



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Π.Μ.Σ. «ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Κριτική Επισκόπηση του σχολικού εγχειριδίου «Έκφραση- Έκθεση» για την Α'
Λυκείου: Προτάσεις για την αναμόρφωση της ύλης στην κατεύθυνση του Κριτικού
Γραμματισμού

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ- ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ



Διπλωματική Εργασία της Τσάπρα Κωνσταντίας

Επιβλέπουσα: Γεωργαλίδου Μαριάνθη

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Καραντζόλα Ελένη

Σκούρτου Ελένη

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΪΟΣ 2020

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

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία ασχολούμαι με τη μελέτη των κειμένων και των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης – Έκθεσης της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου. Υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, του μοντέλου των πολυγραμματισμών και της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής προσέγγισης, εξετάζω το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (εφεξής ΠΣ) του σχολικού έτους 2019-2020, καθώς και των συμπληρωματικών οδηγιών που εξέδωσε το υπουργείο για το σχολικό έτος 2019-2020. Στόχος της ανάλυσης είναι να αναδείξω τις ρητές και άρρητες γλωσσικές ιδεολογίες, όπως προβάλλονται και αναπαράγονται μέσω των γλωσσικών επιλογών των συγγραφέων του βιβλίου. Επίσης, επιχειρώ να αξιολογήσω κατά πόσο προωθείται η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και το είδος των ταυτοτήτων που προάγονται.

Για την ανάλυση των κειμένων αξιοποιώ την λογοαναλυτική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής ΚΑΛ) (Fairclough 1992, 1995). Από την ανάλυση προέκυψε ότι, μολονότι στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων υποστηρίζεται ρητά ότι υιοθετείται η κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση, ο κριτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί, στο σύνολο του το βιβλίο χαρακτηρίζεται παρωχημένο από άποψη μεθοδολογίας, μεταγλώσσας, μοντέλων ανάλυσης και μεθοδολογίας (Κουτσογιάννης, 2017: 317), αφού παρουσιάζει μεγάλη αναντιστοιχία σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει το ΠΣ του υπουργείου για το σχολικό έτος 2019-2020. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα κείμενα είναι απαρχαιωμένα και δεν άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητριών/τών (Κουτσογιάννης, 2017: 8). Επιπλέον, όπως θα επιχειρήσω να αποδείξω στην ανάλυση, οι δραστηριότητες που προτείνονται αλλά και η φύση και το περιεχόμενο των κειμένων δεν υπηρετούν τις σύγχρονες προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ούτε εναρμονίζονται με το μοντέλο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στο σύνολό τους.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας προτείνω κάποιες πρακτικές λόγου που εντάσσουν το μάθημα της ΕΕ στις προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών και ωθούν τους μαθητές στην άσκηση της κριτικής τους ικανότητάς.

Λέξεις Κλειδιά: ΚΑΑ, επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί

Abstract

This dissertation deals with the study of the texts and the activities incorporated in the school textbook of Written Expression for the First Grade of Senior High School. The content of the official curriculum for the school year 2019-2020, as well as the additional guidelines provided by the Greek Ministry of Education are analysed within the framework of critical literacy, multiliteracies and the communicative-genre based approach to the teaching of literacy skills. The main purpose of the analysis is to examine both the explicit and implicit linguistic ideologies, as these are reflected upon and generated through the linguistic choices of the authors of the textbooks. Furthermore, the dissertation attempts to assess the textbook in question as to the advancement of critical thinking; it also seeks to determine the identities constructed and fostered via the texts and the activities incorporated in it.

The Critical Discourse Analysis framework (Fairclough 1992, 1995), is applied in the scrutiny of the texts. The analysis pinpointed that the textbook as a whole can be characterized as outdated with regard to methodology, metalanguage and models of analysis (Koutsogiannis, 2017: 317), since it is widely incompatible with the goals set by the official curriculum. Its content contrasts the guidelines for the instruction of literacy skills which emphasize the communicative and genre-based approach, critical literacy and multiliteracies. More specifically, the majority of the texts are outmoded, and they do not reflect students' interests (Koutsogiannis, 2017: 8).

In the final part of the dissertation, indicative texts, covering a wide range of text genres and activities are suggested that aim at subsuming the subject matter of Written Expression in a communicative and genre-based teaching mentality, in accordance with the approaches of critical literacy and multiliteracies.

Keywords: Critical discourse analysis, communicative approach, genre-based approach, critical literacy, multiliteracies.

Πίνακας Περιεχομένων

1. Εισαγωγή	8
2. Θεωρητικό Πλαίσιο	12
2.1. Παραδοσιακός Λόγος.....	12
2.2. Η Έννοια του Κριτικού Γραμματισμού.....	15
2.3. Εισαγωγή στην Ανάλυση Λόγου και στην Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	20
2.4. Η Κοινωνιοπολιτισμική Προσέγγιση του Fairclough.....	23
2.5. ΚΑΑ και Σχολική Πραγματικότητα.....	26
2.6. Επικοινωνιακή- Κειμενοκεντρική Προσέγγιση.....	27
2.7. Πολυγραμματισμοί.....	31
2.8. Κειμενικά Είδη.....	35
2.9. Αφήγηση και Ταυτότητες.....	38
3. Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Λύκειο και Κριτικός Γραμματισμός	44
3.1. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο (2019-2020).....	44
3.2. Οδηγίες Φιλολογικών Μαθημάτων 2019-2020.....	50
4. Στόχοι και Αξιολόγηση της Έρευνας – Η Ερευνητική Διαδικασία	55
4.1. Σκοπός της Έρευνας.....	55
4.2. Το βιβλίο της Έκφρασης- Έκθεσης της Α΄ Λυκείου- Περιεχόμενα, Ανάλυση, Μεθοδολογία.....	56
5. Ανάλυση: «Οι Οπτικές της Γλώσσας»	60
5.1. Τα κείμενα που μελετώνται.....	60
5.2. Ανάλυση σε μικρο-επίπεδο.....	64
5.3. Ανάλυση στο μέσο επίπεδο.....	78
5.4. Ανάλυση σε μακρό- επίπεδο.....	81
6. Προτάσεις για την αναμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος	84
7. Συμπεράσματα	87
Βιβλιογραφικές Αναφορές	91

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διπλωματικής εργασίας δε θα ήταν δυνατή χωρίς τη στήριξη και την πολύτιμη βοήθεια της επιβλέπουσας μου, καθηγήτριας του τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστήμιου Αιγαίου **Μαριάνθης Γεωργαλίδου**, η οποία χάρη στην επιστημονική καθοδήγηση και τις καίριες παρατηρήσεις και διορθώσεις με βοήθησε να ολοκληρώσω το εγχείρημά μου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τις καθηγήτριες, **Ελένη Καραντζόλα** και **Ελένη Σκούρτου** οι οποίες με τίμησαν με την αποδοχή της πρόσκλησης και τη συμμετοχή τους στην επιτροπή αξιολόγησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την πολύ καλή μου φίλη και πολύ αξιόλογη συνάδελφο, **Μαρία Μιχάλη**, η οποία σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας με ενθάρρυνε και με στήριζε έμπρακτα.

Η εργασία μου είναι αφιερωμένη στον Χριστόφορο, τη Μιχαέλα και τον Θανάση για την υπομονή και την υποστήριξή τους...

1. Εισαγωγή

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι κύριος στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει μαθητές/ριες με καλλιεργημένη γλωσσική επίγνωση, έτοιμους/ες να αμφισβητήσουν θεσμούς και καταστάσεις, να ανιχνεύσουν ταυτότητες, να επεξεργαστούν κριτικά και να αξιολογήσουν τον καταϊγισμό των πληροφοριών της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, φαντάζει αναγκαία η διαπαιδαγώγηση εγγράμματων ανθρώπων που λειτουργούν ικανοποιητικά στις διάφορες μορφές γραμματισμού. Η έννοια του εγγραμματισμού (literacy) των μαθητών/τριών στο επίπεδο κατανόησης κειμένου, τα μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες αποτελεί κεντρική ιδέα του PISA¹. Ως εγγραμματισμός νοείται η ικανότητα των μαθητών/ριών να επικοινωνούν, να ανιχνεύουν τις όψεις και τις αντινομίες στο κοινωνικό τους περιβάλλον, να αναλύουν, να συλλογίζονται και να αναπτύσσουν ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους κατά την ερμηνεία των ζητημάτων της καθημερινής ζωής.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, εστιάζω στη μελέτη του εγχειριδίου της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου (Τσολάκης κ.α., 2002 στο εξής: ΕΕΑ) επικεντρώνοντας στις σύγχρονες θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επαγγέλλεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019) για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, που εκπονήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2019-2020, (εφεξής ΠΣ). Ειδικότερα, με εργαλείο την κριτική ανάλυση λόγου (εφεξής ΚΑΛ), μελετώ το περιεχόμενο των διδακτικών πρακτικών που προτείνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ² 2002 και εξετάζω κατά πόσο το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου κινείται στην κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των πολυγραμματισμών.

Η ΚΑΛ αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που θεωρεί τον λόγο (discourse) ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής και εξετάζει τους τρόπους που μεταβιβάζεται, αναπαράγεται ή διαβάλλεται η κοινωνική και πολιτική κυριαρχία μέσω αυτού (Fairclough, 1992: 134). Η ΚΑΛ συνδέεται άμεσα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (critical literacy), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να συλλογίζεται με

¹ βλ. στη σελίδα του ΙΕΠ <http://iep.edu.gr/pisa/index.php/eggrammatismos>

² Το σχολικό εγχειρίδιο στην αναθεωρημένη του μορφή

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A110/245/1813,5841/>

αφορμή το κείμενο, μέσα από μια διαδικασία αποδόμησής του, και να αναδεικνύει την ιδεολογία, τις αξίες, τις κοινωνικές πρακτικές που προτάσσει, αμφισβητεί ή αποκρύπτει (Baynham, 2002). Για το σκοπό αυτό απαραίτητος κρίνεται ο συνδυασμός του μοντέλου του κριτικού γραμματισμού με την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, προκειμένου να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, καθώς και οι ταυτότητες που κατασκευάζουν ή αποδέχονται (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 18). Ιδιαίτερα στην εποχή της ψηφιακής πραγματικότητας, δεν θα μπορούσαν οι Πολυγραμματισμοί να μην κατέχουν εξέχουσα θέση στις διδακτικές προτάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών (γλωσσικοί, οπτικοί, ηχητικοί σημειωτικοί πόροι) (Kalantzis & Cope, 1999: 689-690) προερχόμενων από τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των παιδιών (Kress, 2003: 179-199), παράλληλα με την επεξεργασία καταξιωμένων (λογοτεχνικών, ιστορικών κ.α.) αφηγήσεων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 18).

Ο Κουτσογιάννης (2010) αναφέρει ότι, από τη διαχρονική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων που υιοθετήθηκαν κατά καιρούς στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1980 και ύστερα, προκύπτει πως η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ακολουθεί έναν παραδοσιακό-αθροιστικό χαρακτήρα, αν και γίνεται αναφορά σε ενσωμάτωση των νέων τάσεων που αφορούν στην ελληνική επιστημονική αναζήτηση. Έτσι, υποστηρίχτηκε κατά περιόδους ότι τα σχολικά βιβλία κινούνται στην επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική αντίληψη αλλά και στους πολυγραμματισμούς, χωρίς να μεταβάλλεται ουσιαστικά η ουσία της προτεινόμενης διδασκαλίας.

Στις μέρες μας, επιπλέον, παρατηρείται μια σύνδεση του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας με το μάθημα της κοινωνικής αγωγής, όπου μελετώνται και διερευνώνται κείμενα που σχετίζονται με την καθημερινότητα της ζωής των εφήβων. Η επιλογή αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, από τη στιγμή που *«η χρήση των σχολικών βιβλίων φθίνει και αναδεικνύεται ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιλογή των κειμένων»* (Κουτσογιάννης, 2017: 216). Από την άλλη, τα νέα πολυτροπικά κειμενικά είδη –οπτικοακουστικά, ψηφιακά, νευματικά, ηλεκτρονικά– αξιοποιούν ποικίλους πολιτισμικούς, σημειωτικούς και γλωσσικούς πόρους, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες να είναι σε θέση να εξοικειωθούν με τις νέες κειμενικές πρακτικές,

δηλαδή να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης και παραγωγής των κειμένων (Τσάμη, 2016β: 84), ώστε να υπηρετήσουν το ρόλο του «εγγράμματος ατόμου».

Σε αυτό το πλαίσιο, το πρώτο μέρος της εργασίας (βλ. ενότητα 2) αποτελείται από τη θεωρητική τεκμηρίωση του παραπάνω προβληματισμού. Συγκεκριμένα, δίνονται οι βασικές αρχές των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση) και το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς και μια μελέτη των αρχών του παραδοσιακού λόγου, συναρτώμενα με τα ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη μελέτη των ταυτοτήτων στην αφήγηση, καθώς και μια έρευνα για τα κειμενικά είδη που απαντώνται από τη μια στο σχολικό εγχειρίδιο και από την άλλη στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. ενότητα 3) μελετώ το ΠΣ (2019-2020) και τις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων του Λυκείου για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (2019-2020), που βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων κάθε πολιτικής εξουσίας. Το ΠΣ, όπως σημειώνει ο Φλουρής (2005) επιχειρεί να αποκρυσταλλώσει όλες τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και να οριοθετήσει τους σκοπούς, τις μεθόδους, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, οπότε επιχειρώ να διερευνήσω κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι, που θέτει το ΠΣ (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019), αναφορικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στην ακόλουθη ενότητα 4, δίνονται οι στόχοι της έρευνας και περιγράφεται το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ ως προς τους στόχους της συγγραφικής ομάδας, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο του. Έπεται, στην ενότητα 5, η λογοαναλυτική προσέγγιση του τρίτου κεφαλαίου του εγχειριδίου της ΕΕΑ «Οι οπτικές της γλώσσας» στο πλαίσιο της ΚΑΛ³, όπου ανιχνεύω τις ταυτότητες που κατασκευάζονται και προβάλλονται μέσα από τα αφηγηματικά και εκθετικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου τόσο για τα πρόσωπα αναφοράς των κειμένων όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς και το μαθητικό δυναμικό. Σύμφωνα με τον Kress (1993), ανάλογα με την εποχή και τα ρεύματα σκέψης που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, προτείνονται διαφορετικοί παιδαγωγικοί πόροι (διδασκτικά κείμενα, μέθοδοι διδασκαλίας) και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις-πολιτικές προτάσεις για την πραγμάτωση των ταυτοτήτων που το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει, οπότε έχοντας ως συνισταμένα το ΠΣ (2019-20) και

³ Συγκεκριμένα μέσω της προσέγγισης του Fairclough κινούμαι στους τρεις αναλυτικούς άξονες της κειμενικής ανάλυσης: το μικρο-επίπεδο, το μεσο-επίπεδο και το μακρο-επίπεδο.

το περιεχόμενο των λόγων του σχολικού εγχειριδίου αναζητώ τις αρχές των γραμματισμών και τα πρότυπα των ταυτοτήτων που κατασκευάζονται. Στην *ενότητα 6*, διατυπώνω κάποιες αδρές προτάσεις για την αναμόρφωση της ύλης της γλωσσικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, χωρίς όμως να δίνω συγκεκριμένα και λεπτομερή παραδείγματα -εφόσον δεν μπορώ να λάβω υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον διδασκαλίας και προέλευσης των μαθητών/ριών- διότι κάτι τέτοιο θα αντέβαινε τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (βλ. *ενότητα 2.2*) (Κατσαρού, 2019: 250). Τέλος, η *ενότητα 7* συντίθενται με τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Παραδοσιακός Λόγος

Εξετάζοντας τη δομή και τη φιλοσοφία της προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος που καλλιεργούσε η θεωρία του παραδοσιακού λόγου για πολλές δεκαετίες⁴, διαπιστώνουμε ότι αφορούσε στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και γραμματικής (basic skills) σε επίπεδο λέξης και πρότασης, χωρίς όμως να τονίζεται η δυναμική τους σχέση στο ενιαίο κείμενο (Bernstein 1989). Ως προς τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η Ivanič (2004) μιλά για «*skills discourse*» αναφερόμενη σε ένα αποπλαισιωμένο γραπτό μαθητικό κείμενο, αποκλειστικά σχολικού τύπου, που δεν σχετιζόταν με την υπόλοιπη κοινωνική πραγματικότητα αλλά έδινε έμφαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένου τύπου γλωσσικών δεξιοτήτων '*linguistic skills*'. Κύρια χαρακτηριστικά των ζητούμενων μαθητικών κειμένων ήταν ο βερμπαλισμός, η κενότητα των προτάσεων αντιμετώπισης των προβλημάτων, η μηχανική προβολή επιχειρημάτων, κυρίως λόγω της στείρας απομνημόνευσής τους από το πλήθος των εξωσχολικών βιβλίων και η έντονη ηθικολογία (Κουτσογιάννης, 2017: 68).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων θεωρήθηκε ως η πρότυπη-σωστή γλώσσα που έπρεπε να μιμηθούν οι μαθητές/ριες, ενώ όλες οι άλλες γλωσσικές ποικιλίες θεωρούνταν κατώτερες (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 24-27). Βέβαια, ο όρος «*σωστή γλώσσα*», όπου η έννοια «*σωστή*» ταυτίζεται με τη σχολική διδασκαλία και την κυρίαρχη γλώσσα που προβάλλεται μέσα από το σχολείο, κυριαρχεί έως και σήμερα στο σχολικό περιβάλλον. Ο Κουτσογιάννης (2017: 60) παρουσιάζει κάποια ενδεικτικά παραδείγματα παραδοσιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, όπου μεγάλο μέρος της τυπικής διδασκαλίας (Cažden 2001) βασίζεται στο σχήμα *Έναρξη (ερώτηση)- Απάντηση- Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση* που χαρακτήριζε τη σχέση της λεκτικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή/ριας στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον, η διδασκαλία των στοιχείων του παραδοσιακού λόγου αφορούσε στις έννοιες του έθνους, της θρησκείας και της *λογοτεχνίας του κανόνα* (Bernstein, 1989), το ενδιαφέρον του οποίου μετατοπίζεται από τη χρήση κειμένων που

⁴ Ο Κουτσογιάννης (2017) αναφέρει ότι είναι δύσκολος ο ακριβής χρονικός προσδιορισμός της παραδοσιακής προσέγγισης. Ο Μήτσης (2007) την τοποθετεί έως τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο.

σχετίζονται με τη θρησκεία, στην καλλιέργεια του πατριωτισμού και των αξιών του μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας (Applebee, 1974: 22). Κατά το 19^ο αι, μάλιστα, η λογοτεχνία θεωρήθηκε πηγή άντλησης πολιτισμικών ιδεωδών, ηθικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής συνοχής και το σχολείο εμφυσούσε στους μαθητές/ριες μέσα από τη διδασκαλία *«μεγάλων έργων και συγγραφέων»* το ήθος, την αποκατάσταση της τάξης και της αρμονίας στην κοινωνία, την εθνική υπερηφάνεια.

Ο Bernstein (1990: 58-63) προσθέτει, στο αυστηρό πλαίσιο του παραδοσιακού μοντέλου, την έμφαση στην αξιολόγηση μέσω της βαθμολόγησης και την αποκλειστική χρήση *«προκατασκευασμένου μαθησιακού υλικού από τα σχολικά βιβλία»*. Το σχολικό διδακτικό εγχειρίδιο προβαλλόταν ως η μόνη πηγή παροχής γνώσεων, αφού, σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους βάσει του σχολικού βιβλίου λόγω της *«αυθεντίας»* του περιεχομένου του και της άμεσης συνάφειας διδακτικών στόχων και περιεχομένων μάθησης. Ακόμη, θεωρείται αξιόπιστο- αποτελεί άλλωστε εγκεκριμένο από την πολιτεία προϊόν- και είναι εύκολο προσβάσιμο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες (Μπονίδης, 2004: 1). Έτσι περαιτέρω βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο της παραδοσιακής μεθόδου ήταν η δημιουργία μιας κοινωνίας πολιτών που χρησιμοποιούσε ορθά την επίσημη εθνική γλώσσα και διαπνεόταν από ήθος και εθνικό φρόνημα, συνδέοντας τις γνώσεις του μαθήματος της γλώσσας, όπως και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνταν, με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, το κυρίαρχο μοντέλο της μαθητικής διαγωγής αφορούσε και αφορά στο μοντέλο της πειθαρχίας, της ακινησίας στη σχολική αίθουσα, στο μοντέλο της απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της σχολικής γνώσης, ως μοναδικός φορέας της οποίας προβάλλεται ο δάσκαλος (Cažden 2001, Ivanič 2004).

Ως προς τα ελληνικά δεδομένα, η διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής γλώσσας επισκιάστηκε από τη διδασκαλία της καθαρεύουσας αντί της μητρικής γλώσσας των παιδιών, γεγονός που επηρέασε ιδιαίτερα το μάθημα της έκθεσης ως προς τα χαρακτηριστικά της κενολογίας, του στόμφου και της ηθικολογίας. Κύριο στοιχείο παραδοσιακού λόγου του ελληνικού σχολείου ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η αθροιστική λογική, βάσει της οποίας η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύνολο στοιχείων που συγκεντρώνονται ανά μάθημα μέχρι να ολοκληρωθεί η διδασκαλία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προκειμένου η γνώση να διδάσκεται αποτελεσματικά

στα παιδιά. Επιπλέον, η γνώση είναι κυρίως δηλωτική - εφόσον ενδιαφέρει το «τι» θα διδαχθεί, ώστε ο εκπαιδευτικός «να βγάλει την ύλη», «να τονίσει τα θέματα που μπαίνουν στις εξετάσεις», να μεταδώσει τις γνώσεις που υπάρχουν «στο σχολικό βιβλίο» και «να προετοιμάσει τους μαθητές/ριες για τις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ» (Κουτσογιάννης, 2017: 92-95). Η συγκεκριμένη γλωσσική προσέγγιση έχει οδηγήσει στην κατασκευή συγκεκριμένου τύπου ταυτοτήτων εκπαιδευτικών που προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/ριες για τις εξετάσεις, ενδιαφέρονται για την κάλυψη της ύλης, όπως προβάλλεται σε κάθε ΠΣ, αποτελούν τον/την κύριο/α διαμεσολαβητή/ρια μεταξύ γνώσης σχολικού βιβλίου και μαθητικού κοινού, δεν ενδιαφέρονται για την άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/ριών, δεν τους/τις ζητούν να κατασκευάσουν την ταυτότητα τους στο περιβάλλον του σχολείου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ζουν μια ανιαρή σχολική πραγματικότητα, έναν χώρο διεκπεραίωσης της ύλης (Κουτσογιάννης, 2017: 95). Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο παραδοσιακός λόγος έδωσε μεγάλη σημασία στην ομαδοποίηση των γραμματικών φαινομένων, τη μεταγλωσσική περιγραφή εννοιών και ανέδειξε τη σημασία της καλλιέργειας της αφαιρετικής σκέψης, μια βασική αρχή των σύγχρονων προσεγγίσεων (Cope & Kalantzis 2016).

Σταδιακά, στις αρχές του 20^{ου} αι. και παράλληλα με τις νέες επιστημονικές εξελίξεις, ο παραδοσιακός λόγος άρχισε να αμφισβητείται από παιδαγωγούς της προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως ο Dewey και ο Montessori, που απομακρύνονται από το αυστηρό πλαίσιο της απομνημόνευσης των κανόνων του συστήματος της γραμματικής, προτείνοντας την αξιοποίηση στην τάξη της καθημερινής γλώσσας των παιδιών και κειμένων της καθημερινότητά τους. Το γλωσσικό μάθημα κλήθηκε να καλλιεργήσει ένα νέο είδος γραμματισμού: από την πρότυπη αποπλαισιωμένη γλώσσα έπρεπε να κινηθεί στην καθημερινή επικοινωνιακή ομιλία και στη γλώσσα των παιδικών βιωμάτων, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού έγινε μεσολαβητικός, με απόλυτη αυτονομία στη σχολική τάξη και ευχέρεια στην επιλογή του διδακτικού υλικού με τη συνδρομή των νεότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που έφεραν στο κέντρο της εκπαιδευτικής μάθησης τον/την μαθητή/ρια, τις προσωπικές του/της εμπειρίες και την κριτική προσέγγιση της γνώσης. Σήμερα, επομένως, τείνουμε να έχουμε μια μείξη του παραδοσιακού λόγου με επικοινωνιακά στοιχεία (Κουτσογιάννης, 2017: 138), αφού η διδασκαλία διατηρεί αρκετά παραδοσιακά στοιχεία (Κατσαρού & Τσάφος 2016), ενώ η χρήση των εκφράσεων «παραγωγή λόγου για πραγματικούς σκοπούς», «αυθεντικό

πλαίσιο επικοινωνίας», «επικοινωνιακή περίσταση» είναι περισσότερο διακοσμητικοί και λιγότερο ουσιαστικοί, αφού η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

2.2. Η Έννοια του Κριτικού Γραμματισμού

Ο όρος κριτικός γραμματισμός “*critical literacy*” χρησιμοποιήθηκε στη γλωσσική εκπαίδευση από τις αρχές του 1990, αν και οι πρώτες αναφορές βρίσκονται στο έργο του Freire κατά τη δεκαετία του 1970, ο οποίος αναφέρει τις έννοιες «κριτικός γραμματισμός», «κυρίαρχη ιδεολογία», «χειραφέτηση», με στόχο οι αδύναμες, περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες να αντιληφθούν τον εαυτό τους μέσω της γλώσσας και να συμβάλουν στην αλλαγή των σχέσεων εξουσίας της κοινωνικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2014: 3). Η Janks (2013: 3) αναφέρει ότι υπάρχει μεγάλη ασάφεια ως προς τις σημασίες του κριτικού γραμματισμού. Από τη μια ο όρος αναφέρεται στη συλλογιστική πορεία που στηρίζεται σε επιχειρήματα και αποδείξεις και από την άλλη παραπέμπει στην ιδέα της κοινωνικής ισχύος. Ο στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να συνειδητοποιήσουν οι άνθρωποι την ανάγκη για αλλαγή της ισχύουσας κατάστασης και των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία (Παπαδημητρίου & Ασημακοπούλου, 2012: 11), αφού ο γραμματισμός καθιστά εμφανείς/αποκαλύπτει τις κοινωνικές ανισότητες σχετικά με την κατανομή του πλούτου, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατανοείται καλύτερα μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων (Barton, 1994: 218). Έτσι, για να αποφευχθεί η σύγχυση των σημασιών του γραμματισμού, πολλοί συγγραφείς αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τον όρο «κριτικός» στις εργασίες τους, ενώ ο Κουτσογιάννης (2014: 222) δεν μιλά για έναν αλλά για πολλούς κριτικούς γραμματισμούς, εφόσον δεν υπάρχει μια αλλά ποικίλες εκδοχές του. Έτσι, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να δημιουργήσει συνειδητά τη δική του εκδοχή για το τι ακριβώς κατανοεί με τον όρο, ποιο περιεχόμενο δίνει και γιατί.

Οι μελέτες στον χώρο του γραμματισμού συχνά διαφοροποιούνται στη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός. Ο γραμματισμός ή εγγραμματοσύνη (μετάφραση του αγγλικού όρου “*literacy*”) αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ. (Μητσκοπούλου, 2001: 1). Η πρώτη διάκριση είναι γνωστή ως λειτουργικός

γραμματισμός και αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες ως μελλοντικοί πολίτες, για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις επικοινωνιακές απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας (Στάμου κ.α. 2016). Εδώ, ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός και σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (Μητσικοπούλου 2001). Από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «*λειτουργικός γραμματισμός*» απουσιάζει η κριτική προσέγγιση, ο αναστοχασμός των κειμένων, η οποία και συναρτάται με τον όρο «*κριτικός γραμματισμός*» (“*critical literacy*”). Πλέον, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Στάμου κ.α. 2016). Έτσι, ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους, σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και εμπλέκεται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά με το ΠΣ προσπαθώντας να αποδώσει κοινωνική δικαιοσύνη στις κοινότητες που στερούνται κοινωνικών δικαιωμάτων (Κουτσογιάννης, 2017: 241). Ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκδοχές γραμματισμού κινούνται οι περισσότερες προσεγγίσεις που απαντώνται σήμερα.

Ο Fairclough (1992) συνδέει τη γλώσσα και τον λόγο “*discourse*” με την ερμηνεία της καπιταλιστικής κοινωνίας, αφού μέσα από την ΚΑΛ πολλές αλλαγές πραγματοποιούνται μέσω του λόγου ή αντανakλώνται στον λόγο. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή, γίνεται πιο δυσδιάκριτος ο λόγος και ο ρόλος της εξουσίας καθώς και τα υπόρρητα νοήματα που εξυφαίνονται. Έτσι, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο που καλείται να παίξει το σχολείο, αξιοποιώντας τις αρχές της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης για τη δημιουργία ατόμων κριτικά σκεπτόμενων που να μπορούν να αποκωδικοποιούν τη γλώσσα του σύγχρονου καπιταλιστικού συστήματος (Κουτσογιάννης 2017, 244).

Η Μιχάλη (2019: 84) στη διατριβή της προσθέτει ότι ο «*κριτικός γραμματισμός*» στοχεύει στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να εξετάζει και να καταλαβαίνει ένα κείμενο θέτοντας του ερωτήσεις (Curd-Christensen, 2010: 185), δηλαδή «*αντιμιλώντας στο κείμενο*» (Janks 2005). Η αντιπαράθεση με το κείμενο και τον/την συγγραφέα οδηγεί τον/την αναγνώστη/τρια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την

ανάλυση των κειμένων και την εξέταση του τρόπου επιρροής και διαμόρφωσης αξιών και πεποιθήσεων. Η Janks προσθέτει (2000: 1) ότι σήμερα είναι πολύ πιο σημαντικό η εκπαίδευση να προετοιμάζει τους/τις νέους/ες να διαβάζουν τόσο τη λέξη όσο και τον κόσμο κριτικά (Freire 1972a). Ο κριτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο ρόλο της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και εξετάζει το ρόλο που παίζει το κείμενο και ο λόγος στη διατήρηση ή μεταμόρφωση αυτής της σειράς, ανοίγοντας πιθανότητες για κοινωνική δράση (Comber, Thomson, & Wells 2001). Χρειάζεται λοιπόν το σχολείο να προσαρμοστεί στις νέες συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, όπως διαμορφώνονται στην πολυσύνθετη κοινωνία μας, υπό την πίεση των δομών του καπιταλισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει σε θέματα σχέσεων εξουσίας που αντικατοπτρίζονται και περιγράφονται στα κείμενα μέσω της γλώσσας (Στάμου, 2016: 17).

Κατά τον Luke (2012: 5), σπάνια θα συναντήσει κάποιος ΠΣ του δυτικού κόσμου που να μην υποστηρίζει ότι κινείται στα πλαίσια των αρχών του Κριτικού γραμματισμού, αφού οι αρχές του έχουν αξιοποιηθεί σε πάρα πολλά διδακτικά αντικείμενα, όπως στη διδασκαλία της γλώσσας, των κοινωνικών επιστημών, της Πληροφορικής, των σπουδών των Μέσων κλπ. Στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρούμε ότι το ΠΣ (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019), στις σχετικές οδηγίες του (Οδηγίες 2019), επιμένει σε μια κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας αναγνωρίζοντας τη σημασία του κριτικού γραμματισμού, το περιεχόμενο και οι στόχοι του οποίου, όμως, έρχονται σε αντίφαση με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, αφού στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κριτικού γραμματισμού τίθεται η εις βάθος ανάγνωση και κριτική κατανόηση των κειμένων, ώστε οι μαθητές/ριες να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τα υπόρρητα νοήματα που μεταφέρουν (Μητσικοπούλου, 2001: 212 στο Αρχάκης 2017: 40).

Επομένως, χρειάζεται να τεθούν υπό συζήτηση τα κειμενικά είδη που επιθυμεί η εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους να προβάλλονται μέσα από το ΠΣ σύμφωνα με τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη γραφή και το διάβασμα, καθώς και ο προβληματισμός για τον ιδιαίτερο τρόπο αναπαράστασης του νοήματος αλλά και του κόσμου που το περιβάλλει (Κουτσογιάννης, 2017: 260). Εφόσον, η γλώσσα και ο λόγος -στην προφορική ή γραπτή του διάσταση- μεταφέρει «όψεις» του κόσμου, τα κειμενικά είδη κατασκευάζουν αξίες και ιδεολογίες που

υπηρετούν τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης ομάδα ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική διάσταση, τον πολιτισμό. Εάν, επομένως, στόχος του σχολείου είναι να δημιουργήσει κριτικούς/ες αναγνώστες/τριες αλλά και συγγραφείς, θα πρέπει προηγουμένως να τους/τις μάθει να μελετούν με κριτική ματιά τις πληροφορίες, να αμφισβητούν και να αντιπαραβάλλουν τα γεγονότα, κατανοώντας τον ρόλο του γραμματισμού στη θέσπιση της ισχύος (Καραντζόλα 2004).

Ο Κουτσογιάννης προτείνει (2017: 38-42) να μεταφερθεί το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου στην κριτική ανάγνωση του ελληνικού παραδείγματος και στην ανάπτυξη προβληματισμού ως προς το είδος των μαθησιακών ταυτοτήτων που το ελληνικό σχολείο θα επιδιώξει να καλλιεργήσει κατά τον 21ο αι. Κύρια παραδοχή του σύγχρονου δυτικού κόσμου είναι η άποψη ότι τα κείμενα και ο γραπτός λόγος δεν είναι ουδέτερα (Gee 1996) αλλά εμποτισμένα με ρητές και υπόρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου (Curdt-Christiansen, 2010: 185), στην οποία οφείλει να εστιάσει η σχολική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017: 220). Όμως οι διαφορετικές κοινωνικές καταβολές των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή. Περνάμε πλέον από το μοτίβο της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης του παραδοσιακού λόγου στο μοτίβο «*αόρατων μορφών εξουσίας*», αφού οι εκπαιδευτικοί – φορείς των αρχών του- πρέπει να έχουν ενστερνιστεί τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού ότι στον κόσμο μας υπάρχουν προβλήματα, απέναντι στα οποία το σχολείο δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο αλλά οφείλει να προετοιμάσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι θεωρητικά καταρτισμένοι στην κριτική ανάγνωση εκείνων των κειμένων που σχετίζονται με ουσιώδη ζητήματα της καθημερινότητας και όχι τόσο με τη διδαχθείσα ύλη (Κουτσογιάννης, 2017: 263).

Ο/Η μαθητής/τρια, μέσα από τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, θα είναι σε θέση να κατανοεί και να ερμηνεύει τις διαστάσεις της γραφής και του λόγου, τα οποία ενσωματώνει στο κοινωνικό περιβάλλον του και δεν τα μελετά αποκομμένα από αυτό (Gee 1996), αναγνωρίζοντας τη σχέση και αλληλεπίδραση της γλώσσας/λόγου ‘*discourse*’, γραμματισμού, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2017: 228). Πόσο μάλλον όταν τα μέλη της μαθητικής κοινότητας με την βοήθεια του συντονιστή εκπαιδευτικού (ΠΣ 2019, 2) διερευνούν τη διαπάλη των

λόγων και τις σχέσεις εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη (Κωστούλλη & Στυλιανού, 2015: 643) αλλά και στις διαδικασίες που οδηγούν στην προβολή ή αποσιώπηση κάποιων φωνών ή οπτικών. Οι σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό πρακτικές, όπως η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα κείμενα, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές και τους σημειωτικούς πόρους επικοινωνίας, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης απέναντι στις δραστηριότητες αποτελούν κατά τους Siegel & Fernandez (2000) (στο Χατζηλουκά-Μαυρή 2014) χαρακτηριστικά των εγγράμματων αναγνωστών/ριών και πολιτών.

Απαιτείται, κυρίως, από τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τα μέσα της ψηφιακής τεχνολογίας, χρήστης/ρια των οποίων είναι ο/η μαθητής/ρια, όπου προβάλλονται τα πρότυπα της κατανάλωσης, των ανισοτήτων, των διακρίσεων, και να έχει πολύ καλή γνώση των καθημερινών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών, ώστε να μπορεί να τις αξιοποιήσει διδακτικά στη σχολική πράξη (Στάμου 2012). Η Στάμου συγκεκριμένα μελετά πώς τα κείμενα των μέσων μαζικής κουλτούρας (τηλεοπτικά διαφημιστικά σποτ, υβριδικά κείμενα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές/ριες έρχονται σε επαφή με στοιχεία της γλωσσικής ποικιλότητας και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από την αναγνώριση των άρρητων λόγων (Μιχάλη, 2019: 92). Η Κεφαλίδου (2016: 145-147), επίσης, μελετά τις αφηγήσεις των τηλεοπτικών ειδήσεων μέσα από μια πρόταση για τη διδασκαλία τους στο γυμνάσιο, όπου, μεταξύ άλλων, οι μαθητές/ριες διερευνούν την αφηγηματική ταυτότητα του/της voice-over ρεπόρτερ, αφού μέσα από τις διαφορετικές πηγές που επιλέγουν τα ρεπορτάζ, αναπαριστώνται διαφορετικές οπτικές των ίδιων γεγονότων.

Ωστόσο, ένα βασικό ζήτημα, που προκύπτει, είναι ότι μια μεγάλη μερίδα συντηρητικών εκπαιδευτικών δεν ταυτίζεται με τη μαρξιστική θεώρηση της ανισότητας και της ανισοκατανομής της ισχύος. Στην ελληνική πραγματικότητα, όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας στο πιλοτικό ΠΣ που συντάχθηκε το 2011, δηλώνεται με σαφήνεια ότι ακολουθείται το πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού *«είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού»*, ωστόσο το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ Λυκείου (2002) δεν έχει γραφεί στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού (βλ. ενότητα 7), όπως, όμως, δεν έχει

αλλάξει στο βάθος και η λογική της διδασκαλίας που διατηρεί έναν παραδοσιακό-αθροιστικό χαρακτήρα⁵ (Κουτσογιάννης, 2017: 273). Γιατί όμως οι διακηρύξεις των ΠΣ αποκλίνουν τόσο πολύ από την ύλη που επιλέγεται και από τις πρακτικές σχολικού γραμματισμού που εφαρμόζονται;

2.3. Εισαγωγή στην Ανάλυση Λόγου και στην Κριτική Ανάλυση Λόγου

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζω τις βασικές αρχές της λογοαναλυτικής προσέγγισης, ώστε να καθοριστεί το γενικότερο θεωρητικό, μεθοδολογικό και φιλοσοφικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας. Εφόσον τα βασικά ερωτήματα της εργασίας συνδέονται με τον ορισμό της έννοιας του λόγου “*discourse*”, επικεντρώνομαι στην ΚΑΛ, για να αναδείξω τις ταυτότητες που κατασκευάζει ο/η συγγραφέας, ομιλητής/ρια μέσω του λόγου, ώστε να φανεί η σχέση, η επίδραση των λόγων, εικόνων και αναπαραστάσεων του εγχειριδίου της ΕΕΑ Λυκείου στην κοινωνία και οι σχέσεις αποδοχής ή αμφισβήτησης των θεσμών από το κείμενο.

Η ανάλυση λόγου “*discourse analysis*” ταυτίζει την έννοια του λόγου με την έννοια του κειμένου (Γεωργαλίδου, Σηφιανού & Τσάκωνα, 2014: 16), αφού ασχολείται με αυτόν μέσα από την ανάλυση κειμένων και όχι μέσα από άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως είναι τα έργα τέχνης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 27), πράγμα που αποτελεί έναν πρώτο ορισμό του όρου «*ανάλυση λόγου*». Το ενδιαφέρον της ανάλυσης λόγου έγκειται σε ό,τι λέγεται και τον τρόπο με τον οποίο λέγεται και διαδραματίζεται κάτι στο κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 37), αναζητώντας τους μηχανισμούς και τις στρατηγικές που στοιχειοθετούν το λόγο, μέσα από τον οποίο οι άνθρωποι προσπαθούν να επιτύχουν διαφορετικούς στόχους: άλλοτε να απολογηθούν, άλλοτε να κατηγορήσουν, άλλοτε να κολακεύσουν.

Ο λόγος, από την άλλη, είναι μια γλωσσική μονάδα που ξεπερνά τα όρια της πρότασης «*και εντάσσεται σε ένα φυσικό διεπιδραστικό συμβάν*». Ανεξάρτητα με την εκφορά του, δηλαδή, αν πρόκειται για προφορικό, γραπτό ή πολυτροπικό κείμενο, και αν εξυπηρετεί τη σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία, ορίζεται από συνεκτικούς ενδοκειμενικούς δεσμούς και «*από την οργανική του σχέση με την ανθρώπινη δραστηριότητα που εκτυλίσσεται κάθε φορά, τις κοινωνικές ταυτότητες, το χρόνο, τον τόπο, τον σκοπό της*

επικοινωνίας το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας» (Γεωργαλίδου, Σηφianού & Τσάκωνα, 2014: 16-17). Έτσι, ο λόγος σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο “*context*”, δηλαδή το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου (τόπος, χρόνος, πομπός, αποδέκτης/τρια, ταυτότητες, σκοπός επικοινωνιακής δραστηριότητας), όπου η ανάλυση λόγου αναζητά τις ιδέες, τους σκοπούς, τους στοχασμούς των ομιλητών/τριών, αφηγητών/τριών και επικεντρώνεται στις κοινωνικές ταυτότητες του ατόμου, όπως κατασκευάζονται σε διεπιδραστικά συμβάντα και όχι στις εσωτερικές ψυχικές του διεργασίες.

Επομένως, ο λόγος δεν αντικατοπτρίζει απλά μια κοινωνική κατάσταση αλλά την αναπαράγει και την επιβεβαιώνει μέσω των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών, θεσμοθετώντας έτσι την κυριαρχία και την κοινωνική ανισότητα (Fairclough 1992), παράλληλα, όμως, αποτελεί και ένα κείμενο αντίστασης στις ρητές και λανθάνουσες κοινωνικοπολιτικές σχέσεις που αφορούν σε διακρίσεις, εξουσία, έλεγχο (Van Dijk, 2015: 204). Στο παραπάνω πλαίσιο, οι Phillips & Jorgensen (2009) αναγνωρίζουν συγκεκριμένους τρόπους έκφρασης που δίνουν ένα διαφορετικό νόημα στο λόγο, αναφερόμενοι στον «σεξιστικό λόγο», τον «πατριαρχικό λόγο», τον «φεμινιστικό λόγο», οπότε κάποιες από τις μορφές κυρίαρχων κειμένων ή λόγου είναι άδικες ή ένοχες, εφόσον παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως οι προαναφερθέντες σεξιστικοί και ρατσιστικοί λόγοι που εμπαίζουν βασικές έννοιες φύλου ή εθνικότητας, ισότητας και δικαιοσύνης (Wodak 2001).

Ιστορικά, η ΚΑΛ εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με αρχές δεκαετίας του 1990 και από τότε αποτελεί μία από τους πιο σημαντικούς κλάδους της ανάλυσης λόγου με κύριους/ες εκπρόσωπους τους/τις Norman Fairclough, Ruth Wodak, Gunther Kress, Teun van Dijk (Στάμου, 2014: 152). Ως διεπιστημονική προσέγγιση εγκαινιάστηκε το 1992 στο Άμστερνταμ σε συνέδριο, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες αντάλλαξαν γνώμες, σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνική και ιδεολογική θεώρηση της γλώσσας (Wodak, 2001: 4-5) και οι εισηγήσεις των παραπάνω εκδόθηκαν σε ειδικό τεύχος του περιοδικού *Discourse & Society*.

Τρεις είναι οι κύριες προσεγγίσεις της ΚΑΛ (Στάμου, 2014: 156-158) η «κοινωνιοπολιτισμική» (“*socio-cultural*”) προσέγγιση του Fairclough (1992) (βλ. ενότητα 2.4), η «κοινωνιογνωσιακή» (“*socio-cognitive*”) προσέγγιση του Teun van Dijk (2015) που αποσκοπεί να ερμηνεύσει πώς ο λόγος επηρεάζεται αλλά και

επηρεάζει την κοινωνική πραγματικότητα, εστιάζοντας κυρίως στην ουσιαστική και πραγματική επίδραση που ασκεί ένα κείμενο στον/στην αποδέκτη/τρια του, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του/της δημιουργού του κειμένου (van Dijk 2001). Η τρίτη προσέγγιση, η «λογοϊστορική» (“*discourse-historica*”), με κύρια εκπρόσωπό της τη Ruth Wodak (2001) δίνει έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική οπτική των κειμένων αποσκοπώντας να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνονται τα κείμενα ανάλογα με τη χρονική περίοδο στην οποία τοποθετούνται και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους.

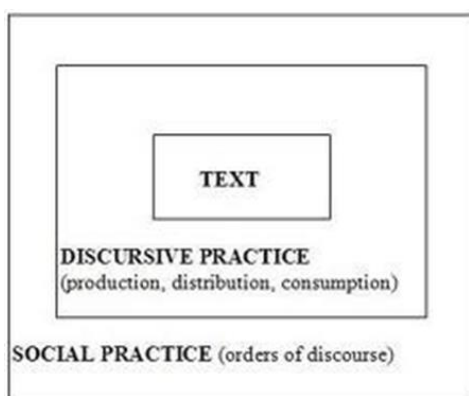
Η κριτική ανάλυση μελετά τη γλωσσολογική και κειμενική ανάλυση της χρήσης της γλώσσας στα κοινωνικά της συμφραζόμενα, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα όχι τόσο ως μέσο προσωπικής έκφρασης αλλά κυρίως ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων (Μητσικοπούλου 2001). Έτσι, η ΚΑΛ προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα -μεταξύ άλλων-, όπως γιατί ένας/μία πολιτικός επιλέγει στο λόγο του τις έννοιες «αποκρατικοποίηση», «αξιοποίηση δημόσιας περιουσίας» και «περικοπές δαπανών και δυναμικού», ενώ ένας άλλος χρησιμοποιεί για την ίδια ίσως περίσταση τα εκφωνήματα «ιδιωτικοποίηση», «ξεπούλημα δημόσιας περιουσίας» και «μειώσεις μισθών και απολύσεις», λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση της γλώσσας ανάλογα με την ιδεολογία του/της ομιλητή/ριας στο πρίσμα των ιδεολογικών ποικιλιών (Στάμου κ.α. 2014:1, 2016: 23). Με τις διαφορετικές οπτικές της ίδιας έννοιας, όπως προβάλλονται μέσα από τις γλωσσικές επιλογές των χρηστών/ριών του λόγου ασχολείται η συγκεκριμένη εργασία (βλ. ενότητα 5.2). Ο όρος «κριτική», λοιπόν, υπονοεί την ύπαρξη υπόρρητων αιτιών και συσχετίσεων και υποδηλώνει παρέμβαση για όσους/ες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, όπως για παράδειγμα εξαιτίας ρατσιστικής ή σεξιστικής συμπεριφοράς (Fairclough, 1992: 9).

Η ΚΑΛ αποτελεί μια σειρά προσεγγίσεων με θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση λόγου-κειμένου και ιδεολογίας, εφόσον το κάθε κείμενο αναπαράγει, συντηρεί ή υπονομεύει τις σχέσεις εξουσίας (Wodak 1989), μεταφέροντας ένα ιδεολογικό περιεχόμενο στις δομές του λόγου. Αντίστοιχα, ο Van Dijk (2015: 466) ορίζει την ΚΑΛ ως την αναλυτική μελέτη του λόγου που ερευνά πρωτίστως τον τρόπο με τον οποίο η κατάχρηση της κοινωνικής εξουσίας και η ανισότητα ενσαρκώνονται, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται στα κείμενα και στην ομιλία σε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Με βάση τα παραπάνω, οι παιδαγωγικές

εφαρμογές της ΚΑΛ αφορούν και στην ανάλυση του λόγου που επικεντρώνεται στην σε ο τι λέει και αναπαριστά το κείμενο, στην πρώτη δηλαδή ύλη του κειμένου, αλλά και στο πώς λέγεται κάτι, δηλαδή στο «σύνολο των γλωσσικών μηχανισμών και στρατηγικών που λειτουργούν στο λόγο» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 37).

2.4. Η Κοινωνιοπολιτισμική Προσέγγιση του Fairclough

Στην εργασία μου, υιοθετώ την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση “*sociocultural approach*” του Fairclough (1989) σύμφωνα με την οποία η έρευνα κινείται ανάμεσα σε τρία επίπεδα ανάλυσης του λόγου: το κείμενο, την πρακτική λόγου και την κοινωνική πρακτική συνδυάζοντας έτσι το μικρο-επίπεδο της γλωσσικής πράξης με το μακρο-επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών σε σχέση με τις κοινωνικές δομές (Fairclough, 1992: 72-73).



ΣΧ. 1 Τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough

Παρακάτω, προχωρώ στην αναλυτική περιγραφή των επιπέδων προσέγγισης του Fairclough (Fairclough, 1992: 73-78):

- Στο μικροεπίπεδο ανάλυσης, ο λόγος μελετάται ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση): Εξετάζονται το «λεξιλόγιο» “*vocabulary*”, η «γραμματική» “*grammar*” και η «κειμενική δομή» “*textual structure*”, τα βασικά χαρακτηριστικά των κειμένων. Η Janks (2000: 5) στην κατηγορία «λεξιλόγιο» προσθέτει τον ευθύ και πλάγιο λόγο, τις μεταφορές, τους ευφημισμούς, τη φωνή και διάθεση, την ονοματοποίηση και το νοηματικό περιεχόμενο μιας λέξης. Στη «γραμματική» εξετάζει την τροπικότητα της πρότασης (τροπικά ρήματα, αντωνυμίες, ερωτήσεις), το οριστικό και αόριστο άρθρο, τη δομή της πρότασης,

τις συνδετικές/διαρθρωτικές λέξεις και τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Ως προς τις «κειμενικές δομές», εξετάζονται οι «διεπιδραστικές συμβάσεις» *'interactional conventions'*, που χρησιμοποιούνται, και, αν κάποιος/α συμμετέχων/ουσα ελέγχει τα άλλα άτομα.

- Στο μέσο επίπεδο ανάλυσης, ο λόγος μελετάται ως «γλωσσική πρακτική» (ερμηνευτική ανάλυση). Εξετάζεται η σχέση του κειμένου ως γλωσσικής πρακτικής με τη διαδικασία παραγωγής, διανομής και κατανάλωσής του και συσχετίζονται τα δεδομένα της περιγραφής με τις κοινωνικές δομές και ιδεολογίες. Η ερμηνευτική ανάλυση αναφέρεται στη σύνδεση του κειμένου με το «περικείμενο» *'context'* (Στάμου, 2014: 165), που συνοψίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: το καταστασιακό, το γνωσιακό, το γλωσσικό και το κοινωνιοπολιτισμικό. Το καταστασιακό περικείμενο αναφέρεται στα άμεσα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής περίπτωσης (συμμετέχοντες/ουσες, τόπος, χρόνος, σκοπός επικοινωνίας). Το γνωσιακό περικείμενο αναφέρεται στις γνώσεις και λογικές συναγωγές μεταξύ παραγωγής και πρόσληψης των κειμένων. Το γλωσσικό περικείμενο αναφέρεται στο τι προηγείται και τι έπεται κατά τη γλωσσική δραστηριότητα. Τέλος, το κοινωνιοπολιτισμικό περικείμενο περιέχει τις γλωσσικές συμβάσεις της κοινότητας, όπου διαδραματίζεται η επικοινωνία, η σύνδεση των διακειμενικών σχέσεων των κειμένων με τα λοιπά κείμενα της γλωσσικής κοινότητας.
- Στο μακρο-επίπεδο ανάλυσης, ο λόγος μελετάται ως κοινωνική πρακτική. Στο επίπεδο αυτό εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις πρακτικές του λόγου και τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές, δηλαδή εξετάζεται «η ιδεολογική επίδραση που έχει ένα κείμενο στην κοινωνία μέσα από τις αναπαραστάσεις του κόσμου που κατασκευάζει» (Στάμου, 2014: 170).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο Fairclough (1992: 2) τονίζει πως η κριτική γλωσσική επίγνωση στηρίζεται στην κριτική ανάλυση του λόγου ή αλλιώς στην κριτική μελέτη της γλώσσας, ώστε ο /η χρήστης/τρια της γλώσσας να κατανοεί πώς η γλώσσα κωδικοποιεί πολιτισμικά νοήματα και δομεί την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, τα προγράμματα της γλωσσικής εκπαίδευσης που υιοθετούν την κριτική προσέγγιση στη μελέτη της γλώσσας (Fairclough, 1992: 7) στοχεύουν στο να διαμορφώσουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα που θα στοχάζονται, θα αναρωτιούνται, θα αμφιβάλουν, θα ερευνούν τα ποικίλα θέματα της

καθημερινότητας, εφόσον η γλώσσα σήμερα (Fairclough, 1992: 12) εμπλέκεται στις διεργασίες και τις κοινωνικές σχέσεις, επιδιώκοντας να αποκαλύψει πώς οι γλωσσικές πρακτικές συνδέονται υπόρρητα με σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διαδικασίες τις οποίες οι άνθρωποι αγνοούν, οπότε και η κριτική γλωσσική επίγνωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική συμμετοχή στα κοινά και για δημοκρατική αξίωση.

Η ΚΑΛ ασχολείται κυρίως με κείμενα που σχετίζονται με τα ΜΜΕ, την εκπαίδευση, τα δημόσια και γραφειοκρατικά έγγραφα (Στάμου, 2014: 152), αφού κάθε κοινωνικός τομέας χρησιμοποιεί μια ιδιαίτερη μορφή γλώσσας. Ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό-ερευνητή/τρια να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να εξηγήσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα (Rogers, 2017: 42), αφού δεν αποτελεί μόνο ένα εργαλείο μελέτης του λόγου των μαθητών/ριών αλλά αναλύει και τις αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων (Warburton, 2016: 249). Με βάση τα παραπάνω, το τρισδιάστατο μοντέλο της κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται ως εξής:

- Στο μικροεπίπεδο ανάλυσης προχωρώ στη μελέτη και ανάλυση των φραστικών δομών, της γραμματικής, και του λεξιλογίου των κειμενικών ειδών του σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ.
- Στο μέσο επίπεδο της ανάλυσης μελετώ τη σχέση των επιλεγμένων κειμένων του σχολικού εγχειριδίου με τις ταυτότητες που προβάλλονται στο μαθητικό δυναμικό. Ποιες αναπαραστάσεις προβάλλονται και ποιες ταυτότητες κατασκευάζονται;
- Τέλος, στο μακροεπίπεδο ανάλυσης ερευνώ την ιδεολογική επίδραση των προβαλλόμενων αναπαραστάσεων και ταυτοτήτων των υπό ανάλυση κειμένων στο μαθητικό κοινό. Οι μαθητές/ριες οδηγούνται στην κριτική ερμηνεία των προβαλλόμενων μηνυμάτων, ερευνούν, στοχάζονται, ερμηνεύουν τα υπόρρητα νοήματα;

2.5. ΚΑΛ και Σχολική Πραγματικότητα

Η πρώτη συστηματική προσέγγιση του ζητήματος της κριτικής ανάλυσης και της σύνδεσής του με τη σχολική πραγματικότητα έγινε από τον Αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey (1938) που τόνισε ότι το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλά η αξιολόγηση της εγκυρότητας των στάσεων και αντιλήψεων που δεχόμαστε και υιοθετούμε αλλά και η κριτική εξέταση του περιεχομένου τους. Η κριτική μελέτη της γλώσσας σε συνδυασμό με την ΚΑΛ μελετήθηκε από τον Fairclough (1992) και την ομάδα «Γλώσσα και Εξουσία» του Πανεπιστημίου του Lancaster, που ανέπτυξαν τη θεωρία της «κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» η οποία επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα προβάλλουν κοινωνιογλωσσικές ανισότητες, διακρίσεις, φαινόμενα ρατσισμού, σεξισμού κτλ (Fairclough, 1995: 217) και καθιστά τους μαθητές/ριες ικανούς να εντοπίζουν, να κρίνουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνιογλωσσικές ανισότητες που αναπαράγονται μέσα από τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κειμενικές συμβάσεις (Clark & Ivanič, 1999: 240-241). Μέσα από την κριτική γλωσσική επίγνωση, την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών του κόσμου, οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται τις ρητές και άρρητες παγιωμένες αντιλήψεις για την έννοια της μιας αλήθειας (Fairclough, 1989: 240-244, Baynham, 2002: 305, 325) και αμφισβητούν ή αποδέχονται την ισχύουσα κατάσταση, γεγονός που σχετίζεται με τα ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής.

Ένα από τα σημαντικότερα αντικείμενα έρευνας της ΚΑΛ είναι ο τρόπος που η/ο συγγραφέας του κειμένου μεταφέρει στοιχεία της ταυτότητας της/του σε αυτό. Στην περίπτωση του μαθήματος της Έκφρασης- Έκθεσης, αναφερόμαστε στο τριμελές επικοινωνιακό σχήμα «πομπός-δέκτης-κείμενο» δηλαδή, τη σχέση ανάμεσα στον/στην δημιουργό του κειμένου με το κείμενο και τον/την μαθητή/τρια. Αυτό ισχύει, αφού ο λόγος πέρα από την έκφραση αναφορικών ή λογικών σχέσεων αποτελεί και ένα δείκτη υποκειμενικότητας των δημιουργών του. Με τον όρο υποκειμενικότητα αναφερόμαστε σε όλα τα εσωτερικευμένα συναισθήματα του/της δημιουργού, τα οποία εκφράζει με διάφορες γλωσσικές στρατηγικές, και στις επιδράσεις/αποτελέσματά τους στους/τις αποδέκτες/ριες του μηνύματος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 162-163).

Η γλώσσα, τα κείμενα, ο λόγος "αντανακλούν" τον κόσμο, κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κοινωνικού και φυσικού κόσμου που υπηρετούν τα συμφέροντα μιας

ιδιαίτερης ομάδας ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο ή τον πολιτισμό. Αυτό σημαίνει ότι αν θέλουμε να φτιάξουμε κριτικούς αναγνώστες/ριες και συγγραφείς κειμένων, τότε πρέπει να τους/τις καταστήσουμε ικανούς/ές να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται την εγγενώς ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού, και το ρόλο του γραμματισμού στη θέσπιση & παραγωγή ισχύος (Καραντζόλα 2004).

2.6. Επικοινωνιακή- Κειμενοκεντρική Προσέγγιση

Η εφαρμογή της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης αποτελεί κυρίαρχη τάση στη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση. Ήδη από τη δεκαετία του 70, η γλωσσολογική έρευνα έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον της, από τη μελέτη της γλώσσας μέσω της γνώσης της μορφοσυντακτικής δομής της, στη μελέτη του επικοινωνιακού και του λειτουργικού της χαρακτήρα (Χατζησαββίδης 2014), δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου (Κωστούλλη 2001). Ο Halliday (1964: 181) υποστηρίζει ότι το παιδί μαθαίνει πιο εύκολα το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, όταν χρησιμοποιεί ενεργητικά τη γλώσσα και όχι σαν ένα σύνολο αποκομμένων προτάσεων ή ασκήσεων.

Πρωταρχικός στόχος, λοιπόν, της Επικοινωνιακής Προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Η γλώσσα προσεγγίζεται πάντα ως οργανωμένο κείμενο με ορισμένη δομή και νόημα, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις ανάλογα με το ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε, πώς (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 19-20). Έτσι, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τα γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα εξετάζονται μέσα από ένα πλήθος επικοινωνιακών περιστάσεων, κειμένων ή κειμενικών ειδών. Στο πλαίσιο αυτό, κύριος διδακτικός στόχος είναι οι μαθητές/ριες να αναπτύξουν την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων σε διάφορα φυσικά ή προσομοιωμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Χαραλαμπίοπουλο και Χατζησαββίδη (1989: 59), οι μαθητές/ριες πρέπει να ασκηθούν, ώστε να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις συνθήκες της επικοινωνίας μέσα από τις οποίες παράγεται καθεμιά από αυτές, αλλά και να καταστούν ικανοί/ές να χρησιμοποιούν οι ίδιοι/ες δημιουργικά τη γλώσσα για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στη

δεδομένη κάθε φορά επικοινωνιακή περίσταση. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου πραγματοποιείται με διάφορες δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων, ανακοινώσεων, δραματοποιήσεων, που αφορούν επίκαιρα και ενδιαφέροντα για τους μαθητές/ριες θέματα και σχετίζονται με το κύριο θέμα της δραστηριότητας.

Την επικοινωνιακή πρόθεση του/της συντάκτη/ριας ενός κειμένου, προτάσσει η Κωστούλλη (2001), αναφέροντας την έμφαση που δίνει η σύγχρονη έρευνα, ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, στην καλλιέργεια της ικανότητας του/της μαθητή/ριας να χειρίζεται το λόγο αποτελεσματικά τόσο στην παραγωγή όσο και στην επεξεργασία διαφόρων τύπων κειμένου στην καθημερινή ζωή του/της. Η μεταστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος, σύμφωνα με την Κωστούλλη (2001: 27) από τη διδασκαλία της γραμματικής, όπως ίσχυε παλιότερα, στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας συνέβαλε στη διαμόρφωση του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας -της επιστήμης που μελετά το κείμενο ως προϊόν (κειμενική γραμματική⁶) ή ως διαδικασία (κειμενική θεωρία). Ένα κείμενο, ωστόσο, που αποτελεί σύνολο προτάσεων, χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό:

- α) ανάλογα με τη γλωσσική και νοηματική αλληλουχία των προτάσεων του κειμένου,
- β) το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου –τις πληροφορίες δηλαδή σχετικά με τον/την συγγραφέα, τον/την αποδέκτη, τον χρόνο, τον τόπο,
- γ) μέσα από την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική μέθοδο οι αναγνώστες/ριες (μαθητές/ριες) καλούνται να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο κείμενα, συμμετέχοντας σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, πραγματώνοντας ποικίλους ρόλους που στοχεύουν στην αλληλεπίδραση του σχολείου και της κοινωνίας (Clark & Ivanič 1997).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, επομένως, εναρμονίζεται με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, αφού οι μαθητές/ριες, καθώς επεξεργάζονται τη γλώσσα από το επίπεδο της πρότασης στο επίπεδο του κειμένου, οδηγούνται σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι βασικές θέσεις της επιστήμης αυτής, δεδομένο που σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της παρούσας εργασίας, σχετίζονται

⁶ ο τρόπος με τον οποίο τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα μπορούν να διδαχθούν μέσα από το κείμενο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e5/main.htm

με την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου και τη διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής (του τρόπου, δηλαδή με τον οποίο τα γραμματικά φαινόμενα μπορούν να διδαχθούν μέσα από το κείμενο) και είναι ελάχιστα γνωστές (Κωστούλλη 2001). Επιπλέον, η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κειμενικά προσανατολισμένη και η καλλιέργεια της γλώσσας συνδέεται με την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων κειμενικών τύπων.

Αποτέλεσμα των παραπάνω θεωρήσεων, είναι το γεγονός ότι το περιεχόμενο της επικοινωνιακής- κειμενοκεντρικής προσέγγισης επηρεάζει τις αρχές και τους στόχους κάθε ΠΣ και έτσι οι συγγραφείς του παρόντος σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ υιοθέτησαν έναν νέο κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένο τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας, τον οποίο συνδύασαν με το πνεύμα του παραδοσιακού λόγου που είχε εμποτίσει τις συνειδήσεις και τη λογική της Παιδείας έως τότε (Κουτσογιάννης, 2017: 136). Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθενται πια τα αυθεντικά κείμενα και ως τελικός σκοπός επιδιώκεται η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών/ριών μιας στρατηγικής για παραγωγή κειμένων που να είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά στην επικοινωνία, μιας και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στηρίζεται στην κατανόηση της λειτουργίας της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Φτερνιάτη 2000). Οι επιρροές της επικοινωνιακής προσέγγισης φαίνονται και στη επεξεργασία αρκετών δραστηριοτήτων, όπου τίθεται εξ αρχής ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από το μετασχηματισμό του- αρχικά δοθέντος κειμενικού είδους- σε κάποιο άλλο μέσα από την αναγνώριση των τυπικών χαρακτηριστικών κάθε κειμενικού είδους. Σε σχέση με τα παραπάνω, τα κριτήρια έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας σχετίζονται με την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική διάσταση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Λυκείου (βλ. ενότητα 5.2).

Ο Baynham (2002, 28) επισημαίνει ότι οι μαθητές/ριες μέσα από την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση εφοδιάζονται *«με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή»* αλλά η ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι στα κοινωνικά δεδομένα -δηλαδή οι μαθητές/ριες να μην δέχονται ως δεδομένα τα κοινωνικά συμφραζόμενα αλλά να τα αμφισβητούν- επιτυγχάνεται μέσω του κριτικού γραμματισμού (Στάμου κ.ά. 2016: 31). Στόχος του γλωσσικού μαθήματος στο παιδαγωγικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού είναι οι

εκπαιδευόμενοι/ες να προσλαμβάνουν τον κοινωνικό κόσμο και τις κοινωνιογλωσσικές του δομές όχι ως φυσικές, δεδομένες και στατικές οντότητες, αλλά ως πεδία διαπραγμάτευσης σε συνεχή μεταβολή και εξέλιξη (Fairclough, 1989: 239).

Οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2017: 178 κ.ε.) εξετάζοντας κριτικά το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ αναφορικά με την ενότητα της αφήγησης και την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση του σχολικού εγχειριδίου, παρατηρούν τα εξής:

- Η αφήγηση διδάσκεται μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών, όπως ημερολόγιο, υπηρεσιακή αναφορά, επιστολή, κατάθεση στο δικαστήριο, που όμως είναι αποκομμένες από τις καθημερινές πρακτικές ομιλίας των εφήβων. Η συντακτική ομάδα του σχολικού εγχειριδίου έχει επιλέξει κειμενικά είδη που εκείνη θεωρεί ότι καλύπτουν καθημερινές ανάγκες και ζητά από τους μαθητές/ριες-ομιλητές/τριες να ασκηθούν στην παραγωγή και επεξεργασία τους.
- Έμφαση δίνεται στον γραπτό αφηγηματικό λόγο και όχι στην προφορική επικοινωνία.
- Δεν λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία οι προσωπικές αντιλήψεις, τα βιώματα των μαθητών/ριών, αφού οι προβλεπόμενες δραστηριότητες δε ζητούν τη δημιουργία αυθεντικού επικοινωνιακού λόγου.
- Η ανάλυση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και της δομής της αφήγησης στηρίζεται κατεξοχήν σε μοντέλα από τον χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής. Αυτό συνεπάγεται τη στενή σύνδεση της αφήγησης με λογοτεχνικά είδη, γεγονός που υποτιμά την αξία της στις καθημερινές κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές των ομιλητών/τριών.

Δεδομένου, όμως, ότι το νόημα πλέον πλάθεται μέσα από πολυτροπικά, ηχητικά, νευματικά, οπτικά σχήματα που απομακρύνονται από την αποκλειστικά γραπτή ή προφορική απόδοση του, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην τριβή των μαθητών/ριών με κειμενικά είδη που προέρχονται από μια ευρεία ποικιλία μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε οι διδασκόμενοι/ες να ασκηθούν στην πρακτική των πολυγραμματισμών και να επικοινωνούν, να κατανοούν την κοινωνικοπολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων και τις κοινωνικές πρακτικές τους (Cope & Kalantzis 2000).

2.7. Πολυγραμματισμοί

Οι θέσεις του κριτικού γραμματισμού και της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, συμπληρώνονται από τις προτάσεις των πολυγραμματισμών -πολυτροπικότητα, ψηφιακά μέσα, ψηφιακή επικοινωνία-, ώστε να εξελιχθούν σε ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις ως οργανικά μέρη της γλωσσικής εκπαίδευσης (Cope & Kalantzis 2000, Kalantzis & Cope 1999). Ο όρος των πολλών γραμματισμών προέκυψε από τις επιστημονικές αναζητήσεις των δεκαετιών του 1980 και 1990 που είχαν ως κεντρικό άξονα ότι ο γραμματισμός δεν είναι ένας μόνο και δεν ταυτίζεται με τον σχολικό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2017: 280). Έτσι, το 1994 μία ομάδα δώδεκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, με το όνομα New London Group, συναντήθηκε στην πόλη New London του New Hampshire της Αυστραλίας, όπου συζητήσαν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού υπό τις νέες συνθήκες. Αποτέλεσμα της συνάντησης ήταν η ομάδα New London Group να δημοσιεύσει το 1996 το πρώτο της κείμενο, εμπλουτίζοντας την παιδαγωγική του γραμματισμού με το πλαίσιο των «πολυγραμματισμών» (Cope & Kalantzis 2000).

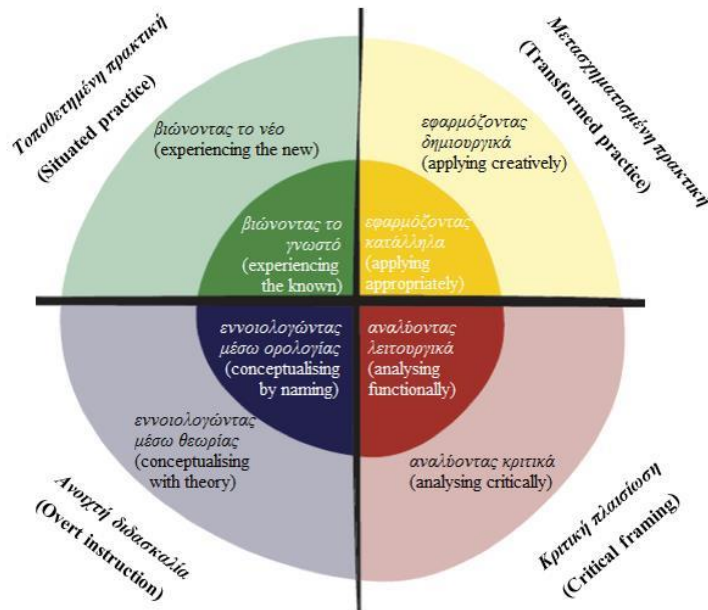
Η έννοια «πολυγραμματισμοί» αναφέρεται στην κοινωνική- πολιτισμική διάσταση του γραμματισμού αλλά και στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα της εποχής μας, όπου η φύση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, στις οποίες το νόημα δημιουργείται και αναπαράγεται με πολυτροπικές μεθόδους δηλαδή με ηχητικά, οπτικά, νευματικά, γραπτά νοήματα, αλλά και η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν αναπότρεπτη την αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης και των γραμματισμών (Kalantzis & Cope 2001). Καθίσταται αναγκαία λοιπόν η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στα άτομα, ώστε ο/η δέκτης/ρια των εξελίξεων να είναι σε θέση να επεξεργάζεται κριτικά και να χειρίζεται αποτελεσματικά τα νέα δεδομένα (Χατζησσαββίδης 2014).

Δύο είναι οι κεντρικοί άξονες των πολυγραμματισμών: η πολυτροπικότητα και η ψηφιακή διάσταση του γραμματισμού. Τα όρια μεταξύ κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών είναι ασαφή, αφού ο κριτικός γραμματισμός πέρα από την καλλιέργεια της κριτικής στάσης σε ατομικό-μαθητικό επίπεδο και την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε κοινωνικό επίπεδο, βασίζεται στην πολυτροπικότητα και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, ενώ οι πολυγραμματισμοί με τη σειρά τους αξιοποιούν τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Janks 2012). Έτσι,

οι πολυγραμματισμοί αφενός ασχολούνται με την ποικιλότητα του νοήματος ως προς την κοινωνική διαφοροποίηση και αφετέρου με την έννοια της πολυτροπικότητας του νοήματος χάρη στα ψηφιακά μέσα (Κουτσογιάννης, 2017: 280). Σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος, για τη δημιουργία ενός κειμένου αξιοποιούνται πλέον ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι “*modes*”. Έτσι, η εξαγωγή νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα “*multimodal text*” είναι αποτέλεσμα ενός μεγάλου φάσματος σημειωτικών μέσων όπως κίνηση, ήχος, εικόνα, χειρονομία κ.α., συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού κώδικα (Cope & Kalantzis 2000).

Ουσιαστικά, οι Πολυγραμματισμοί στοχεύουν να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες την κριτική γλωσσική επίγνωση και να διευρύνουν τις επικοινωνιακές και κειμενικές τους δυνατότητες μέσα από την αξιοποίηση των ποικίλων κοινωνικοπολιτισμικών και κειμενογλωσσικών εμπειριών που αυτοί/ές φέρουν στην τάξη (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 208). Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (1999: 689) η γλωσσική διδασκαλία των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τους παρακάτω τέσσερις τομείς:

- Τοποθετημένη πρακτική: (*‘situated practice’*), αναφέρεται στην αξιοποίηση κειμένων που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους.
- Ανοικτή διδασκαλία: (*‘overt instruction’*), σχετίζεται με την προσπάθεια εξήγησης και συστηματοποίησης των γλωσσικών στοιχείων και των μηχανισμών που βοηθούν στην οργάνωσή των κειμένων με τη χρήση μεταγλώσσας, μέσω ανοιχτών δραστηριοτήτων.
- Κριτική πλαισίωση: (*‘critical framing’*), η δυνατότητα που δίνεται στο μαθητή/τρια να ερμηνεύει κριτικά το κείμενο, εντάσσοντάς το πάντα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί.
- Μετασηματισμένη πρακτική: (*‘transformed practice’*), που αφορά στη μεταβίβαση και ένταξη του παραγόμενου νοήματος από ένα κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό περιβάλλον σε άλλα.



Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 1999: 689-690)

Αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητά μας –πόσο μάλλον της καθημερινής ζωής των εφήβων- είναι η ψηφιακή πραγματικότητα, η αναπαράσταση του νοήματος με νέες μορφές. Οι Cope & Kalantzis (2000: 6) τονίζουν ότι η εποχή της αποκλειστικής εστίασης στην πρότυπη γραπτή γλώσσα έχει παρέλθει σε συνδυασμό με την παραδοσιακή-δασκαλοκεντρική διδασκαλία και έτσι, περισσότερο από ποτέ καθίσταται επιτακτική η ανάγκη το σχολείο να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού αντικειμένου, εφόσον στοχεύει στη δημιουργία εγγράμματων πολιτών. Επιπλέον, η ψηφιακή πραγματικότητα αναπαριστά με ποικίλους νέους τρόπους το μεταδιδόμενο νόημα και απαιτεί μια νέα πιο δυναμική ανάλυση του συγκεκριμένου, το οποίο, χάρη στη δύναμη του διαδικτύου, μπορεί να διαβαστεί από ποικίλα ακροατήρια, να διατηρηθεί μόνιμο – ακόμα και αν ο/η δημιουργός του έχει αλλάξει γνώμη- να αναπαραχθεί πολύ εύκολα κλπ. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαίο η πλειονότητα του μαθητικού δυναμικού, όντες ενεργοί/ές χρήστες/ριες του διαδικτύου, να μάθουν να κρίνουν τις πληροφορίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αναγνωρίζοντας τη μη ουδετερότητα των πολυτροπικών κειμένων (Janks 2012, 2013).

Εντούτοις, ο Κουτσογιάννης (2017: 344-348) επισημαίνει ότι στον εκπαιδευτικό τομέα, οι πολυγραμματισμοί στη χώρα μας, χρησιμοποιούνται με τρόπο παραδοσιακό είτε μέσω του ψηφιακού εμπλουτισμού των σχολικών- ηλεκτρονικών εγχειριδίων, είτε

μέσω της δημιουργίας υποδομών στην ανεξάρτητη δημιουργία μαθημάτων. Το ισχύον εκπαιδευτικό καθεστώς στη χώρα μας περισσότερο από ποτέ χρίζει ριζικών μεταβολών. Η εμμονή στη γραμμική διδασκαλία των παραγράφων, η αποπλαισιωμένη και αποσπασματική προσέγγιση των κειμένων, η υποκριτική ηθικολογία στα γραπτά της έκθεσης, τα αναμασημένα επιχειρήματα –πολλές φορές αποτέλεσμα παπαγαλίας- η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από ένα ψευδές επικοινωνιακό πλαίσιο, οι συνεχείς αλλαγές στο ΠΣ αποτελούν ανυπέρβλητα εμπόδια, σε όποια πρωτοβουλία αναλαμβάνεται.

Η επικοινωνία στον σύγχρονο κόσμο με τη συμβολή των Η/Υ θέτει σε αμφισβήτηση την τριμερή επικοινωνία πομπού-κειμένου-δέκτη, αφού το κείμενο χάνει τα σαφή του όρια και συνδέεται με δεκάδες άλλα οπτικοακουστικά κείμενα, παράγοντας ένα υπερκείμενο, που ανήκει στην εικονική πραγματικότητα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 235). Επιπλέον, ο νέος αυτός τύπος κειμένων, τα υβριδικά κείμενα, έχει εγκαθιδρυθεί στα ηλεκτρονικά μέσα συνδυάζοντας στοιχεία τόσο του γραπτού λόγου, όπως η ασύγχρονη επικοινωνία, όσο και του προφορικού, όπως η γρήγορη μετάδοση της είδησης, ο απροσχεδίαστος και ατημέλητος λόγος, με αποτέλεσμα το κείμενο των πολυμέσων αποτελούμενο από τόσους σημειωτικούς πόρους να συμπληρώνει το αρχικό γλωσσικό μήνυμα.

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι σύγχρονες γλωσσικές θεωρίες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών επικεντρώνονται σε ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από τη γλώσσα. Η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση αποτελούν εναλλακτικούς και ισότιμους τρόπους και συνδιαμορφώνουν με τη γλώσσα το νόημα του κειμένου σε κάθε πολυτροπικό κείμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδακτικές πρακτικές φέρνουν τους μαθητές/ριες σε επαφή με τις νέες μορφές κειμένων και καλλιεργούν δεξιότητες διαπραγμάτευσης των διαφορετικών γλωσσών, ειδών λόγου, τρόπων έκφρασης των πολυτροπικών κειμένων και ανάπτυξης κριτικής σκέψης (Φτερνιάτη 2010) καθιστώντας αναγκαία την απομάκρυνση των σχολικών διδακτικών πρακτικών από τις παραδοσιακές πρακτικές λόγου.

2.8. Κειμενικά Είδη

Επειδή ο όρος κείμενο και κειμενικό είδος συγχέεται από πολλά άτομα στην καθημερινότητά μας, ο Kress (2003) επεσήμανε τις διαφορές τους, αποδίδοντας στο πρώτο μια ευρύτερη σημασία, φέρνοντας ως παράδειγμα τη συνέντευξη ενός πολιτικού στην τηλεόραση για την ανεργία των νέων. Σε αυτό το πλαίσιο, ως κείμενο ονομάζει το πρόγραμμα στο σύνολό του, που μπορεί να αποτελείται από διάφορα κειμενικά είδη (συζήτηση με πάνελ, προβολή κάποιου φιλμ κλπ.), ενώ η συνέντευξη είναι μέρος του κειμένου αυτού. Τα κείμενα οργανώνονται συνήθως σε κειμενικά είδη ανάλογα με τη σχέση, αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό, πολιτισμικό περιβάλλον, που εκτυλίσσονται (Van Dijk, 1976: 311). Ως κειμενικό είδος, οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011, 60) ορίζουν *«την ταξινόμηση επικοινωνιακών γεγονότων σε κατηγορίες με κοινά μορφικά, λειτουργικά και καταστασιακά χαρακτηριστικά»*. Ο Myers (2010: 166), του οποίου το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάλυση και κατανόηση των ψηφιακών κειμενικών ειδών, αναγνωρίζει το κειμενικό είδος ως μια τυποποιημένη κειμενική μορφή για τυποποιημένες κοινωνικές λειτουργίες, όπως είναι μια επιστολή για αναζήτηση εργασίας, ένα σχολικό βιβλίο ή ένα ιστολόγιο.

Ο Longacre (1976) προχώρησε στην πιο συστηματική διάκριση με βάση τα γλωσσικά στοιχεία των κειμενικών ειδών. Αναγνώρισε τέσσερις κατηγορίες ειδών λόγου: τα αφηγηματικά, τα εκθετικά, τα διαδικαστικά και τα παραινετικά είδη. Τα αφηγηματικά είδη λόγου είναι αυτά που βασίζονται στη διαδοχή των γεγονότων μέσα σε ένα σαφές χρονολογικό πλαίσιο, ενώ τα διαδικαστικά είδη λόγου παρουσιάζουν τα γεγονότα σε χρόνο επιθυμητό με τη διατύπωση εντολών (οδηγίες χρήσης, εγχειρίδια), τα εκθετικά περιλαμβάνουν εκθέσεις, αναφορές κλπ. και τα παραινετικά που μπορεί να είναι αγγελίες, προκηρύξεις, κηρύγματα κλπ.

Η Γεωργακοπούλου διακρίνει τα κειμενικά είδη σε δυο κατηγορίες: τα αφηγηματικά και τα μη αφηγηματικά, αναγνωρίζοντας έτσι τη σημασία του ρόλου της αφήγησης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 63-65, 204-205). Στα αφηγηματικά είδη εντάσσονται οι καθημερινές αφηγήσεις γεγονότων, τα κόμικ, οι αυτοβιογραφίες, τα παραμύθια, οι περιγραφές της υπόθεσης ταινιών, οι ιστορικές αφηγήσεις. Ο αφηγηματικός τρόπος περιέχει τα κείμενα που χαρακτηρίζονται από τη διαδοχή των παρελθοντικών γεγονότων και αποσκοπούν στη συγκινησιακή εμπλοκή του πομπού. Στον μη αφηγηματικό λόγο αναγνωρίζει τα επιστημονικά άρθρα, πολιτικές αναλύσεις,

λογοτεχνικά δοκίμια, εγκυκλοπαιδικά άρθρα, τηλεοπτικές συζητήσεις, τεχνικά εγχειρίδια, παραινετικά κείμενα. Περιλαμβάνονται δηλαδή πληροφοριακά είδη λόγου που αφορούν στη διαχείριση, επεξεργασία της γνώσης στο πλαίσιο της περιγραφής και των συλλογισμών. Το εγχειρίδιο της ΕΕΑ Λυκείου περιλαμβάνει κείμενα τόσο αφηγηματικά όσο και μη αφηγηματικά, η επιλογή των οποίων συνδέεται με ένα από τα ερωτήματα της παρούσας εργασίας, αφού μέσα από αυτά οι συγγραφείς προχωρούν στην κατασκευή μαθητικών ταυτοτήτων.

Ο Kress (2010: 116) επισημαίνει ότι τις τελευταίες δεκαετίες τα κειμενικά είδη έχουν μεταβληθεί σημαντικά ως προς τη μορφή και το κανάλι επικοινωνίας λόγω των κοινωνικών μεταβολών, ενώ ο Κουτσογιάννης (2017: 171) μιλά για τη συνεχή δημιουργία κειμενικών ειδών στον ψηφιακό κόσμο, όπου έχει δημιουργηθεί ένα νέο, διαφορετικό δίκτυο κειμενων. Έτσι, έννοιες, όπως «πρωινόαδικο», ανέκδοτο, ομιλία, πρόγραμμα συνεδρίου, βιογραφικό σημείωμα σε ψηφιακές φόρμες, δελτίο καιρού μέσω εικόνας/πολυτροπικών μέσων, μικρές αγγελίες, δημοσίευση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στο Facebook ή στο Instagram, είναι κειμενικά είδη που σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνική και ψηφιακή εμπειρία (Κουτσογιάννης, 2017: 155). Άλλωστε, το ενδιαφέρον της μελέτης των κειμενικών ειδών κατά τις τελευταίες δεκαετίες δεν εστιάζεται στον κόσμο της κλασικής λογοτεχνίας του παρελθόντος αλλά στην κοινωνικοπολιτισμική μας καθημερινότητα. Αυτό σημαίνει ότι ο μέσος δυτικός πολίτης έχει εξοικειωθεί με την έννοια του κειμενικού είδους, κι ας μην κατέχει τον συγκεκριμένο όρο.

Η μεταφορά του ενδιαφέροντος στην πολυτροπικότητα είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας των κειμενικών ειδών, κυρίως λόγω της σύνδεσης της διδασκαλίας με τα κοινωνικά συμβάντα και τη γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα. Κάθε κοινωνία διαθέτει το δικό της σύνολο κειμενικών ειδών που διακρίνονται με βάση το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, έτσι πολλά κειμενικά είδη –όπως οι προφορικές ιστορίες στα δυτικά κράτη- έχουν χάσει την αίγλη τους, καθώς νέα είδη εμφανίζονται, για να συμπορευτούν με τις εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, όπως για παράδειγμα τα μηνύματα στο περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τηλεφωνικές συνομιλίες κλπ. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 60). Ουσιαστικά, τα άτομα οφείλουν να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης και παραγωγής των κειμένων (Τσάμη,

2016β: 84), αφού τα κειμενικά είδη δεν είναι απλά κείμενα, αλλά περιλαμβάνουν και διαμορφώνουν τρόπους και πρακτικές να κάνουμε πράγματα, καθιστώντας έτσι τους/τις χρήστες/τριες των κειμένων ικανούς/ες να δημιουργήσουν ένα ολόκληρο κόσμο μέσα από το κείμενό τους (Myer,s 2010: 19-21).

Το σχολείο ως ένας οργανισμός που δεν είναι άκαμπτος, προσαρμόζεται και το ίδιο σε νέες καταστάσεις ή/και προκλήσεις. Δεν υπάρχει κανένα σχολείο, όσο παραδοσιακά και κανονιστικά οργανωμένο να είναι, που να μην αντιδρά στις κοινωνικές/πολιτισμικές προκλήσεις, να μην μπορεί να διευρύνει τον ρόλο του και να συμπεριλάβει στα προγράμματα και στις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που ξεπερνούν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης (Σκούρτου κ.α. 2016). Προτείνεται, επομένως, η μεταφορά των πρακτικών των ψηφιακών μέσων στις σχολικές αίθουσες, ώστε το σχολείο να γίνει πιο ελκυστικό στους μαθητές/ριες (Κουτσογιάννης 2014), εφόσον η έντυπη μορφή που κυριαρχεί στο σχολικό κόσμο δεν επαρκεί, καθιστώντας την ανάγκη σύνδεσης του ψηφιακού γραμματισμού, που σχετίζεται με τον εξωσχολικό κόσμο των μαθητών/ριών και τον έντυπο γραμματισμό, επιτακτική.

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα από νωρίς (ΠΣ 1999) αναγνωρίστηκε η ποικιλία των κειμενικών ειδών σε μια προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/ριες να τη συνδυάσουν με την επικοινωνιακή προσέγγιση, που, όμως, ήλθε σε άμεση αντίθεση με την έννοια της ύλης, της εστίασης δηλαδή στην κατάκτηση συγκεκριμένων τύπων κειμένων που υπηρετούν το θεσμό των Πανελλήνιων εξετάσεων. Σε ό,τι αφορά τα κειμενικά είδη, στα διδακτικά εγχειρίδια κυριαρχούν (α) τα αφηγηματικά κείμενα, (β) τα εκθετικά ή πραγματολογικά (expository), (γ) τα διαδικαστικά και (δ) τα επιχειρηματολογικά, το καθένα από τα οποία έχει τα δικά του δομικά στοιχεία, που οργανώνονται σύμφωνα με καθιερωμένα σχήματα υπερδομής (Ματσαγγούρας, 2002: 422-439). Με αυτό τον τρόπο, όμως, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών έχει μόνο ενδοσχολική ισχύ και απομακρύνεται από την εξοικείωση των μαθητών/ριών με εγγράμματες ταυτότητες, κοινωνικές δεξιότητες της προσαρμοστικότητας στα σύγχρονα ψηφιακά, πολυτροπικά περιβάλλοντα (Κουτσογιάννης 2017, 217).

2.9. Αφήγηση και Ταυτότητες

Η αφήγηση στο μάθημα της Έκφρασης- Έκθεσης στο Λύκειο διδάσκεται μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών, όπως ημερολόγιο, υπηρεσιακή αναφορά, κατάθεση στο δικαστήριο, και σχετίζεται με τον ιστοριογραφικό και τον λογοτεχνικά επεξεργασμένο λόγο και το εθνικό, ιδεολογικό τους πλαίσιο χωρίς να εντάσσεται όμως σε καθημερινές συνθήκες επικοινωνίας (Αρχάκης, 2015: 72). Ως είδος λόγου η αφήγηση αναπαριστά την εξέλιξη και μεταβολή των παρελθοντικών κυρίως γεγονότων, τα οποία παρουσιάζονται από μια αξιολογική προοπτική (Labov, 1972: 359), και αποτελεί τον κατεξοχήν «τόπο» κατασκευής ταυτοτήτων (Αρχάκης, 2015: 8), αφού μέσα από τον λόγο δίνονται άμεσες και έμμεσες πληροφορίες, επιβάλλονται πεποιθήσεις, δημιουργούνται ταυτότητες που ο πομπός επιλέγει να προβάλλει, ενώ ο/η δέκτης/ρια έχει τη δυνατότητα να αποδεχτεί ή να αμφισβητήσει και να δημιουργήσει τη δική του εκδοχή για την ταυτότητα. Η αφήγηση αποτελεί το κειμενικό είδος που συγκροτεί και συνέχει (επιλεγμένες περιόδους από) τη βιογραφία των αφηγητών/ριών και συνδράμει στην κατασκευή ενιαίων νοηματοδοτήσεων του εαυτού (Bamberg 2007).

Η κλασική ανάλυση του Labov (1972) έφερε στο προσκήνιο «μικρές», προφορικού τύπου, σε μορφή μονολόγου, αυτοβιογραφικές αφηγήσεις που αναδύονται στο πλαίσιο συνεντεύξεων (π.χ. για ερευνητικούς, ψυχοθεραπευτικούς, ανακριτικούς και άλλους λόγους) και εντόπισε τα δομικά συστατικά τους. Μια ολοκληρωμένη αφήγηση, ακολουθώντας τον αφηγηματικό κανόνα του Labov, περιλαμβάνει δύο τουλάχιστον αφηγηματικές προτάσεις -χρονικά διατεταγμένες- που αποτελούν την εξέλιξη της δράσης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 70-71). Αξιοσημείωτο είναι ότι στα σχολικά εγχειρίδια δεν γίνεται πουθενά λόγος για τον αφηγηματικό κανόνα του Labov, παρόλο που ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν σημεία των αφηγηματικών κειμένων. Τα δομικά συστατικά στοιχεία μιας αφήγησης σύμφωνα με τον Labov είναι:

1. «Περίληψη» (“*Abstract*”): ο πρόλογος-σύννοψη της ιστορίας, του κειμένου «Περί τίνος πρόκειται».
2. «Προσανατολισμός» (“*Orientation*”): δίνονται πληροφορίες για τα πρόσωπα, τον τόπο και τον χρόνο, δηλαδή το σκηνικό της αφήγησης·«Ποιος/α, τι, πότε, πού;»

3. «Εξέλιξη της δράσης» (“*Complicating action*”): απαντάται το ερώτημα «και μετά τι έγινε;» μέσα από τη χρονική διάταξη των γεγονότων που οδήγησαν στο γεγονός.
4. «Αποτελέσματα» (“*resolution*”): παρουσιάζονται οι συνέπειες της διατάραξης της συνηθισμένης ισορροπίας.
5. «Αξιολόγηση» (“*Evaluation*”): δείχνει τον σκοπό για τον οποίο ειπώθηκε η αφήγηση «Γιατί μου το λες αυτό;»
6. «Κλείσιμο» (“*Coda*”): παρουσιάζει ένα γενικό συμπέρασμα και δείχνει αξιολογικά τις συνέπειες των όσων ειπώθηκαν, επιχειρώντας τη μετάβαση από τον παρελθοντικό κόσμο της αφήγησης στον παροντικό κόσμο της συνομιλίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011: 100).

Το ενδιαφέρον, ωστόσο των ερευνών μετατοπίστηκε σιγά-σιγά από τις μεγάλες ιστορικές και λογοτεχνικές αφηγήσεις σε μικρότερες, αποσπασματικές, που αναδύονται κυρίως σε αυθόρμητες, καθημερινές συνομιλίες, καθώς διαμορφώνονται όχι μόνο από τον/την αφηγητή/τρια αλλά και από τον/την συνομιλητή/τρια (Ochs & Capps 2001) και δίνουν τη δυνατότητα για την κατασκευή ποικίλων ατομικών ή συλλογικών ταυτοτήτων.

Ο Πολίτης (2001: 58-61) κατέταξε τις αφηγήσεις με κριτήριο το προφορικό ή γραπτό κανάλι πραγμάτωσης τους ή τον τρόπο παραγωγής και πρόσληψής τους. Ως προς το προφορικό κανάλι, ο/η αποδέκτης/τρια του αφηγηματικού είδους βρίσκεται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη δυνατότητα διεπίδρασης με τον/την αφηγητή/τρια. Από την άλλη το γραπτό κανάλι δεν συνεπάγεται την άμεση πρόσληψη του παραγόμενου μηνύματος, αφού ο/η δέκτης/τρια δεν προσλαμβάνει ετεροχρονισμένα το παραγόμενο μήνυμα. Συγκεκριμένα, ο Πολίτης χαρτογράφησε το σύμπαν του λόγου, που παρατίθεται στο σχήμα 1, δημιουργώντας το σχήμα των τεσσάρων τμημάτων, όπως προκύπτει, αν ένας κάθετος άξονας με πολικά σημεία την προφορικότητα και το γραπτό λόγο (ως χαρακτηριστικά του καναλιού) τμηθεί οριζόντια από έναν οριζόντιο άξονα με πολικά σημεία τον μονόλογο και τη διαλογικότητα, που προσδιορίζονται από τη συγχρονική παρουσία ή απουσία του/της αποδέκτη/ριας-συνομιλητή/ριας. Οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2017: 249-250) πρόσθεσαν ότι η δυνατότητα άμεσης εμπλοκής

σε διεπίδραση του/της αποδέκτη/τριας των γραπτών αφηγήσεων καθίσταται εύκολη στο διαδικτυακό κόσμο μέσω των νέων τεχνολογιών.

ΣΧΗΜΑ 1.



Παράλληλα με τη μελέτη των κειμένων, έκρινα σημαντικό να διερευνήσω και τις ταυτότητες που ενεργοποιούνται μέσω των κειμενικών ειδών, τα οποία έχουν συμπεριληφθεί από τη συγγραφική ομάδα στο εγχειρίδιο της ΕΕΑ. Το τι είμαστε είναι άμεσα συναρτώμενο με το πού, με ποιους/ες, γιατί και με ποιον τρόπο ερχόμαστε σε επικοινωνία, σχετίζεται δηλαδή άμεσα με την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, μία από τις βασικές προϋποθέσεις του ΠΣ 2019-20. Επομένως, οι ταυτότητες εντοπίζονται στο λόγο, στις γλωσσικές επιλογές των αφηγητών/ριών-ομιλητών/ριών, που συγκροτούν το μεταδιδόμενο νόημα (Joseph 2004, 21) και δεν αποτελούν σταθερές ιδιότητες των ανθρώπων που αντανακλώνται στο λόγο τους, προφορικό ή γραπτό, κατά τους Αρχάκη & Τσάκωνα (2017: 22).

Επομένως, τα άτομα διαμορφώνουν ποικίλες υποκειμενικές ταυτότητες ανάλογα με το ποιος/α «μιλάει» κάθε φορά, για ποιον λόγο, ποιου/ας τα συμφέροντα υπηρετεί ή υπονομεύει. Το κάθε άτομο παρουσιάζει τη δική του/της οπτική, τη δική του/της «αλήθεια» και η ταυτότητα που προβάλλει κατά περίπτωση δεν αποτελεί αντικειμενική περιγραφή για το τι είναι το άτομο αλλά υποκειμενική ερμηνεία, μια προσωπική αντίληψη που αναδύεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Gauntlett, 2008: 108). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής, η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργείται

από τα ίδια τα άτομα που είναι ενεργητικά υποκείμενα του κόσμου και κατασκευάζουν την ταυτότητά τους με εργαλείο τη γλώσσα, αποκλειστικά και απρόβλεπτα κατά τη διάρκεια μιας κάθε φορά διεπίδρασης (Λαμπροπούλου, 2014: 410).

Κατά συνέπεια, και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων δεν είναι ουδέτερο (Κόκκος, 2017: 148), αφού τα σχολικά εγχειρίδια μεταφέρουν στάσεις και ιδέες (βλ. ενότητα 5) σχετικά με την οικογένεια, τους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς, τους ιστορικούς δεσμούς και την οικονομική ζωή, τις οποίες οι μαθητές/ριες ενστερνίζονται - χωρίς ιδιαίτερη κριτική σκέψη-, αφού έως και σήμερα το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μοναδικό διδακτικό υλικό ανά μάθημα, το οποίο μεταβιβάζει στη μαθητική νεολαία ο/η καθηγητής/ρια (Ματσαγγούρας 2007). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός κατά τη γλωσσική διαδικασία, συνειδητά ή ασυνείδητα, έχει να λάβει αποφάσεις σε σχέση με ποιον τρόπο και για ποιον σκοπό μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη εγγράμματων πολιτών και εργαζομένων, με το πώς και σε ποια κατεύθυνση μπορεί να διαμορφώσει μια κοινωνική πρακτική και τις κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών/-τριών ως αναγνωστών/-τριών και συγγραφέων σε μια εγγράμματη κοινωνία (Καραντζόλα 2004). Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της παρούσας εργασίας προσπαθώ να ερευνήσω εάν και κατά πόσο το περιεχόμενο το σχολικού ΕΕΑ Λυκείου (2002) είναι ουδέτερο, ποιες ιδέες και στάσεις μεταφέρει στο μαθητικό δυναμικό και ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση ταυτοτήτων στο γενικότερο πλαίσιο ανάπτυξης εγγράμματων πολιτών, (βλ. ενότητα 5.3, 5.4) σύμφωνα με τις οδηγίες του ΠΣ (ΦΕΚ4911/31.12.2019).

Το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ, που αποτελεί και το αντικείμενο έρευνας της παρούσας διπλωματικής, κινείται μεταξύ του παραδοσιακού λόγου και των νεότερων τάσεων της εκπαίδευσης -κριτικός γραμματισμός, επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, πολυγραμματισμοί- όπως διακηρύττει το νέο ΠΣ (2019-2020) (βλ. ενότητα 3.1). Ο ρόλος που καλείται ο/η εκπαιδευτικός σήμερα να επιτελέσει μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στοχεύει μέσα από την ενεργητική μάθηση, την επικοινωνιακή προσέγγιση και την αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό κόσμο, στην προαγωγή της κριτικής σκέψης των μαθητών/ριών, ώστε να κατακτήσουν την κοινωνική γλωσσική πραγματικότητα.

Ανατρέχοντας στις αρχές των γλωσσοδιδασκτικών θεωριών που ήδη μελετήσαμε, επισημαίνουμε ως προς το θέμα των ταυτοτήτων τα εξής:

- Σύμφωνα με τις αρχές του παραδοσιακού λόγου, ο/η μαθητής/ρια εκτελεί εντολές και μαθαίνει συγκεκριμένο περιεχόμενο ύλης -στο πρότυπο της πειθαρχίας- από τον/την διδάσκαλο, μοναδικό/ή μεταδότη/ρια γνώσεων.
- Στον κειμενοκεντρικό λόγο το παιδί μαθαίνει δρώντας, ενώ
- Ο κριτικός γραμματισμός τονίζει ότι διδάσκαλοι και μαθητές/ριες δρουν ως προβληματισμένα και, κοινωνικά, ανήσυχα όντα που διαβάζουν κριτικά τον κόσμο και είναι έτοιμα να τον αλλάξουν.
- Τέλος στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον πολιτικό ρόλο⁷ του/της δασκάλου/ας που μπορεί να διαβάζει τη σύγχρονη πραγματικότητα, με τους ποικίλους σημειωτικούς της κώδικες (πολυτροπικότητα), και να κατανοεί ότι ο λόγος και η μάθηση αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν (Κουτσογιάννης, 2017: 358).

Συνοψίζοντας, η σχολική τάξη, ως ετερογλωσσικό πεδίο, που αξιοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γλωσσικό-αφηγηματικό υλικό μαθητών/ριών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, οικογενειακές καταβολές, ενδιαφέροντα και πολιτισμικούς προσανατολισμούς (Heath, 1983), δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ριες να οικοδομούν ταυτότητες που δεν σχετίζονται (μόνο) με τα σχολικά κείμενα και τον σχολικό λόγο, όπως αυτός ρυθμίζεται από τον/την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/ριες, απομακρύνονται από τον παραδοσιακό σχολικό ρόλο να απαντούν σε δασκαλοκεντρικού τύπου ερωτήσεις και να αξιολογούνται αντίστοιχα σε καλούς/ές και κακούς/ές μαθητές/ριες (Κουτσογιάννης, 2014: 13). Σ' ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό και ετερογλωσσικό περιβάλλον σχολικής τάξης, οι ταυτότητες του μαθητικού δυναμικού μπορεί να είναι δυναμικές και απρόβλεπτες υπερβαίνοντας τους συνήθεις μαθητικούς ρόλους, επειδή σχετίζονται με αφηγήσεις της καθημερινότητάς τους τόσο από το οικογενειακό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό τους πεδίο. Οι αφηγήσεις αυτές, είτε προφορικού είτε γραπτού χαρακτήρα, επιλέγονται και μεταφέρονται στην τάξη από τους/τις ίδιους/ες και τους/τις συμμαθητές/ριες τους και στη διαχείριση των οποίων

⁷Ο όρος «πολιτική ζωής» (life politics) εστιάζει στον τρόπο ζωής και στις καταναλωτικές επιλογές που διαπραγματεύονται τα άτομα μέσα από μια ποικιλία δυνατοτήτων (Stamou, 2018, 5). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «πολιτική ζωής» σχετίζεται με τις έννοιες «τρόποι ζωής» (lifestyles) και «σχέδια ζωής» (life plans). Σύμφωνα με τον Giddens (1991), τα άτομα στις νεωτερικές και ύστερο-νεωτερικές κοινωνίες έχουν μεγάλο αριθμό επιλογών για κάθε έκφανση της ζωής τους. Έτσι, ανάλογα με τις επιλογές τους φτιάχνουν την ταυτότητά τους.

μπορούν να πρωταγωνιστούν οι ίδιοι/ες και όχι οι εκπαιδευτικοί και οι αξιολογήσεις τους (Αρχάκης, 2015: 7).

3. Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Λύκειο και Κριτικός Γραμματισμός

3.1. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο (2019-2020)⁸

Το ΠΣ είναι ένας όρος που αναφέρεται σε ό τι δημοσιεύει το ΥΠΑΙΘ στην εφημερίδα της Κυβέρνησης, προκειμένου να οριστούν οι ικανότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν και οι δεξιότητες που στοχεύουν να καλλιεργήσουν οι μαθητές/ριες μέσα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον (Φτερνιάτη, Α. 2000). Το ΠΣ αποτελεί έκφραση της τοποθέτησης (positioning) των συντακτών/ριών του απέναντι σε μια πλούσια βιβλιογραφία διδακτικών προσεγγίσεων, παιδαγωγικών θεωριών και επιστημονικών τομέων (Davies & Harre 1990) που προτείνει τη σχέση τους με τις σχολικές διαδικασίες μελέτης, κατανόησης, κριτικής αξιολόγησης και παραγωγής κειμένων από τη μαθητική κοινότητα για την καλλιέργεια και προβολή συγκεκριμένων ταυτοτήτων. Η τοποθέτηση αυτή, κατά τους Κωστούλλη & Στυλιανού (2015), δεν συνιστά μια ουδέτερη οπτικά θέση αλλά υπηρετεί μια βαθιά πολιτική θέση.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ ΓΕΛ που δημοσιεύτηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020 στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως, με το οποίο αναπλαισιώνονται στόχοι και διαδικασίες που προβλέπονται στα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών, είναι σκόπιμο, στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών της Α΄ και Β΄ ΓΕΛ, οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους τα παρακάτω σημεία:

Το νέο ΠΣ (2019-20) εξ αρχής τονίζει ότι το περιεχόμενο σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στοχεύει στην «ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού» ακολουθώντας μια κατεύθυνση περισσότερο «κοινωνιοκεντρική και επικοινωνιακή», «ώστε οι μαθητές/ριες να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού» σε δημόσιο, σχολικό ή ιδιωτικό χώρο σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής λόγου (ΠΣ 2019-20: 2). Δίνεται επομένως έμφαση εξ αρχής στην καλλιέργεια τόσο γλωσσικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων, αν και παρακάτω συνδέει το περιεχόμενο των μαθημάτων με την τελική αξιολόγηση σε πανελλαδικό και ενδοσχολικό επίπεδο, εφόσον αποτιμάται

⁸Το νέο ΠΣ (ΦΕΚ4911/31.12.2019) για το Λύκειο υπογράφηκε από τον υπουργό Παιδείας Γαβρόγλου Κ.

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/programma_spydon_logotexnias.pdf

η ικανότητα των μαθητών/ριών «να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τον λόγο των κειμένων και να δημιουργούν τα δικά τους κείμενα», μέσα από την αξιολόγησή τους σε εξετάσεις (ΠΣ 2019-20: 1).

Έμφαση δίνεται στη διαδικαστική γνώση «*μαθαίνω πώς να μαθαίνω*» και στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης «*ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέεται με το ενδιαφέρον για κοινωνική συμμετοχή*», λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες του σχολείου και της κοινωνίας «*με στόχο τη διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό, πολιτικό, φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον τους*» το άμεσο δηλαδή περιβάλλον, που οι άνθρωποι ζουν, σκέφτονται και αλληλεπιδρούν. Γίνεται κατανοητό ότι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού επέχει σημαντική θέση στο νέο ΠΣ και συνδέει άμεσα το γλωσσικό γραμματισμό με τη «*χειραφέτηση*» και την υιοθέτηση μιας ενεργητικής στάσης στη ζωή, άμεσα συνδεδεμένες «*με τις κοινωνικές γνώσεις, τις αξίες της δημοκρατίας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη*»⁹ (ΠΣ 2019-20: 2), γιατί οι μαθητές/ριες αναγνωρίζοντας τις δομές εξουσίας μιας κοινωνίας, κατανοούν και ερμηνεύουν τις διαστάσεις της γραφής και του λόγου τα οποία ενσωματώνουν στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Έτσι, δεν τα μελετούν αποκομμένα από αυτό (Gee 2015), αφού αναγνωρίζουν τη σχέση και αλληλεπίδραση της γλώσσας-λόγου (“*discourse*”), γραμματισμού, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2017: 228).

Ο/Η εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή/ριας στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/ριες, ώστε να επιλέξουν εκείνα τα κειμενικά είδη που θα βοηθήσουν «*τους μαθητές/ριες να χαράζουν τη δική τους εγγράμματη πορεία*». Η παραπάνω επεξήγηση δεν συνάδει πάντα με το περιεχόμενο και τη δομή του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης-Έκθεσης για την Α΄ Λυκείου, όπως θα επιχειρήσω να αποδείξω στο κεφάλαιο 4 της παρούσας εργασίας (ΠΣ 2019-20: 2), δεδομένου του ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μελετά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου προβάλλοντάς το ως αυθεντία και δεν λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα αλλά και τα βιώματα του μαθητικού κοινού (βλ. κεφ.1).

⁹ Η Δενδρινού (2001) είχε επισημάνει ότι συνειδητά οφείλουμε να οδηγήσουμε τους μαθητές/ριες να αποφυσικοποιήσουν τις προβαλλόμενες ως αυταπόδεικτες αλήθειες και να αναστοχαστούν ως προς την αλήθεια των μεταδιδόμενων γνώσεων- καθιερωμένων θέσεων, εφόσον αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να μην οδηγούν σε μορφές γλωσσικής εκπαίδευσης που να ικανοποιεί τις παρούσες αλλά κυρίως τις μελλοντικές κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές πρακτικές του τόπου.

Ως προς τα παραπάνω, το νέο ΠΣ διαφοροποιείται αισθητά σε σχέση με το περιεχόμενο των προηγούμενων ΠΣ στη χώρα μας, δεδομένου ότι αναγνωρίζει την παλαιότητα αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού εγχειριδίου και δίνει τη δυνατότητα στους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και στους/τις μαθητές/ριες «να επιλέγουν το κειμενικό υλικό» δίνοντας έμφαση στις *«ιδιαιότερες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας, τοπικής κοινωνίας»* (ΠΣ, 2019-20: 10). Οι έως τώρα μελέτες της επιστημονικής κοινότητας (Κουτσογιάννης, 2014: 8) αναγνωρίζουν ως βασική προϋπόθεση την επιλογή κειμενικού υλικού από καθηγητές/ριες και εκπαιδευόμενους/ες που να βασίζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος, της τοπικής κοινωνίας, της τάξης και της σχολικής μονάδας (κοινωνιοπολιτισμική πραγματικότητα). Στο σημείο αυτό λαμβάνονται υπόψη οι μαθητές/ριες που χρησιμοποιούν διαφορετικές γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες σε σχέση με την επίσημη γλώσσα του σχολείου αλλά και σε σχέση με τα παιδιά από τις αλλόφωνες νησίδες της ελληνικής επικράτειας όπως πομακόφωνα, τουρκόφωνα, αρβανιτόφωνα κ.λπ. (Αρχάκης, 2017: 24). Σημειώνω εδώ ότι στο εγχειρίδιο της ΕΕΑ Λυκείου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην κάθετη και οριζόντια διάκριση της γλώσσας, τις γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να γνωρίσουν αλλά και να σεβαστούν τη γλωσσική ετερότητα σε γεωγραφικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ως εκ τούτου, το ΠΣ αποδεσμεύει τη γνώση *«από τα διδακτικά βιβλία/σχολικά εγχειρίδια»* και δίνει τη δυνατότητα *«στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέγει ή δημιουργεί»* υλικό που αντλείται από το σχολικό εγχειρίδιο, τα προτεινόμενα από το ΙΕΠ ψηφιακά αποθετήρια αλλά και *«από υλικό που επιλέγει ή δημιουργεί ο/η ίδιος/α»* σύμφωνα με το *«γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών»*, σύμφωνα με τις κοινωνικές καταβολές και προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών (ΠΣ, 2019-20: 25). Η δυνατότητα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη που θεωρεί τα σχολικά εγχειρίδια *«μοναδική και έγκυρη πηγή γνώσης»* (Μήτσης, 2007: 206), ενώ συμβαδίζει με την κρατούσα επιστημονική γνώμη που τα θεωρεί ως μια από τις πολυάριθμες πηγές άντλησης υλικού (Ματσαγγούρας 2007). Έτσι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος απαγκιστρωμένη από την αυθεντία των σχολικών εγχειριδίων *«περιλαμβάνει δυνάμει μία τεράστια ποικιλία ποροφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε έντυπη, ψηφιακή ή και πολυτροπική μορφή»* (ΠΣ, 2019-20: 9). Το νέο ΠΣ αναγνωρίζει ποικίλα κειμενικά είδη-προφορικού ή γραπτού λόγου-που σχετίζονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και απομακρύνεται από τα

τετριμμένα των σχολικών εγχειριδίων, όπως η επιστολή, τα απομνημονεύματα, το ημερολόγιο, η αίτηση, η ανακοίνωση, εφόσον η μελέτη των κειμενικών ειδών δεν εστιάζει πλέον στη λογοτεχνία του παρελθόντος αλλά στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα.

Στους παιδαγωγικούς στόχους αναφέρεται ρητά ότι οι μαθητές/ριες θα πρέπει να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες που να αφορούν στο περιεχόμενο των κειμένων δηλαδή τα πρόσωπα, το θέμα, το χρόνο και τις ιδέες-επιχειρήματα αλλά και ως προς το επικοινωνιακό τους πλαίσιο καλούνται να εντοπίζουν κειμενικούς δείκτες, όπως ποιο/α είναι «ο/οι πομπός/οί, δέκτης/ες, το θέμα, ο/η σκοπός-πρόθεση, ο χώρος και χρόνος των γεγονότων» αλλά και το μέσο επικοινωνίας– γραπτό, προφορικό κανάλι, πολυτροπικό ή υβριδικό¹⁰. Πολύ σημαντική είναι η θέση της λογοαναλυτικής προσέγγισης, εφόσον οι μαθητές/ριες καλούνται να αναλύουν τη γλώσσα των κειμένων «λεξιλόγιο, στίξη, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, γλωσσικές ποικιλίες, λειτουργίες της γλώσσας, ύφος κ.ά» και να εντάσσουν με βάση τις παρατηρήσεις τους τα κείμενα στο κειμενικό τους είδος (ΠΣ, 2019-20: 4), συνδέοντας άμεσα τη θεωρία λόγου των κειμενικών ειδών με την αναγνώρισή τους. Έμφαση δίνεται στην αναγνώριση των κειμενικών δεικτών που βοηθά τους μαθητές/ριες να ερμηνεύουν τα κείμενα υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή να εξηγούν με ποιον τρόπο οι γλωσσικές επιλογές ή οι βασικές πληροφορίες που εντόπισαν στα κείμενα υπηρετούν την πρόθεση του εκάστοτε πομπού, τις ιδεολογικές θέσεις και τους κοινωνικούς του σκοπούς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες πρέπει να «στοχάζονται κριτικά και να αξιολογούν τα κείμενα» να είναι δηλαδή ικανοί να εντοπίζουν, αμφισβητούν, αποδέχονται τα ρητά και άρρητα νοήματα αλλά και να αξιολογούν τον τρόπο κατανόησης του νοήματός τους ανάλογα με τις στρατηγικές/θεωρητικό πλαίσιο που έχουν ήδη διδαχτεί (ΠΣ, 2019-20: 5).

Κατά τη συγκρότηση της θεματικής ενότητας που συνδιαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές/ριες τους και κατά την επεξεργασία των κειμένων «επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να αναπτύσσουν κριτικό προβληματισμό» σε θέματα που αφορούν: στα πρόσωπα που δικαιώνονται ή/και αδικούνται στο κείμενο, στις ταυτότητες που προβάλλονται ως προς το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, στις «προθέσεις» του κειμένου (ρητές και υπόρρητες), στην κυρίαρχη φωνή του κειμένου που προβάλλεται

¹⁰ πρβλ. ενότητα 2.7 της παρούσας εργασίας.

και σε αυτές που αποσιωπούνται, με απώτερο στόχο οι μαθητές/ριες να μην «κατακτούν τυποποιημένες γνώσεις σχετικά με τα παραπάνω θέματα και πολύ περισσότερο να μην αναπαράγουν μηχανιστικά συγκεκριμένες απόψεις/στερεότυπα» (ΠΣ, 2019-29: 9). Η παραπάνω οδηγία σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο των ερωτημάτων της παρούσας εργασίας και έρχεται σε αντίθεση με την αυστηρή παράδοση που σχετίζει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με την κάλυψη συγκεκριμένης ύλης και εξυπηρετεί τις αρχές του παραδοσιακού λόγου (πρβλ. ενότητα 2.1) στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τονίζεται, επομένως, στους εκπαιδευτικούς «να επιλέγονται κείμενα που θέτουν ερωτήματα, χωρίς απαραίτητα να δίνουν απαντήσεις και ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη που συνδυάζουν ποικιλία γενών λόγου» (ΠΣ, 2019-20: 9), εφόσον, όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα σε μελέτες, η ικανότητα γραμματισμού των μαθητών/ριών, μετέπειτα πολιτών, σχετίζεται με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις κατανοώντας διάφορα είδη κειμένων που συνδέονται ευθέως με την κοινωνική καθημερινή ζωή τους όπως υβριδικά, οπτικοακουστικά, πολυτροπικά, γραπτά, προφορικά (Δενδρινού 2001, 218, Κουτσογιάννης, 2017: 165).

Σύμφωνα πάντα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δίνει έμφαση τόσο σε προφορικά όσο και σε γραπτά κείμενα μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την αποσπασματικότητα της πρότασης στο κείμενο και συνιστά τη μελέτη των κειμένων στο σύνολό τους, με κύριο στόχο «την κατανόηση του εκάστοτε κειμένου» από το μαθητικό κοινό. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων γίνεται «μέσα από τους συνοχικούς δεσμούς και τις πληροφοριακές δομές του κειμένου» (Αρχάκης, 2017: 131), δηλαδή μέσα από τις «διαδικασίες κατανόησης του νοήματος, της οργάνωσης και της μορφής των κειμένων» και προχωρά σε ένα βήμα παρακάτω, αφού προτείνει πέρα από την ερμηνεία και τον μετασχηματισμό των επιλεγμένων κειμένων σε άλλο κειμενικό τύπο ή είδος (ΠΣ, 2019-20: 5). Επιπλέον, με εργαλείο την ΚΑΛ, οι μαθητές/ριες καλούνται «να μετασχηματίζουν γλωσσικά και κειμενικά στοιχεία» και «να εξηγούν πώς αυτοί οι μετασχηματισμοί αλλάζουν με τη σειρά τους το νόημα και τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων» (ΠΣ, 2019-20: 4). Επιδίωξη του σχολείου είναι οι μαθητές/ριες να καταστούν ικανοί/ες να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά που δανείζονται οι συντάκτες/ριες των κειμένων από διαφορετικά κειμενικά είδη ή γένη λόγου και σημειωτικούς πόρους και να εξηγούν τι προσφέρουν κατά τη γνώμη τους

στο νόημα του μελετώμενου κάθε φορά κειμένου και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του (π.χ γιατί επιλέγεται η αφήγηση ή η περιγραφή; Για ποιο λόγο εναλλάσσονται τα κειμενικά είδη;), όπως, επίσης, να είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τα κείμενα ως προς μία ή περισσότερες γλωσσικές επιλογές (περιεχόμενο, επικοινωνιακό πλαίσιο, ύφος κ.λπ.).

Ως προς τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, το νέο ΠΣ εμπερικλείει στις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς την παραγωγή όχι μόνο γραπτού αλλά και προφορικού και πολυτροπικού λόγου. Οι μαθητές/ριες μετά την οργάνωση και σύνθεση των (νέων κειμένων) καλούνται να δημοσιεύσουν τα κείμενά τους και στη συνέχεια να αναστοχαστούν για τις στρατηγικές – βήματα που ακολούθησαν στη διαδικασία της παραγωγής των νέων κειμένων (αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση). Συγκεκριμένα *«τα κείμενα μετατρέπονται από αυτόνομες και αφηρημένες κατασκευές σε πόρους αναπαραγωγής, διαπραγματεύσης και κατασκευής κοινωνικού νοήματος σε σχέση με τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα (συγκείμενο)»* (ΠΣ, 2019-20: 2). Οι στρατηγικές με τις οποίες ο/η μαθητής/ρια και ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζουν τα κείμενα, διέπονται από τις αρχές της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αφού με αφετηρία τα κείμενα και τις ταυτότητες που διαμορφώνουν, ερμηνεύουν τα νοήματα. Κύριο μέλημα και κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο/η μαθητής/ρια, άρα η ανάγνωση των κειμένων συνοδεύεται από ερωτήματα-δραστηριότητες που εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι/ες διαμορφώνουν το πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν σε γενικές γραμμές ως προς την οργάνωση του περιεχόμενου. Δίνουν έμφαση σε μορφές γραμματισμού, ψηφιακό, οπτικό, γραμματισμό στα Μ.Μ.Ε., όπως ορίζει το ΠΣ και σε όλη την πορεία ανάπτυξης του προγράμματος επιλέγουν *«κείμενα που κινούνται ανάμεσα στον καθημερινό λόγο των μαθητριών και των μαθητών, τον σχολικό λόγο, τον στοχαστικό λόγο και τον λόγο της επιστήμης»* (ΠΣ, 2019-20: 12). Σημαντική επισήμανση αποτελεί η έμφαση στη μελέτη του μαθητικού λόγου σε καθημερινό συνομιλιακό επίπεδο, χρησιμοποιώντας όλα τα σύγχρονα επικοινωνιακά μέσα προφορικού γραπτού και πολυτροπικού λόγου, εάν σκεφτούμε το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ΕΕ του Λυκείου στοχεύουν στην ανάπτυξη του επιστημονικού λόγου μέσα από τη διδασκαλία του επιχειρήματος και περικλείουν στην διδακτέα ύλη

κειμενικά είδη του αφηγηματικού και εκθετικού λόγου, παραγνωρίζοντας τις συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας του μαθητικού κοινού.

Συμπερασματικά, το ΠΣ (2019-2020) προσεγγίζει τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες της επικοινωνιακής προσέγγισης, του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και δίνει έμφαση στο ρόλο της ΚΑΛ στη σημερινή εποχή, ακολουθώντας μια «μαθητοκεντρική» προσέγγιση, αφού ως προς τους στόχους και το περιεχόμενό του τα άτομα που έχουν την ευθύνη του ΠΣ λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές ανάγκες¹¹ των μαθητών/ριών, το περιβάλλον χρήσης της γλώσσας και το περιβάλλον κοινωνικοποίησής τους. Παράλληλα δίνεται έμφαση στην ενεργητική παρουσία της μαθητικής νεολαίας στην εκπαιδευτική πράξη και ενισχύεται η συνεργατική δράση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου, για την επιλογή του υλικού διαπραγμάτευσης της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, δεδομένο που αμφισβητεί την αυθεντία τόσο του σχολικού εγχειριδίου όσο και του ρόλου του/της διδασκάλου ως αποκλειστικών φορέων της γνώσης. Επιπλέον, οι μαθητές/ριες οδηγούνται σε αξιολόγηση και κριτικό αναστοχασμό της προσφερόμενης γνώσης και των παιδαγωγικών στόχων (βλ. Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999) σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώθηκε το νέο ΠΣ, ώστε να κατασκευαστεί η ταυτότητα των πολιτών του μέλλοντος ακολουθώντας τις επιταγές και τις κοινωνικές πρακτικές (βλ. Apple 1990 και 1998· Beyer & Apple 1988, Bernstein 1996). Το ερώτημα είναι κατά πόσο η διδακτική κοινότητα είναι έτοιμη να υιοθετήσει και να εφαρμόσει ένα «μαθητοκεντρικό» πρότυπο στις σχολικές αίθουσες «απελευθερωμένο» από την καθοδήγηση του σχολικού εγχειριδίου.

3.2. Οδηγίες Φιλολογικών Μαθημάτων 2019-2020

Οι οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στην Α΄ και Β΄ Λυκείου που αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το σχολικό έτος 2019-2020, εκδόθηκαν για πρώτη φορά από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (ΦΕΚ 26/27-06-2019), και βασίζονται στους αναπροσδιοριζόμενους στόχους του ΠΣ της Γ΄ ΓΕΛ (βλ. ενότητα 3.1), «*με το οποίο αναπλαισιώνονται στόχοι και διαδικασίες που προβλέπονται στα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών*» (Οδηγίες,

¹¹Ως ανάγκη (κι όχι μόνο γλωσσική) ορίζεται η διαφορά, το έλλειμμα, ανάμεσα σε αυτό που έχουμε ή νομίζουμε ότι έχουμε και σε αυτό που νομίζουμε ότι θα έπρεπε να έχουμε (πβ. Bosc, 1994, 36-37). Αυτό που θεωρούμε ότι χρειαζόμαστε μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, μία υπηρεσία, μία γνώση, μία δεξιότητα, κτλ. Στη γλωσσική κατάρτιση επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στην αντίχρευση των αναγκών σε επιμέρους επικοινωνιακές δεξιότητες.

2019: 24). Από την αρχή δίνεται έμφαση στην έννοια των γραμματισμών *«τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου»* που συνδέονται με την εντός και εκτός σχολείου μαθητική δραστηριότητα, δεδομένου ότι τα κείμενα και ο γραπτός λόγος εκφράζουν τις οπτικές και τις στάσεις μιας πραγματικότητας σύνθετης (Κουτσογιάννης, 2017: 220), στην οποία οφείλει να εστιάσει το σχολείο για την προετοιμασία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η παραπάνω στοχοθεσία, συμφωνεί με το περιεχόμενο πολλών μελετών που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας (Mc Carthy & Carter 1994) και μιλούν για την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός τρόπου διδασκαλίας προσανατολισμένου στις αρχές των γραμματισμών και των επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων. Σημαντική κρίνεται η ελευθερία που δίνεται στον/ην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/ριες *«να επιλέγουν το κειμενικό υλικό»* βασισμένοι/ες *«στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, στο επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας»* (βλ. ενότητα 3.1), γεγονός που απελευθερώνει τον/την εκπαιδευτικό από το σχολικό εγχειρίδιο που για δεκαετίες, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, θεωρείται όχι μόνο εργαλείο μάθησης για τους μαθητές/ριες, αλλά και αναγκαίο εργαλείο διδασκαλίας στα χέρια των εκπαιδευτικών (Johanne et al 2002, 70).

Υπογραμμίζεται ακόμη η συνεξέταση μαθητών/ριών της Α΄ Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, σύμφωνα με όσα ορίζονται στον τρόπο αξιολόγησης (ΠΣ, 2019-20: 25 & 30), και τονίζεται ότι *«η εξέταση των μαθητών και μαθητριών γίνεται σε αδιάδικτα κείμενα, λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά»* συνδέοντας έτσι το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των μαθημάτων με το στόχο των γραμματισμών. Έτσι, κατά την επεξεργασία των κειμένων, επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να μην κατακτούν και αναπαράγουν μηχανιστικά τυποποιημένες γνώσεις αλλά να είναι σε θέση να προσεγγίζουν κριτικά τα θέματα προς διερεύνηση (Οδηγίες, 2019: 26).

Ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες για τη σύζευξη των στόχων της κατανόησης των κειμένων με τις αρχές των γραμματισμών και της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ορίζονται οι διαδικασίες *«εντοπισμού και αναγνώρισης των κύριων κειμενικών χαρακτηριστικών»*, *«της ερμηνείας και των μετασχηματισμών των κειμένων»* και του *«κριτικού στοχασμού/ της αξιολόγησης τους»* (Οδηγίες, 2019: 25), εξηγώντας παράλληλα τον τρόπο που μπορεί να επιτευχθεί αυτό (Οδηγίες, 2019: 26). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες αξιοποιούν τις πληροφορίες των κειμένων, ερμηνεύουν

την κειμενική δομή μέσα από την αναγνώριση της τυπικής οργάνωσης ενός κειμενικού είδους, την αξιοποίηση των γλωσσικών γραμματικοσυντακτικών φαινομένων του και αναπαράγουν το περιεχόμενό του κειμένου, συνθέτοντας ένα νέο κείμενο-κειμενικό είδος και συνδέοντάς το με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με σκοπό *«να αναδείξουμε τη σχέση που έχει η γλώσσα με την οργάνωση του κειμένου και την κατάσταση επικοινωνίας»* (Οδηγίες, 2019: 26). Σημαντική είναι η επισήμανση ότι τα διάφορα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, το λεξιλόγιο και τα σημασιολογικά πραγματολογικά στοιχεία σχετίζονται *«πάντοτε με τη χρήση της γλώσσας στη νοηματοδότηση των κειμένων και δεν αποβλέπουν στην απομνημόνευση μεταγλωσσικών όρων»*, δεδομένο που συνδέεται με τις αρχές των γραμματισμών (βλ. ενότητα 2.5) και της ΚΑΛ (βλ. ενότητα 2.4) και αποσυνδέει τη γλώσσα από τη δομική διάσταση, όπου η έμφαση δινόταν στη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και στη διδασκαλία της πρότασης αποκλειστικά.

Η έννοια των γραμματισμών επανέρχεται συχνά στο κείμενο των Οδηγιών, και συγκεκριμένα η κριτική διάσταση του γραμματισμού, μέσα από δραστηριότητες ερμηνευτικής και κριτικής προσέγγισης των κειμένων, για να διερευνήσουν οι μαθητές/ριες τον τρόπο με τον οποίο *«αναπαριστώνται ιδέες, αντιλήψεις, προκαταλήψεις, για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον κόσμο»* (Οδηγίες, 2019: 26) αλλά και μέσα από τον μετασχηματισμό των κειμένων, αφού οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να *«ανταποκριθούν στα μελετώμενα κείμενα»* σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης και *«να μετασχηματίσουν γλωσσικές και νοηματικές δομές των κειμένων»* ή *«να παρουσιάσουν συνοπτικά το περιεχόμενο κειμένων και να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, σε καθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο»*. Η διαφοροποίηση των Οδηγιών 2019/20, σε σχέση με τις προηγούμενες οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας, έγκειται στο ζήτημα του μετασχηματισμού των κειμένων και της διατύπωσης προσωπικών στάσεων των μαθητών σε *«συγκεκριμένα ερωτήματα»* απέναντι στα εξεταζόμενα θέματα, που έχουν διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό κατά τη σύνθεση του εκπαιδευτικού υλικού και με βάση το γνωστικό επίπεδο και τις εμπειρίες της τάξης.

Ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες για τη σύζευξη των στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης με τις διαδικασίες *«παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου»* δίνεται έμφαση στις αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας των πολυγραμματισμών,

αναγνωρίζοντας έτσι τη σημασία των πολυτροπικών κειμένων (βλ. ενότητα 2.7) στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα. Κατά αναλογία με τα παραπάνω, η διδασκαλία αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου *«περιλαμβάνει δυνάμει μία τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε έντυπη, ψηφιακή ή και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου»*. Παρατηρούμε ότι μονάδα επικοινωνίας προτείνεται το κείμενο και επιδιώκεται η ενδυνάμωση της ικανότητας του/της μαθητή/ριας να αναφέρεται στην καθημερινή του πραγματικότητα, να την επηρεάζει, να την μεταβάλλει και να την αναδημιουργεί. Η νέα ψηφιακή πραγματικότητα έχει μετατρέψει τον κόσμο των νέων σε πιο πολύχρωμο κατά τον van Leeuwen (2015: 583 στο Κουτσογιάννης 2017) και πιο ελκυστικό, όποτε το νέο ΠΣ και οι οδηγίες του γλωσσικού μαθήματος, που το συνοδεύουν, έχουν λάβει υπόψη τους έρευνες και μελέτες (Φτερνιάτη 2000, Core & Kalantzis 1993) που αφορούν στην ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας και το διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων, με αποτέλεσμα στο νέο ΠΣ να προτείνεται η μεταφορά των πρακτικών των ψηφιακών μέσων στις σχολικές αίθουσες, ώστε το σχολείο να γίνει πιο ελκυστικό στους μαθητές/ριες (Κουτσογιάννης 2014), εφόσον η έντυπη μορφή που κυριαρχεί στο σχολικό κόσμο δεν επαρκεί, καθιστώντας την ανάγκη σύνδεσης του ψηφιακού γραμματισμού, που σχετίζεται με τον εξωσχολικό κόσμο των μαθητών, με τον έντυπο γραμματισμό επιτακτική.

Τέλος, ως προς τις δραστηριότητες *«αναστοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων»*, προτείνεται οι μαθητές και οι μαθήτριες *«να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγισαν τα κείμενα, τις δεξιότητες που αξιοποίησαν»*. Αξιοποιείται και πάλι η έννοια του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής θεώρησης του τρόπου σύνθεσης των κειμένων που δημιουργούν οι μαθητές/ριες, ενώ δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, και τον καθημερινό λόγο των μαθητών/ριών σε περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στην πραγματικότητά τους, αφού *«οι δραστηριότητες οργανώνονται σε επίπεδο κειμένου, με προσομοίωση όσο το δυνατό αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας»*. Οι μελέτες στο χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας διεθνώς αναφέρουν ότι η κειμενική επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από την συγκριτική μελέτη

αυθεντικών κειμένων¹² και «συνιστάται να αναλύονται συστάδες (δίκτυα) κειμένων, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των κειμένων» που αφορούν ευρύτερα στον κοινωνικό τομέα (Φτερνιάτη 2000), και συνοδεύονται από επικοινωνιακές αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες για την επεξεργασία και παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών του λόγου από την πλευρά των εκπαιδευομένων «ως προς τη γλώσσα, το μέσο, τους σημειωτικούς τρόπους, το κειμενικό είδος, ως προς τα γένη του λόγου, τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, τον τρόπο προσέγγισης του θέματος κλπ».

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τόσο το ΠΣ (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019), όσο και οι οδηγίες της διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας που το πλαισιώνουν, εμφορούνται από τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και προωθούν τους γραμματισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία παράλληλα με την αμφισβήτηση της αναχρονιστικής μάθησης και «της εξουσίας της νόμιμης σχολικής γνώσης, που ενισχύεται από τη χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου» (Δενδρινού 2001). Αναφορικά με τους στόχους και το πλαίσιο του ΠΣ 2019-20 εξετάζω στην παρούσα εργασία κατά πόσο υπηρετούνται οι γραμματισμοί στο σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Λυκείου, κατά πόσο δίνεται η δυνατότητα στον/την μαθητή/ρια να αμφισβητήσει το περιεχόμενο του σχολικού λόγου και πόσο σημαντικός είναι ο προβληματισμός απέναντι στο αναχρονιστικό περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και η ελευθερία επιλογής εκπαιδευτικού υλικού που δίνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες .

¹² Με τον όρο αυθεντικό υλικό στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας νοείται κάθε γλωσσικό προϊόν (προφορικού ή γραπτού λόγου) που είναι αποτέλεσμα αυθεντικής επικοινωνίας και αποβλέπει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων λειτουργικών αναγκών της γλωσσικής κοινότητας, όπως διαφημίσεις, αποσπάσματα εφημερίδων, συνομιλία στο σχολικό προαύλιο, σε δημόσιο ή ιδιωτικό χώρο, πολιτικές συζητήσεις κλπ.) (Μήτσης 2007, 232-233).

4. Στόχοι και Αξιολόγηση της Έρευνας – Η Ερευνητική Διαδικασία

4.1. Σκοπός της Έρευνας

Στην παρούσα εργασία μελετώ το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ Λυκείου και συγκεκριμένα την ενότητα «*οι οπτικές της γλώσσας*» αναφορικά με τις λεξικογραμματικές επιλογές των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου σε επίπεδο θεωρίας, παραδειγμάτων και δραστηριοτήτων (βλ. ενότητα 5.2.), καθώς και τις ταυτότητες που κατασκευάζει η συγγραφική ομάδα μέσα από τα προβαλλόμενα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, εστιάζω στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ Λυκείου αναφορικά με τις επιταγές του κριτικού γραμματισμού, της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των πολυγραμματισμών, όπως προβάλλονται μέσα από τις οδηγίες του ΠΣ της χρονικής περιόδου 2019-20 για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας για την Α΄ Λυκείου.

Η κριτική επισκόπηση του ΠΣ για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο (ΦΕΚ 4911/31.12.2019) και των οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Οδηγίες 2019) έδειξε ότι, ενώ οι γραμματισμοί προβάλλονται ως επιδιωκόμενοι στόχοι στη διδασκαλία του μαθήματος της ΕΕ, το ερώτημα που εγείρεται, είναι κατά πόσο ο κριτικός γραμματισμός, οι πολυγραμματισμοί και η επικοινωνιακή κειμενοκεντρική προσέγγιση συνάδουν με το πλαίσιο των αρχών και στόχων που υιοθετήθηκε από τη συγγραφική ομάδα, που επιμελήθηκε το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου κατά το έτος 1985.

Η μεγάλη σημασία της υιοθέτησης των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι στόχοι και το περιεχόμενο των λόγων του σχολικού εγχειριδίου, σε συνδυασμό με την περιορισμένη έρευνα στο πεδίο αυτό, αποτέλεσε κίνητρο για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Θεώρησα, επομένως, ενδιαφέρον να μελετήσω το κομμάτι του σχεδιασμού του περιεχομένου και της κατασκευής ταυτοτήτων αναφορικά με τις αρχές των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού, η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης,

που συναντάμε στο ΠΣ (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019), μπορούν να συσχετιστούν με τους στόχους και το περιεχόμενο των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ Λυκείου που συντάχτηκε το 1985;

2. Για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό έχουν δημιουργηθεί-επιλεγεί τα κείμενα που έχουν συμπεριληφθεί στο σχολικό εγχειρίδιο; Ποιες γλωσσικές ιδεολογίες αναπαράγονται και προωθούνται στα υπό ανάλυση κείμενα;
3. Ποιες ταυτότητες προβάλλονται στο μαθητικό κοινό και κατά πόσο δίνεται η δυνατότητα στον/την μαθητή/ρια να αμφισβητήσει το περιεχόμενο του σχολικού λόγου στο αναχρονιστικό σχολικό εγχειρίδιο;

4.2. Το βιβλίο της Έκφρασης- Έκθεσης της Α΄ Λυκείου- Περιεχόμενα, Ανάλυση, Μεθοδολογία

Το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕ, που διδάσκονται έως σήμερα οι μαθητές/ριες της Α΄ Λυκείου, διανεμήθηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1986-1987, με απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας Π. Μώραλη (1985) και η συγγραφή του ανατέθηκε στην «ομάδα της Θεσσαλονίκης», της οποίας πρωτεργάτης ήταν ο ακαδημαϊκός Χρ. Τσολάκης, με συνεργάτες/ριες τις καθηγήτριες Α. Αυδή, Ε. Λόππα, Κ. Αδαλόγλου και τον σύμβουλο εκπαιδευτικών Δ. Τάνη. Υλικό προς μελέτη της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το πρώτο τεύχος του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης- Έκθεσης για την Α΄ Λυκείου, που εκδίδεται από το Ι.Τ.Υ.Ε., και συγκεκριμένα η αναθεωρημένη έκδοση κατά το σχολικό έτος 2005-2006. Οι αλλαγές ως προς την πρώτη έκδοση αφορούν κυρίως το εξωτερικό και είναι βελτιωτικές ως προς τα χρώματα και τη σελιδοποίηση του βιβλίου, ενώ το περιεχόμενο παραμένει ίδιο (Ξυδόπουλος, 2013: 355).

Στόχος της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου είναι οι μαθητές/ριες να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά τον λόγο “*discourse*” (Τσολάκης, 1995: 118) και στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται η σχέση καθηγητή/ριας- μαθητών/ριών, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει τη θέση του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο προσανατολισμός του νέου σχολικού εγχειριδίου, που απασχολεί την παρούσα εργασία, είναι κειμενοκεντρικός, καθώς οι συγγραφείς διανθίζουν το περιεχόμενο του με μια ποικιλία παραδοσιακών κειμενικών ειδών διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων σε προφορικό ή γραπτό επίπεδο, παράλληλα, όμως, εισάγουν και την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς ζητούν από τους μαθητές/ριες να παράγουν κειμενικά είδη περιγραφής, αφήγησης, επιχειρηματολογίας σε διάφορα

επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Τσολάκης, 1995: 115). Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση του επικοινωνιακού-κειμενοκεντρικού προσανατολισμού του σχολικού εγχειριδίου σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στο μαθητικό κοινό μέσα από την ποικιλία των κειμενικών ειδών που περιέχει.

Ως προς το περιεχόμενο, το σχολικό εγχειρίδιο της ΕΕΑ διακρίνεται σε τέσσερις ενότητες:

1. *Γλώσσα και Γλωσσικές ποικιλίες*
2. *Ο λόγος*
3. *Η περιγραφή*
4. *Η αφήγηση*

Στην πρώτη ενότητα «*Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες*», η συγγραφική ομάδα συμπεριλαμβάνει οκτώ υποενότητες: «*Τα όρια της γλώσσας*», όπου μελετά τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως προς την πολυμορφία, την δύναμη και τις οπτικές της. Η δεύτερη ενότητα «*Οι ποικιλίες της γλώσσας*» παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως προς τη γεωγραφική και κοινωνική της ποικιλότητα, δηλαδή τον πλούτο των οπτικών της, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Στο σημείο αυτό οι μαθητές/ριες συνδέουν τη γλώσσα με παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, το επάγγελμα, την κοινωνική τάξη. Η τρίτη ενότητα «*Οι οπτικές της γλώσσας*», που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, παρουσιάζει τον διαφορετικό τρόπο που προβάλλεται το ίδιο γεγονός ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Η τέταρτη ενότητα «*Δημιουργικότητα της γλώσσας*» εξετάζει την αναφορική-λογική και ποιητική-μεταφορική λειτουργία της γλώσσας ανάλογα με το ύφος και την περίσταση επικοινωνίας. Στην πέμπτη ενότητα «*Παραγωγή κειμένων*», οι μαθητές/ριες εξασκούνται στην παραγωγή μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών. Η έκτη ενότητα «*Ειδικές γλώσσες*» μελετά τη γλωσσική ποικιλία στις διάφορες επαγγελματικές ομάδες. Η ενότητα «*Οργάνωση του λόγου*» εξετάζει την οργάνωση του λόγου σε σχέση με την πειθώ, το επιχείρημα και την αιτιολόγηση της θέσης του/της συγγραφέα. Τέλος, στην ενότητα «*τα θέματα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση*» οι μαθητές/ριες εξασκούνται σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Στη συγκεκριμένη ενότητα δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων μέσα από τη διερεύνηση διαφόρων κειμένων. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα θέματα που καλούνται να διαπραγματευτούν οι έφηβοι της Α΄ Λυκείου σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τα ενδιαφέροντα τους και ακόμη δίνεται έμφαση σε ποικίλα κειμενικά είδη: ανακοίνωση, άρθρο, επιστολή, πρόσκληση, προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, σύσταση κανόνων, πρακτικά συνεδρίασης κ.λπ., τα οποία έχουν επιλεγεί από τη συντακτική ομάδα του σχολικού βιβλίου αλλά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη συνάφεια με τη σχολική πραγματικότητα στο σύνολό τους. Οφείλω, βέβαια, να επισημάνω ότι πολλά κείμενα είναι απαρχαιωμένα, όπως, όταν στη διδασκαλία του ύφους, ζητάται από τους μαθητές/ριες να αναζητήσουν τα γλωσσικά στοιχεία και να χαρακτηρίσουν το ύφος δυο επιστολών των αρχών του 20^{ου} αι (1913).

Η θεωρία δίνεται πάντα σε γ΄ πρόσωπο και ουδέτερο ύφος, ενώ προτιμάται η παθητική σύνταξη, που δηλώνει την απεμπλοκή του/της αφηγητή/ριας από τους/τις αναγνώστες/τριες. Το θεωρητικό πλαίσιο ενισχύεται με δραστηριότητες πάνω σε κείμενα που, ως επί το πλείστο, ανήκουν στον επίσημο και λογοτεχνικό αφηγηματικό λόγο και δομούνται στο β΄ ενικό ή/και β΄ πληθυντικό πρόσωπο, αποτελώντας κείμενα κατευθυντήρων πράξεων, ενώ απουσιάζουν οι προφορικές αφηγήσεις. Και πάλι, όμως, «οι συγγραφείς φαίνεται να μην έχουν πάρει υπόψη τους την πρωτοποριακή συμβολή της λειτουργικής γραμματικής (τύπου Halliday) καθώς επίσης και τις αναλύσεις της ‘κριτικής γλωσσολογίας’ (Fowler, Kress, Hodge κ.ά.) ή της ‘κριτικής ανάλυσης λόγου’ (Fairclough), εντελώς απαραίτητων, κατά τη γνώμη μας, εργαλείων, για την ανάλυση του (γραπτού) κειμένου (ή, καλύτερα, του συνεχούς λόγου) και την ανάδειξη της “συνομιλικής” διάστασης του» (Πολίτης, 2001: 3). Ο Πολίτης επισημαίνει ότι το κείμενο στοχεύει να τοποθετήσει τους/τις αναγνώστες/ριες, υπό την οπτική γωνία του/της συγγραφέα/ομιλητή-ριας, αφού η κάθε πρόταση σχεδιάζεται, ώστε να γίνει κατανοητή (Janks, 2005: 97). Επομένως, οι άνθρωποι μέσα από τη γλώσσα πρέπει να κάνουν εκείνες τις γραμματικές, λεξιλογικές και προτασιακές επιλογές, για να εκφράσουν με ακρίβεια αυτό που θέλουν, γεγονός που καθορίζει και τον τρόπο της πιθανής αντίληψής του από το αναγνωστικό κοινό.

Αναφορικά με την τοποθέτηση του Πολίτη για το σχολικό εγχειρίδιο, αξίζει να σημειώσω ότι, ενώ η συγγραφική ομάδα περικλείει αξιόλογο υλικό και ενσωματώνει πολλά γλωσσικά φαινόμενα, τα οποία όμως δεν υποστηρίζει θεωρητικά με την έρευνα

της λογοαναλυτικής μεθόδου, με αποτέλεσμα η χρησιμότητα τους να μην γίνεται άμεσα αντιληπτή από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αξιοσημείωτο ως προς τη μορφή των ασκήσεων είναι το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο εμφανίζει μεγάλη ποικιλία στη μορφή των δραστηριοτήτων, που στην πλειονότητά τους είναι ασκήσεις ανοικτού τύπου – καθοδηγημένη ή ελεύθερη σύνταξη παραγράφου, απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης, δραστηριότητες έκφρασης με στοιχεία που προσιδιάζουν σε καταστάσεις κοινωνικού χώρου, όπως για παράδειγμα δημιουργία αφίσας για παρακολούθηση έργου καλλιτεχνικής έκφρασης, δημιουργία προγράμματος, καταγραφή των βημάτων στα πρακτικά, διατύπωση προσωπικής γνώμης και συζήτησης.

Το σχολικό εγχειρίδιο αναθεωρήθηκε το 2002 και παρόλο που αποτελεί μια «αξιόλογη και πρωτοποριακή, για την εποχή που γράφτηκε, συμβολή στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος» (Πολίτης, 2001: 11), δεν παύει να βασίζεται ως προς τη μεθοδολογία στον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας στη σχολική τάξη συμπεριλαμβάνοντας, όμως, κάποια στοιχεία της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης και κάποιες αναφορές στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Η επιλογή μελέτης της ενότητας «οπτικές της γλώσσας» από το βιβλίο της ΕΕΑ αναφορικά με τις οδηγίες των γραμματισμών του νέου ΠΣ στηρίχτηκε στα εξής κριτήρια:

- Το ενότητα «Οπτικές της γλώσσας» σχετίζεται με την επιλογή του ύφους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, πράγμα που σχετίζεται με ένα από τα ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
- Το σχολικό εγχειρίδιο συντάχτηκε περίπου πριν από τρεις δεκαετίες, υπό το πρίσμα ενός διαφορετικού κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, και αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας στη σημερινή εποχή.
- Η συγκεκριμένη ενότητα δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας αναφορικά με τους γραμματισμούς έως σήμερα.

5. Ανάλυση: «Οι Οπτικές της Γλώσσας»

5.1. Τα κείμενα που μελετώνται

Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής προσέγγισης και του κριτικού γραμματισμού επιχειρώ την κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων του κεφαλαίου της Έκφρασης Έκθεσης της Α΄ Λυκείου «Οι οπτικές της γλώσσας», ακολουθώντας την κοινωνιογλωσσική προσέγγιση του του Fairclough που δίνει έμφαση στην ανάλυση και πρόσληψη του λόγου (βλ. ενότητα 2.4). Κατά την εξέταση της ενότητας εστιάζω αρχικά την προσοχή στο μικρο-επίπεδο της ανάλυσης του υλικού και των λόγων, τόσο των κειμένων όσο και των δραστηριοτήτων που απαρτίζουν την ενότητα, δηλαδή αναλύω τις λεξικογραμματικές/μορφοσυντακτικές επιλογές της συντακτικής ομάδας και στη συνέχεια, προσπαθώ να ανιχνεύσω, στο μέσο-επίπεδο, τις κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες που επιβάλλουν οι λόγοι της συγγραφικής ομάδας. Τέλος, στο μακροεπίπεδο της ανάλυσης του λόγου, αναζητώ κατά πόσο ασκείται κριτική στις κυρίαρχες θέσεις εξουσίας που προβάλλονται στους/τις μαθητές/ριες, τις οποίες το μαθητικό δυναμικό έμμεσα καλείται να αποδεχτεί, εφόσον το εγχειρίδιο διδάσκεται ακόμη και σήμερα.

Η ενότητα «Οι οπτικές της γλώσσας» του σχολικού εγχειριδίου συντίθεται με οχτώ (8) κείμενα λόγου (βλ. παράρτημα), που περιλαμβάνουν διάφορα κειμενικά είδη, αφηγηματικά κείμενα με περιγραφικά στοιχεία, παραινετικά κείμενα, εκθετικά, για να γίνει κατανοητό στους/τις μαθητές/ριες πώς μέσα από τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων αποκαλύπτεται η διαφορετική οπτική των ανθρώπων σε θέματα ανάλογων καταστάσεων.

Τα αποσπάσματα που συνθέτουν το κείμενο της ενότητας είναι τα εξής:

1. Προτάσσεται η δήλωση/θέση της συγγραφικής ομάδας:

«Η γλώσσα καλύπτει και αποκαλύπτει τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συνηθίζουν να βιώνουν, να εννοούν και να αξιολογούν πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις. Έτσι, συσκοτίζεται η αλήθεια».

1. α. Ακολουθεί το δεύτερο απόσπασμα, που αποτελεί το επιχείρημα/αιτιολόγηση της δήλωσης/θέσης της συγγραφικής ομάδας που προηγήθηκε:

«Γιατί οι άνθρωποι: ονομάζουν/χαρακτηρίζουν με διαφορετικές λέξεις τα ίδια πράγματα. Η αφαίρεση π.χ. της ζωής του αντιπάλου με φονικό σε βεντέτα είναι: απώλεια, προσβολή και θρήνος για την οικογένεια που χάνει τον άνθρωπό της· επιτυχία και «(γ)δικιωμός» για την οικογένεια που δολοφονεί· έγκλημα για τις αστυνομικές αρχές. Η γλώσσα πάντως τις υπηρετεί και τις τρεις αυτές καταστάσεις. Έτσι: η μάνα του νεκρού θα θρηνήσει το γιο της».

1. β. Το ακόλουθο εκφώνημα μεταφέρει το θρήνο της μάνας του θύματος σε ευθύ λόγο:

«Εχάθη ο κάλλιος του σπιτιού κι ο πρωτονοικοκύρης»·

1. γ. Στο επόμενο απόσπασμα, επανέρχεται η φωνή των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου, περιγράφεται η αντίδραση της μητέρας του θύτη και μεταφέρεται το περιεχόμενο του λόγου της προς τον δράστη σε ευθύ λόγο:

*«Η άλλη μάνα θα κρατήσει ίσως το γιο της το φονιά στην αγκαλιά της για να του πει»:
«Καλά 'κανες. Πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι. Πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή μας»*

1. δ. Το ακόλουθο απόσπασμα μεταφέρει τον αξιολογικό χαρακτηρισμό της συγγραφικής ομάδας για τη στάση της αστυνομίας, παραθέτοντας εν συνεχεία το επίσημο αστυνομικό δελτίο.

«και η αστυνομία θα δηλώσει εντελώς ουδέτερα στο δελτίο της»:

«Δολοφονήθηκε σήμερα, 25 Ιουνίου 198..., ημέρα Τρίτη, ώρα 5.30' μ.μ. στη θέση... του Ταΰγκετου, ο Α. Κ., είκοσι πέντε ετών, από τον Π. Ρ., είκοσι ετών. Ο δολοφόνος έχει συλληφθεί. Ανάμεσα στο θύμα και στο δράστη υπήρχαν παλιές οικογενειακές διαφορές».

1. ε. Ακολουθεί η δεύτερη πρόταση-επιχείρημα που αιτιολογεί την αρχική θέση της συγγραφικής ομάδας.

«Φορτίζουν με διαφορετικές αποχρώσεις της ίδιας έννοιας την ίδια λέξη. Δε βιώνουν και δε φορτίζουν λ.χ. την έννοια της ελευθερίας το ίδιο οι Ελβετοί που γεύονται όλα τα αγαθά της και οι κάτοικοι μιας χώρας που ζουν κάτω από το καθεστώς βίας».

2. Το επόμενο κείμενο είναι μια επιστολή -όπως αποκαλύπτεται στο τέλος του αποσπάσματος- σχετική με το θέμα των διαφορετικών οπτικών που αντιμετωπίζει ο κάθε άνθρωπος τις ποικίλες καταστάσεις.

«Βλέπω ότι ο άντρας μου έχει δύο διαφορετικά λεξιλόγια. Όταν εγώ μιλώ με τη γειτόνισσα, κουτσομπολεύω· όταν όμως αυτός μιλάει στο σύζυγό της, συζητάει σοβαρά για διάφορα θέματα· αν κλείσω τα μάτια μου, ενώ κάθομαι στην αναπαυτική πολυθρόνα, αποκοιμιέμαι· όταν αυτός κάνει το ίδιο πράγμα, στοχάζεται· κι όταν εγώ είμαι σιωπηλή, είμαι κακόκεφη, ενώ, φυσικά, αυτός σκέφτεται». Επιστολή σε περιοδικό».

3. Ακολουθεί μια παραινετικού τύπου δραστηριότητα με περιγραφικά στοιχεία, για τον διαφορετικό τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα, ώστε οι μαθητές/ριες να εργαστούν, εννοώντας και ερμηνεύοντας τα γεγονότα από τη δική τους σκοπιά.

«Γράψτε τώρα εσείς μία επιστολή ανάλογη σε ύφος και δομή με την επιστολή που διαβάσατε. Το περιεχόμενό της μπορείτε να το αντλήσετε από τις σχέσεις σας με ανθρώπους του οικογενειακού, του σχολικού ή και του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο κινείστε. Καλό υλικό, ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιος (ισχυροί, μεγάλοι, φίλοι, συμμαθητές/ριες κτλ.) σας αδικούν ή δέχονται/ερμηνεύουν/χαρακτηρίζουν/ονομάζουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο όταν πρόκειται για σας, και με διαφορετικό τρόπο όταν πρόκειται για τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας άλλα μέτρα και άλλα σταθμά. Η πορεία της επιστολής μπορεί να είναι συγκριτική - αντιθετική, όπως είναι και στην επιστολή που διαβάσατε».

4. Το επόμενο κείμενο ανήκει στο χώρο της αφήγησης και εμπλουτίζεται με περιγραφικά στοιχεία:

«Ποιος είναι ο Γιαννάκης;

Στο σχολείο οι καθηγητές του τον θεωρούν θηρίο· ο ζωηρότερος, λένε, που είδαμε εδώ και δέκα χρόνια. Ο παππούς του όμως τον λατρεύει· είναι, λέει, το πιο αγαπημένο του εγγόνι· αυτόν ανάμεσα στα δέκα εγγόνια του βλέπει αντάξιο διάδοχό του. Η μητέρα του, κι εκείνη τον λατρεύει· ευχαριστεί το Θεό που της έδωσε αυτό το αγγελούδι. Τον πατέρα του τον έχασε νωρίς. Έχει όμως ο Γιαννάκης και φίλους αφοσιωμένους και ειλικρινείς. Κι αυτός απέναντί τους, λένε, τέτοιος είναι. Οι γείτονες του πάλι είναι μοιρασμένοι· έχει

πείσμα και θέληση, υποστηρίζουν οι μισοί, και θα πετύχει στη ζωή του. Τέρας, λένε οι άλλοι, και σκληρό παιδί· αυτός, και τη μάνα του είναι σε θέση να πουλήσει για να ανέβει. Περίεργο· καθένας βλέπει και διαφορετική εικόνα· έτσι που ο Γιαννάκης γίνεται πολυπρόσωπος και αινιγματικός. Ακόμη και το όνομά του αλλάζει από στόμα σε στόμα: Ιωάννης, Γιάννος, Γιάννης, Γιαννάκης, Γιαννούλης, Νούλης και όσα άλλα παραπέρα...»

5. Η πέμπτη δραστηριότητα ζητά την παράθεση διαφορετικών οπτικών για το ίδιο πρόσωπο/αντικείμενο:

«ο πρώτος λέει: (για το ίδιο πρόσωπο)	ο δεύτερος λέει: (για το ίδιο πρόσωπο)
α Είναι το αφεντικό μου	- Είναι επιχειρηματίας
β Είναι δημόσιος υπάλληλος	- Είναι διευθυντής του υπουργείου
γ Αναγκάστηκε να περιορίσει τον αριθμό των εργαζομένων	Πέταξε στο δρόμο τους εργαζομένους
δ Πολιτική λιτότητας	- Πολιτική πείνας»

6. Το έκτο κείμενο αποτελεί μια δραστηριότητα συμπλήρωσης του ύφους μέσα από τον διαφορετικό χαρακτηρισμό του ίδιου αντικειμένου, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας:

Εδώ:	Εκεί:
α Σας παρακαλώ, του είπα, να με προσλάβετε...	-Του τα είπα ωμά: ή με προσλαμβάνει ή αναλαμβάνει τις ευθύνες του.
β Δεν είναι ιδιαίτερα ευφυής, αλλά προσπαθεί...	Δεν του κόβει, αλλά σκοτώνεται στη δουλειά»

7. Ακολουθεί μια δραστηριότητα εκθετική, που περιλαμβάνει οδηγίες προς τους μαθητές/ριες για την πορεία σύνταξης της.

«Γράψτε για έναν νέο μαθητή του σχολείου σας ή του γυμναστηρίου σας ή του κολυμβητηρίου σας ή του ωδείου ή... ή... ορισμένους κανόνες που πρέπει να τηρεί. Το ύφος των κανόνων (ήπιο, αυστηρό/αυταρχικό, επιεικές κτλ.) θα το αποφασίσετε εσείς. Ωστόσο, όπως καταλαβαίνετε, δεν μπορεί να είναι άσχετο με το «ύφος» του ιδρύματος (σχολείου κτλ.) στο οποίο αναφέρεται.

«Πάντως, αφού γράψετε τους κανόνες στο ύφος της επιλογής σας, διατυπώστε τους σε ένα τουλάχιστον ακόμη ύφος, διαφορετικό από το πρώτο».

7(α) «Απαγορεύεται αυστηρά η έξοδος των μαθητών από το χώρο του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος. Οι παραβάτες τιμωρούνται.

7(β) Η έξοδος των μαθητών από το χώρο του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος επιτρέπεται μόνο με άδεια του διευθυντή ή του καθηγητή που εφημερεύει.

7(γ) Κατά την ώρα των διαλειμμάτων οι μαθητές/ριες, σεβόμενοι τον άγραφο κανονισμό του σχολείου, δε βγαίνουν έξω. Αν, ωστόσο, χρειαστεί κάποιος κάπου να πάει, τότε ζητάει άδεια».

5.2. Ανάλυση σε μικρο-επίπεδο

Από τον τίτλο *«Οι οπτικές της γλώσσας»* αλλά και τον υπότιτλο *«η γλώσσα καλύπτει και αποκαλύπτει»*, προβάλλονται αμέσως το θέμα, οι προεκτάσεις του κεφαλαίου αλλά και η στάση των συντακτών/ριών του βιβλίου. Ο τίτλος *«οι οπτικές της γλώσσας»* είναι ονοματοποιημένος-nominalization, (Janks, 2005: 107), βασίζεται στην εναλλαγή δυο ουσιαστικών και προσωποποιεί την έννοια της γλώσσας, ενώ ο υπότιτλος έρχεται να συμπληρώσει την έννοια *«οπτικές»*, αφού *«η γλώσσα καλύπτει και αποκαλύπτει»*. Παρατηρούμε την επανάληψη της κύριας έννοιας *«γλώσσα»*, για εμφατικούς λόγους, αλλά και την επιστράτευση του λογοπαίγνιου της ομόρριξης λέξης *καλύπτ**- *«καλύπτει και αποκαλύπτει»*, που επιτείνεται με τη χρήση του παρατακτικού συνδέσμου *«και»*, για να τονίζει την ταυτόχρονη, διφυή σχέση της γλώσσας με την πραγματικότητα, αφού ανάλογα με τη στάση μας, άλλοτε καλύπτουμε/συσκοτίζουμε τα συμβάντα, άλλοτε αποκαλύπτουμε/διαφωτίζουμε τις καταστάσεις και ενίοτε επιτυγχάνουμε και τα δυο.

Στο απόσπασμα (1) της ενότητας (βλ. ενότητα 5.1, 1^ο κείμενο), οι συγγραφείς μέσα από την αφήγηση αποκαλύπτουν από την πρώτη παράγραφο -που αποτελεί και την περίληψη κατά τον Labov (1967)- την επικοινωνιακή τους πρόθεση, τι επιδιώκουν να πετύχουν μέσω των κειμενικών τους μηνυμάτων και πώς λειτουργούν όσα γράφονται στο κείμενο αναφορικά με τα συμφραζόμενα τους (προθετικότητα). Εξετάζοντας τις γλωσσικές επιλογές αλλά και κινούμενοι πέρα από τη ρητή κειμενική επιφάνεια, παρατηρούμε την επιλογή του ιστορικού ενεστώτα σε συνδυασμό με το αφηγηματικό

«να» που μεταδίδει μια αίσθηση εγγύτητας ανάμεσα στον κόσμο της αφηγηματικής περιστασης και του παρόντος της σχολικής τάξης (Αρχάκης, 2017: 109). Παράλληλα, οι συγγραφείς μέσα από τον εσωτερικό σχολιασμό των άνωθεν επιλογών και τον επιτονισμό της φράσης «*προσωπικό τρόπο*», τονίζουν την οπτική της γλώσσας, την προσωπική-υποκειμενική ερμηνεία και αξιολόγηση των συμβάντων. Η κατακλείδα-συμπέρασμα της περίληψης εισάγεται με τον συνεκτικό δείκτη «*έτσι*» που δηλώνει απόρροια επιχειρήματος, ώστε να κατευθύνει τον αναγνώστη στη θέση/ισχυρισμό¹³ ότι η αλήθεια συσκοτίζεται ανάλογα με τη στάση που προβάλλεται.

Στο απόσπασμα 1α (βλ. ενότητα 5.1, 1α κείμενο), ακολουθεί η αιτιολόγηση της θέσης-περίληψης της συντακτικής ομάδας «*γιατί οι άνθρωποι*» με μια αναγωγή στην ανθρώπινη καθημερινότητα. Οι συντάκτες/ριες με αυτόν τον τρόπο εμπλέκουν τους αναγνώστες/ριες, μαθητές/ριες στο κειμενικό τους υλικό και βασίζουν τον λόγο τους σε λογικούς μηχανισμούς, με σκοπό να πείσουν για επίμαχα σημεία (Adam, 1997: 162), όπως ισχύει με τη χρήση του αιτιολογικού δείκτη «*γιατί*» και την επιστράτευση του παραδείγματος «*π.χ*» που χαρακτηρίζει το γεγονός του φονικού με τις έννοιες «*απόλεια ζωής*», «*εκδίκηση*» και «*έγκλημα*». Το επιχείρημα συνίσταται σε 2 προκείμενες αληθείς (αποσπάσματα 2α, 4) -εφόσον σχετίζονται με την καθημερινότητα των ανθρώπων- και ένα συμπέρασμα, μια θέση που προηγείται των συλλογισμών. Όλα τα παραπάνω σύμφωνα με τους Bullock-Möller (1989: 177) αντιστοιχούν στην εγγυητική μαρτυρία¹⁴, στα πληροφοριακά δεδομένα¹⁵ και στον ισχυρισμό. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το απόσπασμα ως πολυφωνικό, αφού απηχεί τις φωνές τριών διαφορετικών πλευρών, συνομιλητών/ριών που μεταφέρουν πληροφοριακά δεδομένα

¹³ Ο ισχυρισμός (claim) είναι η θέση (thesis statement), την οποία υποστηρίζει ο/η ομιλητής/ρια, που επιχειρηματολογεί για το περιεχόμενο του οποίου επιθυμεί να πείσει τους συνομιλητές του ή το συμπέρασμα (conclusion), το οποίο έχει συναγάγει βάσει των δεδομένων που έχει επεξεργαστεί. <http://www.dimosdelfon.gr/attachments/article/1915/16.%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%20%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%AC%CE%BB%CE%B7%20%CE%91%CE%B8..pdf>

¹⁴ Η εγγυητική μαρτυρία (warrant) αποτελεί το όχημα μέσω του οποίου ο ακροατής/ρια ή ο αναγνώστης/ρια ενός επιχειρήματος οδηγείται από το πληροφοριακό δεδομένο στον ισχυρισμό, η γέφυρα που συνδέει το συμπέρασμα με το κυρίως επιχείρημα και αποτελεί μία γενική και αφηρημένη παραδοχή του ομιλητή, η οποία έχει γενικευτικό χαρακτήρα.

¹⁵ Πληροφοριακά δεδομένα (supporting data) είναι τα κυρίως επιχειρήματα (arguments) που χρησιμοποιεί ο /η συγγραφέας, ομιλών/τρια ως μαρτυρίες (evidence), για να στηρίζει τον βασικό ισχυρισμό του/της. <http://www.dimosdelfon.gr/attachments/article/1915/16.%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%20%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%AC%CE%BB%CE%B7%20%CE%91%CE%B8..pdf>

μέσα από την προσωπική οπτική του κοινού συμβάντος «που βιώνουν, εννοούν και αξιολογούν» (Αρχάκης, 2017: 117). Αρχικά, η πράξη της δολοφονίας (βλ. ενότητα 5.1, απόσπασμα 1α), ειδομένη από την οπτική της οικογένειας του θύματος «που χάνει τον άνθρωπό της», χαρακτηρίζεται αξιολογικά από τη συγγραφική ομάδα ως «απώλεια», «προσβολή» και «θρήνος». Η έννοια της δολοφονίας χαρακτηρίζεται με την επιλογή του όρου «απώλεια» που συνειρμικά συνδέεται με την έννοια της «προσβολής» της τιμής, και υπόρρητα οδηγεί σε αντίποινες πράξεις, επεξηγώντας έτσι την έννοια της «βεντέτας» που προηγήθηκε. Οι συγγραφείς συμπληρώνουν την πράξη της δολοφονίας με τον «θρήνο» της οικογένειας λόγω της δολοφονίας του ανθρώπου της.

Από την άλλη πλευρά, η δολοφονία ειδομένη από την οπτική της οικογένειας του θύτη «της οικογένειας που δολοφονεί», χαρακτηρίζεται από τη συγγραφική ομάδα ως, «επιτυχία και «(γ)δικιωμός». Η επιλογή των λέξεων μαρτυρεί μια σχέση μίσους μεταξύ θύτη και θύματος που οπλίζει το χέρι του θύτη, προκειμένου να ζητήσει «γδικιωμό=εκδίκηση» (υφέρπει και πάλι η έννοια της βεντέτας, των αλληλοδιάδοχων φόνων μεταξύ δυο οικογενειών για αντεκδίκηση¹⁶) που στέφεται με «επιτυχία». Στον αξιακό κόσμο των δυο οικογενειών η έννοια της επιβολής της δικαιοσύνης ισοδυναμεί με τις έννοιες της εκδίκησης και της αντεκδίκησης και η ταυτότητα του δολοφόνου ισοδυναμεί με την αποκατάστασή της τιμής, της ισορροπίας στο οικογενειακό κατεστημένο του θύτη. Σε καμία από τις δυο δηλώσεις δεν γίνεται αναφορά -ρητά ή άρρητα- στην αποκατάσταση της δικαιοσύνης μέσω της επιβολής του νόμου και της τιμωρίας του θύτη.

Εξετάζοντας τις γλωσσικές επιλογές του «ευθέος λόγου» της μητέρας του θύματος αφενός στο απόσπασμα 1β ««Εχάθη ο κάλλιος του σπιτιού κι ο πρωτονοικοκύρης» (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1β) και του θύτη αφετέρου στο απόσπασμα 1γ, στεκόμαστε πρώτα-πρώτα στην επιλογή του γλωσσικού κώδικα του αποσπάσματος, που χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις άγνωστες προς τις πολιτισμικές πρακτικές που αντιστοιχούν στις μαθήτριες και στους μαθητές/ριες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγγραφείς επιλέγουν να αποδώσουν μέσω μιας αναχρονιστικής

¹⁶ Ο ορισμός προέρχεται από το λήμμα «Βεντέτα» στο ηλεκτρονικό λεξικό της Πύλης της Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%84%CE%B1&dq=

διαλεκτοφωνίας την οπτική της μάνας του θύματος που θρηνεί στο κείμενο 1β, προτάσσοντας τον τύπο «εχάθη» (=πέθανε, χάθηκε) και επιλέγοντας παθητική σύνταξη, που δεν υποδεικνύει τον δράστη του φονικού αλλά δίνει έμφαση στην ενέργεια της στέρησης του προσώπου/γιου. Ο θρήνος ολοκληρώνεται με τον αξιολογικό χαρακτηρισμό του θύματος ως ο «κάλλιος»=(η ομορφιά) του σπιτιού και ο «πρωτονοικοκύρης»=(ο πρωτότοκος γιος). Ο θρήνος της μητέρας, μέσα από τις μορφοσυντακτικές επιλογές, αιτιολογεί την κατάσταση της «απώλειας» και του «θρήνου» στο απόσπασμα 1β, όμως η έννοια της «προσβολής» της οικογενειακής τιμής και της αντεκδίκησης υπονοείται και ανάγεται σε διαφορετικό ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από αυτό των εφήβων της εποχής μας.

Στο απόσπασμα 1γ (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1γ), απαντάται και πάλι η φωνή των συντακτών/ριών του σχολικού εγχειριδίου, που προαναγγέλει τη στάση που κρατά η μητέρα του δράστη «η άλλη μάνα» απέναντι στην πράξη του φονικού από τον γιο της. Η άλλη μάνα που «θα αγκαλιάσει ίσως» το γιό της, προβάλλεται να επιβραβεύει την πράξη του φόνου, αφού αγκαλιάζει «ίσως» τον γιο της, «τον φονιά». Σε μια πρόταση, η συντακτική ομάδα κατασκευάζει τις ταυτότητες των τριών αφηγητών: Η μάνα που μέσω της αγκαλιάς δείχνει τη συμπαράστασή της στο γιό της, ο θύτης που χαρακτηρίζεται «φονιάς», και οι συγγραφείς που μετριάζουν την κίνηση συμπαράστασης της μάνας με τη χρήση του επιρρήματος χαμηλής τροπικότητας «ίσως», αποδίδοντας μια υποθετική, υποκειμενική κρίση στην περιγραφή της εικόνας.

Στο απόσπασμα 1γ, «Καλά 'κανες. Πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι. Πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή μας», ο λόγος παρατίθεται σε εισαγωγικά, για να υποδηλώσει τη μαρτυρία της μητέρας του θύτη. Κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη των ρημάτων «έκανες, πήγε, πήρες», εφόσον δίνεται έμφαση στο υποκείμενο της δράσης «εσύ», «το θύμα», ο μικροπερίοδος, κοφτός λόγος που τονίζει την αγωνία της μάνας, η άμεση επιβράβευση της πράξης του θύτη, σε β' ενικό πρόσωπο, αποκαλύπτοντας έτσι την αμεσότητα του συνομιλιακού λόγου «καλά 'κανες», η παρουσίαση της κατάστασης του θύματος μέσα από μια παροιμία «πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι» (υπολανθάνει μια αίσθηση λύπησης προς το θύμα) και η σύνδεση της πράξης του φονικού με την αποκατάσταση της πατρικής τιμής «πήρες πίσω το αίμα του πατέρα σου και την τιμή», που έρχεται να δικαιολογήσει την πράξη του φόνου, θυμίζοντας τον άγραφο νόμο της τιμής που υπερίσχυε σε παλαιότερες πολιτισμικές κοινωνίες. Είναι

αμφίβολο κατά πόσο οι μαθητές/ριες κατανοούν τον αναχρονιστικό λόγο του σχολικού εγχειριδίου, λόγω της παλαιότητας της συγγραφής του, που επιλέγει να αναπαραστήσει τις διαφορετικές οπτικές της γλώσσας μέσα από δυο παραδείγματα διαλεκτικών φωνών, το περιεχόμενο των οποίων αποδεικνύεται δυσνόητο και άγνωστο απέναντι στις γλωσσικές πρακτικές και τον κώδικα πολιτισμού των σύγχρονων εφήβων.

Η δήλωση της οπτικής της αστυνομίας στο επόμενο απόσπασμα 1δ (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1δ), από την πλευρά της συγγραφικής ομάδας του σχολικού εγχειριδίου, σχολιάζεται με έναν άμεσο αξιολογικό χαρακτηρισμό «*η αστυνομία θα δηλώσει εντελώς ουδέτερα*». Επιλέγεται ένα ρήμα αποσαφήνισης «*θα δηλώσει*», που μεταφέρει μια πληροφορία αποδίδοντας έτσι στις απόψεις, που υποστηρίζει, ένα είδος κοινωνικής δύναμης (Πολίτης, 2014: 494). Οι συγγραφείς τονίζουν την αντικειμενικότητα αλλά και την αίσθηση υψηλού καθήκοντος των αστυνομικών αρχών μέσα από το συνδυασμό ενός δηλωτικού ρήματος που συνοδεύεται από την επιλογή του απόλυτου επιρρήματος «*εντελώς*» και του τροπικού επιρρήματος «*ουδέτερα*». Ως προς την τρίτη αυτή οπτική θεώρηση του φονικού από τις αστυνομικές αρχές, παρατηρούμε την υπαγωγή του φονικού σε έγκλημα σύμφωνα με τον νομικό κώδικα της χώρας μας. Κυριαρχεί πρώτα-πρώτα η απρόσωπη, παθητική σύνταξη «*δολοφονήθηκε, έχει συλληφθεί*», αλλά και οι βεβαιωτικές προτάσεις του κειμένου, εξασφαλίζοντας έτσι «*το πειστικό ύφος της ουδετερότητας*» (Knapp & Watkins, 1994: 124), με κυρίαρχο τον παρελθοντικό χρόνο. Η πειστικότητα επιτυγχάνεται ακόμη από τη συνοδεία των επιρρηματικών προσδιορισμών που δηλώνουν χρόνο «*σήμερα, 25 Ιουνίου 198..., ημέρα Τρίτη, ώρα 5.30' μ.μ.*» και τόπο «*θέση... του Ταΰγετου*». Η ουδετερότητα που τόνισαν στο περικείμενο οι συγγραφείς του βιβλίου αίρεται από τις αρνητικά φορτισμένες λέξεις «*ο δολοφόνος¹⁷*», την εσωτερική αξιολόγηση που τονίζει το νεαρό της ηλικίας θύτη και θύματος «*είκοσι πέντε ετών, είκοσι ετών*», καθώς και από τον εξωτερικό αξιολογικό χαρακτηρισμό «*ανάμεσα στο θύμα και στο δράστη υπήρχαν παλιές οικογενειακές διαφορές*», που έμμεσα παραπέμπει στη δικαιολόγηση της βεντέτας για την υπεράσπιση της τιμής από τα δυο άτομα, που ενήργησαν απερίσκεπτα λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. Μέσα από την παράθεση των διαφορετικών θέσεων των αφηγητών για το ίδιο συμβάν, οι συγγραφείς επιθυμούν να δείξουν ότι «*η γλώσσα υπηρετεί και τις τρεις συγκρουόμενες οπτικές*», προβάλλοντας το περιστατικό του φόνου μέσα από

¹⁷ Σε ένα σύγχρονο αστυνομικό δελτίο θα συναντούσαμε τον όρο «ο φερόμενος ως δράστης» έναν ορισμό πιο ουδέτερο.

τέσσερεις διαφορετικές οπτικές: της ίδιας της συγγραφικής ομάδας που μιλά σε γ' πρόσωπο ως ετεροδιηγητικός αφηγητής και δίνει στο λόγο της την οπτική μιας ουδέτερης προσέγγισης, της μάνας του θύτη που θρηνεί για το χαμό του πρωτότοκου γιού της, της μητέρας του θύματος που δικαιολογεί την πράξη του φόνου ως αποτέλεσμα μιας σειράς αντεκδικήσεων μεταξύ των δύο οικογενειών για την αποκατάσταση της τιμής και της αστυνομίας που τιμωρεί τον θύτη μέσα από τη δήλωσή της.

Η δεύτερη προκείμενη που προστίθεται, για την ενίσχυση της αρχικής θέσης είναι το απόσπασμα 1ε (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1ε) που έρχεται να τοποθετήσει το κείμενο στον πολιτισμικό του χώρο. Επιλέγονται ρήματα σε παροντικό χρόνο «βιώνουν, φορτίζουν, γεύονται, ζουν», για να περιγράψουν μέσω ενός παραδείγματος «λ.χ.» πώς οι άνθρωποι ανάλογα με τον πολιτισμό, τη χώρα καταγωγής και τις ιδιαίτερες πολιτικές συνθήκες που βιώνουν «*οι κάτοικοι μιας χώρας που ζουν κάτω από το καθεστώς βίας*», κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τις διαφορετικές έννοιες της ίδιας λέξης. Τα παραδείγματα που συναντούμε στο απόσπασμα, όπως και οι παρομοιώσεις (πρβλ. απόσπασμα 1γ) και οι μεταφορές καθιστούν πιο οικείες στον αναγνώστη περίπλοκες έννοιες, καταστάσεις ή αντικείμενα (Πολίτης 2001γ). Επιπλέον, παρατηρούμε την χρήση τροποποιητών¹⁸, όπως επίθετα «*διαφορετικές, ίδιας, ίδια, όλα*», αριθμητικών «*μιας*», επιρρημάτων «*κάτω*», για να καταστεί ακριβέστερη η ερμηνεία του εκφωνήματος «*φορτίζουν με αποχρώσεις της ίδιας έννοιας την ίδια λέξη*».

Η συντακτική ομάδα επιχείρησε, να συνδέσει τη διαφορετικότητα των τοποθετήσεων των ατόμων ανάλογα με τον πολιτισμό, τη διάλεκτο, την εποχή, για να καταδείξει στη μαθητική νεολαία την συνύπαρξη διαφορετικών απόψεων στην κοινωνία επιλέγοντας πρακτικές λόγου ή και παραδείγματα απομακρυσμένα από την μαθητική

¹⁸ Κάθε ονοματική ή ρηματική φράση μπορεί να τροποποιηθεί σημασιολογικά με την προσθήκη ενός γνωρίσματος. Η προσθήκη αυτή συνεπάγεται στένεμα της σημασίας της φράσης, δεδομένου του ότι οι τροποποιητές είναι συστατικά που περιορίζουν τη σημασία μιας ονοματικής ή ρηματικής φράσης. Ως τροποποιητές των ονοματικών φράσεων αναγνωρίζουμε μετοχές, επίθετα, αναφορικές προτάσεις ενώ τα επιρρήματα και οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις είναι τροποποιητές επιρρηματικών φράσεων. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=333

πραγματικότητα. Στα αποσπάσματα των κειμένων της πρώτης δραστηριότητας που ακολουθούν, οι διαφορετικές οπτικές της γλώσσας προσεγγίζονται με γνώμονα τις έμφυλες ταυτότητες (απόσπασμα 2) και το κοινωνικό περιβάλλον δράσης των ατόμων, ώστε να επισημανθεί η σημασία των οικογενειακών, κοινωνικών σχέσεων στην οικοδόμηση διαφορετικών ταυτοτήτων, ενισχύοντας την αντίληψη της κοινωνικής ταυτότητας (βλ. ενότητα 2.9). Επιπλέον ζητάται από τους μαθητές/ριες «να δώσουν κάποια παραδείγματα για τις περιπτώσεις (α) και (β)» και να σχολιάσουν το περιεχόμενο της επιστολής που ακολουθεί. Το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι εάν οι μαθητές πρέπει να μεταφέρουν παραδείγματα διαφορετικών διαλέκτων (είναι δύσκολο οι μαθητές να γνωρίζουν διαλεκτικά στοιχεία άλλων εποχών, κατέχουν όμως τον νεανικό κώδικα επικοινωνίας), για να προσδιορίσουν με διαφορετική οπτική μια κατάσταση. Επίσης, οι συγγραφείς δεν επισημαίνουν ως προς το β ερώτημα «σχολιάστε την ακόλουθη επιστολή» τα δεδομένα, βάσει των οποίων πρέπει οι μαθητές/ριες να σχολιάσουν το κείμενο της επιστολής π.χ. αναλύοντας τα γλωσσικά στοιχεία του αποσπάσματος, το νόημα, ή την αντιθετική και ταυτόχρονα αναχρονιστική παράθεση του τρόπου σκέψης ενός άντρα και μιας γυναίκας.

Επιχειρώντας έναν σχολιασμό-ανάλυση της επιστολής στους άξονες που παρέθεσα, παρατηρώ ότι η συντάκτρια της επιστολής του αποσπάσματος 2 (βλ. ενότητα 5.1, απόσπασμα 2) γράφει σε α' ενικό πρόσωπο, με εξομολογητικό τόνο, αφού μεταφέρει μια επαναλαμβανόμενη προσωπική εμπειρία έμφυλης ταυτότητας σε γυναικείο περιοδικό -για το οποίο όμως δεν υπάρχει παραπομπή, άρα ίσως πρόκειται για κείμενο προσομοίωσης από τη συντακτική ομάδα και όχι αυθεντικό κείμενο κάποιου περιοδικού. Ο στόχος του πομπού είναι διττός: αφενός να κοινοποιήσει ένα προσωπικό βίωμα στις υπόλοιπες αναγνώστριες, ίσως και αναγνώστες του περιοδικού, -πρόκειται άλλωστε για περιοδικό γυναικείο- και αφετέρου να εγείρει το ενδιαφέρον, την ταύτιση των αναγνωστών/ριών σε ένα θέμα που είναι πιθανό να τυγχάνει κοινής αντιμετώπισης σε έναν ανδροκρατούμενο κόσμο. Πετυχαίνεται έτσι η εμπλοκή του αναγνωστικού κοινού με το περιεχόμενο της περιγραφόμενης κατάστασης (Αρχάκης, 2017: 109). Το κείμενο φαίνεται να λειτουργεί υιοθετώντας την ουσιοκρατική και άρα παρωχημένη θέση που η Διεπιδραστική Κοινωνιογλωσσολογία πρότεινε το '80 ως «υπόθεση των δύο κόσμων» ή της διαφορετικότητας (Tannen 1989) και αναφέρεται στη διχοτομική διάκριση αντρών και γυναικών -στην προκειμένη περίπτωση άντρες και γυναίκες μιλούν «άλλη γλώσσα», ενώ μιλούν την ίδια, με αντιπαρατιθέμενες σημασιοδοτήσεις.

Οι χρόνοι που κυριαρχούν είναι παροντικοί «*βλέπω, μιλώ, κουτσομπολεύω, μιλάει, κάθομαι, αποκοιμιέμαι, κάνει, στοχάζεται, είμαι, σκέφτεται*» και αποκαλύπτουν το «είναι» των πραγμάτων. Ο λόγος συμπληρώνεται ακόμη με τη συχνή χρήση χρονικών δεικτών σύζευξης για τη χρονική και αιτιολογική συσχέτιση των επαναλαμβανόμενων ερμηνειών «*ενώ, όταν*», ενώ αξιοποιούνται δείκτες επίτασης όπως το «*όμως, φυσικά, πράγματι*» που δηλώνουν αντίθεση και τρόπο (Αρχάκης, 2017: 108). Απώτερος στόχος είναι να επιτευχθεί η εμπλοκή της περιγράφουσας με την περιγραφόμενη κατάσταση (Knapp & Watkins, 1994: 57) πράγμα που επιτυγχάνεται μέσα από την εναλλαγή εικόνων αλλά και το περιεχόμενο των λόγων του συζύγου, όπως το μεταφέρει η αφηγήτρια.

Στο κείμενο, η γράφουσα χρησιμοποιεί το χιούμορ, για να υπονομεύσει, τις απαξιωτικές για την ίδια αξιολογήσεις του συζύγου της. Έμμεσα, αξιολογεί αρνητικά τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της ανδρικής οπτικής για τη γυναίκα (σε αντιδιαστολή με την αντρική ταυτότητα ισχύος και επάρκειας), όπως εντοπίζονται στις λεξιλογικές/σημασιακές αντιστίξεις του αποσπάσματος: «*κουτσομπολεύω/μιλάει, αποκοιμιέμαι/στοχάζεται*». Το ύφος του κειμένου είναι μη τυπικό, με καθημερινό λεξιλόγιο και οι προτάσεις είναι απλές, βασιζόμενες σε μικροπερίοδο λόγο, όπου προτιμάται η ενεργητική σύνταξη, για να τονίσει την προσωπική εμπλοκή στα γεγονότα της ιστορίας. Ο λόγος της επιστολής εναλλάσσεται μεταξύ του πρώτου προσώπου -εγώ (γυναίκα) -και του τρίτου προσώπου- αυτός (σύζυγος), μεταφέροντας την οπτική του πατριάρχη της οικογένειας, την οποία όμως η ίδια δεν ενστερνίζεται, αφού στο λόγο της δεν αποκαλύπτεται κάποιο στοιχείο ανασφάλειας, όπως μετριαστικά λεξιλογικά σχήματα.

Η αξιολόγηση είναι διάσπαρτη στο κείμενο και στοχεύει στην αξιακή τοποθέτηση της συζύγου απέναντι στον σύζυγο, στις αναγνώστριες (κοινό) και στην κοινότητα-πατριαρχική κατά βάση (αυτό που λέμε μακρό-επίπεδο), (Positioning- Bamberg 1997). Στο παραπάνω απόσπασμα υπάρχουν σαφείς αξιολογικές δομές, όπως η επιλογή λεξιλογίου, που επισημαίνουν το πρόβλημα «*βλέπω, κουτσομπολεύω, συζητάει, στοχάζεται*» και η αντικειμενική έμμεση τροπικότητα με μια δόση ειρωνείας και χιούμορ, με τη χρήση των επιρρημάτων «*φυσικά, σοβαρά*» (Halliday & Hasan 1985a). Ακόμη, η εμφατική επανάληψη των αντωνυμιών *εγώ/αυτός* αφενός -στοιχείο εσωτερικής αξιολόγησης, εφόσον η ελληνική ως pro-drop γλώσσα δεν απαιτεί τη

χρήση της προσωπικής αντωνυμίας-, τονίζει τη διαφορετική οπτική των βιωμάτων των δυο φύλων από την πλευρά του άνδρα και η χρήση επιτακικών επιθέτων «*σοβαρά, αναπαυτική*» αφετέρου, αποκαλύπτουν τη στάση της αφηγήτριας απέναντι στα γεγονότα. Οι στρατηγικές αυτές αλληλεπιδρούν με το λεξιλόγιο και «*χρωματίζουν βιωματικά την άποψη του δημιουργού του κειμένου*» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 168).

Ολοκληρώνοντας τον σχολιασμό του αποσπάσματος της επιστολής, γίνεται κατανοητό ότι η λογοαναλυτική προσέγγιση -την οποία αγνοούν οι μαθητές, αν και υπάρχουν αναφορές στην αναγκαιότητα της γλωσσικής ανάλυσης στο συγγραφικό λόγο του σχολικού εγχειριδίου- οδηγεί σε συμπεράσματα ως προς τις οπτικές της γλώσσας και την κατασκευή των ταυτοτήτων. Ωστόσο, ποιος/α είναι υπεύθυνος /η για την διδασκαλία της ανάλυσης λόγου που θα οδηγήσει στην αποδοχή ή αμφισβήτηση των καταστάσεων, όταν ο μοναδικός φορέας -έως και σήμερα- της σχολικής γνώσης, το σχολικό εγχειρίδιο, αποσιωπά τη διδασκαλία της;

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι η επόμενη δραστηριότητα, απόσπασμα 3 (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 3), που ζητά από τους μαθητές/ριες να αντλήσουν ιδέες από προσωπικές εμπειρίες (οικογενειακό περιβάλλον, σχολική ζωή, όπως για παράδειγμα σχέσεις εφήβων με γονείς, bullying, φιλία κλπ.) και να αποδώσουν τη διαφορετική στάση με την οποία αντιμετωπίζουν μια κατάσταση. Το κείμενο είναι παραινετικό, εφόσον χρησιμοποιεί ρηματικούς τύπους σε προστακτική έγκλιση «*γράψτε*», «*μπορείτε να*», «*μπορεί να*» και δίνει οδηγίες για τη συγγραφή της δραστηριότητας, προτρέποντας τους μαθητές/ριες να συγγράψουν την εργασία κινούμενοι στο χώρο του αυθεντικού-προσωπικού βιώματος. Ο τύπος της γραπτής έκφρασης μπορεί να είναι σε μορφή επιστολής ή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και προτείνεται στο μαθητικό δυναμικό να ακολουθήσει το ύφος αλλά και τον τρόπο ανάπτυξης της σύγκρισης-αντίθεσης της επιστολής που προηγήθηκε. Επισημαίνω, βέβαια, ότι το παρατιθέμενο πρότυπο επιστολής δεν ακολουθεί το μορφολογικό πρότυπο μιας επιστολής –δεν αναγράφονται τα τυπικά χαρακτηριστικά της, πέραν της αναφοράς στο τέλος του κειμενικού είδους «*επιστολή σε περιοδικό*», δεν δικαιολογείται επομένως ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της δραστηριότητας.

Στην επόμενη δραστηριότητα- απόσπασμα 4 (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 4) οι διδασκόμενοι/ες, μελετώντας το παρατιθέμενο αφηγηματικό κείμενο, καλούνται να

διερευνήσουν τις διαφορετικές οπτικές που προσδιορίζουν το ίδιο πρόσωπο ανάλογα με το περιβάλλον συναναστροφής αλλά και το πού κρύβεται η αλήθεια *«Ποιες είναι οι διαφορετικές οπτικές και πού βρίσκεται η αλήθεια στο κείμενο»*. Για μια ακόμη φορά δεν προσδιορίζεται στους/τις μαθητές/ριες ότι ο εντοπισμός και η ερμηνεία των γλωσσικών μέσων, αναδεικνύει τις διαφορετικές ταυτότητες του Γιαννάκη- όπως τις παρουσιάζει το σχολικό εγχειρίδιο-, ανάλογα με την κοινότητα πρακτικής ή τα πρόσωπα που αξιολογούν, ώστε να συμπεράνουν ότι η αλήθεια δεν είναι μια αλλά πολύπλευρη -πράγμα που αντίκειται στη θέση των συγγραφέων στην περίληψη του κεφαλαίου, ότι η ύπαρξη διαφορετικών οπτικών *«συσκοτίζει την αλήθεια»*.

Ο τίτλος -περίληψη- του αποσπάσματος 4 *«ποιος είναι ο Γιαννάκης;»* είναι ενδεικτικός της εκφώνησης της δραστηριότητας. Με μια ερωτηματική πρόταση-ρητορικής φύσεως, οι μαθητές/ριες καλούνται να αποκωδικοποιήσουν τις διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας ενός παιδιού-εφήβου/ης, που ανάλογα με τα άτομα που συγχρωτίζεται, διατηρεί μια διαφορετική στάση. Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2017: 122) οι διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, άλλοτε περισσότερο τυπικές και άλλοτε λιγότερο, προϋποθέτουν διαφορετικό βαθμό σχέσεων εξουσίας, διαφορετική συναισθηματική συσχέτιση και διαφορετική συχνότητα επαφής.

Ως προς τα συντακτικά σχήματα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 136-147) παρατηρούμε ότι η θεματική πρόταση εισάγεται με ένα ουσιαστικό *«στο σχολείο»* και κατά τον ίδιο τρόπο, με την πρόταξη ενός ουσιαστικού, ξεκινά η πλειονότητα των προτάσεων του κειμένου *«ο παππούς, η μητέρα, οι γείτονες»*. Ο τύπος αυτός του παραλληλισμού και της επανάληψης δείχνει τη λειτουργία τους ως δείκτη αξιολόγησης και αφηγησιμότητας (Johnstone 1994). Το κείμενο είναι διάσπαρτο με αξιολογικούς χαρακτηρισμούς *«θηρίο, ο ζωηρότερος, τον λατρεύει, το αγαπημένο αντάξιο διάδοχο, ευχαριστεί το θεό, αγγελούδι, αφοσιωμένους και ειλικρινείς φίλους, τέρας, σκληρό παιδί, τη μάνα του είναι σε θέση να πουλήσει, περίεργο, πολυπρόσωπος, αινιγματικός, Γιάννης, Ιωάννης, Νούλης, Γιαννάκης»* που τονίζουν τις διαφορετικές οπτικές της προσωπικότητας του κεντρικού ήρωα ανάλογα με το περιβάλλον των σχέσεων εξουσίας. Επίσης, συναντούμε επιστημικά ρήματα *«θεωρούν, λένε»* και την κυριαρχία των ρημάτων *«είναι και έχει»*. Όλα τα ρήματα απαντώνται σε ενεστώτα που μεταδίδει μια δεδομένη κατάσταση πραγμάτων. Στη συνοχή του αφηγηματικού κειμένου συμβάλλουν και οι δείκτες σύζευξης που βοηθούν στη μετάβαση της μιας

αφηγηματικής ενότητας σε μια άλλη «όμως, κι, πάλι, ακόμη». Τέλος, ο συγγραφέας, για να γίνει περισσότερο πειστικός χρησιμοποιεί τον μεταφερόμενο ευθύ λόγο: μεταφέρει τα λεγόμενα των μαρτύρων, για να αποδείξει την αξιοπιστία των λόγων και να δείξει τη διαφορετική ερμηνεία του προσώπου και του χαρακτήρα του Γιάννη ανάλογα με το πρόσωπο συναναστροφής του «είναι, λέει, ... έχει πείσμα και θέληση, υποστηρίζουν».

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των κειμενικών ειδών συμπεραίνουμε ότι οι ταυτότητες που προβάλλονται είναι του φονιά, που υπηρετεί την τιμή αλλά σε άλλο χωροχρόνο, της γυναίκας -ως ελαφρόμυαλης με βάση την οπτική του άντρα- και ως διαρκώς παραπονούμενης και ανικανοποίητης, με βάση τον μονόλογο που επιλέγεται ως μέσο ανάδειξης του γυναικείου ζητήματος. Τέλος, προβάλλεται η ταυτότητα του απείθαρχου Γιαννάκη που δεν είναι το πρότυπο του ήσυχου παιδιού (τέρας, πουλάει τη μάνα του) -είναι και ορφανός από πατέρα, λεπτομέρεια που ενεργοποιεί το συναίσθημα του/της αναγνώστη/ριας, αιτιολογώντας έμμεσα την παραβατική συμπεριφορά του απείθαρχου παιδιού, για την οποία δεν προσφέρεται κανένα αφήγημα/παράδειγμα ή τεκμήριο πέραν της κρίσης των άλλων.

Ακολουθεί η δραστηριότητα -απόσπασμα 5 (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 5)-, όπου η συγγραφική ομάδα ζητά από τους μαθητές/ριες να προσθέσουν πέντε παραδείγματα προσδιορίζοντας τις διαφορετικές σημασίες μιας έννοιας ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας «*Πρόσθεσε κι εσύ πέντε τουλάχιστον παραδείγματα*». Προηγούνται τέσσερα ζεύγη εκφωνημάτων που χαρακτηρίζουν κάτω από διαφορετική σκοπιά τα ίδια πρόσωπα, για να παρασταθεί η διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ γλώσσας, κοινωνικών δομών και πρακτικών (Στάμου, 2014: 149), ωστόσο δε ζητάται και πάλι η λογοαναλυτική προσέγγισή τους, για να τονιστεί η δύναμη του λόγου στην κατασκευή των ταυτοτήτων και δεν ενισχύεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο παράδειγμα-απόσπασμα 5α (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 5α), που συναντούν οι μαθητές/ριες, το ίδιο πρόσωπο χαρακτηρίζεται ως «*το αφεντικό μου*», για να δηλώσει τη σχέση με κοινωνικές ταυτότητες εργατικής τάξης, που επιτείνεται με τη συνοδεία της κτητικής αντωνυμίας α' προσώπου αλλά και ως «*επιχειρηματίας*» στη φράση «*είναι επιχειρηματίας*» φανερώνοντας μια απρόσωπη, ταξική ταυτότητα. Στο απόσπασμα 5β (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 5β) στη φράση «*είναι δημόσιος υπάλληλος*» δίνεται ένας γενικότερος χαρακτηρισμός της θέσης που κατέχει ένα

πρόσωπο, που επεξηγείται με το εκφώνημα της β' πρότασης «*Είναι διευθυντής του υπουργείου*» που τονίζει ένα πρόσωπο σε θέση ισχύος. Το απόσπασμα 5γ (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 5γ) αφορά σε συγκρουόμενες ταξικές οπτικές· ο πρώτος λόγος θυμίζει πολιτικό λόγο της καπιταλιστικής οικονομίας και των δημοσιογράφων που τον διακινούν «*Αναγκάστηκε να περιορίσει τον αριθμό των εργαζομένων*», προτάσσει ένα ρήμα παθητικής σύνταξης «*αναγκάστηκε*» που σε συνδυασμό με την υποτακτική πρόταση «*να περιορίσει*», προσδίδει ένα θετικό νόημα στην απόφαση της απόλυσης, συγκαλύπτοντας έτσι την πράξη υποκειμένου. Από την άλλη πλευρά, η οπτική «*πέταξε στο δρόμο τους εργαζομένους*» αποτελεί μια αρνητική συνδήλωση που επιτείνεται με την ενεργητική σύνταξη, την πρόταξη του ρήματος «*πέταξε*» και την προθετική φράση που το συνοδεύει «*στο δρόμο*» και αντιστοιχεί με τον λόγο των φιλοεργατικών πολιτικών και των συνδικαλιστικών χώρων. Τέλος, το απόσπασμα 5δ (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 5δ) παραπέμπει σε τίτλο ειδησεογραφικής εφημερίδας, όπου παρατηρούμε ότι η είδηση κατασκευάζεται σε μια πρόταση ονοματική, ελλειπτικής δομής. Η πληροφορία κατασκευάζεται με την πρόταξη του αντικειμένου και στις δύο περιπτώσεις «*Πολιτική*» αλλά και την απουσία του ρήματος. Η διαφοροποίηση στο νόημα και η έμφαση στη διαφορετική οπτική έγκειται στην επιλογή του ουσιαστικού «*λιτότητας*» που από τη μια υπονοεί κάποια μέτρα δημοσιονομικής πολιτικής και «*πέινας*» από την άλλη που παραπέμπει σε μεταπολεμικές περιόδους της ελληνικής ιστορίας.

Στη δραστηριότητα -απόσπασμα 6 (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 6)-, που ακολουθεί, η συγγραφική ομάδα αναθέτει στους μαθητές/ριες να παραθέσουν εκφωνήματα του ίδιου αντικείμενου/προσώπου, χρησιμοποιώντας όμως διαφορετικό τόνο/ύφος, ανάλογα με την περίπτωση. Παρατίθενται, και πάλι, δυο αντιθετικά ζεύγη παραδειγμάτων ως επεξήγηση της εκφώνησης της δραστηριότητας, που δεν εντάσσονται στο κειμενοκεντρικό-επικοινωνιακό πρότυπο και οι μαθητές δεν μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από κάποιο κείμενο που προηγείται ή δεν προτρέπονται να συνδυάσουν τα δεδομένα με προσωπικά βιώματα ή στοιχεία της καθημερινότητας τους.

Στο πρώτο από τα αντιθετικά ζεύγη, απόσπασμα 6α (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 6α) η τυπική ευγένεια «*σας παρακαλώ, να με προσλάβετε*» αποκαλύπτει την αιτιατή σχέση μεταξύ των δύο προτάσεων, με τη χρήση του πληθυντικού ευγενείας που προτάσσεται «*σας*», το ρήμα «*παρακαλώ*» και την υποτακτική πρόταση που ακολουθεί «*να με*

προσλάβετε» και δηλώνει τη θέση υπεροχής ανάμεσα στον εργοδότη και στο πρόσωπο που ζητά εργασία. Το ίδιο δεν ισχύει όμως και στο επόμενο εκφώνημα *«του το είπα ωμά: ή με προσλαμβάνει ή αναλαμβάνει τις ευθύνες του»*, όπου οι λεξικογραμματικές επιλογές υποδηλώνουν μια σχέση αγένειας μεταξύ των δυο ομιλητών με διαφορά εξουσίας -πιθανού εργαζόμενου και εργοδότη- με τον πρώτο να προτάσσει το εκφώνημα *«του το είπα ωμά»*. Παρατηρούμε τη χρήση γ' προσώπου του αδύναμου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας, που επιτείνεται με την επιλογή του επιρρήματος *«ωμά»*. Μεταξύ των δυο συνομιλητών απουσιάζει ο σεβασμός και αμφισβητείται η θέση ισχύος του εργοδότη που συναντήσαμε στο προηγούμενο παράδειγμα. Ο ομιλών εκβιάζει τον πιθανό εργοδότη του με την επιλογή *«με προσλαμβάνει ή αναλαμβάνει τις ευθύνες του»*, αποκαλύπτοντας μια εν δυνάμει αντιστροφή των σχέσεων εξουσίας. Η αντιδιαστολή (ή) υπονοεί αρνητικές συνέπειες για τον εργοδότη και επιχειρεί τον πειθαναγκασμό του, έκφραση που συνάδει με την έλλειψη δεικτών ευγένειας.

Τέλος, στο επόμενο εκφώνημα απόσπασμα 6β (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 6β), όπου γίνεται αναφορά στο επίπεδο ευφυΐας ενός εργαζόμενου, που στην πρώτη περίπτωση *«δεν είναι ιδιαίτερα ευφυής»*, η επιλογή του μετριαστικού επιρρήματος *«ιδιαίτερα»* (δείκτης εξωτερικής αξιολόγησης) μειώνει την έννοια του αρνητικού *«δεν»*, που προτάσσεται, και αντισταθμίζει την πληροφορία της α' πρότασης με τον αντιθετικό δείκτη *«αλλά»* και τη συμπληρωματική λεξιλογική επιλογή *«προσπαθεί»*. Το δεύτερο εκφώνημα ξεκινά με την απόλυτη δήλωση *«δεν του κόβει»*, της οποίας όμως το νόημα ανατρέπεται με τη χρήση του αντιθετικού *«αλλά»* και το δεδομένο *«σκοτώνεται στη δουλειά»* που οδηγεί στο αντίθετο από το προσδοκώμενο συμπέρασμα: δεν είναι ιδιαίτερα ευφυής αλλά η σκληρή του δουλειά αναγνωρίζεται, άρα παραμένει στη θέση εργασίας του.

Αναφορικά με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ο Αρχάκης (2017: 122) επισημαίνει ότι ο τόνος επιδρά στα κείμενα που παράγουμε. Έτσι τα κύρια χαρακτηριστικά ενός κειμένου με μη τυπικό ύφος είναι: το καθημερινό λεξιλόγιο, οι ιδιοματισμοί, οι επαναλήψεις, τα υποκοριστικά τα ρήματα και ουσιαστικά που δηλώνουν πιθανότητα και υποκειμενική στάση, οι διακοπές και επικαλύψεις. Από την άλλη, τα παραγόμενα κείμενα με τυπικό ύφος περιέχουν λεξιλόγιο με γόητρο και σεβασμό στους/στις συνομιλητές/ριες, αποφεύγουν τους ιδιοματισμούς, προτιμώνται τίτλοι αντί μικρών ονομάτων στις προσφωνήσεις και αποφεύγονται εντελώς οι επικαλύψεις και οι

διακοπές του λόγου (στη συνομιλία), όπως και οι υποκειμενικές αξιολογήσεις (Halliday & Hasan, 1989: 56-57).

Ακολουθεί μια πρόταση δραστηριότητας (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 7) με άμεσες κατευθυντικές πράξεις και οδηγίες για την εκτέλεσή τους, όπου παρατηρούμε ρήματα με εναλλαγές στο ποιον ενέργειας (από το συνοπτικό στο εξακολουθητικό και αντίστροφα: «*γράψτε, καταλαβαίνετε, γράψετε, διατυπώστε*») αλλά και εναλλαγές ως προς την έγκλιση «*γράψτε, αναφέρεται, να είναι*» (προστακτική, οριστική, υποτακτική). Παρατηρούμε ακόμη την εμπλοκή του λεξιλογίου που δηλώνει τη διαφοροποίηση στο ύφος «*Το ύφος των κανόνων (ήπιο, αυστηρό/αυταρχικό, επιεικές κτλ)*», «*αφού γράψετε τους κανόνες στο ύφος της επιλογής σας*», «*ένα τουλάχιστον ακόμη ύφος, διαφορετικό*». Με τις εναλλαγές αυτές δημιουργούνται, επίσης, συνδηλώσεις, για να επιτευχθεί ο εσωτερικός σχολιασμός. Επιπλέον, παρατηρούμε την ύπαρξη δεικτών σύζευξης ή οργάνωσης του λόγου που εκφράζουν κειμενικές σχέσεις αντίθεσης: «*Ωστόσο, πάντως*», προσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται αυτό που ακολουθεί με αυτό που προηγείται.

Συγκεκριμένα, το απόσπασμα 7α (βλ. παράρτημα, κείμενο 7α) ξεκινά με τη φράση «*απαγορεύεται αυστηρά*» -απρόσωπο ρήμα και παθητική σύνταξη, για να δηλωθεί η απόσταση μεταξύ πομπού και δέκτη, η οποία επιτείνεται με τις προθετικές φράσεις του τόπου και χρόνου από το χώρο του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2017: 168). Η συνοχική σχέση μεταξύ του (1) «*απαγορεύεται αυστηρά η έξοδος*» και (2) μέρους του κειμένου 8α «*οι παραβάτες τιμωρούνται*» επιτυγχάνεται με τη σχέση του μέρους-όλου «μερωνυμία» (Αρχάκης, 2017: 72). Οι Halliday και Hasan (1989: 81) σημειώνουν ότι η επανάληψη, όχι απαραίτητα, της ίδιας λέξης βοηθά στη σύναψη συνοχικών δεσμών. Η ερμηνεία του στοιχείου (2) δεν είναι άμεση και εμφανής, αλλά πραγματώνεται μέσα από την παραπομπή στο στοιχείο (1). Το στοιχείο (1) από την άλλη, πραγματώνεται χωρίς παραπομπή σε άλλα στοιχεία του κειμένου (βλ. Halliday & Hasan, 1989: 75-76). Η αιτιολογική σχέση μεταξύ των δυο διαδοχικών γλωσσικών πράξεων, μπορεί να εκφραστεί με τη δυναμική παρουσία του δείκτη σύζευξης «*επειδή*», που δικαιολογεί τις διαδοχικές γλωσσικές πράξεις.

Το απόσπασμα 7β (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 7β) κινείται σε ένα ύφος πιο ήπιο σε σχέση με το πρώτο, όπως μαρτυρούν οι επιλογές των λέξεων. Και πάλι επιλέγεται η παθητική

σύνταξη που δείχνει την απόσταση μεταξύ πομπού και δέκτη, ωστόσο προτάσσεται το υποκείμενο- ουσιαστικό της πρότασης «*η έξοδος των μαθητών*», για να δώσει έμφαση στο ρόλο του δράστη. Το κείμενο συμπληρώνουν οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί τόπου και χρόνου -«*από το χώρο του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος*», καθώς και το ρήμα «*επιτρέπεται*» με κορύφωση την κατάληξη «*μόνο με άδεια του διευθυντή ή του καθηγητή που εφημερεύει*».

Τέλος, το απόσπασμα 7γ (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 7γ) χαρακτηρίζεται από την πράξη της εμπλοκής που αναπτύσσεται ως επί το πλείστον σε ενεστώτα «*σεβόμενοι, βγαίνουν, ζητάει*». Σε αντίθεση με τα δυο προηγούμενα κείμενα, δίνεται έμφαση στη δράση των προσώπων «*οι μαθητές/ριες, σεβόμενοι, αν, χρειαστεί, να πάει, ζητάει*», ενώ η ζεύξη των μερών του κειμένου, επιτυγχάνεται με συνοχικούς δεσμούς: «*Κατά την ώρα των διαλειμμάτων, αν, ωστόσο, κάπου, τότε*», που δηλώνουν τη σχέση διαδοχικότητας μεταξύ των νοημάτων.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσα από την αντιθετική παράθεση του ίδιου προσώπου ή της ίδιας κατάστασης, αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που παίζει η γλώσσα στο χαρακτηρισμό των καταστάσεων αλλά και στη διαβάθμιση των σχέσεων εξουσίας στην καθημερινή μας ζωή. Οι δραστηριότητες βέβαια δε συνοδεύουν κάποιο κείμενο ούτε ακολουθούν την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση. Επιπλέον, η αναφορά στο ύφος καλό θα ήταν να συνοδεύεται από την αντίστοιχη διδασκαλία βασικών κανόνων της κριτικής ανάλυσης λόγου (χρήση σημείων στίξης, εγκλίσεων των ρημάτων, χρήση ευθέος-πλάγιου λόγου), ώστε οι μαθητές/ριες να κατανοήσουν πώς το ύφος διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιδιαίτερα γλωσσικά δομικά χαρακτηριστικά των κειμένων αλλά και το ότι τα κειμενικά είδη «*υπηρετούν και επιτελούν κοινωνικούς στόχους προσδιορισμένους από σχέσεις εξουσίας*» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017, 168).

5.3. Ανάλυση στο μέσο επίπεδο

Σε αυτή την ενότητα αναζητούμε τις ταυτότητες που κατασκευάζει και προβάλλει η συγγραφική ομάδα μέσα από τα κειμενικά είδη που απαρτίζουν την ενότητα «*οι οπτικές της γλώσσας*». Δίνεται εξ αρχής έμφαση στην προσωπική εστίαση, στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος, ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, τη μόρφωση, την καταγωγή ερμηνεύει, αξιολογεί και αποδέχεται τις καταστάσεις που βιώνει.

Ερμηνεύεται ο όρος «οπτικές της γλώσσας» μέσα από την προβολή αντικρουόμενων παραδειγμάτων της βίωσης του «φονικού» και επιδιώκεται να γίνει κατανοητός ο όρος στους/τις μαθητές/ριες μέσα από την αναλυτική προσέγγιση του -κατά τη διδασκαλία- και όχι μέσα από την κριτική ανάλυση των στρατηγικών οργάνωσης του κειμένου τόσο στο μικροεπίπεδο με βάση το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και την επιλογή ή/και εναλλαγή υφολογικών ποικιλιών, όσο και στη δομή του και την οργάνωσή του ως κάποιο κειμενικό είδος. Στόχος της συγγραφικής ομάδας είναι να γίνει αντιληπτή στους μαθητές/ριες η σύνδεση της γλώσσας, του ιδιαίτερου τρόπου έκφρασης/επικοινωνίας, με τις στάσεις και αντιλήψεις που ο/η συγγραφέας επιθυμεί να μεταδώσει, καθώς η συνύπαρξη εναλλακτικών θεωρήσεων του κόσμου μέσα στην τάξη συμβάλλει στην αποδόμηση των κατοχυρωμένων αντιλήψεων για ό,τι εκλαμβάνεται ως πραγματικό, στην αποδόμηση της ευρέως αποδεκτής ερμηνείας της πραγματικότητας, κατά τον Foucault (1972).

Σε σχέση με το 1^ο κείμενο, η συγγραφική ομάδα χρησιμοποιεί στο λόγο υφολογικά στοιχεία της πρότυπης ποικιλίας, όσον αφορά στην έκθεση της θεωρίας και τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων, ενώ παραθέτει διαλεκτικά στοιχεία κοινωνικών/γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών στα παραδείγματα που φέρει ως τεκμήρια της θέσης ότι η αλήθεια συσκοτίζεται μέσα από την προβολή των διαφορετικών οπτικών της: «εχάθη ο καλλιος, ο πρωτονοικοκύρης», «καλά ‘κανες», «πήγε σαν το σκυλί στ’ αμπέλι». Σαφώς και δεν υποστηρίζουμε την υπονόμηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την προώθηση αποκλειστικά της κυρίαρχης γλωσσικής νόρμας, ωστόσο τα πρότυπα που προβάλλονται για την απόδειξη της γλωσσικής στήριξης διαφορετικών οπτικών «φονικό-βεντέτα-τιμή» και οι λόγοι που συνοδεύουν τις διαφορετικές οπτικές θέασης ενός φονικού, ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό χωροχρόνο και ουδεμία σχέση έχουν με τη σύγχρονη μαθητική πραγματικότητα – είτε αυτό σχετίζεται με την καθημερινότητα των εφήβων είτε με τον γλωσσικό τους κώδικα. Επιπλέον, ο στόχος της κριτικής θεώρησης των δεδομένων, δεν επιτυγχάνεται ούτε μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της αστυνομίας (βλ. ενότητα 5.1, απόσπασμα 1δ) ως «ουδέτερης» και -υπόρρητα ορθής. Ο συλλογισμός που υπολανθάνει είναι ότι η αστυνομία- ως φορέας εξουσίας- άρα και ο λόγος της που επιβάλλει την εξουσία, εκπροσωπείται από την πρότυπη κοινή γλώσσα, αφού κρατά μια ξεκάθαρα αντικειμενική στάση απέναντι στην υπόθεση. Επομένως, αίρεται η καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών/ριών απέναντι στα γεγονότα, αφού α

priori η δράση των αστυνομικών αρχών παρουσιάζεται ως υποδειγματική. Από την άλλη, ο λόγος των μανάδων των δυο εμπλεκόμενων στο φονικό (βλ. ενότητα 5.1, κείμενα 1β, 1γ) εκπροσωπεί μια διαλεκτική ποικιλία που ανάγεται σε αναχρονιστικές πρακτικές και άρα δικαιολογεί τη διατήρηση της βεντέτας, ως στοιχείου αναχρονιστικού και ασύμβατου με τη σύγχρονη πολιτισμική εποχή. Τέλος, η δήλωση του νεαρού της ηλικίας του δράστη, όπως προτάσσεται στο απόσπασμα 1γ, υποδηλώνει την απουσία ορθής σκέψης και την ανωριμότητα της πράξης του δράστη.

Κρίνεται πολύ σημαντική, η διερεύνηση του τρόπου οικοδόμησης και των άλλων ταυτοτήτων που προβάλλονται σε σχέση με τις τοποθετήσεις των αφηγητών/τριών, αλλά και των αναπαριστώμενων χαρακτήρων ως προς τις ιδεολογικές απόψεις, αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές που βρίσκονται σε ευρεία κοινωνική κυκλοφορία (Bamberg, 1997b), μέσα από τα κείμενα των δραστηριοτήτων. Στο περίπτωση της επιστολής, απόσπασμα 2 (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 2), ο τρόπος με τον οποίο η ίδια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται με διαφορετικές έννοιες από τον σύζυγο της αφηγήτριας οδηγεί σε ένα χιουμοριστικό αποτέλεσμα. Το χιούμορ βασίζεται στην αντίθεση του εγώ-αυτός, αφού τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον άντρα είναι του ανεξάρτητου, παρατηρητικού, υπεύθυνου, σκεπτικιστή, ενώ τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται -με χιουμοριστικό τρόπο- στην ίδια (εγώ) είναι μιας κουτσομπόλας, κακόκεφης, κουρασμένης προσωπικότητας. Ανανεώνεται αφενός μια αντίληψη των έμφυλων ταυτοτήτων που προβάλλει την παραδοσιακή διχοτομική διάκριση του άντρα από τη γυναίκα- εφόσον η οικοδόμηση των ταυτοτήτων ακολουθεί τις ιδεολογικές, πολιτικές αξίες και τις κοινωνικές συμπεριφορές που είναι αποδεκτές από ένα μεγάλο τμήμα της κοινωνίας (Bamberg 2004). Αφετέρου μέσα από το χιούμορ, την παράθεση αντιθετικών εικόνων στο σχήμα εγώ-αυτός, και τη χρήση μακροπερίοδου λόγου, η αφηγήτρια προβάλλει όλες τις συμπεριφορές που επικρίνει, ως φορείς ασυμβατότητας και ουσιαστικά αντιδρά στο πρότυπο εξουσίας του άνδρα.

Ως προς το περιεχόμενο της ενότητας «οπτικές της γλώσσας», παρατηρούμε ότι αποτελούν καλές προτάσεις αξιολόγησης του ύφους- για την εποχή συγγραφής του βιβλίου- που αποδίδει τις διαφορετικές αποτιμήσεις των καταστάσεων, αν και δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ούτε ζητάται η λογοαναλυτική προσέγγιση των κειμένων που θα αντιστοιχούσε με σαφήνεια τις γλωσσικές επιλογές με τις ταυτότητες που κατασκευάζονται. Η σύνδεση του

θεωρητικού κομματιού της ενότητας με παραδείγματα από το σύγχρονο κόσμο ή με στοιχεία της μαθητικής καθημερινότητας θα επέτρεπε στους μαθητές/ριες να κατανοήσουν με σαφήνεια πώς το ύφος διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιδιαίτερα γλωσσικά δομικά χαρακτηριστικά των κειμένων αλλά και πώς τα κειμενικά είδη «υπηρετούν και επιτελούν κοινωνικούς στόχους προσδιορισμένους από σχέσεις εξουσίας».

Η ενότητα οργανώνεται λοιπόν, συνολικά στη βάση της παρουσίασης συγκρουόμενων και όχι απαραίτητα συμπληρωματικών θεωρήσεων για τον κόσμο και τις ταυτότητες, ιδωμένη όμως, με όρους κριτικής ανάλυσης αναπαράγει στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές θέσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα και τις ταυτότητες και εγκαθιστά με τους μαθητές/ριες την παραδοσιακή διάταξη των ρόλων της καθηγητικής αυθεντίας και της μαθητείας, μην αφήνοντας ευέλικτο χώρο για την προσέγγιση εναλλακτικών κειμένων και θεωρήσεων. Αναπαράγει δηλαδή την αυθεντία του σχολικού εγχειριδίου¹⁹.

5.4. Ανάλυση σε μακρό- επίπεδο

Στο μακροεπίπεδο ανάλυσης ο λόγος μελετάται ως κοινωνική πρακτική, καθώς εξετάζεται η σχέση, η επίδραση ενός κειμένου στην κοινωνία μέσα από τις εικόνες και αναπαραστάσεις που προβάλλει (Στάμου, 2014: 170). Προβάλλονται μέσα από τις λεξικογραμματικές επιλογές οι σχέσεις αποδοχής ή αμφισβήτησης των θεσμών και των κανονικοτήτων απέναντι στην κοινωνική οργάνωση και τις σχέσεις εξουσίας. Ως προς τη συγκεκριμένη εργασία, τα σχολικά εγχειρίδια, πέρα από τον εκπαιδευτικό και πληροφοριακό τους ρόλο, αποτελούν κοινωνικο-πολιτιστικά προϊόντα, εργαλεία δηλαδή εξουσίας, νομιμοποίησης και κύρους (Ματσαγγούρας 2007), αφού θεωρούνται για ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού η κυριότερη πηγή άντλησης πληροφοριών. Παράλληλα, όμως, συνιστούν και πολιτικό προϊόν, εφόσον αποβλέπουν σε μια συγκεκριμένη ιδεολογική κοινωνικοποίηση των μαθητών/ριών (Μπονίδης, 2004: 195) μέσα από την προώθηση ιδεολογικού περιεχομένου στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων ως προς τη συντήρηση, αποδοχή ή ανατροπή του κοινωνικού συστήματος.

¹⁹ Σχόλιο της επιβλέπουσας Γεωργαλίδου Μ. κατά τις διορθωτικές παρεμβάσεις στην εργασία ως προς την αποτίμηση του μεσοεπιπέδου ανάλυσης της εξεταζόμενης ενότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/ριες έρχονται σε επαφή με τη γλωσσική ποικιλότητα, καθώς οι ομιλητές/τριες των επιλεγμένων παραδειγμάτων χρησιμοποιούν διαλεκτικά στοιχεία στις γλωσσικές περιστάσεις, αλλά και με την κυρίαρχη πρότυπη ομιλία που προβάλλεται στον «ουδέτερο» - σύμφωνα με τα σχόλια των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου- λόγο του δελτίου τύπου της αστυνομίας. Ωστόσο, αν ο κριτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα να μελετάμε και να κατανοούμε το κείμενο θέτοντας ερωτήσεις (βλ. ενότητα 2.2), γίνεται αντιληπτό ότι δεν κινούνται όλα τα κείμενα της ενότητας στο πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Παίρνοντας πάλι ως παράδειγμα το 1^ο κείμενο, οι μαθητές/ριες δεν ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν τις διαφορετικές οπτικές ενός κειμένου, εξετάζοντας τις εκφράσεις που αποδίδονται στις μανάδες τόσο του δράστη (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1β) όσο και του θύματος (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1γ), ούτε προτείνεται να αξιολογήσουν τη δήλωση της αστυνομίας, που εκ των προτέρων προβάλλεται ως «ουδέτερη» (βλ. ενότητα 5.1, κείμενο 1δ) από τη συγγραφική ομάδα. Με αυτό τον τρόπο αποτρέπεται κάθε αντίδραση από την πλευρά των αναγνωστών/ριών-μαθητών/ριών. Δημιουργείται, επομένως, το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη γλωσσική ποικιλία ανάλογα με τις γεωγραφικές και κοινωνικές συνιστώσες, ώστε να αναγνωρίσουν τις υπόρρητες πληροφορίες που το κείμενο φέρει και να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός, που το νέο ΠΣ υποστηρίζει.

Επιπλέον, οι μαθητές/ριες μελετώντας τον πρόλογο της ενότητας, συναντούν την διαπίστωση- συμπέρασμα της συγγραφικής ομάδας ότι «η αλήθεια συσκοτίζεται». Το ερώτημα, λοιπόν, είναι αν υπάρχει μια και μόνο αλήθεια και κατά πόσο οι μαθητές/ριες είναι ελεύθεροι να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, όταν κατευθύνονται στην αποδοχή των θέσεων που η συγγραφική ομάδα κατασκευάζει και προβάλλει. Και κατά πόσο τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου είναι «αθώα» κατασκευάσματα που προωθούν την κριτική σκέψη, όταν απαρτίζονται από λόγους παραινετικούς με δεοντικές τροπικότητες και υπόρρητες κατασκευές για τη δικαιολογία της αλήθειας;

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις του Fairclough (1992), ότι η κριτική σκέψη των μαθητών/ριών προάγεται μέσα από την ανακάλυψη και διερεύνηση των λανθανουσών ιδεολογικών φορτίσεων που συνοδεύουν την εκφορά του λόγου. Έτσι, ενώ ένας από τους κύριους στόχους του σχολείου, δια στόματος του ΠΣ 2019/20, είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες κριτική στάση απέναντι στις

αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας μέσα από τα διάφορα κείμενα πολυτροπικού, ψηφιακού περιεχομένου και να κατανοήσουν το ιδεολογικό περιεχόμενο τους, ώστε να οδηγηθούν στην αναγνώριση, κριτική αποτίμηση, αμφισβήτηση και μεταβολή των κοινωνικών ανισοτήτων που προβάλλονται και διαιωνίζονται μέσω της γλώσσας, βλέπουμε πως κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται πλήρως μέσα από το αναχρονιστικό περιεχόμενο και την οργάνωση του υλικού της ενότητας.

Είναι αναγκαίο οι μαθητές/ριες να οδηγούνται μέσα από τη διαπραγμάτευση των κειμένων στη σύνθεση νέων, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στο περιεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας τους. Στόχος μας είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση να οδηγήσει στην αμφισβήτηση και όχι άκριτη αποδοχή των γεγονότων ή στην περίπτωση μας στην αμφισβήτηση του νοήματος των προεπιλεγμένων κειμένων του σχολικού εγχειριδίου και των δραστηριοτήτων του, που κατευθύνουν τη συζήτηση κατά τρόπο ανελαστικό. Όλο αυτό σχετίζεται με την παλαιότητα του συγγράμματος του σχολικού εγχειριδίου που προβάλλει το πρότυπο της μαθητικής ταυτότητας ως εκείνης του/της παθητικού/ής δέκτη/τριας που δεν αντιδρά στη θεσμική αυθεντία που προβάλλεται.

6. Προτάσεις για την αναμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος

Ένα από τα ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα εργασία είναι αν και κατά πόσο μπορούν να υλοποιηθούν οι κριτικοί γραμματισμοί, που υπηρετεί το ΠΣ στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τη μελέτη και διαπραγμάτευση ενός απαρχαιωμένου αλλά ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου. Έχοντας αναλύσει τις λεξικογραμματικές και συντακτικές επιλογές της συντακτικής ομάδας και ερμηνεύοντας τις πρακτικές λόγου που φέρουν και τις κοινωνικές πρακτικές, θεωρώ ότι η παράδοση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (βλ. ενότητα 2.4) μπορεί να συγκεράσει το περιεχόμενο του εγχειριδίου της ΕΕ με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, μέσα από την πρακτική της διατύπωσης ερωταποκρίσεων, από και προς τους/τις μαθήτριες, ώστε να γίνει σαφής ο τρόπος σύνδεσης του κειμένου με τον κόσμο και τις ευρύτερες ιδεολογίες που αυτό φέρει (Στάμου κ.α. 2016: 37). Άλλωστε ο κριτικός γραμματισμός αποσκοπεί να παρακινήσει τους/τις αναγνώστες/ριες να θέσουν ερωτήματα σχετικά με τα κείμενα και να προσεγγίσουν τις διαφορετικές εκδοχές του κόσμου (Jongsma 1991 στο Παππάς, 2014: 35), ώστε οι έφηβοι μαθητές/ριες, κατανοώντας κυρίαρχες έννοιες των κειμένων και αντιλαμβανόμενοι ότι τα κείμενα χειραγωγούν, να γίνουν κριτικοί αναγνώστες. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να διατυπωθούν ερωτήματα πάνω στο κείμενο, όπως: Για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό έχει δημιουργηθεί το κείμενο; Ποια η σημασία των διαφορετικών γλωσσικών επιλογών και ποιες οπτικές θα εξέφραζαν; Πώς αξιολογεί ο/η αφηγητής/ρια τα γεγονότα που αναδιηγείται; Τι είδους ταυτότητες προβάλλονται: συντονισμού ή αμφισβήτησης; (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 216).

Με βάση τα παραπάνω, προτείνουμε κάποιες διδακτικές πρακτικές με τις οποίες πραγματώνονται οι κριτικοί γραμματισμοί στη διδασκαλία του γλωσσικού ζητήματος (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 32 στο Στάμου κ.α. 2016).

Αρχικά, αξίζει να ενταχθεί στη γλωσσική διδασκαλία η μελέτη κειμένων της μαζικής κουλτούρας- τηλεοπτικές ειδησεογραφικές αφηγήσεις, αποσπάσματα τηλεοπτικών σειρών, διαφημιστικά σποτ, δημοσιεύματα του ηλεκτρονικού τύπου ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αλλά και σχόλια των μαθητών/ριών στα μέσα δικτύωσης, που να συμπληρώνουν ή να αντικαθιστούν το υπάρχον μαθησιακό υλικό, προσφέροντας μεγαλύτερη ποικιλία κειμενικών ειδών πολυτροπικού περιεχομένου. Με αυτό τον

τρόπο θα επιτευχθεί «η χαλάρωση της ταξινόμησης²⁰ (*classification*)» των σχολικών μαθημάτων και «της περιχάραξης²¹ (*framing*)» στις σχέσεις του εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών (Bernstein 1990), εφόσον εκπαιδευτικοί και μαθητικό δυναμικό θα διαπραγματεύονται κείμενα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες της καθημερινότητας, ασχολούμενοι με συγκεκριμένα «γλωσσικά φαινόμενα και μεταγλωσσικούς όρους για την κατάκτηση δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και κριτικού/αναστοχαστικού γραμματισμού» (ΠΣ, 2019-20: 1), ώστε να μετατραπούν από παθητικοί/ές μέτοχοι της αφήγησης σε ενεργητικούς/ές ερευνητές της.

Παράλληλα, μπορεί να δοθεί έμφαση από τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία των κειμενικών αναλύσεων που συνδέουν τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (μικροεπίπεδο) με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές, ταυτότητες και σχέσεις ισχύος (μακρο-επίπεδο), ώστε οι μαθητές/ριες να καταστούν ικανοί/ές να διερευνήσουν παράλληλα με τα κοινωνικά ζητήματα τις φανερές και λανθάνουσες ιδέες των αφηγητών/ριών (Fairclough, 1995: 218).

Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ως συντονιστής/ρια του γλωσσικού μαθήματος να προτείνει πολλαπλές αναγνώσεις ενός κειμένου, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές του μαθητικού κοινού ανάλογα με τις αξίες, τα βιώματα και τις οπτικές κάθε αναγνώστη θέτοντας ερωτήματα που να αποκαλύπτουν αφενός ότι το κείμενο είναι μια ιδεολογική κατασκευή και αφετέρου τη σύγχρονη υπερποικιλότητα στην πρόσληψή του, (Κατσαρού, 2019: 256), όπως: Ποια γεγονότα και ποια πρόσωπα αξιολογούνται από τον/την αφηγητή/ρια-συγγραφέα του κειμένου; Ποια γλωσσικά στοιχεία του κειμένου αποτελούν αξιολογικές αποτιμήσεις των προσώπων και των γεγονότων; Γιατί ο/η αφηγητής/ρια-συγγραφέας αποφασίζει να κρατήσει μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι στα πρόσωπα του κειμένου; Θα μπορούσαμε να δώσουμε

²⁰ Η χαλάρωση της ταξινόμησης (*classification*) των σχολικών μαθημάτων κατά Bernstein (1990) αναφέρεται στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα των παιδιών.

²¹ Η χαλάρωση της περιχάραξης (*framing*) στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών αφορά στη διαπραγμάτευση της γνώσης με τους/τις μαθητές/τριες και τέθηκε με ιδιαίτερη ένταση από τις Σπουδές Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies: βλ.. Gee 2004).

μια άλλη διάσταση στις πράξεις των δρώντων προσώπων, αιτιολογώντας τις πράξεις τους;

Επίσης, ο /η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος την αντιπαραθετική ανάλυση διαφορετικών κειμένων -πιθανόν άρθρων ειδησεογραφικού τύπου της τρέχουσας δημοσιογραφίας- πάνω στην ίδια θεματική, ώστε οι μαθητές/ριες να αντιπαραβάλουν τις αντικρουόμενες αντιλήψεις-αλήθειες του κόσμου που προβάλλονται μέσα από τα διαφορετικά αναγνώσματα, συλλέγοντας και μελετώντας υλικό πέρα από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Η αντιπαραθετική ανάλυση μπορεί να επιτευχθεί με ερωτήσεις σχετικά με τον εντοπισμό ομοιοτήτων ή διαφορών σχετικά με τα γλωσσικά μέσα (λεξιλογικά, συντακτικά, γραμματικά) που εκφράζουν την στάση του/της γράφοντος/ουσας απέναντι στο μελετώμενο συμβάν, τον στόχο της αξιολόγησης στα ποικίλα κείμενα που αποτυπώνουν το ίδιο γεγονός υπό διαφορετική οπτική, τις απόψεις/ιδέες που αναδεικνύονται σε κάθε κείμενο και τους λόγους/ σκοπούς (ιδεολογικούς, πολιτικούς) που λανθάνουν πίσω από τη γραφή του κειμένου -ξεκινώντας από τη βάση ότι τα αναγνώσματα δεν είναι αθώες, «αβίαστες» αντανάκλασεις της πραγματικότητας (βλ. ενότητα 5.4) αλλά προβάλλουν τα γεγονότα υπό διαφορετική σκοπιά (Δούκα, Αρχάκης & Φτερνιάτη, 2016: 196-199).

Παράλληλα με τον εμπλουτισμό και την αναμόρφωση των σχολικών πρακτικών, ώστε να συνάδουν με το περιεχόμενο των κριτικών γραμματισμών, ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα των γραμματισμών. Μάλιστα, σχετική έρευνα σε φιλολόγους (Παππάς, 2014: 70-71) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι/ες με θέματα κριτικών γραμματισμών και συχνά αντιμετωπίζουν με αμφιβολία και δυσαρέσκεια τη χρήση και τη χρησιμότητα τους στη σχολική τάξη.

Αν μέσω του κριτικού γραμματισμού αντιλαμβανόμαστε «πώς τα κείμενα επιχειρούν να διαμορφώσουν τις αξίες και τις αντιλήψεις του/της αναγνώστη/τριας» (Curd-Christensen, 2010:195), η πρόκληση της εφαρμογής προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών στο ελληνικό σχολείο, εγείρει πολλές αμφιβολίες και ανασφάλειες, καθώς προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό που γνωρίζουμε, προωθώντας διαφορετικού τύπου μαθητές/τριες, με ρόλους πιο ενεργούς και συμμετοχικούς/ές, με πνεύμα συνεργασίας (Κουτσογιάννης 2014).

7. Συμπεράσματα

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής είναι η κριτική επισκόπηση της ενότητας «*οι οπτικές της γλώσσας*», του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της ΕΕΑ Λυκείου σύμφωνα με τις αρχές των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως διακηρύσσεται ότι προσεγγίζονται στο νέο ΠΣ (ΦΕΚ 4911/31.12.2019). Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στις θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ, προσπάθησα να διερευνήσω κατά πόσο η θεωρία αλλά και οι δραστηριότητες που διανθίζουν το περιεχόμενο της ενότητας προβαίνουν στην προετοιμασία εγγράμματων πολιτών²² σύμφωνα με τους στόχους του ΠΣ (2019-20).

Για αυτό το λόγο παρουσίασα αρχικά τους στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΠΣ (2019-20) αλλά και τις οδηγίες των φιλολογικών μαθημάτων της ίδιας περιόδου, που αφορούν στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του Λυκείου. Επιπλέον, υπογράμμισα την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής μεθόδου, του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών αλλά και στην ιδιαίτερη συμβολή του πεδίου της ΚΑΛ για την προσέγγιση του ύφους των κειμένων, βασική συνισταμένη της ερευνητικής μου πορείας. Ακολούθως, εστίασα στα κειμενικά είδη της ενότητας «*οι οπτικές της γλώσσας*», σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της ΚΑΛ, μελετώντας τις λεξικογραμματικές επιλογές κατά το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough σε μικρό-, μέσο-, και μακρό-επίπεδο και προχώρησα στην κριτική επισκόπηση της.

Στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων, οι συνθήκες επικοινωνίας δεν προσδιορίζονται, πρόκειται δηλαδή για δραστηριότητες αποπλαισιωμένες από την επικοινωνιακή περίσταση, άρα αίρεται η επικοινωνιακή μέθοδος που ορίζει το ΠΣ. Επιπλέον, στο υπό εξέταση κεφάλαιο της ΕΕ δεν λαμβάνεται υπόψη ο φυσικός συνομιλιακός λόγος των μαθητών/τριών, που παράγεται σε αυθεντικές περιστάσεις συνομιλίας, οι μαθητές/ριες εργάζονται πάνω σε κείμενα προσομοίωσης, επιλεγμένα ή κατασκευασμένα από τη συντακτική ομάδα, ενώ η εμπέδωση της θεωρίας επιτυγχάνεται άλλοτε μέσα από γραμμικής φύσης δραστηριότητες όπως π.χ. αυτόνομες προτάσεις που δεν περιλαμβάνονται σε κάποιο κείμενο, άρα και πάλι δεν ακολουθείται

²² Εγγραμματοσύνη, εγγράμματος πολίτης (Βλ. ενότητα 2.2)

η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, και άλλοτε μέσω δραστηριοτήτων για τη διατύπωση κανόνων.

Αξίζει να σημειώσουμε, βέβαια, ότι η επιλογή των κειμένων ή το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων σχετίζεται κυρίως με την πληροφόρηση του/της μαθητή/ριας χωρίς να προσφέρει κάποια αισθητική απόλαυση, αφού το περιεχόμενό τους πολλές φορές απέχει από τις συνθήκες επικοινωνίας και ζωής των σύγχρονων εφήβων, εφόσον η συγγραφή αλλά και η αναθεώρηση του σχολικού εγχειριδίου χρονολογείται αρκετές δεκαετίες πριν. Έτσι, ενώ το βιβλίο χαρακτηρίζεται πολυτροπικό, αφού συνδυάζει ποικίλες μορφές έκφρασης όπως εικόνες, σκίτσα, κόμικ, λεξιλόγιο, βασίζεται εντούτοις αποκλειστικά στα λεξιλογικά δεδομένα της γλώσσας χωρίς να προτρέπει στους μαθητές/ριες να σχολιάσουν το περιεχόμενο μιας αφίσας²³ ή ενός σκίτσου ή να μεταγράψουν το νόημα τους σε ένα άλλο κειμενικό είδος υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με τις προγραμματικές δηλώσεις του ΠΣ «να αξιολογούν τη σχέση της εικόνας/σκίτσου με τα γλωσσικά κείμενα ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εικόνας να αναδεικνύει, να συμπληρώνει ή να σχολιάζει τα γλωσσικά νοήματα» (ΠΣ, 2019-20: 5).

Ως προς το ζητούμενο της ικανότητας των μαθητών/ριών «να ανιχνεύουν τις ιδέες, αξίες και ταυτότητες, όπως προβάλλονται στα κείμενα των ενοτήτων», δεδομένης της βασικής αρχής του γραμματισμού να δημιουργεί «πολίτες ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 195) μέσα από τη μελέτη, κατανόηση και κριτική εξέταση διαφόρων κειμενικών ειδών, παρατηρούμε ότι οι μαθητές/ριες δεν ασκούνται στην ανταλλαγή και κριτική επεξεργασία των δικών τους προσωπικών και ιδεολογικών σχημάτων αλλά βασίζονται στη γραπτή επεξεργασία των επιλεγμένων κειμένων από τη συγγραφική ομάδα, τα οποία εξίσου δεν ευνοούν την κριτική αφύπνιση της μαθητικής σκέψης μέσα από τις ερωτήσεις που οι μαθητές/ριες μπορούν να θέσουν ως προς το περιεχόμενο των κειμένων. Τέλος, τα κείμενα που επιλέγονται ως επί το πλείστον ανήκουν στην κατηγορία των «σοβαρών», μη χιουμοριστικών, κειμένων, παρότι «το χιούμορ και το κωμικό στοιχείο αποτελούν πολύ βασικό κομμάτι της ζωής των εφήβων και αποτελεί μέρος του τρόπου που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (Γιούρης, 2005: 65), αφού

²³ Στην τελευταία υποενότητα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «παραγωγή λόγου» ζητάται μόνο να σχολιάσουν οι μαθητές/ριες το περιεχόμενο μιας αφίσας (πρβλ. κεφ 4.)

σχετίζονται κυρίως με την πληροφόρηση του μαθητή χωρίς να προσφέρουν κάποια αισθητική απόλαυση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 175).

Ο Κουτσογιάννης (2017: 236) διαπιστώνει ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλωσσικής εκπαίδευσης υποδεικνύουν τη μετακίνηση των στόχων από τη διδαχθείσα ύλη, στα υποκείμενα της διδασκαλίας, στους/ις εγγράμματους /ες μαθητές/ριες που αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη τα πράγματα αλλά και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει ο/η διδάσκαλος στη δημιουργία τέτοιων ταυτοτήτων. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο, οι μαθητές/ριες να καταστούν ικανοί να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν και τελικά να αποδεχθούν ή να απορρίψουν το περιεχόμενο των νέων κειμένων, ως αποτέλεσμα, όμως, κριτικού προβληματισμού. Έτσι, τα παραδείγματα της κατασκευασμένης διαλεκτόφωνης κοινότητας για την επιβεβαίωση των διαφορετικών οπτικών, που πλέον προβάλλονται ως αναχρονιστικά (βλ. ενότητα 5.1, κείμενα 1γ & 1δ), θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με σύγχρονα κείμενα της δημοσιογραφίας, τα οποία θα επιλέγονται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/ριες, ώστε να επιτευχθεί η κριτική αποτίμηση των διαφορετικών αξιολογήσεων «πάθους» από το μαθητικό δυναμικό.

Συνολικά, σε σχέση με τα ερωτήματα, που επεξεργάστηκε αυτή η μελέτη, κατά πόσο τα κειμενικά είδη του γλωσσικού εγχειριδίου της Α΄ Λυκείου, ανταποκρίνονται στους γενικούς και ειδικούς στόχους που έχει θέσει το ΠΣ για την Α΄ Λυκείου, ακολουθώντας τον προσανατολισμό της επικοινωνιακής προσέγγισης και των γραμματισμών, συμπεραίνουμε ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων από το μαθητικό δυναμικό δεν επιτυγχάνεται ούτε όμως πραγματώνεται ο επικοινωνιακός τους ρόλος. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι αποκομμένες από το κειμενοκεντρικό πλαίσιο, δεν εντάσσονται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών και δεν προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών/ριών ούτε προτρέπουν στη δημιουργική παραγωγή νέων κειμενικών ειδών. Ο λόγος της εξουσίας προβάλλεται ως πρότυπος και δεν δίνεται η δυνατότητα αμφισβήτησης/διαπραγμάτευσης του νοήματος από την πλευρά των μαθητών/ριών μέσα από την προβολή ερωτημάτων ως προς το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, οι ταυτότητες που απευθύνονται στον εφηβικό κόσμο είναι αναχρονιστικές και αναβιώνουν πολιτισμικές συνήθειες μιας άλλης εποχής.

Συμπερασματικά, η υλοποίηση των αρχών του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο εγχείρημα που εξαρτάται από τις ερευνητικές

πρακτικές που καλλιεργούν τον αναστοχασμό και την αμφισβήτηση των καταστάσεων που προβάλλονται ως δεδομένα. Επομένως, η λειτουργία του σχολείου ως χώρου αφύπνισης της μαθητικής συνείδησης εξαρτάται από την στάση που θα επιλέξουν να κρατήσουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι νομοθέτες των εκπαιδευτικών αλλαγών απέναντι στους νέα δεδομένα της τεχνολογικής εποχής. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας εξαρτάται, σε πρώτη φάση, από την διάθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να ακολουθήσουν τις οδηγίες του νέου ΠΣ , ώστε να αναπροσαρμόσουν τη διδακτική διαδικασία στη σύγχρονη μεθοδολογία και θεματολογία, εμπλέκοντας το μαθητικό δυναμικό ενεργά στην παιδαγωγική διαδικασία και να διαβάζουν τις ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες του. Άλλωστε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται το μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adam, J. M. 1997. Unités Rédactionnelles et Genres Discursifs: Cadre Général pour une Approche de la Presse Écrite. Στο (χ.ό.) 1997. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, No 94. Ανακτήθηκε 25 Δεκεμβρίου 2019 από:

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_94_1_1800

Applebee, A. 1974. *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History, Urbana III.*, National Council of Teachers of English. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2020, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097703.pdf>

Αρχάκης, Α. [2005] 2017. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. [2011] 2017. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. 2014. Αφηγηματικά είδη. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα, 441–478. Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α. 2015. Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Πρώτη Γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά Συνεδρίου 5α Τζαρτζάνεια, 6-8 Νοέμβρη 2015, Τύρναβος. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2020 από: <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/%CF%84%CE%B6%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B12015/>

Bamberg, M. 1997. Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), σσ. 335–342.

Bamberg, M. 2004. Form and Functions of Slut-Blushing in Male Identity Construction in 15 year olds. *Human development*

Bamberg, M. 2007. *Narrative: State of the Art*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Barton, D. 1994. *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Baynham, M. 2002. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control. Vol. IV. The structuring of pedagogic discourse*. London & New York: Routledge.

Bullow-Moller, A.M. 1989. *The Textlinguistic Omnibus: A survey of methods for Analysis*. Kobenhavn: Nyt Nodisk Forlag Arnold Busk

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. [2011] 2017. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ. & Τσάκωνα Β. επιμ. 2014. *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Γιούρης, Η. 2005. Κωμικά κείμενα στα ανθολόγια λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΤΣΑΚΩΝΑ, Β. 2005. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Cažden, C. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.

Clark, R., & Ivanič, R. 1999. Editorial. Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium. *Language Awareness*, vol. 8, no. 2, σσ. 63-70. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2020 από:

[http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/raising-critical-awareness-of-language--a-curriculum-aim-for-the-new-millennium\(a1308cf2-b5c1-4269-9b1c-7a71f6d2cc22\)/export.html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/raising-critical-awareness-of-language--a-curriculum-aim-for-the-new-millennium(a1308cf2-b5c1-4269-9b1c-7a71f6d2cc22)/export.html)

Comber, B. Thomson, P. & Wells, M. 2001. “Critical Literacy Finds a “Place”: Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom.” *The Elementary School Journal* 101: 451-464.

Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. Στο Cope, B. & Kalantzis, M. επιμ. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

Cope, B. & M. Kalantzis. 2016. *Critical Literacy Pedagogy*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2020 από: <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-7>

Curdt-Christensen, X. L. 2010. Competing Priorities: Singaporean Teachers’ Perspectives on Critical Literacy. *International Journal of Educational Research*. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2020 από: https://www.academia.edu/10480336/Competing_priorities_Singaporean_teachers_perspectives_on_critical_literacy

Davies, B. & Harre, P. 1990. *Positioning: The Discursive Production of Selves in Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1):43 - 63 · July 2007

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π.Δ. 1999. Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση: Έννοιες και Όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2020 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/print/ksohelis/index.htm>

Δενδρινού, Β. 2001. Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επίμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 217-220). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2020, από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html

Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Quarterly, 39, 99-107.

Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Colier Books

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2014. Ο Δημοσιογραφικός Λόγος ως Αντικείμενο Διδασκαλίας: Κριτική Αποτίμηση. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης επιμ. Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου «35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2019 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2016. Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β' λυκείου. Στο Ε. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης επιμ. 2016. *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Fairclough, N. [1989] 2001. *Language and Power*. Harlow: Longman.

Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Fairclough, N. 2001. *Language and Power*. Harlow: Longman.

Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon.

Freire, P. [1972] 2009. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος

Gauntlett, D. 2008. *Media, Gender and Identity: An Introduction*. London: Routledge.

Gee, P. J. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Λονδίνο: Taylor & Francis.

Gee, P. J. 2015. *Literacy and Education*. London: Routledge.

Halliday, M. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Halliday, M. & Hasan, P. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.

Heath, S. 1983. *Ways with Words*. New York: Cambridge University Press.

Ivanič, R. 2004. *Discourse of Writing and Learning to Write, Language and Education*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>

Janks, H. 2000. *Domination, Access, Diversity and Design: A Synthesis for Critical Literacy Education: Educational Review*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2020 από:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1242&rep=rep1&type=pdf>

Janks, H. 2005. *Language and the design of texts*. *English Teaching: Practice and Critique*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847267.pdf>

Janks, H. 2009. *Literacy and Power*. Λονδίνο: Routledge.

Janks, H. 2012. *The Importance of Critical Literacy, English Teaching: Practice and Critique II*, 150-163. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2019 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>

Janks, H. 2013. *Critical Literacy*. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2020 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v4i2.22071>

Johanne, L. et al. 2002. *Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context*, *Curriculum Inquiry*, 32(1).

Johnstone, B. 1994. *Repetition in Discourse. Interdisciplinary Perspectives*. 2 τόμοι. Norwood, NJ: Ablex.

Joseph, J. & Roberts, M. 2004. *Introduction: Realism, Discourse and Deconstruction*. Στο Κουτσογιαννης, Δ. επιμ. 2004. *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Kalantzis, M. & Core, 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 Kalantzis, M. & core, B., 2001. *Πολυγραμματισμοί*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2019 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e2/e_2_thema.htm

Καραντζόλα, Ε. 2004. *Από «Τα Γράμματα» στον (Κριτικό) Γραμματισμό: Συνέπειες για την Εκμάθηση/Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου 2019 από:

http://daskalepoydidaskes.blogspot.gr/2010/12/blog-post_17.html

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. 2016. Διερευνώντας τις διαλογικές πρακτικές των μαθητών σε ομάδες εργασίας: μια κοινωνική – πολιτισμική μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσακαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης

Κατσαρού, Ε. (υπό δημοσίευση). Βιώνοντας τη Δημοκρατία στο Σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών Έρευνας – Δράσης και Κριτικού Γραμματισμού στο *Νεοελληνική Γλώσσα. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Διδακτικές προτάσεις 2019*. Ανακτήθηκε στις 13/7/2020 από:

http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Neoelliniki-Glossa_G-Lykeiou_Fakelos-Ekpaideutikou.pdf

Κεφαλίδου, Σ. 2016. Οι Αφηγήσεις Τηλεοπτικών Ειδήσεων: Μια Πρόταση για την Ανάλυση και τη Διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχακης επιμ. 2016. *Αναπαραστάσεις Της Κοινωνιογλωσσικής Πραγματικότητας Στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Αναλυτικό Πλαίσιο Για Την Ανάπτυξη Της Κριτικής*

Γλωσσικής Επίγνωσης. Γλωσσολογία/Glossologia. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2019 από: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/82>

Knapp, P. & WAtkins, M. 1994. *Context-Text-Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School writing in Infants and Primary Classrooms*. Sidney: Text Productions.

Κόκκος, Α. 2017. *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις Στο Σχολείο Και Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουτσογιάννης, Δ. 2010. Γλωσσολογικό Πλαίσιο Ανάγνωσης Του Μαθησιακού Υλικού: Το Παράδειγμα Των Διδακτικών Εγχειριδίων Της Γλώσσας Του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, επιμ. 2010. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή «Η Διδασκαλία Της Ελληνικής Γλώσσας (Ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης)»*. Νυμφαίο, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2020 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Istoriko.html>

Κουτσογιάννης, Δ. 2014. Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία Και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, επιμ. 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2020 από:

<http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>

Κουτσογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ [ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ].

Kress, G. 1993. *Design and Transformation: New Theories of Meaning*. Στο B. COPE & M. KALANTZIS επιμ. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new Media Age*. London: Routledge Falmer.

Kress, G. 2010. *Multimodality: a Social Semiotic Approach To Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Κωστούλλη, Τ. 2001. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση Και Γλωσσικό Μάθημα. Στο Χριστιδης, Φ. επιμ. 2001. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κωστούλλη, Τ. 2015. Διαλογικότητα, πολυφωνία, γραμματική και ανάγνωση στο σχολείο: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στην παιδαγωγική πράξη. Στο Γ. Ανδρουλάκης επιμ. 2015. *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού Μ. 2015. *Διαμορφώνοντας Οπτικές Για Τη Γλωσσική Εκπαίδευση Στην Εποχή Της Κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι Και Παιδαγωγικές Πρακτικές Στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας Και Κύπρου*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2020 από:

https://www.academia.edu/11286414/%CE%9A%CF%89%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7_%CE%A4.%CE%A3%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D_%CE%9C.%2015.%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%8E%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%BD%CE%AD%CE%B5%CF%82_%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7_%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_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF_%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CE%B9_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B1_%CE%BD%CE%AD%CE

[%B1 %CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1 %CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD %CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82 %CE%BA%CE%B1%CE%B9 %CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%85](#)

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

Λαμπροπούλου, Σ. 2014. Κοινωνικό: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφριανού & Β. Τσάκωνα επιμ. *Ανάλυση Λόγου, Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.

Longacre, R. 1976. *An anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.

Luke, A. 2012. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51 (1), σσ. 4-11. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2020 από:

https://www.researchgate.net/publication/233064806_Critical_Literacy_Foundational_Notes

Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. *Σχολικός γραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

McCarthy, M. & Carter, R. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Longman: Harlow.

Μήτσης, Ν. ΣΠ. 2007. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από Τη Γλωσσική Θεωρία Στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσικοπούλου, Β. 2001. Στο *Λόγος και κείμενο. Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα*. Α.Φ. Χρηστίδης επιμ.

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2020 από:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_1/index.html

Μητσκοπούλου, Β. 2001. *Γραμματισμός [ΕΙ]. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός.*
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μιχάλη, Μ. 2019. *Η Κατασκευή Του Φύλου Σε Μαθητικά Γραπτά Στο Πλαίσιο Του Μαθήματος Της Λογοτεχνίας.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπονίδης, Κ. 2004. *Το Περιεχόμενο Του Σχολικού Βιβλίου Ως Αντικείμενο Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Myers, G. 2010. *The Discourse of Blogs and Wikis.* London & New York: Continuum.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. 2013. *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (εγχειρίδιο μελέτης).* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ochs, E., & Capps, L. 2001. *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο για το σχολικό έτος 2019-2020.(2019). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2020 από:
https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/-_143602_-_2019_-_odigies_filologika_a_v_gel_2019_20_v_i_130254.pdf

Παπαδημητρίου, Φ. & Ασημακοπούλου, Δ. επιμ. 2012. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών. Στο Φ. Παπαδημητρίου, Φ. & Ασημακοπούλου, Δ. επιμ. 2012. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις των Γλωσσικών Γραμματισμών.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπάς, Μ. 2014. *Καταγραφή των απόψεων των φιλόλογων για ζητήματα γραμματισμού,* Διπλωματική εργασία--Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2014. Ανακτήθηκε στις 17/7/2020 από:

<file:///C:/Users/User/Desktop/PappasMichalisMsc2014.pdf>

Phillips, L. & Jorgensen, M. 2009. *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Παπαζήση.

Πολίτης, Π. 2001. Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α. Φ. ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ επιμ. 2001. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 58–62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2020 από:

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a10/a_10_thema.htm

Πολίτης, Π. 2014. Ο λόγος των ΜΜΕ. Στο *Ανάλυση Λόγου, Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα. Αθήνα: Νήσος.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στην υποχρεωτική εκπαίδευση 2019-20. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2020 από:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ps_neg-logotehnia_g_gel.pdf

Rogers, R. 2017. Critical discourse analysis in education. *Discourse and education*, 41-54. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2020 από:

<https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/An-Introduction-to-Critical-Discourse-Analysis-in-Education.pdf>

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζουλλη, Β., Σελλα-Μαζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιαδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2020 από:

<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Στάμου, 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. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2019 από: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/82>

Στάμου, Γ. Α. , Πολίτης, Π. & Αρχακης, Α. επιμ. 2016. *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Tannen, D. 1989. *Talking Voices: Repetitions, Dialogue And Imagery In Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, D. 1990. *You Just Don't Understand: Women And Men In Conversation*. New York: William Morrow & Co.

Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2016β. «Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού». Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης επιμ., *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.

Τσολάκης, Χ. 1995. *Από Τα Γράμματα Στη Γλώσσα, Πορεία Προς Τον Επικοινωνιακό Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Α., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. 2016. *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Α΄*. Ι.Τ.Υ.Ε. ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Φτερνιάτη, Α. 2000. Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Σ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδης, και Κ. Χρίστου, επιμ. *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 329-335). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Fterniati, A. 2010. *Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. The International Journal of Learning*. 17 (3): 319-350. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2019 από:

https://www.researchgate.net/publication/233387450_Literacy_Pedagogy_and_Multiliteracies_in_Greek_Elementary_School_Language_Arts

Φλουρής, Γ. 2005. *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Van Dijk T. A. 1976. *Philosophy of Action and Theory of Narrative*. Poetics 5. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου 2020 από:

<http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Philosophy-of-action-and-theory-of-narrative.pdf>

Van Dijk, T. A. 2015. *Critical discourse analysis. The Handbook Of Discourse Analysis*, 466-487. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου 2020 από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118584194.ch22>

Warburton, T. 2016. *Turning the Lens: Reflexivity in Research & Teaching with Critical Discourse Analysis*. *Critical Questions in Education*, 7(3), 249-267. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114641.pdf>

Wodak, R. 1989. *Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Wodak, R. 2001. The Discourse-Historical Approach. Στο R. WODAK & M. MEYER, επιμ. 2001. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία Της Λειτουργικής Χρήσης Της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Κώδικας.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. 2010. *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου*. Ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2020 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>

Χριστίδης Α. Φ. επιμ. 1999. *"Ισχυρές" Και "Ασθενείς" Γλώσσες Στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις Του Γλωσσικού Ηγεμονισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.