



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Τίτλος: «Αναπαραστάσεις του «άλλου» και ανάπτυξη δεξιοτήτων
κριτικής γλωσσικής επίγνωσης με τη βοήθεια πολυτροπικών
κειμένων κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις
υποδοχής»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Μαυρογιαννάκου
Ανδρονίκης**

**Επιβλέπουσα: Οικονομάκου Μαριάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ**

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

**Χασάν Καϊλή, Επίκουρος καθηγητής ΤΜΣ και Καζούλλη Βασιλεία,
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ**

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Στον πατέρα μου, Νίκο
Στη μητέρα μου, Μαρία

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια που τα μεταναστευτικά ρεύματα αυξάνονται όλο και συχνότερα, σε συνδυασμό με την παγκόσμια οικονομική κρίση, οι σύγχρονες κοινωνίες γίνονται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές. Η συμβίωση όλων των ανθρώπων μέσα σε ειρηνικά και αρμονικά πλαίσια απαλλαγμένα από τα φαινόμενα ξενοφοβίας, είναι ο αυτοσκοπός. Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα ΜΜΕ και καλούμαστε να έχουμε κριτική σκέψη απέναντι σ αυτήν.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία αναπαραστάσεων του «άλλου» σε τάξεις υποδοχής μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- Είναι εφικτό η διδασκαλία με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών να συμβάλει στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων;
- Είναι εφικτό η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων μέσα να οδηγήσει τους διδασκόμενους/ες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σχέση με την αντιμετώπιση των προσφύγων;
- Είναι εφικτό η διδασκαλία από διάφορα είδη και πηγές να βοηθήσει στην αντίληψη και εν συνεχεία στην κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος;
- Είναι εφικτό η ένταξη πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία να ενισχύσει το ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών και να τους ωθήσει, ώστε να συνεχίσουν την φοίτηση τους στο σχολείο;

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τον κυρίαρχο λόγο μέσα από σύγχρονα κειμενικά περιβάλλοντα κάνοντας χρήση κειμένων κοινωνικής δικτύωσης, πολιτικού και δημοσιογραφικού λόγου. Αναλυτικότερα, παρουσιάστηκαν δύο διδακτικές προτάσεις. Έγινε Κριτική Ανάλυση Λόγου σε ένα απόσπασμα δημοσιογραφικής εκπομπής ιδιωτικού τηλεοπτικού καναλιού και σε ένα απόσπασμα πολιτικού λόγου του κόμματος της Χρυσής Αυγής. Στα δύο αυτά επίκαιρα κείμενα χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday. Τα παραπάνω κείμενα τέθηκαν σε σύγκριση με άλλα δύο κείμενα τα οποία αποδομούσαν τα ρατσιστικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που προωθούσαν τα πρώτα. Όλα τα αποσπάσματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη αποδομώντας τα στερεότυπα και τον κυρίαρχο λόγο που

σχετίζεται με το «άλλο» και να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές ταυτότητες κατασκευάζονται ανάλογα με τον εκάστοτε φορέα λόγου.

Λέξεις – κλειδιά: Τάξεις Υποδοχής, Κριτική Ανάλυση Λόγου, ξενοφοβικός και ρατσιστικός λόγος, Κριτικός Γραμματισμός, Πολυγραμματισμοί, Συστημική Λειτουργική Γραμματική, Λόγος Μαζικής Κουλτούρας.

Abstract

In the last few years migratory movements have become more and more regular, a fact which in combination with the global economic crisis has led modern societies to grow more and more multicultural. The harmonious co-existence of their members devoid of any incidents xenophobic behaviour and biased attitudes constitutes the ultimate goal. Social reality is nowadays shaped heavily by the media, therefore as citizens of the modern global community we are obliged to adopt a critical stance towards it.

The present thesis deals with the teaching of the representation of the “foreign” in the so-called “host classes”, which aim at the assimilation and integration of immigrant children in the society of the host country. It does so, by examining mass culture texts. The research questions the thesis has been focusing on are the following ones:

- Can teaching based on multiliteracies assist in the growth of linguistic literacy during the teaching of Greek as a second/foreign language to children of linguistic minorities?
- Can the implementation of multimodal texts in teaching lead learners to develop critical thinking skills regarding the treatment of the refugees?
- Can the use of various literary genres as well as multiple sources clarify the way one perceives and by extent understands the notion of social environment?
- Can the integration of multimodal texts in teaching boost the level of interest shown by the foreign students and motivate them to continue their school attendance?

In specific, the current thesis examines the most prevalent kind of speech in use by looking into contemporary textual environments and making use of samples of speech found in social media as well as politics and journalism. There were two discourse instances presented and looked at through the use of Critical Speech Analysis; an extract from a television broadcasting show - on a channel owned by a non-public entity-as well as an excerpt from a political speech delivered by the political party of “Chrisi Avgi”. The aforementioned discourse samples were methodologically analysed with the use of Halliday’s model of Systemic Functional Grammar. The two texts were also compared with two other ones; the latter dismantled the racist stereotypes and any type of prejudice advocated by the former ones. It should be noted that all the extracts belong to different textual genres. The purpose of the thesis is to help learners become critical thinkers while deconstructing any stereotypes and the most prevalent kind of speech, which deals with the ‘foreign’, in order for them to realize that social identities are constructed based on the source which discourse is produced by each time.

Key-words: Host classes, Critical Speech Analysis, xenophobic and racist discourse, Critical Literacy, Multiliteracies, Systemic Functional Grammar, Mass culture language.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
1.1 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	9
1.2 Τάξεις Υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	12
1.2.1 Ίδρυση και λειτουργία μιας Τάξης Υποδοχής. Προϋποθέσεις ένταξης μαθητών σε τμήματα ένταξης (διαγνωστικά εργαλεία).....	12
1.2.2 Τρόπος προσέγγισης μαθημάτων και διδακτικά εργαλεία στην Τάξη Υποδοχής.....	15
2. Βασικές έννοιες και ορισμοί.....	16
2.1 Γλώσσα, μητρική γλώσσα, ξένη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, κείμενο, κειμενικά είδη.....	16
2.2 Περιεχόμενο και βασικές αρχές τη ΚΑΛ.....	22
2.3 Από τη Γλωσσική Επίγνωση στην Κριτική Γλωσσική Επίγνωση.....	24
2.3.1 Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων.....	25
2.3.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.....	28
2.4 Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday.....	32
3. Σύγχρονα Κειμενικά Περιβάλλοντα.....	37
3.1. Λόγος Μαζικής Κουλτούρας.....	37
3.1.1 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.....	37
3.1.2 Δημοσιογραφικός Λόγος.....	38
3.2 Πολιτικός Λόγος.....	39
4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
5. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	43
5.1. Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	43
5.2. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.....	44
6.Επιλογή και ανάλυση των κειμενικών περιβαλλόντων.....	44
6.1 Παρουσίαση των κειμένων.....	44

6.2 Η ανάλυση των κειμένων με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική.....	46
7. Διδακτικές προτάσεις.....	63
7.1. Μεθοδολογικές παρατηρήσεις και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα...	63
7.2. Πρώτη διδακτική πρόταση.....	65
7.2.1 Διδακτικός σχεδιασμός με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.....	65
7.3 Δεύτερη διδακτική πρόταση με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.....	78
7.3.1 Διδακτικός σχεδιασμός με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.....	81
7.4 Συμπεράσματα διδακτικών προτάσεων.....	92
8. Συμπεράσματα.....	92
Παράρτημα Α.....	99
Φύλλο εργασίας για την πρώτη διδακτική πρόταση.....	100
Παράρτημα Β.....	102
Φύλλο εργασίας για τη δεύτερη διδακτική πρόταση.....	102
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	104

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΚΑΛ Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΜΚΔ Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

ΜΜΕ Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΠΣ Πρόγραμμα Σπουδών

ΣΛΓ Συστημική Λειτουργική Γραμματική

ΟΕΔΒ Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Εισαγωγή

Τα ΜΜΕ αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διαμορφώνουν κυρίαρχες αντιλήψεις, στάσεις και αξίες σε σχέση με το «άλλο», το «διαφορετικό». Έτσι, η κοινωνία δημιουργεί ένα συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης απέναντι σε ό,τι θεωρείται μειονότητα παρουσιάζοντάς το ως κοινωνικά άνισο. Για να γίνει η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας απαιτείται ένας λόγος χρωματισμένος από τον ομιλητή ο οποίος προσπαθεί να προσανατολίσει κατά το δοκούν το εκάστοτε κοινό του. Η αναπαραγωγή των στερεοτύπων μέσα από συγκαλυμμένο ρατσιστικό λόγο οδηγεί σε φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσιστικής συμπεριφοράς. Όλα αυτά μέσα από τον κοινωνικό ιστό οδηγούν σε εδραίωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη αποδομώντας τα στερεότυπα και τον κυρίαρχο λόγο που σχετίζεται με το «άλλο» και να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές ταυτότητες κατασκευάζονται ανάλογα με τον εκάστοτε φορέα λόγου. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για ανάλυση είναι ένα απόσπασμα από μία πρωινή ενημερωτική εκπομπή ιδιωτικού καναλιού, ένα απόσπασμα ομιλίας του Πάπα, μία ανάρτηση στο facebook μιας προσφυγοπούλας η οποία διέμενε ήδη δυο χρόνια στην Ελλάδα και μία πολιτική δήλωση του προέδρου του πολιτικού κόμματος της Χρυσής Αυγής. Η ανάλυση των κειμένων έγινε με την Κριτική Ανάλυση Λόγου με εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία που επιλέγονται για να αποκαλυφθεί ή να συγκαλυφθεί η παραγωγή στερεοτυπικού και ρατσιστικού λόγου, είτε να αποδομήθει. Το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε είναι η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και στις διδακτικές προτάσεις αξιοποιήθηκε η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.

Ακόμη, στόχος αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας είναι η δημιουργία διδακτικών προτάσεων οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού που θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αποτελούν κυρίαρχο λόγο και έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν κοινωνικές ταυτότητες και στερεότυπα. Στις διδακτικές προτάσεις παρουσιάζονται κάποιες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ελέγχουν κριτικά, να αξιολογούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτών που διαβάζουν ή ακούν.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο με την παρουσίαση των βασικών εννοιών της εργασίας όπως των τάξεων υποδοχής, της μητρικής, ξένης και δεύτερης γλώσσας, αλλά και η θεωρητική

προσέγγιση των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των κειμένων. Αναλυτικότερα, γίνεται θεωρητική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης, της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Ακόμη, αναλύεται η θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και των σύγχρονων κειμενικών περιβαλλόντων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, που αποτελεί και το μεγαλύτερο της εργασίας, αναλύεται το ερευνητικό μέρος με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία, την επιλογή και ανάλυση των κειμενικών περιβαλλόντων, την παρουσίαση και την ανάλυση των κειμένων με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Επίσης, παρουσιάζονται οι διδακτικές προτάσεις και ο διδακτικός τους σχεδιασμός με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των διδακτικών προτάσεων καθώς και δύο φύλλα αξιολόγησης που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.1 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το μοντέλο αφομοίωσης (Ανδρής, 2016) διακρίνεται από ένα μονοπολιτισμικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, κατά τις ιδεολογικές αρχές της αφομοίωσης, και κατ' επέκταση και του συγκεκριμένου μοντέλου, η αποδοχή ενός ατόμου στο πλαίσιο μιας κυρίαρχης ομάδας και η ισότιμη συμμετοχή του με τους γηγενείς κατοίκους προϋποθέτει απαραίτητα τον παραμερισμό της μητρικής γλώσσας και συνόλου του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχεται, τα οποία και απαξιώνονται (Κεσίδου, 2008). Έτσι, βασική επιδίωξη είναι η απόλυτη ταύτισή του με το σύνολο των χαρακτηριστικών που διακρίνουν την κυρίαρχη ομάδα και το πολιτισμικό της περιβάλλον. Μάλιστα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που εντάσσονται σε μειονότητες, λόγω της έλλειψης ή της μερικής γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο, αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» και συνιστούν ένα σημαντικό είδος προβλήματος σε παιδαγωγικό επίπεδο (Κεσίδου, 2008). Επομένως, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη να μαθαίνουν τη συγκεκριμένη γλώσσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, έτσι, ώστε να αφομοιώνονται στο υπόλοιπο μαθητικό σύνολο (Αραμπατζή, 2013). Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, το γεγονός ότι στο χώρο του

σχολείου υφίστανται μαθητές που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, δεν προκαλεί καμία διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο διατηρείται ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας. Συνεπώς, η προσαρμογή αφορά τον κάθε μαθητή και μαθήτρια προς το σύνολο των δεδομένων που επικρατούν στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, ο εκάστοτε πολιτισμός παραμελείται από την πλευρά των γηγενών μαθητών και μαθητριών (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009· Χατζησωτηρίου, 2014).

Σε ό,τι αφορά το *μοντέλο ένταξης* ή αλλιώς *ενσωμάτωσης* (Ανδρής, 2016· Διακογεωργίου, 2016), αυτό δεν περιθωριοποιεί εξολοκλήρου τον πολιτισμό των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από μετανάστες ή μειονοτικούς πληθυσμούς. Αντιθέτως, κάθε μαθητής και μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να διατηρεί και να εξελίξει τα πολιτισμικά γνωρίσματα της παράδοσής του αλλά και τη μητρική του γλώσσα κατά τη διαμονή του στη νέα χώρα στην οποία εγκαθίσταται (Αραμπατζή, 2013). Εντούτοις, η παρουσία ενός μειονοτικού πολιτισμού και η χρήση της αντίστοιχης μητρικής γλώσσας επιτρέπονται όχι στο δημόσιο αλλά αποκλειστικά στον ιδιωτικό βίο. Συνεπώς, ένας διαφορετικός πολιτισμός καθίσταται αποδεκτός, εφόσον δεν παρεμβάλλεται και δεν προκαλεί αλλοίωση των θεμελιωδών κοινωνικών δομών της χώρας, με συνέπεια να διατηρείται ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου (Μήτσης, 2019). Έτσι, η προσθήκη γνωρισμάτων των μειονοτικών πολιτισμών στο πλαίσιο του υφιστάμενου προγράμματος πραγματοποιείται με γνώμονα το σύνολο των αξιών που διαπνέουν τον πολιτισμό που κυριαρχεί. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, και μέσω της μερικής αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, η εκπαίδευση επιδιώκει να ενσωματώνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες των μειονοτήτων όσο το δυνατόν ομαλότερα (Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019· Χατζησωτηρίου, 2014).

Αναφορικά με το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* (Διακογεωργίου, 2016· Κεσίδου, 2008), αυτό επιδιώκει την επίτευξη της συνοχής της κοινωνίας, επιτρέποντας στον κάθε πολιτισμό που υφίσταται εντός της κοινωνίας να πραγματώνει την ανάπτυξή του με ισοτιμία (Μήτσης, 2019). Έτσι, καθίσταται σεβαστή η ελευθερία του κάθε μαθητή για τη μόρφωσή του μέσω της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας και του ιδιαίτερου πολιτισμού του (Κεσίδου, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυνατότητα διαμόρφωσης ξεχωριστών σχολείων κι εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγχρόνως, όμως, σημειώνεται μία παράλληλη και αυτόνομη ανάπτυξη των ποικίλων πολιτισμών,

δίχως να αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το στόχο της κοινωνικής συνοχής (Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019).

Σχετικά με το *αντιρατσιστικό μοντέλο* (Αραμπατζή, 2013· Διακογεωργίου, 2016) αυτό δίνει βαρύτητα στο να προλαμβάνεται και να εξαλείφεται ο ρατσισμός στο χώρο τόσο του σχολείου, όσο και της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, εστιάζει την προσοχή του στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των γηγενών αναφορικά με τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας στην οποία καταλήγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που ανήκουν σε ορισμένα πληθυσμιακά σύνολα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ταυτόχρονα, επιδιώκει την παροχή των απαραίτητων δυνατοτήτων στους μαθητές των μειονοτήτων για την ισότιμη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στο χώρο του σχολείου (Κεσίδου, 2008). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της εκπαίδευσης, βασικός σκοπός είναι να καθίσταται αποδεκτή και να εκτιμάται η ετερότητα, καθώς και να τίθενται ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών διάφορα σημαντικά ζητήματα που αφορούν την κοινωνία. Με τον τρόπο αυτό, θίγονται ο ρατσισμός και οι σχετικοί τρόποι συμπεριφοράς που συναντώνται σε πολλές περιπτώσεις στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό χώρο (Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019· Κεσίδου, 2008).

Τέλος, το *διαπολιτισμικό μοντέλο* (Αραμπατζή, 2013) προβάλλει την πεποίθηση πως ο κάθε λαός συμβάλλει με ισάξιο τρόπο στη διαμόρφωση του οικουμενικού πολιτισμού. Παράλληλα, μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου, προωθείται η θετική αντιμετώπιση της ετερότητας σε εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο κι επιδιώκεται να αξιοποιείται αυτή, προκειμένου να πραγματώνεται η ενότητα διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό, προβάλλονται ο σεβασμός και η εκτίμηση με την οποία είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται το σύνολο των μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι εντάσσονται και συμμετέχουν με ισοτιμία στο χώρο του σχολείου (Διακογεωργίου, 2016). Επίσης, αποσκοπεί στο να εξαλείφεται οποιοδήποτε εμπόδιο που δυσχεραίνει τη δυνατότητα της ανεμπόδιστης συμμετοχής του κάθε μαθητή και μαθήτριας ανεξαιρέτως στην εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπεια όσοι διακρίνονται από πολιτισμική ετερότητα να αδυνατούν να προοδεύουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο και να αναπτύσσονται, φτάνοντας στο σημείο να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται από την πλευρά της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να μετασχηματίζονται ολοκληρωτικά το σχολείο και το σύστημα εκπαίδευσης για την επαρκέστερη ανταπόκρισή τους σε οποιοδήποτε είδος ανάγκης που προβάλλει ο κάθε μαθητής και μαθήτρια (Ανδρής, 2016).

Παράλληλα, αναδιαρθρώνοντας την εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο, επιδιώκεται να διαμορφώνονται γνήσιες κοινωνίες με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, στις οποίες θα επικρατούν οι αξίες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισονομίας, της αποδοχής και της κατανόησης απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό, καθώς και της ύπαρξης αλληλεγγύης σε κοινωνικό επίπεδο (Ανδρής, 2016· Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009· Χατζησωτηρίου, 2014).

1.2 Τάξεις Υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.2.1 Ίδρυση και λειτουργία μιας Τάξης Υποδοχής. Προϋποθέσεις ένταξης μαθητών σε τμήματα ένταξης (διαγνωστικά εργαλεία)

Στην Ελλάδα η υλοποίηση των πρώτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Αυτό προέκυψε από τις αντιξοότητες που βίωναν όσοι μαθητές και μαθήτριες προέρχονταν από παλιννοστούντες Έλληνες και οι οποίες οφείλονταν στο γεγονός ότι δεν γνώριζαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα (Καλοφορίδης, 2014· Παντελίδου, 2020). Έτσι, σκοπός των συγκεκριμένων προγραμμάτων ήταν να διδάσκεται με εντατικό ρυθμό η ελληνική, μεταξύ άλλων, στο χώρο των Τάξεων Υποδοχής, των οποίων η ίδρυση πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στο χώρο δημόσιων σχολείων τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ζώνιος, 2020· Νικολάου, 2008· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, χ.χ· ΦΕΚ, 1983).

Οι Τάξεις Υποδοχής διακρίνονται σε Τάξεις Υποδοχής Ι και Τάξεις Υποδοχής ΙΙ και απευθύνονται σε κάθε παλιννοστούντα, αλλοδαπό και Ρομά μαθητή και μαθήτρια που διακρίνεται από ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011· Μήτσης, 2019· ΦΕΚ, 1983· ΦΕΚ, 2017). Στους συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, προκειμένου να υποστηρίζονται περισσότερο αποτελεσματικά, να εξαλειφεται η γλωσσική ανεπάρκεια και να ενσωματώνονται και να προσαρμόζονται αυτοί με ομαλότητα στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στο χώρο τόσο του ελληνικού σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας της χώρας (Ζάχος & Χατζής, 2005· Καλοφορίδης, 2014· Καρανικόλα, 2015· ΦΕΚ, 1983· ΦΕΚ, 2017).

Μάλιστα, μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1996, οι Τάξεις Υποδοχής εκσυγχρονίστηκαν, ενώ εξακολούθησαν να ιδρύονται ακόμα περισσότερες, οι οποίες πλέον διαπνέονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη διαπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2008· Παντελίδου, 2020· Τζωρτζοπούλου&Κοτζαμάνη, χ.χ.). Έτσι, κατά τη σημερινή εποχή, βασικός σκοπός τους είναι η παροχή μιας αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης στους μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η οποία θα διακρίνεται από μεγαλύτερη συμμετοχικότητα κι ενεργητικότητα, ώστε να εντάσσονται αυτοί πλήρως και ισότιμα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, να ενισχύεται η ελληνομάθειά τους και να υποστηρίζονται κατάλληλα, με στόχο να εξαλείφεται η σχολική διαρροή και να ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας από την οποία κατάγονται (Ζώνιος, 2020· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017).

Στην αρχή, οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονταν στο χώρο του κανονικού σχολείου, ωστόσο η λειτουργία τους πραγματοποιούταν με αυτονομία και με τη χρήση ενός ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος. Κατά τη σημερινή εποχή, όμως, συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής μονάδας και δραστηριοποιούνται εκτός της κανονικής τάξης του σχολείου (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· Καραμητόπουλος, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή του προγράμματός τους πραγματοποιείται μέσω δύο κύκλων, που συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο του ωρολόγιου προγράμματος που διαθέτει το σχολείο (Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019· Ζώνιος, 2020· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017). Σε ό,τι αφορά τη διάρκεια του προγράμματος των Τάξεων Υποδοχής, αυτό διαρκεί 18-22 διδακτικές ώρες την κάθε εβδομάδα, κατά τις οποίες ο κάθε μαθητής και μαθήτρια δεν συμμετέχει στο χώρο της κανονικής τάξης (Διακογεωργίου, 2016· Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· ΦΕΚ, 2017).

Ειδικότερα, στο χώρο των Τάξεων Υποδοχής I συμμετέχει ο κάθε μαθητής και μαθήτρια που είτε αγνοεί παντελώς είτε γνωρίζει σε μικρό βαθμό την ελληνική γλώσσα, την οποία και διδάσκεται με τη μορφή δεύτερης γλώσσας για το χρονικό διάστημα ενός έτους, κι εφόσον κρίνεται αναγκαίο, δύο ετών (Διακογεωργίου, 2016· Καραμητόπουλος, 2016· Νικολάου, 2008· ΦΕΚ, 2017). Παρ' όλ' αυτά, σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ή μαθήτρια αποδεικνύει πως είναι σε θέση να συμμετέχει στην αποτελεσματική παρακολούθηση των μαθημάτων της κανονικής τάξης, επιτρέπεται

να εντάσσεται σ' αυτή μετά από το διάστημα των τριών μηνών και αφού το αποφασίσει και ο εκπαιδευτικός της τάξης (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017).

Αντίστοιχα, εντός των Τάξεων Υποδοχής II εισέρχονται, ακολούθως, οι μαθητές και μαθήτριες που συνεχίζουν να διακρίνονται από γλωσσικές αδυναμίες, καθώς γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα σε μέτριο βαθμό, με συνέπεια να δυσκολεύονται να παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του σχολείου (Διακογεωργίου, 2016· Καραμητόπουλος, 2016· Νικολάου, 2008· ΦΕΚ, 2017). Η παρακολούθηση των μαθημάτων εκτείνεται σε ένα χρονικό διάστημα φοίτησης δύο, και αν χρειάζεται, τριών διδακτικών ετών (Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις της ένταξης των μαθητών και των μαθητριών στις Τάξεις Υποδοχής, προκειμένου να ιδρύνονται και να λειτουργούν αυτές, είναι απολύτως αναγκαίο να συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· ΦΕΚ, 2017). Παράλληλα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το πόσοι μαθητές και μαθήτριες πρόκειται να συμμετάσχουν σ' αυτήν, καθώς είναι αναγκαίο να συμμετέχουν το λιγότερο επτά με εννέα και το περισσότερο δεκαεπτά, ενώ δυνατότητα συμμετοχής έχει ο κάθε μαθητής και μαθήτρια, ανεξάρτητα από την σχολική τάξη στην οποία φοιτά (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019· ΦΕΚ, 2017). Μάλιστα, αν κάποιος φοιτά σε ένα γειτονικό σχολείο και είναι απαραίτητο να συμμετάσχει και σε μία Τάξης Υποδοχής, έχει τη δυνατότητα μετεγγραφής του σε κάποιο σχολείο όπου είναι εφικτό να ιδρυθεί μία Τάξης Υποδοχής I, εφόσον συναινούν οι γονείς και ο Διευθυντής του σχολείου και το αποφασίσει ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης (Διακογεωργίου, 2016· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017).

Επιπλέον, απαραίτητη είναι η συμμετοχή του καθενός από τους υποψήφιους μαθητές και μαθήτριες στην πραγματοποίηση ενός διαπιστωτικού τεστ, μέσω του οποίου εξετάζεται η ελληνομάθειά του κι, έτσι, στη συνέχεια να τοποθετηθεί είτε στην Τάξη Υποδοχής I είτε στην αντίστοιχη II. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται και το κατά πόσο είναι σε θέση να συμμετέχει σ' αυτές (Διακογεωργίου, 2016· Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος &Φλωράτου, 2011· Ζάγκος, Κυρίδης&Φωτόπουλος, 2019· ΦΕΚ, 2017).

Ακόμη, ο γονέας οφείλει να δηλώνει πως επιθυμεί την παρακολούθηση της Τάξης Υποδοχής από το παιδί του. Συγχρόνως, είναι αναγκαία η ανάθεση της διδασκαλίας, κυρίως, σε εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εξειδίκευση στο να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, καθώς και η έγκαιρη εξασφάλιση του απαραίτητου υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία (Διακογεωργίου, 2016· Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011· ΦΕΚ, 2017).

Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αποχωρούν από την Τάξη Υποδοχής και να εντάσσονται στα μαθήματα της συμβατικής σχολικής τάξης όχι μόνο μέσω της πραγματοποίησης διαπιστωτικών τεστ, αλλά και συμμετέχοντας στη διεξαγωγή κατατακτήριων εξετάσεων. Μάλιστα, είτε μετά την ένταξη κάποιου μαθητή στο χώρο της κανονικής τάξης είτε κατόπιν της ολοκλήρωσης της φοίτησής του στις Τάξεις Υποδοχής, δεν επιτρέπεται η επιστροφή του σ' αυτές (Διακογεωργίου, 2016· Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011· ΦΕΚ, 2017).

1.2.2 Τρόπος προσέγγισης μαθημάτων και διδακτικά εργαλεία στην Τάξη Υποδοχής

Στις Τάξεις Υποδοχής I η ελληνική γλώσσα διδάσκεται με εντατικότητα. Ταυτόχρονα, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια έχει τη δυνατότητα της παρακολούθησης και ορισμένων μαθημάτων που διδάσκονται εντός της συμβατικής σχολικής τάξης (Διακογεωργίου, 2016· Ζώνιος, 2020· Καραμητόπουλος, 2016· Νικολάου, 2008· ΦΕΚ, 2017). Ειδικότερα, συμμετέχει στην παρακολούθηση των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, της Πληροφορικής και της Ξένης Γλώσσας ή κάποιου άλλου μαθήματος, το οποίο καθορίζεται κατόπιν απόφασης που λαμβάνουν ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σχολικός Σύμβουλος (Διακογεωργίου, 2016· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019· ΦΕΚ, 2017).

Στις Τάξεις Υποδοχής II πραγματοποιείται η υλοποίηση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού προγράμματος με μικτό χαρακτήρα και περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα της παρακολούθησης των μαθημάτων που διδάσκονται στην κανονική τάξη του σχολείου και με τη συμμετοχή ενός δεύτερου εκπαιδευτικού (Ζάγκος, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2019· ΣΥΝΕΚ, 2016-2019), ενώ ταυτόχρονα τους παρέχεται πρόσθετη γλωσσική υποστήριξη έξω από αυτήν (Καραμητόπουλος, 2016· Νικολάου, 2008· ΦΕΚ, 2017). Γενικά, πάντως, μέσω

της υλοποίησης του προγράμματος των Τάξεων Υποδοχής II, επιδιώκεται η συμμετοχή και παρακολούθηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο το δυνατόν περισσότερων ωρών διδασκαλίας στο χώρο της κανονικής τάξης με απώτερο σκοπό την επίτευξη της πλήρους και όσο γίνεται συντομότερης ένταξής τους σ' αυτήν (Διακογεωργίου, 2016· Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011· ΦΕΚ, 2017).

Σχετικά με τα εργαλεία διδασκαλίας, αρχικά τα μαθήματα στις Τάξεις Υποδοχής διεξάγονταν με την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού που είχε διαμορφώσει ο ΟΕΔΒ, προκειμένου να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και να μεταδίδονται στοιχεία του πολιτισμού της Ελλάδας στους μαθητές και τις μαθήτριες που προέρχονταν από Έλληνες μετανάστες και οι οποίοι διέμεναν στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. Ωστόσο, κατά τη σημερινή εποχή, η διδασκαλία των μαθητών στο χώρο των Τάξεων Υποδοχής πραγματοποιείται με τη χρήση ειδικών εγχειριδίων, τη συγγραφή των οποίων αναλαμβάνουν ο Ο.Ε.Δ.Β. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και πανεπιστημιακά ιδρύματα (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011· Καρανικόλα, 2015· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, χ.χ.).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι Τάξεις Υποδοχής διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, προκειμένου ο εκάστοτε αλλοδαπός μαθητής να εντάσσεται αρμονικά στο χώρο του ελληνικού σχολείου. Έτσι, κατορθώνει να διαχειρίζεται και να διαφοροποιεί ο ίδιος ενεργά τις συνθήκες που βιώνει, αξιοποιώντας και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που τον διακρίνουν, αφού ο πολιτισμός στον οποίο ανήκει αντιμετωπίζεται με την επίδειξη ευαισθησίας και καθίσταται σεβαστός (Αραμπατζή, 2013· Διακογεωργίου, 2016).

2. Βασικές έννοιες και ορισμοί

2.1 Γλώσσα, μητρική γλώσσα, ξένη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, κείμενο και κειμενικά είδη

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα συνιστά σημαντικό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Τι μπορεί να θεωρείται όμως γλώσσα; Μια πληθώρα μελετητών είχαν έντονη ενασχόληση με τον τομέα της γλωσσολογίας και, ως εκ τούτου, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί γι' αυτήν. Ως γλώσσα έχει οριστεί, σύμφωνα με τους

Bloch&Trager (Τσολακίδης, 2011:2), ένα σύστημα αυθαίρετων και αυτόνομων φωνητικών συμβόλων που με τη χρήση αυτών μια κοινωνική ομάδα μπορεί να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί. Αυτός ο ορισμός, όμως, εκδηλώνει την κοινωνική έκφραση του ορισμού της γλώσσας. Ένας άλλος γλωσσολόγος, ο Hall (Τσολακίδης, 2011:2) ότι η γλώσσα ορίζεται ως ένας θεσμός επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων διαμέσου προφορικών και ακουστικών συμβόλων. Εδώ αναδεικνύεται και η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας εκτός της κοινωνικής της λειτουργίας.

Ένας ακόμη ορισμός που αξίζει να αναφερθεί έχει προκύψει από τον Robbins (Τσολακίδης, 2011:2), που οριοθετεί το πεδίο της γλώσσας ως ένα σύστημα συμβόλων που στηρίζεται στην καθαρή ή την αυθαίρετη σύμβαση και μετουσιώνεται αλλά και προσαρμόζεται, ανάλογα με τις ανάγκες που αποκτά ο ομιλητής κάθε φορά. Μελετώντας τη γλώσσα από μια τέτοια οπτική φανερώνεται ότι αυτή μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των ομιλητών και έτσι αναδεικνύεται πως δεν υπάρχουν φτωχές και πλούσιες γλώσσες.

Ο Ferdinand de Saussure (1979), γνωστός και κομβικής σημασίας γλωσσολόγος, αφού είναι αυτός που θεμελίωσε τη σύγχρονη γλωσσολογία, διέκρινε τη γλώσσα σε 3 βασικά χαρακτηριστικά: την ομιλία, το λόγο και τη γλώσσα. Η πρώτη είναι αυτή που σχετίζεται με τη γλώσσα και θεωρείτο ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο και ένα ποικιλόμορφο επικοινωνιακό είδος μεταξύ των ανθρώπων. Η ομιλία είναι δυνατό να μελετηθεί ως φυσιολογική και ψυχολογική άποψη και συνίσταται ένα ετερογενές και πολύπλευρο χαρακτηριστικό. Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της γλώσσας, είναι φανερό πως γίνεται νύξη αυτής σε ένα αφηρημένο σύστημα που έχουν στο νου τους τα μέλη μιας κοινότητας ανθρώπων. Μάλιστα, ο Saussure επισημαίνει πως οι ομιλητές παράγουν κάποια εκφωνήματα διαμέσου κάποιου υλικού που είναι το ίδιο για όλους. Τέλος, το χαρακτηριστικό του λόγου θεωρείται ότι είναι η πραγμάτωση και ολοκλήρωση της γλώσσας που είναι, σύμφωνα με το Βελούδη (2008:5-6), παροδική, στιγμιαία και προσωπική υπόθεση του κάθε ατόμου που τη χρησιμοποιεί.

Στην προσπάθεια της εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων *ξένη γλώσσα*, *μητρική γλώσσα* και *δεύτερη γλώσσα*, έχουμε εστιάσει στο γεγονός πως είναι δύσκολο να απομονώσουμε ξεχωριστά τους παραπάνω όρους και να διατυπώσουμε έναν

ακριβή ορισμό. Αυτό συμβαίνει, διότι ο προσδιορισμός των εννοιών διασφαλίζεται με επιτυχία μόνο όταν αντιπαρατίθεται με άλλους δύο.

Στα ερωτήματα που προκύπτουν για το τι είναι η *μητρική γλώσσα* και πόσες μητρικές γλώσσες δύναται ένα άτομο να διαθέτει, η επιστημονική κοινότητα αδυνατεί να προσδώσει μια επαρκή και ικανοποιητική απάντηση. Προκειμένου να προσδιοριστεί με σαφήνεια και ενάργεια η έννοια της *μητρικής γλώσσας*, η SkutnabbKangas (1981) πραγματοποίησε τη χρήση 4 κριτηρίων. Αυτά αναφέρονται :

Στην ύπαρξη της αντιστοιχίας ανάμεσα στην καταγωγή- προέλευση και στη χρονική ακολουθία της *μητρικής γλώσσας* σχετικά με τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα

- Στο κατά πόσο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα
- Στη λειτουργία που επιτυγχάνει η μητρική γλώσσα και
- Στη στάση απέναντι σε αυτήν (αυτοπροσδιορισμός – ταύτιση)

Οπότε, με βάση όλα τα παραπάνω κριτήρια, ένα άτομο μπορεί να διαθέτει περισσότερες από μια μητρικές γλώσσες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ή μπορεί να την αντικαταστήσει ή ακόμη και να την ξεχάσει. Αυτό το χαρακτηριστικό γίνεται πιο εμφανές όταν κάποιος κάνει χρήση του κριτηρίου της λειτουργικότητας για να αποσαφηνίσει τον όρο της *μητρικής γλώσσας*. Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να πει ότι μητρική γλώσσα είναι αυτή η γλώσσα στην οποία κάποιος μπορεί να σκέπτεται, να ονειρεύεται, να παραμιλά κ.τ.λ. (SkutnabbKangas, 1981· Τσιτσελίκης, 1996· Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Ως *πρώτη γλώσσα* νοείται η γλώσσα που απέκτησε το άτομο κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του και αυτό επιτεύχθηκε μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ανατράφηκε και μεγάλωσε. Σε πολλές χώρες έχει αντικατασταθεί ο όρος αυτός με τον όρο *μητρική γλώσσα*. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι άλλη είναι η γλώσσα της μητέρας του παιδιού και άλλη η γλώσσα που κατακτά το ίδιο το παιδί ως οντότητα. Βέβαια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που *μητρική γλώσσα* νοούνται οι δύο πρώτες γλώσσες που κατακτά το παιδί στην παιδική του ηλικία και αυτές μπορούν να διαθέτουν ή και όχι την ίδια δύναμη. Επιπλέον, στα πλείστα συγγράμματα οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αλλά στη Σουηδία γίνεται η χρήση του όρου « γλώσσα του σπιτιού» (Cummins, 1999· Halliday, 1978· Σκούρτου, 2001). Αυτός ο όρος έχει σαν στόχο να δηλώσει την κυρίαρχη γλώσσα που υπάρχει στο εσωτερικό ενός σπιτιού και αυτή χρησιμοποιείται σαν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. Ακόμη, δηλώνεται και τονίζεται το

δικαίωμα που έχει ένα παιδί να διδαχθεί πράγματα, αλλά σε αυτή τη γλώσσα που είναι κυρίαρχη στο εσωτερικό του σπιτιού. (Τριάρχη-Herrmann, 2000· Κωστούλα-Μακράκη, 2001· Baker, 2001).

Η χρήση του όρου *δεύτερη γλώσσα* συνιστά προϊόν που προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες. Επίσης, αποτελεί και μια προσπάθεια που επιτέλεσαν οι γλωσσολόγοι για να ορίσουν μια έννοια που πιο παλιά ήταν τμήμα του όρου *ξένη γλώσσα*. Με τον όρο *δεύτερη γλώσσα* περιγράφεται η γλώσσα που απέκτησε το άτομο μετά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Φυσικά, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται, μέσω της επαφής του ατόμου με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και με τη διαρκή και ταυτόχρονη παρακολούθηση μαθημάτων. Είναι επιτακτική ανάγκη να διευκρινιστεί πως αυτή καλύπτει και επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου στην παρούσα φάση που βρίσκεται (SkutnabbKangas, 1981· Τριάρχη-Herrmann, 2000· Baker, 2001).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι όροι *πρώτη* και *δεύτερη γλώσσα* θεωρούνται συνώνυμοι με τους όρους «ασθενής και ισχυρή γλώσσα» (Τσοκαλίδου 2000). Επειδή επιδρούν αρκετοί παράγοντες, κάποια γλώσσα υπερτερεί έναντι της άλλης και καλλιεργείται περισσότερο στο άτομο. Αυτή ονομάζεται ισχυρή γλώσσα. Από την άλλη, όμως, η γλώσσα που δεν υπερτερεί επονομάζεται ασθενής, αφού δε διαθέτει την ίδια δύναμη στο άτομο. Παρ' όλα αυτά, επειδή έχουν προκληθεί αρκετές συγχύσεις με τη χρήση αυτών των όρων, είναι καλό να αποφεύγεται η αναφορά σε αυτούς (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Εκτός από όλα τα παραπάνω, με τον όρο *ξένη γλώσσα* γίνεται μνεία για την εκμάθηση μιας γλώσσας από το ίδιο το άτομο, εφόσον έχει προηγηθεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της πρώτης γλώσσας. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνίσταται να πραγματοποιηθεί, προκειμένου το άτομο να μπορέσει όχι μόνο να ικανοποιεί θεμελιώδεις του ανάγκες, αλλά και να μπορεί να ανταποκριθεί σε ανάγκες που θα προκύψουν στο μέλλον (μορφωτικούς, επαγγελματικούς κ.τ.λ.). Επιπρόσθετα, η κατάκτηση της ξένης γλώσσας από το άτομο δεν καθίσταται αναγκαία, αφού αυτή δεν συνιστά καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία του με το άμεσο περιβάλλον του. Γι' αυτό και τα κίνητρα που διαθέτει το άτομο δεν είναι τόσο ισχυρά ή είναι ασαφή και συγκεχυμένα (SkutnabbKangas, 1981· Τριάρχη-Herrmann, 2000· Δραγώνα, Φραγκουδάκη&Σκούρτου, 2001· Ευρυδίκη, 2001· Eurydice, 2006).

Με την ύπαρξη *ξένης γλώσσας* δεν προκύπτει το συμπέρασμα ότι θα υπάρξει και διγλωσσία. Όμως, έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε λόγο για δεύτερη γλώσσα

σε αυτή την περίπτωση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί η παραμονή ενός ατόμου σε χώρα, όπου μιλιέται η γλώσσα για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Για να μπορέσει να επικοινωνήσει και να καλύψει τις ανάγκες του κάνει χρήση της γλώσσας ευρέως, έχοντας ως απότοκο το άτομο να μαθαίνει καλύτερα τη γλώσσα και αυτή να αποκτά τα στοιχεία της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000· Δραγώνα, Φραγκουδάκη&Σκούρτου, 2001).

Αναφορικά με την περίπτωση του «κειμένου», αυτό αποτελείται από φράσεις που συντελούν στη διαμόρφωση ενός πλήρους νοήματος και οι οποίες αποτελούν ένα είδος συγκεκριμένου μηνύματος, που οριοθετείται από τον κοινωνικό περίγυρο. Μάλιστα, είτε χρησιμοποιείται σε αισθητικό, κοινωνικό κι εκπαιδευτικό επίπεδο, το κείμενο συνιστά «τη σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας» (Μητσικοπούλου, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργία του εκάστοτε κειμένου πραγματώνεται μέσω του λόγου εντός του οποίου συγκαταλέγεται και σ' αυτό αποτυπώνονται ποικίλες μορφές επικοινωνιακών περιστάσεων της κοινωνίας, καθώς επίσης και οποιαδήποτε έννοια διαμορφώνει όποιος συμμετέχει στην αντίστοιχη περίσταση. Παράλληλα, καθώς συντελείται η αμοιβαία επίδραση στο χώρο της κοινωνίας, κάθε έννοια που υφίσταται σε ένα κείμενο αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Συνεπώς, με το καθένα από τα κείμενα ο λόγος πραγματώνεται σε υλικό επίπεδο κι, έτσι, κατά μία έννοια το κάθε νόημα που περιλαμβάνει ένα κείμενο αφορά το αντίστοιχο νόημα που πηγάζει από το λόγο από τον οποίο πραγματοποιείται η οριστική του δημιουργία (Μητσικοπούλου, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, προκύπτουν οι περιπτώσεις των λεγόμενων «κειμενικών ειδών», στα οποία συμπεριλαμβάνεται κάθε κείμενο που εντάσσεται σε μία συγκεκριμένη μορφή κατηγορίας. Μάλιστα, η οριοθέτηση της κάθε κατηγορίας που αφορά τα κειμενικά είδη πραγματοποιείται με γνώμονα το ιδιαίτερο είδος των συμβάσεων και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κειμένου. Εξάλλου, το εκάστοτε κειμενικό είδος περιλαμβάνει ένα σύνολο μορφών κι εννοιών που πηγάζουν από μία δεδομένη κοινωνική περίσταση και, ταυτόχρονα, αποτυπώνει κάθε λειτουργία, στόχο και νόημα που σχετίζεται με την περίσταση αυτή (Μητσικοπούλου, 2006).

Επομένως, το καθένα από τα κειμενικά είδη δραστηριοποιείται και λειτουργεί ως ένας δείκτης και κατάλογος όπου εντάσσεται οποιαδήποτε περίσταση που αφορά ένα κοινωνικό σύνολο κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.

Μεταξύ των πολυάριθμων, λοιπόν, περιπτώσεων που αφορούν τα κειμενικά είδη και απαντώνται κατά την καθημερινότητα, χαρακτηριστικές είναι αυτές της συνέντευξης, της συνδιάλεξης σε διαπροσωπικό επίπεδο, της έκθεσης ιδεών, της διαφήμισης, του άρθρου σε κάποια εφημερίδα, του υπομνήματος, του διηγήματος, της διάλεξης ακαδημαϊκού χαρακτήρα και περιεχομένου και του κειμένου διδασκαλίας σε ένα σχολικό εγχειρίδιο (Μητσικοπούλου,2006).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το καθένα από τα κειμενικά είδη οριοθετείται από μία εξειδικευμένη γνώση και μορφή δραστηριοποίησης και κύριο γνώρισμά του συνιστά η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης θεματικής, ύφους αλλά και δομής. Άλλωστε, η γόνιμη λειτουργία του ατόμου στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση δεν προϋποθέτει αποκλειστικά τη γνώση των κανόνων που αφορούν τη γραμματική ούτε και την κατοχή διευρυμένου λεξιλογίου και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή. Αντιθέτως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η γνώση των ιδιαίτερων εκείνων κανόνων και συμβάσεων που συντελούν, προκειμένου να διαμορφώνεται το εκάστοτε κειμενικό είδος, που ταυτίζεται με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η γλώσσα σε πολιτισμικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό το άτομο να πραγματώνει την επίτευξη της αποτελεσματικής του συμμετοχής στο οποιοδήποτε περιστατικό που συνδέεται με τον κοινωνικό του περίγυρο (Μητσικοπούλου,2006).

Μάλιστα, για την απόκτηση των συγκεκριμένων κανόνων, συμβάσεων και τεχνικών είναι αναγκαία η εφαρμογή της διδακτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται για την εκμάθηση οποιουδήποτε κανόνα και γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, η δημιουργία ενός άρθρου, μιας συνέντευξης ή ενός κειμένου σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο προϋποθέτει τη γνώση του τρόπου δόμησης των συναφών κειμενικών ειδών, καθώς και των κανόνων με τους οποίους αυτά διαμορφώνονται (Μητσικοπούλου,2006).

Γενικά, πάντως, το κάθε κειμενικό είδος συνιστά μία μορφή διαδικασίας με κοινωνικό χαρακτήρα και περιεχόμενο, της οποίας η μέθοδος και η μορφή της δομής προσδιορίζονται σε πολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο. Συγχρόνως, η αξιοποίηση της διαδικασίας αυτής στοχεύει στην εκπλήρωση ποικίλων επιδιώξεων στο πλαίσιο διάφορων συγκεκριμένων συνθηκών (Μητσικοπούλου,2006).

2.2 Περιεχόμενο και βασικές αρχές τη ΚΑΛ

Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis: στο εξής ΚΑΛ) είναι μια θεωρητική προσέγγιση κατά την οποία η κοινωνική πραγματικότητα αναπαρίσταται και κατασκευάζεται μέσω της γλώσσας και άλλων σημειωτικών πόρων (κειμενική ανάλυση) με στόχο να ερμηνευτεί αυτή η πραγματικότητα (κοινωνική ανάλυση) (Μπουκάλα, Στάμου, 2020). Μέσα από την ΚΑΛ ερευνώνται και αναλύονται τα διάφορα γλωσσικά, δομικά και υφολογικά στοιχεία των ομιλητών ή των συντακτών των κειμένων (γραπτών και προφορικών) με στόχο να ερμηνευτεί φαινομενικά η κοινωνική ανισότητα, να ελεγχθούν άτομα και κοινωνικές ομάδες από εξουσιαστικές ομάδες που κυριαρχούν (Μιχάλης, 2014). Ο λόγος μελετάται από την ΚΑΛ μέσα από σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον γιατί η διαμόρφωση του κόσμου προκύπτει μέσα από την διαφορετική οπτική του κάθε ανθρώπου ο οποίος ερμηνεύει διαφορετικά την κοινωνική του πραγματικότητα.

Βασική αρχή της ΚΑΛ είναι ότι η γλώσσα και η κοινωνία είναι σε αμοιβαία αλληλεπίδραση η οποία υλοποιείται μέσα από τον λόγο που είναι φορέας ιδεολογίας και συντηρεί ανισότητες και ιδεολογικές εξουσίες. Έτσι, συνδυάζεται η μικροανάλυση και η μακροανάλυση των κειμένων και των κοινωνικών δομών αντίστοιχα (Στάμου, 2014). Για την ΚΑΛ τα κείμενα επηρεάζονται από το ιστορικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι υπονομεύοντας ή αναπαράγοντας τις κυρίαρχες ιδεολογικές κατασκευές. (Μιχάλης, 2014). Η ΚΑΛ είναι μια θεωρία που αναλύει κριτικά διαφορετικά κειμενικά είδη και τύπους (Μιχάλης, 2014). Διακρίνουμε τρεις βασικές προσεγγίσεις: α) η κοινωνιογλωσσική (socio – cultural) προσέγγιση του Fairclough, β) η κοινωνιογνωσιακή (socio – cognitive) του vanDijk και γ) η λογοϊστορική (discourse–historical) της ομάδας της Βιέννης με επικεφαλής τη Wodak (Στάμου, 2014:156 –157).

Σύμφωνα με τον Fairclough (1989), η γλώσσα μετασχηματίζει και αναπαράγει τις κοινωνικές δομές. Αναλύει ότι ο λόγος αποτελεί μια μορφή κοινωνικής πρακτικής η οποία διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες βοηθώντας ώστε να κατασκευαστούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων βοηθώντας στην παραγωγή γνώσεων και πεποιθήσεων (Στάμου, 2014). Ο λόγος αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικής αλλαγής καθώς αναπαράγει άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των φυλών, των μειονοτήτων και των κυριάρχων ομάδων. Ένα κείμενο μπορεί να προσεγγιστεί κριτικά όχι μόνο σύμφωνα με το περιεχόμενό του αλλά και σύμφωνα με όσα αποσιωπά (Fairclough, 1995).

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ΚΑΛ είναι ότι μέσα από τον λόγο συντίθεται μια κοινωνία και μια κουλτούρα. Ακόμη, διαμορφώνεται ένα ιδεολογικό πεδίο μέσα από το οποίο δημιουργούνται ανισόρροπες κοινωνικές δυνάμεις ισχύος. Επίσης, ο λόγος διέπεται από ιστορικότητα, βάση της οποίας τα κείμενα και τα κοινωνικά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν μέσα από την διαμεσολάβηση. Τέλος, επιλαμβάνεται μιας κοινωνικής πραγματικότητας που εστιάζει στην κριτική ανάλυση του λόγου (Fairclough 1995).

Η ΚΑΛ μελετά τη φυσική ομιλία και τη φυσική γλώσσα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινότητας, σε φυσικά και όχι τεχνητά περιβάλλοντα με τη συμμετοχή ανθρώπων από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Η γλώσσα μελετάται μέσα από τη συσχέτιση του κοινωνικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος αλλά και την επίδρασή της στις κοινωνικές ταυτότητες. Εστιάζει στη διαλεκτική σχέση γλώσσας και κοινωνίας καθώς μέσω αυτής αναπαράγονται ή αποκαλύπτονται στερεότυπα και κοινωνικοί αυτοπροσδιορισμοί (Σηφιανού, 2020).

Σύμφωνα με τον VanDijk, μια από τις βασικές αρχές της ΚΑΛ είναι αυτή της διαλεκτικής εξέτασης του μακρο-επιπέδου (macrolevel), που αφορά τις κυρίαρχες αξίες και απόψεις και του μικρο-επιπέδου (microlevel), που αφορά τις γλωσσικές στρατηγικές και τα κείμενα (texts) που παράγονται από τα άτομα (βλ. VanDijk, 2008:5-89). Στόχος της ΚΑΛ είναι η εξέταση των τρόπων με τους οποίους ο λόγος αναπαράγει την κοινωνική κυριαρχία, δηλαδή την κατάχρηση εξουσίας από μία κοινωνική ομάδα απέναντι σε άλλες, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι ομάδες που κυριαρχούνται δύνανται να αντισταθούν σε αυτήν (VanDijk 2009:9). Έτσι, δίνοντας έμφαση στον ρόλο του λόγου μέσα από τις έννοιες εξουσία (power), ηγεμονία (hegemony) και κυριαρχία (dominance), αναπαράγονται άνισες σχέσεις εξουσίας (vanDijk 1991,1993).

Η ΚΑΛ μελετά κυρίως δημόσια κείμενα που προέρχονται από ΜΜΕ, την πολιτική, τα δημόσια έγγραφα και την εκπαίδευση όπου συχνότερα αναλύονται θέματα κοινωνικής ανισότητας αλλά και κοινωνικής εξουσίας. Τα θεσμικά κείμενα, τα κείμενα που παράγονται από υπηρεσίες και από ευρέως διαδεδομένα πρόσωπα, έχουν ευρεία απήχηση και συντελούν στη διαμόρφωση της αντίληψης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (vanDijk 2001).

2.3 Από τη Γλωσσική Επίγνωση στην Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

Η γλωσσική επίγνωση αναπτύχθηκε πρώτιστα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά στην Αγγλία (Χατζησαββίδης και συν., 2013, σσ. 321-336). Ως και τον 19ο αιώνα η πιο γνωστή μέθοδος διδασκαλίας ήταν η Γραμματικομεταφραστική, που σχετίζεται με το γραπτό λόγο, καθώς και με τη διδασκαλία των Κλασσικών γλωσσών (Κουφάκη, 2009, σσ. 43). Όπως επισημαίνει ο Χατζησαββίδης (2013:321-336), ο τρόπος διδασκαλίας θεωρήθηκε ότι ήταν ανεπαρκής για να δώσει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία στους ανθρώπους να κατακτήσουν επαρκώς τη γλώσσα και να πραγματώσουν αποτελεσματική χρήση αυτής. Μετά από όλα τα τεκταινόμενα, κρίθηκε επιτακτική ανάγκη οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα να προσλαμβάνουν τη δεύτερη/ξένη γλώσσα με συνειδητότητα και ευαισθησία (Κουφάκη, 2009:35-42). Ουσιαστικά, αυτή συνιστά μια πρόταση που θα βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να έχουν μια πιο ουσιαστική ενασχόληση με τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα, η οποία δεν είναι μόνο ένα απλό σύστημα, αλλά θεωρείτο διάλογος επικοινωνίας και χρήσιμο εργαλείο διαχείρισης της σκέψης και διαπροσωπικών σχέσεων (Κουφάκη, 2009:35-42). Συμπερασματικά, θεωρείται ότι μέσα από την ανάπτυξη της Γλωσσικής Επίγνωσης οι μαθητές θα μπορούν να ενεργούν αυτόνομα στην μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργατική μάθηση.

Η προσθήκη του όρου *Κριτική* στην έννοια *Γλωσσική Επίγνωση* ανασυνθέτει μια νέα τάση που επικεντρώνεται στην παρουσίαση της σύνδεσης των γλωσσικών με τα κοινωνικά φαινόμενα, στην ανάδειξη της έκφανσης του ρόλου της γλώσσας σχετικά με την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 43). Ακόμη, εστιάζει και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και της κριτικής ικανότητας που διαθέτουν οι μαθητές/τριες, με σκοπό την χειραφέτηση και την ενδυνάμωσή τους σε κοινωνικό επίπεδο (Fairclough,2001).

Ο Αρχάκης (2005:40) επισημαίνει πως η κριτική γλωσσική επίγνωση έχει κατορθώσει να επιτύχει τον στόχο της, όταν οι μαθητές/τριες διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται ιδεολογικές φορτίσεις του λόγου, όπως αποτελούν οι ρατσιστικές εκφορές του λόγου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τόσο πολύ στην ανάλυση και την χρήση των γλωσσικών εκφάνσεων που να μετουσιωθούν σε υπεύθυνες οντότητες που να καταστούν ικανές να διαμορφώσουν οι ίδιοι τις ταυτότητες τους, αλλά και το κοινωνικό τους περίγυρο (Χατζησαββίδης και συν., 2013:327-331). Αξίζει να

σημειωθεί ότι οι πρακτικές που μπορούν να υλοποιηθούν όλα τα προαναφερθέντα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, περιλαμβάνονται σε αυτές των πολυγραμματισμών και υπάρχει η δυνατότητα να είναι η διεξαγωγή ερευνών από τους/τις μαθητές/τριες για τις χρήσεις της γλώσσας που πραγματοποιούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να συνιστά οι συζητήσεις για το πώς τα ΜΜΕ και η πολιτική ηγεσία συνδιαμορφώνουν μια πραγματικότητα (Χατζησαββίδης και συν., 2013:327-331).

Μείζον ζήτημα συνιστά η ανάπτυξη του λόγου της χειραφέτησης που αποδεσμεύει τον άνθρωπο από την εξουσία των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και των ιδεολογιών που πιστεύει. Επίσης, το άτομο αποκτά σεβασμό τόσο προς τον ίδιο του τον εαυτό όσο και προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας (Χατζησαββίδης και συν., 2013:327-331). Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι με τον λόγο της χειραφέτησης τα άτομα αντιμετωπίζονται ισότιμα στην επικοινωνία και αυτό συμβάλλει στην απελευθέρωση από την εξουσία κυρίαρχων λόγων (Baynham, 2002). Επιπλέον, η καλλιέργεια του λόγου της χειραφέτησης έχει ως σκοπό να μην μπορεί κανείς να επιβληθεί απέναντι σε κάποιον άλλον και να μην ελέγχεται από αυτόν (Κουφάκη, 2009:99). Τέλος, η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση καταδεικνύει στους/στις μαθητές/τριες πως μέσω του εργαλείου της γλώσσας, τα ανθρώπινα όντα αποκλείουν και υποτιμούν άλλα άτομα και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι ως προς τη γλώσσα και τον τρόπο που τη χρησιμοποιούν (Janks&Ivanic, 1992:323). Αξιοσημείωτο νοείται και το γεγονός πως μια κυρίαρχη θέση της Γλωσσικής Κριτικής Επίγνωσης είναι ότι η γλώσσα και η κατάλληλη χρήση της, μέσω της εκπαίδευσης, διαθέτει την ικανότητα και τη δύναμη να επηρεάζει και να ενδυναμώνει τη δομή της κοινωνίας (Ivanic, 1992:129).

2.3.1 Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων

Κατά τη διάρκεια της καθημερινότητάς του, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια έρχεται σε επαφή με πολυάριθμα πολυτροπικά κείμενα (Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011). Έτσι, εφόσον τα διδάσκεται με συστηματικότητα, κατορθώνει να προετοιμάζεται κατάλληλα για τον ικανοποιητικό χειρισμό τους, την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση του κάθε μηνύματος που προβάλλουν αυτά, την αξιολόγηση και τη χρησιμοποίησή τους στο σχολείο, αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τις

δυνατότητες των καινούριων τεχνολογιών (Γιαπουντζής, 2010· Καλαούζη, 2020· Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012).

Μέσω της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων, λοιπόν, προκειμένου να παράγεται νόημα, αξιοποιούνται τόσο ο κώδικας της γλώσσας, όσο και πολυάριθμα είδη σημάτων που προέρχονται από άλλους κώδικες. Επομένως, προκειμένου να καταστεί κατανοητό ένα κείμενο, το οποίο αποκτά ένα διευρυμένο χαρακτήρα και περιεχόμενο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατανοούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μηνύματα των οποίων η μεταφορά πραγματοποιείται κατά τη διδασκαλία τόσο με λεκτικό, όσο και με οπτικό τρόπο (Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011).

Παράλληλα, με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων οι μαθητές και οι μαθήτριες μετακινούνται διαρκώς μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων και μεταφράζουν τα ιδιαίτερα νοήματα που προκύπτουν μέσω των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων. Έτσι, αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται διαφορετικοί πόροι αναφορικά με το νόημα και προκειμένου να καθίσταται εφικτή η επικοινωνία, ενώ παρέχεται η δυνατότητα της διαμόρφωσης καινούριων μεθόδων αναφορικά με τη γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, και ειδικότερα αυτή που σχετίζεται με τη γλώσσα, επικεντρώνεται στο να καθίσταται κατανοητό το εκάστοτε νόημα, καθώς και στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες πως, μέσω των ποικιλόμορφων σημειωτικών τρόπων, επιτυγχάνεται η παροχή διαφορετικών και συμπληρωματικών δυνατοτήτων, προκειμένου να δίνεται μία νοηματοδότηση (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011).

Γενικά, πάντως, με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκουν την κατανόηση νοημάτων των οποίων η διαμόρφωση βρίσκεται σε συνάρτηση με το είδος των συγκεκριμένων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε περίπτωση σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο και των οποίων η αντίληψη θα ήταν δύσκολη με κάποιον άλλο τρόπο. Επομένως, συνειδητοποιούν τη διαφορετική νοηματοδότηση που πηγάζει στις εκάστοτε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011· Γρόσδος, 2011).

Συγχρόνως, η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων συμβάλλει, ώστε ο μαθητής και η μαθήτρια να προσεγγίζει διαθεματικά τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή στο σχολείο. Μάλιστα, χρησιμοποιώντας τα πολυτροπικά κείμενα, η ανάγνωση των οποίων πραγματοποιείται σε λεκτικό και

οπτικό επίπεδο, επιτυγχάνεται η σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας και οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου (Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτυγχάνουν την απόκτηση στοιχείων και γνώσης μέσω της ενεργοποίησής τους και της έρευνας που πραγματοποιούν και οδηγούνται στη λήψη πρωτοβουλιών (Καλαούζη, 2020). Επίσης, ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης και οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, μελετώντας και κατανοώντας τα πολυτροπικά κείμενα και παράγοντας κι οι ίδιοι τέτοια, είναι σε θέση να επικοινωνούν περισσότερο συνειδητά και μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων με τους συμμαθητές τους (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011· Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011). Ακόμη, διαμορφώνεται ένα συνεργατικό πνεύμα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές και οι μαθήτριες επεκτείνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και μαθαίνουν το πώς να αποκτούν τη μάθηση (Βιολάκη, 2018· Καλαούζη, 2020· Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012· Κουτσογιάννης, 2001).

Άλλωστε, συνδυάζοντας το κείμενο, τις κινούμενες εικόνες, τον ήχο και το βίντεο, εκτός από το μεγάλο ενδιαφέρον που προκαλείται, η τεχνολογία συνδέεται και με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Καλαούζη, 2020· Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012). Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, τα πολυτροπικά κείμενα ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο και με αυτενέργεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση και να ενισχύουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011· Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες επικεντρώνονται στην επεξεργασία της πληροφορίας μέσω της άσκησης του κριτικού τους στοχασμού, διαμορφώνοντάς τη σε ένα είδος γνώσης. Μάλιστα, καθίσταται εφικτή η πολύπλευρη και ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012). Έτσι, μελετώντας και κατανοώντας τα πολυτροπικά κείμενα, είναι σε θέση να προσλαμβάνουν και να αποκωδικοποιούν ευκολότερα και κριτικά την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Γιαπουντζής, 2010· Γρόσδος, 2011· Καλαούζη, 2020· Χοντολίδου, 1999).

Συγχρόνως, οι μαθητές και οι μαθήτριες επικοινωνούν μεταξύ τους σε διαπροσωπικό επίπεδο και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, δημιουργώντας καινούριες μορφές της αλλά και σχέσεις κοινωνικού περιεχομένου (Βιολάκη, 2018·

Κουτσογιάννης, 2001). Με τον τρόπο αυτό, υπερβαίνουν τα όρια των προκαθορισμένων προτύπων που προσδιορίζουν το στοχασμό τους και τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται (Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012). Έτσι, από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού καθίσταται αναγκαία η επεξεργασία των πόρων που αφορούν το λόγο και τους οποίους μεταφέρει ο κάθε μαθητής και μαθήτρια στη σχολική τάξη, εφαρμόζοντάς τους σε ωφέλιμες μεθόδους, προκειμένου να διαμορφώνεται ένα νόημα αξιοποιώντας διάφορα μέσα (Βιολάκη, 2018· Γρόσδος, 2011· Κουτσογιάννης, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, εφόσον τα πολυτροπικά κείμενα χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες, καθώς επεξεργάζονται τέτοιου είδους κείμενα, αναζητούν τη γνώση μαθαίνοντας το πώς να μαθαίνουν και πραγματώνουν τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας και των πηγών από τις οποίες προκύπτει η μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων συμβάλλει καθοριστικά, ώστε να συγκροτείται με συστηματικότητα η γνώση που πηγάζει από την εκπαιδευτική διαδικασία (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011· Καραγιώργου & Χατζηγεωργιάδου, 2012).

2.3.2 Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Κατά τη σημερινή εποχή, εντοπίζονται ποικίλες μορφές κειμένων, οι οποίες σχετίζονται με το χώρο των τεχνολογιών που αφορούν την πληροφορία και τα πολυμέσα και η παραγωγή τους συντελείται στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που διακρίνεται από έναν πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Έτσι, ασκείται επιρροή και στη διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας (Βιολάκη, 2018· Kalantzis&Cope, 2001· Χατζησαββίδης, 2003). Συνεπώς, προβάλλει ως άμεση αναγκαιότητα να αναθεωρηθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας. Έτσι, οι πολυγραμματισμοί αναδεικνύονται σε ένα σημαντικό μέσο παιδαγωγικού περιεχομένου (Θεολόγου, 2018· Kalantzis&Cope, 2001· Kalantzis&Cope, 2006· Καλαούζη, 2020).

Οι πολυγραμματισμοί συνδέονται με το γεγονός της ύπαρξης πολυάριθμων και διαφορετικών μέσων και μεθόδων με τις οποίες πραγματώνονται η ομιλία και η γραφή κι επομένως συντελείται η επικοινωνία (Kalantzis&Cope, 2001). Μάλιστα, υφίσταται μία αμοιβαία επίδραση μεταξύ τους και μέσω αυτών οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους επικοινωνεί το άτομο συνδέονται ποικιλόμορφα. Έτσι, ο

γραμματισμός σχετίζεται, πλέον, όχι αποκλειστικά με τη διαδικασία της απλής ανάγνωσης και γραφής κειμένων, αλλά και με την αξιοποίηση των δεξιοτήτων που πηγάζουν από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Θεολόγου, 2018· Kalantzis&Cope, 2000· Kalantzis&Cope, 2001· Καλαούζη, 2020). Μέσω, λοιπόν, των πολυγραμματισμών, ο μαθητής και η μαθήτρια είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την ποικιλομορφία των σημειωτικών μεθόδων, αλλά και των κειμένων που δημιουργούνται από αυτές με την καταλυτική συνδρομή που παρέχουν οι τεχνολογίες που σχετίζονται με τα πολυμέσα (Βιολάκη, 2018· Kalantzis&Cope, 2000· Kalantzis&Cope, 2001).

Εξάλλου, καθώς στη σημερινή εποχή αξιοποιούνται τα μέσα της τεχνολογίας και τα πολυμέσα, έχει διαφοροποιηθεί ριζικά ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής και η μαθήτρια προσεγγίζει και διαχειρίζεται την πληροφορία (Θεολόγου, 2018· Kalantzis&Cope, 2000· Kalantzis&Cope, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι πολυγραμματισμοί συνιστούν ένα καινούριο είδος δεξιότητας, η καλλιέργεια της οποίας επιτάσσεται από τη χρήση της πολυτροπικότητας των κειμένων, που αφορά τα ποικιλόμορφα σημειωτικά συστήματα. Από την πλευρά του, ο μαθητής καλείται να επιδιώκει την κριτική επεξεργασία κάθε πληροφορίας που συλλέγει (Βιολάκη, 2018· Kalantzis&Cope, 2000· Kalantzis&Cope, 2006· Καλαούζη, 2020). Αυτό συνεπάγεται πως, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ερμηνείας των κοινωνικών και των πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων διαμορφώνονται συγκεκριμένα νοήματα, επιδιώκονται μία αποδέσμευση και μία αποστασιοποίηση των μαθητών και των μαθητριών από το εκάστοτε είδος αντικειμένου που εξετάζουν, διατηρώντας μία κριτική στάση έναντι του πολιτισμικού του περιγύρου (Kalantzis&Cope, 2001).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς, υφίσταται το φαινόμενο της πολυμορφίας σε ό,τι αφορά τη γλώσσα (Γρόσδος, 2011· Kalantzis&Cope, 2001). Έτσι, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να σχετίζεται με περισσότερους τρόπους με ένα οποιοδήποτε είδος κειμένου, είτε ως δημιουργός είτε επιδιώκοντας να το ερμηνεύει. Στο πλαίσιο αυτό, η διαμόρφωση του νοήματος επιτυγχάνεται μέσω της πολυτροπικότητας και αξιοποιώντας ποικίλες πηγές (Kalantzis&Cope, 2001· Καλαούζη, 2020), ενώ προκύπτει και η διασύνδεση μεταξύ του κάθε γλωσσικού κώδικα με τον οποίο αποδίδεται η νοηματοδότηση και αντίστοιχων κωδίκων με οπτικό, ακουστικό, απτικό, χωροαντιληπτικό και ψηφιακό χαρακτήρα και περιεχόμενο (Θεολόγου, 2018· Kalantzis&Cope, 2001).

Προκειμένου, λοιπόν, να διαδίδεται, να καθίσταται αντιληπτή και να κατανοείται η εκάστοτε πληροφορία εντός του ψηφιακού περιβάλλοντος, χρησιμοποιούνται ποικίλα υβριδικά μέσα και πολυμέσα (Kalantzis&Cope, 2001· Καλαούζη, 2020). Έτσι, προκύπτουν νέα είδη δεδομένων και σημαντικές διαφοροποιήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και στη διαδικασία κατά την οποία διδάσκεται η γλώσσα, ενώ έχει μεταβληθεί και ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχει ο μαθητής και η μαθήτρια στη γλωσσική διδασκαλία και η μέθοδος με την οποία την αξιοποιεί (Kalantzis&Cope, 2001· Θεολόγου, 2018). Μάλιστα, μέσω των πολυγραμμatisμών, επιτυγχάνεται και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μέσω της οποίας η γλώσσα διαμορφώνεται με συλλογικότητα (Βιολάκη, 2018· Γρόσδος, 2011).

Έτσι, η παιδαγωγική που αφορά το γραμματισμό επεκτείνεται και αναδεικνύεται η αντίστοιχη που αφορά τους πολυγραμμatisμούς. Ειδικότερα, αυτό πραγματώνεται με την ένταξη πολυτροπικών κειμενικών αναπαραστάσεων και περιβαλλόντων, όπως αυτών που προκύπτουν μέσω των ψηφιακών μέσων και των καινούριων τεχνολογιών που σχετίζονται με την πληροφορία και τη διαδικασία της επικοινωνίας (Θεολόγου, 2018· Kalantzis&Cope, 2001· Kalantzis&Cope, 2006, Καλαούζη, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, ο γραπτός λόγος, και πιο συγκεκριμένα η ανάγνωσή του, αλλά και η διαδικασία κατά την οποία παράγεται αυτός, με σκοπό να διδάσκεται η γλώσσα, προβλέπουν τη χρήση όχι αποκλειστικά έντυπων κειμένων, αλλά και αντίστοιχων με ψηφιακή μορφή, στα οποία εντάσσονται πολλαπλοί και ποικιλόμορφοι γραμμatisμοί (Kalantzis&Cope, 2001). Έτσι, η σύνθεσή του πραγματοποιείται μέσω της πολυτροπικότητας και της αξιοποίησης πολλαπλών σημειωτικών παραστάσεων, με τις οποίες μεταδίδεται το εκάστοτε νόημα και μεταφέρεται η κάθε πληροφορία (Θεολόγου, 2018· Καλαούζη, 2020).

Συγχρόνως, ο προφορικός λόγος καθίσταται κατανοητός, ανάλογα με τη μέθοδο με την οποία ερμηνεύεται και σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι και ποικίλοι τρόποι αναπαράστασης στην εκάστοτε κοινωνική και σημασιολογική περίσταση. Μάλιστα, είναι δυνατόν αυτά να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην απόπειρα του ατόμου να επικοινωνεί συγκριτικά με την έκφραση κάποιου λεκτικού μηνύματος, του οποίου είναι πιθανή ακόμα και η πλήρης αντικατάσταση (Θεολόγου, 2018).

Έτσι, το περιεχόμενο της γλώσσας με τη μορφή γραπτού και προφορικού λόγου μεταδίδεται, πλέον, διαφορετικά, καθώς εντάσσεται στην πολυτροπικότητα και αναπαριστάται με ποικίλους τρόπους (Γιαπουντζής, 2010· Kalantzis&Cope, 2001). Επομένως, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής που αφορά τους πολυγραμματισμούς, αναδεικνύεται η καταλυτική συμβολή των πολυτροπικών κειμένων, καθώς οι πολυγραμματισμοί βρίσκονται σε άρρηκτη σύνδεση με τη διαδικασία κατά την οποία καθίστανται κατανοητά και παράγονται πολυτροπικά κείμενα αξιοποιώντας πολυμέσα (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011· Kalantzis&Cope, 2001). Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, μέσω της πολυτροπικότητας των κειμένων, και με την επιρροή που ασκούν οι καινούριες τεχνολογίες, σημειώνεται μία διαφοροποίηση του αλφαριθμητισμού, από τον οποίο προκύπτουν οι πολυγραμματισμοί, σκοπός των οποίων, όμως, δεν είναι είτε η άσκηση κριτικής είτε η αναίρεση των υφιστάμενων μεθόδων με τις οποίες διδάσκεται ο γραμματισμός, αλλά η συμπλήρωση και βελτίωση αυτών (Γιαπουντζής, 2010· Kalantzis&Cope, 2001· Καλαούζη, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, η πραγμάτωση της γλωσσικής διδασκαλίας με τη χρησιμοποίηση των πολυγραμματισμών συντελείται μέσω τεσσάρων διαφορετικών σταδίων/επιπέδων. Ειδικότερα, πρόκειται για το στάδιο της λεγόμενης «τοποθετημένης πρακτικής», κατά τη διάρκεια της οποίας επιχειρείται οι μαθητές και οι μαθήτριες να εισχωρούν στο χώρο της πείρας, καθώς και να αξιοποιούν γόνιμα τα είδη που αφορούν το λόγο και τα οποία είναι διαθέσιμα. Μάλιστα, στο σύνολο των κειμένων που επιλέγονται και συγκεντρώνονται, συγκαταλέγονται κι εκείνα που σχετίζονται άμεσα με κάθε έκφανση της καθημερινότητας των μαθητών και των μαθητριών (Kalantzis&Cope, 2001).

Επίσης, ένα άλλο επίπεδο είναι αυτό της «ανοιχτής διδασκαλίας», μέσω της οποίας επιδιώκεται η επίτευξη της κατανόησης με συστηματικό, αναλυτικό και συνειδητό τρόπο. Αναφορικά με τους πολυγραμματισμούς, λοιπόν, η συγκεκριμένη διαδικασία προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση να διαμορφώνεται μία γλώσσα που διακρίνεται από πλήρη σαφήνεια, έτσι, ώστε να κατορθώνεται η περιγραφή τόσο του νοήματος με τη μορφή σχεδιασμού, όσο και του εκάστοτε πολιτισμικού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην παραγωγή του αντίστοιχου, διαφορετικού από τα υπόλοιπα σχέδιου που αφορά το νόημα (Kalantzis&Cope, 2001).

Επιπλέον, στην παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί τους πολυγραμματισμούς εντάσσεται και το στάδιο της «κριτικής πλαισίωσης», στο πλαίσιο της οποίας βασικός σκοπός είναι η αποτελεσματική ερμηνεία του κοινωνικού

αλλά και πολιτισμικού περιβάλλοντος που διαμορφώνει συγκεκριμένα νοηματικά σχήματα. Μάλιστα, η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου προϋποθέτει την αποστασιοποίηση των μαθητών και των μαθητριών από το είδος του αντικειμένου που εξετάζουν και την κριτική αντιμετώπιση του πολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο αυτό προέρχεται (Kalantzis&Core, 2001).

Ακόμη, στη διδασκαλία μέσω των πολυγραμματισμών συμπεριλαμβάνεται και το επίπεδο της «μετασχηματισμένης πρακτικής». Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτής, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποπειρώνται να μετασχηματίζουν και να δημιουργούν ένα νόημα το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιείται και να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα σε οποιοδήποτε διαφορετικό περιβάλλον και πολιτισμική περιοχή (Kalantzis&Core, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας, οι πολυγραμματισμοί, σε συνδυασμό με την πολυτροπικότητα, εμπλουτίζουν την ικανότητα να επικοινωνούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε γλωσσικό επίπεδο (Αδαλόγλου, 2007· Βιολάκη, 2018). Ταυτόχρονα, οι πολυγραμματισμοί αφορούν όχι μόνο την περίπτωση της γλώσσας, αλλά και το σύνολο των γνωστικών τομέων (Αποστόλου & Κονδύλη, 2011).

2.4 Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday

Μέσα από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1985) η γλώσσα μπορεί και αντιμετωπίζεται σε μια κοινωνική διάσταση, βάσει της οποίας διαμορφώνονται νοήματα και παράλληλα δομούνται έννοιες. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι η γλώσσα ως πηγή νοήματος είναι δυνατόν να λαμβάνει μέρος σε περαιτέρω διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες είναι εφικτό όχι μόνο να δομείται, αλλά, επίσης, και να μεταβάλλεται η φύση της κοινωνικής εμπειρίας. Το νόημα, λοιπόν, που μεταδίδεται μέσα από τον εκάστοτε γλωσσικό κώδικα συνάδει με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο και αναφέρεται καθώς και στο αντίστοιχο πολιτισμικό. Το τελευταίο μάλιστα σχετίζεται με τον τρόπο κατά τον οποίο η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται μέσα σε μια ιστορική και κοινωνική διάσταση (Halliday&Hassan, 1989).

Είναι ανάγκη να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με το σημαίνον και το σημαινόμενο, την μορφή και την ύλη. Σύμφωνα με τον Saussure, το κεφάλαιο της

γλώσσας αποτελεί ένα σύστημα, στο οποίο και διακρίνεται το σημαίνον και το σημαινόμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο, προχωράει σε μια διαφοροποίηση μεταξύ της λέξης καθαυτής και σε εκείνο το οποίο και περιγράφεται μέσω αυτής. Για παράδειγμα λοιπόν, η έννοια *χρυσός*, δεν παρουσιάζει κάποια σχέση με την ακολουθία των φθόγγων που την αποτελούν. Ένα στοιχείο που αποδεικνύει την παραπάνω θέση, αποτελεί η ύπαρξη ποικίλων γλωσσών, όπου και απαντάται η συγκεκριμένη έννοια (Saussure, 1979).

Με μια πιο διεισδυτική ματιά, διακρίνεται η μορφή από την ύλη, ώστε το *σημαίνον* να αποτελεί ψυχική οντότητα. Επιπροσθέτως, αποτελεί και εσωτερική οντότητα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη σημασία καθαυτή. Έτσι, λοιπόν, κατά αντίστοιχο τρόπο, ισχύει για την γλώσσα, εφόσον πρόκειται για μορφή και δεν αποτελεί μια υλική ουσία. Παράλληλα, προχωράει στην διάκριση α) ομιλία β) γλώσσα γ) λόγος και διακρίνεται κατά την συστηματικότητα και σχετίζεται με την έννοια που παραπέμπει στο σύστημα. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα στοιχεία, τα οποία δομούν ένα σύστημα δεν είναι εφικτό να ορισθούν από μόνα τους, παρά μόνο μέσα από την σχέση που υφίσταται με κάποια άλλα στοιχεία για το σύστημα. Στο γλωσσικό σύστημα, λοιπόν, είναι εφικτό να υπάρξουν στοιχεία με ποικίλα υλικά που μπορεί να είναι είτε φωνητικά είτε γραφικά, δίχως αυτό, όμως, και να επιδρά στο σύστημα. Με την συγκεκριμένη οπτική, καταλήγουμε όπως και ο Saussure θεωρεί ότι η γλώσσα είναι τελικά μορφή και όχι ύλη (Αγγελής, 1991· Χρηστίδης, 1986). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν οι ποικίλες λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές που λειτουργούν ως σημαίνοντα, καταλήγουν και στα αντίστοιχα σημαινόμενα. Είναι, λοιπόν, άλλες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Halliday, 1994). Για τον Halliday ισχύουν τα εξής: α) στην γλώσσα οι εκάστοτε επιλογές δεν συνάδουν με τυχαιότητα είτε αυθαιρεσία, ωστόσο, έχουν ιδεολογικό υπόβαθρο για να αναπαραστήσουν τον κόσμο με έναν ορισμένο τρόπο, β) μάλιστα η Γραμματική σχετίζεται με το καταστατικό περιεχόμενο. Ακόμη, η γλώσσα συνδέεται και με λειτουργικούς παράγοντες, γ) επίσης το κείμενο είναι δυνατόν να εκλαμβάνεται ως ιδεολογικό στοιχείο και δ) η πρόσληψη σχετίζεται με τις βασικές ιδεολογικές όπως και πολιτικές συνθήκες ώστε και οι επιλογές των δημιουργών να συνάδουν με τις απόψεις τους (VanDijk, 2001).

Κειμενική Λειτουργία και Αναπαραστατική λειτουργία

Η συγκεκριμένη λειτουργία, η κειμενική, συνδέεται με τον τρόπο που το κείμενο δομείται ως ένα προϊόν γραπτού είτε προφορικού λόγου, όπως και το δυναμικό που παρουσιάζεται από τον ομιλητή, ώστε και να διαμορφώνεται το εκάστοτε κείμενο. Η κάθε πρόταση, λοιπόν, είναι μια σειρά στοιχείων που συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο που ο καθένας να πραγματώνει και μια λειτουργία. Πιο ειδικά, κάθε πρόταση είναι μια ακολουθία από στοιχεία που επέρχονται από την μεταβιβαστικότητα και που είναι δυνατόν να πραγματώνει επίσης την αναπαραστατική λειτουργία. Παράλληλα υπάρχει μια ακολουθία από στοιχεία που προκύπτουν από το σύστημα τρόπου που σχετίζεται με την διαπροσωπική λειτουργία. Μάλιστα, μια ακόμη ακολουθία στοιχείων που προκύπτει από το σύστημα θέματος και ρήματος που συνδέεται με την κειμενική λειτουργία. Οπότε, καθεμία από τις τρεις αυτές λειτουργίες έχει μεγάλο βαθμό αλληλεξάρτησης, όπως και αμοιβαίου περιορισμού και δεν συνδέεται με τις άλλες δυο λειτουργίες. Δηλαδή κάθε επιλογή στο σύστημα μεταβιβαστικότητας προκαλεί συνέπειες για τις άλλες επιλογές, ωστόσο δεν επηρεάζει τις επιλογές που πραγματοποιούνται στα συστήματα του τρόπου και του θέματος. Πιο αναλυτικά, για την αναπαραστατική λειτουργία, όπως ήδη έγινε αναφορά, λαμβάνει χώρα στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας που παραπέμπει στο ρήμα, τα ουσιαστικά και τις ποικίλες φράσεις που προσδιορίζουν τον χρόνο κλπ. (Στάμου, 2014)

Η αντίληψη για το κειμενικό είδος διαμορφώθηκε στο περιβάλλον της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ) και προσδιορίστηκε ως μια κοινωνική διαδικασία που έχει κειμενικό χαρακτήρα που είναι πολιτισμικά καθώς και ιδεολογικά προσδιορισμένος. Κατά αντιστοιχία, μπορεί να χρησιμοποιείται για πολλούς σκοπούς μέσα σε ποικίλα συγκεκριμένα περιβάλλοντα σύμφωνα με τους Hassan 1995 Cope&Kalantzis 1993 (όπως αναφέρεται στην Μητσικοπούλου 2006). Μπορεί, επίσης, να γίνει αναφορά και σε μια άλλη κατεύθυνση της θεωρητικής σκέψης, κατά την οποία το κειμενικό είδος δεν συνδέεται με τον οριοθετημένο λόγο σε θεσμικό επίπεδο, αλλά με τον σκοπό για τον οποίο και έχει δημιουργηθεί. Η καλούμενη λοιπόν «νέα ρητορική» για τους Freedman&Medway, 1994 όπως αναφέρεται στην Μητσικοπούλου 2006, πραγματοποιείται μέσα από εθνογραφικές μεθόδους. Όσον αφορά την ανάλυση των κειμενικών ειδών πραγματοποιείται μέσα από περιγραφές του χώρου παραγωγής αυτών, όπως και των κοινωνικών σκοπών τους. Η θέση αυτή ερμηνεύει το ότι ο χώρος, όπως και οι εκάστοτε συνθήκες

παραγωγής των κειμενικών ειδών, αποδίδουν και τις ανάλογες πληροφορίες για τα επιλεγόμενα ρητορικά στοιχεία. Έτσι, όσο πιο αντιληπτοί είναι οι στόχοι που θα πραγματοποιηθούν μέσα από ένα ορισμένο κειμενικό είδος, τόσο και πιο αποτελεσματική είναι η επιλογή των ρητορικών στοιχείων. Με την συγκεκριμένη προσέγγιση, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από προτάσεις για την διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η οποία όμως δεν συμβάλλει στη βελτίωση της συγγραφικής απόδοσης των μαθητών (Μητσικοπούλου 2006).

Διαπροσωπική Λειτουργία της Γλώσσας

Στη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας περιλαμβάνονται εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται με τη διεπίδραση του συντάκτη – παραγωγού και την σχέση του στον υπάρχοντα λόγο. Ένα χαρακτηριστικό τρίπτυχο της εν λόγω λειτουργίας είναι

- α) η δείξη προσώπου, δίνει πληροφορίες για την κοινωνική σχέση εκείνου που παράγει το μήνυμα και εκείνου που το δέχεται. Παράλληλα, υφίστανται κάποια γλωσσικά στοιχεία που σχετίζουν το κείμενο με τον αντίστοιχο χωροχρόνο και τους συμμετέχοντες
- β) οι πράξεις λόγου αφορούν τις προθέσεις που υπάρχουν από την πλευρά του παραγωγού μέσα από την γλώσσα
- γ) η τροπικότητα συνάδει με τον γλωσσικό μηχανισμό, σύμφωνα με τον οποίο εκείνος που παράγει τον λόγο εκφράζει και την στάση του σε αυτά που αναφέρει (Στάμου 2011, 2014)

Η διαπροσωπική λειτουργία της εικόνας

Με τη διαπροσωπική λειτουργία της εικόνας πραγματοποιείται η κατασκευή των κοινωνικών ταυτοτήτων που βασίζεται στη διεπίδραση της παραγωγής εικόνας και θεατή. Η σχέση αυτή βασίζεται μέσα από τα αντικείμενα και τα άτομα που αναπαριστώνται. Πιο ειδικά, όσον αφορά τα διαδραστικά στοιχεία της εικόνας υφίστανται τρεις λειτουργίες με την πρώτη να συνδέεται με την ύπαρξη μορφασμών, κινήσεων, βλεμμάτων, χειρονομιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρέχονται περαιτέρω πληροφορίες στον θεατή. Με τη δεύτερη λειτουργία υφίσταται η κοινωνική απόσταση μεταξύ των προσώπων που αναπαριστώνται και του θεατή. Και η τρίτη

λειτουργία συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του θεατή και των προσώπων που υπάρχουν.

Σχέσεις Εγγύτητας και Απόστασης Εικονιζομένων- Θεατή σύμφωνα με το Πλάνο

Η χωρική εγγύτητα, όπως και η απόσταση που υφίσταται ανάμεσα στον εικονιζόμενο και τον θεατή είτε τον αναγνώστη διαμορφώνει συναισθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής οικειότητας είτε αποξένωσης προς άγνωστα άτομα. Αυτό συμβαίνει είτε μέσα από τα πλάνα που είναι κοντινά είτε μέσα από τα μακρινά, ώστε και να αναδεικνύονται τα προϋπάρχοντα συναισθήματα. Μέσα από τα κοντινά πλάνα λοιπόν, οι εικονιζόμενοι δίνουν την αίσθηση του οικείου, ενώ με τα μακρινά υπάρχει η αίσθηση του αδιάφορου και του άγνωστου. Σε αυτήν την περίπτωση, η σχέση που διαμορφώνεται είναι ουδέτερη και τυπική και οι απεικονιζόμενοι αποτελούν περιγράμματα από φιγούρες που είναι ουσιαστικά απρόσωπες (Kress&VanLeeuwen, 2003).

Με τα πλάνα τα οποία και έχουν ενδιάμεση απόσταση η σχέση υφίσταται ανάμεσα στην απλή και την τυπική κοινωνική σχέση. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι σχέσεις συναισθηματικής εμπλοκής του θεατή με τα άτομα που απεικονίζονται, διαμορφώνονται μέσα από την γωνία λήψης επί του οριζόντιου άξονα που προσδιορίζει αν ο θεατής έχει βλεμματική επαφή άμεσα ή όχι. Πιο ειδικά, κατά την μετωπική θέαση υπάρχει η αίσθηση ότι όσα βλέπει τον αφορούν σε προσωπικό επίπεδο, εφόσον ανήκουν στον δικό του κόσμο, ενώ οτιδήποτε μετακινείται αριστερά ή δεξιά από τον οριζόντιο άξονα δίνεται η εντύπωση ότι δεν τον αφορούν (Κουλαϊδής και συν., 2002· Harrison, 2003· Μπονίδης, 2004· KressandVanLeeuwen, 2003). Χαρακτηριστικό είναι ότι η επιλογή του μέσου αναπαράστασης συνδέεται με την ηλικία που απευθύνεται και έτσι οι εικόνες όσον αφορά τις μικρότερες ηλικίες έχουν ως επί το πλείστον αφηγηματικό ρόλο. Αντίθετα όμως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι απεικονίσεις δεν έχουν ιδιαίτερα αφηγηματικό χαρακτήρα (Woodward, 1993). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να δείξει στους εκπαιδευόμενους με ποιον τρόπο θα διαβάζουν τις εικόνες, προχωρώντας στις εξής κινήσεις α) εντοπισμός των στοιχείων που υπάρχουν στο κείμενο ή δεν υπάρχουν β) να προσδιορίζουν τις αντίθετες θέσεις εικόνας – κειμένου αν υπάρχουν, γ) να είναι ικανοί να εντοπίσουν

πολιτισμικά πρότυπα και άλλα στερεότυπα, όπως και αξίες, δ) τι μπορεί να προταθεί ώστε και να αλλάξει η εικόνα (Woodward, 1993· Σφυρόερα, 2003)¹

3. Σύγχρονα Κειμενικά Περιβάλλοντα

3.1. Λόγος Μαζικής Κουλτούρας

3.1.1 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Τα διαδικτυακά κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν χαρακτηρίζονται για την αντικειμενικότητά τους, καθώς η ψηφιακή πραγματικότητα οριοθετείται και προκαθορίζεται από τη χρήση και τις διαδικασίες που συμβαίνουν σ αυτή. (Poell&vanDijck, 2014). Οι κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες αναπαράγονται μέσα από τη γλωσσική ποικιλότητα της μαζικής κουλτούρας (Στάμου κ.άλ, 2016).

Παλαιότερα η ΚΑΛ εστίαζε σε κείμενα που προέρχονται συνήθως από τα ΜΜΕ, από θεσμικές πηγές, από επιστημονικές διαλέξεις ή ομιλίες. Τα τελευταία χρόνια, όμως, επικεντρώνεται στην ανάλυση κειμένων μαζικής κουλτούρας τα οποία προέρχονται από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, blogs, σελίδες διαμοιρασμού βίντεο, εικόνας και μουσικής (YouTube, Instagram), από υπηρεσίες επιμέλειας περιεχομένου (π.χ. Pinterest) (Γεωργάλου, 2020). Η αλλαγή του επίκεντρου του ενδιαφέροντος της ΚΑΛ οφείλεται στο γεγονός ότι τα ΜΜΕ κατευθύνουν προς μόνο μία κατεύθυνση την πληροφορία, ενώ στα ΜΚΔ, η πληροφορία διαχέεται προς όλους και υπάρχει πλουραλισμός αυτής, αφού ο/η καθένας/μια μπορεί να δημοσιοποιήσει και να κοινοποιήσει τη θέση του/της ή την πληροφορία την οποία διαθέτει (Γεωργάλου, 2020). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο διαδίκτυο υπάρχει και ο κίνδυνος της διάδοσης ψευδών ειδήσεων. Όλος αυτός ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών, των πηγών πληροφόρησης και της μαζικής συμμετοχής πολλών χρηστών/τριων δεν μπορούν να διασταυρωθούν και να ελεγχθούν ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Gordon, 2018).

¹<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU141/%CE%A0%CE%95%CE%9C%CE%A0%CE%A4%CE%9F%20%CE%9A%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F%20-11.doc>

Τα ΜΚΔ δημιουργούν έναν πολυφωνικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών/τριων των ψηφιακών κοινοτήτων και άμεση συμμετοχή με ελεύθερη διακίνηση ιδεών έχοντας ως απώτερο σκοπό την πρόσβαση όλων των ανθρώπων στον ελεύθερο δημόσιο διάλογο (Στάμου κ.ά., 2016). Τα ΜΚΔ βοηθούν στην κοινωνική διάδραση των χρηστών/τριων, δημιουργώντας, ανταλλάσσοντας ή μοιράζοντας πληροφορίες και περιεχόμενα, ενημερώνοντας, προβληματίζοντας, αξιολογώντας και ευαισθητοποιώντας όλους/ες τους συμμετέχοντες (Γεωργάλου, 2020).

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του/της δημοσιογράφου έχει αλλάξει καθώς στην εποχή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ο καθένας/μία μπορεί να πάρει τον ρόλο του/της. Ο εκδημοκρατισμός της πληροφορίας οδήγησε στην ταυτόχρονη διεύρυνση του πεδίου έκφρασης όλων των κοινωνικών ομάδων σε θέματα επικαιρότητας, όπως κοινωνικά, πολιτικά και ευρύτερου ενδιαφέροντος (Κοβάτσ&Ρόζενστιλ, 2007). Η δημοσιογραφία των πολιτών δεν έχει στόχο το κέρδος, ούτε εξαρτάται από πολιτικούς παράγοντες. Περιγράφουν με συναισθηματισμό και δεν αποσιωπούν θέματα και πληροφορίες, συγκριτικά με την δημοσιογραφία των επίσημων ΜΜΕ. (Ραμονέ, 2011).

3.1.2 Δημοσιογραφικός Λόγος

Ο δημοσιογραφικός λόγος είναι γλωσσικά ανομοιογενής. Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί είναι ποικίλες. Έχει επίσημη μορφή, είναι μακροπερίοδος και συνηθίζεται η χρήση υποτακτικής σύνταξης. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να τον χαρακτηρίζει προφορικότητα ή και μη επίσημο ύφος (Πολίτης, 2001). Παρά τον πλουραλισμό του, τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά του είναι η πληροφόρηση, ο πειθαναγκασμός, η χρήση συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων και αξιολογικών επιθέτων, η ορολογία, το πομπώδες λεξιλόγιο. Ακόμη, παρατηρείται η πυκνή συντακτική δομή, η παθητική σύνταξη, η χρήση αντωνυμιών με τις οποίες διαχωρίζουν το «εμείς» από το «αυτοί», η χρήση επιλεγμένων σημείων στίξης, ο σκόπιμος επιτονισμός ή πρατονισμός, η χρήση μεταφορών και μετωνυμιών, η σαφήνεια και η συντομία, η υπακοή σε μια κοινωνικά αποδεκτή γλώσσα και η δόμηση του κειμένου ώστε να γίνει πιο εύληπτο από τον/την ακροατή/τρια, αναγνώστη/τρια (Πολίτης, 2001· Χατζησαββίδη, 1999· vanDijk, 1998). Ο δημοσιογραφικός λόγος, μπορεί να αναφέρεται στη δημόσια ζωή και σε θέματα που

αφορούν στο γενικό σύνολο αλλά συχνά στρέφεται και σε θέματα που αφορούν στην ιδιωτική ζωή κάποιων ατόμων (Γιαλαμπούκη, 2008).

Σκοπός του δημοσιογραφικού λόγου είναι η αξιόπιστη και έγκυρη ενημέρωση και η πληροφόρηση. Ωστόσο, παρατηρείται και η κοινωνικοποιητική λειτουργία του μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια διαμόρφωσης της κοινής γνώμης. Μία ακόμη λειτουργία του είναι η διαμόρφωση γλωσσικών προτύπων καθώς τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ασκούν σημαντική επίδραση στη γλώσσα (Χατζησαββίδης, 1999). Ο δημοσιογραφικός λόγος έχει αξιολογικό χαρακτήρα και οδηγείται σε λανθάνουσες αξιολογικές κρίσεις για πρόσωπα και καταστάσεις. Με τη συχνή επίκληση στο συναίσθημα ως μέσο πειθούς των αποδεκτών μιας είδησης, προσπαθεί να οδηγήσει σε άκριτη αποδοχή μιας είδησης ως αδιαμφισβήτητης (Φραγκουδάκη, 1987) Γι' αυτό, λοιπόν, κείμενα δημοσιογραφικού, προφορικού ή γραπτού λόγου, αξιοποιούνται για να αναλυθούν σύμφωνα με την Κριτική Ανάλυση Λόγου.

Τέλος, το ύφος του δημοσιογραφικού λόγου εμφανίζεται απρόσωπο. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άρθρα και τα ρεπορτάζ είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας και ενασχόλησης στην οποία συμμετέχουν πολλά άτομα. Έτσι, το τυπικό και επίσημο ύφος είναι το πλέον ενδεδειγμένο. (Bell 1991· vanDijk 1988)

Ωστόσο, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι δημοσιογράφοι της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας ως επί το πλείστον, προσπάθησαν να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οικειότητα προς το κοινό τους. Η γλώσσα που χρησιμοποίησαν σε βάθος χρόνου προσέγγιζε όλο και πιο πολύ τον καθημερινό λόγο που απείχε από την αυστηρότητα και την τυπική μορφή του παρελθόντος (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2020).

Εξαιτίας των σύγχρονων αλλαγών σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν και πάλι οι συμβολισμοί. Επαναπροσδιορίζονται, λοιπόν, πολλές λέξεις, όπως πρόσφυγες, καταυλισμός (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2020). Μέσα από συγκεκριμένες λεξιλογικές επιλογές η δημοσιογράφος προσπαθεί να κερδίσει την οικειότητα του θεατή και παράλληλα να επικοινωνήσει ένα κοινό πρόβλημα που έχει μια ορισμένη μονοσήμαντη κατεύθυνση. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνονται οι αντίστοιχες κοινωνικές ταυτότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019).

3.2 Πολιτικός Λόγος

Ο πολιτικός λόγος χρησιμοποιείται από έναν/μία πολιτευτή/τρια με σκοπό να παρουσιάσει ιδέες, προτάσεις και απόψεις στηλιτεύοντας διαφορετικές πολιτικές απόψεις ασκώντας κριτική, με απώτερο σκοπό και στόχο να προσεταιριστεί τον/την αναγνώστη/τρια - ακροατή/τρια ο οποίος θα πρέπει να αποφασίσει και να ενεργήσει κατά το δοκούν του πομπού. (Φραγκουδάκη, 1987:154) Στον πολιτικό λόγο χρησιμοποιούνται συχνά μέσα και τρόποι πειθούς για να χειραγωγήσουν ιδεολογικά τον/την δεκτή/τρια. Απώτερος σκοπός του/της πολιτευτή/τριας είναι η ταύτιση των ιδεολογικών πεποιθήσεων μεταξύ του/της πομπού και του/της δεκτή/τριας. (Πολίτης, 2006)

Η αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας γίνεται με σκοπό να εξυπηρετηθούν τα εκάστοτε συμφέροντα του/της πολιτευτή/τρια, άλλοτε για να προωθήσει κι άλλοτε για να αμφισβητήσει σχέσεις κοινωνικής ανισότητας και εξουσίας.

Ο πολιτικός λόγος έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι

i.«πληθωρικός», χρησιμοποιεί πολλούς πλεονασμούς, συνώνυμες και συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, χαρακτηρίζεται από μεγαλοστομία, ρητορεία, καταστρέφοντας το νόημα του λόγου με σκοπό να εμποδίσει τον/την δέκτη/τρια να συνειδητοποιήσει την αναπαράσταση της πραγματικότητας. (Φραγκουδάκη, 1987)

ii.«αξιολογικός». Στον πολιτικό λόγο η αξιολόγηση λειτουργεί δεσμευτικά λόγω του χειρισμού λέξεων με γιγάντια ηθική διάσταση και μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, με αποτέλεσμα το αξιολογικό τους βάρος να φτάνει στο σημείο ακόμη και να καταστρέφει το νόημα που θέλει να υπηρετήσει. Κυριαρχούν λέξεις που δεν είναι πια σημασίες αλλά αξίες, ώστε να απολέσουν το νόημά τους και να αποκτήσουν μόνο εξουσία, η οποία, μάλιστα, λειτουργεί υπονομευτικά του νοήματός τους, καθώς είναι λέξεις – αξίες, λέξεις – ταμπού, λέξεις – παγίδες, που μόνο στο άκουσμά τους το μήνυμα δε χρειάζεται αιτιολόγηση και αποδεικτικά τεκμήρια. Έτσι, οι λέξεις δεν είναι πλέον φορείς σημασιών, αλλά αξιών, που επιβάλλουν μία σχέση εξουσιαστική (π.χ. «έθνος», «λαός», «παράδοση», «η σωτηρία του έθνους») (Φραγκουδάκη, 1987:156).

iii.«Ευφημιστικός». Στον πολιτικό λόγο η ευφημιστική διατύπωση έχει συχνά στόχο τον εξορθολογισμό του μηνύματος ή τη νομιμοποίηση του/της πομπού του/της

ομιλητή/τριας με τη βοήθεια των λέξεων. Συχνά χρησιμοποιείται η αποσιώπηση ή η μετάθεση του υποκειμένου της ομιλίας, η οποία επιτυγχάνεται με υποκατάσταση από αφηρημένες έννοιες και ηθικές αξίες (π.χ. «η ομαλότητα απαιτεί», «η δημοκρατία») (Φραγκουδάκη, 1987:162).

v. «Διχοτομικός». Συχνά ο πολιτικός λόγος στηρίζεται σε μία εκ των προτέρων αντιπαράθεση δύο δοσμένων αξιών, του καλού και του κακού, για αυτό και δεν περιέχει στοιχεία αποδεικτικά του καλού που πρεσβεύει ή του κακού που καταγγέλλει. Στη διχοτόμηση στηρίζεται συνήθως η λογική της πολιτικής προπαγάνδας (Φραγκουδάκη, 1987:162).

vi. «Αυταπόδεικτος». Επειδή ο πολιτικός λόγος εμφανίζει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι λογικό επακόλουθο να μη χρειάζεται τεκμηρίωση και απόδειξη. Η πειστικότητα των συλλογισμών του στηρίζεται σε διαβεβαιώσεις οριστικές, ταυτόσημες με την αλήθεια, οι οποίες αυταπόδεικτα οδηγούν σε αληθινά συμπεράσματα (Φραγκουδάκη, 1987:163).

Καταληκτικά ο πολιτικός λόγος και οι παραγωγοί του, νομιμοποιούνται να επιβάλλουν τα λεγόμενά τους μέσω μιας δικής τους ιδεολογικής γλώσσας κάνοντας κατάχρησή της για να ασκήσουν εξουσία (Φραγκουδάκη, 1987).

4. Ερευνητικά ερωτήματα

Με την ερευνητική πρόταση προβάλλονται βασικά ερωτήματα που προκύπτουν βάσει των παιδαγωγικών αρχών του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών στο πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζονται αφορούν μαθητές που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο και έχουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Είναι μαθητές με διαφορετικά γνωστικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και ηλικιακά επίπεδα που η ερμηνεία κάθε φορά των κειμένων τείνει να πραγματοποιείται μέσα από την εκάστοτε εμπειρία τους. Η τελευταία βέβαια είναι απότοκος των προαναφερθέντων. Είναι επίσης χαρακτηριστικό της εποχής ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα κείμενα πολυτροπικού χαρακτήρα, στο εξωσχολικό πλαίσιο, ώστε και να βοηθηθούν περαιτέρω για να αναπτύξουν την οπτική και την κρίση τους. Οπότε, δεν θα βρεθούν αντιμετώποι με κάτι που είναι συντηρητικό, τυπικό και απομακρυσμένο από τα

ενδιαφέροντά τους. Αντίθετα, οι διδακτικές προτάσεις σε θεωρητικό επίπεδο αναμένεται να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους, ώστε και, στη συνέχεια, στην καθημερινή ζωή έξω από το σχολικό περιβάλλον, να έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται τα εκάστοτε στοιχεία που προβάλλονται μέσα από τα ποικίλα κείμενα και να εξελιχθούν σε κριτικούς αναγνώστες. Συνεπώς, με τις δυο διδακτικές προτάσεις οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και του Μοντέλου Πολυγραμματισμών, ώστε επιδιώκεται σταδιακά και να διακρίνουν στοιχεία ρατσιστικού λόγου (Τροκάλλη, 2014· Core&Kalantzis, 2000). Οι δεξιότητες για κριτική ανάγνωση που θα αναπτυχθούν συντελούν στην ερμηνεία για την κατασκευή της κοινωνικής και σαφώς της πολιτισμικής πραγματικότητας, καθώς και της ιδέας για το διαφορετικό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- Είναι εφικτό η διδασκαλία με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών να συμβάλει στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων;
- Είναι εφικτό η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων να οδηγήσει τους διδασκόμενους/ες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σχέση με την αντιμετώπιση των προσφύγων;
- Είναι εφικτό η διδασκαλία από διάφορα είδη και πηγές να βοηθήσει στην αντίληψη και εν συνεχεία στην κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος;
- Είναι εφικτό η ένταξη πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία να ενισχύσει το ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών και να τους ωθήσει, ώστε να συνεχίσουν την φοίτηση τους στο σχολείο;

5. Μεθοδολογικά εργαλεία

5.1. Κριτική Ανάλυση Λόγου

Κύρια κριτήρια επιλογής των αποσπασμάτων που αναλύονται στην εν λόγω ερευνητική εργασία είναι τα ποικίλα είδη λόγου από όπου και προκύπτουν τα κείμενα που φέρουν ρατσιστικό λόγο και μάλιστα πρόκειται για τα δυο κείμενα της πρώτης

και της δεύτερης διδακτικής πρότασης, δηλαδή τον δημοσιογραφικό και πολιτικό λόγο. Επίσης, άλλο κριτήριο επιλογής είναι η διαφορετική ιδεολογική θέση που αναδεικνύεται από τα άλλα δύο αποσπάσματα, τη δήλωση του πάπα και την ανάρτηση της προσφυγοπούλας, μέσω των οποίων και αποδομείται ο ρατσιστικός λόγος. Ακόμη, άλλο κριτήριο είναι ο τρόπος που οι πρότερες κυρίαρχες αντιλήψεις για κατωτερότητα αποδίδονται στα κείμενα και το πώς επέρχεται η αναθεώρηση αυτών στα επόμενα. Επιπρόσθετα, κριτήριο είναι οι αντικρουόμενες θέσεις και οι κοινωνικές ταυτότητες που κατασκευάζονται όσον αφορά τους ξένους και τέλος ο τρόπος αναπαράστασης της ζωής και της θέσης των προσφύγων εν συναρτήσει με τα προκύπτοντα χαρακτηριστικά.

Τα δυο πρώτα κείμενα από την εκάστοτε διδακτική πρόταση έχουν επιλεγεί με κριτήριο τον ρατσιστικό λόγο και πώς παράγεται, όπως και την περαιτέρω διαμόρφωση αντίστοιχων ιδεολογημάτων. Το πρώτο απόσπασμα από το βίντεο², το οποίο είναι πολυτροπικό και παράγει ρατσιστικό λόγο, ανασύροντας τα ρατσιστικά στερεότυπα εναντίον των Άλλων που εισέρχονται στη χώρα. Ουσιαστικά, πρόκειται για λανθάνοντα ρατσισμό, εφόσον οι ξένοι αποτελούν απειλή για τον μέσο κάτοικο της περιοχής. Κοινός τόπος των στρατηγικών λόγου των αποσπασμάτων από το βίντεο και τον πολιτικό λόγο, ένα από την κάθε ομάδα αντίστοιχα, είναι η χρήση του διχοτομικού λόγου και η σκιαγράφηση των Άλλων που είναι επικίνδυνοι για το γενικό καλό. Η παραπάνω θέση επιτυγχάνεται μέσα από ρατσιστικές και εθνικιστικές φράσεις, λέξεις, όπως και μέσα από τον παραλληλισμό του κατοίκου με τον ξένο που προβάλλει η δημοσιογράφος αλλά και ο πρόεδρος του κόμματος της Χρυσής Αυγής. Μέσα από τα κείμενα αυτά επέρχεται η λογική του αποκλεισμού (Καρακατσάνη , 2009). Τα προαναφερθέντα, βρίσκονται σε αντίθεση με το δεύτερο κείμενο που παρουσιάζει με τρόπο θετικό τους πρόσφυγες και προέρχεται από τη θρησκευτική εξουσία. Είναι μια δήλωση του πάπα σχετικά με τις δύσκολες συνθήκες των προσφύγων, τον σκοπό τους και το τι τελικά αντιμετωπίζουν. Κατά τον τρόπο αυτόν παρουσιάζεται η θέση τους, όπως ακριβώς συμβαίνει με την ανάρτηση της προσφυγοπούλας στη δεύτερη διδακτική πρόταση, αναιρώντας έτσι τον σκληρό πολιτικό και δημοσιογραφικό λόγο από τα άλλα αποσπάσματα.

²<https://www.youtube.com/watch?v=ISCIDtKqNwk>

5.2. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Οι κύριες αρχές της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών συνάδουν με τα εξής στοιχεία:

- α) Μέσα από την διδακτική των κειμενικών ειδών αξιοποιούνται οι ποικίλες υποκειμενικότητες που ενυπάρχουν σε αυτά, όπως επίσης και των διδασκομένων
- β) Αξιοσημείωτο είναι ότι η διδασκαλία μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερη πολιτιστική δράση που οδηγεί τους μαθητές σε κύριες πρακτικές για την κατασκευή νοημάτων με ποικίλους τρόπους
- γ) η μάθηση παραπέμπει σε μια πολυτροπική διαδικασία μέσα από την οποία το νόημα έχει την μορφή σχεδίου
- δ) είναι δυνατόν τα κείμενα να εκληφθούν ως πολυεπίπεδα και πολύσημα προϊόντα (Κατσαρού , 2013).

6. Επιλογή και ανάλυση των κειμενικών περιβαλλόντων

6.1 Παρουσίαση των κειμένων

Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να αποτελεί παράδειγμα ζώνης επαφής, και πιο ειδικά να εκλαμβάνεται ως ένας χώρος μέσα στον οποίο οι πολιτισμοί συνυπάρχουν, μπορεί να συγκρουσθούν, όπως και να εμπλέκονται μεταξύ τους. Τα παραπάνω υφίστανται σε ένα πλαίσιο ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας (Pratt, 1991). Τα νέα δεδομένα σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο παραπέμπουν σε υιοθέτηση αντίστοιχων πολιτικών και μεθόδων τόσο για τη διαχείριση των διαφορετικών ομάδων διδασκομένων όσο και για την περαιτέρω εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας (Ζάγκος, Κυρίδης, Φωτόπουλος, 2019). Οι προτάσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αποσκοπούν στην ανάδειξη διαφορετικών ιδεολογιών με άξονα ποικίλα λεξιλογικά και γραμματοσυντακτικά φαινόμενα. Επίσης, ο τρόπος βάσει του οποίου διατυπώνονται τα μηνύματα νοηματοδοτούν τις εκάστοτε καταστάσεις και παράλληλα εγγράφουν διάφορες θέσεις και ιδεολογίες. Πιο αναλυτικά, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί χρησιμοποιούνται για να καταγραφούν τα εκάστοτε μηνύματα μέσα από την αντιπαράθεση που προβάλλουν ως προς τον τρόπο που αναπαρίσταται η πραγματικότητα.

Στην πρώτη διδακτική πρόταση παρουσιάζονται δυο κείμενα, από τα οποία το πρώτο είναι απόσπασμα από το βίντεο με τίτλο «Τρακτέρ στην Ειδομένη»,³ το οποίο προβλήθηκε στις 31-3-2016 από εκπομπή ενημέρωσης της ελληνικής ιδιωτικής τηλεόρασης. Το απόσπασμα από το συγκεκριμένο βίντεο βρίσκεται στο Παράρτημα. Πρόκειται για μια ανταπόκριση από την Ειδομένη, όπου βρίσκονται πρόσφυγες σε έναν καταυλισμό. Οι δημοσιογράφοι είναι τρεις, δυο στο στούντιο και μια δημοσιογράφος στον χώρο των προσφύγων. Η δημοσιογράφος, ενώ περιγράφει τις μεταξύ τους ρήξεις και την καθημερινότητά τους, ένα τρακτέρ ξαφνικά εισβάλλει στον χώρο τους. Πιο αναλυτικά, η περιγραφή σχετικά με τον τρόπο ζωής τους δεν συνάδει με την εικόνα που προβάλλεται, διότι οι πρόσφυγες κάθονται ήρεμοι, συζητούν και δεν φαίνονται προκλητικοί, όπως η ίδια αναφέρει. Ακόμη και τη στιγμή που εισέρχεται στον χώρο τους το τρακτέρ, οι πρόσφυγες δεν αντιδρούν ούτε φαίνεται να επιδιώκουν να εμπλακούν σε κάποια αντιπαράθεση. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο εν λόγω βίντεο, όσα περιγράφει η δημοσιογράφος ουσιαστικά αναιρούνται. Επιπρόσθετα, οι άλλοι δυο δημοσιογράφοι που είναι σε σύνδεση με τη γυναίκα δημοσιογράφο που βρίσκεται στον χώρο με τους πρόσφυγες, και οι οποίοι παρουσιάζουν την εκπομπή εκφράζουν την έκπληξή τους για όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του ρεπορτάζ. Αντιθέτως, εκείνη δεν εκπλήσσεται, παρότι είναι παρούσα τη στιγμή που το τρακτέρ εισέρχεται εκεί που είναι οι σκηνές και κάθονται οι πρόσφυγες. Συνεπώς, είναι ένα βίντεο στο οποίο, κατά τρόπο τυχαίο, λόγω του συμβάντος με το τρακτέρ, αναδεικνύονται έμμεσα δυο διαφορετικές θέσεις.

Το δεύτερο απόσπασμα προέρχεται από ένα άρθρο που έχει τίτλο «Ο πάπας Φραγκίσκος κάνει έκκληση για αλληλεγγύη προς τους πρόσφυγες και τους μετανάστες κατά την επίσκεψή του στην Κύπρο και την Ελλάδα».⁴ Αναρτήθηκε στις 6. 12. 2021 από την UNHCR- The UNRefugee Agency και βρίσκεται στο Παράρτημα. Κατόπιν πενθήμερης επίσκεψής του στις δυο χώρες και στο νησί της Λέσβου, ο πάπας μίλησε για την αλληλεγγύη και την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Επίσης, αναφέρθηκε στην κοινή ευθύνη που έχουμε όλοι για τη δύσκολη κατάσταση που είναι κυρίαρχη στη Μεσόγειο και επίσης έδωσε έμφαση στο πόσο πολύτιμη είναι η ανθρώπινη ζωή. Η δήλωση που εξετάζεται, δίνει έμφαση στην απάνθρωπη συμπεριφορά και τις συνθήκες που καλούνται οι πρόσφυγες να

³<https://www.youtube.com/watch?v=ISCIDtKqNwk>

⁴Αναρτήθηκε στις 6. 12. 2021 από την UNHCR- The UNRefugee Agency

αντιμετωπίσουν, όταν, αντί να βρουν βοήθεια και αδελφοσύνη, γίνονται αποδέκτες μίσους. Το τελευταίο εμπράκτως γίνεται φανερό, καθώς στη δήλωσή του ο πάπας αναφέρει ότι «... στήνονται συρματοπλέγματα...» για να μην έχουν οι πρόσφυγες πρόσβαση στις διάφορες χώρες.

Στη δεύτερη διδακτική πρόταση στο πρώτο κείμενο (τα αποσπάσματα βρίσκονται στο Παράρτημα Β) εξετάζεται μια ανάρτηση στο facebook μιας έφηβης προσφυγοπούλας⁵. Είναι μαθήτρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρεται στους προσωπικούς στόχους και τα όνειρά που έχει για το μέλλον της. Πρόκειται για μια ανάρτηση που παραπέμπει κατά έμμεσο τρόπο στα θέματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Το δεύτερο κείμενο είναι πολιτικός λόγος του Ν. Μιχαλολιάκου, προέδρου του κόμματος της Χρυσής Αυγής, από μια παράταξη που είχε ακραίες ιδέες και ήταν αντίθετη στους πρόσφυγες. Και στις δυο θεματικές προτάσεις σημείο αναφοράς είναι το θέμα των προσφύγων που παρουσιάζεται από διαφορετικές οπτικές, καθώς οι εκάστοτε ομιλητές είναι δημοσιογράφοι, ένας πολιτικός, ένα σημαίνον πρόσωπο από τον θρησκευτική εξουσία και μια πρόσφυγας.

6.2 Η ανάλυση των κειμένων με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Το πρώτο απόσπασμα θα αναλυθεί βάσει της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας της Γλώσσας, όπως έχουν οριστεί από τη ΣΛΓ του Halliday 1994. Επιλέχθηκε για μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης το ΣΛΓ του Halliday, εφόσον είναι μια Γραμματική που προσανατολίζεται στη σημασιολογία και στη λειτουργία που έχουν τα γλωσσικά στοιχεία. Σύμφωνα με αυτήν, τα νοήματα που κατασκευάζει η γλώσσα μπορούν και διαμορφώνονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο και λειτουργούν. Κύριος στόχος είναι η άμεση διερεύνηση ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές της δημοσιογράφου και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που επιδιώκει να κατασκευάσει (Λύκου, 2000).

Σύμφωνα με την ιδεοποιητική/αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, η δημοσιογράφος στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζει την εμπειρία για τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο της στο πεδίο της γνώμης είτε της ιδέας, δηλαδή στην περίπτωση αυτή πρόκειται για την ιδεοποιητική λειτουργία που η ίδια έχει

⁵<https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia> στις 20. 1. 2019

σχηματίζει όσον αφορά την πραγματικότητα και πώς μέσα από τον λόγο της αναπαριστάται, δηλαδή πρόκειται για την αναπαραστατική λειτουργία. Η ιδεοποιητική/αναπαραστατική λειτουργία πραγματοποιείται μέσα από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας. Πιο ειδικά, ενέχει τις διαδικασίες οι οποίες παρατηρούνται μέσα από τα ρήματα όπως ακόμη και τους μετέχοντες και όσα δηλώνονται μέσα από τα ουσιαστικά, τα επιρρήματα τους αντίστοιχους προσδιορισμούς και τα καταστασιακά στοιχεία (Λύκου, 2000). Έτσι, λοιπόν, η γραμματική δομή φέρει ιδεολογική διάσταση και ανήκει στη μελέτη της ΚΑΛ, ποιος είναι, δηλαδή, ο τρόπος που ένα κείμενο, μια πρόταση, φράση ασχολείται με ένα θέμα είτε από ποια οπτική το προβάλλει και τέλος ποια είναι η πραγματικότητα, την οποία και αναπαριστά.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα από την ομιλία της δημοσιογράφου παρατηρούνται διάφορα ιδεοποιητικά στοιχεία, βάσει των οποίων και διαμορφώνεται μια πραγματικότητα. Ενδεικτικά, λοιπόν, το λεξιλόγιο το οποίο και χρησιμοποιείται ουσιαστικά κατασκευάζει μια κατάσταση, η οποία έχει εμπόλεμο χαρακτήρα και οι πρόσφυγες παρουσιάζονται ως επικίνδυνα στοιχεία για τον τόπο. Η δημοσιογράφος αναφέρεται σε «...μαχαιρώματα, μαχαίρια...», «...αυτές οι εκρήξεις είναι πάρα πολύ συχνές ...μαλώσανε», «...και πάλι ήρθανε στα χέρια». Αποτελούν, επίσης, εμπόδιο για τους κατοίκους για τους οποίους και χρησιμοποιούνται από τη δημοσιογράφο οι κτητικές αντωνυμίες, ώστε να υπάρχει άμεση αντιπαράθεση με τους πρόσφυγες, στους οποίους και δεν ανήκει κάτι. Όσον αφορά, λοιπόν, τον κάτοικο της περιοχής, ο λόγος που χρησιμοποιείται δηλώνει κτητικότητα και υπεροχή «...Είναι δικό του το χωράφι», σε αντίθεση με τους πρόσφυγες που βρίσκονται στον συγκεκριμένο χώρο, δίχως και να έχουν στη δικαιοδοσία τους κάτι.

Χρησιμοποιούνται ρήματα που φανερώνουν επενεργητικές διαδικασίες και διαμορφώνεται μια αιτιακή σχέση μεταξύ των προσφύγων και του κατοίκου που χρησιμοποιεί το τρακτέρ του. Όσον αφορά τον κάτοικο «..Είναι κάτοικος της περιοχής», «...έχει και μια καντίνα», «..μόλις τώρα μπήκε στο χωράφι», και τους κατοίκους «...και πάλι ήρθανε στα χέρια», «...μαλώσανε». Μάλιστα, καθώς πρόκειται για ρεπορτάζ και προφορικό λόγο δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένες λέξεις «...μόλις 3 από αυτούς», και δικαιολογώντας την είσοδο του τρακτέρ «Υπάρχει (γέλιο) κάποιος λοιπόν, ναι» όπου η δημοσιογράφος γελάει παραμερίζοντας το πόσο επικίνδυνο είναι για τη σωματική ακεραιότητα των προσφύγων. Στη γραπτή απόδοση της ομιλίας δεν

είναι αισθητή η έμφαση και ο επιτονισμός των συγκεκριμένων σημείων. Σε εννοιολογικό επίπεδο τα ρήματα τα οποία χρησιμοποιούνται παραπέμπουν σε μια κατασκευή της πραγματικότητας, η οποία έχει ρατσιστικό χαρακτήρα. Έτσι, λοιπόν, χρησιμοποιούνται ρήματα «...*πάλι ήρθανε στα χέρια ...*», «*και την άλλη φορά μαλώσανε*» που κατά τη συστημική λειτουργική προσέγγιση εκφράζονται διαδικασίες της γλώσσας, δηλώνοντας δράσεις που είναι σκληρές. Μέσω των εν λόγω ρημάτων φαίνεται το μέγεθος του κινδύνου που προκαλείται από τους πρόσφυγες (Λύκου, 2000· Κωστούλη, 2012).

Σχετικά με τους χρόνους που επιλέγονται, παρατηρείται να χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους για να τονίσει ότι δεν πρόκειται για μια κατάσταση που είναι νέα, αλλά η επικινδυνότητα υπήρχε εδώ και καιρό. Παράδειγμα αποτελούν οι εξής ρηματικές επιλογές «*είχαμε, ...μαλώσανε,συναντήσαμε*». Συνεχίζεται, όμως, να ενεργούν κατά τον ίδιο τρόπο «*...βάζουν... ψυχαγωγούνται ...είναι πολύ συχνές*», οπότε και συνδέεται το παρελθόν με το παρόν και, έτσι, οι πρόσφυγες σκιαγραφούνται ως επικίνδυνα άτομα.

Με τους τοπικούς προσδιορισμούς «*πάνω στη σιδηροδρομική γραμμή, δρόμο προς τα σύνορα, εδώ στην περιοχή, στο χωράφι*», η τοπική δείξη των παραπάνω προσδιορισμών επιτελεί και ενημερωτική λειτουργία, κατά την οποία ο ομιλητής απλώς παρέχει βασικές πληροφορίες για τη θέση του αντικειμένου αναφοράς, αλλά και εντοπιστική λειτουργία, κατά την οποία ο ομιλητής εντοπίζει το αντικείμενο αναφοράς και το συνδέει με συγκεκριμένο τόπο, διαφοροποιώντας το από συναφή αντικείμενα σε άλλους τόπους (Μπέλλα, 2001:32-33). Με την τοπική δείξη ταυτίζει υποσυνείδητα στο μυαλό των αποδεκτών/ριών τους χώρους όπου διεξάγονται οι κίνδυνοι.

Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η αναφορά στην έννοια του χρόνου ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τον ρόλο που η ομιλήτρια επιφυλάσσει για τον εαυτό του και όλους τους τηλεθεατές/ριες (Μπέλλα, 2001:51). Αυτή τη χρονική ταύτιση την επιδιώκει και για το δικό της παρόν «*αυτή την ώρα*», «*είναι εποχή του οργώματος*». «*τώρα μπήκε*», «*εκρήξεις δευτερολέπτου*» τη χρονική βαθμίδα, δηλαδή, κατά την οποία παράγει το μήνυμα, το παρελθόν «*χθες βράδυ*», «*το βράδυ*»

Όσον αφορά τη διαπροσωπική λειτουργία υφίστανται τα γλωσσικά στοιχεία, τα οποία και αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η δημοσιογράφος μεταδίδει τις πληροφορίες. Μάλιστα, υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία σχετικά με τη δείξη προσώπου όπως και των πράξεων λόγου, καθώς και το σύστημα της διάθεσης το οποίο έχει λεξιλογικά, όπως και γραμματικά στοιχεία. Παράλληλα, η διαπροσωπική λειτουργία συνδέεται με τον βαθμό της βεβαιότητας, δηλαδή την τροπικότητα (Χατζησαββίδης&Χατζησαβίδου, 2016· Στάμου, 2014).

Χαρακτηριστική είναι η παράθεση των αποφαντικών γλωσσικών πράξεων, μεταδίδοντας πληροφορίες σχετικά με τη γνωστοποίηση της κατάστασης «...το πρωί συναντήσαμε μόλις 3 από αυτούς να κοιμούνται με 2 κλούβες των ΜΑΤ να κλείνουν τον δρόμο προς τα σύνορα», «Είναι δικό του το χωράφι και από ότι ξέρω δεν έχει αποζημιωθεί ακόμη». Παρουσιάζονται, λοιπόν, οι πρόσφυγες από τη δημοσιογράφο ιδιαίτερα οξύθυμοι και επιθετικοί, καθώς οι «εκρήξεις» τους, όπως η ίδια επισημαίνει, είναι αδικαιολόγητες. Επίσης, τους χαρακτηρίζει ως άτομα προκλητικά, ακόμη και κατά τη διάρκεια της διασκέδασής τους, όπως αφήνει να εννοηθεί όταν περιγράφει το πώς ακούν μουσική. Αντίθετα, φαίνεται ότι «τάσσεται» με την πλευρά του ανθρώπου με το τρακτέρ, καθώς πρόκειται για έναν κάτοικο της περιοχής, όπως τονίζει την ιδιότητά του και όχι έναν ξένο πρόσφυγα που έχει εγκατασταθεί στον χώρο.

Η δημοσιογράφος χρησιμοποιεί προσωπικές ή δεικτικές αντωνυμίες για να προβεί σε δείξη προσώπου, «ανάμεσά τους», «3 από αυτούς» «να τους απομακρύνει». Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει η λεξικογραμματική επιλογή της σε κάθε της αναφορά στους πρόσφυγες να κάνει χρήση δεικτικής αντωνυμίας, όπως το «αυτούς», «να τους απομακρύνει» που φαίνεται ως μειωτικός και χωριστικός χαρακτηρισμός. Ακόμη, προβαίνει σε χρήση ρηματικών καταλήξεων, όπως «το πλάνο που βλέπουμε πίσω σου», «είχαμε μαχαιρώματα» και ουσιαστικών αντί δεικτικών αντωνυμιών, όπως «*οι πρόσφυγες*», «*ο κάτοικος*». Στις κάποιες φράσεις η δημοσιογράφος χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο, προκειμένου να προσδώσει στον λόγο του συλλογικότητα, ομαδικότητα και, κυρίως, να δημιουργήσει την αίσθηση ότι πομπός και δέκτες/ριες έχουν κοινή οπτική γωνία θέασης των πραγμάτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι «*είχαμε μαχαιρώματα*», «*βλέπουμε πίσω σου*». Αρκετές φράσεις έχουν το γ' πληθυντικό πρόσωπο για πρόσδοση αντικειμενικότητας και κύρους στα λεγόμενά της

«ήρθανε στα χέρια», «ψυχαγωγούνται», «μαλώσανε», «κλείνουν», «θα συγκεντρωθούν στο σημείο», «βάζουν μουσικές», «παραμένουν πάνω στη σιδηροδρομική γραμμή». Ακόμη, κάνει χρήση α' ενικού προσώπου, «βλέπω», «ξέρω», για να προσδώσει στο ύφος του τόνο προσωπικό, άμεσο και συναισθηματικό. Με τις παραπάνω επιλογές η ομιλήτρια επιλέγει πρωτίστως ένα ύφος προσωπικό/διεπιδραστικό, γιατί επιθυμεί να οικοδομήσει μία σχέση οικειότητας με τους αποδέκτες/ριές του (Στάμου, 2014:174). Δεν περιορίζεται σε αποφαντικές δηλώσεις, αλλά εκφράζει και προσωπικά της συναισθήματα καθώς και υποκειμενικές κρίσεις. Η έγκλιση είναι ο κύριος γλωσσικός μηχανισμός γραμματικοποίησης της τροπικότητας, δηλαδή της υποκειμενικής στάσης και άποψης της ομιλήτριας είτε, όταν αυτή αποφαίνεται για την πραγματικότητα που περιγράφει είτε, όταν επιθυμεί να παρέμβει σε αυτήν αποτυπώνοντας τις προϋποθέσεις τροποποίησής της (Χατζηθεοδώρου, 2018:6). Ο/Η ομιλητής/ρια αναλαμβάνει διπλή δράση, ως δράστης/ρια που επιθυμεί να επιβληθεί ή ως σχολιαστής/ρια μιας κατάστασης που γνωρίζει. Από αυτήν την κατάσταση τελικά επιλέγει να δώσει τη δική του/της εκδοχή ενισχύοντας την πραγματικότητα που βίωσε ή μετριάζοντάς την. Η δημοσιογράφος, λοιπόν, επιλέγει να είναι σχολιάστρια αποτυπώνοντας την πραγματικότητα μέσα από τη δική της ματιά, επομένως, ενέχει και το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Χατζηθεοδώρου, 2018:11). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, λοιπόν, η επιστημική τροπικότητα δηλώνεται με την Οριστική έγκλιση μέσω της οποίας η ομιλήτρια, ακόμη κι όταν παρουσιάζει ασχολίαστο το γεγονός, με μία απλή απόφαση, παίρνει έμμεσα θέση ότι το γεγονός στο οποίο αναφέρεται είναι αληθές, όπως στις περιπτώσεις «είναι αυτές οι εκρήξεις δευτερολέπτου για το τίποτα, για ασήμαντη αφορμή ανάμεσα τους», «είναι δικό του το χωράφι κι απ ό,τι ξέρω δεν έχει αποζημιωθεί ακόμη», «παραμένουν πάνω στη σιδηροδρομική γραμμή», «εκατοντάδες θα συγκεντρωθούν στο σημείο»

Πέρα από τη μελέτη του νοήματος εξετάζονται και τα οπτικά σήματα, εφόσον η δημοσιογράφος επικοινωνεί και οπτικοποιημένες πληροφορίες. Ενδεικτικά, λοιπόν, πρόκειται για τη στάση του σώματός της, όπως επίσης και για τις χειρονομίες και γενικότερα το βλέμμα της, όταν αναφέρεται στους πρόσφυγες και αντίστοιχα αλλάζει ο τόνος της φωνής της, όταν κάνει λόγο για τον κάτοικο της περιοχής, ο οποίος και εισέβαλλε με το τρακτέρ του. Προτείνεται η μελέτη των οπτικών σημείων του λόγου της ομιλήτριας, τα οποία και αποτελούν μια σημειωτική πραγματικότητα, μάλιστα

χρησιμοποιείται ως εργαλείο η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου (Kress&VanLeeuwen, 1996).

Το δεύτερο κείμενο της πρώτης διδακτικής πρότασης που ακολουθεί, η δήλωση του πάπα αναλύεται βάσει της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας, σύμφωνα με τη ΣΛΓ του Halliday (1994). Γίνεται προσπάθεια, λοιπόν, να εξετασθεί ο τρόπος που ο πάπας συνδέει τη γλώσσα που επιλέγει και κατ' επέκταση τη χρησιμοποιεί με λειτουργικά στοιχεία. Τα εν λόγω στοιχεία, είναι ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται η πραγματικότητα (δηλαδή, η ιδεοποιητική/αναπαραστατική), όπως επίσης και ο τόνος, δηλαδή ο τρόπος που ο παραγωγός του λόγου μέσα από τις περαιτέρω γλωσσικές και δη οπτικές επιλογές, τοποθετώντας έτσι τον αναγνώστη μέσα στη δήλωση (Κωστούλη, 2021).

Η δήλωση – θέση του πάπα χαρακτηρίζεται από το ανθρωπιστικό στοιχείο, διότι δείχνει ενδιαφέρον για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής. Δεν παρατηρείται ουδεμία διάθεση προπαγάνδας και εξουσιαστικού λόγου, αντίθετα είναι λόγος φορτισμένος συναισθηματικά, εφόσον χρησιμοποιεί έννοιες όπως «αδελφοσύνη, χαρά ...μίσος»⁶ (VanDijk, 2002). Η αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας συνάδει με την αναπαράσταση του κόσμου βάσει του συστήματος της μεταβιβαστικότητας, περιλαμβάνοντας τις εκάστοτε διαδικασίες, δηλαδή τα ρήματα της ΣΛΓ του Halliday, όπως για παράδειγμα «στήνονται συρματοπλέγματα», είτε ουσιαστικά «ο πρόσφυγας» και στοιχεία για τις περιστάσεις, δηλαδή οι διάφορες φράσεις που παραπέμπουν σε χρόνο και τόπο κλπ, όπως «εν όψει αυτής της κατάστασης»⁷ (VanDijk, 2002). Η διπλή χρήση της λέξης «συρματοπλέγματα» εντείνει ακόμη περισσότερο την παρουσία εμποδίων που τίθενται από τα κράτη αλλά και από τους κατοίκους αυτών σχετικά με την έλευση των προσφύγων και καθιστά φανερή τη σχολιαστική διάθεση του ομιλούντος, που δεν περιορίζεται στην απλή ανακοίνωση μιας πληροφορίας. Ενώ, δηλαδή, φαίνεται ως αποφαντική πράξη λόγου, στην πραγματικότητα πρόκειται για κατευθυντική πράξη λόγου, που φορτίζει συναισθηματικά τον λόγο και του προσδίδει συγκινησιακή χροιά στον/στην

⁶<https://www.unhcr.org/gr/24361-o-papas-fragiskos-kanei-ekklisi-gia-allilegyi-pros-tous-prosfyges.html>

⁷<https://www.unhcr.org/gr/24361-o-papas-fragiskos-kanei-ekklisi-gia-allilegyi-pros-tous-prosfyges.html>

αναγνώστη/τρια, ακροατή/τρια. Ακόμη, η πρώτη περίοδος της δήλωσης του πάπα αρχίζει και τελειώνει με την ίδια λέξη, δηλαδή «συρματοπλέγματα», δημιουργώντας έναν κύκλο και δείχνοντας την αέναη οπτική των ανθρώπων απέναντι σ αυτούς. Η λέξη αυτή στην δεύτερη αναφορά της ταυτίζεται με το συναίσθημα του μισούς και όλα όσα αυτή η λέξη περικλείει. Ο ομιλητής του κειμένου επιλέγει ένα μόνο ρήμα «ξυπνήσει» για την ολοκλήρωση της δήλωσής του, που δηλώνει επενεργητική διαδικασία που δηλώνει μία ενέργεια που επενεργεί σε κάποιο συντακτικό αντικείμενο, το οποίο και επηρεάζεται. Τέλος, αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας στους χρόνους των ρημάτων της δήλωσης. Πρόκειται για παροντικούς χρόνους και πιο συγκεκριμένα για τον χρόνο ενεστώτα που δείχνει ότι όλα διεξάγονται στο παρόν και έχουν διάρκεια, «στήνονται», «έρχεται», «δραπετεύει», «λέγεται». Γενικά, αν και πρόκειται για μία δήλωση σφιχτή, η αποτύπωσή της απηχεί σε διάρκεια και οικουμενικότητα. Το ρήμα «στήνονται» απαντά στην παθητική διάθεση, αλλά χωρίς Ποιητικό Αίτιο, το οποίο σημασιολογικά αναπαριστά τον δράστη της πρότασης, δηλαδή τον υπαίτιο που προκαλεί την ταλαιπωρία του κάθε πρόσφυγα. Γενικά, ο λόγος του περιέχει λεξιλόγιο και εκφράσεις που βρίσκονται πιο κοντά στη δημοτική γλώσσα (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2019:134). «Στήνονται συρματοπλέγματα για να μην μπει ο πρόσφυγας, αυτός που έρχεται να ζητήσει ελευθερία, ψωμί, βοήθεια, αδελφοσύνη, χαρά, που δραπετεύει από το μίσος και έρχεται αντιμέτωπος με ένα μίσος που λέγεται συρματοπλέγμα.», ενώ συνήθως οι θρησκευτικοί ηγέτες εκφράζονται σε ύφος πιο λόγιο. Προβαίνει σε αυτή τη λεξιλογική επιλογή, προκειμένου να έλθει πιο κοντά στους απλούς ανθρώπους που τον παρακολουθούν και να εξασφαλίσει το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, όπως ο λόγος του την κατασκευάζει (Halliday στη Στάμου, 2014:172).

Σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία και τη δείξη προσώπου, όσον αφορά το απόσπασμα συνδέονται με τη στάση και την ιδεολογία που έχει ο πάπας όσον αφορά τους Άλλους. Επίσης, οι συγκεκριμένες επιλογές σε επίπεδο λεξιλογικό, γραμματικό, συντακτικό έχουν άμεση σχέση με την προσπάθεια του πάπα να πείσει τους ιθύνοντες για την προσφορά προς το ξένο που έχει άμεση ανάγκη, καθότι το προσφυγικό αποτελεί ένα μείζον θέμα της σύγχρονης κοινωνίας. Αναλυτικότερα, είναι άνθρωποι που υποφέρουν και χρήζουν συμπαράστασης. Καταδικάζεται, μάλιστα, οτιδήποτε εχθρικό υφίσταται και το οποίο προκαλεί εχθρικό κλίμα και φέρει αρνητικά

αποτελέσματα για τη ζωή και την εξέλιξη των ανθρώπων αυτών. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη κατάσταση που η ζωή και ο θάνατος για αυτούς τους ανθρώπους είναι πολύ κοντά, και που μόνο μέσω της βοήθειας από τα δυνατότερα κράτη είναι εφικτό να έχουν μια καλύτερη ζωή και ένα ανθρώπινο μέλλον. Τα ρήματα που χρησιμοποιεί, έχουν μια ιδιαίτερη λειτουργία, όπως το ρήμα «...στήνονται» και το ουσιαστικό «συρματοπλέγματα» που υποδηλώνουν την αρνητική – εχθρική διάθεση προς τους πρόσφυγες. Από την άλλη με το ρήμα «...ξυπνήσει» φανερώνεται η πρόθεση που υπάρχει για βοήθεια, καθώς ο πάπας απευθύνεται στον Κύριο, όπως εξάλλου απαιτείται από τον τίτλο και τη θέση του. Μέσα από το ασύνδετο σχήμα και τα θετικά στοιχεία – έννοιες, όπως «...ελευθερία, ψωμί, βοήθεια, αδελφσύνη, χαρά» αναδεικνύεται η θετική πλευρά και η στάση των προσφύγων, σε αντίθεση με το ουσιαστικό «μίσος» που επαναλαμβάνεται δυο φορές μέσα στην ίδια πρόταση ως απάντηση των λαών προς τους πρόσφυγες «...από το μίσος και έρχεται αντιμέτωπος με ένα μίσος που λέγεται συρματοπλέγμα» (Χατζησαββίδης&Χατζησαββίδης, 2016). Ακόμη, ο πάπας στην δήλωση του προτίμα την χρήση γ προσώπου γιατί προτιμά το απρόσωπο και ουδέτερο ύφος, για να προσεγγίζει τα γεγονότα ρεαλιστικά και αντικειμενικά «στήνονται», «έρχεται», «ζητήσει», «δραπετεύσει», «λέγεται», «ξυπνήσει», «μπει». Γίνεται μόνο μια φορά χρήση του α' προσώπου με τη μορφή προσωπικής αντωνυμίας «όλων μας» η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου στο κείμενο, καθώς θέλει να τονίσει το εγγενές χαρακτηριστικό της συλλογικότητας, της ομαδικότητας, της συνυπευθυνότητας. Το α' πληθυντικό πρόσωπο λειτουργεί ως αποτύπωμα μιας κοινής εμπειρίας, που θέλει να την επικοινωνήσει και με τους/ τις αναγνώστες/ριές της, προκειμένου να τους/τις ευαισθητοποιήσει και να τους καταστήσει κοινωνούς του προβλήματος, άρα και δυνητικούς λύτες του. Το «μας» σημειολογικά ταυτίζεται με ένα κοινό μέτωπο, το οποίο συχνά περιλαμβάνει σε φαντασιακό επίπεδο και το αναγνωστικό κοινό. Προσδίδοντας καθολική διάσταση στο πρόβλημα τονίζει εναργέστερα την εμβέλειά του κι έμμεσα τονίζει την ανάγκη συλλογικής εγρήγορσης και αντιμετώπισης μέσω της κινητοποίησης του αισθήματος της ευθύνης και της συνευθύνης. Με τις αποφαντικές πράξεις λόγου ο πάπας δείχνει την πρόθεσή της για αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων, άρα και αντικειμενική πληροφόρηση των αναγνωστών/ριών, καθώς αναλαμβάνει πλήρη την ευθύνη για την αλήθεια των ισχυρισμών του (Καραπάνου, 2018:11). Η ρεαλιστική προσέγγιση των συμβάντων που αφηγείται καταδεικνύει την αξιοπιστία του λόγου του και, ως εκ τούτου, ενισχύει την επιχειρηματολογία της υπέρ της αλληλεγγύης στους πρόσφυγες.

Τέτοιες λεκτικές πράξεις είναι οι ακόλουθες «Στήνονται συρματοπλέγματα για να μην μπει ο πρόσφυγας, αυτός που έρχεται να ζητήσει ελευθερία, ψωμί, βοήθεια, αδελφосύνη, χαρά, που δραπετεύει από το μίσος και έρχεται αντιμέτωπος με ένα μίσος που λέγεται συρματοπλέγμα». Στον λόγο του πάπα υπάρχουν και δείγματα της δεοντικής τροπικότητας, η οποία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα σημασιών σχετικά με την προσδοκία πραγματοποίησης αυτών που λέει ο ομιλητής, που στο ένα άκρο βρίσκεται η επιθυμία και στο άλλο η υποχρέωση (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2016:128). Κατ' αρχάς, ο ομιλητής με τη φράση «Είθε ο Κύριος να ξυπνήσει τη συνείδηση όλων μας ενόψει αυτής της κατάστασης», εκφράζει την επιθυμία του ως ευχή, που είναι πιο ισχυρή από την απλή επιθυμία (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2016:129). Στην παραπάνω φράση κυριαρχεί η Υποτακτική αλλά δηλώνει επιστημική τροπικότητα και, συγκεκριμένα, πιθανότητα να συμβεί αυτό που λέει ο ομιλητής. Από αυτήν την άποψη είναι πιο ισχυρή από τη δυνατότητα και εκφέρεται με να + Υποτακτική (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2016:129).

Συνεπώς, ο τρόπος επεξεργασίας των κειμένων, τα οποία και χρησιμοποιούνται για την πρώτη διδακτική πρόταση είναι τα εξής: Πρώτα εξετάζονται ποικίλα είδη λόγου μέσα από τα οποία και διακρίνεται ο ρατσιστικός λόγος. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια εποικοδομητική αντιπαράθεση των δυο κειμένων που έχουν δοθεί στους μαθητές στην πρώτη διδακτική πρόταση, κατά την οποία η έτερη ιδεολογική θέση του δεύτερου κειμένου αναιρεί τον ρατσιστικό λόγο του πρώτου κειμένου, το οποίο προέρχεται από το βίντεο⁸ και είναι δημοσιογραφικός λόγος. Ειδικότερα, και τα δύο αποσπάσματα βρίσκονται στο Α Παράρτημα. Επίσης, δίδεται έμφαση στον τρόπο που παρουσιάζεται η κατάσταση των προσφύγων στο πρώτο κείμενο από τα ΜΜΕ. Πιο ειδικά, μέσα στο ίδιο βίντεο από τη μια πλευρά παρουσιάζεται το έτερο και μέσα στο ίδιο βίντεο γίνεται αντιληπτή η αμφισβήτηση όσων περιγράφονται, όπως ήδη έγινε αναφορά παραπάνω. Παράλληλα, εξετάζονται οι ταυτότητες που διαμορφώνονται για το έτερο και που δεν είναι σύμφωνες μεταξύ τους, εφόσον πρόκειται για δυο κείμενα που έχουν διαφορετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες.

⁸<https://www.youtube.com/watch?v=ISCIDtKqNwk>,

Στη δεύτερη διδακτική πρόταση παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από την ανάρτηση⁹ της Νουρ, μιας προσφυγοπούλας η οποία διέμενε ήδη δυο χρόνια στην Ελλάδα. Η ανάρτηση έγινε στο facebook στις 18.1.2019. Η συντάκτρια Νουρ, είναι μαθήτρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συγκεκριμένη ανάρτηση που συνοδεύεται από βίντεο, αφηγείται την εμπειρία της, όπως και τις απόψεις της για τις εκάστοτε διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Επίσης, προβάλλεται και μία δημοσίευση που έχει αναρτηθεί από την ίδια στις 19. 1.2019.

Πιο αναλυτικά, η προσωπική της θέση αναλύεται σύμφωνα με την αναπαραστατική/ ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας, όπως και τη διαπροσωπική, σύμφωνα με τον ορισμό από τη ΣΛΓ του Halliday (Λύκου, 2000). Κατά αυτόν τον τρόπο, θα αναδειχθούν οι προσωπικές θέσεις της που αφορούν το έτερο είτε πρόκειται για θέμα εθνικότητας είτε φύλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ένα κείμενο που υφίσταται σε πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας, με το οποίο γίνεται, επίσης, προσέγγιση των θέσεων για τους Άλλους.

Επιπροσθέτως, δίδεται έμφαση στο εξής: πρόκειται για μια ανάρτηση στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, τα οποία και θεωρούνται ως οι πιο γνωστοί χώροι για την ψηφιακή επικοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, αποτελούν σημείο που προκαλεί το ενδιαφέρον της Σύγχρονης Γλωσσολογίας. Το εν λόγω κείμενο της Νουρ περιέχει σημεία προφορικού λόγου, όπως «... επειδή αν έχεις όνειρο», καθώς και σημεία γραπτού λόγου, όπως το ότι είναι δομημένο κατά ευδιάκριτο τρόπο με στοιχεία αρχής, μέσης, τέλους. Γενικότερα, η ανάρτηση έχει αυθόρμητο και μη προσχεδιασμένο χαρακτήρα. Μπορεί μάλιστα να εκληφθεί και ως ένα κείμενο που αντανακλά προσωπικές θέσεις με τρόπο εξομολογητικό, αλλά και ως ένα κείμενο, το οποίο ανασύρει σημεία για περαιτέρω ανάλυση και δη συζήτηση (Πολίτη & Αρχάκη, 2015· Μικρός, 2015).

Μέσα από την αναπαραστατική /ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας παρουσιάζεται η εμπειρία της όσον αφορά τον κόσμο με έμμεσο τρόπο και σαφώς αναδεικνύεται και το προσωπικό στοιχείο, καθώς μεταφέρει την προσωπική της θέση μέσω ορισμένων λεξιλογικών επιλογών. Ενδεικτικά σε οτιδήποτε συνδέεται με την προσωπική της

⁹<https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia>

θέση «...Μιλάω ...πήρα μέσο όρο... Όταν έχουμε Γυμναστική εγώ παίζω με τα αγόρια ποδόσφαιρο, ...είμαστε ίδιοι».

Οι λεξιλογικές επιλογές που χρησιμοποιεί είναι τέτοιες που μπορεί να κατασκευασθεί ένα περιβάλλον αλληλεγγύης «Είμαστε ίδιοι» και μια τάση για προσφορά και ανιδιοτέλεια «...να δώσω στους ανθρώπους θετικό μήνυμα και συμβουλές». Ιδιαίτερος συναισθηματισμός, όπως και μια αίσθηση αποφασιστικότητας φαίνεται στην ανάρτηση¹⁰ που έχει αναρτήσει «θα τα καταφέρεις», όπου και αναφέρεται στα όνειρα και τις επιθυμίες των ανθρώπων.

Σχετικά με τα ρήματα και τους προσδιορισμούς του χρόνου, παρατηρείται ότι ξεκινάει με τον χρονικό προσδιορισμό «το πρωί ...τόρα», δηλαδή, αναφέρεται στο παρόν, και, ταυτόχρονα αιωρείται μια αντίθεση από το παρελθόν. Παράλληλα, οι χρόνοι των ρημάτων είναι στον Ενεστώτα «..μιλάω, έχουμε...» για να φτάσει στη συνέχεια σε μελλοντικές εκφράσεις «...για να δώσω» ή όπως γράφει στην ανάρτηση «...θα τα καταφέρεις» (Μπέλλα, 2001). Παρατηρείται, ακόμη, εικονοποιία της αφήγησης, ανεξάρτητα από το αν το απόσπασμα συνοδεύεται ή όχι από βίντεο. Η εικονοποιία μπορεί να γίνει αισθητή στο σημείο που αναφέρεται στην εμπειρία της από το παιχνίδι μαζί με τα αγόρια. Σ όλο το απόσπασμα, η θέση για ισότιμη αντιμετώπιση των ανθρώπων είναι έντονη.

Τα ρήματα που χρησιμοποιεί η πρόσφυγας είναι έτσι επιλεγμένα, ώστε μέσα από τα ιδεοποιητικά στοιχεία τους να κατασκευάζεται μία πραγματικότητα πίστης, αυτοπεποίθησης, αλληλεγγύης και ανιδιοτελούς προσφοράς «με βοηθάνε, πιστεύω ότι το σχολείο, έχεις όνειρο πιστεύω ότι το κορίτσι, για να δώσω στους ανθρώπους περισσότερο θετικό μήνυμα και συμβουλές. Και να ξέρουν ότι είναι δυνατοί». Όλα τα ρήματα δηλώνουν δράσεις που έχουν πρακτικές ευεργετικές συνέπειες στη ζωή της, «πάω σχολείο και μετά όταν τελειώσω, πάω σε άλλο σχολείο, τη «Μέλισσα» κι εκεί με βοηθάνε πολύ. Γι αυτό πέρυσι πέρασα την τάξη μου και πήρα μέσο όρο 17 βαθμό. Είμαι πολύ χαρούμενη. Τώρα μιλάω ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και αραβικά», αλλά, επίσης, θέλει να καταδείξει πως αναφέρεται σε ανθρώπους με τις ίδιες ανάγκες και όχι σε κατώτερα - λόγω πολιτισμικής ή θρησκευτικής διαφορετικότητας – όντα «Πιστεύω ότι το κορίτσι, εντάξει είναι κορίτσι αλλά δεν πιστεύω ότι δεν μπορεί να

¹⁰<https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia>

παίζει ποδόσφαιρο. Είμαστε ίδιοι και το αγόρι και το κορίτσι μπορούν να παίζουν ποδόσφαιρο. Ξεκίνησα το κανάλι μου στο YouTube για να δώσω στους ανθρώπους περισσότερο θετικό μήνυμα και συμβουλές. Και να ξέρουν ότι είναι δυνατοί». Υπερτονίζει μέσω των συγκεκριμένων ρημάτων την αναγκαιότητα για ισότιμη αντιμετώπιση «Πιστεύω ότι το κορίτσι, εντάξει είναι κορίτσι αλλά δεν πιστεύω ότι δεν μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο. Είμαστε ίδιοι και το αγόρι και το κορίτσι μπορούν να παίζουν ποδόσφαιρο». Η διπλή χρήση του επιρρήματος «πολύ» συνδράμει στην προθετικότητα για πρόκληση συγκινησιακή φόρτιση.

Το κείμενο, επίσης, περιλαμβάνει ως τεχνική εξιστόρησης της αφήγησης και τον ευθύ λόγο. Η ομιλήτρια αυτοπαρουσιάζεται στους/στις θεατές και από την κατάθεση των προσωπικών της εμπειριών να παρουσιαστεί με τις αληθινά ανθρώπινες διαστάσεις της, που καταρρίπτουν κάθε ρατσιστική σκέψη περί κατωτερότητας των προσφύγων. Ο ευθύς λόγος με τον διαλογικό χαρακτήρα του προσδίδει ζωντάνια, αμεσότητα και κινητοποιεί τη σκέψη, τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον των θεατών.

Η Νουρ κάνει χρήση τοπικής δείξης «Παλαιστίνη, Μέλισσα, σχολείο, Λίβανο, τάξη» η οποία επιτελεί και ενημερωτική λειτουργία, κατά την οποία η ομιλήτρια απλώς παρέχει βασικές πληροφορίες για τη θέση του αντικειμένου αναφοράς, αλλά και εντοπιστική λειτουργία, κατά την οποία ο ομιλητής εντοπίζει το αντικείμενο αναφοράς και το συνδέει με συγκεκριμένο τόπο, διαφοροποιώντας το από συναφή αντικείμενα σε άλλους τόπους (Μπέλλα, 2001:32-33)

Η διαπροσωπική λειτουργία και η δείξη προσώπου, συνάδουν με τον ρόλο που η ίδια έχει, όσον αφορά τους υπόλοιπους πρόσφυγες, όπως και την προσωπική της προσπάθεια για την παροχή βοήθειας στους υπόλοιπους (Στάμου, 2014). Τα ρήματα είναι επιλεγμένα με τέτοιον τρόπο που μέσω αυτών να προβάλλεται ένα περιβάλλον αλληλεγγύης, όπως αναφέρθηκε και ενδυνάμωσης των αδύναμων ομάδων. Πιο αναλυτικά, «Ξεκίνησα το κανάλι μου ...να δώσω στους ανθρώπους θετικό μήνυμα και συμβουλές. ...Και να ξέρουν ότι είναι δυνατοί». Σχετικά με τις συντακτικές επιλογές και τις δομές αφήνει να εννοηθεί ότι την έχουν βοηθήσει, ώστε να φτάσει σε αυτό το σημείο προσωπικής προόδου «...Το πρωί πάω σχολείο και μετά όταν τελειώσω πάω σε άλλο σχολείο τη «Μέλισσα» και εκεί με βοηθάνε πολύ». Εκείνοι που την βοήθησαν, συνδέονται με το συγκεκριμένο σχολείο τη «Μέλισσα» και

προφανώς είναι Έλληνες. Η Νουρ χρησιμοποιεί επιρρηματικούς προσδιορισμούς του ποσού και επίθετα που έχουν θετικό νόημα ως γλωσσική επιλογή για να δείξει την προθετικότητα της «πολύ χαρούμενη, πολύ σημαντικό» (Χατζησαββίδης&Χατζησαββίδης, 2016).

Σε όλη την ανάρτηση, το ύφος της είναι προσωπικό και χαρακτηρίζεται από τον εξομολογητικό τόνο με αμεσότητα και ζωντάνια. Κύριος σκοπός είναι να εμπνεύσει και τους άλλους πρόσφυγες με το προσωπικό της παράδειγμα, «Τώρα μιλάω ελληνικά, αγγλικά και αραβικά», «πήρα 17 μέσο όρο», όπως βέβαια και να βοηθήσει, «να δώσω... συμβουλές» κάτι το οποίο αναφέρει φανερά. Ως μια γενική αποτίμηση η θέση της είναι θετική προς όλους όχι μόνο προς τους πρόσφυγες, αλλά και προς τους Έλληνες από τους οποίους και δέχθηκε βοήθεια. Τονίζεται ότι δεν υπάρχουν Άλλοι και ότι είμαστε όλοι ίδιοι φυλετικά και βιολογικά, «Είμαστε ίδιοι και το αγόρι και το κορίτσι». Η ομιλία της γίνεται σε α' ενικό πρόσωπο, για να προσδώσει στο ύφος του τόνο προσωπικό, άμεσο και συναισθηματικό. Με τις παραπάνω επιλογές η ομιλήτρια επιλέγει πρωτίστως ένα ύφος προσωπικό/διεπιδραστικό, γιατί επιθυμεί να οικοδομήσει μία σχέση οικειότητας με τους αποδέκτες/ριες της (Στάμου, 2014:174)

Στη δήλωσή της, επίσης, η Νουρ, χρησιμοποιεί πράξεις λόγου, «Πιστεύω ότι το σχολείο είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά επειδή αν έχεις όνειρο πρέπει να δουλέψεις και να πας σχολείο και να μάθεις για να το κάνεις στην πραγματικότητα. Πιστεύω ότι το κορίτσι, εντάξει είναι κορίτσι αλλά δεν πιστεύω ότι δεν μπορεί να παίξει ποδόσφαιρο.», οι οποίες επιτελούνται, όταν ο/η ομιλητής/ρια χρησιμοποιεί μία γλωσσική έκφραση, κυρίως ρηματική, που αναφέρεται στην πράξη που επιτελείται και εκφράζει τις προθέσεις του, ενώ παράλληλα πράττει (Μαρμαρίδου, χχ). Δεν περιορίζεται σε αποφαντικές δηλώσεις, αλλά εκφράζει και προσωπικά του συναισθήματα απόλυτης ικανοποίησης και χαράς, καθώς και υποκειμενικές κρίσεις, που πραγματώνονται με διάφορα γλωσσικά μέσα.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί η τριπλή επανάληψη της γλωσσικής κατευθυντικής πράξης, «πιστεύω», που επιλέγει, γιατί αυτή έχει έντονα διαδραστική λειτουργία στους/στις δέκτες/ριες. Η τριπλή επανάληψη της ίδιας κατευθυντικής γλωσσικής πράξης καθιστά φανερή τη σχολιαστική διάθεση του ομιλούντος, που δεν περιορίζεται στην απλή ανακοίνωση μιας πληροφορίας. Ενώ, δηλαδή, φαίνεται ως αποφαντική πράξη λόγου, στην πραγματικότητα πρόκειται για κατευθυντική πράξη

λόγου, που έμμεσα παρακινεί όλους τους πρόσφυγες που έχουν έρθει στην Ελλάδα ή βρίσκονται σε κάποια άλλη χώρα να νιώσουν παρόμοια αισθήματα αυτοπεποίθησης. Αυτή η τριπλή παράθεση του ρήματος «πιστεύω» φορτίζει συναισθηματικά τον λόγο και του προσδίδει συγκινησιακή χροιά για πρόκληση εμπύχωσης. Ως εκ τούτου, είναι εμφανής η εκτενής χρήση θετικών αξιολογικών κρίσεων από την ομιλήτρια και η επιδοκμασία της για το αναφερόμενο από αυτήν θέμα.

Το δεύτερο κείμενο¹¹ της Β διδακτικής πρότασης είναι πολιτικός λόγος και πρόκειται για τη δήλωση του Μιχαλολιάκου αρχηγού της Χρυσής Αυγής. Η ανάλυση που πραγματοποιείται είναι βάσει της ιδεοποιητικής/αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας, σύμφωνα με την ΣΛΓ του Halliday (1994) όντας ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα νοήματα, τα οποία κατασκευάζονται συνάδουν με το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο και υφίστανται (Λύκου, 2000). Πρόκειται για μια δήλωση, η οποία είναι φορτισμένη σε ιδεολογικό επίπεδο, εφόσον αποτελεί ένα σύστημα ιδεολογιών που αναπαριστούν την πολιτική, όπως και την κοινωνική κατάσταση. Σαφώς, τα προαναφερθέντα συνδέονται με τον τρόπο που ο ομιλητής τα αντιλαμβάνεται και που είναι σύμφωνα με τις προκείμενες ιδέες. Εν γένει, ο πολιτικός λόγος είναι εφικτό να καταστεί αναγνωρίσιμος από τους δράστες και δη τους συγγραφείς που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο πρόεδρος του ακροδεξιού ελληνικού κόμματος. Παράλληλα, απαιτείται να συμπεριληφθούν στον πολιτικό λόγο, καθώς αναλύεται βάσει των αρχών της ΚΑΛ και οι αποδέκτες του, δηλαδή οι αναγνώστες του συγκεκριμένου περιοδικού, οι οποίοι και ανήκουν στον ελληνικό λαό (VanDijk, 1998, 2002).

Πιο ειδικά, η ιδεοποιητική/ αναπαραστατική λειτουργία συνδέεται με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας, στο οποίο και ενυπάρχουν οι διαδικασίες που αναδεικνύονται μέσα από τα ρήματα τα ουσιαστικά, αλλά και τα καταστασιακά σημεία και που παρατίθενται με επιρρηματικό τρόπο και εμπρόθετα στοιχεία (Λύκου, 2000). Είναι άξιο να σημειωθεί ότι οι γραμματικές δομές διακρίνονται για την ιδεολογική τους

¹¹https://www.efsyn.gr/politiki/antipoliteysi/10337_dilos-i-mihaloliakoy-se-pneyma-samara

χροιά και έτσι αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ΚΑΛ ο τρόπος που το απόσπασμα αναφέρεται σε ένα θέμα και από ποια ακριβώς θέση παρουσιάζεται, δηλαδή ποια είναι και η πραγματικότητα η οποία αναδεικνύεται.

Υφίστανται, λοιπόν, διάφορα ιδεοποιητικά στοιχεία μέσα από τα οποία και κατασκευάζεται η πραγματικότητα, όπως γίνεται αντιληπτή από τον ομιλητή-πολιτικό. Το λεξιλόγιο το οποίο και χρησιμοποιείται είναι τέτοιο που διακρίνει δυο στρατόπεδα στην ίδια χώρα. Ο ομιλητής και η παράταξή του, που προσπαθούν να σώσουν τη χώρα «..η προστασία που εγγυάται η Χρυσή Αυγή» και από την άλλη πλευρά τα άλλα κόμματα που είναι επικίνδυνα για την Ελλάδα «...θέλουν να μετατρέψουν το εθνικό κράτος των Ελλήνων». Οι λεξιλογικές επιλογές κατονομάζουν την πραγματικότητα, όπως την αντιλαμβάνεται ο ομιλητής- πολιτικός και από την άλλη πλευρά οι ποικίλες σημασιο- συντακτικές επιλογές λειτουργούν για να αναπαριστούν την αιτιότητα σχετικά με το γεγονός σε μια πιο λανθάνουσα μορφή (Κωστούλη, 2012).

Ο ομιλητής- πολιτικός, λοιπόν, επιλέγει ρήματα τα οποία και δηλώνουν επενεργητικές διαδικασίες «Η Χρυσή Αυγή καταδικάζει», «θέλουν να μετατρέψουν το εθνικό κράτος..». Η απειλητική κατάσταση που διαμορφώνεται και που αποτελεί την πραγματικότητα για τον ομιλητή θα έχει ορθή αντιμετώπιση, μόνο όταν ακολουθηθεί η πολιτική από τη Χρυσή Αυγή (Στάμου, 2014). Χρησιμοποιούνται, επίσης, ουσιαστικά «η υποκρισία και ο ψευτοανθρωπισμός» που δηλώνουν με ευθύ και άμεσο τρόπο τον κίνδυνο στον οποίο και βρίσκεται η χώρα. Τέλος, μέσα από άλλες παραμέτρους της δήλωσης επηρεάζεται η προοπτική για το συγκεκριμένο μήνυμα που επιδιώκει ο ομιλητής να μεταδώσει, συνδυάζοντας τη σειρά /διάταξη των όρων με συγκεκριμένες συντακτικές επιλογές (Στάμου, 2011). Το απόσπασμα, λοιπόν, ξεκινάει με τη «Χρυσή Αυγή» ως υποκείμενο και ακολουθεί το ρήμα «καταδικάζει» και μετά το αντικείμενο της πρότασης. Σχετικά με τη χρονική δείξη γίνεται με έμμεσο τρόπο, δηλαδή με την τρομοκρατική επίθεση που είχε γίνει στο Παρίσι. Μέσα από αυτό το χρονικό σημείο ο ομιλητής- πολιτικός αναφέρεται στη θέση του κόμματος που εκπροσωπεί και μάλιστα συνδέεται με τον ρόλο που θα έχει και στο μέλλον (Μπέλλα, 2001). Η χρονική δείξη γίνεται αισθητή και μέσα από τον Χρόνο των ρημάτων που βρίσκονται στον Ενεστώτα «καταδικάζει, είναι» είτε από μελλοντικές ρηματικές φράσεις «... θέλουν να μετατρέψουν... για να μη γίνει» (Χατζησαββίδης&Χατζησαββίδου, 2016).

Με μια πιο διεισδυτική ματιά, στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας ο Halliday αναφέρεται στην πρόταση ως μια παράσταση της εμπειρίας που πραγματώνεται με το γραμματικό σύστημα της μεταβιβαστικότητας (Στάμου, 2014). Στις προτάσεις των υλικών διαδικασιών, όπως για παράδειγμα στην πρώτη κύρια πρόταση του αποσπάσματος «Η Χρυσή Αυγή καταδικάζει την εγκληματική τρομοκρατική επίθεση στο Παρίσι» παρουσιάζεται ο δράστης που είναι η Χρυσή Αυγή και ο στόχος είναι να δοθεί έμφαση στο πόσο το συγκεκριμένο Κόμμα υπερασπίζεται την ασφάλεια της χώρας, εφόσον καταδικάζει αυτό που έχει συμβεί στο Παρίσι. Στην πρόταση «Η υποκρισία και ο ψευτοανθρωπισμός πρέπει να λάβουν ένα τέλος», παρατηρείται να εκφράζονται σκέψεις και αντιλήψεις του ίδιου και δη του Κόμματος που αντιπροσωπεύει. Συσχετιστική είναι η πρόταση «...για να μην γίνει και η Αθήνα Παρίσι ...απαιτείται εθνική πολιτική στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης» το χαρακτηριστικό της οποίας είναι η επιβεβαίωση μιας κατάστασης (Παπαγιανόπουλος, 2012). Με τη λεξιλογική επιλογή της φράσης «στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης», προσεκτικά και μεθοδευμένα, μέσα από τα ιδεοποιητικά στοιχεία προσπαθεί να κατασκευάσει μία εφιαλτική πραγματικότητα για την χώρα (Halliday στον Μιχάλη, 2014). Τέλος, η λεξιλογική επιλογή του «Για να μην γίνει και η Αθήνα Παρίσι...» ενσπείρει την τρομοκρατία και τον πανικό. Στη φράση «...απαιτείται εθνική πολιτική στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης και αυτήν την πολιτική εγγυάται μόνο η Χρυσή Αυγή», υπάρχει αξιολογική κρίση θετική που αποδίδει μία ιδιότητα του κόμματος καθοριστική, ενδεικτική της αυτοπεποίθησης του προέδρου του. Με τους τοπικούς προσδιορισμούς «Αθήνα, Παρίσι», η τοπική δείξη των παραπάνω προσδιορισμών επιτελεί και ενημερωτική λειτουργία, κατά την οποία ο ομιλητής απλώς παρέχει βασικές πληροφορίες για τη θέση του αντικειμένου αναφοράς, αλλά και εντοπιστική λειτουργία, κατά την οποία ο ομιλητής εντοπίζει το αντικείμενο αναφοράς και το συνδέει με συγκεκριμένο τόπο, διαφοροποιώντας το από συναφή αντικείμενα σε άλλους τόπους (Μπέλλα, 2001:32-33). Με την τοπική δείξη ταυτίζει υποσυνείδητα στο μυαλό των αποδεκτών/ριών τους χώρους όπου διεξάγονται οι κίνδυνοι.

Όσον αφορά τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας ο ομιλητής χρησιμοποιεί το γενικό, «Η Χρυσή Αυγή καταδικάζει ...», όπως και την παθητική φωνή. Παρότι αναφέρεται σε εθνικά ζητήματα και οι δέκτες είναι όλοι οι Έλληνες, με την επιλογή του συγκεκριμένου προσώπου, δείχνει μια ουδετερότητα, ταυτόχρονα, όμως, και μια

τυπική οπτική και επισημότητα. Ευνόητο είναι, βέβαια, ότι αναφέρεται στο Κόμμα που αντιπροσωπεύει και το οποίο είναι σημείο αναφοράς για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των πολιτών, ώστε με αυτόν τον τρόπο να δομείται και ένα οικείο πνεύμα για τους αναγνώστες «...για να μην γίνει και η Αθήνα Παρίσι». Τα ρατσιστικά στερεότυπα και η προπαγάνδα είναι φανερά, εφόσον γίνεται αντιληπτό σε όλο το απόσπασμα ότι ο «Άλλος» είναι εχθρός και επικίνδυνος για την πρόοδο της χώρας καθώς απαιτείται «εθνική πολιτική στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης» (Στάμου, 2014). Στη δήλωσή του, επίσης, ο κ. Μιχαλολιάκος, χρησιμοποιεί μία γλωσσική έκφραση, «η οποία είναι ένα δείγμα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία θέλουν να μετατρέψουν το εθνικό κράτος των Ελλήνων... τόξου» με την οποία εκφράζει υποκειμενικές κρίσεις, που πραγματώνονται με διάφορα γλωσσικά μέσα. Ακόμη, η παραπάνω φράση είναι αποφαντική με την οποία απλώς μεταδίδει πληροφορίες και γνωστοποιεί ένα γεγονός (Στάμου, 2011:186). Με τις αποφαντικές πράξεις ο ομιλητής περιορίζει τους/τις δέκτες/ριες στον απλό ρόλο των ακροατών/ριών, που λαμβάνουν ένα μήνυμα πληροφοριακό, αλλά παράλληλα εκφράζει και τη βεβαιότητά του για την επιτυχία του εγχειρήματος, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Οι αποφαντικές πράξεις λόγου εδώ λειτουργούν και ως φορείς εξουσίας και καθιστούν τον λόγο του πολιτικού εξουσιαστικό και επιβλητικό συγκεκριμένων εντυπώσεων και ιδεών για την πραγματικότητα. Κυρίαρχη είναι η Οριστική ως η έγκλιση που δηλώνει μία ενέργεια πραγματική και βέβαιη «Η Χρυσή Αυγή καταδικάζει ...κοινωνίας», «...απαιτείται εθνική πολιτική στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης και αυτήν την πολιτική εγγυάται μόνο η Χρυσή Αυγή» . Η Οριστική εκφράζει τη βεβαιωτική τροπικότητα, η οποία δείχνει τη βεβαιότητα του ομιλητή για αυτό που λέει (Χατζησαββίδης, Χατζησαββίδου, 2016:129), γιατί, παρ' όλο που το γεγονός εμφανίζεται ασχολίαστο, ως ένα αντικειμενικό συμβάν, με μία απλή απόφαση, ο ομιλητής παίρνει έμμεσα θέση ότι αναφέρεται σε ένα αληθές, αδιαμφισβήτητο γεγονός. Στο κείμενο υπάρχει η δεοντική τροπικότητα, που σχετίζεται με την επιθυμία πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος είτε αυτή η αναγκαιότητα είναι εσωτερική, προκύπτουσα από την επιθυμία του ομιλητή, είτε εξωτερική, προκύπτουσα από εξωτερικό παράγοντα (Frawley στη Χατζηθεοδώρου, 2018:14). Η επιστημική τροπικότητα δε δείχνει αντικειμενικά αν αυτό που λέει ο πρόεδρος της Χρυσής Αυγής είναι αλήθεια ή όχι, αλλά τι νομίζει ο ίδιος και πόσο βέβαιος είναι για αυτό που λέει, έτσι και η δεοντική τροπικότητα δε δείχνει αν πραγματικά είναι ανάγκη να γίνει κάτι, αλλά τι πιστεύει ο ομιλητής ότι θα

να γίνει (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2016:128-129). Η δεοντική τροπικότητα στην δήλωση εκφράζεται με την Υποτακτική έγκλιση. Γενικά, με την παρουσία της δεοντικής τροπικότητας, ο αρχηγός του κόμματος βλέπει εχθρούς, απειλητικούς ξένους κι όλα αυτά εκφράζονται με έναν λόγο εξουσιαστικό και φανατικό, ιδεοληπτικό «...θέλουν να μετατρέψουν... τόξου», «*Η υποκρισία και ο ψευτοανθρωπισμός πρέπει να λάβουν ένα τέλος. Για να μην γίνει και η Αθήνα Παρίσι...*». Το πιο χαρακτηριστικό δείγμα της δεοντικής τροπικότητας εντοπίζονται στη φράση «*Η υποκρισία και ο ψευτοανθρωπισμός πρέπει να λάβουν ένα τέλος*», στην οποία εκφράζει, μέσω του τροπικού ρήματος «πρέπει», την ανάγκη, την υποχρέωση των πολιτών να προβούν στις δράσεις, νοητικές και πρακτικές, που τους υποδεικνύει (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2016:129). Το σημαντικό είναι να ενσωματώσουν οι πολίτες στη συνείδησή τους το «πρέπει», ότι, αν το επιβάλλουν οι περιστάσεις και κληθούν από αυτές, οφείλουν να προτάξουν το καθήκον που τους επιτάσσει το αυστηρό ρήμα «πρέπει», χωρίς ενδοιασμούς. Ακόμη, το «πρέπει» δείχνει «κατευθυντική» πράξη λόγου, μέσω της οποίας ζητάει συγκεκριμένα πράγματα από τους/τις ακροατές/ριές του (Στάμου, 2011:186).

7. Διδακτικές προτάσεις

7.1. Μεθοδολογικές παρατηρήσεις και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Η μεθοδολογική πρόταση της παρούσης έρευνας είναι σύμφωνη με το ΠΣ 2019, αναδεικνύοντας ως κύρια παιδαγωγική αρχή για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας βάσει του θεωρητικού πλαισίου του Κριτικού Γραμματόσημου και συνδέεται με το εξής: τα διάφορα κείμενα εκλαμβάνονται ως μέσα για την διαπραγμάτευση κάποιου κοινωνικού νοήματος με τα υφιστάμενα συγκείμενα. Τα θετικά σημεία που αναδεικνύονται με τα κείμενα που χρησιμοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό είναι η άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην σχολική τάξη και η έμφαση σε έννοιες που έχουν αφηρημένο χαρακτήρα. Με τα στοιχεία αυτά, είναι εφικτό και να αναδειχθεί η φαντασία και δη η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών και να μην αποτελεί αποκλειστικό στόχο η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Σημείο αναφοράς, επίσης, είναι η διαμόρφωση της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων προς τα κοινωνιογλωσσικά δεδομένα, τα οποία και υπάρχουν στα κείμενα που προτείνονται. Βασικό στοιχείο είναι πέρα από την διαμόρφωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, η

περαιτέρω ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων τους, μέσα από την σύνδεση με γλωσσικά στοιχεία, τα οποία και προέρχονται από τα κειμενικά περιβάλλοντα.

Στόχοι είναι οι μαθητές/τριες :

- α) μέσα από την επαφή με την εκάστοτε δομή των κειμένων, να μπορούν να αμφισβητήσουν οτιδήποτε προβάλλεται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα
- β) μέσα από την διδασκαλία και την επαφή με τα πολυτροπικά κείμενα οι διδασκόμενοι/ες είναι εφικτό να αποκτήσουν κριτική γλωσσική επίγνωση, σύμφωνα με όσα παρατέθηκαν με τον Κριτικό Γραμματισμό.
- γ) επίσης, να είναι ικανοί/ες να προσδιορίζουν τις αξίες, τα ήθη την κουλτούρα που τους οδηγούν στην εκάστοτε ερμηνεία των κειμένων
- δ) μέσα από τον κριτικό λόγο και την σκέψη να έχουν την δυνατότητα να αποτελούν μέρος της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής
- ε) παράλληλα οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να μπορούν να κατανοούν την ύπαρξη του ρατσιστικού λόγου, όντας αποτέλεσμα μιας ορισμένης κοινωνικής κατασκευής και, επίσης, να διακρίνουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που παραπέμπουν σε αυτές ρατσιστικά φαινόμενα και θέσεις.

Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση ένας από τους κύριους στόχους είναι να δοθεί έμφαση στην συνεργασία των μαθητών/τριων και μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων να διαμορφώσουν ένα συλλογικό έργο. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι εφικτό να μάθουν να εντοπίζουν τις τεχνικές διαχείρισης, αλλά και με το πώς είναι δυνατόν να πραγματοποιείται η κατάλληλη επιλογή των στοιχείων (UNHCR, 2017).

Οπότε, οι εκπαιδευόμενοι/ες επιδιώκεται να μπορούν να αναγνωρίζουν τα διάφορα είδη λόγου και σε ποιο κειμενικό είδος ανήκουν. Παράλληλα, είναι δυνατόν να προχωρούν στη σύγκριση των κειμενικών ειδών, τα οποία και έχουν το ίδιο θέμα με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης+ ώστε και να εντοπίζονται σημεία διακειμενικότητας που έχουν κοινούς θεματικούς τόπους,. Ακόμη, να εντοπίσουν πώς οι ρατσιστικές θέσεις παρουσιάζονται μέσα από τα κείμενα και μέσα από ποιους σημειωτικούς κώδικες (Οδηγός Καλών Πρακτικών, 2010).

7.2. Πρώτη διδακτική πρόταση

7.2.1 Διδακτικός σχεδιασμός με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών

Στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής στο απόσπασμα από το πρώτο κείμενο της πρώτης διδακτικής πρότασης είναι δυνατόν να γίνει λόγος για τα εξής σημεία: Πρόκειται για ένα κείμενο που προέρχεται από μια πραγματική και όχι υποθετική περίπτωση επικοινωνίας, όταν η συγκεκριμένη δημοσιογράφος τηλεοπτικού καναλιού επισκέφτηκε τους/τις πρόσφυγες στην Ειδομένη. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί και ως ένα κείμενο πειθούς μέσα από το οποίο μπορεί να αναζητηθεί η επιχειρηματολογία και ο άμεσος και έμμεσος τρόπος προσέγγισης του θέματος (Τσολάκης 1995· Κωστάλα, 2001· Φράγκος, 2003).

Εύλογο είναι ότι οι διδασκόμενοι/ες κατά την επαφή τους με κείμενα, σκίτσα, εικόνες και βίντεο έχουν την δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουν για να συγκρίνουν όσα περιγράφει η δημοσιογράφος στο συγκεκριμένο βίντεο. Επίσης, μέσα στο ίδιο βίντεο εκτυλίσσεται μια σκηνή με το τρακτέρ, κατά την οποία ο κάτοικος αρχίζει το όργωμα, αγνοώντας τους ανθρώπους που βρίσκονται μπροστά του. Ο/Η διδάσκων/ουσα προτείνοντας το συγκεκριμένο βίντεο με την βοήθεια άλλων κειμένων, άρθρων εικόνων που θα έχουν βρει οι μαθητές/τριες θα προχωρήσει στην ανάλυση του φαινομένου του ρατσισμού, ακολουθώντας την αρχή των Πολυγραμμatisμών. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται να εξετάζονται διάφορα είδη λόγου. Οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να εκφράσουν και προσωπικά συναισθήματα είτε θέσεις μέσα από την εμπειρία τους και εν συνεχεία να συγκριθούν αυτά με όσα παρουσιάζονται και τον τρόπο που παρουσιάζονται στο βίντεο που έχει προβληθεί (Αγγελόπουλος, 2017· Κουτσογιάννης, 2017).

Ερωτήσεις σχετικές με την εμπειρία – γνώσεις των διδασκομένων για το θέμα των προσφύγων

Ως προς την εμπειρία και τις γνώσεις τους για το θέμα είναι δυνατόν να τεθούν οι εξής ερωτήσεις

- 1) Βλέπετε εκπομπές που να σχετίζονται με το θέμα των προσφύγων;

2) Έχετε καταλάβει τι συμβαίνει με τους/τις πρόσφυγες και την κατάσταση που επικρατεί στα σύνορα;

3) Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα;

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα διαβάσει δυνατά και θα μοιράσει τη δήλωση του πάπα, η οποία υπάρχει στο παράρτημα, και θα επιχειρηθεί να διαχωρίσουν τα κείμενα ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Ποιο από αυτά έχει ρατσιστικό και ποιο αντιρατσιστικό περιεχόμενο; Επικουρικό στοιχείο είναι και τα κείμενα, άρθρα, εικόνες που έχουν αναζητήσει οι μαθητές και συνδέονται με το συγκεκριμένο θέμα. Το επόμενο βήμα είναι οι μαθητές να λάβουν οι ίδιοι θέση ανάλογα με το περιεχόμενο των κειμένων και την θέση που παρουσιάζεται για το έτερο. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν και προσωπικές εμπειρίες, ώστε να παραπέμπουν στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής (Κουτσογιάννης, 2017). Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά σε επιπλέον ερωτήσεις μέσα από τις οποίες είναι εφικτό να αξιοποιηθεί και η πρότερη εμπειρία τους. Πιο ειδικά, λοιπόν, ερωτήματα που είναι εφικτό να τεθούν εκτός από αυτά που προαναφέρθηκαν είναι τα εξής:

- 1) Έχετε ακούσει για επεισόδια που συμβαίνουν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων;
- 2) Μήπως υπάρχει κάποιο προσωπικό παράδειγμα;
- 3) Πώς αντιμετωπίζονται τέτοιου είδους επεισόδια;
- 4) Υπάρχει στήριξη από την Πολιτεία κατά την διάρκεια διαμονής των ανθρώπων αυτών στις δομές;

Μάλιστα, σε αυτό το στάδιο δίδεται έμφαση στο νοηματικό περιεχόμενο που έχουν τα κείμενα, μέσα από μια κοινωνική και πολιτισμική διάσταση, καθώς, επίσης, θα εξετασθεί από πού έχουν αντληθεί τα κείμενα. Οπότε, ο υποκειμενικός χαρακτήρας των κειμένων και τα αντικρουόμενα μηνύματα που παρέχουν έχουν ως σκοπό την παρουσίαση μιας διαφορετικής διάστασης του θέματος. Κατά αντίστοιχο τρόπο ενδυναμώνεται το κεφάλαιο των γλωσσικών εμπειριών που ήδη έχουν, δίχως βέβαια και να αναζητείται μια κοινή οπτική για όλους (Κατσαρού, 2020).

Κατά το στάδιο ανοιχτής διδασκαλίας οι εκπαιδευόμενοι/ες εκλαμβάνονται ως μια κοινότητα μάθησης, ώστε να υπάρχουν δυο ειδών κατευθύνσεις και σε ατομικό επίπεδο και σε ομαδικό. Δεν ακολουθείται το δασκαλοκεντρικό πλαίσιο, ούτε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και η αντίστοιχη στοχοθεσία του. Οι

εκπαιδευόμενοι/ες, λοιπόν, συμμετάσχουν κατά τρόπο ενεργό, εφόσον, όπως ήδη έχει αναφερθεί, έχουν αναζητήσει στοιχεία που να αφορούν το συγκεκριμένο θέμα, έχουν παρακολουθήσει το βίντεο και έχουν τεθεί ερωτήσεις σχετικά με την προσωπική τους άποψη για τους/τις πρόσφυγες. Προτείνεται, λοιπόν, να δοθούν στους εκπαιδευόμενους στοιχεία που αφορούν τον δημοσιογραφικό λόγο και παράλληλα να γίνει αναφορά στους τρόπους πειθούς (Oxford , 1990).¹²

Ειδικότερα στο συγκεκριμένο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι/ες εντοπίζουν και αντιλαμβάνονται

- τη λειτουργία των γλωσσικών μηχανισμών σχετικά με την οργάνωση, τη σύσταση, το νόημα του δημοσιογραφικού λόγου
- εστιάζουν στους μηχανισμούς ανάπτυξης και άρσης που υφίσταται για τα ρατσιστικά στερεότυπα (Αρχάκης& Τσάκωνα, 2019)
- Εντοπίζονται οι αντίστοιχες γραμματικοσυντακτικές – λεξιλογικές επιλογές για τον σκοπό της δημοσιογράφου
- Εντοπίζονται οι γλωσσικοί δείκτες που αφορούν το κοινωνικό γίνεσθαι που κατασκευάζεται

Οι μαθητές ζητείται

α) να εντοπίσουν τους τρόπους πειθούς, καθώς γνωρίζουν τις τρεις αυτές μεγάλες κατηγορίες Α επίκληση στη λογική, Β Επίκληση στο συναίσθημα, Γ Επίκληση στο ήθος του πομπού (Τσολάκης και συν, 2019),

β) να εντοπίσουν την αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας και τους σκοπούς που κάθε φορά εξυπηρετεί η εκάστοτε επιλογή,

γ) να εντοπίσουν γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που ήδη γνωρίζουν από προηγούμενα έτη.

Σημεία στα οποία μπορούν να εστιάσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε λεξιλογικές επιλογές: Η δημοσιογράφος στο απόσπασμα από το βίντεο χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό παρότι δεν ανήκει στην ομάδα των προσφύγων «είχαμε μαχαιρώματα». Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να συζητήσουν αυτό το σημείο με τον/την

¹²https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/02.html

εκπαιδευτικό και να προβληματιστούν σχετικά με το πώς επιδρούν τα γεγονότα σε όλους/ες ακόμη και σε όσους/ες δεν ανήκουν στον καταυλισμό.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην αντίθεση σχετικά με τον χρόνο και την κατάσταση «ηρεμία αυτήν την ώρα». Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτός ο χρόνος και η κατάσταση. Υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στο τώρα και το «χτες το βράδυ», αντίθεση χρόνου και κατάστασης. Πώς εκλαμβάνεται αυτή η αντίθεση από τους μαθητές;

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τόνο ηρεμίας και τον τρόπο που η δημοσιογράφος περιγράφει τις δραστηριότητες των προσφύγων, σε αντίθεση με την περιγραφή που γίνεται, όταν πρόκειται για το τρακτέρ και τον κάτοικο που οργώνει το χωράφι του. Το σημείο αυτό συζητείται στην τάξη. Στοιχεία που λειτουργούν βοηθητικά για τους/τις μαθητές/τριες είναι τα εξής: Όταν αναφέρεται η ομιλήτρια στους πρόσφυγες «...γιατί βάζουν και μουσικές» οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν το πρόσωπο, όπως και τον σκοπό της πρότασης. Γιατί το ουσιαστικό *μουσικές* είναι στον πληθυντικό και όχι στον ενικό αριθμό; Τι άλλο δηλώνεται με τους προσδιορισμούς του χρόνου, όταν γίνεται λόγος για τις συγκρούσεις; Οι μαθητές/υτιες ζητείται να εστιάσουν στο θέμα της διάρκειας και να το ερμηνεύσουν. Ποιος είναι ο ρόλος που έχουν οι αντωνυμίες όταν η δημοσιογράφος αναφέρεται στον ιδιοκτήτη του χωραφιού; «Είναι δικό του το χωράφι» ποια είναι η αντίθεση που υπάρχει ως προς τους πρόσφυγες; Πώς ερμηνεύεται η κίνησή του;

Οι εμπλεκόμενοι προσδιορίζονται, λοιπόν, μέσω ορισμένων ουσιαστικών και αντωνυμιών που διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους « τρεις από αυτούς»,» υπάρχουν «πολλοί άλλοι», είναι κάποιες από τις φράσεις για να προσδιοριστεί το έτερο, ενώ για τον κύριο που εισβάλλει με το τρακτέρ, η δημοσιογράφος αναφέρει ότι «Είναι κάτοικος της περιοχής». Χαρακτηριστική, επίσης, είναι και η αλλαγή του τόνου της φωνής της δημοσιογράφου κατά την διάρκεια της περιγραφής.

Ερωτήσεις σχετικά με την κειμενική δομή (α κείμενο)

- α) Η δημοσιογράφος πού βρίσκεται, πού απευθύνεται και με ποιο θέμα ασχολείται;
- β) Ποια είναι η κατάσταση που κυριαρχεί; Εντοπίζετε κάποια αντίθεση;

γ)Πρόκειται για δημοσιογραφικό λόγο, μπορείτε να προσδιορίσετε κάποια χαρακτηριστικά του;

Ερωτήσεις σχετικά με την κειμενική δομή (β κείμενο)

Στο δεύτερο κείμενο από την ομιλία του πάπα, για το οποίο έχει ήδη γίνει αναφορά και βρίσκεται στο Παράρτημα ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει τα εξής βοηθητικά σημεία στους μαθητές/τριες: οι λέξεις που έχουν θετική έννοια, όπως ενδεικτικά «*ελευθερία, ψωμί, βοήθεια, αδελφοσύνη, χαρά*» έρχονται σε άμεση αντίθεση με την λέξη *μίσος*, το οποίο και ανασύρεται από τα συρματοπλέγματα. Χρησιμοποιείται η παθητική φωνή για να δηλωθεί η πράξη που γίνεται και οι πρόσφυγες βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Ποιος είναι ο σκοπός της συγκεκριμένης επιλογής; Τέλος, επιλέγονται λέξεις με θρησκευτικό νόημα όπως «ο Κύριος» και ολοκληρώνεται το νόημά τους με το «Είθε.» για να συνειδητοποιήσουν τις πράξεις τους οι άνθρωποι (Αρχάκης& Τσάκωνα, 2019).

Β κείμενο

α) Ποιος είναι ο κύριος ομιλητής; Πού πιστεύετε ότι απευθύνεται;

β) Ποιος είναι ο σκοπός του λόγου του πάπα;

γ) Διακρίνετε κάποιο έντονα θρησκευτικό στοιχείο στην δήλωσή του πάπα που να εντάσσει το κείμενο σε μια συγκεκριμένη θρησκεία ή θεωρείτε ότι έχει ανθρωπιστικό χαρακτήρα;

ε) Με ποιον τρόπο προσπαθεί να πείσει τον ακροατή;

Δραστηριότητες για τα δυο κείμενα της α διδακτικής πρότασης

Σύγκριση δύο κειμένων

α) Συγκρίνοντας την ομιλία της δημοσιογράφου με τον λόγο του πάπα, ποιες είναι οι νοηματικές διαφορές που εντοπίζετε;

β) Συγκρίνοντας τα δυο κείμενα, σκεφτείτε σε ποιους απευθύνονται, εντοπίζοντας συγκεκριμένους γλωσσικούς δείκτες.

Δραστηριότητες σχετικές με τη λειτουργική γραμματική

α) Εντοπίστε και στα δυο κείμενα λέξεις που θεωρείτε συναισθηματικά φορτισμένες. Εξηγήστε για ποιον λόγο χρησιμοποιούνται αντίστοιχα.

β) Πώς αναδεικνύεται η αμεσότητα μέσα από τα δυο κείμενα; Εντοπίστε την σε κάθε ένα και στην συνέχεια ερμηνεύστε τους επικοινωνιακούς λόγους του κάθε ομιλητή.

γ) Εντοπίστε και κινήσεις και εκφράσεις που παραπέμπουν σε αντίστοιχη συναισθηματική φόρτιση (από το βίντεο).

Γραμματικοσυντακτικές επιλογές – Ερωτήσεις

α) Η δημοσιογράφος με ποιους τρόπους προσπαθεί να πείσει τον θεατή για την επικινδυνότητα της κατάστασης; Ποιες είναι οι προκείμενες που χρησιμοποιεί για να καταλήξει στην επικινδυνότητα που υπάρχει στον χώρο, εξαιτίας των προσφύγων;

β) Εντοπίστε την ποιητική λειτουργία της γλώσσας όταν η δημοσιογράφος αναφέρεται στους κατοίκους. Τι επιτυγχάνει μέσω της επιλογής αυτής;

γ) Στο δεύτερο κείμενο εντοπίστε τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο ομιλητής.

δ) Εντοπίστε την υποτακτική, παρατακτική σύνδεση, όπως και το ασύνδετο σχήμα όπου υπάρχουν στο δεύτερο κείμενο και εξηγήστε την χρήση τους.

ε) Και στα δυο κείμενα εντοπίστε, όπου υπάρχουν, επιρρηματικοί προσδιορισμοί λέξεις, φράσεις σύνολα που να παραπέμπουν στον χρόνο – χώρο.

Αξιολογική στάση κειμένων- Ερωτήσεις

α) Η δημοσιογράφος παρουσιάζει με βεβαιότητα όσα θωρεί για τους κατοίκους και τους πρόσφυγες. Εντοπίστε τις συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και αν υπάρχει επιχειρηματικός λόγος.

β) Πώς αξιολογείται μέσα από τον λόγο της η κίνηση του κατοίκου; Ποια ρήματα και ποιους επιρρηματικούς προσδιορισμούς χρησιμοποιεί; Με ποια μέσα προσπαθεί να πείσει;

γ) Στο β απόσπασμα από τη δήλωση του πάπα, μέσω ποιων γλωσσικών επιλογών εστιάζεται η βεβαιότητα όσων ισχυρίζεται;

δ) Πώς αξιολογείται μέσα από τη δήλωσή του πάπα η αντίδραση των Ευρωπαίων απέναντι στους πρόσφυγες;

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης συνδέονται τα γλωσσικά στοιχεία με τους στόχους και αποδίδονται ερμηνείες για το ιδεολογικό πλαίσιο και περιβάλλον των ομιλούντων. Με μια πιο διεισδυτική ματιά, γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν τα κείμενα στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή να γίνει μετάβαση από τη μικροδομή στη μακρο-δομή. Γίνεται προσέγγιση της λογικής του κειμένου, των εκάστοτε κοινωνικών δομών, των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, των συγκρίσεων και συνδέσεων με τα κείμενα που προτείνονται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Πρόκειται για την πρώτη κριτική ανάλυση του κειμένου, είναι η λειτουργική ανάλυση (Core&Kalantzis, 2000· Φτερνιάτη, 2010). Στη δεύτερη διαδικασία την κριτική ανάλυση, δίδεται έμφαση σε όσα παρουσιάζονται και εννοούνται πέρα από το κείμενο. Πρόκειται για όσα αφορούν το συγκεκριμένο.

Κατά την ολοκλήρωση της Κριτικής Πλαισίωσης, οι διδασκόμενοι/ες θα έχουν τη δυνατότητα να προχωρούν στην αξιολόγηση των κινήτρων των δυο ομιλητών. Έτσι, μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές θα πραγματοποιείται η προσέγγιση των στόχων που επιλέγουν οι ομιλητές.

Ερωτήσεις για συγκριτική εξέταση των δυο αποσπασμάτων

- α) Συγκρίνετε το πώς αντιμετωπίζει η δημοσιογράφος την είσοδο των προσφύγων στη χώρα με τη θέση του πάπα για το ίδιο θέμα.
- β) Πιστεύετε ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία στα δυο αυτά κείμενα όσον αφορά την ιδεολογία των ομιλητών;
- γ) Σε ποιο από τα δυο αποσπάσματα και σε ποια σημεία μπορείτε να εντοπίσετε άμεσο ή έμμεσο ρατσισμό προς τους πρόσφυγες; Ποιες είναι οι εκάστοτε γλωσσικές επιλογές;
- δ) Πιστεύετε ότι υπάρχει αντικειμενικότητα από τους ομιλητές και πώς τεκμηριώνετε τη θέση σας μέσα από συγκεκριμένες λέξεις ή προτάσεις;
- ε) Σε ποιο από τα δυο κείμενα οι πρόσφυγες είναι «απειλή» για τους μόνιμους κατοίκους; Χρησιμοποιείστε συγκεκριμένες λέξεις ή προτάσεις για να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

στ) Ποιο από τα δυο κείμενα παρουσιάζει πιο αξιολογική στάση προς τους πρόσφυγες; Ποιοι είναι οι δείκτες αξιολόγησης, οι οποίοι και το αναδεικνύουν;

ζ) Μέσα από τη σύγκριση των δυο κειμένων, ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές σχετικά με τη δράση των προσφύγων; Ποια σημεία της δράσης τους τονίζονται και γιατί;

η) Στο πρώτο κείμενο δικαιώνεται ο κάτοικος με το τρακτέρ ή οι πρόσφυγες; Σημειώστε τα γλωσσικά στοιχεία που τεκμηριώνουν τη συγκεκριμένη θέση. Στο δεύτερο κείμενο ποιες είναι οι δυο διαφορετικές οπτικές και ποια δικαιώνεται;

Αξιολογική στάση του α αποσπάσματος

Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές που χρησιμοποιεί η δημοσιογράφος στο πρώτο απόσπασμα – συγκεκριμένα ρήματα, επιρρήματα, ουσιαστικά κλπ- μέσω των οποίων περιγράφει και ακόμη αξιολογεί τη θέση των προσφύγων, όπως και του κατοίκου με το τρακτέρ;

Θεωρείτε ότι η διαφορετική αυτή θέση και περαιτέρω αξιολογική στάση προς τις δυο πλευρές (πρόσφυγες- κάτοικο) ανασύρει στερεότυπα ρατσιστικού περιεχομένου;

Στη συνέχεια, μετά τη γλωσσική επεξεργασία τα βασικά ερωτήματα που τίθενται για τα δυο κείμενα είναι τα εξής:

α. Στα δυο κείμενα οι ομιλητές προέρχονται από διαφορετικούς χώρους, και πιο συγκεκριμένα από τον χώρο των ΜΜΕ και τον χώρο της θρησκευτικής ηγεσίας. Θεωρείτε ότι αληθεύουν όσα υποστηρίζουν ή ότι προβάλλουν μια κατασκευασμένη πραγματικότητα, εξυπηρετώντας και αντίστοιχες θέσεις;

β. Στο πρώτο κείμενο υπάρχει μια αντίδραση από τους άλλους δυο δημοσιογράφους. Πώς εκφράζεται; Ποια πιστεύετε ότι είναι η αιτία;

γ. Πιστεύετε ότι υπάρχουν συμφέροντα, όπως ιδεολογικά, θρησκευτικά, κ.ά, που παραπέμπουν στην κατασκευή της αντίστοιχης κοινωνικής πραγματικότητας;

δ. Στα δυο κείμενα βρίσκετε ομοιότητες, και εάν ναι σε ποια σημεία τις εντοπίζετε;

Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν στα εξής:

Η εκάστοτε πραγματικότητα που έχουν διαμορφώσει οι ομιλητές/τριες όσον αφορά τους/τις πρόσφυγες, σχετίζεται με τον ίδιο στόχο που έχει ο λόγος τους;

Ποια είναι τα παρόμοια ή διαφορετικά γλωσσικά μέσα που υπάρχουν στο κάθε απόσπασμα, ώστε και να εξυπηρετηθεί ο στόχος τους;

Ο/Η εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να παρουσιάσει τα εξής στοιχεία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, ώστε να τους βοηθήσει στο συγκεκριμένο στάδιο.

- Η ερμηνεία της σκοπιμότητας για την απόσταση μεταξύ της πραγματικής κατάστασης και της κατασκευασμένης πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί από τους δυο ομιλητές μπορεί να βασιστεί στα εξής: α) Η δημοσιογράφος παρουσιάζει στερεότυπα, μέσω των οποίων διαιωνίζεται η υπάρχουσα κατάσταση και αναπαράγονται οι συγκεκριμένες κοινωνικές αντιλήψεις. β) Τα προαναφερθέντα ανασύρουν την κοινωνική ανισότητα.
- Ακόμη στο στάδιο αυτό γίνεται αναφορά στους στόχους πομπού και ακροατηρίου που απευθύνονται, όπως και η σημειολογία των γλωσσικών μέσων (Αμαραντίδου και συν., 2013).

Πρόκειται για το στάδιο που εξετάζεται η λογική του κειμένου, οι κειμενικές δομές και οι σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος, καθώς και οι λογικοί συσχετισμοί του υπό μελέτη αποσπάσματος με τα κείμενα /αποσπάσματα τα οποία έχουν προταθεί από τους μαθητές/τριες. Τα τελευταία προέρχονται από επίσημες ιστοσελίδες φορέων και οργανισμών, που συνδέονται με το προσφυγικό. Μπορεί, ακόμη, να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από δηλώσεις προσώπων που της πολιτικής είτε της θρησκευτικής σκηνής. Πρόκειται για διαδικασίες που συνάδουν με την πρώτη κριτική ανάλυση κειμένου, δηλαδή τη λειτουργική ανάλυση (Cope&Kalantzis 2000· Κουτσογιάννης, 2017).

Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται ακόμη να απαντήσουν στο εξής ερώτημα:

- Βάσει της πραγματικότητας που έχουν κατασκευάσει οι δυο ομιλητές όσον αφορά τους πρόσφυγες, θεωρείτε ότι επιδιώκουν να επιτύχουν τον ίδιο στόχο;

Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούν σε γλωσσικό επίπεδο είναι παρόμοια ή διαφέρουν, ώστε και να εξυπηρετηθεί ο στόχος τους;

Κατά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου οι διδασκόμενοι/ες προχωρούν στον εντοπισμό και, επίσης, την αξιολόγηση κινήτρων που έχουν οι δυο ομιλητές των αποσπασμάτων από τις γλωσσικές επιλογές. Παράλληλα, στο πρώτο κείμενο καλούνται να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές των δυο ομάδων δημοσιογράφων, δηλαδή εκείνης της δημοσιογράφου που βρίσκεται στην Ειδομένη και εκείνων των δημοσιογράφων που είναι στο στούντιο της εκπομπής. Και στις δυο περιπτώσεις εντοπίζονται οι υπηρετούμενοι στόχοι (Αμαραντίδου και συν., 2013).

Ερωτήσεις που συνδέονται με την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας

α) Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζει η δημοσιογράφος, οι δυο δημοσιογράφοι που βρίσκονται στο στούντιο και ο πάπας; Μέσα από τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές ποια, κατά τη γνώμη σας, εξ αυτών είναι και η πιο απειλητική;

β) Σύμφωνα με την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία εσείς βιώνετε και αντιλαμβάνεστε, σχετικά με τους πρόσφυγες και την είσοδό τους στη χώρα, όπως και την καθημερινότητα στους καταυλισμούς, βρίσκετε να υπάρχει απόσταση με την οπτική που προβάλλεται στα κείμενα;

Πιο ειδικά, η δημοσιογράφος, η οποία βρίσκεται στην Ειδομένη προσπαθεί να παρουσιάσει τους πρόσφυγες ως άτομα που προκαλούν ρήξεις και λαμβάνουν μέρος σε συγκρούσεις για ασήμαντους λόγους. Δεν σέβονται τον χώρο που βρίσκονται και η παραμονή τους στην Ειδομένη έχει προκαλέσει αναστάτωση στους κατοίκους της περιοχής. Κατ' επέκταση, δικαιολογεί την κίνηση του εισβολέα αγρότη μέσα στον χώρο που είναι οι σκηνές. Οπότε, είναι ένα πρόβλημα για τη χώρα όχι μόνο οικονομικής φύσης, αλλά είναι ένα εμπόδιο για την γενικότερη εύρυθμη λειτουργία της ζωής στην περιοχή. Οι μαθητές/τριες ζητείται να απαντήσουν:

α) Υπάρχουν συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές στον λόγο της δημοσιογράφου που υποκρύπτεται ρατσιστικός λόγος και θέσεις;

β) Υπάρχουν αντίστοιχες επιλογές στην απάντηση – αντίδραση των άλλων δυο δημοσιογράφων που βρίσκονται στο στούντιο;

Αντίθετα, μέσα από τον λόγο του πάπα, ως εκφραστή της θρησκευτικής πλευράς, δίδεται έμφαση στον ανθρώπινο πόνο και την ανάγκη που έχουν βρεθεί οι πρόσφυγες, οι οποίοι και αναζητούν αγάπη, βρίσκουν όμως μίσος και απόρριψη ως απάντηση. Στόχος είναι να κινητοποιήσει την κοινή γνώμη και σαφώς τους ιθύνοντες, ώστε να αλλάξει η συμπεριφορά όλων απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιλαμβάνονται ότι τα δυο κείμενα που παρουσιάστηκαν στην πρώτη διδακτική πρόταση, έχουν αντίθετη στάση για το ίδιο θέμα, εφόσον το δεύτερο δεν αναπαράγει ρατσιστικά πρότυπα, αλλά τα αναιρεί.

Στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής πραγματοποιείται η επανεκτίμηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τους διδασκόμενους/ες. Επιπρόσθετα, γίνεται η προσπάθεια για την επέκταση αυτών των γνώσεων και ο εντοπισμός των αναλογιών σε άλλα κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις. Οπότε, πρόκειται για πρακτικές μέσα από τις οποίες ενθαρρύνεται ο δέκτης/τρια στην παραγωγή λόγου, όπως γραπτού και προφορικού. Επίσης, προωθείται η μεταφορά και η ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε ανάλογο ή όχι κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο (Κουτσογιάννης, 2017· Φτερνιάτη, 2010).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παιδαγωγικές αρχές του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών, πρέπει,

να υπάρξουν ορισμένες παράμετροι, ώστε να μπορέσουν να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.

- Να προβλέπονται οι επικοινωνιακές όπως και οι διάφορες αλληλοδραστικές καταστάσεις σχετικά με την παραγωγή λόγου.
- Πιο αναλυτικά, λοιπόν, η κάθε δραστηριότητα είναι αναγκαίο να παρουσιάζει προς επίλυση ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πρόβλημα και ακόμη, να προσδιορίζεται το επικοινωνιακό πλαίσιο .

Κατά βάση, να ορίζεται ο σκοπός σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο, όπως και ο αποδέκτης/τρια του νέου κειμένου που ζητείται (Φτερνιάτη, 2010).

Οπότε οι διδασκόμενοι/ες πρέπει να καθοδηγηθούν σχετικά α) με τη δομή, β) την οργάνωση, γ) τα γλωσσικά και υφολογικά μέσα. Ο/η διδάσκων/ουσα είναι αναγκαίο να ενθαρρύνει τις εκάστοτε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μέσω των οποίων και επιτυγχάνεται η άμεση σύνδεση με τον κοινωνικό χώρο (Φτερνιάτη, 2010).

1. Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με το απόσπασμα από το βίντεο και την περιγραφή της δημοσιογράφου, οι διδασκόμενοι/ες ζητείται να συντάξουν ένα ειδησεογραφικό άρθρο για τη σχολική εφημερίδα. Για την περαιτέρω συνεργασία των μαθητών/τριων, είναι εφικτό να χωρισθούν σε ομάδες και να διαχωρίσουν τα καθήκοντά τους, ώστε η μια ομάδα να έχει διαφορετική θέση από την άλλη και να αναδειχθούν οι δυο διαφορετικές απόψεις. Έτσι, η πρώτη ομάδα θα είναι υπερασπιστική για τους πρόσφυγες και την παραμονή τους στις δομές, ενώ η άλλη ομάδα θα υποστηρίζει το αντίθετο. Καλούνται, επίσης, να εστιάσουν στις διάφορες γλωσσικές επιλογές και την περαιτέρω διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας. Μέσω των επιλογών τους, ζητείται να συνταχθεί ένα κείμενο που θα είναι σύμφωνο με το εθνικό αίσθημα ασφάλειας και παράλληλα θα ενεργοποιηθούν στερεότυπα και απόψεις περί κατώτερων και ανώτερων εθνών και ομάδων. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μάλιστα επίκληση στο συναίσθημα, το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, την υποτακτική έγκλιση είτε την προστακτική για να ενεργοποιηθούν οι αναγνώστες. Ακόμη, στη διαπροσωπική λειτουργία εμπεριέχεται και ο μηχανισμός της αξιολόγησης, ο οποίος είναι εφικτό να αποδοθεί με τα αντίστοιχα επίθετα, όπως και ρήματα και τα υπόλοιπα μέρη του λόγου μέσω των οποίων και είναι φανερή η υπεράσπιση της συγκεκριμένης θέσης.

Κατά τρόπο αντίθετο, η δεύτερη ομάδα θα είναι σύμφωνη με τη θέση των δυο άλλων δημοσιογράφων που δεν ήταν απόλυτοι και δηκτικοί, όπως και με τη θέση του πάπα, που είναι ανθρωπιστική και ειρηνική. Μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο θα καταδικάζεται η θέση της δημοσιογράφου. Σύμφωνα με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας θα δοθεί έμφαση στην αντίδραση του κατοίκου με το τρακτέρ και την επικινδυνότητα της κίνησής του. Για να είναι περισσότερο πειστικοί, μπορούν να παρουσιάσουν και την πλευρά των προσφύγων, οι οποίοι είναι ταλαιπωρημένοι και δυστυχείς με την προκύπτουσα κατάσταση. Είναι εφικτό να

χρησιμοποιηθούν, επίσης, ρήματα τα οποία είναι επενεργητικά σε Παθητική φωνή. Σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας είναι εφικτό να επιλέξουν την αντωνυμία *εμείς*, να γίνει επίκληση στο συναίσθημα, να επαναλαμβάνονται λέξεις που εμπλέκουν συναισθηματικά τον αναγνώστη με την κατάσταση που βιώνουν οι πρόσφυγες. Ένα σημείο ακόμη της διαπροσωπικής λειτουργίας είναι εφικτό στον μηχανισμό αξιολόγησης να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες ρηματικές επιλογές, τροπικά επιρρήματα, επιθετικοί προσδιορισμοί που θα έχουν αρνητική σημασιολογική σημασία, ώστε και να υπάρχει η αρνητική αξιολόγηση στη στάση της δημοσιογράφου.

Οι εν λόγω γλωσσικές επιλογές θα υπάρχουν σε ένα προ-συγγραφικό στάδιο ως διευκρινιστικές θέσεις προς τους διδασκομένους/ες. Ο/Η διδάσκων/ουσα ουσιαστικά τους πληροφορεί για το συγκεκριμένο και το περικείμενο, αφήνοντας ανοιχτό το θέμα επιλογής.

Ο τρόπος που προτείνεται να διατυπωθεί η δραστηριότητα είναι ο εξής:

Σύμφωνη θέση με τη δημοσιογράφο

Είστε συντάκτες/τριες σε μια εφημερίδα που ασχολείται με την τοπική κοινωνία της Ειδομένης. Βρίσκεστε στον τόπο που έχουν στηθεί οι σκηνές των προσφύγων και παρακολουθείτε τη δημοσιογράφο του μεγάλου ιδιωτικού καναλιού, η οποία και κάνει ρεπορτάζ. Ως μάρτυρες του συμβάντος με το τρακτέρ, συμπορεύεστε με τη θέση της δημοσιογράφου σχετικά με το πρόβλημα που έχει προκύψει από την παραμονή των προσφύγων στον συγκεκριμένο χώρο, όπως και με τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις που προκαλούνται από τις μεταξύ τους διαφωνίες και συγκρούσεις.

Η άλλη άποψη/Αντίθετη

Είστε συντάκτης/τρια σε ένα περιοδικό που εκδίδει η τοπική Εκκλησία και έχετε βρεθεί εκείνη τη στιγμή που η δημοσιογράφος του συγκεκριμένου μεγάλου καναλιού κάνει ρεπορτάζ στο εν λόγω σημείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μαζί σας είναι μια ομάδα από την Εκκλησία, η οποία και προσφέρει μερίδες φαγητού στους πρόσφυγες. Έχοντας ως αφορμή το συμβάν με το τρακτέρ, προσπαθείτε να ενημερώσετε το κοινό

για την υπάρχουσα κατάσταση, την τραγική θέση των προσφύγων και τη στάση που είχε η δημοσιογράφος. Σκοπός είναι να ενημερώσετε τους αναγνώστες/τριες για τη γενικότερη κατάσταση που κυριαρχεί στην περιοχή, ώστε να πεισθούν να βοηθήσουν στο ανθρωπιστικό έργο της τοπικής Εκκλησίας.

Δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου για το β απόσπασμα

Έχοντας ως αφορμή τη δήλωση του πάπα, καλείστε να συντάξετε ένα κείμενο-ημερολόγιο που θα παρουσιάζετε κάποια προβλήματα των προσφύγων, όπως τα αντιλαμβάνεστε από την προσωπική σας κατάσταση και βάσει των πληροφοριών που έχετε συγκεντρώσει.

Με τη συγκεκριμένη, λοιπόν, δραστηριότητα πραγματοποιείται η παραγωγή λόγου, περιλαμβάνοντας συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και διαμορφώνοντας το αντίστοιχο ύφος και νόημα. Τέτοιες επιλογές, λοιπόν, συνδέονται με βασικούς κειμενικούς δείκτες, αφορούν το λεξιλόγιο όπως ακόμη τη λειτουργία που έχει η σύνταξη και τα ρήματα. Σε αυτά ανήκουν, επίσης, οι εγκλίσεις, τα πρόσωπα, οι χρόνοι κλπ., όπως βέβαια και τα σημεία στίξης. Η γνώμη τους πρέπει να είναι σε κάθε περίπτωση τεκμηριωμένη (Οδηγίες διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2021-22).

7.3 Δεύτερη διδακτική πρόταση με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Στη δεύτερη διδακτική πρόταση, όπως έχει γίνει ήδη αναφορά, παρουσιάζονται δυο αποσπάσματα, όπου το πρώτο είναι απόσπασμα από μια ανάρτηση στο facebook μιας 16άχρονης μαθήτριας της Νουρ που κατάγεται από την Παλαιστίνη. Το δεύτερο είναι απόσπασμα από έναν πολιτικό λόγο και πιο συγκεκριμένα από τη συνέντευξη του κ. Ν. Μιχαλολιάκου, αρχηγού του Κόμματος της Χρυσής Αυγής. Και τα δυο βρίσκονται στο Παράρτημα Β.

Πιο ειδικά, το πρώτο απόσπασμα ανήκει στον πολιτικό λόγο όπου και εξετάζεται ο τρόπος που παρουσιάζεται η ίδια κατάσταση. Ειδικότερα, η αμφισημία που υφίσταται στον αντιρατσιστικό λόγο, φανερώνει την μεταμόρφωση στις ευρωπαϊκές κοινωνίες από το σημείο του μονοπολιτισμού στην ύπαρξη μιας ποικιλότητας. Κατά τον τρόπο

αυτόν, ο αντιρατσιστικός λόγος που πραγματοποιείται δημόσια είναι δυνατόν να επιδοκιμάζει την ύπαρξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, από την άλλη, όμως, να διακρίνεται από στοιχεία αφομοίωσης όπως και μονοπολιτισμικής ομοιογένειας, αναπαράγοντας έτσι κάποιες ρατσιστικές θέσεις (Lentin, 2004). Ακόμη, η συνύπαρξη αυτών των ιδεών ρατσιστικών και αντιρατσιστικών σχετικά με τα περικείμενα, συνδέεται με την προσπάθεια των ομιλητών ώστε να φέρουν την κατάσταση σε ισορροπία μεταξύ των μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών και αντιρατσιστικών αξιών (Weaver 2016· Archakis, 2018).

Με το δεύτερο απόσπασμα παρουσιάζεται η πραγματική θετική στάση προς το έτερο και παράλληλα πραγματοποιείται σύγκριση αυτών. Οι διδασκόμενοι έχουν την δυνατότητα έτσι να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων, τα οποία και πραγματεύονται το ίδιο θέμα. Συνεπώς, μέσα από τις δυο διδακτικές προτάσεις ολοκληρώνεται μια οπτική για τον Άλλον, που άλλοτε είναι αρνητική και άλλοτε θετική ή φαινομενικά θετική. Μέσα από τα κείμενα που φέρουν αντιρατσιστικό μήνυμα, συνολικά από την πρώτη και δεύτερη διδακτική πρόταση, κατά μια άποψη, εκπροσωπείται ο λόγος των ανθρώπων που βιώνουν αυτές τις καταστάσεις (Πάντζου, 2013).

Πρόκειται, λοιπόν, για αποσπάσματα γενικότερα που συνδέονται με πραγματικές περιστάσεις και αναρτήσεις στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Κατ' επέκταση, προκύπτει η κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις εξω- σχολικές εμπειρίες και τις δράσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, η θέση αυτή αποτελεί μια υπέρβαση, όντας το κύριο ζητούμενο των προγραμμάτων γραμματισμού. Εξετάζεται, λοιπόν, η ανάρτηση ενός κοριτσιού από την Παλαιστίνη η οποία είναι 16 ετών και η οποία φοιτά σε ελληνικό σχολείο ήδη δύο χρόνια. Έχει αναρτηθεί στο <https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia> στις 20. 1. 2019.

Οι διδασκόμενοι/ες είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται στην ανάρτηση. Είναι, επίσης, εφικτό να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα εκάστοτε γλωσσικά στοιχεία μέσα από τα οποία και διαμορφώνεται η συγκεκριμένη ταυτότητα σχετικά με τους πρόσφυγες και μάλιστα αναπαριστάται η κοινωνική πραγματικότητα. Οπότε, βάσει των κανόνων της ΣΛΓ (Halliday, 1996), θα εστιάσουν στους γλωσσικούς δείκτες που συνάδουν με τους δράστες των διαδικασιών και κατά πόσον δίδεται σημασία είτε παραγκωνίζει την υπαιτιότητα και τις σχέσεις που προσδιορίζονται ανάμεσα στους πρόσφυγες και τους υπόλοιπους.

Τα προσδοκώμενα λοιπόν μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα εξής:

Πρώτον να μπορούν οι διδασκόμενοι/ες να έχουν κριτική γλωσσική επίγνωση σύμφωνα με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού μέσω της εξέτασης και δη επεξεργασίας κειμένων στα ΜΚΔ. Δεύτερον να αντιμετωπίζεται με κριτικό τρόπο η αφηγηματική κατασκευή όσον αφορά την ταυτότητα του έτερου. Τρίτον να μπορούν να διακρίνουν την αληθινή από την μη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Ακόμη, να προχωρήσουν σε σύγκριση των παιδιών που βιώνουν μια ανάλογη κατάσταση και με αντίθετες περιπτώσεις.

Οι διδασκόμενοι/ες μπορούν να συνδυάσουν με τη συγκεκριμένη ανάρτηση και φωτογραφικό υλικό, εικόνες που έχουν κληθεί να αναζητήσουν και οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν συνοδευτικό ρόλο για τη συγκεκριμένη ανάρτηση.

Το δεύτερο απόσπασμα, όπως προαναφέρθηκε, είναι πολιτικός λόγος και εν γένει τα πολιτικά πρόσωπα μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές προσπαθούν να ερμηνεύσουν μέσω της προσωπικής οπτικής τους τα προκύπτοντα θέματα, όπως ακόμη και να παρουσιάσουν τους εκάστοτε στόχους και τις φιλοδοξίες μέσα σε ένα πλαίσιο νομιμότητας. Αυτά λειτουργούν για να κερδίσουν όσο το δυνατόν περισσότερους οπαδούς (Kettell, 2012). Η γλώσσα είναι ένα βασικό μέσον επικοινωνίας όπως επίσης και παρουσίασης και περαιτέρω διαμόρφωσης μιας ισχυρής επιχειρηματολογίας. Ευνόητο είναι ότι τα πολιτικά επιχειρήματα περιλαμβάνουν την εκάστοτε ιδεολογία και μάλιστα δομούνται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις εκείνων που τις χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, η γλώσσα δεν διαχωρίζεται από τις ιδέες τις οποίες και αντιπροσωπεύει, αλλά ο συγκεκριμένος τρόπος που χρησιμοποιείται επεξηγεί το πώς εκείνες διαμορφώθηκαν. Μάλιστα, κατά την ανάλυση του πολιτικού λόγου, γίνεται προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα αντανάκλα την εκάστοτε ιδεολογική θέση που έχει ο ομιλητής. Ταυτόχρονα, δίδεται έμφαση και στο πώς εκείνη εν συνεχεία μπορεί και να επηρεάσει τον ακροατή, το κοινό (Beard, 2000).

Το κείμενο που ανήκει στον πολιτικό λόγο και όπως διδάσκονται οι μαθητές/τριες στη συγκεκριμένη τάξη, ο πολιτικός λόγος χαρακτηρίζεται βέβαια από λογική επιχειρηματολογία, αλλά επίσης διακρίνεται και από έντονη συναισθηματική φόρτιση, καθώς και από ρητορεία. Καθότι λοιπόν, ο πολιτικός λόγος σχετίζεται με την εξουσία, κάποιες φορές έχει ως στόχο την παραπλάνηση ή ακόμη τον εκφοβισμό

του κοινού. Κατά τον τρόπο αυτόν, μπορεί και εξασφαλίζεται η άκριτη αποδοχή από το δέκτη, δηλαδή από το εκάστοτε κοινό, των θέσεων καθώς και των αποφάσεων του πομπού. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η αποδεικτική ισχύς που έχουν τα επιχειρήματα μπορούν και αντικαθίσταται από κάποιες αυταπόδεικτες έννοιες είτε, επίσης, από λέξεις, οι οποίες και φέρουν ηθική διάσταση. Οπότε, εμποδίζουν τον λογικό έλεγχο και ακόμη μπορούν και λειτουργούν ως παγίδα για τον δέκτη. Στο περιβάλλον αυτό, ο πολιτικός λόγος παραποιεί τις εκάστοτε έννοιες, στρεβλώνοντας, επίσης, τις αξίες.¹³

Τα χαρακτηριστικά του πολιτικού λόγου είναι ενδεικτικά ο λεκτικός πληθωρισμός, η κατάχρηση συνωνύμων, η επαναληπτικότητα, η χρήση καταφατικών προτάσεων, όπως ακόμη και οτιδήποτε προκαλεί εντύπωση είτε θαυμασμό. Ακόμη, ο πολιτικός λόγος διακρίνεται από ασάφεια, ακυριολεξία και μηνύματα τα οποία δεν έχουν συνοχή είτε αποτέλεσμα. Παράλληλα, υφίσταται έντονη συναισθηματική φόρτιση και ξύλινη γλώσσα, συνθηματικός λόγος. Τέλος, με την οριστική δηλώνεται το βέβαιο, με την υποτακτική το επιθυμητό, όπως και με την προστακτική η προτροπή.¹⁴

7.3.1 Διδακτικός σχεδιασμός με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που ακολουθούν αναδεικνύεται η οργάνωση του αποσπάσματος από το facebook, όπως και του πολιτικού λόγου. Επίσης, εντοπίζονται τα γλωσσικά στοιχεία μέσω των οποίων δομείται η συνοχή, όπως και το ύφος των αποσπασμάτων. Οι διδασκόμενοι/ες μάλιστα καλούνται να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας των γλωσσικών μηχανισμών που παραπέμπουν στην κατανόηση του πολιτικού λόγου μέσω της μεταγλώσσας. Σκοπός, επίσης, είναι να εντοπισθούν τα ρατσιστικά στερεότυπα και ο αντίποδας αυτών, όπως παρουσιάζονται μέσα από τα δυο κείμενα.

Εν συνεχεία, οι μαθητές/τριες καλούνται να προχωρήσουν σε σύγκριση των δυο αποσπασμάτων, τα οποία έχουν το ίδιο θέμα και να αντιληφθούν τις στερεοτυπικές εκφράσεις και τους σημειωτικούς κώδικες που αναπαράγουν τον ρατσιστικό λόγο.

¹³http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2678/Ekfrasi-Ekthesi_G-Lykeiou_html-empl/indexb_02.html

¹⁴<https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/72-4-5-2-4-2000>

Παράλληλα ζητείται να έρθουν σε επαφή με την παραγωγή λόγου και υλικού μέσα από αναρτήσεις, να χρησιμοποιούν ιστοσελίδες, blogs και mail από όπου βρίσκουν υλικό παρεμφερές. Εφόσον το ένα κείμενο προέρχεται από το facebook, οι διδασκόμενοι/ες ζητείται να προχωρήσουν σε περαιτέρω αναζήτηση τέτοιου είδους κειμένων. Επίσης, όπως ήδη έχει γίνει αναφορά, βάσει των αρχών του Κριτικού Γραμματισμού έχουν τη δυνατότητα μέσα από μοντέρνα κειμενικά περιβάλλοντα να προχωρούν στην αντίληψη και τον περαιτέρω χειρισμό τέτοιου είδους κειμένων (Στάμου, 2012).

Οι ερωτήσεις που θα τεθούν, λοιπόν, στη συνέχεια, έχουν σκοπό να μπορέσουν οι διδασκόμενοι/ες να έρθουν σε επαφή με τη μεταγλώσσα και μάλιστα να αντιληφθούν, όπως και να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας των γραμματικών και δη των φαινομένων που έχουν μορφοσυντακτικό ρόλο. Για παράδειγμα, ζητείται να δοθεί έμφαση στους ρηματικούς τύπους που χρησιμοποιούνται, τα πρόσωπα, την επιλογή συγκεκριμένων επιθέτων, ουσιαστικών και άλλων στοιχείων που χρησιμοποιούνται. Ακόμη, μπορεί να γίνει αναφορά στις γραμματικές και συντακτικές επιλογές μέσω των οποίων αναδεικνύεται το οικείο ύφος, όπως και το προσωπικό στοιχείο (Στάμου, 2011).

Η τοποθετημένη πρακτική για την πρώτη διδακτική πρόταση περιλαμβάνει μια σειρά από πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή των διδασκομένων στη συλλογή του προσωπικού υλικού τους. Μέσα από το εν λόγω στάδιο μπορεί να αξιοποιηθεί η πρότερη εμπειρία που έχουν οι μαθητές/τριες (Κουτσογιάννης, 2017). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διδασκόμενοι/ες φέρουν στοιχεία ανάλογα από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, τα οποία και μπορούν να συγκρίνουν με την παραπάνω ανάρτηση που τους παρέχεται. Μπορούν, επίσης, να συγκεντρώσουν και περαιτέρω υλικό από συνεντεύξεις παιδιών που έχουν βιώσει αντίστοιχες εμπειρίες είτε ακόμη και φωτογραφίες ή ζωγραφιές που έχουν αναρτήσει. Οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε επίσημες ιστοσελίδες της Unicef, της Διεθνούς Αμνηστείας και αναγνωρισμένων ΜΚΟ της Ελλάδας και του εξωτερικού (Φάκελος Εκπαιδευτικού, 2019).

Καλούνται οι διδασκόμενοι/ες να προχωρήσουν σε παραδείγματα προσωπικών αναρτήσεων που θα έχουν την ίδια θεματική είτε ακόμη και να πάρουν συνεντεύξεις από συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα, σχετικά με το προσφυγικό θέμα.

Ερωτήσεις σχετικές με την πρότερη εμπειρία των μαθητών

- 1) Γνωρίζετε πρόσφυγες που να φοιτούν στη χώρα στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- 2) Θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι πρόσφυγες που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Στο επόμενο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας οι ερωτήσεις συνδέονται με στοιχεία της κειμενικής δομής και της λειτουργικής γραμματικής.

Στοιχεία βοηθητικά που δίδονται στους μαθητές, ώστε και να απαντήσουν στα ερωτήματα που ακολουθούν.

- Παρατηρείται ότι η Νουρ χρησιμοποιεί το επίρρημα «*Τώρα*» με το οποίο άμεσα αντιπαράθεται στο παρελθόν. Βρίσκεται σε μια ελεύθερη και δημοκρατική χώρα και χρησιμοποιεί το α ενικό, όταν αναφέρεται στην προσωπική της δράση «*ξέρω, μιλάω, γεννήθηκα*».
- Μέσα στο κείμενο υπάρχει το επίθετο «*ίδιοι*», καθώς η ομιλήτρια αναφέρεται στις έμφυλες σχέσεις. Με το συγκεκριμένο επίθετο, όμως, είναι εφικτό να γίνει αναφορά και στο ευρύτερο θέμα μεταξύ των Άλλων και των ντόπιων.
- Επίσης, η ομιλήτρια χρησιμοποιεί και το επίθετο *δυνατοί*, δίνοντας έτσι έμφαση στο πώς σκέφτεται όχι μόνο τον εαυτό της, αλλά και τους υπόλοιπους (<https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia/videos/341989343062637> ανέβηκε στις 18 Ιανουαρίου 2019).

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τα στοιχεία της κειμενικής δομής

- α) Ποιο είναι το βασικό θέμα στο οποίο και στηρίζεται η αφήγηση;
- β) Ποια είναι τα γενικότερα κοινωνικά, όπως και πολιτισμικά δεδομένα και ποιο είναι το περικείμενο βάσει του οποίου και δομείται η εν λόγω αφήγηση;
- γ) Σε μια σύγκριση με μια λογοτεχνική αφήγηση ποια κοινά στοιχεία εντοπίζετε;

Δραστηριότητες λειτουργικής γραμματικής

Ερωτήσεις σχετικά με τις λεξιλογικές επιλογές

- α. Υπάρχουν λέξεις ή φράσεις στην αφήγηση της Νουρ ή στην ανάρτηση που να αναδεικνύουν τη συναισθηματική της φόρτιση;

β. Πώς προσδιορίζεται ο χρόνος; Εντοπίστε και ερμηνεύστε όλες τις λεξιλογικές επιλογές που χρησιμοποιεί.

γ. Ποιες είναι οι λεξιλογικές επιλογές της που υπηρετούν τον σκοπό της ανάρτησης;

Ερωτήσεις για τις επιλογές σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο

α) Κατά τη μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο τι παρατηρείτε;

β) Μπορείτε να εντοπίσετε ελλειπτικό λόγο;

γ) Ποια είναι η σύνταξη που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον η υποτακτική ή παρατακτική;

δ) Χρησιμοποιείται το α πρόσωπο και η αμεσότητα. Μετατρέψτε σε απρόσωπο ύφος και επίσημο λόγο την αφήγηση.

ε) Σχετικά με την ανάρτηση χρησιμοποιείται ο υποθετικός λόγος με ρήμα στο παρόν και η απόδοση στο μέλλον. Ερμηνεύστε τη συγκεκριμένη επιλογή.

στ) Μέσω ποιων γλωσσικών και μορφοσυντακτικών επιλογών πιστεύετε ότι επηρεάζει το αναγνωστικό κοινό;

Η κριτική ερμηνεία των κειμένων, όπως και ο τρόπος της αφηγηματικής δομής των ταυτοτήτων είναι πολύ σημαντικά. Σε αυτό το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να έχουν κριτική στάση απέναντι σε όσα έχουν μάθει και έτσι αντιλαμβάνονται ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει ουσιαστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Μέσα από την αφήγηση, λοιπόν, έρχεται στο φως η αναδυόμενη ταυτότητα των προσφύγων με τον τρόπο που προβάλλεται στην εν λόγω ανάρτηση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019· Κουτσογιάννης, 2019). Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να τοποθετούνται με κριτικό τρόπο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των προσφύγων οι οποίες επιβάλλονται από τα ΜΜΕ.

Αξιολογική στάση κειμένων- Ερωτήσεις

α) Μέσα από την αφήγηση κατά άμεσο ή έμμεσο τρόπο ακούγονται και άλλες φωνές εκτός από εκείνη της αφηγήτριας;

β) Η ομιλήτρια αναδεικνύει κάποια στοιχεία που συνδέονται με την κατασκευή μιας νέας ταυτότητας για τους πρόσφυγες. Ποια είναι η σχέση με την περιγραφή άλλων ταυτοτήτων των προσφύγων;

γ) Μέσα από την περιγραφή της Νουρ ποια στοιχεία από τη ζωή των προσφύγων έρχονται στο φως;

δ) Γιατί και με ποιον τρόπο η μαθήτρια μπορεί και προβάλλει τις θετικές πτυχές της ζωής της;

Οι διδασκόμενοι/ες κατανοούν ότι κάθε κείμενο αποτελεί και μια ιδεολογική κατασκευή, ανασύροντας μια υπέρμετρη ποικιλότητα όσον αφορά την πρόσληψή του. Οπότε, διαφορετικές γλωσσικές, όπως και σημειωτικές επιλογές εξαιτίας των διαφορετικών τους συσχετίσεων σε ιδεολογικό και αξιακό επίπεδο καταλήγουν σε άλλα νοήματα και σε έναν έτερο κοινωνικό ανταγωνισμό (Στάμου, 2012· Κατσαρού, 2020).

Ερωτήσεις

α) Ποιος/οι είναι ο/οι λόγος/οι που η αφηγήτρια δεν χρησιμοποιεί υλικό από την πορεία της ως αυτό το σημείο; Θεωρείτε ότι η αφήγηση δυσάρεστων πρότερων εμπειριών κατά την είσοδό της στη χώρα θα είχε επίδραση στην αφήγησή της;

β) Ποιες είναι οι θέσεις σε αξιακό επίπεδο που υπερασπίζεται η μαθήτρια και ποιες εκείνες που παραγκωνίζει;

γ) Θεωρείτε ότι η Νουρ αποτελεί παράδειγμα ζωής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Ερωτήσεις

α) Θεωρείτε ότι μέσα από την αφήγησή της η μαθήτρια έχει συγκεκριμένους στόχους για την εικόνα για τους πρόσφυγες; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;

β) Θεωρείτε ότι μετά την αφήγηση και το αναρτημένο ποστ η Νουρ επηρεάζει τους αναγνώστες για τη γνώμη που σχηματίζουν για τους πρόσφυγες και ειδικά για τους μαθητές;

Από τις ερωτήσεις αυτές ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ποιες θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία, εάν δεν είναι εφικτό να τις θέσει στο σύνολό τους.

Στο στάδιο της Μετασχηματισμένης πρακτικής προτείνονται δραστηριότητες για την παραγωγή λόγου. Σκοπός είναι οι διδασκόμενοι/ες να διαμορφώσουν το προσωπικό ύφος τους και να έχουν τη δυνατότητα να εκφέρουν με τέτοιο τρόπο τον λόγο τους, ώστε και να προσαρμόζεται στο ανάλογο επικοινωνιακό περιβάλλον (Μητελούδης,

2019). Σύμφωνα λοιπόν με την ανάρτηση της Νουρ και το ποστ στο facebook, οι διδασκόμενοι/ες έχουν τον ρόλο δημοσιογράφου και καλούνται να σχολιάσουν τη συγκεκριμένη ανάρτηση και το αντίστοιχο ποστ της Νουρ. Ακόμη, καλούνται να παρουσιάσουν και την αντίθετη οπτική.

A παράδειγμα παραγωγής γραπτού λόγου

Είστε υπεύθυνος/η σε μια σχολική εφημερίδα και συντάσσετε ένα άρθρο στο οποίο και παρουσιάζετε την Νουρ. Μέσα από το συγκεκριμένο άρθρο καλείστε να προτρέψετε τους μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα μέσα/τρόπους πειθούς, να είναι θετικοί προς τους πρόσφυγες συμμαθητές/τριες τους και να τους βοηθούν όποτε απαιτείται.

B παράδειγμα παραγωγής γραπτού λόγου

Είστε οι υπεύθυνοι τοπικής εφημερίδας και έχετε αμφιβολίες σχετικά με τη δράση των μαθητών/τριων που είναι πρόσφυγες. Χρησιμοποιείτε την παραγωγική είτε την επαγωγική μέθοδο, ώστε και να αναπτύξετε τη συγκεκριμένη θέση (Τσολάκης και συν., 2019, σ. 14).

Γ παράδειγμα παραγωγής γραπτού λόγου

Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να αναπτύξουν μια θέση του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τους πρόσφυγες μαθητές/τριες σε μορφή ανάρτησης. Οι κατευθυντήριες που τους προτείνονται για να αναπτύξουν με ορθό τρόπο το μήνυμά τους είναι οι εξής: Να μην μακρηγορείτε, αλλά να εστιάζετε στην ουσία των πραγμάτων. Επίσης, να αποφεύγεται η χρήση του υπερθετικού βαθμού, η γενίκευση, όπως και να προβάλλεται η αλήθεια (Τσολάκης και συν., 2019, σ. 45).

Στη συνέχεια, μέσω των ερωτήσεων που ακολουθούν, δίδεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των σημειωτικών πόρων για την ανάδειξη του νοήματος και τον βαθμό διασύνδεσης με το επικοινωνιακό και δη το κειμενικό πλαίσιο (Kress&VanLeeuwen, 2001). Σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο είναι εκείνο των πολυγραμματισμών και η θεωρητική βάση της πολυτροπικότητας.

Οι διδασκόμενοι/ες θα προσεγγίσουν το κείμενο συνδυαστικά με τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία όπως και το προσωπικό ύφος της αφηγήτριας, τις αξίες ζωής και τη στάση της προς την πραγματικότητα.

Προτάσεις –Ερωτήσεις για το βίντεο που συνοδεύει την ανάρτηση

- Περιγράψτε ποιες είναι οι σκηνές που συνδέονται με θέματα ισότητας.
- Πώς ερμηνεύετε τη στάση της Νουρ προς τους θεατές; Υπάρχει απευθυντικό βλέμμα προς τους/τις θεατές;
- Εκτός από τον ενημερωτικό χαρακτήρα, ποια άλλα μηνύματα προσπαθεί η Νουρ να μεταδώσει σε αυτούς που παρακολουθούν το βίντεο;
- Ποια είναι η κοινωνική πραγματικότητα που αναδεικνύεται μέσα από τις εικόνες- σκηνές του βίντεο;

Δεύτερο απόσπασμα

Στο στάδιο της τοποθετημένης πρακτικής δίνεται έμφαση στο νόημα του αποσπάσματος μέσα από μια κοινωνική και πολιτισμική οπτική, με σκοπό να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης η έτερη προσέγγιση της πραγματικότητας, όπως γίνεται αντιληπτή στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι (Κατσαρού, 2020).

Οι ενδεικτικές ερωτήσεις για τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία τους είναι οι εξής:

- 1) Τι γνωρίζετε σχετικά με την τρομοκρατική επίθεση στο Παρίσι;
- 2) Ποια είναι η γενικότερη εικόνα που έχετε για την είσοδο των προσφύγων στην χώρα;
- 3) Γνωρίζετε κάποια τρομοκρατική επίθεση που συνδέεται με πρόσφυγες;
- 4) Στο κείμενο γίνεται αναφορά σε λαθρομετανάστες. Τι γνωρίζετε;

Στο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας δίνονται δραστηριότητες στους/στις μαθητές/τριες μέσα από τις οποίες και αναδεικνύονται η ιδιαίτερη οργάνωση του πολιτικού λόγου. Επίσης, μελετάται και ο τρόπος που τα γλωσσικά στοιχεία παραπέμπουν στη συνοχή και το ύφος του συγκεκριμένου αποσπάσματος (Φτερνιάτη, 2010). Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που παραπέμπουν στην οργάνωση, όπως και τη δομή της πολιτικής δήλωσης μέσα από τη μεταγλώσσα (Φτερνιάτη, 2010).

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα εμπλεκόμενη είναι η Χρυσή Αυγή που βρίσκεται σε ετοιμότητα για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις δύσκολες καταστάσεις που

χαρακτηρίζουν τη χώρα «...και αυτήν την πολιτική εγγυάται μόνο η Χρυσή Αυγή». Επίσης, εμπλέκονται και τα άλλα κόμματα που σύμφωνα με τον ομιλητή δεν μπορούν να προστατεύσουν τη χώρα «τόσο η Νέα Δημοκρατία όσο και ο Σύριζα και οι λοιπές δυνάμεις του "συνταγματικού" τόξου»¹⁵.

Ενδεικτικές ερωτήσεις συνειδητοποίησης / ανάδειξης της κειμενικής δομής

Ερωτήσεις για την ανάδειξη της κειμενικής δομής

- 1) Ποιος είναι ο ομιλητής και σε ποιους απευθύνεται;
- 2) Γνωρίζετε το κοινωνικό, ιστορικό πλαίσιο της εν λόγω δήλωσης;
- 3) Ποια είναι τα στοιχεία δομής και οργάνωσης, βάσει των οποίων το εντάσσεται στον πολιτικό λόγο;

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη συνειδητοποίηση της λειτουργικής γραμματικής δεύτερο απόσπασμα- κείμενο.

Η πολιτική δήλωση - Οι λεξιλογικές επιλογές

- 1) Εντοπίστε ποιες εκφράσεις που χρησιμοποιεί το πολιτικό πρόσωπο έχουν εχθρικό- πολεμικό χαρακτήρα.
- 2) Ποιες λέξεις ή φράσεις είναι συναισθηματικά φορτισμένες. Ποιος είναι ο σκοπός που χρησιμοποιούνται;
- 3) Ο ομιλητής χρησιμοποιεί κάποιο σχήμα λόγου; Ποιο είναι αυτό και πώς το ερμηνεύετε;

Ερωτήσεις για τις γραμματικοσυντακτικές επιλογές του κειμένου

- 1) Σε ποια σημεία χρησιμοποιείται η παθητική σύνταξη;
- 2) Πώς αντιλαμβάνεστε τη χρήση των χρόνων;
- 3) Ποιο είναι το υποκείμενο της πρώτης κύριας πρότασης; Μέχρι το τέλος της περιόδου εντοπίστε τα υποκείμενα και ερμηνεύστε τη θέση αυτών.
- 4) Με τη λέξη μόνο τι επιδιώκει ο ομιλητής;

¹⁵https://www.efsyn.gr/politiki/antipoliteysi/10337_dilosi-mihaloliakoy-se-pneyma-samara

Ερωτήσεις σχετικά με την αξιολογική στάση του κειμένου

- 1) Πιστεύετε ότι ο ομιλητής διακρίνεται για τη βεβαιότητα των λόγων του;
- 2) Ποια είναι η γνώμη που έχει ο ομιλητής για την κατάσταση του ελληνικού Κοινοβουλίου;
- 3) Πώς ακριβώς εκφράζει τις θέσεις του; Με ποια μέσα; Ποια ρήματα, ουσιαστικά χρησιμοποιούνται για να εκφράσει τη θετική είτε την αρνητική στάση του ομιλητή απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα;
- 4) Ποιοι είναι οι τρόποι πειθούς που χρησιμοποιεί;

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης εντοπίζονται πρακτικές μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται η κριτική θεώρηση και ο τρόπος ερμηνείας του συγκεκριμένου κειμένου, δηλαδή του πολιτικού κειμένου- λόγου. Οι διδασκόμενοι/ες όχι μόνο είναι εφικτό να αποκωδικοποιήσουν τα εκάστοτε κειμενικά στοιχεία, ωστόσο, είναι δυνατόν να αντιληφθούν την κοινωνική και πολιτισμική απήχηση. Ο πολιτικός λόγος γίνεται προσπάθεια να ενταχθεί σε ένα πιο ευρύ περιβάλλον, δηλαδή από τη μικροδομή να ενταχθεί στη μακρο- δομή. Παράλληλα, προσδιορίζεται και η ιδεολογική οπτική του/της ομιλητή/τριας, καθώς μέσω αυτής αναδεικνύεται το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, στο εν λόγω στάδιο δίνεται έμφαση στη λογική που ακολουθείται και δη τον έλεγχο των κειμενικών δομών. Ακόμη, προσδιορίζονται οι σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Πρόκειται για την κριτική ανάλυση, η οποία ονομάζεται λειτουργική ανάλυση και είναι η πρώτη κριτική ανάλυση. Επιπροσθέτως, γίνεται διερεύνηση των σημείων που επεκτείνονται πέραν του νοήματος του κειμένου και μάλιστα υφίσταται σύνδεση με το συγκεκριμένο, όπως ακόμη τα συμφέροντα τα οποία προβάλλονται μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικό και πολιτισμικό (Κουτσογιάννη, 2017).

Στοιχεία που δίδονται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές/τριες

Σύμφωνα με τη δήλωση του Ν. Μιχαλολιάκου¹⁶ η *τρομοκρατική επίθεση* συνάδει με τη μορφή της *πολυπολιτισμικής κοινωνίας*. Αυτό σημαίνει ότι οι Άλλοι και οι

¹⁶https://www.efsyn.gr/politiki/antipoliteysi/10337_dilosi-mihaloliakoy-se-pneyma-samara

διάφοροι πολιτισμοί φέρουν μια επικινδυνότητα στο σύνολο της κοινωνίας. Είστε σύμφωνοι με αυτή τη θέση;

Στη συνέχεια, υπάρχουν εκείνοι που έχουν σκοπό την αλλοτρίωση του «εθνικού κράτους το οποίο ανήκει στους Έλληνες». Άρα, υφίστανται εχθροί που αντιβαίνουν στη συνοχή του εθνικού κράτους. Υπαίτιοι είναι τα δυο μεγάλα κόμματα, όπως ακόμη και οι υπόλοιπες ενεργές δυνάμεις της χώρας. Θεωρείτε ότι αυτά αποτελούν επιχειρηματικό λόγο;

Με δυο λέξεις χαρακτηρίζει ο ομιλητής του ακροδεξιού κόμματος τη θέση που έχουν για το προσφυγικό ζήτημα οι πολιτικές δυνάμεις της χώρας και αυτές είναι η *υποκρισία* και ο *ψευτοανθρωπισμός*. Οπότε, με τις τελευταίες αυτές λέξεις, χαρακτηρίζεται η θετική στάση προς το προσφυγικό. Ποια είναι η προσωπική σας άποψη;

«*Πρόκειται για δυο στοιχεία που πρέπει να λάβουν ένα τέλος*». Άρα, οι λέξεις, επίσης, που συνδέονται με το προσφυγικό είναι το ρήμα να *λάβουν* και το ουσιαστικό *τέλος*. Μάλιστα, προβάλλεται και η αιτία, καθώς αυτό το τέλος που πρέπει να έρθει παραπέμπει στην αποφυγή οποιασδήποτε καταστροφής και αποφυγής της μετατροπής της Αθήνας σε Παρίσι. Πώς ερμηνεύετε αυτή την θέση αιτίας- αποτελέσματος;

Η συγκεκριμένη πολιτική συνάδει με την πολιτική της Χρυσής Αυγής. Ο ομιλητής με τη λέξη *μόνο*, τονίζει το πόσο αναγκαίο είναι η χώρα να δείξει εμπιστοσύνη στην Χρυσή Αυγή, καθώς αυτή παρουσιάζεται ως εγγυήτρια και ταυτόχρονα ως λύτρωση για τη χώρα. Το *προσφυγικό* στο τέλος ονομάζεται ζήτημα *λαθρομετανάστευσης*. Θεωρείτε ότι πρόκειται για προπαγάνδα; Αιτιολογήστε τη θέση σας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη συγκριτική εξέταση των δυο κειμένων

- α) Συγκρίνοντας τη θέση της Νουρ με όσα παρουσιάζει ο πρόεδρος της Χρυσής Αυγής, σε ποιο από τα δυο κείμενα εντοπίζεται αξιολογική στάση προς τους πρόσφυγες; Ποιοι είναι οι δείκτες αξιολόγησης που αποδεικνύουν την άποψή σας;

β) Πρόκειται για δυο διαφορετικά κείμενα. Μπορείτε να επισημάνετε διαφορές και ομοιότητες σχετικά με τη θέση τους για τον ρατσισμό;

γ) Ποια είναι τα στοιχεία του εξουσιαστικού λόγου που εντοπίζετε στην πολιτική δήλωση; Βρίσκετε αντίστοιχα στοιχεία στην ανάρτηση της Νουρ;

Κατά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου οι διδασκόμενοι/ες καλούνται και να αξιολογούν τα κίνητρα που έχουν οι δυο ομιλητές/τριες, ώστε και να εντοπίζονται οι αντίστοιχοι στόχοι που υπηρετούνται (Αμαραντίδου και συν., 2013).

Επίσης, ο/η διδάσκων/ουσα προτείνεται να επεκτείνει τη διδασκαλία του στη συγκριτική προσέγγιση των ποικίλων κειμενικών ειδών μέσω της παραγωγής διαφορετικών κειμένων. Κύριος σκοπός είναι η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες και συνδέονται με τα πρότερα στάδια. Η βασική δραστηριότητα, η οποία προτείνεται συνδέεται με την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου σε διάφορες περιστάσεις που μπορεί να είναι πραγματικές ή προσομοιώσεις. Μέσα από την κειμενική αναπλαισίωση οι διδασκόμενοι/ες αντιλαμβάνονται τη μετα-αφηγηματική ικανότητα και γενικότερα την κριτική προσέγγιση σε άλλα κείμενα (Ματσαγγούρας, 2001· Αρχάκης και Τσάκωνα, 2019).

Έτσι, λοιπόν, με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής οι διδασκόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την αφηγηματική ικανότητα σε επίπεδο παραγωγής και πρόσληψης, όπως ακόμη και σε επίπεδο κριτικής προσέγγισης άλλων αφηγηματικών κειμένων και γενικότερα κειμενικών ειδών (Αρχάκης και Τσάκωνα, 2019).

Δραστηριότητες για παραγωγή γραπτού λόγου

A. Σύμφωνα με τη δήλωση του πολιτικού, καλούνται οι διδασκόμενοι/ες να συντάξουν ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα όπου θα παρουσιάζουν τους όρους/έννοιες που συνδέονται με το προσφυγικό. Προτείνεται να γράψουν κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα όπου θα γίνεται αναφορά στους όρους, σύμφωνα με την εμπειρία τους.

B. Συντάσσετε μια δήλωση ως πολιτικός αντίθετης παράταξης και απαντάτε σε αυτά που θέτει το απόσπασμα που εξετάζεται.

7.4 Συμπεράσματα διδακτικών προτάσεων

Με τις δυο διδακτικές προτάσεις που προτάθηκαν επιχειρήθηκε μια παρουσίαση κειμένων που ήταν αντίθετα μεταξύ τους σε νοηματικό επίπεδο, καθώς μέσα από αυτά αναδείχθηκε ο ρατσιστικός λόγος και ο αντίποδας αυτού. Κατ' επέκταση, οι διδασκόμενοι/ες κλήθηκαν να δώσουν έμφαση στον τρόπο που προβάλλεται ο Άλλος και να αναφερθούν σε θετικές και αρνητικές συμπεριφορές. Μέσα, λοιπόν, από ορισμένους σημειωτικούς μηχανισμούς αναδεικνύεται μια κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και η ταυτότητα, η οποία κατασκευάζεται κάθε φορά διακρίνει τους πρόσφυγες από τους υπόλοιπους κατοίκους μιας περιοχής. Παράλληλα, προτάθηκαν δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού, ώστε οι διδασκόμενοι/ες να έχουν ενεργητικό και συγγραφικό ρόλο.

Επιπρόσθετα, έγινε λόγος σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο βρέθηκε ο/η κάθε ομιλητής/τρια, ώστε τα αποσπάσματα από τα κείμενα που μελετήθηκαν να αναλύονται και να ερμηνεύονται από πολλές πλευρές. Οι διδασκόμενοι/ες αντιλαμβάνονται ότι οι γραμματισμοί συνδέονται με διαφορετικές κοινωνικές αξιολογήσεις, και κατατάσσονται σε ανώτερους- κατώτερους/ες βάσει ποικίλων πολιτισμικών οπτικών του κόσμου (Αρχάκης και Τσάκωνα, 2019· Τσολάκης και συν., 2019).

8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα διδακτική πρόταση τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και απαντήθηκαν ήταν τα εξής: Είναι εφικτό η διδασκαλία με βάση την παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών να συμβάλει στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων;

Είναι εφικτό η διδασκαλία με την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων να οδηγήσει τους διδασκόμενους/ες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σχέση με την αντιμετώπιση των προσφύγων;

Είναι εφικτό η διδασκαλία από διάφορα είδη και πηγές να βοηθήσει στην αντίληψη και εν συνεχεία στην κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος;

Είναι εφικτό η ένταξη πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία να ενισχύσει το ενδιαφέρον των αλλοδαπών μαθητών/τριων και να τους ωθήσει, ώστε να συνεχίσουν την φοίτηση τους στο σχολείο;

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες προέρχονται από έτερα γλωσσικά, καθώς και πολιτισμικά πλαίσια, με αποτέλεσμα η ερμηνεία των εκάστοτε κειμενικών ειδών να συνδέεται και μέσα από προσωπικές καταστάσεις και εμπειρίες. Τα κείμενα που αναμένεται να προσεγγίσουν με τον/την εκπαιδευτικό είχαν πολυτροπικό χαρακτήρα, και αξίζει να παρατηρηθεί ότι στο εξωσχολικό περιβάλλον έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με τέτοιας μορφής κείμενα. Ωστόσο, με την εξέτασή τους στο σχολικό πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν περισσότερο την κριτική τους ικανότητα και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι αναμένεται να εργασθούν με κείμενα που δεν είχαν συντηρητική μορφή αλλά δύναται να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους, όντας συνδεδεμένα με την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα. Κατά τον τρόπο αυτόν, εξελίσσονται σταδιακά σε κριτικούς αναγνώστες/τριες, και ερμηνεύουν, όπως και διακρίνουν τον ρατσιστικό λόγο (Τροκάλλη, 2014· Cope&Kalantzis, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία κάποια αποσπάσματα των διαφόρων κειμένων προβάλλουν τον ρατσισμό απέναντι στους πρόσφυγες και σε άλλα αίρονται οι θέσεις αυτές. Τα αποσπάσματα, λοιπόν, προέρχονται από κείμενα που συνδέονται με σύγχρονα κειμενικά περιβάλλοντα και πιο ειδικά πρόκειται για τα εξής: μια απομαγνητοφωνημένη ομιλία δημοσιογράφου, η οποία βρίσκεται στην Ειδομένη σε έναν καταυλισμό προσφύγων, τη δήλωση του πάπα για τους/τις πρόσφυγες, μια πολιτική δήλωση και μια ανάρτηση στο facebook από μια μαθήτρια 16 ετών από την Παλαιστίνη. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του πρώτου κειμενικού είδους, της ανταπόκρισης από την περιοχή της Ειδομένης είναι ότι κατά τη διάρκεια της περιγραφής της δημοσιογράφου για επιθετική συμπεριφορά, επεισόδια και συγκρούσεις μεταξύ των προσφύγων, ένα τρακτέρ εισέβαλλε στον συγκεκριμένο χώρο. Ο οδηγός ήταν ένας κάτοικος της περιοχής, που αγνοώντας την επικινδυνότητα της κατάστασης, καθώς περνούσε ανάμεσα στους πρόσφυγες που βρίσκονταν στον συγκεκριμένο χώρο, επιχειρούσε να οργώσει το μέρος που ήταν συγκεντρωμένοι. Η οπτική της δημοσιογράφου ήταν υπερασπιστική προς τον κάτοικο με το τρακτέρ, ενώ οι άλλοι δυο δημοσιογράφοι που βρίσκονταν στο στούντιο εξέφρασαν μια διαφορετική άποψη. Άξιο λόγου είναι ότι στο ίδιο

απόσπασμα παρουσιάζεται η αυθόρμητη και αντίθετη θέση από συναδέλφους δημοσιογράφους που βρίσκονται στο στούντιο. Η στάση τους, λοιπόν, διακρίνεται για μια μεγαλύτερη αντικειμενικότητα από της δημοσιογράφου που είναι στον χώρο που εξελίσσονται τα γεγονότα. Συνεπώς, μέσα από το ίδιο πλαίσιο, από την ίδια θέση ακούγονται δυο απόψεις που δεν συνδέονται μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, η φωνή που υπερισχύει είναι εκείνη της δημοσιογράφου, που υπερασπίζεται την επικίνδυνη αυτή πράξη του κατοίκου, δίνοντας συνεχώς ελαφρυντικά.

Το απόσπασμα με το οποίο έγινε ουσιαστική αντιπαράθεση ήταν μια δήλωση του πάπα¹⁷, ο οποίος έθεσε διαχρονικές αξίες και ζητήματα ανθρωπιάς για την αντιμετώπιση των προσφύγων. Συνεπώς, με το πρώτο κείμενο οι μαθητές/τριες αναμένεται να έρθουν σε επαφή με τον δημοσιογραφικό λόγο μέσα από ένα βίντεο, συνδυάζοντας, έτσι, τον λόγο και τις διάφορες κινήσεις και στάσεις που είχε η ομιλήτρια κατά τη διάρκεια του ρεπορτάζ. Πρόκειται, λοιπόν, για έναν δημοσιογραφικό λόγο, ο οποίος όμως έχει υποκειμενικό χαρακτήρα και παράλληλα μέσω συγκεκριμένων επιλογών σε επίπεδο λεξιλογίου, σύνταξης, δομής επιδιώκεται να σχηματισθεί αρνητική εικόνα για τους/τις πρόσφυγες, όπως αποδείχθηκε από τις ενότητες που προηγήθηκαν. Η συγκεκριμένη θέση θα γίνει κατανοητή από τους μαθητές/τριες, εφόσον ακολουθήσαν και αντίστοιχες ερωτήσεις και δη συζήτηση μέσα στην τάξη. Ακόμη πιο έντονη γίνεται αυτή η θέση, κατά την αντιπαράθεση με το απόσπασμα από το κείμενο του πάπα που έχει ανθρωπιστικό περιεχόμενο και το οποίο αποτελεί μια έκκληση για αυτούς τους ανθρώπους. Με τον δημοσιογραφικό λόγο (Χατζησαββίδης, 2001) αναδείχθηκε ένας παράλογος φόβος για τους ξένους αυτούς διαμένοντες στην Ειδομένη, όσον αφορά την παραβατικότητα και γενικότερα τη βία.

Στη δεύτερη διδακτική πρόταση παρουσιάστηκε μια ανάρτηση στο facebook της Νουρ μαθήτριας 16 ετών από την Παλαιστίνη, στη διεύθυνση <https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia> και μια πολιτική δήλωση εναντίον των προσφύγων. Η ανάρτηση χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία, καθώς πρόκειται για μια ξένη μαθήτρια γεμάτη ζωή και όνειρα. Αντίθετα, στην πολιτική δήλωση γίνεται αναφορά στον όρο πρόσφυγας και παρατηρείται η άρνηση του ομιλητή να κατατάξει στους πρόσφυγες τους ανθρώπους που φτάνουν στην Ελλάδα από εμπόλεμες

¹⁷<https://www.unhcr.org/gr/24361-o-papas-fragiskos-kanei-ekklisi-gia-allilegyi-pros-tous-prosfyges.html>

περιοχές. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την άποψή του οι άνθρωποι που καταφτάνουν στην χώρα μέσω Τουρκίας, χαρακτηρίζονται ως «μετανάστες» και πιο ειδικά ως «λαθρομετανάστες». Στην ομιλία του πολιτικού, χρησιμοποιείται ο εξουσιαστικός λόγος και παρουσιάζεται μια θέση ακραία εναντίον των προσφύγων.¹⁸ Στην ουσία, είναι εναντίον της αποδοχής γενικότερα των προσφύγων, όπως παρατηρείται και με το απόσπασμα από την ανταπόκριση της δημοσιογράφου. Στον αντίποδα, βρίσκονται τα άλλα δυο αποσπάσματα, του πάπα και της Νουρ, μέσα από τα οποία κατασκευάζεται μια άλλη κοινωνική πραγματικότητα.

Σε όλα τα κείμενα, πραγματοποιήθηκε κοινωνική και κειμενική προσέγγιση βάσει των αρχών της ΚΑΛ και αναδείχθηκε η αξία του λόγου ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, η οποία και δομεί την κοινωνική πραγματικότητα. Σε γλωσσολογικό επίπεδο γίνεται φανερό ότι η πραγματικότητα δεν παρουσιάζεται δομημένη εκ των προτέρων. Ο/Η ομιλητής/τρια κάθε φορά ορμώμενος από μια διαφορετική οπτική αντιμετωπίζει με τον δικό του τρόπο τους πρόσφυγες και γενικότερα τους ξένους, άλλοτε με ρατσιστικές διαθέσεις και άλλοτε ανθρωπιστικά (Στάμου 2011· Τσάκωνας και συν., 2019).

Πιο αναλυτικά, λοιπόν, παρατηρείται ότι σε όλα τα κειμενικά είδη που εξετάστηκαν υφίστανται συγκεκριμένες ιδεολογικές αξίες, βάσει των οποίων και φιλτράρονται τα πραγματικά δεδομένα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν ισχύει ότι το πραγματικό, η καθημερινότητα ή θέματα μείζονος σημασίας για το σύνολο έχουν δομηθεί από πριν, καθώς, όπως αποδεικνύεται μέσα από τα κείμενα που εξετάστηκαν, οι ομιλητές/τριες έχουν και έτερη θέση προς τους πρόσφυγες. Η βασική και επίσημη ιδεολογία πιθανολογείται ότι είναι όμορη με τον δημοσιογραφικό και πολιτικό λόγο (των αποσπασμάτων που εξετάστηκαν), μέσω των οποίων και εκφράστηκε η ξενοφοβία για τον Άλλον. Τα παραπάνω αναμένεται να γίνουν αντιληπτά μέσα από τις αναλύσεις και τις ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών προτάσεων (Στάμου, 2011· Kress&VanLeeuwen, 1996).

Με τις συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις οι διδασκόμενοι/ες προσδοκείται ότι θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον Κριτικό Γραμματισμό όσον αφορά τα φαινόμενα που έχουν ρατσιστικό χαρακτήρα και γενικότερα παραπέμπουν στην ξενοφοβία, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να αναφέρονται οι ίδιοι στην κατασκευή

¹⁸ [e-bookhttp://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2678/Ekfrasi-Ekthesi-G-Lykeiou.html-empl/indexb_02.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2678/Ekfrasi-Ekthesi-G-Lykeiou.html-empl/indexb_02.html).

ταυτοτήτων. Ουσιαστικά, θα μπορούν να κατανοούν τον τρόπο κατασκευής της κοινωνικής ταυτότητας, ένα στοιχείο που είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση του κόσμου εν γένει (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2018). Οι διδασκόμενοι/ες γενικότερα μέσα από τον σχολικό λόγο έρχονται σε επαφή με το πλαίσιο και τις αξίες που υφίστανται στον κόσμο και μέσα από αυτά δομείται η εικόνα για το κοινωνικό οικοδόμημα. Με μια πιο διεισδυτική ματιά, σύμφωνα με τους εκάστοτε μηχανισμούς του λόγου που εξετάστηκαν στις δυο διδακτικές προτάσεις, οι διδασκόμενοι/ες αναμένεται ότι κατανόησαν αρκετά. Πιο συγκεκριμένα, οι ομιλητές/τριες από τα εκάστοτε αποσπάσματα είχαν την ικανότητα να διαμορφώσουν, να κατασκευάσουν κοινωνικές ταυτότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2018). Είναι άξιο λόγου ότι οι διδασκόμενοι/ες προσδοκείται, ακόμη, να κατανοήσουν για τους ομιλητές/τριες ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο περιβάλλον επικοινωνίας, το οποίο και υφίσταται κάθε φορά. Βασικό στοιχείο για τα προαναφερθέντα, είναι οι συνομιλητές/τριες τους (όπου υπάρχουν) ή το κοινό στο οποίο και απευθύνονται. Κατά αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, μπορεί και φανερώνεται η θέση που έχουν οι ομιλητές/τριες σε ιδεολογικό επίπεδο. Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψιν η κοινωνική διάσταση της γλώσσας και, ακόμη, οι διδασκόμενοι/ες, γίνεται αντιληπτό ότι θα μπορούν να κατορθώσουν να μελετούν το εκάστοτε επικοινωνιακό γεγονός και να αντιλαμβάνονται τη σημασία που υπάρχει όσον αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο (Holmes, 2016). Το παραπάνω επιτυγχάνεται μέσα από την εξέταση διαφορετικών κειμένων, όπως ήταν ο δημοσιογραφικός λόγος, ο πολιτικός λόγος, η αφήγηση, η δήλωση θρησκευτικού ηγέτη.

Μέσα από την προσέγγιση των κειμένων αναμένεται να γίνει αντιληπτό ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα στοιχείο, το οποίο και διαμορφώνεται συνεχώς. Οι διδασκόμενοι/ες προσδοκείται να κατανοήσουν ότι οι ταυτότητες σε γενικές γραμμές αποτελούνται μέσα από τις διεπιδράσεις των ατόμων. Από την άλλη πλευρά, όλες οι ιδιότητες των ατόμων εκλαμβάνονται ως κοινωνικές ταυτότητες. Τα προαναφερθέντα συνδέονται με το νόημα και την περαιτέρω ανάλυση που πραγματοποιήθηκε (Αρχάκη & Τσάκωνα, 2018).

Μέσα από τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας και τη μελέτη της που πραγματοποιήθηκε σε όλα τα αποσπάσματα, οι διδασκόμενοι/ες αντιλαμβάνονται ότι τα στοιχεία μιας γλώσσας είναι οργανικοί συσχετισμοί λειτουργιών και αποδίδουν διαφορετικά νοήματα, όταν συνδυάζονται με αντίστοιχα στοιχεία. Οπότε, το

προκύπτουν νόημα είναι άμεσα εξαρτημένο από τις λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές. Ένα άλλο σημείο που θα κατανοήσουν οι μαθητές/τριες είναι ότι οι εκάστοτε επιλογές καταλήγουν και σε αντίστοιχα μηνύματα. Τέλος, αναμένεται να κατανοήσουν ότι η ανθρώπινη εμπειρία μετουσιώνεται σε νόημα μέσα από τα συστήματα της γλώσσας (Halliday and Martin, 1993).

Οι διδασκόμενοι/ες θα προχωρήσουν σε δραστηριότητες που θα αναδείξουν αξιολογικές κρίσεις όχι μόνο σε επίπεδο κοινωνικά προσδιορισμένο, αλλά και δομημένο σε διακειμενικό επίπεδο και που θα είναι σχετικές ή μη με τα κείμενα που έπονται ή προηγούνται προς σύγκριση (Κωστούλη, 2002).

Όσον αφορά τον ρόλο του/της διδάσκοντα/ουσας αποτελεί τον διαμεσολαβητή μεταξύ των κειμένων και των μαθητών, στοχεύοντας στην ανατροφοδότηση μέσω της διδακτικής πράξης. Ακολουθώντας τις διδακτικές προτάσεις συμπεραίνεται, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες διδάσκονται το πώς να συνειδητοποιούν, να εντοπίζουν, να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν και, τέλος, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τον λόγο που δομεί κάθε φορά το απόσπασμα. Επίσης, στη συνέχεια αναμένεται να διαμορφώσουν τα δικά τους κείμενα. Οι διδασκόμενοι/ες θα έχουν τη δυνατότητα να προχωρούν στην εκ βαθέων ερμηνεία προκαταλήψεων και ρατσιστικών θέσεων μέσα από τις οποίες και ανασύρονται ανισότητες (VanDijk, 2010).

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναμένεται ότι θα υπάρχουν θετικά αποτελέσματα, εφόσον οι διδασκόμενοι/ες απαντούν στα ερωτήματα και τις ασκήσεις που συνάδουν με ποικίλα φαινόμενα γραμματικής, συντακτικού, δομής, γλωσσικών φαινομένων. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προσδοκάται ότι η απάντηση θα είναι θετική, καθώς οι μαθητές/τριες μέσω της μελέτης των κειμένων θα αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, διότι θα απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, προβάλλοντας τις σκέψεις και δη τις αντιδράσεις τους.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα γίνεται αντιληπτό ότι η κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι εφικτή με την επαφή των διδασκομένων με πολυτροπικά κείμενα, καθώς προκύπτουν περιγραφές, συζητήσεις διάλογος και δη αντίλογος. Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική αντιμετώπιση, καθώς ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων σχετικά με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει, διότι μέσω των συγκεκριμένων κειμένων, θα αισθάνονται ότι θα έχουν ορισμένο ρόλο στην τάξη και θα μπορούν να

συμμετάσχουν στη διδασκαλία, να εκφράσουν τη γνώμη τους και τις εκάστοτε απορίες, όπως και να έχουν και ένα προσωπικό τόνο με το να αφηγηθούν προσωπικές εμπειρίες που συνδέονται με το συγκεκριμένο θέμα.

Εξάλλου, οι διδακτικές αυτές προτάσεις απευθύνονται σε αλλόγλωσσους που το θέμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με την μέχρι τώρα πορεία τους και σαφώς θα δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε προσωπικό επίπεδο για την εύρεση και άλλων κειμένων πολυτροπικού χαρακτήρα, όπως και καλούνται να πράξουν. Ο/Η εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί πού ακριβώς μπορούν να απευθυνθούν για περαιτέρω πληροφορίες, αναζήτηση και κείμενα, ώστε και να υπάρχει εγκυρότητα και αξιοπιστία των πηγών που χρησιμοποιούν.

Ιδιαίτερα στη δεύτερη διδακτική πρόταση οι ερωτήσεις προς τους/τις διδασκόμενους/ες είναι αρκετές, ωστόσο, είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν, εφόσον αφιερωθούν και οι αντίστοιχες διδακτικές ώρες. Τέλος, οι μαθητές/τριες δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Πιο ειδικά, γνωρίζουν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, απευθύνονται σε αυτά, η καθημερινότητά τους είναι συνδεδεμένη με το facebook από όπου προέρχεται και το απόσπασμα από τη δεύτερη διδακτική πράξη. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται αντιληπτό ότι τους δίδεται η δυνατότητα να ερμηνεύουν οτιδήποτε παρατίθεται μέσα από μια πιο βαθιά ανάλυση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Κείμενο α

Απόσπασμα από το βίντεο. Δ1 : η δημοσιογράφος που βρίσκεται στην Ειδομένη

Δ2 : ο δημοσιογράφος στο στούντιο

Δ1 ...ηρεμία αυτήν την ώρα, χτες το βράδυ είχαμε μαχαιρώματα, βγήκαν μαχαίρια μάλλον, σε μια στιγμή είναι αυτές οι εκρήξεις δευτερολέπτου για το τίποτα για ασήμαντο αφορμή ανάμεσά τους. Και χτες το βράδυ κατά τη διάρκεια ενός χορευτικού, γιατί βάζουν και μουσικές το βράδυ για να ψυχαγωγούνται πιο καλά και να περνά πιο εύκολα ο χρόνος και πάλι ήρθανε στα χέρια. Αυτές οι εκρήξεις είναι πάρα πολύ συχνές και την άλλη φορά μαλώσανε για το ποιος θα φορτίσει πρώτος το κινητό του... παραμένουν πάνω στη σιδηροδρομική γραμμή οι πρόσφυγες το πρωί συναντήσαμε μόλις 3 από αυτούς να κοιμούνται με 2 κλούβες των ΜΑΤ να κλείνουν τον δρόμο προς τα σύνορα. Όμως, αν κάποιος επιχειρήσει να τους απομακρύνει, τότε εκατοντάδες θα συγκεντρωθούν στο σημείο.

Δ2 Το πλάνο που βλέπουμε πίσω σου... υπάρχει κάποιος με τρακτέρ να οργώνει ανάμεσα στις σκηνές.

Δ1 Υπάρχει (γέλιο) κάποιος, λοιπόν, ναι. Είναι κάτοικος της περιοχής είναι ο Λ. Σ από ό,τι βλέπω, έχει και μια καντίνα εδώ στην περιοχή και λέει ότι είναι η εποχή του οργώματος. Μόλις τώρα μπήκε μέσα στο χωράφι.

Δ2: Και πού θα οργώσει; Εκεί στις σκηνές; (ο τρίτος δημοσιογράφος στο στούντιο κάνει τον σταυρό του)

Δ1: Είναι δικό του το χωράφι και από ό,τι ξέρω δεν έχει αποζημιωθεί ακόμη...

Κείμενο β

<https://www.unhcr.org/gr/24361-o-papas-fragiskos-kanei-ekklisi-gia-allilegyi-pros-tous-prosfyges.html>

Παρουσιάζεται απόσπασμα από την δήλωση του πάπα, το οποίο και εξετάζεται.

«Στήνονται συρματοπλέγματα για να μην μπει ο πρόσφυγας, αυτός που έρχεται να ζητήσει ελευθερία, ψωμί, βοήθεια, αδελφοσύνη, χαρά, που δραπετεύει από το μίσος και έρχεται αντιμέτωπος με ένα μίσος που λέγεται συρματοπλέγμα. Είθε ο Κύριος να ξυπνήσει τη συνείδηση όλων μας ενόψει αυτής της κατάστασης», ανέφερε.

Στο πλαίσιο της επίσκεψής του, ο Πάπας Φραγκίσκος ανακοίνωσε ότι θα στηρίξει 50 αιτούντες άσυλο και μετανάστες, για να μετεγκατασταθούν από την Κύπρο στην Ιταλία.

3.3 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Το απόσπασμα από την ανταπόκριση της δημοσιογράφου στην Ειδομένη

Α΄ Δραστηριότητα

Σημειώστε τις λέξεις – κλειδιά από το απόσπασμα. Στη συνέχεια, περιγράψτε το συμβάν από την αντίθετη οπτική από εκείνη της δημοσιογράφου (100- 150 λέξεις).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Β΄ Δραστηριότητα

Σύμφωνα με τους γλωσσικούς και σημειωτικούς πόρους του αποσπάσματος, προσδιορίστε την αντίθετη θέση που έχουν οι δημοσιογράφοι που βρίσκονται στο στούντιο και η δημοσιογράφος που είναι στην Ειδομένη. Γράψτε ένα αντίστοιχο ρεπορτάζ που να έχει την αντίθετη θέση από το πρώτο, βασισμένο στην αντίδραση των δημοσιογράφων.

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....

Γ΄ Δραστηριότητα

Σημειώστε τις λέξεις- κλειδιά από την δήλωση του πάπα. Γράψτε ένα άρθρο σε μια εφημερίδα ως πάπας με επιχειρήματα για την υπεράσπιση των προσφύγων, βασισμένοι στην δήλωσή του (150-200 λέξεις).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

«Είμαι από την Παλαιστίνη. Το πρωί πάω σχολείο και μετά όταν τελειώσω, πάω σε άλλο σχολείο, τη «Μέλισσα» κι εκεί με βοηθάνε πολύ. Γι αυτό πέρυσι πέρασα την

τάξη μου και πηρά μέσο όρο 17 βαθμό. Είμαι πολύ χαρούμενη. Τώρα μιλάω ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και αραβικά . Ξέρω Γαλλικά επειδή γεννήθηκα στο Λίβανο. Πιστεύω ότι το σχολείο είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά επειδή αν έχεις όνειρο πρέπει να δουλέψεις και να πας σχολείο και να μάθεις για να το κάνεις στην πραγματικότητα. Όταν έχουμε Γυμναστική εγώ παίζω με τα αγόρια ποδόσφαιρο. Πιστεύω ότι το κορίτσι, εντάξει είναι κορίτσι αλλά δεν πιστεύω ότι δεν μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο. Είμαστε ίδιοι και το αγόρι και το κορίτσι μπορούν να παίζουν ποδόσφαιρο. Ξεκίνησα το κανάλι μου στο YouTube για να δώσω στους ανθρώπους περισσότερο θετικό μήνυμα και συμβουλές. Και να ξέρουν ότι είναι δυνατοί.»(<https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia/videos/341989343062637> ανέβηκε στις 18 Ιανουαρίου 2019).

Επίσης, δημοσίευσε στις 19 Ιανουαρίου 2019 το εξής: «Αν πραγματικά θέλεις να κάνεις τα όνειρά σου πραγματικότητα, θα τα καταφέρεις!» Νουρ 16 ετών από την Παλαιστίνη. <https://www.facebook.com/mazigiaolatapaidia>

Δήλωση Νίκου Μιχαλολιάκου

«Η Χρυσή Αυγή καταδικάζει την εγκληματική τρομοκρατική επίθεση στο Παρίσι, η οποία είναι ένα δείγμα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία θέλουν να μετατρέψουν το εθνικό κράτος των Ελλήνων τόσο η Νέα Δημοκρατία όσο και ο Σύριζα και οι λοιπές δυνάμεις του "συνταγματικού" τόξου. Η υποκρισία και ο ψευτοανθρωπισμός πρέπει να λάβουν ένα τέλος. Για να μην γίνει και η Αθήνα Παρίσι απαιτείται εθνική πολιτική στο ζήτημα της λαθρομετανάστευσης και αυτήν την πολιτική εγγυάται μόνο η Χρυσή Αυγή»

https://www.efsyn.gr/politiki/antipoliteysi/10337_dilosi-mihaloliakoy-se-pneyma-samara

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Οι διδασκόμενοι/ες καλούνται να συντάξουν ένα αντίστοιχο ποστ με αυτό της Νουρ, το οποίο όμως θα βασίζεται στην αντίθετη οπτική.

.....
.....
.....
.....

Γράψτε σε δυο τρεις προτάσεις τα στοιχεία από την ανάρτηση της Νουρ στο βίντεο που θεωρείτε σημαντικά για το παρόν και το μέλλον των προσφύγων

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Μετά από σύγκριση των δυο κειμένων της Νουρ και της ομιλίας του Ν. Μιχαλολιάκου εντοπίστε τους τρόπους πειθούς στο καθένα.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μετάφραση: Αλεξανδροπούλου Α., Αθήνα: Gutenberg.

- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Αραποπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beard, A. (2000). *The Language of Politics*. London: Routledge, σελ. 18
- Bell, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers, στο: L. Bell, (επιμ.), *Managing the professional development of teachers*, Philadelphia: Open University Press: 3-22.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave MacMillan.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Available at: <http://www.eurydice.org>, (20-4-2006).
- Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. In R. Wodak and M. Meyer (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis: Introducing Qualitative Methods* (pp. 121-138). London: SAGE.
- Gordon, M. (2018). *Lying in Politics: Fake News, Alternative Facts, and the Challenges for Deliberative Civics Education*. *Educational Theory*, 68(1), (p. 49-64).
- Halliday M.A.K., McIntosh A. & P. Stevens. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Λονδίνο: Longman.
- Halliday, M.A.K. & J.R. Martin. (1993). *Writing Science*. Λονδίνο&Γουόσινγκτον: The Falmer Press
- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Στο Χ. Λύκου (μτφρ), *Γλωσσικός Υπολογιστής*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>.

Holmes, J. 2016[1992]. *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Σ. Λαμπροπούλου (μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Ivanic, R. (1992). Critical Language Awareness in action, στο Fairclough, N. *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, σσ. 122- 132.

Janks, H. & R. Ivanic (1992). CLA and emancipator discourse, στο Fairclough, N. *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, σσ.305-331.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge, 239-248.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί* [E2]. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2006). *The Learning by Design Guide*. Melbourne: Common Ground.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου) (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.), (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.) (σ.214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.) (σ.214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kettell, S. (2012). *Dilemmas of Discourse: Legitimising Britain's War on Terror*. *The British Journal of Politics & International Relations*, Vol 15 (No2), 1-17, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-856X.2012.00531.x?journalCode=bpia>.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Great Britain: Hodder Arnold. Labov, Waletzky (1995). Models of Narrative Analysis: A Typology. Στο (ed. Mishler, E.) *Journal of Narrative and Life History*. Volume 5. Issue 2 (pp.87 – 123). London: John Benjamins Publishing Company.

Kress, G. (2005). Multimodal discourse and meaning production. Στο *Εικόνα και Παιδί* (επιμ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο.). Θεσσαλονίκη: cannotnotdesignpublications

Liu S., Gallois, C. & Volcic, Z. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Εκδόσεις Gutenberg

Poell, T. & van Dijck, J. (2014). Social Media and Journalistic Independence. In (ed. Bennett, J. & Strange, N.), *Media Independence: Working with Freedom or Working Free?* (p. 182- 201). New York: Routledge.

Pratt, L.M. (1991). *Arts of the Contact Zone*. *Profession*, 91, 33-40.

Ramonet Ignacio. (2011). *Η έκρηξη της δημοσιογραφίας : Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη μαζικότητα των μέσων ενημέρωσης*. (μτφρ. Θ. Τσαπακίδης) Αθήνα : Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου

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

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

van Dijk, T. 1987. *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Καλιφόρνια: Sage. van Dijk, T. 1995. *Discourse analysis as ideology analysis*. Στο C. Schaffne & A. L. Wenden (επιμ.), *Language & Peace*. Λονδίνο: Routledge. 17-33

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications

van Dijk, T. A. (1998). What is political discourse analysis? In (ed. Blommaert. J. & Bulcaen, C.), *Political linguistics*. (pp. 11-52). Amsterdam: Benjamins.

Van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. In *The Handbook of Discourse Analysis* (ed. Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H.) (pp. 352-371). Oxford: Blackwell

Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In (ed. Wodak, R. & Meyer, M.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-121). London: Sage Publications.

Van Leeuwen, T. & Wodak, R. (1999). *Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis*. *Digital Studies* Vol 1 (No1), 83-118, σελ. 105-110. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445699001001005>.

Van Leeuwen, T. (2007). *Legitimation in Discourse and Communication*. *Discourse & Communication* Vol 1 (No1), 91-112, σελ. 94-107. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1750481307071986>.

Αγγελόπουλος, Γ.Γ. Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων: «Στόχος η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2017-2018». Ανακτήθηκε στις 5/11/2017 από <https://government.gov.gr/stochos-entaxi-olon-ton-prosfigopoulon-sto-scholio-kata-to-scholiko-etos-2017-2018/> 9 <http://estia.unhcr.gr/>

Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Κέδρος.

Ανδρής, Ευστ. (2016). *Διαπολιτισμική Ηθική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Έρκυνα 10, 146-154.

Αποστόλου, Ζ. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Η «πολυτροπικότητα» στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Γραμματισμός ή δημιουργικότητα;* Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP, 341-347.

Αραμπατζή, Ζ. (2013). *Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. Παιδαγωγικός Λόγος* 1, 61-74.

Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. 2018 [2011]. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 30ής ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 2- 3 Μαΐου 2009. Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη (σσ.112 – 122). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ.132-156) (επιμ. Χοντολίδου, Ε., Τσοκαλίδου, Ρ., Τεντολούρη, Φ., Κυρίδης, Α. & Βακαλόπουλος, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Βελούδης, Γ. (2008). *Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301_shmeiwseis.pdf.

Βιολάκη, Α. (2018). *Χρήση των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Γλώσσας Β' Λυκείου. Τέχνη και Προσφυγική κρίση: Προσεγγίσεις και Κριτικές*. 10th Conference on Informatics in Education, 132-141.

Γεωργιάλου, Μ. (2020). Κριτική ανάλυση νεομεταναστευτικού λόγου: Διακειμενικότητα και ταυτότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στο *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. (επιμ. Μπουκάλα, Σ. & Στάμου, Γ.). Αθήνα: Νήσος.

Γιαλαμπούκη, Ε. (2008). *Δημοσιογραφικός λόγος και διακειμενικότητα*. (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Γιαπουντζής, Κ. (2010). Περιγραφή, η «τέχνη» του χώρου: αναπαράσταση μέσα από το λόγο ενός ιστορικού μνημείου και παρουσίασή του με πολυτροπικό κείμενο (από τη *Νεοελληνική Γλώσσα στην Τοπική Ιστορία*), μια διαθεματική διδακτική πρόταση για το Γυμνάσιο. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση», 157-170.

Γρόσδος, Στ. (2011). *Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων*. Νέα Παιδεία 138, 63-83.

Διακογεωργίου, Αρχ. (2016). *Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστώντων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

ΕΤΕΕ, ΕΚΚΕ, ΕΑΠ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ (2010). Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πανεπιστήμιο Πατρών. *Ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία «Δεύτερη Γενιά»*. Οδηγός καλών πρακτικών

Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ. & Φλωράτου, Μ. (2011). *Υλικό επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (23/10/2017). *Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως*, τεύχ. 2, Αρ. Φύλ. 3727. Αθήνα.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (24/11/1983). *Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως*, τεύχ. 1, Αρ. Φύλ. 173. Αθήνα.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη. Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. ΑΔΕΔΥ (https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2020/12/PROSFYGIKH-KRISH_full.pdf).

Ζάγκος, Χρ., Κυρίδης, Αργ. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ζάχος, Θ. Δ. & Χατζής, Γ. Τρ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης*. Επιστημονικό Βήμα 4, 102-108.

Ζώνιος, Β. Δ. (2014). Η εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρακτικά Εργασιών Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «*Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*», 56-70.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold

Θεολόγου, Στ. (2018). *Πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Mare Ponticum 7, 16-40.
Ανάκτηση 20/12/2021. Διαθέσιμο:
http://mareponticum.bscc.duth.gr/pages/volumes/vol_6.html.

Καλαούζη, Κ. (2020). *Ο Ψηφιακός Γραμματισμός ως Μέσο Κατάκτησης Στόχων Κριτικού Γραμματισμού: Μία Διδακτική Πρόταση Ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη Διερεύνηση των Ιδεολογικών Διαστάσεων του Διαφημιστικού Λόγου στο Γενικό Λύκειο*. 12th Conference on Informatics in Education, 156-172.

Καλοφορίδης, Β. (2014). *Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα*. εκπ@ιδευτικός κύκλος 2 (1), 199-216.

Καραγιώργου, Ι. & Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2012). *Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο*.

Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

Καρακατσάνη, Π. (2009). *Ο λόγος της αλληλεγγύης: Η Αντιρατσιστική Πρωτοβουλία της Θεσσαλονίκης (1998–2007)*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα του ΑΠΘ

Καραμητόπουλος, Θ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», 569-577. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρανικόλα, Α. Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Κατσαρού, Ε. (2013). *Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος*. Κρήτη: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Προοπτικές για την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας – δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κοβατσ Μπιλ & Ροζενστιλ Τόμ (2004). «*Εισαγωγή στη δημοσιογραφία*», εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, τεύχ. 3.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β. & Μ. Παυλίδου. 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουφάκη, Λ. (2009). *Λόλα, να ένα άλλο μήλο. Γλώσσα, Γνώση και Επίγνωση*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Κωστάλα Τ., *Έκφραση Έκθεση Γ' Λυκείου*, τόμος Β', εκδ. Σαβάλλας, Αθήνα 2001.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001) *Γλώσσα και Κοινωνία, Βασικές Έννοιες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής II. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. McKay, S.L. (2009). Γραμματισμός και γραμματισμοί.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2019). *Ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με βάση τις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Το Ελληνικό Βλέμμα 7, 3-11.

Μητσκοπούλου, Β. «Κείμενο και κειμενικό είδος», Ανάκτηση 04/07/2022 στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html.

Μικρός, Γ. (2015). *Η γλώσσα των κειμένων κοινωνικής δικτύωσης: Υφομετρική ανάλυση με προεκτάσεις στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/SocialMediaLanguage> στις 16/5/2021

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. 12^ο Διεθνές Συνέδριο.

Μπέλλα, Σ. (2001). *Η Δείξη στη Νέα Ελληνική* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 37-51. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παντελίδου, Α. (2020). *Οι Παρεμποδιστικοί Παράγοντες Εφαρμογής του Διαπολιτισμικού Μοντέλου Εκπαίδευσης στην Ελληνική Εκπαίδευση*. *International Journal of Educational Innovation* 2 (7), 96-106.

Πάντζου, Χ. (2013). *Μετανάστευση και ρατσιστικός λόγος στα Μ.Μ.Ε.*
<http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/i-xameni-nifaliotita-metanasteysi-kai-ratsistikos-logos-sta-mme-tis-xr-pantzoy>

Πολίτης, Π. (2001). Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πολίτης, Π. (2001). Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πολίτης, Π. (2006). Περιγραφή. Στο *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από <https://www.greek-language.gr> στις 25/4/2021.

Πολίτης, Π. (2006). Περιγραφή. Στο *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από <https://www.greek-language.gr> στις 25/4/2022

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας, στο Δραγώνα Θ. κ.ά. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 167-282

Στάμου Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντόλι.

Στάμου Α.Γ., Αρχάκης Α. & Πολίτης Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, (επιμ. Στάμου, Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α.). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.

Συνεργαζόμενες Εκπαιδευτικές Κινήσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΥΝΕΚ) (2016-2019). *Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων στην Ελλάδα: Τάξεις Υποδοχής και Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2016-2019*.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η «Τοποθέτησή» τους στη Σχολική Πράξη: Προς μια Γλωσσοδιδασκτική Αναστοχαστικότητα*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 34.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Αγγ. (χ.χ.). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τοκατλίδου, Β. (1994). *Εισαγωγή στην διδακτική των ζωντανών γλωσσών: Προβλήματα- προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg

Τροκάλλη, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο διδακτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2009). Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις. Από τη σχολική διαδικασία στη δημοσιογραφική πρακτική. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ, 47, (σσ. 7-24)

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν (2020). *Ο δημοσιογραφικός λόγος από τη μεταπολίτευση έως και τα μνημόνια* . Αθήνα Gutenberg

Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Το διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Τσολάκης Χρ. *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου Έκθεση: ανοιχτή πληγή*, Θεσσαλονίκη Βάνιας 1995.

Τσολακίδης, Σ.(2011). *Νεοελληνική Γλώσσα, Σημειώσεις μαθήματος*, Λεμεσός: Πανεπιστήμιο Frederic. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:<http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-%20course%20notes.pdf>.

Φράγκος Ν. , *Έκφραση Έκθεση Γ'ενιαίου Λυκείου*, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη, 2003.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας

Φτερνιάτη, Α. (2010). *Το Διδακτικό Υλικό για το Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών*. Νέα Παιδεία, 135

Χατζησαββίδης Σωφρόνης. (1999). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). *Ο δημοσιογραφικός λόγος σε ελληνική γλώσσα: ρητές γλωσσικές επιλογές και υπόρρητες αναφορές*. Μέντορας. Ειδικό Τεύχος 4 214-221

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθημάτων). Πρακτικά Η' Πανελληνίου συνεδρίου «*Η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Παγλωσσία*», 115-124.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). *Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς: Νέες Τάσεις, Διαστάσεις και Προοπτικές στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη*, Ιούλιος 2015 (σσ. 73-84). <http://periodiko.inpatra.gr>

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*.

Ανακτήθηκε

στις

16/06/2021

από:<https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>.

Χατζησαβίδης, Σ.,

Χατζησαβίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*.

Ανακτήθηκε στις 08/04/2022

από:<https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Χατζησαβίδου, Α. (2016). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντο

Χατζησωτηρίου, Χρ. (2014). «Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χρ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χατζησωτηρίου,Χ.&Ξενοφώντος,Κ.(2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Ηλεκτρονικός συλλογικός τόμος. Εκδόσεις Σαΐτα.

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής* 1. Ανάκτηση 27/12/2021. Διαθέσιμο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm>

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσική ομοιογένεια – Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.), *Γλώσσα-γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 15-18. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/A1b/index.html