

Λόγοι και αντιπαραθέσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας στα αναστοχαστικά κείμενα μελλοντικών εκπαιδευτικών

Ευγενία Βασιλάκη¹, Στάθης Σελίμης² & Ελένη Γκανά¹

¹Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ²Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
evasilaki@uth.gr, e.selimis@go.uop.gr, egana@uth.gr

Abstract

The study explores student teachers' written reflections on their first literacy teaching experience in order to trace aspects of the discourses of literacy they draw on while constructing their emerging professional identities in the context of their initial education. Tensions are recorded as student teachers position themselves with the long-entrenched traditional discourse of decontextualized grammar teaching, while at the same time they try to reconcile it to progressive pedagogical practices. Findings of the study point to the challenges of transforming pedagogical beliefs into literacy practices. They further call for a reconceptualization of language education in Teacher Education curricula.

Keywords: discourses of literacy, reflection, teacher education

1 Εισαγωγή

Στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, νέες τάσεις, προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, όπως αποτυπώνονται σε προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, επιμορφώσεις, διδακτικά πακέτα και διδασκαλίες σε πραγματικό τόπο και χρόνο, έχουν πυροδοτήσει διεθνώς έντονη «κινητικότητα» (Κουτσογιάννης 2017:20) σε επίπεδο επιστημονικών (και μη) συζητήσεων και ερευνητικών μελετών. Όλες αυτές οι διαφορετικές εκφάνσεις της γλωσσικής εκπαίδευσης διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από στάσεις, αντιλήψεις και δράσεις κοινωνικά προσδιοριζόμενων υποκειμένων που λειτουργούν εντός ιστορικών, τοπικών και κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων. Σε αυτή την οπτική οι διαφορετικές εκφάνσεις της γλωσσικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πρακτικής, εννοιολογούνται -περιγραφικά και ερμηνευτικά- ως *λόγοι* (discourses), ως πολιτισμικά αναγνωρίσιμες, ιδεολογικά διαμορφωμένες κατασκευές (Ivanič 1998:17). Μια τέτοια εννοιολόγηση εμφανίζεται ιδιαίτερα πρόσφορη για τη γλωσσική εκπαίδευση καθώς επιτυγχάνει τη σύζευξη θεωρητικών και πρακτικών πτυχών του πεδίου, ιχνηλατώντας «συνδέσεις μεταξύ αξιών, πεποιθήσεων, πρακτικών που οδηγούν σε συγκεκριμένους τύπους δράσεων, σε συγκεκριμένες αποφάσεις, επιλογές και απορρίψεις, καθώς και σε συγκεκριμένη γλωσσική έκφραση» (Ivanič 2004:220).

Στον ελλαδικό χώρο, μελέτες οι οποίες υιοθετούν ανάλογη οπτική εστιάζουν στην αναπλαισίωση των γλωσσοδιδακτικών λόγων είτε σε θεσμικά κείμενα (π.χ. για τον λόγο/τους λόγους του κριτικού γραμματισμού στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου, βλ. Κωστούλη & Στυλιανού 2015, Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, βλ. επίσης Μιγάλης 2019) είτε στις αντιλήψεις και πρακτικές εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καναβούρα 2017, Κουτσογιάννης και συν. 2014, 2015, Παυλίδου 2010, Χατζηκυριάκου 2014) αλλά και στην πρωτοβάθμια (Κουτσογιάννης και συν. 2015, Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου 2018, Κωστούλη & Στυλιανού 2014, Χελπάκη 2015). Ωστόσο, δεν έχει διερευνηθεί η διαπραγμάτευση των λόγων για τη γλωσσική διδασκαλία από

μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου των προπτυχιακών σπουδών τους και στην τομή της πρώτης επαφής τους με τη διδακτική πράξη κατά τη σχολική πρακτική άσκησή τους.

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να ανιχνεύσει διαδικασίες οικειοποίησης, εντάσεων και αντιπαραθέσεων των λόγων για τη γλωσσική εκπαίδευση όπως αναπλαισιώνονται στα αναστοχαστικά κείμενα μελλοντικών δασκάλων για τις πρώτες διδασκαλίες τους στο γλωσσικό μάθημα κατά την πρακτική άσκησή τους. Η ανάλυση αξιοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο το προτεινόμενο από τον Κουτσογιάννη (2012 και επόμενες δημοσιεύσεις) «μοντέλο του ρόμβου». Μέσω του μοντέλου αυτού ανιχνεύονται οι γνώσεις για τον κόσμο, γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί και διδακτικές πρακτικές που συγκροτούν τον κάθε γλωσσοδιδασκτικό λόγο, στην τομή των οποίων τίθενται σε διαπραγμάτευση οι ταυτοτικές πραγματώσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της ανάλυσης αναδεικνύουν συγκρούσεις μεταξύ παγιωμένων, μάλλον φυσικοποιημένων, και νεότερων γλωσσοδιδασκτικών λόγων, οι οποίες σε σημαντικό βαθμό απηχούν τη γενικότερη εικόνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, συγχρόνως όμως υπογραμμίζουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των πρακτικών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

2 Θεωρητικές αφετηρίες

2.1 Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι

Σημείο αναφοράς στη θεώρηση των «αναγνωρίσιμων επιστημονικών ρεπερτορίων» (Κουτσογιάννης 2017:51) στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης ως λόγων αποτελεί η πρόταση της Ivanič (2004). Η Ivanič εστιάζει στον γραπτό λόγο και τις συνδέσεις μεταξύ των αντιλήψεων για τη φύση και τη μάθηση της γλώσσας/της γραφής και των διδακτικών προσεγγίσεων και μορφών αξιολόγησης του γραπτού λόγου, επισημαίνοντας ότι το πλαίσιο ανάλυσης μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφορετικές εκφάνσεις της παιδαγωγικής του γραμματισμού (Ivanič 2004:240).

Στο ίδιο επιστημολογικό πλαίσιο, ο Κουτσογιάννης (2012), επεκτείνοντας την πρόταση του Bernstein (1996, όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης 2012:212) για την κατανόηση του παιδαγωγικού λόγου σε δύο άξονες, τον διδακτικό και τον ρυθμιστικό λόγο, δηλαδή το *τι* και το *πώς* της διδασκαλίας, συγκροτεί το μοντέλο του ρόμβου ως εργαλείο «ανάγνωσης» των επιστημονικών αναζητήσεων, των εκπαιδευτικών πρακτικών και των συνακόλουθων ταυτοτήτων που συγκροτούνται εντός τους στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα.

Μολονότι δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία των λόγων που συγκροτούνται στο κάθε μοντέλο, ως κοινοί άξονες στα δύο έργα αναφοράς καταγράφονται οι μετατοπίσεις των γλωσσοδιδασκτικών λόγων:

α. από μια αποπλαισιωμένη αντίληψη της γλώσσας ως συστήματος κανόνων και παραδειγμάτων προς μια θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής κατασκευής και κοινωνικής πρακτικής

β. από το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού προς αντιλήψεις του γραμματισμού ως πλαισιοθετημένων, ιδεολογικά και πολιτισμικά συγκροτούμενων κοινωνικών πρακτικών (Ivanič 2004)

γ. από τον ρόλο των (γνωστικών) αντικειμένων (*πώς θα διδάξω την περιγραφή, πώς θα αξιολογήσω την Έκθεση*) στον ρόλο των υποκειμένων, δηλαδή των παιδαγωγικών

πρωταγωνιστών, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (βλ. Κουτσογιάννης 2017:358–9).

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι λόγοι δεν αντιμετωπίζονται ως σταθερές, συμπαγείς, με διακριτά όρια και αυστηρή χρονολογική/γραμμική διαδοχή κατασκευές, αλλά χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, υβριδοποιήσεις και διαλογικότητα. Το μοντέλο του ρόμβου, ειδικότερα, κατά τον Κουτσογιάννη (2012:221), μπορεί «να αποτυπώσει ενδεχόμενες τάσεις για αλλαγές, υβριδοποιήσεις μεταξύ λόγων αλλά και να αναδείξει τοπικές ιδιαιτερότητες».

Το τελευταίο στοιχείο, της τοπικότητας, μας κατευθύνει στην επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου στην ανάλυσή μας, καθώς έχει ήδη αξιοποιηθεί σε έναν αριθμό μελετών που αφορούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. ενδεικτικά Καναβούρα 2017, Κουτσογιάννης και συν. 2014, 2015, Κουτσογιάννης και Χατζηκυριάκου 2018, Παυλίδου 2010, Χατζηκυριάκου 2014). Ως βασικό συμπέρασμα αναδύεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών προς μεταπαραδοσιακούς λόγους κυρίως σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών και πολύ λιγότερο σε επίπεδο γραμματισμών: στο πεδίο αυτό ιστορικοί και συστημικοί λόγοι, όπως το παραδοσιακά εδραιωμένο γραμματοκεντρικό μοντέλο και ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προβάλλουν ως ισχυρά κέντρα αντίστασης σε μετατοπίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας προς κοινωνικά πλαισιοθετημένες πρακτικές.

2.2 *Αναστοχαστικά κείμενα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*

Στη διερεύνησή μας εστιάζουμε στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επιλέγοντας ως πεδίο ανάλυσης τις αναστοχαστικές γραπτές πραγματώσεις των μελλοντικών δασκάλων, με αφετηρία την παραδοχή ότι τα κείμενα αυτά κινούνται στο μεταίχμιο των αντιλήψεων και των πρακτικών των δημιουργών τους και αποτελούν πεδία διαπραγμάτευσης των πολλαπλών (προσωπικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών) ταυτοτήτων τους.

Ο αναστοχασμός (reflection) αποτελεί μια διαδεδομένη πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Beauchamp 2015, Beauchamp & Thomas 2009), συνδέεται με τον μετασχηματισμό της πράξης σε εμπειρία μάθησης (Ryan 2011) και αναγνωρίζεται ως καθοριστικό μέσο για τον αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού και του τρόπου με τον οποίο τοποθετείται στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο (πβ. Beauchamp & Thomas 2009:182). Η ταυτότητα αυτή θεωρείται ως διαλογικά οικοδομούμενη, μεταβαλλόμενη και συγκρουσιακή (Varghese et al. 2005).

Ταυτόχρονα, στο συγκείμενο της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός αποτελεί μια πρακτική ακαδημαϊκού γραμματισμού που πραγματώνεται μέσω ενός υβριδικού κειμενικού είδους (Luk 2008, Nesi & Gardner 2012, Vassilaki 2017), το οποίο συνδυάζει τα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής, της εξήγησης και του σχολιασμού (Ryan 2011) και κινείται μεταξύ της ημερολογιακής αφήγησης και της πανεπιστημιακής εργασίας. Τα κείμενα αυτά θέτουν πολλαπλές προκλήσεις για τους/τις δημιουργούς τους, οι οποίοι/ές έρχονται συχνά σε αμηχανία να διαχειριστούν τις εντάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στις απαιτήσεις του κειμενικού είδους και τις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών περιβαλλόντων και της αξιολόγησης.

Ενώ οι σχετικές μελέτες αφορούν ευρύτερα τη διαπραγμάτευση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων που διαμορφώνουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί εντός

των βασικών σπουδών τους ή/και της πρακτικής άσκησης, στην παρούσα μελέτη επικεντρωνόμαστε στις πτυχές εκείνες που συνδέονται με τη γλωσσική διδασκαλία και επιχειρούμε να τις αναλύσουμε μέσα στο σύνθετο πλέγμα των γλωσσοδιδασκτικών λόγων που κυκλοφορούν σε ακαδημαϊκό, θεσμικό και σχολικό επίπεδο.

3 Παρουσίαση της έρευνας

3.1 Το πλαίσιο

Στην παρούσα πιλοτική φάση της έρευνας αξιοποιούνται 40 γραπτά αναστοχαστικά κείμενα τριτοετών φοιτητών/τριών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης περιφερειακού ελληνικού πανεπιστημίου, τα οποία αντλήθηκαν με τυχαία επιλογή από εκτενές υλικό από τρία διαδοχικά ακαδημαϊκά έτη (2015-2018). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες κατά το 6^ο εξάμηνο υλοποιούν για πρώτη φορά δίωρη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε συνεργαζόμενα δημοτικά σχολεία. Η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με την οποία ασχολούνται ορίζεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης που τους φιλοξενεί, οι αρχές και το πλαίσιο σχεδιασμού, ωστόσο, προτείνονται από τα ανάλογα πανεπιστημιακά μαθήματα. Οι φοιτητές/τριες υποστηρίζονται με φροντιστηριακά μαθήματα σε μικρές ομάδες κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και με συναντήσεις ανατροφοδότησης μετά την υλοποίησή της. Στο τέλος του εξαμήνου καταθέτουν φάκελο υλικού που περιλαμβάνει το σχέδιο διδασκαλίας, τα υλικά που χρησιμοποίησαν και τις γραπτές αυτοαξιολογήσεις τους, κείμενα δηλαδή αναστοχασμού των διδασκαλιών τους. Για τη σύνθεση αυτών των κειμένων δίνονται στους/στις φοιτητές/τριες κατευθυντήρια ερωτήματα που αφορούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα συναισθήματά τους, το τι έμαθαν από τη διδασκαλία τους, και ζητείται επιπλέον η αφήγηση και ο σχολιασμός ενός -κατά τη γνώμη τους- αξιοσημείωτου περιστατικού/στιγμιότυπου από τη διδασκαλία. Η έκταση των κειμένων ποικίλλει από 600 έως 1600 λέξεις.

3.2 Ανάλυση/Σχολιασμός

Στα αναστοχαστικά κείμενα των φοιτητών/τριών που αποτέλεσαν το υλικό της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν οι δηλώσεις που συνδέονται με τις τέσσερις αιχμές του μοντέλου του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα: *γνώσεις για τον κόσμο, γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές*. Περαιτέρω, οι δηλώσεις αυτές αναλύθηκαν ως προς τις γλωσσικές (λεξικογραμματικές) επιλογές των συντακτών/τριών τους προκειμένου να ανιχνευτούν οι υπόρρητες ιδεολογικές τοποθετήσεις που εγγράφονται σε αυτές. Η ανάλυση αρχικά πραγματοποιήθηκε ανεξάρτητα από τους δύο πρώτους συγγραφείς και στη συνέχεια έγινε αντιπαραβολή και σχολιασμός των ευρημάτων από κοινού στην ερευνητική ομάδα. Στην υποενότητα αυτή (3.2) παρουσιάζονται και σχολιάζονται ενδεικτικές αντιπροσωπευτικές δηλώσεις για κάθε άξονα, ενώ στην ενότητα 4 διατυπώνονται τα συμπεράσματα της ανάλυσης και σκιαγραφούνται ορισμένα ερμηνευτικά ζητήματα και παιδαγωγικά ζητούμενα που απορρέουν από αυτά.

α. Γνώσεις για τον κόσμο

Στις συνολικά περιορισμένες σχετικές δηλώσεις που εντοπίστηκαν στα κείμενα, οι γνώσεις για τον κόσμο περιστρέφονται κυρίως έως και αποκλειστικά γύρω από τα

θέματα των ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, χωρίς να καταγράφεται κάποιος προβληματισμός για τη σχέση ή τη συνάφεια των θεμάτων αυτών με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών ή για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να υλοποιηθεί διδακτικά μια τέτοια σύνδεση:

(1) ...και να μάθουν ίσως κάτι παραπάνω και για τα αγωνίσματα στην Αρχαία Ελλάδα που σχετιζόταν το μάθημά μας (at_17)

Περαιτέρω, δεν καταγράφεται κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, η καλλιέργεια των οποίων να εντάσσεται στοχευμένα στη γλωσσική διδασκαλία, πέρα από ορισμένες γενικές αναφορές στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και, ευρύτερα, της εκπαίδευσης:

(2) [εκπαιδευτικός] είναι αυτός που θα τα βοηθήσει να βγουν στην κοινωνία και να γίνουν σωστοί και έξυπνοι άνθρωποι (rs_17)

β. Γνώσεις για τη γλώσσα

Το σύστημα της γλώσσας κατέχει κεντρική (έως και αποκλειστική) θέση στις διδασκαλίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι διδακτικοί στόχοι που εντοπίζονται και σχολιάζονται ως προς την αποτελεσματικότητα της προσέγγισής τους αλλά και ως σημεία αναφοράς για μελλοντικές βελτιώσεις περιστρέφονται γύρω από πτυχές των βασικών επιπέδων ανάλυσης του συστήματος της γλώσσας, μορφολογία κλιτική (απόσπασμα 3) και παραγωγική (απόσπασμα 4), σύνταξη (αποσπάσματα 5 και 6) και λεξιλόγιο (απόσπασμα 7).

(3) [...] θα μπορούσα να δώσω μεγαλύτερη έμφαση στην κλίση των δικατάληκτων επιθέτων επισημαίνοντας περισσότερα παραδείγματα στους μαθητές (ba_17)

(4) [...] οι μαθητές θυμήθηκαν τα ρήματα με πρώτο συνθετικό πρόθεση (chs_16)

(5) Η ύλη που έπρεπε να διδάξουμε αφορούσε τη μετατροπή του ευθύ σε πλάγιο λόγο και το αντίστροφο. (dm_16)

(6) [...] τα παιδιά συμμετείχαν αξιοποιώντας τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες τους και την παιδική τους ζωντάνια κατά την διάρκεια της επανάληψης σε ασκήσεις εντοπισμού του υποκειμένου των προτάσεων (kp_16)

(7) Στα παιδιά άρεσαν ιδιαίτερα οι κάρτες με τις δάνειες λέξεις και τις αντίστοιχες ελληνικές τους (ma_18)

Οι αναφορές σε κειμενικά είδη ή κειμενικούς τύπους είναι ελάχιστες. Τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως ένα ακόμη φαινόμενο που πρέπει να διδαχθεί, ως μέρος της ύλης (απόσπασμα 8), με τη μορφή «γνώσης» για τα κείμενα, κατά κανόνα αποπλαισιωμένης από τα κοινωνικά συμφραζόμενα, ενώ καταγράφεται και προβληματισμός για την ενδεχόμενη δυσκολία των μικρών μαθητών/τριών να τα διαχειριστούν, χωρίς ωστόσο να αναλύεται περαιτέρω πώς προκύπτει αυτός ο προβληματισμός (απόσπασμα 9).

(8) Επιπλέον τα παιδιά εκτός από την περιγραφή διδάχτηκαν τις λειτουργίες της γενικής πτώσης και εξασκήθηκαν σε ερωτήματα και ένα φύλλο εργασίας. (vk_18)

(9) Ωστόσο, δεν είμαι σίγουρη σχετικά με το κατά πόσο κατάφεραν ορισμένα παιδιά να επεξεργαστούν τα δομικά χαρακτηριστικά της επιστολής λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. (ev_18)

γ. Γραμματισμοί

Η έμφαση στη γνώση του συστήματος της γλώσσας, η οποία αντιμετωπίζεται κατά κανόνα αποπλαισιωμένη, εκτός κειμένου και συγκειμένου, σε συνδυασμό με την προσκόλληση στη «ύλη» που πρέπει να διδαχθεί, χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα *αναγνωριστικού* γραμματισμού (Hasan 1996/2006), βαθιά εδραιωμένο, άλλωστε, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η θεώρηση της γλώσσα ως αθροίσματος μεμονωμένων τυπικών στοιχείων προς διδασκαλία και εκμάθηση καταγράφεται και στη νοηματοδότηση εκ μέρους των φοιτητών/τριών της «θεωρίας» και της «πράξης» (αποσπάσματα 10, 11), όπου η πρακτική διάσταση του μαθήματος εξισώνεται με τη γραμματική γνώση και την εξάσκηση σε αυτή.

(10) Η δόμηση του μαθήματος σε δύο γενικές κατηγορίες στο θεωρητικό μέρος του κειμένου και στο πρακτικό που αφορούσε την γραμματική βοήθησε τα παιδιά στην συγκέντρωσή τους. (kp_16)

(11) Ο λόγος που το πιστεύω αυτό είναι επειδή μετά την εξήγηση της θεωρίας του βιβλίου και του φύλλου εργασίας οι μαθητές έφεραν εις πέρας όλες τις δραστηριότητες. (ar_17)

δ. Διδακτικές πρακτικές

Στις δηλώσεις που αναφέρονται σε διδακτικές πρακτικές, στο πώς δηλαδή της διδακτικής διαδικασίας, εκ πρώτης όψεως καταγράφονται μείξεις παραδοσιακών και νεότερων γλωσσοδιδασκτικών λόγων. Συγκεκριμένα, πολύ συχνά οι φοιτητές/τριες αξιοποιούν στις διδασκαλίες τους την ομαδική εργασία (απόσπασμα 12) και εντάσσουν δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού (απόσπασμα 13).

(12) [...] χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες για να κάνουν μια εργασία σχετικά με τις μετοχές. (mm_18)

(13) Ιδιαίτερα θα ήθελα να σταθώ στο τελευταίο μέρος της τελευταίας φάσης του μαθήματος, στο παιχνίδι με τις κάρτες που δώσαμε στους μαθητές. Στα παιδιά άρεσαν ιδιαίτερα οι κάρτες με τις δάνειες λέξεις και τις αντίστοιχες ελληνικές τους, αν κρίνω από τον ζήλο τους να τις αντιστοιχίσουν πολύ γρήγορα και να τις ανταλλάξουν με τις κάρτες των υπολοίπων. Φάνηκαν να χάρηκαν πολύ με την δραστηριότητα αυτή και μάλιστα μάζ είπαν πως ήρθαν σε επαφή και με λέξεις που δεν είχαν ξανακούσει ή που δεν γνώριζαν την αντίστοιχη ελληνική τους. Τα παιδιά έδειξαν πηγαίο ενδιαφέρον για μια δραστηριότητα που ξεφεύγει από τα στενά όρια του βιβλίου, από τη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και που είναι εγγύτερη στην καθημερινή τους ζωή. (ma_18)

Οι πρακτικές αυτές, ωστόσο, εστιάζουν και πάλι σε φαινόμενα του συστήματος της γλώσσας και δεν εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες αυθεντικής γλωσσικής χρήσης και γλωσσικής αλληλεπίδρασης, αλλά ως τρόποι προσέλευσης του ενδιαφέροντος και εξασφάλισης της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο απόσπασμα (13) η αποπλαισιωμένη δραστηριότητα αντιστοίχισης δάνειων λέξεων με την ελληνική απόδοσή τους περιγράφεται από τον/τη δημιουργό του κειμένου ως δραστηριότητα που «ξεφεύγει από τη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων». Στο υπόβαθρο αυτών των αντιλήψεων ανιχνεύεται αυτό που οι Τσιπλάκου και συν. (2006) αποκαλούν μια «επιστημολογικά επισφαλής ‘μυθολογία’» στο πλαίσιο της οποίας η επικοινωνιακή προσέγγιση ταυτίζεται με την ομαδική εργασία και τις παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες, που θεωρείται ότι κινητοποιούν το παιδί επειδή εδραιώνονται στα βιώματα και τις εμπειρίες του. Οι εμπειρίες αυτές, ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Τσιπλάκου και συν. (2006:583), στη διδακτική πράξη συχνά νοηματοδοτούνται από μια ρομαντική ιδεολογική κατασκευή του βιώματος και της παιδικής ηλικίας και όχι ως εμπειρίες γραμματισμού.

Με ανάλογο τρόπο (βλ. απόσπασμα 14), η αξιοποίηση άλλων σημειωτικών πόρων (π.χ. οπτικών) και οι ΤΠΕ δεν καταγράφονται ως διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος αλλά -και πάλι- ως τεχνικές προσέγκυσης της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (πβ. Κουτσογιάννης και συν. 2014:784).

(14) Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να χρησιμοποιήσουμε ηλεκτρονικό υπολογιστή και προτζέκτορα για να προβάλλουμε φωτογραφίες ή και κάποιο βίντεο έτσι ώστε να κάνουμε πιο ζωντανό το μάθημά μας και να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών. (pn_16)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυξημένη συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριών φαίνεται να αποτελεί κεντρικό ζητούμενο και ταυτόχρονα βασικό κριτήριο ικανοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών από τις διδασκαλίες τους:

(15) Το γεγονός ότι είχα την ενεργό συμμετοχή των παιδιών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας μου μόνο ευχαρίστηση μπορεί να μου προσφέρει καθώς αυτό μου αποδεικνύει πως αυτό που τους μετέδιδα τους άρεσε και για αυτό είχα την προσοχή τους. (dn_17)

Για την επίτευξη του ζητουμένου αυτού οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν «εναλλακτικούς», «διαφορετικούς», «μη παραδοσιακούς» τρόπους διδασκαλίας. Αυτή η αναζήτηση φαίνεται να εκπορεύεται από δύο διαφορετικές (ιδεολογικές) αφετηρίες. Αφενός, προκύπτει από μια συνειδητοποίηση ως προς την ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού που θέλουν να πραγματώσουν σε αντιπαράβολή με αυτή των εκπαιδευτικών της δικής τους μαθητικής εμπειρίας:

(16) Το γεγονός ότι εμείς στην πορεία των μαθητικών μας χρόνων μάθαμε να λειτουργούμε σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο θα πρέπει να αποτελέσει το λόγο να ανακαλύψουμε νέους τρόπους διδασκαλίας που οι μαθητές οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή. (st_17)

Αφετέρου, φαίνεται να εδράζεται και σε έναν (επίσης) εμπεδωμένο παιδοκεντρικό λόγο (βλ. Κουτσογιάννης 2017:147) που με τη σειρά του θεμελιώνεται σε μια ρομαντική ιδεολογική κατασκευή της παιδικής ηλικίας:

(17) [...] πόσο σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσω ότι έχω να αντιμετωπίσω παιδιά, τα οποία είναι γεμάτα χαρά, χαμόγελα και αθωότητα και το πόσο δύσκολο είναι να μπορέσω να πορευτώ με τη δική τους ιδιοσυγκρασία. (sl_18)

Από την άλλη πλευρά, στον άξονα των διδακτικών πρακτικών εντοπίζονται επίσης δηλώσεις φοιτητών/τριών οι οποίες σε σημαντικό βαθμό αναπαράγουν, ρητά ή υπόρρητα, δασκαλοκεντρικά μοντέλα μετάδοσης ή μεταφοράς της γνώσης (απόσπασμα 18, βλ. επίσης απόσπασμα 15), με τον/την εκπαιδευτικό να ορίζει τη διαδικασία και τους/τις μαθητές/τριες ως παθητικούς αποδέκτες (απόσπασμα 19) στο γνωστό σχήμα Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση του παραδοσιακού μοντέλου και στους παγιωμένους ρόλους της σχολικής επικοινωνίας.

(18) Σε επόμενα μαθήματα θα χρησιμοποιήσω όλα αυτά που έμαθα σε απόλυτο βαθμό, καθώς βοηθάνε στην ομαλή ροή της διδασκαλίας, στη συγκέντρωση των παιδιών και στην έγκυρη μεταφορά των γνώσεων. (at_17)

(19) Τα παιδιά φάνηκε να το κατανοούν [το φαινόμενο της σύμφρασης] απαντώντας αρχικά σε ερωτήσεις που τους έκανα και στη συνέχεια λύνοντας σωστά την άσκηση που τους είχα αναθέσει. (chm_16)

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτό το πλαίσιο δεν αντιμετωπίζεται με όρους επικοινωνιακούς, ως αλληλεπίδραση ισότιμων συνομιλητών, αλλά με μια

ηθικολογική διάσταση («είναι καλό να συμμετέχουν όλοι», απόσπασμα 20), η οποία επίσης παραπέμπει στην παιδοκεντρική διάσταση του λόγου του προοδευτισμού.

(20) Προσπαθούσα να δώσω το λόγο σε όλους, ακόμα και σε όσους δίσταζαν να σηκώσουν το χέρι τους, γιατί είναι καλό να συμμετέχουν όλοι στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη. (ok_16)

4 Συμπεράσματα

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των γραπτών αναστοχασμών των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνοψίζονται στα εξής:

α. Το γλωσσικό μάθημα εμφανίζεται προσκολλημένο σε μια δομική, αποπλαισιωμένη προσέγγιση. Οι στόχοι της διδασκαλίας και συνακόλουθα η αποτελεσματικότητά της ορίζονται σχεδόν αποκλειστικά με όρους «μάθησης» των συμβάσεων του συστήματος της γλώσσας. Δεν εμφανίζονται πραγματολογικοί και ευρύτερα επικοινωνιακοί στόχοι, π.χ. οι μαθητές/τριες να επιτελούν γλωσσικές πράξεις ή να κατανοούν και να παράγουν κατάλληλα και αποτελεσματικά κείμενα. Αυτή η προσήλωση στα τυπικά στοιχεία της γλώσσας και σε μια γραμμική και αποσπασματική προσέγγισή τους αποτυπώνει έντονα πρακτικές αναγνωριστικού γραμματισμού (Hasan 1996/2006).

β. Οι διδακτικές πρακτικές εν μέρει απηχούν μεταπαραδοσιακούς λόγους, κατά βάση τον λόγο του προοδευτισμού (ομαδικές εργασίες, παιγνιώδεις δραστηριότητες, συμμετοχή και κινητοποίηση όλων των μαθητών/τριών), χωρίς ωστόσο να καταγράφεται κάποιος προβληματισμός για το πώς οι πρακτικές αυτές υλοποιούν γλωσσικούς στόχους ή για τα είδη των γραμματισμών που επιδιώκονται. Έτσι, η αναπλαισίωση των μεταπαραδοσιακών λόγων παραμένει σε επίπεδο ρητορείας μάλλον (βλ. Κουτσογιάννης 2017:145), αναπαράγοντας στρεβλά εμπεδωμένες αντιλήψεις για νεότερες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. Τσιπλάκου και συν. 2006).

Όταν τοποθετήσουμε τις δύο αυτές διαπιστώσεις στο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, μπορούμε -εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον- εύκολα να τις ερμηνεύσουμε, καθώς αντανakλούν την εικόνα που οι σχετικές μελέτες σκιαγραφούν για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία. Μολονότι τα θεσμικά κείμενα συντάσσονται με μεταπαραδοσιακούς λόγους που προωθούν θεωρήσεις της γλώσσας και της διδασκαλίας της ως κοινωνικά πλαισιοθετημένων πρακτικών, η «καλά εμπεδωμένη τοπικά γραμματικοκεντρική παράδοση», το «αθροιστικό παιδαγωγικό μοντέλο» και η «ρυθμιστική λογική» (Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου 2018:233) «καθορίζουν τα όρια και το είδος της δράσης των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών», των εκπαιδευτικών της πράξης, ακόμη κι όταν «οι λόγοι από τους οποίους αντλούν οι ΔΠ [Διδακτικές Πρακτικές] στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προοδευτικές επιστημονικές παραδόσεις» (Κουτσογιάννης και συν. 2015:196). Η συζήτηση που παραμένει ανοιχτή σε αυτή την περίπτωση είναι το πώς και γιατί τελικά διαρκώς αναπαράγεται και ανατροφοδοτείται αυτό το καλά εμπεδωμένο παραδοσιακό μοντέλο και με ποιες κοινωνικές διαδικασίες και ιδεολογίες συνδέεται.

Όταν τοποθετήσουμε, ωστόσο, τα κείμενα αυτά στο πλαίσιο παραγωγής τους, στο τοπικό ακαδημαϊκό συγκείμενο των Παιδαγωγικών Τμημάτων, θεωρούμε ότι μια τρίτη, σημαντική διαπίστωση απορρέει από την ανάλυσή τους. Πρόκειται στην ουσία για τις συγκρούσεις που καταγράφονται καθώς οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί, επιχειρώντας να διαμορφώσουν ιδεατές επαγγελματικές ταυτότητες («οι δάσκαλοι/ες

που θέλουν να γίνουν»), αντλούν από κυρίαρχους παιδαγωγικούς λόγους (εποικοδομητισμού, μαθητοκεντρικών/παιδοκεντρικών/συμμετοχικών μοντέλων κτλ.) αλλά βρίσκονται σε αμηχανία ή αδυναμία να μετασχηματίσουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις τους σε γλωσσική διδασκαλία. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αμηχανία αυτή προκύπτει ακριβώς από την αποσπασματικότητα και τη μερικότητα που συνεπάγεται η θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας ως προσέγγισης ή μεθόδου και όχι ως ιδεολογίας, ως λόγου. Η διαπίστωση αυτή μπορεί περαιτέρω να αποτελέσει αφετηρία αναστοχασμού για τα περιεχόμενα και τις προσεγγίσεις της γλώσσας και της διδακτικής της στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Beauchamp, Catherine. 2015. "Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature". *Reflective Practice* 16:123–41.
- Beauchamp, Catherine, and Lynn Thomas. 2009. "Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education". *Cambridge Journal of Education* 39:175–89.
- Hasan, Ruqaiya. 1996/2006. «Γραμματισμός, Καθημερινή Επικοινωνία και Ομιλία.» Στο Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, 134–89. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Ivanič, Roz. 1998. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, Roz. 2004. "Discourses of Writing and Learning to Write." *Language and Education* 18:220–45.
- Καναβούρα, Μαρία. 2017. «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα Α΄ Λυκείου (2011 κ. εξ.): Διερεύνηση: α) του Τρόπου Αναπλαισίωσής του από τις/τους Φιλολόγους, β) της Συμβολής του στις Μετατοπίσεις Γλωσσοδιδασκτικών Λόγων και στην Ανακατασκευή Καθηγητικών Ταυτοτήτων.» Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36531>.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2012. «Ο Ρόμβος της Γλωσσικής Εκπαίδευσης.» *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 32:208–22.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2017. *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης, και Ιωάννα Χατζηκυριάκου. 2018. «Από τη Διδασκαλία της Γραμματικής στο Παλίμψηστο της Διδακτικής Πραγματικότητας.» Στο Κώστας Ντίνας (επιμ.), *Figura in Praesentia: Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Θανάση Νάκα*, 213–35. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης, Βασιλική Αδάμπα, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Μαρία Παυλίδου, και Ιωάννα Χατζηκυριάκου. 2014. «Όψεις της Διαλογικότητας στις Διδακτικές Πρακτικές Διδάσκοντος την Ελληνική Γλώσσα.» Στο George Kotzoglou, Kalomoira Nikolou, Eleni Karantzola, Katerina Frantzi, Ioannis Galanatomos, Marianthi Georgalidou, Vasilisa Kourti-Kazoullis, Chrysoula Papadopoulou, and Evangelia Vlachou (eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, 775–87. Rhodes: University of the Aegean.

- Κουτσογιάννης, Δημήτρης, Ιωάννα Χατζηκυριάκου, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Βασιλική Αδάμπα, και Μαρία Παυλίδου. 2015. *Ανάλυση Σχολικού Λόγου: Η Γλωσσική Διδασκαλία σε έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο*, τ. 1–2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά, και Μάριος Στυλιανού. 2014. «Ο Κριτικός Γραμματισμός από τη Θεωρία στην Πράξη: Εργαλεία Δόμησης και Αναστοχασμού Νέων Ταυτοτήτων και Παιδαγωγικών Πρακτικών.» *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34:257–70.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά, και Μάριος Στυλιανού. 2015. «Διαμορφώνοντας Νέες Οπτικές για τη Γλωσσική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και Παιδαγωγικές Πρακτικές στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου.» Στο Γιώργος Γρόλλιος, Αναστάσιος (Τάσος) Λιάμπας, και Περικλής Παυλίδης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*, τ. 1, 617–49. https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf.
- Luk, Jasmine. 2008. “Assessing Teaching Practicum Reflections: Distinguishing Discourse Features of the ‘High’ and ‘Low’ Grade Reports.” *System* 36:624–41.
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2019. «Τα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 2011: Κριτική Επισκόπηση, Λειτουργικότητα, Αξιοποίηση.» Στο Ευγενία Βασιλάκη, Σωτηρία Καλμπένη, και Ρούλα Κίτσιου (επιμ.), *Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015*, 233–51. Βόλος: Περιφέρεια Θεσσαλίας, Δημοτική Βιβλιοθήκη Τυρνάβου, ΕΜΔΔΕΓΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Λάρισας. http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/Μιχάλης_Τα-προγράμματα-σπουδών-της-νεοελληνικής-γλώσσας-στη-δευτεροβάθμια-εκπαίδευση-του-2011.pdf.
- Nesi, Hilary, and Sheena Gardner. 2012. *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παυλίδου, Μαρία. 2010. «Το Μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι, Διδακτικά Κεμενικά Είδη και Ταυτότητες Εκπαιδευτικών και Μαθητών.» Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/115860/files/pavlidou.pdf>.
- Ryan, Mary. 2011. “Improving Reflective Writing in Higher Education: A Social Semiotic Perspective”. *Teaching in Higher Education* 16:99–111.
- Τεντολούρης, Φίλιππος, και Σωφρόνης Χατζησαββίδης. 2014. «Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η ‘Τοποθέτησή’ τους στη Σχολική Πράξη: Προς μια Γλωσσοδιδασκτική Αναστοχαστικότητα.» *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34:411–21.
- Τσιπλάκου, Σταυρούλα, Ξένια Χατζηιωάννου, και Κώστας Κωνσταντίνου. 2006. «Δέκα Μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή ‘Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;’». Στο Ελένη Φτιάκα, Αθανάσιος Γαγάτσης, Ιλιάδα Ηλία, και Μοδεστίνα Μοδέστου (επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 581–90. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Varghese, Manka, Brian Morgan, Bill Johnston, and Kimberly A. Johnson. 2005. “Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond.” *Journal of Language, Identity & Education* 4:21–44.

- Vassilaki, Evgenia. 2017. "Reflective Writing, Reflecting on Identities: The Construction of Writer Identity in Student Teachers' Reflections." *Linguistics and Education* 42:43–52.
- Χατζηκυριάκου, Ιωάννα. 2014. «Ταυτοτικές Πραγματώσεις των Εκπαιδευτικών κατά την Αναπλαισίωση του Σχολικού Διδακτικού Εγχειριδίου.» *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34:643–54.
- Χεππάκη, Αναστασία. 2015. «Οι Πρακτικές των Εκπαιδευτικών γύρω από την Επεξεργασία των Μαθητικών Κειμένων: Ιδεολογίες και Αντιστάσεις.» Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf>.