

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την  
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία  
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL  
15-18 Ιουνίου 2017

Μια θεωρητική προσπάθεια μετάβασης από τον  
όρο γλωσσική ικα-νότητα στον όρο κριτική  
γλωσσική ταυτότητα στο πλαίσιο ανάδειξης της  
γλωσσικής χαρισματικότητας των μαθητών

ΜΑΡΙΑ ΣΟΥΒΛΙΔΗ

doi: [10.12681/edusc.1730](https://doi.org/10.12681/edusc.1730)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

ΣΟΥΒΛΙΔΗ Μ. (2019). Μια θεωρητική προσπάθεια μετάβασης από τον όρο γλωσσική ικα-νότητα στον όρο κριτική γλωσσική ταυτότητα στο πλαίσιο ανάδειξης της γλωσσικής χαρισματικότητας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1254–1264. <https://doi.org/10.12681/edusc.1730>

Μια θεωρητική προσπάθεια μετάβασης από τον όρο γλωσσική ικανότητα στον όρο κριτική γλωσσική ταυτότητα στο πλαίσιο ανάδειξης της γλωσσικής χαρισματικότητας των μαθητών

Μαρία Σουβλίδη υποψήφια διδάκτορας ΠΤΔΕ Ιωαννίνων  
mrsouvlidi@yahoo.com

### Περίληψη

Η παρούσα θεωρητική εργασία διερευνά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην υιοθέτηση ενός ορισμού για τις γλωσσικές ικανότητες χαρισματικών παιδιών, δεδομένου ότι η προσπάθεια δημιουργίας ενός ορισμού για την γλωσσική ικανότητα παίζει καταλυτικό ρόλο στις διδακτικές επιλογές που προκρίνονται για την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα λαμβάνουμε υπόψη τις περιοριστικές παραμέτρους-ενστάσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος, έτσι όπως αναδεικνύονται από τις μελέτες της κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough, όπου ο μηχανισμός της γλώσσας καθίσταται ένας ιδεολογικός μηχανισμός που αναπαράγει μορφές εξουσίας μέσω των θεσμών, όπως αυτός του εκπαιδευτικού θεσμού. Η προσπάθειά μας ενισχύεται από τους προβληματισμούς για την υιοθέτηση ενός ορισμού για την γλωσσική ευφυΐα από την Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης του Habermas. Η υιοθέτηση ενός ορισμού για την γλωσσική ικανότητα που προάγει το λειτουργικό γραμματισμό ελλοχεύει τον κίνδυνο να παραγκωνιστεί ο κριτικός γραμματισμός που αναφέρεται στην ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή και στην κριτική σκέψη. Παραγκωνίζει την πολιτισμική γνώση που καθιστά ικανό τον ομιλητή, συγγραφέα, αναγνώστη να χρησιμοποιούν τη γλώσσα όχι μόνο για να σκέφτονται, μα και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία. Τελικά θέτουμε προβληματισμούς σχετικά με τη σύνδεση ενός ορισμού για την γλωσσική ικανότητα με όρους χειραφέτησης των ανθρώπων καθιστώντας τους κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω τους.

**Λέξεις-Κλειδιά** επικοινωνία, διωποκειμενικότητα, ταυτότητα, ιδεολογία, εξουσία, χειραφέτηση

### Abstract

This paper explores the factors involved in adopting a definition of the linguistic abilities of charismatic children, since the attempt to create a definition of linguistic competence plays a determinant role in the teaching choices, that are appropriate for the outcome of the learning process. In particular, we take into account the restrictive parameters-objections of such an exercise, as evidenced by the studies of Fairclough's critical analysis, in which the mechanism of language becomes an ideological mechanism that reproduces forms of power, through institutions such as the educational institution. Our effort is reinforced by the concerns about adopting a definition of linguistic intelligence from Habermas' Theory of Communication Action. Adopting a definition of linguistic competence that promotes functional literacy undermines the

risk of crippling literacy about listening, speaking, reading, writing and critical thinking. It overpowers the cultural knowledge that enables a speaker, a writer, a reader to use language not only to think but to challenge a questioning, in order to participate effectively in society.

**Keywords** communication, inter-subjectivity, identity, ideology, power, emancipation

### **Εισαγωγή**

#### **Γλώσσα και διαφορετικοί κόσμοι**

Η υψηλή νοημοσύνη που μετρούσε ο Δείκτης Νοημοσύνης χρησιμοποιώντας το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό χαρακτηριστικό που επιβεβαίωνε τη χαρισματικότητα ήδη από το 1905. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 ξεκίνησε μια προσπάθεια για την εύρεση και άλλων γνωρισμάτων της χαρισματικότητας. Έτσι, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισημάνσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006). Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη, συνεπάγεται την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση και τη σύνθεση διαφόρων παραγόντων κι απορρίπτουν τη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου. Συντελείται επαναπροσδιορισμός των εννοιών «προικισμένο» και «ταλαντούχο» παιδί κι εμπλουτίζεται το γνωστικό και ακαδημαϊκό τους περιεχόμενο με γνώρισμα που αφορούν στη δημιουργικότητα, στα κίνητρα και στα ενδιαφέροντα. Στο μοντέλο του Μονάχου (Heller, 1992) η χαρισματικότητα μελετάται ως προϊόν γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υιοθετείται μια κατηγοριοποίηση της ευφυΐας παρόμοια με αυτή του Gardner, σε πέντε διαστάσεις. Οι πέντε διαστάσεις αφορούν στην νοητική ικανότητα, στη δημιουργικότητα, στην κοινωνική ικανότητα, στην καλλιτεχνική ικανότητα και ψυχοκινητική ικανότητα. Τέτοιες διαστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατηγοριοποιηθεί η χαρισματικότητα σε τομείς επίδοσης, όπως ο αθλητισμός, οι γλώσσες, οι επιστήμες, η τέχνη, η τεχνολογία, η αφηρημένη σκέψη, τα μαθηματικά και οι κοινωνικές σχέσεις. Στο μοντέλο της Milgram (1991a), η χαρισματικότητα συσχετίζεται με τέσσερις κατηγορίες παραγόντων. Δύο κατηγορίες αφορούν στη γενική διανοητική ικανότητα και την ειδική διανοητική ικανότητα και δύο κατηγορίες αφορούν στην δημιουργικότητα, τη γενική δημιουργικότητα και το ειδικό δημιουργικό ταλέντο. Η γενική διανοητική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα επίδειξης αφηρημένης σκέψης κι επίλυσης προβλημάτων με λογικό και συστηματικό τρόπο. Η ειδική νοητική ικανότητα ισοδυναμεί με διακεκριμένη νοητική ικανότητα σε τομείς, όπως τα μαθηματικά, οι ξένες γλώσσες, η μουσική. Η δημιουργική σκέψη είναι η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με ασυνήθιστες λύσεις υψηλής ποιότητας. Προκειμένου και συγκεκριμένα για τη γλωσσική ευφυΐα σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993), η γλωσσική ευφυΐα ως αυτόνομη δεξιότητα αφορά στην αίσθηση του νοήματος και της σύνταξης των λέξεων. Οι μαθητές με γλωσσική ευφυΐα έχουν επιδόσεις

ως καλοί ομιλητές και συγγραφείς κι απολαμβάνουν την διήγηση ιστοριών και την ενασχόληση με γλωσσικά παιχνίδια. Μέσω της γλωσσικής ικανότητας φανερώνεται η ευαισθησία τους τόσο για τη σημασία των λέξεων, όσο και την ορθή χρήση του λόγου. Σύμφωνα με τον Gardner, ανήκει στις ικανότητες που αναπτύσσονται αργά, πιθανόν διότι η πλήρης ανάπτυξή τους εξαρτάται από τις εμπειρίες της ζωής (Kerr & Maresh, 1994). Οι ανθρωπογλωσσολόγοι Sapir και Whorf διατύπωσαν το αξίωμα, που είναι γνωστό στην ιστορία της επιστήμης ως «υπόθεση Sapir Whorf», όπου επιχειρείται να εξηγηθεί πώς διαμορφώνεται μέσω της γλώσσας η εμπειρία για τον κόσμο και σε τελευταία ανάλυση ο κόσμος μας (Whorf, 1940). Ο Sapir (1958) υποστηρίζει πως «οι κόσμοι μέσα σε διαφορετικές κοινωνίες είναι διαφορετικοί κόσμοι και όχι ένας κόσμος με διαφορετικές ετικέτες». Ο φιλόσοφος Ludwig Wittgenstein υποστηρίζει ότι «Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου» (Wittgenstein, 1978). Προσπαθώντας περαιτέρω να ορίσει τα όρια της λογικής σε σχέση με τη γλώσσα λέει ότι «δεν μπορούμε να πούμε αυτό που δεν μπορούμε να σκεφτούμε» (Wittgenstein, 1978). Ο Lyons (2002) μελετώντας την υπόθεση Sapir-Whorf κι εμμέσως τις θέσεις του Wittgenstein υποστηρίζει ότι «ακόμα κι αν δεχτούμε ότι διαφορετικές κοινωνίες ζουν σε “διαφορετικούς κόσμους” [...] θα μπορούσαμε παρ’ όλα αυτά να δεχτούμε ότι κάθε γλώσσα επιβάλλει μια συγκεκριμένη μορφή πάνω στην ουσία του “κόσμου” όπου ομιλείται». Επομένως, συνδέεται άμεσα η γλωσσική έκφραση κι ικανότητα τόσο με τις διαφορετικές κοινωνίες όσο και με την ίδια την ουσία του κόσμου που ομιλείται. Όταν κάνουμε λόγο επομένως για γλωσσική ικανότητα τι ακριβώς μελετούμε; Τις διαφορετικές κοινωνίες; Τους διαφορετικούς κόσμους; Την έκφραση της ουσίας του κόσμου;

Όταν μετρούμε τη γλωσσική ικανότητα, τι ακριβώς μετρούμε την ικανότητα στη σημασία και το νόημα που προσδίδεται στις λέξεις, τη μορφοσυντακτική ορθότητα των προτάσεων, τη φαντασία ή τις εμπειρίες ζωής που αντικατοπτρίζει η γλώσσα; Αν η γλώσσα εξαρτάται από τις εμπειρίες ζωής σύμφωνα με τον Gardner, είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται ως αυτόνομη δεξιότητα;

Ο Saussure (1979) προσδίδει στη γλώσσα μια τριπλή υπόσταση. Κάνουμε αναφορά σε αυτό το σημείο στον Saussure, μιας και περιγράφει τη γλώσσα ως εγγενή ικανότητα του ανθρώπου, εσωτερικευμένο μηχανισμό, κοινωνικό προϊόν και πραγματώση ως προϊόν ατομικό. Ο Chomsky, 40 χρόνια αργότερα, έρχεται να επιβεβαιώσει τις θεωρήσεις του Saussure, αλλά παραγκωνίζει την επίδραση της κοινωνικής ομάδας στη γλωσσική συμπεριφορά των υποκειμένων. Κάτι που γίνεται αργότερα από τους κοινωνιογλωσσολόγους, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν από τη μια για τις έννοιες της σοσιρικής «γλώσσας» και «ομιλίας» και τις έννοιες της «γλωσσικής ικανότητας» και από την άλλη για τις έννοιες της «γλωσσικής πλήρωσης» του Chomsky (1957), της διαισθητικής δηλαδή γνώσης των μορφοσυντακτικών κανόνων ενός γλωσσικού συστήματος και της ικανότητας έκφρασής τους. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι, με πρωτεργάτη τον Hymes (1974) υπογράμμισαν πως η έννοια της γλωσσικής πλήρωσης, έτσι όπως είχε περιγραφεί από τον Chomsky είχε περιορισμένο εύρος. Επομένως, ανέπτυξαν την έννοια της επικοινωνιακής δεξιότητας, η οποία προϋποθέτει τη γνώση κανόνων κοινωνικού περιεχομένου που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η σύγκλιση των δύο οντοτήτων, της κοινωνίας και της γλώσσας

έφεραν στο προσκήνιο ερωτήματα σχετικά με το αν η δομή της γλώσσας διαμορφώνει τη σκέψη και τις συμπεριφορές μιας κοινωνίας. Ο Humbolt πρώτος θέτει τον προβληματισμό στη νεότερη γλωσσολογική σκέψη και υποστηρίζει ότι «η γλώσσα είναι το όργανο που μορφοποιεί τη σκέψη μα και κατασκευάζει την εθνική ψυχή» (Mounin 1974). Τίθεται έτσι ένα νέο ερώτημα: Όταν μελετούμε τη γλωσσική ικανότητα τι ακριβώς μελετούμε; Την σκέψη ή την συμπεριφορά, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από τη δομή της γλώσσας; Τίθεται το ερώτημα όταν μελετούμε ή προσπαθούμε να μετρήσουμε τη γλωσσική ικανότητα, τι ακριβώς μελετούμε, το ατομικό προϊόν, το κοινωνικό προϊόν, την εγγενή ικανότητα, τον εσωτερικευμένο μηχανισμό;

### **Σύγχρονα δεδομένα για τη διδασκαλία της γλώσσας ως ιδεολογικού μηχανισμού**

Ποια είναι η σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας της γλώσσας από την οποία αναμένουμε και μελετούμε τη γλωσσική ικανότητα που προκύπτει; Η σύγχρονη πρόταση διδασκαλίας της γλώσσας αφορά στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» στοχεύει στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού εμφορείται από τη δυναμική που της επιτρέπει την κριτική ανάλυση κι αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Θωρακίζει την ερευνητική διδασκαλία, εντός της οποίας τα κείμενα κατανοούνται στο πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών παρουσιάζοντας ρευστές ιδιότητες, ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Κάνουμε αναφορά στα κείμενα μιας κι ένα από τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ικανότητας αφορά σε επιδόσεις στην κατανόηση των κειμένων. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες, ως εργαλεία αντίστασης όχι μόνο κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά περαιτέρω κι επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω κατάλληλων γλωσσικών πράξεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Από τέτοιου είδους μεταβλητές αναδύονται πρακτικές που δίνουν έμφαση στην εξελισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμενικών ειδών. Πρόκειται για αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που συντελούν στην αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων και αποσκοπούν στην αμφισβήτηση ερμηνειών που δεν μπορούν να γίνουν άκριτα αποδεκτές. Οι πρακτικές αυτές θέτουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και πραγματώνονται μέσα από διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων καίριο ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» των συμμετεχόντων (Κωστούλη, 2005). Διάφορες ερευνητικές-πειραματικές εφαρμογές (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) επιβεβαιώνουν ότι βιώσιμες πρακτικές του κριτικού γραμματισμού έχουν τη μορφή μίας πλήρους έρευνας. Η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους, η αξιολόγησή τους είναι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με κριτικά εγγράμματους αναγνώστες και συγγραφείς (Siegel & Fernandez, 2000). Θεμελιακή αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού αποτελεί η μελέτη των κειμένων ως κοινωνικές δράσεις. Μέσω διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών δράσεων, κατασκευάζονται ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες όπου τα γλωσσικά υποκείμενα χαρακτηρίζονται από κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους,

αξίες και σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επίγνωση τόσο της «εξουσίας της γλώσσας» όσο και της «γλώσσας της εξουσίας». Το ερώτημα που ανακύπτει είναι: όταν εξετάζουμε τη γλωσσική ευφυΐα τι ακριβώς μετρούμε; Την κοινωνική ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί, το ρόλο του υποκειμένου, τις αξίες που φέρει, την επίγνωση που έχει για το ρόλο της γλώσσας; Μέλημα των κοινωνιογλωσσολόγων είναι να εξηγήσουν τη σχέση γλώσσας και κοινωνικών συμφραζομένων (Holmes, 1998, pp. 376-384). Για το σκοπό αυτό διερευνούν στην ανάλυση λόγου τέσσερις κλιμακούμενες διαστάσεις που θεωρούν πως επηρεάζουν τη γλωσσική επιλογή των υποκειμένων. Πρόκειται για την κοινωνική απόσταση-αλληλεγγύη που αφορά στο βαθμό οικειότητας, γνωριμίας, μεταξύ των ομιλητών. Αναφέρεται στην αποδοχή ή μη κάποιων αξιών και στάσεων, την υπαγωγή τους ή όχι σε ομάδα, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του λόγου. Η διάσταση της κοινωνικής θέσης που αφορά στην κατανομή δύναμης ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας και καθορίζει τελικά τη γλωσσική κυριαρχία. Η διάσταση της επισημότητας που αφορά στην τυποποίηση κι επισημότητα της περιστασης που προσδιορίζει τις γλωσσικές επιλογές. Η διάσταση της λειτουργίας (αναφορικής ή κοινωνικής) καθώς και το είδος της πληροφορίας που μεταδίδει ο λόγος επηρεάζει και τις γλωσσικές επιλογές. Με τις τέσσερις αυτές διαστάσεις οι κοινωνιογλωσσολόγοι εντάσσουν σε γενικά σχήματα τη σχέση γλώσσας και κοινωνικών συμφραζομένων και προσπαθούν να ερμηνεύουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών. Ο Norman Fairclough, ως εκπρόσωπος της σχολής ανάλυσης συνεχούς λόγου επιδιώκει να αποδείξει το ρόλο της γλώσσας στην παραγωγή, τη διατήρηση ή την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Υιοθετώντας τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης του λόγου στοχεύει να αποκαλύψει τις συνδέσεις της γλώσσας, της δύναμης και της ιδεολογίας, με σκοπό οι χρήστες της γλώσσας να αποκτήσουν επίγνωση των εξουσιαστικών δομών κοινωνίας και γλώσσας ώστε να αγωνιστούν για τη χειραφέτησή τους. Με την κριτική ανάλυση του λόγου ο Fairclough αποκαλύπτει τις αιτίες, τα ιδεολογικά κίνητρα που εντοπίζονται στο περιεχόμενο, τις σχέσεις και τις θέσεις υποκειμένων του λόγου (Fairclough, 1998, pp. 112-167). Με την πρώτη βαθμίδα ανάλυσης, την περιγραφή, διερευνά σε βάθος το λεξιλόγιο (βιωματικές αξίες των λέξεων, κατηγοριοποιήσεις, ιδεολογικές φορτίσεις, μεταφορές, συνωνυμίες, υπωνυμίες, ευφημισμούς), τη γραμματική και τη σύνταξη (εγκλίσεις, παθητική – ενεργητική σύνταξη, ονοματοποιήσεις, κατάφαση, υπόταξη, παράταξη) και τις ευρύτερες κειμενικές δομές (διαδράσεις ομιλητών, τρόπους ελέγχου του λόγου, στρατηγικές εντυπωσιασμού, επαναδιατυπώσεις). Στη δεύτερη βαθμίδα ανάλυσης, την ερμηνεία συσχετίζει τα δεδομένα της περιγραφής τόσο με τις κοινωνικές δομές όσο και τις ιδεολογίες. Εισάγει δηλαδή την παράμετρο της «καταστασιακότητας». Διερευνά επομένως ποιο είναι το θέμα, ο σκοπός και οι εξωτερικές ενδείξεις του κειμένου. Καθώς υπάρχει πληθώρα τυπολογιών περιστάσεων στο κοινωνικό γίνεσθαι, ο λόγος σηματοδοτείται κάθε φορά από τα καταστασιακά συμφραζόμενά του, κάτι που η ερμηνευτική διαδικασία οφείλει να αποκαλύπτει. Τέλος με την τρίτη βαθμίδα της κριτικής ανάλυσης, την εξήγηση, ο Fairclough συνθέτει όλα τα παραπάνω στοιχεία σε ερμηνευτικά σχήματα-πλαίσια. Ο λόγος έτσι απεικονίζεται ως τμήμα της κοινωνικής διαδικασίας και της κοινωνικής πρακτικής. Αποτελεί τμήμα των κοινωνικών θεσμών και συγκρούσεων. Η επίγνωση αυτή θεμελιώνει τη ρίζα της κοινωνικής χειραφέτησης από

τις παρελκυστικές λειτουργίες του λόγου. Ο Fairclough χρησιμοποιεί ως βάση της ανάλυσής του τις απόψεις των κοινωνιογλωσσολόγων για την κοινωνική φύση της γλώσσας, και υποδεικνύει τις δυνάμεις της γλώσσας ως μοχλούς της κοινωνικής μεταβολής. Οι θεωρητικές αυτές θέσεις παρέχουν νέες δυνατότητες για την προσέγγιση ενός ορισμού για την γλωσσική ικανότητα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επιφέρει. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι συνδέουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους και τα συμπεράσματα τους με εκπαιδευτικές πρακτικές (Holmes, 1998, p. 357). Δεν προχωρούν όμως σε διατύπωση ορισμού για την γλωσσική ικανότητα ή ευφυΐα. Διαπιστώνουν χαμηλότερη σχολική επίδοση των παιδιών λαϊκών στρωμάτων και μεταναστών από παιδιά μέσης αστικής τάξης και την αποδίδουν στην άγνοια της πρότυπης γλώσσας του σχολείου. Θεωρούν ωστόσο θεμελιώδες εμπόδιο στην πρόοδο την αρνητική στάση των δασκάλων απέναντι στις διαλέκτους ή τη διγλωσσία. Προτείνουν ως λύση την επιμόρφωση των δασκάλων και την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών ώστε να μετακινηθούν από τη διάλεκτο ή τη μητρική γλώσσα στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Παράλληλα προτείνουν τον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αποδέχεται τη γλωσσική ποικιλότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Fairclough η αντιμετώπιση της γλώσσας ως αποτελεσματικό εργαλείο για επίτευξη στόχων (επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική καταξίωση) είναι ένα από τα καίρια προβλήματα του αναλυτικού προγράμματος (Fairclough, 1998, pp. 237-243). Με τη γλωσσική διδασκαλία η κυριαρχία της πρότυπης γλώσσας αναπαράγει τα κοινωνικά ιδεατά πρότυπα αφού μεταφέρει την κυρίαρχη κουλτούρα κι επομένως μεταδίδει συμβατική σοφία. Ο Fairclough αντιπροτείνει την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των παιδιών για τους διάφορους τύπους λόγου που υπάρχουν στην κοινωνία θωρακίζοντας έτσι τη διεύρυνση των ικανοτήτων των μαθητών ως παραγωγών κι ερμηνευτών του λόγου, προωθώντας την ανάπτυξη των συλλογικών ικανοτήτων των μαθητών ως κοινωνικής ομάδας που χειρίζεται το λόγο. Ένας ορισμός για τις γλωσσικές ικανότητες αναδεικνύει χαρακτηριστικά της ποικιλίας των διαθέσιμων τύπων λόγου και ερμηνείας του λόγου σε συσχετισμό με το τρίπτυχο ιδεολογία, εξουσία, κοινωνία. Περιγράφει εμμέσως τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου ορισμού όπου διαφοροποιεί και διακρίνει την παραγωγή καλού συμβατικού λόγου από την κριτική εγρήγορση και τη γλωσσική συνειδητότητα. Οι μαθητές με αναπτυγμένη την γλωσσική ικανότητα πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλύπτουν τόσο τις ιδεολογικές επιπτώσεις των λόγων που καταναλώνουν ή παράγουν όσο και τις επιρροές που απορρέουν από το συσχετισμό γλώσσας και ισχύος. Η «υποκειμενικότητα», η ατομική ταυτότητα, δομείται μέσω των λόγων του υποκειμένου. Συνεπώς η γλωσσική ικανότητα αποκαλύπτοντας τη διαμορφωτική δύναμη του λόγου και τους τρόπους που αυτός επηρεάζει την εσωτερική μας συγκρότηση, οφείλει να συμπεριλαμβάνει τις μεθόδους της κριτικής ανάλυσης λόγου καθώς και την επίγνωση χειραγώγησης και χειραφέτησης μέσω των γλωσσικών πράξεων. Σύμφωνα με τα ανωτέρω ανακύπτει το ερώτημα τι μετρούμε ακριβώς όταν ερευνούμε την γλωσσική ευφυΐα; Την ατομική γλωσσική ικανότητα που δομείται μέσω των θεσμών;

### **Συσχέτιση γλωσσικής ικανότητα με το γλωσσικό πράττειν**

Η αλλαγή του παραδείγματος από τη φιλοσοφία της συνείδησης στη φιλοσοφία της γλώσσας κι επομένως από την παράδοση του απομονωμένου υποκειμένου που απεικονίζει και χειρίζεται τα αντικείμενα, στο επικοινωνιακό άτομο σε μια κοινότητα, θεμελιώνει την κοινωνική εξέλιξη στις δομές της γλώσσας. Η γλωσσική ικανότητα σύμφωνα με αυτήν την αλλαγή παραδείγματος αποκτά νέες διαστάσεις μέχρι το σημείο να θεμελιώνεται κι επομένως να ταυτίζεται η κοινωνική εξέλιξη με το γλωσσικό πράττειν. Στη Θεωρία της επικοινωνιακής δράσης ο Habermas εντοπίζει τη διάκριση του πράττειν μεταξύ του προσανατολισμένου στην επιτυχία και του προσανατολισμένου στην συνεννόηση. Δύο ειδών ορθολογικότητας αναδύονται από αυτήν την διάκριση του πράττειν: η ορθολογικότητα ως προς το σκοπό από τη μιά και η επικοινωνιακή ορθολογικότητα από την άλλη. Το ορθολογικό ως προς το σκοπό τελεολογικό πράττειν διαμορφώνεται με βάση το μοντέλο του απομονωμένου υποκειμένου το οποίο ελέγχει τον εξωτερικό κόσμο ενώ η επικοινωνιακή δράση αφορά στην αλληλόδραση μεταξύ δύο τουλάχιστον υποκειμένων κι επομένως πλαισιώνει το χώρο της διυποκειμενικότητας (Καβουλάκος, 1996).

Ο Habermas υποστηρίζει πως γλωσσική επικοινωνία σημαίνει καταρχήν συνεννόηση. Είναι ακριβώς το σημείο όπου οφείλουμε να υπογραμμίσουμε τη διάσταση της γλωσσικής ικανότητας που προσδίδει ο Habermas στα γλωσσικά υποκείμενα. Στη θεωρία των ομιλιακών ενεργημάτων που ανέπτυξε σε κάθε ομιλιακό ενέργημα υποβόσκουν ταυτοχρόνως τριών ειδών αξιώσεις ισχύος. Πρόκειται για μια αξίωση αλήθειας σχετικά με το προτασιακό περιεχόμενο, μια αξίωση ορθότητας για τους κανόνες και τις αξίες που συγκροτούν το κανονιστικό τι μέλλει γενέσθαι της δήλωσης και τέλος μια αξίωση ειλικρίνειας για την υποκείμενη πρόθεση, η οποία εξωτερικεύεται μέσω του πράττειν. Το ομιλιακό ενέργημα προβάλλει ως θέμα που θα συζητηθεί μια μόνο από αυτές τις αξιώσεις ισχύος κάθε φορά. Όταν αυτές οι αξιώσεις ισχύος αμφισβητούνται, οι συνομιλητές δύνανται να περάσουν στο διάλογο όπου οι προβληματοποιημένες αξιώσεις ισχύος τίθενται υπό έλεγχο στη βάση ορθολογικών επιχειρημάτων.

Η ηθική του διαλόγου βρίσκει έμμεση επιβεβαίωση στην ψυχολογία της ανάπτυξης του Kohlberg, όπου δείχνει την οντογένεση, δηλαδή τη συγκρότηση του ανθρώπινου υποκειμένου που διαμορφώνει μια ηθική συνείδηση ηθικοδιαλογικού τύπου (Καβουλάκος, 1996). Η πρότασή μας συνδέει ακριβώς τον ορισμό της γλωσσικής ικανότητας με την ανάπτυξη συνείδησης ηθικοδιαλογικού τύπου.

Ο Habermas επιχειρεί να εξηγήσει την εξελικτική λογική της γνωστικής ανάπτυξης με βάση τη διαφοροποίηση των μορφών αλληλόδρασης δηλαδή με όρους της επικοινωνιακής δράσης. Η ανάπτυξη επομένως της γλωσσικής ικανότητας είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την ανάπτυξη των μορφών αλληλόδρασης με όρους επικοινωνιακής δράσης. Στο επίπεδο της κοινωνικοπολιτισμικής μαθησιακής διαδικασίας, η αναπαραγωγή της κοινωνίας και η κοινωνικοποίηση των μελών της είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Habermas (1986) ο ομιλητής οικοδομεί τις συνθήκες σε μια συζήτηση, που εκφράζει μια επικοινωνιακή σχέση, συνθέτοντας μεταγενέστερες δράσεις. Αυτή η οικοδόμηση των συνθηκών της επικοινωνιακής σχέσης σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή. Ο Habermas διατύπωσε τη θεωρία



της επικοινωνιακής δράσης με βάση την οποία η κοινωνική αλληλόδραση λειτουργεί ως πλαίσιο δράσης μέσα στο οποίο οι άνθρωποι συγκροτούν τις πράξεις τους για να επιτύχουν τους στόχους τους. Η Θεωρία της επικοινωνιακής δράσης ακολουθεί τις αξιώσεις της επικοινωνιακής ορθολογικότητας όπου για τον Habermas δεν αφορά μόνο τα θεμέλια της γνώσης όσο με τους όρους που αυτή χρησιμοποιείται. Οι όροι αυτοί πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό της γλωσσικής ικανότητας αν θέλουμε να επιτύχουμε έναν ορισμό που να μην διέπεται από περιορισμούς ατομικών χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω ένας ορισμός για τη γλωσσική ικανότητα συσχετίζεται σαφώς με την κοινωνικοποίηση με όρους συναίνεσης κι επίτευξη ενός σκοπού χωρίς καταφυγή στη βία.

### **Συμπεράσματα**

#### **Συσχέτιση της γλωσσικής νοημοσύνης με την διαπροσωπική νοημοσύνη**

Η πρότασή μας αφορά στην προσπάθεια εντοπισμού των χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων που μπορεί να διέπουν έναν νέο ορισμό για τη γλωσσική ικανότητα. Η προσπάθεια αφορά στη μετάβαση από ατομοκεντρικά κριτήρια σε διωποκειμενικά. Ένας χαρισματικός μαθητής όπου του αρέσει να ακούει, να διαβάζει, να γράφει, να μαθαίνει εύκολα ορθογραφία, να απολαμβάνει τα παιχνίδια με λέξεις, να είναι καλός ομιλητής και συζητητής, αφορούν σε ατομοκεντρικά χαρακτηριστικά. Είναι αναγκαίο να συνδεθεί ο ορισμός για τη γλωσσική ικανότητα με τον κοινωνικό παράγοντα από τον οποίο αναδύεται και επιστρέφει. Η σύνδεση της γλωσσικής ικανότητας με τη διαπροσωπική νοημοσύνη θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο η γλωσσική πράξη δεν είναι κατά την χαμπερμασιανή ορολογία προσανατολισμένη μόνο στην επιτυχία μα κυρίως στη συνεννόηση και καθιστά έτσι την επικοινωνιακή δράση θεμέλιο της κοινωνικοποιητικής εξέλιξης όχι μόνο του ανθρώπου μα και της ιστορίας της ανθρωπότητας. Η σύνδεση της γλωσσικής ικανότητας με την ανάπτυξη μιας ηθικο-διαλογικής συνείδησης αποτελεί την ειδοποιό διαφορά της γλωσσικής πράξης ως μιμητική ή παραγωγικής σε πράξη αναγεννητική και διαμορφωτική μιας νέας πραγματικότητας. Οι αξιώσεις ισχύος μιας γλωσσικής πράξης έτσι όπως έχουν περιγραφεί από την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης· αλήθειας, ορθότητας κι ειλικρίνειας που διέπουν κάθε διαλογική περίπτωση είναι πιθανό να αναδείξουν τα νέα χαρακτηριστικά του ορισμού της γλωσσικής ικανότητας με όρους διωποκειμενικότητας. Η γλωσσική ικανότητα τότε διέπεται κι ανακλά τη δυναμική της γλωσσικής πράξης ως πράξη αμφισβήτησης, κατασκευής μιας νέας πραγματικότητας, ανατροπή μια καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, πράξη δημιουργική κι αναμορφωτική, πράξη κοινωνική και πολιτική. Ένας νέος ορισμός για τη γλωσσική ικανότητα που θα συνδέεται με τη γλώσσα ως μηχανισμός ιδεολογικός και φορέας εξουσίας θα προσδώσει την κριτική διάσταση του γλωσσικού υποκειμένου με συγκεκριμένη ταυτότητα, μέρος της οποίας αποτελεί η γλωσσική του ικανότητα. Η γλωσσική ταυτότητα συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την γλωσσική ικανότητα μα το γλωσσικό κεφάλαιο που αφορά στη στάση του ομιλητή απέναντι στην φύση της γλώσσας, το αναμορφωτικό ρόλο που επιτελεί, την κατασκευαστική της δυνατότητα, το ιδεολογικό κι εξουσιαστικό της υπόβαθρο, τις συνέπειες που επιφέρει στο κοινωνικό γίνεσθαι. Τα αισθητικά χαρακτηριστικά της γλώσσας τότε προσλαμβάνουν έναν κοινωνικό, διωποκειμενικό χαρακτήρα τα οποία δεν μπορούν να υπάρξουν

χωρίς τα ιδεολογικά και πραγματολογικά της χαρακτηριστικά. Η συσχέτιση ενός ορισμού για την γλωσσική ικανότητα με μια συνείδηση ηθικο-διαλογικού τύπου συμπεριλαμβάνει τη γνώση του ομιλητή για τα χαρακτηριστικά της γλώσσας και τη σχέση της με το τρίπτυχο κοινωνία, ιδεολογία, εξουσία που έθεσε ο Fairclough καθώς επίσης τη χρήση της βάσει τις αξιώσεις ισχύος του ομιλιακού ενεργήματος που αφορούν στην αλήθεια, την ορθότητα και την ειλικρίνεια.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.readingonline.org>.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton
- Fairclough, N. (1998) *Language and Power*, London and N. York, Longman.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communication Action*, Beacon Press.
- Heller, K. (1992). *Identifying and counseling gifted students*, εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα, Νοέμβριος 13-15.
- Hymes, D.A. (1974), *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*, University Of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HOLMES, J. (1998) *An Introduction to Sociolinguistics*, London and N. York, Longman.
- Kerr, B. & Maresh, S. (1994). Career Counseling for gifted women. Στο ανθολόγιο W. B. Walsh & S. H. Osipow (eds.). *Career Counseling for women* (pp. 197-235). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1978). The monitor model for second language acquisition. In Gingras, R. C. (Eds.) *Second-language Acquisition & Foreign Language Teaching* (pp. 1-26). Washington: Center for Applied Linguistics
- Lyons, J. (2002) *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Milgram, R. (1991a). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how? Στο ανθολόγιο R. Milgram (ed.). *Counseling gifted and talented children* (pp. 7-21). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Mounin G. (1974) *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*, Paris: P.U.F., vol. I.
- Sapir, E. (1929): 'The Status of Linguistics as a Science'. In E. Sapir (1958): *Culture*,

*Language and Personality* (ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press

Saussure, F. (1979) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Αθήνα: Παπαζήσης

Siegel, M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 141-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wittgenstein L. (1978) *Tractatus Logico Philosophicus*, Αθήνα: Παπαζήσης

Whorf, B. L. (1940): 'Science and Linguistics', *Technology Review* **42**(6): (pp. 229-31, 247-8). Also in B. L. Whorf (1956): *Language, Thought and Reality* (ed. J. B. Carroll). Cambridge, MA: MIT Press

Kavoulacos, C. (1996) Jürgen Habermas: Foundations of Speech and Critical Social Theory, Publishing Polis, Athens

Κωστούλη, Τρ. (2005, Μάιος). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμμα-  
τι-

σμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην *26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.