



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα) σε συνεργασία με  
το  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ»

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Βάιας Σκρουμά**

**Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής**

<b>Επιβλέπουσα</b>	<b>Μαριάνθη Οικονομάκου</b> Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
<b>Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής</b>	<b>Ελένη Σκούρτου</b> Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
<b>Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής</b>	<b>Ελένη Καραντζόλα</b> Καθηγήτρια Τ.Μ.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση ποικίλων θεματικών ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου μέσω καθημερινών αφηγηματικών κειμένων και η γενικότερη εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα κυριότερα δομικά/γλωσσικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να είναι σε θέση να διατυπώσουν/συνθέσουν εργασίες ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που κατασκευάζεται. Στόχος, συνεπώς, είναι η εξάσκηση των μαθητών/τριών στη δημιουργική και κριτική ανάγνωση του ευρύτερου κειμενικού είδους της αφήγησης και η παραγωγή δικών τους αφηγήσεων (είτε αφορούν σε προσωπικές εμπειρίες που αφορούνται από τη διδακτική ενότητα, είτε αφορούν στην τροποποίηση των αφηγηματικών συμβάσεων του κειμένου). Με άλλα λόγια, η πολυπρισματική θέαση του κόσμου και η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας, γενικότερα, αποτελεί το βασικό σημείο εστίασης της μελέτης του αφηγηματικού λόγου.

Στο σύγχρονο σχολείο ο προσανατολισμός του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με τους στόχους που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ (2003) και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (2011) εναρμονίζεται με τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες. Ως εκ τούτου, η εν λόγω εργασία πλαισιώνεται με διδακτικό υλικό σύμφωνα με το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών, το οποίο αποσκοπεί στη δυναμική ενίσχυση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, διερευνάται η προγενέστερη εμπειρία τους μέσα από διδακτικές δραστηριότητες συμμετοχικού τύπου και, στη συνέχεια, αξιοποιούνται ποικίλα αφηγηματικά είδη (αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών, συνεντεύξεις, άρθρα) από έγκριτες ψηφιακές πηγές γύρω από ένα επίκαιρο θέμα που τους αφορά.

Τα επιλεγμένα κείμενα επανανοηματοδοτούν το περιεχόμενο του παραδοσιακού σχολικού γραμματισμού, καλλιεργούν σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας τις αναγνωστικές και κριτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και βελτιώνουν την παραγωγή προφορικού, γραπτού και υβριδικού λόγου μέσα από την εξοικείωσή τους με τις ποικίλες στρατηγικές αφήγησης.

## **Λέξεις-κλειδιά**

Αφηγηματικά κείμενα, αφηγητής/τρια, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, καλλιέργεια κριτικών δεξιοτήτων

## **Abstract**

In the current study, an attempt has been made to approach various thematic units of the Greek Language Book of the 1st class of Junior High School (units' titles: First days at school, Communication at school, Travelling in the world of nature, Getting to know the magical world of plays and movies, Creative activities in my life) through narrative texts and to familiarize students with the main structural/linguistic traits of narrative texts so that they are capable of producing tasks in relation to a specific communicative situation.

The aim of the study is therefore to engage students in creative and critical reading of the narrative genre as well as in producing their own narratives - referring either to personal experiences based on the thematic unit or to the reconstructing of narrative conventions of the text. In other words, the multifaceted viewing of the world and the effective communication with other members of the school community and, more generally, society constitute the main focus of the study of the narrative.

Nowadays, at school, the orientation of the subject of Language according to the aims of the curriculum is in line with modern language teaching theories. Consequently, the current study is accompanied with teaching material according to the pedagogical model of multiliteracies, which aims at the empowerment of students' critical language literacy and creativity. To be more specific, initially, the students' prior experience is assessed through group teaching activities, and then, various narrative texts about current events (film clips, interviews, articles) taken from credible digital sources are used.

The selected texts reconsider the content of traditional school literacy, develop students' reading and critical skills in authentic communicative situations and improve the production of oral, written and hybrid language through students' familiarization with various narrative strategies.

## **Keywords**

Narrative texts, narrator, critical literacy, multiliteracy, developing critical thinking skills

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
Abstract.....	4
Κατάλογος πινάκων .....	8
Κατάλογος σχημάτων .....	8
Ευχαριστίες .....	10
Εισαγωγή.....	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ .....	13
1.1 Προφορικός - Γραπτός λόγος.....	13
1.2 Συνολική θεώρηση της έννοιας αφήγηση .....	17
1.3 Εισαγωγική προσέγγιση των καθημερινών αφηγήσεων.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ .....	27
2.1 Αφηγητής/τρια, οπτική γωνία αφήγησης.....	27
2.2 Ιστοριόκοσμος και πραγματικότητα.....	31
2.3 Αφηγήσεις και ταυτότητες.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΓΛΩΣΣΟΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ .....	34
3.1 Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.....	35
3.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών .....	39
3.3 Η βιωματική μάθηση .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΛΩΣΣΑ, ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ .....	47
4.1 Η αφήγηση στα γλωσσικά εγχειρίδια.....	47
4.2 Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των καθημερινών αφηγήσεων.....	52
4.3 Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας « Νέου Σχολείου» .....	54
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	58
5.1 Εισαγωγή στην ανάλυση λόγου και στην κριτική ανάλυση λόγου .....	58
5.2 Προσεγγίσεις από τον χώρο ανάλυσης του λόγου.....	59
5.2.1 Κοινωνιολογική έρευνα του Labov .....	59
5.2.2 Κριτική ανάλυση λόγου του Fairclough .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	63
6.1 Αναγκαιότητα και οι στόχοι της έρευνας .....	63
6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων-Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	64

6.3 Περιγραφή δεδομένων- επιλογή αφηγηματικού υλικού .....	69
6.4 Η συμβατότητα της παρέμβασης με το ΠΣ του Νέου Σχολείου.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ .....	74
7.1 Δομικές κατηγορίες και ανάλυση λόγου της συνέντευξης .....	74
7.1.1 Ανάλυση στο μικρο-επίπεδο: κειμενική ανάλυση .....	77
7.1.2 Ανάλυση στο μεσο-επίπεδο: κατασκευή ταυτοτήτων .....	78
7.1.3 Ανάλυση στο μακρο-επίπεδο: Η προφορική αφήγηση ως φορέας στάσεων, αξιών και ιδεολογιών.....	79
7.2 Δομικές κατηγορίες και ανάλυση λόγου δημοσιογραφικής είδησης .....	79
7.2.1 Ανάλυση στο μικρο-επίπεδο: κειμενική ανάλυση .....	82
7.2.2 Ανάλυση στο μεσο-επίπεδο: κατασκευή ταυτοτήτων .....	86
7.2.3 Ανάλυση στο μακρο-επίπεδο: Ο δημοσιογραφικός λόγος ως φορέας στάσεων, αξιών και ιδεολογιών.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	89
8.1 Τοποθετημένη πρακτική .....	89
8.2 Άξονας προφορικής αφήγησης .....	91
8.2.1 Περιγραφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων .....	92
8.3 Άξονας γραπτής αφήγησης .....	97
8.3.1 Περιγραφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων .....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	103
9.1 Αποτελέσματα τοποθετημένης πρακτικής.....	103
9.2 Αποτελέσματα ανοιχτής διδασκαλίας.....	107
9.3 Αποτελέσματα κριτικής πλαisiώσης .....	112
9.4 Αποτελέσματα μετασχηματισμένης πρακτικής.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΝΟΨΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	117
10.1 Σύνοψη-συμπεράσματα θεωρητικού και ερευνητικού μέρους.....	117
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	123
Ελληνόγλωσσες.....	123
Ξενόγλωσσες.....	136
Πηγές/εγχειρίδια .....	145
Παράρτημα Α.....	146
Παράρτημα Β .....	152
Παράρτημα Γ.....	157

## **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά προφορικότητας και εγγραμματοσύνης

Πίνακας 2: Το σύμπαν του λόγου

## **Κατάλογος σχημάτων**

Σχήμα 1: Η πυραμιδωτή οργανωτική δομή της είδησης

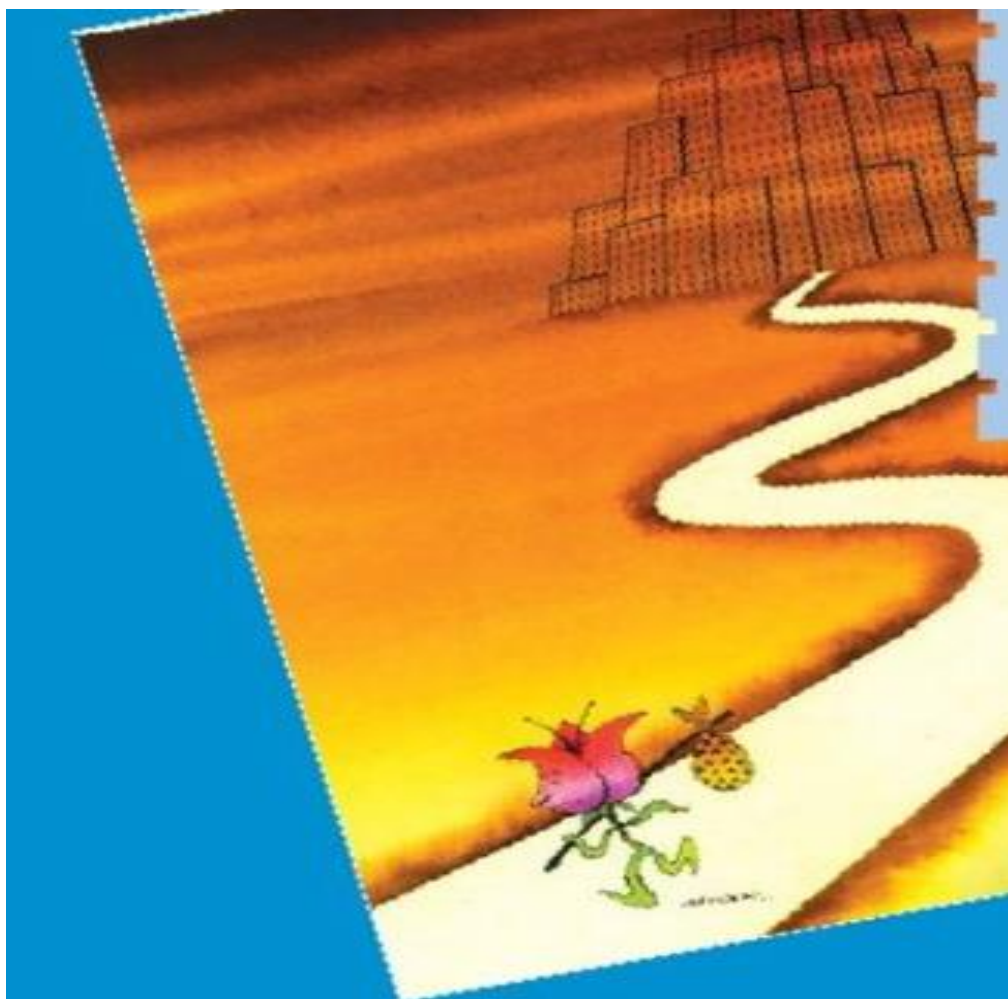
Σχήμα 2: Η θέση της αξιολόγησης στην αφήγηση του Labov

Σχήμα 3: Το μοντέλο κριτικής ανάλυσης λόγου του Furlough

Σχήμα 4: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών Kalantzis & Cope

Σχήμα 5: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης του Kolb





πηγή: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2293,8734/>

Το σκίτσο προέρχεται από την τρίτη ενότητα “Ταξίδι στον κόσμο της φύσης” του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου από το οποίο ο μαθητής Μιχάλης Φ. εμπνεύστηκε μια μικρή ιστορία: «Μια ηλιόλουστη μέρα, η Ρούνα η Παπαρούνα, κουβαλώντας τις γνώσεις της ξεκίνησε χαρούμενη για μια συναρπαστική περιπέτεια μακριά από τον θόρυβο της πόλης».

“στους γονείς μου οφείλω το ζην και στους δασκάλους μου το ευ ζην”

Αριστοτέλης

## ☼ Ευχαριστίες ☼

Η παρούσα διπλωματική εργασία οφείλει την ύπαρξή της στην αμέριστη συμπαράσταση και ανεκτίμητη συνδρομή ορισμένων προσώπων, τα οποία αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά. Αρχικά, οφείλω ολόψυχες ευχαριστίες και απεριόριστη ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσά μου Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την επιστημονική εποπτεία και την αγαστή συνεργασία, καθώς και για τις καίριες επισημάνσεις, τις διορθώσεις, την ιώβεια υπομονή και τη στήριξή της στην τελική μορφή και ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, πολλές ευχαριστίες οφείλω στον Διευθυντή κ. Ευθύμιο Αλεξανδρή και στους εκπαιδευτικούς του 4ου Γυμνασίου Παλαιού Φαλήρου, οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν, με ενθάρρυναν σε κάθε βήμα και υλοποίησαν με ευχαρίστηση κάθε πρωτοβουλία μου, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ένα όνειρο ζωής, η εκπόνηση της προκειμένης εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο, κα Ιωάννα Αρτινού για την ουσιαστική της βοήθεια, η οποία με υποστήριξε σε κάθε φάση της πορείας μου.

Ολόθερμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φιλόλογο και φίλη, κα Μαρία Μιχάλη για τις συζητήσεις σε θέματα κριτικού γραμματισμού και εφαρμογών του στην τάξη οι οποίες διεύρυναν την οπτική μου.

Καθοριστική και πολύτιμη υπήρξε η βοήθεια των μαθητών/τριών των τμημάτων Α΄3 και Α΄4 και των γονιών τους, οι οποίοι προσφέρθηκαν με μεγάλη προθυμία στην εκτέλεση ποικίλων δραστηριοτήτων, συμβάλλοντας στην επιτέλεση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ενθάρρυνσή τους στην περάτωση της παρούσας εργασίας.

Στον Σπύρο και τον Αλέξη-Νικόλα

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η γλωσσική διδασκαλία επαναπροσδιόρισε την έννοια του γραμματισμού ή εγγραμματισμού ως τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί και να ερμηνεύει αποτελεσματικά τόσο προφορικά και γραπτά κείμενα όσο και πολυτροπικά σε ποικίλες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις (Μητσκοπούλου 2001). Εξάλλου, οι συνεχείς μετασχηματισμοί των κειμενικών ειδών, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης των ψηφιακών μέσων και της παγκοσμιοποίησης, δικαιολογούν αυτή τη διευρυμένη έννοια του γραμματισμού. Μέσα σε αυτόν τον μεταβαλλόμενο και πολυφωνικό κόσμο στη γλωσσική εκπαίδευση επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν όλοι οι τύποι των κειμένων υπό το πρίσμα νέων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών (New London Group 1996· Αρχάκης [2005] 2013).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία το κειμενικό είδος της αφήγησης αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία μελετάει τον αφηγηματικό λόγο «ως νοητικό εργαλείο» με το οποίο πραγματώνεται η καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τη διεπίδραση των ομιλητών/τριών σε συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο και οικοδομούνται οι μεταβαλλόμενες ταυτότητές τους (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Ως εκ τούτου, η αφήγηση εκλαμβάνεται ως ισχυρό κειμενικό είδος σε αντίθεση με την αγγλο-δυτική πρόσληψη της αφήγησης ως «παιδικής αντίληψης του κόσμου» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2008, 353), καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση των υπόλοιπων ειδών του λόγου (Bruner 1986).

Σε κάθε κοινωνία η αφήγηση συνιστά εξέχουσα μορφή λόγου, καθώς επιτρέπει να μεταφέρουμε πλευρές του εαυτού μας και των άλλων και να κατανοήσουμε τον κόσμο που ζούμε και τον εαυτό μας (Schiffrin 1996, 170-171). Με άλλα λόγια, η αφήγηση μέσω του αναστοχασμού των προσωπικών εμπειριών συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου (Clark 1995). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της λειτουργικότητας του αφηγηματικού λόγου εστιάζουμε τη προσοχή μας σε καθημερινά αφηγηματικά κείμενα του προφορικού και γραπτού λόγου.

Στην προσέγγιση των γραπτών και προφορικών αφηγηματικών κειμένων αξιοποιούνται το κοινωνιολογικό μοντέλο του Labov (1972) και η Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough (1992), με κύριο στόχο την ανάδειξη τόσο των γλωσσικών και δομικών μηχανισμών του αφηγηματικού κόσμου όσο και των υπόρρητων ιδεολογικών νοημάτων του σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που φέρει (Στάμου 2014). Το γεγονός αυτό διαμορφώνει μια ευρύτερη οπτική για το κείμενο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής επενδυμένο με σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διαδικασίες που προϋποθέτει τη γνώση των κοινωνικοιστορικών συνθηκών δημιουργίας και αναπαραγωγής του (Μητσικοπούλου 2001). Μέσα από μια διαδραστική προσέγγιση της γλώσσας δίνεται έμφαση όχι μόνο στα γλωσσικά μέσα, αλλά και στην αλληλεπίδραση των ομιλητών/τριών μέσω κιναισθητικών πράξεων και ανταλλαγής ιδεών σε κάθε έκφραση της καθημερινής ζωής (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016).

Το διδακτικό υλικό της παρούσας διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, καθώς στοχεύει στη διαρκή αμφισβήτηση των κυρίαρχων θεσμών και λόγων (Bayman 2002, 12-13) και στην κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης και της μετα-αφηγηματικής τους ικανότητας (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία ακολούθησε τους τέσσερις τομείς της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, ενώ οι διδακτικές πρακτικές στηρίχτηκαν στις αρχές της βιωματικής μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει το ρεπερτόριο των εμπειριών της μαθητικής κοινότητας, έτσι ώστε τα μέλη της να αναδειχθούν σε ικανούς ομιλητές/τριες που γνωρίζουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις αφηγηματικές συμβάσεις.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## Κεφάλαιο 1: Θεωρητικά ζητήματα της αφήγησης

### 1.1 Προφορικός - Γραπτός λόγος

Η γλώσσα αποτελεί ένα διαρθρωμένο σύστημα επικοινωνίας που το χρησιμοποιεί μια ανθρώπινη ομάδα για να περιγράψει, καταχωρήσει και ταξινομήσει εμπειρίες, έννοιες και αντικείμενα. Με τη γλώσσα ο άνθρωπος βάζει τάξη στο χάος της γύρω του πραγματικότητας και γι' αυτό ο Saussure (1979) την όρισε «ως ταξινόμηση του κόσμου».

Ο όρος *λόγος* (discourse) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποδώσει τον «χειμάρρο της γλώσσας» (Tannen 1984) στον οποίο ρέει αμοιβαία ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Οι δύο επικοινωνιακοί δίαυλοι πραγματώνουν και δίνουν υπόσταση στο αφηρημένο σύστημα της γλώσσας (langue) μέσω των ηχητικών σημάτων και των γραφικών συμβόλων (Αρχάκης 2011). Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα για τους ανθρώπους.

Οι δύο πρακτικές κατανόησης και μετάδοσης μηνυμάτων υπηρετούν, μέσα από τους άξονες της ομιλίας/ακρόασης (προφορικότητα) και της γραφής/ανάγνωσης (εγγραμματισμός), ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και στόχους με βάση την εστίαση στη διαπροσωπική συμμετοχή (Chafe 1982, 80). Ο προφορικός λόγος είναι συνήθως μια αυθόρμητη πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία και βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με το συγκεκριμένο. Σε μια αυθόρμητη συνομιλία το γεγονός της ομιλίας είναι σχετικά πιο σημαντικό από το περιεχόμενο του μεταφερόμενου μηνύματος. Λόγω της φύσης του εξυπηρετεί, κυρίως, τις άμεσες, καθημερινές απαιτήσεις του ατόμου (Πολίτης 2001). Σε αντίθεση ο γραπτός λόγος διεκπεραιώνει τις συμβατικές, επίσημες συναλλαγές και επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων (Πολίτης 2001). Η μετάβαση στον γραμματισμό απαιτεί έναν λόγο προσχεδιασμένο και αποπλαισιωμένο που απελευθερώνεται από τον/την ομιλητή/τρια, το συγκεκριμένο και τον χρόνο, προκειμένου να πετύχει ειδικές χρήσεις της γλώσσας (Αρχάκης [2005] 2013).

Είναι εμφανές ότι οι προφορικές στρατηγικές οι οποίες αποτελούν τη βάση ενός επιτυχούς λόγου εστιάζουν στη διαπροσωπική συμμετοχή και αλληλεπίδραση, στη «φατική επικοινωνία»<sup>1</sup> (Malinowski 1935 οπ. αναφ. στο Tannen 1984, 81) σε μια ουσιαστική, συναισθηματική προσέγγιση των συν-ομιλούντων. Η υιοθέτηση του δικτύου των στρατηγικών ενισχύουν τη νοηματική απόχρωση των εκφωνημάτων και διευκολύνουν την παραγωγή και την πρόσληψη υπονοούμενων σημασιών από τους/τις συν-ομιλητές/τριες. Έτσι η ομιλία εμπλουτίζεται με τον επιτονισμό, την απόχρωση της φωνής, την αμεσότητα της επικοινωνίας, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία των ομιλητών/τριών (μορφασμοί, παύσεις, κινήσεις του σώματος). Επιπλέον, κύρια χαρακτηριστικά της προφορικότητας είναι ο παρατακτικός, ελλειπτικός, πληθωρικός, μεθεκτικός και ομοιοστατικός λόγος που συμπλέει με την καθημερινότητα και την περιστασιακότητα της ζωής (Ong 1997, 47-48). Τέλος, η δυνατότητα επαφής μεταξύ πομπού και δέκτη σε μια διαρκή αλληλεπίδραση συμβάλλει στην κειμενική συνεισφορά είτε με τη φυσική παρουσία των συν-ομιλητών/τριών (προφορικός συνομιλιακός λόγος) είτε με την ακουστική ή οπτική επαφή (τηλεφωνική συνδιάλεξη ή ηλεκτρονική) (Αρχάκης 2011, 52-53), γεγονός που επιτρέπει την αποσπασματικότητα και την εμπλοκή των συν-διαλεγομένων (Γούτσος 2014), τηρουμένων κάποιων κανόνων. Εντούτοις, ορισμένες φορές, η επικάλυψη (overlap) των συν-ομιλητών/τριών μπορεί να οδηγήσει σε απότομη διακοπή της συνομιλίας (Αρχάκης 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι γραπτές στρατηγικές εστιάζουν στο περιεχόμενο του κειμένου και για αυτόν τον λόγο είναι πιο αποσαφηνισμένες, απαιτούν λιγότερο τη συνεισφορά του κοινού στην παροχή αναγκαίων πληροφοριών και συνδέσεων και βασίζονται στη λεξικοποίηση τόσο για την εδραίωση της συνοχής όσο και για να δείξουν τη στάση του/της συγγραφέα/ως απέναντι στο υλικό και τη σχέση μεταξύ τμημάτων του κειμένου (Tannen 1984). Έτσι, οι συγγραφείς πρέπει να προβλέψουν όλες τις πιθανές απορίες ενός υποθετικού αναγνώστη/τριας και να συμπληρώσουν τις απαραίτητες

---

<sup>1</sup> Στο άρθρο «*Linguistic and Poetics*» του Jakobson (1960), η γλώσσα ως πράξη επικοινωνίας επιτελεί έξι λειτουργίες. Μία από αυτές είναι η φατική λειτουργία η οποία διατηρεί ανοικτή ή κλείνει την επαφή μεταξύ πομπού και δέκτη. Για παράδειγμα στην τηλεφωνική συνομιλία έχουμε τις ερωτήσεις: *παρακαλώ;*, *λέγετε;*, *εμπρός;* κλπ, στην καθημερινή λεκτική επαφή: *λοιπόν;*, *τι νέα;*, *εεε;*, κλπ, οι οποίες δεν παρέχουν πληροφορίες αλλά αποτελούν ένα προκαταρκτικό στάδιο της πραγματικής διεπαφής.

διευκρινίσεις που του είναι αναγκαίες για να ξεκλειδώσουν τη σκέψη τους. Εντούτοις, οι καλοί/ες αναγνώστες/τριες μπορεί να χρησιμοποιούν προφορικές στρατηγικές (Tannen 1984). Τέλος, οι αναγνώστες/δέκτες του γραπτού λόγου δεν έχουν τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τον/τη συγγραφέα, ο οποίος σε μια προσπάθεια αποστασιοποίησης και συμπύκνωσης του λόγου χρησιμοποιεί ως τεχνικές την ονοματοποίηση και την παθητικοποίηση, τη χρήση μετοχών και προσδιοριστικών επιθέτων (Γούτσος 2014).

Ορισμένοι μελετητές της προφορικής παράδοσης (Lord, Parry, Havelock, Ong οπ. αναφ. στο Γούτσος 2014, 10) συνοψίζουν τις θεωρητικές, κατά βάση, διαφορές της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης ως εξής:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά προφορικότητας και εγγραμματοσύνης (Γούτσος 2014)

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ
προσθετική	υποτακτική
σωρευτική	αναλυτική
πλεοναστική	συνοπτική
συντηρητική/παραδοσιακή	καινοτόμα
κοντά στην ανθρώπινη εμπειρία	αφαιρετική
ανταγωνιστική/ρητορική	περιγραφική
συναισθητική/συμμετοχική	αντικειμενική/αποστασιοποιημένη
ομοιοστατική	δυναμική
καταστασιακή	αφηρημένη

Όπως αναφέρει ο Ong (1997, 4), η γλώσσα ως πανανθρώπινο φαινόμενο είναι «*συντριπτικά*» προφορική. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή γραμματική, οι σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες συνηγορούν στην πρωταρχικότητα του προφορικού λόγου με βάση την ιστορική, λειτουργική και οντογενετική προτεραιότητά του έναντι του γραπτού λόγου (Αρχάκης 2011· Φιλιππάκη & Warburton 1992, 25· Γούτσος 2014, 9). Εντούτοις, ο άνθρωπος ανάλογα με τις επικοινωνιακές του ανάγκες και το περιεχόμενο χρησιμοποιεί ισότιμα τους δύο πόλους του λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, 42), γεγονός που

αποκλείει στη συγκεκριμένη εργασία οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης των πυλώνων του λόγου.

Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2011, 55) και τον Πολίτη (2001, 61), οι δύο μορφές του λόγου αποτελούν τα άκρα ενός «συνεχούς», καθώς οι πρωτοτυπικές στρατηγικές της *προφορικότητας* (orality) και της *εγγραματοσύνης* (literacy) «*συναντούνται αναμεμιγμένες κατά την προφορική ή γραπτή παραγωγή διαφόρων ειδών λόγου*». Αναλυτικότερα, αν επιχειρήσουμε τη χαρτογράφηση του σύμπαντος του λόγου, δημιουργείται το σχήμα των τεσσάρων τμημάτων (Πολίτης 2001, 61) με πολικά σημεία στον κάθετο άξονα του συνεχούς τον προφορικό/γραπτό λόγο και στον οριζόντιο άξονα τον διάλογο/μονόλογο, ως εξής:

Πίνακας 2: Το σύμπαν του λόγου (Πολίτης 2001)

<b>α) προφορικός μονόλογος</b> πολιτικοί λόγοι, θρησκευτικά κηρύγματα, διαλέξεις, κλπ	<b>β) προφορικός διάλογος</b> καθημερινή συνομιλία, δομημένη συνομιλία στη σχολική τάξη, στο δικαστήριο, κατά την ιατρική επίσκεψη
<b>δ) γραπτός μονόλογος</b> κειμένα λογοτεχνικά, ιστορικά νομικά, γραφειοκρατικά έγγραφα έντυπα δημοσιογραφικά άρθρα κλπ	<b>γ) γραπτός διάλογος</b> ανταλλαγή επιστολών με συμβατικό ταχυδρομείο, ανταλλαγή μηνυμάτων με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή μέσω συσκευών κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονική συνομιλία, ηλεκτρονική δημοσίευση κειμένων και άρθρων με δυνατότητα διαδραστικού σχολιασμού κλπ

Τέλος, αξίζει να τονισθεί ότι στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η αφήγηση και η κατασκευή χαρακτήρων, όπως αποτυπώνονται στην προφορική και εγγράμματη μορφή τους. Μάλιστα, η αφήγηση συστηματοποιεί «μαζικά» και «μόνιμα» την έκφραση και τη σκέψη σε σχέση με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη (Ong 1997, 202). Το δύσπιστο μαθητικό κοινό προσεγγίζει τους αφηγηματικούς τρόπους που αποδίδουν τον «σφαιρικό» χαρακτήρα στη γραπτή αφήγηση και τον «διογκωμένο» χαρακτήρα στην προφορική αφήγηση, καθώς και το μήνυμα που εκπέμπεται μέσω της επιλογής του μέσου (Ong 1997, 217).



## 1.2 Συνολική θεώρηση της έννοιας αφήγηση

Μια φυσική, ανθρώπινη και καθημερινή δραστηριότητα είναι η ενασχόληση του ατόμου με τις αφηγήσεις (Bruner 2004). Προτού ακόμη ο άνθρωπος αποκτήσει γλωσσική έκφραση αφηγείται ιστορίες (Γεωργακοπούλου 2006α, 33) με τις οποίες προσπαθεί να ερμηνεύσει τα ερωτήματα του κόσμου, να παρηγορήσει, να διδάξει, να ψυχαγωγήσει. Με αυτήν την έννοια οι αφηγήσεις του επιτρέπουν, αφενός, να μεταδώσει πλευρές του εαυτού του και των άλλων, αφετέρου, να κατανοήσει τον κόσμο που ζει και τη θέση του σε αυτόν (McDrury & Alterio 2003, 31). Μέσα από την εξιστόρηση ιστοριών οικοδομούνται εναλλακτικοί κόσμοι που προσφέρουν νέες δυνατότητες και μια νέα θέαση του πραγματικού κόσμου που οδηγούν εν τέλει στην ενδυνάμωση του εαυτού (Bruner 2004). Με αυτόν τον τρόπο ο αφηγητής/τρια επανανοηματοδοτεί τα πράγματα, αποδέχεται τον εαυτό του/της και κυριαρχεί στη σκέψη του/της (Freire 1996, 199). Έτσι η αφήγηση αναδεικνύεται σε «θεμελιακό» κειμενικό είδος» (Γεωργακοπούλου 2006α, 33), το οποίο πρωταρχικά εκφράζεται δια μέσου του προφορικού λόγου (Αρχάκης 2011).

Σύμφωνα με την ορολογία του Wittgenstein (1984, 10-15), η αφήγηση είναι ένα «μοναδικό γλωσσικό παίγνιο» (language-game) ως μέρος της ιστορικής μορφής της ζωής του ατόμου» η οποία συμβάλλει στην περιγραφή και επαναπεριγραφή της ιστορικής του συνθήκης και προϋπόθεσης (Ricoeur 1990, 15). Με τον όρο *αφήγηση* εννοούμε έναν κειμενικό τρόπο ο οποίος αναπαριστά διαδοχικά συμβάντα μέσα από το πρίσμα μιας αξιολογικής θεώρησης (Labov 1972). Αυτή η αξιολογική διάσταση της αφήγησης την αναγάγει σε πρόσφορο πεδίο κατασκευής ταυτοτήτων (De Fina 2003).

Η έννοια, λοιπόν, της αφήγησης προσδιορίζει μια επικοινωνιακή πράξη μέσα από μια χρονική ακολουθία γεγονότων που δραστηριοποιούν τους ήρωες μεταβάλλοντας πολλές φορές τα αρχικά δεδομένα (Πολίτης 2006). Κυρίως, οι αφηγήσεις αποτελούν κανάλια πρόσληψης και μετάδοσης εμπειριών, νοητικά μέσα οργάνωσης και κατανόησης του κόσμου. Σε κάθε εποχή κάθε πολιτισμός, σεβόμενος την πολιτιστική του παράδοση, δημιουργεί αφηγήσεις οι οποίες επαναλαμβάνονται αυτούσιες προκειμένου να δημιουργήσει ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας.

Μια ολοκληρωμένη αφήγηση συνίσταται σε δύο το λιγότερο αφηγηματικές προτάσεις οι οποίες χρονικά διατεταγμένες μεταφέρουν «την εξέλιξη της δράσης και τη μεταβολή των (συχνά παρελθοντικών) γεγονότων» μέσα από μια αξιολογική προοπτική (Αρχάκης 2014). Κάθε αξιοσημείωτο γεγονός συνδέεται με δύο προκειμένες. Η πρώτη περιγράφει τις αρχικές συνθήκες, δηλαδή τα προηγούμενα γεγονότα και τις επικρατούσες συνθήκες, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει μια κανονικότητα (Ricoeur 1990, 17).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η αφήγηση προϋποθέτει την παραδοχή μιας «αναμενόμενης κανονικότητας, αλλά διαχειρίζεται την ανατροπή ή την απόκλιση αυτής της κανονικότητας μέσα από πολιτισμικές συμβατικές παραδοχές» (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 62). Εδώ συνίσταται και ο λειτουργικός ρόλος της αφήγησης, η ανεύρεση δηλαδή μιας σκοπιμότητας η οποία μετριάζει την απόκλιση από το κανονικό πολιτισμικό πρότυπο και της δίνει νόημα παρέχοντας τη «λογική του μη δυνατού» (Bruner 1990, 47-50).

Εν ολίγοις, η αφήγηση ως λόγος δεν είναι μια απλή ακολουθία γεγονότων (Sarangi 2008, 274), καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να επεξεργαστούν τα γεγονότα, να τα αξιολογήσουν και να παρουσιάσουν εκείνα που σκιαγραφούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά του εαυτού τους (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 63). Αυτή η εκ νέου κατασκευή της πραγματικότητας μέσω των πολιτιστικών επιλογών και αξιολογήσεων συγκροτεί την ταυτότητα του αφηγητή/τριας η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης (Αρχάκης & Τσάκωνα, [2011] 2017, 63). Είναι προφανής η χρήση της αφήγησης ως μέσου επεξήγησης και επιχειρηματολογίας που επεκτείνει τον λειτουργικό της ρόλο στην ανίχνευση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων που επηρεάζουν τον ρόλο του αφηγητή/τριας (Georgakopoulou 2008).

Όπως αναφέρει ο Πολίτης (2006), ο βαθμός συνάφειας της αφήγησης με την πραγματικότητα οδηγεί σε μια τριμερή διάκριση: μυθώδης, ιστορική και ρεαλιστική αφήγηση. Στη *μυθώδη* («επινοημένη») αφήγηση περιέχονται πλαστά γεγονότα που εξιστορούνται με αληθοφάνεια (μύθοι, παραμύθια, λογοτεχνικές αφηγήσεις), στην *ιστορική* αναφέρονται γεγονότα του παρελθόντος

(ιστοριογραφία) και τέλος, στη *ρεαλιστική* («αληθινή») παρατίθενται σύγχρονα, επίκαιρα γεγονότα (ειδησεογραφικά κείμενα).

Με αφετηρία την πρωταρχικότητα της αφήγησης ως εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνικής δράσης (Bruner 1990, 77), τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011, 63). Σε αντίθεση με τα μη αφηγηματικά είδη τα οποία αποσκοπούν στην πληροφόρηση του δέκτη, τα αφηγηματικά είδη επιδιώκουν τη συναισθηματική εμπλοκή του αποδέκτη και, κατά συνέπεια, παραβιάζουν την κανονική, πολιτισμικά προσδιοριζόμενη διαδοχή των γεγονότων (Bruner 1990, 47), προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του. Ως βασικά στοιχεία των αφηγηματικών ειδών θεωρούνται το χωροχρονικό πλαίσιο, οι ήρωες, το πρόβλημα, η δράση, η λύση και η αξιολόγηση (Labov 1972).

Όπως ειπώθηκε στην ενότητα 2.1, το σύμπαν του λόγου (Πολίτης 2001, 61) διαιρείται σε τέσσερα τμήματα όπου ταξινομούνται κατά την προφορική ή γραπτή πραγμάτωση του λόγου ποικίλα αφηγηματικά είδη. Βασικό κριτήριο ταξινόμησης των αφηγήσεων συνιστά η διεπίδραση του αποδέκτη/τριας με τον αφηγητή/τρια όπου καθίσταται πιο έντονη με την παρουσία και την εμπλοκή του/της κατά τη διαδικασία διαμόρφωσής τους (Αρχάκης 2014). Στον άξονα της προφορικής μονολογικότητας συγκαταλέγονται οι πολιτικοί λόγοι και οι διαλέξεις, ενώ στη γραπτή ενσωματώνονται τα λογοτεχνικά, ιστορικά και νομικά κείμενα, καθώς και τα γραφικά έγγραφα και τα δημοσιογραφικά άρθρα. Από την άλλη, στον άξονα της προφορικής διαλογικότητας περιλαμβάνονται οι αυθόρμητες καθημερινές συνομιλίες και οι δομημένες συνομιλίες στην τάξη, ενώ στη γραπτή οι επιστολές, τα μηνύματα και η ηλεκτρονική συνομιλία (Αρχάκης 2014). Τέλος, στο σύγχρονο ψηφιακό κόσμο αφηγήσεις συναντάμε σε ιστολόγια, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε ομαδικές διαδικτυακές συνομιλίες (chat), σε ιστοσελίδες.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της αφήγησης ως «τέχνης του χρόνου» (Πολίτης 2006) είναι η αιτιολογική σύνδεση των νοημάτων και των επιμέρους δράσεων στον άξονα του χρόνου που δηλώνεται με αιτιολογικούς και χρονικούς συνδέσμους. Με αυτόν τον τρόπο η χρήση της γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα

παραγωγής ενός συνεκτικού και δομημένου αφηγηματικού κειμένου (Πολίτης, 2006). Συνηθισμένος χρόνος είναι ο αόριστος και η συνοπτική όψη του ρήματος, καθώς και ο παρατατικός και η εξακολουθητική όψη για να καλύψει τη μεγάλη διάρκεια των γεγονότων (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 83).

Η αφηγηματική πράξη συνδυάζει δυο διαστάσεις: τη διάσταση των επεισοδίων και τη διάσταση της διαμορφωτικής δράσης (Πολίτης 2006). Η πρώτη είναι χρονολογική και απαντά σε ερωτήσεις «και λοιπόν;», «τι συνέβη μετά;», «ποια ήταν η κατάληξη;», ενώ η δεύτερη αφορά την τέχνη του αφηγείσθαι και την ερμηνεία που δίνουν οι συγγραφείς στις πράξεις τους (Ricoeur 1990, 26).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε αφηγήσεις που συντονίζονται με τον κανόνα της τυπικής αφήγησης, όπως έχει προταθεί από τον Labov<sup>2</sup> (1972, 359), και αφηγήσεις που αποκλίνουν εν μέρει από αυτόν. Ξεκινώντας από το τυπικό άκρο του «διηγεκούς» (Πολίτης 2011) θα παρουσιάσουμε μια προφορική αφήγηση που έχει προκύψει στο πλαίσιο μιας συνέντευξης ως διάταξη αυτοβιογραφικών (παρελθοντικών) γεγονότων τα οποία αποτελούν τον αφηγηματικό πυρήνα και πλαισιώνονται από τα συστατικά της περίληψης, του προσανατολισμού, των αποτελεσμάτων, της αξιολόγησης και του κλεισίματος (Αρχάκης 2011, 104-106 · Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 72-76). Η συγκεκριμένη αφήγηση εκφέρεται από έναν αφηγητή/τρια που του έχει παραχωρηθεί «δικαίωμα εκτεταμένης συνεισφοράς» από τον/την συνομιλητή/τρια του (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014, 445).

Ολοκληρώνοντας θα εξετάσουμε μια τυπική μορφή γραπτής αφήγησης και συγκεκριμένα ένα ειδησεογραφικό άρθρο. Η απουσία δυνατότητας διεπίδρασης μεταξύ του/της αναγνώστη/τριας με τη συντάκτρια του άρθρου οδηγεί στην παραβίαση του τυπικού κανόνα της αφήγησης με την πρόταξη των καίριων πληροφοριών στην αρχή της είδησης. Ως εκ τούτου, ο τίτλος και συνήθως η πρώτη παράγραφος συνιστά την περίληψη, ενώ προτάσσονται πολλές φορές και τα αποτελέσματα (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 132), προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/τριας

---

<sup>2</sup> Πρβλ. ενότητα 5.2.1

(Bell 1991). Αξιοποιούνται, επίσης, γλωσσικά μέσα όπως οι επαναλήψεις, οι επαναφορές και οι αναδρομές με αποτέλεσμα τη χρονική ανακολουθία των γεγονότων.

Στις εν λόγω αφηγήσεις, ο/η αναγνώστης/τρια έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε αυτές και μετά τη γένεσή τους, καθώς η ανάρτηση τόσο της συνέντευξης όσο και της επίκαιρης είδησης παραμένει διαθέσιμη στον ιστοχώρο για μεγάλο χρονικό διάστημα (Jucker 2010, 65). Επιπροσθέτως, η διαδικτυακή ανάρτηση του άρθρου παρέχει εκτεταμένη διεπιδραστική δυνατότητα σχολιασμού των γεγονότων σε αντίθεση με παραδοσιακότερες μορφές γραπτού λόγου (Γεωργακοπούλου 2006β, 156), καθώς τρεις χρήστες/τριες καταγράφουν την άποψή τους για τα ζητήματα της παιδείας που τίθενται σε αυτό. Σε αντίθεση, όμως, με την προφορική αφήγηση όπου ο πομπός και ο δέκτης αλληλεπιδρούν άμεσα στον ίδιο χωροχρόνο, η γραπτή είδηση σχολιάζεται μετά την καταγραφή της και έτσι δεν επηρεάζεται στη διαμόρφωσή της.

### *1.3 Εισαγωγική προσέγγιση των καθημερινών αφηγήσεων*

Καθημερινά το άτομο γίνεται πομπός ή δέκτης προσωπικών εμπειριών των υπόλοιπων μελών της κοινότητας αποβλέποντας στη μετάδοση πληροφοριών, συναισθημάτων, επιχειρημάτων, αντιλήψεων και ιδεολογιών. Υπό αυτήν την έννοια, τα ποικίλα αφηγηματικά είδη κατέχουν πρωταγωνιστική θέση στις καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου (σε προφορικές συνεισφορές-μονολογικές ή πολυπρόσωπες- στο διαδίκτυο, στον έντυπο ή ψηφιακό τύπο, σε τηλεοπτικές εκπομπές) (Hymes 1996· Georgakopoulou 2007).

Στις αρχές του 20ου αιώνα το ενδιαφέρον των ερευνητών γλωσσολόγων στρέφεται στη μελέτη του καθημερινού λόγου και στη διατύπωση των βασικών αρχών της συνομιλίας. Ο *φυσικός λόγος* (natural occurring talk) τίθεται στο μικροσκόπιο της έρευνας ως πεδίο μελέτης της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς (Sacks 1995). Διακρίνεται, λοιπόν, μια σιωπηρή διαπραγμάτευση των μελών της κοινότητας που διαρθρώνεται στις τέσσερις πτυχές της «αρχής της συνεργασίας» περικλείοντας τις επιμέρους αρχές της ποσότητας, της ποιότητας, της συνάφειας και του τρόπου διατύπωσης του λόγου (Grice 1975). Μάλιστα, σημαντική παραμένει η εκκίνηση της συνεισφοράς, καθώς και

επιδιωκόμενος στόχος των συνομιλητών. Πιο συγκεκριμένα, η *ποσότητα* σχετίζεται με την παροχή επαρκών πληροφοριών για την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων, η *ποιότητα* αναφέρεται στην ακρίβεια και την αξιοπιστία των λεγομένων, η *συνάφεια* προσεγγίζει τη λογική σχέση με το θέμα της συνομιλίας και ο *τρόπος* αφορά την εκφραστική σαφήνεια και τη σαφή διάταξη του λόγου (Grice 1975, 45-46).

Υπό το πρίσμα της άποψης του Austin (1962) ότι η χρήση γλωσσικών στοιχείων επιτελεί κοινωνικές πράξεις (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014), βασικό σημείο εκκίνησης της κριτικής ανάλυσης του λόγου αποτελεί η παρατήρηση της εσωτερικής οργάνωσης της ομιλίας με τη χρήση πρακτικών διεπίδρασης μεταξύ των συνομιλητών και γραμμικής ακολουθίας των λεγομένων (Βασιλοπούλου, *οπ. αναφ.* στο Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014, 82) για την πραγμάτωση κοινωνικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Sacks (1974), ο μηχανισμός «*εναλλαγής συνεισφορών*» προσανατολίζει τον αμοιβαίο τρόπο εναλλαγής της σειράς των ομιλητών/τριών (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014, 84).

Τα καθημερινά αφηγηματικά κείμενα αντικατοπτρίζουν την πολιτιστική κουλτούρα της κοινωνίας και αποδεσμεύουν από την κυρίαρχη ιδεολογική και πολιτιστική αντίληψη που πλαισιώνει τα ιστοριογραφικά και λογοτεχνικά κείμενα (Gee 1996, 89). Η εποπτεία του κόσμου οικοδομείται με την αυτονόητη διάχυση κυρίαρχων ιδεολογιών μέσω των ποικίλων διαστάσεων του λόγου (πολιτικός λόγος, οικονομικός λόγος, νομικός λόγος, δημοσιογραφικός λόγος, καθημερινός λόγος) (van Dijk 1998). Με αυτόν τον τρόπο συνάγονται υπονοήματα που βοηθούν στην κατανόηση άρρητων πληροφοριών με βάση τη γνώση αμοιβαίων αξιωμάτων μεταξύ των συνομιλητών/τριών (Grice 1975).

Παραδοσιακά το αντικείμενο μελέτης της αφηγηματολογίας περιοριζόταν στα παραμύθια και στα γραπτά λογοτεχνικά κείμενα (Propp 1968· Genette 1980). Ωστόσο, ο Labov (1972) έφερε στο προσκήνιο της έρευνας και προσδιόρισε τα δομικά χαρακτηριστικά<sup>3</sup> των εκτεταμένων, προφορικών, αυτοβιογραφικών αφηγήσεων που εξιστορούνται από ένα πρόσωπο στο πλαίσιο

---

<sup>3</sup> Αναλυτικά οι δομικές κατηγορίες της αφήγησης: Αρχάκης & Τσάκωνα, [2011] 2017, 72-74 και Αρχάκης, 2005, 104-106. Τέλος, ενότητα 5.2.1 της παρούσας εργασίας.

μιας συνέντευξης. Οι αφηγήσεις αυτές με την τεχνική του «*παράδοξου παρατηρητή*» (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017) παρέχουν τη δυνατότητα νοηματοδότησης του εαυτού και του κόσμου (Bamberg 2007).

Σταδιακά, το κανάλι πραγμάτωσης των αφηγήσεων ανέδειξε και άλλες πτυχές του αφηγηματικού λόγου οι οποίες ενέχουν τη δυνατότητα κατασκευής μεμονωμένων ή συλλογικών ταυτοτήτων (Αρχάκης 2015). Όπως είδαμε παραπάνω, η χαρτογράφηση του σύμπαντος του λόγου δημιουργεί το σχήμα των τεσσάρων τμημάτων (Πολίτης 2001, 6· Αρχάκης 2015, 10) με πολικά σημεία στον κάθετο άξονα του συνεχούς τον προφορικό/γραπτό λόγο και στον οριζόντιο άξονα τον διάλογο/μονόλογο. Στον προφορικό μονόλογο εντάσσονται ο πολιτικός λόγος, η διάλεξη, η ομιλία, η συνέντευξη στην οποία θα επικεντρώσουμε τη μελέτη μας. Ο αυθόρμητος, καθημερινός λόγος, η συνομιλία σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις περιλαμβάνονται στον προφορικό διάλογο. Στον γραπτό μονόλογο εντάσσονται τα λογοτεχνικά, ιστορικά, έντυπα δημοσιογραφικά κείμενα και τέλος, στον γραπτό διάλογο οι επιστολές, τα ηλεκτρονικά μηνύματα, οι γραπτές συνομιλίες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ψηφιακά ειδησεογραφικά κείμενα που παρέχουν τη δυνατότητα διεπιδραστικού σχολιασμού (Αρχάκης 2015, 11).

Συνεπώς, επιλέγεται ως υλικό υπό εξέταση από την ερευνήτρια μια αυθεντική, αυθόρμητη συνέντευξη ενός πατέρα προς το παιδί του που εκφράζει την ανάγκη της ανταλλαγής εμπειριών για την εδραίωση των κοινωνικών δεσμών των μελών μια ομάδας (Biberet 1990, 1041). Επίσης, το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί και σε μια ειδησεογραφική είδηση αναρτημένη στον διαδικτυακό τόπο μιας ημερήσιας ψηφιακής εφημερίδας που παρέχει διεπιδραστική δυνατότητα.

Ο κειμενικός τύπος της συνέντευξης εστιάζει σε μια αλληλεπιδραστική επαφή κατά την οποία εκμαιεύονται ή συλλέγονται στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής φύσεως με κύριο στόχο την ανάδειξη προσώπων, πτυχών και προβλημάτων της καθημερινότητας μέσα από τη ματιά του συνεντευξιαζόμενου (Metzler 1996, 60). Εν ολίγοις, η συνέντευξη προϋποθέτει τη συμμετοχή δύο ή και περισσότερων ατόμων –του/της συνεντευκτή/τριας και του/της συνεντευξιαζόμενου/ης-, τα οποία έχουν διακριτούς ρόλους και οικοδομούν από

κοινού νοήματα (Holstein & Gubrium 1995, 15). Ο/Η αφηγητής/τρια απαντάει αξιόπιστα με βάση τα βιώματά του τα οποία μπορεί να είναι συναισθηματικά φορτισμένα σε ένα ρεπερτόριο προκαθορισμένων ερωτήσεων με συγκεκριμένες παραμέτρους (ποιος, τι, πότε, που, γιατί, πως). Ο αφηγηματικός του/της λόγος αποκτά ιδιαίτερο βάρος και καθίσταται σημαντικός μέσα από μια καθοριστική στιγμή της ζωής του/της. Από την άλλη μεριά ο/η ερευνητής/τρια γίνεται μάρτυρας της «αφήγησης της προσωπικής ζωής» του συνεντευξιαζόμενου (Holstein & Gubrium 1995, 29). Τέλος, μέσα από τη συνέντευξη υπερβαίνονται οι ήδη γνωστές πληροφορίες και δημιουργούνται νέες θεάσεις διαιρώντας την «περιέργεια του ερευνητή/τριας με τη διακριτική δέσμευση του/της ερωτώμενου/ης» (Βερβεροπούλου 2015, 739).

Από την άλλη, τα δημοσιογραφικά άρθρα συνιστούν τη βασικότερη μορφή γραπτής- έντυπης ή ψηφιακής- αφήγησης. Τα σύγχρονα Μέσα Μαζικής επικοινωνίας ή αλλιώς «νέα Μέσα» (Πολίτης 2014) κατέχουν μια διαμεσολαβητική θέση μεταξύ του δημόσιου χώρου, της κοινωνικής πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής των ατόμων, προβάλλοντας πολλές φορές τα ίδια γεγονότα με διαφορετική οπτική (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 132). Κύρια συνισταμένη, λοιπόν, είναι η διαλεκτική σχέση γλώσσας και εξουσίας για τη μετάδοση συγκεκριμένων νοημάτων και την αναπαραγωγή σχέσεων ισχύος. Μια πληθώρα στοιχείων του γλωσσικού συστήματος επιστρατεύονται για να δημιουργήσουν λεξιλογικές, γραμματικές επιλογές αλληλουχίας, προκειμένου να εκφραστούν τα νοήματα (Janks 2005, 97).

Κύριο χαρακτηριστικό του ειδησεογραφικού λόγου είναι η ενδεδειγμένη και άμεση πληροφόρηση του αναγνωστικού κοινού. Η αξιοπιστία της ενημέρωσης επιτυγχάνεται με διάφορα ρητορικά σχήματα, όπως επίκληση στην αυθεντία, επίκληση στη λογική του δέκτη με την παράθεση λεπτομερειών και τη συγκέντρωση τεκμηρίων (αποδεικτικά στοιχεία, μάρτυρες) (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014, 487).

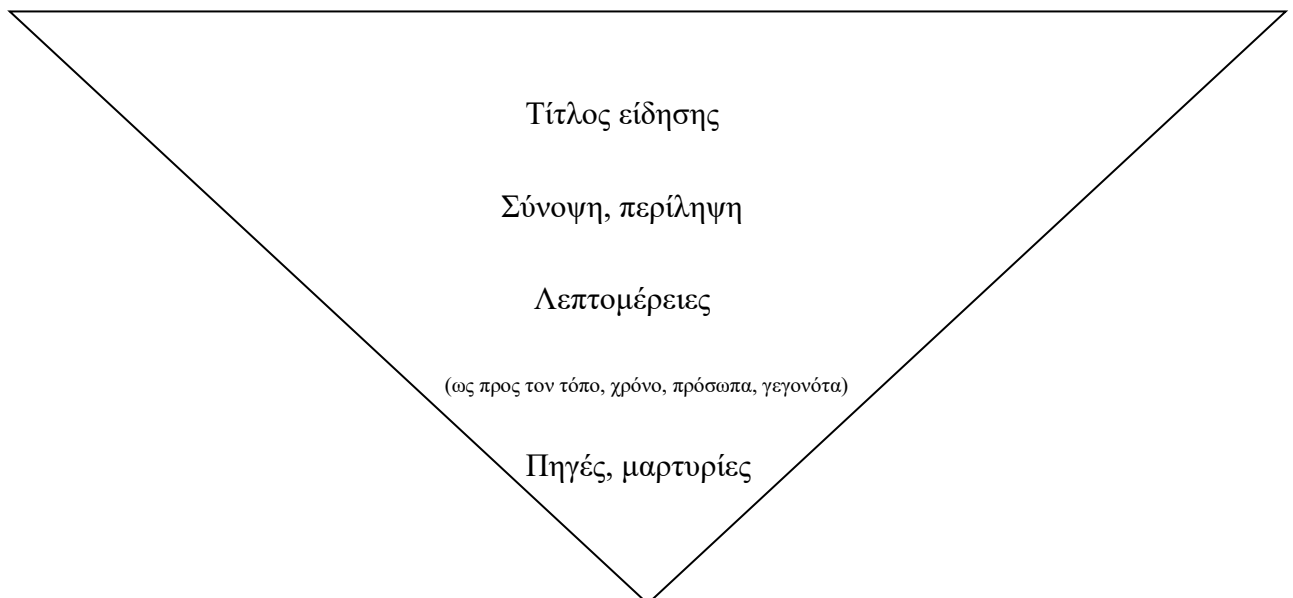
Κύριος στόχος του δημοσιογραφικού άρθρου είναι να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη/τριας και κατά συνέπεια οι σημαντικές πληροφορίες της είδησης προτάσσονται και περιέχονται στον τίτλο και στην εισαγωγική παράγραφο (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 132). Παρατηρούμε,



λοιπόν, ότι τα δομικά συστατικά του αφηγηματικού κανόνα του Labov (1972) εντοπίζονται στα ειδησεογραφικά άρθρα, αλλά σε διαφορετική θέση. Έτσι, σε αρχική θέση παρουσιάζονται στοιχεία του προσανατολισμού και των αποτελεσμάτων (Bell 1991). Επίσης, αξιοποιούνται ποικίλα γλωσσικά μέσα, όπως επαναλήψεις, αναδρομές, ευθύς λόγος, παραλληλισμοί (Αρχάκης & Τσάκωνα, [2011] 2017).

Σύμφωνα με τον Πολίτη (2014, 490), τα δημοσιογραφικά άρθρα διαρθρώνονται σε πυραμιδωτή οργανωτική δομή. Αρχικά, στον τίτλο τα γεγονότα συνοψίζονται σε μια περίοδο λόγου όπου τα σημεία στίξης κόμμα, εισαγωγικά, παρένθεση, πλάγια γράμματα, συνυποδηλωτικός λόγος αποτελούν ένα είδος σχολίου στην είδηση. Στη συνέχεια, στην πρώτη παράγραφο παρουσιάζονται περιληπτικά τα κύρια στοιχεία της, ενώ στην τρίτη βαθμίδα εκθέτονται αναλυτικά τα γεγονότα και η είδηση κλείνει με τις μαρτυρίες και σχόλια αυτοπτών μαρτύρων ή αρμοδίων.

Σχήμα 1: Η πυραμιδωτή οργανωτική δομή της είδησης (Πολίτης 2014, 490)



Πολύ σημαντική θέση στη διατύπωση και οργάνωση μιας είδησης κατέχει το ακροατήριο των Μέσων το οποίο είναι κατά κανόνα πολυπληθές, ανομοιογενές και άγνωστο στον/στην αρθρογράφο. Σύμφωνα με τον Bell (1991, 90-92), διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: το «σκοπούμενο» το οποίο κατά κύριο λόγο είναι το στοχευμένο κοινό, το «αναμενόμενο» που γίνεται δέκτης της

είδησης από προσωπικό ενδιαφέρον, το «*συμπτωματικό*» που τυχαία συμμετέχει στην είδηση και το «*λαθραίο*» που δεν συμμετέχει κανονικά στο αναγνωστικό κοινό. Στη σύγχρονη εποχή τα Μέσα προσφέρουν μια αλληλεπιδραστική επικοινωνία μεταξύ κοινού και δημιουργού της είδησης είτε άμεση (ιστολόγια, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακές κοινότητες συζητήσεων) είτε έμμεση (επιστολές, τηλεφωνήματα) γεγονός που σηματοδοτεί μια «*συμμετοχική δημοσιογραφία*» εξασφαλίζοντας τη διαπραγματευτική φωνή του ακροατή/τριας (Πολίτης 2014, 482-483).

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον ρόλο της αφήγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά την προσέγγιση των καθημερινών αφηγήσεων αξιοποιούνται οι αρχές της βιωματικής μάθησης, της μαθητοκεντρικής και κειμενοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς και του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, θεωρητικές προσεγγίσεις που αποτελούν τη βάση της παρούσας εργασίας. Όπως αναφέρει σχετικά η Κατσαρού (2011, 418), στο μοντέλο της διδακτικής προσέγγισης των «*πολυγραμματισμών*» (New London Group 1996· Cope & Kalantzis 2000) και, ειδικότερα στο στάδιο της «*τοποθετημένης πρακτικής*», δίνεται αξιοσημείωτη έμφαση στις εμπειρίες των μαθητών/τριών που είναι «*πολυσχιδείς, πολυπολιτισμικές και πολυτροπικές*». Τέλος, η μελέτη βασίζεται στο θεωρικό πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, καθώς προσεγγίζει τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας, ερευνά τους λόγους που οδηγούν στην κατασκευή των κειμένων και των περικειμένων και ανιχνεύει τις σχέσεις ισχύος που αναδύονται μέσα από τις κοινωνικές δομές (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014, 20). Μέσω της ανάλυσης του λόγου αναδεικνύεται η στενή σχέση γλώσσας, κοινωνικών δομών και πρακτικών στην αναπαραγωγή ή μεταμόρφωση των στάσεων και των ιδεολογιών (Στάμου 2014, 149).

## Κεφάλαιο 2: Αφήγηση και κατασκευή ταυτοτήτων

### 2.1 Αφηγητής/τρια, οπτική γωνία αφήγησης

Πάνω στη βάση των απόψεων των Scholes & Kellogg<sup>4</sup> (2006, 57), εδραιώνεται η ιδέα μιας μακραίωνης παράδοσης πως οι δομές της αφήγησης είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν μέσα από την ανάλυση του αφηγηματικού νοήματος, του χαρακτήρα του αφηγητή/τριας, της πλοκής και της αφηγηματικής σκοπιάς.

Με την έκρηξη της δομικής γλωσσολογίας του Saussure (1979) και τη συμβολή του Eco (1982) στη μελέτη της αφήγησης διαμορφώνεται η επιστήμη της αφηγηματολογίας που προκάλεσε πραγματική επανάσταση στη μελέτη της αφήγησης των λογοτεχνικών, και όχι μόνον, κειμένων (Τσατσούλης 1997). Υπό το πρίσμα της κλασικής αφηγηματολογίας μελετάται το αφηγηματικό περιεχόμενο («σημαινόμενο») και αναλύονται οι αφηγηματικές τεχνικές («σημαίνον»). Σε μια πιο ενδελεχή ανάλυση, ο Genette (1972) *ιεραρχεί την «αφήγηση» σε τρία μέρη: ιστορία (histotie), αφηγηματικό κείμενο ή αφήγημα (recit), αφήγηση ή αφηγηματική πράξη (narration)*. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη διήγηση των γεγονότων («σημαινόμενο»), το δεύτερο περιέχει το προφορικό ή γραπτό κείμενο («εκφώνημα») που δομεί τα συμβάντα, και το τελευταίο αποτελεί τον τρόπο έκφρασης του κειμένου μέσω του υποκειμένου του («εκφώνηση») (Τσατσούλης 1997, 471).

Σε αυτήν την ενότητα (3.1), θα μελετήσουμε τη σχέση του λόγου της αφήγησης με τα υλικά της, εστιάζοντας σε δύο κατηγορίες του αφηγηματικού κειμένου: την έγκλιση ή τροπικότητα (mode) και τη φωνή (voix). Βαρύνουσα σημασία στη μελέτη ενός αφηγηματικού κειμένου, λογοτεχνικού ή μη, κατέχουν τα ερωτήματα: «ποιος βλέπει την ιστορία;» και επομένως, μέσα από ποιου τα

---

<sup>4</sup> «Η λογοτεχνία της αρχαίας Ελλάδας και της Ρώμης εξακολουθούν να έχουν ενδιαφέρον για μας μέσα στον εικοστό αιώνα... Οι κλασικές λογοτεχνίες παρέχουν σ'εμάς τα πρωτότυπα σχεδόν όλων των μετέπειτα αφηγηματικών μορφών, καθώς και παραδείγματα διαδικασιών που διέπουν την αλληλεπίδραση και εξέλιξή τους». Scholes, R.E. & Kellogg, R. (2006). *The Nature of Narrative*, σ.σ 57.

μάτια τη μαθαίνουν οι αναγνώστες και «ποιος μιλάει;» δηλαδή με την φωνή ποιου ακούμε την αφήγηση (Τσατσούλης 1997, 478).

Διαφορετικά περιγραφικά και τυπολογικά μοντέλα της κλασικής και γνωσιακής αφηγηματολογίας προσεγγίζουν τον τύπο του αφηγητή/τριας, την οπτική γωνία της αφήγησης και τον υποκειμενικό τρόπο εγγραφής της αναδιήγησης της ιστορίας.

Σε κάθε αφηγηματικό κείμενο ο/η αφηγητής/τρια διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο, καθώς μέσα από τη φωνή του/της παρουσιάζεται γραπτά ή προφορικά σε πραγματικούς ή υποθετικούς αναγνώστες μια ιστορία. Η τριμερής διάκριση που προτείνει ο Goffman (1981, 144-147) για τους βασικούς ρόλους του ομιλούντος εγώ αποσαφηνίζει τις προθέσεις του αφηγητή/τριας. Έτσι ο/η αφηγητής/τρια παρουσιάζεται είτε ως απρόσωπος φορέας του λόγου, εκφωνητής (animator), είτε ως υπεύθυνος των γλωσσικών μέσων του περιεχομένου του λόγου, συγγραφέας (author), είτε ως υπεύθυνος των πεποιθήσεων και των αξιών που προβάλλονται, αυτουργός (principal). Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζει τη δική του/της ταυτότητα, καθώς και την ταυτότητα των άλλων χαρακτήρων ως τελικός διαμορφωτής των εκφωνημάτων τους (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 85).

Ως προς τη συμμετοχή του αφηγητή/τριας στην αφηγούμενη ιστορία διακρίνουμε στη λογοτεχνική κριτική τον/την *ομοδιηγητικό/ή* (homodiegetique) και τον/την *ετεροδιηγητικό/ή* (herodiegetique) αφηγητή/τρια (Genette 2017, 324-325). Στην περίπτωση του/της ομοδιηγητικού/ής αφηγητή/τριας, ο/η αφηγητής/τρια είναι είτε ο κεντρικός ήρωας είτε μάρτυρας της ιστορίας και η αφήγηση γίνεται σε πρώτο πρόσωπο σαν να ακούμε δύο φωνές: αυτή που διηγείται από μνήμης την ιστορία και αυτή που βιώνει τα συμβάντα τη στιγμή όμως της ιστορίας.

Στην περίπτωση της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, κυρίως συνομιλιακές αφηγήσεις, ο/η εκφωνητής/τρια συχνά είναι και πρωταγωνιστής/τρια της ιστορίας και έτσι ταυτίζεται με τον/την αυτουργό και τον/την συγγραφέα (Goffman 1981) και ανασυνθέτει τον κόσμο του/της (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2008, 192-193· Αρχάκης 2017, 106-107).

Στην περίπτωση του/της ετεροδιηγητικού/ής αφηγητή/τριας, ο/η αφηγητής/τρια «έξω και πάνω» από την ιστορία, γνωρίζει τα πάντα, ελέγχει όμως χαρακτήρες και όμως καταστάσεις όμως της ιστορίας χωρίς να μετέχει σε αυτή. Πρόκειται για την τριτόπροσωπη αφήγηση η οποία αφορά έναν παντογνώστη αφηγητή χωρίς όμως να είναι ταυτόσημες έννοιες, καθώς ο/η ετεροδιηγητικός/ή αφηγητής/τρια μπορεί να διηγείται μόνο όσα βλέπει στον εξωτερικό του κόσμο (Fludernik 1996, 35).

Στη γνωσιακή γλωσσολογία, ο/η ετεροδιηγητικός/ή αφηγητής/τρια στο πλαίσιο της «συγκάλυψης» της ταυτότητάς του υιοθετεί απρόσωπο ύφος ή κρύβεται πίσω από κάποιον χαρακτήρα της ιστορίας (Chatman 1978). Στην περίπτωση αυτή ο/η αφηγητής/τρια μπορεί να επιλέξει να μεταφέρει τις απόψεις του/της με τη βοήθεια της «φωνής» αυτών των χαρακτήρων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2008, 193). Αντίθετα, ο/η ομοδιηγητικός/ή ονομάζεται «εμφανής» και δηλώνει έντονα την παρουσία του/της στην ιστορία (Chatman 1978).

Η φωνή του/της αφηγητή/τριας ακούγεται ευδιάκριτα και στις καθημερινές συνομιλιακές αφηγήσεις και στα ειδησεογραφικά άρθρα, αφηγήσεις που θα μελετήσουμε στην παρούσα εργασία. Επίσης, ορισμένα γλωσσολογικά μέσα του αφηγηματικού κειμένου όπως το ύφος, τα σχόλια, εθνογραφικές και πραγματολογικές λεπτομέρειες που μας πληροφορούν για την ηλικία, το μορφωτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, την επικοινωνιακή κατάσταση, λειτουργούν ως ενδείκτες της παρουσίας του/της αφηγητή/τριας στο κείμενο και της υποκειμενικής κατασκευής του κόσμου και του εαυτού του/της (Stockwell 2002, 45-46).

Κυρίως, στις προφορικές αφηγήσεις, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο μελέτης και της παρούσας εργασίας, ο βαθμός διεπίδρασης του αφηγητή/τριας με το ακροατήριό του/της με τη μορφή δράσης-αντίδρασης διευκολύνει ή δυσκολεύει τη μεταξύ τους προσέγγιση (Georgakopoulou 1997). Ειδικά, στη συντηρητική ελληνική κοινωνία είθισται οι αφηγητές/τριες να υιοθετούν στρατηγικές θετικής ευγένειας για την εδραίωση της «ταυτότητας του εμείς» (Archakis & Tzanne 2009· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 87).

Σύμφωνα με τον Genette (1972), η κάθε ιστορία δίνεται μέσα από την οπτική γωνία ενός ή περισσότερων προσώπων, η οποία συνιστά την *αφηγηματική προοπτική* (perspective) ή *εστίαση* (focalisation) του κειμένου. Η άποψή του ότι η εστίαση είναι μηδενική, όταν ο/η αφηγητής/τρια γνωρίζει περισσότερα από τους ήρωες εγείρει διάφορους προβληματισμούς, καθώς βρίσκεται σε ένα επίπεδο εξωτερικό της ιστορίας οπότε δεν υπάρχει προοπτική (Bal 1985). Εντούτοις, σε μια ευρύτερη θεώρηση, κάθε αφηγητής/τρια επιλέγει τα γεγονότα που θα αποτελέσουν τον κορμό της ιστορίας του/της (Jahn 1999). Στην περίπτωση που ο/η αφηγητής/τρια μας δίνει την ιστορία μέσα από τη ματιά ενός ή περισσότερων προσώπων, η εστίαση είναι εσωτερική, ενώ πολλές φορές στην προσπάθειά του να στήσει ένα μυστήριο μας λέει λιγότερα από όσα ξέρει και έτσι έχουμε εξωτερική εστίαση (Τσατσούλης 1997). Και αυτές οι περιπτώσεις, σύμφωνα με την Bal (1985), μπορούν να εμφανίσουν προβλήματα, αφού εμφανίζονται και στον/στην ομο-διηγητικό/ή και στον/στην εξω-διηγητικό/ή αφηγητή/τρια.

Συμπερασματικά, κάθε εκφώνημα, κάθε γλωσσική έκφανση παρουσιάζει μια οπτική γωνία του/της αφηγητή/τριας και συνθέτουν από κοινού την *τοποθέτησή* (situatedness) του/της σε μια ιστορία. Αυτή γίνεται λιγότερο ή περισσότερο αντιληπτή μέσα από ποικίλα γλωσσικά σημάδια (οριστικό-αόριστο άρθρο, αντωνυμίες, σύνδεσμοι, γραμματικοί χρόνοι, τοπικοί και χρονικοί προσδιορισμοί, συναισθηματικοί δείκτες, εκφράσεις που υποδεικνύουν το πλαίσιο) (Croll & Cruse 2004, 59-62). Καταλήγοντας, η έννοια της *προοπτικής* (perspective) καθορίζεται ως μια βασική παράμετρος «*θέασης και ερμηνείας του κόσμου των εμπειριών*» η οποία καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα (Croll & Cruse 2004).

Με βάση τα παραπάνω, τα επιλεγμένα κείμενα της εργασίας παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ακούσουν τη φωνή του/της αφηγητή/τριας, να αποκωδικοποιήσουν την επιλογή των γλωσσικών μέσων και να συγκροτήσουν τον αξιακό του/της κώδικα μέσω των αξιολογήσεών του/της. Στο τέλος της διαδικασίας, οι ίδιοι/ες να μπορούν να παράγουν ως εκφωνητές/τριες ή ως συγγραφείς λόγο κατασκευάζοντας ή αναδημιουργώντας τους χαρακτήρες των ιστοριών τους και ως αυτουργοί να προβάλλουν με υπευθυνότητα τις θέσεις

και τις πεποιθήσεις τους. Σημαντική παράμετρο στη διδακτική διαδικασία η οποία συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο αποτελεί η διεπίδραση των ακροατών/τριών με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της αφηγηματικής πράξης, αλλά και η εμπλοκή των αφηγητών/τριών-μαθητών/τριών και των αφηγήσεών τους με τους συμμαθητές/τριες τους.

## 2.2 Ιστοριόκοσμος και πραγματικότητα

Ο άνθρωπος οδηγείται στη γνώση είτε παραδειγματικά είτε αφηγηματικά. Στην πρώτη περίπτωση κατακτά την αλήθεια μέσα από την αναπαράσταση της πραγματικότητας, ενώ στη δεύτερη νοηματοδοτεί τον κόσμο μέσα από σύμβολα που του δίνει η συλλογική αφηγηματική κουλτούρα του ανθρώπινου είδους (μύθοι, ιστορίες, λογοτεχνικά έργα, τραγούδια) (Bruner 1990).

Στον αφηγηματικό λόγο προκειμένου να διαρθρωθεί μια εμπειρία διασταυρώνονται και αλληλεπιδρούν δύο αφηγηματικοί τρόποι: η ιστορικότητα και η μυθοπλασία, το πραγματικό και το μη-πραγματικό, η πραγματικότητα και η αναπαράσταση της πραγματικότητας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η αμφισημία της λέξης *ιστορία*, ως όρος που υποδηλώνει το «ρου» των γεγονότων που αφηγούμαστε, αλλά και την «αφήγηση» που κατασκευάζουμε. Η ιστορία που αφηγούμαστε ή γράφουμε ανήκει στην ενεργό ιστορία των πραγμάτων που έχουν συμβεί (Gadamer 2006). Με αυτόν τον τρόπο οι αφηγήσεις υποδηλώνουν τις φανταστικές παραλλαγές που μπορεί να πάρει το παρόν και το πραγματικό τα οποία όμως θεωρούνται δεδομένα στην καθημερινή ζωή.

Το «*γλωσσικό παίγνιον της αφήγησης*» (Wittgenstein 1984, 10-15) περιλαμβάνεται μέσα στην πραγματικότητα που αφηγούμαστε. Η αφηγηματική πράξη προέρχεται από μια εποχή, σύγχρονη ή παλαιότερη, από τον κόσμο της ανθρώπινης δράσης και από την περιγραφή της σε συνήθη λόγο. Είναι εμφανής η λειτουργία της αναφορικότητας αλλά και της δημιουργικής, της μιμητικής αναφοράς (Ricoeur 1990). Ο Αριστοτέλης στην Ποιητική του<sup>5</sup> με τον όρο *μίμησις* εννοεί έναν αναδιπλασιασμό της πραγματικότητας, προκειμένου η τραγωδία να παραστήσει τους ανθρώπους καλύτερους από ότι είναι στην

---

<sup>5</sup> («βελτίους μιμείσθαι βούλεται των νυν», Ποιητική, 1448a, 17-18)

πραγματικότητα. Ως τέτοια η δημιουργική αναφορά αναφέρεται στην προθετικότητα της σε σχέση με την πραγματικότητα, με κύριο σκοπό όχι την αντιγραφή, αλλά την υπόδειξη μιας νέας ανάγνωσης της πραγματικότητας.

Όπως λέει ο Ricoeur (1990, 72), «η εσωτερική ανάμειξη της πράξης της αφήγησης στην ιστορική εμπειρία με αντιτιθέμενους όρους αναφοράς μπορεί να οδηγήσει την ιστορικότητα στη γλώσσα». Κάθε άνθρωπος, όπως και ο ιστορικός, συγκρατεί από το παρελθόν του ό,τι, κατά την προσωπική του γνώμη, είναι αξιοσημείωτο δηλαδή αξίες, θεσμούς, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις. Η διαλεκτική της πραγματικότητας και του μύθου προσφέρει ένα άνοιγμα του πραγματικού προς το δυνατό (Ricoeur 1990, 78), αφού οι αληθινές ιστορίες του παρελθόντος αποκαλύπτουν νέες δυνατότητες του παρόντος. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ricoeur (1990), ο κόσμος της μυθοπλασίας μας οδηγεί στον πυρήνα του πραγματικού, του ουσιώδους κόσμου της πράξης.

### *2.3 Αφηγήσεις και ταυτότητες*

Το αφηγηματικό κείμενο, γραπτό ή προφορικό, αποτελεί μια δυναμική αναπαράσταση του αφηγηματικού κόσμου που κατασκευάζεται και ζωντανεύει μέσα από τη δράση και τη διεπίδρασή του ομιλούντος με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Παράλληλα, η διεύθετη από τον/την αφηγητή/τρια της μεταβολής της νόρμας, όπως ορίζεται από τις σχέσεις των χαρακτήρων, τις ιδεολογίες τους και τους πολιτισμικά καθιερωμένους τρόπους, οικοδομεί την ταυτότητά του/της (Bamberg 1997β).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, οι ταυτότητες των ατόμων οικοδομούνται μέσω των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών/τριών στη διεπίδρασή τους με τον κόσμο που τους περιβάλλει και την επιτέλεση των επικοινωνιακών στόχων τους (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Υπό αυτήν την οπτική ο αφηγητής/τρια διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο, καθώς φιλτράρει, αξιολογεί, επιλέγει και κατασκευάζει την αφήγησή του/της οικοδομώντας τόσο τη δική του/της ταυτότητα όσο και του περιβάλλοντος κοινωνικού κύκλου του/της (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011, 162).



Υπό το πρίσμα της αφήγησης το παρόν παρέχει την, εκ νέου, δυνατότητα αναδιατύπωσης των γεγονότων του παρελθόντος συμβάλλοντας στη σύνθεση του αφηγηματικού κόσμου (story world) μέσα στον οποίο οικοδομείται η ταυτότητα του/της αφηγητή/τριας (Γεωργακοπούλου 2006β). Παράλληλα, όμως κατά τη διάρκεια της αφηγηματικής πράξης (act of narrating), η ταυτότητα του/της αφηγητή/τριας διεπιδρά με το ακροατήριο και έτσι διαμορφώνονται και οι ταυτότητες των (συν)ομιλητών/τριών. Σημαντική συνθήκη στην κατασκευή της ταυτότητας του/της αφηγητή/τριας είναι η υιοθέτηση του πολιτιστικού, ιδεολογικού αξιακού κώδικα της κοινότητας που ανήκει ή η απόκλισή του/της από αυτόν (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017).

Επιπλέον, η ευδοκίμηση ποικίλων αφηγηματικών τρόπων με ανύπαρκτες (μονολογικές) ή διαβαθμισμένες συνεισφορές μεταξύ των συνομιλητών/τριών παρέχει διάφορες ταυτότητες: την ταυτότητα του «πειστικού» αφηγητή, την ταυτότητα του «εμείς» ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο του, δηλαδή την αποδεκτικότητα των λεγομένων ή την καλλιέργεια της αίσθησης συντροφικότητας (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Ιδιαίτερως, η ταυτότητα του «εμείς» εδραιώνεται στις συνομιλιακές αφηγήσεις όπου οι ρόλοι και οι οπτικές των συμμετεχόντων/ουσών εναλλάσσονται διαρκώς μεταφέροντας κοινά βιώματα και αξίες σε μια προσπάθεια ένταξης σε μια κοινή ομάδα (Αρχάκης 2002).

Σε συνάφεια με το κοινωνιοϊδεολογικό πεδίο βρίσκεται και η «έννοια της διακειμενικότητας» η οποία δημιουργεί συσχετισμούς με τις ιδεολογικές απόψεις που προβάλλονται σε αφηγήσεις τρίτων ή σε θεσμικούς λόγους (Bakhtin 1986). Μάλιστα, στην παρούσα εργασία το δημοσιογραφικό άρθρο που περιέχεται («Ο πιο αδύναμος κρίκος...!», Γ. Γιώτα) η αρθρογράφος προβάλλει μια εικόνα για τον εαυτό της και τις απόψεις της ως απάντηση- αντίδραση στον τρόπο με τον οποίο εκπρόσωποι ισχυρών θεσμών (οικογένεια) αμφισβητούν και υποδαυλίζουν καθιερωμένες αξίες και στάσεις.

### Κεφάλαιο 3: Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες

Πριν τη δεκαετία του '70 η γλωσσική διδασκαλία περιοριζόταν στα όρια του γλωσσικού συστήματος με τη μονοδιάστατη και εξονυχιστική μελέτη των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας, μέσω μηχανιστικής απομνημόνευσης καταλόγων λέξεων και κλιτικών πινάκων, για την κωδικοποίηση μιας πρότυπης γλωσσικής συμπεριφοράς των μελών της κοινότητας (Οικονομάκου 2012). Με τη γενετική γλωσσολογική θεωρία του N. Chomsky (1957 και εξής) εισάγονται νέες διδασκτικές προσεγγίσεις στην κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα και θεωράκιζεται επιστημονικά η γλωσσική διδασκαλία (Ματσαγγούρας 2007).

Σύμφωνα με τον Μήτση (1999, 154), η γλωσσική διδασκαλία ακολουθώντας αρχικά το γλωσσοδιδασκτικό μοντέλο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης μετατρέπεται σε μια δυναμική γλωσσική πράξη σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες που οδηγεί τους μαθητές/τριες στη φυσική και αβίαστη κατάκτηση της γλώσσας. Η δυσπρόστατη διάσταση της γλώσσας προϋποθέτει την παράλληλη αξιοποίηση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών/τριών, καθώς η πρώτη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δεύτερης (Κωστούλη 1997). Το γεγονός αυτό αναγάγει την τάξη σε ένα φυσικό περιβάλλον επικοινωνίας μέσα από προσομοιώσεις πραγματολογικών, ρεαλιστικών καταστάσεων όπου τα μέλη της μαθητικής κοινότητας είναι ισότιμα και ενεργητικά, με συμβουλευτικό και εμπυχωτικό τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην κατάκτηση του γλωσσικού μηνύματος (Ματσαγγούρας 2007· Χαραλαμπίδης 2000).

Κυρίαρχο στοιχείο της διδασκτικής διαδικασίας συνιστά η ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού των μαθητών/τριών υπό το πρίσμα ποικίλων κειμενικών ειδών, για την κατανόηση των δεικτών δόμησης των ειδών του λόγου (De Beaugrande & Dressler 1981) και την αποτελεσματική παραγωγή νέων κειμένων για την επιτέλεση πολλαπλών επικοινωνιακών στόχων (Αρχάκης 2013). Με τον όρο *γραμματισμό* εννοούμε «*μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται*» (Αλεξίου 2012· Ντίνας & Γώτη 2016, 29).

### 3.1 Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η σύγχρονη μετασχηματιστική δομή των κοινωνιών και, ιδίως, οι λόγοι μέσω των οποίων αυτή εκφράζεται εναρμονίζονται πλήρως με μια νέα γλωσσολογική και παιδαγωγική δυναμική, την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού (Χατζηλουκά-Μαυρή 2008). Ήδη από τη δεκαετία του '70 ο Freire στο έργο του "Pedagogy of the Oppressed" θίγει τις έννοιες «κριτικός γραμματισμός», «κυρίαρχη ιδεολογία», «χειραφέτηση», προκειμένου οι αδύναμες, περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες να αντιληφθούν τον εαυτό τους μέσω της γλώσσας και να συμβάλλουν στην αλλαγή των σχέσεων εξουσίας της κοινωνικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης 2014, 3). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού βρίσκεται στον αντίποδα τη γνωστικής κειμενοκεντρικής προσέγγισης και αφορά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κάθε παιδιού ως φορέα διαφορετικών πολιτιστικών, ιδεολογικών και γλωσσικών δεδομένων (Καραντζόλα 2004).

Σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (critical literacy), ο λόγος (discourse) δεν προσλαμβάνεται ως ουδέτερη ιδεολογική οντότητα (Gee 1996), αλλά ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική (sociocultural practice) που κατασκευάζει σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες, κοινωνικούς ρόλους και ταυτότητες σε μια διαρκή λειτουργία αντίστασης και βελτίωσης του κοινωνικού γίνεσθαι (Χατζηλουκά-Μαυρή 2008). Ως εκ τούτου, τα ποικίλα κειμενικά είδη ως ιδεολογικές κατασκευές μεταφέρουν, παράγουν και αναπαράγουν ιδεολογίες που συντηρούνται από σχέσεις εξουσίας που αναπαράγουν την ανισότητα (Στάμου & Αρχάκης & Πολίτης 2016· Luke 2000).

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του θεωρητικού όρου «κριτικός γραμματισμός» ο Κουτσογιάννης (2014, 4-5) επισημαίνει την ανάγκη να μιλάμε για «κριτικούς γραμματισμούς» αντί για «Κριτικό Γραμματισμό» λόγω της διαφορετικής αναπλαισίωσης του όρου κατά την προσαρμογή ή τη γενίκευση του στα τοπικά ή διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα (Luke 2000, 448). Άλλες φορές ο όρος συνδέεται με την έννοια της κριτικής σκέψης που παραπέμπει σε αποδεικτικούς και επιχειρηματολογικούς συλλογισμούς και άλλες με τη μαρξιστική θεώρηση προσέγγισης της κοινωνικής εξουσίας και τις προσπάθειες

ανάλυσης της ισχύος από τον Bourdie και τον Foucault (Janks 2013, 3· Κουτσογιάννης 2014, 3-11).

Οι παραπάνω εκδοχές στην εκπαιδευτική πράξη εννοιολογούνται και εφαρμόζονται ποικιλοτρόπως και συμπυκνώνονται σε τέσσερις βασικές παραδόσεις. Η πρώτη, η *παιδαγωγική*, εστιάζει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας που επιτυγχάνεται με τη συνεισφορά της εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες ερευνούν ποικίλα κειμενικά είδη, αμφισβητούν τις προβαλλόμενες ιδεολογικές θέσεις και οδηγούνται στην ενδυνάμωση και στη χειραφέτησή τους από κυρίαρχους λόγους. Η *γλωσσολογική* παράδοση προβάλλει τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής της διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και νοηματοδότησης του κόσμου. Στη διδακτική πράξη οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τους γλωσσικούς μηχανισμούς δόμησης των κειμένων προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι των συντακτών τους (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014). Η *κοινωνικοπολιτιστική* θέση παρουσιάζει τη δυναμική των κειμένων (προφορικών, γραπτών, πολυτροπικών, υβριδικών), καθώς μέσα σε αυτά κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα και οι αναγνώστες υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους. Καταλήγοντας, η *εθνογραφική* παράδοση των κριτικών γραμματισμών συνδέει τον γραμματισμό με τις χρήσεις του γλωσσικού συστήματος σε διαφορετικά καταστασιακά περιβάλλοντα και την κριτική σκέψη με την αναγνώριση κατασκευής του κοινωνικού γίνεσθαι μέσω των κοινωνικών πρακτικών (Hymes 1974· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014).

Υπό αυτήν την οπτική, ο κριτικός γραμματισμός συνίσταται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων ερμηνείας και αποδόμησης των κειμένων για να διερευνηθεί η θεώρηση του κόσμου που οικοδομείται, μέσω κοινωνικών πρακτικών και γλωσσικών μέσων, προκειμένου να προδιαθέσουν θετικά τον αναγνώστη/τρια απέναντι στις κοσμοθεωρίες που αντιτείνουν (Ματσαγγούρας 2007, 164). Με αυτόν τον τρόπο προβάλλεται η διαδικασία δόμησης του κειμένου («*οπτική του δημιουργού*») και η πρακτική κατανόησης και διαπραγμάτευσης των νοημάτων που προβάλλονται («*οπτική του αποδέκτη/καταναλωτή*») (Ντίνας & Γώτη 2016, 35).

Βασική παραδοχή του κριτικού γραμματισμού είναι ότι η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ *κειμένου* (text) και *συγκειμένου* (context) μέσα στο πλαίσιο μιας δημιουργικής σχολικής κοινότητας καθιστά τα μέλη της φορείς διαφορετικών αντιλήψεων, ιδεών και στάσεων. Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται πάνω στις πολιτισμικές παραμέτρους του κοινωνικού γίνεσθαι με σκοπό την εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων (Ντίνας & Γώτη 2016).

Σημαντική παράμετρο του κειμένου αποτελεί το επίπεδο του ύφους το οποίο μελετάται υπό το πρίσμα τριών μεταβλητών: του *πεδίου* (field), των *συνομιλιακών ρόλων* (tenor) και του *τρόπου* (mode) καθορισμού του κειμενικού νοήματος της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης (Ντίνας & Γώτη 2016, 41). Έτσι ο αναγνώστης/στρια καλείται να προβεί σε μια αναλυτική ανάγνωση διερευνώντας τους συμμετέχοντες/ουσες, τον ρόλο τους, τον σκοπό δημιουργίας του κειμένου εξυπηρετώντας ή υπονομεύοντας κυρίως ιδεώδη, την επιφυλακτική θέση του ίδιου στο υπό ανάλυση θέμα. Καταλήγοντας, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να υπερβεί τον απλουστευμένο προσδιορισμό ως μεθόδου διδασκαλίας και ανάλυσης κειμένων και να υιοθετηθεί ως τρόπος υπόστασης και στοχασμού πάνω σε ζητήματα εξουσίας και δράσης (Molden 2007, 50).

Στον εκπαιδευτικό χώρο οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας διαπραγματεύονται και μελετούν κείμενα που έχουν σημασία για τους ίδιους (Ντίνας & Γώτη 2016). Βασικό άξονα, επίσης, του κριτικού γραμματισμού αποτελεί και η τριβή των μαθητών/τριών με ψηφιακά περιβάλλοντα (Χαραλαμπίδης 2006).

Ιδιαίτερα, η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού υιοθετεί την επαγωγική μέθοδο ανάλυσης της γλώσσας. Μέσα σε ένα οργανωμένο παιδαγωγικό περιβάλλον οι διδασκόμενοι/ες ερευνούν τις γλωσσικές μορφές σε διαφορετικά συγκείμενα και δημιουργούν γραπτά, προφορικά ή πολυτροπικά κείμενα ξεκινώντας από τη μελέτη ενός φθόγγου (Τσιπλάκου 2015)

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού οι αναγνώστες/στριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά

(Freire 1970), να διερευνούν μέσα από μια κριτική ματιά ή να προκαλούν τη δυναμική των σχέσεων που ισχύει μεταξύ αυτών και των δημιουργών. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται σε αναγνώστες/στριες κειμένων οι οποίοι/ες αξιολογούν τις προθέσεις των συντακτών/κτριών τους και τους λόγους για τους οποίους συμπεριέλαβαν κάποιες ιδέες του θέματος τους ή απέρριψαν άλλες (McLaughlin & DeVogd 2004).

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης ποικίλων κειμένων και ειδών του λόγου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αντιπαραβάλλουν να συζητήσουν ως ομιλητές/τριες τις «*διαφορετικές όψεις του κόσμου*» που δίνονται μέσα από τις λεξικογραμματικές επιλογές των συντακτών/τριών τους και να κατανοήσουν εν τέλει τη διαδικασία χειραγώγησης τους από αυτά (Καραντζόλα 2004, 5). Στη συνέχεια, οι ίδιοι/ες αναγάζονται σε δημιουργούς/συγγραφείς κειμένων (Gee 1990).

Μέσα από πολύπλευρες συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό «*συννοικοδομούν*» μεικτούς ή υβριδικούς τύπους κειμένων (Χατζηλουκά-Μαυρή 2008). Κατά συνέπεια, κύριες πρακτικές του κριτικού γραμματισμού είναι η κριτική αποδόμηση των δομικών στοιχείων και νοηματικών (ρητών ή άρρητων) δηλώσεων των κειμένων, η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η αναδόμησή τους εν τέλει, ως μέσο αντίστασης ή βελτίωσης της κοινωνικής πραγματικότητας (Κωστούλη 2005). Επιπλέον, το λάθος αξιοποιείται δημιουργικά ως διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ενσυνείδητης εσωτερίκευσης της κατάλληλης διατύπωσης σε συγκεκριμένο καταστασιακό περιβάλλον (Κωστούλη 1997).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού χειρίζεται με μεγαλύτερη ευελιξία και ανατρεπτικότητα τα κειμενικά είδη (Christie & Martin 2007) μετασχηματίζοντας τη διδακτική διαδικασία και εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην «*εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία*» σε αντίθεση με τη διδακτική προσέγγιση της επικοινωνιακής- κειμενοκεντρικής για «*εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο*». Έτσι βάρος δίνεται πλέον όχι μόνο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά και σε αυτήν των κριτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Christie & Martin 2007). Ανοίγεται έτσι ένας ουσιώδης διάλογος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών με το ίδιο το

κείμενο και τις ιδεολογικές του προεκτάσεις –«συν-ομιλώντας» και «αντι-μιλώντας με το κείμενο» (Janks 2005), με κύριο στόχο τη διαμόρφωση στο σχολικό περιβάλλον κριτικά σκεπτόμενων υποκειμένων που αμφισβητούν και μετασχηματίζουν τα κυρίαρχα κοινωνικά δεδομένα (Ντίνας & Γώτη 2016, 35).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η διδακτική αξιοποίηση του κειμενικού είδους της αφήγησης μέσα από καθημερινά κείμενα οφείλει να στηρίζεται στη θεωρητική και πρακτική θεώρηση του κριτικού γραμματισμού, καθώς τα γλωσσικά μέσα και τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου αντιμετωπίζονται κριτικά από διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/ες. Αυτό οδηγεί σε μια ενεργητική συμμετοχή της μαθητικής κοινότητας στη διδακτική πράξη η οποία δραστηριοποιείται μέσα από κείμενα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που την αφορούν (Αρχάκης 2015· Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Επίσης, υπό το πρίσμα μιας κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν την εξέχουσα σημασία της αφήγησης στη ζωή τους, την αποδομούν και ως κριτικά πλέον υποκείμενα διαπραγματεύονται τον κόσμο και διεκδικούν δυναμικά τα δικαιώματά τους (Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Τέλος, η γνώση προκύπτει μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας ως αποτέλεσμα κριτικής αμφισβήτησης και διερεύνησης (Kourtis-Kazoullis & Skourtu 2007).

### *3.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών*

Τα τελευταία χρόνια η ανθρωπότητα εισέρχεται σε μια νέα ιστορική φάση: την εποχή των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας, και της πολυπολιτισμικότητας. Ο μετασχηματισμός της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της εισαγωγής ποικίλων ψηφιακών πόρων δημιουργεί νέα σημειωτικά συστήματα που επηρεάζουν και ανανεώνουν το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας του σύγχρονου κόσμου (Κουτσογιάννης, Παυλίδου και Χαλυσιάνη 2011). Απότοκο όλων αυτών των δεδομένων σε συνδυασμό με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης είναι ο πολιτισμικός, γλωσσικός πλουραλισμός που επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο και τη μορφή του γραμματισμού, καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Γεωργακόπουλος & Γούτσος 1999).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η *παιδαγωγική των πολυγραμματισμών* (New London Group 1996) ως θεωρητική πρακτική που εστιάζει στις ανασχεδιασμένες μορφές κατασκευής των νοημάτων. Οι σημασίες του γλωσσικού κώδικα επανανοηματοδοτούνται εξαιτίας της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας των σύγχρονων κοινωνιών και παράλληλα, οικοδομούνται μέσα από ποικίλα γένη και είδη του λόγου (Χατζησαββίδης 2010).

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και η παραδοσιακή προσέγγιση του γραμματισμού λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους τον «*αναδυόμενο ψηφιακό τομέα της υπερκειμενικότητας*» (Bigum & Green, 1995· Χαραλαμπίδης 2006, 194). Σύμφωνα με τον Kenway (1995) ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών/τριών δεν αποτελεί προτεραιότητα στα προγράμματα σπουδών. Από τη στιγμή όμως που η γραμματική και το νόημα του γραπτού λόγου συμπλέκονται με την τεχνική και το μήνυμα της εικόνας, ο γραπτός λόγος αποδυναμώνεται και αναδύονται ισχυρά εικονικά νοήματα (Kalantzis & Cope 2001).

Βασική έννοια στη θεωρία των πολυγραμματισμών είναι η *πολυτροπικότητα*, η οποία αναφέρεται στη συλλειτουργία πολλών σημειωτικών τρόπων (γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών), στον σχεδιασμό ενός κειμένου ανάλογα με τις ανάγκες και τις σκοπιμότητες του δημιουργού (Kress 2000). Εξίσου σημαντικές είναι οι έννοιες της *διακειμενικότητας* δηλαδή του συσχετισμού ενός κειμένου με άλλα κείμενα και της υβριδικότητας σύμφωνα με την οποία το κείμενο διαπλέκεται σε μια εικονική πραγματικότητα με άλλα κείμενα δημιουργώντας υπερκείμενα (Γεωργακόπουλος & Γούτσος 1999) που σηματοδοτούν εικονικά νοήματα τα οποία πολλές φορές υπερτερούν των γραπτών.

Η εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με ψηφιακά, υβριδικά ηλεκτρονικά κείμενα και είδη λόγου, τους φέρνει σε επαφή με ποικίλες πολιτισμικές πηγές μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διεπίδρασης με άλλους ανθρώπους από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Χαραλαμπίδης 2006· Χατζησαββίδης 2003). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στη γλωσσική και



κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών προκειμένου να κατανοήσουν την πολυμορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια καλλιεργείται η κριτική μεταγλώσσα των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να κατανοούν την «κοινωνικοπολιτιστική δύναμη των πρακτικών των κειμένων» (Kalantzis & Cope 2001), αλλά και για να γίνουν και οι ίδιοι/ες αποτελεσματικοί/ές κατασκευαστές νοημάτων προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον (Αρχάκης 2013).

Ως βασικοί στόχοι αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα κείμενα αυτά, η καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού, ώστε να μπορούν να κρίνουν, να κατανοούν, να αντιστέκονται στη δυναμική τους και να αποκτούν μια σφαιρική θέαση του κόσμου (Kalantzis & Cope 1999). Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι είναι απαραίτητο οι διδάσκοντες/ουσες σε συνεργασία με διδασκόμενους/ες να αντλούν γνώσεις από ποικίλα μεικτά κειμενικά είδη και πολυτροπικά κείμενα, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ταυτότητες που αναδύονται μέσα σε αυτά που διαμορφώνουν τις νέες μορφές κοινωνικότητας (Φτερνιάτη 2010). Με άλλα λόγια, η μαθητική κοινότητα να καταστεί ικανή να ερμηνεύει την ιστορική και κοινωνική τοποθέτηση των κειμένων, να αποκωδικοποιεί την οργάνωσή τους σε ένα καλά «σχεδιασμένο» τεχνούργημα (Kalantzis & Cope 2001).

Αποτέλεσμα της αξιοποίησης της δυναμικής των πολυγραμματισμών είναι η δημιουργική μεταμόρφωση της ουσίας της γλωσσικής διδασκαλίας και του γραμματισμού ως μια κοινότητα πρακτικής όπου τα μέλη της συμμετέχουν ενεργά στις παγκόσμιες κοινωνικές αλλαγές και αξιοποιούν το νόημα ως σχέδιο (Φτερνιάτη 2010). Με τον όρο *σχέδιο* εννοείται η δυναμική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη δημιουργία ενός κειμένου σε αντικατάσταση του παραδοσιακού όρου γράψιμο/παραγωγή γραπτού λόγου. Η δόμηση της νέας μορφής κειμένου απαιτεί αποτελεσματικούς χρήστες οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θέτουν προβληματισμούς, συνθέτουν και ανασυνθέτουν πηγές, εσωτερικεύουν νοήματα και γλωσσικές μορφές. (Χατζησαββίδης 2003). Στον όρο αυτό περιλαμβάνονται και οι τρεις περαιτέρω διαδικασίες: το *σχεδιασμένο* (the designed), ο *σχεδιασμός* (designing) και το *ανασχεδιασμένο* (redesigned). Η πρώτη περιγράφει το εύρος των προσφερόμενων κοινωνικά και πολιτισμικά

πόρων για την οικοδόμηση των νοημάτων, η δεύτερη αναγύεται σε μια δημιουργική διεπαφή με σκοπό την αναπλαισίωση των διαθέσιμων πηγών και τέλος, το ανασχεδιασμένο αποτυπώνει την έκβαση του σχεδιασμού, αλλά και την ταυτότητα του κατασκευαστή των «υβριδικών, διακειμενικών, διαπολιτισμικών νοημάτων» (Kalantzis & Cope 2001).

Στη σχολική πραγματικότητα το *Σχέδιο* πραγματώνεται σε τέσσερις φάσεις: την *τοποθετημένη πρακτική*, την *ανοικτή διδασκαλία*, την *κριτική πλαισίωση* και τη *μετασηματισμένη πρακτική*, προκειμένου ο μαθητής/-τρια να έρθει σε επαφή με τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών των κειμένων που προσλαμβάνει και παράγει (Cope & Kalantzis 2009, 185-186). Στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής οι διδασκόμενοι/ες επιδιώκεται η προσέλκυση του ενδιαφέροντος τους και η ενεργητική συμμετοχή τους μέσα από δεδομένα της καθημερινής τους εμπειρίας. Έπειτα στην ανοικτή διδασκαλία μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή και κατανοούν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες τη λειτουργία των γλωσσικών μέσων των κειμένων και αναπτύσσουν την κατάλληλη μεταγλώσσα. Τα αναδυόμενα νοήματα είναι το αντικείμενο της κριτικής πλαισίωσης όπου τα διάφορα είδη κειμένων μέσα στο περικείμενό τους αντιμετωπίζονται μέσα από μια κριτική θεώρηση. Αυτό συνιστά μια κριτική αποστασιοποίηση των μαθητών/τριών και οδηγεί στο στάδιο της μετασηματισμένης πρακτικής κατά την οποία παρακινούνται να παράγουν λόγο γραπτό ή προφορικό σε ένα διαφορετικό καταστασιακό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό κατασκευάζουν τα δικά τους νοήματα, κατανοούν πρακτικές και διατηρούν ή τροποποιούν τις στάσεις και τις ιδεολογίες τους (Kalantzis & Cope 2001· Φτερνιάτη 2010).

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ενθαρρύνει την τριβή των διδασκομένων με την πολυδύναμη και πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα μέσα από ποικίλες πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, στη φάση της *τοποθετημένης πρακτικής* το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι αυθεντικό, πολυτροπικό, να ενδιαφέρει τους μαθητές/τριες, να αντλείται από το κοινωνικό γίγνεσθαι και να αντιπροσωπεύει ένα ευρύ φάσμα κειμένων όπως άρθρα, αποσπάσματα ταινιών, τραγούδια, αφίσες, κόμικ, διαφημίσεις κ.α (Χατζησαββίδης 2003·

Χαραλαμπίδης 2006, 197). Στις επόμενες φάσεις προτείνονται δραστηριότητες που ανιχνεύουν μέσω της λειτουργικής γραμματικής τους γλωσσικούς μηχανισμούς, την κοινωνική τους απήχηση και τον μετασχηματισμό τους σε νέες καταστάσεις για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών/τριών στην κοινωνική πραγματικότητα.

### 3.3 Η βιωματική μάθηση

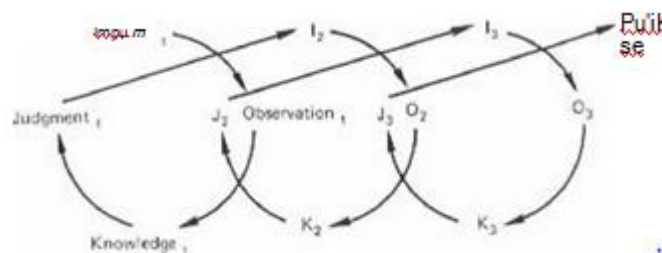
Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η μάθηση αποτελεί τη διανοητική διαδικασία ενός υποκειμένου σύστασης και πρόσκτησης νέων δομών γνώσης μέσω της επιβεβαίωσης των προϋπάρχουσων. Κατά τη διαδικασία αυτή το άτομο ως δρών υποκείμενο αλληλεπιδρά πνευματικά και συναισθηματικά με τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο και εδραιώνει τη μάθηση (Charlot 1999, 122). Ως εκ τούτου καθίσταται εμφανής η άμεση συνάρτηση του ρόλου της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης μέσω της δραστηριοποίησης του ατόμου για την αναζήτηση προσωπικού νοήματος (Δεδούλη 2002).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει πολύ λίγες ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να εμπλέκονται άμεσα στην κατάκτηση της γνώσης, να συμμετέχουν δημιουργικά και να αναστοχάζονται (Δεδούλη 2002, 145). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και αναγνωρίζεται η σημασία της βιωματικότητας στη διδακτική πράξη με την έννοια του «*learning by doing*» (Dewey 1980). Η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά το άτομο να αναπτύσσεται, γνωστικά και κοινωνικά, μέσω των εμπειριών του σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης προσφέρει μια θεμελιωδώς διαφορετική άποψη της διαδικασίας της μάθησης από αυτήν των συμπεριφοριστικών θεωριών, καθώς βασίζεται σε μια εμπειρική επιστημονική βάση για τη δημιουργία της γνώσης (Kolb 1984).

Οι θεωρητικές θέσεις των Dewey (1938, 1980), Lewin (1933) και Piaget (1970) διατρέχουν την έννοια της βιωματικής μάθησης (Kolb 1984, 20-24) και προσφέρουν μια ολιστική ενοποιητική προοπτική στη διαδικασία της γνώσης. Ο Dewey (1938, 1980), ως εκπρόσωπος της φιλοσοφικής προοπτικής του πραγματισμού, επισημαίνει τη στενή σχέση της εμπειρίας και της απόκτησης γνώσης. Καθώς, η γνώση είναι μια διαρκής αναζήτηση του εκπαιδευόμενου,

συρρικνώνεται ή επεκτείνεται μέσω των διαφορετικών βιωμάτων του. Έτσι, η βιωματική μάθηση θεμελιώνεται σε δύο αρχές, την *αρχή της συνέχειας* όπου ο εκπαιδευόμενος προεκτείνει τη βιωμένη του εμπειρία και την *αρχή της αλληλεπίδρασης* όπου ο εκπαιδευόμενος διαμορφώνει μέσω των αντικειμενικών εμπειριών τις δικές του (Kolb 1984, 27)

Σχήμα 2: Το Μοντέλο Βιωματικής Μάθησης του Dewey (Kolb 1984, 23)



Στο πλαίσιο της δυναμικής των ομάδων του Lewin (1933) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην *ανατροφοδότηση της διαδικασίας* (feedback process) μέσω του διαμοιρασμού μιας υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας η οποία αποτελεί το κοινό σημείο αναφοράς για παρατήρηση και προβληματισμό της εγκυρότητας των αφηρημένων εννοιών που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα, το κλειδί της μάθησης από τον Piaget (1970) έγκειται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση της διαδικασίας αφομοίωσης αφηρημένων εννοιών σε υπάρχουσες ιδέες ως μια δυναμική διεπαφής του υποκειμένου με το περιβάλλον του (Kolb 1984, 25). Σημαντική συνεισφορά στη βιωματική μάθηση άσκησε η κριτική παιδαγωγική του Freire (1974, 5SJ) σύμφωνα με την οποία το άτομο διερευνά κριτικά τον κόσμο με απώτερο στόχο τη χειραφέτησή του και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Τέλος, ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων συνάδει με τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του Gardner (Pritchard 2009, 34-40). Κατά συνέπεια, η μάθηση γίνεται μια διαδραστική, κοινωνική διαδικασία όπου τα άτομα αντιλαμβάνονται και συν-αισθάνονται αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τα πράγματα του εξωτερικού τους κόσμου.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τον όρο βιωματική μάθηση ως μια «*διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον*» (Kolb 1984, 34). Η δυναμική της εμπειρίας προσφέρει τη δυνατότητα ιδιοποίησης της γνώσης και ανεύρεσης του ιδιαίτερου νοήματός της (Δεδούλη 2002). Η βιωματική μάθηση κινητοποιεί τον/τη μαθητή/τρια διανοητικά και συναισθηματικά, καλλιεργεί την πρωτοβουλία και τη φαντασία του/της, ενισχύει την κριτική του/της σκέψη και τον βοηθά να ανακαλύπτει μόνος/η του/της τη γνώση μέσω της εξωτερίκευσης των απόψεων του/της για τη ζωή και τον κόσμο (Δεδούλη 2002, 148).

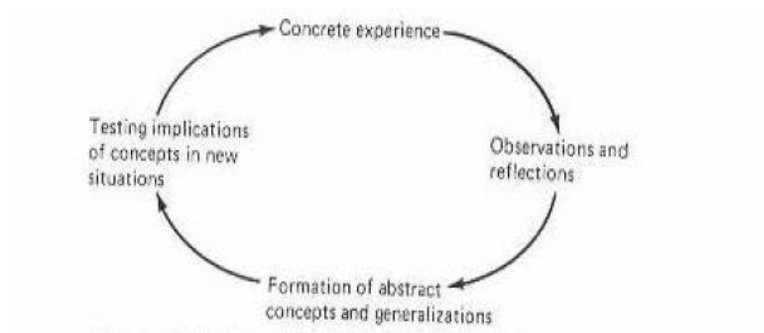
Στον εκπαιδευτικό χώρο υιοθετείται η θεωρία της βιωματικής μάθησης ως ένας σύγχρονος τρόπος προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου, καθώς ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη συνειδητή προσφορά τους στη μαθησιακή πορεία, αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα και ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη (Δεδούλη 2002). Σύμφωνα με τον Bruner (1966, 72), επειδή «*η γνώση δεν είναι προϊόν, αλλά μια διαδικασία*», σκοπός της εκπαίδευσης είναι να τονώσει την έρευνα στη διαδικασία της γνώσης και να απαγκιστρωθεί από τη συσσώρευση γνώσεων μέσω της απομνημόνευσης.

Το τρίπτυχο σχολικός χώρος, καθημερινή ζωή και κοινωνική πραγματικότητα μετουσιώνεται και αξιοποιείται μέσα στη σχολική τάξη με το άκουσμα προσωπικών ιστοριών οι οποίες αποτελούν μια κατάθεση της ταυτότητας των συμμετεχόντων/ουσών και μια απεικόνιση του πολιτισμικού κεφαλαίου τους (Αναγνωστοπούλου 2002· Λαμπίρη & Παναγιωτόπουλος 1994). Έτσι, έργο της εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να εμφυτεύει νέες ιδέες στον/στην εκπαιδευόμενο/η, αλλά και να αμφισβητεί ή να τροποποιεί παλιές. Και αυτό καθίσταται αναγκαίο, καθώς σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευόμενος αντιστέκεται στην υιοθέτηση νέων γνώσεων, καθώς έρχεται σε σύγκρουση με εδραιωμένες πεποιθήσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές (Kolb 1984, 28).

Η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα βιώματα του παρόντος δίνουν αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό (περιγραφή της συγκεκριμένης εμπειρίας), στη συνέχεια με ερωτήματα του τύπου «*τι κάνατε;*», «*τι έκαναν οι άλλοι;*», «*τι αισθανθήκατε;*» οδηγούμαστε στο δεύτερο στάδιο στην παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Στο

τρίτο στάδιο επανεξετάζεται η κατάσταση με ερωτήματα «τι κάνατε;», «πώς συμπεριφέρθηκαν οι άλλοι;», «τι δε πήγε καλά;» με σκοπό τον σχηματισμό αφηρημένων εννοιών προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία στο τέταρτο στάδιο με τη δοκιμή σε νέες καταστάσεις (Kolb 1984, 21).

Σχήμα 3: Το Μοντέλο Βιωματικής Μάθησης του Lewin (Kolb 1984, 21)



Χαρακτηριστικό γνώρισμα της βιωματικής μάθησης είναι ο σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσω παιγνιώδους τρόπου αποβλέποντας σε μια ευχάριστη και ανταποδοτική απόπειρα αφομοίωσης και διαμόρφωσης του εξωτερικού κόσμου σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες και απαιτήσεις (Αυγητίδου 2001, 17-19). Κατά συνέπεια, στη σχολική τάξη οι δραστηριότητες/τεχνικές της βιωματικής μάθησης είναι ομαδικές, δημιουργικές, ενεργητικές που λειτουργούν ως ερεθίσματα για γνήσια γλωσσική έκφραση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1977). Ενδεικτικές πρακτικές βιωματικότητας είναι: η δημιουργική γραφή, δραματικές τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, καυτή καρτέλα, δυναμικές εικόνες, ο διάδρομος της συνείδησης, δραματοποίηση, προσομοίωση), επισκέψεις, δημιουργική αξιοποίηση των έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, ταινίες, graffiti) (Δεδούλη 2002, 153-155).

Εν κατακλείδι, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια προσέγγιση του κειμενικού είδους της αφήγησης αξιοποιώντας τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και της βιωματικής μάθησης μέσα σε ένα φιλικό, συνεργατικό και εύκαμπτο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ενεργοποιεί με την εμπλοκή εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων ποικίλα σημειωτικά μέσα για την κατάκτηση των κύριων χαρακτηριστικών και του ρόλου της αφήγησης στη ζωή του ατόμου.

## Κεφάλαιο 4: Γλώσσα, αφήγηση και προγράμματα σπουδών στο Γυμνάσιο

### 4.1 Η αφήγηση στα γλωσσικά εγχειρίδια

Το κειμενικό είδος της αφήγησης κατέχει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς η αξιοποίηση αφηγηματικών κειμένων είναι ευρύτατη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 160). Βασικός στόχος του νέου Προγράμματος Σπουδών<sup>6</sup> (2011) και των Οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων<sup>7</sup> (2020) είναι η εξοικείωση των ατόμων/χρηστών με ποικίλα κειμενικά είδη, η κατανόηση και η κατάκτηση των κειμενικών συμβάσεων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά καταστασιακά δεδομένα (Goatly 2000, 44-45). Μεταξύ αυτών των κειμενικών ειδών εντάσσονται στα γλωσσικά εγχειρίδια διάφορα αφηγηματικά είδη, ταξινομημένα στους βασικούς άξονες του γραπτού και προφορικού λόγου. Κείμενα λογοτεχνικά, ιστορικά, δημοσιογραφικά, πολυτροπικά, όπως λογοτεχνική και ιστορική αφήγηση, άρθρο, θεατρικό απόσπασμα, αφίσα, κόμικ, κριτική, με κύριο στόχο την καλλιέργεια των επιμέρους προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) των μαθητών/τριών (Chafe 1982, 80).

Στον κοινό νου, όπως αναφέρουν και οι Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] (2017), η προσέγγιση των αφηγηματικών ειδών πραγματώνεται με μεθοδολογικά και ερευνητικά εργαλεία από τον τομέα της θεωρητικής μελέτης της Λογοτεχνίας. Η παραδοσιακή αυτή αντίληψη περιορίζει την επιλογή τόσο των φιλολόγων όσο και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, σε λογοτεχνικά κυρίως κείμενα, για να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις γλωσσικές και κειμενικές συμβάσεις της αφήγησης.

---

<sup>6</sup> Νέο Πρόγραμμα Σπουδών «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας της αρχαίας ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα/Λογοτεχνία/Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>

<sup>7</sup> Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 26/27-06-2019του Δ.Σ.): [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-\\_143773\\_-\\_2019\\_-\\_odigies\\_filologika\\_gymnasioy\\_2019\\_20\\_a\\_i\\_130254.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143773_-_2019_-_odigies_filologika_gymnasioy_2019_20_a_i_130254.pdf)

Ως σημείο εκκίνησης για την ανάδειξη της ισοτιμίας των κειμενικών ειδών αποτελεί η παραδοχή για το συνεχές του σύμπαντος του λόγου (Πολίτης 2001). Επιπλέον, το άτομο προσλαμβάνει και παραγάγει λόγο με βάση τους επικοινωνιακούς σκοπούς και το κοινωνικό του περικείμενο αντλώντας υλικό από ένα εύρος επιλογών των κειμενικών ενοτήτων. Σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες, όπως η συστημική-λειτουργική γραμματική (Halliday 1985) και η κριτική ανάλυση λόγου (Levorato 2003), η κειμενοκεντρική προσέγγιση (Beaugrande & Dressler 1981), υποστηρίζουν τη θεμελιώδη αρχή των κοινών γλωσσικών μηχανισμών και των δεικτών κειμενικότητας, αλλά και του συναφούς ιδεολογικού φορτίου των λογοτεχνικών και μη κειμένων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999β, 254).

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της αφήγησης στο βιβλίο *Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου*<sup>8</sup> γίνεται εν μέρει στην 3η Ενότητα («*Ταξίδι στον κόσμο της φύσης*») και παράλληλα με τα κειμενικά είδη της περιγραφής και του δοκιμίου. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός και η δομή της αφήγησης, καθώς και ορισμένα από τα γραμματικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της:

- Με τον όρο αφήγηση εννοούμε την προφορική ή γραπτή παρουσίαση ενός γεγονότος ή μιας σειράς γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών.
- Από όσα είδαμε, λοιπόν, παραπάνω συμπεραίνουμε ότι:
- Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα τον χρόνο, αλλά οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους.

Η αφήγηση ακολουθεί τη δομή που δίνεται στο παρακάτω σχήμα:

Α. Πληροφορίες για τους ήρωες, τον χώρο, τον χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση

Β. Η εξέλιξη της αφήγησης και η έκβασή της

Γ. Η λύση: η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας.

Κύριος χρόνος της αφήγησης είναι ο αόριστος, αλλά χρησιμοποιείται και ο παρατατικός.

Κύριο γνώρισμα της αφήγησης είναι οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις που δείχνουν τη χρονική σειρά των γεγονότων και την αιτιολογική σχέση μεταξύ τους.

Στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι περιέχονται οι δομικές κατηγορίες της αφήγησης, σύμφωνα με τον τυπικό κανόνα του Labov (1972, βλ. ενότητα 5.2.1), εκτός από την κατηγορία της αξιολόγησης και του βασικού

---

<sup>8</sup> Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., & Τσέλιου Β. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 41, 49,50: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2290,8721/>



χαρακτηριστικού της αφήγησης, της ανατροπής από το αναμενόμενο, τα οποία κατά κύριο λόγο προκαλούν την αναπαράσταση των σκηνών της αφήγησης και αναδεικνύουν την οπτική γωνία του αφηγητή/τριας και κατά συνέπεια την ταυτότητά του/της (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017).

Μια προσεκτικότερη μελέτη αυτών των ενοτήτων μας δίνει την εικόνα ότι τα αφηγηματικά κείμενα που μελετούνται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος προέρχονται, κυρίως, από τη λογοτεχνία (Ζεράρ ντε Νερβάλ «*Η ιστορία μιας φώκιας*», Louis Serùlveda «*Ο κόσμος του τέλους του κόσμου*», *Οδύσσεια του Ομήρου*)<sup>7</sup>. Επίσης, έμφαση δίνεται στη γραπτή αφήγηση και τις εμπειρίες ατόμων απομακρυσμένων από το παρόν (-τα περισσότερα αφηγηματικά κείμενα είναι πολύ παλαιότερα από την εποχή συγγραφής του σχολικού εγχειριδίου-) και τις καθημερινές ανάγκες και πρακτικές των μαθητών/τριών. Τέλος, προσεγγίζουν επιφανειακά τα γλωσσικά μέσα και τη βασική δομή κατασκευής της αφήγησης, ενώ το ειρωνικό είναι ότι στην τρίτη ενότητα και συγκεκριμένα στην υποενότητα «*Είδη αφήγησης*»<sup>9</sup> προσφέρονται μόνο λογοτεχνικές αφηγήσεις. Μόνο στο πλαίσιο των προφορικών δραστηριοτήτων<sup>10</sup> παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου παρέχεται στους μαθητές/τριες η ευκαιρία για να αναπαραστήσουν στην πρώτη περίπτωση αφηγήσεις τρίτων, στη δεύτερη και τρίτη τις προσωπικές τους εμπειρίες, ενώ στην τελευταία παρακινούνται στη σύνθεση μιας φανταστικής ιστορίας:

Αν ξέρετε κάποια ιστορία που να δείχνει τέτοια σχέση ανθρώπου-ζώου, παρόμοια με αυτή του εισαγωγικού κειμένου, αφηγηθείτε τη στην τάξη.

Αφηγηθείτε στους συμμαθητές σας ένα περιστατικό από μια εκδρομή στη φύση που σας έχει εντυπωσιάσει.

Αφηγηθείτε μια δραστηριότητα στη φύση, στην οποία συμμετείχατε στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το κείμενό σας θα δημοσιευτεί στο μαθητικό περιοδικό του σχολείου σας.

Σας δίνεται η αρχή μιας ιστορίας: «Το πλοίο ξεκίνησε, αν και ο καιρός ήταν πολύ κακός. Από την πρώτη στιγμή άρχισα να φοβάμαι. Κοιτούσα γύρω μου...». Συνεχίστε την ιστορία περιγράφοντας ένα φανταστικό επεισόδιο σε φουρτουνιασμένη θάλασσα.

<sup>9</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2293.8737/>

<sup>10</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2293.8737/>

Ταυτόχρονα, η τελευταία δραστηριότητα συνδέει το αφηγηματικό κείμενο με το μυθοπλαστικό/λογοτεχνικό και συσκοτίζει τη θεώρηση ότι ο αφηγηματικός λόγος «αποσκοπεί στη μιμητική αληθοφάνεια και όχι στην αντικειμενική αλήθεια» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999<sup>α</sup>, 695).

Περαιτέρω, σε δύο ακόμη ενότητες του βιβλίου<sup>11</sup>, προσεγγίζονται επιφανειακά τα γλωσσικά μέσα της αφήγησης (ρήματα και συναισθηματικοί δείκτες), χωρίς εν τέλει να επισημαίνονται με ακρίβεια βασικά της στοιχεία (μεταφορές, επαναλήψεις, αξιολογικά στοιχεία) που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι μαθητές/τριες κατά την παραγωγή των δικών τους αφηγήσεων. Τα κείμενα που περιέχονται είναι λογοτεχνικά (Τάκης Κανελλόπουλος «*Ιστορίες του Κινηματογράφου*», Κώστας Πούλος «*Ο Σπύρος Λούης και οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες*»)<sup>12</sup> με μικρές εξαιρέσεις το βιογραφικό κείμενο από την εφημερίδα «Ελευθεροτυπία» (Πίτερ Ουστίνοφ: *λίγα λόγια για τη ζωή του*) και η πέμπτη<sup>13</sup> δραστηριότητα της παραγωγής λόγου όπου το πολυτροπικό κείμενο περιέχει μια μικρή ιστορία από το μαθητικό περιβάλλον.

Σχεδόν το ίδιο παρατηρείται και στο Τετράδιο Εργασιών του μαθητή/τριας για τη διδασκαλία της γλώσσας<sup>14</sup>, όπου στην ενότητα της αφήγησης περιλαμβάνονται τρία κείμενα από τα οποία το πρώτο είναι λογοτεχνικό, ενώ τα άλλα δύο προέρχονται μεν από το διαδίκτυο, αλλά είναι αναχρονιστικά και αδιάφορα στους μαθητές/τριες.

Στην πραγματικότητα αναπαράγεται και ενισχύεται στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης το στερεότυπο που θέλει τα καθημερινά κείμενα να εξυπηρετούν πρακτικούς σκοπούς και, ως εκ τούτου, να χρησιμοποιούν την αναφορική, κυριολεκτική γλώσσα. Κατά συνέπεια μόνο τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν τη δυνατότητα άσκησης των μαθητών/τριών στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Καλογήρου 2007· Κατσίκη-Γκίβαλου 2007). Στην προκειμένη εργασία θα καταστεί σαφές ότι η διάκριση μεταξύ *δημιουργικής* (creative) και *μη δημιουργικής* (non-creative) γλώσσας και, ευρύτερα, μεταξύ λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων στην πραγματικότητα δεν υφίσταται. Στο Β' Μέρος

<sup>11</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2290.8721/>

<sup>12</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2298.8772/>

<sup>13</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/337/2295.8753/>

<sup>14</sup> <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGYM-A112>

της μελέτης θα ανιχνεύσουμε δημιουργικά γλωσσικά στοιχεία, σε καθημερινές αφηγήσεις (προφορική αφήγηση μεταξύ οικείων προσώπων, ψηφιακή είδηση του ημερήσιου τύπου) όπως μεταφορές, επαναλήψεις, ιδιωματισμοί, υπερβολές, λογοπαίγνια, παροιμίες, νεολογισμοί, ρητορικά ερωτήματα οποία έχουν *«αυξημένη λειτουργικότητα στο επίπεδο της διεπίδρασης»* των ομιλητών/τριών (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 165).

Η «στενή» και, σχεδόν, μονόπλευρη προσέγγιση της γνωριμίας των μαθητών/τριών με το κειμενικό γένος της αφήγησης μέσα από λογοτεχνικά κείμενα διευρύνεται από τη συντακτική ομάδα του Προγράμματος Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»<sup>15</sup> του 2011 (στο εξής: ΠΣ 2011) και των οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020<sup>16</sup> (στο εξής: Οδηγίες 2020). Η διεύρυνση αυτή ερμηνεύεται στον διδακτικό σχεδιασμό ως μεγαλύτερη ελευθερία για πρωτοβουλίες, σχεδιασμούς και έρευνα μέσω της σύμπραξης των μαθητών/τριών με τον/την διδάσκοντα/ουσα (ΠΣ 2011, 28· Οδηγίες 2020, 2).

Υπό αυτήν την οπτική, το ΠΣ (2011) επισημαίνει την ευρύτητα της φύσης του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας (προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα) και δίνει την ευκαιρία στο μαθητή/τρια, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να εντάξει στην ενδοσχολική πραγματικότητα κείμενα που διαπραγματεύονται *«θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία»*. Επίσης, να *«παίρνουν συνεντεύξεις από συνομηλίκους τους και μεγαλύτερους, να αναγκάζονται να παρακολουθούν την επικαιρότητα και να συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη»* (ΠΣ 2011, 29).

Υπ' αυτήν την έννοια επιλέγονται από την ερευνήτρια αφηγήσεις που δεν ανήκουν στον λογοτεχνικό κανόνα. Ειδικότερα, προκρίνονται, στη βάση των οδηγιών που αποτυπώνονται στα θεσμικά πλαίσια, μια προφορική αφήγηση καθημερινών γεγονότων μεταξύ οικείων προσώπων και μια δημοσιογραφική

---

<sup>15</sup> ΦΕΚ 233-4B/17-10-2011

<sup>16</sup> Οι οδηγίες συντάχτηκαν από το ΙΕΠ και βασίζονται στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003)

είδηση αντλημένη από το διαδίκτυο που συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, άπτονται της καθημερινότητας τους και τους εμπλέκουν ενεργητικά στην κατάκτηση και παραγωγή νέων αφηγήσεων.

Καταλήγοντας, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί κατά πόσο η εισαγωγή πρωτοτυπικών και επίκαιρων αφηγηματικών κειμένων- που έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και την κοινωνία στην οποία ζουν οι μαθητές/τριες- μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη γλωσσική διδασκαλία. Η διαδικασία αυτή, κατά κύριο λόγο, ενσωματώνει και αξιοποιεί τη μεθοδολογία του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) και της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών (multiliteracies). Με άλλα λόγια, κατά πόσο οι μαθητές/τριες, ως λήπτες και εκφραστές αφηγήσεων, μπορούν να μη λαμβάνουν «το κοινωνικό πλαίσιο ως δεδομένο, αλλά να το υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Baynham 2002, 28).

#### *4.2 Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των καθημερινών αφηγήσεων*

Η δυική φύση της γνώσης (Bruner 1990) αντιπαρέρχεται της κυρίαρχης θετικιστικής άποψης ότι η αλήθεια –κυρίως στις σύγχρονες, ανταγωνιστικές κοινωνίες του δυτικού κόσμου- μεταδίδεται από τον δοκιμακό, επιστημονικό, γραπτό λόγο (Klarproth 2004, 51–53, 77–80). Το άτομο κατανοεί και νοηματοδοτεί τον κόσμο όχι μόνο μέσω του παραδειγματικού, αλλά και του αφηγηματικού τρόπου. Συνεπώς, η αφήγηση αποτελεί έναν παράλληλο τρόπο σκέψης (Bruner 2007, 111) με τον οποίο εξελισσόμαστε διανοητικά μέσα από τη διαδικασία των «ανθρώπινων πιθανοτήτων» (Bruner 2004, 48).

Η αφήγηση είναι «μια από τις πιο οικουμενικές και πιο αποτελεσματικές μορφές λόγου στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας» και «μας είναι απαραίτητη, για να τοποθετήσουμε πολιτισμικά τις πράξεις μας» (Bruner 1991). Ο αφηγηματικός κειμενικός τύπος, ως συνεκτικό και δομημένο προφορικό ή γραπτό κείμενο, προαπαιτεί οργανωτική σύνθεση του περιεχομένου με χρονική και αιτιολογική σύνδεση των νοημάτων και των επιμέρους σκηνών, καθώς και ακριβές λεξιλόγιο και σύνθετες συντακτικές δομές (δημοσιογραφική είδηση, πολιτικός λόγος). Ως εκ τούτου, ο αφηγηματικός λόγος παρουσιάζεται εκτενής, επεξεργασμένος και εν μέρει, αποπλαισιωμένος με αποτέλεσμα να μπορεί να

χρησιμοποιηθεί και επιχειρηματολογικά (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 211· Georgakopoulou & Goutsos 2000).

Άξιον λόγου είναι ότι οι αφηγήσεις συνιστούν μια κυρίαρχη, ανθρώπινη και καθημερινή δραστηριότητα του ατόμου που του επιτρέπουν να μεταφέρει πλευρές του εαυτού του και των άλλων, καθώς και να κατανοήσει τον κόσμο που ζει και τη θέση του σε αυτόν (Klapproth 2004, 103). Υπό αυτό το πρίσμα, η αφήγηση προσφέρει «εναλλακτικές θεάσεις του κόσμου» (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 211) θέτοντας τη διδακτική σχέση σε μια νέα βάση.

Ποικίλες έρευνες έχουν δείξει τις διάφορες δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν οι αφηγήσεις, αν εισαχθούν στη διδασκαλία. Κυρίως, η μελέτη των καθημερινών αφηγήσεων εισάγει έναν εναλλακτικό τρόπο διεπίδρασης των μελών της μαθητικής κοινότητας και συνδέει τη μάθηση με τα αυθεντικά βιώματα των μαθητών/τριών εδραιώνοντας μια κοινή θέαση του κόσμου (Martin, 2000). Έτσι, η αφήγηση, ως οικείο κειμενικό είδος και ως σχεδιασμένη εκπαιδευτική στρατηγική, μεταφέρει αφηρημένες έννοιες μέσω συγκεκριμένης εμπειρίας. Τέλος, η συλλογή και επιλογή αφηγήσεων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους και τους βοηθά να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που μαθαίνουν στο σχολείο και σε αυτό που γνωρίζουν για τον κόσμο (Wellls 2008, 183).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μέσα από τις καθημερινές αφηγήσεις οραματίζονται μια εκδοχή του κόσμου στον οποίο συμμετέχουν οι ίδιοι/ες, γεγονός που συνεισφέρει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Φρυδάκη 2009, 285-286). Σε αυτόν τον κόσμο ο/η εκπαιδευτικός συνδέεται μαζί τους μέσα από το μοίρασμα των ιστοριών και από κοινού δημιουργούν μια νέα ιστορία με την οποία κατανοούν την επικρατούσα ιδεολογία, τον κοινωνικό τους περίγυρο και ερμηνεύουν τις συνέπειες των πράξεών τους (Dyson-Genishi 1994, 2). Η πολλαπλή ερμηνεία των καταστάσεων, όπως αυτή συνάγεται είτε μέσα από την αφήγηση προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών είτε μέσα από την τροποποίηση των αφηγηματικών συμβάσεων των κειμένων, μεταμορφώνει τον χαρακτήρα της σχολικής τάξης σε έναν τόπο διαμόρφωσης απόψεων και προβληματισμών (Shor 1992).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η διδακτική διαδικασία μέσα στις σύγχρονες πολυφωνικές και πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελεί ένα ετερογλωσσικό πεδίο όπου το διδακτικό υλικό προκαλεί ιδεολογικό και αξιακό ανταγωνισμό (Στάμου 2012, 24). Σε αυτό το πεδίο αναπτύσσονται πρόσφορες κριτικές εναλλακτικές ή ανταγωνιστικές πρακτικές παραγωγής και πρόσληψης κειμένων, ιδιαιτέρως αναγκαίες για μια ομαλή προσαρμογή των μαθητών/τριών στο νέο κοινωνικό περιβάλλον (Τσιπλάκου 2007, 482). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν ταυτότητες μέσα από με καθημερινά κείμενα που παράγουν ή μεταφέρουν οι ίδιοι/ες από το πολιτισμικό τους περιβάλλον και όχι μόνο «οικειοποιώντας» απόψεις του εκπαιδευτικού και σχολικού λόγου (Κουτσογιάννης 2012, 3).

Συνοψίζοντας, αφηγήσεις εμπλέκουν τους μαθητές στην κριτική σκέψη και τους δίνουν την ευκαιρία να κάνουν συνδέσεις μεταξύ κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών, παρέχοντας πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια του γραμματισμού (Bruner 1986) και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough 1995<sup>a</sup>, 217), αποτελούν κύριο ζητούμενο των κριτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών θεωριών (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Κυρίως, η διδακτική αξιοποίηση των καθημερινών αφηγήσεων αντλούμενων από τον τύπο, το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τον κινηματογράφο, το θέατρο, με τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού, συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση στα επιχειρηματολογικά κείμενα (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Μόνο έτσι το γλωσσικό μάθημα αναδεικνύεται σε ένα κριτικό μηχανισμό διερεύνησης και «κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας»<sup>17</sup>.

#### *4.3 Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας «Νέου Σχολείου»*

Σε κάθε πρόγραμμα σπουδών περιέχονται οι στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, η διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών συνιστώντας πολύτιμο εργαλείο μεθόδευσης και οργάνωσης της διδακτέας ύλης για τον εκπαιδευτικό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Καψάλης 1995). Η παρουσίαση της φιλοσοφίας και των βασικών αρχών του μαθήματος της

---

<sup>17</sup> ΠΣ, 2011:5

νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο κρίνεται σκόπιμη, καθώς η παρούσα μελέτη για τον αφηγηματικό λόγο γίνεται στο πλαίσιο της κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται στο πρόγραμμα σπουδών του «νέου Σχολείου» (2011, 6).

Αρχικά, στην Ελλάδα η αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας οδήγησε ήδη από το 1980 στην καθιέρωση προγραμμάτων σπουδών που εισήγαγαν σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους (Χαραλαμπίδης 2000 στο Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Έτσι, το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 (ΔΕΠΠΣ) προώθησε μια καινοτομία στη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, γεγονός που επαναπροσδιόρισε την οργάνωση, τη λειτουργία και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας. Έπειτα, τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια στις βαθμίδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου προώθησαν μια κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας (Ιορδανίδου 2007· Κουτσογιάννης 2011), εστιάζοντας τη διδασκαλία στα ποικίλα, αυθεντικά κειμενικά είδη και όχι σε έναν τυχαίο θεματικό κύκλο (Αγγελάκος 2015, 126).

Με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με την υποστήριξη του ΕΣΠΑ 2007-13, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, εκπονήθηκαν κατά προτεραιότητα νέα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οδηγών για τον εκπαιδευτικό. Τα νέα προγράμματα εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε επιλεγμένα Γυμνάσια της χώρας (ΦΕΚ 2121B/22-09-2011), αλλά δεν υλοποιήθηκε εν τέλει η θεσμική γενίκευσή τους (Αρχάκης 2015). Μάλιστα, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2010-11 με την εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού δέχθηκε δριμεία πολεμική από δυνάμεις της κυπριακής κοινωνίας και βρίσκεται σε φάση αναθεώρησης (Αρχάκης 2015· Τσιπλάκου 2019).

Στο εισαγωγικό πρώτο μέρος του Προγράμματος γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των σύγχρονων οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών δεδομένων

που σηματοδοτούν κοινωνικές αλλαγές αναμορφώνοντας την εκπαιδευτική κοινότητα με νέα περιεχόμενα και νέους στόχους. Σε αυτές τις απαιτητικές κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές συνθήκες η γλωσσική διδασκαλία προσανατολίζεται σε μια «μαθητοκεντρική, παιδαγωγική» φιλοσοφία (ΠΣ 2011, 5) και τοποθετείται σε πρώτο πλάνο ο μαθητής και όχι το κείμενο. Συγκεκριμένα υπογραμμίζεται ότι *«αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες παράγονται, ..., αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας»* (ΠΣ 2011, 8). Εντούτοις, στην εκπαιδευτική ελληνική πραγματικότητα το κείμενο παραμένει το κυρίαρχο στοιχείο οργάνωσης της διδασκαλίας (Μιχάλη 2014).

Όλο αυτό το σύνθετο περιβάλλον μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα, κατά τους συντάκτες του προγράμματος, μέσα από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού όπου *«κάθε πολιτισμικό προϊόν, προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών»* (ΠΣ 2011, 7). Ως απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας τίθεται η συνδιαμόρφωση των μαθητών/τριών σε *«κριτικούς αναγνώστες»* (ΠΣ 2011, 13). Επίσης, επιδιώκεται η καλλιέργεια της γλώσσας μέσω ποικίλων κειμένων, η ανάδειξη πρακτικών πραγμάτευσης τους, η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω δημιουργικών πρακτικών για την παραγωγή και διαπραγμάτευση νοημάτων που τους αφορούν (ΠΣ 2011).

Ένας από του επιμέρους στόχους του προγράμματος είναι οι μαθητές/τριες *«να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης»* (ΠΣ 2011, 12). Πράγματι, η εισαγωγή των ψηφιακών μέσων στη διδακτική πράξη συνιστά μια καινοτόμο επιδίωξη, αφού δημιουργεί εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης και συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Σολομωνίδου 2006). Σε μια προσεκτικότερη ματιά δίνεται η εντύπωση ότι η χρήση τους αυτόματα και σε κάθε περίπτωση θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα, όπως επισημαίνεται από τον Κουτσογιάννη (2007) και Κόμη (2004, 32), οι υπολογιστές είναι φορείς ιδεολογικών φορτισμένων πρακτικών γραμματισμού.



Στο πλαίσιο της αναγνώρισης της ευρύτητας της φύσης του γλωσσικού μαθήματος μέσα από «σωρεία» κειμενικών τύπων με ποικιλία γλωσσικών λειτουργιών (βιογραφία, γελοιογραφία, επιστολή, θεατρικό έργο, ηλεκτρονικό μήνυμα, οδηγία, ποίημα, ρεπορτάζ, πρόσκληση) (ΠΣ 2011, 14), η ομάδα σύνταξης του προγράμματος δίνει την ευκαιρία για μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία του εκπαιδευτικού στην επιλογή του διδακτικού υλικού. Παράλληλα, η *a priori* αυτονομία του εκπαιδευτικού στην επιλογή κειμένων έρχεται σε αντίθεση με τον ορισμό συγκεκριμένων έγκριτων έντυπων ή ψηφιακών πηγών στον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό (Οδηγίες 2020, 8) και περιορίζει την πρωτοβουλία του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τίθεται και η έννοια του πολυτροπικού γραμματισμού ως μια σχέση του «οπτικού και του λεκτικού γραμματισμού» (ΠΣ 2011, 11). Επίσης, αναφορικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου επισημαίνεται η δυσκολία της μετάβασης των μαθητών/τριών από τη βαθμίδα του Δημοτικού στο Γυμνάσιο και προτείνεται η σύνδεση του μαθήματος με βιωματικές δράσεις<sup>18</sup> που εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Οδηγίες 2020, 10). Η πρόταση, όμως, αυτή προαπαιτεί εκπαιδευτικούς με παιδαγωγική ευαισθησία και ικανούς/ες να την αποκωδικοποιήσουν.

Συνοψίζοντας, το μάθημα της γλώσσας, όπως και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα θεσμοθετημένα προγράμματα σπουδών τα οποία συναρτώνται άμεσα με κυρίαρχους λόγους και εξουσίες για τη μετάδοση συγκεκριμένων αξιών και στάσεων στο πλαίσιο υποστήριξης συγκεκριμένων θεσμικών συντηρητικών μηχανισμών (Apple 1986· Foucault 1991, 89-90). Ενδεικτική είναι η επιδίωξη για το άνοιγμα του σχολείου στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική πραγματικότητα «*παραμένοντας ασφαλώς ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό*» (ΠΣ 2011, 6).

---

<sup>18</sup>Μάθημα των “Βιωματικών δράσεων”: Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Το μάθημα αυτό, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών (2011), συνιστά μια «καινοτομία της εκπαίδευσης», καθώς προάγει την ανακαλυπτική, εμπειρική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας προσωπικά τους βιώματα καλλιεργούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, η Α΄ Γυμνασίου ασχολείται στο πλαίσιο ενός project με το θέμα: «*Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ)*» <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgiasxoleivn/gymnasia/1565-odhgies-mathimata-viwmatices-drasesis-gymnasio.htm>

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **Κεφάλαιο 5: Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

#### *5.1 Εισαγωγή στην ανάλυση λόγου και στην κριτική ανάλυση λόγου*

Σύμφωνα με τη Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα (2014, 16), ο *λόγος* (discourse) αποτελεί τη μονάδα που ξεπερνά το στενό όριο της πρότασης και περιλαμβάνεται σε ένα αλληλεπιδραστικό γεγονός. Βασική αρχή που διέπει την ανάλυση λόγου είναι η κριτική αντιμετώπιση παραδεδομένων αξιών και γνώσεων που συνιστούν ιεραρχημένες δομές, καθώς αυτές αποτελούν κοινωνικές κατασκευές της ανθρώπινης διεπίδρασης. Έτσι οι «αλήθειες» αναθεωρούνται και ανακατασκευάζονται με τη διαδοχή των εποχών και των πολιτισμών. Η αναθεώρηση αυτή επιφέρει διαφορετική «θέαση» του κόσμου με μεταβολή της κοινωνικής δράσης των ατόμων με συνέπειες στην καθεστηκία τάξη των πραγμάτων (Burtt 1995). Κατά συνέπεια, οι κυριαρχικοί ρόλοι μιας κοινωνίας μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου, ως προϊόντα μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου σε συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου μελετά τα γραπτά και προφορικά κείμενα με κύριο στόχο την προβολή των ρητών και άρρητων ιδεολογικών νοημάτων που φέρουν σε συνάρτηση με το κοινωνικό και ιδεολογικό καταστασιακό περιβάλλον (Στάμου 2014). Με την έννοια *καταστασιακό περιβάλλον* εννοούμε τις περιστάσεις της επικοινωνίας δηλαδή το σύνολο των συνθηκών όπως ο χρόνος, ο χώρος, ο πομπός, ο δέκτης, τα μέσα επικοινωνίας, ο σκοπός, αλλά και το είδος και το ύφος του λόγου που καθορίζουν την παραγωγή του γλωσσικού μηνύματος (Μήτσης 2004). Το ενδιαφέρον, λοιπόν, έχει μετατεθεί στη δυναμικότητα της επικοινωνίας η οποία εκφράζεται μέσα από ποικιλία σημειωτικών πόρων (Νέζη & Σεφερλή 2005).

Σε κάθε κείμενο διαφαίνεται η στενή διάδραση της γλωσσικής έκφρασης με τις κοινωνικές και ιδεολογικές συνιστώσες που την επηρεάζουν, καθώς οι αξίες και οι πεποιθήσεις μιας κοινωνίας καθορίζουν και τις σχέσεις εξουσίας της (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014).

Οι βασικές αρχές της ανάλυσης λόγου και ιδιαίτερα της κριτικής ανάλυσης λόγου αποτελούν το θεωρητικό, μεθοδολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του προκειμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Βάσει αυτού, σε επίπεδο εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών και ειδικότερα η κριτική γλωσσική επίγνωση, ώστε «να χρησιμοποιούν το λόγο της χειραφέτησης, έναν λόγο δηλαδή που αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία ισότιμα και συμβάλλει στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων» (Μπουτουλούση 2001).

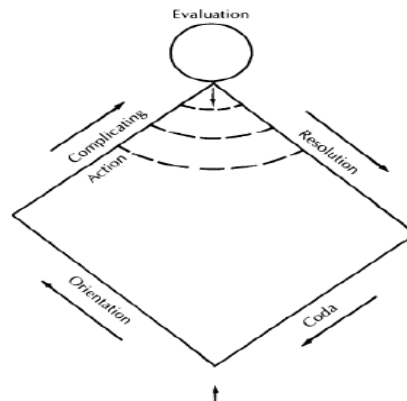
## 5.2 Προσεγγίσεις από τον χώρο ανάλυσης του λόγου

### 5.2.1 Κοινωνιολογική έρευνα του Labov

Σύμφωνα με τον Labov (1972 σε Αρχάκη & Τσάκωνα [2011] 2017) μια πλήρης καθημερινή αφήγηση απαρτίζεται από την *περίληψη* (abstract), τον *προσανατολισμό* (orientation), την *εξέλιξη της δράσης* (complilating action), τα *αποτελέσματα* (resolution), την *αξιολόγηση* (evaluation) και το *κλείσιμο* (coda). Ειδικότερα, στην περίληψη ανακοινώνεται το θέμα της ιστορίας, στον προσανατολισμό δίνονται βασικές πληροφορίες αναφορικά με τα πρόσωπα, τον χώρο και το χρόνο των γεγονότων, στην εξέλιξη της δράσης παρατίθενται τα γεγονότα με χρονική ακολουθία με κορύφωση ένα ανατρεπτικό γεγονός, στα αποτελέσματα δίνονται οι επιπτώσεις της ανατροπής ή η λύση της (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 72-74) και στο κλείσιμο πραγματοποιείται μετάβαση στον παροντικό χρόνο της ιστορίας με γενικές επισημάνσεις (Αρχάκης 2013).

Σημαντικό μέρος της αφηγηματικής δομής αποτελεί η αξιολόγηση η οποία συναντάται διάσπαρτη και στα υπόλοιπα μέρη του αφηγηματικού λόγου προκειμένου να εκφραστούν τοποθετήσεις και συναισθήματα του αφηγητή ή να τονιστεί η ανατρεπτική αξία του απρόβλεπτου παράγοντα (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Σχηματικά σε «διαμάντι» (Labov 1972, 369) προβάλλει ο Labov την προεξέχουσα θέση της αξιολόγησης στην αφήγηση.

Σχήμα 4: Η θέση της αξιολόγησης στην αφήγηση του Labov (1972, 369)



Στο μοντέλο του Labov (1972) διακρίνει δύο είδη αξιολόγησης, την εξωτερική και την εσωτερική εκ των οποίων στην πρώτη ο/η αφηγητής/τρια σχολιάζει, άμεσα τα γεγονότα ή συναισθήματά του/της, ενώ στη δεύτερη γίνεται χρήση γλωσσικών και παραγλωσσικών μέσων για την εκτίμηση των γεγονότων (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 74).

### 5.2.2 Το μοντέλο του Fairclough

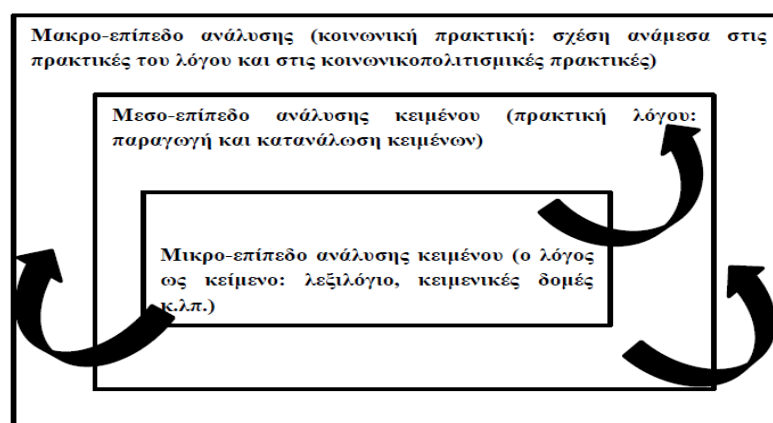
Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), ο λόγος συνιστά μια κοινωνική πρακτική που αναπαριστάνει τις κοινωνικές ιδεολογικές οπτικές και παράλληλα τις αναπαράγει στο κοινωνικό σύνολο. Οι πρακτικές λόγου συνιστούν μια μορφή κοινωνικής πρακτικής η οποία σε τελική ανάλυση συμβάλλει στην κατασκευή των «κοινωνικών ταυτοτήτων», «των κοινωνικών σχέσεων» και των «συστημάτων γνώσης και νοήματος» (Fairclough, 1992· Phillips & Jorgensen 2009, 117). Με άλλα λόγια, ο λόγος κλιμακώνεται σε τρία επίπεδα: στην *κειμενική του διάσταση* (text), που σχετίζεται με το σύνολο των γραπτών, προφορικών και πολυτροπικών κειμένων, την *πρακτική του λόγου* (discursive practice), με διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του κειμένου και της κοινωνικής του πρακτικής, και τέλος στην *κοινωνική του πρακτική* (social practice) (Fairclough 1992).

Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992) ο τριμερής αυτός διαχωρισμός καταλήγει σε μια τριμερή κειμενική ανάλυση, η οποία αποτελεί τα στάδια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου: αρχικά «περιγράφεται» το κείμενο (περιγραφική ανάλυση σε ένα μικρο-επίπεδο

ανάλυσης), έπειτα «ερμηνεύεται» η πρακτική του λόγου (ερμηνεία σε ένα μεσο-επίπεδο ανάλυσης) και τέλος, «εξηγείται» η κοινωνική πρακτική (εξήγηση σε ένα μακρο-επίπεδο ανάλυσης). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πεδία αυτά είναι αλληλένδετα και δεν λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του μεσο-επίπεδου βασίζεται σε στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του μικρο-επίπεδου (Phillips & Jorgensen 2009).

Περιγράφοντας πιο αναλυτικά τα επίπεδα του τρισδιάστατου πρότυπου ανάλυσης λόγου του Fairclough παρατηρούμε τα εξής: η περιγραφική ανάλυση αφορά τη μελέτη των λεξικογραμματικών και δομικών στοιχείων των κειμένων, ενώ η ερμηνεία εξετάζει την επίδραση του γνωσιακού, γλωσσικού και κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος (περικείμενο) στην κατασκευή ταυτοτήτων, καθώς και την αιτιώδη σχέση παραγωγής και πρόσληψης των κειμένων. Ιδιαίτερη θέση στην ερμηνευτική ανάλυση κατέχει η *διακειμενικότητα* που διακρίνεται σε καταφανή και συστατική (Fairclough 1992· Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014). Τέλος, η εξήγηση αφορά την κοινωνική και ιδεολογική επίδραση των κειμένων μέσα από τον κοινωνικό κόσμο που αναπαριστά (Fairclough 1992· Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014).

Σχήμα 5: Το μοντέλο ανάλυσης λόγου του Fairclough (1989, 25)



Στην προσέγγιση του Fairclough (1995α, 217) εισάγεται και η έννοια της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (critical language awareness) η οποία στοχεύει στη συνειδητοποίηση εκ μέρους του χρήστη της γλώσσας ότι ο λόγος, ως

κοινωνική κατασκευή, εισάγει μια υποκειμενική γνώση του κόσμου, «διαμορφώνει και διαμορφώνεται» από ιδεολογίες, κυρίαρχα συστήματα εξουσίας και πεποιθήσεις της πραγματικότητας (Στάμου 2012, 23-24· Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 192). Αναλυτικότερα, στον Fairclough (1992, 12) υπογραμμίζεται ότι η γλώσσα στον σύγχρονο κόσμο καλλιεργεί υπόρρητα θέσεις ισχύος πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων και, ως εκ τούτου, η κριτική γλωσσική επίγνωση καθίσταται αναγκαίο εφόδιο των μαθητών/τριών για την ένταξή τους σε μια απαιτητική, δημοκρατική κοινωνία. Τέλος, η κριτική ανάλυση λόγου με την υιοθέτηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης εκ μέρους των μαθητών/τριών αφορά τις αναλύσεις των αφηγηματικών κειμένων που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία.

## Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία έρευνας

### 6.1 Αναγκαιότητα και οι στόχοι της έρευνας

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται εμφανές ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα μελετηθεί υπό το πρίσμα της αφηγηματικής δομής της κοινωνιολογικής έρευνας του Labov (1972) και της κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough (1992), προκειμένου να σχεδιαστούν μέσα από τις γλωσσικές επιλογές και το ύφος των αφηγητών/τριών εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2009) για την πρόσληψη και παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Ως βασικό ερευνητικό ερώτημα τίθεται ο τρόπος πρόσληψης από τους μαθητές/τριες του μηνύματος των αφηγηματικών λόγων. Συγκεκριμένα, πώς κατασκευάζεται και διαμορφώνεται το αφηγηματικό περιεχόμενο στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικοϊδεολογικών αξιών, ισχυρών ιδεολογιών και κοσμοθεωριών και πώς εν τέλει γίνεται το μέσο για την αλλαγή ή βελτίωση της κοινωνικής κυκλοφορίας (Fairclough 1992).

Η έρευνα που παρατίθεται στοχεύει να διερευνήσει τους αφηγηματικούς μηχανισμούς και τις γλωσσικές χρήσεις μέσω των οποίων κατασκευάζονται οι ταυτότητες των αφηγητών/τριών, καθώς και τον βαθμό που οι κυρίαρχες ιδεολογίες επηρεάζουν την πρόσληψη και την αναπαράσταση της πραγματικότητας. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν δραστηριότητες βασισμένες στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001) με κύριο στόχο οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος μέσα από ποικίλα σημειωτικά μέσα και μεθόδους (Ντίνας & Γώτη 2016).

Αρχικά, στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής μελετήθηκαν οι στάσεις πενήντα μαθητών/τριών της Α΄ Γυμνασίου απέναντι στο κειμενικό είδος του αφηγηματικού λόγου, όπως αυτό χρησιμοποιείται στην προφορική αυτοβιογραφική εξιστόρηση επιλεγμένων γεγονότων και στη δημοσιογραφική είδηση. Ειδικότερα, προβλήθηκε ένα απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας «Τα μυαλά που κουβαλάς» στο οποίο εντοπίζονται εμφανή αφηγηματικά χαρακτηριστικά και με τη μέθοδο των ερωτοαποκρίσεων (Τριλιανός 2008)

μεταξύ της ερευνήτριας και των μαθητών/τριών εκμαιούτηκαν και καταγράφηκαν οι τοποθετήσεις τους αναφορικά με την κυριαρχία του αφηγηματικού λόγου σε κάθε έκφανση της κοινωνικής τους ζωής και την αμοιβαιότητα της προφορικής και γραπτής αφήγησης (Αρχάκης 2015).

Παράλληλα, απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτέλεσε η βαθύτερη γνωριμία των μαθητών/τριών με τα χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων που συναντούν στο περιβάλλον τους και η καλλιέργεια κριτικής πρόσληψης και ευαισθητοποίησης στην κατασκευή ταυτοτήτων μέσα από αυτά. Με άλλα λόγια, επιχειρήθηκε μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τους λόγους για τους οποίους τα κείμενα καθημερινής αφήγησης επιλέγουν και προβάλλουν επιλεγμένα γεγονότα της κοινωνικής ζωής, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική τους επίγνωση (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Πιο αναλυτικά, με την παρούσα ερευνητική προσέγγιση επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τους λόγους που δικαιολογούν την ένταξη των καθημερινών αφηγήσεων στη διδασκαλία της γλώσσας, τα αφηγηματικά κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες, καθώς και τη συμβολή της στην κριτική πρόσληψη και παραγωγή νέων αφηγηματικών κειμένων σε ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα.

## *6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων-Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων*

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020 στο 4ο Γυμνάσιο Παλαιού Φαλήρου με τη συμμετοχή πενήντα μαθητών/τριών της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, πήραν μέρος δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, το Α΄3 με δεκατρία αγόρια και δώδεκα κορίτσια και το Α΄4 με δεκαοκτώ αγόρια και επτά κορίτσια ηλικίας 12-13 ετών. Από τα πενήντα παιδιά, τέσσερα αγόρια καταγόταν από την Αλβανία, ένα κορίτσι από την Ουκρανία και δύο μαθητές από την Ιταλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι το φετινό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού της Α΄ Γυμνασίου είναι υψηλό με μικρές αποκλίσεις μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου από την ερευνήτρια, η οποία τα τελευταία πέντε χρόνια είναι μία από τις φιλόλογους του σχολείου. Προκειμένου, να υλοποιηθεί το πρόγραμμα οι ανωτέρω μαθητές/τριες εργάστηκαν ατομικά με



άμεση-υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding) (Χαραλαμπίδης 1971) και ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας 2005) σε πέντε ομάδες των 25 ατόμων ανά τμήμα σε δραστηριότητες που διήρκεσαν τέσσερις διδακτικές ώρες. Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε τρεις μήνες (Οκτώβριος 2019-Δεκέμβριος 2019).

Στη διαδικασία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο τόσο της ανίχνευσης των απόψεων των μαθητών/τριών ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης, όσο και στην προσέγγιση των γλωσσικών και αφηγηματικών μέσων θέασης και αναπαράστασης της πραγματικότητας η τεχνική των ερωτοαποκρίσεων (Τριλιανός 2008) μέσα από βιοματικές δραστηριότητες (Χρυσάφιδης 1996) στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004, 299-300), ο ρόλος της ερώτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλά χρήσιμος, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην εξέλιξη των νοητικών τους λειτουργιών. Επίσης, η χρήση των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη, καθώς διευκολύνει την ανάγκη του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί τον κόσμο και να προσδιορίζει τον εαυτό του (Σαμουηλίδου 2008).

Οι μαθητές/τριες ως συνομιλητές/τριες μέσα σε ένα δημιουργικό δημοκρατικό κλίμα εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, προβληματίζονται σε επίκαιρα θέματα, ανταλλάσσουν ιδέες και ανατροφοδοτούν τη διδακτική πράξη (Τριλιανός 2008). Ιδιαίτερα, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας η τεχνική των ερωτήσεων διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή τους, διευκολύνει την επικοινωνία των μελών της μαθητικής κοινότητας και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Σημαντική είναι η παρουσία του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Κόμης 2004) στη δημιουργία ενός γόνιμου, ειλικρινούς και ισότιμου διαλόγου ο οποίος κατευθύνει διακριτικά ενθαρρύνοντας τους ομιλητές/τριες στην ανταλλαγή των απόψεών τους χωρίς ειρωνείες και σχόλια.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο, να συλλάβουν τη δομή, τα γλωσσικά μέσα και τις ιδέες του με σκοπό να τα αξιοποιήσουν προκειμένου να παραγάγουν δικά τους (Γιαννούλης 1993· Καψάλης & Νημά 2008).

Η ερευνητική εργασία αποτελεί μια σχεδιαστική παρέμβαση η οποία χρησιμοποιεί μεθοδολογικές αρχές της διδακτικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα της Κριτικής Ανάλυσης λόγου (Fairclough 1992) και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (New London Group 1996) σε συνδυασμό με τις τεχνικές της Βιωματικής Προσέγγισης (Klob 1984). Σε αυτήν την εργασία εστιάζω στη διαδραστική ανάλυση πραγματικής προφορικής αυτοβιογραφικής συνομιλίας και δημοσιογραφικής είδησης επιχειρώντας γλωσσική/σημειολογική ανάλυση του κειμένου (μικρο-επίπεδο), μελέτη της κατασκευής της ταυτότητας του αφηγητή (μεσο-επίπεδο) και προσέγγιση του κειμένου ως φορέα ιδεολογιών (μακρο-επίπεδο). Σε ένα πρώτο επίπεδο, εξετάζονται οι στρατηγικές προφορικοποίησης του αφηγηματικού λόγου (conversationalization), όπως η παρεμβολή ευθέος λόγου σε πλάγιο, μεταφορές, επιτονισμοί, ελλείψεις, επαναλήψεις, στερεοτυπικές εκφράσεις, γεμίσματα, ασυνταξίες, ανακολουθίες, καθώς και η εναλλαγή των χρόνων και το ποιόν ενεργείας που εν τέλει στο σύνολό τους μαρτυρούν το οικείο, προσωπικό, εξομολογητικό ύφος της συνέντευξης και εμφανώς το πιο επιτηδευμένο «κατασκευασμένο» και «κατασκευαστικό» ύφος της δημοσιογραφικής είδησης (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 128).

Από την άλλη, σε ένα παιδαγωγικό επίπεδο, υιοθετείται η βιωματική μάθηση που συνάδει στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή/τριας στο μάθημα, καλλιεργούν τη δημιουργικότητά του και συμβάλλουν στη σύνδεση της σχολικής πραγματικότητας με την καθημερινή και κοινωνική ζωή του ατόμου. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, η εισαγωγή της μεθοδολογίας της βιωματικής μάθησης εμπλέκει συναισθηματικά και διανοητικά τον μαθητή/τρια στην κατανόηση και παραγωγή της γνώσης μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών της καθημερινότητας (Δεδούλη 2002).

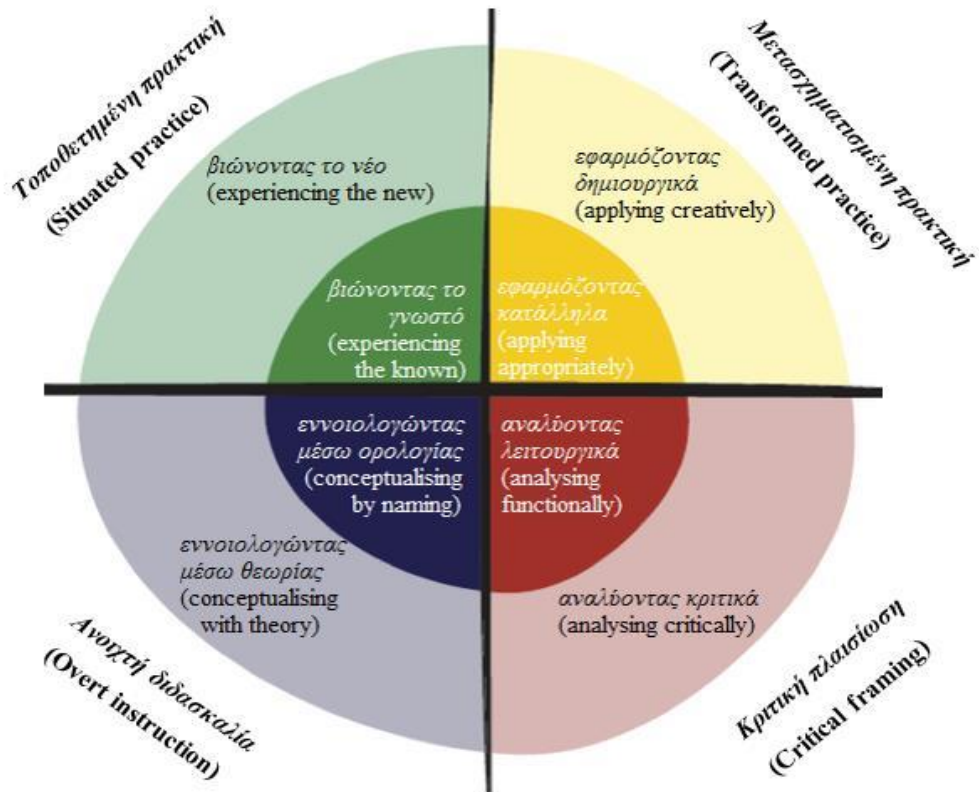
Η διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών σε συνδυασμό με τη βιωματική μάθηση αποσκοπεί στη δημιουργία κατάλληλης για το θέμα ατμόσφαιρας με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας των κειμένων (αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών, συνεντεύξεις, άρθρα, φωτογραφίες,) της επικαιρότητας και των βιωμάτων της μαθητικής κοινότητας (Kress 2000 ·

Χοντολίδου 1999). Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001) ευνοεί την αξιοποίηση αυθεντικών ψηφιακών περιβαλλόντων και συμβάλλει στη διασύνδεση του σχολικού περιβάλλοντος με τις εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών/τριών.

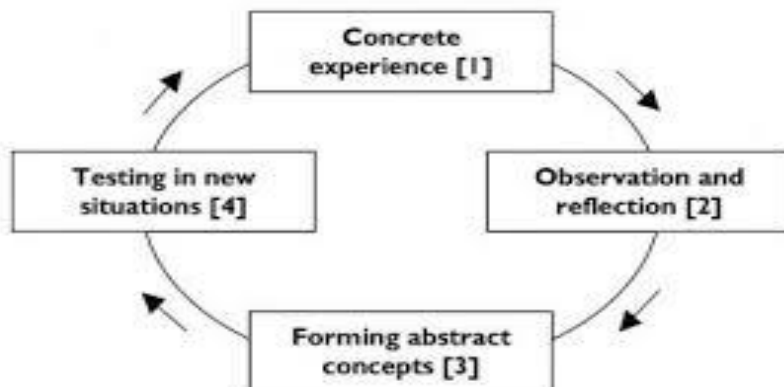
Παράλληλα, η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι συμβατή με τις αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με τα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ 2003 & ΠΣ 2011) όπου η εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με πλήθος πολυτροπικών κειμένων «συνεχούς και ασυνεχούς λόγου» καλλιεργούν δεξιότητες κατάκτησης των πληροφοριών του γλωσσικού κώδικα, καθώς και άλλων σημειωτικών πόρων που διατρέχουν τα κειμενικά είδη με απώτερο στόχο «τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών κριτικών αναγνώστων» (Πολίτης 2001· Αρχάκης 2015). Παράλληλα, θα πρέπει τόσο κατά την πορεία ανάγνωσης όσο και κατά τη διαδικασία της κατανόησης να συνεκτιμώνται ο σκοπός του αναγνώστη, το μήνυμα των κειμένων και η περίσταση επικοινωνίας. (ΠΣ 2011, 12).

Συνοψίζοντας, οι δραστηριότητες που προτείνονται για την πραγμάτωση της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν σε τέσσερα στάδια σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών (New London Group 1996· Kalantzis & Cope 2001) και τις τεχνικές της βιοματικής μάθησης. Ο κύκλος της βιοματικής μάθησης του Kolb (1984, 12) περιλαμβάνει τέσσερα στάδια τα οποία μπορούν να συνεξεταστούν με τα αντίστοιχα στάδια της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών.

Σχήμα 4: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών Kalantzis & Cope (1999, 689,690, 2013, 67)



Σχήμα 5: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984, 12)



Το πρώτο στάδιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών είναι η τοποθετημένη πρακτική κατά το οποίο ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, ενώ η βιωματική προσέγγιση εστιάζει κατά το πρώτο στάδιο στην ενεργοποίηση της συγκεκριμένης εμπειρίας. Οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε επαφή με την έννοια της αφήγησης και έχουν δοκιμάσει δυνατά συναισθήματα κατά τη διαδικασία προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον τα οποία θα αποτελέσουν αφορμή στη νοηματοδότηση των ιστοριών τους (Τσατσούλης 1997). Ακολουθεί η φάση της ανοικτής διδασκαλίας κατά την οποία τόσο στον πυλώνα της συνομιλιακής όσο και της γραπτής αφήγησης επιδιώκεται ο εντοπισμός των δομικών κατηγοριών των αφηγήσεων και κυρίως, στην εξέλιξη της δράσης και τις αξιολογήσεις οι οποίες τη συνοδεύουν, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τους λόγους για τους οποίους τα συγκεκριμένα συμβάντα κρίθηκαν άξια αφηγηματικής αναπαράστασης (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Κεντρικό στοιχείο της διεπίδρασης των μαθητών/τριών αποτελεί η παρατήρηση των αποκλιόντων στοιχείων από το αναμενόμενο. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται και η τεχνική της παρατήρησης και του αναστοχασμού της βιωματικής μάθησης (Δεδούλη 2002). Στην κριτική πλαισίωση διερευνώνται οι ποικίλες τοποθετήσεις στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου, της αφηγηματικής διεπίδρασης και του ευρύτερου κοινωνικοϊδεολογικού πλαισίου προκειμένου να διαπιστωθούν οι προβαλλόμενες από τους αφηγητές ταυτότητες (Bamberg 1997). Έτσι, σχηματοποιούνται οι αφηρημένες έννοιες. Τέλος, στη μετασχηματισμένη πρακτική οι μαθητές/τριες παράγουν παρόμοιες θεματικές αφηγήσεις από διαφορετική οπτική γωνία με διαφορετικό ύφος, αντιπαραβάλουν το υλικό (Αρχάκης 2015) και υλοποιείται παράλληλα και το τέταρτο στάδιο της βιωματικής μάθησης που είναι η δοκιμή σε νέες καταστάσεις (Kolb 1984).

### *6.3 Περιγραφή δεδομένων- επιλογή αφηγηματικού υλικού*

Ο διδακτικός σχεδιασμός συμπεριέλαβε μια προφορική και μια γραπτή αφήγηση με σκοπό να οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην ενδυνάμωσή τους (Kreisberg 1982) για την παραγωγή δικών τους κειμένων σε νέα καταστασιακά περιβάλλοντα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο μετά το πέρας κάθε σταδίου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, στην τάξη υπήρξε και μη συμμετοχικός παρατηρητής, που πήρε δύο

ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις έξι μαθητών/τριών. Τα δεδομένα της έρευνας (γραπτές αφηγήσεις μαθητών, συνεντεύξεις, απαντήσεις ερωτήσεων, ημερολόγιο ερευνήτριας) μελετήθηκαν με ανάλυση περιεχομένου.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται ως κεντρικοί πυλώνες για την προσέγγιση του κειμενικού είδους της αφήγησης οι δύο πρώτες ενότητες της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου («*Πρώτες μέρες σε ένα σχολείο*» και «*Επικοινωνία στο σχολείο*») με επεκτάσεις και σε άλλες ενότητες (3η : «*Ταξίδι στον κόσμο της φύσης*», 5<sup>η</sup>: «*Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου*», 7<sup>η</sup>: «*Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα*»). Οι ενότητες επελέγησαν για ποικίλους λόγους. Αρχικά, το θέμα των ενοτήτων νοηματοδοτείται έντονα από τους μαθητές/τριες, καθώς η συναισθηματική φόρτιση των πρώτων ημερών επιστροφής στα θρανία και η αλλαγή που σηματοδοτεί η μετάβαση σε μια ανώτερη, ανοίκεια βαθμίδα τους παρακινεί να αναπαραστήσουν με προφορικό και γραπτό λόγο τη νέα πραγματικότητα. Η πολυετής εμπειρία της γράφουσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύει την έκπληξη των μαθητών/τριών στο μίρασμα τόσων κοινών εμπειριών με τους συμμαθητές/τριες, τη δημιουργία ευνοϊκού συγκινησιακού κλίματος στη μαθησιακή διαδικασία, Αυτό έχει μως αποτέλεσμα την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή/κατανόηση αυθεντικών κειμένων σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως και την επεξεργασία ποικίλου ειδολογικού κειμενικού υλικού (Γούτσος 2012, 72-73). Επίσης, η διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης εξυπηρετεί και τη σκοποθεσία των συγκεκριμένων ενοτήτων (Αγγελάκος & Κατσαρού & Μαγγανά 2006, 48-49).

Έτσι οι προκαταρκτικές έννοιες των δύο ενοτήτων εξετάζονται με τη μέθοδο των ερωτοαποκρίσεων μέσα από διαφορετικά αφηγηματικά κείμενα και πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους. Τα κείμενα επιλέχθηκαν με κριτήριο την αντιθετική νοηματική θεματολογία τους που συνάδει με τους θεματικούς άξονες των πρώτων ενοτήτων της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, η επικοινωνία στο σχολείο (κεντρικός πυλώνας των θεμάτων της Γλώσσας) προσεγγίζεται με το πρώτο υπό ανάλυση κείμενο που σκιαγραφεί τον δάσκαλο ως τον «δυνατό» κρίκο της κοινωνίας μιας παλιότερης εποχής και με το δεύτερο

που τον παρουσιάζει ως τον πιο «αδύναμο» κρίκο της σύγχρονης κοινωνίας με κυριαρχικό τον ρόλο των γονέων και των μαθητών/τριών.

Προσεγγίζονται με αυτόν τον τρόπο οι παράγοντες επικοινωνίας (πομπός, δέκτης, τόπος, χρόνος, θέμα και σκοπός επικοινωνίας) (Hymes 1996), οι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας, τα διάφορα είδη προτάσεων, τα ποικίλα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου, η χρήση του κατάλληλου ύφους και λεξιλογίου ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, ο ρόλος της παραγράφου, ο ρόλος του ρήματος στην αφήγηση, καθώς και το σημασιολογικό περιεχόμενο των ενοτήτων (σκέψεις, συναισθήματα, επικοινωνία, εκδρομές, αθλητικές/πολιτιστικές δραστηριότητες στο νέο σχολικό περιβάλλον) (Αγγελάκος & Κατσαρού & Μαγγανά 2006).

Έχοντας ως βασική αρχή την αμοιβαιότητα του προφορικού και γραπτού λόγου (Πολίτης 2001), το διδακτικό υλικό διαρθρώθηκε σε δύο άξονες της προφορικής-συνομιλιακής και γραπτής αφήγησης γύρω από κεντρικό ερώτημα που πρέπει να διερευνηθεί: *«Ποιες μνήμες σας ξυπνά το χτύπημα του κουδουνιού;»*

Ειδικότερα, η διδασκαλία του διδακτικού υλικού οργανώθηκε βάσει των τεσσάρων σταδίων της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 1999, 689) αξιοποιώντας παράλληλα τις τεχνικές της βιωματικής μάθησης (Kolb 1984)

#### *6.4 Η συμβατότητα της παρέμβασης με το ΠΣ του Νέου Σχολείου*

Στη σύγχρονη εποχή η τροφοδότηση της γλωσσικής διδασκαλίας με καθημερινά αφηγηματικά κείμενα μέσα στο πλαίσιο της πολυσχιδούς και πολυφωνικής σχολικής τάξης, γεφυρώνει την απόσταση μεταξύ του εξωσχολικού και του ενδοσχολικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών (Αρχάκης 2015). Τα ποικίλα κειμενικά αφηγηματικά είδη (προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά) προσεγγίζονται με σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις με κύριο στόχο την κριτική πρόσληψη τους και τη δημιουργική παραγωγή νέων αναδεικνύοντας το δυναμικό χαρακτήρα της γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Στα διδακτικά σχολικά εγχειρίδια εντάσσεται ένα εύρος κειμένων από τον

κοινωνικό χώρο των μαθητών/τριών (Φτερνιάτη 2010), προκειμένου μέσα από τη διεπαφή των μελών της μαθητικής κοινότητας να κατακτηθούν πρακτικές γλωσσικής επικοινωνίας και χειραφέτησης τους από την ισχύ των κυρίαρχων λόγων (Μπουτουλούση 2001, 225).

Προς αυτή την κατεύθυνση η προκείμενη εργασία αξιοποιεί πρωτότυπα, υβριδικά κείμενα με βάση τους στόχους τόσο του ΔΕΠΠΣ (2003), όσο και του ΠΣ του νέου Σχολείου (2011) και των Οδηγιών (2020) για τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, στο διδακτικό υλικό επιλέχθηκαν προφορικά, αυτοβιογραφικά και ειδησεογραφικά ψηφιακά αφηγηματικά κείμενα, καθώς αυτά περιλαμβάνονται στους κειμενικούς τύπους που προτείνονται για αξιοποίηση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και εμπλουτίζουν με νέους γραμματισμούς τη διδακτική πράξη. Με λίγα λόγια, το ΠΣ του νέου σχολείου αναφέρει ότι οι διδάσκοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από ένα πλήθος προφορικών, γραπτών, υβριδικών, ψηφιακών και πολυτροπικών κειμένων (ΠΣ 2011, 12-13).

Παράλληλα, οι μαθητές/-τριες κατά τη φάση της ανοικτής διδασκαλίας, αλλά και της κριτικής πλαισίωσης μέσω της αξιοποίησης ενός κινηματογραφικού αποσπάσματος και καθημερινών αφηγήσεων με τη βοήθεια ποικίλων βιοματικών διδακτικών δραστηριοτήτων εξοικειώθηκαν με τις λεξιλογικές, δομικές και σημασιολογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές/τριες τους για να πετύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους τους. Έτσι, ανέπτυξαν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων του ομιλούντος (ΠΣ 2011, 16), ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις του αφηγηματικού λόγου τους (δηλωτικός, συν-υποδηλωτικός, ειρωνικός, υπαινικτικός λόγος) (ΔΕΠΠΣ 2003, 47). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με την έννοια της επικοινωνίας μέσα από αφηγηματικά κείμενα σε ποικίλες καθημερινές περιστάσεις, ως μια ανταλλαγή και διαπραγμάτευση διαφορετικών στάσεων και πεποιθήσεων για την συνδιαμόρφωση του αξιακού κώδικα της κοινότητας στην οποία αισθάνονται ότι ανήκουν (ΠΣ 2011, 10). Οι νέοι όροι πρόσληψης και παραγωγής των γνωσιακών δεδομένων σε αυθεντικά καταστασιακά περιβάλλοντα έθεσαν σε προτεραιότητα την ενίσχυση της δράσης του/της



μαθητή/τριας, προκειμένου να ανακαλύψει μόνος/η του/της και δημιουργικά τη νέα γνώση αποδεδειγμένος από παραδοσιακές σχολικές γνώσεις και πληροφορίες (Χρυσοφίδης 1996).

Στο τελικό στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, οι μαθητές/τριες αναπλαισίωσαν τον αφηγηματικό λόγο σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, αξιοποιώντας τις πρακτικές κατασκευής νοήματος που αποκόμισαν. Και οι δραστηριότητες σε αυτό το στάδιο βρίσκονται σε συμβατότητα με το ΠΣ του νέου σχολείου (2011), καθώς προτείνει την παραγωγή κειμένων προσαρμοσμένων σε νέα πολιτισμικά πλαίσια που δημιουργεί ο/η μαθητής/τρια με την ισότιμη συνδρομή του εκπαιδευτικού (ΠΣ 2011, 18).

Τέλος, μέσα από ομάδες έμαθαν «να συντάσσουν πολυτροπικά κείμενα και εξήγησαν το αποτέλεσμα από τη χρήση διαφορετικών τρόπων σε αυτά τα κείμενα» (ΠΣ 2011, 74).

## Κεφάλαιο 7: Επεξεργασία κειμένων με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου

### 7.1 Δομικές κατηγορίες και ανάλυση λόγου της συνέντευξης

Η συνέντευξη έχει αντληθεί από το ψηφιακό περιοδικό που δημιούργησε το 2016 η εκπαιδευτικός Ειρήνη Ζαζάνη, συνεργάτιδος της Ελληνικής Τράπεζας Αναμνήσεων. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες των τμημάτων Α΄1 και Α΄2 του Γυμνασίου Τραγαίας Νάξου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και με αφορμή το κείμενο του Ν. Καζαντζάκη «Νέα Παιδαγωγική» κατέγραψαν προφορικές μαρτυρίες συγγενικών προσώπων για τα μαθητικά τους χρόνια.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Labov (βλ. Ενότητα 5.2.1) η παρούσα απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα, Μέρος Β) παρουσιάζει την ακόλουθη αφηγηματική δομή:

#### Περίληψη

«Την πρώτη μέρα που πήγα σχολείο ...», «Την επόμενη μέρα...»

Ο αφηγητής ανακοινώνει την πρόθεσή του να εξιστορήσει τις περιπέτειές του από τις πρώτες ημέρες στο σχολείο.

#### Προσανατολισμό

«που πήγα σχολείο, το 1953»

«με πήρε η μάνα μου από το χέρι να με πάει σχολείο»,

«Την επόμενη μέρα συνοδεία με τη γιαγιά με πήρανε και οι δυο»

«εκεί βρήκα τ΄άλλα παιδιά τους φίλους, ε::: έτρεχα, έπαιζα»

«όταν ήρθε η ώρα να μπούμε στη γραμμή να κάνουμε την προσευχή μας ε::: και άρχιζε να σφυρίζει ο δάσκαλος να χτυπάει το καμπανάκι να μπούμε στη γραμμή»

«Ε::: την επόμενη μέρα ήρθε μια δασκάλα που ήταν πρωτοδιόριστη νέα κοπέλα»

«Πήγα σχολείο και πράγματι δύο χρόνια που με είχε ήμουν αριστούχος/ ε::: την τρίτη χρονιά που έλειψε ο δάσκαλος».

Σε ώριμη πια ηλικία θα αφηγηθεί σημαντικούς σταθμούς της σχολικής ζωής του με κύρια πρόσωπα της προσωπικής του ιστορίας τα μέλη της οικογένειάς του, δηλαδή τη μάνα και τη γιαγιά του, τη δασκάλα και το δάσκαλο που με διαφορετικό τρόπο το καθένα απ' αυτά θα αφήσουν ανεξίτηλα στη μνήμη του τα σημάδια των αποφάσεών τους.

Εξέλιξη δράσης

«Στο δρόμο της το έσκασα και έφυγα πήγα [γέλια] στα περιβόλια για φρούτα και για πουλάκια»

«[...] εγώ δεν μπαίνω και παίρνω κανα δυο πέτρες από κάτω η αυλή ήταν από χώμα και τους πλακώνω έσπασα κανα δυο τζάμια και έφυγα και πήγα σπίτι μου σαν κύριος ».

«[...] Ε:::, την επόμενη μέρα ήρθε μια δασκάλα που ήταν πρωτοδιόριστη νέα ε:::, και με πιασε με το καλό Νικολάκη είσαι καλό παιδί σε αγαπάω. πάμε σχολείο να καθόμαστε μαζί θα σου μάθω πολλά πράγματα και θα είσαι ο καλύτερος μαθητής οπότε με έπεισε με το καλό, με το φίλο με έπεισε πήγα σχολείο και πράγματι δύο χρόνια που με είχε ήμουν αριστούχος»

«[...]την τρίτη χρονιά που έλειψε ο δάσκαλος μας είχαμε έναν δάσκαλο που ήτανε άγριος και ήτανε σκληρός και μας έκανε μάθημα η ίδια η δασκάλα/ ε::: εκείνη τη μέρα είχαν φέρει κόλλυβα για να μοιράσουν κόλλυβα από μνημόσυνα στα παιδιά για να συγχωρέσουμε ε::: κάτι μου είπε, ε::: κάτι είπε το θεώρησα εγώ προσβλητικό»

«[...]Ε::: την επόμενη μέρα που χαμε τον άλλο δάσκαλο ένας από τα παιδιά έκανε τον ρουφιάνο κι είπε Κύριε, κύριε ο Μανδηλαράς έκανε αυτό το πράμα».

Η ανατροπή στην πρότερη ομαλή σχολική ζωή συμβαίνει απότομα και αναπάντεχα με το άκουσμα της σφυρίχτρας και των διαταγών του δασκάλου όπου το πρόσωπό του από εκείνη τη στιγμή και ύστερα θα αποτελεί αιτία και άλλων επεισοδίων (το επεισόδιο με τα κόλλυβα).

#### Αποτελέσματα

«μετά το έσκασα πάλι από το σχολείο»

«εκείνη δεν τον άφησε δεν μου ξαναείπε τίποτα και έτσι τη γλύτωσα»

Στη συγκεκριμένη αφήγηση δίνεται στο τέλος της ομιλίας περιγραφή της κακής κατάστασης του σχολείου, το πλήθος των δασκάλων και των μαθητών/τριών, των μέσων μάθησης, των παιδαγωγικών μεθόδων.

Με την εναλλαγή των χρόνων αναφέρονται στη μνήμη του ομιλητή τα μη αναμενόμενα επεισόδια που αυτά αποτελούν το έναυσμα για τη συγκεκριμένη εξιστόρηση. Οι ευθείς λόγοι με αυτό τον τρόπο ασύνειδα από τον ομιλητή αξιολογούνται με ιδιαίτερη σημασία δίνοντας σημασιολογική προτεραιότητα στα επεισόδια με τις αντιδράσεις του αφηγητή στις διαταγές του δασκάλου, στην ήρεμη αντιμετώπιση της δασκάλας, στην ανήθικη συμπεριφορά του συμμαθητή. Αντίθετα, οι παρελθοντικοί χρόνοι δίνουν περιγραφικά τη διαδοχή των γεγονότων. Επίσης, σημαντική είναι και η διάκριση της όψης των ρημάτων, καθώς η χρήση του μη συνοπτικού ποιού ενέργειας μέσω των ρημάτων σε παρατατικό χρόνο προσδίδει επαναληπτικότητα στα γεγονότα (έσταζε, έκανε, γράφαμε, έδερναν, συμμόρφωναν, έβαζαν, έβλεπαν, θεωρούσαν, υπήρχε, έτρεχαν) σκιαγραφώντας με αυτόν τον τρόπο τη γενικότερη κατάσταση της σχολικής πραγματικότητας, καθώς και την καθεστηκυία ισχύ των πεποιθήσεων και των στάσεων της εποχής του αφηγητή.

#### Αξιολόγηση

«δεν μ' άρεσε αυτό καθόλου να με διατάζουνε»

«πήγα σπίτι μου σαν κύριος»

«δυο χρόνια που με είχε ήμουν αριστούχος»

«κάτι μου είπε ε::: κάτι είπε το θεώρησα εγώ προσβλητικό»

«έκανε τον ρουφιάνο»

«έτσι τη γλύτωσα»

«υπήρχε κάπως μια ΤΡΟΜΟΚΡΑΤΙΑ»

«αλλά πράγματι δεν βγήκαν τα παιδιά αυτά κακούργοι βγήκαν καλοί»

Ο αφηγητής εκφράζει αισθήματα ανακούφισης και αυτοεπιβεβαίωσης, αξιολογώντας με υποκειμενικό τρόπο τις επιλογές του, ενώ παράλληλα σε μια προσπάθεια απενοχοποίησης προσπαθεί να φορτώσει τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς του σε άλλους.

#### *7.1.1 Ανάλυση στο μικρο-επίπεδο: κειμενική ανάλυση*

Η κειμενική προσέγγιση συναρτάται άμεσα με την επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή η οποία πετυχαίνει το στόχο της με τη μελέτη των υφολογικών επιλογών του ως αποτελέσματος συνειδητών και ασύνειδων χρήσεων των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, λεξιλογίου) (Phillips & Jorgensen 2009· Fairclough 1992). Ειδικότερα, το δοθέν κείμενο αποτελεί συνέντευξη του κυρίου Νίκου Μανδηλαρά, 68 ετών στον γιο του, Νικηφόρο, μαθητή του Α1 τμήματος Γυμνασίου Τραγαίας Νάξου όπου μιλάει για τις αναμνήσεις του από τα μαθητικά του χρόνια.

Το ύφος της προφορικής αφήγησης στο σύνολό της συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα καθημερινού, χαμηλόφωνου και ανεπίσημου λόγου με διακριτές στρατηγικές προφορικοποίησης (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017), όπου απαντάται εν μέρει λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε εξομολογήσεις μεταξύ οικείων προσώπων όπως : «γέλια, εντάξει, την έπιασα από το μπούτι, με το φιλό».

Ο Μανδηλαράς εκφράζει με ασθματικό, ελλειπτικό και ασύνδετο λόγο τον ατίθασο και ασυμβίβαστο χαρακτήρα του υπονοώντας τον με την

επανάληψη της φράσης «κάτι μου είπε». Για να επισημάνει καίριους σταθμούς της σχολικής ζωής επιστρατεύεται ο επιτονισμός των λέξεων ή φράσεων «εγώ δεν μπαίνω», «Νικολάκη είσαι καλό παιδί σε αγαπάω... θα είσαι ο καλύτερος μαθητής» ή το χαμήλωμα της φωνής του «μετά το έσκασα πάλι από το σχολείο» ανάλογα με τον επικοινωνιακό του σκοπό. Η αφήγηση των σημαντικών σταθμών της ζωής του γίνεται με παρελθοντικούς χρόνους και ενδεχομένως η χρήση του παρατατικού με το μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας να εστιάζει στην απερισκεψία των νεανικών του χρόνων και στη μονιμότητα των πεπαλαιωμένων σχολικών κτηρίων, της αυστηρότητας των δασκάλων. Χρησιμοποιεί ιστορικό ενεστώτα, όταν συνειδητοποιεί τα λάθη του στο παρόν. Η παρεμβολή του ευθέος/κατασκευασμένου διαλόγου με τις επαναλήψεις «εγώ δεν μπαίνω», «Νικολάκη είσαι καλό παιδί σε αγαπάω, πάμε σχολείο, να καθόμαστε μαζί, θα σου μάθω πολλά πράγματα» δηλώνουν μια διάθεση επαναστατικότητας, αντίδρασης στο κατεστημένο και έναν αυτοσαρκασμό. Τέλος, η χρήση του αφηγηματικού να (Αρχάκης 2000) με το μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας και τους ιδιοματισμούς «περβόλια» προσδίδει μεγαλύτερη οικειότητα με τον αναγνώστη, αλλά και υπογραμμίζει τις πράξεις του αφηγητή που του επιφέρουν δυσάρεστες συνέπειες.

### *7.1.2 Ανάλυση στο μεσο-επίπεδο: κατασκευή ταυτοτήτων*

Ο Μανδηλαράς επιλέγει και αφηγείται χρονολογικά σημαντικά συμβάντα της σχολικής ζωής του μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και κάτω από την επίδραση πολιτιστικών παραδοχών και προσδοκιών. Με αυτόν τον τρόπο δεν «αναπαριστά» την πραγματικότητα, αλλά κατασκευάζει το δικό του αφηγηματικό κόσμο (Bamberg 1997) που εντός των ορίων του συγκροτεί τον εαυτό του, ενώ παράλληλα ταυτοποιεί και τον κόσμο που τον περιβάλλει αξιολογώντας τις ενέργειες των προσώπων που διεπιδρούν μαζί του στο κλειστό κοινωνικό του περίγυρο.

Εν ολίγοις, ο ώριμος αφηγητής, μετά από έναν βαθύ απολογισμό, με μια κρυμμένη ειρωνεία καταλήγει να δικαιολογεί τη σκληρή και αυταρχική συμπεριφορά των αγράμματων γονιών και των δασκάλων της εποχής του σε μια συνειδητή προσπάθειά τους να προστατεύσουν τα ζωντανά παιδιά και να τα κάνουν καλύτερους ανθρώπους. Στο τέλος του κειμένου, ο αφηγητής σε μια πιο

αποκρυσταλλωμένη άμεση αξιολόγησή του συντονίζεται με τις αξιακές δομές της εποχής του προβάλλοντας την έλλειψη τρόπων διασκέδασης ως δικαιολογία στην αρχική, παιδική του «αντίσταση» στην επιβολή της εξουσίας των δασκάλων. Η διαδικασία αυτή της συγκριτικής προσέγγισης των διαφορετικών ηλικιακών φάσεων του αφηγητή αποτελεί μια απόπειρα ενδυνάμωσης του νοητικού του κόσμου και σφυρηλάτησης της κριτικής γλωσσικής του επίγνωσης (Fairclough 1992, 2· Freire, 1985).

Σε μια απόπειρα ετερο/αυτοπροσδιορισμού προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη ζωή του έχοντας συνειδητοποιήσει την αντοχή και τη δύναμή του. Μάλιστα, στο τέλος του αφηγηματικού του λόγου δείχνει ότι έχει συμφιλιωθεί με τις ενοχές του ως μέρος μιας κοινωνίας που έχει χάσει τον προσανατολισμό της και οδηγείται στην κοινωνική του χειραφέτηση, χωρίς να υπάρχει ρητή δήλωσή του στο κείμενο.

### *7.1.3 Ανάλυση στο μακρο-επίπεδο: Η προφορική αφήγηση ως φορέας στάσεων, αξιών και ιδεολογιών*

Μέσα στο κείμενο αναπαράγονται κυρίαρχοι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών οι οποίοι συνιστούν ένα μηχανισμό επιβολής και αναπαραγωγής πεποιθήσεων και ιδεολογιών διαιωνίζοντας ιεραρχημένες δομές (Γεωργαλίδου 2014) της εποχής του αφηγητή. Συγκεκριμένα, ο αφηγητής προωθεί την ιδεολογία ότι η αυστηρή και καταπιεστική διαπαιδαγώγηση των δασκάλων είχε ως απότοκο τη δημιουργία «καλών» ανθρώπων με σημαντικά κοινωνικά οφέλη. Η παιδιαστική χειραφέτησή του (Freire 1985). κρίνεται ως αποτέλεσμα ελλειμματικών τρόπων διασκέδασης διαιωνίζοντας εν τέλει μια παγιωμένη κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν του «δυνατούς» κρίκους της κοινωνίας.

### *7.2 Δομικές κατηγορίες και ανάλυση λόγου δημοσιογραφικής είδησης*

Το άρθρο με τίτλο «Ο πιο αδύναμος κρίκος...!» της εκπαιδευτικού Γ. Γιώτα αντλήθηκε από την καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα [eisos.gr](http://eisos.gr)<sup>19</sup> για την παιδεία και συγκεκριμένα από τη στήλη επίκαιρη άποψη.

---

<sup>19</sup> Πηγή: <https://www.esos.gr/arthra/64860/o-pio-adynamos-krikos>

Η δημοσιογραφική είδηση με τίτλο «Ο πιο αδύναμος κρίκος...!» (βλ. Παράρτημα, Μέρος Β) ακολουθεί την αφηγηματική δομή του Labon με ορισμένες ιδιαιτερότητες (βλ. Ενότητα 1.3):

Περίληψη

«Ο πιο αδύναμος κρίκος...!»

«Το τελευταίο διάστημα όλο και περισσότερο γινόμαστε αποδέκτες μιας ανάρμοστης, επιθετικής συμπεριφοράς, λεκτικής και μη, απέναντι σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και αυτό σίγουρα δεν περιποιεί τιμή για μια κοινωνία πεπαιδευμένη και συνεπώς πολιτισμένη. Γεγονότα δυσάρεστα που συνυφαίνονται με συμπεριφορές, όπως λεκτική επίθεση, παρατηρήσεις, επιπλήξεις, παρεμβάσεις στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, μέχρι καταγγελίες και μηνύσεις, με την αιτιολογία της «ακαταλληλότητας» του εκπαιδευτικού έργου, αναδύονται (πια) στο φως της δημοσιότητας και προκαλούν συναισθήματα δυσφορίας και διάχυτο προβληματισμό (με τελευταία την περίπτωση ρίψης βόμβας μολότωφ σε γραφείο διευθυντή σχολείου τη περιφέρειας!)»

Στον τίτλο της είδησης και στην πρώτη παράγραφο η αρθρογράφος μάς ανακοινώνει ρητά την πρόθεσή της να περιγράψει την ανατροπή της θέσης του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία ο οποίος καθημερινά αντιμετωπίζει την έντονη αμφισβήτηση του έργου του. Μάλιστα, ο τίτλος της είδησης ενσωματώνει έντονα το στοιχείο της αξιολόγησης και προαναγγέλλει το «τι» του προσανατολισμού.

Προσανατολισμός (ποιος, που, πότε)

« η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών»

«πρωτίστως ο ρόλος της οικογένειας είναι καταλυτικός»

«ο μαθητής συνεπώς οφείλει να σέβεται το δάσκαλό του»



«Οι γονείς επίσης»

«σε ένα περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η πιο ουσιαστική ερωτική παιδαγωγική» σχέση, η σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου

«το τελευταίο διάστημα»

«Φτάνοντας στο σήμερα»

Σε κομβικά σημεία του λόγου της, μας πληροφορεί για την επικαιρότητα της είδησης, τον αποφασιστικό ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και την πλειονότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

«(η απομυθοποίηση αυτή καταλήγει μακροπρόθεσμα στην «αποκαθήλωση» του εκπαιδευτικού ρόλου), με «καλές» από τη μια προθέσεις, αλλά μακροπρόθεσμα με δυσάρεστες συνέπειες για όλο το κοινωνικό σύνολο».

Η αρθρογράφος Γιώτα παρουσιάζει τις αρνητικές επιπτώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς εις βάρος των εκπαιδευτικών που διαταράσσουν την ισορροπία του κοινωνικού ιστού δίνοντας την επίλυση του προβλήματος «Επιβάλλεται πλέον να επιτελεί και το ρόλο του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού και του παιδ-αγωγού και σε πιο σπάνιες αλλά σημαντικές περιπτώσεις να υποκαθιστά το γονεϊκό ρόλο και πρότυπο, καλλιεργώντας συστήματα αξιών και κώδικες ευπρεπούς συμπεριφοράς».

Αξιολόγηση

«η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ασκεί με απόλυτη ευσυνειδησία το έργο που της ανέθεσε η κοινωνία»

«συχνά καταφεύγουν σε κρίσεις που καταλήγουν και σε κατακρίσεις και ενίοτε σε αποκάλυπτες αποδοκιμασίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού»

«κάποιοι συνάδελφοι έχουν να αντιμετωπίσουν τους δικούς τους δαίμονες»,  
«(και ποιος δεν έχει όμως;)»

«ο εκπαιδευτικός συνεπώς δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί τον  
αποδιοπομπαίο τράγο κάθε «αμαρτήματος» της σύγχρονης πραγματικότητας»

«και σίγουρα δεν είναι ο πιο αδύναμος κρίκος της σύγχρονης κοινωνίας»

Στην προσπάθειά της η Γιώτα να αιτιολογήσει την επιλογή της είδησης εκφράζει ρητά την άποψή της και αξιολογεί θετικά το έργο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία. Μάλιστα το κλείσιμο του λόγου της ενέχει χαρακτήρα αξιολόγησης και η Γιώτα διακόπτει κάθε ενδεχόμενο παροχής πρόσθετων πληροφοριών, ανάγοντας τον εκπαιδευτικό στον πιο «δυνατό» κρίκο της κοινωνίας.

#### *7.2.1 Ανάλυση στο μικρο-επίπεδο: κειμενική ανάλυση*

Το άρθρο με τίτλο «Ο πιο αδύναμος κρίκος...!» της εκπαιδευτικού Γ. Γιώτα αντλήθηκε από την καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα [eisos.gr](http://eisos.gr)<sup>20</sup> για την παιδεία και συγκεκριμένα από τη στήλη επίκαιρη άποψη με κεντρικό θέμα την αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού έργου και την ισοπέδωση του κύρους των λειτουργιών του που επιφέρει εν τέλει δυσάρεστες κοινωνικές συνέπειες. Το κείμενο αυτό δόθηκε διασκευασμένο στους μαθητές/τριες προκειμένου να είναι εύκολα κατανοητό και κατάλληλο για επεξεργασία λόγω του πυκνού ύφους και του απαιτητικού λεξιλογίου.

Αρχικά, ο τίτλος του εν λόγω άρθρου επιτελεί τη λειτουργία της αφηγηματικής περίληψης (Bell 1991) και με τη συνυποδήλωση που περιέχει δεν δηλώνει ρητά το περιεχόμενο (Χατζησαββίδης 2002, 51) και το μήνυμά του, αλλά απευθύνεται στη συγκινησιακή πλευρά του αναγνώστη/στριας με κύριο στόχο να διέγερση της περιέργειας και του προβληματισμού του (Carter 2004). Εξάλλου η χρήση των σημείων στίξης στον τίτλο του άρθρου επιτείνουν τη σημασία του εκφωνήματος και αποτελούν δείκτες κατηγορηματικής βεβαιότητας

---

<sup>20</sup> Πηγή: <https://www.esos.gr/arthra/64860/o-pio-adynamos-krikos>

(Πολίτης 2012). Πιο συγκεκριμένα τα αποσιωπητικά προσελκύουν την προσοχή του δέκτη και υποκρύπτουν ένα ειρωνικό υπονοούμενο της συγγραφέως, ενώ το θαυμαστικό λειτουργεί υποσυνείδητα σε μια αξιολογική βάση της ειδικότερης σημασίας του τίτλου.

Έπειτα στις δύο πρώτες παραγράφους, με την τεχνική της ανεστραμμένης πυραμίδας (Ποίτης 2014), η σύνοψη/περίληψη παρουσιάζει τα βασικά σημεία του θέματός της. Στο σημείο αυτό, η αρθρογράφος επισημαίνει ρητά την επικαιρότητα της δριμείας και αποκάλυπτης πολεμικής που δέχεται η εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από οργανωμένες λεκτικές επιθέσεις «παρατηρήσεις, επιπλήξεις, παρεμβάσεις στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, μέχρι καταγγελίες και μηνύσεις, με την αιτιολογία της «ακαταλληλότητας» του εκπαιδευτικού έργου», αλλά και μέσα από πράξεις βίας «(με τελευταία την περίπτωση ρίψης βόμβας μολότωφ σε γραφείο διευθυντή σχολείου τη περιφέρειας!)». Για μια ακόμη φορά ο επιτονισμός της κρισιμότητας της κατάστασης γίνεται με τη χρήση του θαυμαστικού. Αποτιμώντας το σύνολο των εκπαιδευτικών προσφεύγει σε έναν αναλογικό συσχετισμό με το μωσαϊκό των εργαζομένων σε κάθε επαγγελματικό χώρο για να πιστοποιήσει εν τέλει την ευσυνειδησία της πλειονότητας τους. Προκειμένου, να πείσει για την εγκυρότητα των απόψεών της κάνει επίκληση στην αυθεντία του φιλοσόφου Πλάτωνα. Ακολουθεί την τακτική αξιοπιστίας του διαχρονικού φιλοσόφου αποβλέποντας στην αναγνώριση της αξιοπιστίας του ισχυρισμού της για ηθική παρακμή της εποχής της «Ο μεγάλος φιλόσοφος Πλάτωνας επισημαίνει χαρακτηριστικά πως σημείο των καιρών και σημάδι παρακμής τη συγκεκριμένη εποχή αποτελούσε το γεγονός πως αντί να σέβεται ο μαθητής το δάσκαλο, ως όφειλε, φοβόταν ο δάσκαλος την αντίδραση του μαθητή του». Η χρήση μάλιστα του ευθέος λόγου «ΑΡΝΟΥΜΑΙ» δηλώνει άρρητα και τη δική της τοποθέτηση. Έντονο στοιχείο προφορικοποίησης είναι η χρήση παραδειγμάτων από την παλαιότερη εποχή όπου στην τοπική ελληνική κοινωνία ο «γιατρός» και ο «δάσκαλος» ήταν φορείς αδιαμφισβήτητης εξουσίας.

Στην κυρίως αφηγηματική δομή παραθέτει αναλυτικά τις αιτίες και τις αφορμές «οι γονείς επίσης, συχνά καταφεύγουν σε κρίσεις που καταλήγουν και σε κατακρίσεις [...] του εκπαιδευτικού, [...] με «καλές» από τη μια προθέσεις,

αλλά μακροπρόθεσμα με δυσάρεστες συνέπειες για όλο το κοινωνικό σύνολο» που οδηγούν στην απομυθοποίηση του εκπαιδευτικού έργου εστιάζοντας κυρίως σε μια προσωπική εξομολόγηση «Ούσα εκπαιδευτικός για κάποια χρόνια οφείλω να τονίσω». Στο σημείο αυτό αναμοχλεύει η συγγραφέας το παρελθόν της με τη χρήση της στρατηγικής της εγκιβωτισμένης αφήγησης «διανύοντας πολλά χιλιόμετρα καθημερινά με το βλέμμα στον ουρανό και με την ελπίδα να φτάσεις ασφαλής στον προορισμό σου, όπου σε περιμένουν αθώες ψυχές, διψασμένα μυαλά και απορημένα βλέμματα, να διδάσκεις σε ανομοιογενείς, πολυπολιτισμικές (πια) τάξεις, με παιδιά που προέρχονται από δύσκολα έως προβληματικά (πια) οικογενειακά περιβάλλοντα, με συνέπειες στην ψυχογνωστική τους ανάπτυξη και με πολύπλευρες διαταραχές σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο διαχείρισης συμπεριφοράς, με αδυναμία υπακοής σε κανόνες ομάδας και με στάση αμφισβήτησης για ό,τι κάνεις και λες, κάνοντας φιλότιμη προσπάθεια να αντλήσεις δύναμη ενίοτε από το μικρό και το λίγο;» με απώτερο σκοπό να πείσει το αναγνωστικό κοινό- ακροατήριο. Η χρήση του αντιθετικού συνδέσμου «αλλά» υπογραμμίζει τις δυσάρεστες επιπτώσεις για το κοινωνικό σύνολο από την «καλοπροαίρετη» εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα (Καλοκαιρινός & Καραντζόλα 1992).

Είναι εμφανές ότι η κύρια δομή της αφήγησης είναι επιχειρηματολογική, καθώς η αρθρογράφος σκοπεύει να πληροφορήσει και να πείσει το αναγνωστικό κοινό ως προς την θλιβερή κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτικός γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος όλων των ατοπημάτων της πολιτείας «των συνθηκών κάτω από τις οποίες εξελίσσεται η σημερινή παιδευτική διαδικασία (έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, εκπαιδευτικά κενά, λειτουργία κινήτρων μάθησης, περιβαλλοντικές συνθήκες, κ.λπ.)». Διακρίνεται και μια διάθεση συγκάλυψης των συναδέλφων εκπαιδευτικών με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «κάποιοι» αποδίδοντας την αδυναμία τους σε καθαρά μεμονωμένα προσωπικά αίτια.

Κύριος στόχος της είναι η αποκωδικοποίηση του μηνύματος που φέρει ο τίτλος του κειμένου με την επιστράτευση για μια ακόμη φορά του συνυποδηλωτικού λόγου (Χατζησσαβίδης 2002, 117) «μήπως η αλυσίδα την οποία συναπαρτίζει έχει πάψει προ πολλού να είναι «χρυσή» και κατά συνέπεια

έχει χάσει τη λάμψη της και άρα και μέρος της πραγματικής της αξίας;;;». Στο λόγο της ομιλήτριας επιστρατεύονται υπάρχοντα γλωσσικά στοιχεία όπως μεταφορές «με το βλέμμα στον ουρανό», «διψασμένα μυαλά», «αντλήσεις δύναμη ενίοτε από το μικρό και το λίγο», παροιμίες «κομίζει κάποιος γλαύκα εις Αθήνας», νεολογισμοί «ωχαδελφιστές», υπερβολή «κατείχαν τα σκήπτρα της κοινωνικής καταξίωσης» που σύμφωνα με τον Carter (2004) συμβάλλουν στην αναμόρφωση των κανονικοτήτων και παραγάγουν νέες σημασίες (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017).

Υπό το πρίσμα των γλωσσολογικών μελετών, η γλωσσική χρήση της μεταφοράς ενεργοποιεί θετικές ή αρνητικές συνδηλώσεις επανοηματοδοτώντας την κοινωνική πραγματικότητα σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης της στάσης των αναγνωστών (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 136). Επιπλέον, τα ρητορικά ερωτήματα «(και ποιος δεν έχει όμως;)», «έχει κανείς μας αναρωτηθεί πώς είναι, διανύοντας πολλά χιλιόμετρα καθημερινά με το βλέμμα στον ουρανό και με την ελπίδα να φτάσεις ασφαλής στον προορισμό σου, όπου σε περιμένουν αθώες ψυχές... να αντλήσεις δύναμη ενίοτε από το μικρό και το λίγο;» δημιουργούν την ψευδαίσθηση ενός συνομιλιακού λόγου, κύριο πλέον χαρακτηριστικό της ειδησεογραφίας, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση της απόστασης της αφηγήτριας και ακροατή/τριας, καθώς και στην τόνωση της μεταξύ τους διεπίδρασης.

Από άποψη συνοχής το κείμενο συστηματοποιείται και οργανώνεται σε ενιαίο σύνολο με συνδετικές λέξεις και φράσεις χρονικής, αντιθετικής και αιτιολογικής σημασίας («το τελευταίο διάστημα», «αναμφίβολα», «συνεπώς», «όμως», «φτάνοντας στο σήμερα») με απώτερο στόχο τη φυσική και ομαλή μετάβαση των διαπλεκόμενων νοημάτων της αρθρογράφου. Είναι αξιοπρόσεκτη, επίσης, η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου και της προσωπικής αντωνυμίας «γινόμαστε», «οφείλουμε», «να τονίσουμε», «μην ξεχνάμε», «να θυμηθούμε», «αγγίζουμε», «λάβουμε υπόψη μας» «καταλήγουμε», «θεωρήσουμε» σε μια προσπάθεια ταύτισης με το αναγνωστικό κοινό και απόσβεσης των πιθανών αντιδράσεων κάνοντας χρήση της γλώσσας ευγένειας (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα 2014).

Η τακτική αυτή αποτελεί μια στρατηγική «περάσματος» από το σοβαρό και επιμελημένο λόγο στον καθημερινό και οικείο που στοχεύει στην ταύτιση των προσώπων της επικοινωνίας (Janks 2005). Εξάλλου η επαναληπτική χρήση της παρενθετικής λέξης «(πια)», καθώς και η παρενθετική λέξη «(εσφαλμένα)» στο κλείσιμο του λόγου της δηλώνουν έντονη εξωτερική αξιολογική κρίση και μια προσπάθεια προσηλυτισμού του δέκτη.

Η Γιώτα κλείνει το άρθρο της με φράσεις επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας που εκφέρονται με αποφαιτική υποχρέωση «δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί», προκειμένου να εδραιώσει στη συνείδηση του αναγνωστικού κοινού την άποψή της ότι ο εκπαιδευτικός είναι εν τέλει ο ισχυρός κρίκος της σύγχρονης κοινωνίας που η αποδυνάμωσή του μπορεί να οδηγήσει στη χρεωκοπία και στην ηθική παρακμή της.

#### *7.2.2 Ανάλυση στο μεσο-επίπεδο: κατασκευή ταυτοτήτων*

Στον δημόσιο λόγο του/της αρθρογράφου ο τρόπος διαμεσολάβησης και μεταφοράς της είδησης στο αναγνωστικό κοινό κατασκευάζει τις ταυτότητες τόσο του ίδιου όσο και των προσώπων που προβάλλονται σε αυτόν (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 14). Συνοψίζοντας τα γλωσσικά, δομικά στοιχεία που συγκεντρώσαμε στο μικρο-επίπεδο της ανάλυσης, το προκείμενο άρθρο αναπαράγει τους καθιερωμένους λόγους που σχετίζονται με τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης: τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές/τριες και υπογραμμίζει την άνιση σχέση μεταξύ τους.

Υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης οπτικής γωνίας, της ιδιότητάς της ως εκπαιδευτικού, και της επίδρασης των πολιτιστικών παραδοχών και προσδοκιών, η Γιώτα επιλέγει και αφηγείται επίκαιρα, σημαντικά συμβάντα της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία ανήκει. Σύμφωνα με τον Steffens (2016) το «αίσθημα του ανήκειν» στο χώρο εργασίας, λειτουργεί ως μια παράμετρος κοινωνικής καταξίωσης του ατόμου που του χαρίζει ασφάλεια και ευημερία. Αξιολογώντας τα σύγχρονα δεδομένα η αρθρογράφος «αναπαριστά» την αμφισβητούμενη σχολική πραγματικότητα και παράλληλα κατασκευάζει τον δικό της αφηγηματικό κόσμο εντός των ορίων του οποίου συγκροτεί τον εαυτό της και ταυτοποιεί τον κόσμο που τον περιβάλλει. Συγκεκριμένα κατανοούμε ότι

αντιτίθεται στην υπονόμηση του έργου του «ευσυνείδητου» εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας και επισημαίνοντας τον κυρίαρχο λόγο της οικογένειας. Με αυτόν τον τρόπο τάσσεται στο πλευρό των συναδέλφων/ισσών και κατασκευάζει την ταυτότητά τους δικαιολογώντας τις ανθρώπινες αδυναμίες τους και υπερθεματίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις νέες μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Έτσι στο κείμενο κατασκευάζεται η ταυτότητα του εκπαιδευτικού που δέχεται άκριτα δριμεία επίθεση από τα μέλη της κοινωνίας και δεινοπαθεί από την ανεξέλεγκτη παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η αρθρογράφος δέχεται σε κάποια σημεία του άρθρου της την αναποτελεσματικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών, αλλά την εξισώνει και την ομαδοποιεί με την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε επαγγελματική ομάδα. Υιοθετώντας εξωτερικές και εσωτερικές αξιολογήσεις τίθεται ξεκάθαρα υπέρ του δύσκολου λειτουργήματος των εκπαιδευτικών νιώθοντας και η ίδια την ανάγκη για αναγνώριση και επιβεβαίωση.

Στο άρθρο κατασκευάζεται ακόμα η ταυτότητα του μαθητή/τριας, που αδυνατεί να συνυπάρξει με τους φορείς της εκπαίδευσης δείχνοντας αμφισβήτηση και επιθετικότητα, και που εν τέλει βρίσκεται στον αντίποδα της παλαιότερης συμπεριφοράς του που βασιζόταν στη συμμόρφωση και στην πειθαρχία.

Εν κατακλείδι, η Γιώτα αποτείνει το λόγο στον αναγνώστη/τρια θεωρώντας ότι συνηγορεί/ταυτίζεται με τις απόψεις της για υπεράσπιση του έργου των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζει την ταυτότητα του πειστικού αφηγητή με την επίκληση στη λογική και στο συναίσθημα του δέκτη, αλλά και την ταυτότητα του «εμείς» που πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες και τις ενοχές του.

*7.2.3 Ανάλυση στο μακρο-επίπεδο: Ο δημοσιογραφικός λόγος ως φορέας στάσεων, αξιών και ιδεολογιών*

Σύμφωνα με τους Philips & Jorgensen (2009), η δράση των κυρίαρχων ομάδων συνιστούν ένα μηχανισμό επιβολής και αναπαραγωγής αξιών και ιδεολογιών που

αναπαραγάγουν ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων που οδηγεί στην απώλεια του νοήματος μεγάλου μέρους της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Charlot (1992), το σχολείο είναι στενά συνυφασμένο με την κοινωνία και κατά συνέπεια εκτίθεται στις αντιφατικές απαιτήσεις και διεκδικήσεις των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Ειδικότερα, σύμφωνα με την αρθρογράφο, η κυρίαρχη κουλτούρα της οικογένειας συμβάλλει στην άμβλυνση της αντιπαράθεσης με την κουλτούρα του σχολείου μεταφέροντας την κοινωνική ένταση στον χώρο του σχολείου. Γίνεται, λοιπόν, υπαινιγμός σε μια κοινωνία που μετασχηματίζει την παραδοσιακή δομή της όπου ο δάσκαλος ήταν αυθεντία, δικαιολογεί την αμφισβήτηση του status των φορέων της γνώσης και συναινεί ανεπίσημα στο υποτιμημένο κύρος τους.

Η Γιώτα μέσω γλωσσικών και λεξιλογικών επιλογών προβάλλει αντίσταση προκειμένου να οδηγηθεί σε μια μεταβολή αυτών των καταστάσεων προβάλλοντας τα βαθύτερα αίτια και τις αφορμές τους σε μια προσπάθεια να «θεραπευτούν» οι μακροχρόνιες δυσάρεστες κοινωνικές συνέπειες



## Κεφάλαιο 8: Διδακτική εφαρμογή με βάση την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

### 8.1 Τοποθετημένη πρακτική (διάρκεια 45'λεπτά)

Αρχικά, επιδιώχθηκε να ενεργοποιηθούν και να αξιοποιηθούν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και οι εμπειρίες τους από την καθημερινή και κοινωνική ζωή (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017), καθώς και να διερευνηθούν και να εντοπιστούν οι απόψεις τους για τη χρήση του αφηγηματικού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Έτσι προβλήθηκε ένα απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς»<sup>21</sup>, που τους είναι οικείο και προσφιλές. Στην ταινία αυτή πρωταγωνιστεί ένα μικρό κορίτσι η Ράιλι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει την παλιά ζωή της , όταν ο πατέρας της ξεκινά καινούρια δουλειά στο Σαν Φρανσίσκο. Τα συναισθήματά της (χαρά, φόβος, θυμός, αηδία, λύπη) ζωντανεύουν, αποκτούν θέση στο κέντρο ελέγχου του μυαλού της και προσπαθούν να τη συμβουλεύουν και να την καθοδηγούν καθημερινά. Η Χαρά, το κύριο και πιο σημαντικό συναίσθημα της Ράιλι, προσπαθεί να τα βλέπει όλα θετικά, αλλά τα υπόλοιπα συναισθήματα διαφωνούν για τον τρόπο διαχείρισης της αλλαγής πόλης, του σπιτιού και του σχολείου.

Μετά την παρακολούθηση της ταινίας προκειμένου να αναδειχθεί η δεσπόζουσα σημασία της αφήγησης στη ζωή των ανθρώπων (McDrury & Alterio 2003, 31) με την ευδοκίμησή της σε ποικιλία κειμενικών ειδών συζητήθηκαν στην τάξη τα ακόλουθα: «*Σας αρέσει να ακούτε, να βλέπετε ή να διαβάσετε πλασματικές ή φανταστικές ιστορίες; Γιατί;*». Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί η ευδοκίμηση του αφηγηματικού λόγου σε ένα ευρύ φάσμα κειμένων και πολιτιστικών πηγών οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα; «*Μπορείτε να αναφέρετε κάποια ιστορία που σας*

---

<sup>21</sup> πηγή:

<https://www.youtube.com/watch?v=ithETFRnLHA>

*τράβηξε το ενδιαφέρον; (από τον χώρο του παραμυθιού, της ιστορίας, της λογοτεχνίας, της διαφήμισης, του κινηματογράφου, των κόμικς, του διαδικτύου, της καθημερινής ζωής)».*

Έπειτα, η συζήτηση εστιάστηκε στο απόσπασμα της ταινίας και ειδικότερα εξετάστηκε η συναισθηματική εμπλοκή των ακροατών/τριών μαθητών/τριών (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017) με τα ακόλουθα ερωτήματα: *«Ποιες σκέψεις κάνατε και τι νιώσατε, όταν παρακολουθήσατε την αντίδραση της Ράλι απέναντι στους γονείς της;», «Τι θα κάνατε αν βρισκόσαστε στη θέση της;», «Σας έτυχε ποτέ να αντιμετωπίσετε μια παρόμοια δύσκολη κατάσταση;».* Με τις ερωτήσεις αυτές επιδιώχθηκε, επίσης, να ταυτιστούν με την ηρωίδα και να αφηγηθούν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική γωνία.

Παράλληλα, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τους δύο βασικούς μηχανισμούς παραγωγής και πρόσληψης λόγου, του προφορικού και του γραπτού, ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα: *«Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία του προφορικού λόγου παρατηρείτε στο απόσπασμα της ταινίας;» «Ο λόγος των προσώπων είναι αυθόρμητος, άμεσος, δυναμικός ή μονότονος, προσχεδιασμένος, επιμελημένος;», «Ποια παραγωγικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία παρατηρείτε; (μορφασμοί, κινήσεις των χεριών, επιτονισμοί, κτλ.)», «Στον κοινό νου ο γραπτός λόγος προέχει του προφορικού. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν την άποψη; Γιατί;».* Τέλος, για να πραγματοποιηθεί το πέρασμα στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου απομονώθηκαν οι φράσεις: *«Τι πρόβλημα έχεις; Άσε με στη ησυχία μου. Σταματήστε πια...»* και τους ζητήθηκε να γράψουν μια ιστορία στην οποία οι γονείς υπήρξαν αδικαιολόγητα αυστηροί μαζί τους. Στα ερωτήματα που έπρεπε να απαντήσουν ήταν: *«τι συνέβη;», «πώς αντιδράσατε;», «πώς νιώσατε;», «πόσα χρόνια έχουν περάσει;», «πώς σκέφτεστε τώρα για αυτό;».* Στο τέλος, οι μαθητές/τριες αντιπαρέβαλλαν τις ιστορίες τους με το απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας και προκειμένου να αναδυθεί η αμοιβαιότητα της προφορικής και γραπτής αφήγησης ρωτήθηκαν τα εξής: *«Πιστεύετε ότι οι ιστορίες σας θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέμα κινηματογραφικής ταινίας;» «Ποια χαρακτηριστικά τους τις κάνουν ελκυστικές και ενδιαφέρουσες;».*

Τέλος, προκειμένου να γίνει μια έμμεση αναφορά στη θέση του δασκάλου στη σύγχρονη κοινωνία δόθηκαν μια σειρά φωτογραφιών προκειμένου να παραγάγουν μια γραπτή ιστορία (βλ. Παράρτημα, Μέρος Α.).

## 8.2 Άξονας προφορικής αφήγησης

Με σημείο εκκίνησης τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού, ο διδακτικός σχεδιασμός του άξονα της προφορικής αφήγησης περιελάμβανε πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό διαρθρωμένο σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια της παιδαγωγικής προσέγγισης των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001). Ειδικότερα, επικεντρωθήκαμε στη μελέτη μιας διαδικτυακής συνέντευξης<sup>22</sup> η οποία προέρχεται από την κοινότητα πρακτικής μεγαλύτερων ανθρώπων σε μια προσπάθεια ανάδειξης περιστατικών της σχολικής καθημερινής ζωής οικείων προσώπων μιας παλαιότερης εποχής (Αρχάκης 2015). Η συγκεκριμένη συνέντευξη, η οποία αρχικά προβλήθηκε σε βίντεο και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκε και μοιράστηκε στους μαθητές/τριες, αποτελεί μια προφορική αυτοβιογραφική αφήγηση επιλεγμένων γεγονότων του αφηγητή σε διεπίδραση με τις εμπειρίες και τα βιώματα των σύγχρονων μαθητών/τριών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της αφήγησης η οποία ως αντιπροσωπευτικό δείγμα συνομιλίας ακολουθεί τον τυπικό αφηγηματικό κανόνα του Labov (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2007, 68), καθώς και στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο αφηγητής προκειμένου να συγκροτήσει το «εγώ» του και τον «περιβάλλοντα κόσμο» με κριτήρια τη βιωμένη προσωπική ιστορία και τις καθιερωμένες κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και ιδεολογίες (Αρχάκης 2005). Η μελέτη της προκείμενης συνέντευξης επιλέχθηκε, επειδή συμβάλλει στην ανάδειξη «ενδιαφέρουσων διαφοροποιήσεων μεταξύ αξιακών συστημάτων» της κοινωνικής δομής (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2007, 58) και επομένως προσεγγίζει τη διαφοροποίηση των ταυτοτήτων των μελών της (Bamberg 1997). Εξάλλου, οι καθημερινές αφηγήσεις κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή των νεαρών μαθητών/τριών και αρέσκονται στην πρόσληψη και στην αναπαραγωγή τους. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το ΠΣ (2011) συνιστάται κατά τη διδασκαλία η

---

<sup>22</sup> Πηγή: <https://schoolpress.sch.gr/tragaianaxou/?p=1>

επιλογή κειμένων όμοιας θεματικής, που εστιάζουν σε διαφορετική οπτική με απώτερο στόχο τη αναζήτηση κοινών και διαφορετικών στοιχείων για να διευκολύνονται οι μαθητές/τριες στην παραγωγή νέων προφορικών και γραπτών κειμένων. Με τη διαδικασία της σύγκρισης των κειμένων καλλιεργείται «μία σύνθετη γνωστική και γλωσσική δεξιότητα» που ευνοεί την βαθύτερη προσέγγιση και κριτική ανάλυση τους.<sup>23</sup>

Καταρχάς, παρουσιάστηκαν διεξοδικά τόσο οι αφηγηματικές κατηγορίες που συναποτελούν την τυπική προφορική αφήγηση σύμφωνα με τον Labov (1972) προετοιμάζοντας την πρόσβαση των μαθητών/τριών στο επίπεδο της αφηγηματικής δομής. Στη συνέχεια, ερμηνεύτηκαν οι αφηγηματικές και γλωσσικές επιλογές του αφηγητή με βάση το «τρειςδιάστατο πρότυπο» του Fairclough (1992, 72-73), παρέχοντας έννοιες οι οποίες εξασφάλισαν την αναλυτική πρόσβαση των μαθητών/τριών στο επίπεδο του αφηγηματικού κόσμου και στον τρόπο κατασκευής ταυτοτήτων. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες βάσει των τεσσάρων σταδίων της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2011), προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι τοποθετήσεις των μαθητών/τριών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον τρόπο οικοδόμησης της εξέλιξης των αφηγηματικών δράσεων με βάση συγκεκριμένες πολιτισμικές παραδοχές και αξίες και να αναχθούν σε συγκρίσεις ως προς τις δικές τους απόψεις και ιδεολογίες.

### *8.2.1 Περιγραφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (διάρκεια 45'λεπτά)*

#### *Ανοικτή διδασκαλία*

Στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας επιχειρήθηκε η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/τριών των βασικών μηχανισμών και των γλωσσικών στοιχείων οργάνωσης, σύστασης του προφορικού αφηγηματικού λόγου και η κατάκτηση κατάλληλης μεταγλώσσας (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017).

Καθώς η πρόσληψη του προφορικού λόγου είναι μια απαιτητική διαδικασία (Αρχάκης 2000) για να κατανοήσουν οι μαθητές /τριες το βίντεο που

---

<sup>23</sup> ΦΕΚ/303, τ. β'/13-03-2003, σελ. 3778-3794), αλλά και στα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα, ΦΕΚ Β' 2334 / 03-10-2011, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, βλ. Οδηγίες Διδασκαλίας ανά τάξη

προβλήθηκε τους προσανατολίσαμε και τους εξηγήσαμε τους βασικούς άξονες του θέματος και την περίσταση επικοινωνίας. Το βίντεο αντλήθηκε από το ψηφιακό περιοδικό που δημιούργησε το 2016 η εκπαιδευτικός Ειρήνη Ζαζάνη, συνεργάτιδος της Ελληνικής Τράπεζας Αναμνήσεων. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες των τμημάτων Α'1 και Α'2 του Γυμνασίου Τραγαίας Νάξου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και με αφορμή το κείμενο του Ν. Καζαντζάκη «Νέα Παιδαγωγική» κατέγραψαν προφορικές μαρτυρίες συγγενικών προσώπων για τα μαθητικά τους χρόνια. Έτσι το εν λόγω περιοδικό παρέχει πλούσιο εθνογραφικό υλικό για την τοπική κοινωνία της Νάξου<sup>24</sup>.

Αρχικά, προβλήθηκε το βίντεο<sup>25</sup> και στη συνέχεια μοιράστηκε απομαγνητοφωνημένη η συνέντευξη (βλ. Παράρτημα, Μέρος Β), προκειμένου οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις λεπτομέρειες του προφορικού αφηγηματικού κειμένου.

Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με την έννοια των πολυτροπικών κειμένων (Kress 2000), καθώς παρακολούθησαν μια διαδικτυακή συνέντευξη με θέμα που άπτεται της περιέργειας και του ενδιαφέροντος τους για παλιότερες μορφές της σχολικής κοινότητας (Grosdow 2011). Εξάλλου, ο εμπλουτισμός του κειμένου με εικόνα και ήχο προσελκύουν την προσοχή των νεαρών παιδιών, καθώς διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη ζωή τους (Makri-Tsilipakou 2004).

Ο κύριος Νίκος Μανδηλαράς, 68 ετών, μιλάει για τις αναμνήσεις του από τα μαθητικά του χρόνια. Τη συνέντευξη έχει πάρει ο γιος του, Νικηφόρος, μαθητής του Α1 τμήματος Γυμνασίου Τραγαίας Νάξου. Σε σχέση με τον αφηγηματικό αυτό λόγο μπορούν να τεθούν ορισμένα ερωτήματα, ώστε να ανιχνευτούν οι τρόποι προσπέλασης των προφορικών αφηγήσεων. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν τα ακόλουθα: «Ποιο είναι το θέμα της προφορικής αφήγησης», «Ποια πρόσωπα συμμετέχουν στην αφήγηση;», «Ποια

---

<sup>24</sup> Πηγή: <https://schoolpress.sch.gr/tragaianaxou/?p=1>).

<sup>25</sup> Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=x3qnIsUiA2o>

*γεγονότα αφηγείται ο ομιλητής, σε ποια εποχή αναφέρεται και ποιος είναι ο τόπος της δράσης;», «Πού ακριβώς εντοπίζεται η εξέλιξη της δράσης;», «Τελικά, ποιες επιπτώσεις είχαν για τον αφηγητή οι ενέργειες του;», ώστε να προσδιοριστούν οι δομικές κατηγορίες της προκειμένης αφήγησης.*

Προκειμένου να αναδειχθεί το κύριο χαρακτηριστικό της αφήγησης η χρονική ακολουθία των γεγονότων ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να υπογραμμίσουν με κόκκινο χρώμα τις λέξεις και φράσεις που δείχνουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων (έπειτα, την άλλη μέρα κτλ) και με πράσινο την προσπάθεια αιτιολόγησης κάποιων ενεργειών (γιατί, αφού, με αποτέλεσμα κτλ) (Πολίτης 2006). Έμφαση δόθηκε στα σημεία του κειμένου όπου πραγματοποιείται αιφνίδια και απρόσμενη ανατροπή της αναμενόμενης κανονικότητας της εξέλιξης της δράσης ως στοιχείου της φαρέτρας του λόγου του ομιλητή προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον των ακροατών/τριών (Χατζησαββίδης 2002). Πράγματι, τα παιδιά επεσήμαναν το δυναμικό και ατίθασο χαρακτήρα του αφηγητή και τις δυσάρεστες συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς του.

Παράλληλα, προκειμένου να αναδυθεί τη διαφορά της αφήγησης με το κειμενικό είδος της περιγραφής τέθηκε το εξής ερώτημα: *«Σε ποιον άξονα οργανώνεται η αφήγηση του ομιλητή (του τόπου ή του χρόνου);»,* κατανοώντας όμως τη συνύπαρξη των δύο στη προσπάθεια του αφηγητή να περιγράψει τα επιμέρους χαρακτηριστικά προσώπων, κτηρίων, καταστάσεων. Στην εξέλιξη της δράσης εστίασαμε στην παρεμβολή του ευθέος λόγου (διαδοχή διεπιδράσεων) μαρκαρισμένων εδώ με έντονη γραμματοσειρά, αλλά και δράσεων (χωρίς έντονη γραμματοσειρά) θέτοντας το ερώτημα: *«Γιατί ο αφηγητής παρεμβάλλει σε πρώτο πρόσωπο στην αφήγηση του τα δικά λόγια, της δασκάλας και του συμμαθητή του;», «Τι πετυχαίνει με αυτόν τον τρόπο;».* Ιδιαίτερη συζήτηση πραγματοποιήθηκε με του μαθητές/τριες αναφορικά με τον ρόλο των γραμματικών φαινομένων. Ειδικότερα προκειμένου να διερευνηθεί το είδος των χρόνων που συμβάλλουν στην εξέλιξη και στην κορύφωση της δράσης κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να απαντήσουν στα ερωτήματα: *«Σε ποιους χρόνους βρίσκονται τα ρήματα του κειμένου;», «Με βάση με ποιο κοινό χαρακτηριστικό τους επιλέγονται;».* Έτσι, στον προσδιορισμό του θέματος (περίληψη) και των

επιμέρους γενικότερων και ειδικότερων λεπτομερειών υποδομής για τους χαρακτήρες, τον χρόνο, τον χώρο, τα γεγονότα (προσανατολισμός) χρησιμοποιούνται παρελθοντικοί χρόνοι όπως παρατατικός και αόριστος (πήγα, πήρε, έσκασα, έφυγα, έτρεχα, έπαιζα, άρχιζε, έπιασε, είχαμε, έριξα, γλύτωσα), το πέρασμα στην εξέλιξη της δράσης σηματοδοτείται από τον ενεστώτα (μπαίνω, αγαπάω, καθόμαστε, μάθω) και μέλλοντα (θα ρωτήσω, θα τον δείρω) με συνέπεια οι διάλογοι να αποκτούν αμεσότητα και ζωντάνια, στήνοντας το σκηνικό μπροστά στα μάτια των ακροατών/τριών. Στη συνέχεια, αποσκοπώντας στην επισήμανση και στην ερμηνεία της σύνδεσης του αφηγηματικού λόγου με τη συναισθηματική εμπλοκή ανιχνεύτηκε η συνειδητή αξιολόγηση των αναπαριστώμενων περιστατικών μέσω της διατύπωσης των ακόλουθων ερωτημάτων: *«Με ποιο τρόπο δικαιολογεί τις πράξεις του ο αφηγητής;», «Πώς αισθάνεται με τις επιλογές του;»* (Αρχάκης 2002).

#### Κριτική πλαισίωση

Συνοψίζοντας τα γλωσσικά, δομικά στοιχεία που συγκεντρώσαμε στην ανοικτή διδασκαλία μελετώντας τα γλωσσικά στοιχεία και τους μηχανισμούς κατασκευής του αφηγηματικού κειμένου εξετάζοντας τους μικρο-παράγοντες δηλαδή τη δράση και τη διεπίδραση των χαρακτήρων στην αναπαράσταση του αφηγηματικού κόσμου του ομιλητή επισημάνθηκε η συμβολή τους στη κατασκευή της ταυτότητάς του (Bamberg 1997· Fairclough 1992). Για το σκοπό αυτό τέθηκαν στους μαθητές/τριες τα ακόλουθα ερωτήματα: *«Ποιες «φωνές» ακούγονται στο κείμενο;», «Ποιοι λείπουν και ποιοι αποσιωπούνται;», «Ποιοι παρουσιάζονται με θετικό και ποιοι με αρνητικό τρόπο;», «Ποιες σχέσεις επιλέγει ο αφηγητής να δημιουργήσει μαζί τους;», «Ποιες είναι οι προθέσεις του αφηγητή μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζει τους χαρακτήρες του;», «Ποια μηνύματα ρητά ή άρρητα θέλει να μεταφέρει;», «Πώς τοποθετεί τον ακροατή/τρια μέσα στο κείμενο;».* Σε μια πρώτη ματιά ανάγνωσης ο αφηγητής επιλέγει και εξιστορεί ορισμένα γεγονότα *«Ποιοι υπαινιγμοί λανθάνουν πίσω από αυτά;»*.

Στο πλαίσιο της κριτικής πλαισίωσης με τη χρήση των παραπάνω ερωτημάτων το κείμενο αποδομήθηκε με αποτέλεσμα να αναδυθούν οι ταυτότητες του ήρωα-αφηγητή, της μητέρας και της γιαγιάς, του δασκάλου και της δασκάλας, του συμμαθητή. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος οι

μαθητές/τριες σχεδίασαν σε χαρτόνια τα περιγράμματα διαφορετικών πορτρέτων/φιγούρων, τα οποία στη συνέχεια κρεμάστηκαν στον πίνακα (βλ. Παράρτημα, Μέρος Α). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν μέσα στο περίγραμμα με πολύχρωμους μαρκαδόρους λέξεις ή φράσεις που αφορούν τους χαρακτήρες, αντλώντας στοιχεία από λέξεις ή φράσεις του κειμένου ή από τη συζήτηση που έγινε στη τάξη. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έκαναν έξι φιγούρες και κύκλωσαν λέξεις του κειμένου όπως το «έσκασα», «τρέχαμε», «παίζαμε», «δε μ' άρεσε καθόλου αυτό να με διατάζουνε», «εγώ δεν μπαίνω», «έσπασα κανα δυο τζάμια», «πήγα σπίτι μου σαν κύριος», «με έπεισε», «αριστούχος», «το θεώρησα εγώ προσβλητικό», «και την έπιασα από το μούτι και την έριξα κάτω», «τη γλίτωσα», «με πήρε από το χέρι», «με βασταγάνε και οι δυο από τα χέρια», «νέα κοπέλα», «σε αγαπάω», «με το καλό», «με το φιλό», «σκληρός», «άγριος», «ρουφιάνο», «θα τον δείρω».

Στο τέλος της δραστηριότητας διερευνήθηκε η στάση του ώριμου πια αφηγητή απέναντι στη συμπεριφορά των δασκάλων της εποχής του στους μαθητές/τριες υπό το πρίσμα των υπαρχουσών, κυρίαρχων παραδοσιακών κοινωνικών και ιδεολογικών αξιών, προκειμένου να οδηγηθούν σε πιο πλήρη συμπεράσματα για τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητάς του. Για το σκοπό αυτό ενεργοποιήθηκε η τεχνική της «καυτής καρέκλας»<sup>26</sup>. Σε μια καρέκλα στο κέντρο της τάξης, κάθισε ένας μαθητής που υποδύθηκε τον αφηγητή του κειμένου που μελετούμε. Οι υπόλοιποι άρχισαν να του κάνουν ερωτήσεις με σκοπό να κατανοήσουν τις προθέσεις, τα κίνητρα, την ταυτότητά του, το ρόλο των προσώπων που τον αφορούσαν, να διευκρινίσουν ασαφή σημεία της αφήγησής του.

Μετασηματισμένη πρακτική (διάρκεια 20'λεπτά)

---

<sup>26</sup> Η τεχνική της «καυτής καρέκλας» (Hot Chair) (Γκόβας, 2003) είναι μια δραματική τεχνική με την οποία οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να υποδυθούν ρόλους, ενσαρκώνοντας έναν ήρωα που παρουσιάζεται στο κείμενο. Συγκεκριμένα, σε μια καρέκλα στο κέντρο της τάξης κάθεται ένας μαθητής/τρια που υποδύεται ένα ήρωα του έργου. Οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις κι εκείνος απαντά πάντα μέσα στον ρόλο. Κύριος σκοπός της τεχνικής είναι τα παιδιά να κατανοήσουν τα κίνητρα και οι προθέσεις του ήρωα, να διαγραφεί το περιβάλλον του ήρωα κ.α.



Κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής πρακτικής είναι η αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου σε διαφοροποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017).

Στην πορεία οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν τον ρόλο του/της δημοσιογράφου (βλ. Παράρτημα, Μέρος Α). Πιο συγκεκριμένα συνέλεξαν προφορικό αφηγηματικό υλικό από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον ή συνομίλησαν με τους συμμαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων της σχολικής κοινότητας, κατέγραψαν τις δικές τους αναμνήσεις και συγκέντρωσαν το υλικό σε ένα διαδικτυακό χώρο αποθήκευσης<sup>27</sup>. Στη συνέχεια, απομαγνητοφώνησαν τη συνέντευξή τους (βλ. Παράρτημα, Μέρος Γ) και προέβησαν σε σύγκριση με το κείμενο της συνέντευξης που μελετήθηκε στην τάξη.

### 8.3 Άξονας γραπτής αφήγησης

Το κειμενικό είδος της αφήγησης είναι μια ιδιαίτερη και καθημερινή δραστηριότητα η οποία επιτρέπει να μεταδώσουμε οπτικές του εαυτού μας και των άλλων, καθώς και να κατανοήσουμε τον κόσμο που ζούμε και τη θέση μας σε αυτόν (McDrury & Alterio 2003, 31). Μετά τη μελέτη των προφορικών καθημερινών αφηγήσεων ο ερευνητικός φακός μας μετακινήθηκε στον γραπτό λόγο, και συγκεκριμένα σε καθημερινές αφηγήσεις από τον τύπο. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάσαμε μια είδηση από μια ψηφιακή εφημερίδα του διαδικτύου με θέμα τη θέση του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο και ερευνήσαμε τον τρόπο κωδικοποίησης της υπό τη μορφή αφήγησης με σκοπό τη μετάδοσή της στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό με τη μορφή δημοσιογραφικού άρθρου (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017).

Σε αντίθεση με την απομνημονευτική προφορική αφήγηση η γραπτή δημοσιογραφική είδηση αντλεί το υλικό της από την τρέχουσα επικαιρότητα, απευθύνεται σε άγνωστο, ετερογενές αναγνωστικό κοινό εκφράζοντας τη σαφή τοποθέτηση του ομιλητή/τριας σε συγκεκριμένα θέματα και πιστεύω (Πολίτης 2014, 66). Με άλλα λόγια, ο αρθρογράφος μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική

---

<sup>27</sup> Το υλικό που συνέλεξαν οι μαθητές των τμημάτων Α'3 και Α'4 υπάρχει διαθέσιμο στο: afigisi2019@gmail.com

γωνία προβάλλει ή αποσιωπά τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες ή ιδεολογίες σε μια διαλεκτική αλληλεπίδραση με το αναγνωστικό κοινό. Κατά συνέπεια, η είδηση αντικατοπτρίζει μια υποκειμενική, άρρητη, γλωσσικά κατασκευασμένη αλήθεια σύμφωνα με τις αξίες και της πεποιθήσεις του/της αρθρογράφου (Bell 1991). Από την άλλη πλευρά, ο σύγχρονος άνθρωπος επιδιώκει την πληροφόρησή του μέσω των ΜΜΕ, τα οποία κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στη μετάδοση «αξιομνημόνευτων», ελκυστικών γεγονότων, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα (Fetzer & Lauerbach 2007).

Στον άξονα της γραπτής αφήγησης θα ανιχνεύσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοσιογραφικής είδησης ως αφηγηματικού είδους, ώστε οι μαθητές/τριες ως δέκτες να καθίστανται ικανοί να τα αναγνωρίζουν, να τα κατανοούν και να προβληματίζονται ως προς το μήνυμα που μεταδίδουν. Σύμφωνα με τον Bell (1991), η αφηγηματική δράση στις δημοσιογραφικές ειδήσεις αποκλίνει της χρονολογικής σειράς των γεγονότων σε αντίθεση με την εξέλιξη της δράσης στις συνομιλιακές αφηγήσεις. Επίσης, η είδηση διαρθρώνεται με βάση το μοντέλο της «ανεστραμμένης πυραμίδας» (Πολίτης 2014) αποβλέποντας στην πρόκληση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη/στριας. Με αυτόν τον τρόπο η δομική ανάλυση του ειδησεογραφικού λόγου ακολουθεί με ορισμένες ιδιαιτερότητες το μοντέλο του Labov. Ο τίτλος και η πρώτη παράγραφος της είδησης εντάσσονται στη περίληψη (Χατζησαββίδης 2002), προτάσσονται τα αποτελέσματα έναντι της εξέλιξης της δράσης και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατηγορία της αξιολόγησης με βάση την πρόθεση της αρθρογράφου να θίξει «αξιομνημόνευτα» γεγονότα τα οποία αποκλίνουν από το καθιερωμένο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 133). Τέλος, θα εξετάσουμε τη διείσδυση στοιχείων προφορικότητας (μεταφορές, επαναλήψεις, υπερβολές, παροιμίες, παιγνιώδεις παραλλαγές) τα οποία δημιουργούν μια «(ψευδ)-αίσθηση οικειότητας» για την εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμης ή της ευνοϊκής στάσης του αναγνωστικού κοινού (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 133).

### *8.3.1 Περιγραφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (διάρκεια 45'λεπτά)*

Ανοικτή διδασκαλία

Στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας επιχειρήθηκε η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/τριών των βασικών μηχανισμών και των γλωσσικών στοιχείων οργάνωσης, σύστασης του γραπτού αφηγηματικού λόγου και η κατάκτηση κατάλληλης μεταγλώσσας (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Κύριος στόχος της πολυεπίπεδης προσέγγισης από το δομικό στο ερμηνευτικό επίπεδο είναι η εξάσκηση των μαθητών/τριών στη δημιουργική και κριτική ανάγνωση των ειδησεογραφικών ειδήσεων (Πολίτης 2014). Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν πλήθος ενδεικτών του δημοσιογραφικού λόγου για να οδηγηθούν σε κριτική πρόσληψή του και σε προβληματισμό σχετικά με το θέμα που τίγεται.

Το άρθρο αυτό επιλέχθηκε εξαιτίας του διαφορετικού εννοιολογικού περιεχομένου συγκριτικά με το περιεχόμενο της αυτοβιογραφικής προφορικής αφήγησης. Ο πιο “δυνατός” κρίκος του πρώτου αφηγηματικού κειμένου εξελίσσεται στον πιο “αδύναμο” στην ειδησεογραφική είδηση όποτε η αντιπαραβολική σύγκριση της θεματικής των δύο κειμένων μέσα από την αντιπράθεση διαφορετικών τύπων αφηγηματικού λόγου δίνει την ευκαιρία για συζήτηση μέσα από τη σύγκρουση και τη διαφορά, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για κριτική ανάγνωση (Καραντζόλα 2004, 5).

Στη φάση της γραπτής αφήγησης οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά σε φύλλα εργασίας που αφορούν την ειδησεογραφική είδηση της Γιώτα. Αρχικά, αξιοποιήθηκε το λογοπαίγνιο του τίτλου «Ο πιο αδύναμος κρίκος...!» προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους ζητήθηκε να αντιστοιχίσουν σε ένα φύλλο χαρτί τη φράση με συγκεκριμένες επιλογές (τηλεπαιχνίδι της ελληνικής τηλεόρασης, χώρα-κράτος μέλος της Ε.Ε, μετανάστης/στρια, καθηγητής/τρια, μαθητής/τρια) και να εξηγήσουν την επιλογή τους (βλ. Παράρτημα, Μέρος Α). Μετά την ανάγνωση του άρθρου κλήθηκαν να αποδώσουν λεκτικά τα σημεία στίξης του τίτλου, προκειμένου να κατανοήσουν τη χρήση τους ως σχολίου της συγγραφέως στην είδηση και στη συνέχεια να μετατρέψουν το μεταφορικό λόγο του τίτλου σε κυριολεκτικό. Επίσης, να εντοπίσουν όλες τις μεταφορικές λέξεις-φράσεις και να τις αντικαταστήσουν με αντίστοιχες κυριολεκτικές εκφράσεις και να απαντήσουν στο ερώτημα «το κείμενο που προκύπτει είναι το ίδιο αποδεκτό;».

Για να διερευνηθεί το είδος του κειμένου, το ύφος του και η δομική διάρθρωση του τέθηκαν τα ερωτήματα «ποιο είναι το θέμα του κειμένου;», «ποια πρόσωπα αναφέρονται;», «ποιος είναι ο χρόνος και ο τόπος;», «για ποιο λόγο μας τα λέει η αρθρογράφος;», «ποιο είναι το συμπέρασμα;». Καθώς ο δημοσιογραφικός λόγος χρησιμοποιεί ισχυρά γλωσσικά μέσα όπως χρήση λόγιων λέξεων, χρήση ορολογίας, ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη και ισχυρά εκφραστικά μέσα όπως εκφραστικά κλισέ (Ένα βήμα πριν ..., ραγδαίες εξελίξεις ..., υπάρχει άμεσος κίνδυνος να ...), εκτεταμένο δανεισμό με την εισαγωγή εξωτερικών δανείων, μεταφορές, μίμηση άτυπης καθημερινής γλώσσας, μεγάλο φάσμα λέξεων που εισάγουν παραθέματα ή αφηγήσεις (είπε, ομολόγησε, επανέλαβε, δήλωσε) (Κουμπαρέλης Α. χ.χ) ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να χρωματίσουν με κόκκινο χρώμα τα μέσα αυτά.

Στη συνέχεια, υιοθετήθηκε μια τεχνική δημιουργικής γραφής, η τεχνική της συσκότισης<sup>28</sup> (black out poetry) (Kleon 2014) (βλ. Παράρτημα, Μέρος Γ). Η τεχνική αυτή δίνει την ευκαιρία για μια εναλλακτική ανάγνωση του κειμένου, πηγάζει από την καθημερινότητα, βασίζεται στην αφαίρεση και χρησιμοποιεί απλά εργαλεία για τη δημιουργία της. Ως εκ τούτου, μοιράστηκαν αποκόμματα εφημερίδων και οι μαθητές/τριες επέλεξαν κάποια άρθρα, κύκλωσαν με μολύβι τα ισχυρά γλωσσικά/εκφραστικά μέσα και στο τέλος, έσβησαν με μαύρο μαρκαδόρο τα σημεία των ειδήσεων που είχαν απομείνει. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά αποπειράθηκαν με παιγνώδη τρόπο να επισημάνουν τι κρύβεται πίσω από τις ειδήσεις μιας καθημερινής εφημερίδας. Τέλος, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν με τη συνδρομή της διδάσκουσας την πυραμιδωτή οργανωτική δομή της είδησης (Πολίτης 2014) και τοποθετούν τα βασικά στοιχεία της πάνω σε μια ανεστραμμένη πυραμίδα (βλ. Παράρτημα, Μέρος Γ).

### Κριτική πλαισίωση

---

<sup>28</sup> Η τεχνική της συσκότισης<sup>28</sup> (black out poetry) (Kleon 2014) είναι ένα εναλλακτικός τρόπος γραφής ο οποίος αναφέρεται κυρίως, στην ποίηση. Υπάρχουν και σημεία συνάντησης στη γλωσσική διδασκαλία από τη στιγμή που γλώσσα και λογοτεχνία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου μέσα από την κατανόηση και το μετασχηματισμό γραπτών και προφορικών κειμένων (Σπανός & Μιχάλη 2012). Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο κείμενα από τον τύπο και το διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κυκλώνουν λέξεις που κρίνουν οι ίδιοι/ες και στη συνέχεια, «μαυρίζουν» το υπόλοιπο κείμενο με ένα μαρκαδόρο. Με αυτόν τον τρόπο αποκαλύπτονται έννοιες και μηνύματα (Χρονοπούλου 2015).

Ακολούθησαν τα ερωτήματα: «Πώς αντιδρά η αρθρογράφος στη συγκεκριμένη κατάσταση που περιγράφει; Σου δημιουργούνται απορίες για τη συμπεριφορά της;», «Ποιοι/ες καθηγητές/τριες συγκαλύπτονται με την αποσιώπηση της συμπεριφοράς τους από την συγγραφέα; Ποιες ανωνυμίες χρησιμοποιεί για αυτήν την επιλογή της;», «Ποια στερεότυπα προβάλλονται για άτομα και ομάδες και ποιες διακρίσεις διακρίνεις με βάση το κείμενο;», «Η εικόνα του δασκάλου στην μαθητική κοινότητα πώς προβάλλεται; Χαοτική; Αισιόδοξη; Δύσκολη;», «Ποια εικόνα σχηματίζεται για την αρθρογράφο; Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, άλλη ερμηνεία για την κατάσταση όπως αυτή περιγράφεται μέσα στο κείμενο;»

Στο πλαίσιο της κριτικής πλαισίωσης με τη χρήση των παραπάνω ερωτημάτων το κείμενο αποδομήθηκε με αποτέλεσμα να αναδυθούν οι ταυτότητες της αρθρογράφου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονιών τους. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος υιοθετήθηκε η τεχνική των δυναμικών εικόνων (still images) (Γκόβας 2003), προκειμένου να αποδώσουν μια σημαντική στιγμή, μια διάθεση, μια σύγκρουση, έναν συμβολισμό που τους δημιούργησε η ανάγνωση του άρθρου. Πιο συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ατόμων και του ζητήθηκε να αναπαραστήσουν τις σχέσεις μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών-γονιών στο σύγχρονο σχολείο. Η εκπαιδευτικός τους διευκρίνισε ότι είχαν στη διάθεσή τους δύο, τρία λεπτά για να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα όπως σε μια φωτογραφία, χωρίς λόγο ή κίνηση. Όταν τελείωσε ο χρόνος, κάθε ομάδα έδειξε τη δουλειά της στους άλλους, οι οποίοι στη συνέχεια κλήθηκαν να την ερμηνεύσουν. Μετά την ολοκλήρωση της δράσης δύο ομάδες θέλησαν να «ζωντανέψουν» την εικόνα για λίγα λεπτά.

Στο τέλος της δραστηριότητας ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να συγκρίνουν και να σχολιάσουν τους κυρίαρχους ρόλους των κειμένων που μελετήθηκαν και στα δύο στάδια της έρευνας (συνέντευξη Μανδηλαρά-ειδησεογραφικό κείμενο).

Μετασχηματισμένη πρακτική (διάρκεια 20'λεπτά)

Στη φάση αυτή τα παιδιά εργάζονται ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά και καλούνται να παραγάγουν ένα επιχειρηματολογικό άρθρο που θα προβληθεί από ιδιωτικό κανάλι της τηλεόρασης τηρώντας ορισμένες παραμέτρους:

υποθέτουμε ότι είστε 30 ετών και καθηγητής/τρια σε ένα Γυμνάσιο στο κέντρο της Αθήνας. Στα χρόνια που μεσολάβησαν αναλογιστήκατε πολλές φορές τη στάση των δασκάλων σας απέναντι σε εσάς και στους συμμαθητές/τριες σας, ακόμη και αυτών που σας πίεσαν κατά την παιδική/εφηβική ηλικία σας. Το άρθρο σας θα έχει τίτλο: «Ο πιο δυνατός κρίκος...» και θα υποστηρίζετε με επιχειρήματα τις θέσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη δυναμικά μεταλλασσόμενη κοινωνία με ύφος πιο ανάλαφρο από της συγγραφέως του κειμένου που αναλύσαμε, παραθέτοντας και κάποια περιστατικά που ισχυροποιούν τις θέσεις σας.

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τη μεγάλη δύναμη της αφήγησης, καθώς παρατήρησαν την αμφίδρομη σχέση της με τον εκθετικό/δοκιμακό λόγο. Έτσι, η δραστηριότητα εισήγαγε ομαλά τα παιδιά στο ευρύτερο κειμενικό είδος των επιχειρηματολογικών κειμένων που ακολουθεί το γένος της αφήγησης (Ενότητα 3η : «*Ταξίδι στον κόσμο της φύσης*», σχολικού εγχειριδίου Γλώσσας, σελίδα 52).

Εναλλακτικά, ζητήθηκε να γράψουν με τις ίδιες παραμέτρους ένα ψηφιακό άρθρο για την ιστοσελίδα του σχολείου με τίτλο: «Ο πιο αδύνατος κρίκος...» παίρνοντας ξεκάθαρα τη θέση του μαθητή/τριας που ρίχνει τη βόμβα μολότοφ στο γραφείο του διευθυντή παραθέτοντας εκτός από την είδηση και σχετικά σχόλια.

## Κεφάλαιο 9: Συζήτηση-Αποτελέσματα

### 9.1 Αποτελέσματα τοποθετημένης πρακτικής

Στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν να ενεργοποιηθούν και να αξιοποιηθούν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και οι εμπειρίες τους από την καθημερινή και κοινωνική ζωή. Επίσης, επιδιώχθηκε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την κεντρική θέση που έχουν οι αφηγήσεις στην καθημερινή επικοινωνία και ζωή, καθώς και να διερευνηθούν οι στάσεις τους για τη χρήση του αφηγηματικού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τέλος, να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται αφηγήσεις τόσο της δικής τους κοινωνικοπολιτισμικής καθημερινότητας όσο και αυτής των συμμαθητών/τριών τους.

Με βάση τα ημερολόγια της ερευνήτριας, φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα *«Σας αρέσει να ακούτε, να βλέπετε ή να διαβάζετε πραγματικές, καθημερινές ή φανταστικές ιστορίες;»* απάντησαν πως τους αρέσουν γενικά οι ιστορίες, γιατί τους εξάπτουν τη φαντασία και περνάνε ευχάριστα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα, τριάντα μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου δήλωσαν ότι τους αρέσει να παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικές σειρές μαζί με τους γονείς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους, γιατί συνδυάζουν εικόνα και ήχο. Από την άλλη πλευρά, δεκαπέντε μαθητές/τριες απάντησαν ότι τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία με ιστορίες ή να τους λέει η μητέρα τους παραμύθια, γιατί τους χαλαρώνει και, όπως τόνισε, ένας μαθητής *«Το να σου λέει η μητέρα σου παραμύθια το βράδυ σου δημιουργεί ωραία συναισθήματα και σε βοηθάει να κοιμηθείς καλύτερα»*. Η απάντηση του μαθητή δηλώνει ότι στον κοινό νου οι αφηγηματικές ιστορίες έχουν συνδεθεί περισσότερο με τα παραμύθια. Τέλος, πέντε μαθητές δήλωσαν ότι τους αρέσει να ακούνε ιστορίες και να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη συζήτηση.

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, δεκεοκτώ μαθητές/τριες απάντησαν πως τους αρέσουν οι φανταστικές ιστορίες, γιατί είναι

απρόβλεπτες, ενδιαφέρουσες, συγκινητικές, πρωτότυπες, ευχάριστες, διασκεδαστικές. Μια μαθήτρια του Α΄4 υπογράμμισε πως *«Αυτό που βλέπεις ξέρεις βαθιά μέσα σου ότι δεν είναι αληθινό και έτσι δεν μπορεί να σε φοβίσει ή να δυσαρεστήσει... αντίθετα, οι πραγματικές έχουν συνήθως πιο βαρετό και αναμενόμενο περιεχόμενο»*. Αντιθέτως, δώδεκα μαθητές/τριες δήλωσαν πως τους ενδιαφέρουν οι καθημερινές ιστορίες, γιατί οι ήρωες είναι καθημερινοί άνθρωποι, μαθαίνεις και συνειδητοποιείς αυτά που γίνονται στον κόσμο, θίγουν ενδιαφέροντα θέματα, είναι αληθινές, ταυτίζεσαι με τους πρωταγωνιστές, ευαισθητοποιείται πάνω στα προβλήματα των συνανθρώπων μας, παραδειγματιζόμαστε. Μια μαθήτρια τόνισε ότι την ξετρελαίνει να ακούει ιστορίες της καθημερινότητας, γιατί *«Η γιαγιά μου μιλάει συχνά για τις “αταξίες” της ή για ξεκαρδιστικά γεγονότα της εποχής της»*. Αξιοσημείωτο είναι ότι δύο μαθητές συνέδεσαν τις πραγματικές ιστορίες με ιστορικά γεγονότα και ιστορίες προσωπικοτήτων<sup>29</sup>. Επίσης, ένας μαθητής του Α΄3 είπε ότι *«Οι φανταστικές ιστορίες είναι για παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού»*.

Ενώ, οι υπόλοιποι μαθητές/τριες επεσήμαναν πως τους αρέσουν από κοινού και οι πραγματικές και οι φανταστικές ιστορίες. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής του Α΄4 απάντησε πως *«Οι πρώτες είναι βασισμένες σε πραγματικά γεγονότα, αισθήματα και βιώματα, τα οποία είναι βγαλμένα από την καθημερινότητα των ανθρώπων και θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα την κοινωνία... Παρόλα αυτά δεν θα πω όχι στο να διαβάσω ένα βιβλίο ή να δω μια ταινία που είναι βασισμένα σε φανταστικές ιστορίες, γιατί μπορούν να με ταξιδέψουν σε μαγικούς κόσμους, όπου όλα μπορούν να συμβούν και όλα μπορούν να ξεπεραστούν»*.

Επιπλέον, φαίνεται πως και τα πενήντα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει είτε στον κινηματογράφο είτε στην τηλεόραση την ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς», όπου το περιεχόμενό της τους ήταν οικείο και προσφιλές. Μάλιστα, ένας μαθητής δήλωσε γελώντας ότι είχε δει πέντε φορές την ταινία και ότι ήταν σε θέση να περιγράψει αναλυτικά την υπόθεση, προτού ξεκινήσει η προβολή. Ταυτόχρονα, όλοι/ες οι μαθητές/τριες

---

<sup>29</sup> Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται αυτούσια τα λόγια των μαθητών/τριών χωρίς, τυχόν, διορθώσεις από την ερευνήτρια.



έδειξαν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με την επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας και πρόθυμοι να βοηθήσουν στην αναπαραγωγή της. Έτσι, υπήρξε μια θετική εκκίνηση και κατά τη διάρκεια της ολιγόλεπτης παρουσίασης όλοι/ες έδειχναν χαρούμενοι/ες και κεφάτοι/ες, ενώ μόλις τελείωσε ζήτησαν από την ερευνήτρια να το προβάλει ξανά, εκφράζοντας παράλληλα την επιθυμία να μπορούσαν να παρακολουθήσουν κάποια άλλη στιγμή ολόκληρη την ταινία. Το θέμα του αποσπάσματος της ταινίας κινητοποίησε προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών/τριών από τη σχολική ζωή τους και έτσι επιτεύχθηκε ο βασικός στόχος του σταδίου της τοποθετημένης πρακτικής. Έτσι, στην ερώτηση της ερευνήτριας *«Σας έτυχε ποτέ να αντιμετωπίσετε μια παρόμοια κατάσταση σαν της Ράιλι;»* οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν ότι πολύ συχνά αντιπαρατάσσονται και θυμώνουν με τους γονείς τους, κυρίως για θέματα που αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Μια μαθήτρια δήλωσε πως *«Προφανώς κάθε παιδί έχει αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση, λόγω της εφηβείας ή επειδή μπορεί να μην έχει καλή διάθεση ή απλά επειδή δεν θέλει να μιλήσει»*. Κατά συνέπεια, επειδή η ερώτηση ζητούσε να ανακαλέσουν εμπειρίες από τις σχέσεις με τους γονείς τους με αφορμή το απόσπασμα της ταινίας, οι μαθητές/τριες συνδέθηκαν βιωματικά με το αφηγηματικό πλαίσιο «γονείς-παιδί» και ενεπλάκησαν προσωπικά με τη διδακτική πράξη. Η διαδικασία βοήθησε στη διεπίδραση της μαθητικής κοινότητας και άξιο λόγου είναι πως σε όλη τη διάρκεια των αφηγήσεων άκουγαν με προσοχή τους συμμαθητές/τριες τους, κοιτώντας τους στα μάτια.

Μετά την προβολή του αποσπάσματος από την ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς» ακολούθησε συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των μαθητών/τριών για να καταγραφούν οι στάσεις των παιδιών αναφορικά με τη χρήση του αφηγηματικού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Έτσι, λοιπόν, στην ερώτηση *«Μπορείτε να αναφέρετε κάποια αφήγηση που σας προσέκλυσε το ενδιαφέρον (από το χώρο της ιστορίας, της λογοτεχνίας, της διαφήμισης, του κινηματογράφου, του διαδικτύου, της καθημερινής ζωής);»* και οι πενήντα μαθητές/τριες της έρευνας μας ήταν σε θέση να αναφέρουν αφηγηματικά κείμενα που άντλησαν από διαφορετικά καταστασιακά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι δεκαοτώ παιδιά ανέφεραν αφηγήσεις από αγαπημένες τους ταινίες από τον κινηματογράφο,

επηρεασμένα, ίσως, από την προβολή της ταινίας, ενώ δέκα μαθητές/τριες από λογοτεχνικά βιβλία. Παρατηρήθηκε ότι, δεκαπέντε μαθητές/τριες επεσήμαναν ότι τους “τράβηξαν” το ενδιαφέρον ειδήσεις από το διαδίκτυο, δυο μαθήτριες ανέφεραν διαφημιστικά κείμενα, ενώ πέντε μαθητές υπέδειξαν αφηγήσεις μέσα από συνομιλίες τους με αγαπημένα τους πρόσωπα. Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν ότι τα πολυτροπικά και ψηφιακά κείμενα κυριαρχούν στην εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών.

Μετάπειτα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «*Ο λόγος των προσώπων είναι αυθόρμητος, άμεσος, δυναμικός ή μονότονος, προσχεδιασμένος, επιμελημένος; Ποια παραγωγιστικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία παρατηρείτε; (μορφασμοί, κινήσεις των χεριών, επιτονισμοί, κτλ.)*» και διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία τους αξιολογούν θετικά τη χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων στην προφορική αφήγηση γεγονότων, καθώς η αφήγηση γίνεται πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα για το κοινό. Επίσης, διαπιστώθηκε πως έχουν συνδυάσει τις προφορικές αφηγήσεις με τον αυθόρμητο, άμεσο και δυναμικό λόγο, ενώ τις γραπτές με τον μονότονο, προσχεδιασμένο και επιμελημένο λόγο.

Στο τέλος του σταδίου της τοποθετημένης πρακτικής, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επαναφηγηθούν σύντομα μια δική τους ιστορία παρατηρήθηκε μια δυσκολία σύνταξης μιας πιο εκτεταμένης αφήγησης και ένας σύντομος, σχεδόν, πρόχειρος λόγος. Δύο από τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών με θέμα την αντιπαράθεση τους με το οικογενειακό περιβάλλον σχετικά με τη σχολική τους επίδοση, τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον των υπολοίπων, λόγω της αφηγηματικής δεινότητας των συγκεκριμένων μαθητών. Στο τελευταίο ερώτημα οι περισσότερες απαντήσεις συνέκλιναν ότι οι αφηγήσεις τους μπορούν να αποτελέσουν θέμα κινηματογραφικής ταινίας, καθώς περιέχουν γεγονότα που ανατρέπουν την αναμενόμενη κανονικότητα και την κάνουν ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Επομένως, από τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της τοποθετημένης πρακτικής, κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί η κριτική μεταγνώση των μαθητών/τριών μέσα από καθημερινά κείμενα που προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους, έτσι ώστε να

κατασκευάσουν τις δικές τους δυναμικές ταυτότητες ξεπερνώντας τους παραδοσιακούς μαθητικούς ρόλους (Αρχάκης 2015).

## 9.2 Αποτελέσματα ανοιχτής διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της ανοιχτής διδασκαλίας επιχειρήθηκε η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών των βασικών μηχανισμών και των γλωσσικών στοιχείων οργάνωσης, σύστασης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού, ειδησεογραφικού λόγου με την κατάκτηση της κατάλληλης μεταγλώσσας.

### Άξονας προφορικής αφήγησης

Κατά τη διάρκεια προβολής του βίντεο στον άξονα της προφορικής αφήγησης, φάνηκε πως οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων ήταν πρόθυμοι/ες να παρακολουθήσουν μια αυτοβιογραφική, συνέντευξη μεταξύ οικείων προσώπων. Μετά την προβολή του βίντεο η ερευνήτρια έγινε δέκτης πλήθος ερωτήσεων από τους μαθητές/τριες για τον τόπο, τα πρόσωπα και τις συνθήκες διεξαγωγής της συνέντευξης, γεγονός που μαρτυρά ότι το θέμα των σχολικών αναμνήσεων, το οποίο αποτέλεσε και το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, κινητοποίησε την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Μάλιστα, ένας μαθητής του Α'4 ανέφερε πως *«Ο παππούς μου “τρελαίνεται” να μου λέει ιστορίες από τα μαθητικά του χρόνια και εγώ κάθομαι με τις ώρες να τον ακούω»*. Η παρατήρηση αυτή παρακίνησε τέσσερις ακόμη μαθητές/τριες του ίδιου τμήματος να μοιραστούν μαζί μας προσωπικές στιγμές με οικεία πρόσωπα και να συμφωνήσουν τελικά όλοι/ες μαζί ότι η εξιστόρηση ιστοριών από τα μαθητικά χρόνια είναι προσφιλέθ θέμα όλων των οικογενειών. Παρόμοιες αντιδράσεις παρατηρήθηκαν και από τα παιδιά του Α'3 που συμμετείχαν στην έρευνα με εξέχουσα την αντίδραση μιας μαθήτριας από την Ουκρανία η οποία ανέφερε πως *«Έχω πάρει συνέντευξη από τον πατέρα μου... Μου λέει μια αστεία ιστορία από το σχολείο στο χωριό του – Πιρόγκοβ- και μπορώ να τη φέρω να την ακούσετε»*. Οι συμμαθητές/τριες της ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και τους δόθηκε χρόνος να μοιραστούν μεταξύ τους κοινές συζητήσεις με τους γονείς ή τα συγγενικά τους πρόσωπα.

Στη συνέχεια, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι κοινή, σκόπιμη και συστηματική πρακτική των οικογενειών η προσπάθεια να μεταδοθούν από τους

μεγαλύτερους στους μικρότερους, ή από πιο έμπειρους σε πιο άπειρους γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, συνήθειες μέσα από βιωμένες καταστάσεις με σκοπό την ταύτιση ή την αποτροπή. Επιπλέον, έγινε αντιληπτό ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να απαντήσουν στα βασικά ερωτήματα «*Ποιο είναι το θέμα της προφορικής αφήγησης*», «*Ποια πρόσωπα συμμετέχουν στην αφήγηση*;», «*Ποια γεγονότα αφηγείται ο ομιλητής, σε ποια εποχή αναφέρεται και ποιος είναι ο τόπος της δράσης*;», «*Πού ακριβώς εντοπίζεται η εξέλιξη της δράσης*;», «*Τελικά, ποιες επιπτώσεις είχαν για τον αφηγητή οι ενέργειες του*;» που αναδεικνύουν τα βασικά δομικά συστατικά της αφήγησης. Χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας, οι μαθητές/τριες στάθηκαν περισσότερο στην εξέλιξη της δράσης θέλοντας να ανιχνεύσουν περισσότερο τις επιπτώσεις που είχε η καίρια παρέμβαση της δασκάλας στη μετέπειτα πορεία του αφηγητή. Πράγματι, τα παιδιά διέκριναν τον ατίθασο χαρακτήρα του αφηγητή, τις δυσάρεστες συνέπειες της συμπεριφοράς του και την μη αναμενόμενη από την κανονικότητα συμπεριφορά της “διαφορετικής” δασκάλας. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση ορισμένων μαθητών/τριών «*Μπράβο στη δασκάλα... δεν πρέπει να προσέχουμε μόνο τους καλούς και ήσυχους μαθητές*». Μάλιστα, ένας μαθητής φώναξε «*και οι ζωηροί έχουν ψυχή*».

Σε επόμενη δραστηριότητα της ανοικτής διδασκαλίας τα παιδιά αναζήτησαν τις σχέσεις αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων. Αν και όλοι/ες κατάφεραν να συμφωνήσουν ότι η ανυπακοή του αφηγητή στους κανόνες του σχολείου επηρέαζε τους όρους εμφάνισης της συμπεριφοράς του δασκάλου, μόνο μερικοί/ες κατόρθωσαν να υποδείξουν με ακρίβεια γεγονότα που μαρτυρούν την αιτιολογική σχέση του σκοπού του αφηγητή. Με ευκολία και άνεση τα παιδιά υπογράμμισαν τους αιτιολογικούς (αφού, καθώς) και χρονικούς δείκτες (την πρώτη μέρα, την επόμενη, μετά, ύστερα) της αφήγησης, αποδεικνύοντας την αιτιολογική και χρονική αλληλουχία των μερών της, καθώς και τους χρόνους των ρημάτων. Επίσης, είκοσι-πέντε μαθητές/τριες ανέφεραν ότι προτιμούν τον ενεστώτα ως χρόνο της αφήγησης, υπογραμμίζοντας δυνατά «*Είναι σαν να ξετυλίγονται τα γεγονότα μπροστά στα μάτια μας*». Με απόλυτη επιτυχία απάντησαν οι μαθητές/τριες στο ερώτημα «*Σε ποιον άξονα οργανώνεται η αφήγηση του ομιλητή (του τόπου ή του χρόνου)*;», επισημαίνοντας ευδιάκριτα

περιγραφικά σημεία του κειμένου, στοιχείο που απέδειξε τη δημιουργική συνύπαρξη της αφήγησης με την περιγραφή.

Στο τελικό ερώτημα «*Με ποιο τρόπο δικαιολογεί τις πράξεις του ο αφηγητής;*», «*Πώς αισθάνεται με τις επιλογές του;*» μια μαθήτρια είπε χαρακτηριστικά «*Κάθε άνθρωπος δικαιολογεί τις πράξεις του για να μπορέσει να συνεχίσει τη ζωή του. Τότε γιατί μας φαίνεται παράξενο;*». Μάλιστα, η δήλωση της μαθήτριας καταγράφηκε με έντονα γράμματα στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και διερευνήθηκε στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης.

### Άξονας γραπτής αφήγησης

Στο πλαίσιο της ανοικτής διδασκαλίας στον άξονα της γραπτής αφήγησης, φάνηκε πως όλοι οι μαθητές/τριες των δύο τμημάτων ήταν σε θέση να παρατηρήσουν τις επικοινωνιακές διαφορές της αυθόρμητης, διαπροσωπικής επικοινωνίας με την απρόσωπη, διαμεσολαβημένη δημοσιογραφική είδηση (Πολίτης 2014). Εντούτοις, μόνο οι μαθητές/τριες με καλύτερες επιδόσεις μπόρεσαν να παρατηρήσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου. Ένας μαθητής του Α΄3 ανέφερε «*δεν διαβάζουμε κάποια ιστορία που να εξελίσσεται χρονικά και δεν υπάρχει ενδιαφέρον στην εξέλιξη του κειμένου*», ενώ μια μαθήτρια του ίδιου τμήματος συμφώνησε και επεσήμανε «*αυτή η αφήγηση δεν έχει άλλους ήρωες*». Από τις δηλώσεις αυτές φαίνεται ότι το κειμενικό είδος της αφήγησης προσλαμβάνεται από τους μαθητές/τριες ως άμεσα συναρτώμενο με τις λογοτεχνικές, κυρίως, αφηγήσεις. Έτσι, από την αρχή επισημάνθηκε η επιφυλακτική στάση των παιδιών στην προσέγγιση του κειμένου σε αντιδιαστολή με την ενθουσιώδη αντιμετώπιση της αυτοβιογραφικής προφορικής αφήγησης.

Προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και στον άξονα της γραπτής αφήγησης αξιοποιήθηκε το λογοπαίγνιο του τίτλου «*Ο πιο αδύναμος κρίκος...!*». Οι μαθητές/τριες διασκέδασαν με τη δραστηριότητα της αντιστοίχισης και φάνηκε ότι θέλησαν να σχολιάσουν το τηλεπαιχνίδι της ελληνικής τηλεόρασης, παρόλο που βρήκαν τη σωστή απάντηση. Ο διάλογος επικεντρώθηκε στην ισχυρή προσωπικότητα του τηλεπαρουσιαστή της εκπομπής που, με τα ειρωνικά του σχόλια, αυξάνει την τηλεθέαση της εκπομπής. Η

επισημάνση αυτή έδωσε το έναυσμα στην ερευνήτρια να συγκρίνει το ύφος του τίτλου με το πνεύμα του παιχνιδιού και τα παιδιά τόνισαν ότι σίγουρα είναι μεταφορικός και έχει έντονα ειρωνική απόχρωση.

Στη συνέχεια, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να αποδώσουν λεκτικά τα σημεία στίξης του τίτλου και να μετατρέψουν το μεταφορικό λόγο του τίτλου σε κυριολεκτικό, ανέφεραν ότι η αρθογράφος θέλοντας να αποφύγει μια κατά μέτωπο επίθεση υπονοεί με τα αποσιωπητικά την επιθετική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών/τριών που φέρνουν σε δύσκολη θέση τους καθηγητές/τριες τους, ενώ παράλληλα, με τη χρήση του θαυμαστικού ενισχύει την έκπληξή της. Οι επισημάνσεις τους αυτές έδειξαν ότι τα σημεία στίξης αντικαθιστούν τη λεκτική σημασία και τοποθετούνται ως σχόλιο από τον/την αρθογράφο. Επίσης, έδωσαν ενδιαφέροντες τίτλους, όπως:

Μαθητής Α΄3: Οι μαθητές στο προσκήνιο.

Μαθήτρια Α΄3: Σχέσεις μαθητών-καθηγητών στη σύγχρονη εποχή.

Μαθήτρια Α΄4: Ο ρόλος της οικογένειας στις μέρες μας.

Μαθητής Α΄4: Νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Μια μαθήτρια έκανε τη διαφορά λέγοντας διακριτικά *«τελικά, πράγματι στις μέρες μας ο πιο δυνατός κρίκος είναι ο μαθητής... και θα ήθελα την άποψή σας πάνω σε αυτό το θέμα»*. Η δήλωση της μαθήτριας έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια για αξιοποίηση τόσο της ιδέας της μαθήτριας όσο και των υπόλοιπων τίτλων των μαθητών/τριών στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής.

Συζητώντας τους τίτλους τους οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι ο μεταφορικός τίτλος με τις συνυποδηλώσεις των σημείων στίξης είναι πιο ελκυστικός και πετυχαίνει τον σκοπό του για προσέλκυση του ενδιαφέροντος του αναγνωστικού κοινού. Η διαπίστωση αυτή επεκτάθηκε και στην αντικατάσταση των υπόλοιπων μεταφορικών φράσεων με κυριολεκτικές, πιστοποιώντας την προτίμηση των αναγνωστών στον μεταφορικό/συνυποδηλωτικό λόγο, καθώς μεταφέρει εύστοχα άρρητα νοήματα και τοποθετήσεις των συντακτών. Συγκεκριμένα, τριάντα-πέντε μαθητές/τριες

δήλωσαν ότι προτιμούν τον μεταφορικό λόγο *«γιατί είναι πιο ευγενικός και συναισθηματικός»*, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν πως προτιμούν τον κυριολεκτικό *«γιατί είναι πιο πραγματικός και ρεαλιστικός»* τρεις μαθητές τέλος, δήλωσαν ότι το κείμενο και στις δύο περιπτώσεις είναι το ίδιο αποδεκτό. Σημείο ευρύτερης συζήτησης αποτέλεσε το χωρίο του άρθρου *«μήπως η αλυσίδα την οποία συναπαρτίζει έχει πάψει προ πολλού να είναι «χρυσή» και κατά συνέπεια έχει χάσει τη λάμψη της και άρα και μέρος της πραγματικής της αξίας;;»*, όπου οι μαθητές/τριες που υποστήριζαν την πρώτη άποψη προκάλεσαν τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες τους να προσδιορίσουν τους κρίκους της αλυσίδας. Οι απαντήσεις τους απέδειξαν πως συνδέουν υπόρρητα τις μεταφορικές εκφράσεις όχι απλώς με ένα σχήμα λόγου, αλλά με βασικό μηχανισμό αντίληψης της πραγματικότητας.

Στην επόμενη δραστηριότητα της φάσης αυτής, τα παιδιά κλήθηκαν να χρωματίσουν με κόκκινο χρώμα τα ισχυρά γλωσσικά μέσα της ειδησεογραφικής είδησης όπως λόγιες λέξεις, χρήση ορολογίας, ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη και ισχυρά εκφραστικά μέσα όπως εκφραστικά κλισέ (*Ένα βήμα πριν ...*, *ραγδαίες εξελίξεις ...*, *υπάρχει άμεσος κίνδυνος να ...*), εκτεταμένο δανεισμό με την εισαγωγή εξωτερικών δανείων, μίμηση άτυπης καθημερινής γλώσσας, λέξεις που εισάγουν παραθέματα ή αφηγήσεις. Ιδιαίτερα διασκεδαστική φάνηκε η άσκηση δημιουργικής γραφής με τα αποκόμματα των εφημερίδων όπου τους ζητήθηκε να μουντζουρώσουν όλο τα κομμάτια των κειμένων που επέλεξαν, εκτός από τα παραπάνω γλωσσικά και εκφραστικά μέσα. Μια μαθήτρια γελώντας ανέφερε *«θα φέρω πολλές εφημερίδες για να παίξουμε πάλι αυτό το παιχνίδι»*.

Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετήσουν τα στοιχεία της είδησης πάνω σε μια ανεστραμμένη πυραμίδα. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να αντιστοιχίσουν τα πρόσωπα με τα συμβάντα, ενώ διέκριναν εύκολα τη σύνοψη της είδησης. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά και των δύο τμημάτων κατόρθωσαν να προσδιορίσουν και να κατανοήσουν τον αφηγηματικό χαρακτήρα της είδησης, καθώς και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο/η συντάκτης/κτρια για να πετύχει τον στόχο του/της. Πιο συγκεκριμένα, εντόπισαν με επιτυχία τις

στρατηγικές της αρθρογράφου για ενημέρωση, πληροφόρηση και σαγήνευση του κοινού (περιστατικό στο γραφείο του διευθυντή, χρήση αυθεντίας, λογοπαίγνιο τίτλου). Χαρακτηριστικά δήλωσε ένας μαθητής: *«τελικά η αφήγηση κυριαρχεί σε κάθε δραστηριότητα της ζωής μας και όχι μόνο στα παραμύθια».*

### 9.3 Αποτελέσματα κριτικής πλαισίωσης

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης τόσο στον άξονα της προφορικής όσο και στον άξονα της γραπτής αφήγησης, στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών της συμβολής των γλωσσικών στοιχείων και των μηχανισμών κατασκευής του αφηγηματικού κειμένου μέσα από τη δράση και τη διεπίδραση των χαρακτήρων κατά την αναπαράσταση του αφηγηματικού κόσμου του ομιλητή, στην κατασκευή της ταυτότητάς του. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται εν τέλει η κριτική γλωσσική επίγνωση των παιδιών, κύριος στόχος της φιλοσοφίας της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001).

#### Άξονας προφορικής αφήγησης

Κατά την πορεία της κριτικής πλαισίωσης στον άξονα της προφορικής αφήγησης διαπιστώθηκε πως όλοι οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία στη διαδικασία σχεδιασμού έξι φιγούρων/χαρακτήρων των κειμένων με αποτέλεσμα να αναδυθούν οι ταυτότητες του ήρωα-αφηγητή, της μητέρας και της γιαγιάς, του δασκάλου και της δασκάλας, του συμμαθητή (βλ.Παράρτημα, Μέρος Γ). Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα γλωσσικά μέσα που αναπαριστούν την ταυτότητα των χαρακτήρων όπως αναπαρίστανται και προωθούνται στον αφηγηματικό λόγο του ομιλητή και μερικά παιδιά δήλωσαν τα εξής:

Μαθήτρια Α΄3: Αποκλείεται να ήταν τόσο ατίθασος!!!!!!!

Μαθητής Α΄3: Επίτηδες υπερβάλλει για να φανεί γενναίος στα μάτια του παιδιού του!

Μαθητής Α΄4: Αν έλεγε ότι ήταν υπάκουος λόγω της αυστηρότητας των δασκάλων η αφήγησή του δεν θα είχε κανένα ενδιαφέρον.



Μαθήτρια Α'4: Δεν θα ήθελα να ζούσα εκείνη την εποχή που ήταν όλοι αυστηροί, γονείς και δάσκαλοι.

Μαθήτρια Α'4: Αδύνατον να πιστέψω ότι δικαιολογεί τη συμπεριφορά των αυστηρών δασκάλων του.

Μαθητής Α'4: Δεν μπορεί να ήταν μόνο αυτός η εξαίρεση στον κανόνα.

Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται πως τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει ότι ο αφηγητής δεν «αναπαριστά» την πραγματικότητα, αλλά επιλέγει και αφηγείται χρονολογικά σημαντικά συμβάντα της σχολικής ζωής του μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον του ακροατή του. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να κατανοήσουν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο αφηγητής, προκειμένου να πείσει τον ακροατή του για την αληθοφάνεια της ιστορίας του, γεγονός που αποδεικνύει την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης. Μια πρώτη νύξη, επίσης, των μαθητών/τριών ήταν η υπογράμμιση της διαφορετικής γλώσσας- ιδεολογίας του αφηγητή και της γλώσσας- ιδεολογίας του συμμαθητή του.

Τέλος, προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις προθέσεις, τα κίνητρα, την ταυτότητά του, τον ρόλο των προσώπων που τον αφορούσαν, να διευκρινίσουν ασαφή σημεία της αφήγησής του, ενεργοποιήθηκε η τεχνική της «καυτής καρέκλας». Παρατηρήθηκε πως η δραστηριότητα αυτή προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, καθώς προκάλεσε πλήθος ερωτήσεων σε γρήγορο ρυθμό προς τον υποδυόμενο-αφηγητή και η προσοχή των παιδιών ήταν πιο τεταμένη από οποιαδήποτε άλλη στιγμή της διδακτικής παρέμβασης. Συνειδητοποίησαν οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία ανάκρισης ότι ο κόσμος και ο εαυτός μας γίνονται αντιληπτοί και συγκροτούνται μέσα από το αφηγηματικό πρίσμα.

Άξονας γραπτής αφήγησης

Στο πλαίσιο της κριτικής πλαισίωσης, στον άξονα της γραπτής αφήγησης, μέσα από μια ειδησεογραφική είδηση επιχειρήθηκε να αναδυθούν οι ταυτότητες της

αρθρογράφου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονιών τους. Στην πρώτη δραστηριότητα αυτού του σταδίου όλοι οι μαθητές/τριες με υπευθυνότητα και σοβαρότητα απέδωσαν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας καταστάσεις, σκηνές που τους δημιούργησε η ανάγνωση του άρθρου. Ιδιαίτερη αίσθηση προκάλεσε η επιθυμία ορισμένων μαθητών/τριών να «ζωντανέψουν» τη σκηνή της επίθεσης των μαθητών στο γραφείο του διευθυντή, αφού, καθώς επεσήμαναν, αποτέλεσε για πολλούς από αυτούς αφορμή για να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα. Στη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με τη δυναμική του επεισοδίου ως αφορμής του λόγου της αρθρογράφου, τα παιδιά επεσήμαναν τα εξής:

Μαθήτρια Α'3: Είναι ένα μεμονωμένο επεισόδιο και δεν συμβαίνει τακτικά στα σχολεία.

Μαθήτρια Α'3: Η αρθρογράφος τονίζει το επεισόδιο βάζοντας το στην αρχή του άρθρου για να επηρεάσει αναγνώστες και να τους προδιαθέσει αρνητικά απέναντι στους μαθητές.

Μαθητής Α'4: Πιστεύω ότι η αρθρογράφος μιλάει υπερβολικά και ότι η κατάσταση δεν είναι τόσο χάλια.

Μαθήτρια Α'4: Έχει δίκιο σε κάποια σημεία, αλλά και οι καθηγητές μερικές φορές είναι άδικοι και σκληροί με τα παιδιά.

Μαθήτρια Α'4: Η δημοσιογράφος τα παρουσιάζει έτσι. Δεν είναι έτσι τραγική η πραγματικότητα.

Από τις απαντήσεις αυτές αποδεικνύεται πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως η αρθρογράφος κατασκευάζει την ταυτότητά της υιοθετώντας γλωσσικούς μηχανισμούς και δομικά συστατικά της αφήγησης, δικαιολογώντας παράλληλα τις ανθρώπινες αδυναμίες των συναδέλφων της και υπερθεματίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις νέες μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Επίσης, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για «ζωντάνεμα» των παγωμένων εικόνων έδειξε ότι μετασχημάτισαν κριτικά τις προσφερόμενες γνώσεις.

Μάλιστα, χαρακτηριστική υπήρξε η πρωτοβουλία μιας μαθήτριας να αναπαραστήσουν τις σχέσεις μαθητών-καθηγητών αλλά με διαφορετικούς όρους. Πιο αναλυτικά, οργανώθηκε ένα θεατρικό παιχνίδι όπου η μαθήτρια θα έκανε τη διευθύντρια και θα έδιωχνε με πενταήμερη αποβολή έναν μαθητή από το σχολείο μετά από μια παρεξήγηση. Μάλιστα, η ερευνήτρια είχε σημειώσει την αντίδραση ενός μαθητή μετά το τέλος του παιχνιδιού ο οποίος ανέφερε «*Η αλήθεια βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα*». Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αξιοσημείωτο είναι το συμπέρασμα της παρέμβασης με λόγια της ίδιας της ερευνήτριας «*Είναι πράγματι παρήγορο το γνήσιο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη σχολική πραγματικότητα και συγκινεί η απόπειρά τους να την αναπαραστήσουν μέσα από τον δικό τους αφηγηματικό λόγο*».

#### *9.4 Αποτελέσματα μετασχηματισμένης πρακτικής*

Στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, οι μαθητές/τριες παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο σε διαφοροποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αξιοποιώντας τις γνώσεις που κατέκτησαν στα προηγούμενα στάδια της παρέμβασης. Αρχικά, διασκέδασαν αφάνταστα αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της δημοσιογράφου παίρνοντας συνέντευξη από οικεία τους πρόσωπα. Μάλιστα, κάποια από αυτά δήλωσαν απερίφραστα ότι επιθυμούν να ασχοληθούν με το επάγγελμα του/της δημοσιογράφου, όταν μεγαλώσουν, καθώς προσφέρει μεγάλες συγκινήσεις.

Το ενδιαφέρον τους φάνηκε από την ανυπομονησία τους να ακούσουν τις συνεντεύξεις των συμμαθητών/τριών τους μέσα στην τάξη. Η ερευνήτρια είχε σημειώσει στο ημερολόγιό της ότι: «*Για πρώτη φορά τα παιδιά συμμετείχαν καθολικά στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας, άκουσαν με απόλυτη ησυχία τις εργασίες των υπολοίπων και αξιολόγησαν με ενθουσιασμό το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους*». Επίσης, αρκετοί ζήτησαν να χάσουν το διάλειμμα, προκειμένου να ακουστούν όλες οι συνεντεύξεις. Πιο δύσκολη και απαιτητική τους φάνηκε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και δέκα μαθητές/τριες δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία.

Στον άξονα της γραπτής αφήγησης κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να υποθέσουν ότι είναι 30 ετών και εργάζονται ως καθηγητές/τριες σε ένα

Γυμνάσιο στο κέντρο της Αθήνας. Επίσης, να αναλογιστούν τη στάση των δασκάλων τους απέναντι σε αυτούς και στους συμμαθητές/τριες τους, ακόμη και αυτών που τους πίεσαν κατά την παιδική/εφηβική ηλικία τους και να γράψουν ένα άρθρο με τίτλο: «Ο πιο δυνατός κρίκος». Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών κατάφερε να αναπαραστήσει την ταυτότητα του καθηγητή/τριας μπαίνοντας στη θέση των δασκάλων τους, αναφέροντας και αρκετά περιστατικά από τη σχολική τους ζωή. Οι μαθητές/τριες ζήτησαν επίμονα από την ερευνήτρια να ακουστούν μέσα στην τάξη οι γραπτές αφηγήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Πραγματικά, η διδάσκουσα ικανοποιώντας την απαίτηση των παιδιών προέτρεψε τέσσερις μαθητές, λόγω έλλειψης χρόνου, να διαβάσουν οι ίδιοι τις αφηγήσεις τους ενώπιον του ακροατηρίου της τάξης. Η υλοποίηση της διαδικασίας ικανοποίησε την ερευνήτρια, καθώς, όπως είχε σημειώσει στο ημερολόγιο της, οι μαθητές/τριες μέσα από τις αφηγήσεις τους έδειξαν ότι κατάλαβαν τα κείμενα και εξέφρασαν τον εαυτό τους και τα προβλήματά τους μέσα από την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά. Επιπλέον, καλλιεργήθηκε και το αίσθημα της ενσυναίσθησης, κύριο συστατικό της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Goleman 1998· Πλατσίδου 2010), καθώς τα παιδιά προσπάθησαν να μπουν στη θέση και να κατανοήσουν, κυρίως, τους καθηγητές/τριες τους, αφού οι αφηγήσεις σχετίζονταν με την αυστηρότητα και την εξουσιαστική δύναμή τους πάνω στους μαθητές/τριες.

Έτσι, λοιπόν, φάνηκε ότι οι στόχοι του σταδίου της μετασχηματισμένης πρακτικής έφεραν θετικά αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά συνειδητοποίησαν τους γλωσσικούς μηχανισμούς της αφήγησης, προκειμένου ο αφηγητής να κατασκευάσει την οπτική του κόσμου του. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία, φάνηκε ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι στις καθημερινές αφηγήσεις μεταβλήθηκαν, καθώς δήλωσαν ότι ο λειτουργικός τους ρόλος είναι ισότιμος με αυτές των λογοτεχνικών αφηγήσεων.

## Κεφάλαιο 10: Σύνοψη-Συμπεράσματα

### *10.1 Σύνοψη-συμπεράσματα θεωρητικού και ερευνητικού μέρους*

Στη σύγχρονη πολυφωνική και πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα κυρίαρχος σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της αναδεικνύεται η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ως μια διαδικασία που βοηθάει τα άτομα ή τις ομάδες να αποκτούν έλεγχο στη ζωή τους και στις αποφάσεις που τους αφορούν (Kreisberg 1992). Σε ένα τέτοιο απαιτητικό πλαίσιο η καλλιέργεια των αφηγηματικών ικανοτήτων ενός ατόμου είναι πρωταρχικής σημασίας για τη γλωσσική, συναισθηματική και επικοινωνιακή του ανάπτυξη (Riley & Burrell 2007· Spencer & Slocum 2010).

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η αξιοποίηση καθημερινών αφηγήσεων στη διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι βιώνουν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο προσαρμογής σε ένα μη γνώσιμο περιβάλλον, καθώς βρίσκονται αντιμέτωποι με καινούρια πρόσωπα, με πρωτόγνωρο χώρο, με μια πληθώρα νέων μαθημάτων και καθηγητών/τριών. Το ζητούμενο που τέθηκε για πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών ικανοποιήθηκε, καθώς τα αφηγηματικά κείμενα που επιλέχθηκαν ανταποκρίνονται στα βιώματά τους και στις προσλαμβάνουσές τους. Επίσης, η ένταξη κειμένων από την καθημερινότητα των παιδιών υπερβαίνει τη στερεότυπη παραδοσιακή αντίληψη ότι η λογοτεχνική αφήγηση είναι ο κατεξοχήν αντιπροσωπευτικός τύπος του ευρύτερου κειμενικού γένους της αφήγησης (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017). Μέσα από τη μελέτη αυτών των κειμένων επιχειρήθηκε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι το αφηγηματικό κείμενο (προφορικό, γραπτό, πολυτροπικό) πραγματώνει υλικά τον λόγο (discourse) ο οποίος συνίσταται από οργανωμένα γλωσσικά μέσα (δομικά, υφολογικά χαρακτηριστικά) (Fairclough 1992). Μέσω αυτών των γλωσσικών και δομικών μηχανισμών μεταδίδονται ρητά και υπόρρητα μηνύματα σε συνάρτηση με τις περικειμενικές συνιστώσες με σκοπό την πραγμάτωση πολλαπλών επικοινωνιακών στόχων (Αρχάκης 2013). Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες με βάση τις θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (New

London Group 1996), με κύριο στόχο την κοινωνική χειραφέτηση των μαθητών/τριών από τις κυρίαρχες ιδεολογίες που βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία (Freire 1970).

Με αφετηρία το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, ο τρόπος δηλαδή πρόσληψης και παραγωγής μηνυμάτων μέσω του αφηγηματικού λόγου, απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτέλεσε η βαθύτερη γνωριμία των μαθητών/τριών με τα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων που συναντούν στο περιβάλλον τους. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της κριτικής πρόσληψης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στην κατασκευή ταυτοτήτων μέσα από αυτά. Με άλλα λόγια, επιχειρήθηκε μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τους λόγους για τους οποίους τα κείμενα καθημερινής αφήγησης επιλέγουν και προβάλλουν επιλεγμένα γεγονότα της κοινωνικής ζωής, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική τους επίγνωση (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017).

Αναλυτικά, στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής οι μαθητές/τριες του δείγματος της έρευνάς μας συμμετείχαν καθολικά και ενεργητικά, καθώς η ένταξη της ταινίας στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτούργησε ως έναυσμα για βιωματική ταύτιση των μαθητών/τριών με τους χαρακτήρες του έργου και για προσωπική εμπλοκή στη διδακτική πράξη. Μέσα από τη μυθοπλαστική σκηνοθεσία το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μεταφέρθηκε από το λόγο στην εικόνα και από τη σελίδα στην οθόνη και οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με τη γραμματική του κινηματογράφου. Με άλλα λόγια, κατανόησαν ότι το αφηγηματικό μήνυμα δομείται μέσα από γλωσσικούς μηχανισμούς, αλλά και μέσα από κιναισθητικές πράξεις και σύμβολα (Χοντολίδου 1999). Η προσέγγιση αυτή συνέβαλλε στην καλλιέργεια του οπτικοακουστικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, αλλά και στη συνειδητοποίηση ότι η προτεραιότητα του γραπτού λόγου δεν είναι το «πραγματικό θέμα» (Χοντολίδου 1999).

Με αφορμή την αναπαράσταση της πρώτης μέρα στο σχολείο μέσα από την αφήγηση ενός μικρού κοριτσιού, οι μαθητές/τριες προβληματίστηκαν αναφορικά με το βαθμό της καθημερινής επαφής τους με ένα πλήθος αφηγηματικών κειμένων (πλασματικών και πραγματικών) και, κατά πλειοψηφία,

συντονίστηκαν με την άποψη ότι η αφήγηση αποτελεί μια κατεξοχήν φυσική, καθημερινή δραστηριότητα. Από την άλλη πλευρά, η αναπαράσταση δικών τους βιωμάτων από τη σχολική πραγματικότητα τους έδωσε την ευκαιρία να κατασκευάσουν τη δική τους αφήγηση σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και να την επικοινωνήσουν στη μαθητική κοινότητα. Αυτό το ανακάτεμα των φωνών τους έδωσε τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις δυνατότητες του αφηγηματικού λόγου και να αισθανθούν ότι εξουσιάζουν οι ίδιοι/ες τη σκέψη και τον κόσμο τους (Freire 1996, 199). Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν σταδιακά στην ταύτιση, καθώς ήρθαν πιο κοντά και με συμμαθητές/τριες που νόμιζαν πως δεν είχαν κανένα κοινό σημείο επαφής. Το μοίρασμα κοινών εμπειριών, σκέψεων και ιδεών συνέβαλε στην καλλιέργεια της γλωσσικής δημιουργικότητας της κοινότητας μάθησης και στην αλληλεξάρτηση των μελών της. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν πως οι αφηγηματικές δραστηριότητες δεν εγκλωβίζονται στο στάδιο της προσωπικής υπόθεσης, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση του κάθε μαθητή/τριας με τις ιστορίες των συμμαθητών/τριών του προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης των προβλημάτων τους εκκινώντας από διαφορετικές θεωρήσεις του ίδιου περιεχομένου (Ματσαγγούρας 2005, 77-78· Παρασκευόπουλος 2004, 5).

Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής αφήγησης στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας πρόβαλε ως αδήριτη ανάγκη η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να ανιχνεύουν τις γλωσσικές στάσεις των αφηγητών/τριών και να κατανοούν τις αξίες και τις ιδεολογίες που προωθούν μέσα από τα κείμενά τους (Fairclough 1992). Ως εκ τούτου, προσπαθήσαμε να οικοδομήσουμε την κριτική τους στάση μέσα από τη γνωριμία τους με ποικίλα «εναλλακτικά πολιτισμικά πρίσματα» (Αρχάκης & Τσάκωνα [2011] 2017, 205) και τις ταυτότητες που αυτά κατασκευάζουν. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα πολυτροπικό κείμενο, μια διαδικτυακή συνέντευξη με θέμα που άπτεται της περιέργειας και του ενδιαφέροντος τους για παλιότερες μορφές της σχολικής κοινότητας και μια είδηση από μια ψηφιακή εφημερίδα του διαδικτύου με θέμα τη θέση του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Τα κείμενα αυτά συνιστούν πλαισιωμένο οριζόντιο λόγο (horizontal discourse), εντάσσονται στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού (Ιντζίδης & Παπαρίζος 2006) και συνδέουν το κοινωνικό,

καθημερινό περιβάλλον των μαθητών/τριών με το σχολικό (Halliday 1978, 100· Bernstein 1990· Αρχάκης 2000). Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτά, αφενός, έμαθαν να αναγνωρίζουν τα κατασκευαστικά γλωσσικά και δομικά συστατικά της αφήγησης και αφετέρου οδηγήθηκαν σε μια κριτική αντιμετώπιση της κατασκευής των ταυτοτήτων των αφηγητών/τριών μέσα από αυτά.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να παρατηρήσουν τα γλωσσικά και εκφραστικά αφηγηματικά μέσα του προφορικού λόγου, αλλά δυσκολεύτηκαν να υποδείξουν με ακρίβεια τους γλωσσικούς μηχανισμούς της δημοσιογραφικής είδησης και τα δομικά χαρακτηριστικά της. Επομένως, διαφάνηκε πως τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτά τα είδη κειμένων και με τη φιλοσοφία της διδασκαλίας που παντρεύει εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού με σχολικά μαθήματα.

Οι δυσκολίες αυτές των παιδιών ξεπεράστηκαν με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής (τεχνική της συσκότισης και τεχνική της ανεστραμμένης πυραμίδας), ενώ χαρακτήρισαν ως απρόσμενη και πρωτότυπη την τεχνική της συσκότισης. Στο τέλος, όμως, κατάφεραν να ανιχνεύσουν τις κυρίαρχες αξίες που επιβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στη συγκρότηση των ταυτοτήτων των ατόμων (Στάμου 2016)

Αξιοσημείωτο είναι ότι στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης η τεχνική της «καυτής καρέκλας» τους βοήθησε να δουν τα γεγονότα από διαφορετική οπτική γωνία. Επιπλέον, ενθουσιάστηκαν και διασκέδασαν στη δραστηριότητα του «ζωντανέματος» σκηνών που αναπαρίσταναν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριες τους, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως, η συγκριτική μελέτη των συγκεκριμένων αφηγηματικών κειμένων οδήγησε στη συζήτηση και μερικές φορές στη σύγκρουση, καθώς τα παιδιά υποστήριζαν με σθένος τις απόψεις τους πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα που αναδύθηκαν. Παράλληλα, όμως, ήρθαν στο προσκήνιο οι διαφορετικές αξιακές τους πεποιθήσεις και οι εναλλακτικές οπτικές που προέβαλλαν τόσο τα κείμενα όσο και οι ίδιοι/ες (δυνατός-αδύνατος κρίκος), γεγονός που συνέβαλε στην ενδυνάμωση ή στην αναθεώρηση των ταυτοτήτων τους.



Καθώς η σύγχρονη πολυφωνική πραγματικότητα προϋποθέτει τη συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά φορτία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβάλλει στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού βασισμένο στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (New London Group 1996· Αρχάκης 2015). Για αυτό τον λόγο στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής οι μαθητές/τριες με ενθουσιασμό παρακινήθηκαν να συλλέξουν υλικό μέσα από συνεντεύξεις με οικεία τους πρόσωπα. Κάποιες μαθήτριες ανέφεραν «περάσαμε υπέροχα με τους γονείς μας κάνοντας τους δημοσιογράφους». Στην τελευταία δραστηριότητα του σταδίου αυτού στον άξονα της γραπτής αφήγησης οι μαθητές/τριες, ως δυνατοί κριτικοί του εκπαιδευτικού συστήματος, προέβησαν σε μια σφαιρική, ρεαλιστική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού όπου οι κριτικοί της εκπαιδευτικής αλυσίδας συνδέονται άρρηκτα χωρίς καμία ανταγωνιστική διάθεση πρόσωπα και καταστάσεις συζητήθηκαν, κρίθηκαν και αναθεωρήθηκαν. Το τελικό συμπέρασμα της διαδικασίας συμπυκνώνεται στη φράση μιας μαθήτριας «Εγώ κατάλαβα πως μαθητές, καθηγητές και γονείς βρίσκονται στο ίδιο στρατόπεδο και όχι σε αντίπαλο»

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι η διδακτική αξιοποίηση τόσο των καθημερινών αφηγήσεων που αναλύσαμε εδώ όσο και των λογοτεχνικών και ιστορικών αφηγήσεων υπό το πρίσμα των πολυγραμματισμών προσαρμοσμένο σε μια κριτική ανάλυση του λόγου συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών της Α΄ Γυμνασίου, καθώς και στη συνειδητοποίηση των αξιολογικών επιλογών που συμβάλλουν στη στρατηγική κατασκευή τους. Αξιοσημείωτες είναι και οι καίριες παρατηρήσεις μιας εκπαιδευτικού που πήρε ημιδομημένες συνεντεύξεις από μια ομάδα παιδιών: *«σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, η διδακτική παρέμβαση κατάφερε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του συνόλου της τάξης, να δημιουργήσει μια πιο σφαιρική άποψη της κοινωνικής πραγματικότητας, να αγκαλιάσει ακόμη και την αντίθετη άποψη, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και τέλος, να ανανεώσει τις σχέσεις της σχολικής κοινότητας»*

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις κρίνονται ευεργετικές και θα μπορούσαν να επεκταθούν και

στους μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων και μάλιστα για μεγαλύτερο διάστημα, ώστε να αποκτήσουν όχι μόνο αφηγηματική ικανότητα παραγωγής και πρόσληψης ποικίλων κειμένων, αλλά και μετα-αφηγηματική ικανότητα κριτικής προσέγγισης των κειμένων αυτών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η γλωσσική διδασκαλία να τροφοδοτηθεί και να εμπλουτισθεί, στην κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, με κείμενα τα οποία προέρχονται από καθημερινές περιστάσεις διεπίδρασης των μαθητών/τριών (συζητήσεις παιδιών στα διαλείμματα, συνομιλίες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μηνύματα κινητών τηλεφώνων) ή από τον τύπο (εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο).

Παράλληλα, καθώς καίριο ζήτημα στην εκπαιδευτική κοινότητα συνιστά η αντιμετώπιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, τα προβλήματα του διαδικτύου κ.α., θα ήταν ενδιαφέρον η επέκταση και η υλοποίηση προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναθεώρησης της παιδαγωγικής κουλτούρας. Μόνο μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και το διάλογο θα επέλθει η γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών η οποία αποτελεί βασικό μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης, εξέλιξης και άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων στον ενδοσχολικό και εξωσχολικό χώρο.

Φαίνεται, επομένως, ότι η ενασχόληση των παιδιών με καθημερινά κείμενα είναι πρωταρχικής σημασίας στις σύγχρονες θεωρίες της παιδαγωγικής του γραμματισμού, χωρίς βέβαια να αποκλείεται και ο εμπλουτισμός της γλωσσικής διδασκαλίας με λογοτεχνικά κείμενα, καθώς η εν γένει αξιοποίησή τους παρέχει πολιτιστική, αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια. (Σπανός & Μιχάλης 2012). Τέλος, είναι φανερό ότι, παρά τις εξελίξεις και την πρόοδο των εκπαιδευτικών ερευνών, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δύσκολα συμβαδίζει με αυτές. Για το λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαία, η εφαρμογή των πιο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων που να συνδέονται με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού, καθώς υλοποιείται ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης που είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να στοχάζονται, να αμφισβητούν και να στέκονται κριτικά απέναντι στην πληθώρα των σημειωτικών συστημάτων που κατακλύζουν την καθημερινότητά τους.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ. 2015. Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο: δείκτες της ασυνέχειας και της ασυνέπειας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* επιμ. Γ. Ανδρουλάκης, 117–131. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αθήνα: Gutenberg.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2002. *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 2000. Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά. *Γλώσσα* 51: 42-44.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 2002. Η αφήγηση ως πεδίο έκφρασης ταυτότητας: Ανάλυση δεδομένων από νεανική συνομιλία. *Γλωσσολογία/Glossologia* 14: 137-154.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. [2005]. 2013. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. 7η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 2014. Αφηγηματικά είδη. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα, 441–478. Αθήνα: Νήσος.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 2015. Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Στο *Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου 5α Τζαρτάνεια:. Ανακτήθηκε στις 25/11/2019 από: [http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%AC%CE%B A%CE%B7%CF%82\\_%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B9%CF%82-](http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%AC%CE%B A%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B9%CF%82-)

[%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AD%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7-%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7](#)

ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΤΣΑΚΩΝΑ, Β. [2011]. 2017. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. 2η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Σ. 2001. Εισαγωγή. Στο *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, επιμ. Σ. Αυγητίδου, 13-51. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός: Αθήνα.

ΒΕΡΒΕΡΟΠΟΥΛΟΥ Ζ. 2015. Ο δημιουργός σε α' πρόσωπο: έντυπες συνεντεύξεις σύγχρονων Ελλήνων συγγραφέων. Στο *Continuities, Discontinuities, Ruptures in the Greek Word, Proceedings of the 5th European Congress of Modern Greek Studies* (Thessaloniki 2014), επιμ. Κ. Dimakis, vol.3. Ανακτήθηκε, στις 12/11/2019 από: [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/books/tomo3.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/tomo3.pdf).

ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 2006α. Αφηγηματικά κείμενα: Τύποι, “ατυπίες” και πρακτικές. Στο *Ο κόσμος των κειμένων. Μελέτες αφιερωμένες στον Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, επιμ. Δ. Γούτσος, Σ. Κουτσουλέλου, Α. Μπακάκου-Ορφανού & Ε Παναρέτου, 33-48. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 2006β. Συνομιλιακές αφηγήσεις με (και για) φύλο. Στο *Γλώσσα-γένος-φύλο*, επιμ. Θ.-Σ. Παυλίδου, 65-117. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 2007. Γλώσσα, ταυτίσεις και ταυτότητες: νέες κοινωνιογλωσσολογικές αφετηρίες μεθόδου και ανάλυσης. Ανακτήθηκε 15/12/2019 από: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNwb3N0Z3JhZHVhdGVjb25mZXJlbnNlGd4OjdiNGYyN2NINTYzY2Y2MA&fbclid=IwAR00>.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 1999α. Η αφήγηση ως βάση των κειμενικών διακρίσεων: Ένα μοντέλο ανάλυσης λόγου και οι εφαρμογές του στα ελληνικά. Στο *Ελληνική γλωσσολογία '97*, επιμ. Α. Μόζερ, 693-701. Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Γλωσσολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 2011. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΓΕΩΡΓΑΛΙΔΟΥ, Μ., ΣΗΦΙΑΝΟΥ, Μ. & ΤΣΑΚΩΝΑ, Β., επιμ. 2014. *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.
- ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, Ν. 1993. *Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΓΚΟΒΑΣ, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές: Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπνευστές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 2012. *Γλώσσα: κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 2014. *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*. Καβάλα: Σαΐτα.
- ΓΡΟΣΔΟΣ, ΣΤ. 2011. Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία* 138: 63-83.

- ΔΕΔΟΥΛΗ, Μ. 2002. Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6: 145-149.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. 2007. Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο–συμφραζόμενα–γραμματική. Στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, επιμ. Γ. Η. Ματσαγγούρας, 355–374. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΝΤΖΙΔΗΣ Ε. & ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. 2006. Σχεδιάζοντας το μάθημα της γλώσσας ως μάθημα γραμματισμού. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 131-141. *Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. 1995. Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα. Στο *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*, επιμ. Η. Ματσαγγούρας. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. & ΝΗΜΑ, Ε. 2008. *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Τ. 2007. Από τον εγγραμματισμό στη λογοτεχνική αναζήτηση. Στο *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, επιμ. Η. Γ. Ματσαγγούρας, 383-391. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΣ, Α. & ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Δ. 1992. Μα, όμως, αλλά. Όψεις της Αντίθεσης στον Συνεχή Λόγο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 13: 391-407.
- ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. 2004. Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: <http://www.komvos.edu.gr/>.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε. 2011. Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο *Βίωμα, Μεταφορά και*

*Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, επιμ. Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, 550–574. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Α. 2007. Λογοτεχνία και εγγραμματισμός. Στο *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, επιμ. Η. Γ. Μαρσαγγούρας, 377-381. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΕΚΙΑ, Α. 2011. Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 31/10/2019 από: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/3/mer\\_g\\_th\\_en\\_3/kekia.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm).

ΚΟΜΗΣ, Β. 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

ΚΟΥΜΠΙΑΡΕΛΗΣ, Α. χ.χ. Δημοσιογραφικός Λόγος (γλωσσικά μέσα και ιδεολογία). Σημειώσεις για το μάθημα Δημοσιογραφία & Δημόσιος Λόγος. Ανακτήθηκε 15/12/2019 από: <http://eclass.teion.gr/modules/document/file.php/DSE338/2c.%20CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%20%28%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%29.pdf>.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2007. Σύντομο Ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/education/cbt/history/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html)

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2011. Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, επιμ. Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, 550–574. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 32: 208–222.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2014. Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, επιμ. Ε. Γρίβα, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε 2/11/2019 από: [https://www.academia.edu/6910277/%CE%9ACE%BF%CF%85CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82\\_2014.\\_%CE%9ACE%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF\\_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF\\_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%AE%CF%82\\_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B9\\_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1](https://www.academia.edu/6910277/%CE%9ACE%BF%CF%85CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82_2014._%CE%9ACE%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%AE%CF%82_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1).

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ., ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Μ., ΧΑΛΙΣΙΑΝΗ Ι. 2011. *Μελέτη για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 1997. Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα* 41: 43-57.



- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 2001. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Χριστίδης Α.-Φ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη.
- ΛΑΜΠΙΡΗ, Δ.-Ι. & ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. 1994. *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- ΜΑΚΡΗ-ΤΣΙΛΙΠΑΚΟΥ, Μ. 2004. Ο μελοδραματικός σχεδιασμός στον καθημερινό λόγο, Στο *Μελόδραμα. Ειδολογικοί και ιδεολογικοί μετασχηματισμοί*, επιμ. Σ. Πατσαλίδης & Α. Νικολοπούλου, 579-619. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Ανακτήθηκε 12/11/2019 από: [https://www.academia.edu/35007537/%CE%9F\\_%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82\\_%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82\\_%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD\\_%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C\\_%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF\\_Melodramatic\\_design\\_in\\_everyday\\_talk](https://www.academia.edu/35007537/%CE%9F_%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C_%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF_Melodramatic_design_in_everyday_talk)
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2004. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2005. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. 2007. *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός – Κριτικός – Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΕΡΑΚΛΗΣ, Μ. 1993. *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν.Σ. 1999. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΜΗΤΣΗΣ, Ν.Σ. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α. Φ. Χριστίδης, 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΜΙΧΑΛΗ, Μ. 2014. Αφηγηματικός Λόγος και έμφυλες ταυτότητες στην εκπαίδευση: Η κατασκευή του κοινωνικού φύλου στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 24/12/2019 από: [http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19345/%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%9B%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91\\_%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19345/%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%9B%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91_%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- ΜΠΟΥΤΟΥΛΟΥΣΗ, Ε. 2001. Γλωσσική επίγνωση [E4]. Ανακτήθηκε 22/12/2019 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e4/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html).
- ΝΕΖΗ Μ. & ΣΕΦΕΡΛΗ, Π. 2005. Γλωσσική διδασκαλία και τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα. *Φιλολογική* 92: 79-84.
- ΝΤΙΝΑΣ, Κ. & ΓΩΤΗ, Ε. 2016. *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ. 2012. Από την παραδοσιακή γραμματική στην επικοινωνιακή προσέγγιση: η περίπτωση των επιρηματικών στην ελληνική. Στο *35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, επιμ. D. Koutsogiannis, A. Nakas, K. Dinas, G. Papanastassiou & S. Chatzisavvidis. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: <http://users.uowm.gr/kdinas/periodika-synedria99/>

ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ. & ΓΡΙΒΑ, Ε. 2014. Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Δράμα: χ.ε. Ανακτήθηκε 20/12/2019 από: [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf).

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Ν. 2004. *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Πολιτεία.

ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ, Μ. 2010. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg/Ψυχολογία.

ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2001. Προφορικός και Γραπτός Λόγος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α,-Φ. Χριστίδης σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου, 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3/11/2019 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_a10/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html).

ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2006. Αφήγηση. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019. από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2\\_1\\_3/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html).

ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2012. Στίξη: η μελωδία του γραπτού λόγου. Ανακτήθηκε 23/11/2019 από: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/lemma.html?id=189](http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=189).

ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2014. Ο Λόγος των ΜΜΕ. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα, 149-187. Αθήνα: Νήσος.

ΣΑΜΟΥΗΛΙΔΟΥ, Α. 2008. Οι ερωτήσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η περίπτωση των προφορικών ερωτήσεων των φιλολόγων κατά τη διδασκαλία. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 13/12/2019 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7269/1/%CE%9C.%20%CE%95.%20%CE%A3%CE%91%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%94%CE%9D%CE%97.pdf>.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2011. *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. & ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. 2016. Εισαγωγή. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη. Αθήνα: Ακαδημαϊκά συγγράμματα.

ΣΟΛΟΜΩΝΙΔΟΥ, Χ. 2006. *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΣΠΑΝΟΣ, Γ. & ΜΙΧΑΛΗΣ Α. 2012. *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

ΣΤΑΜΟΥ, Γ. Α. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19–38.

ΣΤΑΜΟΥ, Α. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφριανού & Β. Τσάκωνα, 149-187. Αθήνα: Νήσος.

ΣΤΑΜΟΥ, Α., ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2016. Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις*

για το γλωσσικό μάθημα, επιμ. Α. Στάμου, Π. Αρχάκης & Π. Πολίτης, 13-55.  
Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

TENTOΛΟΥΡΗΣ, Φ. & Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2014. Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 6/1/2019 από: [http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG\\_34\\_411\\_421.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf).

ΤΡΙΑΙΑΝΟΣ, Θ. 1997. *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

ΤΡΙΑΙΑΝΟΣ, ΑΘ. 2008. *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΤΣΑΤΣΟΥΛΗΣ, Δ. 1997. *Η περιπέτεια της αφήγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, Τ., επιμ. 2007. *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, ΣΤ. 2007. Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, επιμ. Γ. Η. Ματσαγγούρας, 466–511. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ. 2015. Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, επιμ. Μ. Τζακώστα, 187-210. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙ. 1992. *Εισαγωγή στη Θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

- ΦΡΥΔΑΚΗ, Ε. 2009. *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ Α. 2008. Τα νέα βιβλία για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε΄ και ΣΤ΄). *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ Α. 2010. Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 145: 61-67.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. 1971. Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής Σκέψεως σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου, Σχεδιασμός – Εφαρμογή – Αποτελέσματα. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., επιμ. 2006. *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΧΑΤΖΗΛΟΥΚΑ- ΜΑΥΡΗ, ΕΙΡ. 2008. Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου-Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής- κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ΄ Δημοτικού. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2002. Συνομιλιακό ύφος και προφορικοποίηση: Ο “ευθύς λόγος” στα κείμενα του ελληνικού γραπτού ειδησεογραφικού λόγου. Στο *Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική*, επιμ. C. Clairis, 127-130. Paris: L’ Hartmattan.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2003. Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος- Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2010. «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου. Ανακτήθηκε 22/12/2019 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/apo\\_e\\_pikoinoniokentrismo\\_ston\\_koinoniokentrismo.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_e_pikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf)

ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. 1999. Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1): 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Γ. 2015. Δημιουργική Γραφή. Ανακτήθηκε 12/12/2019 από: [http://users.sch.gr/achrono/wordpress/?page\\_id=35](http://users.sch.gr/achrono/wordpress/?page_id=35)

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. 1996. *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

- ADAM, J-M. 1999. *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα*. Μτφρ. Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκη.
- APPLE, M. 1986. *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Μτφρ. Τ. Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ARCHAKIS, A. & TZANNE, A. 2009. Constructing Social Identities through Story-Telling: Tracing Greekness in Greek Narratives. *Pragmatics* 19: 341-360.
- .BAKHTIN, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAL, M. 1985. *Narratology. Introduction to the theory of narrative*. Μτφρ. Chr. van Boheemen. Toronto: University of Toronto Press. Recovered 15/12/2019 from: [https://www.academia.edu/28730312/Narratology\\_Introduction\\_to\\_the\\_Theory\\_of\\_Narrative\\_Second\\_Edition\\_UNIVERSITY\\_OF\\_TORONTO\\_PRESS](https://www.academia.edu/28730312/Narratology_Introduction_to_the_Theory_of_Narrative_Second_Edition_UNIVERSITY_OF_TORONTO_PRESS)
- BAMBERG, M. 1997. Positioning between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History* 7: 335-342. Recovered 22/12/219 from: [https://www2.clarku.edu/~mbamberg/Material\\_files/Positioning\\_Between\\_Structure\\_and\\_Performance.pdf](https://www2.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Positioning_Between_Structure_and_Performance.pdf).
- BAMBERG, M. 2007. *Narrative. State of the Art*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- BAYNHAM, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- BELL, A. 1991. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- BERNSTEIN, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, τόμ. 4. London: Routledge.



- BIGUM, C. & GREEN, B. 1993. Curriculum and Technology: Australian Perspectives and Debates. Στο *Australian Curriculum Reform: Action and Reaction*. Belconen, Association/Social Science Press.
- BRUNER, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1): 258-277.
- BRUNER, J. 2004. *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμτζάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- BRUNER, J. 2007. *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Α. Βουγιούκα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- BURR, V. 1995. *Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- CARTER, R., 2004. *Language and Creativity, The Art of Common Talk*. London: Routledge.
- CHAFE, W. L. 1982. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. Στο *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, επιμ. D. Tannen, 48. Norwood NJ: Ablex.
- CHARLOT, B. 1999. *Η σχέση με τη γνώση*. Μτφρ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- CHATMAN, S. 1978. *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. Ithaca: Cornell University Press.
- CHRISTIE, F. & MARTIN J. R. 2007. *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum
- CLARK, C. M. 1995. *Thoughtful Teaching*. New York: Teachers College Press.

- COPE, B. & KALANTZIS, M. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- DE BEAUGRANDE, R., & DRESSLER, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. London.
- DE FINA, A. 2003. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- DEWEY, J. 1980. *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- DYSON, A-H.-GENISHI, C. 1994. *The need for Story Cultural Diversity in Classroom and Community*. illinois: National Council of Teachers of English.
- ECO, U. 1982. *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*. Μτφρ. Α. Τσοπάνογλου, Μαλλιάρη. Αθήνα: Παιδεία.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 1995α. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- FETZER, A. & LAUERBACH, E. επιμ. 2007. *Political Discourse in the Media*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- FLUDERNIK, M. 1996. *Towards a "natural" narratology*. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. [1991]. 2005. Ελληνική έκδοση. *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Μτφρ. Α. Τρουλινού. Αθήνα: Ύψιλον.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- FREIRE, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin
- FREIRE, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

- GADAMER, H-G. 2006. *Truth and Method*. Continuum Publishing: Group London.
- GARDNER, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- GEE, P. J. 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2η έκδ. Bristol: Taylor & Francis.
- GENETTE, G. 1980. *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca. New York: Cornell University Press.
- GENETTE, G. 2017. *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Μτφρ. Μ. Λυκούδης. Αθήνα: Πατάκης.
- GEORGAKOPOULOU, A. 1997. *Narrative Performances. A Study of Modern Greek Storytelling*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- GEORGAKOPOULOU, A. 2007. *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- GEORGAKOPOULOU, A. 2008. On MSN with Buff Boys': Self-and Other-Identity Claims in the Context of Small Stories. *Journal of Sociolinguistics* 12: 597-626.
- GERSIE, A. 1992. *Earthtales: Storytelling in times of change*. London: Green Print.
- GOATLY A. 2000. *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London: Routledge.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOLEMAN, D. 1998. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, γιατί το EQ είναι το πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- GRICE, H. P. 1975. Logic and conversation. Στο *Syntax and Semantics*, τομ.3: *Speech Acts*, επιμ. R. Cole & J. L. Morgan, 41-58. New York Academic Press.
- HALLIDAY M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Great Britain: Edward Arnold. New York: Longman.
- HOLSTEIN, J.A. & GUBRIUM, J. F. 1995. *The active interview*. 37 τομ. London: Sage.
- HYMES, D. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: towards an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.
- HYMES, D. A. 1974. *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.
- JANKS, H. 1999. Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness* 8(2): 111-122.
- JANKS, J. 2005. Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique* 4(3): 97–110.
- JANKS, H. 2013. Critical literacy. In Chappelle, C. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New Jersey, NJ: Wiley - Blackwell
- JUCKER, A.H. 2010. “Audation brilliant! What a strike!”: Live text commentaries on the internet as real-time narratives. Στο *Narrative Revisited Telling a Story in the Age of New Media*, επιμ. Chr. R. Hoffmann, 57-77. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. 1999. Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή*

*Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

KALANTZIS, M. & COPE, B. 2001. Πολυγραμματισμοί. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου, 214-246. Μτφρ. Ν. Γεωργίου. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

KLAPPROTH, M. D. 2004. *Narrative as social practice: Anglo-western and Australian aboriginal oral traditions*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

KLEON, A. 2014. *Newspaper Blackout*. NPR'S: Morning Edition. Recovered 13/12/2019 from:  
<https://www.greelane.com/el/%CE%BA%CE%BB%CE%B1%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/found-poetry-4157546/>

KOLB, D. 1984. *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

KREISBERG, S. 1992. *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*. Albany: NY State University of New York Press.

KRESS, G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. Μτφρ. Κ.Κανάκης. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2): 111-124. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

LABOV, W. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LUKE, A. 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult literacy* 43(5): 448-461.

- MAKRI-TSILIPAKOU M. 2004. The Reinforcement of Tellability in Greek Television Eyewitnessing Media. *Culture & Society* 26: 841-859.
- MARTIN, K. J. 2000. Oh, I have a story: narrative as a teacher's classroom model. *Teaching and Teacher Education* 16: 349-363.
- MCDRURY, J. & ALTERIO, M. 2003. *Learning through Storytelling in Higher Education: using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.
- MCLAUGHLIN, M. & DEVOOGD, G. 2004. Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1).
- METZLER K. 1996. *Greative Interviewing: The Writers Guide to Gathering Information by Asking Questions*. 3η έκδ. London: Allyn and Bacon.
- MOLDEN, K. 2007. Critical Literacy, the Right Answer for the Reading Classroom: Strategies to Move beyond Comprehension for Reading Improvement. *Reading* 44: 50-56.
- NEW LONDON GROUP 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92.
- ONG, W. J. 1997. *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκος, επιμ. Θ. Παραδέλης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- PHILLIPS, L. & JORGENSEN, M. 2009. *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Παπαζήση.
- PRITCHARD, A. 2009. *Ways of Learning Learning theories and learning styles in the classroom*. 2η έκδ. London and New York: Routledge
- PROPP, V. [1928] 1968. *The Morphology of the Folk Tale*, Μτφρ. L. Scott Morfologia Skazi: Leningrad.

- RICOEUR, P. 1990. *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μτφρ. Β. Αθανασοπούλου. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- RILEY, J. & BURRELL, A. 2007. Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*. τομ. 15: 181-196.
- RODARI, G. 2003. *Γραμματική της Φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- SACKS, H. [1992] 1995. *Lectures on Conversation*, 2 τόμ. 2η έκδ. επιμ. G. Jefferson . Oxford: Blackwell.
- SARANGI, S. 2008. Editorial Narrative Practice: Competence and Understanding. *Text & Talk* 28: 271-274.
- SAUSSURE DE, F. 1979. *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Αποστολοπούλου. Αθήνα: Παπαζήσης.
- SCHIFFRIN, D. 1996. Narrative as Self-Portrait: Sociolinguistic Construction of Identity. *Language* 57: 45-62.
- SCHOLES, R.E. & KELLOG, R. 2006. *The Nature of Narrative*. Oxford University: Press New York.
- SHOR, I. 1992. *Empowering Education Critical Teaching for Social. Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SKOURTOU, E., KOURTIS-KAZOULLIS, V., & CUMMINS, J. 2006. Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. Στο *International Handbook of Virtual Learning Environments*, επιμ. J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas, 441-468. Norwell, MA: Springer.
- SPENCER, T. D. & SLOCUM, T. A. 2010. The effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation skills of

- Preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*. 32 τομ. No 3: 178-199.
- STOCKWELL, P. 2002. *Cognitive poetics: An introduction*. London/New York: Routledge.
- TANNEN, D. 1984. Spoken and written narrative in English and Greek. Στο *Coherence in Spoken and Written Discourse*, επιμ. D. Tannen, 21-41. Norwood, NJ: Ablex.
- TIEDT, P.L. & I.M. 2006. *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Πρόλογος: Α. Τριλιανός. Αθήνα: Παπαζήσης.
- VAN DIJK, T.A. 1998. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- WELLS, G. 2008. Η γλωσσική εμπειρία των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Στο *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* επιμ. J. Cook-Gumperz & Τ. Κωστούλη, 148-149. Μτφρ. Ε. Κοτσοφού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- WITTGENSTEIN, L. 1984. *Διαλέξεις για τη θρησκευτική πίστη*. Μτφρ. Β. Αθανασόπουλου. Αθήνα: Αστrolάβος/Ευθύνη.



## ΠΗΓΕΣ/ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ., ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε., & ΜΑΓΓΑΝΑ, Α. 2006. Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. (2003). Ανακτήθηκε 23/11/2019 από: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps\\_GlossasGimnasiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf).

Ημερήσιος και εβδομαδιαίος τύπος [πηγή: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα] Ανακτήθηκε 23/11/2019 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/guides/internet/greek/page\\_000.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/internet/greek/page_000.html)

ΚΑΤΣΑΡΟΥ Ε., ΜΑΓΓΑΝΑ Α., ΣΚΙΑ Α., & ΤΣΕΛΙΟΥ Β. 2007. *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. 2011. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 23/11/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

*Δραστηριότητες τοποθετημένης πρακτικής*

#### Α. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΩ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ



(πηγή: <https://gr.pinterest.com/pin/531213718528559132/>)

*Σας αρέσει να ακούτε, να βλέπετε ή να διαβάσετε πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες; Γιατί; Ο λόγος των προσώπων είναι αυθόρμητος, άμεσος, δυναμικός ή μονότονος, προσχεδιασμένος, επιμελημένος; Ποια παραγωγιστικά ή εξωγωγιστικά στοιχεία παρατηρείτε; (μορφασμοί, κινήσεις των χεριών, επιτονισμοί, κτλ.)*

*Πιστεύετε ότι η ιστορία σας θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα κινηματογραφικής ταινίας; Ποια χαρακτηριστικά της την κάνουν ελκυστική και ενδιαφέρουσα*

*Μπορείτε να αναφέρετε κάποια ιστορία που σας τράβηξε το ενδιαφέρον;(από το χώρο του παραμυθιού, της ιστορίας, της λογοτεχνίας, της διαφήμισης, του κινηματογράφου, των κόμικς, του διαδικτύου, της καθημερινής ζωής*

*Ποιες σκέψεις κάνατε και τι νιώσατε, όταν παρακολουθήσατε την αντίδραση της Ράιλι απέναντι στους γονείς της*

*Τι θα κάνατε αν βρισκόσαστε στη θέση της;*

*Σας έτυχε ποτέ να αντιμετωπίσετε μια παρόμοια δύσκολη κατάσταση;*

*«Τι πρόβλημα έχεις; Άσε με στη ησυχία μου. Σταματήστε πια...». Να γράψετε μια ιστορία στην οποία οι γονείς υπήρξαν αδικαιολόγητα αυστηροί μαζί σας. Θα σας βοηθήσουν τα ακόλουθα ερωτήματα: «τι συνέβη;», «πώς αντιδράσατε;», «πώς νιώσατε;», «πόσα χρόνια έχουν περάσει;»,*

**Β. ΓΡΑΦΩ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΜΕ ΒΑΣΗ  
ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ**



<https://vetonews.gr/ellada/item/24248-eksetaseis-lykeiou-ti-tha-isxysei-kata-to-trexon-sxoliko-etos>



(πηγή: <https://gr.depositphotos.com/187898484/stock-photo-strict-grey-haired-teacher-pointing.html>)



(πηγή:[https://www.tripadvisor.com.gr/LocationPhotoDirectLink-g189473-d12723888-i279256140-Children\\_s\\_Museum\\_Thessaloniki-Thessaloniki\\_Thessaloniki\\_Region\\_Central.html](https://www.tripadvisor.com.gr/LocationPhotoDirectLink-g189473-d12723888-i279256140-Children_s_Museum_Thessaloniki-Thessaloniki_Thessaloniki_Region_Central.html))

## ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΜΕΡΑ



(πηγή: <https://schoolpress.sch.gr/tragianaxou/?p=1>)

*Θα χρειαστείτε: Μαγνητοφωνάκι ή κάμερα, Χαρτί – στυλό*

### *Αποστολή*

*Προσέγγισε ένα άτομο στο φιλικό ή οικογενειακό σου περιβάλλον και προσπάθησε να σου αφηγηθεί μια ιστορία από τα σχολικά του χρόνια, αφού πρώτα σου δώσει κάποιες γενικές πληροφορίες.*

*Προτεινόμενες ερωτήσεις συνέντευξης:*

- + Τόπος καταγωγής*
- + Συνθήκες ζωής*
- + Σχολείο φοίτησης*
- + Σχέσεις δασκάλων-μαθητών/τριών*
- + Μνήμες που ζυπνά το χτύπημα του κουδουνιού.*
- + Αν έχει φωτογραφίες από το σχολείο.*
- + (στις ερωτήσεις αυτές μπορείς να προσθέσεις και ό,τι άλλο θέλεις να μάθεις)*

*Μαγνητοφώνησε τη συνέντευξη και στη συνέχεια παρουσίασε την στην τάξη μαζί με το φωτογραφικό υλικό και τις πληροφορίες που κατάφερες να συγκεντρώσεις.*

## ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΜΕΡΑ

*Η αποστολή σου για να ολοκληρωθεί θα πρέπει να προσπαθήσεις να απομαγνητοφωνήσεις τη συνέντευξη που πήρες από το συγγενικό σου πρόσωπο.*

*Κατά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης είναι σημαντικό α) να αποτυπώνεις την εναλλαγή των ομιλητών/τριών β) να μεταφέρεις τα λόγια των προσώπων ακριβώς όπως ειπώθηκαν: γραμματικά και συντακτικά λάθη, επαναλήψεις, ιδιωτισμούς, δισταγμούς, σιωπές, συναισθηματικές αντιδράσεις... ΄ Σημειώνουμε: τις ασάφειες και τις διακοπές εντός αγκυλών: [ΔΑ1] (δεν ακούγεται μια λέξη), [χτυπάει το τηλέφωνο], [γέλιο], [κλάμα], [μπαίνει στο δωμάτιο ο σύζυγος*

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης, μεταγραφής του προφορικού λόγου (Παυλίδου, 2006:217)

/	: αυτοδιακοπή
//	: διακοπή
{ }	: διακοπή με ταυτόχρονη ομιλία
[ ]	: επικάλυψη προσώπων
>xxx<	: γρήγορη εκφορά
υπογράμμιση	: εμφατικός επιτονισμός
χχ:: χ	επιμήκυνση συλλαβής ή μπορούμε να επαναλάβουμε το γράμμα π.χ εεε
( )	: ακατανόητο εκφώνημα
(...)	: παράλειψη στοιχείων

Παράδειγμα

Δάφνη: Πήγαμε χτες και παίξαμε:: {χαρτιά}, μας κάλεσε ο Λεωνίδας, με πήρε {τηλέφωνο}

Άννα: {Πήγες}; Το ερωτηματικό δηλώνει ανοδικό επιτονισμό

Δάφνη: Ναι. Η τελεία δηλώνει τελικό επιτονισμό

Άννα: Ποιοι ήσασταν;

Σάββας: Ε::: εγώ, η Δάφνη

Δάφνη: >Τα ξαδέρφια του< >όλα τα ξαδέρφια του<;

Δάφνη: {Τα ξαδέρφια του}, όλα τα ξαδέρφια του. Παίξαμε, λοιπόν, αρχίσαμε λοιπόν έφερα ένα ( ) κοντά.



(πηγή: <http://greek-movies.com/shows.php?s=539>)

*Οι μαθητές/τριες αντιστοιχίζουν τη φράση «Ο πιο αδύναμος κρίκος» με μια από τις επιλογές που τους δίνονται και εξηγούν την επιλογή τους*

	τηλεπαιχνίδι της τηλεόρασης
Ο πιο αδύναμος κρίκος	χώρα-κράτος μέλος της Ε.Ε
	μετανάστης/στρια
	καθηγητής/τρια
	μαθητής/τρια

Οι μαθητές/τριες τοποθετούν στην πυραμίδα τη διάρθρωση του κειμένου «Ο πιο αδύναμος κρίκος...!»

## Ο πιο αδύναμος κρίκος...!

Το τελευταίο διάστημα όλο και περισσότερο γινόμαστε αποδέκτες μιας ανάρμοστης, επιθετικής συμπεριφοράς, λεκτικής και μη, απέναντι σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και αυτό σίγουρα δεν αποτελεί τιμή για μια κοινωνία πολιτισμένη. Γεγονότα δυσάρεστα που συνυφαίνονται με συμπεριφορές, όπως λεκτική επίθεση, παρατηρήσεις, επιπλήξεις, παρεμβάσεις στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, μέχρι καταγγελίες και μηνύσεις, με την αιτιολογία της «ακαταλληλότητας» του εκπαιδευτικού έργου, αναδύονται (πια) στο φως της δημοσιότητας και προκαλούν συναισθήματα δυσφορίας και διάχυτο προβληματισμό (με τελευταία την περίπτωση ρίψης βόμβας μολότοφ σε γραφείο διευθυντή σχολείου τη περιφέρειας!).

σε κάθε επαγγελματικό χώρο ασυνείδητοι επαγγελματίες,  
ευγενείς και αγενείς άνθρωποι, φιλότεμοι και ωχαδελφιστές,

άοκνοι και βραδείς, περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικοί λειτουργοί. στον τομέα της εκπαίδευσης  
το σύστημα της οικογένειας

Ο μαθητής συνεπώς οφείλει να σέβεται το δάσκαλό του

Οι γονείς

Ούσα εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός

συνεπώς δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί τον αποδιοπομπαίο τράγο

Γεωργία Γιώτα

(Καθημερινή Ηλεκτρον. Εφημερ. για την Παιδεία [eisos.gr](http://eisos.gr))

## Παράρτημα Β

### ΚΕΙΜΕΝΑ

#### *Άξονας προφορικής αφήγησης*



(πηγή: <https://schoolpress.sch.gr/tragiaanaxou/?p=1>)

#### Απομαγνητοφωνημένη αφήγηση

Μανδηλαράς: Την πρώτη μέρα που πήγα σχολείο το 1953 με πήρε η μητέρα μου από το χέρι να με πάει στο σχολείο:: Στο δρόμο της το έσκασα και έφυγα/πήγα στα περβόλια {γέλια} για φρούτα και για πουλάκια. Την επόμενη μέρα με πήρε συνοδεία με τη γιαγιά, με πήρανε και οι δυό μου βάσταγαν τα χέρια και πάμε σχολείο/ Εκεί βρήκα τ'άλλα παιδιά, τους φίλους, ε:::ντάξει εκεί πέρα >τρέχαμε, παίζαμε, δεν υπήρχε πρόβλημα<, αλλά όταν ήρθε η ώρα να μπορούμε στη γραμμή, να κάνουμε την προσευχή μας ε::: και άρχισε να σφυρίζει ο δάσκαλος, να χτυπάει το καμπανάκι, να λέει στη γραμμή για προσευχή, δεν μ'άρεσε αυτό καθόλου να με διατάζουνε και λέω: εγώ δεν μπαίνω και μετά παίρνω κι εγώ από κάτω πέτρες που ήταν η αυλή από χώμα και τους πλακώνω με τις πέτρες, μπήκανε στο σχολείο μέσα, έσπασα κανα δυο τζάμια και έφυγα και πήγα σπίτι μου σαν κύριος. Ε::: την επόμενη μέρα ήρθε μια δασκάλα που ήταν πρωτοδιόριστη νέα κοπέλα, ε και με πιασε με το καλό Νικολάκη είσαι καλό παιδί σε αγαπάω πάμε σχολείο να καθόμαστε μαζί θα σου μάθω πολλά πράγματα και θα είσαι ο καλύτερος μαθητής/ Ε::: οπότε με έπεισε με το καλό, με το φιλό, με έπεισε πήγα σχολείο και πράγματι δύο χρόνια που με είχε ήμουν



αριστούχος/ε::: την τρίτη χρονιά που έλειψε ο δάσκαλος ( ) να λείψει ο δάσκαλος μας, είχαμε έναν δάσκαλο ο οποίος ήταν άγριος και ήταν σκληρός και μας έκανε μάθημα η ίδια η δασκάλα, ε::: και εκείνη τη μέρα ήθελαν να μοιράσουνε κόλλυβα από μνημόσυνα στα παιδιά για να συγχωρέσουμε ε::: κάτι μου είπε/ ε::: κάτι είπε/ το θεώρησα εγώ προσβλητικό και >την έπιασα από το μπουτί και την έκανα κουβάρι και την έριξα κάτω μαζί με τα κόλλυβα<, και μένα ε:::/ μετά το έσκασα πάλι από το σχολείο. Ε::: την επόμενη μέρα που χαμε τον άλλο δάσκαλο, ένας από τα παιδιά έκανε τον ρουφιάνο κι λέει Κύριε, κύριε ο Μανδηλαράς έκανε αυτό το πράμα Εκείνος όμως φαίνεται του είχε μιλήσει η δασκάλα και λέει Ε:::/ εντάξει θα ρωτήσω τη δασκάλα/ και αν είναι αλήθεια θα τον δείρω. Αλλά εκείνη δεν τον άφησε /και δεν μου ξαναείπε τίποτα/ και έτσι τη γλύτωσα::: Στο σχολείο είχαμε τρεις δασκάλους αν θυμάμαι καλά και ήμασταν κάπου 60 με 70 παιδιά στην κάθε τάξη. Βέβαια το χειμώνα έκανε κρύο, έσταζε νερά, μέσα έκανε κρύο ε::: ντάξει είχαμε τον πίνακα εκεί πέρα, θυμάμαι, ένα βιβλίο του δημοτικού, αναγνωστικό που γράφαμε με κιμωλία και με κοντυλοφόρους με μελάνι/ τα χρόνια εκείνα Οι δάσκαλοι συμμόρφωναν τα παιδιά με τη βία εκτός της δασκάλα οι άλλοι δύο τα μάλωναν, τα έδερναν τα παιδιά με τη βέργα ή με το χάρακα στο χέρι και έτσι τα έβαζαν τιμωρία και όχι μόνο για τα μαθήματα αν δεν ήξεραν αλλά όταν τα έβλεπαν το βράδυ κάπου να κυκλοφορούν ή κάτι άλλο να κάνουν και τα τιμωρούσαν/ υπήρχε κάπως μια ΤΡΟΜΟΚΡΑΤΙΑ/ ε::: και οι γονείς πάλι που ήταν και αυτοί αγράμματοι θεωρούσαν ότι θα γένεις άνθρωπος όταν σε δέρνουν και σε καταπιέζουν θεωρούσαν οι γονείς/ αλλά πράγματι δεν βγήκαν τα παιδιά αυτά κακούργοι, βγήκαν καλοί και έτσι υπήρχε τότε υπήρχε η καταπίεση σε όλα τα σχολεία υπήρχε η φοβέρα και η καταπίεση από τους δασκάλους [ξύλο] λίγο άγρια:::, λίγο::: έτσι είχαν μάθει, δεν είχαν άλλο τρόπο/ παιχνίδια που έχουν σήμερα τα παιδιά να ασχοληθούν/ έτρεχαν έξω, έπαιζαν έξω, ανέβαιναν στα δέντρα, πήγαιναν για κυνήγι, δεν είχαν άλλο τρόπο διασκέδασης.

(πηγή: <https://schoolpress.sch.gr/tragaianaxou/?p=1>)

## *Άξονας γραπτής αφήγησης*

Ο πιο αδύναμος κρίκος...!

Το τελευταίο διάστημα όλο και περισσότερο γινόμαστε αποδέκτες μιας ανάρμοστης, επιθετικής συμπεριφοράς, λεκτικής και μη, απέναντι σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και αυτό σίγουρα δεν αποτελεί τιμή για μια κοινωνία πολιτισμένη. Γεγονότα δυσάρεστα που συνυφαίνονται με συμπεριφορές, όπως λεκτική επίθεση, παρατηρήσεις, επιπλήξεις, παρεμβάσεις στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, μέχρι καταγγελίες και μηνύσεις, με την αιτιολογία της «ακαταλληλότητας» του εκπαιδευτικού έργου, αναδύονται (πια) στο φως της δημοσιότητας και προκαλούν συναισθήματα δυσφορίας και διάχυτο προβληματισμό (με τελευταία την περίπτωση ρίψης βόμβας μολότωφ σε γραφείο διευθυντή σχολείου τη περιφέρειας!).

Αναμφίβολα σε κάθε επαγγελματικό χώρο υπάρχουν ευσυνείδητοι και ασυνείδητοι επαγγελματίες, ευγενείς και αγενείς άνθρωποι, φιλότιμοι και ωχαδελφιστές, άοκνοι και βραδείς, περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικοί λειτουργοί. Συνεπώς δεν κομίζει κάποιος «γλαύκα εις Αθήνας», όταν ισχυριστεί πως και στον και στον τομέα της εκπαίδευσης και μέσα σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών λειτουργών υπάρχουν και αυτοί που δεν είναι όσο πρέπει αποδοτικοί στο λειτούργημά τους. Όμως οφείλουμε να τονίσουμε πως η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ασκεί με απόλυτη ευσυνειδησία το έργο που της ανέθεσε η κοινωνία. Γιατί το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός αποτελεί ύψιστη μορφή λειτουργήματος. Ας μην ξεχνάμε πως από πολύ παλιά, ο γιατρός και ο δάσκαλος κατείχαν τα σκήπτρα της κοινωνικής καταξίωσης, αφού από τη μια η ζωή μας είναι το πολυτιμότερο δώρο του Θεού και της Φύσης, αλλά και από την άλλη, ο νους και η ψυχή είναι η ουσία της ύπαρξής μας. Ο μεγάλος φιλόσοφος Πλάτωνας επισημαίνει χαρακτηριστικά πως σημείο των καιρών και σημάδι παρακμής τη συγκεκριμένη εποχή αποτελούσε το γεγονός πως αντί να σέβεται ο μαθητής το δάσκαλο, ως όφειλε, φοβόταν ο δάσκαλος την αντίδραση του μαθητή του [...]. Για το λόγο αυτό και το «ΑΡΝΟΥΜΑΙ» του Πλάτωνα μετουσιώνεται στο κλασσικό αριστούργημα όλων των εποχών, την «Πολιτεία», την ιδανική πόλη για κάθε πολίτη.

Φτάνοντας στο σήμερα και με τον προβληματισμό διάχυτο, αγγίζουμε αναμοχλεύοντας σε παρελθόν και παρόν αιτίες και αφορμές και καταλήγουμε (πάντα με τη σχετική επιφύλαξη ενός πιθανού σφάλματος, αφού προσεγγίζουμε ανθρώπινη συμπεριφορά) στα εξής: πρωτίστως ο ρόλος της οικογένειας είναι καταλυτικός. Ο πυρήνας των βασικών αξιών και αρχών του ανθρώπου λαμβάνεται από το σύστημα της οικογένειας: ο σεβασμός, η πειθαρχία σε συμπεριφορικούς κώδικες, η φιλοτιμία, η άοκνη προσπάθεια, η συνεργασία, η συμμόρφωση σε κοινωνικούς κανόνες αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. [...]. Ο μαθητής συνεπώς οφείλει να σέβεται το δάσκαλό του και να πειθαρχεί (σε ένα περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η πιο ουσιαστική ερωτική παιδαγωγική σχέση, η σχέση διδάσκοντα-διδασκομένου). Οι γονείς επίσης, [...] με άγνοια των συνθηκών κάτω από τις οποίες εξελίσσεται η σημερινή παιδευτική διαδικασία (έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, εκπαιδευτικά κενά, λειτουργία κινήτρων μάθησης, περιβαλλοντικές συνθήκες, κ.λπ.) συχνά καταφεύγουν σε κρίσεις που καταλήγουν και σε κατακρίσεις [...] του εκπαιδευτικού, [...] με «καλές» από τη μια προθέσεις, αλλά μακροπρόθεσμα με δυσάρεστες συνέπειες για όλο το κοινωνικό σύνολο.

Όσα εκπαιδευτικός για κάποια χρόνια οφείλω να τονίσω ευθαρσώς ότι όντως κάποιοι συνάδελφοι έχουν να αντιμετωπίσουν τους δικούς τους δαίμονες (και ποιος δεν έχει όμως;) επαινέσω κάθε προσπάθειά των εκπαιδευτικών. Έχει κανείς μας αναρωτηθεί πώς είναι, διανύοντας πολλά χιλιόμετρα καθημερινά με το βλέμμα στον ουρανό και με την ελπίδα να φτάσεις ασφαλής στον προορισμό σου, όπου σε περιμένουν αθώες ψυχές, διψασμένα μυαλά και απορημένα βλέμματα, να διδάσκεις σε ανομοιογενείς, πολυπολιτισμικές (πια) τάξεις, με παιδιά που προέρχονται από δύσκολα έως προβληματικά (πια) οικογενειακά περιβάλλοντα, με συνέπειες στην ψυχογνωστική τους ανάπτυξη και με πολύπλευρες διαταραχές σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο διαχείρισης συμπεριφοράς, με αδυναμία υπακοής σε κανόνες ομάδας και με στάση αμφισβήτησης για ό,τι κάνεις και λες, κάνοντας φιλότιμη προσπάθεια να αντλήσεις δύναμη ενίοτε από το μικρό και το λίγο; [...]. Επιβάλλεται πλέον να επιτελεί και το ρόλο του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού και του παιδαγωγού και σε πιο σπάνιες αλλά σημαντικές περιπτώσεις να υποκαθιστά το

γονεϊκό ρόλο και πρότυπο, καλλιεργώντας συστήματα αξιών και κώδικες ευπρεπούς συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός συνεπώς δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί τον αποδιοπομπαίο τράγο κάθε «αμαρτήματος» της σύγχρονης πραγματικότητας και σίγουρα δεν είναι ο πιο αδύναμος κρίκος της σύγχρονης κοινωνίας. Γιατί ακόμα και αν (εσφαλμένα) θεωρήσουμε ότι είναι ο πιο αδύναμος κρίκος αποποιούμενοι δικών μας ευθυνών και ενοχών, μήπως η αλυσίδα την οποία συναπαρτίζει έχει πάψει προ πολλού να είναι «χρυσή» και κατά συνέπεια έχει χάσει τη λάμψη της και άρα και μέρος της πραγματικής της αξίας;;;

Γεωργία Γιώτα (Καθημερινή Ηλεκτρον. Εφημερ. για την Παιδεία [eisos.gr](http://eisos.gr))



# Μπαλάκι τα τετράχρονα παιδί

Μήλον της Εριδος

Ανευ προηγουμένου σύγκρουση έ...



της Ισμήνης Χαραλαμποπούλου  
ismenichar@yahoo.gr

**Η**...

χρών. Σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας, ο...

...

Με βάση τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, η...

Στόχος είναι, όπως υποστηρίζει,...

ΑΠΟΜΑΓΗΤΟΦΩΝΗΣΗ 2019

I: Καθημέρα! Την συνένευσή θα την πάρω από την μητέρα μου Βάσω (-) και... θα μας εξασκήσει μία φάρσα που προαίρεσε [χέλιο] σχολείο στην [χέλιο] Β' Γυμνασίου... (ΓΑΒ) ξεκινήσαμε και τον τόπο καταγωγής σου παρτί!

B: Ήεις σου Ιωάννα (-) οι γονείς μου κατοικούντες από τον νομό Φιλιάδας... ξεκινώ βέβαια γεννήθια και μεχάριους... σ'αυτήν την υπέρτοχη περιοχή στο Παιδακό κέντρο

I: Πώς! Θυμάσαι την παιδική σου ηλικία, γεννιώς τα παιδικά σου χρόνια, πώς πέρασες στη ζωή σου;

B: // (-) Ιωάννα (και μεχάριους σε φίλοι/αγαπητοί/αγαπημένη οικογένεια με σπουδαίους γονείς, ε μόνο χαρούμενα και... Δείξερα χρόνια έχω να θυμάμαι με πολύ καλές σχέσιες επίθεσις.

I: Εί... ποια ήταν η σχέση σου με τους μαθητές και γεννιώς-τερα με το σχολείο;

B: (-) Ποιόν εί... οι μαθητές... με απασχολούσαν γιατί ήσαν γεννιώςτερα συμφορημένο παιδί (-) και... πάντα διακρίφην και... αρχιτέφην... μαθητή (-) (Μάρι)

I: Πες μου τώρα γιατί την περιόχη φάρσα που οργανώσες [χέλιο] και αφορά πως εσύ έμανες αυτή τη μασοδία.

B: (-) Νομίζω > όχι νομίζω < είμαι σίχαρη/γιατί αποβίω... ξεκινώσ, αυτή ήταν η πρώτη μου σκέψη > ήταν Πρωτοεργία ε γράφατε αν διακρίφην καλά διακρίφην στα Αρχαία (-) τα μεσα και παλαιά παιδιά είχαν μεσοκαθίστη (-) όπως πάντα βέβαια (-) με έτσι Ποιόν δώμ της ημέρας είχα την ιδέα να πών μία... φάρσα για να... αποβίωσμε... [χέλιο] το διακρίφην και... εν πάσει περίπτωση να εί... δημιοφ-

ήσουμε. Άιχο... χυδαίε και... οχλαμωρία... (Μεσοκαθίστη) βέβαια για μένα // (-) Καθημέρα μας ήταν η μαρία Σφατηλάτη, μια εξαιρετική φιλόλογος (-) > το παιδί της σήχυνε δίπλα στο δημοσιο > ανασχίζονταν... < τοτέ... θυμάσε... > δημιοφ... // (-) οπότε είχα τη φανή ιδέα να της πω, μέλις με μεσ' την τάξη ότι... γύρνασε το παιδί της και κατέχει (-) δίνει στο δημοσιο. (-) Έντοφην η μαθητήρια μας παραταίει σίχαρους στην τάξη (-) Ιωάννα εί... έφριξε πήγε στο διότιανό κέντρο εμείς είχαμε οργανωθεί και... εί... βγήκαμε έξω [χέλιον] τάξη (-) εί... στο τέλος σου σχολείου... διακρίφην είχα ένα υπόστοχο [Λογοτανότος ήχος] πήγαμε και λωθήκαμε όλα σε παιδιά από κέντρο, αγορά, μαρίνα, φασαρία, χίμια... , δέλα! Λογοτανότος ήχος, φιδίρμα (-) εί... μέχρι να... κλήσσει Άιχο η ώρα // Η μαθητήρια μας σο βίρισε στην τάξη εννευρισμένη, νευρισμένη, ματωμένη, θυκρή και μας έμανε. (-) Αφού [χέλιο] πέρασε... σε μισάωρο βγήκαμε δέλα-δέλα (-) εφοκρίσμε προς τον διάδρομο ως την... αιδάσα (-) γιατί [χέλιον] έφριξε να μας έρει... στο αρχαίο, μήπως με τον θυμιατόφην γιατί τότε ήμανα Β' Γυμνασίου // (-) Ανταυχη ήτανε και νευρισμένη και θυκρή ανηπαχη (δεν αναίχεται μία λέξη) μας έβρισε, γιατί είχαμε οργανωσεί όλα τα παιδιά // [Λογοτανότος ήχος]

I: Αφού σας έβρισε όπως φανταζόφην πως υποκρίνατε κωπύσσει έτσι;

B: (-) Ναι! η αλήθεια είναι ότι δεν το πίστευα γιατί λέω Πρωτοεργία είναι, εγώ δεν έχω δημιοφίσει και ποτέ ποδέφμα, η αλήθεια είναι ότι πήρα την ευθύνη πάνω μου γιατί εγώ εί... υποκρίνα... αυτή την εί... φάρσα ως απείρα... και τα... υποκρίνα παιδιά ξ και σήχες αν θυμάται καλά δημιοφ... ανέσσει πρώτογνωρο... Λογοτανότος

«Δεν θα σταματήσουμε από την εξερεύνηση και στο τέλος όλων των εξερευνήσεων, θα φτάσουμε εκεί που ξεκινήσαμε και τότε θα γνωρίσουμε τον τόπο για πρώτη φορά».

T.S. Eliot

«Η αφηγηματική γενική φόρμα είναι μια τέχνη κρυμμένη μέσα στα βάθη της ανθρώπινης ψυχής, και πάντα θα είναι δύσκολο να αποσπάσουμε τον αληθινό μηχανισμό από τη φύση για να τον αποθέσουμε πασίδηλο μπροστά στα μάτια μας».

Immanuel Kant



