

Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

Οικονομάκου Μαριάνθη
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakou@aegean.gr

Abstract

The aim of the study is to explore the position of language variation in the Greek primary school and the effectiveness of teaching practices aspiring to familiarizing students with different varieties in the classroom. Although the newest L1 Curriculum for language teaching in compulsory education focuses on the critical approach of a wide range of text genres and social and cultural contexts, the geographical varieties and sociolects of Greek appear to remain marginalized and are sometimes stigmatized. This research, drawing on the teaching actions carried out by students during their practicum, in cooperation with teachers-mentors in school units, has a dual objective: (a) to identify the difficulties of implementation teaching practices focusing on the critical understanding and the sociocultural dimension of linguistic variation and, (b) to lay out proposals that could contribute to the cultivation of the critical linguistic awareness of the learning community.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, διδακτικές πρακτικές, γλωσσική ποικιλότητα, κριτικός γραμματισμός

1 Εισαγωγή

Στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησης της έννοιας της *γλωσσικής ποικιλότητας* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε θεωρητικό και κυρίως σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Με σημείο αναφοράς, αρχικά, το πλαίσιο αρχών που καθορίζεται από τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ 2003· ΠΣ 2011)¹ και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, επιδιώκεται ο προσδιορισμός της θέσης που καταλαμβάνει η ποικιλότητα, σε όλο της το φάσμα, στη στοχοθεσία και στις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές, ώστε να ανιχνευτεί ο τρόπος νοηματοδότησης των διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών στη σχολική τάξη. Η συγκριτική ανάλυση των θεσμικών κειμένων καταδεικνύει πως, αν και η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, όπως ορίζεται από το νεότερο ΠΣ (2011), προωθεί συστηματικά πρακτικές που στοχεύουν στην απόκτηση, από μέρους των μαθητών/τριών, κριτικής επίγνωσης της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας διαφορετικών κειμενικών ειδών και χρήσεων της γλώσσας (Αρχάκης, Φτερνιάτη και Τσάμη, 2015: 81· Fairclough 1992), τα δεδομένα που αντλούνται από την εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά.

Οι κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες (Ντίνας 2013: 267· Δελβερούδη 2001) παραμένουν περιθωριοποιημένες κατά τη διδασκαλία, υπό το βάρος της πρότυπης γλώσσας, και ενίοτε στιγματίζονται ή αντιμετωπίζονται περιπαιχτικά. Η εφαρμογή, συνεπώς, προγραμμάτων κριτικών γραμματισμών προϋποθέτει την αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων για το περιεχόμενο και τη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας, την

¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (εφεξής ΔΕΠΠΣ). 2003. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (εφεξής ΠΣ). 2011. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

ουσιαστικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα γλωσσικής ετερότητας και την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών/τριών με λιγότερο παραδοσιακές ή γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

2 Πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας

Ως προς τη μεθοδολογία της, η μελέτη αποτελεί συνέχεια τμηματικών ερευνών για διαφορετικές πτυχές του διδακτικού σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εδράζεται στον χώρο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συνιστά ένα πολύ δυναμικό ερευνητικό πεδίο (Οικονομάκου 2017: 590), καθώς λειτουργεί ως εργαλείο διδακτικού μετασχηματισμού και μεθοδολογικής ανανέωσης, διασύνδεει την ακαδημαϊκή γνώση με τη διδακτική πράξη και συγκροτεί δρώσες κοινότητες εκπαιδευτικών, υποψηφίων και εν ενεργεία εποπτών-συμβούλων.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 142 τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου που, σε συνεργασία με μάχιμους εκπαιδευτικούς, σχεδίασαν και υλοποίησαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-9 πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε σχολικές μονάδες της πόλης της Ρόδου. Τα ερευνητικά δεδομένα αντλήθηκαν από τις εργασίες αναστοχασμού που καταθέτει το σύνολο των ασκούμενων. Σε αυτές περιλαμβάνεται η παρουσίαση και αξιολόγηση των διδακτικών δράσεων και αποκρυσταλλώνονται συμπεράσματα που εξάγονται από: (α) τα ατομικά ερωτηματολόγια παρακολούθησης των διδασκαλιών, (β) τις διαδικασίες ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι ασκούμενοι/ες κατά τη διενέργεια μικροδιδασκαλιών στο στάδιο της προετοιμασίας, (γ) τις κριτικές παρατηρήσεις που καταγράφονται κατά τη διάρκεια συμβουλευτικών συναντήσεων με τους επιστημονικά υπευθύνους/ες και ακολούθως με τους επόπτες/τριες στις σχολικές μονάδες, και (δ) τα αξιολογικά φύλλα που συμπληρώνονται από τους ασκούμενους/ες μετά το πέρας κάθε διδασκαλίας.

3 Η θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στα Προγράμματα Σπουδών

Η αναγκαιότητα και ο βαθμός αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη σηματοδοτείται από την καθιέρωση του *κριτικού γραμματισμού* ως βασικής γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στα νεότερα ΠΣ για τη διδασκαλία της γλώσσας (ΠΣ, 2011· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2014: 95). Εκτός έτσι από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αυτό που επιδιώκεται είναι η προώθηση μιας διαφορετικής αντίληψης για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Βάσει του κριτικού γραμματισμού, *κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωσή μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ανιχνεύσιμες»* (ΠΣ, 2011: 7).

Επιδιώκεται έτσι η περαιτέρω ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία κειμένων, προφορικών, γραπτών ή υβριδικών, με τα οποία οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους (Kress 2010). Τα κείμενα αυτά, που εναρμονίζονται με τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους, δεν εξετάζονται μόνο με βάση αμιγώς επικοινωνιακές παραμέτρους αλλά λογίζονται *«ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών»* (ΠΣ, 2011: 8) αναπαράγοντας συγκεκριμένες οπτικές του κόσμου και συμβάλλοντας στην προβολή ή/και διατήρηση συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας (Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης, 2016).

Υπό αυτό το πρίσμα, η μελέτη της γλωσσικής ποικιλότητας των κειμένων μπορεί να συντελέσει στην ουσιαστικότερη κατανόηση κυρίαρχων αντιλήψεων και στερεοτύπων που προωθούν τελικά την ομοιογένεια και τη μονογλωσσία προκρίνοντας συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και δαιμονοποιώντας άλλες που νοούνται συνήθως ως χαμηλού κύρους

(Αρχάκης, Φτερνιάτη και Τσάμη, 2015: 70). Η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία αναδεικνύει την εξέχουσα σημασία της γλωσσικής πολυμορφίας, καθώς βοηθά τους/τις μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα (Τσιπλάκου και Χατζηιωάννου, 2010: 620, 626), να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα για την κωδικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο (ΠΣ, 2011: 9).

Η εφαρμογή ανάλογων διδακτικών πρακτικών προσφέρει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών από τις κοινότητές τους και να τις αντιπαραβάλλουν κριτικά με την πρότυπη ποικιλία, τόσο ως προς τη γλωσσική όσο και ως προς την υφολογική, επικοινωνιακή και κοινωνική τους διάσταση (ΠΣ, 2011: 9). Ανάλογη φιλοσοφία διέπει και τις προτεινόμενες σε συγκεντρωτικούς πίνακες δραστηριότητες που έρχονται να εμπλουτίσουν ή να επαναπροσδιορίσουν αυτές του διαθεματικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2003) εστιάζοντας πλέον στην ανίχνευση και ουσιαστικότερη μελέτη κοινωνιογλωσσικών επιλογών και αναπαραστάσεων σε ποικίλα κειμενικά περιβάλλοντα.

4 Ερευνητικά δεδομένα: η γλωσσική ποικιλότητα στη σχολική τάξη

Το σύνολο των δεδομένων της έρευνας προέκυψε από την αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίων που περιείχαν κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήματα με διαφορετική στόχευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τμηματικά σε διαφορετικές περιόδους: Κατά τη χαρτογράφηση του διδακτικού πεδίου, οι ασκούμενοι/ες τοποθετήθηκαν -πριν από τη φάση υλοποίησης των δικών τους σεναρίων- για τον βαθμό πρότερης εξοικείωσης των μαθητών/τριών με πρακτικές κριτικού γραμματισμού, ενώ κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σχεδιασμού εξετάστηκαν καλές πρακτικές και δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή. Οι ερωτήσεις αναστοχασμού, τέλος, στόχευαν στην ανάδειξη της συνεισφοράς των νεότερων ΠΣ (2011) στη βελτίωση του επιπέδου της γλωσσικής διδασκαλίας και στην κατάθεση ανάλογων προτάσεων.

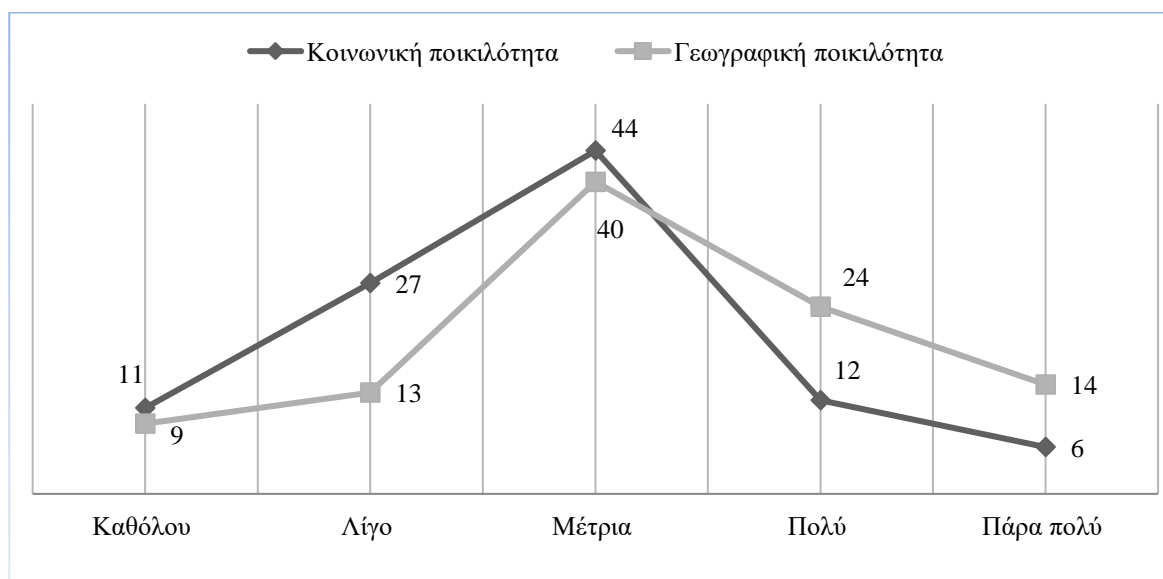
4.1 Η χαρτογράφηση του διδακτικού πεδίου

Στην πρώτη φάση της έρευνας, διερευνήθηκε κατά πόσο οι αρχές του κριτικού γραμματισμού, όπως αυτές προσδιορίζονται στο συμπληρωματικό ΠΣ (2011), είναι γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα και εφαρμόζονται στην πράξη. Με βάση ποσοτικά δεδομένα προέκυψε έτσι πως υπάρχει σαφής διαφοροποίηση στον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη με τις μικρότερες να εμφανίζουν σαφώς χαμηλότερα ποσοστά (οι ενδείξεις *μέτρια* ως *πάρα πολύ* της πενταβάθμιας κλίμακας συγκεντρώνουν το 35% του συνόλου έναντι του 81% των μεγαλύτερων τάξεων). Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε και από την μελέτη των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε κατά την επεξεργασία των ανοιχτού τύπου αιτιολογήσεων όπου υπογραμμίζεται πως ο κριτικός γραμματισμός ως γλωσσοδιδασκτική πρόταση τείνει να αφορά μόνο τις μεγαλύτερες τάξεις. Συγχρόνως, ο αποπλαισωμένος τρόπος διδασκαλίας με έμφαση στις γραμματικές ασκήσεις του σχολικού εγχειρίδιου, η γραμμική επεξεργασία των κειμενικών ειδών και η έμφαση στον γραπτό λόγο λειτουργούν εξίσου ανασταλτικά (Κουτσογιάννης, 2017: 92).

Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών/τριών με πρακτικές κριτικής επεξεργασίας των κειμενικών ειδών εμφανίζεται, από την άλλη, πιο υψηλός συνολικά (*μέτρια* έως *πάρα πολύ* 64% για την Γ' και Δ' και 72% για την Ε' και ΣΤ' αντίστοιχα) και μάλιστα βρίσκεται σε σχετική αναλογία με τα υψηλά ποσοστά αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία που γεφυρώνουν, μέσω της μελέτης πολυτροπικών κειμένων, το χάσμα μεταξύ του

σχολικού γραμματισμού και των εξωσχολικών εμπειριών γραμματισμού των παιδιών (οι επιλογές ανά τάξη για το καθόλου και το λίγο είναι εδώ μόλις 23% για Γ' και Δ' και 15% για τη Ε' και ΣΤ' αντίστοιχα). Από τα ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο, προκύπτει πως η κριτική επεξεργασία των κειμένων δεν πραγματοποιείται τακτικά και δεν έχει οργανωμένο χαρακτήρα (Οικονομακού and Sofos, 2014: 81). Ενδεικτικές είναι οι αναστοχαστικές τοποθετήσεις των ασκούμενων: «Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων. Δεν εφαρμόζονται όμως όλα τα στάδια της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Συνήθως το βάρος πέφτει στην τοποθετημένη πρακτική μέσω κάποιων εισαγωγικών ερωτημάτων και σε έναν βαθμό στην ανοιχτή διδασκαλία» (Γ' τάξη) και «Οι δραστηριότητες κυρίως αφορούσαν τη μελέτη του κειμένου ως επικοινωνιακού πλαισίου και ως αντικείμενου αξιολόγησης, λιγότερο ως νοηματικής και γλωσσικής δομής και σχεδόν καθόλου ως κοινωνικής πρακτικής» (Ε' Τάξη).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρήθηκε η άντληση συμπερασμάτων για τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/τριών, μέσω ανάλογων διδακτικών πρακτικών, με γλωσσικές ποικιλίες που απαντούν στα υπό μελέτη κείμενα σε μία συγκριτική ανά τάξη προοπτική. Ως προς τις γεωγραφικές ποικιλίες, διαφάνηκε πως αποτελούν μεν αντικείμενο επεξεργασίας αλλά κυρίως σποραδικά (το μέτρια συγκεντρώνει 40% και 43% στις μεγάλες και μικρές τάξεις από το συνολικό 77% και 73% αντίστοιχα των θετικών τιμών). Η μικρή διαφοροποίηση που εμφανίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις καθίσταται πιο εμφανής κατά τη μελέτη των δεικτών της κοινωνικής ποικιλότητας, καθώς οι θετικές κρίσεις αγγίζουν εδώ το 78% στην Ε' και ΣΤ' και το 62% στη Γ' και Δ'. Στο **Γράφημα 1** αποτυπώνονται και οι επιμέρους κατανομές που καταδεικνύουν πιο γλαφυρά την πιο ενισχυμένη παρουσία στις μεγαλύτερες τάξεις διδακτικών παρεμβάσεων με άξονα την ενημερότητα των μαθητών/τριών σε ζητήματα γεωγραφικής ποικιλότητας.



Γράφημα 1: Βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στην Ε' και ΣΤ' τάξη

Η αποτίμηση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε, από την άλλη, πως υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους μαθητές/τριες της Δωδεκανήσου για τη μελέτη και χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών, καθώς αποτελεί συχνά μέρος του πολιτισμικού βιωματικού τους κεφαλαίου. Η τάση αυτή καταγράφεται πιο έντονα από ασκούμενους/ες που επιλέγουν λόγω εντοπιότητας να πραγματοποιήσουν την πρακτική τους σε χωριά του νησιού όπου φοιτούν διαλεκτόφωνοι/ες με ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο διδακτικός σχεδιασμός εναρμονίζεται με τις προσλαμβάνουσες και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός, καθώς πραγματοποιείται από

αποφοίτους/ες των ίδιων σχολικών μονάδων με βαθιά γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην πόλη της Ρόδου, ωστόσο, η αξιοποίηση του διαλεκτικού πλούτου δεν συνιστά συστηματική επιλογή. Οι μαθητές/τριες έρχονται μεν σε επαφή στο σχολείο με ποικιλία κειμενικών ειδών, αλλά η τριβή με ζητήματα γεωγραφικής ποικιλότητας κατά κύριο λόγο επιτελείται κατά την επεξεργασία των επετειακών ενότητων των σχολικών εγχειριδίων. Σε αυτά, η μελέτη των διαλέκτων διασυνδέεται, όμως, κυρίως με λαογραφικού ή ιστορικού τύπου δεδομένα (Oikonomakou and Sofos, 2019: 47) και έτσι περιχαράκωνεται σε ένα στενό τυποποιημένο πλαίσιο γλωσσικής χρήσης.

Καθώς οι προτεινόμενες δραστηριότητες στις επετειακές ενότητες έχουν άλλη στόχευση, η εστίαση στους γλωσσικούς μηχανισμούς των κειμένων αποκτά βιωματικό χαρακτήρα και περιορίζεται σε ζητήματα λεξιλογίου. Συγχρόνως, δεν προτείνονται μετασηματιστικού τύπου δραστηριότητες από τα εγχειρίδια, με αποτέλεσμα η προσέγγιση των γεωγραφικών ποικιλιών να μην περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών αναπαραστάσεων των διαλέκτων της ελληνικής. Έτσι, η γλωσσική χρήση σπανίως εξετάζεται από τη σκοπιά κοινωνιογλωσσολογικών παραμέτρων. Στις δε μικρότερες τάξεις φαίνεται πως αποδίδεται ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην προβολή της πρότυπης ποικιλίας (Ντίνας 2013: 270) και στην ανάδειξη των κανονικοτήτων της, ώστε οι διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν τη χρήση γεωγραφικών ποικιλιών περιορίζονται στον εντοπισμό και σχολιασμό κάποιων διαλεκτικών στοιχείων στα κείμενα.

Η στοχευμένη επεξεργασία ποικιλιών που σχετίζονται με κοινωνικά στοιχεία της ταυτότητας του χρήστη/τριας (ηλικία, φύλο, καταγωγή, μόρφωση κτλ.) (Αρχάκης και Κονδύλη, 2002: 65· Δελβερούδη, 2001) υλοποιείται κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, και ειδικότερα στη ΣΤ', όπου απαντά στα σχολικά εγχειρίδια αυξημένος αριθμός δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου (Oikonomakou and Sofos 2014). Αντικείμενο πιο συστηματικής μελέτης αποτελούν εκεί και οι γλωσσικές ποικιλίες με βάση τη χρήση, οι ποικιλίες, δηλαδή, που συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Αρχάκης και Κονδύλη, 2002: 97). Η μελέτη των επιπέδων ύφους υποστηρίζεται, άλλωστε, σε θεωρητικό επίπεδο πλέον και από την επίσημη σχολική γραμματική². Στις μικρότερες τάξεις, η μελέτη των κοινωνιολέκτων, όταν πραγματοποιείται, φαίνεται πως διασυνδέεται κυρίως με συγκεκριμένα έντυπα κειμενικά περιβάλλοντα (Μαρωνίτη και Στάμου, 2014: 288) (παραμύθια, μύθους, αφηγηματικά λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς) στα οποία μελετώνται σε έναν βαθμό κυρίαρχες αναπαραστάσεις για κοινωνικούς ρόλους και συνδεόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Παρόλο που «οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών δεν λαμβάνονται πολύ υπόψη» (ΣΤ' τάξη), ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κείμενα μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη (Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης, 2016: 19) σε δεδομένες όμως ενότητες των σχολικών εγχειριδίων. «Στην Ε' τάξη, τα παιδιά επεξεργάστηκαν κριτικά διαφημίσεις στην ενότητα «Τηλεόραση και διαφήμιση». Η ενότητα βοηθά πολύ στον σχεδιασμό ανάλογων δράσεων». Κυρίαρχη ωστόσο παραμένει η τάση γραμμικής ανάπτυξης της ύλης: «[...] η εισαγωγή αυθεντικού υλικού από τον χώρο των ΜΜΕ είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη, με τις εκπαιδευτικούς να αρκούνται κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου στο υλικό του σχολικού εγχειριδίου και του Ανθολογίου» (Δ' τάξη).

4.2. Γλωσσική ποικιλότητα στη σχολική τάξη: Υλοποίηση εφαρμογών

Στο στάδιο της υλοποίησης των διδακτικών δράσεων, οι ασκούμενοι/ες διδάσκουν σε μία μικρότερη και μία μεγαλύτερη τάξη έχοντας ασκηθεί σε στοχαστικές διεργασίες κριτικής διερεύνησης καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Τα διδακτικά σενάρια που

²Φιλιλπάκη–Warburton Ειρήνη, Γεωργιαφέντης Μιχαήλ, Κοτζόγλου Γεώργιος, και Μαρία Λουκά. 2011. *Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Υ. Π.-ΙΤΥΕ Διόφαντος.

υλοποιούν, σε συνεργασία με τους υπευθύνους της πρακτικής και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, εναρμονίζονται με τη ροή της ύλης, ώστε να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με αυτόν τον τρόπο, οι παρεμβάσεις δεν αποτελούν ξένο σώμα, αλλά, καθώς στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, λειτουργούν ως μοχλός μεθοδολογικής ανανέωσης σε πραγματικές συνθήκες (Οικονομάκου 2017). Εφαρμόζονται, ειδικότερα, βάσει των συμπληρωματικών ΠΣ (2011), οι αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Ντίνας 2013: 291· Κουτσογιάνης, 2017: 299· Cope and Kalantzis 2009· New London Group 1996) και καταβάλλεται παράλληλα προσπάθεια να προταθεί ένας εναλλακτικός τρόπος συλλογικής πραγμάτευσης των υπαρχόντων στα σχολικά εγχειρίδια κειμένων. Με βάση τα εργαλεία της Κειμενογλωσσολογίας και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου έτσι προτείνεται η αντιπαραθετική ανάλυση διαφορετικών κειμένων, με στόχο την αντιπαραβολή πολλαπλών και αντικρουόμενων οπτικών του κόσμου και η διασύνδεση των γλωσσικών στοιχείων με ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές, ταυτότητες και σχέσεις ισχύος (Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης 2016: 31).

Στη βάση αυτή εξετάστηκαν οι αναστοχαστικές τοποθετήσεις των ασκουμένων, ύστερα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων και του βαθμού ανταπόκρισης σε αυτές των μαθητών/τριών, για τις παραμέτρους που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού και την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη. Οι κυριότερες δυσκολίες που εντοπίστηκαν αφορούν την έλλειψη εξοικείωσης με: (α) πρακτικές κριτικής επεξεργασίας των κειμένων τα οποία αντιμετωπίζονται μηχανιστικά ως τμήματα της ύλης (Κουτσογιάννης, 2017: 215), (β) την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία κειμένων μαζικής κουλτούρας (εξαιρουμένων των διαφημίσεων που εμπίπτουν στην ύλη) ή ευρύτερα κειμένων που εγγράφονται στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών (Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης 2016: 19· Μαρωνίτη και Στάμου 2014: 295) και (γ) μετασηματιστικού τύπου δραστηριότητες που εδράζονται στη διασύνδεση της γλωσσικής ποικιλότητας με την κοινωνική ταυτότητα του χρήστη/στριας.

Υπογραμμίζεται επίσης η ύπαρξη στερεοτύπων για την κατεύθυνση της γλωσσικής διδασκαλίας που σχετίζονται με την αναγκαιότητα προβολής κυρίαρχων γλωσσικών μορφών, ειδικά στις μικρότερες τάξεις, και την «έλλειψη ωριμότητας» που αποδίδεται στους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου, 2013· Μαρωνίτη και Στάμου, 2014: 294). Ως βασικό επιχείρημα προτάσσεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας των γραμματικών κανόνων και τα γλωσσικά κενά των μαθητών/τριών που κυρίως ανάγονται στερεοτυπικά στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Η έμφαση που αποδίδεται στην εκμάθηση της ορθογραφίας φαίνεται πως υποσκελίζει την προσπάθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού, ενώ λόγος γίνεται από τους ασκούμενους/ες και για τις γλωσσικές στάσεις (Ντίνας 2013: 270, 275) μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με ζητήματα γλωσσικής αλλαγής. Η κοινή αντίληψη ότι «το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό» ενισχύει τη μονογλωσσία και τελικά προωθεί πιο γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας υπό την απειλή «φθοράς της ελληνικής γλώσσας».

Σε αυτά προτίθεται η απουσία υποστηρικτικού πλαισίου για τον/την εκπαιδευτικό, καθώς, πέρα από τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, παρατηρούνται ελλείψεις και στην υλικοτεχνική υποδομή (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2014: 99, 100). Ελλείπει των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων, ο διδακτικός σχεδιασμός τροποποιείται, ώστε να καλύπτει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες που καθίστανται ακόμη πιο πιεστικές λόγω και της αυξημένης ύλης: «Δεν πρόλαβα να επεξεργαστώ με τα παιδιά οπτικοακουστικό υλικό που είχα επιλέξει μετά το κείμενο της ενότητας (διακειμενικότητα), γιατί στο σχολείο υπήρχε μόνο ένας προτζέκτορας που εκείνη τη μέρα ήταν σε άλλη τάξη (Ε' τάξη)». Η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με ανάλογες παρεμβάσεις καθιστά επίσης τη διαδικασία ένταξής τους πιο χρονοβόρα, δεδομένης και της δυσκολίας διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τους υποψηφίους/ες εκπαιδευτικούς: «Δεν υπήρχε χρόνος, γιατί τα παιδιά δεν είχαν μάθει να

δουλεύουν με αυτόν τον τρόπο. Ένα μέρος της ώρας κάλυψε η αντιγραφή και η ορθογραφία που είχαν για το σπίτι» (Γ' τάξη).

Μελετώντας και καταγράφοντας, από την άλλη, τους βασικούς άξονες των θετικών αναστοχαστικών τοποθετήσεων διαφαίνεται πως η σταδιακή χαρτογράφηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών σε ένα ευρύ φάσμα χρόνου, με στόχο την περαιτέρω ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία πολυτροπικών κειμένων επικαιρικού χαρακτήρα που απαντούν στην καθημερινότητά τους (Kress 2010) είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματική. Ομοίως, η άντληση δεδομένων για τις ομιλούμενες διαλέκτους και γλώσσες, αλλά και για τις πολιτισμικές συνήθειές τους (Cummins, 2003), φαίνεται πως ευνοεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την υλοποίηση στρατηγικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσικής τους ενημερότητας. Έτσι, ασκούμενοι/ες που είχαν λάβει μέρος σε εθελοντικές δράσεις του Πανεπιστημίου (γλωσσική στήριξη παιδιών προσφύγων, παιδιών Ρομά ή ευάλωτων ομάδων) και είχαν αναπτύξει στενότερες σχέσεις με τη μαθητική κοινότητα είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια όχι μόνο να ασκήσουν τους μαθητές/τριές τους σε πιο κριτικές διεργασίες κατανόησης και παραγωγής αυθεντικών κειμένων, αλλά και να αντλήσουν, σε μία μετασχηματιστική προοπτική, τμηματικά δεδομένα για την αποτελεσματική ή μη εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αναπλαισίωσης (Ντίνας 2013: 297).

Θετικά αποτιμάται και η συγκριτική επεξεργασία διαφορετικών ειδών λόγου από ποικίλα ψηφιακά μέσα και η πιο συστηματική διασύνδεση της μελέτης των γλωσσικών ποικιλιών με τις ενότητες των εγχειρίδιων όλων των τάξεων. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται η στερεοτυπική αντίληψη που θέλει τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού να εμπλέκουν μόνο συγκεκριμένες θεματικές ή ηλικίες. Αποδεσμεύει τον/την εκπαιδευτικό από την προσέγγιση της γεωγραφικής ποικιλότητας, για παράδειγμα, ως «μουσειακού» κατάλοιπου ή από την επιδερμική εξέταση του ύφους στη βάση ενός ασαφούς ενίοτε δίπολου ανεπίσημου-επίσημου επικοινωνιακού πλαισίου (Oikonomakou and Sofos 2019: 52· Oikonomakou and Sofos 2014: 83): «*Τα παιδιά ζήτησαν να φέρουν διαλεκτικά κείμενα από το σπίτι τους και να συνεχίσουμε και την άλλη φορά*» (Ε' τάξη).

Η πιο ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα, ακόμη και των «*πιο αδιάφορων μαθητών*», αποτελεί κοινή συνισταμένη των ποιοτικών δεδομένων. Συνδέεται στα κείμενα αναστοχασμού με την επιλογή κειμένων μαζικής κουλτούρας, τις διεργασίες κριτικής πλαισίωσης και αναπλαισίωσής τους (Cope and Kalantzis, 2009) και με τη δυνατότητα εναλλαγής των στρατηγικών διδασκαλίας της κατανόησης και παραγωγής λόγου (Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης, 2016: 32). Η υλοποίηση παιχνιδιών ρόλων και δραματοποιήσεων, για παράδειγμα, κρίνεται ιδιαιτέρως αποτελεσματική, ειδικά στο στάδιο της μετασχηματιστικής πρακτικής, γεγονός που προϋποθέτει την ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θέματα κοινωνιογλωσσολογικής ανάλυσης αλλά και διδακτικής μεθοδολογίας.

Στις αποτελεσματικές τεχνικές εντάσσονται επίσης η δημιουργία portfolio με αντιπροσωπευτικά κείμενα των παιδιών, η ανάθεση ερευνητικών ρόλων και η οργάνωση project με ανάλογη θεματική. Ομοίως, προκρίνονται, καθώς μπορούν να ενταχθούν ομαλά στη λογική των ήδη υπάρχοντων εγχειρίδιων, ασκήσεις δημιουργικής γραφής και δραστηριότητες που προβλέπουν τη μετατροπή των διαλέκτων στην πρότυπη ποικιλία (ή και το αντίστροφο) και τη συγκριτική μελέτη των παραγόμενων κειμένων σε διαφορετικά επίπεδα (Τζακώστα, 2019: 52). Αυτό που εξάιρεται σε κάθε περίπτωση είναι η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών προς την κατεύθυνση εμπλουτισμού του εύρους των κειμενικών ειδών και η δημιουργία εντός σχολικής τάξης ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε γλωσσικά ερεθίσματα, με την ενθάρρυνση πάντοτε του/της εκπαιδευτικού.

5 Συμπεράσματα

Η διενέργεια των πρακτικών ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση υλοποίησης στοχευμένων διδακτικών δράσεων, συμβάλλοντας - ως θεσμοθετημένο πλαίσιο- στη μεθοδολογική ανανέωση και στην ομαλή εισαγωγή, σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, καινοτόμων παρεμβάσεων στα σχολεία (Οικονομακού 2017: 596). Από το σύνολο των 284 διδακτικών σεναρίων κριτικού γραμματισμού που πραγματοποιήθηκαν σε ρεαλιστικές συνθήκες και των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν προέκυψε πως ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών/τριών σε δράσεις που θέτουν στο επίκεντρο την ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλότητας των κειμένων είναι ιδιαίτερος υψηλός. Αυτό οφείλεται στη βαρύτητα που αποδίδεται στη χρήση της γλώσσας και στην αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου όλων των μελών της τάξης, μέσα από τη διασύνδεση των εξωσχολικών εμπειριών γραμματισμού τους με τη σχολική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017: 300· Στάμου, Αρχάκης και Πολίτης 2016: 16). Πρακτικές έτσι που στοχεύουν στην απόκτηση κριτικής επίγνωσης της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας διαφορετικών κειμενικών ειδών και χρήσεων της γλώσσας (Fairclough, 1992) φαίνεται πως ευνοούν την ενημερότητα των μαθητών/τριών και την επενοχοποίηση των γλωσσικών τους επιλογών.

Στις θετικές πτυχές συγκαταλέγονται, επίσης, η βελτίωση, μέσω της αύξησης του βαθμού εμπλοκής των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες και της ενίσχυσης των συνεργατικών διαδικασιών, του μαθησιακού κλίματος και η ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διαλόγου για κυρίαρχες αντιλήψεις και στερεότυπα που συνδέονται με τη χρήση των ποικιλιών στην εκπαίδευση και τον δημόσιο λόγο (Οικονομάκου 2017: 595· Αρχάκης, Φτερνιάτη και Τσάμη 2015· Ντίνας 2013: 270). Το ενδιαφέρον και η θετική ανταπόκριση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση του συνεργατικού πλαισίου ασκούμενων-εποπτών/τριών, καταδεικνύει πως η πρακτική άσκηση επί της ουσίας καλύπτει σε έναν βαθμό το κενό στην ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσικής πολυμορφίας και κριτικών γραμματισμών.

Παρά τις θετικές προθέσεις, ο συμπληρωματικός χαρακτήρας των νεότερων ΠΣ (2011), η διαφορετική στόχευση των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν τα υπό διδασκαλία κείμενα, η αυξημένη προς κάλυψη ύλη και οι επιμέρους ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων υποσκελίζουν τις προσπάθειες περαιτέρω αξιοποίησης των γλωσσικών ποικιλιών στο υπάρχον συγκείμενο. Καθώς οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με παραδοσιακές, ή συχνά γραμματικοκεντρικές, μορφές διδασκαλίας, η μελέτη της θέσης της ποικιλότητας σε εφαρμοσμένο επίπεδο δεν μπορεί να εξετάζεται χωρίς να συνυπολογίζεται τόσο ο βαθμός της μέχρι τούδε εξοικείωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπως αυτός προσδιορίζεται θεσμικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2014· ΠΣ, 2011), όσο και οι γλωσσικές στάσεις της για το περιεχόμενο και τη στόχευση ευρύτερα της γλωσσικής διδασκαλίας (Κοντοβούρρη και Ιωαννίδου, 2013: 104).

Από τη συντονισμένη υλοποίηση διδακτικών δράσεων από νεότερους/ες εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της πρακτικής τους διαφαίνεται πως η μελέτη της ποικιλότητας μπορεί να ενταχθεί στο υπάρχον πλαίσιο, αρκεί να συστηματοποιηθούν, μέσω και ανάλογων επιμορφώσεων, οι ήδη εφαρμοζόμενες καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπιστούν τυχόν παρερμηνείες των νεοεισαχθέντων όρων (Κοντοβούρρη και Ιωαννίδου 2013: 102). Μία από τις προκλήσεις είναι η οργανωμένη και με προοπτική ενσωμάτωση των πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη ροή του σχολικού προγράμματος, ώστε οι διαδικασίες αναπλαισίωσης να μην είναι αποσπασματικές και να καθίστανται ορατά τα προϊόντα του κριτικού μετασχηματισμού των κυρίαρχων μεταπραγματολογικών στερεοτύπων (Αρχάκης, Φτερνιάτη και Τσάμη, 2015: 72) που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στο ελληνικό συγκείμενο.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα. 2014. «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση». In *Selected papers of the 11th International Conference of Greek Linguistics*, edited by George Kotzoglou, Kalomoira Nikolou, Eleni Karatzola, Katerina Frantzi, Ioannis Galantomos, Marianthi Georgalidou, Vasilisa Kourtis-Kazoullis, Chrysoula Papadopoulou, and Eleni Vlachou, 93-101. Rhodes: University of the Aegean.
- Αρχάκης, Αργύρης, Φτερνιάτη Άννα και Βάσια Τσάμη. 2015. «Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της». Στο Μαρίνα Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, 67-94. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης, Αργύρης και Μαριάννα Κονδύλη. 2002. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Cope, Bill and Mary Kalantzis. 2009. ““Multiliteracies”: New literacies, new learning”. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cummins, Jim. 2003. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Ελένη Σκούρτου, επιμ. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελβερούδη, Ρέα. 2001. «Γλωσσική ποικιλία». Στο Αναστάσιος Φοίβος Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 54-57. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fairclough, Norman. 1992. *Critical language Awareness*. London, New York: Longman.
- Κοντοβούρκη, Σταυρούλα, και Έλενα Ιωαννίδου. 2013. «Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών». *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1/1: 82-107.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία: χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Μαρωνίτη, Κατερίνα, και Αναστασία Στάμου. 2014. «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των κειμένων της μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διδασκαλία». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 287-300.
- New London Group. 1996. “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features.” *Harvard Educational Review*: 60-92.
- Ντίνας, Κώστας. 2013. «Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού». Στο Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, 265-303. Αθήνα: Gutenberg.
- Oikonomakou, Marianthi, and Emmanouil Sofos. 2019. “Diversity in Language Teaching and Democratization of Education: A Critical Approach”. In *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education*, edited by Vasilisa Kourtis-Kazoullis, Themistoklis Aravossitas, Eleni Skourtou, and Peter Pericles Trifonas, 43-54. Routledge International Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781351170086>
- Oikonomakou, Marianthi, and Emmanouil Sofos. 2014. “Teaching writing in primary school: A critical investigation.” *International Journal of Literacies* 20(2): 79-88. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v20i02/48816>
- Οικονομάκου, Μαριάνθη. 2017. «Ο σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένα δυναμικό πεδίο διδακτικού μετασχηματισμού». Στο *Πρακτικά του 23ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα"*, 587-599. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Στάμου Γ. Αναστασία, Αρχάκης, Αργύρης, και Περικλής Πολίτης. 2016. «Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο». Στο Αναστασία Γ. Στάμου, Περικλής Πολίτης, και Αργύρης Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, 13-55. Καβάλα: Σαΐτα.
- Τζακώστα, Μαρίνα. 2019. Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο, *Γλωσσολογία/Glossologia* 27: 43-56.
- Τσιπλάκου, Σταυρούλα, και Ξένια Χατζιωάννου. 2010. «Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30: 617-629.