

School Discourse and Physical Education: a contribution to the study of how the verbal aspects of teaching styles affect the construction of literate subjectivities

Garifalos Anagnostou & Simeon Tsolakidis
Frederick University Cyprus
pre.ag@frederick.ac.cy pre.st@frederick.ac.cy

Σχολικός λόγος και φυσική αγωγή: συμβολή στη μελέτη της επίδρασης των λεκτικών πλευρών των στιλ διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στη διαμόρφωση εγγράμματων υποκειμενικότητων

*Αναγνώστου Γαρύφαλλος Τσολακίδης Συμεών
Πανεπιστήμιο Frederick Πανεπιστήμιο Frederick*

Abstract

The aim of this paper is the comparison of two teaching styles of physical education - command style and divergent production style: a) as macrogenres, and b) in relation with the teaching schemas which regulate them. In order to do this, we combine: a) those approaches of educational linguistics which point out that language, as a mean of teaching practice, plays a very important role in what we teach and how we teach it affect the construction of literate and social pupil subjects and identities, and b) this tradition in teaching physical education which emphasises the Spectrum of teaching styles and it connects them with the development of various cognitive and social skills as well as with the configuration of certain types of social subjects. Our main conclusion is that different teaching styles are different ways of exercising the children in relation to the limits or the kind of their interaction (linguistically or not) into the classroom or generally as members of a society.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι οι γλωσσικές πρακτικές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο διαμορφώνονται σε καθοριστικό βαθμό από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στη σχολική τάξη (Αρχάκης, 2005). Η Christie (1999) τονίζει ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα προσδιορίζεται από επικοινωνιακές πρακτικές και βασίζεται σε αυτές. Σε όλα τα

στάδια της σχολικής εκπαίδευσης η βασική πηγή μάθησης είναι η γλώσσα. Οι μαθητές/τριες αποκτούν μια νέα προφορική γλώσσα και νέες πρακτικές γραμματισμού¹, μέσω των οποίων αποκτούν γνώσεις σε όλα τα κρίσιμα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς δυνάμει αλλά και ενεργεία «δάσκαλοι γλώσσας». Εκ των πραγμάτων, είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι, εμπλέκονται άμεσα στην καθοδήγηση των μαθητών τους ως προς τη χρήση μίας νέας γλώσσας ή τη χρήση εμπεδωμένης γλώσσας με καινούργιους τρόπους, καθώς αντιμετωπίζουν τα διάφορα είδη γνώσης που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση.

Φυσικά, όλα τα παραπάνω ισχύουν και για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Το τι διδάσκεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εξαρτάται από τις κυρίαρχες κάθε φορά κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις για την αξία της φυσικής αγωγής στη ζωή του ανθρώπου. Επιπλέον, ένα στοιχείο που παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου είναι τα στιλ διδασκαλίας (teaching styles) που εφαρμόζει ο διδάσκων (Mosston και Ashworth, 2002).

Στιλ διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής

Το φάσμα των στιλ διδασκαλίας (teaching styles spectrum)

Οι σκοποί του μαθήματος φυσικής αγωγής δεν καθορίζουν μόνο το τι διδάσκεται αλλά και το πώς διδάσκεται. Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε, επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών. Όσον αφορά τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως χρονιά ορόσημο το 1966, όταν ο M. Mosston, με βάση το ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, έκανε στο πασίγνωστο βιβλίο του *Teaching Physical Education from command to discovery* μια απόπειρα ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας, την οποία ονόμασε *το φάσμα των στιλ διδασκαλίας*, με κύριο κριτήριο το ποιος παίρνει τις αποφάσεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Από το 1966 μέχρι το 1994, ο Mosston μαζί και με τη συνεργάτιδά του S. Ashworth προχώρησαν στην οριοθέτηση 11 διαφορετικών στιλ διδασκαλίας: από το στιλ του παραγγέλματος, όπου ο καθηγητής παίρνει όλες τις αποφάσεις για τη διδασκαλία, μέχρι τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, όπου όλες οι αποφάσεις παίρνονται από το μαθητή².

Οι Mosston και Ashworth (2002) προβάλλουν κυρίως πρακτικούς λόγους όσον αφορά την αναγκαιότητα του φάσματος, όπως είναι η ποικιλία διδακτικών σκοπών που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός (κυρίως σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα) και οι οποίοι είναι δυνατόν να προσεγγίζονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, καθώς και η διαφορετικότητα μαθητών, με την έννοια ότι κάθε μαθητής είναι ένα διαφορετικό άτομο που μαθαίνει με πολύ διαφορετικό ή ιδιαίτερο τρόπο και έχει διαφορετικές ικανότητες ανάγκες και επιθυμίες (Melograno, 1997). Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι ένα καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της χρησιμότητας των στιλ διδασκαλίας είναι η σχέση με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί μάθησης, όπου δίνεται έμφαση στο ότι ο τρόπος που διδάσκει ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το πώς μαθαίνει ο μαθητής (Joyce, Weil και Calhoun, 2000· Silverman και Ennis, 1996).

Το στιλ παραγγέλματος (command style)

Μετά από μια εισαγωγή σχετικά με το τι πρόκειται να διδαχθεί, ο εκπαιδευτικός δίνει το σύνθημα για την εκτέλεση μιας κινητικής ή αθλητικής δεξιότητας και οι μαθητές απλώς εκτελούν. Αν ο διδάσκων το κρίνει αναγκαίο, θα παράσχει, στη συνέχεια, κάποια ανατροφοδότηση.

Το στιλ παραγγέλματος είναι ο πιο γνωστός τρόπος διδασκαλίας για πολλούς γυμναστές αλλά και πολλές γενιές παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί το εφαρμόζουν, όταν επιδιώκουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, όπως η επανάληψη ενός προκαθορισμένου μοντέλου κίνησης και η απαίτηση για υψηλό βαθμό ακρίβειας, συγχρονισμού και ομοιομορφίας. Πρόκειται για μια απόλυτα δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας όπου ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να εκτελούν την άσκηση με ακρίβεια και μέσα σε μια μικρή χρονική περίοδο, ακολουθώντας όλες τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού. Θεωρείται γενικά αποδεκτό ότι η εκτεταμένη χρήση της μεθόδου παραγγέλματος αναστέλλει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης (ή, στην καλύτερη περίπτωση δεν την πριμοδοτεί)³.

Το στιλ αποκλίνουσας παραγωγικότητας (divergent production)

Όταν έχουμε μπροστά μας ένα δυσεπίλυτο ή άγνωστο πρόβλημα και καταβάλλουμε προσπάθεια να φθάσουμε σε μια λύση, συχνά θα χρειαστεί να παράγουμε πολλές και διαφορετικές λύσεις, μέχρι να καταλήξουμε στην καταλληλότερη (Guilford, 1950). Αυτός είναι και το βασικό στοιχείο

του στιλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους αλλά και τους δασκάλους να ανακαλύψουν πόσα έχουν διδάξει στους μαθητές τους ή πόσα τους έχουν βοηθήσει να ανακαλύψουν. Το στιλ αποκλίνουσας παραγωγικότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όταν ο στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν τη αποκλίνουσα σκέψη. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να προτρέψει το μαθητή να δημιουργήσει πολλαπλές απαντήσεις ή λύσεις σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή πρόβλημα που τίθεται απ' τον εκπαιδευτικό (Mosston και Ashworth, 2002). Το συγκεκριμένο στιλ μπορεί ευκολότατα να συνδυαστεί με το στιλ παραγγέλματος, με την έννοια ότι μπορούμε να το αξιοποιήσουμε προκειμένου να προκαλέσουμε (μέσω του διαλόγου μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου) μια πιο κριτική αντιμετώπιση των δεδομένων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία με στιλ παραγγέλματος (Διγγελίδης, 2007). Έτσι, αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη του μαθητή, κάτι που λογικά, μεταξύ άλλων συμβάλλει στο να μπορεί ο μαθητής τελειώνοντας το σχολείο να είναι έτοιμος να καθορίσει τις ανάγκες άσκησής του και να ασκείται από μόνος του χωρίς την καθοδήγηση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής (Παπαϊωάννου κ.ά. 2006). Ο στόχος αυτός προβάλλεται σε πολλά αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής διαφόρων χωρών, π.χ. της Ελλάδας και της Κύπρου ή, στην περίπτωση των Η.Π.Α., του *Moving into the future: national standards for physical education* της Αμερικανικής Ένωσης για τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Είναι γνωστό ότι η αυτονομία συνδέεται με την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού και της εσωτερικής παρακίνησης του ατόμου (Deci και Ryan, 2000). Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό ότι όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι μέσω του συγκεκριμένου στιλ όχι μόνο αλλάζει η στάση των μαθητών απέναντι στη φυσική αγωγή και στη διά βίου άσκηση αλλά και γενικότερα όσον αφορά την ταυτοτική ικανότητα των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών (Harris, Elbourn και Αυγερινός, 2005).

Στιλ διδασκαλίας και ταυτοτική ικανότητα

Γενικά, θεωρούμε ότι κάθε διδασκαλία, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο, δε μεταφέρει απλώς γνώσεις στα παιδιά αλλά τα βοηθά να εξασκηθούν και ως προς τα όρια των πρωτοβουλιών που αποφασίζουν να πάρουν είτε στα πλαίσια του μαθήματος⁴ είτε και γενικά ως κοινωνικά

όντα αξιοποιώντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Ουσιαστικά, ανάλογα με τα διαφορετικά στιλ διδασκαλίας διαμορφώνονται και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαφορετικές αλυσίδες από διδακτικά ή κειμενικά συμβάντα⁵ που μέχρι τώρα δεν έχουν τύχει της δέουσας προσοχής όσον αφορά το τι εγγράμματα υποκείμενα δομούμε στο σχολείο. Με μια τέτοια προσέγγιση τα στιλ διδασκαλίας στη φυσική αγωγή αναδεικνύονται σε κάτι πολύ σημαντικότερο από απλώς χρήσιμα εργαλεία μετάδοσης και εμπέδωσης γνώσεων. Ουσιαστικά πρόκειται για διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αποκρυσταλλώνονται σε συγκεκριμένη αλυσίδα διδακτικών συμβάντων, που η καθεμιά τους γυμνάζει τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο, συνεισφέροντας στη δημιουργία διαφορετικών εγγράμματων υποκειμενικότητων (Κουτσογιάννης, 2009).

Βασιζόμενοι στα παραπάνω στο κύριο μέρος της εργασίας μας θα συγκρίνουμε δύο στιλ διδασκαλίας, το στιλ παραγγέλματος με αυτό της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, και θα δείξουμε ότι το καθένα τους μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα όχι μόνο όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τη διαμόρφωση της ταυτοτικής ικανότητας, δηλ. όσον αφορά το εύρος των κοινωνικά τοποθετημένων εγγράμματων ταυτοτήτων που μπορούν να πραγματώνουν οι μαθητές.

Μεθοδολογία

Μακροκείμενα και στιλ διδασκαλίας

Συγκρίνουμε τα στιλ παραγγέλματος και αποκλίνουσας παραγωγικότητας:

1) ως μακροκείμενα⁶. όπου εφαρμόζουμε προσαρμοσμένη στα της φυσικής αγωγής την πρόταση μακροκειμενικής ανάλυσης του Κουτσογιάννη (2010) σχετικά με τρία εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου, και 2) σε σχέση με τα διδακτικά σχήματα που τα διέπουν. Ισχύουν οι εξής συντομογραφίες: Αν=ανατροφοδότηση, Ασ=άσκηση, Γ=γνώσεις γυμναστικής, δ=διδάσκων, Ει=εισαγωγή, Εκ=εκτέλεση, Μ=μακροκείμενο, μ=μαθητής, Τ=τοποθέτηση στο χώρο, Λ=υποχρεωτική ακολουθία στη σύνδεση μεταξύ εννοτήτων ή υποενοτήτων, *=μη υποχρεωτική εμφάνιση)

Στιλ παραγγέλματος

Η μακροκειμενική περιγραφή για το στιλ παραγγέλματος είναι η εξής:

1

$$M = E_i^\delta (T^\delta \wedge \Gamma 1^\delta) \wedge A \sigma^{\mu+\delta} (\Gamma 2^\delta \wedge E_k^\mu) * A v^\delta (\Gamma 3^\delta)$$

Στο (1) είναι σαφές ότι έχουμε ένα είδος διδασκαλία όπου ο ρόλος του μαθητή είναι απλά εκτελεστικός, ενώ η μόνη συμμετοχή του όσον αφορά το "πώς" της διδασκαλίας ή το μαθησιακό αποτέλεσμα, είναι η εκτέλεση της άσκησης μέσω των παραγγελμάτων που δέχεται από τον διδάσκοντα και ίσως και η ανατροφοδότηση που τυχόν προκαλεί ανάλογα με το πόσο ορθά εκτελεί την άσκηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο (1) η αναλογία εκθετών δ και μ είναι 4/1, ενώ, όσον αφορά την παραγωγή λόγου ο εκθέτης μ δε συνοδεύει κανένα από τα συμβάντα τύπου Γ , κάτι που σημαίνει ότι σε επίπεδο γλωσσικής διεπίδρασης η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται απλώς στο να κατανοούν τις γλωσσικά εκφρασμένες οδηγίες που δέχονται, ή να προκαλούν κάποιες επιπλέον οδηγίες ανάλογα με το πόσο δείχνουν ότι έχουν κατανοήσει τις ήδη δοσμένες.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το στιλ παραγγέλματος όσον αφορά το είδος της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στη μαθησιακή δραστηριότητα, διέπεται από το διδακτικό σχήμα⁷ IRE/F, δηλ. από μια τριαδική δομή, που αποτελείται από κάποιο ζητούμενο που θέτει ο δάσκαλος [Teacher (I)nitiation· στο (1) αυτό εκφράζεται κυρίως μέσω του παραγγέλματος ($\Gamma 2^\delta$)], ακολουθεί η αντίδραση των μαθητών [Student (R)esponse· στο (1) το E_k^μ] και κλείνουν με την αξιολόγηση της απάντησης [Teacher (E)valuation] ή την ανατροφοδότηση από το δάσκαλο [Teacher (F)eedback· στο (1) το $A v^\delta$]. Σχηματικά έχουμε

1β

$$M = E_i^\delta (\Gamma 1^\delta \wedge \Gamma 2^\delta) \wedge A \sigma^{\mu+\delta} (\Gamma 2^\delta \wedge E_k^\mu) * A v^\delta (\Gamma 3^\delta)$$



Ο Κουτσογιάννης (2010) επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο σχήμα αποτελεί χαρακτηριστικό της παραδοσιακής - μετωπικού τύπου - διδασκαλίας, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση της διδασκαλίας με στιλ παραγγέλματος. Δεν παρέχεται στα παιδιά κανένα περιθώριο για λήψη

πρωτοβουλιών όσον αφορά τη γλωσσική ή γενικότερη διεπίδρασή τους μέσα στην τάξη, κάτι που σημαίνει ότι καλλιεργούνται εγγράμματα υποκείμενα που δε συνηθίζουν να θέτουν κριτικού τύπου ερωτήματα όχι μόνο σε επίπεδο σχολικής πράξης αλλά και (και αυτό είναι το σημαντικότερο) σε επίπεδο κοινωνικού γίνεσθαι. Οι Παπαϊωάννου κ.ά. (2006) συνδέουν το στιλ παραγγέλματος με συμφραστικές παραδοχές πολύ ευρύτερες από αυτές της σχολικής τάξης, υπογραμμίζοντας την επίδοσή του σε ολιγαρχικά ή αυταρχικά καθεστώτα ή σε κοινωνίες που είχαν ως βασικό στόχο την πολεμική προετοιμασία και άρα και την εκπαίδευση ετοιμοπόλεμων στρατιωτών.

Μιλώντας με όρους γραμματισμού θα λέγαμε ότι με το συγκεκριμένο στιλ τα παιδιά εξασκούνται σε ένα λόγο (discourse)⁸ που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του την ασυζητητί υιοθέτηση και εκτέλεση κάποιων ήδη ειλημμένων αποφάσεων. Επιπλέον, σε επίπεδο σχολικής πράξης δεν είναι δύσκολο να παραλληλίσουμε το στιλ παραγγέλματος με τον αναγνωριστικό γραμματισμό⁹, όπου είναι περιορισμένες οι ευκαιρίες για τη διατύπωση και την απάντηση σε διάφορα "γιατί", ή, ακόμα κι αν τεθούν τέτοια ερωτήματα, οι συνηθισμένες απαντήσεις είναι είτε "Γιατί έτσι είναι το σωστό" είτε "Γιατί έτσι είναι οι κανόνες της γλώσσας". Περιθώρια αμφισβήτησης ή κριτικής δεν υπάρχουν και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κάτι που υπάρχει "έτσι, γενικά και αόριστα". Και στην περίπτωση του στιλ παραγγέλματος οι Γ αντιμετωπίζονται ως κάτι που ισχύει έτσι κι αλλιώς και απλώς πρέπει να εκτελεστεί. Είναι γνωστό από την ιστορία της εκπαίδευσης ότι επί πολλές δεκαετίες στα αναλυτικά προγράμματα ουκ ολίγων χωρών η συγκεκριμένη μορφή γραμματισμού συνυπήρξε με μια διδασκαλία της φυσικής αγωγής όπου κυριαρχούσε το στιλ παραγγέλματος. Γενικότερα, οι άμεσες ή μετωπικές μέθοδοι διδασκαλίας για χρόνια έχουν κυριαρχήσει για χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Joyce, Weil και Calhoun, 2000).

Στιλ αποκλίνουσας παραγωγικότητας

Τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά όσον αφορά το στιλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Καταρχάς, σε επίπεδο μακροκειμενικής περιγραφής βλέπουμε στο

$$M=EI^{\delta+\mu}(T^{\delta}\wedge\Gamma1^{\delta}\wedge\Gamma2^{\mu+\delta})\wedge A\sigma^{\mu+\delta}(*Av^{\delta}\wedge Ek^{\mu})\wedge Av^{\mu+\delta}(\Gamma3^{\mu+\delta}\wedge Ek^{\mu})$$

ότι η αναλογία εκθετών δ και μ είναι σχεδόν 1/1, κάτι που σημαίνει ότι τα περιθώρια πρωτοβουλίας που έχει ο μαθητής είναι πολύ ευρύτερα σε σύγκριση με το στίλ παραγγέλματος. Άλλωστε, και το διδακτικό σχήμα που διέπει το (2), είναι διαφορετικό. Εδώ έχουμε το σχήμα πρόβλημα-λύση (problem-solution· Fairclough 2003), με την έννοια ότι οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν πολλαπλές πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις ή λύσεις σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα που τίθεται από τον εκπαιδευτικό (Mosston & Assworth 2002, Διγγελίδης 2007) και προσπαθούν να ανακαλύψουν τους λόγους για τους οποίους εκτελούμε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες με συγκεκριμένους τρόπους, κάτι που οδηγεί σε μια πιο αναστοχαστική προσέγγιση των δεδομένων του μαθήματος και κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ότι συνδιαμορφώνουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Ουσιαστικά, τόσο στο $\Gamma2$ όσο και στο $\Gamma3$ έχουμε συνεργασιακούς διαλόγους, όπου ο διδάσκων αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως ενεργούς και κριτικούς συνδιαμορφωτές νοημάτων (Pappas και Barro Zecker 2006) και βοηθά στο να ακουστούν, να αναδειχθούν σε κάποιο βαθμό και οι δικές τους "φωνές" (ο όρος με την έννοια του Bakhtin 1986).

2β

$$M=EI^{\delta+\mu}(\underbrace{T^{\delta}\wedge\Gamma1^{\delta}\wedge\Gamma2^{\mu+\delta})\wedge A\sigma^{\mu+\delta}(*Av^{\delta}\wedge Ek^{\mu})\wedge Av^{\mu+\delta}(\Gamma3^{\mu+\delta}\wedge Ek^{\mu})}_{\pi-\lambda}$$

Γενικά θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι, σε αντίθεση με το στίλ παραγγέλματος, το στίλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ανήκει στις «αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές», που αφήνουν χώρο και χρόνο στους μαθητές, άνεση κινήσεων, δυνατότητες συνεργασίας και εστιάζουν στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της εμβάπτισης σε κοινωνικά συμβάντα (όπως είναι ο συνεργατικός διάλογος τον οποίο αναφέραμε παραπάνω) καθώς και στις διαδικασίες κατάκτησής της (Bernstein, 1989).

Σε επίπεδο ενεργής γλωσσικής διεπίδρασης βλέπουμε ότι ο εκθέτης μ συνοδεύει τα 2 από τα 3 συμβάντα τύπου Γ , κάτι που σημαίνει ότι δίνεται

η δυνατότητα στα παιδιά να εξασκηθούν και σε σχέση με την αποτελεσματική χρήση μη αποπλαισιωμένου προφορικού λόγου στα πλαίσια μιας στοχοθετημένης κοινωνικής δραστηριότητας όπως είναι η διδασκαλία ή η επιτυχής και συνειδητή εκτέλεση συγκεκριμένων ασκήσεων ή κινητικών δεξιοτήτων. Θυμίζουμε ότι στο *ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* τίθεται ως σκοπός να μπορεί ο μαθητής

να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

Θεωρούμε ότι η γλωσσική διεπίδραση στο (2) συμβάλλει στην επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Στιλ διδασκαλίας και διαμόρφωση εγγράμματων κοινωνικών υποκειμένων

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2009) οι διάφοροι διδακτικοί λόγοι αποτυπώνονται σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αποκρυσταλλώνονται σε συγκεκριμένη αλυσίδα διδακτικών συμβάντων, που η καθεμιά τους αποτελεί ένα ξεχωριστό διδακτικό μακροκείμενο, η ιδιαίτερη διάρθρωση του οποίου εξασκεί τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο, συμβάλλοντας στη δημιουργία διαφορετικών εγγράμματων υποκειμενικότητων, και με την έννοια ότι στα πλαίσια των διαφορετικών στιλ διδασκαλίας διαμορφώνονται διαφορετικές μορφές ανάγνωσης, παραγωγής νοημάτων και κριτικής αντιμετώπισης απέναντι στα χρησιμοποιούμενα προφορικά ή γραπτά κείμενα, π.χ. όταν ο διδάσκων στα πλαίσια του στιλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν ένα βασικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, το όλο μάθημα νοηματοδοτείται με σαφώς διαφορετικό τρόπο απ'ό,τι στην περίπτωση του στιλ παραγγέλματος και η γνώση προκύπτει μέσα από τη συνεργασία διδασκόντων και διδασκόμενων και δε μεταδίδεται απλώς ιεραρχικά όπως στην περίπτωση του στιλ παραγγέλματος.

Όσον αφορά τη γλωσσική έκφραση τα παιδιά καλούνται να αξιοποιήσουν κριτικά τα δεδομένα που τους έχουν παρασχεθεί, και αυτή η αξιοποίηση δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση αλλά και στην παραγωγή λόγου που θα συμβάλλει στην αποτελεσματική διεξαγωγή της άσκησης, κάτι που

σημαίνει ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται λειτουργικά και όχι απλώς για την κατανόηση και ορθή εκτέλεση κάποιων παραγγελμάτων που δίνονται από κάποιον ιεραχικά ανώτερο.

Συμπέρασμα

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε βέβαια να υποστηρίξουμε ότι ο διδακτικός λόγος (discourse) στα πλαίσια της αποκλίνουσας παραγωγικότητας αφήνει στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους σημαντικά περιθώρια στο να αποκλίνουν από το παραδοσιακό στιλ δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και εκγυμνάζει τους μαθητές ως προς την ικανότητα υιοθέτησης μιας ταυτότητας διαφορετικής από αυτήν του υποκειμένου που απλώς και άκριτα εφαρμόζει οδηγίες. Είναι αυτονόητο ότι η διαμόρφωση τέτοιου είδους εγγράμματων υποκειμένων είναι ιδιαίτερης σημασίας για μια κοινωνία που θέλει οι αυριανοί της πολίτες να μπορούν, αξιοποιώντας κριτικά τα όποια δεδομένα έχουν στη διάθεσή τους, να ορίζουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό οι ίδιοι τις αιτίες και τα αποτελέσματα των συμπεριφορών τους. Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (2002),

ο προσωπικός τρόπος διδασκαλίας αντανακλά έναν μοναδικό συνδυασμό για το ποιο είμαστε, πώς λειτουργούμε και ποια είναι τα πιστεύω μας.

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι ο τρόπος διδασκαλίας μας επηρεάζει και τους μαθητές μας ως προς το ποιο (θα) είναι, πώς (θα) λειτουργούν και ποια (θα) είναι τα πιστεύω τους.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με τη Μητσοικοπούλου (2001) η έννοια *γραμματισμός* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.). Σύμφωνα με την Κωστούλη (2006) η σχολική τάξη είναι μια κοινότητα γραμματισμού, δηλ. ένα σύνολο ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από συγκεκριμένα κείμενα και κειμενικές πρακτικές και γεγονότα καθώς και επικοινωνιακές στρατηγικές, υιοθετώντας συγκεκριμένους τρόπους αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε αυτά.

² Για μια ανασκόπηση των επιστημονικών αναζητήσεων του Mosston, βλ. Διγγελίδης (2007).

³ Διγγελίδης, 2007· Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2006· Mosston και Ashworth, 2002

⁴ Όπως είπαμε παραπάνω, οι Mosston & Ashworth (2002) κατηγοριοποιούν τα στιλ διδασκαλίας με κριτήριο το αν οι αποφάσεις κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται είτε από το δάσκαλο είτε από τον μαθητή είτε και από τους δύο μαζί.

⁵ Ο Κουτσογιάννης (2009) ορίζει το διδακτικό συμβάν ως κάτι που σε διδακτικό επίπεδο συμβαίνει σε μια δεδομένη στιγμή, τη δράση και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών στο πλαίσιο μιας διδακτικής πρακτικής. Όσον αφορά την έννοια *κείμενο*, υιοθετούμε μια λειτουργική οριοθέτηση όπως αυτή του Αρχάκη (2005), σύμφωνα με την οποία κείμενο είναι κάθε ενότητα λόγου προφορικού ή γραπτού η οποία παίζει κάποιο ρόλο σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων.

⁶ Υιοθετούμε εδώ την προσέγγιση της Christie (2002), που χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο όρο προκειμένου να περιγράψει την αλυσίδα των κειμενικών πραγματώσεων που διαπίστωσε κατά την ανάλυση της διδασκαλίας συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων. Έτσι, στην περίπτωση του στιλ παραγγέλματος [βλ. (1)] θεωρούμε ότι το μακροκείμενο αποτελείται από τις εξής κειμενικές πραγματώσεις: 1) την εισαγωγή (*Ei*), όπου ο διδάσκων αρχικά αναφέρεται σε διάφορα δεδομένα της φυσικής αγωγής στα οποία θα στηριχτεί το μάθημα (*I*) και τοποθετεί τους μαθητές στο χώρο (*T*), 2) την εκτέλεση της άσκησης (*As*), όπου οι μαθητές

εκτελούν (*Εκ*) την άσκηση με βάση τις *Γ* που τους έδωσε κατά την εισαγωγή ή εξακολουθεί να τους δίνει (με τη μορφή παραγγελμάτων κλπ.) ο διδάσκων, και 3) την πιθανή (*) ανατροφοδότηση (*Αν*) στην οποία προβαίνει ο διδάσκων, εφόσον κρίνει ότι οι μαθητές δεν εκτέλεσαν ή δεν κατανόησαν επαρκώς το ζητούμενο του μαθήματος.

⁷ Ο όρος *διδασκτικό σχήμα* σχετίζεται με την περιγραφή των ακολουθιών (αλληλεπίδρασης) οι οποίες απαρτίζουν ένα μακροκείμενο (πβ. Machin & van Leeuwen, 2007). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2010) μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι καθοριστικής σημασίας στην περίπτωση της διδακτικής πράξης, επειδή μας αποκρυπτογραφεί το είδος της διδακτικής αλληλεπίδρασης, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στο τι λογής εγγράμματα υποκειμενικότητες καλλιεργούνται.

⁸ Ο Kress (1989) ορίζει τους λόγους (*discourses*) ως τους συστηματικά οργανωμένους τρόπους ομιλίας μέσω των οποίων εκφράζονται νοήματα και αξίες, άρα και η ιδεολογία θεσμών και ομάδων μιας κοινωνίας. Ο κάθε λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για ένα συγκεκριμένο τομέα και οργανώνει και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής, συλλογικής και ατομικής δράσης.

⁹ δηλ. την παραδοσιακή μορφή γραμματισμού, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές μαθαίνουν αντιστοιχίες φθόγγων και γραμμάτων ή απλώς γραμματικούς κανόνες και η γλώσσα αντιμετωπίζεται βασικά ως ένας κατάλογος μορφών, ενώ αγνοείται ουσιαστικά το σημασιακό δυναμικό των λέξεων ή διάφορες περίπλοκες μορφές απόδοσης νοήματος καθώς και το γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένας τρόπος κοινωνικής δράσης (Hasan, 1996).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. (2005) *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Bernstein, B. (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Christie, F. (1999) Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής* 1: 35-44.

-
- Διγγελίδης, Ν. (2007) *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Harris, J., Elbourn, J. & Αυγερινός, Α. (2005). *Άσκηση και υγεία στη Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009) Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας* 11: 149-183.
- Κουτσογιάννης Δ. (2010) Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του συνεδρίου "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας"* (Νομφαίο, 4-6/9/2009) URL <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf>.
- Κωστούλη, Τ. (2006) Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 252-270). Θεσσαλονίκη.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001) *Γραμματισμός*. Στο Χριστίδης Α.-Φ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας Μ. (2006) *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Rappas, C. & Barro Zecker, L. (2006) Οι δυσκολίες των δασκάλων-ερευνητών σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές να μοιραστούν την εξουσία με τους/τις μαθητές/τριές τους: οι αλλαγές στα κειμενικά είδη γραμματισμού του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο: Rappas C. & Barro Zecker L. (Επιμ.), *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού* (σσ. 13-62). Αθήνα: Επίκεντρο, 13-62.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

-
- Christie, F. (2002) *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11: 227-268.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Guilford, J. (1950) Creativity. *American Psychologist* 5: 444-454.
- Hasan, R. (1996) Literacy, every day talk and society. Στο Hasan R. & Williams G. (Επιμ.), *Literacy in society* (σσ. 377-424). London: Longman.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000) *Models of teaching*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Kress, G. (1989) *Linguistic processes in sociocultural practice* (2^η έκδ.). Oxford: Oxford University Press.
- Machin, D. & van Leeuwen, T. (2007) *Global media discourse: a critical introduction*. New York: Routledge.
- Melograno, V. (1997) *Designing the Physical Education curriculum*. Champaign: Human Kinetics.
- Mosston, M. (1966) *Teaching Physical Education from command to discovery*. Columbus: Merrill.
- Mosston M. & Ashworth S. (2002) *Teaching physical education* (5^η έκδ.). San Fransisco: Cummings.
- National Association for Sport and Physical Education (1995) *Moving into the future: national standards for physical education*. Boston: McGraw-Hill.
- Silverman, S. & Ennis C. (1996) *Student learning in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.