

Η συμβολή της ΚΑΛ, της διαλογικότητας και της πολυφωνίας στην αντίληψη του τρόπου κατασκευής ταυτοτήτων Σημεία συνάντησης ανάμεσα στον Κριτικό Γραμματισμό και την Έρευνα Δράση.

Κωνσταντίνος Σιπητάνος
Πανεπιστήμιο Κρήτης
sipitanoskonstant@gmail.com

Abstract

Action Research and contemporary critical literacy practices have many implications, not only theoretical such as the epistemology of experience, the reflection, the need for social change, but also methodological such as the use of critical (speech) events and Critical Discourse Analysis (Σιπητάνος, 2020). In this two year project, where critical literacies were researched alongside with action-research, the connections between CDA and dialogicality were discussed through empirical data. Through these complex practices the students realized their discourse contradictions and the importance of dialogicality and polyphony as important elements in their formation from active students to active citizens through the co-analysis of data they produced as co-researchers.

Keywords: polyphony Critical Discourse Analysis, critical literacy, action research, dialogicality

1 Εισαγωγή

Στο διετές αυτό πρόγραμμα συνδυάστηκαν διαλογικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε μια έρευνα δράσης όπου ο εκπαιδευτικός-ερευνητής (ε.ε.) και οι μαθητές ως συν-ερευνητές συνέλεξαν και ανέλυσαν τα δεδομένα που οι ίδιοι παρήγαγαν. Οι μαθητές-τριες ενδυναμωμένοι μέσα στο χειραφετητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και της έρευνα δράσης μπόρεσαν να αλλάξουν τη σχέση με τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας, να διαμορφώσουν τις ταυτότητές τους και να αποφασίσουν οι ίδιοι για τη μάθησή τους, επιτυγχάνοντας σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση (relational resocialization στο Rodriguez & Brown, 2009: 27)

Ακολουθώντας την Christie (2002), η σύνθετη αυτή διδακτική πρακτική (το πρόγραμμα της πολυφωνικής κριτικής εκπαίδευσης και η διερεύνηση της πρακτικής αυτής σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και επιστημολογικές αρχές της έρευνας – δράσης) αντιμετωπίστηκαν ως ένα μακροκειμενικό είδος (curriculum macrogenre), τα οποίο αποτελείται από άλλα κειμενικά είδη. Δημιουργήθηκε δηλαδή αυτό το συνδυαστικό μακροκειμενικό είδος και τα κείμενα που παρήχθησαν είτε από τις πολυφωνικές πρακτικές (π.χ. οι αφίσες, οι αναρτήσεις σε ιστολόγια), είτε από την έρευνα δράση (π.χ. τα ατομικά ερευνητικά ημερολόγια των μαθητών/τριων) αποτέλεσαν τα ποικίλα αυτά κειμενικά είδη που αποτέλεσαν παράλληλα τα δεδομένα ανάλυσης.

Οι αναγνώσεις και οι παραγωγές κειμένων έγιναν ουσιαστικά υπό μια νέα σύνθετη οπτική οι αναλύσεις και η συλλογή/παραγωγή δεδομένων προς έρευνα. Στην παρούσα διεργασία θα επιχειρηθεί να σκιαγραφηθεί στο δυνατό βαθμό η συνάντηση της έρευνας-δράσης με πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού, να περιγραφεί το πλαίσιο της έρευνας και να δοθούν ενδεικτικά παραδείγματα απατώντας στο ερώτημα αν ο

συνδυασμός προωθεί την πολυφωνία, την αποδοχή της πολλαπλότητας και τη συγκρότηση νέων ταυτοτήτων μέσα από τους συγκρουσιακούς λόγους που αναπτύχθηκαν.

2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Μετανεωτερικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού

Σύμφωνα με τον Freire, ο κριτικός γραμματισμός θεωρείται αδιάσπαστο στοιχείο του αγώνα για ανεξαρτησία και πολιτική χειραφέτηση μέσα από την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την πολιτική και οικονομική εδνύαμωση, μια ενδυνάμωση που προκύπτει μέσα από ιστορικές μορφές ελέγχου και εκμετάλλευσης (Rassool, 1999). Αυτή η συνειδητοποίηση από τους μαθητές/τριες πως οι ανθρώπινες εμπειρίες σφυρηλατούνται μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας μελετάται από τον κριτικό γραμματισμό.

Μελετητές κρίνουν πως τις τελευταίες δεκαετίες οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού αναπαράγουν συγκεκριμένα δίπολα, όπως καταπιεζόμενου/καταπιεστή, δασκάλου/μαθητή, μονολόγου/διαλόγου (Luke, 2012). Ως απάντηση σε αυτήν την κριτική έχουν αναπτυχθεί μετανεωτερικές (μεταδομιστικές) θεωρίες κριτικού γραμματισμού. Ως προς τις μεταδομιστικές θεωρίες στην διδακτική της γλώσσας κεντρική αναδεικνύεται η έννοια της ετερογλωσσίας και της πολυφωνίας του Bakhtin (1981), όπου μέσα στο ίδιο κείμενο μπορεί να συνυπάρχουν ποικίλες φωνές, ακόμη και αντιφατικές. Η οπτική αυτή δεν χρησιμοποιείται συχνά στον Κριτικό Γραμματισμό, καθώς δίνεται περισσότερη έμφαση στη αποκάλυψη της αλήθειας, παρά στην αποδοχή της συνθετότητας (Κουτσογιάννης, 2017: 237).

Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διδακτικές πρακτικές έχει η ΚΑΛ, επειδή ο κάθε συγγραφέας, δεν περιλαμβάνει στα κείμενά του απλώς το σύνολο των γνώσεών του για ένα θέμα, αλλά κατασκευάζει την δική του εκδοχή, επιλέγοντας από ένα σύνολο λογικών προτάσεων και ευθυγραμμιζόμενος με συγκεκριμένες κοινότητες λόγου (discourse communities), απορρίπτοντας, κατακρίνοντας, παράλληλα, άλλες (Kostouli & Stylianiou, 2012: 6). Η ΚΑΛ αντλεί από την οπτική του Foucault (1972) για τα «κείμενα» και τους «λόγους» (discourses), καθώς προτείνει πως τα κείμενα που παράγονται και κατασκευάζονται επηρεασμένα από διαφορετικούς λόγους (π.χ. παραδοσιακός λόγος ή μοντέρνος λόγος). Οι λόγοι μάλιστα αν και παράγονται από ένα υποκείμενο ή μια ομάδα μπορεί να είναι και αντιφατικοί. Αυτές οι γλωσσικές επιτελέσεις δεν αφορούν μόνο την ευθυγράμμιση με τρέχουσες συμβάσεις, αλλά δίνεται και η δυνατότητα διεκδίκησης και αλλαγής (Butler, 1990). Τα άτομα δεν θεωρούνται, δηλαδή, πλήρως εξαρτημένα από τον λόγο και την εξουσία (Blommaert, 2005: 104-107), αλλά μέσα από αυτόν κατορθώνουν να μεταβάλλουν το habitus, τους προδιαγεγραμμένους, δηλαδή, για αυτά ρόλους (Bourdieu, 1999). Η Ανάλυση Λόγου με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει στην αντίληψη του τρόπου κατασκευής των ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 50-52).

Αυτού του είδους οι πολυφωνικές πρακτικές έλαβαν χώρας σε εκταταμένη μορφή στο κατηρημένο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου (ΠΣ, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη πολυφωνική προσέγγιση κριτικού γραμματισμού δομείται σε πέντε δομικά σχήματα (δες Πίνακας 1), τα οποία σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα κριτικού

γραμματισμού δεν είναι στατικά και ευθύγραμμο. Ενδέχεται να υπάρχει επιστροφή σε προηγούμενα σχήματα ή να δημιουργούνται κύκλοι, καθώς οι διάλογοι που αναπτύσσονται οι εμπλεκόμενοι καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 276-277).

Δομικό σχήμα 1: Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης – καταγραφή των ιδεολογικών στάσεων και τοποθετήσεων της σχολικής κοινότητας έναντι του θέματος
Δομικό σχήμα 2: Αναζήτηση και επιλογή κειμένων για την ενδελεχή διερεύνηση του θέματος
Δομικό σχήμα 3: Οργάνωση και επεξεργασία κειμένων
Δομικό σχήμα 4: Ανάδειξη 'φωνής' για το θέμα μέσω γραπτού λόγου
Δομικό σχήμα 5: Αναστοχασμός της διαδικασίας

Πίνακας 1 Τα δομικά σχήματα της πρότασης πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού των Κωστούλη & Στυλιανού (2014: 277)

Στο δομικό σχήμα 1 οι μαθητές/τριες επιλέγουν το θέμα με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν και καταγράφουμε με τη βοήθεια του καταγισμού ιδεών τα ερωτήματά τους. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν, έως ότου διαπιστώσουν την ανάγκη των κειμένων.

Στο δομικό σχήμα 2 αναζητώνται τα κείμενα. Μέσα από πολλαπλές φάσεις ανάγνωσης και επιλογής οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα κείμενα. Στο σημείο αυτό εισάγεται η έννοια της πολυφωνίας (στα κείμενα να δίνονται διάφορες οπτικές) και η στάθμιση των φωνών, όπου τα ερωτήματα να απαντώνται ισάξια από διάφορους πόρους, χωρίς να κυριαρχούν ορισμένες οπτικές. Με τον τρόπο αυτό περνούμε στο δομικό σχήμα 3 όπου οι μαθητές οργανώνουν τα κείμενα και ακολουθεί η επεξεργασία, όπου οι μαθητές/τριες προσπαθούν να βρουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφοροποιήσεις τόσο σε επίπεδο εντοπισμού των βασικών θέσεων, όσο και σε επίπεδο εντοπισμού των γραμματικών στοιχείων (λεξικών, γραμματικών οπτικών επιλογών κτλ).

Στο δομικό σχήμα 4 οι μαθητές/τριες περνούν στη συγγραφή, στο σχεδιασμό και ανασχεδιασμό ποικίλων κειμενικών ειδών πολυτροπικών, μονοτροπικών όπως άρθρα, θεατρικά, αφίσες κ.α.. Στο δομικό σχήμα 5 στη φάση του αναστοχασμού οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται την όλη διαδικασία και ενδέχεται να τροποποιήσουν τα κείμενα του δομικού σχήματος 4.

Παρατηρούμε, πως στην πολυφωνική αυτή πρακτική οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά μέσω της μεθόδου project, καθώς εκκινούν από θέματα που τους απασχολούν. Οι δικές τους αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές κυριαρχούν και σε ομάδες επιλέγουν και διαβαθμίζουν τα κείμενα. Η έννοια της πολυφωνίας διασφαλίζει τη δυνατότητα να ερευνηθούν τα ερωτήματα από ποικίλες οπτικές, ενώ η στάθμιση των φωνών δίνει τη δυνατότητα να ερευνηθούν οι λόγοι αποκλεισμού και προώθησης συγκεκριμένων φωνών. Αντίστοιχα η εμπλοκή σε ατομικές και συλλογικές εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, δίνει τη δυνατότητα συνοικοδόμησης των νοημάτων που προέκυψαν από τις ποικίλες διαλογικές τροχιές που διεγράφησαν στη σχολική αίθουσα. Τέλος, ο αναστοχασμός, δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν τα προβλήματα, να αναπλαισιωθούν τα κείμενα και να προκύψει μια πιο πλούσια μαθησιακή διαδικασία ως προς την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων.

2.2 Η συνάντηση του κριτικού γραμματισμού με την έρευνα – δράση

Σε αυτήν την ενότητα εξετάζεται εάν η πολυφωνία, η ετερογλωσσία και η ΚΑΛ που περιλαμβάνει παραγωγές κειμένων συχνά αντιφατικές μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συνάντησης ανάμεσα στις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και την έρευνα – δράση.

Στο χώρο της έρευνα-δράσης στις αρχές του 21^{ου} αιώνα διαπιστώθηκε: (1) πόσο αναγκαία είναι η αλήθεια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας να προσεγγιστεί μέσα από τη συζήτηση και την επικοινωνία των εμπλεκόμενων και (2) το όραμα της ενδυνάμωσης να προσεγγιστεί μέσα από τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που προκύπτουν (Carr & Kemmis, 2005). Αν και οι μελετητές αναφέρονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς, ο συλλογικός αναστοχασμός δεν μπορεί να αποκλείεται από άλλα σχήματα έρευνας-δράσης, όπου συμμετέχουν μαθητές/τριες ή/και γονείς.

Είναι πλέον φανερό πως η πολυφωνία και οι διαλογικές πρακτικές παίζουν κεντρικό ρόλο στις ερευνοδρασιακές πρακτικές. Ο αναστοχασμός αυτός προέκυψε μέσα από την επιρροή της μετανεωτερικότητας, η οποία προσέφευγε το κατάλληλο περιβάλλον συνειδητοποίησης πως για το ίδιο εκπαιδευτικό συμβάν μπορεί να υπάρχουν πολλαπλές αναπαράστασεις των γεγονότων («μικρές αφηγήσεις»), οι οποίες και εκφράζονται μέσω της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων (Κατσαρού, Κριτική Έρευνα Δράση - Δράση και Κριτική Ανάλυση Λόγου: Δυνατότητες συνδυασμού και περιοριστικοί όροι, 2013: 376). Μέσα από αυτή τη διαπίστωση σε συνδυασμό με το κριτικο-χειραφετητικό όραμα της έρευνας-δράσης αντιλαμβάνεται κανείς τους συσχετισμούς που μπορεί να γίνουν με την ΚΑΛ. Η επιρροή της μπορεί να γίνει αντιληπτή: (1) στο είδος και στην περιγραφή των δεδομένων και (2) στην ερμηνεία τους και την εξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Κατσαρού, 2013· 2016).

Ως προς το είδος και την περιγραφή των δεδομένων στην έρευνα δράση είδη δεδομένων όπως οι αφηγήσεις, οι διάλογοι, οι ζωγραφιές γίνονται, όχι απλώς αποδεκτά, καθώς προωθούν τις κατανοήσεις των υποκειμένων (Κατσαρού, 2016: 288-307), αλλά είναι και συνυφασμένα με μια δημοκρατική επιστημολογία, η οποία δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους εμπλεκόμενους (Katsarou & Sipitanos, 2019α· 2019β). Τόσο οι διάλογοι, όσο και οι ζωγραφιές μπορούν να αναλυθούν με εργαλεία της ΚΑΛ, όπως για παράδειγμα η Συστημική –Λειτουργική Γραμματική του Halliday (2014), όσο και μέσω της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress & van Leuwen (2010).

Ως προς την εξήγηση και την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων δίνεται η δυνατότητα οι περιγραφές των γλωσσικών δομών (λεξικών, οπτικών ή/και πολυτροπικών) να εξηγηθούν μέσα στον πλαίσιο που παράγονται και σε μια προσπάθεια εύρεσης των τρόπων που παράγονται και καταναλώνονται τα ποικίλα εκφωνήματα. (Fairclough, 1995· Phillips & Jorgensen, 2002: 115-171). Τα δεδομένα με άλλα λόγια μπορούν να ερμηνευτούν από τον αναλυτή ή/και τους εμπλεκόμενους μέσα από την αναζήτηση των δομών και των δυνάμεων του συγκεκριμένου κοινωνικού θεσμού (Fairclough, Language and Power, 1989: vi).

Εάν, λοιπόν, στην έρευνα-δράση έχει σημασία ο πλούσιος αναστοχασμός μέσα από το διάλογο και η συνειδητοποίηση των άρρητων θεωριών που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, η ΚΑΛ δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί μια κριτική κατανόηση του πλαισίου και των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στις αλληλεπιδράσεις (Κατσαρού, 2013: 383).

3 Ερευνητικό Μέρος

3.1 Οι συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής σε δύο κύκλους. Ο Α κύκλος διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάιο του 2017 και ο Β κύκλος από τον Οκτώβριο του 2017 έως τον Μάιο του 2018. Οι συμμετέχοντες ήταν ο εκπαιδευτικός – ερευνητής και οι μαθητές/τριες της τάξης ως συν-ερευνητές/τριες και όχι ερευνητών/τριών, καθώς δεν έθεσαν αυτοί τα ερευνητικά ερωτήματα, ούτε εκκίνησαν την ερευνητική διαδικασία. Η τριμελής επιστημονική επιτροπή αποτέλεσε τους κριτικούς φίλους μαζί με την ομάδα εκπαιδευτικών έρευνας δράσης που συγκροτήθηκε στο τμήμα ΦΚΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης.

3.2 Το πλαίσιο της έρευνας

Το Γυμνάσιο Περάματος ανήκει στο δήμο Μυλοπόταμου και απέχει 35 χιλιόμετρα από την πόλη του Ρεθύμνου στην Κρήτη. Το δυναμικό του σχολείου αγγίζει τους 280 μαθητές σε 12 διαφορετικές αίθουσες. Καθώς βρίσκεται σε ημι-ορεινή περιοχή στους πρόποδες του Ψηλορείτη και απέχει 3 χιλιόμετρα από την ακτή, οι κάτοικοι ασχολούνται με τη γεωργία, την κτηνοτροφία και τις τουριστικές επιχειρήσεις. Το πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκε στην Α Γυμνασίου το σχ. Έτος 2016-2017 με 18 μαθητές/τριες και στη Β Γυμνασίου το επόμενο σχολικό έτος με 23 μαθητές/τριες.

3.3 Είδη δεδομένων

Η σύνθετη διδακτική πρακτική παρήγαγε δεδομένα τόσο από το πρόγραμμα πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού (π.χ. αφίσες, αναρτήσεις σε blog, όσο και από την ερευνητική διαδικασία (π.χ. ερευνητικά ερωτηματολόγια μαθητών/τριών, τελικές αναφορές, ζωγραφιές, μεταφορικές αφηγήσεις). Στην παρούσα εργασία θα δοθούν ενδεικτικά παραδείγματα από την έρευνα-δράση.

3.4 Ανάλυση Δεδομένων

Οι μαθητές/τριες μετά το πέρας του Α κύκλου ανέδειξαν συγκριμένες θεματικές κατηγορίες, (1) Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού, (2) Το μάθημα της Γλώσσας, (3) Η σχέση με τους συμμαθητές, (4) Ο χώρος και ο χρόνος, (5) Μάθηση (πώς μαθαίνουμε). Ο εκπαιδευτικός ανέλυσε τα δεδομένα με ΚΑΛ βασιζόμενος στο τριμερές σχήμα του Fairclough (1995). Οι ζωγραφιές αναλύθηκαν με την Κοινωνική Σημειωτική του Οπτικού Γραμματισμού (Kress & van Leuven, 2010) και οι μεταφορικές αφηγήσεις με την συνδυαστική προσέγγιση των Semino, Demjen, & Demmen (2015) Στην ανάλυση από τον εκπαιδευτικό αναδείχθηκαν για κάθε θεματική αντικρουόμενες θέσεις. Για παράδειγμα ως προς τις ομαδικές ολομέλειες ανέφεραν και πως δουλεύουν ευχάριστα και δεν καταλαβαίνουν πως περνάει η ώρα. Στον Β Κύκλο οι μαθητές ανέλυσαν εκ νέου τα δεδομένα με βάση τα θέματα που ανέδειξαν και στη συνέχεια προχώρησαν σε συγκρίσεις

των κειμένων/δεδομένων που παρήχθησαν, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές ως προς τη θεματική και ως προς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Αυτό το είδος ανάλυσης προήλθε από το πολυφωνικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που αναπτύχθηκε προηγουμένως.

4 Παρουσίαση ευρημάτων

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτήν την ενότητα θα περιοριστούν σε αυτά που καταδεικνύουν τη συνάντηση της Έρευνας-Δράσης και των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού ως προς την, αποδοχή της πολυφωνίας και της πολλαπλότητας, την ΚΑΑ, και την διαλογικότητα.

4.1 Η αποδοχή της πολυφωνίας και της πολλαπλότητας

Βασικό εύρημα που επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα είναι η αποδοχή της πολυφωνίας και της πολλαπλότητας. Ενδεικτικά στη παρακάτω μεταφορική αφήγηση η μαθήτρια παρομοιάζει το μάθημα με κατάδυση στον βυθό. Να σημειώσουμε εδώ πως χρησιμοποιώντας την έννοια του μεταφορήματος (metaphoreme) μετά από συνέντευξεις με τη συγγραφέα του κειμένου η κίνηση προς τα κάτω δεν κατανοείται ως κάτι αρνητικό, όπως στη γνωσιακή σημασιολογία (Lakoff & Johnson, 1980), αλλά δείχνει τις διαφορετικές κινήσεις και την ποικιλία τους προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Η ποικιλία των απόψεων και η αποδοχή δεν κατανοήθηκε ως κάτι αρνητικό, αλλά αντίθετα μέσα από το σενάριο (scenario) του εντοπισμού του προβλήματος και της επίλυσης του προβλήματος (Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια), οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τη σημασία των πολλαπλών συνεισφορών. Στο σενάριο που κατασκευάστηκε αξιολογούνται ως θετικές οι πολλαπλές συνεισφορές, και όχι ο έλεγχος από τον εκπαιδευτικό.

Φέτος η τάξη μας, το Β2, με την καθοδήγηση του καθηγητή μας του κ. Σιπητάνου έκανε μια κατάδυση στο βυθό των πληροφοριών. Σκοπός ήταν να βρεθούμε στο ομορφότερο μέρος του βυθού, για να βρούμε τα υπέροχα ωκεάνια κοράλλια.

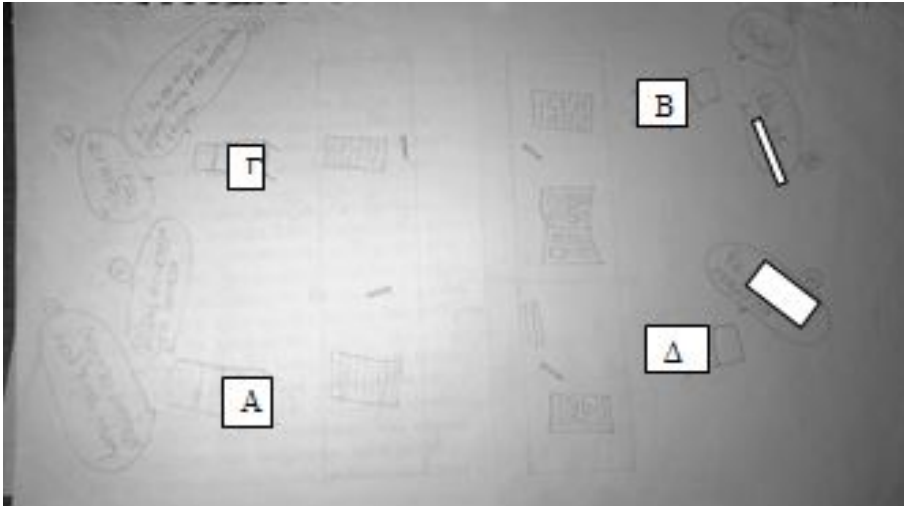
Αρχικά, όταν αρχίσαμε για την κατάδυση αναρωτηθήκαμε διάφορα πράγματα. Πώς θα βρίσκαμε τη διαδρομή για τα ωκεάνια κοράλλια; Θα χρειαζόταν να ψάξουμε σε αρκετά μέρη για να τα βρούμε και σίγουρα θα χρειαζόταν να ρωτήσουμε αρκετά πρόσωπα που θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες και να μας βοηθήσουν. Τα πρόσωπα αυτά τα βρίσκαμε σε διαφορετικά μέρη του Ωκεανού. Αρχικά ρωτήσαμε ψάρια όπως καρχαρίες, ξιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες[...].

Παρατηρούμε πως ο/η συνερευνητής/τρια αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ένα ταξίδι με στόχευση, όπου υπάρχει η αναζήτηση. Οι μαθητές/τριες δηλαδή δεν ακολουθούν προδιαγεγραμμένους στόχους και εγγράφεται στη συνείδησή του/της πως οι απαντήσεις δεν θα είναι δεδομένες.

Οι αναζητήσεις αυτές και αυτού του είδους η μετακίνηση εμπλέκει την έννοια του προβλήματος/προβλημάτων. Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται σε πολλαπλά στάδια. Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων και των περιορισμών συνηγορεί στην ενίσχυση του ενεργού υποκειμένου (active agent).

4.2 Η συνειδητοποίηση της σημασίας της ποιότητας των διαλογικών πρακτικών

Οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές είχαν την δυνατότητα μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που παρήγαγαν να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους διαλογικές πρακτικές και να τις αλλάξουν. Η επόμενη ζωγραφιά προέρχεται από τον Α κύκλο και καταγράφει έναν διάλογο, όπως τον αναπαριστά η μαθήτρια στη ζωγραφιά. Η ζωγραφιά έχει τον τίτλο «Το «μάθημα της γλώσσας», οπότε η μαθήτρια-συνερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να προάγει τη δική της αναπαράσταση (Εικόνα 1).



Εικόνα 1 Μαθητική αναπαράσταση: Το μάθημα της Γλώσσας - Δεδομένο Α κύκλου

Οι μαθητές/τριες δεν είναι πραγματικά πρόσωπα, αλλά αναπαριστούν μαθητικές συμπεριφορές.

- ο Μαθητής/τρια Α: Λοιπόν, πάμε στην επόμενη σελίδα;
- ο Μαθητής/τρια Β: Πάμε!
- ο Μαθητής/τρια Γ: Αχ!!! Κοίτα αυτό το γατάκι πάνω στο τετράδιο! Τι γλυκοσό!
- ο Μαθητής/τρια Δ: Ρε μαθητή Γ σταμάτα
- ο Μαθητής/τρια Β: Ναι ρε μαθητή Γ
- ο Μαθητής/τρια Γ: Τι έκανα πάλι;
- ο Μαθητής/τρια Α: Μιλάς συνέχεια για άσχετα

Ο μαθητής Α είναι αυτός που κινητοποιεί την ομάδα να επανέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον κειμενικό δείκτη «Λοιπόν» και την καταφατική προστακτική που δηλώνει είτε προσταγή, είτε παράκληση. Εδώ ο μαθητής/ η μαθήτρια ανοίγει την συζήτηση. Ο μαθητής/τρια Β συμφωνεί δίνοντας μια αναμενόμενη θετική απάντηση, καθώς προσφέρει την αποδοχή της πρότασης του μαθητή/τριας Α. Και ενώ στην παράκληση/πρόσκληση του μαθητή/ της μαθήτριας Α έχουμε το προτιμώμενο δεύτερο μέλος της αποδοχής, ο μαθητής/τρια Γ ούτε αποδέχεται, ούτε αρνείται. Ο μαθητής/ η μαθήτρια Α αναφέρει κατάφωρα την συμπεριφορά που δεν είναι αποδεκτή από την ομάδα, αιτιολογώντας τη στάση της. Το δεδομένο αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους συνερευνητές να συνειδητοποιήσουν τις υποκειμενικότητές τους και να μπορέσουν να αλλάξουν τις ταυτότητες τους στον Β κύκλο. Ο διάλογος όπως

αναφέραμε αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την έρευνα –δράση και κυρίως κατά τον αναστοχασμό της. Ουσιαστικά ο διάλογος αποτελεί μια γνωστική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στη συγκρότηση της γνώσης (Dana & Yendol-Silva, 2003) και αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία για τους εμπλεκόμενους (Κατσαρού, 2016: 178), οι οποίοι πλέον είναι σε θέση να συζητήσουν την ποιότητα των διαλογικών τους εναλλαγών.

4.3 Από τις αντιφάσεις στην λήψη αποφάσεων

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι και οι αντιφάσεις. Σε όλες οι θεματικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν από τους/τις συνερευνητές/τριες υπήρχαν αντιφάσεις. Για την θεματική κατηγορία για τον εκπαιδευτικό προέκυψαν αντιφάσεις. Για παράδειγμα στον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες αξιολογούσαν θετικά τόσο τον ατομικό τρόπο μάθησης, όσο και τον ομαδικό. Τα παρακάτω δεδομένα προέρχονται από το μαθητικό ημερολόγιο της ίδιας μαθήτριας/συν-ερευνητριας για την ίδια μέρα μαθήματος.

[...]θα πρότεινα να αρχίσουμε να επεξεργαζόμαστε τα κείμενα ατομικά και στη συνέχεια να τα συγκρίνουμε όλοι μαζί για να προχωράμε έτσι πιο γρήγορα [...]

Όση ώρα από την πρώτη προλάβαμε να γράφουμε τα πηγαίναμε καλά, αυτή την φορά δεν μιλούσαμε μεταξύ μας. Ίσως επειδή ξέραμε ότι ήμασταν αρκετά πίσω και έπρεπε να τελειώσουμε (Μαρίνα. Α Κύκλος. Μαθητικό Ημερολόγιο, Καταγραφή στις 25/02/2017).

Τέτοιου είδους αντιφάσεις διαπιστώθηκαν σε όλες τις θεματικές κατηγορίες που προώθησαν οι συν-ερευνητές/τριες από τον Α κύκλο. Η έρευνα-δράση με τους μαθητές βοήθησε στην ανάγνωση αυτών των αντιφάσεων και στην αποδοχή τους. Έτσι πριν την εκκίνηση του Β κύκλου οι συνερευνητές αντιλήφθηκαν πως η συνεργασία τους σε ομάδες αφορά τον τρόπο που οι ίδιοι της χειρίζονται. Αποφάσισαν να κρατήσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και να περιορίζουν μόνοι τους τους διαλόγους που δεν αφορούν τους στόχους του μαθήματος.

5 Συμπεράσματα

Η ΚΑΛ προσέφερε μία πλούσια μεταγλώσσα για την παιδαγωγική πράξη, καθώς οι μαθητές/τριες διάβασαν τα κείμενα, συνέκριναν τα κείμενα με τα κριτήριά τους, τα αξιολόγησαν, απέρριψαν ορισμένα και τα οργάνωσαν ιεραρχικά (Κωστούλη, 2015). Αυτές οι δεξιότητες προωθήθηκαν και κατά την ανάλυση των δεδομένων που παρήγαγαν οι συνερευνητές/τριες. Έτσι με τη σειρά τους παρουσίασαν τα δεδομένα τους, τις ζωγραφιές του και τις ανέλυσαν μέσα από αντίστοιχη σύγκριση των κειμένων αυτών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως η ΚΑΛ έδωσε τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος οι οπτικές των εμπλεκόμενων στη φάση των ομαδικών αναστοχασμών που αναπτύχθηκαν στις Ολομέλειες.

Οι πολλαπλές (ανα)νοηματοδοτήσεις βοήθησαν στη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Συμπεραίνουμε, επομένως, πως οι πολλαπλές ανανοηματοδοτήσεις και ο αναστοχασμός τους είναι ιδιαίτερα ευεργετικές σε πολυφωνικές πρακτικές, διότι οι πρακτικές αυτές βασίζονται στη διαλογική αλυσίδα και στην ποιότητα αυτών των διαλόγων. Η ΚΑΛ, επομένως πρόσφερε έναν αναστοχασμό

πλούσιο, καθώς τέθηκαν στο τραπέζι του διαλόγου θέματα εξουσίας και διαλογικότητας διαμορφώνοντας και βελτιώνοντας περαιτέρω τη δυναμική των πολυφωνικών πρακτικών.

Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα πως μέσα από την Ανάλυση Λόγου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την κατασκευαστικότητα των ταυτοτήτων τους και να προχωρήσουν στην αλλαγή τους (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 50-52). Τα υποκείμενα, όπως φαίνεται από την σύνθετη ερευνητική και μαθησιακή διαδικασία αποδέχτηκαν τις αντιφάσεις τους. Μέσα από την ανάλυση των ίδιων τους των κειμένων οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν πως οι λόγοι κατασκευάζονται. Οι ίδιοι και οι ίδιες ανέπτυξαν την προσωπική τους ενεργοποίηση (individual agency), παίρνοντας τον έλεγχο και αποκτώντας την ικανότητα να δρουν και να παράγουν δράση (Rymes, 2016: 43).

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Αργύρης, και Βίλλυ, Τσάκωνα. 2011. “Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευσης.” Αθήνα: Πατάκη.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. “The Dialogic Imagination.” (Translated by Caryl. Emerson and Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan. 2005. “Discourse. A Critical Introduction”. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1999. “Γλώσσα και συμβολική εξουσία.” (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Butler, Judith. 1990. “Gender Trouble: Feminism and the Supversion of Identity.” New York: Routledge.
- Butler, Judith. 2009. “Η ψυχική ζωή της εξουσίας.” Αθήνα: Πλέθρον.
- Carr, Wilfed, και Stephen, Kemmis. 2005. Staying critical. *Educational Action Research* 13 (3): 347-357.
- Chouliaraki, Lilie, και Norman, Fairclough, N. 1999. “*Discourse in Late Modernity.*” Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christie, Frances. 2002. “Classroom discourse analysis. A functional perspective.” London: Continuum.
- Dana, Nancy, και Diane, Yendol-Silva. 2003. The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. *Educational Action Research*, 11(2): 265-282.
- Fairclough, Norman. 1989. “Language and Power.” London: Longman.
- Fairclough, Norman. 1995. “Critical Discourse Analysis.” London: Longman.
- Foucault, Michel. 1972. “The Archeology of Knowledge.” London: Tavistock Publications.
- Halliday, Matthiessen. 2014. “Halliday's Introduction to Functional Grammar (revised by Christian M.I.M. Matthiessen 4th edition).” London and New York: Routledge.
- Κατσαρού, Ελένη. 2013. “Κριτική Έρευνα Δράση - Δράση και Κριτική Ανάλυση Λόγου: Δυνατότητες συνδυασμού και περιοριστικοί όροι.” Στο Μάριος. Πουρκός (επιμ.), Δυνατότητα και Όρια Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημονικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού, 373-396. Αθήνα: Ίων.

- Κατσαρού, Ελένη. 2016. “Εκπαιδευτική Έρευνα - Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.” Αθήνα: Κριτική.
- Katsarou, Eleni, και Konstantinos Sipitanos. 2019. Contemporary school knowledge democracy: possible meanings, promising perspectives and necessary prerequisites. *Educational Action Research Journal* 27(1): 108-124.
- Katsarou, Eleni, και Konstantinos Sipitanos. 2019. Producing and disseminating marginalized knowledge through students' drawings, videos and crafts. *Punctum*: 92-113.
- Kostouli, Triantafyllia, και Marios Stylianou. 2012. “Creating new classroom communities through a cross-curricular perspective: An exploration into pedagogical change in Cyprus.” Ανακοίνωση στο 15ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Greek Applied Linguistics Association (GALA). Θεσσαλονίκη, 23-35 Νοεμβρίου 2012.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2017. “Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο : Μια πολιτική προσέγγιση.” Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Kress, Gunther, και Thio van Leuwen, 2010. “Η Ανάγνωση των Εικόνων.” (μτφρ. Φωτεινή Παπαδημητρίου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά. 2015. “Διαλογικότητα, πολυφωνία, γραμματική και ανάγνωση στο σχολείο. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στην παιδαγωγική πράξη.” Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), Γλωσσική παιδεία: 35 αφιερωμένες μελέτες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση, 165-177. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά, και Μάριος, Στυλιανού. 2014. «Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών.” Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 34ης Συνάντησης του συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ: 252-270.
- Lakoff, George, και Mark, Johnson, M. 1980. *Metaphors we Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luke, Allan. 2012. Critical Literacy: Foundational Notes, *Theory into Practice* 51(1): 4-11.
- Phillips, Louise, και Marianne W. Jorgensen, M. 2002. “Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος.” (Μετάφραση: Αλέξανδρος Κιουπκιοκλής, Επιμέλεια: Γιάννης Σταυρακάκης). Αθήνα: Παπαζήση.
- Πρόγραμμα Σπουδών. 2010. Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Νέα Ελληνική Γλώσσα, 9-69. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Rassool, Naz. 1999. “Literacy for Sustainable Development in the Age of Information.” Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodriguez, Louie and Tara M. 2009. “From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth”. Στο Tara, Brown, και Louie, Rodriguez (επιμ.), *New Directions for Youth Development*, 19-34. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rymes, Betsy. 2016. “Classroom Discourse Analysis. A tool for critical reflection.” New York: Routledge.
- Semino, Elena, Zsófia Demjen, and Jane Demmen. 2015. “An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer .” *Applied Linguistics* 39 (5): 625-645.

Σιπητάνος, Κωνσταντίνος. 2020. “Οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες σε κοινότητες γραμματισμού κατά τη γλωσσική διδασκαλία.” Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αδημ. διδακτορική διατριβή.