

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

## ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

## ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος:

*Τομπαΐδης Δημήτριος*  
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

#### Μέλη:

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

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος

*Κώστας Δ. Ντίνας*

#### Γραμματέας

*Άννα Βακάλη*

#### Ταμίας

*Άννα Χατζηπαναγιωτίδη*

#### Μέλη

*Αναστασία Στάμου*  
*Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος*

#### Γραμματεία

*Έφη Γώτη*  
*Ευδοξία Τραιανού*  
*Δημήτρης Χασανίδης*  
*Ελένη Παπαϊωάννου*  
*Στεφανία Τσακιροπούλου*

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, 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)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

## Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

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

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

# Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

## Abstract

Educational linguistics has largely contributed to determining the content of language teaching; however, its contribution in understanding language teaching as a school subject and education as an institution is peripheral. In a recently published paper, I have explored the prospect of developing an overall reading of pedagogical discourse from a post-structural linguistic point of view. The present paper aims to apply the aforementioned approach to the field of teaching material with a specific focus on language textbooks for secondary school students. I will argue that the textbooks in question, as any kind of teaching material, can be read on the basis of the triptych discourses, genres and identities. Within this analytical framework, every chapter of the school textbook is considered as constituting a macrogenre, which on one hand reflects, hybridizes or results in the emergence of new discourses and on the other hand fosters specific types of literacy identities. In particular, in this paper I will consider the notion of interdiscursivity in terms of the mix of discourses observed in language teaching textbooks, the kind of hybridity observed, the ways this mix is reflected in the curriculum macrogenre and the kind of impact this mix has on the construction of “imaginary” student identities.

## 1. Εισαγωγή

Έχει ορθώς αναγνωριστεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στη γλώσσα (Halliday 2007) ή ευρύτερα στη σημείωση, που σημαίνει ότι οι γλωσσολογικές θεωρίες θα πρέπει, λογικά, να είναι εξαιρετικά δημιουργικές στην παροχή θεωρητικού πλαισίου για την ανάγνωση της σχολικής πραγματικότητας. Παρά τις λίγες απόπειρες προς αυτή την κατεύθυνση, θυμίζω τα κινήματα *language across the curriculum* και την *παιδαγωγική των κειμενικών ειδών* στην αυστραλιανή της εκδοχή, τα αποτελέσματα είναι μάλλον πενιχρά. Έτσι, η μεν εφαρμοσμένη γλωσσολογία ασχολείται πρωτίστως με ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, κάποιιοι δε άλλοι κλάδοι της γλωσσολογίας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην περιγραφή της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην τάξη<sup>1</sup>. Το πρόβλημα είναι σημαντικό: διαθέτουμε πλήθος θεωριών που διερευνούν επιμέρους πτυχές της εκπαίδευσης, οι οποίες όμως δεν μπο-

---

<sup>1</sup> Για μια ανασκόπηση βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση<sup>1</sup>.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ρούν να οδηγήσουν σε μια συνολική ανάγνωση της διδακτικής πρακτικής και φυσικά δεν μπορούν να δώσουν απαντήσεις που θα ξεπερνούν την εστίαση στο επιμέρους των μαθημάτων.

Έτσι, πολύ σημαντικά ερωτήματα είτε μένουν αναπάντητα είτε προσεγγίζονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Πώς, για παράδειγμα, αναλύουμε το μαθησιακό υλικό (βιβλία, ψηφιακό υλικό) από την οπτική της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας<sup>2</sup> και γιατί; Πώς αναλύουμε τη διδασκαλία στην τάξη και γιατί; Αρκεί η εστίαση στην τάξη ή θα πρέπει να δούμε και τη σχολική μονάδα και πώς; Πώς επιμορφώνουμε εκπαιδευτικούς ή ποιο εργαλείο έχουμε προκειμένου να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν επίγνωση του τι διδάσκουν και ποιες οι συνέπειες της διδασκαλίας τους; Τι έχουμε να πούμε ή να προτείνουμε για τις πολύ συχνά συζητούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση; Και το κυριότερο: μπορούμε να έχουμε ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο που να μπορεί να μας δώσει απάντηση σε όλα αυτά τα ερωτήματα;

Αν θέλουμε να συνεισφέρουμε σοβαρά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, κάτι που αποτελεί άμεσο στόχο της *εκπαιδευτικής γλωσσολογίας*, τότε η απάντηση στο τελευταίο αυτό ερώτημα πρέπει να αποτελεί μία από τις βασικές επιστημονικές μας προτεραιότητες. Και το ερώτημα αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί, αν δεν διαθέτουμε μια θεωρία της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Bernstein (1996). Προς αυτή την κατεύθυνση, επιχειρώ να δείξω σε μια σειρά πρόσφατων κειμένων μου ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης μεταδομιστικών γλωσσολογικών θεωριών (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 1) και κυρίως μέσω του τρίπτυχου *λόγοι, κειμενικά είδη, ταυτότητες*, που αποτελούν κατά τον Fairclough (2003) τις τρεις αλληλεξαρτώμενες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται ο λόγος (discourse - ως αφηρημένο όνομα) στις κοινωνικές πρακτικές. Έχω αξιοποιήσει την πρόταση αυτή για την ανάλυση της πολυτροπικότητας στα σχολικά εγχειρίδια (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 2) και ως πλαίσιο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης 2009).

Με το παρόν κείμενο θα επιχειρήσω να δοκιμάσω το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο και για την ανάλυση των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Με αφετηρία το πλαίσιο αυτό, θεωρώ το κάθε κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων ως μακροκειμενικό είδος, στο οποίο αφενός αποτυπώνονται (ανήκουν σε κάποια γλωσσοδιδακτική παρά-

---

<sup>2</sup> Προτιμώ τον όρο *εκπαιδευτική γλωσσολογία*, επειδή είναι αποκλειστικά εστιασμένος στην εκπαίδευση, λιγότερο επομένως ευρύς από τον όρο εφαρμοσμένη γλωσσολογία.

δοση), υβριδοποιούνται ή ενδεχομένως δημιουργούνται λόγοι, αφετέρου καλλιεργούνται συγκεκριμένου τύπου εγγράμματα ταυτότητες<sup>3</sup>.

Στην παρούσα ανακοίνωση, ειδικότερα, θα με απασχολήσει το θέμα της διαλογικότητας (interdiscursivity) (Fairclough 2003): κατά πόσο, δηλαδή, στα μετά το 1985 εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας παρατηρείται μίξη λόγων, τι είδους μίξη είναι αυτή, πώς αποτυπώνεται στο διδακτικό μακροκειμενικό είδος και ποιες, ενδεχομένως, επιπτώσεις έχει στη δημιουργία των «φαντασιακών» (Bernstein 1996) μαθητικών ταυτοτήτων που δημιουργεί.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να διαβαστεί και ως μια συνεισφορά στην κατανόηση σημαντικών ζητημάτων που άπτονται των κειμενικών ειδών, όπως η βαθιά κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική τους υπόσταση, οι αλλαγές που υφίστανται και η στενή σχέση τους με τη μάθηση.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο**

Η έρευνα του σχολικού βιβλίου έχει μεγάλη διεθνή παράδοση, αλλά και σημαντική παράδοση στη χώρα μας, η οποία προέρχεται πρωτίστως από το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης (Ξωχέλλης & Τολούδη 2000) και της γλωσσοδιδασκτικής, σε ό,τι έχει σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία (π.χ. Kostouli 2002, Μιχάλης 2007, Ντίνας & Ξανθόπουλος 2006). Οι περισσότερες από αυτές τις απόπειρες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ιδεολογία, τις αξίες και τα πρότυπα που διαπερνούν το έντυπο μαθησιακό υλικό<sup>4</sup> ή εξετάζουν το βαθμό συμμόρφωσης του μαθησιακού υλικού με τα προγράμματα σπουδών, τις σύγχρονες γλωσσολογικές και γλωσσοδιδασκτικές αναζητήσεις.

Η γλωσσολογία, παρότι έχει δείξει έντονο ενδιαφέρον για την περιγραφή της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, έχει δώσει ελάχιστη βαρύτητα στην ανάλυση του μαθησιακού υλικού. Αν αυτό είναι δικαιολογημένο σε σχολές σκέψης που δίνουν προτεραιότητα στην προφορική αλληλεπίδραση, δεν είναι εύκολα κατανοητό από παραδόσεις που δίνουν έμφαση και στην ανάλυση του γραπτού λόγου, όπως είναι η *κριτική ανάλυση λόγου*. Είναι ενδεικτικό ότι από τις 46 συνολικά έρευνες *κριτικής ανάλυσης λόγου* που εντοπίζει η Rogers κ.ά. (2005) ότι ασχολούνται με την εκπαίδευση, μία μόνο

<sup>3</sup> Στο πλαίσιο αυτό μιλάμε πάντα για κοινωνικά τοποθετημένη ταυτότητα, ή επομένως για ταυτότητες, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τους λόγους που πραγματώνουν. Αυτή η έμφαση στην ταυτοτική ρευστότητα, σε στενή συνάρτηση με τους λόγους, αποδίδεται συχνά στη βιβλιογραφία με τον όρο υποκειμενικότητα (subjectivity).

<sup>4</sup> Για μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Μπονίδης 2004.

εστιάζει στο σχολικό μαθησιακό υλικό. Αλλά και η έρευνα αυτή, όπως και πιο πρόσφατες (βλ. π.χ. De los Heros 2009), ασχολείται με ζητήματα που επισημάνθηκαν στην αρχή της παρούσας ενότητας.

Τα πράγματα γίνονται αρκετά καλύτερα, αν η εστίαση μεταφερθεί σε παραδόσεις της ευρύτερης *κοινωνικής σημειωτικής* (social semiotics) και κυρίως στην αποκαλούμενη *Σχολή του Σίδνεϋ*. Πράγματι, η επιστημονική ομάδα που εστίασε περισσότερο στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων από μια γλωσσολογική οπτική είναι αυτή του Martin (Christie & Martin 1997, Martin 2009), η οποία εργάστηκε από την αρχή της δεκαετίας του 1980 στην καταγραφή – περιγραφή των κειμενικών ειδών που διαπερνούν το μαθησιακό υλικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία και ιδιαίτερα στην περιοχή του Σίδνεϋ. Η εργασία αυτή είναι εντυπωσιακή για πολλούς λόγους. Καταρχήν γιατί εστίασε για πρώτη φορά στην περιγραφή του σχολικού λόγου, όχι για να καταγράψει απλώς τα σχήματα που τον διαπερνούν, αλλά με βάση την περιγραφή αυτή να οδηγηθεί σε συγκεκριμένη συνολική διδακτική πρόταση. Πρόκειται για πρόταση που άσκησε τεράστια επίδραση στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, πρωτίστως στην Αυστραλία, αλλά όχι μόνο. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οφείλει πολλά στη σχολή αυτή σκέψης, ανεξάρτητα από το πόσο πιστά την παρακολουθεί.

Είναι σημαντική, επίσης, γιατί έδωσε βαρύτητα στο *κειμενικό είδος* (genre) κατά τη διδασκαλία, το οποίο ήταν ως τότε αόρατο στις αναλύσεις και διδακτικές προτάσεις. Προσεγγίζοντας το μαθησιακό υλικό και ειδικότερα τα διδακτικά εγχειρίδια από μια κειμενοκεντρική οπτική, δεν μπορεί κανείς παρά να λάβει σοβαρά υπόψη την αυστραλιανή παράδοση. Ο Martin και η επιστημονική του ομάδα εντόπισαν από τις πρώτες προσπάθειες που κατέβαλαν στην Αυστραλία για περιγραφή των *κειμενικών ειδών* που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια (κυρίως στο χώρο των φυσικών επιστημών) ότι αυτό ήταν δύσκολο, γιατί σε πολλά κείμενα συνυπήρχαν περισσότερα από ένα κειμενικά είδη (αναφορές, αφηγήσεις, εξηγήσεις κλπ.). Αποκάλεσαν έτσι τα κείμενα αυτά *μακροκειμενικά είδη*<sup>5</sup> (macrogenre).

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρύτατα στην παράδοση της *Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας*, τον χρησιμοποίησε δε και η Christie (2002), προκειμένου να περιγράψει την αλυσίδα των κειμενικών πραγματώσεων που διαπίστωσε κατά την ανά-

---

<sup>5</sup> Για μια ανασκόπηση βλ. Christie 2002.



λυση της διδασκαλίας συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων. Συγκεκριμένα, προτείνει να προσεγγίζεται η κάθε διδακτική ενότητα ως ένα μακροκείμενο, το αποκαλεί *curriculum macrogenre*, το οποίο συγκροτείται από μια συγκεκριμένη αλυσίδα κειμενικών ειδών, τα οποία αποκαλεί *curriculum genres* (Christie 2002).

Στηριζόμενος στη συγκεκριμένη παράδοση, θεωρώ και το κάθε κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων ως μακροκειμενικό είδος με κάποιες ιδιαιτερότητες. Θεωρώ, καταρχήν, ότι συνιστά *κειμενικό είδος*, γιατί έχει τα βασικά χαρακτηριστικά του<sup>6</sup>, με την έννοια ότι είναι μια σταδιακή (staged) και στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα (Martin 1997). Είναι σταδιακή, γιατί έχει πάντα συγκεκριμένη αρχή, ξεδιπλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο και έχει συγκεκριμένο τέλος. Είναι στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, γιατί στοχεύει στη διδασκαλία.

Το βήμα αυτό, το να θεωρήσουμε το κάθε διδακτικό κεφάλαιο ως κειμενικό είδος, είναι πολύ σημαντικό, γιατί μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε την τεράστια βιβλιογραφική αναζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη μονάδα αυτή λόγου. Η πρόταση ωστόσο αυτή της Σχολής του Σίδνευ έχει, κατά τη γνώμη μου πολλά προβλήματα, το κυριότερο εκ των οποίων είναι ότι της λείπει η ιστορική υποψία στην ανάγνωση του σχολικού μαθησιακού υλικού<sup>7</sup>. Αυτό με οδήγησε να αξιοποιήσω και άλλες επιστημονικές παραδόσεις, προκειμένου να μπορούμε να διαβάσουμε πιο ολοκληρωμένα τις σχολικές διδακτικές πρακτικές (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 1). Στο πλαίσιο αυτό πρότεινα να αξιοποιηθεί το τρίπτυχο *κειμενικά είδη* (genres), *λόγοι* (discourses) και *ταυτότητες* (identities).

Ειδικότερα, θεωρώ, επεκτείνοντας την οπτική των Halliday και Fairclough, ότι τα ποικίλα κειμενικά είδη (στην προκειμένη περίπτωση τα μακροκειμενικά είδη των σχολικών εγχειριδίων) γίνονται κατανοητά στο πλαίσιο κάποιου ή κάποιων λόγων από τους οποίους αντλούν, αλλά και τους οποίους πραγματώνουν. Θεωρώ, δηλαδή, ότι τα σχολικά εγχειρίδια και το ποικίλο μαθησιακό υλικό διαπερνάται από συγκεκριμένους *λόγους*, που αποτελούν γνώσεις για το τι σημαίνει διδασκαλία της γλώσσας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο τόπο<sup>8</sup>. Παράλληλα, κάθε *λόγος* αποτυπώνεται σε συγκεκριμένα *κειμενικά είδη*, η πραγμάτωση των οποίων προϋποθέτει αλλά και συνει-

<sup>6</sup> 'In Australian educational linguistics, genres have been defined as staged, goal oriented social processes' (Martin 1997: 13).

<sup>7</sup> Βλ. συζήτηση παρακάτω και συμπεράσματα για την ιστορική διάσταση στα κειμενικά είδη.

<sup>8</sup> «διαφορετικοί λόγοι είναι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης πτυχών του κόσμου» (Fairclough 2003: 215).

σφέρει στην εκγύμναση συγκεκριμένων κοινωνικά τοποθετημένων ταυτοτήτων (social situated identities).

Πολύ χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συνεισφορά της Ivanič (2004), η οποία επιχειρεί να ταξινομήσει τις παραδόσεις ως προς τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στις αγγλόφωνες κοινωνίες σε συγκριμένους λόγους. Ακολουθώντας την ίδια, έχω υποστηρίξει ότι στην ελληνική εκπαίδευση έχουν επικρατήσει ή συζητηθεί από το 1980 και ύστερα τέσσερις διαφορετικοί λόγοι, με σημαντικές αναλογίες σε σχέση με τις δικές της επισημάνσεις. Ο πρώτος, έχει αποκληθεί στα ελληνικά ως *δομιστική προσέγγιση* (Μήτσης 1996), έχει αναλογίες με αυτόν που η Ivanič αποκαλεί *skills discourse*. Ο δεύτερος αναδύεται κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980, είναι γνωστός ως *επικοινωνιακή προσέγγιση* και έχει αναλογίες με αυτόν που η Ivanič αποκαλεί *social practice discourse* και ειδικότερα με την υποκατηγορία *functional approaches*. Ο τρίτος αναδεικνύεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ύστερα και αποτελεί ένα μίγμα του επικοινωνιακού με τον κειμενικοκεντρικό λόγο (Αρχάκης 2005, Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2000, Ματσαγγούρας 2001), χωρίς όμως ιδιαίτερη σύνδεση με τη Σχολή του Σίδνεϋ. Τέλος, πρόσφατα αρχίζουν να βρίσκουν ιδιαίτερη απήχηση στη χώρα μας απόψεις που θα μπορούσαν να ενταχθούν στους *πολυγραμματισμούς* (Κουτσογιάννης 1996). Η αποδοχή αυτή δεν σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι λόγοι είναι πλήρως αναπτυγμένοι: οι λόγοι αυτοί πολύ συχνά συνυπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια, άλλοτε είναι περισσότερο ή λιγότερο αναπτυγμένοι, άλλοτε φθίνοντες και άλλοτε αναδυόμενοι<sup>9</sup>.

Με αυτή την αφετηρία, τα ερωτήματα τα οποία θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν είναι τα εξής: Ποια είναι η κειμενική ιδιαιτερότητα του διδακτικού μακροκειμενικού είδους των σχολικών εγχειριδίων της διδασκαλίας της γλώσσας (Α΄ Γυμνασίου) που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα από το 1984 και ύστερα; Από ποιους λόγους αντλούν και στην καλλιέργεια τι είδους φαντασιακών εγγράμματων ταυτοτήτων συνεισφέρουν;

Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου κειμένου θα αξιοποιήσω την έννοια της *διαλογικότητας* (interdiscursivity). Θα αναζητήσω δηλαδή στο μακροκειμενικό είδος των σχολικών εγχειριδίων την ενδεχόμενη μίξη λόγων και κειμενικών ειδών και πώς όλα αυτά συνυπάρχουν (Fairclough 2003: 35, 218· 2001:240-241). Ο Fairclough (2001: 241) προτείνει, έχοντας κυρίως υπόψη του πιο κλασικά κειμενικά είδη, η ανάλυση αυτή να γίνεται σε δύο άξονες: στον παραδειγματικό, όπου εντοπίζονται λόγοι και κειμενικά

<sup>9</sup> Για μια εκτενέστερη συζήτηση του θέματος βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 1 & 2.

είδη από τα οποία αντλεί ένα κείμενο, και στον συνταγματικό άξονα, όπου επισημαίνεται ο τρόπος που όλα αυτά συναρθρώνονται σε επίπεδο κειμένου. Θα ακολουθήσω τη λογική αυτή, προσαρμόζοντάς την στην ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων μακροκειμενικών ειδών.

### **3. Ανάλυση**

Η ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων από την οπτική που μόλις παρουσιάστηκε θα πραγματοποιηθεί σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θα αναλυθεί και θα συζητηθεί το κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων ως προς την μακροδομή του. Θα επιχειρηθεί να εντοπιστούν οι διαχρονικές αλλαγές, οι οποίες θα διαβαστούν από την οπτική των λόγων που ενσωματώνουν και να αναζητηθούν οι ενδεχόμενες επιπτώσεις τους στο είδος της μαθητικής υποκειμενικότητας που καλλιεργούν. Στο δεύτερο επίπεδο, η εστίαση θα μεταφερθεί στο διδακτικό σχήμα που διαπερνά τα κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων ως μακροκειμενικά είδη, στις ενδεχόμενες αλλαγές που παρατηρούνται στη διάρκεια των χρόνων και στις επιπτώσεις τους.

Η ανάλυση είναι ποιοτική και εστιάζει στα τρία διαδοχικά, από άποψη χρονική, τεύχη της Α΄ Γυμνασίου: του 1985, του 2001 και του 2006. Τα ενδεικτικά παραδείγματα που δίνονται επιλέγονται από κεφάλαια που έχουν παραπλήσια εστίαση στη διδασκαλία (κλίση του επιθέτου και περιγραφή) και συγκεκριμένα: το κεφάλαιο 17 του 1985, το κεφ. 3 & 5 & 12 του 2001 και τα κεφάλαια 3 & 4 του 2006. Ανεξάρτητα πάντως από τα παραδείγματα, η λογική όλων των κεφαλαίων της κάθε σειράς είναι ίδια.

#### **3.1 Η μακροδομή του μακροκειμενικού είδους**

Επισημάνθηκε ήδη η λογική με βάση την οποία το κάθε κεφάλαιο θεωρείται μακροκειμενικό είδος και ως τέτοιο έχει συγκεκριμένη μακροδομή, η οποία είναι σταθερή και επαναλαμβανόμενη, και συγκεκριμένους στόχους. Ακολουθώντας την παράδοση της *Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας* (Christie 2002, Halliday & Hasan 1989: 52-69), η μακροδομή των βιβλίων του 1985 (Κάνδρος κ.ά. 1985) θα μπορούσε να αποτυπωθεί σύμφωνα με το ακόλουθο σχήμα (βλ. σχήμα 1).

## Σχήμα 1: Μακροδομή των εγχειριδίων του 1985

$M = E \wedge \Gamma\Gamma 1 \wedge \Gamma\Gamma 2 \wedge \Gamma\Gamma 3 (\Lambda \wedge \text{ΚΣ} * \Gamma\Gamma 3) \wedge \text{ΠΛ}$ .

Με το M δηλώνεται το μακροκειμενικό είδος, το  $\wedge$  δείχνει την υποχρεωτική ακολουθία στη σύνδεση μεταξύ των ενότητων ή υποενότητων, το E παραπέμπει στην εισαγωγική ενότητα. Με τις γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ) περνάμε στην ενότητα Β και Γ που παραθέτουν δύο τύπους γνώσεων για τη γλώσσα με τον τίτλο *Γλωσσικά στοιχεία και παραγωγικό-ορθογραφία*. Επιπλέον γνώσεις για τον κόσμο (ΓΚ) (πέρα από αυτές που δίνονται με το εισαγωγικό κείμενο) δίνονται στο τελευταίο Δ' μέρος με τον τίτλο *Έκθεση – Έκφραση*. Η ενότητα αυτή παρέχει δύο κατηγοριών γνώσεις για τον κόσμο, σε επίπεδο λεξιλογίου (=  $\Lambda$ ) και σε επίπεδο κειμένων (ΚΣ = κείμενα για συζήτηση). Πρόκειται για λεξιλόγιο και κείμενα, που έχουν σχέση με τη θεματική της ενότητας. Τα κείμενα εντάσσονται σε μία υποενότητα με τον τίτλο κείμενα ή κείμενα για συζήτηση (ΚΣ).

Η ενότητα αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αναπλαισιώνει<sup>10</sup> πρώιμα κάποια χαρακτηριστικά της κειμενοκεντρικής οπτικής<sup>11</sup> στην ελληνική της εκδοχή και της κοινωνιακής αντίληψης<sup>12</sup>, τα οποία θα βρούμε σε μεγαλύτερη έκταση στα επόμενα τεύχη. Στην ίδια ενότητα (σε κάποιες περιπτώσεις και μετά από την ΠΛ) παρέχονται γνώσεις για τη γλώσσα που αφορούν την παράγραφο (κεφ. 2, 4, 8) (γνώσεις για τη γλώσσα σε υπερπροτασιακό επίπεδο = ΓΓ3). Το \* δείχνει ότι η συγκεκριμένη ακολουθία δεν είναι σταθερή. Το κεφάλαιο κλείνει με την ΠΛ (= παραγωγή λόγου), όπου ζητείται από τα παιδιά να γράψουν μια έκθεση συναφή με το θέμα της ενότητας. Η διατύπωση των θεμάτων παραπέμπει, κυρίως, στην κλασική σχολικού τύπου έκθεση<sup>13</sup> (βλ. π.χ. σελ. 277, 329) ή στην παραγωγή λόγου σε επίπεδο παραγράφου/ων<sup>14</sup>.

Καλό είναι να διαβάσουμε το συγκεκριμένο μακροκειμενικό είδος σε σχέση πάντα με την εποχή του και στο πλαίσιο αυτό αποτελεί μεγάλη πρόοδο για τα ελληνικά δεδομένα, γιατί δεν αντλεί από τον παραδοσιακό λόγο, όπου η έμφαση δινόταν στην

<sup>10</sup> Για την έννοια της αναπλαισίωσης βλ. Bernstein 1996, Κουτσογιάννης 2009.

<sup>11</sup> Βλ. κεφ. 17, όπου επιχειρείται η εξοικείωση με την περιγραφή (σ. 323 κ.ε.).

<sup>12</sup> Βλ. π.χ. κεφ. 15 (σελ.289) και κεφ. 16, σελ. 308. Στη δεύτερη π.χ. περίπτωση καλούνται τα παιδιά να σχεδιάσουν μια σχολική εκδρομή σε μορφή σχεδίου εργασίας (project).

<sup>13</sup> «Προσπάθησε τώρα να περιγράψεις ένα αγαπημένο σου πρόσωπο, ένα γνωστό σου χώρο, ένα δικό σου αντικείμενο, ένα περιστατικό από τη ζωή του σχολείου σου.» (κεφ. 17: 329)

<sup>14</sup> «Να γράψεις μια δυο παραγράφους περιγράφοντας όποια από τις παρακάτω εικόνες θέλεις..» (κεφ.17: 329).

απομνημόνευση, το διδακτικό μονόλογο και στην ανεξάρτητη προσέγγιση συντακτικού – γραμματικής. Είναι προφανές ότι δεν αντλεί, επίσης, παρά μόνο εξαιρετικά περιφερειακά, από τις ολιστικές παραδόσεις, ευρέως γνωστές στο διεθνή χώρο κατά την ίδια περίοδο, και είναι εμφανές ότι στηρίζεται στον αποκαλούμενο *λόγο της εξάσκησης* ή το *δομιστικό λόγο*.

Βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου που δομείται το μακροκειμενικό είδος του βιβλίου αυτού είναι η αθροιστική λογική για τη γλώσσα, μια λογική που αντλεί καθαρά από τη συμπεριφοριστική – δομιστική παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική εκδοχή της γλώσσας εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο γνώσεων που θα πρέπει να μεταδοθούν στο παιδί. Η πραγμάτωση αυτού του Μ προϋποθέτει αλλά και δημιουργεί συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες δασκάλων και μαθητών. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση των γλωσσικών δομών, χωρίς όμως να μπορεί να τις συνδέει με τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα. Η εστίαση στην ικανότητα του πώς να χειρίζεται την ύλη είναι προφανής, όπως και η αποκλειστική αφοσίωση σε μια διδακτική πορεία σε πολύ μεγάλο βαθμό γραμμική με κύριο οδηγό το εγχειρίδιο, γύρω από το οποίο οργανώνεται το μάθημα.

Προϋποθέτει, επίσης, και γυμνάζει μαθητές με συγκεκριμένες γνώσεις, αλλά και δυνατότητες εργασίας με τη γλώσσα και τα έντυπα: υπομονετικούς, έτοιμους να πραγματώσουν γραμμικά την προτεινόμενη μακροδομή, με μεταγλωσσικές δεξιότητες που λειτουργούν εν πολλοίς ως αυτοσκοπός και ικανούς να επιλύουν πολύ μεγάλο αριθμό σύντομων ασκήσεων. Η καλλιέργεια της ικανότητας για συνεργασία με τους συμμαθητές, για κριτική ανάγνωση, για σύνδεση της μεταγλώσσας με τη λειτουργία της γλώσσας, για σύνδεση της γλώσσας με τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς είναι ανύπαρκτη. Επομένως, το συγκεκριμένο μακροκειμενικό είδος, αντλεί από συγκεκριμένο λόγο σε μια ελληνική εκδοχή του, προϋποθέτει δε και συνεισφέρει στη δημιουργία συγκεκριμένου τύπου μαθητών και εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι η μακροχρόνια υποχρεωτική χρήση της σειράς αυτής των εγχειριδίων (από το 1985 μέχρι το 2001) οδήγησε στο να εμπεδωθεί μια συγκεκριμένη αντίληψη, μεταξύ άλλων, ως προς το τι είναι γλώσσα και πώς διδάσκεται, ως προς το πώς δομείται ένα κεφάλαιο διδακτικού εγχειριδίου, αλλά και ως προς το τι σημαίνει δάσκαλος της γλώσσας και καλός μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα. Η μακροχρόνια, ιδιαίτερα, χρήση του ίδιου διδακτικού μακροκειμενικού είδους έπαιξε

καθοριστικό ρόλο και στη φυσικοποίηση του τρόπου διδασκαλίας της ν.ε. γλώσσας: το μακροκειμενικό αυτό είδος αποτελεί έκτοτε σημαντικό πόρο, που, όπως θα δούμε, αξιοποιείται σε μεγάλη έκταση και από τα εγχειρίδια που ακολουθούν.

Τα βιβλία του 2001 (Τσολάκης κ.ά. 2001) έχουν την ίδια λίγο πολύ μακροδομή (βλ. σχήμα 2). Έχουμε μικρής έκτασης αλλαγές, οι οποίες εντοπίζονται στη διαδοχή των διδακτικών φάσεων, στη συγχώνευση υποενοτήτων και στην αυξομείωση της ύλης. Όπως βλέπουμε από το σχήμα 2, προτείνεται και πάλι μια εισαγωγική ενότητα (=E), η οποία έχει την ίδια ακριβώς λογική και τον ίδιο τίτλο. Σε αρκετές περιπτώσεις τα εισαγωγικά κείμενα παραμένουν τα ίδια. Ίδια είναι και η λογική της δεύτερης ενότητας, η οποία ενσωματώνει και μέρος των ΓΓ2 της παλιότερης εκδοχής. Στο τρίτο μέρος με τον τίτλο *Λεξιλόγιο* αναδεικνύεται περισσότερο το λεξιλόγιο (Λ), το οποίο τοποθετείται σε ξεχωριστή ενότητα, μετά την οποία μεταφέρεται και η διδασκαλία της ορθογραφίας (ΓΓ2) (βλ. και σχήμα 4 για τις αλλαγές αυτές). Οι σημαντικότερες αλλαγές είναι στο τελευταίο μέρος, όπου προστίθενται περισσότερα κείμενα στην ενότητα που παρέχει γνώσεις για τον κόσμο (ΓΚ). Προστίθενται, επίσης, περισσότερες γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ3) σε υπεπροτασιακό επίπεδο. Διατηρείται η έμφαση στην παράγραφο (κεφάλαια 3, 4 & 7), η εστίαση στην περιγραφή, η οποία κατεβαίνει στο κεφ. (κεφ. 5) και προστίθεται η εστίαση στην αφήγηση (κεφάλαιο 6). Είναι εμφανής, επίσης, ο επικοινωνιακός χαρακτήρας στην παραγωγή λόγου (ΠΛ). Τέλος, προστίθεται μία ακόμη υποενοότητα στο τέλος (Δ) με τον τίτλο *προτάσεις για δραστηριότητες*, όπου, τόσο από τον τίτλο όσο και στη λογική, γίνεται εύκολα αντιληπτή η επιρροή από την πρόταση των Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη (1997).

### **Σχήμα 2.** Μακροκειμενικό είδος των εγχειριδίων του 2001

$$M = E \wedge \Gamma\Gamma 1 \wedge \Lambda \& \Gamma\Gamma 2 \wedge \Gamma\text{Κ} (\underline{\text{Κ}} * \underline{\Gamma\Gamma 3}) \wedge \text{ΠΛ} \wedge \underline{\Delta}$$

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι στο συγκεκριμένο μακροκειμενικό είδος εισάγονται δύο σημαντικές αλλαγές: δίνεται έμφαση στα κείμενα με την προσθήκη πολύ περισσότερων αυθεντικών κειμένων, αλλά καταβάλλεται και προσπάθεια να μην αγνοηθούν οι νέες επιστημονικές εξελίξεις, που εντωμεταξύ μεσολάβησαν, με τη στροφή προς την επικοινωνιακή αντίληψη. Το νέο μακροκείμενο είναι δηλαδή περισσότερο πο-

λωφωνικό, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Bakhtin (1984), ενσωματώνοντας λόγους που είχαν κύρος στο επιστημονικό πεδίο κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Δύο είναι οι λόγοι που επηρεάζουν το τεύχος αυτό (σχήμα 2 με έντονα και υπογραμμισμένα στοιχεία): ο επικοινωνιακός λόγος (κυρίως στο τελευταία του μέρη) και πολύ λιγότερο ο κειμενοκεντρικός λόγος (μεγαλύτερος αριθμός κειμένων, έμφαση και στην αφήγηση).

Έχει ενδιαφέρον, επίσης, να επισημανθεί ότι τα στοιχεία του νέου λόγου, του επικοινωνιακού που αρχίζουν να γίνονται έντονα ορατά στη συγκεκριμένη σειρά, εντάσσονται, καλύτερα αναπλαισιώνονται, στη λογική του ισχύοντος μακροκειμενικού είδους. Αυτό σημαίνει ότι ενσωματώνονται στη λογική του μακροκειμένου του 1985, της αθροιστικής του δηλαδή λογικής.

### Σχήμα 3. Μακροκειμενικό είδος των εγχειριδίων του 2006

$$M = E \wedge \underline{\Gamma} 1,2,3 \wedge \Lambda \wedge \Pi \wedge \underline{\Delta E} \wedge \underline{\Sigma}$$

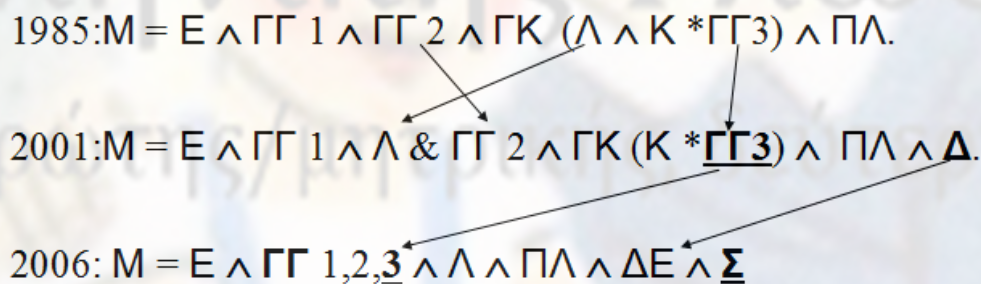
Στο εγχειρίδιο του 2006 (βλ. σχήμα 3) (Αγγελάκος κ. ά. 2006) η άρθρωση και η μακροδομή του μακροκειμένου-κεφαλαίου εξακολουθεί να είναι η ίδια. Παρατηρούνται, βέβαια, διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό και την έκτασή του, που δεν ανατρέπουν όμως τη λογική που είδαμε στις δύο προηγούμενες εκδόσεις. Ειδικότερα:

- Η σημαντικότερη αλλαγή έχει σχέση με το γεγονός ότι για πρώτη φορά οι γνώσεις για τη γλώσσα σε κειμενικό επίπεδο περνούν σε τόσο αρχικό στάδιο και συνδιδάσκονται μαζί με τις άλλες γνώσεις για τη γλώσσα (βλ. και σχήμα 4). Οι κυριότερες, επίσης, γνώσεις για τα είδη των κειμένων που θα διδαχθούν παρέχονται από το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο ήδη, από την αρχή δηλαδή του βιβλίου. Οι γνώσεις, επίσης, αυτές συνδέονται για πρώτη φορά τόσο ρητά με την κειμενική ιδιαιτερότητα (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) και είναι σαφώς περισσότερες από τα δύο προηγούμενα τεύχη.
- Η ενότητα με τον τίτλο *διαθεματική εργασία* (=ΔΕ), η οποία παίρνει τη θέση, χωρίς ουσιώδη διαφοροποίηση, της ενότητας με τον τίτλο *Προτάσεις για δραστηριότητες*.

- Προστίθεται μια άλλη ενότητα με τον τίτλο *Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σ' αυτή την ενότητα*, στην οποία συνοψίζονται τα κυριότερα σημεία της ενότητας (=Σ).

Στο παρακάτω σχήμα 4 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι κυριότερες αλλαγές που εντοπίζονται στα τρία υπό συζήτηση τεύχη σε επίπεδο αλλαγών στη μακροδομή του Μ (συνταγματικός άξονας). Είναι εμφανές ότι τα κυριότερα στοιχεία είναι η προσθήκη της Δ (=δραστηριότητας) στο βιβλίο του 2001 (η οποία διατηρείται με άλλο τίτλο στα βιβλία του 2006) και η σύζευξη των ΓΓ3 με τις ΓΓ1 και ΓΓ2 στο βιβλίο του 2006. Οι άλλες αλλαγές είναι επουσιώδεις.

**Σχήμα 4.** Αλλαγές στο συνταγματικό άξονα



Από την ως τώρα συζήτηση των αλλαγών που παρατηρούνται στα τρία αυτά τεύχη, οδηγούμαστε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Κατά τη διάρκεια των χρόνων 1985-2006 αναδεικνύεται και εμπεδώνεται ένα διδακτικό μακροκειμενικό είδος με συγκεκριμένη δομή, αρχή, μέση και τέλος. Το Μ αυτό στηρίζεται στη δομιστική παράδοση, η οποία παίρνει ένα συγκεκριμένο αθροιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο στην ελληνική περίπτωση. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν στα παιδιά με μια συγκεκριμένη σειρά. Έχει εύστοχα επισημανθεί ότι η παρεχόμενη ύλη και η διάτασή της θυμίζουν έντονα εισαγωγικό μάθημα Γλωσσολογίας σε ελληνικό πανεπιστήμιο (Γούτσος 2004).
- Παρατηρούνται επιμέρους αλλαγές στη σειρά που θα εμφανιστούν οι γνώσεις και αυξομειώσεις στην ποσότητα. Δύο είναι οι χαρακτηριστικότερες αλλαγές: η προσθήκη της δραστηριότητας και η αύξηση των γνώσεων σε κειμενικό επίπεδο, οι οποίες στο τελευταίο τεύχος υπάρχει η τάση να διαχέονται σε όλη την ε-



νότητα των γνώσεων για τη γλώσσα (ΓΓ). Έχει, επίσης, ενδιαφέρον να επισημανθεί και η προσθήκη της σύνοψης (Σ) στο τέλος της ενότητας των εγχειριδίων του 2006, η οποία επικυρώνει την αθροιστική λογική του μακροκειμένου.

- Οι αλλαγές γίνονται κατανοητές στο πλαίσιο των επιστημονικών δεδομένων της εποχής και κινούνται προς δύο κατευθύνσεις: προς την κατεύθυνση του επικοινωνιακού λόγου και του κειμενοκεντρικού λόγου στην ελληνική εκδοχή τους. Πρώιμα στοιχεία των δύο λόγων ανιχνεύονται ήδη στο τεύχος του 1985, αλλά η προσπάθεια για διάχυσή τους στα τεύχη του 2001 και 2006 είναι εντονότερη και εμφανής.
- Το πιο ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι ότι τα στοιχεία των δύο νέων αυτών λόγων αναπλαισιώνονται στην κειμενική μακροδομή του τεύχους του 1985. Θα λέγαμε ότι έχουμε το παράδοξο και ενδιαφέρον δεδομένο να αναπλαισιώνονται στοιχεία του επικοινωνιακού λόγου (που με όρους του Bernstein ανήκει στην *αόρατη παιδαγωγική πρακτική*) στο κειμενικό πλαίσιο του δομιστικού λόγου (με όρους Bernstein ανήκει στην ορατή παιδαγωγική πρακτική) (βλ. Bernstein 1989, Κουτσογιάννης 1996). Παραμένει δηλαδή η αθροιστική λογική στη διδασκαλία, η οποία είτε εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις (π.χ. για το κείμενο) είτε προτείνεται μεταβολή στο είδος της μαθητικής ταυτότητας που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί σε ένα όμως τοπικό επίπεδο, όπως στην περίπτωση της δραστηριότητας που προτείνεται (βλ. επόμενη ενότητα). Το είδος των ταυτοτήτων που προϋποθέτει και καλλιεργεί η συνολική λογική των συγκεκριμένων μακροκειμενικών ειδών δεν μεταβάλλεται ουσιαστικά.

### 3.2 Το διδακτικό σχήμα και οι συνέπειές του

Παρότι στα γραπτά κείμενα δεν υπάρχει εμφανής αλληλεπίδραση, όπως στην περίπτωση των συμμετεχόντων σε μια προφορική συνομιλία, όμως και τα γραπτά κείμενα εμπεριέχουν αλληλεπίδραση, από τη στιγμή που γράφονται έχοντας συγκεκριμένους αποδέκτες κατά νου και είναι προσανατολισμένα, έτσι ώστε να τύχουν συγκεκριμένου τύπου υποδοχής και χρήσης (Bakhtin 1986, Fairclough 2001:239-240). Στην περίπτωση του γραπτού μαθησιακού υλικού, στην οποία ανήκουν και τα σχολικά εγχειρίδια, η καταγραφή του είδους της αλληλεπίδρασης την οποία επιδιώκουν είναι καθοριστικής σημασίας, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Για να μπορούμε όμως να διαβάσουμε το είδος

της αλληλεπίδρασης, είναι απαραίτητο να επιχειρήσουμε μια πολύ σύντομη αναδρομή στις πιο πρόσφατες σχετικές αναζητήσεις.

Η οργάνωση των κειμένων σε επίπεδο ευρύτερων σημασιακών σχέσεων (semantic relations), οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν σε ευρύτερες κειμενικές ενότητες αλλά και σε ολόκληρα κείμενα έχει απασχολήσει αρκετά την ανάλυση λόγου. Ο Fairclough (2003:91-92), για παράδειγμα, κάνει λόγο για 'υψηλού επιπέδου σημασιακές σχέσεις', τις οποίες διαχωρίζει από τις 'τοπικού' επιπέδου ενδοπροτασιακές σημασιακές σχέσεις. Ως παραδείγματα αναφέρει το σχήμα *πρόβλημα – λύση* (problem – solution) και *στόχος – επίτευξη* (goal – achievement) (π.χ. στις συνταγές). Ο Paltridge (2002) εντάσσει τους «ρητορικούς [αυτούς] τρόπους» στους *κειμενικούς τύπους* (text types), ενώ η Κουτσουλέλου-Μίχου (2009:20) αποκαλεί τα σχήματα αυτά *οργανωτικά πρότυπα*. Οι Machin & van Leeuwen (2007) χρησιμοποιούν τον όρο *discourse schema*, προκειμένου να αναλύσουν μακροκειμενικές αλλά και διακειμενικές δομές στα κείμενα του Cosmopolitan. Εντοπίζουν και οι ίδιοι αρκετά το *discourse schema πρόβλημα – λύση* (problem – solution) (2007: 63), κυρίως στα κείμενα του περιοδικού που απαντούν σε επιστολές αναγνωστών.

Η έμφαση αυτή σε αυτό που οι Machin and van Leeuwen (2007:61) αποκαλούν «ακολουθία δράσης» (activity sequence) δεν είναι τυχαία, αφού η κατανόησή της συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας του λόγου «ως κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης» και της σχέσης του με την πράξη (Machin and van Leeuwen 2007: 60). Αν για την ανάλυση λόγου αυτή η ακολουθία δράσης είναι σημαντική, είναι καθοριστικής σημασίας στην περίπτωση της διδασκαλίας, γιατί αποκαλύπτει το είδος της διδακτικής αλληλεπίδρασης, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος της εγγραμμάτης υποκειμενικότητας που καλλιεργείται.

Αν έρθουμε στις έρευνες που έχουν σχέση με τη διερεύνηση του σχολικού λόγου, θα διαπιστώσουμε ότι η αναζήτηση του σχήματος ή των σχημάτων που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική επικοινωνία αποτελούσε και αποτελεί σημαντική προτεραιότητα στην έρευνα αυτή. Από τη δεκαετία ήδη του 1970 είχε επισημανθεί ότι η διδακτική αλληλεπίδραση διέπεται από το πρότυπο IRE/F. Η διδασκαλία, δηλαδή, συγκροτείται από μια αλυσίδα από συμβάντα με τριαδική δομή: ξεκινούν από κάποια ερώτηση του δασκάλου (Teacher (I)nitiation), ακολουθεί η απάντηση των μαθητών ή του μαθητή (Student (R)esponse) και κλείνουν με την αξιολόγηση της απάντησης (Teacher

(E)valuation) ή την ανατροφοδότηση από το δάσκαλο (Teacher (F)eedback). Έχει επισημανθεί από την έρευνα ότι το διδακτικό αυτό σχήμα χαρακτηρίζει την παραδοσιακή – μετωπικού τύπου διδασκαλία, κάτι που τείνει να μεταβληθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Adger 2001).

Επισημάναμε ήδη στην προηγούμενη ενότητα ότι το κάθε κεφάλαιο είναι ένα διδακτικό μακροκειμενικό είδος (Curriculum macro-genre), επιχειρήσαμε δε να περιγράψουμε τη μακροδομή του στα τρία τεύχη των σχολικών εγχειριδίων (1985, 2001, 2006), τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν και τις συνέπειες στις ταυτότητες δασκάλων και μαθητών. Οι ενότητες που εντοπίσαμε αποτελούν την εξωτερική και εύκολα αναγνωρίσιμη δομή του συγκεκριμένου μακροκειμένου. Αυτό όμως που προσδιορίζει τη διδακτική ιδεολογία των εγχειριδίων είναι ένα δεύτερο επίπεδο βαθύτερης, θα μπορούσαμε να πούμε, δομής που χαρακτηρίζει το κάθε κεφάλαιο· το αποκαλούμε εδώ *διδακτικό σχήμα*. Το διδακτικό αυτό σχήμα θυμίζει αρκετά τη βασική δομή του διαλογικού χαρακτήρα των γλωσσικών ανταλλαγών κατά τον Halliday (1994: 68-69) (βλ. και Halliday & Hasan 1989, Machin και van Leeuwen 2007) και αρθρώνεται ως εξής:

Στην αρχή δίνεται, συνήθως, κάποια πληροφορία (offering information). Η πληροφορία αυτή είναι είτε ένα κείμενο που έχει σχέση με τη θεματική της ενότητας (π.χ. στο εισαγωγικό μέρος) είτε κάποια πληροφορία που σχετίζεται με τη γνώση η οποία θα διδαχθεί (π.χ. για τη γραμματική ή για την ορθογραφία). Στη συνέχεια ζητούνται πληροφορίες (demanding information) από τα παιδιά (π.χ. να επιλύσουν κάποια άσκηση), οι οποίες προέρχονται από την ανάγνωση του κειμένου ή του θεωρητικού μέρους. Δεν αποκλείεται το σχήμα να αντιστρέφεται: πρώτα να ζητείται από τα παιδιά να δώσουν κάποιες πληροφορίες (αφού διαβάσουν κάτι) ή να κάνουν κάποια άσκηση και στη συνέχεια να παρατίθεται εν είδει συμπεράσματος η πληροφορία. Δεν αποκλείεται, επίσης, ένα από τα μέρη αυτά να παραλείπεται, συνήθως το πρώτο ή το τελευταίο. Αν παραλείπεται το πρώτο (κυρίως στο μέρος που παρέχει γνώσεις για τη γλώσσα), τότε η γνώση προκύπτει από την απάντηση των ερωτήσεων. Τέλος, προσφέρεται (όχι πάντα) σε ξεχωριστό συνήθως πλαίσιο η νέα γνώση που αναμένεται να προκύψει από τη διδακτική αυτή εμπλοκή.

Θα μπορούσαμε, με άλλα λόγια, να πούμε ότι το κάθε κεφάλαιο-μακροκείμενο προτείνει αλυσίδα διδακτικών συμβάντων<sup>15</sup> με την εξής διάρθρωση: π(ροσφορά) – (ζ)ήτηση – (σ)ύνοψη \*(π-ζ-σ). Το \* δείχνει ότι το σχήμα αυτό δεν είναι σταθερό: υπάρχει το ενδεχόμενο το αρχικό και το τελικό σκέλος να λείπουν. Πιο σταθερή είναι η ζήτηση και στα τρία τεύχη. Στη συνέχεια θα συζητηθεί το συγκεκριμένο σχήμα και η σπουδαιότητά του στη διδασκαλία.

Έχω επισημάνει σε άλλα κείμενα ότι το διδακτικό σχήμα παίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που συνειδητά ή ασύνειδα καλλιεργούνται. Γνωρίζουμε από την έρευνα στην εθνογραφία του γραμματισμού και την ανθρωπογλωσσολογία ότι η λεκτική αλληλεπίδραση δεν έχει σχέση απλώς με τη μετάδοση γνώσεων, αλλά το είδος της αλληλεπίδρασης ενσταλλάζει συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες στα παιδιά (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 1). Δεν πρόκειται, επομένως, για μια ανάλυση της φόρμας, αλλά για το είδος της μαθητικής συνείδησης που κατά βάθος ενσταλλάζεται στο μαθητή ως δύναμη εγγράμματος υποκείμενο, για τα όρια εντός των οποίων μαθαίνει να κινείται με τη γλώσσα, τη γνώση και τα κείμενα, για τις δεξιότητες που αποκτά ως προς το πώς αντλείται η γνώση από τα έντυπα κλπ. Πρόκειται για μια καθοριστική παράμετρο, στην οποία δίνεται ελάχιστη βαρύτητα, επειδή η έμφαση δίνεται σε αυτό που έχει να μεταφερθεί (οι γνώσεις, η ύλη) και όχι στον «ιμάντα της μεταφοράς», που κατά τον Bernstein (1996) είναι καθοριστικός.

Επειδή η διδασκαλία εμπεριέχει πάντα κάποια προσφορά και κάποια ζήτηση από τα παιδιά, είναι χρήσιμο να δώσουμε βαρύτητα στον καθοριστικό ρόλο της συχνότητας εναλλαγής του σχήματος π-ζ-σ. Βασικά ερωτήματα που πρέπει να έχουμε κατά νου κατά την ανάλυση είναι τα ακόλουθα: Πρόκειται για τοπικό σχήμα ή για συνολικό σχήμα που διαπερνάει όλο το μακροκειμενικό είδος; Πρόκειται για σχήμα που επαναλαμβάνεται συνεχώς, κάτι που σημαίνει ότι η όλη διδακτική εστίαση είναι εστιασμένη σε μια διαρκή εξάσκηση συγκεκριμένου τύπου ή για ένα σχήμα εξαιρετικά πιο χαλαρό; Είναι γνωστό ότι οι «ορατές παιδαγωγικές πρακτικές» (Bernstein 1989, Κουτσογιάννης 2006), όπου ανήκει ο δομιστικός λόγος, απαιτούν πολύ συχνή επανάληψη του διδακτικού αυτού σχήματος. Δίνουν δηλαδή προτεραιότητα στη μετάδοση συγκεκριμένης γνώσης και όχι στην πρωτοβουλία και την ανεξάρτητη εργασία του παιδιού. Οι «αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές» από την άλλη πλευρά, όπου ανήκει και ο επικοινωνιακός

<sup>15</sup> Ο Ellis (1998) (στο Walsh 2006:22) χαρακτηρίζει τη διδασκαλία ως μια «σειρά από αλληλεπιδραστικά συμβάντα» (series of interactional events).

λόγος, απαιτούν ακριβώς το αντίθετο: αφήνουν χώρο και χρόνο στους μαθητές, άνεση κινήσεων, δυνατότητες συνεργασίας, δίνουν βαρύτητα όχι τόσο στη γνώση όσο στις διαδικασίες και τις δεξιότητες. Αλλά και η γνώση στη δεύτερη αυτή περίπτωση προκύπτει από την εμπάπτιση σε κοινωνικά συμβάντα, όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα λειτουργικά, και δεν μεταδίδεται ιεραρχικά. Στην περίπτωση αυτή η συχνότητα διαδοχής του σχήματος π-ζ είναι πολύ μικρή, ενώ απουσιάζει η σύνοψη (σ).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχήματος το είδος της προσφοράς παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο. Σημαντικά ερωτήματα είναι τα εξής: Προσφέρεται κάτι ως δεδομένο, ως ύλη για μάθηση ή ως πλαίσιο αμφισβήτησης, αναζήτησης και σύνθεσης; Καθοριστικό είναι και το είδος της ζήτησης. Τι είδους ζήτηση έχουμε; Ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις; *Αναφορικού τύπου* ερωτήσεις ή *ερωτήσεις διερεύνησης* (why questions) (Walsh 2006) και *μεταγνωσιακού τύπου*<sup>16</sup> (metacognitive) (Cazden & Beck 2003); Ατομικές ή ομαδικές εργασίες; Επικοινωνιακού τύπου εργασίες ή όχι; Το είδος της π και ζ, με άλλα λόγια, καθορίζει τα όρια του ρόλου που αναλαμβάνουν τα παιδιά (π.χ. σύντομη απάντηση, διερεύνηση θέματος και έρευνα, συνεργασία και είδος συνεργασίας με δάσκαλο και συμμαθητές κλπ.), που σημαίνει ότι ρυθμίζουν το είδος της εγγράμματης συνείδησης που με την επαναλαμβανόμενη αυτή πρακτική ενσταλλάζεται στα παιδιά.

Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε την ιδιαιτερότητα των διδακτικών εγχειριδίων με άξονα τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου διδακτικού σχήματος. Στο σχήμα 5 παρατίθενται τα μακροκειμενικά είδη (M) και των τριών εγχειριδίων, εμπλουτισμένα πια με το διδακτικό σχήμα που διαπερνάει την κάθε ενότητα<sup>17</sup>. Θα συζητήσουμε στη συνέχεια τις αλλαγές που διαπερνούν κάθε μία από τις ενότητες του M στα τρία διαδοχικά τεύχη που εξετάζονται εδώ (1985, 2001, 2006), με άξονα τις ενδεχόμενες μεταβολές στο διδακτικό σχήμα. Σημειώνονται με έντονα και υπογραμμισμένα στοιχεία οι πιο σημαντικές μεταβολές.

<sup>16</sup> Τα παιδιά καλούνται όχι απλώς να απαντήσουν, αλλά και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

<sup>17</sup> Για λόγους οικονομίας αποφεύγεται η διάκριση σε ΓΓ1,2,3, αφού το διδακτικό σχήμα παραμένει ίδιο και στα τρία.

**Σχήμα 5.** Οι αλλαγές στο διδακτικό σχήμα των τριών εγχειριδίων (παραδειγματικός άξονας)

1985: {E (π-ζ)} ∧ {ΓΓ \*(π-ζ-σ)} ∧ {ΓΚ (π-ζ) ∧ ΠΛ (ζ)}

2001: {E (π-ζ)} ∧ {ΓΓ \*(π-ζ-σ)} ∧ {ΓΚ (π-ζ) ∧ ΠΛ (ζ) ∧ Δ

2006: {E (π-ζ)} ∧ {ΓΓ \*(π-ζ-σ)} ∧ {ΓΚ (π-ζ) ∧ ΠΛ (ζ) ∧ ΔΕ ∧ Σ

### 3.2.1 Εισαγωγική ενότητα

Στα εισαγωγικά κείμενα (=E) δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μεταβολή στα εγχειρίδια του 1985 και του 2001. Δίνεται ένα κείμενο (=π), κάτω από το οποίο υπάρχουν ερωτήσεις (=ζ) που αναφέρονται στο περιεχόμενο ή την οργάνωση του κειμένου<sup>18</sup> (αναφορικού τύπου ερωτήσεις). Στα εγχειρίδια του 2006 έχουμε σημαντικές αλλαγές: αυξάνεται ο αριθμός των κειμένων στην π, η επιλογή των κειμένων γίνεται με μεγαλύτερη συχνότητα με κριτήρια κειμενικά (με βάση το κειμενικό είδος που θα διδαχθεί στην ενότητα), ενώ συμπεριλαμβάνονται για πρώτη φορά και πολυτροπικά κείμενα. Η ζ εξακολουθεί να είναι εν πολλοίς η ίδια σε όλα τα τεύχη: πρόκειται για κλειστές ερωτήσεις<sup>19</sup>, αναφορικού τύπου (Walsh 2006), ενώ είναι σχεδόν ανύπαρκτες οι ερωτήσεις που θα προκαλέσουν ευρύτερες διερευνητικού τύπου ερωτήσεις, αυτές που στη βιβλιογραφία<sup>20</sup> αποκαλούνται ‘why questions’ ( Walsh 2006: 8).

Έχουμε, δηλαδή, αλλαγές στον παραδειγματικό άξονα, πρωτίστως στο περιεχόμενο του π (περισσότερα κείμενα, κείμενα που ανήκουν σε συγκεκριμένες κειμενικές κατηγορίες, πολυτροπικά κείμενα), επομένως αλλαγή στην παροχή γνώσεων για τον κόσμο και τη γλώσσα, χωρίς όμως ιδιαίτερη αλλαγή στην ποιότητα της προτεινόμενης αλληλεπίδρασης. Έχουμε περισσότερες γνώσεις, αλλά δεν έχουμε αλλαγές στον τρόπο που προτείνεται για τη διαχείριση της γνώσης. Όταν η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται γύρω από κάποιο δεδομένο υλικό, κάποια συγκεκριμένη (π) και ακολουθεί η ίδια

<sup>18</sup> Π.χ. «Ποια πορεία ακολουθεί ο συγγραφέας κατά την περιγραφή του;» (κεφ. 17, 1985:311). Ο συγγραφέας περιγράφει το τοπίο, χωρίζοντάς το σε ζώνες. α). Ποια από αυτές τις ζώνες διακρίνετε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της καθεμιάς;» (κεφ. 5, 2001:91).

<sup>19</sup> Π.χ. «Για ποιο λόγο ο άνθρωπος-ψαράς επιδιώκει να απαλλαγεί από τη φώκια; Πώς επιδρά αυτό στην ψυχολογία του;» (Ενότητα 3, 2006:41).

<sup>20</sup> Για το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων και τις συνέπειες στη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών βλ. την κλασική εργασία της Heath (1983).

λογικής (ζ), και μάλιστα με τη συγκεκριμένη συχνότητα που βλέπουμε εδώ, τότε ενισχύεται η διεκπεραιωτική και όχι η αναστοχαστική προσέγγιση των κειμένων και μένει ελάχιστος χώρος και χρόνος για ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου μαθητών (Walsh 2006: 70).

Από την αναγκαστικά (λόγω χώρου) σύντομη παρουσίαση των αλλαγών στη συγκεκριμένη ενότητα είναι εμφανές ότι τα βιβλία του 2006 αντλούν στοιχεία από πιο πρόσφατους λόγους (κειμενοκεντρική οπτική, πολυγραμματισμοί) σε επίπεδο προσφοράς (π), χωρίς όμως να θίγεται ουσιαστικά τόσο το είδος της ζήτησης όσο και η συχνότητά της.

### 3.2.2 Γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ1,2,3)

Στην ενότητα που σχετίζεται με την παροχή γνώσεων για τη γλώσσα, το σχήμα π-ζ-σ είναι πολύ συχνά επαναλαμβανόμενο και στα τρία τεύχη, έτσι ώστε ο τρόπος κατάκτησης των γνώσεων για τη γλώσσα να είναι μια πυκνή σειρά προτεινόμενων διδακτικών συμβάντων που κινούνται στη λογική των ερωταποκρίσεων.

Θα δούμε στη συνέχεια κάποια ενδεικτικά παραδείγματα που αφορούν τη διδασκαλία του επιθέτου. Στο κεφ. 17, για παράδειγμα, του 1985 ως π έχουμε μια κατηγοριοποίηση της κλίσης του επιθέτου και ευθεία παραπομπή στη γραμματική (σελ. 312-313). Το ίδιο ισχύει, εν πολλοίς και στο τεύχος του 2001 (κεφ. 12, σελ. 244-246). Η ζήτηση στο τεύχος του 1985 συμπεριλαμβάνει ποικιλία ασκήσεων: ομαδοποίηση<sup>21</sup>, συμπλήρωση κενών<sup>22</sup> κλπ. (σελ. 312-313), κάτι που δεν διαφοροποιείται αισθητά στο τεύχος του 2001 (π.χ. σελ. 246-247). Η σ είναι πολύ σπάνια και σε κάποιες περιπτώσεις που υπάρχει έχει τη μορφή επισήμανσης κάποιου φαινομένου (π.χ. σελ. 316 για την ορθογραφία).

Τα περισσότερα νέα δεδομένα έχουμε και πάλι στο εγχειρίδιο του 2006. Στο τεύχος αυτό αυξάνονται θεαματικά τα κείμενα, τα οποία παίζουν το ρόλο της π, γύρω από τα οποία οργανώνεται η ζ. Έτσι, λιγοστεύει η παροχή πληροφορίας σε επίπεδο π και μεταφέρεται σε επίπεδο σύνοψης (σ), η οποία αποτελεί την κατακλείδα σε κάθε νέα

<sup>21</sup> «Κατάταξε στον κύκλο που πρέπει καθένα από τα επίθετα...»

<sup>22</sup> «Συμπλήρωσε τα κενά, διαλέγοντας το κατάλληλο επίθετο...»

γνώση που παρέχεται<sup>23</sup>. Επιπλέον είναι εμφανές ότι εμπεριέχονται περισσότερες νέου τύπου ασκήσεις, που κινούνται στη λογική του επικοινωνιακού λόγου<sup>24</sup>.

Από τη σύντομη αυτή συζήτηση προκύπτει ότι και στη συγκεκριμένη ενότητα έχουμε συνεχείς αλλαγές, οι οποίες βρίσκονται κυρίως στον παραδειγματικό άξονα: αντί για τη θεωρία στην π, έχουμε περισσότερα κείμενα στα εγχειρίδια του 2006, αντί για την έμφαση στους ορισμούς και τη θεωρία, που δίνεται σε επίπεδο π (2001) έχουμε μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή της νέας γνώσης στη σ. Έχουμε επίσης σε εξαιρετικά περιορισμένη έκταση κάποιες ασκήσεις που κινούνται σε παραδόσεις της «αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής», αλλά αυτό συμβαίνει ευκαιριακά και δεν ανατρέπει την συνολική εικόνα του σχήματος και τη λογική του, που παραμένουν αμετάβλητα.

### 3.2.3 Γνώσεις για τον κόσμο

Στο τεύχος του 1985 το λεξιλόγιο (= π) προσφέρεται σε πίνακες και ακολουθούν ερωτήσεις κατάκτησης του συγκεκριμένου λεξιλογίου (= ζ) (βλ. π.χ. σελ. 322). Στο τεύχος του 2001 αυξάνεται ποσοτικά τόσο το λεξιλόγιο όσο και οι ασκήσεις που ακολουθούν (π.χ. σελ. 252-254). Στο τεύχος του 2006 στο λεξιλόγιο μειώνεται ποσοτικά και οι ασκήσεις περιορίζονται αισθητά.

Στις γνώσεις για τον κόσμο ανήκουν και τα κείμενα που δίνονται, προκειμένου να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των παιδιών για το εκάστοτε θέμα της ενότητας. Στο εγχειρίδιο του 1985 οι ερωτήσεις που ακολουθούν τα κείμενα είναι περιορισμένες και όχι σε όλα τα κείμενα. Στο τεύχος του 2001 αυξάνεται ο αριθμός των κειμένων, αλλά και οι ερωτήσεις που ακολουθούν (ζ). Στο τεύχος του 2006 στα κείμενα της π εμπεριέχονται και πολυτροπικά κείμενα, ενώ είναι εμφανής η επιρροή των επικοινωνιακών<sup>25</sup> αντιλήψεων, των κειμενοκεντρικών αντιλήψεων και των πολυγραμματισμών<sup>26</sup> στη ζ.

Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι έχουμε και στη συγκεκριμένη ενότητα αλλαγές στα επιμέρους στοιχεία του διδακτικού σχήματος, αλλά δεν έχουμε αλλαγές στη

<sup>23</sup> Η σύνοψη δίνεται σε ξεχωριστό πλαίσιο. Ενδεικτικοί τίτλοι: «Οι πρώτες μου γνώσεις για την περιγραφή», «Οι πρώτες μου γνώσεις για την αφήγηση», «Οι πρώτες μου γνώσεις για την πολυτροπικότητα» (κεφ. 3, σελ. 43, 47, 57 αντίστοιχα).

<sup>24</sup> Παράδειγμα: «Στην περιοχή σας οργανώνεται από το Δήμο και διάφορες οικολογικές ομάδες μια εκστρατεία διαφώτισης των πολιτών για τη μείωση της ρύπανσης και των σκουπιδιών. Η τάξης σας ανέλαβε να γράψει ένα κείμενο...» (κεφ. 3:55).

<sup>25</sup> «Υποθέστε ότι παρακολουθείτε τον πελάτη του κειμένου 12 από το απέναντι τραπέζι. Πότε σας φαίνεται ήρεμος ...». Ερώτηση (=ζ) σε κείμενο με σκίτσα (ενότητα 4:77).

<sup>26</sup> «Ποιο ρόλο παίζει η κεντρική φωτογραφία του κειμένου 12; Για ποιο λόγο νομίζετε ότι την έβαλαν οι δημιουργοί της ιστοσελίδας...» (ενότητα 3: 57).

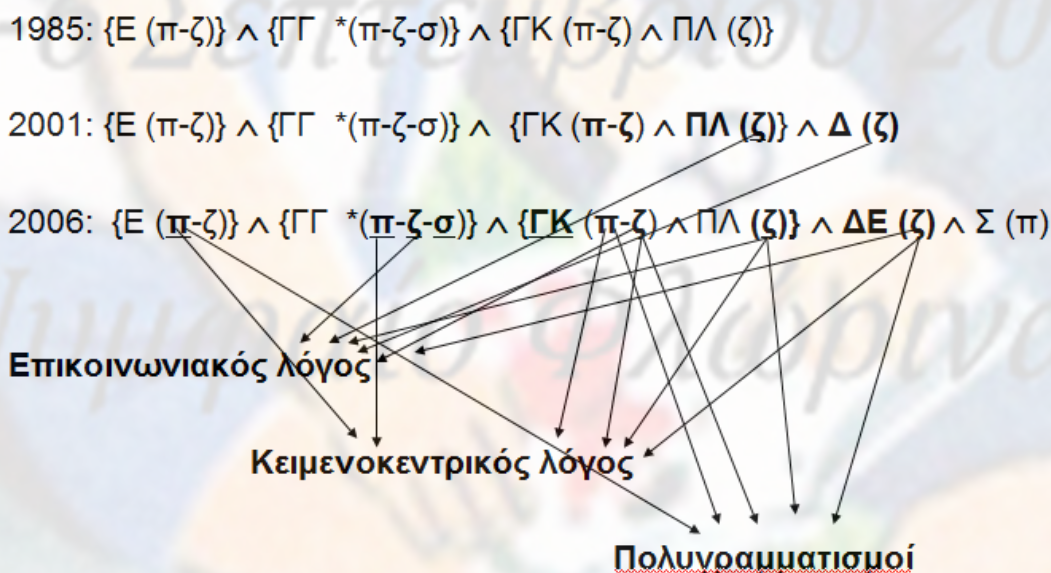


συνολική λογική του. Και στη συγκεκριμένη ενότητα είναι, επίσης, εμφανής μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των νέων επιστημονικών αναζητήσεων που έχουν εντωμεταξύ προκύψει.

### 3.2.4 Παραγωγή Λόγου και δραστηριότητες

Από τα βιβλία του 2001 και ύστερα είναι εμφανής η επιρροή του επικοινωνιακού λόγου παρότι δεν λείπουν εκθέσεις της λογικής του παλιότερου τεύχους<sup>27</sup>. Στο τεύχος ιδιαίτερα του 2006 είναι εμφανής η επιρροή του επικοινωνιακού<sup>28</sup> λόγου, του κειμενοκεντρικού λόγου και των πολυγραμματισμών. Ιδιαίτερα έντονη η επιρροή των λόγων αυτών στην ενότητα που έχει τον τίτλο «Προτάσεις για δραστηριότητες» (=Δ) στο τεύχος του 2001 και «Διαθεματική εργασία» (=ΔΕ) του 2006, οι οποίες δεν διαφοροποιούνται ουσιωδώς μεταξύ τους από άποψη ποιοτική και περιεχομένου. Αυτό που θα μπορούσε να επισημανθεί ως σημαντική διαφορά στο τεύχος του 2006 είναι η συνειδητή ενσωμάτωση στοιχείων από τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα.

**Σχήμα 6.** Επιρροές στο περιεχόμενο του διδακτικού σχήματος από τους τρεις πιο πρόσφατους λόγους



<sup>27</sup> «Μια επίσκεψη στον παππού ή στη γιαγιά.» (κεφ. 12:259).

<sup>28</sup> «Κάποιος μαθητής να υποδυθεί το ρόλο ενός γονέα ο οποίος δεν θέλει τα παιδιά του να τρώνε σε φαστουόντ...» (ενότητα 4:78).

Στο σχήμα 6 δίνονται με εποπτικό τρόπο οι συνεχείς προσπάθειες ενσωμάτωσης αλλαγών από το τεύχος του 2001 και ύστερα. Είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι έχουμε σημαντικές αλλαγές και σε επίπεδο παραδειγματικού άξονα, με την έννοια ότι υποκαθίστανται συνεχώς παλιά στοιχεία από νέα από τεύχος σε τεύχος. Οι αλλαγές αυτές γίνονται σε τοπικό επίπεδο, εντάσσονται πλήρως στο συγκεκριμένο σχήμα που διαμορφώθηκε από το τεύχος 1985 και σε καμία περίπτωση δεν το αμφισβητούν. Οι περισσότερες αλλαγές εντοπίζονται είτε στο περιεχόμενο της προσφοράς είτε της ζ και σε πολύ περιορισμένη έκταση στο ίδιο το συνολικό σχήμα. Έτσι, το διδακτικό σχήμα π-ζ-σ παραμένει κυρίαρχο και αναπλαισιώνει κάθε νέα γνώση, η δε συχνότητα εναλλαγής του π-ζ-σ δεν μεταβάλλεται ουσιωδώς. Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι στο σχήμα αυτό ενισχύεται περισσότερο η σύνοψη στο τελευταίο τεύχος (2006), η οποία προστίθεται στο τέλος του κεφαλαίου και παίρνει το χαρακτήρα σύντομης σύνοψης

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι παρατηρούμενες αλλαγές γίνονται απολύτως κατανοητές στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας, η οποία μετέτρεψε τα συγκεκριμένα μακροκειμενικά είδη σε πολυφωνικά. Τα Μ του 2001 και του 2006 διαπερνώνται από όλους τους λόγους που αναδύθηκαν από το 1985 και ύστερα και απέκτησαν ισχύ στη χώρα μας (βλ. σχήμα 6), τον επικοινωνιακό, τον κειμενοκεντρικό και των πολυγραμματισμών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εξελίξεις είναι θαυμάσιες, αφού κάθε τι νέο ενσωματώνεται σταδιακά στη διδασκαλία. Θα πρέπει να επισημάνουμε όμως ότι τα εκάστοτε νέα στοιχεία παίρνουν την ‘αξία’ τους, για να θυμηθούμε τον Saussure, στο πλαίσιο του μακροκειμενικού περιβάλλοντος που εμφανίζονται. Και το περιβάλλον αυτό, που αποτελεί το προτεινόμενο είδος εκγύμνασης της εγγράμματης ταυτότητας των παιδιών, δεν μεταβάλλεται.

#### **4. Διαπιστώσεις και συζήτηση**

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση που προηγήθηκε θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο επίπεδο του μαθησιακού υλικού που εξετάστηκε, στο επίπεδο της φύσης των κειμενικών ειδών και στο επίπεδο του θεωρητικού πλαισίου που τέθηκε.

Είναι εμφανές από την ανάλυση, για να ξεκινήσουμε από το πρώτο επίπεδο, ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μακροκειμένων των σχολικών εγχειριδίων είναι η διαλογικότητα, γιατί αντλούν από πολλούς λόγους, οι οποίοι έχουν σχέση με τη συ-

γκεκριμένη κάθε φορά ιστορική συγκυρία. Πράγματι, η ανάλυση δείχνει σημαντική προσπάθεια ενσωμάτωσης όλων των ενδιάμεσων λόγων που αναδύθηκαν κατά την εικοσαετία 1985-2005: τα βιβλία του 2001 αντλούν περισσότερο από τον επικοινωνιακό λόγο, ενώ αυτά του 2006 από τον επικοινωνιακό, τον κειμενοκεντρικό και των πολυγραμματισμών. Εντοπίσαμε αρκετές αλλαγές στον συνταγματικό άξονα, οι οποίες έχουν σχέση με αυξομειώσεις στην ύλη και κυρίως τη διάταξή της, που δεν ανατρέπουν όμως την αθροιστική λογική του Μ. Η προσπάθεια αυτή διαπιστώθηκε και στο επίπεδο του διδακτικού σχήματος, όπου παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές στο περιεχόμενο των επιμέρους στοιχείων του σχήματος, χωρίς όμως να ανατρέπεται η λογική του.

Θα μπορούσαμε με άλλα λόγια να πούμε ότι στις αλλαγές του Μ είναι εμφανείς δύο τάσεις, μια «φυγόκεντρη» (centrifugal) και μια «κεντρομόλα» (centripetal) (Bakhtin 1981). Η φυγόκεντρη ωθεί το Μ σε αλλαγές προς την κατεύθυνση του επικοινωνιακού λόγου ή της «αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής», κατά τον Bernstein (1989), κάτι που εκφράζεται με τα επικοινωνιακά στοιχεία που επιχειρείται να ενσωματωθούν και κυρίως με την προσθήκη της δραστηριότητας (Δ) στο τέλος του κεφαλαίου. Κεντρομόλα είναι η τάση διατήρησης της διδακτικής ιδιαιτερότητας του Μ, όπως διαμορφώθηκε με τα εγχειρίδια του 1985. Διαπιστώσαμε ότι ο σκληρός πυρήνας του Μ που έχει σχέση με τη μακροδομή του και το είδος του διδακτικού σχήματος που υιοθετεί μπόρεσε να αντέξει στις φυγόκεντρες τάσεις που επέβαλαν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά την ίδια περίοδο στην Ελλάδα. Το περίεργο και ενδιαφέρον είναι, κάτι που δείχνει και την πολυπλοκότητα του πράγματος, ότι το τελευταίο χρονικά τεύχος που ενσωματώνει τις περισσότερες αλλαγές προς σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις, προσθέτει μια επιπλέον ενότητα στο τέλος (=Σ), που ακυρώνει τις όποιες φυγόκεντρες τάσεις σε τοπικό επίπεδο.

Θα λέγαμε, επομένως, ότι τα σχολικά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας είναι όντως σύγχρονα στην κάθε τους φάση, αφού παρακολουθούν σχετικά καλά το επιστημονικό γίγνεσθαι. Αν προχωρήσουμε όμως κάπως περισσότερο, διερευνώντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των διδακτικών κειμενικών πραγματώσεων που προτείνουν, επομένως και το είδος της υποκειμενικότητας που καλλιεργούν, τότε θα διαπιστώσουμε ότι οι αλλαγές είναι επουσιώδεις, αφού διατηρείται ο αθροιστικός χαρακτήρας του Μ και μεταβάλλεται σε τοπικό μόνο επίπεδο το διδακτικό σχήμα που προτείνεται.

Θα προχωρήσω στη συνέχεια στο δεύτερο επίπεδο διαπιστώσεων. Κατά την τελευταία δεκαετία είναι ιδιαίτερα έντονη η έμφαση στην αξιοποίηση της έννοιας του κειμενικού είδους στη διδασκαλία της γλώσσας και στη χώρα μας. Από την ανάλυση που προηγήθηκε αντλούνται στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα στον προβληματισμό αυτό. Διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι τα κειμενικά είδη είναι ιστορικές κατασκευές. Κατανοούνται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτισμικής εμπειρίας που δημιουργήθηκαν, όπου ερμηνεύονται οι μεταβολές τους. Είδαμε ότι τα κειμενικά είδη μεταβάλλονται, ο δε ρόλος των κοινωνικών πρωταγωνιστών<sup>29</sup> αλλά και των κοινωνικών δεδομένων στη μεταβολή αυτή είναι καθοριστικός. Διαπιστώσαμε επίσης ότι «τα κειμενικά είδη δεν είναι φόρμες. Είναι μορφές ζωής, μορφές ύπαρξης. Είναι πλαίσια κοινωνικής δράσης. Είναι περιβάλλοντα μάθησης.»<sup>30</sup>.

Αν έχουν έτσι τα πράγματα, τότε το καθοριστικό ερώτημα «τι είδους κειμενικές πραγματώσεις ακολουθούνται στις τάξεις μας;» ισοδυναμεί με το είδος των πλαισίων που ορίζονται για κοινωνική δράση, το είδος των περιβαλλόντων μάθησης που παρέχονται και επομένως το είδος της μαθητικής εγγράμματης υποκειμενικότητας που δημιουργείται. Η διαπίστωση αυτή μας βοηθάει έτσι ώστε να προσεγγίζουμε με μεγαλύτερη κοινωνική και ιστορική υποψία την προσέγγιση και διδασκαλία των κειμενικών ειδών και να αποφεύγουμε την παγίδα της διδασκαλίας τους ως ύλη.

Αυτό που κατανοούμε, επίσης, είναι ότι διδάσκοντας τα κειμενικά είδη, κατά βάθος τα διδάσκουμε πραγματώνοντας κάποιου τύπου κειμενικό είδος ή κειμενικά είδη. Επιχειρήθηκε να αναδειχθεί στο παρόν κείμενο ότι αυτή η κειμενική πραγμάτωση δεν είναι ουδέτερη· δεν μεταφέρουμε, δηλαδή, απλώς κάποιες γνώσεις. Το διδακτικό μακροκείμενο ανήκει σε κάποια παράδοση ή υβριδοποιεί παραδόσεις, αυτές που ονομάσαμε λόγους. Και το κυριότερο γυμνάζει με συγκεκριμένο τρόπο τα παιδιά ως προς το είδος της εγγραμματοσύνης που αποκτούν: ως προς το τι θα κάνουν με τη γλώσσα και τα κείμενα, ως προς τα όρια και το είδος ανάγνωσης των κειμένων που θα επιχειρούν, ως προς τα όρια και το είδος της αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά, αλλά και με το δάσκαλο. Στο πλαίσιο αυτό δεν έχει βαρύτητα μόνο το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μεγάλη βαρύτητα έχει και το είδος των διδακτικών κειμενικών πραγματώσεων που προτείνουμε να υλοποιηθούν στην τάξη. Αυτή η υποβαθμισμένη πτυχή της γλώσσας

<sup>29</sup> Βλ. και Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 2.

<sup>30</sup> 'Genres are not just forms. Genres are forms of life, ways of being. They are frames of social action. They are environments of learning' (Bazerman 1997:19).

στο σχολείο είναι καθοριστική για το πώς θα αντιμετωπίσουμε τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Ο Martin (2009:14) επισημαίνει πολύ εύστοχα ότι η κάθε κουλτούρα, θα μπορούσαμε να πούμε καλύτερα η κάθε κοινότητα λόγου ή γραμματισμού, διαφέρει από την άλλη στο ότι χρησιμοποιεί διαφορετικό σύστημα κειμενικών ειδών. Η χρήση αυτών των κειμενικών ειδών διαφοροποιεί τα μέλη της από τα μη μέλη. Η κατάκτησή τους, επομένως, ενέχει δύναμη και αναγνώριση. Έτσι, η χρήση ενός κειμενικού είδους σημαίνει ότι υιοθετείται μια συγκεκριμένη ενυπάρχουσα σε αυτό θέση περί υποκειμένου. Η επιτυχής συμμετοχή, για παράδειγμα, κάποιου δασκάλου ή παιδιού στην πραγμάτωση των συγκεκριμένων Μ που εξετάσαμε προϋποθέτει ότι αναγνωρίζει και μπορεί να πραγματώσει επιτυχώς τη θέση του υποκειμένου, όπως εκλαμβάνεται από το συγκεκριμένο κειμενικό είδος: σημαίνει ότι μπορεί να 'χορέψει τις νοοτροπίες' (Ge 2005) και να συμμετάσχει στη διαρκή ανακατασκευή της συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας. Με αυτή την έννοια η διδασκαλία προϋποθέτει αλλά και συνεισφέρει στη δημιουργία συγκεκριμένου τύπου εγγράμματων ταυτοτήτων.

Αυτό ενυπάρχει στην ίδια την έννοια του κειμενικού είδους και δεν είναι κάτι διαφορετικό. Έχουμε δηλαδή την αίσθηση ότι στο σχολείο διδάσκουμε και μαθαίνουμε στα παιδιά τα αντικείμενα, τους παρέχουμε δηλαδή γνώσεις. Αν όμως, όπως υποστηρίχθηκε εδώ, η διδασκαλία η ίδια αποτελεί ένα κειμενικό είδος, τότε η ίδια η διαδικασία της μάθησης, της συμμετοχής σε ένα κοινωνικό συμβάν, η διαρκής εξάσκηση στο να μπορεί να 'χορέψει' κανείς τις συγκεκριμένες στάσεις και αξίες αποτελεί διαδικασία δόμησης της υποκειμενικότητας. Διδάσκοντας, δηλαδή, τα αντικείμενα, συγκροτούμε συγκεκριμένου τύπου εγγράμματα υποκειμένα.

Αν έτσι έχουν τα πράγματα, αυτό που θα πρέπει να μας ενδιαφέρει είναι τι είδους κοινότητες γραμματισμού θα επιθυμούσαμε να είναι οι τάξεις μας, για την καλλιέργεια τι είδους εγγράμματων υποκειμένων και επομένως από ποιους λόγους θα αντλήσουμε, θα υβριδοποιήσουμε ή θα αναδείξουμε και τι είδους κειμενικές πραγματώσεις θα προτείνουμε. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε και το είδος του μαθησιακού υλικού που θα σχεδιαστεί ή θα παραχθεί, το είδος της αλληλεπίδρασης που θα εμπεριέχεται και επομένως το είδος των πρωτοβουλιών που θα μπορούν να αναλάβουν δάσκαλοι και μαθητές. Μπορούμε να επεκτείνουμε κάπως πιο προκλητικά τον ως τώρα προβληματισμό, λέγοντας ότι αυτό που μας ενδιαφέρει δεν πρέπει να είναι α-

πλώς η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, αλλά και η ταυτοτική τους ικανότητα που σημαίνει ότι πρώτιστο μέλημά μας θα πρέπει να είναι το εύρος των κοινωνικά τοποθετημένων εγγράμματων ταυτοτήτων που μπορούν να πραγματώνουν οι μαθητές μας.

Ας ξαναγυρίσουμε στην αρχή του παρόντος κειμένου, προκειμένου να προσεγγίσουμε το τρίτο επίπεδο των διαπιστώσεων. Πρότεινα εκεί και δοκίμασα στη συνέχεια το τρίπτυχο *λόγοι, κειμενικά είδη, ταυτότητες*, το οποίο φαίνεται επαρκές πλαίσιο και για τη μελέτη του μαθησιακού υλικού<sup>31</sup>, που θα επιτρέπει την απόσταση από το 'εδώ και τώρα' της διδασκαλίας και από τον επιστημονικό σχετικισμό<sup>32</sup>. Τα πράγματα ωστόσο είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκα. Ο Bernstein σημειώνει χαρακτηριστικά:

*«...η εκπαίδευση είναι ένας κρίσιμος μηχανισμός για το κράτος, καθώς διαμέσου αυτού οι κυρίαρχες αρχές του μπορούν να μετατεθούν μέσα στις μικρο-πρακτικές στο επίπεδο του σχολείου, είτε ως όρια αυτών των πρακτικών είτε ως ορισμοί αυτών των πρακτικών. Παρ' όλα αυτά, αυτό που επιλέγεται δεν είναι αναγκαστικά αυτό που μεταδίδεται, αυτό που μεταδίδεται δεν είναι αναγκαστικά αυτό που προσλαμβάνεται, και αυτό που προσλαμβάνεται μπορεί για ορισμένα παιδαγωγικά υποκείμενα να έχει λίγη ή καμία ή, μάλιστα, μια αντιθετική σχέση με τις προθέσεις των επιλογέων και των μεταδοτών» (από το Σολομών 1994:136).*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο Bernstein συμπυκνώνει πολύ παραστατικά το περίπλοκο του πράγματος. Τα σχολεία είναι πράγματι ένας από τους θεσμούς συμβολικού ελέγχου, όπου τα παιδιά αποκτούν μαθητεία σε συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, σε τρόπους γνώσης και σκέψης, στο είδος των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναπτύξουν· είναι αυτό που καλέσαμε εδώ εγγράμματη μαθητική ταυτότητα/ υποκειμενικότητα, η οποία είναι καθοριστική για το μέλλον του παιδιού και της κοινωνίας. Ο ίδιος όμως διατυπώνει επιγραμματικά, επισημαίνοντας τον κίνδυνο που εμπεριέχει μια αιτιοκρατική προσέγγιση, ότι τα ίδια δεδομένα δεν οδηγούν πάντα στα ίδια αποτελέσματα. Πρόκειται για επισήμανση η οποία τονίζει την πολυπλοκότητα της σχέσης που

<sup>31</sup> Το ίδιο πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί για κάθε διδακτικό αντικείμενο και όχι μόνο για το γλωσσικό μάθημα.

<sup>32</sup> Με την έννοια ότι έχουμε συνεχή εναλλαγή επιστημονικών ρευμάτων εκ των οποίων το πιο πρόσφατο είναι και το καλύτερο.

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική εμπειρία και την προσωπικότητα (Fairclough 2003) και η οποία απασχολεί έντονα τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Παρότι η διάσταση αυτή δεν αγνοήθηκε κατά τη συγγραφή του παρόντος κειμένου, δεν ήταν δυνατό να αναδειχθεί από τη φύση του προς ανάλυση υλικού<sup>33</sup>.

## Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων

Γλωσσικής Διδασκαλίας

<sup>33</sup> Για έναν προβληματισμό που αναδεικνύει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική εμπειρία και την προσωπικότητα βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση 3.

## Βιβλιογραφία

- Adger, C. 2001. Discourse in Educational Settings. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (eds). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 504-517). Oxford: Blackwell.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Α. Μαγγανά 2006. *Νεοελληνική Γλώσσα. Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Edited and translated by C. Emerson). Minneapolis: University of Michigan Press.
- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogical Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (ed. M. Holquist, trans. C. Emerson and M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Essays*. Austin: Texas University Press.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bezerman, C. 1997. The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. Ostrum (eds). *Genre and Writing* (pp. 19-26). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Γούτσος, Δ. 2004. Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου: περιεχόμενο και περιεχόμενο. Στο Περυσινάκης, Ι. & Τσαγγαλίδης, Α. (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 527-541). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Cazden, C. & Beck, S. (2003). Classroom Discourse. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.). *Handbook of Discourse Processes* (pp. 165-198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J. 1997. *Genres and Institutions*. London: Cassel.
- De los Heros, S. 2009. Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in *Talento*, Peru's official textbook for the first-year of high school. *Linguistics and Education* 20, 172-199.
- Ellis, R. 1998. Discourse-control and the acquisition-rich classroom. In W. Renandya & G. Jacobs (Eds.), *Learners and language learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Fairclough, N. 2001. The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis. In Wetherell, Taylor, S. & Yates, S. (eds). *Discourse as data. A Guide for Analysis* (pp. 229-266). London: Sage Publications.
- Gee, J. 2005. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K 2007. *Language and Education: v. 9* (Collected Works of M.A.K. Halliday). London, Continuum.



- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1989. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, S. 1983. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. 2000. *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ivanič, R. 2004. "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language and Education*, 18, 3, 220-245.
- Κάνδρος, Π., Λάναρης, Ε., Μουμτζάκης, Α., Τάνης, Δ. & Τσολάκης, Χ. 1985. *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχος Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Kostouli, T. 2002. Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 2: 5–23.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1996. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. *Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σελ. 233-251). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2009. Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11:149-183.
- Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση1. Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. *Πρακτικά της 30ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση2. Λόγοι και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Ν.Ε. γλώσσας του Γυμνασίου. Στα πρακτικά του συνεδρίου *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, Ρέθυμνο (Ρέθυμνο:10-12 Οκτωβρίου 2008).
- Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση 3. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Κουτσουλέλου - Μίχου, Σ. 2009. *Όψεις του ακαδημαϊκού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Machin D. & van Leeuwen, T. 2007. *Global Media Discourse. A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Martin, J. R. 1997. Analysing genre: functional parameters. In Christie, F. & J.R. Martin, (eds). *Genre and Institutions* (pp. 3-39). London & Washington: Cassel
- Martin, J.R. 2009. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, 10–21.
- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. 2007. *Νέα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: κριτική προσέγγιση*. Στο Καψάλης Γ., Κατσίκης Α. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 528-536). Ιωάννινα.
- Μπονίδης, Κ. 2004. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντίνας, Κ., Ξανθόπουλος, Α. 2006. Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική παρουσίαση των εγχειριδίων των Γ' και Ε' τάξεων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 147, 57-69

Ξωχέλλης, Π. & Τολουδή, Φ. 2000. *Κέντρο έρευνας σχολικών βιβλίων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: δέκα χρόνια ερευνητικής δραστηριότητας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΣΔΙΒΕ.

Paltridge 2002. Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes Classroom. In A. Johns (ed.) *Genre in the Classroom* (pp. 73-102). London: Lawrence.

Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Glynis O' Garro J. 2005. Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 75, 3, 365-416.

Σολομών, Ι. 1994. Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο *Πειθαρχία και Γνώση*. Τοπικά α' (σελ. 113-144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Τσολάκης, Χ., Κάνδρος, Ε., Λάναρης, Ε., Μουμιτζάκης, Α. & Τάνης, Δ. 2001. *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, Τεύχος Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

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

Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London & New York: Routledge.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας