

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 Τραϊανού
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 3**
 θεματική: **Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
 Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης
- 9.00-9.30 *1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής*
A. Χατζησαββίδου
- 9.30-9.50 *Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης*
N. Σελημά
- 9.50-10.10 *Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης*
E. Τύμπα
- 10.10-10.30 *Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου*
P. Μαρτίδου, E. Γώτη
- 10.30-11.00 *Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα*
Σ. Τουπληκιώτη
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
- Προεδρείο: **E. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής**
- 11.30-11.50 *Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας*
A. Τσοτσόρου, B. Γιαννακού, B. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος
- 11.50-12.10 *Επιχερείν επιχειρηματολογείν*
A. Σηφάκη
- 12.10-12.30 *Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης*
K. Βαϊρινού
- 12.30-12.50 *Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου*
E. Ζάγκα
- 12.50-13.10 *Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης*
Z. Πετράκη
- 13.10-13.30 *Η συμβολή του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*
A. Δάσιου, E. Σιβροπούλου
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξεναγήση στον Αρκτούρο**

Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού:

Η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης

Ευαγγελία Τύμπα

Abstract

The new text books for language teaching in the first year of primary school have now been in use for three years. Discussion of their use has mainly focused on a) questions of their compatibility with the school curricula and current ideas about language teaching, or b) questions concerning in-service training for teachers. What we have not seen is any research from the classroom itself, which might highlight issues of language-teaching practice and assist us to examine the question of use of the text book in practice. In this paper we shall present and analyze – using the method of social semiotics – data from qualitative research conducted in two first-year primary classes. Various phases and teaching events are studied which assist us to understand the teachers' approach to teaching and the practices they employ. Our intention is to highlight the complexity of the language teaching process, which – as the research shows – does not depend merely on the existing school text books but also on a variety of other parameters – such as the cumulative perceptions, experience and practice of the teacher, the result of their relationship with both past and present. For this reason, particular emphasis will be laid on identifying the way in which pre-existing and more recent perceptions of the text books are interwoven with the more general identity of the teacher, eventually coming together to shape the language teaching model used in each classroom.

1. Εισαγωγή

Όπως κάθε φορά που εισάγονται νέα βιβλία¹ για τη γλωσσική διδασκαλία στην εκπαίδευση, τα ερωτήματα και η έρευνα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης/γραφής στην πρώτη δημοτικού επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν είτε στη συμβατότητα των σχολικών βιβλίων με τα Προγράμματα Σπουδών και τις σύγχρονες

¹. Τα νέα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο είναι το αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης που ξεκίνησε το 1999, με την έκδοση του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (Φ.Ε.Κ. 93/10-2-1999), συνεχίστηκε με την έκδοση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή των περισσότερων βιβλίων το 2006 και το 2007.

γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις (Γιαννακοπούλου 2001, Αϊδίνης & Γρόλλιος 2007), είτε σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Αϊδίνης & Αλεξιάδου 2001, Μούσιου 2003). Εξαιρετικά περιορισμένη είναι όμως η έρευνα στην ίδια τη σχολική τάξη, η οποία θα αναδείκνυε ζητήματα γλωσσοδιδασκτικής πρακτικής και θα μας βοηθούσε να δούμε το ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας στην πράξη, καθώς το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ανάγνωση και γραφή είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα που απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση.

Οι τάξεις είναι χώροι όπου η επικοινωνία επεκτείνεται πέρα από τρόπους που αφορούν μόνο στην προφορική και στη γραπτή γλώσσα. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress 1988, Kress et. al. 2005) οι τάξεις είναι πολυτροπικοί χώροι, όπου παράγονται νοήματα/σημασίες διαμέσου πολλών διαφορετικών τρόπων και όπου οι διαθέσιμοι πόροι, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες, το βλέμμα, η θέση και η τοποθέτηση των οπτικών αντικειμένων (διαρρύθμιση της τάξης, εκπαιδευτικό υλικό, κ.ά.) είναι ζωτικής σημασίας στην κατασκευή νοήματος. Για να κατανοήσουμε, λοιπόν, τη διδασκαλία της γλώσσας χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας όλα αυτά τα στοιχεία, αλλά και να συνθέσουμε στοιχεία από το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο, όπως χαρακτηριστικά και πολιτικές των αστικών σχολείων, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, παραδόσεις στη διδασκαλία του μαθήματος, (πολιτικές και θεσμικές αλλαγές των περασμένων δεκαετιών, σχολικά βιβλία, μεθόδους διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής) μαζί με στοιχεία από το μικρο-επίπεδο αλληλεπίδρασης στην τάξη (Kress et. al. 2005).

Μία προσπάθεια παρόμοιας προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο, όπου αναλύονται δεδομένα από ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε δύο τμήματα πρώτης δημοτικού. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα και συνθετότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, δεν εξαρτάται απλώς από τις κατευθύνσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων ή των οδηγιών που δίνονται στο *Βιβλίο του Δασκάλου* και των ωρών επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και από ποικίλες άλλες παραμέτρους. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου, βέβαια, δεν είναι δυνατό να παρουσιάσουμε αναλυτικά στοιχεία για όλες αυτές

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

τις παραμέτρους. Έμφαση θα δοθεί στη δομή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών² και στον τρόπο που διαπλέκονται προϋπάρχουσες και νεότερες αντιλήψεις, οι οποίες προωθούνται μέσω των διδακτικών εγχειριδίων, με την ευρύτερη διδακτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η οποία έχει διαμορφωθεί από τις προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες τους αλλά και από παγιωμένες διδακτικές πρακτικές του παρελθόντος, συνδιαμορφώνοντας τελικά το μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας που πραγματώνεται σε κάθε τάξη. Η εστίασή μας επομένως στο παρόν κείμενο είναι στο πώς δύο διαφορετικοί εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τον ίδιο μαθησιακό πόρο, όπως είναι το σχολικό εγχειρίδιο, και από τι εξαρτάται αυτό.

2. Θεωρητικό πλαίσιο / Μεθοδολογία

Προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της γλώσσας από την οπτική της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress 1988, Kress at. al. 2005), σημαίνει ότι δίνουμε σημασία σε όλους εκείνους τους πολιτισμικά διαμορφωμένους σημειωτικούς πόρους, όπως: στη διαρρύθμιση των επίπλων, στο υλικό και τη βιβλιοθήκη της τάξης, στα εκθέματα στους τοίχους και φυσικά στο είδος των γλωσσικών ανταλλαγών. Η κοινωνιο-σημειωτική αντίληψη για το *σημείο/sign* μας επιτρέπει να δούμε ότι νόημα και φόρμα είναι αλληλένδετα: για παράδειγμα, η διάταξη των επίπλων της τάξης μας παρέχει μία ένδειξη διαμέσου της οποίας η σημασία, το περιεχόμενο της παιδαγωγικής γίνεται έντονα αντιληπτό. Το μάθημα, δηλαδή, της γλώσσας δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε μόνο μέσα από τη μελέτη του Α.Π. ή μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Για αυτό πριν από την ανάλυση της δομής της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουμε στοιχεία από τις τάξεις τους, τα οποία στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συνδέουμε με τη διδασκαλία τους.

Για την ανάλυση της δομής της διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσουμε στοιχεία από την πρόταση της Christie (2005), η οποία αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως ένα μακροκείμενο (*curriculum macrogenre*) το οποίο συγκροτείται από μια συγκεκριμένη αλυσίδα κειμενικών ειδών (*curriculum genres*) (Christie, 2005, Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, κάθε διδασκαλία μπορούμε να τη δούμε ως ένα μακροκειμενικό είδος, το οποίο έχει μια εξωτερική και αναγνωρίσιμη δομή. Η

². Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με ψευδώνυμο.

δομή αυτού του μακροκειμένου, δηλαδή η δομή της διδασκαλίας με τις διδακτικές φάσεις της και τα διδακτικά συμβάντα που κατασκευάζουν αυτές τις φάσεις (Bloome 2005, Barton 2007) μας αποκαλύπτει τον συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους γλωσσολογικούς λόγους, από τους διαπερνάται η διδασκαλία (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση).

Η ανάλυση των διδακτικών συμβάντων μας επιτρέπει να εισχωρήσουμε εντός της δομής της διδασκαλίας και να δούμε τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις του μαθήματος της γλώσσας από τάξη σε τάξη, οι οποίες εντέλει δίνουν και διαφορετικό περιεχόμενο στη γλωσσική διδασκαλία. Ακολουθώντας τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής, αντιλαμβανόμαστε τους εκπαιδευτικούς ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα με δημιουργικότητα, την οποία κατανοούμε, όμως, με βάση τα διαθέσιμα στην εποχή τους σχέδια (λόγους, κείμενα, ταυτότητες, τεχνολογίες κλπ.) (Kress & van Leeuwen, 2001, Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση). Έτσι αντιλαμβανόμαστε και το σχολικό βιβλίο ως έναν επιπλέον βασικό πόρο (σχέδιο) που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός. Μας ενδιαφέρει, λοιπόν, να εντοπίσουμε σε αυτό αντιλήψεις που προέρχονται από παλιότερα αντίστοιχα εγχειρίδια και ποια είναι η συμβολή των αντιλήψεων αυτών στη διδακτική πρόταση των νέων βιβλίων, καθώς οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται τόσο από νέα στοιχεία που εισάγουν τα νέα σχολικά βιβλία όσο και από στοιχεία που υπήρχαν στα προηγούμενα βιβλία, και ενδεχομένως εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμα και σήμερα. Για το λόγο αυτό, θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε σύντομα το διδακτικό μοντέλο του νέου βιβλίου και θα θέσουμε ερωτήματα που θα μας βοηθήσουν στη συνέχεια να καταλάβουμε καλύτερα τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών.

2.1. Το σχολικό εγχειρίδιο

Για τη διδασκαλία της ανάγνωσης/γραφής, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του δασκάλου, υιοθετείται ένα συνδυαστικό διδακτικό μοντέλο που συνθέτει στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής και λειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας (Βιβλίο Δασκάλου 2006, 12). Στο μοντέλο αυτό αναγνωρίζουμε την ενσωμάτωση νεότερων θεωριών για τη διδασκαλία της γλώσσας (αναδυόμενη γραφή, ολική/λειτουργική προσέγγιση) σε συνύπαρξη με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (αναλυτικοσυνθετική μέθοδο). Σύμφωνα με τη

θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σε σχέση με το γραπτό λόγο. Η διδασκαλία πρέπει να λειτουργεί διορθωτικά και υποστηρικτικά για αυτά που το παιδί ήδη γνωρίζει και να συνεχίζει με όσα ακόμα δεν γνωρίζει (Παπούλια-Τσελέπη 2001).

Κατά την ολιστική προσέγγιση, η διδασκαλία ξεκινάει από ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κυρίως αυθεντικά κείμενα (Παπαδοπούλου 2000, Smith 2006) και η έμφαση δίνεται στο νόημα του κειμένου, το οποίο προσεγγίζεται ολικά. Για την αναγνώρισή των άγνωστων λέξεων αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, οι λέξεις εκμαιεύονται με βάση τα συμφραζόμενα και με το συνδυασμό στοιχείων κώδικα και περιεχομένου και η γραφή που ακολουθεί γίνεται με άμεση αναγωγή στο κείμενο (Rieben et. al. 2008).

Όσον αφορά τη λειτουργική προσέγγιση, σκοπός είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας μέσα από τη χρήση της. Έτσι, ασκούνται στο να κατανοούν τις ποικίλες μορφές του προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στις οποίες παράγεται καθεμία από αυτές. Η διδασκαλία περιλαμβάνει το στάδιο της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών και το στάδιο της επεξεργασίας και του σχολιασμού του λόγου που παρήγαγαν οι μαθητές, για να κρίνουμε αν είναι κατάλληλος για τον επικοινωνιακό στόχο που είχε τεθεί από την αρχή της διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997).

Ανεξάρτητα, όμως, από όσα δηλώνουν οι συγγραφείς για ενσωμάτωση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, η μελέτη της δομής του βιβλίου δείχνει ότι τόσο οι εικόνες και τα κείμενα όσο και οι ασκήσεις εξυπηρετούν κυρίως τη λογική της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου (Βουγιούκας 1994), όπου η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση του κώδικα, στοιχείο το οποίο επισημαίνουν, άλλωστε, και άλλες σχετικές έρευνες (Αϊδίνης & Γρόλλιος 2007). Η έμφαση δίνεται, τελικά, στη λέξη και όχι στο κείμενο, όπως συνέβαινε και στα προηγούμενα βιβλία της γλώσσας (Παπαρίζος 1990, Μήτσης 1995). Πώς θα μπορέσει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, όταν το εγχειρίδιο ακολουθεί μία συγκεκριμένη, κοινή για όλους, σειρά διδασκαλίας των γραμμάτων και των ασκήσεων, να τροποποιήσει τη διδασκαλία του, να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία; Πώς θα δημιουργήσει πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου;

Προσπαθώντας οι συγγραφείς να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα και να συμβιβάσουν ετερογενείς διδακτικές προσεγγίσεις, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν συμπληρωματικές γλωσσικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, τις οποίες θα πρέπει να βρουν τρόπους να τις συνδυάσουν με το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου (Βιβλίο Δασκάλου 2006, 10, 21-23). Ουσιαστικά προτείνουν δύο προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η μία κινείται εντός του σχολικού βιβλίου ακολουθεί την παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προηγούμενα και τα τωρινά σχολικά εγχειρίδια με την εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, εστιάζοντας στην εκμάθηση του κώδικα. Η άλλη, πιο σύγχρονη, κινείται εκτός του σχολικού βιβλίου, ενσωματώνει νεότερες θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς την εντάσσει στα συμφραζόμενα της χρήσης της και δίνει μεγάλη σημασία στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών.

Είπαμε ήδη ότι το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί σημαντικό πόρο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Έχει, λοιπόν, ενδιαφέρον να δούμε με ποιο τρόπο τελικά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το νέο διδακτικό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας και ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν, για να επιτύχουν τη συνύπαρξη των δύο διαφορετικών προσεγγίσεων. Με άλλα λόγια, με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται το συγκεκριμένο διαθέσιμο σχέδιο και από τι εξαρτάται ο χειρισμός αυτός.

3. Η έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις Πρώτης Δημοτικού δύο διαφορετικών δημόσιων σχολείων της Θεσσαλονίκης. Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της παρατήρησης (μη συμμετοχική) και καταγράφηκε η διδασκαλία (σε κασετόφωνο). Από κάθε εκπαιδευτικό παρατηρήσαμε και καταγράψαμε δύο τρίωρες διδασκαλίες του, όσο δηλαδή διήρκεσε το ημερήσιο μάθημα της γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος καταγράψαμε σε φύλλα σημειώσεων τις παρατηρήσεις μας για τη διδασκαλία, (π.χ. κινήσεις του εκπαιδευτικού, οργάνωση της διδασκαλίας) και φωτογραφήθηκε η τάξη (διαρρύθμιση επίπλων, οπτικό υλικό στους τοίχους κλπ.). Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις εκπαιδευτικούς και τις γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές τους χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της βιογραφικής αφήγησης (Τσιώλης 2006), της ημι-δομημένης συνέντευξης (Cohen & Manion 1994) και καταγράψαμε ορισμένες

άτυπες συζητήσεις που έγιναν στα διαλείμματα μαζί τους. Επιπλέον, συγκεντρώσαμε συμπληρωματικό υλικό, όπως τετράδια εργασιών και φωτοτυπίες από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως αναφέραμε ήδη, ο σκοπός για τον οποίο συλλέγουμε αρκετές πληροφορίες γύρω από το ιστορικό των εκπαιδευτικών, εμπειρίες, ρόλους και απόψεις είναι επειδή πιστεύουμε ότι έτσι μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός πραγματώνει το μάθημά του. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν έχουμε πρόθεση να στοχοποιήσουμε τον εκπαιδευτικό. Η εστίασή μας είναι σε αυτό που παράγεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, και για λόγους που έχουν να κάνουν τόσο με τη χρησιμότητα όσο και την ηθική, δεν εστιάζουμε υπερβολικά και δεν δίνουμε παραπάνω έμφαση στους ρόλους και τις υπευθυνότητες των ατόμων μέσα σε ένα τόσο σύνθετο κοινωνικό χώρο, όπως το σχολείο.

3.1. Περιγραφικά/εξωτερικά στοιχεία από τις τάξεις

Πριν παρουσιάσουμε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών θεωρούμε απαραίτητο να δώσουμε ορισμένα στοιχεία από τις τάξεις τους, καθώς πιστεύουμε ότι η διαρρύθμιση της τάξης, οι θέσεις των παιδιών και το υλικό που υπάρχει εκεί (γλωσσικό υλικό στα ράφια και τους τοίχους) δεν είναι ένα αδρανές ουδέτερο σκηνικό της εργασίας της τάξης. Είναι στοιχεία που διαμορφώνουν μαζί με τις κοινωνικές σχέσεις την παιδαγωγική του γλωσσικού μαθήματος, στοιχεία που μας δείχνουν την αντίληψη της εκπαιδευτικού για το μάθημα της γλώσσας, καθώς αυτή αποφασίζει τι είναι «παρουσιάσιμο» και τι όχι στην τάξη. Είναι επίσης στοιχεία που μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς κατανοείται από την κάθε εκπαιδευτικό η υλοποίηση του διδακτικού εγχειριδίου, που μας ενδιαφέρει εδώ.

Εκείνο το οποίο διαπιστώσαμε μελετώντας, καταρχάς, τη διαρρύθμιση των επίπλων στις τάξεις είναι ότι ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν πολλά ή λίγα έπιπλα, καινούργια ή παλιά, η διάταξή τους και ο ρόλος τους στη διδασκαλία είναι ακριβώς ο ίδιος. Κυριαρχούν τα θρανία στο κέντρο της αίθουσας σε σχήμα Π (ένα μικρότερο π εισχωρεί μέσα σε αυτό ή κάποια θρανία τοποθετούνται παράλληλα με αυτό). Η διάταξη αυτή, συνηθισμένη σε τάξεις Πρώτης Δημοτικού, επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να βλέπουν χωρίς δυσκολία στον πίνακα, αν και για τα παιδιά που βρίσκονται στις άκρες του Π η απόσταση αυτή είναι αρκετά μεγάλη. Το σχήμα αυτό δίνει τη δυνατότητα στην

εκπαιδευτικό να ελέγχει γρήγορα με ένα βλέμμα όλα τα παιδιά, να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και να διορθώνει άνετα τις εργασίες τους. Η διάταξη, βέβαια, δεν ευνοεί την ομαδική εργασία και τα παιδιά των δύο π δεν έχουν τη δυνατότητα να κοιτάζουν το ένα το άλλο, όταν μιλούν. Στην τάξη της κ. Τζένου τα παιδιά κάθονται ελεύθερα, όπου θέλουν με τους φίλους τους, και η ίδια παρεμβαίνει και αλλάζει θέσεις μόνο όταν βλέπει ότι κάποιο παιδί μιλάει πολύ και δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το μάθημα. Η κ. Νικολάου πάλι έχει τοποθετήσει τα παιδιά η ίδια σε διάταξη αγόρι-κορίτσι με τους καλούς μαθητές να κάθονται στο πίσω μέρος και στα πλαϊνά του μεγάλου Π και τους αδύνατους στα θρανία του μικρού π πολύ κοντά στο πίνακα. Τα υπόλοιπα επίπλα των τάξεων, βρίσκονται στην περιφέρεια της τάξης. Οι βιβλιοθήκες λειτουργούν ως αποθηκευτικοί χώροι και τα όποια λογοτεχνικά βιβλία φυλάσσονται στην ντουλάπα της εκπαιδευτικού. Οι καναπέδες στην τάξη της κ. Νικολάου δεν δημιουργούν γωνιά, καθώς βρίσκονται ο ένας μακριά από τον άλλο σε γραμμική διάταξη και η γωνιά του υπολογιστή έχει μετατραπεί σε αποθηκευτικό χώρο και «μαγαζάκι», εφόσον δεν υπάρχουν υπολογιστές στην τάξη. Το γλωσσικό υλικό που είναι κρεμασμένο στους τοίχους, είναι κυρίως κατασκευασμένο από την εκπαιδευτικό ή του εμπορίου. Είναι ζωγραφιές σχετικές με τις εποχές, λίστες με λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα, και καρτέλες με γράμματα της αλφαβήτας. Από τις τάξεις απουσιάζει το γλωσσικό υλικό φτιαγμένο από τα ίδια τα παιδιά, κάποιες ζωγραφιές υπάρχουν μόνο χωρίς κάποιες λέξεις ή κείμενο γραμμένο επάνω.

Η όλη αυτή περιγραφή δείχνει ότι οι πρακτικές των δύο εκπαιδευτικών δεν κινούνται στο πλαίσιο της ολιστικής οπτικής, η οποία αξιοποιεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τον περιβάλλοντα χώρο της τάξης, επιδιώκει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, αναδεικνύει και αξιοποιεί στη διδασκαλία τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Η εικόνα αυτή από τη διαρρύθμιση των επίπλων, τις θέσεις των μαθητών και το οπτικό υλικό μας λέει αρκετά πράγματα για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός σε κάθε τάξη έχει εννορηστρώσει μια σειρά από τρόπους για να κατασκευάσει ένα πακέτο κοινωνικών σχέσεων, μια παιδαγωγική σε κάθε τάξη, στην οποία μπορούμε να αναγνωρίσουμε αντιλήψεις για το παιδί και την εκπαίδευσή του, όψεις από την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πολιτικές του κάθε σχολείου κ.ά. Όλα αυτά είναι σημεία που μπορούν να μας πουν πολλά πράγματα για την παιδαγωγική της γλώσσας, για το τι αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτικός ως γλώσσα και πώς χειρίζεται τους

διαθέσιμους πόρους. Η παρουσία, όμως, αυτών των σημείων από μόνη της δεν μπορεί να μας πει όλη την ιστορία. Συχνά συμβαίνει άλλο να λένε τα ορατά σημεία κι άλλο τελικά να γίνεται στο μάθημα της γλώσσας, για αυτό και το νόημα από κάθε σημείο και κάθε δομή πρέπει να τα δούμε μέσα στη σύνθεση νοημάτων από όλο το πακέτο όλων των σημείων που προσλαμβάνουμε. Για αυτό στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τη δομή της διδασκαλίας, την οποία θα συνδέσουμε όχι μόνο με το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και με τα εξωτερικά περιγραφικά στοιχεία από τις τάξεις των εκπαιδευτικών.

3.2. Η διδασκαλία

Σύμφωνα με την Christie (2005), αναλύοντας τη διδασκαλία ως μακροκειμενικό είδος μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτό τα ίδια χαρακτηριστικά, όπως και σε κάθε κειμενικό είδος. Έτσι, στις διδασκαλίες και των δύο εκπαιδευτικών διακρίνουμε ένα *εισαγωγικό* κειμενικό είδος, ένα *κεντρικό* και ένα *καταληκτικό* (opening/middle/final) το καθένα από τα οποία συγκροτείται από διδακτικές φάσεις το είδος των οποίων ορίζει και τη δομή του. Έτσι, το *εισαγωγικό* κειμενικό είδος περιλαμβάνει τη γραφή της ορθογραφίας και την ανάγνωση του περασμένου μαθήματος, τον έλεγχο δηλαδή των περασμένων γνώσεων, καθώς και οδηγίες σχετικές με το μάθημα που θα ακολουθήσει στη συνέχεια (εύρεση σελίδας, προοργανωτής ενότητας). Στο *κεντρικό* κειμενικό είδος γίνεται κυρίως η διδασκαλία του νέου γλωσσικού στοιχείου με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο δίνονται παράλληλα γνώσεις γραμματικής και γίνεται συζήτηση της εικόνας και ανάγνωση του κειμένου. Τέλος, στο *καταληκτικό* κειμενικό είδος έχουμε την εμπέδωση, και σε κάποιες περιπτώσεις την προέκταση των νέων γνώσεων, μέσω της εξάσκησης με τις ασκήσεις. Στο κειμενικό αυτό είδος δίνονται οι οδηγίες από την εκπαιδευτικό για την ορθογραφία και την ανάγνωση της επόμενης μέρας, καθώς και πληροφορίες για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι. Σε κάποιες διδασκαλίες συνέβη κάποιο από τα μέρη των κειμενικών ειδών να παραλειφθεί, (π.χ. να μη γίνει η ανάγνωση) χωρίς όμως αυτό να αλλάξει ουσιαστικά τη δομή της διδασκαλίας.

Όσον αφορά στις παροχές που προσφέρθηκαν στους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια αυτών των κειμενικών ειδών, για την αξιολόγηση, κατανόηση και εμπέδωσή της νέας γνώσης οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν κυρίως στοιχεία από την ύλη του σχολικού βιβλίου (εικόνες-κείμενα-ασκήσεις). Δεν υπήρξαν άλλοι πόροι εκτός του σχολικού βιβλίου (βιβλίο μαθητή και βιβλίο ασκήσεων) δεν έγινε αναφορά στην πιθανή

γνώση των παιδιών σχετική με τα νέα προς διδασκαλία γράμματα ούτε και ασχολήθηκε η τάξη με κάποια δραστηριότητα ανάγνωσης ή γραφής (παρόλο που προτείνονται αρκετές στο βιβλίο του δασκάλου) εκτός του βιβλίου.

Η μελέτη, λοιπόν, της δομής των διδασκαλιών με το γενικό σχήμα, έλεγχος περασμένης γνώσης / παροχή νέων γνώσεων / εμπέδωση-αξιολόγηση, αλλά και των παροχών που προσφέρθηκαν και των δραστηριοτήτων που έγιναν, μας δείχνει ότι αυτή δεν ακολουθεί παρά τη γραμμική πορεία διδασκαλίας του σχολικού βιβλίου. Είναι το μοντέλο της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, όπως αυτή υπαγορεύεται από την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας, στην οποία οδηγούνται 'υποχρεωτικά' οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας τη σειρά με την οποία παρουσιάζεται η ύλη στο σχολικό βιβλίο.

Όσα παρατηρήσαμε στις τάξεις των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με τη διδασκαλία τους. Η διάταξη των επίπλων υποστηρίζει αυτό το διδακτικό μοντέλο, όπου οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και τα στάδια της μάθησης και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, για να διαπιστωθεί αν ο μαθητής έχει μάθει, δηλώνονται ρητά (Σολομών, 1994). Η διάταξη διευκολύνει τον ελεγκτικό ρόλο που επιφυλάσσεται για την εκπαιδευτικό, η οποία σε κάθε φάση της διδασκαλίας περιφέρεται και ελέγχει αν οι μαθητές κατανόησαν και αφομοίωσαν την ύλη. Οι μαθητές πάλι δεν συνεργάζονται μεταξύ τους, δεν αναζητούν κάτι, δεν χρειάζεται άλλωστε σε αυτό το πλαίσιο. Ο ρόλος αυτός των μαθητών, που δεν αντιπροσωπεύονται πουθενά στις τάξεις με δικές τους εργασίες, ήταν ήδη ορατός από την παρατήρηση του υλικού της τάξης. Η απουσία αυθεντικού γλωσσικού υλικού και η θέση της βιβλιοθήκης της τάξης μας έδειξε, και η διδασκαλία επιβεβαίωσε, ότι τα παιδιά δεν συμμετέχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες, όπου θα είχαν την ευκαιρία να δείξουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μαθητές έγραψαν για πρώτη φορά κείμενο, αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία όλων των γραμμάτων και των δίψηφων, δηλαδή, όπως ακριβώς γινόταν και με τα παλιά εγχειρίδια, και όσον αφορά στις δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα, εφάρμοσαν μόνο όσες προβλέπονται στις τελευταίες ενότητες του σχολικού βιβλίου. Η δομή της διδασκαλίας, τελικά, επιβεβαιώνει αυτό που τα σημεία της τάξης μας λένε, ότι δηλαδή γλώσσα στις συγκεκριμένες τάξεις είναι κυρίως ότι το σχολικό βιβλίο

προσφέρει, πολύ περισσότερο μας δείχνει αυτό που μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως γλώσσα.

Θα ήταν όμως απλουστευτικό να μέναμε μόνο στη δομή του μακροκειμένου της διδασκαλίας. Αν θέλουμε να δούμε τι πραγματικά συμβαίνει με το γλωσσικό μάθημα, θα πρέπει να ψάξουμε εντός αυτής της δομής, καθώς η αλυσίδα των κειμενικών ειδών από μόνη της μπορεί να μας δείξει σημαντικά στοιχεία για τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά όχι όλα. Διαφορετικά, θα σχηματίσουμε εσφαλμένα την αντίληψη ότι δεν υπάρχει η προσωπική συμβολή και ενίοτε η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, που κάνει το γλωσσικό μάθημα να είναι διαφορετικό από τη μία τάξη στην άλλη. Ακόμα, δηλαδή, και αν εξωτερικά η διδασκαλία φαίνεται να ακολουθεί το ίδιο γραμμικό μοντέλο, όπως ορίζεται από το σχολικό βιβλίο και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι αναλύσεις των φάσεων της διδασκαλίας και των διδακτικών συμβάντων μας δείχνουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες εντέλει δίνουν και διαφορετικό περιεχόμενο στη γλωσσική διδασκαλία. Ας δούμε για κάθε εκπαιδευτικό κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Η κ. Νικολάου δίνει μεγάλη έμφαση στην κατανόηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, για αυτό και επιμένει πολύ στη γραφή λέξεων και φράσεων και κατά τη φάση της ορθογραφίας αφιερώνει μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου σε αυτό. Δεν αρκείται στην εξάσκηση που γίνεται στον πίνακα με όλη την τάξη, πηγαίνει δίπλα από κάθε παιδί, επαναλαμβάνει πολλές φορές τους φθόγγους που πρέπει να γράψει και δεν φεύγει παρά μόνο όταν σιγουρευτεί ότι το παιδί έχει καταλάβει και έχει γράψει σωστά τη λέξη ή τη φράση που του υπαγορεύει. Το παρακάτω διδακτικό συμβάν είναι αποκαλυπτικό αυτής της πρακτικής.

ΔΑΣΚΑΛΑ: (Στην αρχή λέει όλη τη φράση): Να ένα ποτάμι.

(Μετά αρχίζει σιγά σιγά να του λέει τα μέρη): Να, ΝΑ!

ΠΑΙΔΙ: το α;

Δ: ΝΑ ένα ,

ΠΑΙΔΙ: το ε. (σίγουρο)

Δ: ΈΕνα .. Να ΈΕνα, ΕΕΕ βάλε τόνο! ΈΕΕνα. Γιάννη στη θέση σου! (σκύβει πάλι στο παιδί): ποτάμι, ποτάμι

ΠΑΙΔΙ: ποοο

Δ: (βλέπει κάποια που είναι όρθια): Ορέστη και συ!

(σκύβει πάλι στο παιδί): Πο τάα.. Πολύ ωραία! Πρόσεξε όχι το μ.. Πο τάα, τά, ΤΑΑ, μπράβο! ΜΙ, ΜΙ . είναι μία λέξη, ποτάαμι.

ΠΑΙΔΙ (γράφει και λέει): πο τάα μι

Δ: ΠΟΤΑΜΙ, ναι, αλλά είναι μία λέξη, γιατί την έγραψες τόσο μακριά τη συλλαβή μι; Ποτάμι! Μία λέξη είναι, κοντά τα γραμματάκια.

ΠΑΙΔΙ (ρωτάει σιγά): εδώ;

ΔΑΣΚΑΛΑ (πιο δυνατά): Ναιεε! ΜΙ, ΜΙ!

ΠΑΙΔΙ: Αυτό που το κάνω εδώ;=

ΔΑΣΚΑΛΑ (κουρασμένη λίγο, αλλά δεν μαλώνει ούτε υψώνει έντονα τη φωνή της): Ναι! βρε αγόρι μου! ποτάΜΙ, ΜΙ

ΠΑΙΔΙ: αυτό το=

ΔΑΣΚΑΛΑ (επιμένει, αλλά δεν του το γράφει ούτε του το δείχνει, η μόνη στήριξη είναι η φωνητική και το παιδί πρέπει να αποκωδικοποιήσει τα ηχητικά φωνήματά της):= ποτά ΜΙ, ποτά ΜΙ

ΠΑΙΔΙ: α! το Μ.

ΔΑΣΚΑΛΑ: ΝΑΙ! (το παιδί το γράφει, η δασκάλα εμφανώς ευχαριστημένη, τώρα μιλάει πιο δυνατά): Έτσι! Κατάλαβες:

Παρόμοια διδακτικά συμβάντα, όπου η εκπαιδευτικός προσφέρει αδιάκοπα εξατομικευμένη βοήθεια, ιδιαίτερα στους πιο αδύναμους μαθητές των πρώτων θρανίων, έχουμε συνεχώς μέσα στην τάξη της κ. Νικολάου. Στην πρακτική αυτή της εκπαιδευτικού, (η οποία έχει κάνει σπουδές στην ειδική αγωγή), και η οποία υποστηρίζεται απόλυτα από τη διαρρύθμιση των θρανίων και τη θέση των μαθητών, αναγνωρίζουμε πολλά στοιχεία από την κονστρουκτιβιστική θεωρία ως προς τη μάθηση, καθώς η υποστήριξη που προσφέρει η εκπαιδευτικός στο παιδί είναι ‘η σκαλωσιά’ που το βοηθάει να ‘πατήσει’ για να ανέβει και να πάει πιο πέρα (Vygostky 1978). Μας αποκαλύπτει, όμως, και άλλα στοιχεία για τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς η εκπαιδευτικός δεν αξιοποιεί τις γνώσεις των πιο προχωρημένων μαθητών, οι οποίοι κάθονται αδρανείς για αρκετή ώρα μέσα στο μάθημα. Το πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης του σχολικού βιβλίου που δεν αφήνει περιθώρια για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανατρέπει, τελικά, τη θετική πρακτική της εκπαιδευτικού.

Η κ. Τζένου δίνει έμφαση κυρίως στη συζήτηση με όλη την τάξη, όπου προσπαθεί να διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων, να αναδείξει τις γνώσεις των παιδιών και να ασκήσει τη σκέψη τους. Συχνά για να διδάξει το νέο γράμμα αξιοποιεί τις ευκαιρίες που τις δίνονται από τα ίδια τα παιδιά και δεν μένει προσκολλημένη στο κείμενο του βιβλίου. Το διδακτικό συμβάν που παρουσιάζουμε είναι χαρακτηριστικό.

ΠΑΙΔΙ: Κυρία, εχθές εμείς την Κυριακή πήγαμε στην άμμο.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Πού πήγατε;

ΠΑΙΔΙ: Στην άμμο.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Σε ποια άμμο;

ΠΑΙΔΙ: Στο χωριό.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Α! στο χωριό. Είναι παραθαλάσσιο το χωριό σου;

ΠΑΙΔΙ: Δεν είναι το δικό μου.

ΔΑΣΚΑΛΑ (μια στιγμή κενό): Οποιανού είναι. Ήταν παραθαλάσσιο το χωριό που πήγατε;

ΠΑΙΔΙ: (δεν μιλάει)

ΔΑΣΚΑΛΑ: Είχε θάλασσα κοντά του;

ΠΑΙΔΙ: Εε. Όχι.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Όχι. Αλλά αν είχε θάλασσα, (γέλιο) θα βλέπατε εκεί τους ψαράδες που κρατάνε ένα τέτοιο πράγμα που=

ΠΑΙΔΙ: =έχω δει!

ΔΑΣΚΑΛΑ: =το λένε καμάκι, και τι καμακώνουν με το καμάκι;

ΠΑΙΔΙΑ: Τα ΨΑΡΙΑ!

ΔΑΣΚΑΛΑ: Α! τα ψάρια.

ΠΑΙΔΙ: Κυρία; Ο παππούς μου έχει.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Ωραία. Έτσι είναι λοιπόν και το ψς. (πηγαίνει πάλι στον πίνακα και ζωγραφίζει ένα ψάρι και ένα καμάκι)

ΠΑΙΔΙ: και για τους καρχαρίες

ΠΑΙΔΙ: σαν πιρούνι το έκανες

ΔΑΣΚΑΛΑ: Μπράβο! Σαν πηρούνι είναι και τόκανα ανάποδα, και όπως περνάει το ψάρι, νάτο, νάτο το ψάρι μες τη θάλασσα, το βλέπει ο ψαράς, [(σιγανά και γρήγορα) συνήθως βέβαια δεν είναι για τα ψάρια αλλά για τα χταπόδια, δεν

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

πειράζει], το βλέπει ο ψαράς, το βλέπει, πετάει αυτό το.. που μοιάζει σαν πιρούνι έτσι, το πιάνει! Θα θυμάστε λοιπόν, το ψαρς ότι μοιάζει με αυτό το εργαλείο που έχουν οι ψαράδες.

ΠΑΙΔΙ: Κυρία μοιάζει σαν πιρούνι.

ΔΑΣΚΑΛΑ: Το μικρό, σε μένα τώρα, γιατί πολύ ώρα καθίσαμε εδώ, είναι ίδιο με το κεφαλαίο=

ΠΑΙΔΙ: = πιο μικρό!

ΔΑΣΚΑΛΑ: =αδύνατο=

ΠΑΙΔΙ: =και κάτω απ' τη γραμμή!

ΔΑΣΚΑΛΑ: =κάτω απ' τη γραμμή μπράβο! Ακουμπάει πάνω στη γραμμούλα αυτό το κουπάκι και το υπόλοιπο είναι κάτω απ' τη γραμμή. Εντάξει; Άννα το βλέπεις; Κοίταξέ το! Για να το πούμε λίγο το γράμμα!

ΠΑΙΔΙΑ: Ψούουου...

ΔΑΣΚΑΛΑ: Να μην ακούω και ου μαζί. Σκέτο. Πάμε!

ΠΑΙΔΙΑ: ψψψψςς.

Σε αυτό το διδακτικό συμβάν αναγνωρίζουμε πολλά στοιχεία από την παιδαγωγική της κ. Τζένου. Οι σπουδές της από το χώρο των θετικών επιστημών και ειδικότερα η θεωρία του εποικοδομητισμού είναι φανερή στη διδασκαλία της, καθώς ακούει προσεκτικά αυτό που έχουν να της πουν οι μαθητές της, προσπαθεί να συνδέσει όσα γνωρίζουν με τη διδασκαλία του νέου γλωσσικού στοιχείου και δεν τους προσφέρει εύκολα έτοιμη γνώση. Παρόμοια πρακτική ακολουθεί συχνά όχι μόνο για τη διδασκαλία αλλά και την εμπέδωση του νέου γλωσσικού στοιχείου. Αντί να επιμένει με τις ασκήσεις του βιβλίου παίζει με τους μαθητές της ομαδικά γλωσσικά παιχνίδια, τα οποία καλλιεργούν τη φωνημική ενημερότητα και βοηθούν στην κατανόηση του μηχανισμού της αποκωδικοποίησης/κωδικοποίησης και στην ορθογραφία. Η δημιουργικότητα της εκπαιδευτικού, η οποία ενσωματώνει πολλά στοιχεία της προοδευτικής παιδαγωγικής, συνεισφέρει βέβαια, στην εύκολη πρόσληψη και αφομοίωση του νέου γλωσσικού στοιχείου, όμως αυτό δεν γίνεται μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που ορίζει το σχολικό βιβλίο. Παρά το βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, η πρακτική αυτή δεν ακολουθείται από κάποια δραστηριότητα ολιστικής προσέγγισης, εξαντλείται στην ανάγνωση και τη γραφή μεμονωμένων λέξεων.

4. Επίλογος

Στο παρόν άρθρο προσπαθήσαμε να δείξουμε την πολυπλοκότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού, εστιάζοντας κυρίως στο ρόλο του σχολικού εγχειριδίου. Επισημάναμε την αντίφαση ανάμεσα στο διδακτικό μοντέλο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης/γραφής που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου και σε αυτό που τελικά ισχύει στο σχολικό βιβλίο. Είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δυσκολεύονται να λειτουργήσουν εκτός σχολικού βιβλίου και να εφαρμόσουν ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας, όπως προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου. Η παράδοση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτή αποτυπώνεται στο βιβλίο, το οποίο είναι και ο μοναδικός αξιοποιήσιμος πόρος από τους εκπαιδευτικούς, προσδιορίζει, εντέλει, τη γλωσσική διδασκαλία, στοιχείο το οποίο θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους όσοι εκπονούν αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακό υλικό για την εκπαίδευση.

Είδαμε, ακόμα, ότι μπορούμε να διαβάσουμε τη διδασκαλία μέσω πολλών και διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, στην προκειμένη περίπτωση αντλήσαμε στοιχεία από το οπτικό υλικό της τάξης (διαρρύθμιση επίπλων, γλωσσικό υλικό), τις θέσεις των μαθητών, αλλά και τη δομή της διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είδαμε ότι όλα αυτά τα διαφορετικά σημεία συλλειτουργούν κατά τη διδασκαλία και είναι η σύνθεση των νοημάτων τους που μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις συγκεκριμένες τάξεις.

Παρά την ομοιότητα όμως της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε ότι το γλωσσικό μάθημα στις δύο τάξεις πραγματώνεται με διαφορετικό τρόπο. Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, την οποία κατανοούμε είτε στο πλαίσιο της εμπειρίας τους και του διαθέσιμου υλικού (δώσαμε έμφαση σε αυτό) είτε μέσω των ανεξάρτητων προσωπικών διαδρομών τους (δεν εστίασαμε στο συγκεκριμένο θέμα) είναι ορατή στις γλωσσοδιδακτικές πρακτικές τους. Τέλος, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών, διαπιστώσαμε ότι η πρωτοβουλία και δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών δύσκολα μπορεί να υπερβεί τα όρια που θέτουν οι διαθέσιμοι από την πολιτεία πόροι.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος Γ. 2007. «Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου». *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 85, 35-42.

Αϊδίνης, Α. & Αλεξιάδου, Ν. 2001. Η επίδραση του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σελ. 302-316). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βουγιούκας, Α. 1994. *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννακοπούλου, Ε. 2001. Μια διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σελ. 214-221). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μούσιου-Μυλωνά, Ό. 2003. Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της. Αφιερωματικός τόμος Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας (Α.Π.Θ.)* (σελ. 197-208). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.

Καραντζόλα, Ε./ Κύρδη, Κ./ Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση. Λόγοι, μακροκείμενα 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).

Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαρίζος, Χ. 1990. *Επικοινωνιακή Προσέγγιση: Θεωρητικό Πλαίσιο, Προϋποθέσεις, η Πρόταση Εφαρμογής. Έρευνα στα Βιβλία «η Γλώσσα μου*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Παπαδοπούλου, Σ. 2000. *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. επιμ. 2001. *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Smith, F. 2006. *Κατανοώντας την Ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σολομών, Ι. 1994. Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση: Τοπικά α'* (σελ. 41-56). Αθήνα: Νήσος.

Τσιώλης, Γ. 2006. *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

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

Ξένη

Barton, D. 2007. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Bloom, D. et. al. 2005. *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Christie, F. 2005. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.

Hodge, R. & Kress, G. 1988. *Social Semiotics*. London: Polity Press.

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

Kress, G. & Jewitt, C. et. al. 2005. *English in Urban Classrooms. A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge.

Rieben, L & Fayol, M. & Dorison, C. & Cèbe, S. 2008. Apprendre à lire: Débats et acquis de la recherche *Dossier XYZep*, 30.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας