



**Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Παιδαγωγική Σχολή**

**Τμήμα Νηπιαγωγών**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις  
Επιστήμες της Αγωγής:**

**Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση**

**Η πολυτροπικότητα στα «νεότερα» και «σύγχρονα» γλωσσικά  
εγχειρίδια της γ' γυμνασίου: νέα κουβερτούρα, ίδια γεύση;**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ζωή Χ. Τολιοπούλου**

**Επιβλέπων: Κώστας Δ. Ντίνας**

**Καθηγητής ΠΔΜ**

**Φλώρινα, Οκτώβριος 2017**

**Η πολυτροπικότητα στα «νέοτερα» και «σύγχρονα» γλωσσικά εγχειρίδια της γ' γυμνασίου: νέα κουβερτούρα, ίδια γεύση;<sup>1</sup>**

**The multimodality in the “new” and “newer” school textbooks of Modern Greek language in the third year of high school: a different cover, the same sense?**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία**

**Εκπονήτρια:** Ζωή Τολιοπούλου

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Πρόεδρος / Επιβλέπων:** Ντίνιας Κ. (Καθηγητής ΠΔΜ)

**Μέλη (αλφαβητικά):** Γρίβα Ε. (Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΔΜ)

Στάμου Α. (Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΔΜ)

Φλώρινα, Οκτώβριος 2017

λέξεις-κλειδιά: γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, ταυτότητες, κειμενικά είδη, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, μονοτροπικότητα, σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια

---

<sup>1</sup> Αποκαλούμε συμβατικά «νέοτερα» τα σχολικά εγχειρίδια του 2001, μιας και έθεσαν τη βάση για νέους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους, και «σύγχρονα» τα εγχειρίδια του 2006, που εδραίωσαν μέσω της πολυτροπικότητας οδούς για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

Στους γονείς μου,

Χρήστο και Καλλιόπη

## Περίληψη

Η πολυτροπικότητα, στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, που εμφανίστηκε τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια, όχι μόνο ορίζεται με το όνομά της, αλλά αποτελεί σύγχρονο «εργαλείο» στις πολυποίκιλες μορφές των διαθέσιμων κειμένων, τα οποία ως φορείς ιδεολογίας διαμορφώνουν τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, η ιδιαίτερης σημασίας, απαρχής της εμφάνισής της, πολυτροπικότητα λογίζεται τώρα ως νέο δυναμικό πεδίο έρευνας στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού, γεφυρώνοντας τη σχέση εκπαίδευσης και γραμματισμού (κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί), ασκεί τους μαθητές-δυνάμει δημιουργικούς πολίτες στις κριτικές δεξιότητες για την αξιολόγηση της πολιτικής-ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας. Σκοπός της ερευνητικής αυτής απόπειρας είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός και η εξελικτική δυναμική των πολυτροπικών στοιχείων στη διδασκαλία του ελληνικού γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτά διαφαίνονται μέσα από τη συγκριτική μελέτη των κεφαλαίων (βασική μονάδα ανάλυσης) των συγγενών προγενέστερων (2001) και τελευταίων (2006) μέχρι και σήμερα λειτουργικών σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων της γ' γυμνασίου.

## Summary

Multimodality in linguistic teaching has appeared in the last fifty years as a new “tool” for the linguistic analysis of a diverse range of texts that can formulate the social, political and cultural conditions. Multimodality as a contemporary research field connects education to critical literacy thus creating students-active citizens able to understand the political-ideological dimension of the language. The purpose of this study is to demonstrate the development of multimodality as it appears throughout the former (2001) and latter (2006) school textbooks of Modern Greek language in the third year of high school.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Summary.....	4
Ευχαριστίες.....	6
1. Γενικό Πλαίσιο.....	7
Εισαγωγή.....	7
Μέρος Α.....	9
2. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	9
2.1. Η έννοια του Γραμματισμού.....	9
2.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός.....	10
2.3. Παιδαγωγική του Γραμματισμού.....	12
2.4. Πολυγραμματισμοί.....	13
2.5. Πολυτροπικότητα – πολυτροπικά κείμενα.....	17
2.6. Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας: μια πρώτη προσέγγιση.....	20
3. Σύντομη Ιστορία του γλωσσικού μαθήματος (κατά Applebee, 1974).....	22
4. Ελληνική Εκπαίδευση.....	23
4.1. Το μάθημα της γλώσσας: η διδασκαλία του - Είδη λόγων.....	23
4.2. Πολυγραμματισμοί στην ελληνική εκπαίδευση.....	25
4.3. ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ (από το 1980 μέχρι σήμερα): συνοπτική αναδρομή.....	27
5. Σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας: οργάνωση και δομή.....	31
5.1. Τα εγχειρίδια του 2001.....	32
5.2. Τα εγχειρίδια του 2006.....	34
Μέρος Β.....	39
6. Ερευνητικό Μέρος.....	39
6.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	39
6.2. Το μακροκειμενικό είδος (κεφάλαιο) ως μονάδα ανάλυσης.....	40
6.3. Θεωρητικό μοντέλο (εργαλείο) ανάλυσης λόγου στα γλωσσικά εγχειρίδια: ο ρόμβος.....	41
6.4. Σχολικά Εγχειρίδια Γ' Γυμνασίου 2001 – 2006.....	49
Μέρος Γ.....	112
7. Συμπεράσματα.....	112
8. Επίλογος.....	120
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	129

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχήν να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επόπτη της μεταπτυχιακής/ διπλωματικής εργασίας, τον κο. Κωνσταντίνο Ντίνα, καθηγητή Γλωσσολογίας – Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών). Χωρίς την πολύτιμη καθοδήγησή του σε επιστημονικά και διαδικαστικά ζητήματα, τις γόνιμες επιστημονικές του υποδείξεις, την ηθική υποστήριξη, αλλά και την εμπιστοσύνη του, η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κα. Έλενα Γρίβα, Αναπλ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και Διαχείρισης Πολυγλωσσίας στην Εκπαίδευση στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης) και την κα. Αναστασία Στάμου, Αναπλ. Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας και Ανάλυσης Λόγου στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών), που με τις επιστημονικές τους εισηγήσεις και την αγαστή ανά τα ακαδημαϊκά εξάμηνα συνεργασία με οδήγησαν ακόμη πιο κοντά στην κατανόηση της διαδικασίας και ολοκλήρωση της τελικής εργασίας. Φυσικά, θερμά ευχαριστώ και σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ ανήκει στους οικείους μου, που μοιράστηκαν τον ενθουσιασμό, αλλά και τις απογοητεύσεις που μου επιφύλασσε η διαδικασία συγγραφής της ερευνητικής εργασίας. Ευχαριστώ από καρδιάς τον σύντροφό μου Γεώργιο Καζαντζή για την αμέριστη υποστήριξη στην προσπάθειά μου αυτή. Ευχαριστώ εκ βαθέων τους γονείς μου Χρήστο και Καλλιόπη καθώς και την αδερφή μου Αθανασία, που επιστρατεύοντας την υπομονή τους και αδιαπραγμάτευτα όλη τους την αγάπη στήριξαν αυτήν την προσπάθεια.

## 1. Γενικό Πλαίσιο

### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες μια «προοδευτική» μορφή επικοινωνίας έκανε την εμφάνισή της στις σύγχρονες κοινωνίες, αποτελώντας αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Ο σημερινός δυτικός κόσμος των οικονομικοκοινωνικών αλλαγών, των χαλαρών διαπροσωπικών επαφών, αλλά και των επιτηδευμένων κοινωνικών σχέσεων, της πολιτισμικής και συγχρόνως της γλωσσικής -σε γεωγραφικό και ευρύ κοινωνικό επίπεδο- ετερογένειας, καθώς και της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των πολυμέσων, συστήνεται ως ένα περιβάλλον του οποίου η κατανόηση πραγματώνεται αναγκαστικά και απαραίτητως μέσα από την κατανόηση του λόγου. Ο λόγος παράγεται από τα υποκείμενα (άτομα) που συμμετέχουν ενεργά στο περιβάλλον και αποτελεί φορέα όλων των νοημάτων των δραστηριοτήτων μέσα στο περιβάλλον αυτό (Χατζησαββίδης, 2003).

Η ανάγνωση και η γραφή (προφορικός-γραπτός λόγος), υπό το πρίσμα της προδιαγεγραμμένης γλωσσικής πολυμορφίας, διεξάγονται πλέον σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δημιουργώντας μια νέα κειμενικότητα, που βασίζεται όχι σε αποκλειστικώς γλωσσικά, αλλά σε πολυτροπικά κείμενα (Δημάση, Αραβανή 2012). Τα πολυμεσικά αυτά κείμενα, φορείς πολυτροπικών νοημάτων, απαιτούν από τους επικοινωνούντες-άτομα νέες δεξιότητες για την κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κειμένων αυτών, που οδηγούν στην καινούρια μορφή επικοινωνίας. Η επικοινωνία -αποδεικτικά πλέον- προσδιορίζεται από βιολογικούς, φυλικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς, ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες (Χατζησαββίδης, 2005), αποτελώντας διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου (στάσεις, συμπεριφορές, πολιτισμικά στερεότυπα), επηρεάζοντάς τον, καθώς όμως και η ίδια (επικοινωνία) διαμορφώνεται βάσει αυτού (μορφή αλληλεπίδρασης). Δημιουργούνται έτσι διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας (διαπολιτισμικός χαρακτήρας της επικοινωνίας), στα οποία κατά συνέπεια υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα νοηματοδότησης. Ο γραπτός και προφορικός λόγος καλλιεργούνται σήμερα ως εκφράσεις της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας μέσα στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η γλώσσα επομένως ανάγεται σε δυναμικό σημειωτικό σύστημα και τον ισχυρότερο κωδικοποιημένο διάυλο επικοινωνίας. Κατ' επέκταση, και η διδασκαλία της

επιβάλλεται να γίνεται μέσα από αλληλεπιδρώντα με άλλα σημειωτικά στοιχεία «σύγχρονα» κείμενα, που αφορούν άμεσα τους μαθητές-κοινωνούς της σημερινής πολυμεσικής και πολυτροπικής κοινωνίας. Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα, απόρροια αλλά και αιτία για την κατεύθυνση προς τη επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, έχουν εισβάλει σήμερα με σημαντικό ρόλο τόσο στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου, όσο και στη σχολική πραγματικότητα του σύγχρονου μαθητή.

Συνεπώς, η πολυτροπικότητα είναι μια πραγματικότητα που επαναπροσδιορίζει την έννοια του εγγράμματος πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών, δίνοντας εννοιολογική πολλαπλότητα στην άλλοτε μονοδιάστατη έννοια του περίπλοκου τελικώς φαινομένου του γραμματισμού. Το νέο πλαίσιο μέσω του οποίου, ως συμπληρώματος της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά (άρα και σχολικά) περιβάλλοντα είναι οι πολυγραμματισμοί.



## Μέρος Α

### 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

#### 2.1. Η έννοια του Γραμματισμού

Για πολλές δεκαετίες η διδασκαλία της γλώσσας υπήρξε άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ως τεχνικής διαδικασίας χωρίς καμία κοινωνική προέκταση, δηλαδή με τον χειρισμό μιας γραμματικής μεταγλώσσας. Η ρυθμιστική αυτή διαδικασία, απαραίτητη μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και προορισμένη αποκλειστικά για τη σχολική διαδικασία, οριζόταν άτυπα ως γραμματισμός (literacy), συνώνυμη και σχεδόν ταυτόσημη έννοια του «γνωστικού» αλφαριθμητισμού («αυτόνομο» μοντέλο γραμματισμού, B. Street 1984).

Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο και με την απομάκρυνση μιας «ιδεοληψίας» που επικρατούσε στις αρχές του 20ου αιώνα ότι ο γλωσσικός γραμματισμός ταυτίζεται με τη γνώση των τρόπων λογοτεχνικής γραφής και την παραγωγή κειμένων μιμούμενων τα λογοτεχνικά, ο γραμματισμός αρχίζει με μια πιο λειτουργική διάσταση να αποδεσμεύεται από τη στενή σχέση με τη ρυθμιστική λειτουργία της γλώσσας. Ο όρος σταδιακά διευρύνεται και ερμηνεύεται ως σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων ενός ατόμου σχετικών με τη γραφή και την ανάγνωση, με στόχο όμως την επιτυχή ενασχόληση του ατόμου αυτού με όλες τις εγγράμματες δραστηριότητες που επιτελούν τα άτομα της κουλτούρας στην οποία ανήκει (Gray- Unesco, 1956 από Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, η γλώσσα εξακολουθεί να ορίζει την υπόστασή της σε συνάρτηση με το γραμματισμό, ως κοινωνικό όμως τώρα προϊόν - σύστημα επικοινωνίας.

Από τη δεκαετία του 1960 η έννοια του γραμματισμού ή συχνά εγγραμματισμού (ο όρος λιγότερο συχνά ονομάζεται και «εγγραμματοσύνη» Α.Χαραλαμπίδης, 2006) αρχίζει να ορίζεται πλέον ως περίπλοκη και πολυδιάστατη κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, που με ρητές ή υπόρητες ιδεολογικές θέσεις (Baynham, 2002) θα προετοιμάσει τον άνθρωπο για έναν ενεργητικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ρόλο. Έτσι, αυτός θα είναι σε θέση να κατανοεί με την ανάπτυξη νέων-μη γλωσσικών-δεξιοτήτων μηνύματα και εκφράσεις που συναντά. Όπως εύστοχα διαπίστωσε ο D.R Olson, ο γραμματισμός είναι εκείνος που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους πολιτισμένους. «Όργανο ελέγχου» στα χέρια του ανθρώπου που επιβάλλεται να επικοινωνήσει σε

διαφορετικές κοινωνικές γλώσσες, (ο άνθρωπος) στοχεύει να κατανοήσει την πολυμορφία των νοημάτων η οποία δημιουργήθηκε με τη διακίνηση της γλώσσας μέσω των νέων πολλαπλών ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφοριών, να ερμηνεύσει τα διαρκώς μεταβαλλόμενα νοήματα κατά τη χρήση της γλώσσας μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια («ιδεολογικό»<sup>2</sup> μοντέλο, B. Street 1984), αλλά επιπλέον αφενός να κατασκευάσει εκ νέου νοήματα και αφετέρου να μπορεί να τα αμφισβητήσει, αν χρειαστεί. Ο γραμματισμός, λοιπόν, ως γλωσσική και ταυτόχρονα κοινωνική συνειδητότητα (Χατζησαββίδης 2007) ανάγεται σιγά σιγά σε συνθετότερη έννοια (δεκαετία 1990), που, σε αντίθεση με τον λειτουργικό που τα θεωρεί όλα δεδομένα, θέτει την αρχή της αμφισβήτησης (Ντίνας, Χλαπουτάκη 2013).

## 2.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός

Στη νέα διαμορφούμενη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, είναι επιβεβλημένο για το μαθητή-πολίτη όχι μόνο να χρησιμοποιεί τις «νέες μορφές» γλώσσας, ούτε μόνο να αντιλαμβάνεται τα εξ ορισμού ρευστά κείμενα της, αλλά επιπροσθέτως να υιοθετεί μία «ανατρεπτική» στάση κοιτώντας διερευνητικά κάτω από τη επιφάνεια των κειμένων. Χωρίς αμφιβολία, το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού που κυριαρχεί στο σημερινό σχολείο μπορεί επιτυχώς να προσεγγιστεί μόνο με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (πυρήνα του κριτικού γραμματισμού) των μαθητών μέσω της γλωσσικής χρήσης (Ντίνας, Χλαπουτάκη 2013).

Ο μαθητής του σύγχρονου σχολείου -ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος προέλευσής του- λειτουργεί μέσω ενός ολιστικού μοντέλου διδασκαλίας, η οποία πραγματώνεται από τις γλωσσικές ανάγκες του πρώτου, επικεντρώνοντας τώρα τα ενδιαφέροντά του και σε εμπειρικά γεγονότα της καθημερινότητάς του. Ο μαθητής αφομοιώνοντας το στάδιο της κατανόησης (2ο στάδιο γνώσης) με την νοηματική αποκωδικοποίηση κειμένων, χρησιμοποιώντας τα λειτουργικά, οφείλει να θέτει ερωτήματα με σκοπό να ανατρέψει και να επαναπροσδιορίσει νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (4 πηγές γραμματισμού κατά Luke & Freebody). Μαθαίνει να χειρίζεται τα

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον B. Street (1984) υπάρχει ένα «αυτόνομο» μοντέλο κατά το οποίο ο γραμματισμός ορίζει τη λογική σκέψη, ενώ οι πρακτικές του διαπλάθονται μονοδιάστατα -«φυσικοποιούνται» (Baynham 2002:64)- στα χέρια μιας συγκεκριμένης κυρίαρχης με σχολική εκπαίδευση ομάδας. Λίγο αργότερα ο Street πρότεινε το «ιδεολογικό» μοντέλο το οποίο, σε αντίθεση με το «αυτόνομο», ορίζει τον γραμματισμό μέσα από τις εκάστοτε κοινωνικές πρακτικές, αφού ο ίδιος έχει πάντα διαφορετική μορφή, τη συγκεκριμένη μορφή που του προσδίδουν οι δεδομένες εκείνη τη στιγμή ιδεολογικές και κοινωνικές συνθήκες.

διάφορα είδη λόγου (λειτουργικός γραμματισμός) επικοινωνώντας αποτελεσματικά, αφού διαβάσει όχι μόνο γλωσσικά αλλά και μη γλωσσικά κείμενα (χάρτες, σχεδιαγράμματα, κ.τ.λ.), τα οποία είναι σε θέση να τα επεξεργάζεται και επιπλέον να κατασκευάζει νοήματα μέσω μιας ευρύτερης μεταγλωσσικής διαδικασίας (απόλυτη γνώση και έλεγχος δεξιοτήτων) (Χαραλαμπόπουλος, 2006). Ακόμη, προς μία κατεύθυνση εδραίωσης των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων του, καλείται να χειρίζεται διαλέκτους, ύφος, αλλαγή και μίξη κωδίκων, διαγλώσσες (ενδιάμεσοι συνεχώς μεταβαλλόμενοι κώδικες), να εξετάζει συμβατικά και ηλεκτρονικά πολυτροπικά, υβριδικά κείμενα, νοήματα, ιδέες, αλλά και ερεθίσματα, γράφοντας, διαβάζοντας και συζητώντας μέσα σε (σχολικό ή μη) φυσικό περιβάλλον. Με μια κριτική πνοή στο γραμματισμό, -χωρίς ο ίδιος να αποτελεί γραμμική διαδικασία-, συμπεραίνει κανείς ότι ο μαθητής, απέχοντας πλέον παρασάγγας από τη διαδικασία της «ανάδυσης του γραμματισμού» (Παπούλια-Τσελέπη 2011), η οποία ορίζει τη συμμετοχή του ατόμου σε πρακτικές γραμματισμού (κοινωνικά κατεκτημένες δεξιότητες-πρώτο curriculum) πολύ πριν την τυπική σχολική εκπαίδευση, προσπερνώντας τα όρια του αναγνωστικού γραμματισμού, «αισθάνεται» εξελικτικά τον λειτουργικό γραμματισμό. Παράγει (ο μαθητής) εκ νέου νοήματα, αλλά και αποκτά πρόσβαση στα κοινωνικά ισχυρά νοήματα, στις πρακτικές με τις οποίες κατασκευάζονται, αλλά και στις δυνατότητες αμφισβήτησής τους (Μητσικοπούλου 2001, Baynham 2002,).

Πρόκειται λοιπόν για τη σύλληψη μιας νέας γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης (Ντίνας 2013) με την διαχείριση της οποίας ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει και τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, διαμορφωμένης σε ένα κοινωνικά δίκαιο πλαίσιο που ο ίδιος θα ενθαρρύνει και αξιακά θα απαιτήσει. Η νέα μορφή γραμματισμού, ο «υψηλός» κριτικός γραμματισμός<sup>3</sup> (Critical Literacy), έξω από τα ως τότε χαρακτηριστικά του λειτουργικού γραμματισμού, αποτελεί πυξίδα για την αντιμετώπιση της μη στατικής γλωσσικής πολυμορφίας ως εγγενούς χαρακτηριστικού της γλώσσας, καθώς θέτει το άτομο σε διαδικασία πολυγραμματισμών, οι οποίοι

---

<sup>3</sup> Οι αρχικές καταβολές του κριτικού γραμματισμού τοποθετούνται στις αναζητήσεις του P. Freire τη δεκαετία του 1960, που με αφετηρία αυτόν, ο κριτικός γραμματισμός στη γλωσσική εκπαίδευση προσεγγίζεται με βάση την κριτική/θεωρητική παράδοση (η δεύτερη σχολή σκέψης για το γραμματισμό είναι η φιλελεύθερη/ανθρωπιστική) (Δ. Κουτσογιάννης 2013) επηρεάζοντας τεράστια τα περισσότερα εκπαιδευτικά ρεύματα.

αφορούν στάσεις και δεξιότητες του ατόμου κοινωνιοπολιτισμικού χαρακτήρα, εντός (με τα πολυτροπικά, υβριδικά κείμενα, ήχο, εικόνα κ.τ.λ) και εκτός της σχολικής κοινότητας.

### 2.3. Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Εντάσσοντας την έννοια του γραμματισμού στη σχολική αίθουσα και ανακαθορίζοντας τους σκοπούς της γλωσσικής εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο των δυτικών πλουραλιστικών κοινωνιών, αναπτύχθηκε το πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy pedagogy/education). Και στη σύγχρονη σχολική αίθουσα η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως προϊόν επικοινωνιακού χαρακτήρα που επιτυχώς μελετάται μέσω της επεξεργασίας κειμένων, αφού η επικοινωνία δεν συντελείται σε απομονωμένες λέξεις και προτάσεις. Η διεθνής, κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία της παιδαγωγικής του γραμματισμού αφενός θεωρεί πρώτιστη μονάδα το κειμενικό είδος (genre), όπως αυτό γλωσσικά ή μη «λεκτικοποιημένο» διαμορφώνεται στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο (context) (Cope & Kalantzis 2000) με το οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή μέσω μιας κριτικής αντίληψης. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αρχίζει να εκλαμβάνεται τώρα ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και διαμορφώνει, ενώ μέσω του πολυμορφικού προφορικού και γραπτού λόγου δημιουργεί «οικεία» σε όλους, ποικίλα κείμενα (μονάδες που μόνο μέσω των κειμενικών ειδών στα οποία ανήκουν κατανοούνται - Χατζησαββίδης 2002), που ταυτόχρονα προσδιορίζουν τις σχέσεις των ατόμων σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής τους ζωής («μεταπροοδευτική παιδαγωγική της ενσωμάτωσης/ πρόσβασης», Κέκια 2003, 2011), ως παράγωγα της κοινωνικής - επικοινωνιακής ζωής.

Αφετέρου, λοιπόν, κομβική διαδικασία της παιδαγωγικής του γραμματισμού μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας του σχολικού γραμματισμού, αποτελεί η επεξεργασία και παραγωγή κειμένων άμεσα σχετιζόμενων με τη ζωή που πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, την καθημερινότητά τους (κειμενοκεντρική/επικοινωνιακή - παιδαγωγική προσέγγιση). Στο σύγχρονο σχολείο της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής πολυγλωσσίας (διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες μαθητών), οι μαθητές προορίζονται, με οδηγό καινούριες στρατηγικές μάθησης, να ασχοληθούν με διαφορετικού θεματικού περιεχομένου, ύφους και δομής (τριεπίπεδη γλωσσική ανάλυση στην εκπαίδευση κατά Martin, 1991) νέα κειμενικά είδη, προσαρμοσμένα

στις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση και οι ίδιοι να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στα εκάστοτε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Μέσα από τη μελέτη «καθημερινών» - πολυμορφικών κειμένων που αποτελούν πλέον αντικείμενο σχολικής γλωσσικής διδασκαλίας και γραμματισμού, αλλά και εργαλεία αντίστασης/παρέμβασης στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, οι μαθητές αρχίζουν να ασκούνται στην κριτική αντιληπτική ικανότητα, κατορθώνοντας διαμέσου μιας αναπτυσσόμενης ενδεδειγμένης γλωσσικής επίγνωσης να αντιλαμβάνονται τα βαθύτερα νοήματα της γλώσσας, αλλά και να την νοηματοδοτούν εκ νέου ανάλογα με τα προσωπικά τους «πιστεύω» (παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού).

Με τις παραπάνω διαπιστώσεις συστήνεται η εν λόγω (γλωσσο)παιδαγωγική, μέσω της οποίας η γλώσσα μετατρέπεται από το στατικό προϊόν των παραδοσιακών αντιλήψεων σε δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική χρήση του προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2003).

#### **2.4. Πολυγραμματισμοί**

Η πρωτοφανής αλλαγή του επικοινωνιακού τοπίου στο δυτικό κόσμο εξαιτίας της κυριαρχίας των ΜΜΕ (τεχνολογία), της γλωσσικής και κοινωνικοπολιτισμικής πολυμορφίας, της πολυτροπικής μορφής των κειμένων αλλάζει τα δεδομένα και του σύγχρονου μαθητή και μελλοντικού κατόχου ισχυρών κοινωνικοεπαγγελματικών θέσεων. Ο ίδιος καλείται να καταπιαστεί όχι μόνο με κειμενικά είδη «φαινομενικής ισχύος» που προσδιορίζουν και μεταδίδουν τη γνώση, αλλά και με πολυτροπικά κείμενα που επιβάλλουν την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Παρατηρούνται λοιπόν μη συμβατικές μορφές λόγου μέσα στο νέο αυτό πολυμεσικό περιβάλλον, οι οποίες εξαιτίας της ανεπάρκειας της παιδαγωγικής του γραμματισμού προσεγγίστηκαν με μπούσουλα τους πολυγραμματισμούς (multiliteracies), που ως αποκωδικοποιητής της έννοιας της πολυτροπικότητας που κατακλύζει κάθε έκφανση της ζωής του ανθρώπου, δεν αναιρούν, αλλά συμπληρώνουν τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών με όραμα τον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, προτείνει μια γλωσσική διδασκαλία βασισμένη σε κείμενα σχετικά με την καθημερινή ζωή των μαθητών, εμπυθίζοντάς τους με τη χρήση διαφορετικών μέσων και μεθόδων

στις βιωματικές πρακτικές παραγωγής νοήματος. Η «φόρμουλα» αυτή χαρακτηρίζει τη μάθηση ως μια πολυσύνθετη διαδικασία στενής συναναστροφής των μαθητών και εκπαιδευτικών με άλλες μη γλωσσικές πηγές κατανόησης του κόσμου. Μακριά από τα στενά όρια της κανονιστικής χρήσης της γλώσσας, οι μαθητές μπορούν χάρη στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων να τη χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο, όχι βέβαια μόνο μέσω αυτής (της γλώσσας), αλλά συμπληρωματικά και από ήχους, εικόνες, μουσική, χειρονομίες (μη γλωσσικές πηγές νοήματος).

Ειδικότερα, προσανατολίζονται προς ένα ευρύ φάσμα «προοδευτικών» κειμένων και ειδών λόγου, αναπτύσσοντας μια κριτική μεταγλώσσα πρώτιστης σημασίας για την ερμηνεία της κοινωνικής και πολιτικής δύναμης των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis 2001-Χατζησαββίδης 2006). Επίσης, (οι μαθητές) εντρυφώντας στα νέα δεδομένα διδακτικών πρακτικών, με εργαλείο τα υβριδικά κείμενα που προτείνει η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ενδυναμώνονται κοινωνικά και γλωσσικά ώστε να γίνουν και οι ίδιοι αποτελεσματικοί κατασκευαστές πολυτροπικών κειμένων μέσα σε πολυμορφικά και πολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα, προετοιμάζοντας εντέλει το δικό τους κοινωνικό μέλλον. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία μάθησης που βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση με τα δεδομένα του συγκεκριμένου και μακρο-συγκεκριμένου χώρου τη συγκεκριμένη στιγμή, και αποτελεί τόσο πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων, όσο και πράξη συνεχούς αναμόρφωσης των εμπλεκόμενων προσωπικοτήτων στην μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι εμπλεκόμενοι, εξαιτίας των διαφορετικών προσωπικών εμπειριών, δημιουργούν διαφορετικά πρότυπα νοηματοδότησης που προσδίδουν στη σύγχρονη επικοινωνία και ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Υπάρχουν με άλλα λόγια διαφορετικοί κόσμοι τους οποίους οι κριτικά πλέον εγγράμματοι μαθητές μπορούν, ερμηνεύοντάς τους επιτυχώς, να τους διαπραγματευτούν. Φυσικά, μέσα στους διαφορετικούς αυτούς κόσμους τα άτομα ως φορείς επικοινωνίας χαρακτηρίζονται από μία διαστρωματωμένη ταυτότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται και πολλαπλοί λόγοι γύρω από την ταυτότητα αυτή.

Το Σεπτέμβριο του 1994 συστάθηκε για πρώτη φορά ο όρος «πολυγραμματισμοί» στην πόλη New London του Hampshire των ΗΠΑ, όπου μια ομάδα δέκα αλλοεθνών ειδικών επιστημόνων, η «New London Group», δημοσιεύοντας το πρώτο της κείμενο (1996) που εισήγαγε την έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), αποπειράθηκε να

επαναπροσδιορίσει τη διδασκαλία του γραμματισμού μέσα στο ταχέως εξελισσόμενο περιβάλλον. Μέσω της έννοιας των πολυγραμματισμών η ομάδα του New London, πρωτοστατώντας στη νεότερη ιστορία της γλωσσικής διδασκαλίας, θέλησε να προσεγγίσει τα νέα άγνωστα ως τότε, εναλλακτικά κείμενα που προέκυψαν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο σκέφτηκε να δημιουργήσει εκείνους τους «μηχανισμούς» για την παραγωγή άρτιων νοημάτων, ανεπτυγμένων χάρη στην από κοινού παρουσία γλωσσικών και άλλων σημειωτικών τρόπων, αλλά και για την κατανόηση λόγων που παράγονται μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά (γλωσσικά και όχι μόνο) περιβάλλοντα (Kress & Van Leeuwen 1996) που αποδεικτικά συμβάλλουν στις διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής (New London Group 1996- Χατζησαββίδης, 2003).

Ιδεολογικό και μεθοδολογικό εργαλείο των πολυγραμματισμών, εφαρμόσιμο στη διδασκαλία της γλώσσας, αποτέλεσε ο βασικός όρος «Σχέδιο» (Design) δίνοντας ώθηση στους μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, επιδιδόμενοι μέσω αυτού στη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου. Παρουσιάζεται ως μια μεταγλώσσα παραγωγής νοήματος που αντικαθιστά τρόπον τινά τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο ή παραγωγή λόγου», ως μια λειτουργική «γνώση» της γλώσσας που είναι σε θέση να περιγράψει αποτελεσματικά τις νέες διαδικασίες παραγωγής νοήματος. Η προοδευτική αυτή διαδικασία διαπερνά τα στενά όρια του αλφαριθμητισμού και την οπτική των τυπικών ερωταποκρίσεων ως τεχνικής μάθησης (Κουτσογιάννης 2013), αναζητεί νέες πηγές, και αφού τις επιλέξει, συνδυάζει και συνθέτει δημιουργικά. Το Σχέδιο, αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να διδαχτούν τη γλώσσα, ορίζεται από τρεις όψεις (Kalantzis & Cope, 2000). Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πρωτόγνωρα κοινωνικοπολιτισμικά, νοηματοδοτημένα, διαθέσιμα υλικά, τα κείμενα, που αποτελούν το σχεδιασμένο (the designed – πρώτη όψη). Αυτοί οι πόροι- κείμενα λειτουργούν ως ερέθισμα του μαθητή για δημιουργικό μετασχηματισμό της υπάρχουσας μορφής τους και των νοημάτων τους. Έτσι, ο μαθητής με την γραφή, ανάγνωση, ομιλία, ακρόαση, παρατήρηση (Kalantzis & Cope, 2001) σχεδιάζει (δεύτερη όψη- designing) καινοτόμες κατασκευές, αναμορφώνοντας με μια δυναμική εξέλιξης τη γνώση, ώστε το σχεδιασμένο (αρχικά κείμενα) όχι απλώς να αναπαράγεται, αλλά μετά την «ανασκευή» του, δημιουργημένο εκ νέου και μοναδικό, να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά κάθε φορά επικοινωνιακά - καθημερινά γεγονότα,

δηλαδή στην πραγματικότητα. Μέσα από τη διαδικασία του σχεδιασμού λοιπόν, ο μαθητής καταλήγει στο ανασχεδιασμένο (the redesigned – τρίτη όψη), μία εντελώς καινούρια πηγή κατασκευής νέου νοήματος. Κινούμενος σε καινοτόμες «περιοχές», εκτός της γλωσσικής (γλωσσικό σχέδιο), με εικόνες (οπτικό), ηχητικά εφέ (ακουστικό), χειρονομίες (χειρονομιακό), σε συγκεκριμένο κάθε φορά περιβαλλοντικό χώρο (χωρικό) και εντέλει δίνοντας μια πολυτροπική διάσταση στο νέο προϊόν (πολυτροπικό σχέδιο που ενέχει μέρος ή το σύνολο των παραπάνω σχεδίων), ο μαθητής κατασκευάζει υβριδικό, διακειμενικό και διαπολιτισμικό νοήμα, που είναι ο καταληκτικός στόχος της διαδικασίας των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Αναμφίβολα, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών η διδασκαλία της γλώσσας αποτάσσεται από τα πρότυπα μονοδιάστατων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων, προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, καθώς αυτοί δυνάμει κοινωνικοί πρωταγωνιστές ενασχολούνται με την εσωτερίκευση και παραγωγή ποικιλίας γλωσσικών μορφών, άρα και νοημάτων, υπό το πρίσμα του νεόδμητου, θεμελιωμένου πλέον όμως κριτικού τους γραμματισμού.

Κατά την προοπτική των πολυγραμματισμών μέσα στη σχολική τάξη, διδασκων και διδασκόμενοι καλούνται να ενεργήσουν για μια αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία. Στη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, οι μαθητές έχουν την εμπειρία φάσεων (φάσεις Σχεδίου) χωρίς απόλυτη γραμμική σειρά (Χατζησαββίδης, 2003). Αντιμετωπίζοντας τα κείμενα, προσπαθούν να έρθουν σε επαφή με στοιχεία και λόγους σχετικούς με τα βιώματά τους (συνύπαρξη εικόνων και γραπτός λόγος στις ασκήσεις, Τοποθετημένη Πρακτική). Με αρωγό τον εκπαιδευτικό, αποπειρώνται να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία των στοιχείων αυτών που συμβάλλουν με τη χρήση μεταγλώσσας στην οργάνωση, σύσταση και κατανόηση ενός κειμενικού είδους (για παράδειγμα ασκήσεις μόνο με εικόνες για σχολιασμό και στη συνέχεια σχολιασμός λειτουργίας του συνδυασμού κειμένου και εικόνας), και συνεπώς να προβούν στην αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία ήρθαν σε επαφή (Ανοιχτή Διδασκαλία). Σε «καθεστώς» πολυγραμματισμών οι μαθητές επιπλέον, έχοντας αναπτύξει σχετικές δεξιότητες επικοινωνιακής κριτικής της γνώσης τους, έχουν τη δυνατότητα, σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής και πάλι, να δοκιμαστούν στην ερμηνεία και κριτική θεώρηση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται σε επαφή (Κριτική Πλαισίωση).



Εξασκούμενοι σε ασκήσεις, συζητούν για τη λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων συσχετίζοντάς τα με την κειμενική πραγματικότητα. Τέλος, έχοντας αποκτήσει τριβή με όσα αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διδασκαλία, μπορούν ως ουσιαστικοί παραγωγοί νοημάτων να μεταφέρουν το λόγο σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά πλαίσια, δημιουργώντας -το δυνατότερο ή και απολύτως, αν είναι εφικτό-, εναρμονισμένα νέα κείμενα. Καλούνται δηλαδή να μετασχηματίσουν την εκ των προτέρων τοποθετημένη πρακτική, με τη δημιουργική εφαρμογή της γνώσης τους και την κατασκευή ή σύνθεση ασκήσεων με κατάλληλα εικονιστικά και γραπτά στοιχεία, συμβατά με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ αφίσα για μια έκθεση βιβλίου) (Μετασχηματισμένη Πρακτική). Τα παραπάνω σημεία (φάσεις) που ολοκληρώνουν το Σχέδιο (πρωταρχικό εργαλείο των πολυγραμματισμών), δεν τίθενται ιεραρχικά, αφού δεν αποτελούν στάδια. Ωστόσο, αναμφίβολα, -ιδιαιτέρως όταν επιτελείται συνένωση και των τεσσάρων αυτών πλευρών (Core & Kalantzis, 2000)-, αποτελούν κομβικά σημεία για την επίτευξη μιας επιτυχούς διδασκαλίας της γλώσσας, δεδομένου ότι συμπληρώνουν υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας γραμματισμού.

## **2.5. Πολυτροπικότητα – πολυτροπικά κείμενα**

Βιώνοντας την εποχή μιας επικοινωνίας που γίνεται καλύτερα διαχειρίσιμη μέσω εμπλουτισμένων επικοινωνιακών πρακτικών, κατανοεί εύκολα κανείς και την απαραίτητη κατασκευή νέων -ενταγμένων τόσο στην καθημερινή ζωή ως πληροφοριακών μέσων, όσο και στη σχολική αίθουσα ως αντικειμένων μελέτης- κειμένων, που αποτελούν πολύσημα σημειωτικά παράγωγα. Το άτομο, αν και βιώνει από τη γέννησή του ένα πολυτροπικό περιβάλλον, μέχρι πρότινος καλούνταν να κατανοήσει, και ακόμα πιο ανορθόδοξα, να παραγάγει μονοτροπικά κείμενα, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι το μονοτροπικό κείμενο του παρελθόντος είναι ανθρώπινο κατασκεύασμα.

Η γλώσσα αποτελεί διευρυμένο σύστημα αποτελεσματικής επικοινωνίας, με συνέπεια οι μαθητές να έρχονται κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε επαφή με γλωσσικές και εξωγλωσσικές πηγές νοήματος. Μοιραία λοιπόν σήμερα, με την αναπόδραστη εμφάνιση της συμπληρωματικής των πολυγραμματισμών έννοιας της πολυτροπικότητας, δημιουργούνται κείμενα πολυτροπικού λόγου ως αποτέλεσμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, που βασίζονται στην ποικιλότητα

σημειωτικών τρόπων (modes) για να επιτευχθεί η πληροφόρηση, αλλά και η πολλαπλή νοηματοδότηση των κειμένων. Οι πηγές αυτές, ως μονάδες ατελούς νοήματος, χαρακτηρίζονται από μονοτροπικότητα και μόνο μέσω της μεταξύ τους μίξης εδραιώνεται η έννοια του κειμένου, καθώς παράγεται άρτιο και στην πορεία επαναδιαπραγματεύσιμο νόημα.

Η πολυτροπικότητα (multimodality), -ανέκαθεν χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας καθώς ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται εκ φύσεως το περιβάλλον του πολυτροπικά και πρακτική μεταφοράς<sup>4</sup> του αντιληπτικού βιώματος (Χατζησαββίδης 2011)-, θεωρείται -και ορθώς συμβαίνει- καίριο «συστατικό» και του σύγχρονου κειμένου, καταλυτικό για τη νοηματοδότηση του, αφού ο λόγος (προφορικός-γραπτός) είναι ένας μονό περισσότερο ευχερής, μονοδιάστατος ωστόσο, τρόπος απόδοσης νοήματος σε κάθε πολυτροπικό κείμενο (Kress, 2000). Κάθε κείμενο, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, ορίζεται ως ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999), μια περίπλοκη γκάμα κοινωνικών συμβάντων με ποικίλες νοηματοδοτήσεις (πολυσημία). Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι η απόπειρα ερμηνείας του πολυτροπικού κειμένου αποτελεί επίπονη προσπάθεια προσέγγισης -και όχι κατάκτησης- της αλήθειας, αφού στα στοιχεία του περίπλοκου αυτού κειμενικού είδους ενυπάρχουν -ίσως και άπειρες- συμπαραδηλώσεις που αναπλαισιώνονται και μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά χώρο και χρόνο. Οι πολυτροπικές αυτές μέθοδοι με τις οποίες πλάθεται το νόημα των κειμένων γίνονται όλο και συχνότερες, με αποτέλεσμα τα κείμενα να παύουν να είναι αμιγώς γλωσσικά, καθώς υπάρχουν και σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου. Εκτός από το γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας, η κινούμενη ή μη εικόνα-φωτογραφία, το σχέδιο-σχεδιάγραμμα, ο ήχος/ρυθμός-μουσική (επιτονισμός), οι χειρονομίες αποτελούν στοιχεία «έκφρασης» της πολυτροπικότητας. Ο λόγος σχεδόν πάντοτε αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, ακόμη και όταν αυτά δεν γίνονται αμέσως διακριτά. Ως προς τον γραπτό -εικονοποιημένο πλέον- λόγο, και τα μη εξαιρετέα (ακόμη και στα μονοτροπικά κείμενα) οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά

---

<sup>4</sup> Είτε με την έννοια της αναλογίας μεταξύ σημαινόντων και σημαινόμενων (κυριολεξία), είτε με την έννοια της νοηματικής επέκτασης των σημαινομένων (μεταφορά), [Σ.Χατζησαββίδης (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου, στο Πουρκός, Μ. & Κατζαρού Ε. (επιμ.) «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, εκπαίδευση, μάθηση και τη γνώση», Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2011, σ. 103-113]

σημειωτικά μέσα (σχήμα γραμμάτων, αρχιγράμματα, χρήση πεζών-κεφαλαίων, υποσημειώσεις/παραπομπές, είδος χαρτιού, εξώφυλλο, σχήμα, μέγεθος, βιβλιοδεσία, εκδοτικός οίκος, χρώμα συμβόλων και η χωρική σχέση μεταξύ τους, η χρονική διαδοχή εικόνων), καθώς και η γνώση της από αριστερά και από πάνω προς τα κάτω ανάγνωσης στις δυτικές κοινωνίες, η γνώση συγκεκριμένου πλαισίου για τη δημιουργία μιας επιστολής, διαφήμισης, «e-mail» κ.α είναι τρόποι απόλυτα ισότιμοι και εξίσου αποδοτικοί με τον λεκτικό τρόπο απόδοσης της αποδεικτικά παλαιότερα υπάρχουσας πολυτροπικότητας ενός κειμένου, η οποία οδηγεί στην πρόσληψη (του κειμένου) και κατόπιν στη μεγαλύτερη απόλαυση του κειμένου από τον αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999). Πολλές φορές μάλιστα, μέσω των μη λεκτικών σημειωτικών τρόπων<sup>5</sup> που κάποτε εμφανίζονται πιο ισχυροί από το λόγο, επιτελούνται λειτουργίες που θα αποτύχουν αν επιτελεστούν με το λόγο. Οι λειτουργίες αυτές δεν οδηγούν σε μια έστω επιμέρους απώλεια για τη γλώσσα, αλλά σε μια -απαραιτήτως όπου χρειάζεται- διαφορετική αναπαράσταση του κόσμου, και επιπλέον της σκέψης και της ανθρώπινης υποκειμενικότητας (Χατζησαββίδης 2011).

Ο όρος «πολυτροπικότητα» που εμφανίζεται για πρώτη φορά το Σεπτέμβριο του 1994 σε ένα ανατρεπτικό -για τα έως τότε δεδομένα της εκπαίδευσης- κείμενο της ομάδας του Νέου Λονδίνου, χαρακτηρίζεται ως το νέο πεδίο έρευνας που για την αποκωδικοποίησή του απαιτείται μια διαχρονική ανάγνωση των αλλαγών του μαθησιακού υλικού, αλλαγές που οπωσδήποτε επαναπροσδιορίζουν τη σχέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του γραμματισμού. Ο αρχικός λειτουργικός γραμματισμός πλέον αποτελεί έννοια η οποία χαρακτηρίζεται από εννοιολογική πολλαπλότητα και αναπόφευκτα μετεξελισσεται. Ορίζεται από την ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών γλωσσών και την πολυμορφία των ψηφιακά διακινούμενων νοημάτων (Δημάση, Αραβανή 2012), δίνοντας έτσι κείμενα που στηρίζονται στη διακειμενικότητα και που περιέχουν μια κοινωνικοπολιτισμική δύναμη, και όχι την στατικότητα των συμβατικών μη πολυτροπικών -μη υβριδικών κειμένων. Οι μαθητές, -με διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, αλλά με την ανάπτυξη νέων κοινών

---

<sup>5</sup> Ο πολυτροπικός λόγος βρίσκεται πέραν από το γραπτό και τον προφορικό και διαφοροποιείται, αφού είναι πολυδιάστατος: συνθηματικός, υπαινικτικός, ποικιλόμορφος, συνδυαστικός, συμμετοχικός, κοινωνιοκεντρικός [Χατζησαββίδης 2011, Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου, στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού Ε. (επιμ.) «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, εκπαίδευση, μάθηση και τη γνώση», Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2011, σ. 103-113]

δεξιοτήτων γραμματισμού-, αποκτούν την ικανότητα κωδικοποίησης, αποκωδικοποίησης και μετάφρασης συμβόλων σε αντιληπτά νοήματα, μαθαίνουν δηλαδή να λειτουργούν σε διαδικασία πολυγραμματισμών (Ντίνας, 2004 -Κυρίδης, Δρόσος, Ντίνας 2003),για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της πολυτροπικότητας, της σημειωτικής αυτής πράξης, με τελικό στόχο την αρτιότερη πρόσληψη του κόσμου στον οποίο ανήκουν.

## **2.6. Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας: μια πρώτη προσέγγιση**

Η πρωτόγνωρη σύζευξη και συλλειτουργία του γλωσσικού και των άλλων μη γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας, ευδιάκριτα χαρακτηριστική στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, μολονότι έθεσε τα θεμέλια για τη σύσταση κοινωνικών ταυτοτήτων των μαθητών, δημιούργησε ωστόσο μια νέα προβληματική, αφού δεν υπήρχε ως τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μια θεωρητική βάση, κατάλληλη για τη συστηματική προσέγγιση των περίπλοκων, πολυαισθητηριακών κειμένων. Η γλώσσα, διακυβεύοντας τον μέχρι πρότινος χαρακτηρισμό της, ως βασική μονάδα επικοινωνίας, δεν είναι το μέσο για την ανάγνωση ενός πολυτροπικού κειμένου, διότι το πολύσημο αυτό κείμενο φέρει υπολανθάνοντα νοήματα εξαιτίας και των άλλων κωδίκων που συνυπάρχουν σε αυτό. Έτσι, ο αναγνώστης-αγωγός και δυνάμει παραγωγός νέου νοήματος, προικισμένος με νέου τύπου δεξιότητες, υιοθετεί περισσότερα από ένα αναγνωστικά «μονοπάτια», καθώς προκύπτουν πολλαπλές αναγνώσεις και κατά συνέπεια ενδιαφέρουσες διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το ίδιο κείμενο (Kress & Van Leeuwen, 1996 από Κουτσογιάννη 2005). Οι απαιτήσεις λοιπόν «προσπέλασης» των πολυτροπικών κειμένων διαφέρουν από εκείνες των μονοτροπικών. Ο μαθητής, σχεδόν εγκλωβισμένος στην αποκλειστική μελέτη των μονοτροπικών κειμένων για πολλά χρόνια, οπωσδήποτε με δυσκολία και κατόπιν προσπάθειας αντιλαμβάνεται την «ελκυστική» λογική της πολυτροπικότητας, καθότι προκύπτει αυτονόητα ότι τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πόροι που απαιτούνται για την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων, δεν είναι διαθέσιμα με την ίδια ευκολία που είναι διαθέσιμα εκείνα για τα μη πολυτροπικά κείμενα.

Το 2001 ο G. Kress και ο T. van Leeuwen, θεμελιωτές της έννοιας της πολυτροπικότητας, θεωρώντας την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου, αποπειράθηκαν να διαμορφώσουν μια θεωρία, με σκοπό να ερμηνευτούν συνολικά και

αδιαχώριστα ο γλωσσικός τρόπος και οι άλλοι επιμέρους τρόποι που σε μεταξύ τους συγχρωτισμό ορίζουν τη σύγχρονη επικοινωνία. Για μια πιο αποσαφηνισμένη προσπάθεια μελέτης του φαινομένου της πολυτροπικότητας, η νέα θεωρία προτείνει, - σε αντιδιαστολή με την τυπική γλωσσολογική θεωρία που πρεσβεύει τη διπλή άρθρωση (γραμματικό επίπεδο και φωνήματα) ως κύριο χαρακτηριστικό του συστήματος της γλώσσας-, μια τετραπλή άρθρωση (Κουτσογιάννης, 2005) γύρω από τα δύο συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας: του περιεχομένου (content) και της έκφρασης (expression).

Το περιεχόμενο συστήνεται από το λόγο (discourse) και το σχέδιο (design), ενώ το επίπεδο της έκφρασης από την παραγωγή (production) και τη διανομή (distribution). Αναμφίβολα, η γραμμική -όπως προκύπτει- διαστρωμάτωση αυτή αποτελεί λογική διαδικασία για την επίτευξη του τελικού απαιτητικού στόχου, της επικοινωνίας. Ο λόγος (πρώτο στρώμα) αποτελεί για την εν λόγω θεωρία που δημιουργήθηκε για να εστιάσει στο φαινόμενο της πολυτροπικότητας, κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση της πραγματικότητας, και ως κοινωνικοπολιτισμικό προϊόν μέσα σε μια φύσει πολυτροπική κοινωνία χαρακτηρίζεται και ο ίδιος πολυτροπικός. Συνεπώς, ο λόγος εδραιώνει την υπόστασή του, γίνεται με άλλα λόγια λειτουργικός και επικοινωνιακός, μόνο μέσα σε συμβατά κοινωνικά περιεχόμενα, διαφορετικά κατά περίπτωση και συνάδοντα με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών (Kress-Van Leeuwen, 1996). Οι διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας οδηγούν κάθε φορά στην άρθρωση νέων λόγων με τη σύνδεση επίσης καινούριων, κατάλληλων σημειωτικών τρόπων (πρωταρχική αντίληψη της πολυτροπικής θεωρίας). Ο λόγος τοποθετείται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό συγκείμενο με το σχέδιο (δεύτερο στρώμα), που είναι η «γέφυρα» για το πέρασμα στην παραγωγή του λόγου και υλοποιείται με διαφορετικά κάθε φορά μέσα. Ουσιαστικά, αποτελεί έναν μοναδικό κάθε φορά οδηγό παραγωγής λόγου, οργανώνοντας με επιλεγμένους τρόπους όλα εκείνα τα στοιχεία που διατυπωμένα ορθά και σε αλληλεπίδραση, θα δομήσουν τον επικοινωνιακό λόγο. Στη συνέχεια, ο λόγος ολοκληρώνεται με την παραγωγή (τρίτο στρώμα), σημαντικό μέρος της επικοινωνιακής διαδικασίας, που αφενός μορφοποιεί το αφηρημένο σχέδιο και κυρίως το νοηματοδοτεί, με διαφορετικό όμως νόημα κάθε φορά, ανάλογα με το επίσης διαφορετικό κάθε φορά υλικό παραγωγής. Το τελικό στάδιο, η διανομή, εξυπηρετώντας την παραγωγή, αναγνωρίζει τα συσταμένα πλέον σημειωτικά προϊόντα με σκοπό τη διοχέτευσή τους. (Ας σημειωθεί ότι στην τεχνολογικά εξελιγμένη

σημερινή κοινωνία η παραγωγή και η διανομή δεν διαχωρίζονται, και αφετέρου είναι δυνατόν ένα μόνο άτομο να συμβάλλει στα στάδια της τετραπλής άρθρωσης, χωρίς να χρειάζεται στρωματικός διαχωρισμός της διαδικασίας).

Η πρόσφατη Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας λοιπόν ορίζει τη διαδικασία της διαχείρισης της «πρώτης ύλης», δηλαδή της μίξης γλωσσικού και μη γλωσσικών σημειωτικών κωδίκων για τη δημιουργία του τελικού προϊόντος, της αποτελεσματικής, πλην επιβεβλημένα πολυτροπικής επικοινωνίας.

### **3. Σύντομη Ιστορία του γλωσσικού μαθήματος (κατά Applebee, 1974)**

Η ιστορία του γλωσσικού μαθήματος, αν και δε θα χαρακτηριζόταν εξαιρετικά μακραίωνη, ωστόσο είναι συχνά μεταβαλλόμενη αφού το γλωσσικό μάθημα εξελίσσεται συνεχώς. Κατά τον A. Applebee (1974), συναντώνται ανά τους αιώνες δύο βασικές παραδόσεις βάσει των οποίων διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας.

Τον 15ο αιώνα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα στα πλαίσια μιας τυπικής διαδικασίας, είναι απόλυτα συνυφασμένη με τα πρότυπα, αξίες και πεποιθήσεις που κυριαρχούν εκείνη την εποχή, καθώς η έμφαση στην καλλιέργεια ανάγνωσης (αλλά και στη γραφή) επιτυγχάνεται με τη χρήση θρησκευτικών βιβλίων και προσευχών. Πρόκειται για διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με την «ηθική παράδοση» (ethical tradition). Το 19ο αιώνα η οπωσδήποτε περιοριστική αυτή παράδοση, έξω από τα δεδομένα της ισχύουσας πραγματικότητας, δίνει τη θέση της στο πιο ενδιαφέρον «κλαστικό μοντέλο» (classical model- ΗΠΑ) διδασκαλίας της γλώσσας (δεύτερη παράδοση) στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την μετακίνηση των αναζητήσεων γύρω από το μάθημα της γλώσσας από τον κόσμο της θρησκείας και των αξιών στον κόσμο του έθνους-κράτους και των αξιών (Κουτσογιάννης, 2012). Έτσι, γίνεται από τότε μια πρώτη προσέγγιση των γνώσεων για τον κόσμο (σημαντική μέχρι σήμερα παράμετρος), που μέσω των προγραμμάτων σπουδών αναπλαισιώνονται στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας. Στην ιστορική αυτή φάση διδάσκονται κλασικές γλώσσες κύρους, η αρχαία ελληνική και η λατινική. Ο σχολικός γραμματισμός δίνει και πάλι έμφαση στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής, αλλά με αντικείμενο διδασκαλίας τώρα τα λογοτεχνικά κείμενα, με σκοπό την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αξιών και της ηθικής των

μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, η λογοτεχνία αποκτά για πρώτη φορά χαρακτηριστικά «υψηλής» γλώσσας καθώς ανάγεται σε πρότυπο σχολικό λόγο. Στην ιστορική αυτή φάση, ο αναγνωστικός γραμματισμός αποκτά βαρύνουσα σημασία. Η ενασχόληση με τις γνώσεις για την γλώσσα (επίσης σημαντική παράμετρος) προσανατολίζεται προς πρακτικές απόλυτης πειθαρχίας στην ορθογραφία και τους μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας μέσα στα πλαίσια μιας ρυθμιστικής χρήσης της πρότυπης εθνικής γλώσσας. Οι μαθητές ως αγωγοί νοημάτων και όχι παραγωγοί, εξασκούνται στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή σχολικής γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός αποτελεί μεταδότη της σχολικής μόνο γνώσης. Παρατηρείται σταδιακά από τον 19ο αιώνα έντονος προσανατολισμός προς τους γραμματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές τους που αργότερα θα γίνει προσπάθεια για την παιδαγωγική «ανάγνωσή» τους.

Ξεκάθαρα λοιπόν, το «κλασικό μοντέλο» αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό κορμό και για την ελληνική γλωσσική εκπαίδευση στην οποία αντικατοπτρίζονται μέχρι και σήμερα όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σταθερό, παρά τις επιμέρους μεταβολές στον τρόπο και το υλικό διδασκαλίας της γλώσσας. Μόλις τα τελευταία πενήντα χρόνια οι μαθητές αποδεσμεύονται εν μέρει από το πλαίσιο της ρυθμιστικής χρήσης της γλώσσας και καταπιάνονται με την επεξεργασία και παραγωγή κειμένων (λόγου) ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας (επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας). Τη δεκαετία του 1980 αρχίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να διαφαίνεται μια αλλαγή με την εισαγωγή σχολικών εγχειριδίων που προσεγγίζουν τη γλωσσική διδασκαλία συνολικά, προσπαθώντας να μετατρέψουν τον εκπαιδευτικό της έδρας σε προοδευτικό εκπαιδευτικό της πράξης, διαδικασία δύσκολη, αφού μέχρι και σήμερα οι απόψεις και οι πρακτικές των δασκάλων έδρας παραμένουν κατά το πλείστον παραδοσιακές (Ντίνας, Ξανθόπουλος, Τσακίριδου, 2005).

## **4. Ελληνική Εκπαίδευση**

### **4.1. Το μάθημα της γλώσσας: η διδασκαλία του - Είδη λόγων**

Για πολλά χρόνια η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, ως εμπειρική διαδικασία κατά τα πρότυπα διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής (Μήτσης, 1996), επικεντρωνόταν στην ανάλυση της λέξης ως βασικής μονάδας, αναγνωρίζοντας την με μοναδικό

κριτήριο γραμματικοσυντακτικούς κανόνες (παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας). Με τον καιρό (μετά το 1980), στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης που οπωσδήποτε δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια μορφοσυντακτική γνώση της γλώσσας, η πρόταση αργά και σταθερά αντικατέστησε ως βασική μονάδα ανάλυσης τη λέξη, επιδίδοντας ολοκληρωτική υπόσταση στην έννοια της δομής (δομισμός), αφού (η πρόταση) εσωκλείει αλληλοεξαρτώμενα στη σειρά στοιχεία με συγκεκριμένους ρόλους (Ντίνας, 2009 από Χασανίδης κ.α, 2012). Εφεξής, παρατηρείται διαπλοκή των άλλοτε αποκομμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους αλλά και με το αρχικό κείμενο της ενότητας στα σχολικά γυμνασιακά βιβλία, με συνέπεια να εντάσσονται τώρα περισσότερο οργανικά στη διδασκαλία του μαθήματος της νέας ελληνικής.

Καθώς όμως η σύγχρονη πραγματικότητα και στην Ελλάδα διαρκώς μεταβάλλεται ορίζοντας αναγκαιότητα την αποτελεσματικότερη επικοινωνία, καινούριοι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι (discourses) («επιστημονικά ρεπερτόρια» κατά Κουτσογιάννη, 2013) συνυφαίνονται με την μετωπική παραδοσιακή διδασκαλία, αντλώντας σταδιακά υβριδικότητα. Αναντίρρητα, οι προσεγγίσεις αυτές πραγματώνουν τη διδασκαλία της (ελληνικής) γλώσσας σε κάθε χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο τόπο, στοχεύοντας σε μια επιτυχή επικοινωνιακά διδασκαλία της γλώσσας. Η διδασκαλία στο εξής εξελίσσεται μέσα από «τυποποιημένα» (Χατζησαββίδης, 2007) κειμενικά είδη που πρωτοστατούν στα διδακτικά συμβάντα, και στα οποία αποτυπώνονται οι λόγοι αυτοί συνεισφέροντας στον σχηματισμό συγκεκριμένων κοινωνικά τοποθετημένων ταυτοτήτων (ατομικές υποκειμενικότητες, N.Fairclough, 1995) μαθητών και εκπαιδευτικού στα εν προκειμένω χωροχρονικά δεδομένα, καθώς ταυτόχρονα προσδιορίζονται από αυτές (Χασανίδης, Ντίνας, Μπράτιτσης, Στάμου, Γκόγκου 2012). Ένα κείμενο καθίσταται εύστοχο αντικείμενο μελέτης και επιτυχής αγωγός νοήματος μόνο μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια ρυθμιστικών κανόνων ανάγνωσης. Αυτοί, δομημένα -θα σημειώναμε- εργαλεία αποδόμησης του κειμένου (Χοντολίδου, 1999), διαμορφώνουν και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης από το κείμενο (ειδολογική γλωσσοδιδασκτική τάση), ενώ ταυτόχρονα ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο εν συνεχεία ο αναγνώστης-συγγραφέας, κριτικά εγγράμματος πλέον, κατασκευάζει εκ νέου νόημα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μορφές (είδη) λόγου που «κατασκευάζουν» τον κόσμο, αφού ως σταθερά σύνολα κοινωνικών συμβάσεων καθορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές.



Στα τέλη του 1980 (αρχές '90) λοιπόν, η διδασκαλία του ελληνικού γλωσσικού μαθήματος με πλέον βασική μονάδα ανάλυσης το κείμενο, μέσα από ένα μεταβαλλόμενο «γίνεσθαι» που της ορίζει μία άλλη κάθε φορά ταυτότητα ανάλογα με την «ταυτότητα» του κάθε αντικειμένου διδασκαλίας, περνά σε μια επικοινωνιακή διάσταση, παρουσιάζοντας τη γλώσσα ως κώδικα λειτουργιών με πρωταρχική την επικοινωνία, η οποία θα επιτευχθεί μόνο με την επάρκεια του/των ομιλητή/ων. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθεται τώρα η κοινωνικοπολιτισμική πρακτική του γραμματισμού στο ελληνικό σχολείο. Παρατηρείται έτσι μια εξελικτική πορεία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθώς, -κατόπιν αμφισβήτησης του γλωσσικού γραμματισμού ως πρωταρχικού συστήματος επικοινωνίας των μαθητών (Παπαδημητρίου 2012), αλλά και ανάγκης των μαθητών να επικοινωνήσουν εκτός από προφορικό και γραπτό επίπεδο, επίσης σε πολυτροπικό-, αναπτύσσεται ένα μείγμα επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού λόγου (τέλη 1990). Ο μεικτός αυτός λόγος δίνει αφενός το περιθώριο προσωπικής έκφρασης των μαθητών και αφετέρου, ως εξέλιξη της επικοινωνιακής γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης<sup>6</sup>, ορίζει το έδαφος υποδοχής των πρόσφατων -άκρως αναζωογονητικών για την εκπαίδευση- πολυγραμματισμών /κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2006, Χοντολίδου 1999).

Θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για την νεογιλή δειλή εμφάνιση μιας διαφορετικής διδασκαλίας που αποπειράται -συχνά όχι επιτυχώς, αφού ο εκπαιδευτικός ενίοτε αυτοβούλως αυθαίρετα «κατασκευάζει» το μάθημα (hidden curriculum)- μία «νέα μάθηση» στη σχολική αίθουσα, προσανατολισμένη στην αμιγώς οπτικοακουστική, πολυτροπική νέα εποχή που συνεχώς μεταβάλλεται, και εμπλέκοντας τους μαθητές σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης, με αποτέλεσμα τόσο τη γλωσσική τους όσο και την κοινωνική τους ενίσχυση.

## 4.2. Πολυγραμματισμοί στην ελληνική εκπαίδευση

Στην Ελλάδα οι πολυγραμματισμοί ως εδραιωμένη θεωρία έκαναν την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, ανατρέχοντας στην ιστορία της διδασκαλίας της

---

<sup>6</sup> Τάσεις γλωσσοπαιδαγωγικής συνδεόμενες με τον γραμματισμό/ πολυγραμματισμοί: κειμενοκεντρικές, λειτουργικές, ειδολογικές, ολιστικές, εποικοδομητικές, πολυγραμματισμικές, [Σ. Χατζησαββίδης (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Μ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος, Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (σ. 36-52), Αθήνα, Μεταίχμιο ]

ελληνικής γλώσσας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 κιόλας παρατηρούνται πρώιμα πολυγραμματισμικά στοιχεία σε θεωρητικά κείμενα και διδακτικά βιβλία, αφού κυριαρχούσε η ολιστική προσέγγιση<sup>7</sup> (Whole Language: από το όλον στο μέρος) της γλώσσας (δεκαετίες 1980, 1990), η οποία εμπεριέχοντας πολλά κοινά στοιχεία-χαρακτηριστικά της λειτουργικής γλώσσας με τους πολυγραμματισμούς (κείμενα ως υλικό διδασκαλίας, μη γραμμική διάταξη ύλης, κριτική πλαισίωση), προανήγγειλε την παιδαγωγική των τελευταίων. Παρότι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκλειστικά εμφανίζονται τα μονοδιάστατα κείμενα της ολιστικής προσέγγισης ως πηγή χρήσης και επεξεργασίας του κυρίαρχου λογοτεχνικού λόγου (σε αντιδιαστολή με τους πολυγραμματισμούς), αρχίζει από τη δεκαετία του 1980 επιφυλακτικά να περιγράφεται η μονόδρομη και άκρως απαραίτητη εξέλιξη της μελλοντικής ελληνικής διδασκαλίας, της «τοποθετημένης πρακτικής» σε όρους πολυγραμματισμών.

Οι πολυγραμματισμοί, μέσω της πρακτικής του Σχεδίου, ορίζουν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αρχίζει, και πρέπει να κινείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Αποτελούν προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής, υπερθεματίζοντας στη διδασκαλία της λειτουργικής της χρήσης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, κείμενα σχετικά με τα βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών εμφανίζονται δειλά και αντιμετωπίζονται ως υλικό διδασκαλίας (τοποθετημένη πρακτική), καθώς με την ανάπτυξη ορισμένης μεταγλώσσας (συνθήκη επικοινωνίας, μορφοσυντακτικοί όροι, λειτουργία όρων), οι μαθητές κατανοούν το διδακτικό υλικό. Με την ανάπτυξη υψηλών δεξιοτήτων αρχίζουν να εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της πραγματικότητας, να καταπιάνονται με τη κριτική ερμηνεία των κειμένων που τους δίνονται, και δυναμικά να παράγουν λόγο (προφορικό- γραπτό) μέσα σε ανάλογο του προηγούμενου επικοινωνιακό πλαίσιο (μετασχηματισμένη πρακτική). Ως κοινωνικοί πρωταγωνιστές μετατρέπονται έτσι σταδιακά από κοινωνούς προκαθορισμένων νοημάτων σε ενεργούς παραγωγούς νέων, μέσω της γλώσσας που αποκτά νέα διάσταση, αφού οι μαθητές είναι σε θέση πλέον να ερμηνεύσουν κατά το

---

<sup>7</sup> Στα τέλη της δεκαετίας του '60 ξεκίνησε στην εκπαίδευση, σε αγγλόφωνες χώρες κυρίως, το κίνημα της «γλώσσας ως όλον»(Whole Language Approach) από τον παιδαγωγό Don Holdaway(1979) που ανέπτυξε τη θεωρία σύμφωνα με την οποία ο τρόπος που μαθαίνουν να μιλούν τα παιδιά, θα μπορούσε να αποτελέσει αναπτυξιακό μοντέλο του τρόπου που μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή

δυνατόν τις επικοινωνιακές, δηλαδή κοινωνικοϊστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες η γλώσσα (το κείμενο) παράγεται.

Αν και ο γλωσσοκεντρικός προσανατολισμός με κύριο αντικείμενο εξέτασης τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα καλά κρατεί, όπως φαίνεται, το σημερινό ελληνικό σχολείο προσομοιάζει κάπως ακόμη περισσότερο στο σύγχρονο σχολείο που εξοικειώνει τους μαθητές στον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς οι ίδιοι με περιουσία τις εμπειρίες τους, αποκτούν δεξιότητες γραμματισμού, ενασχολούνται με πολυτροπικά κείμενα και διαφορετικά είδη λόγου, τόσο ως προς την ερμηνεία τους όσο και ως προς την παραγωγή τους. Το ελληνικό σχολείο με ένα, όσο μπορεί, εμπλουτισμένο περιβάλλον διδασκαλίας σε γλωσσικά και εξωγλωσσικά ερεθίσματα, τείνει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να προσφέρει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο το δυνατόν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας εγκιβωτίζοντάς την (τη διαδικασία) στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα.

#### **4.3. ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ (από το 1980 μέχρι σήμερα): συνοπτική αναδρομή**

Περιγράφοντας έναν σχετικό ορισμό από τους πολλούς που έχουν διατυπωθεί για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για έναν καθορισμένο από το Υπουργείο Παιδείας/Θρησκευμάτων και αργότερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1964) (για την Ελλάδα) γραπτό σχεδιασμό διδασκαλίας (curriculum), που σκοπό έχει να εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτι καινοτόμο, συγχρονισμένο στα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της εποχής. Κατ' αυτήν την αντίληψη, επισημαίνοντας ότι τη δεκαετία του 1980 (σε μια προσπάθεια προσανατολισμού της ελληνικής εκπαίδευσης προς τα ευρωπαϊκά δεδομένα) για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα άρχισαν επιφυλακτικά να εμφανίζονται νέες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι, θα πρόσμενε κανείς ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών<sup>8</sup>, με την πρωτοκαθεδρία εκείνου του 1985 [μεταρρύθμιση 1981-85: καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης του κράτους, γλώσσας διδασκαλίας και

---

<sup>8</sup> Τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων: α)το παραδοσιακό που εμπεριέχει μόνο την ύλη των μαθημάτων και τις ώρες που θα διδαχτούν, β)το curriculum που χαρακτηρίζεται ως πρόγραμμα σκοπών και στόχων και έχει τρεις μορφές: «κλειστό»: προδιαγεγραμμένο και συγκεντρωτικό, «ανοιχτό»: αποκεντρωτικό και ευέλικτο με γενικούς στόχους, «Αναλυτικό Πρόγραμμα»: «ανοιχτό» με επικουρικό υλικό για τον εκπαιδευτικό και σχέδια μαθήματος, γ)«Πρόγραμμα Διαδικασίας»: διερευνητικής προσέγγισης, που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως καλλιέργεια πρόσκτησης της γνώσης. [Χ.Βέικου-Α.Σιγανού-Ε.Παπασταμούλη (2016), Σύντομη Επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Π.Ι Αθήνα]

βιβλίων, καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος (Π.Δ 297/1982)], θα αποτελούσαν μια πρωτοποριακή για τα έως τότε δεδομένα διδακτική πρόταση.

Ωστόσο, τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του 1985 -παρότι εστιάζουν στον εκπαιδευτικό της πράξης, αντιμετωπίζοντας συνολικά το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας (Ντίνας, Ξανθόπουλος, Τσακιρίδου 2005)- συντάχθηκαν χωρίς την καθοδήγηση Προγράμματος Σπουδών. Παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, τα ελληνικά ΑΠΣ από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης ως και το 1997 παρέμεναν αμιγώς παραδοσιακά με μία κανονιστική αντίληψη για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στόχος του οποίου αποτελούσε η εμπέδωση ενός αναγνωστικού γραμματισμού μέσω της εκμάθησης ανάγνωσης, γραφής και προσέγγισης συγκεκριμένων σχολικού τύπου κειμενικών ειδών (έκθεση ιδεών, κείμενα τριών ή πέντε παραγράφων). Προέβλεπαν έναν ανελαστικό προγραμματισμό διδασκαλίας, αποδίδοντας αφενός έναν συγκεντρωτικό χαρακτήρα εξουσίας στον εκπαιδευτικό (δασκαλοκεντρισμός), αφετέρου όμως περιορίζοντάς του κάθε δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για τη διδασκαλία.

Το 1997 στα πλαίσια μιας δεύτερης φάσης του λεγόμενου «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης, και με βραχυπρόθεσμο στόχο του αρμόδιου υπουργείου για εξάλειψη της αποσπασματικότητας των ΠΣ, εκπονήθηκε με τη μορφή «ανοιχτού» curriculum το Εθνικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) (και ΕΠΠΣ για τη γλώσσα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), αποτελώντας πυλώνα της σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων που στην πορεία ακολούθησαν.

Τα Αναλυτικά Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 και του 2003 (ως αναθεώρηση του '99) που προέκυψαν από τις εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου 1997-2003, είναι και τα τελευταία πάνω στα οποία διαμορφώνεται -τυπικά τουλάχιστον- η συγγραφή των τελευταίων σχολικών εγχειριδίων (2001, 2006) του δυνάμει κοινωνικά απροκατάληπτου Ενιαίου Σχολείου (Τερζής, 1986). Βασισμένα στη διεθνή βιβλιογραφία, με ένα Ενιαίο Πλαίσιο (από το 1997 κιόλας) για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς διαπνέονται και από πιο σύγχρονες επιστημονικές γλωσσολογικές/παιδαγωγικές θεωρίες, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη γνώση ως απαραίτητο εφόδιο και για την εξωσχολική ζωή των μαθητών που κατακτάται μέσα από δημιουργικές βιωματικές διαδικασίες και στο σχολικό περιβάλλον. Τα περίπλοκα δεδομένα της σύγχρονης εποχής συνεπάγονται την καλλιέργεια νέων (ενδοσχολικών)

δεξιοτήτων που απαιτούν την κριτική ενδυνάμωση, αλλά και την πρωτοβουλιακή δράση μαθητών και εκπαιδευτικών. Στόχος των αναλυτικών αυτών προγραμμάτων, - αν και η στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων για το ανεξάντλητο γλωσσικό περιεχόμενο δε μπορεί παρά να είναι απλώς ενδεικτική (Χαραλαμπίδης 2001),- είναι η μύηση των μαθητών σε διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους που δομούν τη γνώση, την απορρόφηση δηλαδή διαφορετικών τύπων γνώσης μέσα από εναλλακτικές διαδικασίες γλώσσας και μεταγλώσσας, εμπειρίας και θεωρίας (Cope & Kalantzis 1993).

Για πρώτη φορά από το 2003, μαζί με τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, δημιουργείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Γίνεται τώρα προσπάθεια για μια ισορροπία των ανθρωπιστικών/κοινωνικών και θετικών/τεχνολογικών μαθημάτων, με δεδομένη την συσχέτιση των διακριτών γνωστικών αντικειμένων κατά τη σχολική πράξη, ώστε να υλοποιείται μια -έστω ήπια- διαθεματική προσέγγιση (δύο άξονες διαθεματικότητας: διαθεματικός/ οριζόντιος - ενιαίος/κατακόρυφος) που αναπόφευκτα οδηγεί τον μαθητή στην απόκτηση μιας ευρείας γνώσης (και με τη συμβολή της Ευέλικτης Ζώνης - Πολυθεματικού Βιβλίου), ενισχύοντας την έννοια της γενικής παιδείας. Πρωτοποριακά, προτείνονται -γραπτές, αλλά και προφορικές- συνθετικές, διαθεματικές<sup>9</sup> ερευνητικές εργασίες οι οποίες «καλούν» το μαθητή αυτόνομα ή ομαδικά να δράσει, ανάγοντας τον με τον καιρό σε «ισχυρό» χρήστη του λόγου (γλωσσική- επικοινωνιακή ικανότητα). Έτσι ο μαθητής, ευρυμαθής, συναισθηματικά ισορροπημένος και «θαρραλέος» στις απόψεις του αποκτά μια ολιστική αντίληψη για τη γνώση, η οποία πρωταρχικά χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία («κοινωνία γνώσης»). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, προωθώντας έναν επικοινωνιακό προσανατολισμό (καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου), ορίζουν μια νέα προοπτική, αφού στις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση στην επεξεργασία και παραγωγή κατάλληλων με την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας κειμένων (κειμενολογία), καθώς παραγκωνίζεται η αποκλειστική διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και των κανόνων της. Στα παραδοσιακά

---

<sup>9</sup> Πρόκειται για ενιαιοποίηση και διακλαδική συσχέτιση της γνώσης, κοντολογίς για έμφαση στο «διαθεματικό συνεχές» (Ντίνιας, Ξανθόπουλος 2006 από Μανταγοπούρας 2002) των σχολικών εγχειριδίων (Κ. Ντίνιας, Α. Ξανθόπουλος 2006, Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική παρουσίαση των εγχειριδίων των Γ' και Ε' τάξεων. Σύγχρονη Εκπαίδευση 147, σσ. 57-69

κριτήρια αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (περιεχόμενο- δομή- έκφραση) το ΔΕΠΠΣ προσθέτει κριτήρια όπως το είδος κειμένου, η καταλληλότητα του ύφους του, η αποτελεσματικότητά του σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας.

Σίγουρα, τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα σπουδών<sup>10</sup>, παρότι εν τη γενέσει τους εξετασιοκεντρικά (Καπραβέλου, 2007), αντιλαμβάνονται τη σύστασή τους μέσα στην πολυπολιτισμική, πολύγλωσση και τεχνολογικά αναπτυγμένη κοινωνία. Υποστηρίζουν φιλόδοξους γενικούς, αλλά και ειδικούς σκοπούς που αναφέρονται σε επικοινωνιακές/διαθεματικές όψεις της γλώσσας, αριθμητικά περισσότερους από αυτούς που αναφέρονται στα τυπικά στοιχεία του γλωσσικού μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-2003 σ.3778-3784).

Βέβαια, αφενός πρέπει να σημειωθεί ότι και αυτά τα ΑΠΣ δεν κατανοούν τους στόχους ως κεντρικά στοιχεία διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά ορίζουν και συγκεκριμένη διδακτέα ύλη για το γλωσσικό μάθημα<sup>11</sup>. Αφετέρου, στα curricula αυτά (2003) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο, δεν αναφέρονται πουθενά άμεσα οι έννοιες του γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και πολυτροπικότητας, καθώς (αυτές) εντοπίζονται επίσημα στην πρόσφατη ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία.

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, -όπως προαναφέρθηκε-, αποτελούν και τα τελευταία σχέδια διδασκαλίας, αν απομονώσουμε τα νέα πιλοτικά και ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του 2011 (στα πλαίσια του Ψηφιακού Σχολείου) που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα πιλοτικά σε δημοτικά και γυμνάσια, και είναι σε ισχύ για την Α' τάξη των γενικών λυκείων της χώρας.

---

<sup>10</sup> Υπάρχει εκπαιδευτικό πολυτροπικό λογισμικό που βασίστηκε ως προς το σχεδιασμό, τα περιεχόμενα, τη στοχοθεσία στα ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα και στο ΔΕΠΠΣ (2003). Σε αυτό, το κείμενο εμφανίζεται και με άλλους σημειωτικούς τρόπους εκτός από το λόγο και την στατική εικόνα, μέσω οθόνης, και περιβάλλεται από εργαλεία και σύμβολα. Φυσικά, μπορεί να συμβάλλει, αλλά δε σημαίνει ότι μέσω αυτού διδάσκεται η πολυτροπικότητα.

<sup>11</sup> Στο Ωρολόγιο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2009) για το ημερήσιο γυμνάσιο προβλέπονται εβδομαδιαίως τρεις ώρες για την Α' τάξη και δύο ώρες για τις Β' και Γ' τάξη

## 5. Σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας: οργάνωση και δομή

Κατά την εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πολιτική της δεκαετίας του 1980 κάτι νέο υπάρχει στη δόμηση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας που αντιπροσωπεύει τα αθέατα αναλυτικά προγράμματα μέσα στη σχολική τάξη. Για πρώτη φορά συγγράφονται σχολικά εγχειρίδια με το συλλογικό πνεύμα ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών πράξης που μετέχουν ενεργά στη συγγραφή τους. Οι εκπαιδευτικοί, με μπούσουλα τώρα το εγχειρίδιο του καθηγητή που πρωτοφανώς συνοδεύει χωρίς περιοριστικό ρόλο το βιβλίο του μαθητή, οδηγούνται μέσα από τα νέα, εργαστηριακού-θα λέγαμε- τύπου σχολικά εγχειρίδια στην μετάδοση εκμαιεύσιμης και όχι ετοιμοπαράδοτης γνώσης που προκύπτει κυρίως μέσω της άσκησης των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Είναι η στιγμή που γίνεται λόγος για ανάγκη -αλλά και σύντομα βεβαιότητα- άντλησης νέου υλικού διδασκαλίας από κάθε μορφή «ζέοντος λόγου» (Τσολάκης, 1983), ο οποίος εντοπίζεται σε κείμενα θεματολογίας άμεσα συνδεδεμένης με την καθημερινότητα των μαθητών (καθημερινός λόγος, τύπος, τέχνη, διοίκηση και αργότερα ηλεκτρονικός τύπος), ώστε αυτοί να μην αποπροσανατολίζονται άλλο από την πραγματική ζωή. Εν τω μέσω της ραγδαίας ανά δεκαετία μεταβαλλόμενης επικοινωνιακής διάστασης που αποκτά διαρκώς η κοινωνία, χρόνια κιάλας πριν από τη μεταρρύθμιση αυτή και πριν ακόμη μιλήσει κανείς για ανανέωση των ΠΣ, τέθηκε η ιδέα για επιβεβλημένη διαφοροποίηση του Έλληνα εκπαιδευτικού και η αναφορά στον «εκπαιδευτικό του μέλλοντος» (Τσολάκης, 1950). Το νέο πρότυπο εκπαιδευτικού θα έδινε νέα πνοή στη διδασκαλία μέσω της οποίας οι μαθητές, γυμνάζοντας την ψυχή και το πνεύμα τους, μόνο τότε θα μπορούσαν να παρεμβαίνουν κριτικά και αναπλαστικά στα κοινωνικά δρώμενα, θα γίνονταν, με δυο λόγια, ελεύθεροι άνθρωποι.

Κάνοντας μια αναφορά στα γλωσσικά εγχειρίδια γυμνασίου του 1985, αυτά αποτελούν το «εναρκτήριο λάκτισμα» μιας νέας διδακτικής πολιτικής στο μάθημα της γλώσσας. Χωριζόμενα σε κεφάλαια με ξεχωριστά μέρη το καθένα, στηρίζονται στη μετάδοση γνώσεων μέσα από μια δομιστική προσέγγιση της γλώσσας. Σχεδόν αποκομμένα από τις ολοκληρωτικά παραδοσιακές αντιλήψεις εκείνης της περιόδου, μακριά από την απομνημόνευση και τον διδακτικό μονόλογο, επιτρέπουν στους μαθητές μέσα από την εξάσκηση να αντιμετωπίζουν συνολικά τη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού

και, εφαρμόζοντάς τα σε αλληλένδετα προτασιακά σύνολα, να οδηγούνται στην παραγωγή νοήματος και κατ' επέκταση στη γλωσσική επικοινωνία. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη στην ιστορία των ελληνικών γλωσσικών εγχειριδίων, αφού στο τελευταίο μέρος (Δ) των κεφαλαίων των γυμνασιακών εγχειριδίων «σπάζουν» τα όρια της πρότασης και εμφανίζεται σχετικό υλικό με την έννοια της παραγράφου, δίνοντας ένα πρώιμο στίγμα κειμενοκεντρικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία (αλλαγή στα ταυτοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών). Επιπλέον, τα περισσότερα σε σχέση με το παρελθόν σκίτσα, οι γελοιογραφίες, τα χρώματα, οι χαρακτήρες bold που εμπεριέχονται στις σελίδες των γλωσσικών εγχειριδίων του 1985 προσδίδουν αγνά στοιχεία πολυτροπικότητας, παρότι βέβαια τα κείμενά τους εξακολουθούν να εμφανίζονται αμιγώς μονοτροπικά. Ωστόσο, οι μαθητές εξακολουθούσαν -και ίσως εξακολουθούν, αφού το εγχειρίδιο του 1985 με τις δομές του και την πολυετή θητεία του (1985-2001) εδραίωσε τον τρόπο διδασκαλίας και στα επόμενα εγχειρίδια (Κουτσογιάννης, 2009)-, να απομονώνονται σε ένα έως και κάποτε αντικοινωνικό σχολικό περιβάλλον, καθώς η διδασκαλία της γλώσσας, αποκομμένη από την σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα και με γραμμική πορεία, διεξαγόταν αποκλειστικά με οδηγό το μοναδικό μέσο διδασκαλίας, το σχολικό εγχειρίδιο, γύρω από το οποίο περιστρεφόταν -όπως και σήμερα- όλη η διδακτική ώρα.

### **5.1. Τα εγχειρίδια του 2001**

Γράφονται (ως αναθεώρηση -και όχι νέα συγγραφή- των προηγούμενων βιβλίων) από συγγραφική ομάδα επιστημόνων-συγκεκριμένων κοινωνικών πρωταγωνιστών που για τη συγγραφή τους έλαβαν σοβαρά υπόψιν το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο της εποχής, τις ελληνικές εκπαιδευτικές γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις και φυσικά το ΑΠΣ (1999) με τις δεσμεύσεις του, που οι ίδιοι κιόλας το δημιούργησαν. Επιπλέον, η συγγραφική ομάδα ενέμεινε και στις «ταυτότητες» των μαθητών-αποδεκτών των βιβλίων, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο το ερώτημα σχετικά με τη δυναμική της αυτόνομης πρωτοβουλίας που θα μπορούσε να αναπτυχθεί από τους ίδιους τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό μια προσωποκεντρική διδασκαλία.

Τα γλωσσικά εγχειρίδια γυμνασίου του 2001 ως μοναδικό μέσο διδασκαλίας ακόμη, παράλληλη τη συνοδευτική παρουσία του τετραδίου εργασιών αλλά και τη διάδοση των ΤΠΕ/ηλεκτρονικών υπολογιστών, αποτελούνται από κατά αύξουσα αρίθμηση



κεφάλαια (14, 9, 8 κεφάλαια για α', β', γ' τεύχη αντιστοίχως) με αρχή το τεύχος της α' (1-14) και τέλος την γ' γυμνασίου (24-31), γεγονός που αποδεικνύει την ενιαία συνέχεια αυτών των γλωσσικών εγχειριδίων. Τα κεφάλαια με τη σειρά τους εμπεριέχουν το καθένα τέσσερα μέρη. Παρατηρούνται η εισαγωγική ενότητα με τιτλοφορημένα κείμενα σχετικής θεματολογίας μεταξύ τους και ερωτήματα (αναφορικού τύπου) που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωση των κειμένων αυτών, το δεύτερο μέρος «Γλωσσικά Στοιχεία» που σχετίζεται με δομοτεχνικά-συντακτικά στοιχεία δίνοντας έμφαση σε ένα μεταδομιστικό υπερπροτασιακό επίπεδο, στην παραγωγή παραγράφου, στον επικοινωνιακό περιγραφικό λόγο (άορατη παιδαγωγική πρακτική-Bernstein 1989)<sup>12</sup> και την αφήγηση. Το «Λεξιλόγιο» -αυξημένο και με περισσότερες ασκήσεις τώρα- αποτελεί μια ξεχωριστή τρίτη ενότητα στην οποία εμπεριέχεται και η «ορθογραφία» (στο τεύχος του 1985 η ορθογραφία βρισκόταν στην δεύτερη ενότητα), και τέλος η πραγματικά ανανεωμένη εικονογραφημένη τέταρτη ενότητα «Έκφραση- Έκθεση», η οποία περιλαμβάνει ικανοποιητικό αριθμό κειμένων με σύγχρονη θεματολογία. Στο τέλος κάθε κειμένου παρατηρούνται ερωτήσεις παραγωγής λόγου. Στην ενότητα αυτή υπάρχει και η καινοτόμα υποενότητα «Προτάσεις για δραστηριότητες» (επιρροή από πρόταση των Χαραλαμπίδου-Χατζησαββίδη 1997), μέσω της οποίας διαφαίνονται σε μικρό ακόμη βαθμό τα χαρακτηριστικά της ανατρεπτικής -σε σχέση με το ως τότε παραδοσιακό διδακτικό μοτίβο- «μετασχηματισμένης πρακτικής» των πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2003).

Απαραίτητα, πρέπει να σημειωθεί ότι σε αυτά τα εγχειρίδια έχουν σημαντικά αυξηθεί οι έγχρωμες εικόνες -σημειωτέον, δεν συμπληρώνουν τη νοηματική απόδοση του κειμένου- που πλέον είτε διαπλέκονται (μίξη) με το κείμενο, είτε αποκτούν οι ίδιες το ρόλο της προσφοράς (υλικό μελέτης) αποτελώντας «οπτικά αφηγήματα». Η αίσθηση του σύγχρονου εγχειριδίου δημιουργείται από την αρχή του κάθε κεφαλαίου. Πριν από το Α' μέρος υπάρχει δισέλιδο με ολοσέλιδη έγχρωμη εικόνα στα αριστερά και τα περιεχόμενα του κεφαλαίου δεξιά, στα πρότυπα σχεδιασμού διαδικτυακής

---

<sup>12</sup> Η ορατή πρακτική (μέχρι το 1960) χαρακτηρίζεται από ένα ΑΠ κατατμημένο σε παραδοσιακά διαφοροποιημένα γνωστικά αντικείμενα, αναγνωστικό γραμματισμό και σαφείς κανόνες πολιτισμικής αναμετάδοσης στον μαθητή, σε αντιδιαστολή με την κατά Bernstein άορατη πρακτική κατά την οποία αποπειράται η αναμετάδοση συγχωνευμένων δεξιοτήτων και γνωστικών αντικειμένων. Η τάξη γίνεται χώρος ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμού, ενώ ο διδάσκων μένει στο παρασκήνιο. Bernstein.B. (2000α)(γ'εκ.) «Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης» στο Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, (εισ-μτφ Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ιστοσελίδας. Και στο Α' μέρος οι εικόνες πλέον κυριαρχούν, χωρίς μεν να μειώνουν τα κείμενα, συνυπάρχοντας δε με εκείνα. Άλλοτε δίνοντας μια δευτερεύουσα χιουμοριστική οπτική στο περιεχόμενο του κειμένου και άλλοτε ανοίγοντας διάλογο μαζί του, (οι εικόνες) καθιστούν παιδοκεντρικό και ευχάριστο το εγχειρίδιο στους μαθητές.

Μιλούμε λοιπόν για μία νέα πολυτροπική<sup>13</sup> σειρά βιβλίων που, μολονότι ακολουθεί την αθροιστική λογική (δομιστική παράδοση) των βιβλίων του 1985, αποτελείται από περισσότερα αυθεντικά - επουδενί πολυτροπικά όμως- κείμενα μέσα στα πλαίσια του επικοινωνιακού λόγου που δειλά μετατρέπεται σε έναν αναδυόμενο υβριδικό λόγο, προερχόμενο από τη μίξη της επικοινωνιακής (σε μεγάλο βαθμό) και της κειμενοκεντρικής (λιγότερο) προσέγγισης.

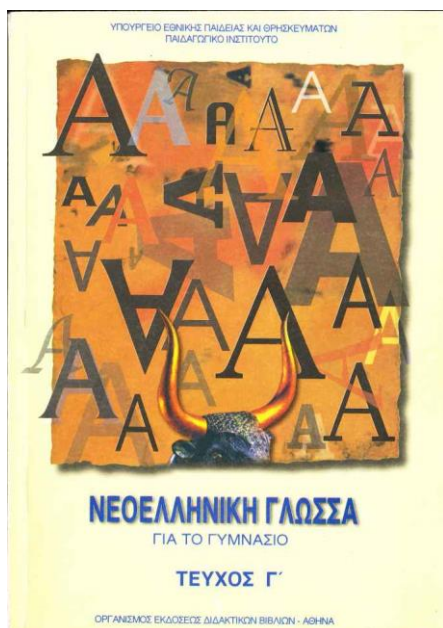
## 5.2. Τα εγχειρίδια του 2006

Για πρώτη φορά συγγράφονται σχολικά εγχειρίδια από επιστημονική ομάδα που επιλέγεται κατόπιν ανοιχτής προκήρυξης. Αναπόφευκτα, η ίδια καλείται να ακολουθήσει τα κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, τις αρχές των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ 2003, χωρίς όμως να «εγκλωβίζεται» στις συντεταγμένες του ΠΙ, αφού δεν προέρχεται από αυτό. Μάλιστα, άξιο αναφοράς είναι ότι το τεύχος για κάθε τάξη γράφεται από διαφορετική συγγραφική ομάδα, γεγονός που εξαρχής καλλιεργεί μια πολυφωνική τάση (Bakhtin, 1984 από Baynham, 2002) στα γλωσσικά εγχειρίδια. Τα βιβλία του 2006, απότοκα των εγχειριδίων του 2001, με ανανεωμένη μορφή που διαφαίνεται από το εκκεντρικό εξώφυλλο κιάλας -σημειωτέον, μόνο το εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου του 2001 είναι πολύχρωμο (εικ. 1, 2) έναντι των άλλων τευχών του ίδιου έτους, αλλά και αυτό λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με το ολοστόλιστο εμπροσθόφυλλο (εικ. 3) και οπισθόφυλλο (εικ. 4) του τεύχους του 2006- και με τη δυνατότητα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας της γλώσσας, μοιάζουν πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Προσελκύουν το ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο επικαιροποιώντας την αξιολογή γνώση, ως προς την αισθητική τους που αναβαθμίζεται με την καλύτερη ποιότητα χαρτιού, με τα έντονα χρώματα τόσο στο εξώφυλλο όσο και

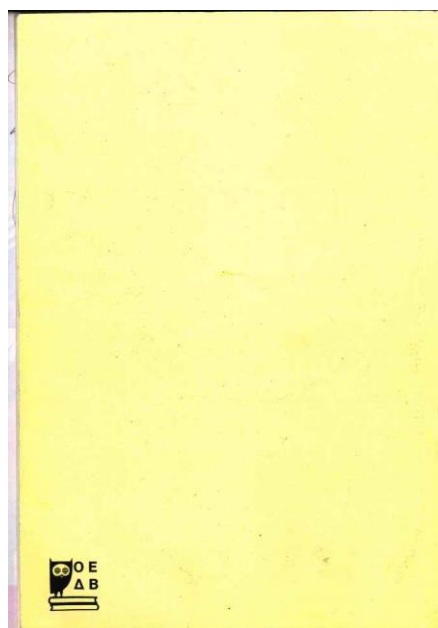
---

<sup>13</sup> Η πολυτροπικότητα, αν και υπήρχε ως ένα βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια, δεν κατονομαζόταν μέχρι και τα βιβλία του 2001

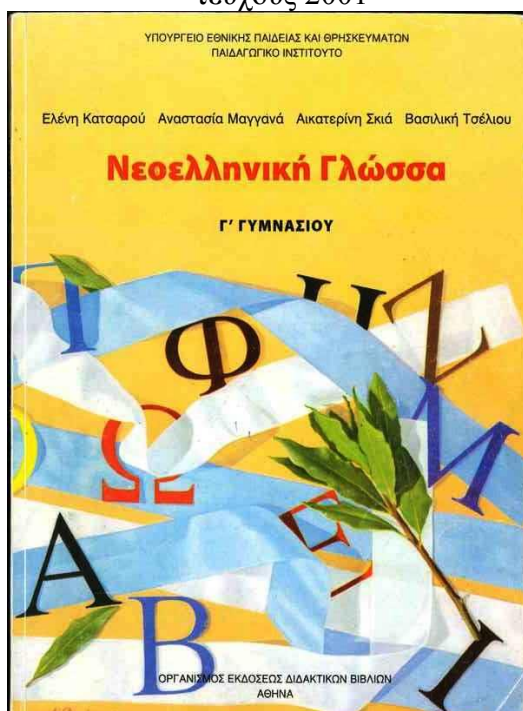
στις εσωτερικές σελίδες, αλλά και ως προς τον αριθμό των σελίδων που έχουν συρρικνωθεί.



**Εικόνα 1:** Εμπροσθόφυλλο (εξώφυλλο) τεύχους 2001



**Εικόνα 2:** Οπισθόφυλλο τεύχους 2001



**Εικόνα 3:** Εμπροσθόφυλλο (εξώφυλλο) τεύχους 2006



**Εικόνα 4:** Οπισθόφυλλο τεύχους 2006

Βέβαια, τα βιβλία αυτά και πάλι αποτελούν το μόνο μαθησιακό υλικό με την ίδια (με τα τεύχη του 2001) άρθρωση του μακροκειμένου-κεφαλαίου ως βάση του παιδαγωγικού λόγου, χωρίς ωστόσο η διδασκαλία του να απομονώνεται από την κοινωνία της πληροφορίας. Τα τρία τεύχη του γυμνασίου παρουσιάζονται με αυτόνομη αρίθμηση το καθένα (10, 9, 8 ενότητες αντιστοίχως για τα α', β', γ' τεύχη γυμνασίου). Το κάθε κεφάλαιο ξεκινά από τη δεξιά πάντα σελίδα που εμπεριέχει έγχρωμη εικόνα και τα περιεχόμενα της ενότητας δοσμένα με έναν άμεσο επικοινωνιακό τρόπο, με τη μορφή δομημένων προτάσεων σε α' πληθυντικό πρόσωπο Μέλλοντα και όχι ως παράθεση θεματικών τίτλων. Οι σελίδες «σχεδιάζονται» (designing) -δεν συγγράφονται- με βάση μια αισθητική προοπτική. Αποκτούν, με άλλα λόγια, μια εικονιστική διάσταση μέσω εικόνων<sup>14</sup> ως πολυσύνθετων αναπαραστατικών πηγών (πολυτοπικότητα-Χοντολίδου 1999), ώστε να αποδοθεί καλύτερα η ιδεολογία στην οποία αποσκοπεί η σύγχρονη εκπαίδευση. Τα εξωγλωσσικά αυτά στοιχεία, (αν και αξιοποιούνται παραδειγματικά ή διακοσμητικά μόνο), περισσότερο τώρα στον αριθμό, εκτός από την από κοινού με το κείμενο συνεισφορά τους στη γνώση, αποτελούν ερέθισμα για τον ταυτοτικό προσδιορισμό του μαθητή. Ο τελευταίος, ανακαλώντας προσωπικά βιώματα του παρελθόντος, μπορεί να τα νοηματοδοτεί ανάλογα με τις ανάγκες του, τις θέσεις του, τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει, σύμφωνα δηλαδή με την υποκειμενικότητά του (ο κόσμος ως κοινωνική κατασκευή). Κατά συνέπεια, ουσιαστικά λοιπόν μιλούμε για πολυτροπικά κείμενα (λογοτεχνικά κείμενα, δραματοποιήσεις, ζωγραφικά έργα κ.α), συμβατά με την κατεξοχήν οπτική εξωσχολική επικοινωνία<sup>15</sup> των μαθητών, η κειμενικότητα των οποίων εξετάζεται μέσω της πολυτροπικότητας.

Ως προς τη δόμηση των κεφαλαίων, το καθένα από αυτά διαρθρώνεται από τέσσερα και κάποτε -όταν επιβάλλεται- και από πέντε ή έξι μέρη. Τώρα, η οργάνωση του πρώτου μέρους όλων των γυμνασιακών εγχειριδίων της γλώσσας γίνεται με βάση το

---

<sup>14</sup> Τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων συνδυάζουν αποκλειστικά γλωσσικά και οπτικά σημεία. Δεν υπάρχει εμφάνιση άλλου τρόπου (mode) όπως ήχου, κινούμενης εικόνας ή χρήση Η/Υ, τηλεόρασης, εκτός της εκτυπωμένης σελίδας.

<sup>15</sup> Μπορεί κανείς να μιλήσει για ένα «γλωσσικό διχασμό» των μαθητών που πηγάζει από την οπτική εξωγλωσσική επικοινωνία στη κοινωνική τους ζωή που αντιπαραβάλλεται με την σχεδόν αμιγώς γλωσσική επικοινωνία στη σχολική τους ζωή.

κειμενικό είδος που αποτελεί αφετηρία για τη διδασκαλία, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι κλειστές και πάλι ερωτήσεις (ζήτηση) των κειμένων που υπάρχουν. Οι γνώσεις για τη γλώσσα, περισσότερες τώρα όπως και τα κείμενα (προσφορά), συνδέονται απόλυτα πλέον με την κειμενική ιδιαιτερότητα (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία). Οι «οπτικά εγγράμματοι» μαθητές μαθαίνουν με νόρμα τα είδη λόγου να διαχειρίζονται ως πολίτες τα πολυμορφικά πλέον κείμενα-προϊόντα του πολυδιάστατου κόσμου (Τύπος, τηλεόραση, βιντεοκλίπ, Internet κ. λ. π), κατανοώντας τα διάφορα επίπεδα νοημάτων τους (Χατζησαββίδης, 2005). Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει θεωρία γλωσσικών, μορφοσυντακτικών, δομοτεχνικών φαινομένων, ενώ το τρίτο είναι σχετικό με τη θεματική ενότητα «λεξιλόγιο» (στο τρίτο ή και τέταρτο μέρος με λιγότερη έμφαση από τα εγχειρίδια του 2001). Η διδασκαλία δεν απαλλάσσεται από τη μελέτη μεμονωμένων μορφοσυντακτικών-λεξιλογικών φαινομένων, αλλά οι δραστηριότητες των νέων εγχειριδίων προβλέπουν την ένταξή τους σε κειμενικά πλαίσια. Επί της ουσίας, θα λέγαμε ότι «καταργείται» το συμπληρωματικό εγχειρίδιο «Γλωσσικές Ασκήσεις», που περιλαμβάνει μη ενταγμένες στο επικοινωνιακό πλαίσιο μορφοσυντακτικές-λεξιλογικές ασκήσεις. Συχνά στο τέταρτο μέρος οι ασκήσεις παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού) που εμφανίζονται, δεν επαρκούν. Έτσι, τα κεφάλαια αποτελούνται στο σύνολό τους και από ένα πέμπτο και κάποτε έκτο (α'-β' τεύχος και η τελευταία ενότητα του γ' τεύχους) τμήμα. Στο τελευταίο μέρος κάθε ενότητας εμφανίζεται υλικό σχετικό με τις ειδικότερες δεξιότητες γραμματισμού, υπάρχουν δηλαδή δραστηριότητες παραγωγής (προφορικού και γραπτού) λόγου (παραγωγή επιχειρηματολογίας -Κ. Ντίνας, Ε. Σωτηρίου 2010) κατά τον ομώνυμο τίτλο τους. Σε αυτό επιλογικά προστίθεται και η ενότητα «Διαθεματική Εργασία» στα πρότυπα της ενότητας «Προτάσεις για δραστηριότητες» των εγχειριδίων του 2001, γεγονός που επιβεβαιώνει την αναπλαισίωση της έννοιας της πολυτροπικότητας στα εγχειρίδια του 2006, παρότι η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί ευδιάκριτο στόχο του ισχύοντος ΑΠΣ- ΔΕΠΠΣ (2003). (Ας σημειωθεί ότι στο εγχειρίδιο της α' γυμνασίου (α' τεύχος), στην τρίτη ενότητα το μέρος «Δραστηριότητες παραγωγής λόγου» αφιερώνεται στην έννοια της πολυτροπικότητας, την ονοματίζει, με θεωρία και ασκήσεις για το «πολυτροπικό κείμενο»). Η πολυτροπικότητα γίνεται τώρα ξεκάθαρος διδακτικός στόχος σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, καθώς επιλέγεται νέο σημειωτικό υλικό και πολλαπλασιάζονται τα γνήσια πολυτροπικά κείμενα (αλλαγή σε επίπεδο «προσφοράς», όχι όμως και «ζήτησης»). Αν στα βιβλία του 2001 υπάρχουν ψήγματα κριτικού

γραμματισμού, τώρα διαφαίνονται αποδεικτικά δείγματα (που θα εδραιωθούν με τις προτάσεις του πιλοτικού προγράμματος σπουδών του 2011). Κατά συνέπεια, αλλάζει ο τρόπος που παρέχεται η γνώση για τη γλώσσα αλλά και για τον κόσμο. Η «νέα» γνώση καλλιεργεί την εγγράμματη μαθητική υποκειμενικότητα που συμβάλλει στη δυναμική αυτενέργεια του μαθητή εν ώρα διδασκαλίας. Κατά ένα οξύμωρο σχήμα βέβαια, στα γυμνασιακά εγχειρίδια του 2006 πρωτοφανώς επιπροστίθεται και η ενότητα με τον άμεσο τίτλο «Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτήν την ενότητα» (σύνοψη) με σκοπό την παρακίνηση των μαθητών για ανακεφαλαίωση των νέων γνώσεων (επικύρωση της αθροιστικής λογικής του μακροκειμένου).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι, -μολονότι το κυρίαρχο μέχρι και σήμερα καθ' ορισμού μονοδιάστατο γλωσσικό εγχειρίδιο αποδυναμώνει την πολυδιάστατη «τοποθετημένη πρακτική» (Κυριάκης, 2012), αφού το διδακτικό του σχήμα διατηρώντας την διδακτική ιδιαιτερότητα από τα εγχειρίδια του 1985 ακόμη, μεταβάλλεται σε τοπικό μόνο επίπεδο χωρίς να αλλάζει επί της ουσίας ο τρόπος διαχείρισης της γνώσης (αθροιστικός χαρακτήρας του μακροκειμενικού είδους, αποσπασματικότητα των πολυτροπικών κειμένων)-, μέσα από τα τελευταία εγχειρίδια διαφαίνεται περισσότερο λειασμένο το έδαφος για μια συσταμένη εφαρμογή των πολυγραμματισμών στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας.

## Μέρος Β

### 6. Ερευνητικό Μέρος

#### Ανάγνωση της γλωσσικής εκπαίδευσης - Μεθοδολογία

##### 6.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Καθώς έχουν παρουσιαστεί η οργάνωση και τα περιεχόμενα των «νεότερων» (2001) (γι' αυτά γίνεται λόγος για να φανεί γλαφυρότερα η όποια εξέλιξη των βιβλίων του 2006) και «σύγχρονων»<sup>16</sup> (2006) γυμνασιακών εγχειριδίων της γλώσσας, και λογίζοντας ως μονάδα ανάλυσης τα μακροκειμενικά τους είδη-κεφάλαια, μέλημα της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου τα τελευταία ελληνικά εγχειρίδια θεμελιώνουν το φαινόμενο της πολυτροπικότητας. Με άλλα λόγια, σκοπό αποτελεί να διαπιστωθεί κατά πόσο στην επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων κατανόησης, επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου διαφαίνεται η πολυτροπική λογική της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, προσδίδοντας μια ουσιαστική προοδευτική πνοή στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, η οποία οφείλει να συνάδει δυναμικά με τα σύγχρονα γλωσσικά αλλά και ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα που δεν την αφήνουν ανεπηρέαστη.

Επιμέρους στόχοι είναι να διαπιστωθεί το εύρος του «εκσυγχρονισμού» των τελευταίων γλωσσικών βιβλίων, να παρουσιαστούν -και σε ποιο βαθμό- οι εξελικτικές αλλαγές στα επιμέρους μέρη των κεφαλαίων των σύγχρονων εγχειριδίων.

Η ερευνητική αυτή απόπειρα πραγματοποιείται μέσα από τη συγκριτική παρουσίαση των σχολικών γλωσσικών βιβλίων της γ' τάξης γυμνασίου του 2001 και του 2006. Κατ' αρχήν επιλέξαμε να διερευνήσουμε τα σχολικά εγχειρίδια γιατί αποτελούν το μόνο υποχρεωτικό υλικό διδασκαλίας (το τετράδιο εργασιών έχει προαιρετική και για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς έως και ανύπαρκτη χρήση). Επίσης, ο προσανατολισμός έγινε προς τα εγχειρίδια της τρίτης (γ') τάξης του γυμνασίου, διότι ως τελευταία τάξη ορίζει τον επίλογο στη διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών

---

<sup>16</sup> Αποκαλούμε συμβατικά «νεότερα» τα σχολικά εγχειρίδια του 2001 μιας και έθεσαν τη βάση για νέους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους, και «σύγχρονα» τα εγχειρίδια του 2006 που εδραίωσαν μέσω της πολυτροπικότητας οδούς για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

φαινομένων αλλά και εντυπώνει ουσιαστικότερα στους μαθητές την κοινωνιοκεντρική αντίληψη της σύγχρονης διδακτικής διαδικασίας, αφού εκείνοι λόγω ηλικίας είναι πλέον σε θέση να την κατανοήσουν καλύτερα. Τέλος, η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη οκτώ κεφαλαίων (τέσσερα για το κάθε έτος, μία υποενότητα για το κάθε κεφάλαιο) με κατά το δυνατόν εστίαση σε παραπλήσια θεματολογία, γιατί κυρίως, εκτός από μία συγκεκριμένη έκταση που επιβάλλεται να έχει η εργασία, η οργάνωση των κεφαλαίων γίνεται με τις ίδιες δομές και όσον αφορά τα «νεότερα» και «σύγχρονα» εγχειρίδια, αλλά και όσον αφορά τα τεύχη των τριών τάξεων για το ίδιο έτος.

## **6.2. Το μακροκειμενικό είδος (κεφάλαιο) ως μονάδα ανάλυσης**

Στα μέσα του 1990 το κέντρο βάρους μετατίθεται από τη διδασκαλία του κανονιστικού συστήματος της γλώσσας στην επεξεργασία και παραγωγή κειμένων (κειμενοκεντρικότητα), συμβατών με την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Με την επικοινωνιακή διάσταση που αποκτά η γλώσσα, την γλωσσική ποικιλία αλλά και την αναγνώριση της κοινωνικής πολυγλωσσίας των μαθητών, παρατηρείται απομάκρυνση από τις παλαιότερες γραμματοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αφού υπάρχει αναγκαιότητα ενασχόλησης των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές κειμένων που παράγονται σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες (Χατζησαββίδης, 2005). Το πρόγραμμα διδασκαλίας πλέον, καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας, στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται από ευκρινείς οργανωτικές δομές και ρητά διατυπωμένο περιεχόμενο. Με την δυναμική παρουσία του γραμματισμού στη σχολική διαδικασία, κάθε διδασκαλία ανάγεται σε συνακόλουθα διδακτικά λογικά συμβάντα (teaching events) που συγκροτούν επιμέρους κειμενικά είδη, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην σύσταση ενός συνολικού μακροκειμενικού είδους, δηλαδή στη διδασκαλία μιας ολοκληρωμένης ενότητας (Κουτσογιάννης, 2012).

Τα μακροκειμενικά είδη, υποδομή του παιδαγωγικού λόγου, δεν είναι άλλα από τα κεφάλαια του βιβλίου. Το καθένα από αυτά, καθόλου αυθαίρετα, μακρο-δομείται με ορισμένη αρχή, αναπτύσσεται με συγκεκριμένο τρόπο και ολοκληρώνεται με συμβατό στοχοθετημένο τέλος. Το κεφάλαιο, λοιπόν, εκλαμβάνεται ως μια αυτόνομη κοινωνική δραστηριότητα που στόχο έχει την διδασκαλία, μέσω της οποίας οι μαθητές θα έρθουν ακόμη πιο κοντά στο να ορίσουν τα μελλοντικά κοινωνικά δεδομένα τους. Για την επίτευξη βέβαια μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολείου (θεσμός



συμβολικού ελέγχου κατά Bernstein), θα πρέπει πάντα να προϋποτίθενται η δεδομένη δύναμη υβριδοποιήσιμη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση (λόγοι) και οι συγκεκριμένες κοινωνικά τοποθετημένες (εγγράμματες) ταυτότητες (social situated identities) εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες συγκροτούνται από τη διδασκαλία, αλλά και την πραγματώνουν.

Τα γλωσσικά βιβλία του 2006 (και εκείνα του 2001 σε μικρότερο ποσοστό) εκπονήθηκαν με αυτήν την λογική, αποτελώντας σύγχρονα εγχειρίδια που -έστω μετ' εμποδίων- παρακολουθούν και δέχονται ως ένα βαθμό τις αλλαγές στις επιστημονικές αναζητήσεις.

### **6.3. Θεωρητικό μοντέλο (εργαλείο) ανάλυσης λόγου στα γλωσσικά εγχειρίδια: ο ρόμβος**

Εξαιτίας της εναλλαγής «ρευμάτων» (γλωσσοδιδασκτικών λόγων) στη γλωσσική διδασκαλία, της αυτόβουλης -συχνά παράταιρης με το ισχύον ΑΠΣ- «κατασκευής» μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της συνεχούς μεταβολής της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και κατά συνέπεια της σταδιακής «μετάλλαξης» της διδασκαλίας, αφού η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεμελιώδες συνεχώς εξελισσόμενο «σύστημα», δημιουργείται ένα ρευστό εκπαιδευτικό τοπίο, αδύναμο να αναδείξει ισχυρές σταθερές για τις δομές, τους θεσμούς, τις ταυτότητες (Κουτσογιάννης, 2012). Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο, ωστόσο δύσκολο, να οριστεί ένα μοντέλο για την καλύτερη δυνατή ανάλυση του λόγου στο ελληνικό σχολείο.

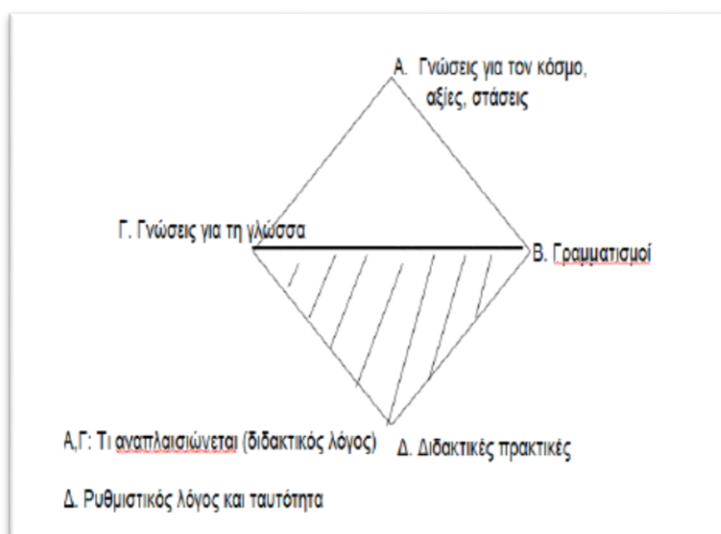
Ο γλωσσοδιδασκτικός λόγος που είναι ουσιαστικά ο μη αναγνωσμένος ελλείπει θεωρητικού πλαισίου παιδαγωγικός λόγος της διδασκαλίας, δύσκολα μπορεί να μελετηθεί, ιδίως μέσα στη μεταδομιστική διδακτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δημιουργία και μείξη (νέων) γλωσσοδιδασκτικών παραδόσεων. Ωστόσο, πρωτοποριακά κατά τον Basil Bernstein (Bernstein, 1996) αποτελεί ποικιλοτρόπως αξιοποιήσιμο μοντέλο στην έρευνα, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τα ΑΠΣ. Με δύο λέξεις, αποτελεί το «τι», δηλαδή την ύλη της σχολικής διδασκαλίας (διδασκτικός λόγος), καθώς και το «πως», τις γνώσεις του διδακτικού λόγου που μετατρέπονται σε πράξη και διαμορφώνουν το είδος των ταυτοτήτων (ρυθμιστικός λόγος-αναγνωστικός γραμματισμός). Κάθε διδασκαλία, μοναδική κάθε φορά, δομείται ως μια αλυσίδα διδακτικών συμβάντων. Αυτά συγκροτούν τα επιμέρους κειμενικά είδη που όλα μαζί

συνθέτουν ένα συνολικό διδακτικό μακροκειμενικό είδος (curriculum macrogenete), μια ολοκληρωμένη ενότητα (κεφάλαιο) σε όρους σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου. Βέβαια, η διδασκαλία του μακροκειμένου πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες, απαιτούμενες για την περίπτωση ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Συστήνεται έτσι ένας τρίπτυχος άξονας, κατάλληλος για την ανάγνωση των γλωσσικών -σχολικών κατά βάση- διδακτικών πρακτικών που διευκολύνει την ανάλυση της διδασκαλίας. Η διδακτική διαδικασία της ελληνικής γλώσσας αφορμάται λοιπόν από το τριμερές σχήμα: λόγοι - μακροκείμενα - ταυτότητες (Fairclough, 2003).

Για τη συγκρότηση και κατανόηση του παιδαγωγικού λόγου (διδακτική διαδικασία) επιλέγεται το αναπαραστατικό μοντέλο του ρόμβου, ισόρροπου σχήματος με κανονικότητες αλλά και δυναμικές τάσεις για αποκλίσεις και μεταβολές (Κουτσογιάννης, 2012), όπως άλλωστε επιτάσσει ο διαρκώς μεταλλασσόμενος «στίβος» της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι αιχμές του ρόμβου (Α: γνώσεις για τον κόσμο, Β: γραμματισμοί, Γ: γνώσεις για τη γλώσσα, Δ: διδακτικές πρακτικές) αποτελούν τους βασικούς πόλους του σχήματος που απαραίτητως πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους για την αρτιότερη ανάλυση του λόγου. Στο κέντρο του ρόμβου τοποθετούνται οι εγγράμματα ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικού σε ένα επίπεδο εκατέρωθεν επιρροής με τις κορυφές του ρόμβου, αλλά και σε συνάρτηση με τη σύνδεση των αιχμών μεταξύ τους και με τις ταυτότητες.

Η παρθενική σχηματική προσπάθεια, ο παραδοσιακής αντίληψης ρόμβος του Bernstein (ρόμβος 1), συνυφασμένος με το σχήμα «διδακτικός-ρυθμιστικός άξονας της γλώσσας», δίνει έμφαση στα σημεία-αιχμές Α και Γ, δηλαδή στο «τι», και στο σημείο Δ παρουσιάζοντας το «πως» της διδασκαλίας. Εστιάζει αποκλειστικά στον αλφαριθμητισμό, όχι σε άλλους γραμματισμούς (σημείο Β), δηλαδή στη γνώση ανάγνωσης, γραφής αλλά και συγκεκριμένου σχολικού τύπου κειμενικών ειδών (λογοτεχνικά, έκθεση ιδεών).

### Ρόμβος 1: κατά Bernstein (παραδοσιακή αντίληψη)

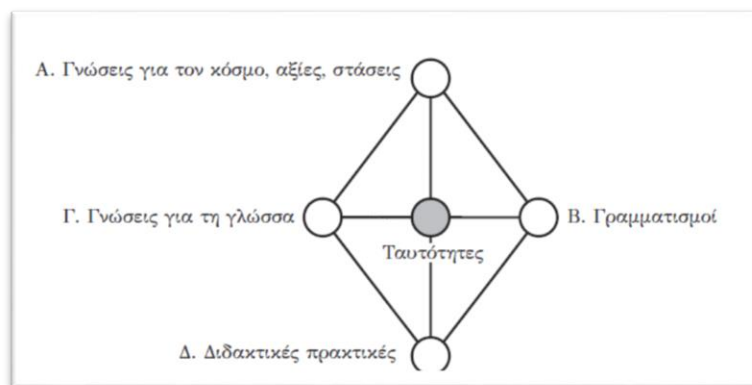


Μέσα στα πλαίσια της δομιστικής αντίληψης της γλωσσικής διδασκαλίας (μέχρι το 1960), ο αναγνωστικός αυτός γραμματισμός επαναπροσδιορίζει γνώσεις για τον κόσμο σχετικές με το έθνος, κράτος, οικογένεια, θρησκεία, εμμένοντας στη ρυθμιστική χρήση της γλώσσας (γραμματική - ορθογραφία). Επιπλέον, η επικρατούσα (από το 1970) και στα σημερινά σχολικά βιβλία μετωπικού τύπου διδακτική πρακτική: ερώτηση – απάντηση -αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση (IRE/F: Initiation Response Evaluation/Feedback) αποδεικνύει το δασκαλοκεντρικό μοτίβο. Διεξοδικότερα, πρόκειται για ένα σχήμα διδασκαλίας (π-ζ-σ), γνώριμο στα νεότερα και σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της νέας ελληνικής γλώσσας του γυμνασίου (2001, 2006, αλλά και φυσικά σε εκείνα του 1985) μιας και το ακολουθούν πιστά, κατά το οποίο αρχικά δίνεται η πληροφορία/κείμενο (προσφορά) και στη συνέχεια ζητούνται πληροφορίες/ασκήσεις από τους μαθητές (ζήτηση). Τέλος, η προκύπτουσα νέα γνώση, όχι όμως πάντα, προσφέρεται σε ξεχωριστό πλαίσιο (σύνοψη). Η διδακτική αυτή ακολουθία επισφραγίζει την οριοθετημένη παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία και καθορίζει τις μαθητικές ταυτότητες που ακόμη και ασυνείδητα αναπτύσσονται.

Από τα τέλη του 1960, αρχίζει να διαφαίνεται έντονα το ενδιαφέρον για την καθημερινότητα των μαθητών, τις εξωσχολικές τους εμπειρίες, το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον. Με το πέρασμα των ετών κάνουν την εμφάνισή τους «καθημερινά» κείμενα που αποτελούν αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο. Η

«ατεμάχιστη» πλέον γλώσσα του «όλου» παύει να περιορίζεται στη διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων, γεγονός που εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας. Στα σχολικά βιβλία του 2001 εμφανέστερα από τα προηγούμενα, παρατηρείται η φιλοσοφία του ρομβικού διδακτικού σχήματος (Bernstein), αλλά με την προοπτική μιας εξελίξιμης -αν μας επιτρέπεται- διάστασης του σχήματος αυτού (ρόμβος κατά Κουτσογιάννη-Κουτσογιάννης, 2012). Με πρωταρχική την ιδέα του τρίπτυχου: λόγοι-κείμενα-ταυτότητες για την κατανόηση του παιδαγωγικού-γλωσσοδιδακτικού λόγου και την ανάγνωση των διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, διαπιστώνεται το πέρασμα από τις παραδοσιακές αντιλήψεις και τον αναγνωστικό γραμματισμό στον ολιστικό λόγο. Κατά συνέπεια, επιβάλλεται μια μετασχηματική διαδικασία στο σχήμα του ρόμβου. Στο νέο ρομβικό μοντέλο (ρόμβος 2), εκτός των άλλων, είναι απαραίτητη η εστίαση στους γραμματισμούς (σημείο Β), αφού αυτοί αποτελούν το κέντρο για την ανάπτυξη των διαφορετικών λόγων (παραδόσεις). Ακόμη, όλες οι αιχμές του ρόμβου και η αλληλοδιάδρασή τους είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων, οι οποίες τοποθετούνται στον πυρήνα του ρόμβου.

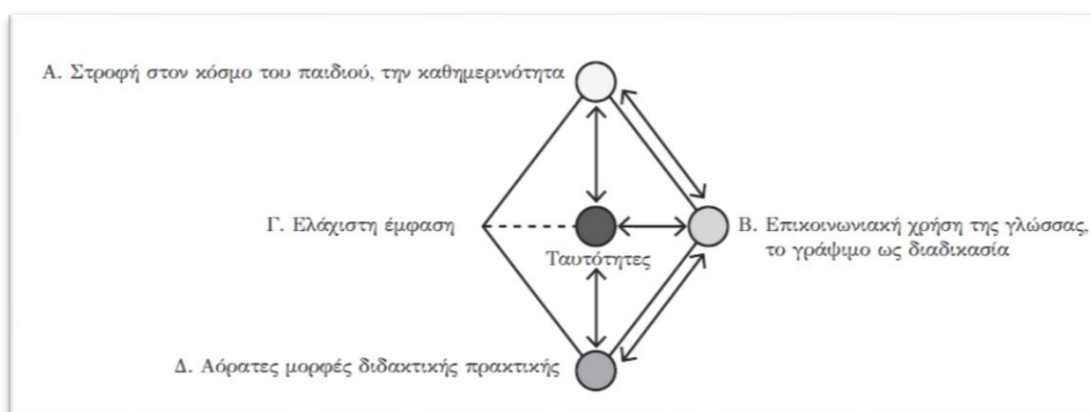
### **Ρόμβος 2:** κατά Κουτσογιάννη (ρόμβος και ταυτότητες)



Αν και το σχήμα του Bernstein για τον παιδαγωγικό λόγο αποτέλεσε την πρώτη σχηματική απόδοση στην προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης, ο παιδαγωγικός λόγος καταλήγει στη σημερινή σχηματική του αναπαράσταση με μπούσουλα το ρόμβο των ολιστικών αντιλήψεων (επικοινωνιακή αντίληψη) (ρόμβος 3) (Κουτσογιάννης 2012). Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια με την παρουσίαση κειμένων που δεν δημιουργήθηκαν αμιγώς για σχολική χρήση δίνουν γνώσεις για τον κόσμο και την καθημερινότητα του παιδιού ως ενεργού κοινωνικά μέλους (αιχμή Α).

Ο γραμματισμός (αιχμή Β) αποκτά τώρα ποικίλες κοινωνιογλωσσολογικές οπτικές με βαρύτητα στην επικοινωνιακή ικανότητα και έτσι δημιουργούνται πολλοί γραμματισμοί που αποδυναμώνουν τον αναλφαβητισμό και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παραγάγουν καθημερινά κείμενα, συμβατά στην εξωσχολική αλλά και ενδοσχολική καθημερινή πλέον επικοινωνία. Παρότι το παραδοσιακό σχήμα της διδακτικής πρακτικής «ερώτηση- απάντηση -αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση» εδρεύει και στα σημερινά βιβλία διατηρώντας τον ισχυροποιημένο ρόλο του δασκάλου, τα παιδιά αποκτούν άλλη υπόσταση, συμμετέχουν δυναμικά τείνοντας να πρωταγωνιστήσουν στο σχολικό χρόνο και προοδευτικά αναμορφωμένο χώρο. Με γλωσσοπαιδαγωγικούς όρους, από τις παραδοσιακές «ορατές» μορφές παιδαγωγικής πρακτικής υπάρχει καθαρή στροφή προς τις «αόρατες» (αιχμή Δ), που υποβαθμίζουν θεαματικά τη διδασκαλία της γραμματικής (αιχμή Γ). Συνεπώς, οι μαθητές περνούν ομαλά από το οικείο και καθημερινό στο σχολικό ζητούμενο που, απαλλαγμένο από τις επίσημες φόρμες, προσομοιάζει στο καθημερινό. Ο εκπαιδευτικός της πράξης συμπορευόμενος με τους μαθητές κατορθώνει το «αδιανόητο» (unthinkable κατά Bernstein), ενώ οι μαθητές, κινητικοί, συνεργάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εκατέρωθεν κοινωνικές ταυτότητες (στο κέντρο του ρόμβου) ως απόρροια των επιλογών που γίνεται στην κάθε πλευρά του ρόμβου.

### Ρόμβος 3: ολιστικής/ επικοινωνιακής αντίληψης

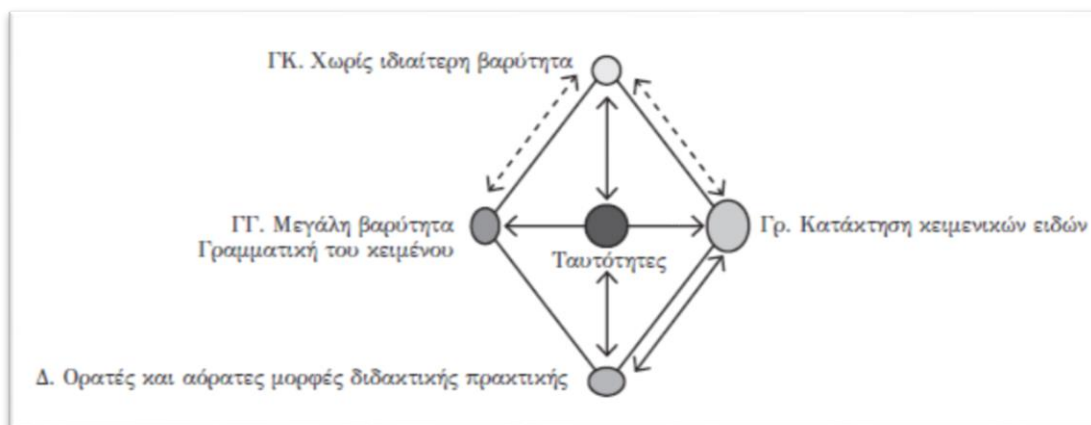


Τα κείμενα που συναντούν οι μαθητές στην κοινωνική τους ζωή γίνονται υλικό στην ώρα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και αυτό είναι γεγονός. Γεγονός όμως από το 1980 και εξής είναι και τα διάφορα κειμενικά είδη (genres) που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία. Ο κειμενοκεντρικός αυτός προσανατολισμός διαπιστώνεται και στα ελληνικά γλωσσικά εγχειρίδια - τα βιβλία του γυμνασίου 2006 οργανώνονται με μια

κειμενοκεντρική αντίληψη- στα οποία παρατηρούνται ενδιαφέροντα κειμενικά είδη (μακροκειμενικά είδη-macrogenre κατά τη Σχολή του Σύδνεϋ)<sup>17</sup> που οργανώνονται βάσει συγκεκριμένης δομής, λεξικογραμματικής και η μελέτη τους δεν αποτελεί διδακτική πρόταση, αλλά συμβάν.

Μια άλλη λοιπόν εκδοχή του ρόμβου (ρόμβος 4) που παρουσιάζει την συντηρητική - όπως χαρακτηρίστηκε- κειμενοκεντρική προσέγγιση και που απεικονίζει κατά σημεία τη διδακτική διαδικασία των σχολικών εγχειριδίων της νέας ελληνικής γλώσσας, εστιάζει στους γραμματισμούς (αιχμή Β), θεωρώντας ότι οι μαθητές θα πετύχουν μόνο αν κατανοήσουν γραμματικοσυντακτικά και δομοτεχνικά τα κειμενικά είδη. Ο ρόμβος αυτός σε αντιδιαστολή με τις επικοινωνιακές αντιλήψεις εμμένει και στις γνώσεις για την γλώσσα (ΓΓ-σημείο Γ), όπως είναι αυτονόητο, κρατώντας βέβαια αποστάσεις από τις παραδοσιακές αντιλήψεις αφού το σημείο Γ δεν τίθεται ως πρώτη προτεραιότητα. Η κειμενοκεντρική πρόταση προσομοιάζει, όπως όλα δείχνουν, σε μια γραμμική ρυθμιστικού τύπου διαδικασία, κρίση που ενδυναμώνεται και από τη στροφή προς τις «ορατές» κυρίαρχα διδακτικές πρακτικές (σημείο Δ) με κεντρική εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Αναμενόμενη είναι και η ελάχιστη βαρύτητα του ρόμβου στις γνώσεις για τον κόσμο (ΓΚ – αιχμή Α, διακεκομμένα βέλη στο σχήμα).

#### Ρόμβος 4: κειμενοκεντρικής αντίληψης



<sup>17</sup> Σύδνεϋ: Πρόκειται για μια ομάδα επιστημόνων στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας με επικεφαλής τον J.R Martin (2009). Πιστή στην επιστημονική οπτική του Halliday (συστημική λειτουργική γραμματική 1994), μελετώντας από γλωσσολογική άποψη κειμενικά είδη που υπήρχαν σε σχολικά βιβλία α'/θμιας και β'/θμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν σε συγκεκριμένη συνολική διδακτική πρόταση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που προσεγγίζει από μία κειμενοκεντρική οπτική το μαθησιακό υλικό (παιδαγωγική των κειμενικών ειδών)

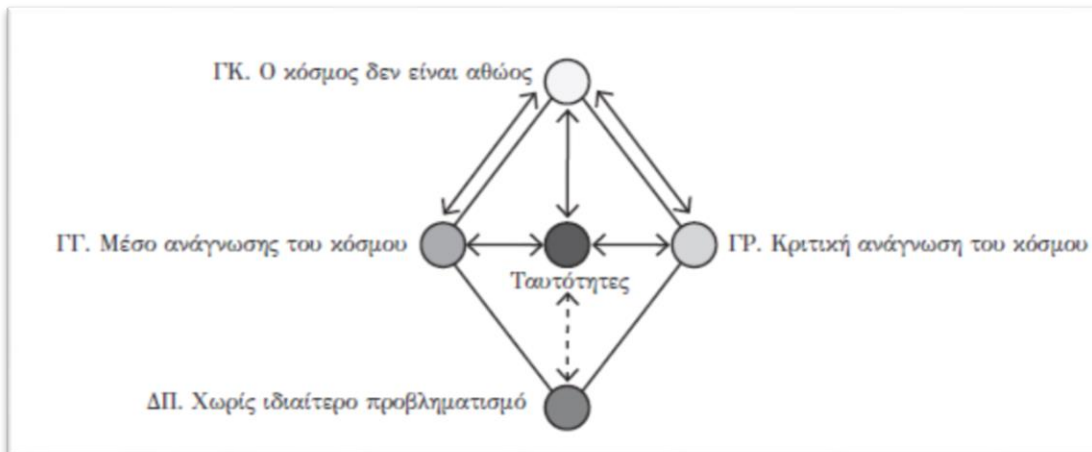
Τα (ελληνικά) εγχειρίδια του γυμνασίου (2001, 2006), με το Α' μέρος των κεφαλαίων να αφιερώνεται ολοκληρωτικά στο κείμενο ως διδακτικό υλικό και με τίτλο «Εισαγωγικά Κείμενα», δεν απομονώνονται ωστόσο στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Συγχρωτίζοντάς την με την επικοινωνιακή προσέγγιση, δημιουργούν έναν υβριδοποιημένο γλωσσοπαιδαγωγικό διδακτικό λόγο (διαλογικότητα).

Με το πέρασμα των δεκαετιών νέες προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται προ των πυλών. Από τις αρχές του 1990 (ας μην ξεχνούμε βέβαια ότι το 1960 πρώτος ο Freire έθεσε τις βάσεις του κριτικού γραμματισμού) η σχολική πράξη και η γλωσσική διδασκαλία θεωρούνται ότι ενέχουν αντιληπτικά νοήματα μόνο όταν συνδέονται με την πραγματική ζωή (οικονομικές- κοινωνικές- πολιτισμικές συνθήκες). Ο κριτικός γραμματισμός, ως γλωσσοδιδασκτική ομπρέλα, είναι δεδομένο και μόνο μέσω αυτού θα επιτευχθεί η ανάδειξη της στενής σχέσης της γλώσσας με το σύνθετο κοινωνικό γίνεσθαι, ανάδειξη απαραίτητη για την κατανόηση της γλώσσας (κριτική θεωρητική παράδοση)<sup>18</sup>. Οι μαθητές μέσα από «οικεία» κείμενα με μπούσουλα τον κριτικό γραμματισμό ασκούνται στην καλλιέργεια μιας δημιουργικής ικανότητας ανάγνωσης του περίπλοκου κόσμου, κρίνοντάς τον και επανοηματοδοτώντας τον σε συνάρτηση με τις μοναδικές τους εγγράμματες ταυτότητες (κείμενα-λόγοι-ταυτότητες). Σχηματοποιώντας την προοπτική του κριτικού γραμματισμού (ρόμβος 5), παρατηρούμε σχεδόν απόλυτα την μετάθεση του ενδιαφέροντος στην ρομβική αιχμή Α που αντικατοπτρίζει τις γνώσεις για τον κόσμο. Οι μαθητές, κριτικά εγγράμματοι πολίτες (αιχμή Β-γραμματισμοί), ερμηνεύουν μέσω επιλεγμένων κειμένων τον κόσμο (αιχμή Α) με εργαλείο τις γνώσεις τους για τη γλώσσα (αιχμή Γ). Η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται τώρα στην εκμάθηση λεξικογραμματικών φαινομένων αλλά στην αξιοποίηση της κανονιστικής αυτής διαδικασίας, ώστε τα παιδιά να επικοινωνήσουν κριτικά με τον πραγματικό κόσμο. Φυσικά, στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται ορατές και κυρίως αόρατες διδακτικές πρακτικές χωρίς βέβαια να δίνεται στο σχήμα ιδιαίτερη έμφαση (αιχμή Δ).

---

<sup>18</sup> Αποτελεί τη δεύτερη από τις δύο κύριες σχολές σκέψης κριτικού γραμματισμού. Η πρώτη είναι η φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση που πιστεύει ότι μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των κειμένων θα αποκατασταθεί η αλήθεια του κόσμου που συχνά, όπως η σχολή αυτή υποστηρίζει, διαστρεβλώνεται (critical reading/thinking).

## Ρόμβος 5: κριτικού γραμματισμού

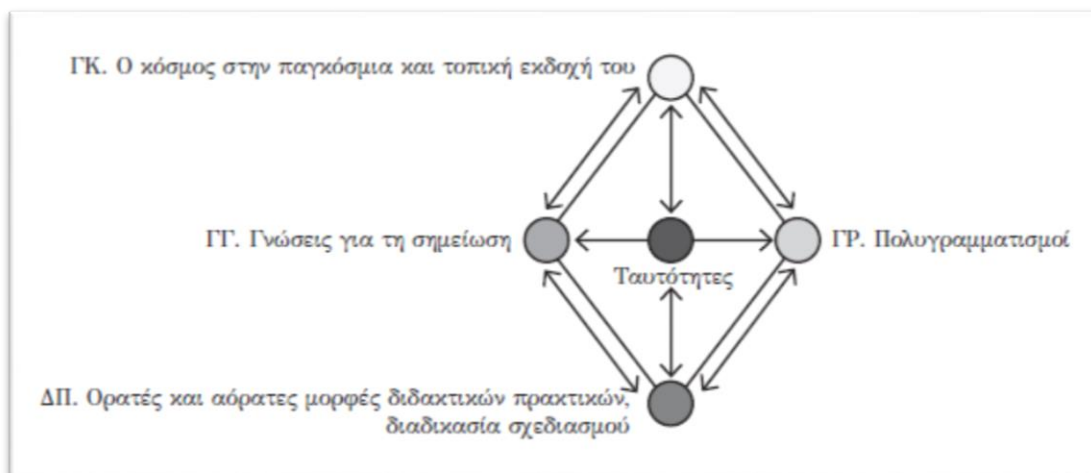


Η τελευταία σχηματική αποτύπωση της εξέλιξης των παραδόσεων στην διδασκαλία της γλώσσας είναι ο ρόμβος των πολυγραμματισμών (ρόμβος 6). Οι πολυγραμματισμοί που ενδιαφέρονται για τις συνέπειες που φέρουν στην εκπαίδευση οι παγκόσμιες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών θέτουν στο επίκεντρο όλες τις πλευρές του ρόμβου. Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στο πεδίο των γνώσεων για τον κόσμο (αιχμή Α), λαμβάνονται υπ' όψιν οι αλλαγές στο παγκόσμιο και τοπικό κοινωνικοπολιτικό περικείμενο, δημιουργούνται με άλλα λόγια το νέο «τι» και «πως» της διδασκαλίας. Αποτελούν σύγχρονη γλωσσοδιδασκτική θεωρία που προσπαθεί να απαντήσει στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης έξω από τα εθνικά όρια. Έτσι, διαπιστώνεται η χρήση νέων γραμματισμών (αιχμή Β-πολυγραμματισμοί) που βασίζονται στην ύπαρξη ψηφιακών μέσων με συνύπαρξη πολλών γλωσσικών και μη τρόπων (modes) απόδοσης νοήματος. Η πολυτροπική αυτή απόδοση του νοήματος ενεργοποιεί την κριτική σκέψη και απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων των μαθητών για να κατανοήσουν και εν συνεχεία να δημιουργήσουν εκ νέου νόημα-κείμενο. Οι γνώσεις για τη γλώσσα (αιχμή Γ) εδώ δεν είναι μόνο κανονιστικού τύπου, αλλά δίνεται βαρύτητα και στη γνώση για τη σημείωση γενικότερα. Με αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας και του κριτικού γραμματισμού που λαμβάνουν θέση στη θεωρία των πολυγραμματισμών, οι γνώσεις για τη γλώσσα βρίσκονται σε σύνδεση με τις αιχμές Α και Β. Σκεπτόμενοι την σχέση αλληλεξάρτησης των αιχμών Α, Β, Γ οι μαθητές καταπιάνονται με τη διαδικασία του σχεδιασμού (Design-NLG 1994), επιδίδονται δηλαδή στην προσπάθεια παραγωγής λόγου (μετασηματισμένη πρακτική) με τη χρήση ορατών και αόρατων διδακτικών πρακτικών (αιχμή Δ) επίσης. Φυσικά, στο κέντρο οι εγγράμματες υποκειμενικότητες (ταυτότητες) των παιδαγωγικών



πρωταγωνιστών που εκούσια ή ακούσια πάντα καλλιεργούνται, επηρεάζονται από τα σημεία του ρόμβου αλλά και ισόβαθμα τα προσδιορίζουν.

### Ρόμβος 6: πολυγραμματισμών



#### 6.4. Σχολικά Εγχειρίδια Γ' Γυμνασίου 2001 – 2006

##### 6.4.1. Ανάλυση Κεφαλαίων: τα μέρη (υποενότητες) και οι ασκήσεις τους Συγκριτική παρουσίαση

Η συγκριτική παρουσίαση των εν προκειμένω σχολικών εγχειριδίων αφορά όμοια μέρη κεφαλαίων που πραγματεύονται είτε κοινή θεματολογία (στα κείμενα), είτε ασκησιολόγιο στα ίδια γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και σίγουρα δραστηριότητες παραγωγής λόγου ώστε να επιτευχθεί το δυνατότερο μια απόλυτη σύγκριση. Αυτό καθίσταται δυνατόν αφού εκατέρωθεν τα σχολικά εγχειρίδια της γ' γυμνασίου (2001, 2006) (το αυτό συμβαίνει και στα τεύχη των άλλων τάξεων) αποτελούνται από ανεξάρτητα κοινωνικά συμβάντα, τα κεφάλαια, που δομούνται με όμοιο τρόπο. Η σειρά παρουσίασης των κεφαλαίων δε γίνεται αριθμητικά, παρά με βάση τα διδακτικό υλικό των επιμέρους μερών τους (εισαγωγικά κείμενα, γλωσσικά στοιχεία, λεξιλόγιο, δραστηριότητες παραγωγής λόγου). Επιπλέον, ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν τα μέρη διαφορετικών κεφαλαίων ώστε να γίνει φανερή η πανομοιότυπη, «γραμμική», θα λέγαμε, οργάνωση των κεφαλαίων των βιβλίων (εισαγωγικά κείμενα, γλωσσικά στοιχεία, λεξιλόγιο, παραγωγή λόγου). Τέλος, σημειώνεται ότι η παρουσίαση των ασκήσεων έγινε στο κείμενο με συμβατική αρίθμηση κατά αύξοντα αριθμό, ώστε να συναχθεί ευκολότερα ο συνολικός αριθμός των πολυτροπικών

ασκήσεων (προφορικών-γραπτών) των κεφαλαίων που ερευνήθηκαν. Ωστόσο, οι ασκήσεις παρουσιάζονται και «εικονοποιημένες», όπως ακριβώς εμφανίζονται στα βιβλία του μαθητή.

#### *6.4.1.1. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001*

##### Ενότητα 27

##### Α' Μέρος (σελ. 128)

Το εισαγωγικό κείμενο (Α' μέρος) του κεφαλαίου 27 του σχολικού εγχειριδίου του 2001 και εκείνα του κεφαλαίου 4 του σχολικού εγχειριδίου του 2006 αποτέλεσαν και το πρώτο υλικό στην έρευνα αυτή. Κάθε ενότητα (κεφάλαιο) των βιβλίων ξεκινά με εισαγωγικά κείμενα προς μελέτη. Επιλέχθηκαν τα κείμενα των συγκεκριμένων κεφαλαίων λόγω του κοινού τους θεματικού κέντρου «η Ενωμένη Ευρώπη». Αυτή η επιλογή -καθόλου αυθαίρετα- έγινε για να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο αντιμετωπίζουν τα δύο βιβλία την έννοια της Ευρώπης, πώς οι μαθητές μπορούν να την κατανοήσουν.

Η ενότητα 27, όπως και όλες του ίδιου αλλά και των υπολοίπων τευχών του 2001, εισάγεται με ολοσέλιδη έγχρωμη εικόνα (εικ. 5) στα αριστερά. Η συγκεκριμένη, σχετική με τη θεματική την οποία πραγματεύεται η ενότητα, απεικονίζει δώδεκα αστέρια περιμετρικά ενός στεφάνου ελιάς διασυνδέοντας άμεσα και αμέσως την έννοια της Ευρώπης με την Ελλάδα. Η εικόνα, σαν από τον έντυπο τύπο, γίνεται «αφήγημα» για τους μαθητές, αφού αυτοί επιστρατεύοντας μόνο τον οπτικό γραμματισμό τους κατανοούν τη στενή σχέση των δύο εννοιών. Από την αρχή κιόλας του κεφαλαίου δίνεται η αίσθηση ενός σύγχρονου εγχειριδίου, σχεδιασμένου πρωτοποριακά σε σχέση με τα παλαιότερα εγχειρίδια της γλώσσας (1985), που τα κεφάλαιά του συναποτελούνται λειτουργικά από κείμενα και εικόνες.



**Εικόνα 5:** Ολοσέλιδη εναρκτήρια εικόνα ενότητας 27 (2001)

Στην αμέσως επόμενη δεξιά σελίδα δίνονται τα περιεχόμενα του κεφαλαίου με μορφή συνοπτικών τίτλων οι οποίοι επιτυγχάνουν την παραδοσιακή κατηγορική παρουσίαση των περιεχομένων (Α' Εισαγωγικό κείμενο: Τι είναι Ευρώπη, Β' γλωσσικά στοιχεία: Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις, Λεξιλόγιο, Έκφραση-Έκθεση) (εικ. 6).

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 27</b>	
<b>ΘΕΜΑ</b>	
Ελλάδα και Ευρώπη . Ευρωπαϊκή Ένωση	
<b>Α΄ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	
Τι είναι Ευρώπη .....	128
<b>Β΄ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</b>	
Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (χρονικές, υποθετικές, εναντιωματικές).....	
	129
<b>Γ΄ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</b>	
I. Συνώνυμα. Αντώνυμα. Ταυτόσημα .....	136
II. Λέξεις σχετικές με τη λειτουργία εθνικών κρατικών οργάνων και οργάνων της Ε.Ε. ....	141
III. Ορθογραφία.....	143
<b>Δ΄ ΕΚΦΡΑΣΗ - ΕΚΘΕΣΗ</b>	
I. Κείμενα και θέματα για προφορική και γραπτή έκφραση .....	145
II. Προτάσεις για δραστηριότητες .....	155

**Εικόνα 6**

### Α΄ Εισαγωγικό κείμενο

Παρότι οι εικόνες, ηλεκτρονικά σχεδιασμένες, καθώς και τα κείμενα είναι αυξημένα στα γλωσσικά βιβλία του 2001, το κεφάλαιο 27 εμπεριέχει ένα μόνο εισαγωγικό κείμενο, δεδομένο απρόσμενο για το θέμα «Ευρωπαϊκή Ένωση».

Το εισαγωγικό συνοπτικό κείμενο, αμιγώς γλωσσικό και μονοτροπικό, παρουσιάζεται με τον «επιτακτικό» μη ελκυστικό, θα λέγαμε, τίτλο «Τι είναι Ευρώπη». Τα γλωσσικά εγχειρίδια του 2001 αποκτούν με τις εικόνες καινοτόμα έναν πολυτροπικό χαρακτήρα, ωστόσο τα κείμενά τους παραμένουν γνήσια μονοτροπικά. Το εν λόγω κείμενο χωρίς τη συνοδεία οποιασδήποτε εικόνας στην ίδια σελίδα αποτελεί διασκευασμένο απόσπασμα αυθεντικού κειμένου (του φιλόσοφου Κ. Γιάσπερ) και δεν είναι κείμενο που δημιουργήθηκε για σχολικούς διδακτικούς σκοπούς.

Κάτω από το κείμενο υπάρχουν σχετικές παρατηρήσεις. Πρόκειται για ερωτήματα (τρία) αναφορικού τύπου που παραπέμπουν κατά βάση στο περιεχόμενο του κειμένου. Τα ερωτήματα αυτά, στα πλαίσια μιας αθροιστικής λογικής, δεν προκαλούν εκ νέου ερωτήματα στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν ευρύτερες διερευνητικές δεξιότητες. Το κείμενο ακολουθεί πιστά το παραδοσιακού τύπου σχήμα διδασκαλίας: προσφορά – ζήτηση – σύνοψη κατά το πρότυπο της διεθνούς τριαδικής μετωπικής διδασκαλίας IRE/F.

Αναλυτικότερα, «προσφέρεται» το κείμενο (προσφορά) «*Τι είναι Ευρώπη*» ως διδακτικό υλικό. Μετά από προσεκτική ανάγνωση ο διδάσκων, επιβεβαιώνοντας το δασκαλοκεντρικό μοτίβο του σχήματος, ζητά πληροφορίες – απαντήσεις από τους μαθητές μέσω των συνοδευτικών ερωτημάτων του κειμένου (ζήτηση). Οπωσδήποτε οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογούνται από τον καθηγητή (πρότυπο IRE/F), εδώ όμως απουσιάζει η σύνοψη της νέας γνώσης που πηγάζει από τους μαθητές, διαπίστωση που αναμενόμενα προκύπτει αν αναλύσουμε τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Υπενθυμίζουμε ότι και το κάθε κεφάλαιο ολόκληρο ορίζει ένα αυτοτελές διδακτικό συμβάν, και ως εκ τούτου, με ισχυρά «κατάλοιπα» της δομιστικής παράδοσης οργανώνεται με το συχνό σχήμα «προσφορά-ζήτηση», εκλείποντας όμως παντελώς το στοιχείο της σύνοψης.

Ενώ άλλα κεφάλαια αυτού του τεύχους από το πρώτο (α') μέρος κιάλας δίνουν ακόμη και ερωτήματα γραμματικοσυντακτικών φαινομένων με ευθεία παραπομπή στη γραμματική (ρυθμιστικές γνώσεις για τη γλώσσα), τα ερωτήματα του εισαγωγικού κειμένου της ενότητας 27 δίνουν στοιχεία του νέου, επικοινωνιακού λόγου (αποτελεί τον κατεξοχήν λόγο ανάλυσης αυτού του κεφαλαίου) που σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζει όλα τα εγχειρίδια του 2001.

Το πρώτο ερώτημα ζητά από τους μαθητές να επιστρατεύσουν τις γνώσεις τους («ορατές» πρακτικές κατά Bernstein) συνδυάζοντας ως ένα βαθμό και τις δικές τους δεξιότητες, για να παρουσιάσουν επιτυχώς την άρρηκτη σύνδεση της έννοιας της Ευρώπης με τα ονόματα που αναφέρονται στο κείμενο.

(Ερώτημα α: *Να εξηγήσετε τι εννοεί ο K. Jaspers όταν λέει ότι Ευρώπη είναι όλα αυτά τα σημαντικά ονόματα και οι πόλεις που αναφέρει*).

Στο δεύτερο ερώτημα, πιο κοντά στις «αόρατες» παιδαγωγικές πρακτικές, οι μαθητές, ανακαλώντας τα κοινωνικά συμβάντα της προσωπικής τους ζωής, με τη βιωματική τους γνώση καλούνται να αναπτύξουν το περιχεόμενο της φράσης «*Περπατώντας αυτό το δρόμο φουντώνει η αγάπη μας, συνδεόμαστε*». Οι μαθητές παίρνουν το χρόνο τους και με προσλαμβάνουσες τις καθημερινές τους εμπειρίες (πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την αγάπη) προσπαθούν να απαντήσουν στο ερώτημα. Παρατηρείται τώρα μια τάση προς τον επικοινωνιακό λόγο ως κυρίαρχη γλωσσοδιδασκτική παράδοση, βασική πτυχή για την κατανόηση του παιδαγωγικού λόγου.

Για να αναγνώσουμε λοιπόν τις πρακτικές διδασκαλίας στο Α' μέρος της 27<sup>ης</sup> ενότητας, λαμβάνουμε υπ' όψιν μας το καίριο μοντέλο: λόγοι -κείμενα- ταυτότητες (Κουτσογιάννης, 2009).

Με μπούσουλα το τρίπτυχο αυτό αποδεικνύεται ότι οι μαθητές μέσω ενός μονοτροπικού, «πραγματικού» δε κειμένου (κειμενικό είδος), αναπτύσσουν προσωπικές αντιλήψεις χρησιμοποιώντας λειτουργικά τη γλώσσα (επικοινωνιακή διάσταση) και ορίζουν ως ένα σημείο ενεργητικά την υπόστασή τους (εγγράμματες ταυτότητες) κατά τη γλωσσική διδασκαλία, κατανοώντας έτσι το κείμενο. Το διασκευασμένο απόσπασμα «*Τι είναι Ευρώπη*» ξεδιπλώνεται στα πλαίσια ενός ολιστικών αντιλήψεων λόγου. Οι παρατηρήσεις/ερωτήματα που το πλαισιώνουν αμφισβητούν την έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής, αφού δεν εμπεριέχουν σχετικό περιεχόμενο (υποβάθμιση της πτυχής: γνώσεις για τη γλώσσα). Αντιθέτως, οι μαθητές ενεργοποιούνται (ταυτότητες) αντλώντας εμπειρίες από τον εξωσχολικό τους κόσμο (β' ερώτημα-γνώσεις για τον κόσμο), τις οποίες θα αξιοποιήσουν για να απαντήσουν.

Σχηματοποιώντας λοιπόν τη διδακτική προσφορά του Α' μέρους του κεφαλαίου 27 διαπιστώνουμε έναν ολιστικού τύπου ρόμβου. (Ρόμβος 3)

Το τρίτο ερώτημα παραμένει «κλειστού» τύπου τονίζοντας συγκεκριμένη γνώση.

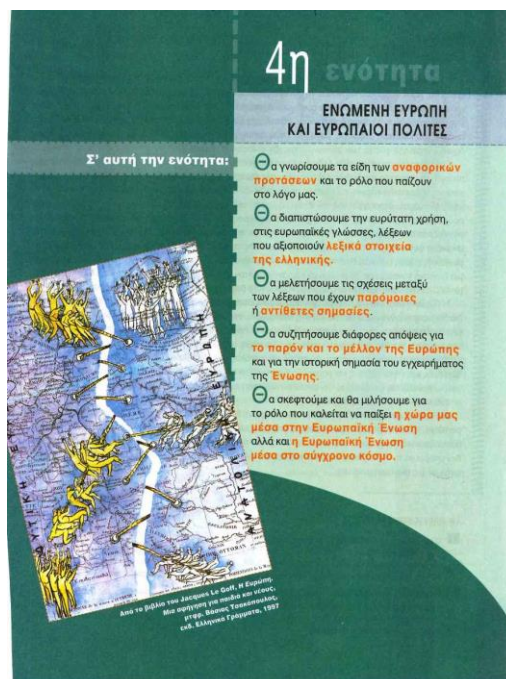
(Ερώτημα γ. *Να κατατάξετε μερικά ονόματα από τα παραπάνω ως προς τον τομέα στον οποίο διακρίθηκαν π.χ. στη Μουσική*).

Ενότητα 4

Α' μέρος (σελ. 64-66)

Η ενότητα 4 «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες» παρουσιάζεται στη δεξιά σελίδα με τα περιεχόμενά της να συνυπάρχουν με εικόνα (εικ. 7) σχετική με τη θεματολογία της ενότητας. Η συνύπαρξη αυτή σε έντονου χρωματισμού (μπλε) φόντο και με καλύτερη ποιότητα χαρτιού δίνουν μια νέα πνοή στα τελευταία γυμνασιακά εγχειρίδια της γλώσσας, αφού όλες οι ενότητες όλων των τευχών παρουσιάζονται κατά τον ίδιο τρόπο.

Ο τρόπος παρουσίασης των περιεχομένων δίνεται πρωτότυπα με τη μορφή ολόκληρων προτάσεων-περιόδων σε χρόνο Μέλλοντα, α' ρηματικού προσώπου, πληθυντικού αριθμού, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ότι συναποτελούν την ίδια ομάδα και με άνεση και όρεξη να «επικοινωνήσουν» τα φαινόμενα της ενότητας. Τα στοιχεία προς μελέτη δίνονται με έντονα πορτοκαλί χρώματος γράμματα, ενώ η ηλεκτρονικά σχεδιασμένη εικόνα (εικ. 7) κάτω αριστερά που απεικονίζει τον ευρωπαϊκό χάρτη περιοχές του οποίου στοχοποιούνται από εν κινήσει ανθρώπινες μορφές, προέρχεται από το αφήγημα του J. Le Goff.



Εικόνα 7: Εναρκτήρια εικόνα και περιεχόμενα ενότητας 4 (2006)

Τα τελευταία σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια παρακολουθούν σε κάθε τους μέρος το σύγχρονο επιστημονικό γίνεσθαι. Όπως όμως διαπιστώνεται, παρά τις κάποιες διαφοροποιήσεις, η άρθρωση και η δομή των μακροκειμένων-κεφαλαίων των εγχειριδίων του 2006 δεν ανατρέπουν τη λογική των προηγούμενων εκδόσεων του 2001 ( και του 1985).

Το Α' μέρος της 4<sup>ης</sup> ενότητας (κεφαλαίου) αποτελείται και πάλι από κείμενα με σχετικές με το περιεχόμενό τους ερωτήσεις. Υπάρχουν τέσσερα εισαγωγικά κείμενα ίδιας θεματολογίας, διαφορετικών βέβαια κειμενικών ειδών που αποτελούν το βασικό κριτήριο επιλογής κειμένων στα βιβλία του 2006. Και εδώ τα κείμενα ακολουθούν το παραδοσιακό «μαθητο-αποθητικό», αν μας επιτρέπεται, διδακτικό δίπτυχο προσφοράς-ζήτησης, μόνο που η προσφορά τώρα δε δίνει έμφαση σε θεωρητικούς ορισμούς αλλά στα κείμενα που έχουν ακόμη περισσότερο αυξηθεί. Η ίδια δόμηση παρατηρείται και στα άλλα κεφάλαια που οργανώνονται αυτόνομα. Υπάρχουν περισσότερα πλέον κείμενα με ρόλο προσφοράς γύρω από τα οποία οργανώνεται η διεκπεραιωτικού τύπου ζήτηση (ερωτήσεις).

Ωστόσο, στα νέα εγχειρίδια (2006), καθώς ο τρόπος παροχής γνώσεων διαφοροποιείται στα μέρη των κεφαλαίων, παρουσιάζεται αντιφατικά δυναμικά σε περίοπτο πλαίσιο η σύνοψη (σ) ως κατακλείδα για κάθε νέα γνώση που παρέχεται ανά τα μέρη των κεφαλαίων. Επιπλέον, στο τέλος κάθε κεφαλαίου ως επίλογος (σύνοψη) επιπροστίθεται το μέρος «ΑΣ ΘΥΜΗΘΟΥΜΕ ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ» όπου παρουσιάζεται συνολικά η νέα γνώση του κεφαλαίου.

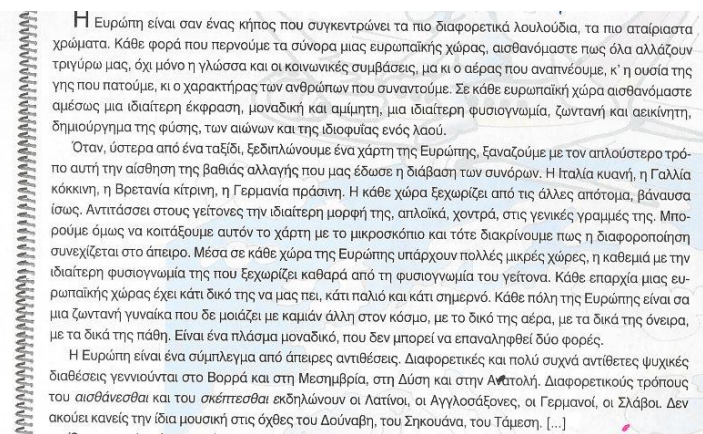
Το πρώτο κείμενο του κεφαλαίου 4 με τον ευφάνταστο τίτλο «Περίπατος στην Ευρώπη» ορίζει το κειμενικό είδος του δοκιμίου. Αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο του δοκιμίου «Ελεύθερο Πνεύμα» του Γ. Θεοτοκά. Ο δοκιμιογράφος παρουσιάζει περιγραφικά τις ιδέες του για το πώς αντιλαμβάνεται τη γενική έννοια «Ευρώπη». Με τόνο πιο προσωπικό και οικείο (χρήση α' πληθυντικού προσώπου) παραθέτει γνώσεις και εμπειρίες. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα κειμενικό είδος και μελετώντάς το εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Το κείμενο πρωτοπορεί αφού σε προοπτική εμβάθυνση προβάλλει πολύχρωμο υδατογράφημα (εικ. 8) που διαπλέκεται αισθητικά (όχι νοηματικά) με το κείμενο. Μια νέα «φιλοσοφία» διαπιστώνεται τώρα στο διδακτικό υλικό του γλωσσικού μαθήματος. Η επικοινωνιακή αντίληψη των κειμένων της έκδοσης του 2001 επαναπροσδιορίζεται μέσα από την



δυναμική παρουσίαση κειμενικών ειδών. Οι μαθητές κατανοούν τη γλώσσα (γνώσεις για τη γλώσσα) κειμενοκεντρικά προσανατολισμένοι (ανάδυση μεικτού κειμενοκεντρικού-επικοινωνιακού λόγου). Ενασχολούμενοι με «πραγματικό» κείμενο ενδυναμώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα, όμως οι γνώσεις τους για τον κόσμο ενσωματώνονται -σχεδόν αφομοιώνονται- από τη βαρύτητα των ερωτημάτων στις γλωσσικές-λεξιλογικές γνώσεις (γνώσεις για τη γλώσσα). Τα ερωτήματα κατανόησης (ζήτηση), κλειστά και αναφορικά, απαιτούν μονολεκτική απάντηση.



**Εικόνα 8 (σχ. τεύχος 2016)**



**Πρότερο υδατογράφημα που κοσμούσε το ίδιο κείμενο (σχ. τεύχος 2009)**

Το πρώτο ερώτημα δίνει τη δυνατότητα περιορισμένης έστω σκέψης των μαθητών (Ερώτημα 1: *Αν θέλατε να εκφράσετε μονολεκτικά την εντύπωση που κυριαρχεί στη «μικροσκοπική» θεώρηση της Ευρώπης, ποια λέξη θα χρησιμοποιούσατε και ποια αντίστοιχα για τη μακροσκοπική «αεροπορική» θεώρηση;*) (Ρόμβος 3-Ρόμβος 4).

Το δεύτερο, απόλυτα κλειστό, ζητά λέξεις μέσα από το κείμενο («ορατές» μορφές διδακτικής πρακτικής), (Ερώτημα 2: *Βρείτε λέξεις, φράσεις και σχήματα λόγου που φανερώνουν αυτή τη στάση του συγγραφέα απέναντι στην Ευρώπη.*)

Το δεύτερο κατά σειρά εισαγωγικό κείμενο του 4ου κεφαλαίου με επίσημο τίτλο «*Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνική ταυτότητα*» αποτελεί απόσπασμα του πολιτικού έργου «*Εθνικιστικός λαϊκισμός ή εθνική στρατηγική;*» (1992) του Κ. Σημίτη (Ελληνας Πρωθυπουργός, 1996). Πρόκειται για δοκιμακό λόγο που όμως διαφοροποιείται υφολογικά ως προς το προηγούμενο κείμενο. Εδώ οι μαθητές βεβαιωτικά αντιλαμβάνονται τη θέση της ελληνικής ταυτότητας, της ταυτότητάς τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μαθαίνουν για τον κόσμο στον οποίο και οι ίδιοι ανήκουν, ασκούμενοι σε ένα κείμενο με πολλά χαρακτηριστικά πολιτικού λόγου. Δίνεται και εδώ χρήση α' προσώπου, αλλά σε μια δεοντολογική διατύπωση των απόψεων του συγγραφέα. Το κείμενο αμιγώς γλωσσικό συνοδεύεται από μικρή ευρηματική εικόνα (εικ. 9).



**Εικόνα 9**

Υπάρχουν τρία συνοδευτικά ερωτήματα στην ίδια σελίδα που υπερθεματίζουν -όπως και το κείμενο- στα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας. Παρότι παραμένουν στην παραδοσιακή λογική των ερωταποκρίσεων, κατά την δική μας εκτίμηση (και Μ. Dimasi, Ε. Aravani 2012) αποτελούν ασκήσεις πολυγραμματισμού (α', β' ερώτημα). Το πρώτο ερώτημα ανάγεται στη σύγχρονη εποχή, αν και το κείμενο προς μελέτη γράφτηκε δεκατέσσερα χρόνια πριν την έκδοση των τελευταίων γλωσσικών εγχειριδίων. Ας μην παραβλέπουμε επίσης ότι έχουν

παρέλθει και δέκα ολόκληρα χρόνια από την πρώτη έκδοση των βιβλίων που ακόμη χρησιμοποιούνται ως μοναδικό διδακτικό εργαλείο, γεγονός που υπενθυμίζει τα τρωτά του παρόντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

*(Ερώτημα 1: Στη σύγχρονη εποχή ο κίνδυνος να χάσουν τα έθνη την ιδιαίτερη πολιτιστική τους ταυτότητα είναι πραγματικός ή φανταστικός; Από πού προέρχεται ένας τέτοιος κίνδυνος);*

Οι μαθητές για να απαντήσουν στο ερώτημα πρέπει να φέρουν το ζητούμενο (*κίνδυνος για την πολιτισμική ταυτότητα*) σε στενή συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα («αόρατες» παιδαγωγικές πρακτικές). Καλούνται να κατανοήσουν τη γλώσσα μέσα από την άμεση σχέση της με το σύνθετο κοινωνικό γίνεσθαι, να αναπτύξουν με άλλα λόγια κριτικό γραμματισμό. Με μέσο το πολιτικό κείμενο του Κ. Σημίτη που αποτελεί τροφή για σκέψη και τις γνώσεις τους γι' αυτό (γνώσεις για τη γλώσσα), (οι μαθητές) αναγνωρίζουν κριτικά τον κόσμο (σύγχρονα έθνη), μπορούν να αντιληφθούν τις δυναμικές του (*ιδιαίτερη πολιτική ταυτότητα*) και τις διαστρεβλώσεις του (γνώσεις για τον κόσμο). Διαμορφώνουν έτσι μια εναλλασσόμενη δραστήρια ταυτότητα που ορίζεται μέσα από αυτή τη διαδικασία, αλλά και την ορίζει. Μέσω του ερωτήματος αυτού, καθώς αξιοποιείται το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, το πεδίο των γνώσεων για τον κόσμο διευρύνεται ξεπερνώντας τα όρια της τοπικής εκδοχής του κόσμου (οι μαθητές ερωτώνται για τα έθνη). Έτσι, παρότι το κείμενο δε συγκατασκευάζεται με περισσότερους τρόπους εκτός του γλωσσικού, δίνει ερωτήματα που χαρακτηρίζονται ως ένα βαθμό από πολυγραμματιστικά στοιχεία τα οποία διαφαίνονται λιγότερο ή περισσότερο μέσα από «αόρατες» παιδαγωγικές πρακτικές. (Ρόμβος 5–Ρόμβος 6).

Στο πλαίσιο των ίδιων παραδόσεων αναπτύσσεται και το δεύτερο ερώτημα του κειμένου.

*(Ερώτημα 2: Μπορείτε να αναφέρετε μερικά παραδείγματα από τη δική σας εμπειρία που να δείχνουν την τάση πολιτισμικής ομογενοποίησης των σύγχρονων κοινωνιών; Σκεφτείτε π.χ. τους τομείς της διατροφής, της τέχνης, της ενδυμασίας, του τρόπου ζωής κ.λ.π.)*

Στο μάλλον ενδιαφέρον για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου ερώτημα (2) ξεκάθαρα ζητείται η ανάκληση προσωπικών εμπειριών των μαθητών της καθημερινής τους ζωής, του σύγχρονου πολιτισμού (ενδυμασία, διατροφή κ.λ.π.). Αναπόφευκτα, οι μαθητές ανατρέχουν σε δεδομένα της εξωσχολικής τους ζωής για να απαντήσουν σε ερώτημα που προκύπτει στην ενδοσχολική τους δραστηριότητα, αντιλαμβανόμενοι έτσι τη στενή σχέση της κοινωνίας με τη σχολική κοινότητα (γνώσεις για τον κόσμο). Το ερώτημα είναι παραδοσιακής μορφής ως προς την εκφώνησή του (...*αναφέρετε μερικά παραδείγματα...*). Όμως, πρόκειται για μια πολυγραμματισμική ως προς το περιεχόμενο άσκηση, μέσω της οποίας οι μαθητές, επιχειρώντας να απαντήσουν σε ζητούμενα σχετικά με τα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης (πολιτισμική ομογενοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών), συνειδητοποιούν τις ραγδαίες αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία 40-50 χρόνια σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητας (γνώσεις για έναν κόσμο στην τοπική και παγκόσμια εκδοχή του Α απόληξη ρόμβου 6).

Φυσικά, η άσκηση απαντάται με γνώμονα και τις διαφορετικές (περιβαλλοντικές) προσλαμβάνουσες των μαθητών που υποδεικνύουν τις ατομικές τους υποκειμενικότητες (ταυτότητες), βάσει των οποίων διαφοροποιούνται οι απαντήσεις (Ρόμβος 6).

Το τρίτο ερώτημα του κειμένου, στο κλασσικό ως τότε μοτίβο των ερωτημάτων, βρίσκει την απάντησή του αποκλειστικά μέσα από το κείμενο. (Ερώτημα 3: *Με ποιόν τρόπο, σύμφωνα με το κείμενο, μπορεί η Ελλάδα να κρατήσει ζωντανή την ιδιαίτερη πολιτιστική της ταυτότητα;*)

Τα κείμενα στα τελευταία σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια είναι πράγματι αυξημένα, γεγονός που καταδεικνύει και η 4η ενότητα του βιβλίου για τη Γ' Γυμνασίου, μέρος της οποίας μελετούμε.

Το τρίτο κατά σειρά κείμενο, μικρότερο σε λέξεις από τα προηγούμενα και με τίτλο «*Ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά*», μεταφέρει το μαθητή σε ένα διαφορετικό κειμενικό είδος. Είναι το ενημερωτικό φυλλάδιο της ευρωπαϊκής κεντρικής Τράπεζας (2000), άλλη μια απτή απόδειξη ότι καθημερινά κείμενα της πραγματικής ζωής πλαισιώνουν τα τελευταία βιβλία. Παρουσιάζονται οι απεικονίσεις των όψεων στα ευρωπαϊκά χαρτονομίσματα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ρητά περιγραφική απόδοση νοημάτων που έχει ένα ενημερωτικό φυλλάδιο. Διαπιστώνουν ότι το

φυλλάδιο που συχνά πιάνουν στα χέρια τους εκτός σχολείου, αποτελεί αυτόνομο κειμενικό είδος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Καταπιάνονται πλέον με κείμενα χρηστικότητας σημασίας για την καθημερινή τους ζωή. Πρόκειται για ένα -ατυχώς- μονοτροπικό κείμενο που περιέργως δε συνοδεύεται ούτε παραδειγματικά από εικόνες τραπεζογραμματίων ευρώ (υπάρχει μόνο μια μικρή εικόνα στα δεξιά χωρίς ολοκληρωμένη απεικόνιση, -εικ. 10).



**Εικόνα 10**

Η μία ερώτηση κατανόησης του κειμένου είναι, ωστόσο, φανερά πολυγραμματισμική.

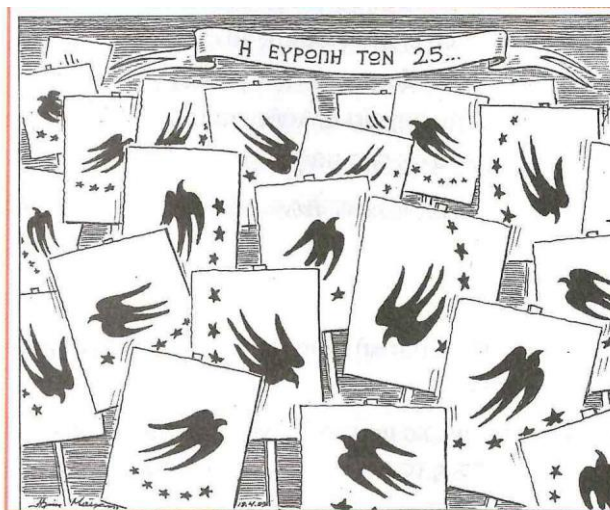
(Ερώτηση: *Ποιά είναι και τί συμβολίζουν τα σχέδια που υπάρχουν στις δύο όψεις των χαρτονομισμάτων του ευρώ;*)

Για να απαντηθεί, οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν όχι τόσο στο κείμενο που δίνεται -αυτό επικουρικά λαμβάνεται υπόψη-, αλλά στα χαρτονομίσματα που εύκολα μπορούν να βρουν στο οικείο περιβάλλον τους.

Το ερώτημα βασίζεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και φαίνεται να ακολουθεί τη διαδικασία σχεδιασμού («σχέδιο») της διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές «μεταφέρουν» καθημερινά πολυτροπικά «κείμενα» (χαρτονομίσματα) (τοποθετημένη πρακτική) που λαμβάνοντάς τα ως προϋπάρχον σχεδιασμένο υλικό (the designed), μελετούν τις εικόνες, τα σύμβολα, τα γλωσσικά στοιχεία τους (γράμματα, αριθμοί) (ανοιχτή διδασκαλία). Συνδέουν ιστορικές γνώσεις με τα σχέδια (γέφυρες, πύλες, παράθυρα) (designing) και ευφάνταστα πλην κριτικά (κριτική πλαισίωση) τα

νοηματοδοτούν εκ νέου στο πλαίσιο της σύγχρονης ευρωπαϊκής πραγματικότητας (π.χ. τα δώδεκα αστέρια σύμβολα αρμονίας και δυναμισμού), απαντώντας στο ερώτημα (μετασχηματισμένη πρακτική – the redesigned) (Ρόμβοι 5 και 6).

Το τέταρτο κείμενο πράγματι καινοτομεί. Αποτελεί το πρώτο πολυτροπικό εισαγωγικό κείμενο της ενότητας που συνδομείται από εικόνες και κείμενο-τίτλο «*Η Ευρώπη των 25*». Οι διαφορετικοί τρόποι (modes) απόδοσης αυτού του σκίτσου (εικ. 11) συνυπάρχουν οργανικά για την νοηματοδότησή του. Το ασπρόμαυρο σκίτσο του Η. Μακρή, προορισμένο αρχικά για τον έντυπο τύπο (εφημ. Καθημερινή, 2003), φιλοξενείται στο σχολικό εγχειρίδιο ως ξεχωριστό κείμενο προς μελέτη, φέρνοντας το μαθητή σε επαφή με ένα «άλλο» κείμενο, που -αν και από εφημερίδα- μπορεί και ο ίδιος να το μελετήσει στην ώρα της σχολικής γλωσσικής διδασκαλίας. Το σκίτσο αποδίδοντας σε μικρότερες εγκιβωτισμένες εικόνες εικοσιπέντε χελιδόνια -συνειρμικά και με βάση τον τίτλο που βρίσκεται εντός του σκίτσου παρομοιάζει με αυτά τις χώρες της Ε.Ε. (2003) -, «οπλίζει» τη φαντασία των μαθητών. Μέσω μιας κριτικής ανάγνωσης του σκίτσου οι μαθητές πρέπει να παρουσιάσουν την άποψη του σκιτσογράφου για την διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Διάσκεψη των Ευρωπαίων ηγετών στην Αθήνα το 2003.



**Εικόνα 11**

Το μοναδικό ερώτημα κατανόησης του κειμένου με προλογική περίοδο είναι: «*Το σκίτσο αυτό δημοσιεύτηκε τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρούσε τη μεγαλύτερη διεύρυνση στην ιστορία της, στη Διάσκεψη των Ευρωπαίων ηγετών στην Αθήνα, την*

*άνοιξη του 2003. Πώς νομίζετε ότι αντιμετωπίζει ο σκιτσογράφος τη διεύρυνση: με εμπιστοσύνη και αισιοδοξία ή με σκεπτικισμό και ανησυχία; Σε ποια στοιχεία του σκίτσου βασίζεται η άποψή σας;».*

Το ερώτημα καθοδηγεί τους μαθητές τόσο (με εμπιστοσύνη και αισιοδοξία ή με σκεπτικισμό και ανησυχία), ώστε να μην περιορίζει τη φαντασία τους, μοναδική στον καθένα όπως και η ταυτότητά τους, και έτσι να απαντήσουν. Χωρίς αμφιβολία, η πολυγραμματισμική παιδαγωγική θεωρία κυριαρχεί από το εισαγωγικό κείμενο (4) (προσφορά) κιάλας. Η μελέτη του σκίτσου και η παραγωγή νέου κειμένου χρήζει του μεθοδολογικού εργαλείου του «σχεδίου». Παρόλο που διδακτικό μοτίβο παραμένει παραδοσιακά ο δίπτυχος άξονας προσφοράς-ζήτησης, αμέσως γίνεται αντιληπτή η πολυτροπική διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή σε επίπεδο προσφοράς με ένα κοινωνικοπολιτισμικά νοηματοδοτημένο πολυτροπικό κείμενο (the designed) με εικόνες και γραπτό λόγο (τοποθετημένη πρακτική). Αναγιγνώσκοντας και παρατηρώντας, -στο σημείο αυτό βοηθά και η εισαγωγική επεξηγηματική περίοδος του ερωτήματος-, προσπαθούν να κατανοήσουν την οργάνωση του συγκεκριμένου, διαφορετικού για τους ίδιους κειμενικού είδους (σκίτσο), συνδέοντας νοηματικά τα γλωσσικά και μη στοιχεία (τα τελευταία πρωταγωνιστούν: εικοσιπέντε χελιδόνια/εικοσιπέντε χώρες), αλλά και αξιοποιώντας και τα υπολανθάνοντα πολυτροπικά στοιχεία (μαύρα χελιδόνια σε ανάκατη ταξινόμηση) (ανοιχτή διδασκαλία – designing). Έτσι, με την μοναδική τους ταυτοτική υπόσταση δοκιμάζονται σε μια δεύτερη πίσω και κάτω από το κείμενο ανάγνωση των όσων βλέπουν και διαβάζουν (κριτική πλαισίωση). Κινούμενοι μέσα στα πλαίσια του ερωτήματος (ζήτησης), καταλήγουν στην «ανακατασκευή» του σκίτσου με την παραγωγή καινούριου δικού τους λόγου εκ νέου νοηματοδοτημένου (μετασηματισμένη πρακτική- the redesigned).

#### **6.4.1.3. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001**

Ενότητα 26

Β' μέρος (σελ. 87)

Τα κεφάλαια των σχολικών γλωσσικών βιβλίων χαρακτηρίζονται από αυτονομία και ως κοινωνικά συμβάντα με διδακτικούς στόχους «ξεδιπλώνονται» με προσδιορισμένο τρόπο. Κατ' επέκταση, τόσο το σχολικό εγχειρίδιο του 2001 όσο και εκείνο του 2006

(το ίδιο συμβαίνει και στα τεύχη των μικρότερων τάξεων) εμπεριέχουν στο δεύτερο μέρος κάθε κεφαλαίου γλωσσικά μορφοσυντακτικά στοιχεία ως υλικό διδασκαλίας.

Επιλέχθηκαν το δεύτερο μέρος (Β') της ενότητας 26 του σχολικού βιβλίου του 2001 και το ίδιο (Β') της ενότητας 5 του τεύχους του 2006. Η επιλογή έγινε επί τούτου, αφού τα μέρη αυτά εκατέρωθεν αναλύουν τις όμοιου είδους (τελικές, αιτιολογικές, και το τεύχος του 2001 και συμπερασματικές) δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις. Αναμφίβολα, τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια οφείλουν, στα πλαίσια της τυπικής γλωσσικής εκπαίδευσης που σαφώς δεν μπορεί να εξαλειφθεί [εξάλλου οι σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις (κριτικός γραμματισμός/ πολυγραμματισμοί) δεν πρεσβεύουν κάτι τέτοιο], να στηρίζουν την γραμματική και συντακτική μεταγλώσσα. Βέβαια, η διδακτική πρακτική μετάδοσης της γλωσσικής γνώσης δεν πρέπει να αγνοείται.

Στο Β' μέρος της 26<sup>ης</sup> ενότητας με κεφαλαιογράμματο (όπως και όλες οι υποενότητες των κεφαλαίων) γενικό τίτλο «ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ» παρουσιάζονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές τελικές, αιτιολογικές, συμπερασματικές (ή αποτελεσματικές) προτάσεις. Και εδώ παραμένει το βασικό διδακτικό σχήμα π-ζ-σ. Αρχικά δίνεται ένα διασκευασμένο για τους διδακτικούς στόχους απόσπασμα (προσφορά) του αρχικού εισαγωγικού κειμένου (α' μέρος). Αμέσως μετά, με άμεσου διεκπεραιωτικού τύπου εκφώνηση (*Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις με προτάσεις μέσα από το κείμενο*) ζητούνται απαντήσεις (ζήτηση) σε άσκηση συμπλήρωσης κενών (ασκ. 1) με τις εν λόγω προτάσεις μέσα από το κείμενο. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε ένα πρώτο επίπεδο σε επαφή με το συντακτικό φαινόμενο, αντιγράφουν σχετικές προτάσεις μέσα από το κείμενο.

### Άσκηση 1

▶ Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις με προτάσεις μέσα από το κείμενο. Σου δίνεται ο σύνδεσμος με τον οποίο θα αρχίζει η δευτερεύουσα πρόταση.

1. Για ποιο σκοπό ο φυσιολάτρης μάζεψε τους σπόρους της φοινικιάς;  
Τους μάζεψε, για να .....
2. Για ποιο λόγο πρέπει να προστατευτεί το δάσος στο Βάι;  
Πρέπει να προστατευτεί, γιατί .....
3. Ποια πράξη του φυσιολάτρη μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της αγάπης του για τη φύση;  
Αγαπούσε τόσο τη φύση, ώστε .....

Έπειτα, διαδοχικά χωρίς χωρικό κενό σαν συνέχεια της άσκησης και με την ίδια όμοιου μεγέθους γραμματοσειρά ορίζονται (θεωρία - σύνοψη) συνοπτικά οι προτάσεις. Δεν



παραλείπουν οι παραπομπές στο συμπληρωματικό βιβλίο του νεοελληνικού συντακτικού (ΝΕΣ), ενώ εκλείπουν παντελώς οι εικόνες και τα χρώματα.

Σε αντίθεση με την πρώτη σελίδα (σελ. 87) των Γλωσσικών Στοιχείων, στις επόμενες (σελ. 88-89) υπάρχει δισέλιδη ολοσέλιδη έγχρωμη ψηφιακή εικόνα (εικ. 12) ως φόντο. Οι μαθητές «αναθαρρούν» και ανακτούν τη διάθεσή τους για να μελετήσουν τη θεωρία των αιτιολογικών προτάσεων που παρουσιάζεται με συνοδεία ενδεικτικών μεμονωμένων αιτιολογικών προτάσεων-παραδειγμάτων. Αν και το γλωσσικό γραπτό κείμενο της σύνοψης μοιάζει να «αιωρείται» μέσα στα χρώματα, η εικόνα ακόμη και μη συμπλεκόμενη νοηματικά με το κείμενο «επικοινωνεί» με τους μαθητές, συμβάλλοντας μεν στην μαθησιακή διαδικασία, προσδίδοντάς της δε πολυτροπικά χαρακτηριστικά.



**Εικόνα 12**

Το Β' μέρος του κεφαλαίου φαίνεται να αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύνολο γνώσεων αποστασιοποιημένο από την σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα. Ακολουθώντας μια αθροιστική λογική -την ίδια λογική ακολουθεί σε γενικές γραμμές και όλο το βιβλίο του 2001-, στις σελίδες 90 και 91 παρουσιάζονται επίσης με μονότονο τρόπο η θεωρία προτάσεων (συμπερασματικών) με παραδείγματα και ασκήσεις. Η άχρωμη ανεικονική σελίδα 90 κλείνει με μια νοηματικού τύπου άσκηση συμπλήρωσης (ασκ. 2). Στην ίδια λογική παρουσιάζεται και η επόμενη σελίδα. Τουλάχιστον, την παραδοσιακή δόμηση της τελευταίας (σελ. 91), με σκοπό τις κανονιστικές γνώσεις (ασκ. 3) για τη γλώσσα χωρίς καμία προσπάθεια σύνδεσης με τη λειτουργία της

γλώσσας, «καλλωπίζουν» κάπως οι δύο σχετικές με το θεματικό κέντρο του κεφαλαίου (οικοτουρισμός) έγχρωμες φωτογραφίες (εικ.13, 14) στο κάτω μέρος της σελίδας.

## Άσκηση 2

- (1) Στο παρακάτω κείμενο να συμπληρωθούν τα κενά με ανάλογους συνδέσμους, ώστε να σχηματιστούν δευτερεύουσες προτάσεις καταφατικές ή αρνητικές που να δηλώνουν σκοπό, αιτία ή αποτέλεσμα, συμπέρασμα.

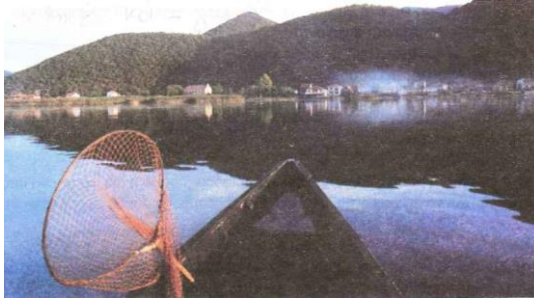
Μερικές συμβουλές σχετικά με τους σεισμούς:

- Πρέπει να ξέρετε από πού και πώς κλείνει ο γενικός διακόπτης για το ηλεκτρικό ρεύμα, για το νερό, για το γκάζι, ..... την ώρα του σεισμού να διακοπεί αμέσως η παροχή ρεύματος, νερού και γκαζιού.
- Να μην κρεμάτε βαριά αντικείμενα στους τοίχους γύρω από το κρεβάτι, ..... αποφύγετε το ενδεχόμενο να τραυματιστείτε από αυτά.
- Αν βρεθείτε την ώρα του σεισμού μέσα στο σπίτι, σταθείτε κάτω από την κάσα της εσωτερικής πόρτας ή κάτω από ένα γερό τραπέζι, ..... να έχετε έτσι μια σχετική προστασία. Οι μαθητές στο σχολείο να μπου αμέσως κάτω από τα θρανία.
- Μη χρησιμοποιείτε ποτέ το ασανσέρ, ..... κινδυνεύετε να εγκλωβιστείτε στην περίπτωση που θα κοπεί το ρεύμα.
- Αν βρεθείτε έξω, μείνετε μακριά από κτίρια και ηλεκτροφόρα καλώδια, ..... υπάρχει κίνδυνος από καταρρεύσεις και από ηλεκτροπληξία.
- Όσοι κατοικείτε σε αστικά κέντρα, προσπαθήστε να μη χρησιμοποιήσετε το τηλέφωνο και το αυτοκίνητό σας, ..... δημιουργηθεί «τηλεφωνικός πανικός» και κυκλοφοριακή συμφόρησή στους δρόμους. Έτσι διευκολύνεται η κίνηση των ομάδων διάσωσης και η κυκλοφορία των αυτοκινήτων που προσφέρουν βοήθεια.
- Κυρίως πρέπει να κρατήσετε την ψυχραιμία σας, ..... δημιουργηθεί πανικός.

## Άσκηση 3

- (2) Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις που εισάγονται με να είναι τελικές και ποιες βουλητικές;

- Η περιοχή των Πρεσπών με τις οικολογικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει, π.χ. με τον εντυπωσιακό αριθμό των πουλιών, όπως οι πελεκάνοι, μπορεί να γίνει ένα πραγματικό οικότουριστικό κέντρο.
- Κάθε χρόνο υπάρχουν κάποιες οργανωμένες ομάδες τουριστών που έρχονται να δουν τα λουλούδια της πατρίδας μας την άνοιξη.
- Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των οικοτουριστών που έρχονται να παρατηρήσουν τα πουλιά στον Έβρο και τις Πρέσπες, που επιθυμούν να δουν τα λουλούδια στον Όλυμπο και να μελετήσουν τη συμπεριφορά της φώκιας στις Σποράδες.
- Δεν είναι σωστό να φυτεύονται στα κράσπεδα της εθνικής οδού πεύκα που οι πευκοβελόνες τους είναι το καλύτερο προσάναμμα για τα τσιγάρα που μερικοί ασυνείδητοι οδηγοί και επιβάτες πετούν από τα παράθυρα των αυτοκινήτων.



**Εικόνα 13**



**Εικόνα 14**

Παρατηρούμε ότι τα «Γλωσσικά Στοιχεία» αντλούν από την παραδοσιακή προσέγγιση και έτσι μεταδίδονται μέσω ορατών διδακτικών πρακτικών «τεχνικές» γλωσσικές γνώσεις. Βέβαια, η εκδοχή αυτή προϋποθέτει αλλά και συνεισφέρει στη δημιουργία συγκεκριμένου τύπου μαθητών και εκπαιδευτικού (ταυτότητες).

Το Β' μέρος της 26<sup>ης</sup> ενότητας ολοκληρώνεται παραμένοντας πιστό στο περιοριστικό μετωπικού τύπου σχήμα διδασκαλίας. Ζητούνται πληροφορίες (demanding information –IRE/F) με μορφή κλειστού τύπου επαναληπτικές ασκήσεις. Οι μαθητές μακριά από κάθε πρωτοβουλιική δράση υποχρεούνται να απαντήσουν σε ασκήσεις αντιστοίχισης/ συμπλήρωσης μετασχηματισμού, επιλογής (σελ. 92-93) (ασκ. 4, 5, 6, 7). Σημειώνεται ότι η ζήτηση (ασκήσεις) αποτελείται από αναλληλουχικά ασύνδετα μεταξύ τους παραδείγματα προτάσεων που ασκούν τους μαθητές στην κατανόηση ευρέων προτασιακών συνόλων.

## Ασκήσεις 4, 5

- (3) Να συμπληρώσεις τα παρακάτω αποσπάσματα (Α) επιλέγοντας τις κατάλληλες φράσεις που βρίσκονται στο (Β) τμήμα της άσκησης.

Α

Η Πάρνηθα κινδυνεύει

1. Είδα εκδρομείς να έχουν ανάψει φωτιά, .....
2. Πολλά από τα άγρια ζώα της Πάρνηθας, οι αγριόγατοι, οι λύγκες, τα ζαρκάδια, οι λύκοι, τ' αγριογούρουνα έχουν σχεδόν εξαφανιστεί.....
3. Το 1961 η Πάρνηθα ανακηρύχτηκε Εθνικός Δρυμός.....
4. Στους δασικούς δρόμους της Πάρνηθας πρέπει να τοποθετηθούν προστατευτικές μπάρες, .....
5. Η τύχη της Πάρνηθας έχει τόσο συγκινήσει τους Έλληνες οικολόγους και τους οικολογικά προσανατολισμένους πολίτες, .....
6. Μια συντροφιά φίλων του δάσους συνάντησε κάποτε μια νέα γυναίκα με μια αγαλιά ξεριζωμένες άγριες τουλίπες της Πάρνηθας, μοναδικές στο είδος τους. Της μίλησαν για το σφάλμα της. Η γυναίκα δάκρυσε, ..... και βάλθηκε να προσπαθεί να τα ξαναφυτέψει στον τόπο τους. Του κάκου όμως. Το κακό ήδη είχε γίνει.

Β

1. γιατί δεν έγινε καμιά προσπάθεια να διασωθούν.
2. ώστε ίσως γίνει αφορμή για ένα γενικότερο ενδιαφέρον γύρω από την οικολογία.
3. για να μην περνάει τα ιδιωτικά αυτοκίνητα.
4. επειδή κατάλαβε την καταστροφή που είχε κάνει.
5. ώστε να κινδυνεύει άμεσα το δάσος.
6. γιατί είναι ένα από τα σπάνια βουνά της χώρας μας που είναι ολόκληρο δασωμένο και το δάσος του είναι από τα μεγαλύτερα. Περιέχει 1000 είδη φυτών και το ένα έκτο σχεδόν της ελληνικής χλωρίδας.

(4) Από τις παρακάτω φράσεις να σχηματίσεις περιόδους, όπου η μια φράση να υποτάσσεται στην άλλη και να δείχνει αιτία, σκοπό ή αποτέλεσμα. Πρόσεξε την αλλαγή στη στίξη.

1. Το έτος 2000 μ.Χ. θεωρείται οριακό σημείο στην ιστορία της ανθρωπότητας. Σημειώνει το τέλος ενός εκπληκτικού αιώνα και την αρχή μιας νέας χιλιετίας.
2. Κατά καιρούς έχουν δημοσιευτεί διάφορες μελέτες για το μέλλον του πλανήτη μας, άλλες αισιόδοξες, άλλες απαισιόδοξες. Κανείς δεν ξέρει ποιες να πιστέψει.
3. Υπάρχουν όμως και ειδικοί εμπειρογνώμονες που εργάζονται με βάση τόσο συγκεκριμένα δεδομένα. Αποδεικνύουν με αριθμούς τις προβλέψεις τους.
4. Πρέπει να εργαστούμε για το μέλλον της ανθρωπότητας με βοήθη την επιστήμη. Μόνο με επαναστατικές κατακτήσεις και με την τεχνολογία θα περιοριστούν οι σημερινές επικίνδυνες τάσεις.
5. Κατά τους επιστήμονες μελλοντικά θα προκύψει τρομερή έλλειψη πόσιμου νερού. Η κατανάλωσή του πρέπει να γίνεται με μεγάλη φειδώ.

## Ασκήσεις 6, 7

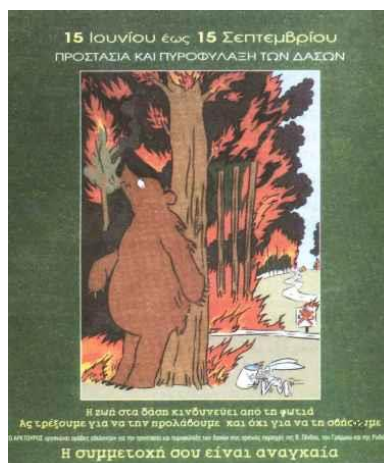
- (5) Να μετατρέψεις τις παρακάτω φράσεις που υπογραμμίζονται σε δευτερεύουσες προτάσεις (αιτιολογικές, τελικές, συμπερασματικές), π.χ. Πολλά παιδιά σε χώρες της Αφρικής και της Ασίας πεθαίνουν από έλλειψη των κατάλληλων φαρμάκων (=επειδή τους λείπουν τα κατάλληλα φάρμακα).

1. Πολλοί ποταμοί σε αναπτυγμένες χώρες χρησιμοποιούνται για την απομάκρυνση των βιομηχανικών λυμάτων, με αποτέλεσμα τη ρύπανση της θάλασσας και τη μόλυνση του οικοσυστήματος.
2. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα είναι η δυσκολία που υπάρχει ως προς την ταφή των πυρηνικών αποβλήτων, με σκοπό την αποφυγή μελλοντικά του κινδύνου από τη ραδιενέργεια.
3. Εξαιτίας του παγετού αναγκάστηκαν να βάλουν αλυσίδες στο αυτοκίνητό τους.
4. Οι γεωργοί έπαθαν μεγάλη οικονομική καταστροφή. Τα δέντρα άνθισαν νωρίς, με αποτέλεσμα την καταστροφή της σοδειάς από τα όψιμα κρύα.

- (6) Χαρακτήρισε τις δευτερεύουσες προτάσεις που υπογραμμίζονται.

1. Για τη διάνοιξη αντιπυρικών λωρίδων στα δάση χρειάζεται να υπάρχει προσεκτικός σχεδιασμός, ώστε να προκληθούν όσο το δυνατόν λιγότερες απώλειες στη βλάστηση και στην αισθητική του περιβάλλοντος.
2. Τα συμπαγή δάση μπορούν να χωριστούν σε τμήματα με αντιπυρικές λωρίδες, για να μην κινδυνέψουν με πλήρη καταστροφή από πυρκαγιά.
3. Η διάρκεια της μέρας που οι παλιοί φίλοι αποφασίσαμε να κάνουμε την εκδρομή μας ήταν μικρή, γιατί ήταν

Μια ενημερωτική οικολογική αφίσα (εικ. 15) με γραπτό κοινωνικό μήνυμα και εικόνα κοσμεί προς έκπληξή μας την τελευταία σελίδα (σελ. 93). Το αυθεντικό αυτό πολυτροπικό κείμενο υπενθυμίζει τη στροφή του τεύχους του 2001 προς μια επικοινωνιακή αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας.



**Εικόνα 15**

#### **6.4.1.4. Νεοελληνική γλώσσα Γ' γυμνασίου 2006**

##### Ενότητα 5

##### Β' Μέρος (σελ. 92)

Η παρουσίαση των δευτερευουσών προτάσεων (τελικές, αιτιολογικές) σε αυτό το τεύχος διαφοροποιείται. Αν και στο Β' Μέρος (όλων των ενοτήτων αυτού και των προηγούμενων τευχών του 2006) καταγράφονται «τεχνικής φύσεως» γνώσεις (συντακτικά φαινόμενα), γίνεται προσπάθεια για μια πολυτροπικού τύπου απόδοση της γνώσης. Παρατηρούνται διαφορετικά έντονα χρώματα (έντονο μαύρο, πορτοκαλί, μπλε) στις γραμματοσειρές των υπότιτλων, χωρικά κενά μεταξύ των ασκήσεων που ευκολότερα αναγνωρίζονται με την ύπαρξη πλαισίων και πινάκων, έγχρωμες μικρές και μεγαλύτερες απεικονίσεις στην αρχή κάθε άσκησης (αλλά και στα κείμενα). Δεν παραλείπουν και εδώ καθημερινά κείμενα σε άρρηκτη σύνδεση με τα προτασιακά φαινόμενα της ενότητας.

Το Β' Μέρος της 5<sup>ης</sup> ενότητας (όπως και τα Γ', Δ', Ε' μέρη αυτής και των άλλων ενοτήτων) διαχωρίζει το ασκησιολόγιο σε προφορικού και γραπτού τύπου με τους

άμεσους, ξεχωριστού χρώματος τίτλους «*Ακούω και μιλώ*», «*Διαβάζω και γράφω*» αντιστοίχως. Με ρήματα «ισχυρής επικοινωνίας» να βρίσκονται σε αυτούς τους τίτλους σε α' ενικό πρόσωπο, επιβεβαιώνεται η επικοινωνιακή διάσταση του τεύχους, καθώς επιπλέον δηλώνονται εναλλακτικά οι τυπικές μαθησιακές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, με άλλα λόγια, προφορικού και γραπτού λόγου.

Αρχικά παρουσιάζονται τρεις ασκήσεις (ασκ. 8, 9, 10) της κατηγορίας «*Ακούω και Μιλώ*» που όπως και στο τεύχος του 2001, αναφέρονται στα εισαγωγικά κείμενα της ενότητας. Ιδιαίτερος, η άσκηση 1 «*Για ποιο σκοπό γίνονται οι πόλεμοι σύμφωνα με το κείμενο 2; Συμπληρώστε τις παρακάτω πιθανές απαντήσεις*» (ασκ. 8) προωθεί μια κριτική εγρήγορση στους μαθητές, απαιτώντας από τους τελευταίους να «αναγνώσουν», να κατανοήσουν και εν τέλει να νοηματοδοτήσουν ένα οπτικό πολυτροπικό «αφήγημα» (εικ. 16) (Κείμ. 2.«*Λερώνει...*», γελοιογραφία ΚΥΡ, εφ. Ελευθεροτυπία 2003, σελ.89) ώστε, αφού συμπληρώσουν επιτυχώς τα κενά της άσκησης, να συζητήσουν (προφορικός λόγος) τη σημασία των δευτερευουσών προτάσεων που συμπλήρωσαν.



**Εικόνα 16**

Κατά τον ίδιο τρόπο παρουσιάζεται και η επόμενη άσκηση (άσκηση συμπλήρωσης και προφορικού λόγου, ασκ. 9) που όμως ζητά απάντηση μέσα από ένα μονοτροπικό γλωσσικό κείμενο (4). Με υποσημειωτική κουκίδα (*Αφού συμπληρώσετε τις απαντήσεις, να συζητήσετε τι δηλώνουν οι φράσεις που προσθέσατε*) που αναφέρεται στα δύο ερωτήματα, οι ασκήσεις προσδιορίζονται προφορικές καθώς οι μαθητές παροτρύνονται να συζητήσουν (...να συζητήσετε...). Παρατηρείται εδώ συνεκτική αλληλοσυμπληρωνόμενη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.

Η ερώτηση 3 (ασκ. 10) αποτελεί μια κλειστή αναφορικού τύπου προφορική ερώτηση (Ερώτηση 3: Ποιες από τις παραπάνω συμπληρώσεις αποτελούν δευτερεύουσες προτάσεις;).

### Ασκήσεις 8, 9,10,11,12,13



#### Ακούω και μιλώ

1. Για ποιο σκοπό γίνονται οι πόλεμοι σύμφωνα με το κείμενο 2; • Συμπληρώστε τις παρακάτω πιθανές απαντήσεις:
  - α. Οι πόλεμοι γίνονται για .....
  - β. Οι πόλεμοι γίνονται για να .....
  - γ. Οι πόλεμοι έχουν στόχο .....
  - δ. Οι πόλεμοι γίνονται με σκοπό .....
2. Ο Θουκυδίδης έζησε τον πόλεμο και διαπιστώνει (κείμενο 4) ότι οι άνθρωποι σε καιρό πολέμου συχνά διαστρέφουν το πραγματικό νόημα των λέξεων
  - α. προκειμένου να .....
  - β. για να .....
  - γ. με σκοπό να .....
  - Αφού συμπληρώσετε τις απαντήσεις, να συζητήσετε τι δηλώνουν οι φράσεις που προσθέσατε.
3. Ποιες από τις παραπάνω συμπληρώσεις αποτελούν δευτερεύουσες προτάσεις;



#### Διαβάζω και γράφω

1. Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες προτάσεις των κειμένων 1 και 4 που εισάγονται με *να* και *για να*.
2. Κατατάξτε τις προτάσεις, που υπογραμμίσατε, σε έναν πίνακα με τη παρακάτω μορφή:

Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις (απαντούν στην ερώτηση ποιος, ποιον, τι)	Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (απαντούν στην ερώτηση για ποιο σκοπό)
να ζουν μέσα στην ειρήνη	για να διατηρείται η ειρήνη

3. Σε ποιο είδος δευτερευουσών προτάσεων ανήκουν οι προτάσεις της πρώτης στήλης και σε ποιο της δεύτερης; • Απαντήστε, αφού λάβετε υπόψη σας όσα διδαχθήκατε για τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις στη 2η ενότητα.

Παρόλο μια ανανεωτική πνοή που παρατηρείται στο Β' μέρος του τεύχους του 2006, η συντηρητική αθροιστική λογική της διδασκαλίας συνεχίζει και επικυρώνεται με την προσθήκη της σύνοψης, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα «Γλωσσικά Στοιχεία» (Β' μέρος) του τεύχους του 2001. Βέβαια, το παραδοσιακό αυτό επεξηγηματικό κείμενο που αποτελεί τη σύνοψη (σ) παρουσιάζεται σε ξεχωριστό περίοπτο τώρα (πορτοκαλί) πλαίσιο. Με εμφατικό αλλά «ζωντανό» τίτλο σε α' πρόσωπο «Διαπιστώνω ότι:» και ευχάριστο εικονίδιο στο αριστερό μέρος του πλαισίου, δίνεται η θεωρία των τελικών προτάσεων παραθέτοντας με χαρακτήρες bold τους συνδέσμους και το είδος των προτάσεων αυτών. Στο τέλος της σελίδας (σελ. 92) βλέπει κανείς ασκήσεις γραπτού λόγου, όπως φαίνεται από τον τίτλο «Διαβάζω και γράφω». Πρόκειται για τυπικές ασκήσεις (ασκ. 11, 12, 13) που περιορίζονται αυστηρώς σε συντακτικές γνώσεις των προτάσεων.

Εκτός από τις ασκήσεις προφορικού λόγου («*Ακούω και μιλώ*») που φανερά καταλαμβάνουν σημαντική θέση στα τεύχη του 2006, περισσότερη έμφαση δίνεται και στην αναγνωστική ικανότητα μονοτροπικών-πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές. Οι (γραπτές) ασκήσεις στο τέλος της σελίδας 92 προϋποθέτουν την ανάγνωση των εισαγωγικών κειμένων του κεφαλαίου (το ίδιο συμβαίνει και με τις προφορικές ασκήσεις της ίδιας σελίδας), αφού αναφέρονται στα κείμενα και όχι σε μεμονωμένα παραδείγματα κατά το πρότυπο του τεύχους του 2001. Πρόκειται για ασκήσεις υπογράμμισης (Άσκηση 1: *Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες προτάσεις των κειμένων 1 και 4 που εισάγονται με να και για να*) (-ασκ. 11), συμπλήρωσης πίνακα (ασκ. 12). Η άσκηση 3 αποτελεί γραπτή άσκηση αναφορικού τύπου που για την απάντησή της οι μαθητές προτρέπονται να ανατρέξουν σε προηγούμενη ενότητα επαναλαμβάνοντας έτσι πρότερες γνώσεις.(ασκ. 13)

(Άσκηση 3: *Σε ποιο είδος δευτερευουσών προτάσεων ανήκουν οι προτάσεις της πρώτης στήλης και σε ποιο της δεύτερης; Απαντήστε, αφού λάβετε υπόψη σας όσα διδαχθήκατε, για τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις στη 2<sup>η</sup> ενότητα*).

Απουσιάζουν παντελώς οι παραπομπές στο βιβλίο του νεοελληνικού συντακτικού.

Η στροφή (και προτεραιότητα) του γλωσσικού εγχειριδίου του 2006 προς τα κειμενικά είδη (γραμματισμός) επιβεβαιώνεται και στο Β΄ μέρος των κεφαλαίων, με άμεση έτσι σύνδεση των μορφοσυντακτικών φαινομένων (γνώσεις για τη γλώσσα) με τα κείμενα. Εκτός από την ευθεία παραπομπή στα εισαγωγικά κείμενα της ενότητας, υπάρχουν και επιπλέον διαφορετικού επικοινωνιακού πλαισίου κείμενα (κατά συνέχεια των εισαγωγικών αριθμημένα) προορισμένα για τις συντακτικές ασκήσεις, που μυούν τους μαθητές στην προσπάθεια ανάλυσης ευρύτερου δομημένου λόγου [ρομβικό σχήμα κειμενοκεντρικών αντιλήψεων (ρόμβος 4)]. Στη σελίδα 93 του β΄ μέρους της ενότητας 5 (2006) παρατίθεται ένας εικονογραφημένος παιδικός οδηγός της ζωγραφικής τέχνης. Το διαφορετικό αυτό «πραγματικό» κείμενο (κειμ. 5) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν το διασημότερο ίσως έργο του Π. Πικάσο και ένα από τα σημαντικότερα αντιπολεμικά έργα της ζωγραφικής, τη Γκουέρνικα, μιας και το κεφάλαιο 5 του βιβλίου θέτει ως κεντρικό θεματικό άξονα το ζεύγος «Ειρήνη-Πόλεμος».



Η πρώτη άσκηση του «*Ακούω και μιλώ*» της επόμενης σελίδας (σελ. 94) αφορά το πολυτροπικό κείμενο (με την εικόνα του) και εντυπωσιάζει. Παρότι έχει δημιουργηθεί από την συγγραφική ομάδα του τεύχους ως τμήμα του β' μέρους (Γλωσσικά Στοιχεία), δεν κάνει καμία αναφορά στις προτάσεις, αποτελώντας μια άσκηση ελεύθερης παραγωγής προφορικού λόγου. Η συγκεκριμένη άσκηση αποσκοπεί στην παραγωγή μεγαλύτερης μονάδας λόγου από ό,τι μια δομική (άσκηση), με αποτέλεσμα να εξασκεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Οι τελευταίοι, παρατηρώντας την ιδιαίτερης σημασίας για την απάντηση εικόνα (εικ. 17) που αποδίδει πιστά το έργο, καλούνται να περιγράψουν τη Γκουέρνικα με τον δυνατότερο ακριβή (προφορικό) λόγο, καθώς επίσης στα πλαίσια της ατομικής υποκειμενικότητάς τους (ταυτότητες) να ξεδιπλώσουν τα συναισθήματά τους μελετώντας κριτικά το έργο (κριτική ανάγνωση της παγκόσμιας και τοπικής εκδοχής του κόσμου).



**Εικόνα 17**

Με την πολυγραμματισμική αυτή άσκηση οι γνώσεις των μαθητών όχι μόνο ενεργοποιούνται -εκτός από τη σύνταξη- και σε όλα τα άλλα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (μορφολογία, λεξιλόγιο, φωνητική-φωνολογία), αλλά επιπλέον ορίζονται ως διαδικασία «ορατών» και «αόρατων» διδακτικών πρακτικών (Ρόμβοι 5 και 6).

(Άσκηση 1: *Εσείς πώς θα περιγράφατε τη Γκουέρνικα σ' έναν φίλο που δεν έχει δει τον πίνακα; Συνοδέψτε την περιγραφή σας με αναφορά στα συναισθήματα που σας δημιουργεί*).

Με την τυπική άσκηση 2 (*Βρείτε τις δευτερεύουσες τελικές προτάσεις του κειμένου 5*), οι μαθητές επανέρχονται και περιορίζονται στις «τεχνικές» γνώσεις των προτάσεων.(ασκ. 14)

Στην ίδια σελίδα γραπτές ασκήσεις («*Διαβάζω και γράφω*») έπονται των προφορικών, οι οποίες δηλώνουν και το τέλος της διδασκαλίας των τελικών προτάσεων. Η πρώτη άσκηση (ασκ. 15) κατά την ίδια φιλοσοφία με την προηγούμενη προφορική αλλά με

έναν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, απαιτεί την ανάκληση της θεωρίας του συντακτικού από τους μαθητές, ζητώντας την παρουσίαση τελικής πρότασης με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του σκοπού.

(Άσκηση 1: *Επιλέξτε μια από τις τελικές προτάσεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα και αναδιατυπώστε την με τρεις τουλάχιστον διαφορετικούς τρόπους που εκφράζουν πάλι το σκοπό. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μερικές από τις λέξεις: αποβλέπω σε, επιδιώκω να, προκειμένου να, με σκοπό να, με στόχο να, θέλοντας να*).

Η δεύτερη άσκηση (ασκ. 16) αναφέρεται σε ένα ακόμη κείμενο (σελ.94). Πρόκειται για σελίδες κόμικς (Quino, Μαφάλντα 1991). Οι μαθητές, «διαβάζουν» διαδοχικές εικόνες (εικ. 18) που συνδυάζονται με κείμενο με σκοπό να κατανοήσουν την εικονοαφήγηση. Σε αντίθεση με την ίσως μη αναμενόμενη (για το Β΄ μέρος) πολυγραμματισμική προφορική άσκηση ης σελίδας (*Ακούω και μιλώ: 1 ασκ./σελ. 94*), η γραπτή αυτή άσκηση («*Διαβάζω και γράφω*») παραμένει ως προς τα ζητούμενα της παραδοσιακά συντακτική, παρότι αναφέρεται σε ένα αμιγώς πολυτροπικό κείμενο (κόμικς).

(Άσκηση 2: *Εντοπίστε την τελική πρόταση στο παρακάτω κόμικς. Προσπαθήστε να εκφράσετε την έννοια του σκοπού με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους*).



Εικόνα 18

Προκύπτει και εδώ η ακολουθία του κλειστού διδακτικού σχήματος προσφοράς – ζήτησης (π–ζ) με τα κείμενα σε ρόλο προσφοράς και τις ασκήσεις σε θέση ζήτησης. Εντούτοις, στο τελευταίο γλωσσικό εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου, ακόμη και στο εξορισμού (κατά το πρότυπο του 2001) κανονιστικό β' μέρος των ενοτήτων, διαφαίνονται –έστω και τμηματικά– καθαρά πολυγραμματισμικά στοιχεία που ωθούν τους μαθητές να συλλάβουν πολυτροπικά τη γνώση.

Πιο κάτω, με εμφανές χωρικό κενό και χρωματική αλλαγή στο φόντο του τίτλου των αιτιολογικών προτάσεων, παρουσιάζονται οι προαναφερόμενες προτάσεις. Και πάλι (όμοια με την παρουσίαση των τελικών) η διδασκαλία τους ξεκινά με ασκήσεις στα πλαίσια του «*Ακούω και μιλώ*» (σελ.94). Στην πρώτη άσκηση (ασκ. 17) οι μαθητές, αφού διαβάσουν το εισαγωγικό γλωσσικό κείμενο 3, πρέπει να συζητήσουν τις δυνατές εναλλακτικές εκδοχές απόδοσης μιας αιτιολογικής πρότασης του κειμένου, που δίνονται με τη μορφή παραδειγμάτων στην άσκηση (αιτιολογική πρόταση: «*περισσότεροι νεκροί επειδή τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς*»).

Η δεύτερη μικρή άσκηση (ασκ. 18), ως συνέχεια της πρώτης, ζητά συζήτηση γύρω από την επιρρηματική νοηματική σχέση δύο υποσυνόλων της παραπάνω αιτιολογικής πρότασης «*περισσότεροι νεκροί – σύγχρονα όπλα*»). Τα δύο σύνολα παρουσιάζονται το καθένα με χαρακτήρες bold και σε έγχρωμο κυκλικό πλαίσιο. Παρόλη την απόλυτη παραπομπή των ασκήσεων στα κείμενα της ενότητας και όχι σε νοηματικά αποκομμένα παραδείγματα, αν και παρατηρείται μια καινοτόμα αλλαγή με στοιχεία πολυτροπικότητας (άμεσος λόγος, έγχρωμα πλαίσια, εικονίδια) στην παρουσίαση του ασκησιολογίου, στο μεγαλύτερο εύρος κυριαρχούν «ορατές» διδακτικές πρακτικές που περιορίζονται στην απόδοση τυπικών γλωσσικών γνώσεων, επαναφέροντας έτσι για μια ακόμη φορά μια αθροιστικής λογικής διδασκαλία.

### Ασκήσεις 14, 15, 16, 17, 18

2. Βρείτε τις δευτερεύουσες τελικές προτάσεις του κειμένου 5.



#### Διαβάζω και γράφω

1. Επιλέξτε μία από τις τελικές προτάσεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα και αναδιατυπώστε την με τρεις τουλάχιστον διαφορετικούς τρόπους που να εκφράζουν πάλι το σκοπό. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μερικές από τις λέξεις: *αποβλέπω σε, επιδιώκω να, προκειμένου να, με σκοπό να, με στόχο να, θέλοντας να.*
2. Εντοπίστε την τελική πρόταση στο παρακάτω κόμικς. Προσπαθήστε να εκφράσετε την έννοια του σκοπού με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους.



#### Ακούω και μιλώ

1. «περισσότεροι νεκροί επειδή... πιο πολλούς»: Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο 3. Μελετήστε τις παρακάτω εκδοχές του:
  - α. Οι περισσότεροι νεκροί οφείλονται στο ότι τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
  - β. Υπάρχουν περισσότεροι νεκροί από τα σύγχρονα όπλα, που σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
  - γ. Υπάρχουν περισσότεροι νεκροί, αφού τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
  - δ. Εφόσον τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς, υπάρχουν περισσότεροι νεκροί.
    - Το νόημα αλλάζει ή παραμένει το ίδιο;
2. Όλες οι παραπάνω εκδοχές περιλαμβάνουν δύο στοιχεία:

**περισσότεροι νεκροί**

**σύγχρονα όπλα**

- Ποια σχέση συνδέει τα στοιχεία αυτά;

Την ίδια λογική ακολουθεί και η μετασχηματιστικού τύπου γραπτή άσκηση 1 (ασκ. 19) («*Διαβάζω και γράφω*») της σελίδας 95. Οι μαθητές πανομοιότυπα με την προηγούμενη προφορική άσκηση 1 καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι τώρα γραπτές αιτιακές εκδοχές της ίδιας αιτιολογικής πρότασης «*κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους*» του κειμένου 3. Επιβεβαιώνεται έτσι το επίπεδο της γνώσης τους στις αιτιολογικές προτάσεις, αφού για την εν προκειμένω απάντηση απαιτείται ολοκληρωμένη γνώση του φαινομένου από πλευράς μαθητών.

(Άσκηση 1: «*Κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους*»: Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο 3 και προσπαθήστε να το μετασχηματίσετε με διάφορους τρόπους σαν και αυτούς της δραστηριότητας 1 του *Ακούω και Μιλώ*. Αν θέλετε, χρησιμοποιήστε τις λέξεις: *εξαιτίας, επειδή, από, αφού, μια και, καθώς*).

Ως επιστέγασμα στη διδασκαλία των αιτιολογικών προτάσεων αλλά και στο παραδοσιακό διδακτικό σχήμα προσφοράς-ζήτησης-σύνοψης (π-ζ-σ), μετά την άσκηση παρουσιάζεται σε εμφανές μπλε χρώματος πλαίσιο το καθιερωμένο συνοπτικό κείμενο θεωρίας (των αιτιολογικών προτάσεων εδώ) ως σύνοψη. Καθόλου τυχαία, (η θεωρία) εμφανίζεται κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο (πλαίσιο με τίτλο «*Διαπιστώνω ότι*», εικονίδιο, χαρακτήρες bold) με τη σύνοψη των τελικών προτάσεων, σταθεροποιώντας το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας σε ένα κατά τόπους ολιστικής προσέγγισης «περικείμενο».

Ακολουθούν δύο ακόμη ασκήσεις (ασκ. 20, 21) του «*Διαβάζω και γράφω*». Η πρώτη κατά σειρά (και δεύτερη του «*Διαβάζω και γράφω*») άσκηση 2, αναφορικού τύπου, απευθύνεται στα παραδείγματα της άσκησης 1 του «*Ακούω και μιλώ*» και ζητά μονολεκτική απάντηση.

(Άσκηση 2: *Στη δραστηριότητας 1 του Ακούω και Μιλώ, βρείτε σε ποια παραδείγματα η αιτιακή σχέση εκφράζεται με δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση*).

Έπεται η άσκηση 3, και αυτή ομοιότυπη της άσκησης 1 του «*Διαβάζω και γράφω*». Πρόκειται για μια ακόμη άσκηση μετασχηματισμού που προβλέπει την καλή γνώση των μαθητών στις αιτιολογικές προτάσεις. Με παραπομπή σε κείμενα της ενότητας οι μαθητές οφείλουν να ενώσουν περιόδους αποσπασμάτων ανατρέχοντας σε σχετικές

γνώσεις, ώστε να δοθεί εμφανώς η νοηματική σχέση αιτίας-αιτιατού στις περιόδους αυτές.

(Άσκηση 3: «Πολλοί άνθρωποι ξέρουν.... ο πόλεμος» (κείμενο 1), «η Γκουέρνικα είναι μια εικόνα διαμαρτυρίας ... ..έγινε διάσημη» (κείμενο 5): Μετασχηματίστε τα παραπάνω αποσπάσματα ενώνοντας τις δύο περιόδους του κάθε αποσπάσματος σε μια και χρησιμοποιώντας κάποιον από τους συνδέσμους που εισάγουν αιτιολογικές προτάσεις).

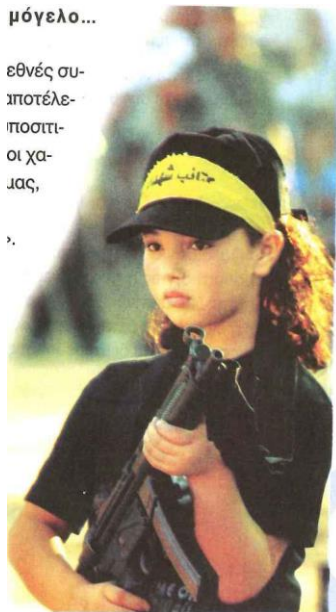
## Ασκήσεις 19, 20, 21



### Διαβάζω και γράφω

1. «κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους, γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους»: Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο 3 και προσπαθήστε να το μετασχηματίσετε με διάφορους τρόπους, σαν και αυτούς της δραστηριότητας 1 του *Ακούω και μιλάω*. • Αν θέλετε, χρησιμοποιήστε τις λέξεις: *εξαιτίας, επειδή, από, αφού, μια και, καθώς*.
2. Στη δραστηριότητα 1 του *Ακούω και μιλάω* βρείτε σε ποια παραδείγματα η αιτιακή σχέση εκφράζεται με δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση.
3. «Πολλοί άνθρωποι ξέρουν... ο πόλεμος» (κείμενο 1), «η Γκουέρνικα είναι μια εικόνα διαμαρτυρίας... έγινε διάσημη» (κείμενο 5): Μετασχηματίστε τα παραπάνω αποσπάσματα ενώνοντας τις δύο περιόδους του κάθε αποσπάσματος σε μία και χρησιμοποιώντας κάποιον από τους συνδέσμους που εισάγουν αιτιολογικές προτάσεις.

Την εμφάνισή του κάνει ένα τρίτο (-έχουν προηγηθεί ο οδηγός της Γκουέρνικα και το κόμικς-) καθημερινό κείμενο με εικόνα (εικ. 19) και τίτλο «Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο...» από τον έντυπο τύπο (Εφημ. Καθημερινή, 2003), ως τμήμα του Β' μέρους της ενότητας, αμιγώς προορισμένο για τις ασκήσεις του μέρους αυτού. Η αντίληψη περί κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας ενισχύεται με την παρουσία του μονοτροπικού (προηγήθηκαν δύο πολυτροπικά κείμενα στο β' μέρος) αλλά ενδιαφέροντος αυτού κειμένου που ανήκει στο είδος του ρεπορτάζ.



**Εικόνα 19**

Κατά το κλασσικό σχήμα παρουσίασης ασκήσεων στα βιβλία του 2006, στην τελευταία σελίδα (σελ. 96) παρατηρούνται προφορικές ασκήσεις «Ακούω και μιλώ» με αποκλειστική αναφορά στο κείμενο (ρεπορτάζ). Τόσο η ύπαρξη του κειμένου όσο και η ερώτηση 1, για άλλη μια φορά, επικυρώνουν την τάση των γλωσσικών βιβλίων προς την μελέτη των κειμενικών ειδών (κατάκτηση κειμενικών ειδών, ρόμβος 4).

Η ερώτηση 1 επικεντρώνεται αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού αυτού είδους. Οι μαθητές εντός της σχολικής αίθουσας καταπιάνονται με ένα «πραγματικό» κείμενο και επιτέλους το μελετούν, παρότι, αν και κατά κόρον το συναντούν στην κοινωνική τους ζωή (ΜΜΕ), πιθανότατα μέχρι πρότινος δεν το γνώριζαν. Έχοντας το πρωτότυπο εμπρός τους εμμένουν στις ιδιαιτερότητές του, στο ύφος, στα πρόσωπα, με δύο λέξεις, στο επικοινωνιακό του πλαίσιο. Σαφώς, το περιεργάζονται συσχετίζοντας το περιεχόμενό του με την «πραγματική» ζωή, τον όχι και τόσο αθώο κόσμο (-ρομβικό σχήμα 5), αντιλαμβανόμενοι ότι με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να το νοηματοδοτήσουν (γνώσεις για τον κόσμο).

(Ερώτημα 1: *Το κείμενο 6 είναι ρεπορτάζ. Από ποια στοιχεία του φαίνεται αυτό; Ποιος είναι αυτός που μιλάει σε πρώτο πρόσωπο μέσα σ' αυτό το κείμενο;*)

Το ερώτημα 2 παραπέμπει σε μια άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου. Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο, παρατηρούν την οξύμωρη συνοδευτική του εικόνα (εικ. 19: ένα μικρό κορίτσι οπλισμένο, έτοιμο για μάχη) και απαντούν, ανακαλώντας πάντα την

κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν ανά τον κόσμο. Το ερώτημα κατευθύνει ως ένα βαθμό τον τρόπο παραγωγής λόγου, αφού ζητά μεγαλύτερη δυνατή χρήση δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων υπενθυμίζοντάς μας ότι η ερώτηση εμπεριέχεται στο β' μέρος της ενότητας.

(Ερώτημα 2: *Εξηγήστε γιατί τα παιδιά στα οποία αναφέρεται το κείμενο έχουν χάσει το χαμόγελό τους. Χρησιμοποιήστε όσες περισσότερες δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις μπορείτε).*

Έπονται οι συντακτικές ασκήσεις 3 και 4 που επαναφέρουν την παρουσία των γλωσσικών στοιχείων (Β' μέρος) της ενότητας. Απαιτούν την εύρεση δευτερευουσών προτάσεων και πάλι από τα κείμενα και όχι σε αποκομμένα παραδείγματα. Ας σημειωθεί ότι η εκφώνησή τους σε προστακτική έγκλιση παρουσιάζεται κατά τον συνήθη παραδοσιακό τρόπο των εγχειριδίων του 2001.

(Ερώτημα 3: *Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις του κειμένου 6. Με ποιο σύνδεσμο εισάγονται; Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τον σύνδεσμο αυτό με άλλους συνδέσμους που εισάγουν αιτιολογικές προτάσεις.*

Ερώτημα 4: *Στις τρεις τελευταίες παραγράφους του κειμένου 1, βρείτε τις δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με γιατί. Μπορείτε να αντικαταστήσετε τον σύνδεσμο γιατί με άλλον αιτιολογικό σύνδεσμο; Αν όχι, σκεφτείτε γιατί συμβαίνει αυτό;)*

Οι ασκήσεις του «*Ακούω και μιλώ*» καταλήγουν με μια κλειστού τύπου επαναληπτική συντακτική άσκηση 5 που προτείνει την αναδρομή στη θεωρία προηγούμενης ενότητας για την απάντησή της.

(Ερώτημα 5: *Τι είδους είναι οι προτάσεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα; Για να βοηθηθείτε μπορείτε να ανατρέξετε στη θεωρία της 3<sup>ης</sup> ενότητας).*

Κατά γραμμική ακολουθία, μετά τις προφορικές ασκήσεις παρουσιάζεται μια γραπτή πολυγραμματισμική άσκηση ελεύθερης παραγωγής λόγου («*Διαβάζω και γράφω*») που αποτελεί και τον επίλογο του β' μέρους της ενότητας 5. Οι μαθητές καλούνται να επανανοηματοδοτήσουν τις απόψεις (κριτική ανάγνωση) του μονοτροπικού κειμένου 6 ώστε να παράξουν εκ νέου κείμενο με περιεχόμενο άμεσα συνυφασμένο με τα εξωσχολικά διεθνή κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα (γνώσεις για τον κόσμο, ρόμβος

6). Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής αντίληψης της άσκησης, εγκιβωτίζεται και η ρυθμιστική απόδοση της γλώσσας με τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων που σύμφωνα με την άσκηση θα πρέπει να εμπεριέχονται στο κείμενο των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει την ακατάλυτη σχέση μεταξύ δομικής και κοινωνικής πλευράς της γλώσσας (γνώσεις για τη γλώσσα: μέσο ανάγνωσης του κόσμου, ρόμβος 5).

(Ερώτημα: *Ο Παλαιστίνιος γιατρός που μιλάει στο κείμενο πιστεύει ότι πιο τραγικό και από τον υποσιτισμό τους τραυματισμούς ή τις χαμένες ευκαιρίες για μόρφωση είναι το γεγονός ότι τα παιδιά στα κατεχόμενα εδάφη της Παλαιστίνης χάνουν το χαμόγελό τους και είναι έτοιμα να υιοθετήσουν βίαια πρότυπα. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη γνώμη του; Διατυπώστε τη δική σας άποψη σε ένα κείμενο (έως δέκα γραμμές). Χρησιμοποιήστε δευτερεύουσες προτάσεις, ιδιαίτερα αιτιολογικές, για να στηρίζετε την άποψή σας).*

#### **6.4.1.5. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001**

Ενότητα 25

Γ' Μέρος (σελ. 56)

Το τρίτο (Γ) μέρος των κεφαλαίων των σχολικών εγχειριδίων του 2001 και του 2006 αποτελεί το λεξιλόγιο με τον ομώνυμο τίτλο «Λεξιλόγιο», ανεξάντλητο και ευμετάβλητο συστατικό στοιχείο της γλώσσας.

Επιλέχθηκαν θεματικά το τρίτο μέρος (Γ) της ενότητας 25 του γλωσσικού τεύχους του 2001 και το ίδιο (Γ) της ενότητας 3 του τεύχους του 2006 με κοινή αναφορά τη θεματική «Λεξιλόγιο» και τα σχήματα λόγου [μεταφορά, κυριολεξία και παρομοίωση (για το τεύχος του 2001)], για να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ασκήσεις ως προς τη μορφή τους και τις πρακτικές διδασκαλίας ξεδιπλώνονται κατά απόλυτη αναλογία με το Β' μέρος (*Γλωσσικά Στοιχεία*) των βιβλίων αντιστοίχως.

Πιστό στο διδακτικό μοτίβο προσφοράς-ζήτησης (π-ζ) το Γ' μέρος του τεύχους του 2001 ξεκινά με συνοπτική απόδοση θεωρίας (προσφορά) με χαρακτήρες bold και συνεχίζει με την παρουσίαση μετασχηματιστικής άσκησης μεμονωμένων παραδειγμάτων (19 τον αριθμό) (*Να μετασχηματίσετε τις παρακάτω φράσεις ώστε να φαίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η σημασία των λέξεων τηλεόραση και τηλέφωνο*)



(ζήτηση) αμέσως μετά (ασκ. 22). Μία ακόμη άσκηση (ασκ. 23) ζητά το σχηματισμό παραδειγμάτων κατά το πρότυπο της προηγούμενης άσκησης. (Να βρείτε ανάλογα παραδείγματα με τις λέξεις «γράμμα» και «είδηση»).

### Ασκήσεις 22, 23

► (1) Να μετασχηματίσετε τις παρακάτω φράσεις, ώστε να φαίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η σημασία των λέξεων τηλεόραση και τηλέφωνο.

1. Μας χάλασε η τηλεόραση!
2. Η τηλεόραση είπε ότι αύριο θα βρέξει.
3. Κάνει τηλεόραση δέκα χρόνια! Έχει λοιπόν πείρα.
4. Στο σπίτι έχουμε δορυφορική τηλεόραση.
5. Η ιδιωτική τηλεόραση έκλεισε 10 χρόνια ζωής.
6. Χαμήλωσε την τηλεόραση!
7. Το γεγονός μεταδόθηκε από όλες τις τηλεοράσεις του κόσμου.
8. Τι έχει απόψε η τηλεόραση;
9. Η τηλεόραση εμποδίζει την ανθρώπινη επικοινωνία.
10. Τα προγράμματα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης είναι πολύ επιμορφωτικά.
11. Το τηλέφωνό μου έπεσε κάτω και έσπασε.

12. Τα τηλέφωνα της περιοχής σας έχουν βλάβη.
13. Θα σε πάρω τηλέφωνο αύριο.
14. Κλείσε το τηλέφωνο!
15. Χαμήλωσε το τηλέφωνο! Χτυπάει πολύ δυνατά!
16. Ο ΟΤΕ θα μας βάλει το τηλέφωνο στο καινούριο σπίτι την επόμενη εβδομάδα.
17. Σήκωσε το τηλέφωνο! Μια ώρα χτυπάει!
18. Σας ζητούν στο τηλέφωνο!
19. Το τηλέφωνό μου είναι νεκρό όλη μέρα σήμερα.

(2) Να βρείτε ανάλογα παραδείγματα με τις λέξεις «γράμμα» και «είδηση».

Ακολουθεί αναλυτικότερη παράγραφος η οποία αποσαφηνίζει τις έννοιες της κυριολεξίας και μεταφοράς και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σύνοψη (σ). Έπονται παραδοσιακού τύπου ασκήσεις εύρεσης, αντιστοίχισης, αντικατάστασης, αλλά και κατευθυνόμενης παραγωγής λόγου (σελ. 58) με αναφορά – ως αναμενόμενο – σε νοηματικά ανεξάρτητα παραδείγματα. (ασκ. 24, 25, 26, 27)

## Ασκήσεις 24, 25, 26, 27

► (1) Να αναζητήσετε τη μεταφορά στις παρακάτω φράσεις:

- (1) Αυτό δεν είναι έκθεση! Είναι τηλεγράφημα!
- (2) Η τηλεθέαση έπεσε κατακόρυφα.
- (3) Οι τηλεκατευθυνόμενοι εχθροί του κόμματός μας δε θα καταφέρουν τίποτε!
- (4) Παίξαμε χαλασμένο τηλέφωνο και διασκεδάσαμε πολύ.
- (5) Μου έκοψαν το τηλέφωνο, γιατί ξέχασα να πληρώσω.
- (6) Το τηλέφωνό σου μιλάει συνεχώς!
- (7) Σ' έπαιρνα αλλά το τηλέφωνό σου βούιζε.

(2) Να ξεχωρίσετε σε ποιες φράσεις από τις παρακάτω έχουμε κυριολεξία και σε ποιες μεταφορά.

Σύντομο γράμμα Νεκρό γράμμα Μπερδεμένο τηλεφώνημα Φορτωμένες γραμμές Πλήρωσα το τηλέφωνο Κομμένο τηλέφωνο	Μπερδεμένη κλωστή Πλήρωσα το λογαριασμό Πικρό γράμμα Αργοπορημένο γράμμα Κομμένο ψωμί Φορτωμένο αυτοκίνητο
--	---

(3) Στις παρακάτω υπογραμμισμένες φράσεις να βρείτε πού υπάρχει μεταφορά και να την αντικαταστήσετε με μια κυριολεκτική λέξη ή φράση.

- 1) Άναψε το τηλέφωνο!
- 2) Λυπάμαι, κύριε, αλλά οι γραμμές δε σηκώνουν άλλη κλήση!  
Είναι υπερφορτωμένες.
- 3) Με το γράμμα αυτό έκλεισε μια σελίδα της ζωής του.
- 4) Αυτά που μου έγραψες με πότισαν φαρμάκι.
- 5) Στο χωριό ήρθε το τηλέφωνο και επιτέλους επικοινωνούμε εύκολα με τους δικούς μας.

(4) Οι ακόλουθες φράσεις λέγονται μεταφορικά. Να βρεις τι σημαίνει η καθεμιά.

1. Από αυτήν την υπόθεση δε βγαίνει ζουμί.
2. Δεν περνά από το χέρι μου.
3. Τα φορτώθηκα όλα στη ράχη μου.
4. Μασά τα λόγια του.
5. Θέλει να μας ρίξει στάχτη στα μάτια.
6. Μου έφαγε τ' αυτιά.

Προς ίδια ακριβώς κατεύθυνση κινείται και η παρουσίαση του σχήματος της παρομοίωσης. Και πάλι, κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας δίνονται σε σύντομο κείμενο η θεωρία του εκφραστικού μέσου (προσφορά) και ακολουθούν σχετικές ασκήσεις κλειστού τύπου (1, 2 σελ.59 του βιβλίου) (ασκ. 28, 29). Στο τεύχος του 2001 προφανώς γίνεται η αυτόβουλη επιλογή του είδους λόγου (προφορικού ή γραπτού) από τον εκπαιδευτικό, αφού το είδος στις ασκήσεις παραγωγής μένει αδιευκρίνιστο τόσο στην εκφώνηση των ασκήσεων -υπάρχει διαμετρική αντίθεση με τα τεύχη του 2006 όπου οι ασκήσεις τιτλοφορούνται «*Ακούω και μιλώ*» ή «*Διαβάζω και γράφω*» ορίζοντας εκ προοιμίου το είδος-, όσο και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας («*Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο*», ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004).

## Ασκήσεις 28, 29

▶ (1) Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις η χρήση μεταφορών και παρομοιώσεων μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο συχνή;

⇒ σ' ένα γράμμα σε αγαπημένο μας πρόσωπο ή σ' ένα διάλογό μας με υπάλληλο δημόσιας υπηρεσίας που μας εξυπηρετεί;

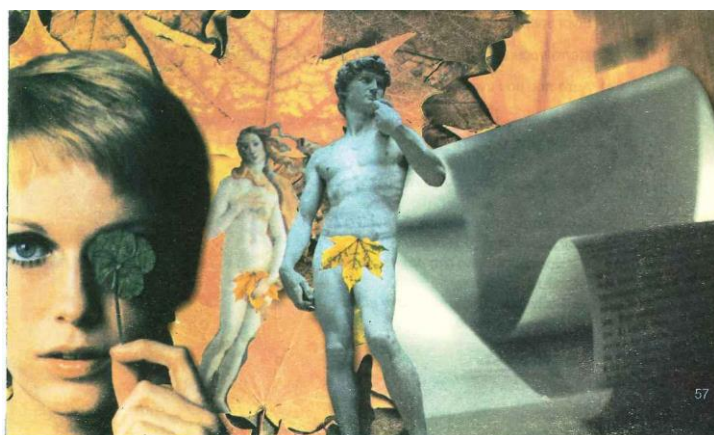
⇒ με μια επιστημονική ανακοίνωση σ' ένα συνέδριο, στα πρακτικά μιας συνεδρίασης ή στην περιγραφή ενός αγαπημένου μας τόπου που κάνουμε σ' ένα φίλο μας;

(2) Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις από τις παραπάνω, στις οποίες η χρήση μεταφορικών εκφράσεων και παρομοιώσεων δεν είναι πιθανή;

Υπάρχει αύξηση των εικόνων (εικ. 20, 21, 22) στο τεύχος και σε όλα τα μέρη του με έναν επικοινωνιακό μεν, διακοσμητικό δε και όχι άμεσα λειτουργικό ρόλο.



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22

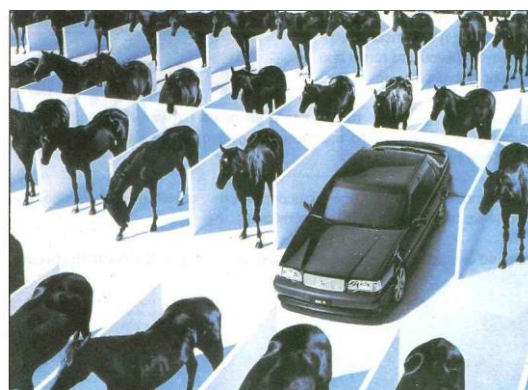
Η άσκηση 3 αποτελεί μοναδική άσκηση παραγωγής λόγου στο Γ' μέρος που ζητά απάντηση με παραπομπή σε οπτικογλωσσικά κείμενα (σελ. 60). Πρόκειται για

διαφημιστικά μηνύματα που το ένα περιέχει εικόνα και γλωσσικό κείμενο (εικ. 23), ενώ το άλλο -αμιγώς οπτικό (εικ. 24)- διεγείρει τη φαντασία του μαθητή, τον «ενεργοποιεί» ώστε να απαντήσει στο ερώτημα, αποκαλύπτοντας έστω και κάποια ψήγματα πολυτροπικής διάστασης της γλώσσας.

(Άσκηση 3: Μπορείτε να διαπιστώσετε μεταφορικό νόημα στα επόμενα διαφημιστικά κείμενα;)



**Εικόνα 23**



**Εικόνα 24**

Το Γ' μέρος ολοκληρώνεται με την παράθεση τυπικού λεξιλογικού πίνακα με λέξεις σχετικές με τη θεματική της ενότητας 25 (ΜΜΕ) και αυξημένο αριθμό κλειστών λεξιλογικών ασκήσεων συμπλήρωσης και συνωνύμων (σελ. 63-66) (ασκ. 30, 31, 32, 33). Τέλος, όπως και στο τέλος αυτού του μέρους όλων των ενοτήτων του βιβλίου, λαμβάνει χώρα φαινόμενο ορθογραφίας (ασκ. 34, 35), η οποία εκλείπει ως ξεχωριστή υποθεματική στο τεύχος του 2006.

### Ασκήσεις 30, 31

► (1) Να συμπληρώσετε τα κενά χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες φράσεις από αυτές που βρίσκονται στην παρένθεση : (με το επόμενο ταχυδρομείο, ο ταχυδρόμος της ειρήνης, διαβάζει την αλληλογραφία του, μαθήματα δι' αλληλογραφίας, κυκλοφόρησε νέα σειρά γραμματοσήμων).

- α. Έμαθε ιταλικά με.....
- β. Το περιστέρι θεωρείται ο .....
- γ. Μην απογοητεύεσαι! Ίσως το γράμμα σου έρθει.....
- δ. Όλοι οι συλλέκτες γραμματοσήμων πληροφορήθηκαν ότι.....
- ε. Ο κος Διευθυντής αυτή τη στιγμή.....

(2) Να συμπληρωθεί κάθε φράση με την καταλληλότερη από τις λέξεις που δίνονται, αφού μπει στον τύπο που ταιριάζει:

1. Την περίοδο των εορτών οι εισπράξεις των ΕΛΤΑ από τα ..... αυξάνονται κατακόρυφα.  
(γραμματόσημα, ταχυδρομικά τέλη, επιστολικά δελτάρια)
2. Για την ..... αλληλογραφία χρειάζονται ειδικές γνώσεις, γιατί έχει τους δικούς της τύπους και κανόνες.  
(μυστική, ιδιωτική, εμπορική)

### Άσκηση 32

- (3) Στην παρακάτω επιστολή να συμπληρώσετε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο των λέξεων που δίνονται στην παρένθεση.  
(επιταγή, κάρτα, παραβολή, επιστολή, αντικαταβολή, διανομέας, ταχυδρόμος, κώδικας, δελτάριο, επιστολογράφος, φιλοτελιστής).

Αγαπημένοι μου γονείς,

Διάβασα με πολύ ενδιαφέρον την ..... που μου στείλατε και χάρηκα που είστε όλοι καλά· με ευχαρίστησε επίσης που μου γράφετε ότι ακολουθεί μια ..... τριάντα χιλιάδων δραχμών. Μου ήταν απαραίτητα αυτά τα χρήματα, γιατί, σύμφωνα με την παραγγελία μου, το βιβλιοπωλείο «Προμηθέας» της Αθήνας μου έστειλε πέντε βιβλία με ....  
..... Τώρα τελευταία παίρνω πολύ γρήγορα τα γράμματά σας, γιατί όπως μου εξήγησε ο ταχυδρομικός ..... διευκολύνει τη διακίνηση της αλληλογραφίας ο ταχυδρομικός ..... που συμβουλευόμαστε οι ..... των γραμμάτων.

Σας παρακαλώ να μου κρατάτε όλους τους φακέλους των επιστολών που σας αποστέλλουν φίλοι και συγγενείς, γιατί έχω εξελιχθεί σε μανιώδη..

Με πολλή αγάπη,  
Γιώργος

### Άσκηση 33

- (5) Να συμπληρώσετε τα κενά χρησιμοποιώντας τις φράσεις που βρίσκονται στην παρένθεση (πήραν φωτιά, μου κόβουν το τηλέφωνο, είναι νεκρά, τηλεγραφική, μήνυμα στον αυτόματο τηλεφωνητή, βούιζε, στο Internet, e-mail, καταχώριση στο Internet, αριθμός).
- α. Ήταν ένας ιδιαίτερα σύντομος λόγος με ..... διατύπωση.
  - β. Δε σε βρήκα στο τηλέφωνο και άφησα.....
  - γ. Ξέχασα να πληρώσω το λογαριασμό και αύριο.....
  - δ. Η περιοχή μου έχει βλάβη και από το πρωί όλα τα τηλέφωνα είναι.....
  - ε. Η επιχείρησή του διαφημίζεται καλύτερα από τότε που έχει.....
  - στ. Μετά από αυτή την είδηση, τα τηλέφωνα του σταθμού μας.....
  - ζ. Σε έπαιρνα όλο το απόγευμα αλλά το τηλέφωνό σου.....
  - η. Μπήκα στο .....και βρήκα πολλές πληροφορίες για την εργασία μου.
  - θ. Έλαβα πολλά συγχαρητήρια για την επιτυχία μου, με ..... (e-mail, fax).
  - ι. Ο ..... που καλέσατε είναι λάθος! Προσπαθήστε ξανά!

## Ασκήσεις 34, 35

### III. Ορθογραφία

- ▶ 1. Η αναφορική αντωνυμία *ό,τι* διαφοροποιείται με την υποδιαστολή ( , ) από τον ειδικό σύνδεσμο *ότι*. Να προσθέσετε την υποδιαστολή του αναφορικού *ό,τι* όπου λείπει στις παρακάτω φράσεις.
- Μου είπε ότι το τηλέφωνό μας είναι χαλασμένο και είναι καλύτερα να το πάμε σ' έναν τεχνίτη παρά να κάνουμε οτιδήποτε θέλουμε μόνοι μας.
  - Γνωρίζω ότι οι τηλεπικοινωνίες σήμερα εξελίσσονται ραγδαία, γι' αυτό και μπορούμε να έχουμε ότι τύπο τηλεφώνου θέλουμε.
  - Έκανα ότι μπορούσα αλλά τελικά έμαθα ότι το γράμμα έφθασε αργά στον προορισμό του.
  - Αυτό είναι ότι καλύτερο έχετε; Νομίζω ότι θα πάω και σε άλλο κατάστημα, για να βρω μια πιο εξελιγμένη συσκευή.
  - Δε λέω ότι δε με διευκολύνει το e-mail, (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), αλλά θα προτιμούσα τις παραδοσιακές επιστολές που είχαν πιο προσωπικό χαρακτήρα.
- (2) Να τονίσετε, όπου χρειάζεται, τις λέξεις πως, που, και να δικαιολογήσετε την ορθογραφία των λέξεων ποιο και πιο στις παρακάτω προτάσεις.  
Σε ποιές περιπτώσεις τονίζονται;  
(Ν.Ε.Γ. § 28)
- Που θέλεις να συναντηθούμε;
  - Νομίζω πως πρέπει να φύγουμε.
  - Θα 'πρεπε να είσαι πιο προσεκτικός.
  - Ποιος από εσάς ήρθε πρώτος;
  - Με ρώτησε που κατοικώ.
  - Πως θα ταξιδέψετε με τέτοιο καιρό;

#### 6.4.1.6. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2006

### Ενότητα 3

#### Γ' - Δ' Μέρος (σελ. 56-59)

Η έκταση της ενότητας «Λεξιλόγιο» στο γλωσσικό τεύχος του 2006 καταλαμβάνει ως επί το πλείστον μικρότερο χώρο, γεγονός που αποδεικνύει ότι στο Γ (και κάποτε στο Δ') μέρος των κεφαλαίων δίνεται λιγότερη έμφαση απ' ό,τι στα εγχειρίδια του 2001. Σημειώνεται ότι το Γ' μέρος «Λεξιλόγιο» της ενότητας 3 του τεύχους του 2006 καταλαμβάνει μόνο μια σελίδα (σελ. 56) με γραπτές «*Διαβάζω και γράφω*» ασκήσεις λεξιλογίου (-ασκ. 36), σχετικές με το φαινόμενο του πλάγιου λόγου αλλά και με τη θεματική της ενότητας 3 (ρατσισμός- ισότητα).

## Άσκηση 36



### Διαβάζω και γράφω

1. Συγκεντρώστε και καταγράψτε όσα ρήματα χρησιμοποιήσατε μέχρι τώρα, για να μετατρέψετε τον ευθύ λόγο σε πλάγιο. • Ποια από αυτά θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με κάποια από τα παρακάτω ρήματα ή εκφράσεις, χωρίς να αλλάξει το νόημα των κειμένων;
  - εξετάζω, παρουσιάζω, αναζητώ τους λόγους/αιτίες κ.λπ., αναφέρομαι, κάνω αναφορά (γίνεται αναφορά), σκιαγραφώ, παρουσιάζω, εκθέτω, αναπτύσσω, αναλύω, προσεγγίζω, θίγω
  - πιστεύω, διατυπώνω την άποψη/γνώμη, εκφράζω την άποψη/γνώμη, υποστηρίζω, θεωρώ
  - σχολιάζω, κρίνω, αποφαίνομαι
  - επιχειρώ να..., προσπαθώ να...
  - υπερασπίζομαι, υπερασπίζω, προασπίζομαι, συνηγορώ υπέρ
  - αποκρούω την άποψη/ιδέα/επιχείρημα, απορρίπτω, αντιτάσσομαι, διατυπώνω ενδοιασμούς/επιφυλάξεις, αντιρρήσεις
  - καταγγέλλω, κατακρίνω, επικρίνω, επιρρίπτω ευθύνες, θεωρώ υπεύθυνο, καταλογίζω ευθύνες
  - καταλήγω στην απόφαση/θέση/άποψη/στο συμπέρασμα, αποφαίνομαι, συμπεραίνω, τονίζω, επισημαίνω, υπογραμμίζω
  - ορίζω, καθορίζω, προσδιορίζω, σκιαγραφώ, διαγράφω, διευκρινίζω

Τα σχήματα λόγου (κυριολεξία, μεταφορά) παρατίθενται στο Δ' μέρος, αν λάβουμε υπόψη ότι η ενότητα αυτή (3), όπως και οι περισσότερες, διαθέτει και Ε' μέρος (και η 8<sup>η</sup> και Στ' μέρος). Το υλικό παρουσιάζεται κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο που παρατηρεί κανείς και στο Β' μέρος των κεφαλαίων. Οι μαθητές εισάγονται στα εν λόγω σχήματα λόγου με μια προφορική άσκηση με άμεση αναφορά στο εισαγωγικό κείμενο 1 (Α' μέρος). Αποκωδικοποιώντας τις μεταφορικές του λέξεις, κατανοούν το νόημα του κειμένου που σχετίζεται με το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού. Στη συνέχεια επαναπροσδιορίζουν την αρχική σημασία (κυριολεξία) των μεταφορών (γνώσεις για τη γλώσσα-γραμματισμοί).

(Άσκηση «Ακούω και μιλώ» σελ. 57: Στο κείμενο 1 υπάρχουν λέξεις και εκφράσεις που δεν κυριολεκτούν. Οι περισσότερες μπορεί να περάσουν απαρατήρητες, επειδή έχουμε συνηθίσει τη μη κυριολεκτική χρήση τους, π.χ. «Ο ρατσισμός είναι μια αρκετά συνηθισμένη συμπεριφορά....., που περνάει δυστυχώς απαρατήρητη». Σκεφτείτε ποια είναι η κυριολεκτική σημασία της λέξης «περνάει» και πως χρησιμοποιείται εδώ. Μπορείτε να εντοπίσετε και άλλες τέτοιες λέξεις και εκφράσεις στο κείμενο 1;).

Αμέσως μετά, αναμενόμενα ένα οριοθετημένο σε μπλε πλαίσιο κείμενο θεωρίας, η σύνοψη, δίνει πληροφορίες για την κυριολεξία και τη μεταφορά. Το δοκιμακό κείμενο 8 -σε συνεχόμενη αρίθμηση από τα εισαγωγικά κείμενα, γεγονός που δείχνει την ενιαία κειμενοκεντρική αντίληψη των μερών των κεφαλαίων-, με τον μεταφορικό τίτλο «Η γενετική είναι... αντιρατσίστρια», παρουσιάζεται στην ίδια σελίδα και αποτελεί «προσφορά», θα σημειώναμε, στις προφορικές ασκήσεις («Ακούω και μιλώ») που βρίσκονται στο τέλος της σελίδας (ζήτηση). Η πρώτη (1) και η τρίτη (3) άσκηση

αποτελούν παραδοσιακές κλειστές ασκήσεις (αντιστοίχιση και εύρεση λέξεων από το κείμενο αντιστοίχως) (ασκ. 37).

### Άσκηση 37



#### Ακούω και μιλώ

1. Οι κυριολεκτικές φράσεις της πρώτης στήλης βρίσκονται στο κείμενο 8. Αντιστοιχίστε τις με τις μεταφορικές φράσεις της δεύτερης στήλης.
- |                      |               |
|----------------------|---------------|
| μικρό αριθμό         | έφερε στο φως |
| αυταπόδεικτο γεγονός | μια χούφτα    |
| κατέδειξε            | βγάζει μάτι   |

Ενδιαφέρον έχει η άσκηση 2 (σελ. 57) που αποτελεί άσκηση πολυγραμματισμών. Οι μαθητές οφείλουν να μελετήσουν το κείμενο 8 και εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού του είδους να αποφανθούν για την εγκυρότητα του μετά την αντικατάσταση των κυριολεκτικών από τις μεταφορικές λέξεις. Με άλλα λόγια, η άσκηση ζητά από τους κριτικά εγγράμματους τώρα μαθητές να αναγνωρίσουν την ασυμβατότητα του επικοινωνιακού πλαισίου του κειμένου (ένθετο «*Bήμαscience*», εφ. Το Βήμα, 2003) και των νέων μεταφορικών φράσεων, αιτιολογώντας την άποψή τους.

(Άσκηση 2: *Το κείμενο που θα προέκυπτε αν αντικαταστήσουμε τις κυριολεκτικές εκφράσεις (του κειμένου 8) με τις αντίστοιχες μεταφορικές, θα ήταν αποδεκτό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας και προσπαθήστε να διατυπώσετε ένα γενικό συμπέρασμα*).

Έπονται ασκήσεις στα πλαίσια του «*Διαβάζω και γράφω*» κατευθύνοντας τους μαθητές στην εξάσκηση του γραπτού λόγου. Στην πολυγραμματιστική άσκηση 1 ελεύθερης παραγωγής λόγου ζητείται η ανάγνωση και κατανόηση των θέσεων των εισαγωγικών κειμένων (1, 2, 3-Α μέρος) της ενότητας 3. Τα παιδιά ορμώμενα από τις καθημερινές τους προσλαμβάνουσες στο εξωσχολικό περιβάλλον, καθώς παίρνουν ιδέες από τα μηνύματα των κειμένων, καλούνται με συνυποδηλωτική σημασία στην γλώσσα (γνώσεις για τη γλώσσα) να προβληματίσουν τους συμμαθητές τους με καίρια ερωτήματα γύρω από τις συνήθεις συμπεριφορές που σχετίζονται με τις προκαταλήψεις/στερεότυπα (κριτική ανάγνωση του κόσμου στην παγκόσμια και τοπική εκδοχή του) (Ρόμβοι 5, 6).

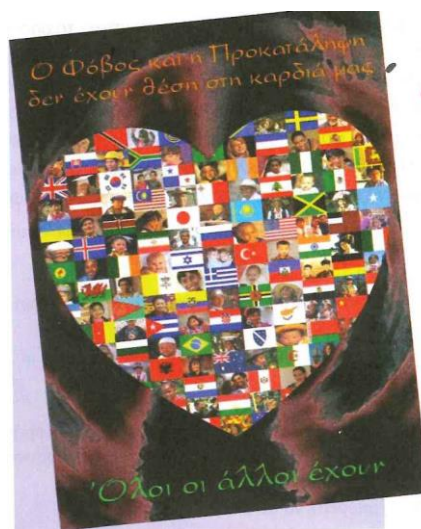
(Άσκηση 1: *Αξιοποιώντας τα μηνύματα των κειμένων 1, 2, 3 και τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις στο κείμενο 2, γράψτε μερικές ερωτήσεις, με τις οποίες θα*



προβληματίζατε τους συμμαθητές σας σχετικά με κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα που αποτελούν συνηθισμένες συμπεριφορές. Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε και μεταφορική γλώσσα π.χ. Ποιές σκέψεις σας γεννιούνται στο μυαλό, όταν γεννιέται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;)

Ακολουθούν δύο μετασχηματιστικές ασκήσεις μετατροπής κυριολεξιών σε μεταφορές και τούμπαλιν («ορατές» διδακτικές πρακτικές).

Και το Δ΄μέρος, κειμενοκεντρικά προσανατολισμένο, συνεχίζει με δύο κείμενα διαφορετικών κειμενικών ειδών, το ένα απόσπασμα διηγήματος (κειμ. 9) με φόντο υδατογράφημα και το άλλο αφίσα σχετική με τον ρατσισμό. Το δεύτερο κείμενο της σελίδας (κειμ. 10) αποτελεί ένα αμιγώς πολυτροπικό κείμενο (εικ. 25) με λεκτικά προτασιακά σύνολα αλλά και ψηφιακές ενσωματωμένες εικόνες ως οργανικά στοιχεία του γραμματισμού. Οι προφορικές ασκήσεις («Ακούω και μιλώ») της σελίδας 59 δεν περιορίζονται μόνο στην εύρεση των σχημάτων λόγου στα κείμενα 9 και 10, ζητούν επιπλέον να αιτιολογηθεί κατόπιν σκέψης και ο σκοπός της ύπαρξής τους (ασκ. 38). (Άσκ 1: Μπορείτε να εντοπίσετε τις μεταφορές που υπάρχουν στα κείμενα 9 και 10; Τι νομίζετε ότι επιτυγχάνεται με τις μεταφορές αυτές;).



**Εικόνα 25**

## Ασκήσεις 38, 39, 40



### Ακούω και μιλώ

1. Μπορείτε να εντοπίσετε τις μεταφορές που υπάρχουν στα κείμενα 9 και 10; • Τι νομίζετε ότι επιτυγχάνεται με τις μεταφορές αυτές;
  2. Το λεκτικό μήνυμα του κειμένου 10 είναι κυριολεκτικό ή μεταφορικό; • Η εικόνα αποδίδει μεταφορικά ή κυριολεκτικά το νόημα του λεκτικού μηνύματος; • Τι αποτέλεσμα δημιουργεί ο συνδυασμός λόγου και εικόνας στην περίπτωση αυτή;
  3. Ποιο θα μπορούσε να είναι το περιεχόμενο μιας είδησης με τίτλο:
    - α. «Η ανατολή ενός καινούριου κόσμου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες»
    - β. «Ανθοφορία στον κόσμο της γυναικείας επιχειρηματικότητας»
    - γ. «Βροχή τα προβλήματα για τους πρόσφυγες»
    - δ. «Η οδύσσεια των τσιγγάνων δεν έχει τέλος»
- Ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται μεταφορικά στους παραπάνω τίτλους;



Η επόμενη άσκηση (ασκ. 39) αναμένει την αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού κειμένου (αφίσα), καθώς και την κριτική προσέγγιση του συνδυασμού λόγου και εικόνας (με τις κυριολεξίες και μεταφορές που αυτά εμπεριέχουν) ώστε να απαντηθεί από τους μαθητές ο ρόλος και το αποτέλεσμα αυτής της συνύπαρξης (λεκτικό κείμενο -εικόνες) (Ασκ. 2: *Το λεκτικό μήνυμα του κειμένου 10 είναι κυριολεκτικό ή μεταφορικό; Η εικόνα αποδίδει μεταφορικά ή κυριολεκτικά το νόημα του λεκτικού μηνύματος; Τι αποτέλεσμα δημιουργεί ο συνδυασμός λόγου και εικόνας στην περίπτωση αυτή;*)

Εδώ οι ασκήσεις «Ακούω και μιλώ» (σελ. 59) ορίζουν εμφανώς τα πολυγραμματισμικά τους στοιχεία. Και η άσκηση 3 φανερά καταδεικνύει στοιχεία πολυγραμματισμών, αφού οι μαθητές με εναρκτήριο σκέψης τους μεταφορικούς τίτλους ειδήσεων (*Ποιο θα μπορούσε να είναι το περιεχόμενο μιας είδησης με τίτλο: α. 'Η ανατολή ενός καινούριου κόσμου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες» κ.τ.λ*) (ασκ. 40), τους «αναγιγνώσκουν» κριτικά και βάσει προσωπικών εμπειριών και εξωσχολικής ενημέρωσης για τον κόσμο [ο κόσμος τόσο στην κοινωνία τους όσο και στην ευρύτερη διάστασή του δημιουργεί προβλήματα (δεν είναι αθώος), ρόμβοι 5, 6] περιγράφουν ένα ενδεχόμενο νοηματικά συναφές περιεχόμενο των ειδήσεων. Φυσικά, οι μεταφορικές λέξεις (γνώσεις για τη γλώσσα) που ζητώνται σε υποερώτημα της άσκησης (*Ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται μεταφορικά στους παραπάνω τίτλους;*) αποτελούν εν προκειμένω μέσο για την ανάγνωση και κατανόηση του κόσμου από πλευράς των μαθητών. (ρόμβος 5, κριτικός γραμματισμός)

Πολυγραμματισμικά στοιχεία διαφαίνονται και στις ακόλουθες των προφορικών γραπτές ασκήσεις («*Διαβάζω και γράφω*»). Απαιτείται από τους μαθητές να «αποκολληθούν» για λίγο από το υλικό του σχολικού βιβλίου και ερευνώντας σε

καθημερινά κείμενα της κοινωνικής τους ζωής (εφημερίδες κ.ά.) να καταγράψουν μεταφορικούς τίτλους, ώστε παρουσιάζοντάς τους στην τάξη να διεγείρουν τη φαντασία των συμμαθητών που σκεπτόμενοι το κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά και λόγω της ιδιαίτερης ταυτοτικής τους υποκειμενικότητας, θα πιθανολογήσουν το περιεχόμενο των ειδήσεων.

(Άσκηση 1: Βρείτε στις εφημερίδες και άλλους μεταφορικούς τίτλους ειδήσεων. Αντιγράψτε τους, παρουσιάστε τους στην τάξη σας και καλέστε τους συμμαθητές σας να μαντέψουν το περιεχόμενο των ειδήσεων αυτών).

Και η άσκηση 2 πρωτοπορεί, παραπέμποντας τους μαθητές να ερευνήσουν στο ενδοσχολικό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, να θυμηθούν το δικό τους γλωσσικό τρόπο έκφρασης (γνώσεις για την γλώσσα-γνώσεις για τον κόσμο) στην συναναστροφή τους με συνομηλίκους στην καθημερινότητά τους, με σκοπό να καταγράψουν το δυνατόν περισσότερες μεταφορικές εκφράσεις από την κοινωνιόλεκτο των νέων (Συγκεντρώστε όσο περισσότερες μεταφορικές εκφράσεις μπορείτε από αυτές που είναι συνηθισμένες στη γλώσσα των νέων).(ασκ. 41).

### Άσκηση 41

2. Συγκεντρώστε όσο περισσότερες μεταφορικές εκφράσεις μπορείτε από αυτές που είναι συνηθισμένες στη γλώσσα των νέων.

Οι μεταφορικές αυτές λέξεις και εκφράσεις θα δημιουργήσουν ένα ερμηνευτικό λεξικό, όπως το επιθυμεί η τρίτη (3) άσκηση του «Διαβάζω και γράφω». Οι μαθητές, επιστρατεύοντας τις περιγραφικές τους ικανότητες και την φαντασία τους, πρέπει να αποσαφηνίσουν την σημασία των λέξεων έτσι ώστε το λεξικό να είναι εύληπτο και από τους μεγαλύτερους.

(Άσκηση 3: Φτιάξτε ένα μικρό λεξικό των εκφράσεων αυτών στην τάξη σας, γράφοντας ο καθένας την ερμηνεία μίας από τις λέξεις ή φράσεις αυτές, ώστε να μπορεί να τις καταλάβει και ένας μεγαλύτερος. Δώστε έναν μεταφορικό τίτλο στο λεξικό αυτό).

Προ-επιλογικά, δίνεται αναλυτικότερα κατά τη συνήθη μορφή η σύνοψη (σ) για την έννοια της μεταφοράς, μιας και αποτελεί δύσκολο σχήμα λόγου ως προς την κατανόησή του.

Το Δ' μέρος καταλήγει με συνοπτική προφορική χιουμοριστική άσκηση («*Ακούω και μιλώ*» σελ.59) που απευθύνεται σε πολυτροπικά κείμενα (σκίτσα, εικ. 26) και ζητά την αυτολεξεί μετάφραση των διαλόγων, ώστε να διαφανούν οι ελληνικές τυπικές μεταφορικές εκφράσεις. Παρόλη την πολυτροπικότητα των κειμένων, το ζητούμενο της άσκησης μάλλον δεν επιστρατεύει τους πολυγραμματισμούς για την απάντησή του.

(Άσκηση «*Ακούω και μιλώ*»: Ποιες ελληνικές μεταφορικές εκφράσεις μεταφράζουν οι..... γλωσσομαθείς στα διπλανά σκίτσα;)



Εικόνα 26

#### 6.4.1.7. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001

### Ενότητα 31

#### Δ' Μέρος (σελ. 271)

Το Δ' μέρος των κεφαλαίων του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου της γ' γυμνασίου του 2001 (το ίδιο ισχύει και για τα κεφάλαια των προηγούμενων τευχών) ορίζει τον επίλογο του κάθε κεφαλαίου. Το αντίστοιχο εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου του 2006, όμως, στις περισσότερες ενότητες του οργανώνεται και από ένα Ε' μέρος και η τελευταία ενότητα (8<sup>η</sup>) και από ένα Στ' μέρος, αφού συχνά το λεξιλόγιο ή τα διάφορα γλωσσικά – δομοτεχνικά φαινόμενα επεκτείνονται και στο Δ' μέρος. Ωστόσο, το Δ' μέρος της ενότητας 7 (2006) που θα μελετήσουμε σηματοδοτεί το τέλος της ενότητας, αλλά και μαζί με το Δ μέρος της ενότητας 31 του τεύχους του 2001 το τελευταίο ερευνητικό υλικό μας. Το καταληκτικό αυτό μέρος Δ' αποτελεί το κατεξοχήν διδακτικό υλικό για παραγωγή ελεύθερου και άλλοτε κατευθυνόμενου προφορικού ή γραπτού λόγου από τους μαθητές, καταλήγοντάς τους στο τελικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας με την

παραγωγή δικού τους εκ νέου νοηματοδοτημένου κειμένου, συνάδοντος με συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και αφορμώμενου από την ιδιαίτερη ταυτοτική υποκειμενικότητα των μαθητών.

Για τα εγχειρίδια της γ' γυμνασίου τα οποία αποτελούν και το υλικό μελέτης αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, επιλέχθηκαν το Δ' μέρος της ενότητας 31 του τεύχους του 2001 και το ίδιο μέρος της ενότητας 7 του τεύχους του 2006 με κριτήριο το κοινό τους θεματικό κέντρο: ζωγραφική - τέχνη.

Αν θεωρήσουμε ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια του 2001 -και μάλιστα εκείνο της γ' γυμνασίου- στρέφουν τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας προς μια κειμενοκεντρική – επικοινωνιακή αντίληψη, το νεωτεριστικό εικονογραφημένο (αύξηση του αριθμού των έγχρωμων εικόνων) Δ' μέρος όχι μόνο ενισχύει την αντίληψη αυτή, αλλά και με την επιλογική υποενότητα «Προτάσεις για δραστηριότητες» απομακρύνεται σταδιακά, όμως αδρά, από την παραδοσιακή διδακτική πρακτική, ενώ προβάλλει αμυδρά την «μετασχηματισμένη» (διδακτική) πρακτική των πολυγραμματισμών.

Το Δ' μέρος της ενότητας 31 (όπως και όλων των ενοτήτων και στα τρία τεύχη) τιτλοφορείται σε ροζ φόντο «*Εκθεση -Εκφραση*», τίτλος που αμέσως παραπέμπει στη δεξιότητα των μαθητών για παραγωγή λόγου. Απόλυτα κειμενοκεντρικά προσανατολισμένο εμπεριέχει διαδοχικά κείμενα ως διδακτικό υλικό για προφορική και γραπτή έκφραση. Το πρώτο (1) γλωσσικό ανεικονικό κείμενο «*Ο Λεωνής ζωγραφίζει*» είναι λογοτεχνικό απόσπασμα (Γ. Θεοτοκάς, Λεωνής 1940). Οι μαθητές το διαβάζουν, το κατανοούν για να απαντήσουν στο συνημμένο ερώτημα κατευθυνόμενης παραγωγής λόγου, με την απάντηση να αποσπάται ολοκληρωτικά μέσα από το κείμενο.

(Κειμ 1/Ερώτηση: *Ο Λεωνής αισθανόταν φυλακισμένος, γιατί ήταν υποχρεωμένος να διδαχθεί τη ζωγραφική σύμφωνα με τις υποδείξεις του δασκάλου του. Ποιες συνθήκες έβρισκε ιδανικότερες ο Λεωνής, για να αποδώσει ως ζωγράφος και γιατί;*)

Ακολουθούν κείμενα (2, 3, 4) που επίσης αποτελούν αποσπάσματα βιβλίων και τόμων σχετικών με τη ζωγραφική τέχνη. (Κειμ. 2: «*Ο δάσκαλος Κ. Παρθένης*». Οι Έλληνες ζωγράφοι, 20<sup>ος</sup> αιώνας τ.2, εκδ. Μέλισσα, Κειμ. 3: «*Από τον ρεαλισμό στην αφαίρεση*»

Π.Α. Μιχελή Αισθητικά θεωρήματα τ. 2, Κειμ. 4: «*Η Παναγία των Βράχων*» Χ. Χρήστου, Η ιταλική ζωγραφική κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα).

Τα κείμενα αυτά γίνονται πιο ελκυστικά με τη συνοδεία σχετικών εικόνων-γνωστών ζωγραφικών έργων (Παρθένης, Ν. Γύζης, Λ. Ντα Βίντσι) που οπωσδήποτε συμπληρωματικά με το κείμενο -και ενίοτε πρωταρχικά- ενημερώνουν τους μαθητές για την τέχνη της ζωγραφικής (εικ. 27, 28, 29). Αποτελούν ερέθισμα επιπλέον πληροφόρησης για το μαθητή, προσδίδουν ωστόσο μια αισθητική στα κείμενα χωρίς λειτουργικό ρόλο σε αυτά. Τα επισυναπτόμενα αναφορικού τύπου ερωτήματα που υπάρχουν κάτω από κάθε κείμενο (το κείμενο 4 δεν θέτει ερωτήματα), πιστά σε μία παραδοσιακή λογική, παραπέμπουν αποκλειστικά στο περιεχόμενο των κειμένων για την απάντησή τους, περιορίζοντας τη σκέψη και την κρίση των μαθητών.

(Κειμ. 2/Ερωτ. 1: *Ποια προτερήματα συγκέντρωσε ο ζωγράφος Κ. Παρθένης ως δάσκαλος;* Ερωτ. 2: *Ποια αισθήματα έτρεφε ο μαθητής Ν. Εγγονόπουλος για το δάσκαλό του;*)



Κ. Παρθένης, Θρήνος

**Εικόνα 27**



Ν. Γύζης, Ο χορός των Μουσών

**Εικόνα 28**



**Εικόνα 29**

Διαφοροποιείται το ερώτημα του κειμένου 3 [Ερώτημα: *Πώς αντιλαμβάνεται ο αυτοκράτορας (κοινό μάτι) τη ζωγραφική και πώς ο ζωγράφος (καλλιτέχνης;)*] που ζητά από τους μαθητές, αφού διαβάσουν την περιγραφική αφήγηση του κειμένου, να εκφράσουν την αντίληψη του απλού θεατή αλλά και καλλιτέχνη γύρω από τη ζωγραφική τέχνη, επιτρέποντας τους μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης.

Το πέμπτο (5) κατά σειρά κείμενο, με τίτλο «*Νικόλαος Γύζης: Η κληρονομιά του Μονάχου*», παρουσιάζει μια ανακοίνωση έκθεσης των προσωπικών αντικειμένων και έργων του ζωγράφου Ν. Γύζη. Οι μαθητές με πρότυπο την εν λόγω ανακοίνωση καλούνται να γράψουν με τη σειρά τους μια σύντομη ανακοίνωση ζωγραφικής έκθεσης. Ακόμη και μέσω μιας κατευθυνόμενης παραγωγής λόγου (λόγω της προϋπάρχουσας ανακοίνωσης), οι μαθητές εξασκούνται στη δημιουργία ενός ασυνήθιστου για τους ίδιους λόγου, που οργανώνεται με άλλες επικοινωνιακές «κλίμακες» και ύφος και ζητείται ως σχολική γλωσσική άσκηση.

(Άσκηση 1: *Γράψτε κι εσείς μια σύντομη ανακοίνωση για τηλεοπτικό ή ραδιοφωνικό δελτίο, με θέμα τη διοργάνωση έκθεσης ζωγραφικής με έργα ενός πρωτοεμφανιζόμενου ζωγράφου*).

Εδώ διαφαίνεται η στροφή του τεύχους του 2001 προς μια ολιστική αντίληψη της γλώσσας, με την επικοινωνιακή χρήση της από τους μαθητές. Οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται το γράψιμο ως διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα, που επηρεάζεται και από τα καθημερινά τους ερεθίσματα (ρομβικό σχήμα 3).

Βέβαια, παρ' όλες τις «αόρατες» μορφές γλωσσικής διδακτικής πρακτικής (Δ ρομβική αιχμή) που εντοπίζονται στην άσκηση, η εκφώνηση της για άλλη μια φορά δεν

παρεκκλίνει από τις παραδοσιακές διαστάσεις (Γράψτε κι εσείς μια σύντομη ανακοίνωση...).

Ακολουθεί δεύτερη άσκηση (άσκηση 2) που, για να απαντηθεί, επιβάλλεται η «ανάγνωση» μη γλωσσικού «οπτικού» κειμένου. Η άσκηση παρουσιάζει μια νέα λογική ορίζοντας ως υλικό μελέτης για την άσκηση, στα πλαίσια της κειμενοκεντρικότητας των ασκήσεων αυτών, μια εικόνα-ζωγραφικό πίνακα (1875) του Ν. Γύζη (εικ. 30). Ωστόσο, η άσκηση, τυπική στο μοτίβο προσφοράς-ζήτησης (π-ζ), με την εκφώνησή της δεν απαιτεί τίποτα άλλο από την λεπτομερή περιγραφή της εικόνας κατά ακολουθία του τέταρτου (4) κειμένου «*Η Παναγία των Βράχων*» (σελ. 274). Ο μαθητής, κατευθυνόμενος από την εικόνα, ασκείται στον περιγραφικό λόγο καθώς ανατρέχει στο σχετικό με τη ζωγραφική λεξιλόγιο της ενότητας (Γ' *Λεξιλόγιο*, σελ. 276).



Ν. Γύζης, "Τα αραβονιάσματα των παιδιών", λάδι σε μουσαμά, 103 X 155 εκ., 1875  
Εθνική Πινακοθήκη

### Εικόνα 30

Ακολουθεί κλειστή άσκηση (άσκηση 3) αντιστοίχισης, που όμως δελεάζει εμπειριέχοντας έγχρωμες εικόνες-ζωγραφικούς πίνακες γνωστών ζωγράφων (εικ. 31/σύνταγμα εικόνων), συμβάλλοντας έτσι στην εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη της ζωγραφικής.

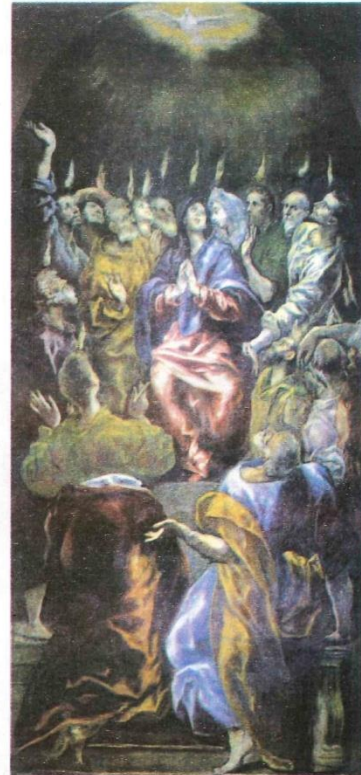
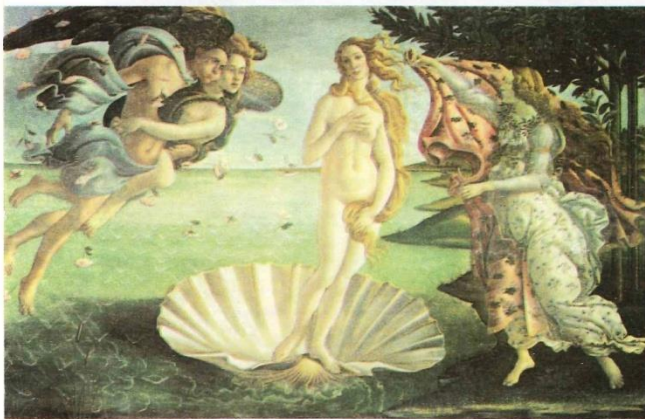
(Άσκηση 3: Ποιος από τους ζωγράφους, των οποίων τα ονόματα δίνονται στην παρένθεση, φιλοτέχνησε το καθένα από τα παρακάτω έργα (Μποτιτσέλι, Α. Ντα βίντσι, Δ. Θεοτοκόπουλος, Θεόφιλος, Εγγονόπουλος);



"Ορφέας"

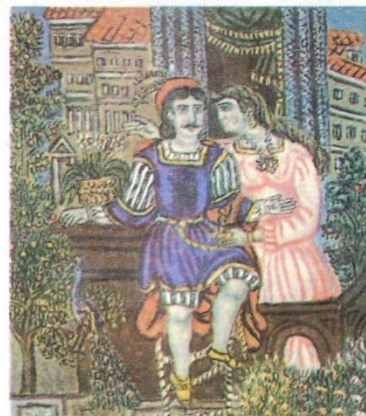


"Η γέννηση της Αφροδίτης"



"Η Πεντηκοστή"

"Ο Ερωτόκριτος και η Αρετούσα"



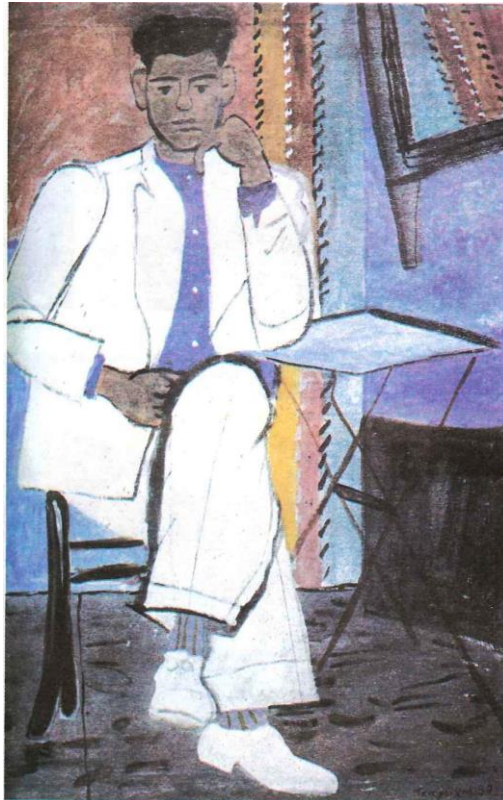
"Μόνα Λίζα"  
(Τζοκόντα)



276

### Εικόνα 31 (Σύνταγμα εικόνων)

Άλλο ένα κείμενο (6) με τίτλο «*Η γλώσσα της ζωγραφικής*», το τελευταίο γλωσσικό κείμενο του μέρους (χωρίς συνοδευτικά ερωτήματα – ζήτηση), διατίθεται ως προσφορά στην επόμενη σελίδα (σελ. 277) την οποία κοσμεί και έγχρωμη εικόνα (εικ. 32).



**Εικόνα 32**

Μια νέα σειρά ασκήσεων με εκ νέου αριθμηση κάνει την εμφάνισή της στην σελίδα 278. Παρότι οι προηγούμενες ασκήσεις (1, 2 σελ. 275) παρέπεμπαν φανερά στην παραγωγή γραπτού λόγου («Γράψτε μια ανακοίνωση...», «Σε ένα κείμενο περιγράψτε.....»), οι ασκήσεις 1 και 2/σελίδα 278 είναι μάλλον προφορικές, αν και εκφωνούνται ακαθόριστα ως προς το είδος παραγωγής λόγου που ζητούν.

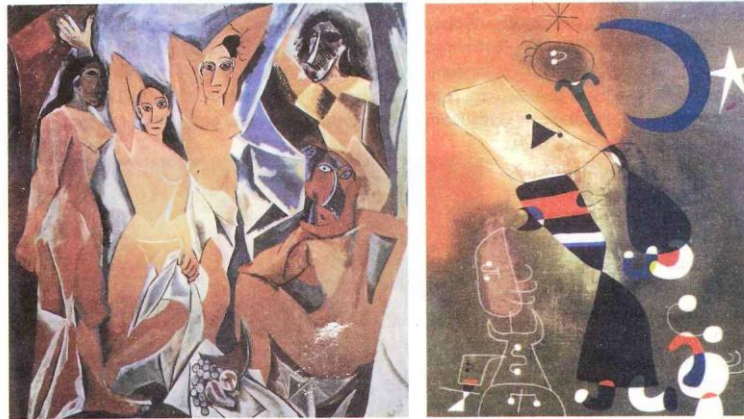
Η άσκηση 1 με μια περισσότερο κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, κοντά στις «αόρατες» διδακτικές πρακτικές, απαιτεί από τους μαθητές να «ερμηνεύσουν» έναν κατ' επιλογή ζωγραφικό πίνακα που δίνεται στην ενότητα, προϋποθέτοντας βέβαια και μια κριτική ανάγνωση του κόσμου (αιχμές Α', Β' - ρομβικό 5). Αν και οι μαθητές βρίσκονται στα ίδια σχολικά χωροχρονικά δεδομένα, οι σκέψεις που εκφράζουν είναι διαφορετικές ακόμη και για το ίδιο έργο, αναπτύσσοντας έκαστος μοναδικά συναισθήματα, πηγάζοντα από τις βιωματικές τους εμπειρίες αλλά και τις εγγράμματες ταυτότητές τους που βρίσκονται σε διαδραστική σχέση με τις εμπειρίες. Με προσφορά εδώ ένα εικονικό κείμενο (ζωγραφικός πίνακας) επαληθεύεται το τρίπτυχο λόγοι-κείμενα-ταυτότητες (Κουτσογιάννης 2009). Επιπλέον, η ερώτηση με αποστάσεις από την μετωπική διδασκαλία «ελαστικοποιείται» - αν μας επιτρέπεται ο όρος- προωθώντας

μια ερευνητική διαδικασία με τη χρήση του διαδικτύου, και γιατί όχι, και την συνεργασία.

*(Ερώτηση 1: Επιλέξτε ένα από τα έργα των ξένων και Ελλήνων ζωγράφων που δίνονται στην ενότητα και εκφράστε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αυτό σας γεννά. Αν υπάρχει η δυνατότητα, αναζητήστε στο διαδίκτυο (Internet) πληροφορίες για τη ζωή, την προσωπικότητα και το έργο του συγκεκριμένου ζωγράφου).*

Και η άσκηση 2, δημιουργική, ζητά από τους μαθητές να «μεταλλάξουν» τα οπτικά αφηγήματα (ζωγραφικά έργα) (εικ. 33/σύνταγμα εικόνων) που τη συνοδεύουν σε πολυτροπικά κείμενα, δίνοντας για το καθένα έναν ταιριαστό τίτλο. Οι μαθητές, έστω και μέσω πιστής απεικόνισης, αποκτούν τριβή με έργα γνωστών ζωγράφων που αποτελούν ίδιας βαρύτητας διδακτικό υλικό με τα προγενέστερα αποκλειστικά δημιουργημένα για διδασκαλία σχολικά (γλωσσικά) κείμενα. «Γαξιδεύουν» στα έγχρωμα σχήματα των πινάκων και επηρεασμένοι από τις βιωματικές τους στιγμές δίνουν την υποκειμενική τους ερμηνεία.

*(Ερώτηση 2: Τι νομίζετε ότι παριστάνουν τα παρακάτω έργα; Δώστε έναν τίτλο στο καθένα από αυτά),*



Πικάσο

Χουάν Μιρό



Σαβατόρ Νταλί

**Εικόνα 33 (Σύνταγμα εικόνων)**

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στο τεύχος του 2001 και κυρίως στο Δ' μέρος (*Εκφραση -Εκθεση*) υπάρχουν ασκήσεις (έστω σε μικρό ποσοστό) πολυτροπικού γραμματισμού, στις οποίες, εικόνες, διακριτικά αλλά διακριτά, συνεπικουρούν στην κατασκευή του γλωσσικού μαθήματος.

Στο τέλος της σελίδας παρουσιάζεται προφορική άσκηση (3) παραγωγής λόγου. «Εικόνες» που οι μαθητές συναντούν στην εξωσχολική τους ζωή γίνονται αντικείμενο ενδοσχολικής συζήτησης στην ώρα του γλωσσικού μαθήματος, επιβεβαιώνοντας για μια ακόμη φορά την ταυτόχρονη συνυπάρχουσα δομική και κοινωνική πλευρά της γλώσσας.

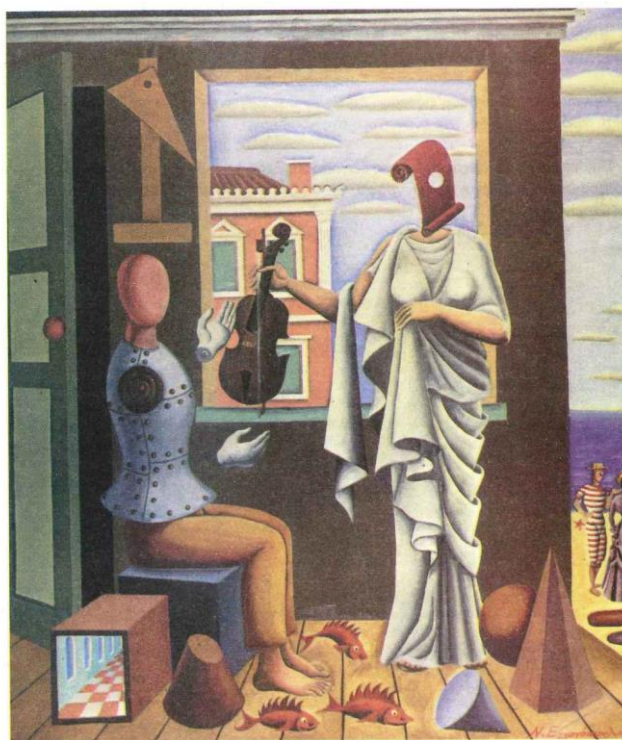
(Ερώτηση 3: *Συζητήστε την τάση που υπάρχει σήμερα να χρησιμοποιούνται εικόνες από έργα μεγάλων ζωγράφων σε εμπορεύματα (σοκολοτάκια, τετράδια, μπλούζες κ.ά.).*

Στη σελίδα 279 του Δ' μέρους εμφανίζεται μια ακόμη άσκηση (4) ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου.

Το γλωσσικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου (2001) παρουσιάζεται με αυξημένο αριθμό εικόνων. Εμπεριέχει σε ασκήσεις εικόνες, προωθώντας τη σημασία που εκείνες έχουν για αυτό το επικοινωνιακού τύπου σχολικό εγχειρίδιο. Είναι φανερό ότι ακόμη κι αν ο ρόλος τους (των εικόνων) είναι διακοσμητικός, κατά ένα τρόπο βοηθούν τον μαθητή να «συνομιλήσει» καλύτερα με το γλωσσικό (μονοτροπικό) κείμενο. Με διαφορετικά λόγια, το τεύχος του 2001 επιφυλακτικά παραδέχεται ότι η ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων στην καθημερινή ζωή αρχίζει να λαμβάνει χώρα και στην γλωσσική διδασκαλία (το τεύχος του 2001 είναι πολυτροπικό, παρότι τα κείμενά του παραμένουν μονοτροπικά).

Η άσκηση 4 ζητά σύντομη περιγραφή και σχολιασμό (κριτική) της εικονογράφησης και όχι της πλοκής ενός βιβλίου που διάβασαν οι μαθητές, καλλιεργώντας τη φαντασία τους που στη συνέχεια αποδίδεται σε κείμενο. Στην ίδια σελίδα υπάρχει σχεδόν ολοσέλιδη έγχρωμη απεικόνιση του γνωστού ζωγραφικού πίνακα του Ν. Εγγονόπουλου «Ποιητής και Μούσα» (εικ. 34).

(Ερώτηση 4: Σε ένα σύντομο κείμενο σχολιάστε την εικονογράφηση ενός βιβλίου που διαβάσατε. Υποθέστε πως το κείμενό σας αυτό θα συνοδεύσει μια κριτική για το βιβλίο στον ημερήσιο τύπο στη στήλη «Παλιές και νέες εκδόσεις»).



Ν. Εγγονόπουλος, «Ποιητής και Μούσα»

### Εικόνα 34

Ο επίλογος του μέρους «Έκθεση- Έκφραση» (κάθε κεφαλαίου) γράφεται με την πραγματικά ρηξικέλευθη για τα ως τότε δεδομένα υποενοότητα «Προτάσεις για δραστηριότητες». Από τον τίτλο κιόλας διαπιστώνεται μια προσπάθεια προτροπής («προτάσεις») για ενασχόληση με διαφορετικές ασκήσεις γραπτές, προφορικές εντός και πρωτόγνωρα εκτός σχολικού περιβάλλοντος («δραστηριότητες»), που για να απαντηθούν, επιβάλλουν την επαφή των μαθητών και με άλλες μη γλωσσικές πηγές κατανόησης του κόσμου και κατά συνέπεια την αναγωγή σε εμπειρικές τους πρακτικές για την παραγωγή νοήματος.

Η διδασκαλία της γλώσσας δείχνει να αποκολλάται από την παραδοσιακή της διάσταση. Οι δραστηριότητες πρωτοποριακά ορίζουν λειτουργική σχέση μεταξύ λεκτικού κειμένου και εικόνας που συνηγορούν για την απόδοση ολοκληρωμένου νοήματος. Οι μαθητές παράγουν ελεύθερα λόγο και τον μετατρέπουν σε εικόνες (σκίτσα) χωρίς να αλλοιώνεται (σίγουρα ενδυναμώνεται κιόλας) το νόημα. Αντιλαμβάνονται έτσι τη σημασία της πολυτροπικότητας στην παραγωγή λόγου, καθώς αναπτύσσουν στοιχεία πολυγραμματισμικής παιδαγωγικής για να κατανοήσουν.

*(Πρόταση 1: Γράψτε μια σύντομη ιστορία, με όποιο θέμα εσείς θέλετε και αποδώστε την με μια σειρά από εικόνες ή σκίτσα.*

*Πρόταση 2: Προσπαθήστε να εικονογραφήσετε το εξώφυλλο ενός βιβλίου που διαβάσατε και σας άρεσε. Σε ένα σύντομο κείμενο γράψτε για ποιο λόγο το συγκεκριμένο βιβλίο στάθηκε πηγή έμπνευσης για εσάς.*

*Πρόταση 3: Επιλέξτε ένα από τα κείμενα που βρίσκονται στα ΚΝΑ του ΟΕΔΒ και εικονογραφήστε το).*

Οι προτάσεις, όντως, πρωτοτυπούν προτείνοντας εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το «εξωτερικό» περιβάλλον, στο πλαίσιο, όμως, σχολικής εργασίας, συνειδητοποιώντας περίτρανα ότι η σχολική διδακτική διαδικασία αποτελεί κοινωνικοπολιτική διαδικασία. Τους προτείνεται να οργανώσουν εκθέσεις ζωγραφικής αλλά και επιτόπιες έρευνες, να δημιουργήσουν ερωτηματολόγια αξιοποιώντας όλα τα ερεθίσματα του πραγματικού κόσμου στον οποίο ανήκουν.

(Πρόταση 4: *Οργανώστε μια έκθεση ζωγραφικής δικών σας έργων με θέμα που θα ορίσετε στην τάξη. Φροντίστε να δώσετε έναν τίτλο για κάθε έργο.*

Πρόταση 5: *Επισκεφτείτε το εργαστήρι ενός ζωγράφου. Ετοιμάστε από πριν ένα ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται στο ζωγράφο, για να διευκολύνετε τη συζήτηση μαζί του).*

#### 6.4.1.8. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2006*

Ενότητα 7

Δ' Μέρος (σελ.129)

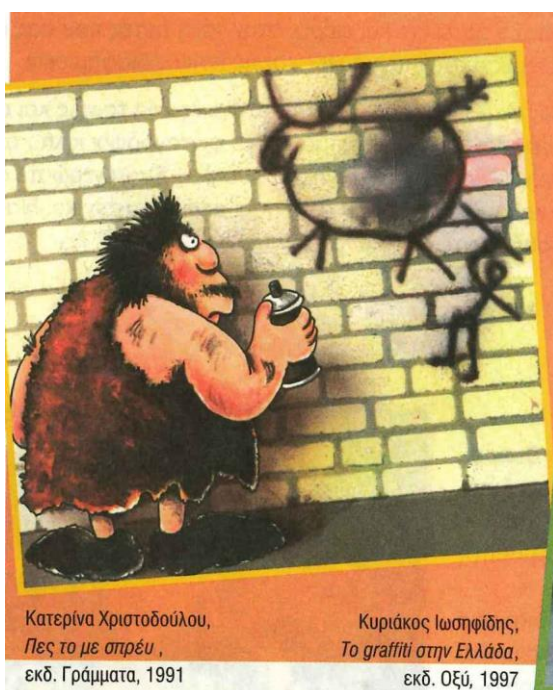
Στο Δ' μέρος της ενότητας 7 παρατηρείται κεφαλαιογράμματος τίτλος «ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ» που απαιτεί δεξιότητες αυξημένης γλωσσικής ικανότητας από πλευράς των μαθητών.

Κατά τη συνήθη παρουσίαση των ασκήσεων των τευχών του 2006, αρχικά παρουσιάζεται μια σειρά ασκήσεων «*Ακούω και μιλώ*». Στην πρώτη προφορική άσκηση (άσκηση 1) δίνονται δύο πολυτροπικά κείμενα (έγχρωμη εικόνα και φωτογραφία από τα βιβλία: *Πες το με σπρέι 1991, Το graffiti στην Ελλάδα 1997*) που μακριά από τα κλασικά γλωσσικά κείμενα των ερωταποκρίσεων, φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, αφού τα λαμβάνουν υπόψη τους για την ανάλυση των κειμένων.

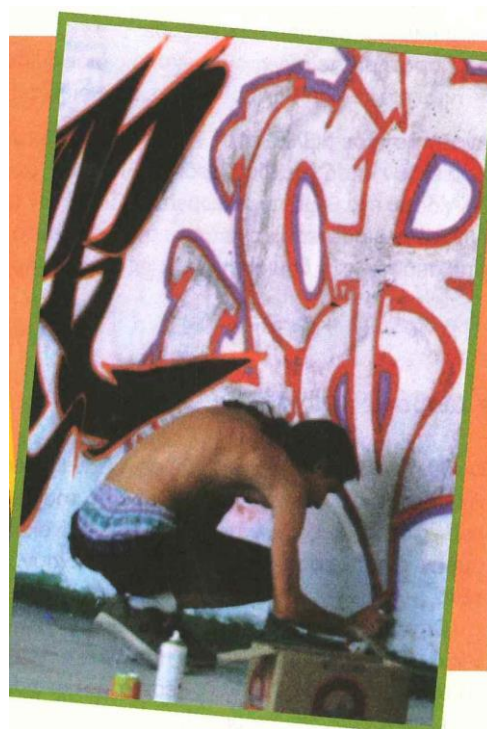
Στη διδακτική διαδικασία της ν.ε. γλώσσας τώρα διαφαίνεται φανερά το μεθοδολογικό εργαλείο των πολυγραμματισμών, το Σχέδιο (ρόμβος 6 - πολυγραμματισμών, ).

Τα πολυτροπικά κείμενα– πρότερη τοποθετημένη πρακτική (the designed) παρέχουν επιμέρους υλικό μελέτης για την κατανόησή τους. Πρόκειται για παραλληλισμό μιας προϊστορικής απεικόνισης με μια φωτογραφία της σύγχρονης τέχνης των γκράφιτι (εικ. 35, 36). Οι μαθητές, παρατηρώντας/μελετώντας τις μορφές, τα σύμβολα, τα σχέδια (γκράφιτι) των εικόνων, κατανοούν αυτά τα στοιχεία (ανοιχτή διδασκαλία) πλαισιώνοντάς τα κριτικά (designing), αφού βέβαια προσμετρούν τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής. Έχοντας έτσι καταλάβει βαθιά τα κείμενα, επηρεασμένοι από βιώματα και άρα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μετασχηματίζουν

(μετασχηματισμένη πρακτική) το ήδη υπάρχον και δημιουργούν νέο δικό τους μοναδικό νόημα (κείμενο) (the redesigned), απαντώντας στην άσκηση (ρόμβος 6).



**Εικόνα 35**



**Εικόνα 36**

(Άσκηση 1: α) Ποιες σκέψεις σας δημιουργεί η παράλληλη παράθεση των δυο εικόνων;  
β) Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα των νεαρών ατόμων ή νεανικών ομάδων που γεμίζουν με χρώματα και σχέδια τους τοίχους των πόλεων;)

Σημειώνεται ότι το γ' πολυγραμματισμικό, επίσης προφορικό ερώτημα, προσπερνώντας την άλλοτε μετωπικότητα της διδασκαλίας, αποκεντρώνοντας το δασκαλοκεντρικό μοτίβο, προάγει την ομαδοποιημένη συνεργατική μάθηση καθότι οι μαθητές κατά ομάδες επιχειρηματολογούν στα πλαίσια ανοιχτής συζήτησης.

(Άσκηση 1: γ) Σχηματίστε ομάδες ανάλογα με τις τοποθετήσεις σας (σχετικά με την γνώμη σας για τα γκράφιτι). Κάθε ομάδα ας προετοιμάσει την επιχειρηματολογία της υποστηρίζοντας την τοποθέτησή της. Στο τέλος διοργανώστε ανοικτή συζήτηση στην τάξη).

Σε πολυγραμματισμικούς ρυθμούς κινείται και η δεύτερη (2) προφορική άσκηση του «Δραστηριότητες παραγωγής λόγου». Δίνονται τρία πολυτροπικά διαφημιστικά μηνύματα (με κείμενο και εικόνα) (εικ. 37/σύνταγμα εικόνων) της ελληνικής



Ατμοπλοΐας (ενημερωτικό φυλλάδιο ΕΛ.ΙΑ) που ως προϋπάρχον σχεδιασμένο υλικό (the designed) αναλύονται (ανοιχτή διδασκαλία) και αποκωδικοποιούνται (κριτική πλαισίωση), ώστε μέσω αυτής της διαδικασίας να μπορέσουν οι μαθητές να «επανασχεδιάσουν» νόημα, παράγοντας καινούριο κείμενο (μετασχηματισμένη πρακτική – the redesigned). Πρόκειται για αμιγώς ολιστική αντίληψη στο λόγο, αφού τα κείμενα προέρχονται από την καθημερινότητα των παιδιών (γνώσεις για τον κόσμο- Α αιχμή, ρόμβος 3), τα οποία αντιλαμβάνονται κριτικά τον κόσμο (κριτική ανάγνωση του κόσμου – ρόμβος 5) τόσο στην παγκόσμια όσο και στην τοπική εκδοχή του (ρόμβος 6). Οι μαθητές, εμμένοντας και στο αγγλικό κείμενο των διαφημίσεων (Υποερώτημα β: *Γιατί αυτές οι διαφημίσεις περιέχουν και αγγλικό κείμενο;*), διευκρινίζουν την διαφημιζόμενη παροχή υπηρεσιών της Ελληνικής Ατμοπλοΐας και μέσω των στοιχείων που μελετούν (ανοιχτή διδασκαλία – κριτική πλαισίωση) ορίζουν το κοινό των διαφημίσεων (Υποερώτημα α: *Τι ακριβώς διαφημίζουν και σε ποιο κοινό απευθύνονται;*), αλλά και ερμηνεύουν με γνώμονα την ιδιοσυγκρασία τους (ταυτότητες) τις καλλιτεχνικές επιλογές του δημιουργού (μετασχηματισμένη πρακτική) (Υποερώτημα γ: *Ποια καλλιτεχνικά στοιχεία διακρίνετε σε αυτές και ποιο νομίζετε ότι είναι το αποτέλεσμα που επιδιώκει ο καλλιτέχνης που τις σχεδίασε;*). Στο υποερώτημα δ οι μαθητές, επιστρατεύοντας την αισθητική τους, επιλέγουν έντυπα διαφημιστικά μηνύματα που συναντούν στο εξωσχολικό τους περιβάλλον (the designed) και με κριτική σκέψη (designing) τα συγκρίνουν με παλαιότερα, τα ερμηνεύουν, τα νοηματοδοτούν. (Υποερώτημα δ: *Παρατηρήστε σύγχρονες έντυπες διαφημίσεις. Διαλέξτε και φέρτε στην τάξη αυτές που σας φαίνονται πιο καλλιτεχνικές. Κάντε συγκρίσεις ανάμεσα στις σύγχρονες και τις παλαιές διαφημίσεις.*)



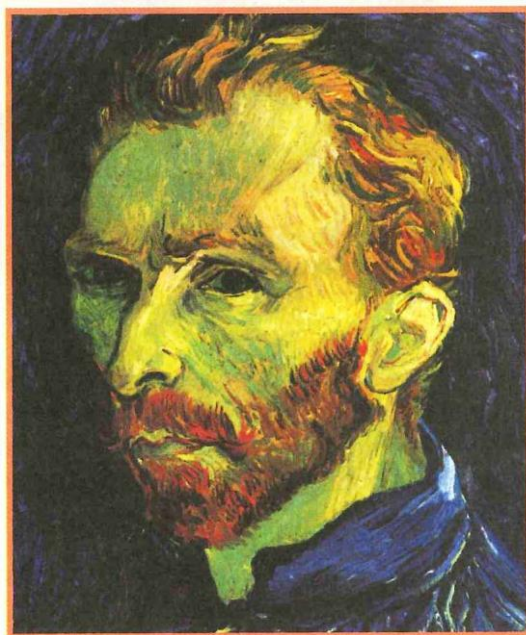
**Εικόνα 37 (Σύνταγμα εικόνων)**

Οι ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου 1 και 2 του Δ΄ μέρους της ενότητας 7 ακολουθούν το παραδοσιακό διδακτικό σχήμα προσφοράς και ζήτησης (π-ζ). Βέβαια, όπως διαπιστώνει κανείς, αποτελούν πολυγραμματισμικές ασκήσεις ως προς τα

ζητούμενά τους (ζήτηση), αλλά και παρουσιάζουν αμιγώς πολυτροπικό υλικό μελέτης (κείμενα-προσφορά) με αποτέλεσμα την ακολουθία του σχεδιασμού για την άρτια απάντησή τους.

Το τελευταίο ερώτημα (άσκηση 3) του «*Ακούω και μιλώ*» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολυγραμματισμικό ως προς το β' υποερώτημα του. Οι μαθητές οφείλουν να συγκεντρώσουν έργα διαφορετικών καλλιτεχνών, ίδιας όμως θεματολογίας και να συζητήσουν τις δεδομένες ομοιότητες και διαφορές των δημιουργών (Υποερώτημα α: *Συζητήστε στην τάξη σας ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των δημιουργών*). Αμέσως μετά, μέσα από τις γνώσεις τους για τον κόσμο, με τις γνώσεις τους για τη γλώσσα ως μέσο ανάγνωσης του κόσμου (κριτικός γραμματισμός) προσπαθούν να διαισθανθούν τις προθέσεις της δημιουργίας των έργων αυτών (Υποερώτημα β: *Συζητήστε στην τάξη σας τις πιθανές προθέσεις των δημιουργών αυτών*).

Ακολουθούν ασκήσεις με τον οικείο πλέον τίτλο «*Διαβάζω και γράφω*». Φυσικά, και αυτές οι ασκήσεις σχετίζονται με την θεματική «τέχνη» και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές για επιπλέον επαφή μαζί της. Η πρώτη (1) γραπτή άσκηση παραγωγής λόγου με διακοσμητική έγχρωμη εικόνα-πορτρέτο του Β. Βαν Γκογκ στα δεξιά (εικ. 38) παρουσιάζεται με μικρή ιστορική εισαγωγή (προσφορά) για τον ιμπρεσιονιστή ζωγράφο. Στη συνέχεια παραθέτονται τα ερωτήματα (ζήτηση) προς απάντηση. Οι μαθητές, ώριμοι και κριτικά εγγράμματοι, διαβάζουν την εισαγωγή, σκέπτονται και χωρίς δυσκολίες μπορούν να απαντήσουν.



Βίνσεντ Βαν Γκογκ, *Αυτοπροσωπογραφία*, στο Ingo F. Walther,  
*Βίνσεντ Βαν Γκογκ*, μτφρ. Σοφία Σουλιώτη,  
εκδ. TASCHEN/ΓΝΩΣΗ, 2004

### Εικόνα 38

(Άσκηση 1:α. Πώς μπορείτε να εξηγήσετε αυτό το παράδοξο ότι ο Β. Γκογκ αν και πολύ μεγάλος ζωγράφος δεν πούλησε ούτε έναν πίνακα; β. Οι παράγοντες που ορίζουν την αξία ενός πίνακα είναι ίδιοι με αυτούς που καθορίζουν την τιμή του;)

Στο τρίτο ερώτημα της άσκησης οι μαθητές ερμηνεύουν τον κόσμο (κριτική ανάγνωση) σκεπτόμενοι τον κοινωνικό τους ρόλο, αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος δεν είναι αθώος (γνώσεις για τον κόσμο – ρομβικό σχήμα 5) ανακαλώντας πολλά αρνητικά φαινόμενα. Έτσι, εξηγούν και το ζητούμενο φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της τέχνης που εδρεύει στην σημερινή κοινωνία. Δημιουργούν, άρα, δομημένο γραπτό κείμενο (Ερώτημα 3: *Συνδυάζοντας τις παραπάνω πληροφορίες με το μήνυμα του κειμένου 4, γράψτε τις σκέψεις σας για το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της τέχνης*). Η γραπτή αυτή άσκηση ολοκληρώνεται με ανάγνωση και προφορική συζήτηση των μαθητών γύρω από τα γραπτά κείμενα, ορίζοντας αφενός το γράψιμο ως επικοινωνιακή διαδικασία (ολιστική αντίληψη στη γλώσσα-ρομβικό σχήμα 3), επιβεβαιώνοντας αφετέρου την συγχρονισμένη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου στην διδασκαλία της γλώσσας. (Ερώτημα 4: *Τέλος, διαβάστε τα κείμενά σας στην τάξη και μοιραστείτε τον προβληματισμό σας με τους συμμαθητές σας*).

Στη συνέχεια εμφανίζεται η δεύτερη άσκηση (άσκηση 2), ασυνήθιστη και πολυτροπική, που ενεργοποιεί πολυγραμματιστικές πρακτικές στους μαθητές για την απάντησή της. Η άσκηση ευφάνταστα εμπνέει τους μαθητές να αφήσουν τα συνήθη κείμενα κοινωνικής ισχύος και να επιλέξουν έναν μουσικό ρυθμό πάνω στον οποίο θα γράψουν αφηγηματικούς στίχους σχετικούς με την σχολική τους ζωή. Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία σχεδιασμού ανακαλούν προσωπικές ιστορίες, στιγμές και, αφού κατανοήσουν το ύφος του ρυθμού (ανοιχτή διδασκαλία), συνδυάζουν κατόπιν επεξεργασίας τα καταλληλότερα γεγονότα με τον ρυθμό (κριτική πλαισίωση), ώστε να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο εναρμονισμένο σε στίχους και ρυθμό τραγουδι-πολυτροπικό κείμενο (μετασηματισμένη πρακτική).

*(Άσκηση 2: Εμπνευστείτε από τη σχολική σας ζωή. Διαλέξτε έναν γνωστό ή ένα πρωτότυπο μουσικό ρυθμό. Πάνω σε αυτόν γράψτε στίχους που να αφηγούνται γεγονότα ή που να εκφράζουν τα συναισθήματά σας από τη ζωή σας στο σχολείο).*

Η τελευταία γραπτή άσκηση 3 βασίζει την απάντησή της στην εξωσχολική ατομική ή συλλογική επιτόπια έρευνα των μαθητών στη γειτονιά του σχολείου. Ορίζοντας τη μαθητική ιδιότητα σε άρρηκτη σχέση με την κοινωνική υπόσταση των μαθητών, τους παροτρύνει για μια εξωσχολική δραστηριότητα στα πλαίσια ενδοσχολικής γλωσσικής άσκησης. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο για την ανάγνωση του κόσμου και δεν αποστειρώνεται μέσω της κανονιστικής μελέτης των άλλοτε λογοτεχνικών κειμένων. Η άσκηση ενεργοποιεί την φαντασία των μαθητών, την κριτική τους αντίληψη, καθώς τους μεταφέρει από την «τοπική» τους σχολική κοινωνία σε μια ευρύτερη εκδοχή του κόσμου και το αντίθετο, εμφυσώντας τους την απαραίτητη συνύπαρξη των δύο για την διδακτική διαδικασία. Η γλώσσα, λοιπόν, αποτελεί κοινωνική πρακτική που δεν αποκόπτεται από την δομική της υπόσταση, αφού εντέλει οι μαθητές πλήρεις ερεθισμάτων, αξιολογώντας τα, καλούνται (όπως απαιτεί η άσκηση) να δημιουργήσουν το τελικό προϊόν, μια γραπτή επίσημη επιστολή (κειμενοκεντρική προσέγγιση) με παρατηρήσεις και προτάσεις για αλλαγές στο χώρο που επισκέφθηκαν (ρομβικά σχήματα 4, 5, 6). Η άσκηση ζητά στο τέλος τον έλεγχο του κειμένου από του μαθητές *(Αξιολογήστε τα κείμενά σας, ελέγχοντας αν οι παρατηρήσεις είναι οργανωμένες σε κατηγορίες....., αξιοποιείται το λεξιλόγιο που προέκυψε από τη διδασκαλία της ενότητας σχετικά με την τέχνη, έχουν μορφή και ύφος κατάλληλα για επίσημη επιστολή).*

*(Άσκηση 3: Περιηγηθείτε μόνοι σας ή σε μικρές συντροφίες στη γειτονιά του σχολείου σας. Παρατηρήστε προσεκτικά δρόμους, κτίρια, μαγαζιά, τους κοινόχρηστους χώρους (πλατείες, πάρκα) και αξιολογήστε την αισθητική τους. Προσπαθήστε να σκεφθείτε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα βελτιώνουν αισθητικά τον χώρο. Στη συνέχεια συντάξτε μια επιστολή προς τον δήμο ή άλλον αρμόδιο φορέα που να περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις σας για παρεμβάσεις και αλλαγές στον χώρο).*

Προοδευτικά και καταληκτικά, στο σχολικό γλωσσικό τεύχος τους 2006 (το αυτό παρατηρείται και στα τεύχη των προηγούμενων γυμνασιακών τάξεων), στο τελευταίο μέρος κάθε κεφαλαίου προστίθεται ως επιπλέον ενότητα μια διαθεματική εργασία με ομώνυμο τίτλο «*Διαθεματική εργασία*».

Η διαθεματική εργασία της ενότητας 7, στα αποτυπώματα του project, προτείνει στους μαθητές μια διαφορετική δραστηριότητα. Δουλεύοντας συνεργατικά και χωριζόμενοι σε ομάδες, παροτρύνονται να επιλέξουν ασυνήθιστα για τα σχολικά δεδομένα «καθημερινά» κείμενα – τραγούδια που τους προκαλούν με το ρυθμό και τους στίχους έντονα συναισθήματα (*Φτιάξτε μια ανθολογία με στίχους τραγουδιών που σας αρέσουν και σας συγκινούν, η οποία να απευθύνεται σε συνομήλικούς σας*). Οι μαθητές, βιώνοντας την εποχή του επικοινωνείν ως φύσει κοινωνικά όντα, αναπόφευκτα την μεταφέρουν στην σχολική τάξη για να επικοινωνήσουν. Αναμοχλεύοντας τις δικές τους εικόνες, τη ζωή τους, ανθολογούν με στίχους τραγουδιών που ως πολλαπλών σημειωτικών τρόπων κείμενα της σύγχρονης εποχής μελετώνται στην τάξη μέσω νέων επικοινωνιακών πρακτικών («ορατές» πρακτικές-πολυγραμματισμική «μεταγλώσσα»), αναλύονται ως κοινωνικά συμβάντα και νοηματοδοτούνται ποικιλοτρόπως (*Θυμηθείτε ότι κάθε ανθολογία είναι μιας επιλογή και ταυτόχρονα μια πρόταση. Ο ανθολόγος επιδιώκει να μοιραστεί το βίωμά του και μέσα από αυτό να επικοινωνήσει με τους άλλους*). Τα μέλη της κάθε ομάδας, αντιεπιχειρηματολογώντας κριτικά, κάνουν την τελική επιλογή των πολυτροπικών κειμένων (τραγουδιών) για να τα τοποθετήσουν εν τέλει σε ένα κοινό βιβλίο. Η πολυτροπική ανάγνωση των στίχων είναι παρούσα. Προτείνεται η εικονογράφηση του βιβλίου, ένθετες μουσικές παρτιτούρες αλλά και χρήση πολυμέσων (cd) για την ηχογράφηση των τραγουδιών. Τέλος, ενδείκνυται η οργάνωση μιας «πολυαισθητηριακής», θα λέγαμε, εκδήλωσης με διάφορες δράσεις (απαγγελίες, χορογραφίες, δραματοποιήσεις) κατά την οποία οι μαθητές με γλωσσική και εξωγλωσσική έκφραση θα παρουσιάσουν την ανθολογία.

(Διαθεματική εργασία:

*-Ανάμεσα στα τραγούδια που μας συντροφεύουν καθημερινά υπάρχουν κάποια που έχουν φτωχούς στίχους και μερικές φορές ακόμα και ανόητους. Υπάρχουν όμως και άλλα με λόγια που μπορούν να μας κάνουν να συγκινηθούμε, να ονειρευτούμε, να γελάσουμε, να ταξιδέψουμε νοερά, έχουν, δηλαδή, αληθινή ποιητική αξία.*

*-Φτιάξτε μια ανθολογία με στίχους τραγουδιών που σας αρέσουν και σας συγκινούν, η οποία να απευθύνεται σε συνομηλίκους σας.*

*-Θυμηθείτε ότι κάθε ανθολογία είναι μια επιλογή και ταυτόχρονα μια πρόταση. Ο ανθολόγος επιδιώκει να μοιραστεί το βίωμά του και μέσα από αυτό να επικοινωνήσει με τους άλλους.*

*-Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες ανάλογα με το θέμα των τραγουδιών (π.χ. αγάπη, χωρισμός, νοσταλγία, τόπος κ.λ.π.) ή με το είδος της μουσικής (π.χ. λαϊκά, δημοτικά, ποπ, ροκ, ραπ κ.λ.π.). ο καθένας να προτείνει δύο τρία τραγούδια των οποίων θα έχει καταγράψει τους στίχους. Η τελική επιλογή θα γίνει από την ομάδα έπειτα από διαπραγματεύση.*

*-Οι επιλογές όλων των ομάδων στο τέλος θα συγκεντρωθούν σε ένα βιβλιάρκι που μπορεί και να εικονογραφηθεί. Επίσης, με τη βοήθεια του καθηγητή της μουσικής μπορούν αν αναζητηθούν και οι αντίστοιχες παρτιτούρες και να ενσωματωθούν στο βιβλίο. Τέλος, αν υπάρχει η τεχνική δυνατότητα, θα μπορούσε να ηχογραφηθεί ένα cd που να συνοδεύει την ανθολογία.*

*-Αν είστε ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα της εργασίας σας, μπορείτε να οργανώσετε μια εκδήλωση, την οποία θα παρουσιάσετε στο σχολείο ή στην κοινότητα.*

*-Η εκδήλωση μπορεί να περιλαμβάνει απαγγελίες, αλλά και τραγούδια από τη χορωδία, καθώς και άλλες δικές σας χορογραφίες ή θεατρικές ή και εικαστικές δημιουργίες.)*

Γυρίζοντας σελίδα (σελ. 132) προβάλλει μία πράγματι ανακόλουθη της σύγχρονης διαθεματικής εργασίας σύνοψη των συντακτικών φαινομένων του κεφαλαίου (δευτερεύουσες αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις) (σύνοψη). Το επαναληπτικό αυτό υλικό (παρών σε κάθε κεφάλαιο του εγχειριδίου), με παραινετικό, φιλικό τίτλο «*Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτή την ενότητα*», βρίσκεται σε εμφανές πλαίσιο τονίζοντας (κατά τη συγγραφική ομάδα) την σπουδαιότητά του. Βέβαια, η παρουσία του μας υπενθυμίζει τον βαθύτερο, παραδοσιακό ακόμη πυρήνα του σχολικού βιβλίου.

## (Σύνοψη)



**ΑΣ ΘΥΜΗΘΟΥΜΕ ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ**

### Δευτερεύουσες αποτελεσματικές προτάσεις

- ▶ Δηλώνουν.....
- ▶ Εισάγονται με:.....
- ▶ Όταν λέμε: «Στην Εθνική Πινακοθήκη εκτίθεται ένας Θεοτοκόπουλος» εννοούμε ότι.....
- ▶ Το σχήμα λόγου που χρησιμοποιήσαμε στην περίπτωση αυτή ονομάζεται.....

### Δευτερεύουσες εναντιωματικές προτάσεις

- ▶ Δηλώνουν.....
- ▶ Εισάγονται με:.....

## Μέρος Γ

### 7. Συμπεράσματα

Στην ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτυπώθηκε η σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων της ν.ε. γλώσσας της γ' γυμνασίου για τα έτη 2001 και 2006, με σκοπό να αναδειχθεί ο όποιος βαθμός πολυτροπικότητας παρουσιάζεται στα κείμενα και το ασκησιολόγιο των μερών των βιβλίων αυτών.

Παρόλο που τα βιβλία γράφτηκαν από διαφορετικές συγγραφικές ομάδες επιστημόνων – κοινωνικών πρωταγωνιστών (τα βιβλία του 2006 συγγράφηκαν από ομάδες κατόπιν ανοιχτής προκήρυξης, διαφορετικές για κάθε τεύχος του ίδιου έτους) και ακολουθώντας τα μεν εγχειρίδια του 2001 το ΑΠΣ του 1999 και τα δε εγχειρίδια του 2006 το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του 2003, επρόκειτο για μια επιτρεπτή σύγκριση, αφού τα γλωσσικά βιβλία αρθρώνονται κατά τον ίδιο τρόπο σε μακροκείμενα – κεφάλαια (curriculum macrogente). Αν και εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις περιεχομένου, τα κεφάλαια των βιβλίων (της γ' και των άλλων τάξεων) δομούνται με αρχή, μέση και τέλος, συγκροτώντας κατά συνέπεια αυτόνομες κοινωνικές δραστηριότητες που εντάσσουν την διδασκαλία στην κοινωνία της πληροφορίας.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ο ίδιος αθροιστικός χαρακτήρας στα μακροκειμενικά είδη (κεφάλαια των βιβλίων) με το παραδοσιακό διδακτικό σχήμα ερώτηση–απάντηση–αξιολόγηση/ανατροφοδότηση (IRE/F) ή πιο εύστοχα το διδακτικό τρίπτυχο: προσφορά - ζήτηση - σύνοψη να εμφανίζεται τόσο στις υποενότητες των μερών των κεφαλαίων, όσο και στο κάθε κεφάλαιο, ορίζοντάς το ως ανεξάρτητο συμβάν. Διαπιστώθηκε όμως η ανακεφαλαιωτική σύνοψη γνώσεων στο τέλος κάθε κεφαλαίου για το εγχειρίδιο του 2006, αλλά και η ανορθόδοξη μη αναμενόμενη απουσία σύνοψης στο τέλος κάθε κεφαλαίου για το τεύχος του 2001.

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο κατέστη εφικτή η σύγκριση των βιβλίων αυτών για τον εντοπισμό πολυτροπικών στοιχείων είναι η κάθετα όμοια δόμηση των κεφαλαίων τους. Μπορεί τα τεύχη του γλωσσικού μαθήματος του 2001 να αριθμούν τα κεφάλαιά τους με αύξουσα σειρά σε αντίθεση με τα τεύχη του 2006, που παρουσιάζονται με αυτόνομη αρίθμηση το καθένα, ωστόσο όλα τα τεύχη (των βιβλίων 2001 και 2006) - και άρα και εκείνα της γ' γυμνασίου-, αποτελούνται από τέσσερα (4) μέρη που τιτλοφορούνται κατά τον ίδιο τρόπο (Α. Τιτλοφορημένα, εισαγωγικά κείμενα με



ερωτήματα αναφορικού ή επικοινωνιακού τύπου, Β. Γλωσσικά Στοιχεία, Γ. Λεξιλόγιο, Δ. Έκθεση-Έκφραση για τα τεύχη του 2001 και Δραστηριότητες παραγωγής λόγου για τα τεύχη του 2006, που επί της ουσίας πρόκειται και πάλι για έκφραση προφορικού και γραπτού λόγου). Τα κεφαλαία «κλείνουν» με την υποενότητα «Προτάσεις για δραστηριότητες» του τέταρτου μέρους για το τεύχος του 2001 και «Διαθεματική Εργασία» για το τεύχος του 2006, αφήνοντας στα πλαίσια του επικοινωνιακού προσανατολισμού να διαφανούν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο δείγματα πολυτροπικής επικοινωνίας.

Επίσης, συγκρινόμενα μέλη αποτέλεσαν τα μέρη διαφορετικών κεφαλαίων κάθε φορά για κάθε έτος, που μελετούν όμως τον ίδιο θεματικό κύκλο (στα εισαγωγικά κείμενα και στην παραγωγή λόγου) και τα ίδια γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, ώστε να χαρακτηρίζεται επιτεύξιμη η σύγκριση.

Το τεύχος της γ' γυμνασίου 2001:

Το τεύχος της γ' γυμνασίου του 2001, με πολύχρωμο εξώφυλλο και ζωηρά χρώματα στις περισσότερες σε σχέση με τα τεύχη του 1985 εικόνες (υπάρχει και ολοσέλιδη εναρκτήρια εικόνα ως εισαγωγή σε κάθε κεφάλαιο), παρουσιάζεται ανανεωμένο προσεγγίζοντας σε μεγάλο βαθμό επικοινωνιακά τη διδασκαλία της γλώσσας.

Αναλυτικότερα, το α' μέρος των κεφαλαίων (2001), όπως αντιπροσωπευτικά διαφαίνεται από το Α' μέρος της ενότητας 27, ορίζει ως βασική μονάδα ανάλυσης το κείμενο. Η ενότητα 27 εμπεριέχει ένα μονοτροπικό εισαγωγικό κείμενο με παρατηρήσεις αναφορικού και επικοινωνιακού τύπου πάνω σε αυτό (σχήμα προσφοράς-ζήτησης). Το γλωσσικό τεύχος της γ' γυμνασίου του 2001 μετρά περιορισμένα εισαγωγικά κείμενα, στην πλειοψηφία τους αυθεντικά, επ' ουδενί όμως πολυτροπικά. Εντοπίζονται τέσσερις (4) πολυγραμματισμικές παρατηρήσεις στο Α' μέρος των ενοτήτων του βιβλίου (παράρτημα - πίνακας 2) και κανένα πολυτροπικό εισαγωγικό κείμενο (παράρτημα -πίνακας 4). Ελάχιστες είναι και οι συνοδευτικές εικόνες στα εισαγωγικά κείμενα. Από τις παρατηρήσεις των κειμένων εμφανής γίνεται η σχετική πρωτοβουλιακή δράση των μαθητών για να απαντήσουν (πβ. Ερώτημα β' ενότητα 27), γεγονός που καταδεικνύει την έμφαση της συγγραφικής ομάδας του

τεύχους στις εγγράμματες ταυτότητες εκπαιδευτικού και μαθητών. Παρόλο τον μικρό αλλά υπάρχοντα αριθμό πολυτροπικών ασκήσεων στο Α' μέρος των ενοτήτων και με δεδομένο τον προσανατολισμό του βιβλίου στο κείμενο και την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, διαπιστώνεται ο τριμερής άξονας: λόγοι-κείμενα-ταυτότητες για την ανάλυση του διδακτικού λόγου.

Το Β' μέρος των ενοτήτων του τεύχους του 2001, που παρουσιάζει υλικό γλωσσικών στοιχείων κατά τον ομώνυμο τίτλο, παραμένει αμιγώς παραδοσιακό προβάλλοντας το διδακτικό σχήμα π-ζ-σ. Ασκήσεις (πβ Β' μέρος/ενότητα 26) σε μεμονωμένα παραδείγματα εμφανίζονται μονότονα, υπενθυμίζοντας την ρυθμιστική προοπτική προηγούμενων ετών. Ασκήσεις που αναφέρονται σε κείμενα σχεδόν λείπουν και, όταν υπάρχουν, είναι κλειστού τύπου. Ωστόσο, με την όποια αναφορά των ασκήσεων στα κείμενα, διαπιστώνεται οργανική ένταξη των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στη διδασκαλία της γλώσσας. Ολόκληρο το τεύχος έχει μόνο μια πολυγραμματισμική άσκηση στο μέρος «Γλωσσικά Στοιχεία» των κεφαλαίων (παράρτημα -πίνακας 2). Κάποιες έγχρωμες εικόνες, συχνά διαπλεκόμενες με τις ασκήσεις (πβ Β' μέρος/ενότητα 26), αναπτερώνουν το ενδιαφέρον του μαθητή.

Το «Λεξιλόγιο» (Γ' μέρος) του τεύχους με εμφατικό ρόλο, πολλές ασκήσεις και ασκήσεις ορθογραφίας σε επιμέρους υποενότητα αποδίδεται κατ' αναλογία με το Β' μέρος. Όπως φαίνεται και από το Γ' μέρος της ενότητας 25 (11 σελίδες έκταση), υπάρχουν ασκήσεις (μετασχηματισμού, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, αντικατάστασης) σε παραδείγματα, που εφαρμόζουν το μοτίβο προσφοράς-ζήτησης. Στα πλαίσια της προσφοράς δίνονται οι γνωστοί πίνακες λέξεων σχετικά με το θεματικό κύκλο της ενότητας (π.χ. Ενότητα 25: ΜΜΕ). Έγχρωμες εικόνες διακοσμούν τις σελίδες. Πρωτοφανώς σε μια άσκηση του Γ' μέρους της ενότητας 25 εντοπίζονται πολυτροπικό κείμενο και στοιχεία πολυγραμματισμών (παράρτημα -πίνακες 2, 4), ενώ συνολικά στο τεύχος υπάρχουν μόλις επτά (7) πολυγραμματισμικές ασκήσεις στο «Λεξιλόγιο» των ενοτήτων (παράρτημα -πίνακας 2) που απαιτούν την αναδρομή σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών για την απάντησή τους.

Αδιαμφισβήτητα, το Δ' μέρος «Έκφραση-Έκθεση» των κεφαλαίων του τεύχους ορίζει τη μεγάλη αλλαγή στα νεότερα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια (2001). Με μια κειμενοκεντρική διάσταση περισσότερο εδώ από κάθε άλλο μέρος του τεύχους, αποτελείται από κείμενα λογοτεχνικά, αυθεντικά και κάποτε πολυτροπικά σύγχρονης

θεματολογίας και ασκήσεις που εφαρμόζονται σε αυτά. Καταμετρήθηκαν σαράντα επτά (47) πολυγραμματισμικού -θα χαρακτηρίζαμε- τύπου ασκήσεις στο Δ' μέρος των κεφαλαίων (παράρτημα-πίνακας 2), αριθμός πραγματικά εντυπωσιακός σε σύγκριση με τον αριθμό πολυγραμματισμικών ασκήσεων στα άλλα μέρη.

Ενδεικτικά, στο Δ' μέρος της ενότητας 31 που μελετήθηκε, αριθμούνται τέσσερις (4) πολυγραμματισμικές ασκήσεις που αναφέρονται σε «οπτικά αφηγήματα» (πολυτροπικά κείμενα) (παράρτημα -πίνακες 2, 4). Οι μαθητές μέσω των μοναδικών τους ταυτοτήτων «επικοινωνούν» με τις ασκήσεις και καταλήγουν στην παραγωγή ελεύθερου ή κατευθυνόμενου λόγου, εναρμονισμένου όχι μόνο στο μικρο-συγκεκριμένο (σχολικό) περιβάλλον, αλλά και στα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα. Στο Δ' μέρος αποδεικνύεται καθαρά σε μεγάλο βαθμό η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας (ακολουθεί η κειμενοκεντρική), αφού εκπαιδευτικός και μαθητές «δουλεύουν» με καθημερινά κείμενα ανακαλώντας στιγμές της καθημερινής τους ζωής για να τα νοηματοδοτήσουν.

Υποδειγματικά στην ενότητα 31 εμφανίστηκαν στον επίλογο του Δ' μέρους όλες οι προτάσεις για δραστηριότητες πολυγραμματισμικές (5 τον αριθμό) και συνολικά είκοσι τρεις (23) δραστηριότητες πολυγραμματισμικού τύπου στο τεύχος (παράρτημα -πίνακας 2), επιβεβαιώνοντας την σταδιακή απομάκρυνση του τεύχους από την αμιγώς αθροιστική λογική στην γλωσσική διδασκαλία. Η αύξηση των έγχρωμων ζωηρών εικόνων, που άλλοτε δίνονται ως υλικό μελέτης (προσφορά), προωθούν ακόμη περισσότερο τις πολυγραμματισμικές τάσεις. Από τις 82 συνολικά ανά τα μέρη του τεύχους ασκήσεις επικοινωνιακής προσέγγισης και πολυγραμματισμών, οι εβδομήντα (70) βρέθηκαν στο Δ' μέρος των ενότητων του τεύχους (παράρτημα -πίνακας 2).

Επίσης, εντοπίστηκαν και δεκαέξι (16) άμεσα συνδεδεμένα με τις ασκήσεις πολυτροπικά κείμενα (παράρτημα -πίνακας 4), τα δεκατέσσερα (14) εξ' αυτών στην «Έκθεση-Έκφραση». Βέβαια, όπως προέκυψε από την αποκωδικοποίηση των εκφωνήσεων των ασκήσεων, στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν γίνεται φανερός διαχωρισμός σε προφορικού και γραπτού λόγου ασκήσεις (όπως ολοφάνερα συμβαίνει στο τεύχος του 2006), γεγονός που αποδεικνύει την υποδεέστερη θέση του προφορικού λόγου στο τεύχος και την επαναφορά της αντίληψής του σε άκρως παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοτίβα.

Το τεύχος της γ' γυμνασίου 2006:

Το τεύχος της γ' γυμνασίου του 2006, ανασκευασμένο όπως φαίνεται από τα εξωτερικά του κίολας χαρακτηριστικά, τυπωμένο σε ποιοτικότερο χαρτί, με έντονο χρωματικά διάκοσμο στο μπροστινό και πίσω μέρος του εξωφύλλου, πράγματι γεννά το ενδιαφέρον. Ακόμη πιο ελκυστικό γίνεται εκ πρώτης όψεως -κυρίως για τους μαθητές- λόγω της κατά πολύ σε σχέση με το τεύχος του 2001 μικρότερης έκτασής του (μόλις 154 σελίδες έναντι του τεύχους του 2001 που μετρά 297 σελίδες). Προσφιλές παραμένει και στις εσωτερικές σελίδες του, που «αναπνέουν», αφού δεν υπερφορτώνονται, συντελώντας σε αυτό και τα χωρικά κενά μεταξύ κειμένων και ασκήσεων. Τίτλοι, υπότιτλοι, εικονίδια, πλαίσια, πίνακες πολλαπλών χρωμάτων αναβαθμίζουν το τεύχος, μέσω των οποίων συνορίζεται η πολυτροπικότητα ως εμφανής πλέον στόχος του βιβλίου.

Στον παιδοκεντρικό πολυτροπικό χαρακτήρα του τεύχους πρωτίστως συμβάλλει ο αυξημένος αριθμός εικόνων (όλες έγχρωμες) ως πολυσύνθετων αναπαραστατικών πηγών. Τα εξωγλωσσικά στοιχεία πρωταγωνιστούν στις πολυμεσικά σχεδιασμένες σελίδες και συχνά μοιάζουν να αναδύονται από τα κείμενα (συνυφαινόμενες εικόνες, υδατογραφήματα), δίνοντας την αίσθηση ότι ανήκουν στο «σώμα» του κειμένου.

Η αδιαπραγμάτευτη επικοινωνιακή αντίληψη του βιβλίου διαγράφεται από την έναρξη κάθε κεφαλαίου που ξεκινά με εικόνα και παρουσίαση των περιεχομένων με γλαφυρό και αδιαμεσολάβητο τρόπο.

Το βιβλίο εστιάζει στην μελέτη των κειμενικών ειδών (κειμενοκεντρική προσέγγιση- Α' μέρος) και ως εκ τούτου εμμένει στους γραμματισμούς και στις γνώσεις για τη γλώσσα. Βασική μονάδα ανάλυσης είναι το κείμενο και αυτό διαπιστώνεται από την αύξηση του αριθμού τους, και αν και συχνά συνοπτικά ως προς την έκταση, εμπεριέχονται όχι μόνο στο Α' μέρος αλλά και στα υπόλοιπα μέρη των κεφαλαίων. Ως διδακτικό υλικό παρατηρούνται αυθεντικά κείμενα της καθημερινής ζωής των μαθητών, πολυτροπικά κείμενα σε απόλυτη ισοτιμία με τα μονοτροπικά (40 πολυτροπικά κείμενα, παράρτημα -πίνακας 3).

Ειδικότερα, το Α' μέρος των κεφαλαίων, όπως διαπιστώνεται και από το μελετηθέν Α' μέρος της 4ης ενότητας του βιβλίου, οργανώνεται με εισαγωγικά κείμενα (περισσότερα

του ενός) ως προσφορά, με κριτήριο τα κειμενικά είδη (δοκίμιο, άρθρο, φυλλάδιο, αφίσα, σκίτσο). Στο βιβλίο, πιστό και αυτό στο παραδοσιακό διδακτικό σχήμα, κάθε κείμενο συνοδεύεται από ερωτήματα (ζήτηση) συχνά διεκπεραιωτικού τύπου.

Δεν λείπουν τα πολυγραμματισμικά ερωτήματα στα εισαγωγικά κείμενα -τέσσερα (4) μόνο στην 4η ενότητα (παράρτημα -πίνακας 1), ενώ τέσσερα (4) καταμετρήθηκαν συνολικά στο τεύχος του 2001 (παράρτημα -πίνακας 2) και δεκαέξι (16) στο σύνολο των εισαγωγικών κειμένων του τεύχους) (παράρτημα -πίνακας 1)- που απαιτούν τη δράση των μαθητών. Οι μαθητές αναμοχλεύουν βιώματα, προσωπικές στιγμές και ενδιαφέροντα, μειώνοντας, σχεδόν εκμηδενίζοντας την απόσταση στο αποξενωμένο σχολικό γίνεσθαι και την εξωσχολική ζωή, αποδίδοντας την απάντηση μέσω της ορισμένης ταυτοτικής τους υποκειμενικότητας (λόγοι-κείμενα-ταυτότητες).

Στο βιβλίο εύκολα αποφαίνεται ένας μεικτός γλωσσοδιδακτικός προσανατολισμός (επικοινωνιακός-κειμενοκεντρικός λόγος) με βέβαιη ροπή σε πολυγραμματισμικά στοιχεία. Το γλωσσικό εγχειρίδιο της γ' γυμνασίου του 2006, συμπορευόμενο με την σύγχρονη οπτική εξωσχολική επικοινωνία, λογίζεται φύσει πολυτροπικό με πολυγραμματισμικές ασκήσεις και αρκετά πολυτροπικά κείμενα από το Α' μέρος των ενοτήτων [ένα (1) εισαγωγικό πολυτροπικό κείμενο στην ενότητα 4 και έξι (6) συνολικά στο Α' μέρος των ενοτήτων (παράρτημα -πίνακας 3) έναντι της μηδενικής παρουσίας πολυτροπικών κειμένων στα εισαγωγικά κείμενα των ενοτήτων του τεύχους του 2001 (παράρτημα -πίνακας 4)].

Σαφώς, η συγγραφική ομάδα, ορισθείσα για το συγκεκριμένο τεύχος, ωθεί τους μαθητές στην ανάπτυξη συνθετότερων δεξιοτήτων με εφαρμογή του εργαλείου του «Σχεδίου».

Τα πολυτροπικά κείμενα ενεργοποιούν την μαθητική κριτική σκέψη μέσα από μια τοποθετημένη πρακτική, που εν συνεχεία μετασχηματίζεται επιτυχώς από τους ίδιους τους μαθητές. Όλα τα εισαγωγικά κείμενα του τεύχους, πολυτροπικά και μη, συνοδεύονται από εικόνες.

Το Β μέρος των ενοτήτων του τεύχους προβάλλει γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα ενσκήπτοντας, όπως και το τεύχος του 2001, στην γραμματική μεταγλώσσα. Εδώ, η έμφαση στα «Γλωσσικά Στοιχεία» μειώνεται, με λιγότερες σελίδες για το μέρος αυτό.

Η γνώση, αν και «εγκλωβίζεται» στο κλασικό τρίπτυχο προσφορά-ζήτηση σύνοψη, εγκιβωτίζεται σε πίνακες, πλαίσια, χρώματα, τίτλους δίνοντας μια ανανεωτική αίσθηση στην τυποποιημένη γνώση. Όπως φαίνεται και από το Β' μέρος της ενότητας 5 του τεύχους [παρουσιάζει ομοίως με το τεύχος τους 2001 (ενότητα 26) τα ίδια συντακτικά φαινόμενα], η θεωρία των φαινομένων εντάσσεται περίοπτα σε έγχρωμα πλαίσια ως σύνοψη, αφού προηγείται σχετικό της θεωρίας ασκησιολόγιο ως ζήτηση.

Η γνώση οργανώνεται έτσι, ώστε το επικουρικό εγχειρίδιο «Γλωσσικές Ασκήσεις» μοιάζει να καταργείται.

Οι ασκήσεις ρητά διαχωρίζονται σε προφορικού και γραπτού λόγου («Ακούω και μιλάω»-«Διαβάζω και γράφω»), προωθώντας ισόρροπα και τα δύο είδη του λόγου, αλλά και διευκρινίζοντας τον τρόπο απάντησης του μαθητή. Αντιστρόφως ανάλογα με το Β' μέρος του τεύχους του 2001, απουσιάζει παντελώς η εφαρμογή των ασκήσεων σε παραδείγματα, αφού οι τελευταίες απευθύνονται είτε στα εισαγωγικά είτε σε κείμενα αυθεντικά και κάποτε πολυτροπικά, που βρίσκονται στο Β' μέρος (προσφορά) [ένα πολυτροπικό στην ενότητα 5 και δεκατρία στο σύνολο των «Γλωσσικών Στοιχείων» του τεύχους (παράρτημα -πίνακας 3) - κανένα στο ίδιο μέρος των κεφαλαίων του τεύχους του 2001 (παράρτημα -πίνακας 4)]. Στο σύνολο των κλειστών ασκήσεων υπάρχουν και κάποιες πολυγραμματισμικές (για την ενότητα 5: μία (1) προφορική και μία (1) γραπτή, ενώ εντοπίστηκε μόλις μία (1) για τα «Γλωσσικά Στοιχεία» όλων των ενοτήτων του τεύχους του 2001) (παράρτημα -πίνακες 1, 2).

Δεν υπάρχουν ασκήσεις ορθογραφίας με μορφή υποενότητας.

Με επίσης μικρή έμφαση και τον ίδιο ακριβώς τρόπο με το Β' μέρος αναπτύσσεται και το «Λεξιλόγιο» (Γ' ή και Δ' μέρος). Εκλείπουν οι πολλές σελίδες και οι μεγάλοι λεξιλογικοί πίνακες. Τίθενται πλαίσια θεωρίας ως σύνοψη και οι ασκήσεις, αμιγώς προφορικές ή γραπτές, εφαρμόζονται σε κείμενα. Στο «Λεξιλόγιο» αριθμούνται δέκα (10) πολυτροπικά κείμενα (αριθμός πράγματι αξιοσημείωτος, πίνακας 3/παράρτημα) (μόλις δύο (2) για το τεύχος του 2001, πίνακας 4), που αποδίδουν πολυγραμματισμικές ή μη ασκήσεις. Οι πολυγραμματισμικού τύπου ασκήσεις [όπως για την ενότητα 3/μέρος Γ-Δ: πέντε (5) προφορικές και τέσσερις (4) γραπτές] αποδεσμεύουν έστω για λίγο τους μαθητές από την «στείρα» γνώση, που παραδοσιακά επιτάσσει το «Λεξιλόγιο» (παράρτημα -πίνακας 1).

Παρατηρείται μια ομαλή μετάβαση προς το Δ' μέρος των ενοτήτων του τεύχους, αφού πολυτροπικά στοιχεία, κείμενα και πολυγραμματισμικές πρακτικές σε μεγαλύτερο ή μικρό ποσοστό έλαβαν χώρα στα προηγούμενα μέρη των κεφαλαίων, διαρρηγνύοντας χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας και ανοίγοντας δρόμο για μια μετασχηματισμένη διδακτική πρακτική.

Στο Δ' μέρος, που προορίζεται για δραστηριότητες παραγωγής λόγου (γραπτού-προφορικού), προσφέρονται κείμενα, τα περισσότερα πολυτροπικά [έντεκα (11) στο σύνολο-τοποθετημένη πρακτική, πίνακας 3/παράρτημα], ως έναυσμα στη δημιουργία λόγου (ζήτηση πολυγραμματισμικών ασκήσεων σε πολυτροπικά κείμενα). Υπάρχει πολλαπλασιασμός των γνησίων πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή αλλαγή σε επίπεδο προσφοράς, όχι όμως ζήτησης. Οι μαθητές ακολουθώντας την εξελικτική διαδικασία του σχεδιασμού καταλήγουν στο στόχο, την παραγωγή νέου νοήματος. Ωστόσο, τα κείμενα εν γένει εδώ είναι λιγότερα σε σύγκριση με εκείνα του αντίστοιχου μέρους των κεφαλαίων του 2001 [δεκατέσσερα (14) τα πολυτροπικά-πίνακας 4]. Παρατηρούνται ασκήσεις χωρίς προσφορά κειμένου.

Οι μαθητές στο τελικό στάδιο βαθύτερων δεξιοτήτων στη διδασκαλία της γλώσσας αποδεσμεύονται από τον καθοδηγητικό ρόλο των κειμένων και καλούνται να σκεφτούν, να συνεργαστούν και ερευνώντας κριτικά ακόμη και σε δια ζώσης επαφή με τον πραγματικό κόσμο, να επανανοηματοδοτήσουν παράγοντας λειτουργικά διαφοροποιημένο γραπτό και προφορικό λόγο (μετασχηματισμένη πρακτική).

Στον επίλογο του Δ' μέρους κάθε ενότητας του τεύχους, η διαθεματική εργασία (σχεδόν στο σύνολό τους όλες πολυγραμματισμικές) τροφοδοτεί αυτή την στάση των μαθητών και ανατρεπτικά απαιτεί συχνά από τους ίδιους εξωσχολική επιτόπια έρευνα, ενσωματώνοντας την γλωσσική διδακτική διαδικασία στο μακρο-συγκείμενο, την καθημερινή ζωή.

Το τεύχος και πάλι κατηγοριοποιεί τις ασκήσεις ως προς το ζητούμενο είδος του λόγου («Ακούω και μιλώ»-«Διαβάζω και γράφω»), σκιαγραφώντας την επάρκεια στη γνώση της γλώσσας ως απόρροια ισοτιμίας του προφορικού και γραπτού λόγου. Η αντίληψη αυτή επιτείνεται και από τον συνολικό αριθμό των προφορικών και γραπτών πολυγραμματισμικών ασκήσεων του τεύχους (εκτός των ερωτήσεων κατανόησης), που σχεδόν ισοψηφούν (47 προφορικές και 46 γραπτές, παράρτημα -πίνακας 1).

Μερικώς ανασταλτική της προοδευτικής κατεύθυνσης του τεύχους εμφανίζεται η απρόσμενη σύνοψη θεωρίας, που έπεται της διαθεματικής εργασίας κάθε κεφαλαίου.

## 8. Επίλογος

Σε μια συνολική θεώρηση, όντως, τα «νεότερα» σχολικά γυμνασιακά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας, παρόλο τις παραδοσιακές τους δομές, επηρεάστηκαν από την ρευστότητα της εποχής που επέβαλε η συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία της πληροφορίας, αποτέλεσαν προπομπό αλλιώτικης πνοής στη γλωσσική διδασκαλία και οδήγησαν στα μόλις κατά πέντε χρόνια ακόμη νεότερα και φανερά «σύγχρονα» εγχειρίδια του 2006. Τα τελευταία, βασικό διδακτικό υλικό ως και σήμερα, αρχίζουν συντηρητικά να αντιμετωπίζουν το μαθητή ως το «κέντρο» κάθε προσπάθειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, επενδύοντας στην ενδυνάμωση της κριτικής του επίγνωσης, την ικανότητα συλλογής πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, την αξιολόγηση και σύνδεση των τελευταίων. Με την καλλιέργεια της μαθητικής αυτενέργειας και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, που συμβάλλει στην προσπάθεια κατανόησης του (μεταβαλλόμενου) κόσμου από τους μαθητές μετατρέποντας τη σχολική αίθουσα σε εκκολαπτήριο νέων ιδεών και προσεγγίσεων, ο μαθητής ξεκινά να ορίζει σταθερά την εγγράμματη ταυτότητά του αφού τώρα περισσότερο τείνει να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως «εστία» θαλπωρής, μάθησης, πειραματισμού και κοινωνικοποίησης. Τα βιβλία αυτά της νέας ελληνικής γλώσσας, λοιπόν, μολονότι με ψηφίδες αθροιστικής λογικής, εμφανίζονται ως μωσαϊκό πολυτροπικής επικοινωνίας προωθώντας την εδραίωση των πολυγραμματισμών, διδακτική πρακτική του Νέου Σχολείου.

Εν κατακλείδι, επικαλούμενοι το ερώτημα του τίτλου της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, συνυποδηλωτικά και γλαφυρά θα καταλήγαμε ότι τα εμφανώς «στιλπνότερα» επιδερμικά σχολικά εγχειρίδια του 2006 διαφοροποιούνται ως προς την «γευστική τονικότητά» τους, αφήνοντας μια μακρά δροσερή «επίγευση».



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baynham M (2002), *Παρακτικές Γραμματισμού*, μτφ. Μ.Αραποπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα

Bernstein B (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse, Vol IV: Class, codes and control*, London: RKP

Christie F (2002), *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London:Continuum

Cope B & Kalantzis M (1993), *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. Falmer Press, London

Cope B. & Kalantzis M (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and The Designing of Social Future*, Routledge, London

Cope B& Kalantzis M (2001), *Πολυγραμματισμοί*, Χρηστίδης Α.Φ, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Δημητρίου Σ (1983), *Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας*, τ. Α, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

Δημητρίου Σ (1994), *Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας*, τ. Β, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

Fairclough N (1995), *Critical Discourse Analysis*, Boston: Addison Wesley

Halliday M.A.K (1978), *Language as Social Semiotic*, London: Arnold

Κέκια Α (2011), *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ, Αδάμπα Β, Αντωνοπούλου Σ, Παυλίδου Μ, Χατζηκυριάκου Ι (2015), *Ανάλυση Σχολικού Λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Α-Β τόμοι, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

- Κρύσταλ Ν (1997), *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα
- Kress G (2000), *Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον*, μτφ. Κ.Κανάφη, Γλωσσικός Υπολογιστής ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη
- Kress G & Van Leeuwen. T (2001), *Multimodal Discourse. The Models and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold
- Κυρίδης Α, Δρόσος Β, Ντίνας Κ (2003), *Η Πληροφοριακή-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. εκδ. Δαρδάνος, Αθήνα
- Μητσκοπούλου Β (2001), *Γραμματισμός, στο Α-Φ Χρηστίδης Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη
- Μπονίδης Κ (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Παπούλια-Τσελέπη Π (2001), *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- Street B (1984), *Literacy in Theory and Practice*, C.U.P., Cambridge
- Χαραλαμπίδης Α, Χατζησαββίδης Σ (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας – Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Χαραλαμπίδης Α (2006), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (πέντε μελέτες)*. Ι.Ν.Σ, Θεσσαλονίκη

### **Άρθρα-Εισηγήσεις**

- Αλαχιώτης Σ (2002α), *Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Αλαχιώτης Σ (2002β), *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ 7, σ.17-18, Αθήνα

ΑΠΣ 2010, *Ενημερωτικό Δελτίο*. ΠΙ Λευκωσίας, Κύπρος

Βείκου Χ.-Σιγανού Α.-Παπασταμούλη Ε. (2016), *Σύντομη Επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, Π.Ι, Αθήνα

Δελβερούδη Ρ (2001), *Γλωσσική ποικιλία*, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Δημάση Μ, Αραβανή Ε (2012), *Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Ιωάννινα.

Ετεοκλέους Ν, Παύλου Β, Τσολακίδης Σ (2012), *Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του multimedia builder(MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο*. 10ο Διεθνές συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κομοτηνή

Ηλιάδη Η (2014) (μεταπτ. ερ) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε.*, Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών Ανατολικών Σπουδών, Επιβλέπων: Ν. Φωτόπουλος, Θεσσαλονίκη

Καπραβέλου Α (2007), *Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση*, 18ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ (2005), *Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού*, Σέμογλου Ο. *Εικόνα και Παιδί*, σ.621-632, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ (2009), *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου*, Συνέδριο: *Η διδασκαλία της ελλ. Γλώσσας*, Νυμφαίο

Κουτσογιάννης Δ (2011), *Λόγοι, Μακροκείμενα, Στρατηγικές κατά την Αναπλαισίωση της Πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια της ν.ε Γλώσσας του Γυμνασίου*, στο Μ. Πούρκος-Κ.Κατσαρού *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Εκδ. Νησίδες, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ (2012), *Ο ρόμβος της γλωσσικής Εκπαίδευσης. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, ΙΝΣ, σ.208-222, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ, Αλεξίου Μ (2012), *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Κουτσογιάννης Δ (2013), *Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα*, Πανελλήνιο Συνέδριο *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα

Κουτσογιάννης Δ, Αδάμπα Β, Αντωνοπούλου Σ, Παυλίδου Μ, Χατζηκυριάκου Ι (2013), *Όψεις της διαλογικότητας στις διδακτικές πρακτικές διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα*, 11ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ρόδος (υπό δημοσίευση)

Μαρκοπούλου Μ (2013) (μεταπτ. ερ) *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επιβλέπων: Δ. Βεργίδης, Πάτρα

Ντίνας Κ (1987), *Νεότερη Γλωσσολογία και σχολική γραμματική: Σεμινάριο φιλολογικών μαθημάτων*. Κοζάνη

Ντίνας Κ, Αλεξίου Β, Γαλάνη Α, Ξανθόπουλος Α (2003), *Πόσο πιο 'διαθεματικό' και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.;* Σύγχρονη Εκπαίδευση 131, σσ. 41 -56

- Ντίνας Κ (2004), *Γραμματισμός, πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Κ.Δ.Π, Πάτρα
- Ντίνας Κ, Ξανθόπουλος Α, Τσακίριδου Ε (2005), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Είκοσι χρόνια μετα...*, Πρακτικά 26ης συνάντησης Γλωσσολογίας ΑΠΘ
- Ντίνας Κ, Ξανθόπουλος Α (2006), *Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική παρουσίαση των εγχειριδίων των Γ' και Ε' τάξεων*, Σύγχρονη Εκπαίδευση 147, σσ. 57-69
- Ντίνας Κ (2010), *Νέες Τεχνολογίες και γλωσσική διδασκαλία: ένας απολογισμός-διαφαινόμενες προοπτικές*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Α. Τζάρτζανος», Τίρναβος
- Ντίνας Κ, Σωτηρίου Ε (2010), *Τα νέα σχολικά βιβλία στο γυμνάσιο: η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση 163, σσ. 71-82
- Ντίνας Κ (2013), *Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού*. Επιμ. Ν. Τσιτσανουδη-Μαλλίδη στο *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, σσ. 265-303 Αθήνα
- Ντίνας Κ, Χλαπουτάκη Ε (2013), *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε εφήβους μαθητές*, Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, Δράμα*
- Dinas K, Chlapoutaki E (2016), *Obstacles in Implementing Critical Pedagogy*, Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciencies, vol. 4
- Παπαματθαίου Ν (2013), *Από το Γραμματισμό του P.Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το μοντέλο των κριτικών ανάλυσης των τεσσάρων πηγών των Freebody και Luke*, Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, Δράμα*
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι Εκπαίδευση (2000), *Για μια Παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Αθήνα

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ): Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα

ΥΠΕΠΘ (2003) Π.Ι, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, ΦΕΚ 303, τ. Β', Εθνικό Τυπογραφείο. (σσ. 3733-3744, 3778-3784, 3791-3794), Αθήνα

Χασανίδης Δ, Ντίνας Κ, Μπράτιτσης Θ, Στάμου Α, Γκόγκου Χ (2012), *Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα ΤΠΕ της ΣΤ' δημοτικού σχολείου με τη χρήση γλωσσικών δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος Scratch*, 6ο Συνεδρίου Πληροφορικής. Φλώρινα

Χατζηλουκά-Μαυρή Ε (2010), *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα). Η περίπτωση της Κύπρου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (τεύχος 16), Κύπρος

Χατζησαββίδης Σ (2002), *Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Γλώσσα, Γλώσσα 54, σσ.54-62

Χατζησαββίδης Σ (2003), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος του μαθητή)*. Χ. Τσολάκης, *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Η' Πανελλήνιο Συνέδριο, Θεσσαλονίκη

Χατζησαββίδης Σ. (2005), *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*, Μπαλάσκας Μ & Αγγελάκος Κ, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 36-52), Μεταίχμιο, Αθήνα

Χατζησαββίδης Σ (2007), *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, 6ο Πανελλήνιο συνέδριο ΟΜΕΡ, Πάτρα

Χατζησαββίδης Σ (2008), *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Α. Τζάρτζανος», Τίρναβος

Χατζησαββίδης Σ (2011), *Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου*, Επιμ. Μ. Πούρκος-Ε. Κατσαρού στο *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, εκ. Νησίδες, σσ. 103-113-, Θεσσαλονίκη

Χοντολίδου Ε (1999), *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*, Γλωσσικός Υπολογιστής σ.115-117, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη

Τερζής Ν (1986), *Το Ενιαίο Σχολείο: Ιστορία και σύγχρονη προβληματική*. Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 4 ,σ.σ 9-23

Τροκάλλη Α (2014) (μεταπτ. ερ.), *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επιβλέπουσα: Α. Φτερνιάτη, Πάτρα

Τσολάκης Χ (1983), *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Περιοδικό *Ελληνική Γλώσσα* σσ. 58-70

## **Δικτυογραφία**

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ 2001. ΠΙ Ελλάδα <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> 07/2007

Κυπριώτης Δ (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα

<http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html> 09/2006

Κυριάκης Κ (2012), *Γραμματισμοί, Πολυγραμματισμοί και ελληνικό εκπαιδευτικό υπό-σύστημα*, Ιστολόγιο- Υπόμνημα

[http://constantinoskyriakis.blogspot.gr/2012/11/normal-0-false-false-false\\_19.html](http://constantinoskyriakis.blogspot.gr/2012/11/normal-0-false-false-false_19.html)

11/2012

Ποιμενίδου Μ (2011), *Θεωρία των κειμενικών ειδών*. Διαδικτυακή πλατφόρμα:  
Ταξίδι στο γραμματισμό <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2013/09/ΘΕΩΡΙΑ-ΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ-ΕΙΔΩΝ> 09/2013

Ψηφιακό Σχολείο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>.

### **Σχολικά Εγχειρίδια**

Αγγελάκος Κ, Κατσαρού Ε & Μαγγανά Α (2007), *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΙΤΥΕ

Γαβριηλίδου Μ, Εμμανουηλίδης Π & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε (2007).  
*Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ

Κατσαρού Ε, Μαγγανά Α, Σκιά Α & Τσέλιου Β (2007), *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΙΤΥΕ

Τσολάκης Χ, Κάνδρος Π, Λανάρης Ε, Μουμτζάκης Α, Τάνης Δ (2001), *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσολάκης Χ, Κάνδρος Π, Λανάρης Ε, Μουμτζάκης Α, Τάνης Δ (2002), *Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσολάκης Χ, Κάνδρος Π, Λανάρης Ε, Μουμτζάκης Α, Τάνης Δ (2003), *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πίνακες πολυγραμματισμικών ασκήσεων – πολυτροπικών κειμένων

#### Πίνακας 1

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2006

Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	ΑΚΟΥΩ ΚΑΙ ΜΙΛΩ	ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (σημειώνονται τα υποερωτήματα)
1 <sup>η</sup> : Η Ελλάδα στον κόσμο	Σελ. 11: 3, 4	Σελ. 18: 1 Σελ. 20: 9, 10, 11 Σελ. 21: 1; Σελ. 22: 3, 6 Σελ. 23: 3; Σελ. 25: 1, 2, 3 & 1, 2 (δραστηριότητες) Σελ. 26: 3, 4	Σελ. 23: 2, 3, 4 Σελ. 25: 1, 2 Σελ. 27: 1, 2, 4, 5	Σελ. 27: 1, 2, 3
2 <sup>η</sup> : Γλώσσα, γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου	Σελ. 30 Σελ. 31: 1, 2 Σελ. 32: 1, 2	Σελ. 39: 1, 2, 3 Σελ. 41: 1, 2 Σελ. 43: 1	Σελ. 37 Σελ. 40: 1, 2, 3 Σελ. 43: 3, 4	

			Σελ. 44: 1, 2	
3 <sup>η</sup> : Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί		Σελ. 57 & 2 (κείμενο 8) Σελ. 59: 1, 2, 3 Σελ. 61: 1, 3 (στο τέλος της σελ.)	Σελ. 55: 2, 4 Σελ. 58: 1 Σελ. 59: 1, 2, 3; Σελ. 61	Σελ. 61
4 <sup>η</sup> : Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες	Σελ. 65: 1, 2, 3 Σελ. 66	Σελ. 78: 1, 2, 3 & 2 (στο τέλος της σελ.) Σελ. 80: 1, 2, 3 Σελ. 84: 1, 2	Σελ. 70: 1 Σελ. 78 Σελ. 79: 1, 2 (κείμενο 10) Σελ. 80 Σελ. 81: 1 Σελ. 83: 3 Σελ. 85: 1, 2	Σελ. 85: 1 & η εναλλακτική πρόταση
5 <sup>η</sup> : Ειρήνη-Πόλεμος	Σελ. 89: 1, 2 (κείμενο 2)	Σελ. 94: 1 Σελ. 102: 1, 2	Σελ. 96 Σελ. 98: 1 Σελ. 103: 2	Σελ. 103 Σελ. 104: εναλλακτική πρόταση
6 <sup>η</sup> : Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση των οικογενειακών αξιών	Σελ. 108: (κείμενο 3) κείμενο 4: 2	Σελ. 118: 1, 2 Σελ. 119: 3	Σελ. 119: 2, 3	Σελ. 120
7 <sup>η</sup> : Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές	Σελ. 123: 2	Σελ. 129: 1α, β Σελ. 129-130: 2α, β, γ, δ	Σελ. 125: 1, 4 Σελ. 128: 1, 2 Σελ. 130: 2	Σελ. 231
8 <sup>η</sup> : Μπροστά στο μέλλον		Σελ. 142: 2 Σελ. 148: 2	Σελ. 149: 3	Σελ. 150
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>16</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>9</b>

**Υποσημείωση:** Υπάρχει εμφανής διαχωρισμός προφορικών και γραπτών ασκήσεων, γι' αυτό και ο πίνακας κατηγοριοποιήθηκε με βάση αυτές και όχι με βάση τα μέρη των ενοτήτων του τεύχους.

## Πίνακας 2

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001

Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΕΚΘΕΣΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
24 <sup>η</sup> : Ανακαλύψεις-Εφευρέσεις			Σελ. 18: 6 Σελ. 20: 4	Σελ. 26: 2 Σελ. 27: 2 Σελ. 32: 3 Σελ. 33 Σελ. 35: 2, 3 Σελ. 36: 4 Σελ. 37: 5	Σελ. 37: 2;
25 <sup>η</sup> : Μέσα Επικοινωνίας	Σελ. 40: β Σελ. 41: δ		Σελ. 59: 3	Σελ. 78: 1β, 1γ, 2, 3	Σελ. 82: 1, 3, 5
26 <sup>η</sup> : Οικολογία	Σελ. 86: γ			Σελ. 105 Σελ. 107 Σελ. 108: 3 Σελ. 110 Σελ. 113: 2, 3, 4;	Σελ. 125: 1, 2, 3

				Σελ. 117 Σελ. 118: 1, 2 Σελ. 119: 1, 3;	
27 <sup>η</sup> : Ελλάδα – Ευρώπη	Σελ. 128: β		Σελ. 140: 5	Σελ.152: στην αρχή της σελ.	
28 <sup>η</sup> : Τύπος- Δημοσιογραφία-MME			Σελ. 173: 2	Σελ. 179: 1β, 2, 3, 5 Σελ. 181: 8	Σελ. 182: 1, 2, 3, 4, 5
29 <sup>η</sup> : Εμείς και οι άλλοι		Σελ. 191: 4α	Σελ. 195: 3, 4	Σελ. 199: 2, 3 Σελ. 200: 1 Σελ. 201: 1 Σελ. 201: 2 (κειμ. 6) Σελ. 202: 2, 3 Σελ. 207: 3	Σελ. 211: 1, 2
30 <sup>η</sup> : Υπηρεσίες- Υπάλληλοι-Εγγραφα				Σελ. 230: 4 Σελ. 231: 3 Σελ. 237: 3 Σελ. 242 Σελ. 243: 1, 2	Σελ. 245: 1, 2, 3, 4
31 <sup>η</sup> : Η ζωγραφική				Σελ. 278: 1, 2, 3 Σελ. 279: 4	Σελ. 280: 1, 2, 3, 4, 5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>47</b>	<b>23</b>

**Υποσημείωση:** Δεν υπάρχει εμφανής διαχωρισμός προφορικών και γραπτών ασκήσεων.

### Πίνακας 3

#### Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2006

#### Πολυτροπικά κείμενα

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ
1 <sup>η</sup> : Η Ελλάδα στον κόσμο	Σελ. 11: 4	Σελ. 13: 6 Σελ. 17: 9 Σελ. 19: 11	0	Σελ. 26: οπτικό κείμενο
2 <sup>η</sup> : Γλώσσα, γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου	Σελ. 32: 4	0	Σελ. 38 Σελ. 39: 8 Σελ. 41	Σελ. 43
3 <sup>η</sup> : Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί	0	Σελ. 53: 5 Σελ. 54: 7 Σελ. 55	Σελ. 58: 10 Σελ. 59	Σελ. 60: 11
4 <sup>η</sup> : Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες	Σελ. 66: 4	Σελ. 67 Σελ. 69: 5	Σελ. 77: 9 Σελ. 79: 11	Σελ. 84: δύο οπτικά κείμενα (σκίτσα)
5 <sup>η</sup> : Ειρήνη-Πόλεμος	Σελ. 89: 2	Σελ. 94	0	Σελ. 102: οπτικό κείμενο (σκίτσο)
6 <sup>η</sup> : Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση των οικουμενικών αξιών	Σελ. 108: 3	0	Σελ. 117: 9	Σελ. 118: δύο κείμενα
7 <sup>η</sup> : Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές	Σελ. 123: 4	Σελ. 124: 5, 6 Σελ. 127: 8	Σελ. 128	Σελ. 129: δύο οπτικά σύνολα

8 <sup>η</sup> : Μπροστά στο μέλλον	0	Σελ. 139	Σελ. 143	Σελ. 148: 11 (οπτικό κείμενο)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>11</b>

**Υποσημείωση:** Προσμετρήθηκαν τα πολυτροπικά κείμενα που αποτέλεσαν απαραίτητο υλικό μελέτης για την απάντηση ασκήσεων. Αυτά ήταν και η συντριπτική πλειοψηφία των πολυτροπικών κειμένων.

#### Πίνακας 4

#### Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου 2001

#### Πολυτροπικά κείμενα

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΕΚΘΕΣΗ – ΕΚΦΡΑΣΗ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
24 <sup>η</sup> : Ανακαλύψεις- Εφευρέσεις	0	0	0	Σελ. 32: 2 κειμ. Σελ. 36: 2 κειμ.	0
25 <sup>η</sup> : Μέσα Επικοινωνίας	0	0	Σελ.60: 2 κείμενα	Σελ. 72, 74, 75.	0
26 <sup>η</sup> : Οικολογία	0	0	0	Σελ. 110	0
27 <sup>η</sup> : Ελλάδα – Ευρώπη	0	0	0	Σελ. 152	0

28 <sup>η</sup> : Τύπος- Δημοσιογραφία-MME	0	0	0	0	0
29 <sup>η</sup> : Εμείς και οι άλλοι	0	0	0	Σελ. 210	0
30 <sup>η</sup> : Υπηρεσίες- Υπάλληλοι-Έγγραφα	0	0	0	Σελ. 231, 238, 239	0
31 <sup>η</sup> : Η ζωγραφική	0	0	0	Σελ. 278	0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>0</b>

**Υποσημείωση:** Προσμετρήθηκαν τα πολυτροπικά κείμενα που αποτέλεσαν απαραίτητο υλικό μελέτης για την απάντηση ασκήσεων.

