

THE IMPACT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING STYLES ON THE
CONSTRUCTION OF PUPILS' LITERATE SUBJECTIVITIES

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

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΤΙΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Συμεών Τσολακίδης Γαρύφαλλος Αναγνώστου
Πανεπιστήμιο Frederick
pre.st@frederick.ac.cy pre.ag@frederick.ac.cy

Abstract

The aim of this paper is the comparison of three teaching styles of physical education - command style, guided discovery style and reciprocal 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.

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό στις μέρες μας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στη γλώσσα¹. Η Christie (1999) τονίζει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι συνειδητά ή ασυνείδητα "δάσκαλοι γλώσσας", επειδή σχετίζονται άμεσα με την καθοδήγηση των μαθητών τους στη χρήση μίας νέας γλώσσας ή της ήδη εμπεδωμένης γλώσσας όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Τα παραπάνω ισχύουν και για το μάθημα της φυσικής αγωγής, όπου βασικό ρόλο στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στην τάξη παίζουν τα στιλ διδασκαλίας (teaching styles), δηλ. οι στρατηγικές ή συνδυασμοί στρατηγικών που αφορούν το "πώς" της διδασκαλίας και κατηγοριοποιούνται με κριτήριο το κατά πόσο οι αποφάσεις κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται είτε από το δάσκαλο είτε από τον μαθητή είτε και από τους δύο μαζί².

Στην εργασία μας θα δείξουμε ότι τα στιλ διδασκαλίας δεν είναι απλώς χρήσιμα εργαλεία μετάδοσης και εμπέδωσης γνώσεων αλλά σχετίζονται με διαφορετικές διδακτικές οπτικές (λόγους) και αποκρυσταλλώνονται σε συγκεκριμένες αλυσίδες διδακτικών ή κειμενικών συμβάντων, που η καθεμιά τους γυμνάζει τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο ως προς τα όρια των πρωτοβουλιών που αποφασίζουν να πάρουν όχι μόνο στα πλαίσια του μαθήματος αλλά και γενικά ως κοινωνικά όντα αξιοποιώντας (και)

¹ Halliday (2007)

² Mosston & Ashworth (2002)

τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Έτσι, ανάλογα με το στιλ διδασκαλίας που υιοθετούμε, εξασκούμε με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά ως προς την ταυτοτική τους ικανότητα³.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι προσπαθούμε να συνδυάσουμε απόψεις της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας με μια συγκεκριμένη παράδοση της διδακτικής της φυσικής αγωγής η οποία αναδεικνύει τα στιλ διδασκαλίας ως βασικά στοιχεία του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος. Επιπλέον, λαμβάνουμε σε σημαντικό βαθμό υπόψη μας την πρόταση ανάγνωσης και ανάλυσης του παιδαγωγικού λόγου του Κουτσογιάννη (2010α, β), σύμφωνα με την οποία "κάθε διδασκαλία . . . αποτελεί ένα μακροκειμενικό είδος, το οποίο ξεδιπλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο, επιδιώκοντας να μεταφέρει κάποιες γνώσεις στα παιδιά ή να τα ευαισθητοποιήσει σε κάτι κτλ. Η κάθε διδασκαλία όμως (ως είδος κειμένου) δεν είναι ουδέτερη, αλλά ανήκει σε μία ή περισσότερες διδακτικές παραδόσεις. Ανήκει, επομένως, σε κάποιους διδακτικούς λόγους ή μπορεί να ωθεί στη δημιουργία κάποιου νέου λόγου ή στην υβριδοποίηση υαρχόντων λόγων. Αλλά και για την πραγμάτωση αυτού του κειμένου (της διδασκαλίας) προϋποτίθεται μια συγκεκριμένου τύπου ταυτότητα εκπαιδευτικού⁴. Και το αντίστροφο: οι συγκεκριμένες ταυτότητες εκπαιδευτικών⁵ υπάρχουν, γιατί πραγματώνουν συγκεκριμένα διδακτικά κειμενικά είδη, τα οποία δεν μπορεί παρά να ανήκουν σε συγκεκριμένες διδακτικές οπτικές (λόγους)". Σύμφωνα με τον εισηγητή της η παραπάνω πρόταση, μεταξύ άλλων: 1) μάς βοηθά να αναλύσουμε μέσα από μια μεταδομιστική γλωσσολογική οπτική το είδος της (γλωσσικής) εκπαίδευσης που παρέχεται σε μια τάξη και το είδος της εγγράμματης υποκειμενικότητας που δημιουργεί το μαθησιακό υλικό, και 2) συνεισφέρει στο να ενταχθούν ως οργανικά στοιχεία του διδακτικού μακροκειμένου δομές και (διδακτικά) σχήματα αλληλεπίδρασης όπως το IRE/F ή το [προτεινόμενο και στην εφαρμογή από τον Κουτσογιάννη (2010β) της πρότασής του κατά την ανάλυση τριών σχολικών εγχειριδίων γλώσσας] σχήμα προσφορά-ζήτηση-σύνοψη.

Με βάση τα παραπάνω στο κύριο μέρος της εργασίας μας θα συγκρίνουμε τρία στιλ διδασκαλίας, το στιλ παραγγέλματος (command style), το στιλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης (guided discovery style) και το στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal style): α) ως μακροκείμενα, και β) σε σχέση με τα διδακτικά σχήματα που τα διέπουν. Από την ανάλυσή μας θα φανεί ότι διαφορετικά στιλ διδασκαλίας έχουν διαφορετικά αποτελέσματα τόσο όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών όσο και τη διαμόρφωση της ταυτοτικής ικανότητας, δηλ. όσον αφορά το εύρος των κοινωνικά τοποθετημένων εγγράμματων ταυτοτήτων που μπορούν να πραγματώνουν οι μαθητές⁶.

2. Μακροκείμενα και στιλ διδασκαλίας

2.1 Στιλ παραγγέλματος

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

³ Βλ. Κουτσογιάννης (2010α, β).

⁴ θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και μαθητών

⁵ θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και μαθητών

⁶ Για μια παρόμοια σύγκριση των στιλ παραγγέλματος και αποκλίνουσας παραγωγικότητας (divergent production), βλ. Αναγνώστου & Τσολακίδης (2010).

Με βάση το παραπάνω έχουμε την εξής μακροκειμενική περιγραφή⁷:

1

$$M = E_i^\delta (T^\delta \wedge \pi \Gamma 1^\delta) \wedge A \sigma^{\mu+\delta} (\pi \Gamma 2^\delta \wedge E \kappa^\mu) * A \nu^\delta (\pi \Gamma 3^\delta)$$

Ο ρόλος του μαθητή είναι απλά εκτελεστικός και η μόνη συμμετοχή του στο "πώς" της διδασκαλίας και στη διαμόρφωση του μαθησιακού αποτελέσματος 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 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 $\pi \Gamma$, 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.

2.2 Στιλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης

Ο εκπαιδευτικός θέτει ένα πρόβλημα και με ερωτήσεις καθοδηγεί τον μαθητή σε μια συγκεκριμένη λύση. Σύμφωνα με τον Διγγελίδη (2007) το συγκεκριμένο στιλ μπορεί 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.

2

$$M = E_i^\delta (T^\delta \wedge \pi \Gamma 1^\delta) \wedge A \sigma 1^{\mu+\delta} (\pi \Gamma 2^\delta \wedge E \kappa 1^\mu) \wedge A \nu 1^{\delta+\mu} (\pi \Gamma 3^{\delta+\mu}) \wedge A \sigma 2^{\mu+\delta} (\pi \Gamma 4^\delta \wedge E \kappa 2^\mu) \wedge A \nu 2^{\delta+\mu} (\pi \Gamma 5^{\delta+\mu})$$

Θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι ανάλογα και με τον διαθέσιμο χρόνο μαθήματος θα μπορούσαν να υπάρχουν είτε λιγότερα είτε περισσότερα από δύο ζεύγη $A \sigma$ και $A \nu$. Τα $A \nu$ αντιστοιχούν στο στιλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης, με την έννοια ότι, αν ξεκινήσουμε το μάθημα με στιλ παραγγέλματος, οι διάλογοι που ακολουθούν τα $A \sigma$ είναι μια μορφή ανατροφοδότησης. Είναι, όμως, ιδιαίτερα σημαντικό να προσέξουμε τον εκθέτη των $A \nu$ του (2) [σε σύγκριση με αυτόν του $A \nu$ του (1)]: είναι $\delta+\mu$, κάτι που σημαίνει ότι στα συγκεκριμένα $A \nu$ η συμμετοχή του διδασκόμενου είναι ενεργητικότερη.

Γενικά, στο (2) ο ρόλος του μαθητή δεν είναι απλά εκτελεστικός, με την έννοια ότι ο ίδιος προσφέρει απαντήσεις σε ζητούμενα που έχουν τεθεί στα πλαίσια της εκτέλεσης συγκεκριμένων κινητικών δραστηριοτήτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο (2) η αναλογία εκθετών δ και μ είναι περίπου 1,5/1. Όλα αυτά σημαίνουν ότι στα πλαίσια του συγκεκριμένου στιλ διδασκαλίας κυριαρχεί ένας λόγος⁸ που σε σχέση με το στιλ

⁷ Και για τα τρία στιλ εφαρμόζουμε προσαρμοσμένη στα της φυσικής αγωγής την κωδικοποίηση μακροκειμενικής ανάλυσης του Κουτσογιάννη (2010β). Ισχύουν οι εξής συντομογραφίες: $A \nu$ =ανατροφοδότηση, $A \sigma$ =άσκηση, $\gamma \Gamma$ =γνώσεις γυμναστικής σε γραπτό επίπεδο, $\gamma \pi \Gamma$ =γνώσεις γυμναστικής και σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο, δ =διδάσκων, E_i =εισαγωγή, $E \kappa$ =εκτέλεση, M =μακροκείμενο, μ =μαθητής, $\pi \Gamma$ =γνώσεις γυμναστικής σε προφορικό επίπεδο, π - λ =πρόβλημα-λύση, σ - ϵ =στόχος-επίτευξη, T =τοποθέτηση στο χώρο, \wedge =υποχρεωτική ακολουθία στη σύνδεση μεταξύ ενοτήτων ή υποενοτήτων, $*$ =μη υποχρεωτική εμφάνιση.

⁸ Βλ., ενδεικτικά, Kress (2003).

παραγγέλματος αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια ως προς το τι αποφασίζει να πει και να κάνει ο διδασκόμενος.

Όσον αφορά τη γλωσσική διεπίδραση ο εκθέτης μ εμφανίζεται (σε δύο περιπτώσεις) και σε συμβάντα τύπου $\pi\Gamma$ στα Av . Θεωρούμε ότι μέσω των συγκεκριμένων $\pi\Gamma$ δίνεται η δυνατότητα στον διδασκόμενο να εκγυμναστεί και ως προς εκείνο τον σκοπό του *ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται ο μαθητής να μάθει "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" (σελ. 17).

2.3 Στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας

Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια αποτελούμενα από τον μαθητή-παρατηρητή και από τον μαθητή-ασκούμενο. Ο πρώτος χρησιμοποιώντας μια κάρτα δραστηριοτήτων με κριτήρια για την ορθή διεξαγωγή της άσκησης παρέχει διορθώσεις και ανατροφοδότηση στον δεύτερο. Ο εκπαιδευτικός απλώς ελέγχει αν τηρούνται οι οδηγίες διεξαγωγής του μαθήματος που έχει δώσει, και οι παρεμβάσεις του γίνονται κατά βάση μέσω ερωτήσεων διερεύνησης (why questions)⁹ ή μεταγνωσιακού τύπου (metacognitive)¹⁰.

3

$$M = E\iota^{\delta+\mu}(\pi\Gamma 1^{\delta}\wedge\Gamma^{\delta+\mu}\wedge\gamma\Gamma 2^{\delta})\wedge A\sigma^{\mu+\delta}(\gamma\pi\Gamma 3^{\mu}\wedge E\kappa^{\mu})\wedge Av^{\mu+\delta}(\gamma\pi\Gamma 4^{\mu}+*\pi\Gamma 5^{\delta})\wedge *E\kappa^{\mu}$$

Ο ρόλος του μαθητή είναι ακόμα πιο ενεργητικός σε σχέση με το (2) [και πολύ περισσότερο σε σχέση με το (1)], αφού σε σημαντικό βαθμό υποκαθιστά το διδάσκοντα ή συνεργάζεται μαζί του κατά την προσπάθεια για ορθή διεξαγωγή της άσκησης από τον ασκούμενο συμμαθητή του. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο (3) 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 στιλ παραγγέλματος. Σε επίπεδο γλωσσικής διεπίδρασης βλέπουμε ότι ο εκθέτης μ συνοδεύει τα 2 από τα 5 (δηλ. σχεδόν τα μισά) συμβάντα τύπου Γ . Μάλιστα, και τα 2 $\gamma\pi\Gamma^{\mu}$ εντοπίζονται στο $A\sigma$, δηλ. στο βασικό τμήμα διαμόρφωσης του μαθησιακού αποτελέσματος, όπου ο μαθητής-παρατηρητής αξιοποιεί κριτικά τις γραπτές οδηγίες των καρτών δραστηριοτήτων παρατηρώντας την εκτέλεση της άσκησης από τον ασκούμενο συμμαθητή του και κάνοντας του σχόλια ή γράφοντας σχόλια.

Όσον αφορά τη συσχέτιση με το *ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, δεν είναι λίγοι οι στόχοι ή σκοποί που θα μπορούσαν να προαχθούν (και) μέσω της γλωσσικής διεπίδρασης που αναπτύσσεται στα πλαίσια του στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας.

Έτσι, ο μαθητής εξασκείται ως προς τα:

α) "Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους" (σελ. 14).

⁹ Walsh (2006)

¹⁰ Cazden & Beck (2003)

β) "Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας" (σελ. 14).

γ) "Ακροάται, διατυπώνει, εξηγεί και επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση" (σελ. 14).

δ) "Ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός" (σελ. 19).

Σχολιασμός: Ο μαθητής-παρατηρητής μέσω του συγκεκριμένου ρόλου εξασκείται στα (α-δ) κατά την προσπάθειά του να δώσει με τέτοιο τρόπο προφορικές οδηγίες ή ανατροφοδότηση στον μαθητή-ασκούμενο, ώστε ο τελευταίος να εκτελέσει ορθά την άσκηση, κάτι που, εκτός των άλλων, ισοδυναμεί με μια μορφή μετατροπής της μαθησιακής πραγματικότητας.

ε) "Κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας".

στ) "Προβληματίζεται για τη διατύπωση και επιλέγει ανάμεσα σε διάφορες φραστικές δυνατότητες, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του".

Σχολιασμός: στα πλαίσια του (3) οι μαθητές-παρατηρητές παρωθούνται να διατυπώνουν τις οδηγίες και τα σχόλιά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι όσο πιο σαφείς γίνεται¹¹. Σύμφωνα με τον Wells (1981) με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αποκτούν μια πιο στοχαστική επίγνωση τού πόσο σημαντικό είναι να χαρακτηρίζονται τα εκφωνήματά τους από νοηματική ακρίβεια και, επιπλέον, ανακαλύπτουν τη δύναμη της συνεισφοράς της συμβολικής αναπαράστασης κατά την επιτέλεση διαφόρων καθηκόντων ή την επίλυση προβλημάτων (π.χ. τού πώς να εκτελέσουμε σωστά μια άσκηση).

ζ) "Συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας".

Σχολιασμός: οι μαθητές ασκούνται στην αξιοποίηση-συνδυασμό προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις προφορικές και τις γραπτές (με τη μορφή των καρτών δραστηριοτήτων) πληροφορίες-οδηγίες του διδάσκοντα, προκειμένου να συμβάλλουν στην ορθή διεξαγωγή μιας άσκησης δίνοντας προφορικές οδηγίες ή ανατροφοδότηση αλλά και αξιολογώντας γραπτά¹².

η) "Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων".

Σχολιασμός: Οι μαθητές-παρατηρητές καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν το κείμενο των οδηγιών αλλά και να παράγουν λόγο (όταν κάνουν τις παρατηρήσεις τους όσον αφορά την πραγμάτωση της άσκησης από το συμμαθητή τους) ο οποίος κινείται μέσα στα πλαίσια της σχολικής νόρμας, με την έννοια ότι θα πρέπει – τουλάχιστον σε επίπεδο φρασεολογίας ή ορολογίας – σε κάποιο βαθμό να συνάδει με το κείμενο των οδηγιών του διδάσκοντα. Από την άποψη αυτή είναι εξαιρετικά επιτυχές είναι το παράδειγμα κάρτας δραστηριοτήτων το οποίο δίνουν οι Παπαϊωάννου κ.ά. (2006), καθώς συνδυάζει χαρακτηριστικά που απαντούν και στον προφορικό λόγο των παιδιών (π.χ. *Πιάνεις την μπάλα με τα δάχτυλα απλωμένα*) με φράσεις ή λέξεις που ανήκουν στη σχολική νόρμα, π.χ. *στρίψε τον κορμό σου μπροστά ή το πίσω πόδι βλέπει*

¹¹ Παπαϊωάννου κ.ά. (2006)

¹² Βλ., ενδεικτικά, το υπόδειγμα κάρτας δραστηριοτήτων Γ2 στον Διγγελίδη (2007).

διαγώνια σε σχέση με το μπροστινό. Επιπλέον, θεωρούμε ιδιαίτερα εξαιρετικά σημαντική την πρόταση των Παπαϊωάννου κ.ά. (2006) ότι, αν ο διδάσκων διαπιστώσει ότι ο παρατηρητής-μαθητής δίνει λάθος οδηγίες ή κάνει λανθασμένα σχόλια, να δοκιμάσει, χωρίς να του ασκήσει κριτική, να επαναλάβει μαζί του βήμα-βήμα τα σωστά σχόλια. Αυτό σημαίνει ότι και σε επίπεδο παραγωγής λόγου ο διδάσκων μπορεί να εμπλακεί σε μια διαδικασία έμμεσης διόρθωσης του μαθητή, στην οποία συμμετέχει ενεργητικά και ο ίδιος ο μαθητής. Θεωρούμε ότι αυτό συμβάλλει και στη γλωσσική καλλιέργεια του μαθητή όσον αφορά την προσαρμογή του λόγου του στη γλώσσα της σχολικής νόρμας.

Γενικά, θεωρούμε ότι στα πλαίσια του (3) δίνεται η δυνατότητα ακόμα και σε εκείνους τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο μη επαρκώς εφοδιασμένοι όσον αφορά τις απαιτήσεις της σχολικής νόρμας¹³, να εξασκηθούν στη σκόπιμη και επιλεκτική χρήση κειμενικών πόρων οι οποίοι βασίζονται στη σχολική νόρμα, προκειμένου να δράσουν και γλωσσικώς αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας. Έτσι, στους συγκεκριμένους μαθητές δίνεται μια δυνατότητα που ίσως να μην παρουσιάζεται συχνά σε άλλα μαθήματα: όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο του παρατηρητή, καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν το κείμενο των οδηγιών (και αυτό χωρίς το άγχος της παραδοσιακού τύπου αξιολόγησης) αλλά και να παράγουν λόγο (όταν κάνουν τις παρατηρήσεις τους όσον αφορά την πραγμάτωση της άσκησης από το συμμαθητή τους) ο οποίος κινείται μέσα στα πλαίσια της σχολικής νόρμας, με την έννοια ότι θα πρέπει – τουλάχιστον σε επίπεδο φρασεολογίας ή ορολογίας – σε κάποιο βαθμό να συνάδει με τις οδηγίες που έχουν δοθεί από τον διδάσκοντα όσον αφορά την ορθή πραγματοποίηση της άσκησης.

3. Διδακτικά σχήματα και στιλ διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2010β) τα διδακτικά σχήματα σχετίζονται με την οργάνωση των κειμένων σε επίπεδο ευρύτερων σημασιακών σχέσεων¹⁴ και η μελέτη τους έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή μας αποκρυπτογραφεί το είδος της διδακτικής αλληλεπίδρασης, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στο τι λογής εγγράμματα υποκειμενικότητες καλλιεργούμε.

3.1 Στιλ παραγγέλματος και IRE/F

Με βάση και όσα αναφέραμε στο κεφ. 2.1, είναι σαφές ότι το σχήμα IRE/F¹⁵ κυριαρχεί στο στιλ παραγγέλματος.

4

$$M = E_i^\delta (T^\delta \wedge \pi \Gamma 1^\delta) \wedge A \sigma^{\delta+\mu} (\underbrace{\pi \Gamma 2^\delta \wedge E \kappa^\mu}_{\text{IRE/F}}) * A \nu^\delta (\pi \Gamma 3^\delta)$$

¹³ Βλ. Αρχάκης (2005).

¹⁴ Βλ. και Fairclough (2003).

¹⁵ με την έννοια ότι μέσω των παραγγελμάτων ($\pi \Gamma 2^\delta$) ο διδάσκων θέτει κάποιο ζητούμενο [Teacher (I)nitiation] και ακολουθεί η αντίδραση των μαθητών [Student (R)esponse= $E \kappa^\mu$] και η αξιολόγησή της (Teacher (E)valuation) ή την ανατροφοδότηση από το δάσκαλο [Teacher (F)eedback= $A \nu^\delta$].

Ο Κουτσογιάννης (2010β) επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο σχήμα αποτελεί χαρακτηριστικό της παραδοσιακής - μετωπικού τύπου - διδασκαλίας, κάτι που ισχύει και στην περίπτωση της διδασκαλίας με στίλ παραγγέλματος. Επιπλέον, στα πλαίσια αυτά δεν παρέχεται στα παιδιά κανένα περιθώριο για λήψη πρωτοβουλιών όσον αφορά τη γλωσσική ή γενικότερη διεπίδρασή τους μέσα στην τάξη, κάτι που σημαίνει ότι προϋποτίθενται ή καλλιεργούνται εγγράμματα υποκείμενα που είναι υπάκουα, "ξέρουν τα όρια τους" και δε συνηθίζουν να θέτουν κριτικού τύπου ερωτήματα όχι μόνο σε επίπεδο σχολικής πράξης αλλά και (και αυτό είναι το σημαντικότερο) σε επίπεδο κοινωνικού γίνεσθαι¹⁶. Οι Παπαϊωάννου κ.ά. (2006) συνδέουν το στίλ 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. Ουσιαστικά, μέσω του συγκεκριμένου στίλ τα παιδιά εξασκούνται σε ένα λόγο που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του την ασυζητητί υιοθέτηση και εκτέλεση κάποιων ήδη ειλημμένων αποφάσεων.

Σε επίπεδο σχολικής πράξης δεν είναι δύσκολο να παραλληλίσουμε το στίλ παραγγέλματος με τον αναγνωριστικό γραμματισμό, 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. Οι ευκαιρίες για τη διατύπωση και την απάντηση σε διάφορα "γιατί" είναι περιορισμένες, 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"¹⁷. Και στην περίπτωση του στίλ παραγγέλματος οι *πΓ* 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 στίλ παραγγέλματος.

3.2 Στίλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης και πρόβλημα-λύση

Ο Κουτσογιάννης (2010β) δίνει έμφαση στο κατά πόσο ένα διδακτικό σχήμα έχει τοπικό χαρακτήρα ή διαπερνά ολόκληρο το μακροκείμενο. Στην περίπτωση του στίλ παραγγέλματος το IRE/F διαπερνά σχεδόν ολόκληρη τη διδασκαλία. Αυτό δεν ισχύει στο στίλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης, όπου το IRE/F έχει έναν πιο τοπικό χαρακτήρα λόγω της παρεμβολής του σχήματος πρόβλημα-λύση (problem-solution), με την έννοια ότι ναι μεν οι μαθητές εκτελούν κάποια άσκηση με βάση τα παραγγέλματα του διδάσκοντα αλλά στη συνέχεια καλούνται να ανακαλύψουν τους λόγους για τους οποίους εκτέλεσαν 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, επειδή μέσω των ερωτήσεων που τους υποβάλλει ο διδάσκων, βοηθούνται να προβούν τα ίδια σε

¹⁶ Βλ. και Κουτσογιάννης (2010α) για τη σχέση μεταξύ της γραμμικής κλασικού τύπου διδασκαλίας και εγγράμματων υποκειμένων.

¹⁷ Hasan (1996)

επιμέρους "ανακαλύψεις" μέσω των οποίων κατανοούν πώς να εκτελείται ορθά μια συγκεκριμένη άσκηση. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν συνεργασιακό διάλογο, όπου ο διδάσκων αντιμετωπίζει τον μαθητή του ως ενεργό συνδιαμορφωτή νοημάτων και βοηθά στο να ακουστεί, να αναδειχθεί σε κάποιο βαθμό και η δική του "φωνή"¹⁸.

¹⁸ Πβ. Pappas & Barro Zecker (2006).

5

$$M = E\iota^\delta (\Gamma^\delta \wedge \pi\Gamma 1^\delta) \wedge A\sigma 1^{\delta+\mu} (\pi\Gamma 2^\delta \wedge E\kappa 1^\mu) \wedge A\nu 1^{\delta+\mu} (\pi\Gamma 3^{\delta+\mu}) \wedge A\sigma 2^{\delta+\mu} (\pi\Gamma 4^\delta \wedge E\kappa^\mu) \wedge A\nu 2^{\delta+\mu} (\pi\Gamma 5^{\delta+\mu})$$

Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση το IRE/F2 της καθοδηγούμενης ανακάλυψης δε διατηρεί τον χαρακτήρα του παραδοσιακού IRE/F, επειδή χρησιμοποιείται ξεκάθαρα για την επιβεβαίωση ή μη της ορθότητας της γνώσης που παρήχθη κατά τη συζήτηση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή (στα πλαίσια του π-λ1).

3.3 Στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας και στόχος-επίτευξη

6

$$M = E\iota^{\delta+\mu} (\pi\Gamma 1^\delta \wedge \Gamma^{\delta+\mu} \wedge \gamma\Gamma 2^\delta) \wedge A\sigma^{\mu+\delta} (\gamma\pi\Gamma 3^\mu \wedge E\kappa^\mu) \wedge A\nu^{\mu+\delta} (\gamma\pi\Gamma 4^\mu + * \pi\Gamma 5^\delta) \wedge * E\kappa^\mu$$

Το στιλ αμοιβαίας διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από το σχήμα στόχος-επίτευξη (goal-achievement), όπου ως στόχος θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι η σωστή διεξαγωγή της άσκησης, και ως μέθοδος επίτευξης οι οδηγίες που δίνονται στον ασκούμενο από τον μαθητή-παρατηρητή.

Η ομοιότητα με το στιλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης είναι ότι κι εδώ το IRE/F έχει τοπικό χαρακτήρα. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία του μαθητή-παρατηρητή, αφού αυτός είναι που δίνει τις οδηγίες ή τα παραγγέλματα για την ορθή διεξαγωγή της άσκησης και επίσης και τη σχετική ανατροφοδότηση. Φυσικά, αυτό σημαίνει ότι μέσω του συγκεκριμένου στιλ μεταβάλλονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου.

Εξάλλου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στο (6) ότι οι πληροφορίες εκ μέρους του διδάσκοντα παρέχονται στα παιδιά όχι (μόνο) ως κάτι το δεδομένο ($\pi\Gamma 1^\delta$, $\gamma\Gamma 2^\delta$) αλλά κυρίως ως πλαίσιο κριτικής αξιοποίησης κάποιων δεδομένων, αφού στο $A\sigma$ ο μαθητής-παρατηρητής θα πρέπει να αξιοποιήσει τις οδηγίες του διδάσκοντα, προκειμένου να βοηθήσει τον παρατηρούμενο συμμαθητή του να εκτελέσει σωστά μια άσκηση παρέχοντάς του σχόλια με βάση τα παραπάνω δεδομένα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο συγκεκριμένο στιλ κυριαρχούν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου (π.χ. όταν ο διδάσκων ζητά από τον μαθητή-παρατηρητή να του περιγράψει πώς εξελίσσεται η άσκηση) ή ερωτήσεις διερεύνησης και μεταγνωστικού τύπου, καθώς σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου κ.ά. (2006) ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τον παρατηρητή να του πει γιατί ο ασκούμενος εκτελεί σωστά την άσκηση, κάτι που σε μεγάλο βαθμό ισοδυναμεί με μια μεταγνωστικού τύπου ερώτηση του στιλ "Τι έκανες για να κάνεις σωστά την άσκηση;". Η μόνη διαφορά

έγκειται στο ότι η ερώτηση αφορά την πραγμάτωση της άσκησης όχι από τον ίδιο τον παρατηρητή αλλά από τον παρατηρούμενο συμμαθητή αλλά αυτό σε τίποτα δεν αλλάζει το γεγονός ότι ο μαθητής καλείται να σκεφτεί σχετικά με το πώς η άσκηση θα μπορούσε να εκτελεστεί ορθά.

Με όρους του Bernstein (1989) θα λέγαμε ότι το στίλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ανήκει στις αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές, αφού αφήνει στους μαθητές άνεση κινήσεων και δυνατότητες συνεργασίας και δίνει βαρύτητα όχι μόνο στη γνώση αλλά και στις διαδικασίες και τις δεξιότητες. Επιπλέον, η γνώση προκύπτει από την εμπάπτιση σε κοινωνικά συμβάντα και δεν μεταδίδεται απλώς ιεραρχικά.

4. Ταυτοτική ικανότητα

Στα πλαίσια των διαφορετικών στίλ διδασκαλίας διαμορφώνονται διαφορετικές μορφές ανάγνωσης, παραγωγής νοημάτων και κριτικής αντιμετώπισης απέναντι στα χρησιμοποιούμενα προφορικά ή γραπτά κείμενα, π.χ. όταν ο διδάσκων στα πλαίσια της αμοιβαίας διδασκαλίας 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 στίλ παραγγέλματος, αφού τώρα τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη για την ορθή διεξαγωγή των ασκήσεων και μάλιστα όχι μόνο όσον αφορά τον εαυτό τους αλλά και κάποιον συμμαθητή τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στα πλαίσια των (2) και (3) η γνώση προκύπτει μέσα από τη συνεργασία διδασκόντων και διδασκόμενων και δε μεταδίδεται απλώς ιεραρχικά όπως στην περίπτωση του στίλ 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 παραγγεμάτων που δίνονται από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο.

Γενικά, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι κατά την εφαρμογή των στίλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης και αμοιβαίας διδασκαλίας προκαλείται υβριδοποίηση του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού λόγου της φυσικής αγωγής και εμφανίζεται ένα πιο μαθητοκεντρικό είδος διδακτικού λόγου που ιδιαίτερα στα πλαίσια του (3) αφήνει στους διδάσκοντες και (κυρίως) στους διδασκόμενους πάρα πολλά περιθώρια στο να αποκλίνουν από το παραδοσιακό στίλ δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και επιπλέον αυξάνει το εύρος των κοινωνικά τοποθετημένων εγγράμματων ταυτοτήτων ως προς την υιοθέτηση των οποίων εξασκούνται οι μαθητές¹⁹. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2010α) μια τέτοιου είδους συσχέτιση με τους λόγους διευκολύνει τη σύνδεση της διδασκαλίας με την κοινωνικά τοποθετημένη ταυτότητα [π.χ. στο στίλ αμοιβαίας διδασκαλίας τα παιδιά πραγματώνουν διάφορες ταυτότητες (μαθητής-παρατηρητής, μαθητής-ασκούμενος) και μάλιστα μέσα στα πλαίσια του ίδιου μακροκειμένου]. Έτσι, γίνεται πιο εφικτή και η σύνδεση της διδακτικής πραγμάτωσης με την υποκειμενικότητα, κάτι που αποτελεί επίμονη αναζήτηση στην έρευνα των τελευταίων χρόνων.

¹⁹ Σύμφωνα με τον Kress (2003) οι λόγοι οριοθετούν και περιγράφουν τι είναι δυνατόν να πούμε - και κατ' επέκταση να κάνουμε - σε σχέση με κάποιον τομέα ενδιαφέροντος. Έτσι, παρέχουν "περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης".

5. Αντί επιλόγου

Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (2002) "ο προσωπικός τρόπος διδασκαλίας αντανακλά έναν μοναδικό συνδυασμό για το ποιοι 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 ποιοι (θα) είναι, πώς (θα) λειτουργούν και ποια (θα) είναι τα πιστεύω τους.

Βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Γ. & Τσολακίδης, Σ. 2010. "Σχολικός λόγος και φυσική αγωγή: συμβολή στη μελέτη της επίδρασης των λεκτικών πλευρών των στιλ διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στη διαμόρφωση εγγράμματων υποκειμενικότητων". Στο Ν. Τσαγγαρίδου κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Παγκόσμιου Συνεδρίου της Π.Ε.Κ. (Λευκωσία, 4-5/6/2010)*. Λευκωσία, Π.Ε.Κ., 492-502 (cd-rom).
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα, Πατάκης.
- Cazden, C. & Beck, S. 2003. "Classroom discourse". Στο Α. Graesser κ.ά. (επιμ.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, Erlbaum, 165-198.
- 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*. Θεσσαλονίκη, Χριστοδουλίδης.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Halliday, M. 2007. *Language and education*, 9ος τόμ. London, Continuum.
- Hasan, R. 1996. "Literacy, every day talk and society". Στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in society*. London, Longman, 377-424.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). "Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου". Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30. Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη, 2-3/5/2009)*. Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ., 343-357.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). "Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου". Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτη/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας"* (Νυμφαίο, 4/6/2009). <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogianis.pdf>.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. *Teaching physical education*. San Fransisco, Cummings.
- Παπαϊωάννου, Α. κ.ά. 2006. *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Χριστοδουλίδης.
- Pappas, 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 C. Pappas & L. Barro Zecker (επιμ.), *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Αθήνα, Επίκεντρο, 13-62.
- Walsh, S. 2006. *Investigating classroom discourse*. London, Routledge.
- Wells, G. 1981. "Language, literacy and education". Στο G. Wells (επιμ.), *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge, C.U.P., 240-276.

Λέξεις-κλειδιά: φυσική αγωγή, στίλ διδασκαλίας, ταυτοτική ικανότητα, εγγράμματα υποκείμενα