

ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΙΣ

Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισήγησή μας βασίζεται σε δεδομένα βιβλιογραφικής έρευνας, που συκοπό έχει νο. αναδείξει τις θεωρητικές παραδοχές των μοντέλων διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης και με βάση αυτές να προχωρήσει στην ταξινόμηση των εν λόγῳ μοντέλων. Θεωρούμε ότι αυτού του είδους η έρευνα έχει θεωρητική σημασία, διόπι αναδεικνύει και συστηματοποιεί λανθάνοντα στοιχεία της προβληματικής των χώρων, αλλά και πρακτική, διότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει με συνειδητό τρόπο διδακτικά μοντέλα μέσα από τις εναλλακτικές προτάσεις.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, κάτω από τη επίδραση της ψυχολογίας του γραπτού λόγου, της κειμενογλωσσολογίας και επιμέρους ψυχολογικών, ανθρωπολογικών και διδακτικών θεωριών, έχουν προταθεί και αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη πλείστα όσα μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, που έχουν ποικίλες θεωρητικές βάσεις και διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Στη χώρα μας τα μοντέλα αυτά δεν έλαβαν ποτέ συγκροτημένη μορφή και μόνο στοιχεία τους εφαρμόσθηκαν για τον εμπλουτισμό συνήθως των παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της έκθεσης, με βάση πάντα τη διάσθηση και την πρωτοβούλια των εκπαιδευτικών. Μόνο από τη δεκαετία του 1980 και μετά το «Σκέψησμα και Γράφω» στο Δημοτικό Σχολείο και η «Έκφραση-Έκθεση» στο Γυμνάσιο και Λύκειο, που αντικατέστησαν τις πα-

λαιού τύπου εκθέσεις, απέκτησαν συγκροτημένη μεθοδολογία, την οποία περιγράφουν τα βιβλία δασκάλου/καθηγητή για το γλωσσικό μάθημα.

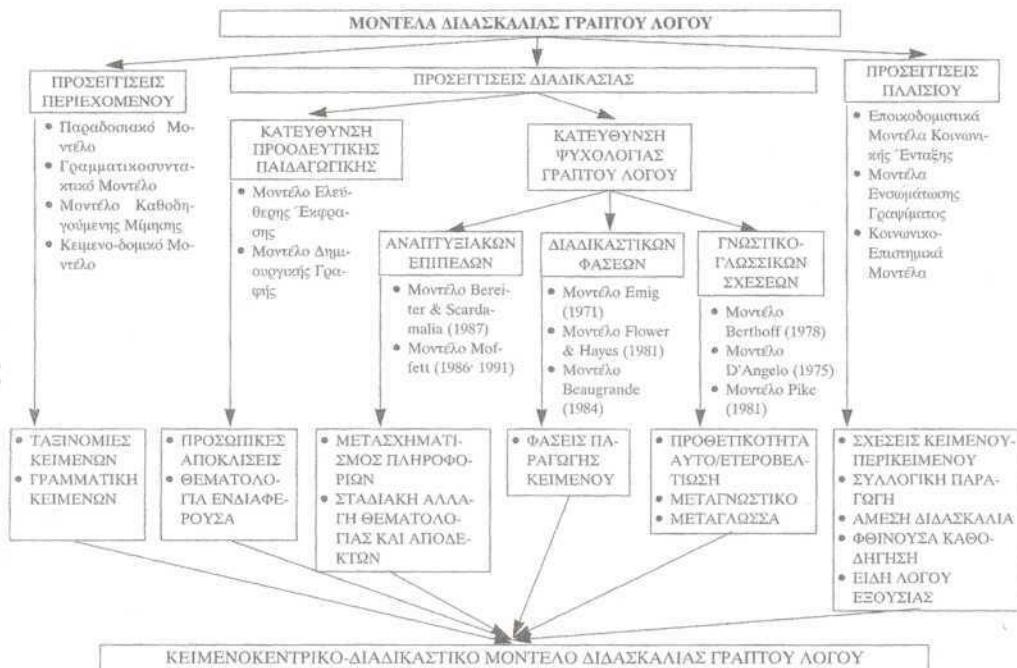
Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας μας είναι να αναζητήσει τις λανθάνουσες παραδοχές που διατρέχουν την επιφανειακή ετερογένεια των μοντέλων και μας επιτρέπουν να τα οργανώσουμε σε ολιγάριθμες κατηγορίες, οι οποίες να είναι πλέον σε θέση να αρθρώσουν μεταξύ τους λόγο διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Πιστεύουμε ότι η εργασία μας έχει και θεωρητική σημασία, αφού φέρνει στο επόπεδο της συστηματικής αντιπαράθεσης τις λανθάνουσες παραδοχές των μοντέλων, και πρακτική, αφού εξουκειώνει τον εκπαιδευτικό της τάξης με τη διαθέσιμη γνώση και τις εναλλακτικές προτάσεις στον τομέα της διδακτικής του γραπτού λόγου. Γνωρίζουμε, ασφαλώς, ότι η πράξη της ταξινόμησης είναι δύσκολη και επικίνδυνη λόγω απλοποιήσεων που συνεπάγεται. Είναι, δύναται, αναγκαία, διότι αποτελεί στοιχείο της κριτικής προσέγγισης που επιχειρούμε, αλλά και διότι είναι γενικότερη πρακτική η οποία διευκολύνει την εξέταση θεμάτων που εμφανίζουν πολυάριθμες και πολυποίκιλες περιπτώσεις.

Από τις δυνατές ταξινομήσεις επιλέγουμε μία κατ' εξοχήν διδακτική ταξινόμηση που είναι δχι μόνο πρόσφορη για την οπτική της εργασίας μας, αλλά και κατάλληλη για τη φύση των ταξινομούμενων μοντέλων. Πρόκειται για μια τριταξική ταξινόμηση σύμφωνα με την οποία η Διδακτική κατηγοριοποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις ανάλογα με τον προσανατολισμό τους, σε προσεγγίσεις (α) περιεχομένου, (β) διαδικασίας και (γ) πλαισίου.

Η τριταξική αυτή ταξινόμηση εκφράζει έναν βαθύτερο προβληματισμό της Διδακτικής για τη σπουδαιότητα του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της διδασκαλίας. Είναι ένα ακανθώδες ερώτημα που διχάζει τους διδακτικολόγους και έχει τα τελευταία χρόνια προκαλέσει έντονες αντιπαραθέσεις (βλ. Ματσαγγούρας 2000, 126). Το ερώτημα αυτό δεν έχει τεθεί άμεσα από τη βιβλιογραφία που αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αλλά έχει σαφώς αναπαραχθεί έψημεσα από τις επιμέρους προσεγγίσεις, όπως φαίνεται και από το σχήμα 1, που επιχειρεί την ταξινόμηση των μοντέλων.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τη θεωρητική βάση των τριών κατευθύνσεων και απαριθμούμε τα μοντέλα διδασκαλίας που ανήκουν σε κάθε μία από αυτές, παραθέτοντας λίγα στοιχεία για όσα μοντέλα είναι λιγότερο γνωστά στην ελληνική βιβλιογραφία ή αποτελούν αντικείμενο αντιπαράθεσης στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Για περισσότερες λεπτομέρειες και συστηματικότερη βιβλιογραφική ενημέρωση παραπέμπουμε στην υπό έκδο-

ση εργασία μας Κειμενοκεντρική Προσέγγιση των Γραπτού Λόγου: Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν;



ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Γενικές θέσεις

Οι προσεγγίσεις που είναι προσανατολισμένες προς το περιεχόμενο των γραπτού λόγου, δηλαδή, το κείμενο, είναι οι παλαιότερες από τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες. Εκφράζουν την κλασική αντίληψη για την εκπαίδευση, συμφώνα με την οποία το περιεχόμενο των (ελευθερίων) μαθημάτων ασκεί το νου και συγκροτεί το φρόνημα. Στην αντίληψη αυτή προσέφερε θεωρητική στήριξη, αιώνες αργότερα, ο Έρβαρτος (1776-1841) που την διέσωσε μέχρι

τις ημέρες μας με την έννοια της «διδακτικής ύλης» και της σπουδαιότητας που αποδίδει σε αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα..

Οι προσεγγίσεις περιεχομένου αντλούν στοιχεία για τη συγκρότηση και την αξιολόγηση του κειμένου από αφηγηματολογικές μακρο-αναλύσεις όπως είναι ο φορμαλισμός, ο δομισμός και η κειμενολογική θεωρία που αναφέρονται σχεδόν 'κατ' αποκλειστικότητα στο κείμενο, αγνοώντας συχνά το συγγραφέα, τον αναγνώστη και το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (= περικείμενο) παραγωγής του κειμένου. Εξαίρεση αποτελεί η κειμενο-δομική προσέγγιση η οποία επιχειρεί να συσχετίσει το κείμενο με τους υπόλοιπους παράγοντες, που συγκροτούν το «περικείμενο».

Στην κατηγορία των διδακτικών μοντέλων περιεχομένου εντάσσονται άνετα: (α) το παραδοσιακό μοντέλο, (β) το γραμματο-συντακτικό μοντέλο, (γ) το μοντέλο της καθοδηγούμενης μίμησης, (δ) το μοντέλο της δημιουργικής γραφής και (ε) το κειμενο-δομικό μοντέλο. Στη συνέχεια θα κάνουμε σύντομη αναφορά στο παραδοσιακό μοντέλο, που κυριάρχησε τον 20ο αιώνα, και στο κειμενο-δομικό, που είναι το σπουδαιότερο μοντέλο ίσως της κατηγορίας του.

Το παραδοσιακό μοντέλο

Το παραδοσιακό μοντέλο θεωρεί ότι η ποιότητα του μαθητικού γραπτού εξαρτάται εν πολλοίς από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή, -το οποίο εξελίσσεται βέβαια μέσα από τη συνεχή άσκηση. Γι' αυτό αγνοεί τελείως τις διαδικασίες και, το πλαίσιο παραγωγής του γραπτού λόγου και επικεντρώνει κατ' αποκλειστικότητα την προσοχή του στην άσκηση των μαθητών και στη «διόρθωση» του τελειωμένου μαθητικού κειμένου με αναφορές στη γραμματικο-συντακτική ορθότητα, το περιεχόμενο και το υφολογικό του στυλ. Τα κείμενα της καθιερωμένης λογοτεχνίας αποτελούν, κατά την παραδοσιακή προσέγγιση, πρότυπα προς μίμηση και χριτήρια πρόσφορα για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων. Γι' αυτό και με επιμονή οι εκπαιδευτικοί που την ακολουθούν συνιστούν στους μαθητές συστηματική μελέτη «καλών» λογοτεχνικών βιβλίων, ευελπιστώντας ότι αυτό που δεν μπορούν οι ίδιοι να επιτύχουν - με την άμεση διδασκαλία θα το επιτύχει έμψεσα η μελέτη της λογοτεχνίας.

Το κειμενο-δομικό μοντέλο

. Το κειμενο-δομικό μοντέλο (*genre approach*), το οποίο είναι το νεότερο και σπουδαιότερο μοντέλο της κατηγορίας που εξετάζουμε, στηρίζεται θεω-

ρητικά στην κειμενογλωσσολογία και έχει εφαρμοσθεί με πολύ καλά αποτέλεσματα στη διδακτική πράξη. Βασική του παραδοχή είναι ότι υπάρχουν πολλά είδη κειμένων, τα οποία διαμορφώθηκαν στην εξέλιξη του πολιτισμού για να υπηρετήσουν διαφορετικές ανάγκες επικοινωνίας. Στο διδακτικό επίπεδο το κειμενο-δομικό μοντέλο διδάσκει άμεσα και συστηματικά τους μαθητές ποια είναι τα είδη των κειμένων και ποια είναι τα δομικά στοιχεία κάθε είδους και τους ασκεί στην αξιοποίηση αυτής της γνώσης κατά τη σύνθεση των δικών τους κειμένων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ

Από το περιεχόμενο στη διαδικασία

Το ερώτημα μέσα από ποιες διαδικασίες ο συγγραφέας συνθέτει το κείμενο του δεν απασχόλησε τους κριτικούς της λογοτεχνίας, αφού αντικείμενο τους δεν είναι η διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου, αλλά η ανάλυση των ως ολοκληρωμένου δημιουργήματος. Απασχόλησε, όμως, το ερώτημα της διαδικασίας πολλούς γνωστικούς ψυχολόγους και μερικούς κειμενογλωσσολόγους, όπως είναι για παράδειγμα ο de Beaugrande, που επιχείρησαν να περιγράψουν μέσα από ποιες νοητικο-γλωσσικές φάσεις η αρχική σύλληψη μετατρέπεται σε τελικό κείμενο (βλ. Μπαμπινιώτης 1991, 45). Το ίδιο ερώτημα απασχόλησε, βεβαίως, και αρκετούς ειδικούς της ρητορικής και της γραπτής έκφρασης.

Η στροφή των παραπάνω ειδικών προς τη διαδικασία συνέπεσε χρονικά με τη γενικευμένη δυσφορία εκπαιδευτικών και κοινής γνώμης για την αναποτελευματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Σε αυτή τη συγκυρία εκφραστές της προοδευτικής παιδαγωγικής κατά τη δεκαετία του 1960 και μετά υιοθέτησαν διδακτικά τις προσεγγίσεις που έστρεφαν την προσοχή του σχολείου από τα φορμαλιστικά κριτήρια του ακαδημαϊκού λόγου στη διαδικασία της παραγωγής του λόγου. Επισημανούμε εδώ ότι, είχε γενικότερα στο χώρο της διδακτικής, κάτω από την επίδραση του J. Piaget, μετατοπισθεί το ενδιαφέρον του σχολείου από το περιεχόμενο της διδασκαλίας προς τη διαδικασία της διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας 2000,128), που έδινε τη δυνατότητα η όλη μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσει ερευνητικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια η νέα πρόταση των εκφραστών της διαδικαστικής προσέγγισης ήταν απόλυτα εναρμονισμένη με τις γενικότερες φιλοσοφικές και διδακτικές αρχές της προοδευτικής παιδα-

γωγικής και γι' αυτό υιοθετήθηκε και στηρίχθηκε από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς με απόλυτο τρόπο.

Έτσι, μέσα στα παραπάνω πλαίσια συντελέστηκε η αλλαγή στην πορεία πλεύσης της έρευνας και της διδακτικής πράξης από το περιεχόμενο του μαθητικού κειμένου προς τη διαδικασία παραγωγής του. Η στροφή αυτή είναι πολύ σημαντική στην εξέλιξη της διδακτικής του γραπτού λόγου και χαρακτηρίσθηκε ως νέο «παιράδειγμα» κατά την ορολογία του T. Kuhn.

Οι D. Rohman και P. Elbow (βλ. και Bizell 1986, 54) είναι από τους πρώτους που διατύπωσαν ολοκληρωμένη και εφαρμόσιμη στη διδακτική πράξη πρόταση στα πλαίσια της προβληματικής που περιγράφαμε. Όπως δια δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, μεταξύ των άλλων, τόνισαν για πρώτη φορά τη σημασία των προ-συγγραφικών και μετα-συγγραφικών φάσεων. Ως γενικότερη πρόταση η διαδικαστική προσέγγιση αντιμετώπισε αντιδράσεις στο θεωρητικό επίπεδο από εκπροσώπους της ακαδημαϊκής κοινότητας, οι οποίοι αντιπρότειναν ως λύση στα προβλήματα λόγου των μαθητών το γραμματικο-συντακτικό μοντέλο, το οποίο είχε την αύρα της ακαδημαϊκής εγκυρότητας (βλ. και Bizell 1986, 51). Αντιδράσεις αντιμετώπισε η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης και από τους εκπαιδευτικούς της τάξης που έβλεπαν με επιφύλαξη τις επιχειρούμενες καινοτομίες.

Το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης

Το μοντέλο της ελεύθερης έκφρασης υιοθετήθηκε, σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, από θεωρητικούς και από εκπαιδευτικούς της πράξης που πιστεύουν ότι πρωταρχική αποστολή του μαθήματος της γλωσσικής έκφρασης είναι να εξασφαλίσει στους μαθητές δυνατότητες να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους ιδέες για τα θέματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα και να τις εκφράσουν με τον προσωπικό τους τρόπο. Αυτό κατ' άλλους σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αφεθούν τελείως ελεύθεροι από διδακτικές παρεμβάσεις και αξιολογήσεις και κατ' άλλους ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο στήριξης της μαθητικής διερεύνησης. Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί η οργάνωση της όλης συγγραφικής διαδικασίας σε τρεις φάσεις στη προ-συγγραφική, στην κυρίως συγγραφική και στη μετα-συγγραφική, όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια.

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης απέκτησε θεωρητική βάση και συγκροτήθηκε σε παιδαγωγική πρόταση μετά από σχετικό συνέδριο που έγινε στο Dartmouth της Αγγλίας το 1966. Βάση των προτάσεων του συνεδρί-

ου δεν απετέλεσαν οι προδιαγραφές του γραπτού λόγου, αλλά οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες για την προσωπική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, στο οποίο αναγνώριζαν δυνατότητες αυτο-οργάνωσης και μάθησης, αν, βεβαίως, αφεθεὶ ελεύθερο από εξωτερικές επιδράσεις. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η ελεύθερη έκφραση εξελίχθηκε σε κυρίαρχη προσέγγιση με κύριο στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν την «προσωπική τους φωνή», κυρίως, όσους προέρχονται από τα χαμηλά στρώματα. Βασικές παραδοχές της ελεύθερης έκφρασης είναι (α) ότι οι δομές του γραπτού λόγου ομοιάζουν με εκείνες του προφορικού και (β) ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν τις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούν ακόμη και οι πρωθημένες μορφές λόγου με έμμεσο και οισμωτικότρόπο. Η κεφενογλωσσολογία και η διδακτική εμπειρία απέδειξαν ότι οι δύο αυτές παραδοχές δεν ισχύουν, παρά μόνο για τα κείμενα βιωματικής αναδίηγησης, και η έρευνα διαπίστωσε ότι μόνο ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν γλωσσικά με την προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης.

ΔΙΑΛΙΚΑΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ

Η ψυχολογία του γραπτού λόγου

Την ίδια εποχή και παράλληλα με τις έρευνες και τις θεωρητικές πράσεις της προοδευτικής παιδαγωγικής, που καθιέρωσαν διαδικαστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης, αναπτύχθηκε και μια δεύτερη ομάδα ερευνών και προτάσεων που έγιναν από γνωστικούς κυρίως ψυχολόγους, με ή χωρίς τη συνεργασία κεφενογλωσσολόγων. Πρωτοπόροι στην ψυχολογική προσέγγιση θεωρούνται οι J. Elmig και J. Britton που μελέτησαν μέσα από ποιες γνωστικές διαδικασίες οι μαθητές βρίσκουν και αναπτύσσουν τις ιδέες τους και πώς επιχειρούν να τις προσαρμόσουν στα χαρακτηριστικά των αναγνωστών τους. Κατά τις δεκαετίες του 1970, 1980 και 1990 πλήθυναν οι σχετικές ψυχολογικές μελέτες και σήμερα η ψυχολογία του γραπτού λόγου θεωρείται οριοθετημένος κλάδος της γνωστικής ψυχολογίας (βλ. Bereiter and Scardamalia 1987, Kellogg 1994).

Στα πλαίσια της ψυχολογίας του γραπτού λόγου έχουν αναπτυχθεί τρεις παράλληλες κατευθύνσεις έρευνας, κάθε μια από τις οποίες παραπέμπει και σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Βασική παραδοχή και

των τριών κατευθύνσεων είναι ότι υπάρχουν κοινές δομές σκέψης και λύγου καθολικής φύσης, τις οποίες μπορεί η ψυχολογία να εντοπίσει. Η συστηματική χρήση αυτών των δομών συμβάλλει στην αναζήτηση και την έκφραση της γνώσης. Η συγγραφική εργασία ως γνωστικο-γλωσσική διαδικασία διέπεται από τέτοιες καθολικές δομές, η γνώση και η χρήση των οποίων θα οδηγήσει στην αποτελεσματική χρήση του λόγου. Στόχοι, λοιπόν, των κατευθύνσεων έρευνας είναι να αναδείξουν αυτές τις δομές. Θέματα όπως το περιεχόμενο και η μορφή του κειμένου και πώς αυτό ανταποκρίνεται στα κριτήρια της ακαδημαϊκής κοινότητας δεν απασχολούν τις διαδικαστικές προσεγγίσεις, όπως δεν την απασχολούν και οι σχέσεις του παραγόμενου κειμένου με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και αξιοποιείται. Η απουσία συσχετίσεων της διαδικασίας με τους παράγοντες του πλαισίου, όπως είναι για παράδειγμα ο αναγνώστης, οφείλεται στο γεγονός ότι η ψυχολογία του γραπτού λόγου αντιμετωπίζει τη διαδικασία παραγωγής του λόγου ως μια ατομικιστική διαδικασία. Για την αντίληψη αυτή οι εκφραστές των διαδικαστικών προσεγγίσεων έχουν επικριθεί με το σκεπτικό ότι παραβλέπουν την κοινωνική προέλευση και τη συλλογική φύση του λόγου. Τους αναγνωρίζεται, όμως, ότι μας βοήθησαν να κατανοήσουμε πώς το άτομο βιώνει τις εννοιοδοτήσεις και την προβληματική του κοινωνικού πλαισίου. Οι τρεις, λοιπόν, κατευθύνσεις έρευνας που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της ψυχολογίας του γραπτού λόγου είναι (α) η κατεύθυνση των αναπτυξιακών επιπέδων (β) η κατεύθυνση των διαδικαστικών φάσεων παραγωγής του λόγου και (γ) η κατεύθυνση των γνωστικο-γλωσσικών σχέσεων.

Η κατεύθυνση των αναπτυξιακών επιπέδων

Η πρώτη κατεύθυνση, με κύριους εκπροσώπους τους Bereiter και Scardamalia (1987), αναζητά την εξελικτική πορεία της γνωστικο-γλωσσικής δεξιότητας του συγγραφέα για γραπτή έκφραση. Πρόκειται, δηλαδή, για μια γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία έχει εντοπίσει δύο επίπεδα εξέλιξης. Το πρώτο επίπεδο, που είναι και κατώτερο, οι Bereiter και Scardamalia (1987) το ονόμασαν επίπεδο παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling), για να δηλώσουν ότι οι συγγραφείς του επιπέδου αυτού απλώς παραθέτουν, χωρίς επεξεργασία και οργάνωση, τις πληροφορίες που θεωρούν σχετικές με το θέμα τους. Το δεύτερο στάδιο το αποκαλούν στάδιο «μετασχηματισμού των πληροφοριών» (knowledge transforming), για

να δηλώσουν ότι οι συγγραφείς αυτού του επιπέδου επεξεργάζονται και οργανώνουν λογικά τις πληροφορίες τους πριν τις παρουσιάσουν γλωσσική. Οι μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου κινούνται στο πρώτο στάδιο και πρέπει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σταδιακά να περάσουν στο δεύτερο στάδιο.

Η κατεύθυνση των διαδικαστικών φάσεων

Η δεύτερη κατεύθυνση ερευνών της ψυχολογίας του γραπτού λόγου κινείται μεταξύ της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της επίλυσης γνωστικο-γλωσσικών προβλημάτων που θέτει η παραγωγή του γραπτού λόγου. Βασική της επιδίωξη είναι να εντοπίσει ποιες είναι οι ενεργοποιούμενες λειτουργίες και πώς διαμορφώνεται σε συγκροτημένες φάσεις η παραγωγή του λόγου, πώς οι φάσεις αυτές αλληλοσυσχετίζονται και, τέλος, πώς συμβάλλουν ατομικά και συνδυαστικά στην παραγωγή του τελικού κειμένου. Βασικό συμπέρασμα των ερευνών είναι ότι οι δόκιμοι συγγραφείς έχουν αναπτύξει τεχνικές και στρατηγικές για την παραγωγή και οργάνωση των ιδεών τους καθώς και για τη βελτίωση του αρχικού τους κειμένου. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις η διδακτική βιβλιογραφία έχει προτείνει πλήθος μοντέλων με προ-συγγραφικές και μετα-συγγραφικές φάσεις. (βλ. και Ματσαγγούρας 1999, 541). Τα διαδικαστικά μοντέλα κυριαρχούν τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις προτάσεις της βιβλιογραφίας, αλλά και στις επιλογές των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να ξεφύγουν από την κυριαρχία των παραδοσιακών προσεγγίσεων.

Η κατεύθυνση των γνωστικό — γλωσσικών σχέσεων

Η τρίτη κατεύθυνση που αναπτύχθηκε μέσα στα πλαίσια της ψυχολογίας του γραπτού λόγου αναφέρεται στη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη και τη γνώση και ερευνά γενικότερα πώς οι τρεις αυτοί τομείς του ανθρώπινου πνεύματος αλληλοσυσχετίζονται και ειδικότερα πώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και στη διαδικασία παραγωγής του κειμένου. Σε ό,τι αφορά το πρώτο από τα παραπάνω και κύριο ερώτημα, πρέπει να επισημάνουμε ότι τέθηκε από την ελληνοκλασική αρχαιότητα και έκτοτε η σχέση γλώσσας και σκέψης απασχολεί φιλοσόφους, γλωσσολόγους και ψυχολόγους.

Στο ερώτημα αυτό έχουν δοθεί διαφορετικές απαντήσεις, δύο των

ώκρων, που αποδίδουν προτεραιότητα στη γλώσσα ή στη σκέψη, και μία συνδυαστική απάντηση, που αναγνωρίζει αμοιβαία αλληλεξάρτηση. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, στη σχέση γλώσσας και σκέψης προηγείται η σκέψη που λειτουργεί ως εντολοδότης και έπειτα η γλώσσα που λειτουργεί ως διεκπεραιωτής του μηνύματος. Η γλώσσα μπορεί να εκφράσει με πληρότητα ό, τι έχει προηγουμένως η σκέψη συλλάβει με σαφήνεια (βλ. Μπαμπινιώτης 1991, 1511). Αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα του γραπτού λόγου είναι πρωτίστως προβλήματα σκέψης και γνώσης και, για να ξεπεραστούν, πρέπει προηγουμένως να αναπτυχθεί η σκέψη και να εμπλουτισθεί η γνώση.

Την προτεραιότητα της σκέψης έναντι της γλώσσας είχε υποστηρίξει, σε αντίθεση με τον L. Vygotsky, ο J. Piaget και σε μικρότερο βαθμό οι οπαδοί της θεωρίας των αυτόνομων υπομηχανισμών, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα είναι ένας από τους υπομηχανισμούς του νου και συντονίζεται, όπως και όλοι οι υπόλοιποι υπομηχανισμοί, από τη σκέψη.

Η ακριβώς αντίθετη άποψη, που αναγνωρίζει την προτεραιότητα της γλώσσας έναντι της σκέψης, είναι γνωστή ως θεωρία των Sapir-Whorf. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η γλώσσα προηγείται και με τις δομές της διαμορφώνει τις δομές της σκέψης και οργανώνει, την εμπειρία. Ο κριτικός της λογοτεχνίας Fowler, αναφερόμενος στις δεομεύσεις που ασκεί η γλώσσα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, σημειώνει τα εξής: «Με άλλα λόγια χρησιμοποιούμε την εννοιολογική δομή που έχει κωδικοποιηθεί στη γλώσσα μας, για να οργανώσουμε και να βάλουμε σε τάξη την εμπειρία μας, ώστε να μη παρασύρεται από τη χαοτική ρευστότητα των εντυπώσεων και των ιδεών» (μετφρ. Μπαμπινιώτης 1991, 167). Την προτεραιότητα της γλώσσας έναντι της σκέψης και του πολιτισμού ποστηρίζουν οι οπαδοί του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism), που αντιπαραθέτουν στην ατομικιστική ερμηνεία της ανθρώπινης πνευματικότητας τη συλλογική ερμηνεία. Κατ' αυτήν προηγείται ο συλλογικός νους που συλλαμβάνει τις κύριες έννοιες και έπειτα ο ατομικός, που οικειοποιείται ό, τι ο συλλογικός συνειδητής. Η γλώσσα είναι συλλογική κατασκευή και λειτουργεί ως μέσον συναρρότησης εννοιών και της σκέψης του ατόμου (βλ. και Vygotsky 1997).

Τέλος, υπάρχει και η συνδυαστική άποψη για τη σχέση γλώσσας και σκέψης. Η οποία έχει ήδη διατυπωθεί από τον Πλάτωνα στο Σοφιστή (263 e), όπου υποστηρίζει ότι «Ουκούν διάνοια μεν και, λόγος ταυτόν». Η μόνη διαφορά είναι ότι η σκέψη αποτελεί έναν εσωτερικό, «άνευ φωνής», λόγο, ενώ ... γλώσσα αποτελεί έκφωνο λόγο. Τη θεώρηση της γλώσσας και της σκέψης ... εναπόσπαστης και ενιαίας λειτουργίας υποστήριξαν στην εποχή μας ο

γλωσσολόγος F.de Saussure, που παρομοιάζει τη γλώσσα και τη σκέψη ως τις δύο σελίδες του αυτού φύλλου χαρτιού (βλ. Μπαμπινιώτης 1998, 36) και ο κοινωνιο-ψυχολόγος L. Vygotsky (1988, 355), που αντιλαμβάνονται τις δύο αυτές λειτουργίες του ανθρωπίνου πνεύματος αλληλεξαρτώμενες στην κοινή τους πορεία. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η σκέψη εσωτερικεύει την κοινωνική αλληλεπικοινωνία και ο (γραπτός) λόγος επανεμφανίζει και αποτυπώνει τον κοινωνικό διάλογο που ευωτερικεύθηκε.

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών της κατεύθυνσης που περιγράφουμε τείνει προς τις δύο τελευταίες από τις τρεις απόψεις που περιγράφουμε και εκλαμβάνει τη σχέση γλώσσας και σκέψης ως αμφίδρομη, ή ακόμη αναγνωρίζουν προτεραιότητα στη γλώσσα. Γι' αυτό και μελετούν τον τρόπο που ο γραπτός λόγος μπορεί να γίνει δργανό ανάπτυξης της σκέψης.

Στα πλαίσια, λοιπόν, των διαφορετικών θέσεων για τη σχέση γλώσσας και σκέψης έχουν αναπτυχθεί ποικίλα προγράμματα που νιοθετούν μία από τις δύο ακραίες θέσεις ή τη συνδυαστική. Θα αναφέρουμε τα γνωστότερα από αυτά.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Γενικές θέσεις

Θεωρητική βάση των μοντέλων πλαισίου αποτελεί ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism). Πρόκειται για μια σύγχρονη, ανομοιογενή ομάδα κοινωνικών επιστημών που απορρέπτουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις του θετικισμού και τις αιτιο-χρατικές ερμηνείες του κοινωνικού κόσμου και ασπάζονται τις επιστημολογικές θέσεις του ερμηνευτικού παραδείγματος και της κριτικής θεωρίας (βλ. και Ματσαγγούρας 1999, 301-307). Αναλυτικότερα, οι κοινωνικοί εποικοδομιστές αντιλαμβάνονται τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή, που εκφράζει τις αξίες, τους τρόπους σκέψης και τις πολιτισμικές θέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας στη δεδομένη ιστορική στιγμή. Με αυτή την έννοια, η γλώσσα διαμεσολαβεί και συγχροτεί την άποψη της κοινωνίας για την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζουν στη γλώσσα όχι απλώς ρόλο έκφρασης, αλλά και ρόλο συγχρότησης της επιστημονικής γνώσης. Όλοι οι θεωρητικοί που αναγνωρίζουν προτεραιότητα στη γλώσσα έναντι της σκέψης και της γνώσης προέρχονται από αυτό το χώρο, και θεωρούν ότι οι δυνατότητες της γλώσσας θέτουν τα δρια της σκέψης και ότι η γνώση είναι διαμεσολαβημένη από τη γλώσσα, κατασκευή ποι.

δεν ανακαλύπτεται ούτε εγκυροποιείται στο φυσικό κόσμο, αλλά επακυρώνεται από τις κοινότητες των ειδικών με βάση τις δυνατότητες της να λύσει κοινωνικά προβλήματα.

Εξειδικεύοντας τις επιστημολογικές και κοινωνιολογικές θέσεις στο θέμα της παραγωγής και της διδακτικής του γραπτού λόγου, οι κοινωνικοί εποικοδομιστές απορρίπτουν τις ρομαντικές θέσεις των ανθρωπιστών, που θεωρούν το άτομο ελεύθερο και υπεύθυνο για τις πράξεις του και ικανό να εκφράζει με την προσωπική και πρωτότυπη χρήση του λόγου το ωραίον και το αληθές. Αντίθετα, οι εποικοδομιστές πιστεύουν ότι ο λόγος αποτελεί κοινωνική πράξη, με την αριστοτελική έννοια, που σημαίνει ότι τα στοιχεία της επικοινωνίας, της προθετικότητας και της κοινότητας είναι κυρίαρχα, αφού ο λόγος επιτελεί τον κοινωνικό ρόλο της πληροφόρησης, εμψύχωσης και πειθούς. Αυτές οι λειτουργίες των καθιστούν σκόπιμο, προγραμματισμένο και προσαρμοσμένο σε εξειδικευμένο αναγνωστικό κοινό.

Με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις ο Winterowd (1991) κάνει λόγο για δύο διαφορετικά είδη «ρητορικής», την ατομιστική και την συλλογική ρητορική, που αντιπαρατίθενται μεταξύ τους. Οι προσεγγίσεις και τα μοντέλα που μέχρι τώρα έχουμε δεί ανήκουν εν μέρει ή καθ' ολοκληρών στην ατομικιστική κατεύθυνση. Κατατάσσουμε τις προσεγγίσεις της συλλογικής ρητορικής στην κατεύθυνση των προσεγγίσεων πλαισίου, διότι αναφέρονται και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που με τις ανάγκες του γεννά και διαμορφώνει ποικίλα είδη λόγου και στο άμεσο πλαίσιο κάθε κειμένου που το απαρτίζουν ο συγγραφέας και ο αναγνώστης με τις επιδιώξεις, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τις παραδοχές.

Τα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου που ανήκουν στην κατηγορία του πλαισίου μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τρεις υποκατηγορίες: (α) στα εποικοδομητικά μοντέλα κοινωνικής ένταξης, (β) στα μοντέλα ενσωμάτωσης του γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα και (γ) στα κοινωνικο-επιστημικά μοντέλα κοινωνικής αλλαγής. Κοινό στοιχείο όλων αυτών των μοντέλων είναι ότι προβλέπουν μορφές άμεσης διδασκαλίας και συστηματικής καθοδήγησης των μαθητών στην εκμάθηση των ακαδημαϊκών και λοιπών μορφών λόγου που αποτιμά θετικά η κοινωνία μας.

Εποικοδομητικά μοντέλα κοινωνικής ένταξης

Τα εποικοδομητικά μοντέλα κοινωνικής ένταξης δέχονται ότι το κοινωνικό συγκείμενο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ατόμου και

αναγνωρίζουν τις δεσμεύσεις που επιβάλλει στη μορφή του λόγου. Τα παραπάνω στοιχεία τα αποδέχονται ως δεδομένα και επιχειρούν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να ενταχθούν ως αυτόνομα και αποτελεσματικά μέλη στις κυριαρχες κοινότητες λόγου. Η πιθανότητα να πετύχουν τα άτομα την κοινωνική ένταξη και διάκριση δεν εξαρτάται, κατά τους εκπροσωπους της κατεύθυνσης αυτής, από το προσωπικό τους ταλέντο και τις ατομικές τους δυνατότητες, αλλά από την κοινωνική τους προέλευση και το περιβάλλον τους (βλ. Bizzell 1986, 59). Μέρος του περιβάλλοντος τους είναι και το σχολείο, το οποίο μπορεί να προλάβει τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους, αν εγκαίρως τούς εξασφαλίσει πρόσβαση στις ακαδημαϊκές μορφές λόγου. Στην προσπάθεια κατάκτησης της γλώσσας, όμως, και αξιοποίησης των δυνατοτήτων της δεν επαρκούν οι εσωτερικές δυνατότητες των παιδιών. κυρίως όταν πρέπει από πολιτιστικά στερημένο περιβάλλον, γι' αυτό πρέπει το σχολείο να τους προσφέρει άμεση διδασκαλία και συστηματική στήριξη. Αυξημένη ανάγκη για βοήθεια έχουν οι μαθητές προκειμένου να κατατήσουν τις μορφές του ακαδημαϊκού λόγου, που αποτελεί το «κλειδί» για την πόρτα της κοινωνικής επιτυχίας. Αυτή, άλλωστε πρέπει να είναι και η απότερη αποστολή της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Ζητούμενο, λοιπόν δεν είναι η ανάπτυξη του προσωπικού ύφους, όπως ισχυρίζονται οι ρομαντικοί της ελεύθερης έκφρασης, αλλά η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις περιστάσεις επικοινωνίας και, κυρίως, σε εκείνες τις περιστάσεις που απαιτεί η κοινωνική επιτυχία. Αυτό, όμως, επαναλαμβάνουμε, απαιτεί την άμεση διδακτική διαμεσολάβηση του σχολείου.

Για να αναδείξουν την κοινωνική διάσταση του λόγου και για να αναπτύξουν τις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες που απαιτεί η παραγωγή του λόγου, οι οπαδοί της κατεύθυνσης αυτής χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την ομάδα στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου. Έτσι, η ομάδα λειτουργεί ως άμεσος και αιθεντικός αποδέκτης του λόγου και με τις αντιδράσεις της παρέχει ανατροφοδότηση στο συγγραφέα-μαθητή για την πληρότητα και συνοχή του λόγου του. Η γενική αποτίμηση που κάνει η ομάδα στο λόγο των μελών της ασφαλώς προσφέρει σε αυτά κριτήρια για την αξιολόγηση του λόγου τους. Ο K. Bruffee χρησιμοποιεί συστηματικά τη μαθητική ομάδα στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου, προκειμένου να καταστήσει μακροπρόθεσμα ικανούς τους μαθητές να συμμετέχουν στο λόγο της ακαδημαϊκής κοινότητας. Με άλλα λόγια, η ομάδα λειτουργεί ως κοινωνικό πλαίσιο άμεσης στήριξης, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης του παραγόμενου κειμένου. Στη δεκαετία του 1990 η χρήση της μαθητικής ομά-

δας γενικεύθηκε, αφού αναγνωρίσθηκε ευρύτερα η συλλογική διάσταση που έχει η διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου, στοιχείο που αγνοούσαν οι απομικιστικές αντιλήψεις του ρομαντισμού.

Μέσα στην ίδια λογική της κοινωνικής αποδοχής και ένταξης κινούνται και τα πολυπολιτισμικά προγράμματα παραγωγής του γραπτού λόγου, που έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τους κώδικες λόγου διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, τους οποίους να είναι σε θέση να αναλύσουν προκειμένου να αναδειχθούν οι ιδεολογικές παραδοχές τις οποίες εκφράζουν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο ακαδημαϊκός λόγος πρέπει να αποτελεί το τέλος της πολυπολιτισμικής πορείας, προκειμένου να αποφευχθούν οι κοινωνικοί αποκλεισμοί (βλ. Bizell 1986, 60). Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει συνδυασμό άμεσης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Μοντέλα ενσωμάτωσης του γραψίματος σε όλα τα μαθήματα

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι τα διαφορετικά είδη λόγου είναι κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες επικοινωνίας, πολλοί ειδικοί, από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους, προτείνουν την ενσωμάτωση του γραψίματος σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (*writing across the curriculum*). Εάν λάβουμε υπόψιν μας ότι τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, λόγω της ποικιλής φύσης τους, εκφράζουν διαφορετικές συμβάσεις λόγου που έχουν αναπτύξει οι επιμέρους επιστημονικές κοινότητες, γίνεται κατανοητό ότι η πρόταση της ενσωμάτωσης δεν εξασφαλίζει μόνο περισσότερες ευκαιρίες για γράψιμο αλλά εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με όλες τις μορφές του ακαδημαϊκού λόγου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές απομακρύνονται σταδιακά από τον αφηγηματικό λόγο που κυριαρχεί συνήθως στη θεματολογία του γλωσσικού μαθήματος. Εκτός αυτού, ως συνεπακόλουθο της εξοικείωσης με τις ακαδημαϊκές μορφές λόγου επέρχεται και βελτίωση της ακαδημαϊκής γνώσης των αντίστοιχων τομέων.

Κοινώνικο-επιστημικά μοντέλα

Στο χωρό της «συλλογικής οητορικής», που αντιπαρατίθεται στις απομικιστικές αντιλήψεις για τη φύση του λόγου, έχει αναπτυχθεί μία δυναμική σχολή λόγου που είναι γνωστή στη βιβλιογραφία ως κοινώνικο-επιστημική

epistemic) ή Νέα Ρητορική, με κύριους εκπροσωπους τους J. Berlin, W. Ross Winterrowd, P. Bizzell και C. Perelman. Σε σχέση με άλλες σχολές και κατευθύνσεις του γραπτού λόγου η κοινωνικο-επιστημική σχολή έχει πιο επεξεργασμένη πειδαγωγική αντίληψη, η οποία την κατατάσσει στο χώρο της Χειραφετικής Παιδαγωγικής που επιδιώκει μέσω της εκπαίδευσης να απελευθερωθεί το άτομο και τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις από τις δεσμεύσεις της κυριαρχης ιδεολογίας και κοινωνικής τάξης (βλ. και Ματσαγγούρας 1999, 103).

Αναλυτικότερα, σκοπός της κοινωνικο-επιστημικής σχολής είναι (α) να αναπτύξει την ιδεολογική αυτό-συνειδησία στους μαθητές, (β) να αναδείξει τη σχέση κοινωνικών καταστάσεων και μορφών λόγου, (γ) να αναδείξει τις εσωτερικές δομές της γνώσης κάθε επιστημονικού τομέα και πώς αυτές εκφράζονται γλωσσικά, (δ) να αναπτύξει στους μαθητές τις αναρχαίες γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να χειρίζονται αποτελεσματικά όλες τις μορφές λόγου, συμπεριλαμβανομένων και των μορφών λόγου της εξουσίας, ώστε να μπορούν να πράττουν και να δρουν κοινωνικά και πολιτικά με απώτερο σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Αυτό, όμως, σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι οι μαθητές θα καταστούν, με την άμεση διδακτική παρέμβαση του σχολείου, ικανοί να παράγουν διαφορετικά είδη κειμένων, για διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικούς αποδέκτες. Λέγοντας διαφορετικούς αποδέκτες, αναφερόμαστε στις επιμέρους «κοινότητες λόγου» (*discourse communities*), οι οποίες έχουν αναπτύξει δίκτυα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν εξειδικευμένους τρόπους επιχειρηματολογίας και παράθεσης των πληροφοριών. Οι τρόποι αυτοί παρέχουν στο χρήστη του λόγου δυνατότητες έκφρασης αλλά ταυτόχρονα επιβάλλουν και περιορισμούς.

Για να εμπλακεί κάποιος σε μια κοινότητα λόγου πρέπει να κατέχει και να σέβεται αυτές τις συμβάσεις. Με αυτή την έννοια κάθε συγγραφέας είναι μέρος μίας παραδοσιας σκέψης, λόγου και έκφρασης, όχι μία αυθύναρκτη συγγραφική ιδιοφυΐα που συγγράφει εκ του μηδενός, όπως τον φαντάζονται οι ρομαντικοί ουμανιστές.

Ο υπερτονισμός του κοινωνικού στοιχείου στη γλώσσα, τη σκέψη και τη γνώση, που χαρακτηρίζει τους εκπροσώπους της κοινωνικο-επιστημικής σχολής, επισκιάσει το ρόλο του ατόμου στην όλη υπόθεση, και, ασφαλώς, δεν διευκρίνισε πώς το συλλογικό γίνεται ατομικό και πολύ περισσότερο δεν ξεκαθαρίσει πόσες δυνατότητες έχει το άτομο να συμβάλει στο συλλογικό. Σε αυτά τα ερωτήματα έχουν εν πολλοῖς επιχειρήσει να απαντήσουν οι εκπρόσωποι των γνωστικό-διαδικαστικών μοντέλων, που μελετούν πως το άτομο

εξειδικεύει τις καθολικές δομές σκέψης και λόγου στην περίπτωση κάθε συγκεκριμένου κείμενου και ποιες δυνατότητες έχει το άτομο να αποκλίνει δημιουργικά από τον κανόνα, χωρίς να αποκλεισθεί από το αναγνωστικό κοινό.

Η συνήθηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι ότι το άτομο οικειοποιείται τη συλλογική γνώση μέσα από τη διαλεκτική επικοινωνία του με την κοινότητα, η οποία γίνεται με μέσον τη γλώσσα του επιστημονικού κλάδου που πραγματεύεται τη γνώση. Η διαδικασία οικειοποίησης, όμως δεν είναι μία παθητική διαδικασία, αφού το άτομο διαπραγματεύεται την εξωτερική πληροφόρηση συνειδητά και προγραμματισμένα με βάση τα γνωστικά του σχήματα και τις μεταγνωστικές του δεξιότητες. Ζητούμενο, λοιπόν, είναι πώς το κοινωνικό πλαίσιο καθοδηγεί το άτομο στη συλλογιστική του και πώς το άτομο αξιοποιεί το συλλογικό για να οικοδομήσει το προσωπικό. Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, είναι αναγκαίο να συνεξετασθούν διαλεκτικά η γνωστική προσέγγιση με την κοινωνική. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται και γι' αυτό ο Greene κάνει λόγο για γνωστικο-κοινωνική (cognitive-social epistemic) σύνθεση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bereiter, C. and Scardamalia, M. *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale: LEA, 1987.
- Bizzell, P., "Composing processes: An overview". In A. Petrosky and D. Bartholomae (eds), *The Teaching of Writing*. Chicago: The National Society of the Study of Education, 1986.
- Keliogg, R., *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική θεωρία στο Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg, 1999.
- Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη ση Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου: Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρης, 2001.
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: 1991.
- Vygotsky, L., *Σκέψη και Γλώσσα*, μετ. Α. Ρόδη. Αθήνα Gutenberg, 1988.
- Vygotsky, L., *Νοῦς και Κοινωνία*, μετ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Winterowd, W., "Philosophy of composition", *Rhetoric Review*, vol. 9. 1991.