



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**

Διπλωματική εργασία

Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Α' Λυκείου στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού
μέσω της αξιοποίησης του Λαϊκού Παραμυθιού.

του/της
Γούση Όλγα

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Εξεταστές: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια, Χλαπουτάκη Ελισάβετ,
Ακαδημαϊκός Υπότροφος

Φλώρινα, Απρίλιος 2024

Copyright © Γούση Όλγα, 2024.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα άτομα που με στήριξαν και συνέβαλαν στην υλοποίησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ντίνα Κων/νο, για τη συνεχή καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την άμεση ανταπόκρισή του στα ερωτήματα και τις αγωνίες μου σχετικά με την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις αξιόλογες καθηγήτριες, κα. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα και κα. Χλαπουτάκη Ελισάβετ που συμπληρώνουν την τριμελή επιτροπή. Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές μου στο εν λόγω μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για τις επιστημονικές γνώσεις που μου παρείχαν, καθώς αποτέλεσαν την έμπνευσή μου για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και χάραξαν νέους ορίζοντες στο επιστημονικό-ερευνητικό μου μέλλον. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τον σύντροφό μου για την ψυχολογική στήριξη που μου παρείχαν τα τελευταία δύο έτη.

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε σένα, πατέρα μου, που παρά τις δυσκολίες σου συνέβαλες στο να φτάσω ως εδώ.

Όνοματεπώνυμο: Όλγα Γούση Α.Ε.Μ.: ΦΑ107

Ηλεκτρονική διεύθυνση: gousiolga95@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2022

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Α' Λυκείου στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού μέσω της αξιοποίησης του Λαϊκού Παραμυθιού.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία ...13... - ...07... - 2024...

Γούση Όλγα

Συντομογραφίες

Κ.Γ.: Κριτικός Γραμματισμός

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό/-ά πρόγραμμα/-τα Σπουδών

Δ.Ε.: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Μ.Μ.Ε: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Σελ.: σελίδα

Σ.Λ.Γ.: Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Catalog

Ευχαριστίες.....	2
Όνοματεπώνυμο: Όλγα Γούση Α.Ε.Μ.: ΦΑ107	3
Έτος εισαγωγής: 2022	3
Συντομογραφίες	4
Εισαγωγή	8
Θεωρητικό Μέρος	11
1. Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Ελλάδα.....	11
1.1. Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας Δ.Ε.	11
1.1.1. Κριτικός Γραμματισμός.....	12
1.1.2. Γλωσσική ποικιλία	16
2. Κριτικός Γραμματισμός	18
2.1. Γραμματισμός.....	18
2.2. Κριτικός Γραμματισμός.....	19
2.3 Παραδόσεις Κριτικού γραμματισμού	22
2.3.1. Κριτική Παιδαγωγική.....	22
2.3.2. Γλωσσολογική παράδοση.....	23
2.3.3. Κοινωνικοπολιτική παράδοση	24
2.3.4. Εθνογραφική παράδοση	24
2.4. Αρχές διδασκαλίας Κριτικού Γραμματισμού.....	25
2.5. Άξονες προσέγγισης κειμένου	30
2.5.1 Κείμενο.....	30
2.5.2. Το κείμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο	30
2.5.3. Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή.....	31
2.5.4. Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική.....	32
2.5.5. Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης	32
3.Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί.....	32
4.Γλωσσική ποικιλία.....	37
4.1 Ορισμός.....	38
4.2. Γλώσσα, διάλεκτος και ιδίωμα.....	39
<u>5. Παραμύθι.....</u>	43
5.1 Ονοματοθεσία και είδη λαϊκών αφηγήσεων	45
5.2. Διαφοροποίηση παραμυθιού από τα υπόλοιπα είδη λαϊκού αφηγηματικού λόγου	46
5.3. Κατηγοριοποίηση παραμυθιών.....	47
5.4. Χαρακτηριστικά λαϊκών παραμυθιών	48
5.4.1. Μοτίβο.....	48
5.4.2. Υπόθεση - πλοκή.....	48
5.4.3. Χρόνος του μύθου	48
5.4.4. Χώρος του μύθου.....	49
5.4.5. Δράοντα πρόσωπα	49
5.4.6. Αντιθετικά ζεύγη.....	50
5.4.7. Μεταμορφώσεις - φύση.....	50
5.4.8. Εικονιστική νόηση	50
5.5. Μοτίβα ελληνικού παραμυθιού.....	51
5.6. Το λαϊκό παραμύθι στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία	52
5.6.1. Ο χρόνος και ο τόπος των διηγήσεων.....	52
5.6.2. Οι παραμυθάδες και το ακροατήριό τους.....	53
5.6.3. Η αφήγηση.....	53
5.7. Το παραμύθι στη σύγχρονη ζωή	54
5.8. Αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στη Γλωσσική διδασκαλία	55
Εμπειρικό μέρος.....	60
6. Διδακτική πρόταση	60
7. Συμπεράσματα.....	73
8. Προτάσεις	75
Βιβλιογραφία	76

Περίληψη

Οι σύγχρονες επικρατούσες συνθήκες των συνεχών και ραγδαίων πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών μεταβολών και της υπερ-πληροφόρησης προωθούν την αναγνώριση και επιβολή της διαφοράς και της ποικιλομορφίας (γλωσσικής, πολιτισμικής, καθώς και όλων της των ειδών). Τα παραπάνω απαιτούν από τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας ορισμένες δεξιότητες Κριτικού Γραμματισμού, προκειμένου να επιτυγχάνουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γύρω τους αλλά και να μπορούν να αναλύουν, να ερμηνεύουν, να ανταποκρίνονται και να μετασχηματίζουν τα εκάστοτε κείμενα (έντυπα και μη), καθώς και να δημιουργούν τα δικά τους. Το πλέον πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ. 2021) γλωσσικής διδασκαλίας του Λυκείου αποτυπώνει τους παραπάνω στόχους, στηριζόμενο στο θεωρητικό υπόβαθρο του Κριτικού Γραμματισμού (Κ.Γ.) και στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών και προωθώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων Κ.Γ. για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας. Με σκοπό την επίτευξη των ανωτέρω στόχων επιχειρείται η δημιουργία διδακτικής πρότασης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού, μέσω της αξιοποίησης του κειμενικού είδους του λαϊκού (διαλεκτόφωνου) παραμυθιού, το οποίο λόγω της διαχρονικότητας, του σημαντικού λαογραφικού και πολιτισμικού του πλούτου και των μηνυμάτων που μεταδίδει αποτελεί κατάλληλο μέσο για την επίτευξη των εν λόγω στόχων.

Λέξεις- κλειδιά: Κριτικός Γραμματισμός, Γλωσσική ποικιλία, Πολυγραμματισμοί, (λαϊκό) παραμύθι, γλωσσική διδασκαλία

Abstract

The current prevailing conditions of constant and rapid political, economic and technological changes and hyper-information promote the recognition and enforcement of difference and diversity (linguistic, cultural and of all kinds). All this requires future citizens of society to have certain critical literacy skills in order to be able to communicate effectively with their peers and to be able to analyse, interpret, respond to and transform texts (printed and non-printed), as well as to create their own. The most recent Curriculum for Language Teaching in High School (A.P.S. 2021) reflects the above goals, based on the C.L. theoretical background and the Multiliteracies model and promoting the cultivation of C.L. skills to develop skills for

managing linguistic diversity. In order to achieve the above objectives, an attempt is made to create a teaching proposal for the course of Modern Greek Language in the first year of high school in the context of Critical Literacy and through the use of the textual genre of the folk (dialect) fairy tale, which, due to its timelessness, its significant folkloric and cultural richness and the messages it conveys, is a suitable mean for achieving these objectives.

Key words: Critical Literacy, Linguistic diversity, Multiliteracies, (Folk) Fairy tale, language teaching

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες μεταβολές που συμβαίνουν στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον επιβάλλουν στον σύγχρονο άνθρωπο την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων ευελιξίας και Κ.Γ. (Καραμανέ, 2014). Ειδικότερα, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η μετανάστευση και η συνεχής εξάπλωση και εξέλιξη των τεχνολογικών και επικοινωνιακών μέσων αποτελούν κατά κύριο λόγο τις αιτίες των παραπάνω αλλαγών και τα άτομα της εκάστοτε κοινωνίας οφείλουν να τις εκλαμβάνουν υπό κριτική σκοπιά. Αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί η ενθάρρυνση της πολυμορφίας σε όλες της τις μορφές συμπεριλαμβανόμενης και της γλωσσικής.

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων με σκοπό τη δημιουργία κριτικά γραμματιζόμενων ατόμων, οι οποίοι βρισκόμενοι στο σύγχρονο περιβάλλον και λαμβάνοντας καθημερινά πληθώρα πληροφοριών, θα είναι ικανοί να διαβάζουν πίσω από τις λέξεις, θα σέβονται την πολιτισμική ταυτότητα του «άλλου» και θα μετασχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους.

Στα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας αποτυπώνονται οι εν λόγω αλλαγές και στόχοι. Ειδικότερα, στο πλέον πρόσφατο ΑΠΣ (2021) το οποίο αναμένεται να εφαρμοσθεί στις τάξεις της Δ.Ε. κύριο στόχο αποτελεί η δημιουργία κριτικά εγγράμματων μελλοντικών πολιτών, ενώ αναγνωρίζεται και αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών. Αναλυτικότερα, κέντρο της σκοποθεσίας του εν λόγω Α.Π.Σ. συνιστούν οι κειμενικές διεργασίες της ανάγνωσης-κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας, ανταπόκρισης, μετασχηματισμού και δημιουργίας, ενώ κύριους στόχους του αποτελούν η κριτική διάσταση της γλώσσας, η καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών, η αξιολόγηση των αναπαραστάσεων, στάσεων και αξιών στα κείμενα, καθώς ο μετασχηματισμός και η δημιουργία νέων κειμένων. Παράλληλα, υποστηρίζεται ρητά η διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών.

Οι παραπάνω στόχοι δύνανται να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας υπό το πρίσμα της προσέγγισης του Κ.Γ. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο του Κ.Γ. τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδεολογιών, οπτικών και παγίωσης συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016.

Luke, 2012). Η τεχνική του διαλόγου - ερωτοαποκρίσεων με σκοπό την αμφισβήτηση των παγιωμένων αντιλήψεων σε συνδυασμό με τον μετασχηματισμό και τη δράση είναι κύρια στοιχεία της εν λόγω προσέγγισης (Soares & Watson, 2006. Lewison & Van Sluys, 2002).

Το θεωρητικό πλαίσιο του Κ.Γ. αξιοποιείται στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Cope&Kalantzis, 2000. Kalantzis & Cope, 1999. New London Group, 1996). Στόχο των πολυγραμματισμών αποτελεί τόσο η καλλιέργεια ανεκτικότητας, αποδοχής και διδασκαλίας της γλωσσικής ποικιλότητας, όσο και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών ειδών του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών/-τριών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011. Silvers, Shorey & Crafton, 2010. Τσάκωνα, 2013. Τσιπλάκου, 2007, όπως αναφέρεται στο Fterniati, Tsami & Archakis, 2016). Η ανάπτυξη της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλότητας παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-τριες να γίνουν πολίτες του κόσμου, στον οποίο η ετερότητα αποτελεί τον κανόνα (Ντίνας, 2013).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού ως κειμενικού είδους, στην τάξη της Α΄ Λυκείου, στο πλαίσιο της προσέγγισης του Κ.Γ.

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα πολυμελετημένο κειμενικό είδος από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, ενώ η χρήση του στη γλωσσική διδασκαλία είναι μεγάλη, ιδιαίτερα στην Α/Βάθμια Εκπαίδευση, καθώς και σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αποτελεί οικείο και αγαπητό άκουσμα και ανάγνωσμα των ανθρώπων από τη μικρή τους ηλικία και συγκαταλέγεται στα κειμενικά είδη εξουσίας μεταφέροντας ιδέες, αντιλήψεις και στάσεις (Σωτηρίου, Ντίνας, Στάμου & Γρίβα, 2014), ενώ διακρίνεται για τη διαχρονικότητα και τη δυναμική του. Για τους παραπάνω λόγους επιλέγεται με σκοπό την εξέταση ζητημάτων φυλετικών, κοινωνικών και έμφυλων στερεοτύπων, καθώς και την αμφισβήτηση της προκατάληψης, της ανισότητας και της αδικίας (Hajisoteriou, Panou & Angelides, 2022). Τέλος, επιλέγονται επίσης και διαλεκτόφωνα παραμύθια στοχεύοντας στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γεωγραφική ποικιλία, καθώς και στη διδασκαλία των ελληνικών διαλέκτων στην τάξη της Α΄ Λυκείου.

Ειδικότερα, το 1ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται στην εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στις επιστημονικές και παιδαγωγικές θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχθηκαν τα προγράμματα

γλωσσικής διδασκαλίας ανά τα χρόνια. Επίσης, γίνεται ενδελεχής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας στη Δ.Ε., τα οποία αποτυπώνουν τις επιστημονικές παιδαγωγικές εξελίξεις, καθώς και το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο της Ελλάδας και του εξωτερικού. Στο 2ο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος Κ.Γ., η εξέλιξή του και το θεωρητικό του πλαίσιο, προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητό το θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας. Επίσης, παρουσιάζονται τέσσερις άξονες μελέτης και διδασκαλίας ενός κειμένου σύμφωνα με την προσέγγιση του Κ.Γ. Στο 3ο κεφάλαιο δίνονται πληροφορίες σχετικά με το μοντέλο των πολυγραμματισμών και στο πώς η υιοθέτησή του συμβάλλει στην ενθάρρυνση και αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη. Το 4ο κεφάλαιο αναφέρεται στη γλωσσική ποικιλία και προσδιορίζονται σημαντικοί όροι για την κατανόηση της. Στο 5ο κεφάλαιο τονίζεται η σπουδαιότητα της αξιοποίησης του κειμενικού είδους του λαϊκού παραμυθιού και τα οφέλη της στη διδασκαλία της γλώσσας σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ αναφέρονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το εν λόγω κειμενικό είδος όπως τα είδη του, τα κύρια χαρακτηριστικά και μοτίβα του, καθώς και ο ρόλος του στην παραδοσιακή και σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Στο 6ο κεφάλαιο επιχειρείται η δημιουργία διδακτικής πρότασης για την τάξη της Α΄ Λυκείου στην οποία αξιοποιείται ως διδακτικό μέσο το λαϊκό παραμύθι στο πλαίσιο της προσέγγισης του Κ.Γ. και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Τέλος, στο 7ο και 8ο κεφάλαιο αντίστοιχα, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

Θεωρητικό Μέρος

1. Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Ελλάδα

Μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους κατακτητές έγιναν έντονες προσπάθειες επανασύστασης του ελληνικού έθνους και της ελληνικής γλώσσας (19ος αι.). Ως εκ τούτου, η γλωσσική διδασκαλία είχε ρυθμιστικό χαρακτήρα με έμφαση στη γραμματική και δεν εδραζόταν σε ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο αλλά σε εμπειρικές πρακτικές (παραδοσιακή ρυθμιστική προσέγγιση). Την ίδια περίοδο και έως το 1974 υπήρξαν ποικίλες πολιτικο-κοινωνικές συγκρούσεις σχετικά με την καθιέρωση της ελληνικής γλώσσας (καθαρεύουσα, δημοτική) οι οποίες δεν βοηθούσαν στην εξέλιξη και ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων γλωσσικής διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Έως το 1976 διδασκόταν η καθαρεύουσα ως μητρική γλώσσα στην Π.Ε., ενώ στη Δ.Ε. η αρχαία ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, το 1976 καθιερώθηκε επίσημα η αποκλειστική χρήση της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας ως γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης και υπήρξε έντονη και πρωτόγνωρη κινητοποίηση σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Από το 1974 έως και το 1999 τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας άρχισαν να εναρμονίζονται με τις διεθνείς επιστημονικές γλωσσοδιδασκτικές εξελίξεις. Ειδικότερα, εστιάζουν στον φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), καθώς και στον σεβασμό της γλώσσας και της ψυχολογίας του παιδιού (δομιστική προσέγγιση). Αργότερα, από το 1999 και έπειτα στα ελληνικά προγράμματα σπουδών της γλώσσας αποτυπώνεται η μετατόπιση στον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας, ενώ στόχος ήταν η αποτελεσματική επικοινωνία υπό το πρίσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Χατζησαββίδης, 2009) (επικοινωνιακή προσέγγιση). Από το 2011 περίπου έως και σήμερα τα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας εστιάζουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ερμηνείας και του στοχασμού (Κριτικός Γραμματισμός).

1.1. Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας Δ.Ε.

Στην Ελλάδα η εξέλιξη της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας στη Δ.Ε. έχει καθυστερήσει σε σύγκριση με ορισμένες χώρες του εξωτερικού εξαιτίας των

κοινωνικο-πολιτικών συγκρούσεων σχετικά με την επιλογή της καθιερωμένης κοινής νέας ελληνικής γλώσσας. Μετά τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους, ζητούμενο αποτελούσε η πολιτισμική και γλωσσική καθαρότητα προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ταύτιση με την ελληνική αρχαιότητα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Η εν λόγω εμμονή στη γλωσσική ομοιογένεια και αρχαιότροπη γλωσσική καθαρότητα ευθύνεται για την επιβράδυνση της εξέλιξης της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό πλαίσιο, καθώς και για τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό της γλωσσικής ποικιλίας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Ωστόσο, στις μέρες μας παρατηρείται αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών η οποία είναι σύμφωνη με τις νέες κοινωνικές και γλωσσικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Παρακάτω θα αναφερθούν ορισμένα πρόσφατα στοιχεία σχετικά με την εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας στη Δ.Ε. της Ελλάδας και συγκεκριμένα για τις τάξεις του Λυκείου.

1.1.1. Κριτικός Γραμματισμός

Στο εξωτερικό η προσέγγιση του Κ.Γ. έκανε την εμφάνισή της στα τέλη του 80'-αρχές 90', όταν ο γραμματισμός νοήθηκε ως ένα είδος κοινωνικής πρακτικής (Street, 1984, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013). Ωστόσο, το πρώτο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας Λυκείου, στο οποίο γίνεται αναφορά στον Κριτικό Γραμματισμό και τους Πολυγραμματισμούς είναι το Πρόγραμμα σπουδών του 2011 (Π.Σ. 2011).

Ήδη από την εισαγωγή του προγράμματος επισημαίνεται η ανάγκη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού, οι οποίες θα συμβάλλουν θετικά στη σύγχρονη κοινωνική των μαθητών/-τριών ως μελλοντικών πολιτών (1. Εισαγωγή προγράμματος, σελ. 21052) (Χατζησαββίδης, 2010). Επίσης, το θεωρητικό υπόβαθρο του Κριτικού Γραμματισμού αποτυπώνεται ιδιαίτερα από τη συμπερίληψη σε όλο το πρόγραμμα τόσο του αρσενικού όσο και του θηλυκού γένους (π.χ 2. Σκοπός προγράμματος, σελ 21052, «διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση...»).

Ακόμη, ένας από τους κύριους σκοπούς του προγράμματος είναι η καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στον κόσμο και την κοινωνία, στις ποικίλες διαστάσεις της και οπτικές (3. Στόχοι, σελ. 21052) (Χατζησαββίδης, 2010). Η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού και η κριτική εμπλοκή σε τοπικούς και διεθνείς προβληματισμούς επισημαίνεται και στην ενότητα του περιεχομένου του προγράμματος (σελ. 21054) (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013), ενώ η χρήση του λόγου και των κειμένων αποτελεί κύριο εργαλείο των μαθητών/-τριών στη σύγχρονη

κοινωνία (4. Περιεχόμενο, σελ. 21055) (Χατζησαββίδης, 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010. Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονταν προς χρήση και εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς που καλούνταν να εφαρμόσουν το παρόν πρόγραμμα αποτελούν σύγχρονες μεθόδους που εμπίπτουν στις θεωρητικές αρχές του Κριτικού Γραμματισμού (αναλύσεις, συγκρίσεις, συλλογή δεδομένων, έρευνες, σχέδια εργασίας-προτζεκτ, με πρωταγωνιστές τους/τις μαθητές/-τριες, 4. Περιεχόμενο Προγράμματος, σελ 21055) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010)..

Σύμφωνα με τις αρχές του Κριτικού γραμματισμού είναι και το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας (2011) το οποίο θέτει τους/τις μαθητές/-τριες κριτικά σκεπτόμενους απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, την ιστορικότητά τους και τις πολιτισμικές αξίες των κοινωνικών ομάδων που τις παράγουν (1.1. Σκοποί, σελ. 21068) (Χατζησαββίδης, 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010. Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Επίσης, οι μέθοδοι είναι παρόμοιοι με εκείνες του προγράμματος της Γλώσσας (2011): πρότζεκτ, έρευνα και συνεργατική μέθοδος (4. Διδακτική της Λογοτεχνίας και ΤΠΕ, σελ 21072. 5. Μεθόδευση της διδασκαλίας: Διδάσκοντας τον/την μαθητή/-τρια, όχι το κείμενο, σελ. 2074) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για τη Γ' Λυκείου (Α.Π.Σ., 2019) βασίζεται ως επί το πλείστον στις θεωρητικές αρχές του Κριτικού Γραμματισμού.

Αναλυτικότερα, από την εισαγωγή του προγράμματος δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της διαλογικότητας, του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικότητας, στοιχεία των θεωρητικών αρχών του κριτικού γραμματισμού (I. Εισαγωγή, σελ. 56077) (Χατζησαββίδης, 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Επίσης, αναφέρεται στην κατανόηση, την ερμηνεία, την αξιολόγηση και τον μετασχηματισμό του λόγου των κειμένων από τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς και τη δημιουργία των δικών τους κειμένων (I. Εισαγωγή, σελ.56078) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Παράλληλα, επισημαίνεται η έμφαση στη δημιουργία ενεργών πολιτών και την προώθηση της ενεργητικής στάσης ζωής με σκοπό τη χειραφέτησή τους μέσω του Κριτικού Γραμματισμού (II, Σκοπός και Πλαίσιο Αρχών, σελ. 56078) (Χατζησαββίδης, 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Επισημαίνεται ακόμη πως τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως πόροι κατασκευής κοινωνικού νοήματος σε σχέση με τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα και όχι ως

αυτόνομες και αφηρημένες κατασκευές (1. Σκοπός και Πλαίσιο Αρχών, σελ. 56078) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Σχετικά με τα στοιχεία της μεθοδολογίας του προγράμματος επισημαίνεται ότι όλες οι διαδικασίες σχετίζονται με την προσέγγιση του Κ.Γ. (2. Μαθησιακές διαδικασίες - Προσδοκώμενα Αποτελέσματα, σελ. 56079). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κειμένων οι μαθητές/-τριες πρέπει να είναι σε θέση να εξηγούν το ιδεολογικό υπόβαθρο και τους κοινωνικούς σκοπούς των κειμένων, καθώς επίσης και να μετασχηματίζουν τα γλωσσικά και κειμενικά στοιχεία με σκοπό την αλλαγή του επικοινωνιακού στόχου (Ερμηνεία και μετασχηματισμοί των κειμένων, σελ. 56079) (Χατζησαββίδης, 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010. Οικονομάκου & Γρίβα, 2013). Επίσης, στόχος των δραστηριοτήτων είναι ο εντοπισμός των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Κριτικός στοχασμός- Αξιολόγηση, σελ. 56079) (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Η διδακτική μεθοδολογία του προγράμματος είναι σχεδιασμένη σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων για την κριτική ανάγνωση (3. Διδακτική μεθοδολογία, σελ. 56081), ενώ στην ανάπτυξη του προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις κοινωνικές ανισότητες του λόγου («δίκαιο-άδικος λόγος», σελ. 56082). Η αξιολόγηση γίνεται τόσο από τον/την εκπαιδευτικό, όσο και από τους ίδιους τους μαθητές μέσω της αναστοχαστικής συζήτησης και της αυτο-αξιολόγησης, ενώ το πρότζεκτ αναφέρεται ως μια από τις μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης (3. Διδακτική μεθοδολογία, σελ. 56080) Ο/Η εκπαιδευτικός κατέχει τη θέση του/της συντονιστή/-στριας, ενώ οι μαθητές/-τριες είναι ενεργοί συνεργάτες στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (3. Διδακτική μεθοδολογία, σελ. 56080) (Χατζησαββίδης, 2010).

Αναφορικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, στο παρόν πρόγραμμα επισημαίνονται κατά κύριο λόγο στοιχεία της προσέγγισης του Κριτικού Γραμματισμού. Το πλαίσιο αρχών εστιάζει στον μετασχηματισμό νοημάτων, αναγνωστικών συνηθειών, σχέσεων και ταυτοτήτων (1. Πλαίσιο Αρχών, σελ. 56083). Κύρια αντικείμενα του μαθήματος αποτελούν τόσο ο μετασχηματισμός και η παραγωγή κειμένων, όσο και ο αναστοχασμός των στρατηγικών ανάγνωσης (2. Αντικείμενο της Λογοτεχνίας και σκοπός της διδακτικής της, σελ. 56085) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010. Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται στον ερμηνευτικό διάλογο, με μικρές παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού για παρακίνηση και βοήθεια όπου χρειαστεί, ενώ

μια από τις κύριες μεθόδους που προτείνεται είναι τα σχέδια δράσης-πρότζεκτ (4. Διδακτική Μεθοδολογία, σελ. 56086-56087).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών νεοελληνικής γλώσσας για το Λύκειο (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΙΣ Α΄, Β΄, Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΛΥΚΕΙΟΥ 2021) είναι ένα πρόγραμμα το οποίο δεν έχει εφαρμοσθεί ακόμη στα σχολεία της Ελλάδας. Περιέχει κυρίως στοιχεία της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Κ.Γ., ωστόσο υιοθετεί μια συνθετική προσέγγιση (Α. Ταυτότητα προγράμματος σπουδών, σελ. 2).

Αναφέρονται ποικίλα στοιχεία των θεωρητικών αρχών του Κ.Γ., όπως η έμφαση που δίνεται στην εκμάθηση της γλώσσας με σκοπό την κοινωνικοποίηση του ατόμου στην κοινότητα (Φυσιογνωμία, σελ. 1), καθώς και η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων για ισότιμη και ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία των μαθητών ως πολιτών (Φυσιογνωμία, σελ. 2) (Χατζησαββίδης, 2010). Επίσης, τονίζεται η σημασία της κριτικής διάστασης της γλώσσας και η καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Α. Ταυτότητα προγράμματος σπουδών, σελ. 2).

Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη οι ξεχωριστές ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού (Α. Ταυτότητα του προγράμματος σπουδών, σελ. 3) και αναγνωρίζονται οι ρόλοι των κειμενικών επιλογών ως μέσων ανάδειξης στάσεων και κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων (Γενικοί σκοποί, σελ.3) (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013). Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών και επαγγελματικών ευκαιριών (Γενικοί σκοποί, σελ. 4) (Χατζησαββίδης, Σ., 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε., 2010).

Επιπρόσθετα, ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας αποτελούν η κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία και δημιουργία κειμένων (Ειδικοί σκοποί, σελ. 4). Για παράδειγμα, ως ειδικοί σκοποί επισημαίνονται τόσο ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των αναπαραστάσεων, στάσεων και αξιών που εκφράζονται στα κείμενα, όσο και οι οπτικές που αποσιωπώνται ή περιθωριοποιούνται (Ειδικοί σκοποί, σελίδα 5) (Χατζησαββίδης, 2010). Παράλληλα, προτείνεται ή καλλιεργείται η ικανότητα των μαθητών/-τριών στην ανάπτυξη προσωπικής τοποθέτησης με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών πειθούς για υποστήριξη ή κατάρριψη ενός επιχειρήματος ή ανάπτυξης μιας συλλογιστικής πορείας (Ειδικοί σκοποί, σελ. 5) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας προτείνεται η αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών δημιουργικά (Γ. Περιεχόμενο – Θεματικά πεδία, σελ. 7) και η χρήση πηγών αυθεντικής επικοινωνίας (Περιεχόμενο - Θεματικά Πεδία, σελ. 9) μέσω

συλλογικών διαδικασιών στοχασμού και αναστοχασμού στην τάξη, καθώς και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (Δ. Διδακτική Πλαισίωση – Σχεδιασμός μάθησης, σελ. 10) (Χατζησαββίδης, 2010). Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών γίνεται μέσω της ετερο-αυτοαξιολόγησης και του ατομικού φακέλου του μαθητή (Ε. Αξιολόγηση, σελ. 13), ενώ προάγεται η ενεργητική και ερευνητική δραστηριότητά του (σελ.11) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Τέλος, στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της αναλυτικής απεικόνισης του προγράμματος διακρίνονται ιδιαίτερος οι αρχές της θεωρητικής προσέγγισης του Κριτικού Γραμματισμού, καθώς τονίζεται η επιδιωκόμενη κριτική στάση των μαθητών/-τριών απέναντι σε πρακτικές δημιουργίας στερεοτύπων (σελ. 16), η κατανόηση των λεξικογραμματικών στοιχείων του κειμένου ως διαμορφωτών των στάσεων και απόψεων των αποδεκτών τους (σελ.18), καθώς και η αναγνώριση της δυνατότητας των μαθητών/-τριών να τοποθετούνται διαφορετικά απέναντι σε ζητήματα που θέτονται στα κείμενα (σελ. 18) (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

1.1.2. Γλωσσική ποικιλία

Απόρροια της εστίασης στην θεωρητική προσέγγιση του Κ.Γ. και των υφιστάμενων κοινωνικών συνθηκών αποτελεί η έμφαση στη γλωσσική ποικιλία των μαθητών και η διδασκαλία της.

Το πρώτο Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας το οποίο παρέχει το έναυσμα σχετικά με την αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων αποτελεί το πρόγραμμα σπουδών του 1999, ωστόσο τούτο δεν αναφέρεται ξεκάθαρα στο περιεχόμενο του προγράμματος.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στη Δ.Ε. γίνεται αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες. Για παράδειγμα, στην ενότητα της «προφορικής έκφρασης» ένας από τους στόχους του προγράμματος είναι οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η διάλεκτος τους δεν είναι υποδεέστερη από την Κοινή Νεοελληνική (Π.Σ., 1999). Ακόμη, στην ενότητα της «Ακρόασης και κατανόησης του λόγου», στους στόχους περιλαμβάνονται τόσο η διάκριση της γεωγραφικής όσο και της κοινωνικής ποικιλίας (σελ. 7278, Π.Σ., 1999).

Επίσης, αναφορικά με τη γραπτή επικοινωνία, επισημαίνεται ο στόχος της διάκρισης των γεωγραφικών ποικιλιών (Στόχοι, Ανάγνωση και Κατανόηση του Λόγου, σελ. 7292, Π.Σ., 1999), η ανάπτυξη της οποίας σχετίζεται άμεσα με τον

Κριτικό Γραμματισμό και τις ανάγκες της σημερινής πολυμορφικής κοινωνίας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Οι γλωσσικοί στόχοι του προγράμματος του 2011 εστιάζουν σημαντικά στην κατανόηση της γλωσσικής ποικιλίας ως εγγενούς στοιχείου όλων των γλωσσών και της σύνδεσής της με τη γλωσσική εμπειρία και τις ταυτότητες των ατόμων, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισής της ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Γλωσσικοί στόχοι, σελ. 21052). Ακόμη, μια ολόκληρη θεματική του εν λόγω σχολικού βιβλίου (σελ. 16-37) αναφέρεται ρητά σε αυτές, δίνοντας στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να την αξιοποιήσει σχετικά με την καλλιέργεια των σχετικών στόχων. Τέλος, η γλωσσική ποικιλία συμπεριλαμβάνεται και στους αξιακούς στόχους του προγράμματος, καθώς στόχος του αποτελεί οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να εκτιμούν και να σέβονται την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα (Αξιακοί στόχοι, σελ. 21052) (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Στο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για τη Γ' Λυκείου (2019) δεν γίνεται κάποια ρητή αναφορά στη γλωσσική ποικιλία. Ωστόσο, καθώς αποτελεί κατά βάση ένα πρόγραμμα με στοιχεία της προσέγγισης του Κ.Γ. δίνονται τα περιθώρια στον εκπαιδευτικό να διδάξει σχετικές θεματικές ενότητες. Επίσης, η διδακτική μεθοδολογία του προγράμματος βασίζεται στα τέσσερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής του Πολυγραμματισμού, της ομάδας του Νέου Λονδίνου (Τοποθετημένη πρακτική, Ανοικτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση και Μετασχηματισμένη πρακτική), η οποία προωθεί την πολυπολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και ενδείκνυται για την ανάδειξη και εφαρμογή σχετικών θεματικών, κειμένων και δραστηριοτήτων (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004).

Στο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας του 2021, για τις τάξεις του Λυκείου υποστηρίζεται ρητά η διάκριση των γλωσσικών ποικιλιών στα κοινωνικά και κειμενικά τους περικείμενα (Α. Αρχές, σελ. 3), ενώ βασικό σκοπό του προγράμματος αποτελεί η αναγνώριση της ποικιλομορφίας, των αναγκών, των δυνατοτήτων, της ατομικότητας και της συνολικής βιογραφίας όλων των μαθητών/-τριών (Β. Σκοποθεσία, σελ. 3). Επίσης, κύριους σκοπούς του προγράμματος αποτελούν η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης τόσο του ρόλου κάθε γλωσσικής επιλογής στην ανάδειξη κοινωνικών σχέσεων, τοποθετήσεων, στάσεων και ταυτοτήτων όσο και των λειτουργιών και δομικών χαρακτηριστικών των γεωγραφικών, κοινωνικών κ.α.

γλωσσικών και λογοτεχνικών ποικιλιών (Β. Σκοποθεσία, σελ. 4) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Πολύ σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι γίνεται ρητή αναφορά στη διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής τόσο στο σχετικό θεματικό πεδίο («Η ελληνική και οι ποικιλίες της» όσο και στο σύνολο της διδασκαλίας (Γ. Περιεχόμενο - Θεματικά πεδία, σελ. 7). Στόχο της εν λόγω θεματικής αποτελεί η καλλιέργεια του σεβασμού των μαθητών/-τριών στη γλωσσική ετερότητα και η συνειδητοποίηση της εξέλιξης της ελληνικής σε διαχρονικό επίπεδο. Επίσης, προτρέπει η ανάδειξη των γεωγραφικών, κοινωνικών κ.α. ποικιλιών της ελληνικής και οι μαθητές/-τριες καλούνται να διαπραγματευτούν σχετικά με ζητήματα στάσεων, στερεοτύπων ορθότητας της γλώσσας και της ιδιαίτερης γλωσσικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Γ. Περιεχόμενα - Θεματικά Πεδία, σελ. 9). Τέλος, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αντιληφθούν τη γλωσσική ποικιλία ως συνειδητή επιλογή μέσω της οποίας ο ομιλητής επιδιώκει συγκεκριμένα επικοινωνιακά αποτελέσματα και σε συγκεκριμένα περιεχόμενα και όχι ως ατομικό αξιακό χαρακτηριστικό (Δ. Διδακτική Πλαισίωση - Σχεδιασμός, σελ. 10) (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Όπως αναφέρθηκε παράπανω τα σύγχρονα πρόγραμμα σπουδών γλωσσικής Διδασκαλίας αποτυπώνουν ορισμένες νέες προσεγγίσεις και μεθόδους οι οποίες συγχρονίζονται με τις ανάγκες και τα δεδομένα της σύγχρονης ζωής. Παρακάτω θα αναλυθεί ο όρος Κριτικός Γραμματισμός, η εξέλιξή του και το θεωρητικό του πλαίσιο προκειμένου να γίνει κατανοητό το θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων προγραμμάτων γλωσσικής Διδασκαλίας.

2. Κριτικός Γραμματισμός

2.1. Γραμματισμός

Ο όρος «γραμματισμός» (literacy) αναφέρεται στη συμβατική ανθρώπινη ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή στην ικανότητα γραπτής μεταφοράς του προφορικού λόγου, καθώς και αποκωδικοποίησης του γραπτού εκφέροντάς τον προφορικά.

Έως τη δεκαετία του '80 ο εν λόγω όρος συνδεόταν στενά με τον αναλφαβητισμό, δηλαδή το αποτέλεσμα και τις συνέπειες της έλλειψης γραμματισμού στην κοινωνική ζωή του ατόμου (Ντίνας, 2013). Με την πάροδο των χρόνων προστέθηκαν στον ορισμό του και ορισμένα ακόμα χαρακτηριστικά, όπως η

ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, κάνοντας χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου και μη γλωσσικών κειμενικών στοιχείων (λ.χ. εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, χαρτών κ.α.) (Μητσοκοπούλου, 2001. Ντίνας, 2013).

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 υφίστατο έντονος προβληματισμός στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με το κατά πόσο ο γραμματισμός δύναται να είναι κοινωνικά ουδέτερος ή το κατά πόσο είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα κοινωνικά δρώμενα της εκάστοτε περιόδου (Ντίνας, 2013). Απόρροια του παραπάνω προβληματισμού αποτελεί η διάκριση δύο μοντέλων γραμματισμού από τον Brian Street (1984). Σύμφωνα με το ατομικό μοντέλο, η επιτυχία του/της μαθητή/-τριας εξαρτάται ως επί το πλείστον από τον ίδιο και δίνεται έμφαση στην ατομική ψυχολογική προσέγγιση και διεργασία (Street, 1984, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013). Αντίθετα, το ιδεολογικό μοντέλο αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών στο σχολικό και κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό δίνουν έμφαση στις ατομικές και κοινωνικές διαδικασίες κατασκευής της γνώσης και αντιλαμβάνονται τον γραμματισμό ως είδος κοινωνικής πρακτικής (Street, 1984, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013).

Η παραπάνω σύνδεση του γραμματισμού με τα κοινωνικά και ιδεολογικά ζητήματα αποτέλεσε το εφαλτήριο για τον προβληματισμό, τη διερεύνηση και τη δημιουργία της προσέγγισης του Κριτικού γραμματισμού από ποικίλους επιστήμονες. Οι γλωσσολογικές απόψεις του M.A.K. Halliday και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, η οποία εστίασε στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και την κοινωνική πλαισίωση της έννοιας του κειμένου, καθώς και στη λειτουργική γραμματική της γλώσσας επηρέασαν σημαντικά την προαναφερθείσα προσέγγιση. Επιπλέον, η Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough (1995), η Γλωσσική Επίγνωση (Hawkins, 1987) και η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση (Fairclough, 1992) διαμόρφωσαν τη γλωσσολογική προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού (Ντίνας, 2013).

2.2. Κριτικός Γραμματισμός

Ο Jones (2006) παρομοίωσε τον κριτικό γραμματισμό με ένα ζευγάρι γυαλιά που επιτρέπουν στα άτομα που τα φορούν να δουν πέρα από το οικείο και το άνετο. Δηλαδή, ο κριτικός γραμματισμός αφορά την αντίληψη ότι οι γλωσσικές πρακτικές

και τα κείμενα είναι πάντα ενημερωμένα από ιδεολογικές πεποιθήσεις και προοπτικές είτε συνειδητές είτε ασυνειδητές (Clarke & Whitney 2009).

Αναλυτικότερα, ο όρος κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στη χρήση των τεχνολογιών του έντυπου, καθώς και άλλων μέσων με σκοπό την ανάλυση, την κριτική και τον μετασχηματισμό των κανόνων, των συστημάτων κανόνων και των πρακτικών που διέπουν τα κοινωνικά πεδία των διάφορων θεσμών και της καθημερινής ζωής (Luke, 2004).

Σύμφωνα με τον Behrman (2006) το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη επιτρέποντας στους/στις μαθητές/-τριες να αναγνωρίσουν πώς η γλώσσα επηρεάζεται και επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις. Στόχος της εν λόγω προσέγγισης είναι η εξέταση των μαθητών/-τριών αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας που είναι εγγενείς στη χρήση της γλώσσας, η αναγνώριση της μη ουδετερότητας της γλώσσας, και η αντιμετώπιση των δικών τους αξιών στην παραγωγή και πρόσληψή της (Janks, 1993. Lankshear, 1994, 1997. Lankshear & McLaren, 1993. Morgan, 1997; Shor, 1999, όπως αναφέρεται στο Behrman (2006).

Ένας ακόμη ρητός στόχος της παραπάνω θεώρησης είναι η κριτική και ο μετασχηματισμός των κυρίαρχων ιδεολογιών, πολιτισμών και οικονομιών, θεσμών και πολιτικών συστημάτων (Luke, 2014).

Ορόσημο στην απαρχή του θεωρητικού πεδίου του Κριτικού Γραμματισμού αποτελούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Freire (1970) στη Βραζιλία. Ο Freire (1970) όντας εργαζόμενος σε περιθωριοποιημένους αυτόχθονες πληθυσμούς και αγροτικές κοινότητες στη Βραζιλία βασίστηκε σε μαρξιστικές και φαινομενολογικές φιλοσοφίες. Υποστήριξε ότι η παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση βασιζόταν σε ένα «τραπεζικό μοντέλο» εκπαίδευσης, στο οποίο δεν δινόταν καθόλου βαρύτητα στις ζωές των μαθητών/-τριών και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επίσης, εστίασε στην άσκηση κριτικής και τη δυαδική σχέση καταπιεσμένου και καταπιεστή, δασκάλου και μαθητή/-τριας. Θεωρούσε σημαντικό τον διάλογο σχετικά με τα προβλήματα, τους αγώνες και τις προσδοκίες των μαθητών/-τριών, ενώ εστίαζε στην ονομασία και την επανανοηματοδότηση, την αφήγηση και την κατανόηση του κόσμου της ζωής τους με στόχο τη διαμόρφωση και επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Σύμφωνα με το έργο του, η ανάγνωση και γραφή αφορούν την ουσιαστική ζωή και την υλική πραγματικότητα και εστιάζουν στον εκάστοτε στόχο και πρόβλημα. Η «ανάγνωση του λόγου» για εκείνον αποτελεί και «ανάγνωση του κόσμου» (Freire & Macedo,

1987, όπως αναφέρεται στον Luke, 2014). Γίνεται προσπάθεια κατανόησης των μύθων και των στρεβλώσεων, καθώς και οικοδόμησης νέων τρόπων γνώσης και δράσης στον κόσμο. Σύμφωνα με τον Freire (1970, όπως αναφέρεται στον Luke, 2014) η τεχνική γνώση του γραπτού λόγου αποτελεί μέσο μιας ευρύτερης ανθρώπινης κοινωνικής και πολιτισμικής, ατομικής και συλλογικής δράσης και όχι αυτοσκοπό.

Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένοι ακόμα θεωρητικοί και επιστήμονες οι οποίοι επίσης, με το έργο τους έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη των προσεγγίσεων του Κριτικού Γραμματισμού. Στις αρχές του 20ου αιώνα σημαντικές ευρωπαϊκές θεωρίες ορίζουν τη γλώσσα και τη λογοτεχνία ως δυνητικούς τρόπους πολιτικής και κοινωνικής δράσης. Μία από αυτές αποτελεί και η ανάλυση του Voloshinov (1929/1986) για τα «είδη λόγου» ως πολιτικές πράξεις, όπως επίσης και οι πειραματισμοί του Μπρεχτ με το πολιτικό δράμα (Weber & Heinen, 2010, όπως αναφέρεται στον Luke, 2014). Σημαντικές ήταν και οι μελέτες των μεταπολεμικών βρετανικών πολιτισμικών σπουδών του Richard Hoggart (1957) και του Raymond Williams (1977), οι οποίες προώθησαν την επέκταση της εκπαίδευσης πέρα από τα κανονικά και λογοτεχνικά κείμενα, προκειμένου να συμπεριληφθούν έργα λαϊκού πολιτισμού και εστίασαν στην κριτική ανάλυση ως αντι-ηγεμονική κριτική με σκοπό την προώθηση της αναγνώρισης των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, ιστοριών και εμπειριών. Επιπλέον, τα μεταδομιστικά μοντέλα του λόγου αποτελούν μια ακόμη σημαντική φιλοσοφική επιρροή βάση των οποίων αποτελεί η οικοδόμηση και διαμόρφωση της κοινωνικής και «υλικής» πραγματικότητας μέσω της γλωσσικής ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης (Luke, 2014), ενώ απορρίπτουν την άποψη περί μιας ερμηνείας ή αλήθειας στα κείμενα (Luke, 2012).

Αναφορικά με τη θεωρία του Freire που αναφέρθηκε παραπάνω, ένα από τα κυριότερα άλτα ζητήματα στο έργο του Freire ήταν η τεχνική διαλόγου της δυαδικής αντίθεσης (λ.χ. καταπιεστής/καταπιεζόμενος, μονόλογος/διάλογος), που προέρχεται από τον Χέγκελ και τον Μαρξ (αντίληψη της «διαλεκτικής αφέντη/σκλάβου»), καθώς και η απουσία ενός συγκεκριμένου μοντέλου κειμένου και γλώσσας (Luke, 2014).

Αντίθετα, η Κριτική ανάλυση λόγου του Foucault (1972) υποστήριξε ότι η εν λόγω δυαδική αντίθεση δύναται να αποκρύψει την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα του λόγου. Συνεπώς, ο λόγος αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά τη διεκδίκηση και αναδιαμόρφωση της εξουσίας και τον ορισμό των ανθρώπινων υποκειμένων, των ενεργειών και των πλαισίων τους (Luke, 2014).

Συμπερασματικά, το θεωρητικό υπόβαθρο του Κριτικού Γραμματισμού αποτελεί μια εισαγωγή περί των εκπαιδευτικών σχολικών μοντέλων. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί έναν ανοιχτά πολιτικό προσανατολισμό στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στην πολιτισμική, ιδεολογική και κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Ως πρακτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών δηλαδή, συνδυάζει την κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική συζήτηση και τον διάλογο με την ανάλυση του τρόπου λειτουργίας των κειμένων και των λόγων, δίνοντας έμφαση σε ποιες συνέπειες και προς όφελος ποιου συμφέροντος παράγεται ο λόγος (Luke, 2014).

2.3 Παραδόσεις Κριτικού γραμματισμού

Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι μια «φιλοσοφία παιδαγωγικής» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014), ένα «εκπαιδευτικό ιδεώδες» (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013, όπως αναφέρεται στο Στάμου, Πολίτη & Αρχάκη, 2016) το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες προσεγγίσεις, με κοινό ως επί το πλείστον θεωρητικό υπόβαθρο και παραδοχές (Στάμου, Πολίτη & Αρχάκη, 2016).

Ειδικότερα, όλες οι θεωρητικές παραδόσεις του Κριτικού Γραμματισμού αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη του γραμματισμού όχι μόνο ως μέσο για αποτελεσματική επικοινωνία των μελλοντικών πολιτών στην κοινωνία (λειτουργικός γραμματισμός) αλλά και ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης απέναντι στα εκάστοτε κείμενα προς ανάγνωση (Στάμου, Πολίτη, Αρχάκη, 2016). Συνεπώς, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του Κ.Γ. οι κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ως δεδομένοι, ενώ συνοδεύονται από αναστοχασμό και κριτική ανάλυση (Στάμου, Πολίτη, Αρχάκη, 2016).

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στην τυπολογία τεσσάρων παραδόσεων ποικίλων εκδοχών με τις οποίες έχει εννοιοποιηθεί και εφαρμοσθεί η προσέγγιση του Κ.Γ. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτη, Αρχάκη, 2016)

2. 3. 1. Κριτική Παιδαγωγική

Η παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού αποτελεί ένα πρόγραμμα οργάνωσης και διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση του πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που

κυριαρχούν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηβαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011).

Η εν λόγω προσέγγιση έχει συνδεθεί με το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire στη Βραζιλία και των Giroux, McLaren κ.α. στις Η.Π.Α. Ο Κ.Γ. αποτελεί μέσο κοινωνικής αφύπνισης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των ατόμων, καθώς και πολιτική πράξη που στοχεύει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ εστιάζει στην ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό (Στάμου, Πολίτη & Αρχάκη, 2016).

Αναλυτικότερα, η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει στην εκπαίδευση του μαθητή ως πολίτη με σκοπό την εκμάθησή του να αντιλαμβάνεται τον τρόπο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα (Ντίνας, 2013). Ακόμη, στόχο της αποτελεί η κριτική ανάλυση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της μέσω ερευνητικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τα εκάστοτε κείμενα κατανόησης ή προϊόντα παραγωγής λόγου τοποθετούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, δεν εκλαμβάνονται ως στατικά αλλά μεταβάλλονται σύμφωνα με τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Ντίνας, 2013). Συνεπώς, τα κείμενα βρίσκονται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση, ενώ μέσω της βέλτιστης αξιοποίησής τους δύνανται να αποτελέσουν ισχυρό μέσο αμφισβήτησης και αναδιαμόρφωσης των υφιστάμενων συνθηκών (Ντίνας, 2013).

2.3.2. Γλωσσολογική παράδοση

Οι καταβολές του παραπάνω πλαισίου προέρχονται από την Κριτική Γλωσσολογία (Fowler, Hodge, Kress & Trew, 1979) και την Κριτική Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (Pennycook 2001), καθώς και τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994). Στόχος του είναι η αποκάλυψη του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση κοινωνικού νοήματος και στη δόμηση των σχέσεων εξουσίας διαμέσου της κριτικής ανάλυσης και αποδόμησης των γλωσσικών μηχανισμών των εκάστοτε κειμένων (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016). Η γλώσσα θεωρείται μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και διαμόρφωσης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, ενώ οι διαφορετικές μορφές και τρόποι επικοινωνίας διαμορφώνουν ποικίλες κοινωνικές διαστάσεις και ταυτότητες, άρρηκτα συνδεδεμένες με τη γλώσσα (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Στη συγκεκριμένη θεωρητική παράδοση εντάσσεται η προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 1992), δηλαδή της συνειδητοποίησης των

επιλογών που προσφέρονται από τη γλώσσα και των εικόνων για την πραγματικότητα που αυτές οι επιλογές κατασκευάζουν (Στάμου 2011, όπως αναφέρεται στο Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016). Επίσης, περιλαμβάνεται η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based pedagogies), καθώς και το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016).

2.3.3. Κοινωνικοπολιτική παράδοση

Η κοινωνικοπολιτική παράδοση έχει τις βάσεις της στις θεωρίες του Freire και του Foucault. Η συγκρότησή του ξεκίνησε στα τέλη περίπου του 1990 από ορισμένους Αυστραλιανούς ερευνητές όπως ο Luke και ο Freebody, οι οποίοι δημιούργησαν ένα διδακτικό σχήμα κριτικής ανάγνωσης, το λεγόμενο ως Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Four Resources Model: Luke & Freebody 1997) (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016). Ο γραμματισμός συνδέεται με ιστορικές και εξελικτικές διαστάσεις και αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα και κοινωνική πρακτική η οποία ενεργοποιείται σε κοινωνικά δίκτυα (σχολεία, κοινότητα) και κοινωνικές σχέσεις (μεταξύ μαθητών, δασκάλων, γονέων) (Luke 2010 ,όπως αναφέρεται στο Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Παρόμοια με τη γλωσσολογική παράδοση, η κοινωνικοπολιτική παράδοση εστιάζει στα κείμενα, ενώ τα αντιλαμβάνεται ως μέσα κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας, και εστιάζει ιδιαίτερος στον λόγο των Μ.Μ.Ε. Σε αντίθεση με τη γλωσσολογική, η κοινωνικοπολιτική παράδοση επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του κειμένου και στις αναπαραστάσεις του κόσμου που αυτό κατασκευάζει, ενώ οι αναγνώστες,-στριες εστιάζουν σε συγκεκριμένους ρόλους και όχι τόσο στον τρόπο που κατασκευάζονται τα κείμενα και σχετίζονται με το περιβάλλον (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016).

2.3.4. Εθνογραφική παράδοση

Οι καταβολές της παραπάνω παράδοσης συνδέονται με την εθνογραφία της επικοινωνίας του Hymes ως μια σύνθεση ανθρωπολογικών και γλωσσολογικών ιδεών για την κατανόηση της επικοινωνίας σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Σύμφωνα με αυτή ο γραμματισμός αποτελεί τοποθετημένη κοινωνική πρακτική (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016). Συγκροτώντας ένα σύνολο απόψεων, θεωριών, συμπεριφορών και πρακτικών, στόχος της είναι η

αντίληψη του πώς οι διάφορες πρακτικές γραμματισμού συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές, καθώς και του πώς οικοδομείται η πραγματικότητα μέσω των πρακτικών γραμματισμού που χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας κοινότητας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014. Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016). Δίνεται έμφαση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/-τριών, δηλαδή στη συλλογή κειμένων και την παρατήρηση των τρόπων παραγωγής και πρόσληψης του γραπτού λόγου στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016). Η Εθνογραφική προσέγγιση των σπουδών γραμματισμού εντάσσεται, επίσης, στην εν λόγω παράδοση (Barton, 2007. Street, 1993, όπως αναφέρεται στο Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016).

Οι παραπάνω παραδόσεις δεν αποτελούν αντικρουόμενες όψεις του Κριτικού Γραμματισμού αλλά προερχόμενες από διάφορα ιδεολογικά υπόβαθρα υποδεικνύουν ποικίλους τρόπους οργάνωσης και διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Συνεπώς, η πολυδιάστατη πρακτική του Κ.Γ. και η μοναδικότητα των εκάστοτε εκπαιδευτικών συνθηκών επιβάλλουν τον δημιουργικό συνδυασμό των παραπάνω παραδόσεων με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

2.4. Αρχές διδασκαλίας Κριτικού Γραμματισμού

Παρά το γεγονός ότι ο ορισμός του Κ.Γ. αποτελεί μια ιστορικά διαρκή διαδικασία, καθώς επίσης και ότι δεν υφίσταται ένα ορισμένο καθολικό μοντέλο προς εφαρμογή, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί έχοντας βάση τις θεωρητικές αρχές της εν λόγω προσέγγισης να δημιουργήσουν κλίμα φιλικό προς τον Κ.Γ., καθώς και να οργανώσουν με θεμέλιο τις παραπάνω τη διδασκαλία τους.

Μέσω της διδασκαλίας στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού, δηλαδή της ονομασίας και μετονομασίας του κόσμου, οι μαθητές/-τριες παρατηρούν τα μοτίβα του, τα σχέδια και τα πολύπλοκα σημεία του, ενώ αναπτύσσουν την ικανότητα επανασχεδιασμού και αναδιαμόρφωσής του (New London Group, 1996, όπως αναφέρεται στο Luke, 2012).

Ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές/-τριες και τα κείμενα κατέχουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός πλαισίου που προωθεί τον Κ.Γ. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση από κριτική στάση είναι ένα φυσικό φαινόμενο που εκτείνεται πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του Κ.Γ. είναι πολύπλευρος και ξεκινά με την προσωπική του κατανόηση

και ενασχόληση με τον Κ.Γ. Αναλυτικότερα, εκείνος οφείλει πρώτος να κατανοήσει και να υιοθετήσει το πλαίσιο και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και έπειτα να ξεκινήσει τη διδασκαλία των μαθητών/-τριών σε αυτόν, καθώς και να τους παρέχει πρόσβαση σε μια ποικιλία κειμένων που αντιπροσωπεύουν τον κριτικό γραμματισμό σεβόμενος τις προσωπικές τους ανάγκες (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο Κριτικός γραμματισμός είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει μάθηση, κατανόηση και αλλαγή με την πάροδο του χρόνου όσον αφορά την ανάπτυξη της θεωρίας, της έρευνας και των παιδαγωγικών προγραμμάτων. Επίσης, αλλάζει με το χρόνο και τις υφιστάμενες συνθήκες, ενώ απαιτεί την εμπλοκή του σε πρακτικές αυτοκριτικής (Comber, 2001, όπως αναφέρεται στο McLaughlin & DeVogd, 2004).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίσει οι μαθητές/-τριες να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την ανάγνωση και γραφή στο πλαίσιο του ΚΓ. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη μάθηση χρησιμοποιώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο πέντε βημάτων: εξήγηση, επίδειξη, καθοδήγηση, εξάσκηση και προβληματισμός (McLaughlin & Allen, 2002, όπως αναφέρεται στο McLaughlin & DeVogd, 2004). Οι μαθητές/τριες αφήνονται σταδιακά στην υιοθέτηση της εν λόγω προσέγγισης έως ότου εκείνοι οικειοποιηθούν τη διαδικασία (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Οι μαθητές/-τριες που ασχολούνται με τον κριτικό γραμματισμό γίνονται ανοιχτόμυαλοι, ενεργοί, στρατηγικοί αναγνώστες που έχουν τη δυνατότητα προβολής κειμένου από κριτική άποψη. Καταλαβαίνουν ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζονται σε κείμενα, περιοδικά, εφημερίδες, τραγούδια, ιστοσελίδες κ.λπ. έχουν δημιουργηθεί από συγκεκριμένη οπτική και για συγκεκριμένο σκοπό (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Παρακάτω θα παρατεθούν ορισμένες θεμελιώδεις αρχές Κριτικού Γραμματισμού σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα διδασκαλίας στις τάξεις τους (McLaughlin & DeVogd, 2004).

1. Αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικο-πολιτικής πρακτικής. Η γλώσσα διαμορφώνει τον κόσμο και διαμορφώνεται από αυτόν, σχηματίζει ταυτότητες και έχει την ικανότητα να υποστηρίζει και να διαταράζει την υπάρχουσα κατάσταση. Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται με σκοπό την προώθηση της συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά φαινόμενα της καθημερινής ζωής (Luke, 2012. McLaughlin & DeVogd, 2004. Lewison, Flint & Van Sluys, 2002). Είναι σημαντικό

οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες να κατανοούν τα κείμενα και τους λόγους ως πρακτικές χειραγώγησης και αναπαραγωγής μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας ή οπτικής (Luke, 2012. Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001). Τα κείμενα παρουσιάζονται ως ιδεολογικές κατασκευές οι οποίες προωθούν συγκεκριμένες οπτικές και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016. Luke, 2012).

Στις τάξεις που προωθείται ο Κ.Γ. οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως τεχνουργήματα που αποδομούνται με σκοπό την κατανόηση των υποκείμενων απόψεων και μεροληψιών τους, ενώ η εστίαση και ο αναστοχασμός σχετικά με θέματα κοινωνικο-πολιτικού περιεχομένου από διάφορες πηγές πληροφόρησης (ΜΜΕ, κείμενα, στίχοι κ.ο.κ) όπως θέματα ισότητας και σχέσεων εξουσίας είναι σημαντική (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001). Επίσης, ο εκπαιδευτικός προωθεί την ανάπτυξη διαλόγου με τους μαθητές σχετικά με το εκάστοτε κείμενο. Ο διάλογος θεωρείται μέσο ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης των μαθητών/-τριών και μέσο με το οποίο οι μαθητές/-τριες μπορούν να αρχίσουν να αμφισβητούν τις παγιωμένες αντιλήψεις (Soares & Watson, 2006). Συνεπώς, ορισμένες καίριες ερωτήσεις με βάση το εκάστοτε κείμενο (πρακτική των ερωταποκρίσεων, Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016) κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο του Κ.Γ. είναι οι εξής:

- Τι επιθυμεί ο/η συγγραφέας να μας κάνει να σκεφτούμε; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Ποιες φωνές παραλείπονται ή αποσιωπούνται; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Πώς θα μπορούσαν να παρουσιαστούν εναλλακτικές οπτικές; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Τι δράση θα λαμβάνατε με βάση αυτά που έχετε διδαχθεί; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Πώς θα συνέβαλε το κείμενο στην κατανόησή σου από μια κριτική στάση; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)
- Ποιος είναι ο σκοπός του; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)
- Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)
- Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)

- Πώς λειτουργεί; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)
 - Είναι αναγκαίο να λειτουργεί καθαυτό τον τρόπο ή θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ή καλύτερα; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)
- Ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που περιλαμβάνονται στο κείμενο; (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001)
- Τι εικόνες προωθούνται σχετικά με την εθνικότητα, το φύλο και την οικονομική, κοινωνική τάξη; (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001)
- Πώς αποδίδονται νοήματα σε ορισμένες φιγούρες ή γεγονότα του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Από πού προέρχεται το κείμενο (ιστορικό/πολιτιστικό); (Bean & Moni, 2003)

2. Υιοθέτηση ενός ισχυρού συστήματος δημοκρατίας μέσω της καλλιέργειας ενσυναίσθησης και κατανόησης των διαφορετικών οπτικών. Είναι απαραίτητη η κατανόηση της πολυπλοκότητας μιας κατάστασης μέσω της χρήσης διάφορων πολιτισμικών πόρων με σκοπό την κατανόηση των άλλων. Εντοπίζονται στα κείμενα οι φωνές που ακούγονται και οι φωνές που υποκρύπτονται ή περιθωριοποιούνται, ενώ διερευνώνται οι απόψεις που αντικρούονται (McLaughlin & DeVogd, 2004. Lewison, Flint & Van Sluys, 2002).

Είναι σημαντική η προώθηση της ισότητας και της κοινής λήψης αποφάσεων κατά τη διδασκαλία με βάση την προσέγγιση του Κ.Γ. Οι μαθητές/-τριες διδάσκονται αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των σχέσεων εξουσίας και του πώς ορισμένων συμφέροντα προωθούνται έναντι άλλων. Μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών στη σκέψη όλων των οπτικών ενός θέματος κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμπεριλαμβάνοντας οπτικές ατόμων οι οποίες ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί ή αποσιωπηθεί από την κοινωνία προωθείται ένα ισχυρό σύστημα δημοκρατικών αξιών στην τάξη (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001).

Με σκοπό την επίτευξη των παραπάνω στόχων ο εκπαιδευτικός οφείλει να παροτρύνει τους/τις μαθητές/-τριές του να ασχολούνται με συγγραφή, συζήτηση και ενασχόληση με θέματα που ταιριάζουν στη δική τους ζωή (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001. Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013, όπως αναφέρεται στο Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016). Ακόμη, μέσω του εντοπισμού κοινωνικών θεμάτων και προβλημάτων σχετικών με την κοινότητά τους θα μπορέσουν να αναδείξουν οπτικές ατόμων που παραδοσιακά τίθονταν στο περιθώριο (Powell,

Chambers, Cantrell & Adams, 2001). Ουσιαστική αποτελεί και η ακρόαση ή ανάγνωση ιστοριών και οπτικών που διαφέρουν από τις δικές τους εμπειρίες (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001).

3. Υιοθέτηση δυναμικών τεχνικών που προωθούν τον Κ.Γ. και προσαρμόζονται στα εκάστοτε κείμενα και στο δυναμικό περιβάλλον της τάξης. Η υιοθέτηση τέτοιου είδους πρακτικών αναπτύσσει μια αίσθηση ενδυνάμωσης και αυτοπεποίθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και για τον λόγο αυτό δεν επιτυγχάνεται μέσω της στείρας αντιγραφής εφαρμοσμένων προγραμμάτων Κ.Γ. Ειδικότερα, οι πρακτικές αφομοιώνονται σύμφωνα με το περιβάλλον της τάξης και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών, ενώ εξάγονται διαφορετικά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση (McLaughlin & DeVogd, 2004).

4. Προβληματισμός, μετασχηματισμός και ανάληψη δράσης. Δεν επαρκεί η ανάγνωση ενός κειμένου από κριτική σκοπιά στη διδασκαλία στο πλαίσιο του Κ.Γ. αλλά καθίσταται απαραίτητη και η δράση. Παρέχονται στους/στις μαθητές/-τριες ρεαλιστικοί λόγοι και σκοποί ανάγνωσης και γραφής, ώστε μέσω αυτών των δεξιοτήτων να συμβάλλουν στην κοινωνική αναδιαμόρφωση (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001). Οι μαθητές/-τριες δεσμεύονται σε αυτό που ο Freire (1972) ονόμαζε «πράξις», δηλαδή τη σκέψη και τη δράση σχετικά με τον κόσμο με σκοπό τη διαμόρφωσή του (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002). Ειδικότερα, αναλύεται ο τρόπος που η γλώσσα συνηθίζει να διατηρεί την κυριαρχία, ο τρόπος που οι μη κυρίαρχες ομάδες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να αλλάξουν το καθιερωμένο, το πώς οι κατευθυντήριες γλωσσικές επιλογές χρησιμοποιούνται ως πολιτισμικές πηγές και το πώς η κοινωνική δράση μπορεί να αλλάξει τους υπάρχοντες λόγους (Janks, 2000, όπως αναφέρεται στο Lewison, Flint & Van Sluys, 2002). Ορισμένες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προώθηση του μετασχηματισμού και της δράσης είναι οι παρακάτω:

- Πώς αλλιώς θα μπορούσαν να ειπωθούν οι ιστορίες αυτών των χαρακτήρων; (Bean & Moni, 2003)
- Αυτοί οι χαρακτήρες κατοικούν σε ορισμένους τόπους και χώρους όπου κατασκευάζουν την ταυτότητά τους, ποιοι εναλλακτικοί τόποι και χώροι θα μπορούσαν να είναι χώροι για την κατασκευή της ταυτότητας; (Bean & Moni, 2003)
- Πώς θα μπορούσαμε να ξαναγράψουμε αυτό το κείμενο για να αντιμετωπίσουμε τα κενά και τις σιωπές ορισμένων οπτικών; (Bean & Moni, 2003)

Συνεπώς, γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης κριτικής στάσης αλλά και δράσης (π.χ. συγγραφή κειμένων με διαφορετική άποψη, χρήση της γλώσσας με σκοπό την ατομική έκφραση και την αμφισβήτηση του κατεστημένου) (McLaughlin & DeVoogd, 2004. Lewison, Flint & Van Sluys, 2002).

2.5. Άξονες προσέγγισης κειμένου

2.5.1 Κείμενο

Η έννοια του κειμένου προσδιορίζεται είτε ως προϊόν της διαδικασίας γραφής (το κείμενο ως προϊόν, text), αντιμετωπίζοντας το κείμενο ως μια στατική γλωσσική οντότητα, είτε ως μια διαδικασία σε εξέλιξη (το κείμενο ως διαδικασία, discourse), δηλαδή ως μια διαδικασία παραγωγής μέσα σε συμφραζόμενα καταστασιακά (ποιος γράφει και με ποιον σκοπό), πολιτισμικά (ποιο είναι το θέμα, ποιο είναι το επιλεγόμενο είδος λόγου) και γνωστικά (ποιες κοινές αντιλήψεις, αξίες, συμβάσεις κ.λπ. μοιράζεται ο συγγραφέας με τους αναγνώστες) (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις του κειμένου είναι συμπληρωματικές και ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο κατά τη μελέτη ενός κειμένου είναι ωφέλιμο το κείμενο να προσεγγίζεται τόσο ως «το κείμενο συγγραφέα/ομιλητή» όσο και ως «το κείμενο του αναγνώστη/ακροατή». Ως κείμενο του συγγραφέα νοείται ένα από τα πολλά νοητικά κείμενα (σχέδια), προϊόντα της σκέψης του και των σκοπών και προθέσεών του, το οποίο εν τέλει γίνεται ένα «υλικό κείμενο». Ωστόσο, ως «κείμενο του αναγνώστη/ακροατή» είναι η νοητική αναπαράσταση του «κειμένου του συγγραφέα/ομιλητή», δηλαδή ο τρόπος που το ερμηνεύει σύμφωνα με το αντιληπτικό δυναμικό του (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές δύναται η μελέτη, η πρόσληψη, ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός κειμένου υπό το πρίσμα της προσέγγισης του Κ.Γ. (Ντίνας & Γώτη, 2016).

2.5.2. Το κείμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Σ.Λ.Γ.) το κείμενο εξετάζεται σύμφωνα με το συγκεκριμένο του πλαίσιο (καταστασιακό και πολιτισμικό). Για τη σχέση κειμένου και συγκεκριμένου υπάρχουν δύο σημαντικές εννοιολογικές κατηγορίες: το «επίπεδο ύφους» (η επίδραση της επικοινωνιακής περιστασης στα νοήματα) και το «κειμενικό είδος». Κατά τον Halliday υπάρχουν τρεις μεταβλητοί παράγοντες της επικοινωνιακής περιστασης κατά τη γλωσσική χρήση: το πεδίο (field)

των κοινωνικών διαδικασιών (τι είναι αυτό που συμβαίνει, ποιο είναι το θέμα της επικοινωνιακής περίπτωσης), οι συνομιλιακοί όροι (tenor) των κοινωνικών σχέσεων (οι κοινωνικές σχέσεις και στάσεις των μελών της επικοινωνιακής περίπτωσης οι οποίες επηρεάζουν τον τόνο του παραγόμενου μηνύματος) και ο τρόπος (mode) της συμβολικής διάδρασης (ο ρόλος της γλώσσας σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση ο οποίος σχετίζεται συχνά με το «κανάλι επικοινωνίας») (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Τα κειμενικά είδη θεωρούνται ως διαδικασίες, δηλαδή μεταβάλλονται συνεχώς και κατά την επαφή τους με ανθρώπους οι οποίοι κατασκευάζουν τα νοήματά τους με σκοπό την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων. Προσδιορίζονται ως στατικά επειδή εξελίσσονται συνεχώς προκειμένου να επιτρέπουν στα μέλη των εκάστοτε πολιτισμικών ομάδων την επίτευξη κοινωνικά προσδιορισμένων στόχων και ποικίλων κοινωνικών πράξεων. Τέλος, προσδιορίζονται ως σταδιακά λόγω της χαρακτηριστικής τους δομής (αρχή, μέση, τέλος) (Ντίνας & Γώτη, 2016).

2.5.3. Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή

Ένα κείμενο οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, τους λεγόμενους δείκτες κειμενικότητας κατά τους Beugrande και Dressler (Beugrande & Dressler, 1981, όπως αναφέρεται στο Ντίνας & Γώτη, 2016):

Συνοχή (cohesion): είναι απαραίτητη η συνοχή των γλωσσικών υλικών και μέσων του κειμένου, δηλαδή η κειμενική σύνδεση και η σημασιολογική σχέση των κειμενικών στοιχείων, όταν η ερμηνεία και η κατανόησή τους εξαρτάται από άλλα κειμενικά στοιχεία του κειμένου.

Πληροφορητικότητα (informativity): ως πράξη επικοινωνίας κάθε κείμενο οφείλει να παρέχει στον αναγνώστη/ακροατή ορισμένες νέες γνώσεις και πληροφορίες, καθώς και ορισμένες ήδη γνωστές (ισορροπία γνωστών και νέων πληροφοριών).

Συνεκτικότητα (coherence): η επίτευξη κειμενικής σύνδεσης σύμφωνα με την εξωκειμενική γνώση του αποδέκτη.

Προθετικότητα (intentionality): η επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού η οποία κατευθύνει και διαμορφώνει όλους τους κειμενικούς παράγοντες (συνειδητή πρόθεση επίτευξης ορισμένων σκοπών από τον πομπό).

Διακειμενικότητα (intertextuality): είναι ο παράγοντας που δείχνει ότι η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από τι γνώση που κατέχει ο πομπός και ο δέκτης

σχετικά με άλλα κείμενα, όμοια σε είδος. Ο όρος της διακειμενικότητας συνδέεται και με τα κειμενικά είδη.

Καταστασιακότητα/περιστασιακότητα (situationality): ένα κείμενο προκειμένου να γίνει δεκτό οφείλει να είναι προσαρμοσμένο στην εκάστοτε εξωκειμενική περίσταση επικοινωνίας.

Αποδεκτικότητα: ο εν λόγω παράγοντας αποδεικνύει αν ο παραλήπτης ενός κειμένου διακρίνει σε αυτό όλους τους παραπάνω παράγοντες με σκοπό να δικαιολογήσει αν και γιατί τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου κατέχουν ενότητα και νόημα.

2.5.4. Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική

Η κοινωνική θέση και ο κοινωνικός ρόλος των ατόμων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική του συμπεριφορά, δηλαδή κάθε άτομο ανάλογα με τους ρόλους που επιτελεί στην κοινωνία επιτελεί και ορισμένους συνομιλιακούς ρόλους (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντικός ο εντοπισμός των κειμενικών επιλογών του συγγραφέα/ομιλητή με σκοπό τη δόμηση αλλά και την αναδιαμόρφωση των κοινωνικο-πολιτισμικών ταυτότητων και σχέσεων εξουσίας των εκάστοτε κειμένων (Ντίνας & Γώτη, 2016)

2.5.5. Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης

Όλοι οι παραπάνω άξονες διαπραγμάτευσης ενός κειμένου έχουν ως στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του, δηλαδή το αν ο συγγραφέας/ομιλητής επέτυχε να πείσει τον αναγνώστη/ακροατή να αναδιαμορφώσει τις απόψεις και τις στάσεις του σχετικά με τα εκάστοτε ζητήματα. Να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση των κειμένων σε διδακτικό επίπεδο οφείλει να επιδιώκεται μέσω της δημιουργίας ρεαλιστικών συνθηκών από τον/την εκπαιδευτικό (Ντίνας & Γώτη, 2016).

3.Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η γλωσσική χρήση καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες. Τέτοιου είδους παράγοντες αποτελούν οι σχέσεις εξουσίας, οι επαγγελματικές, κοινωνικές ή και άλλες σχέσεις των μετεχόντων της επικοινωνίας, καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο της επικοινωνίας, οι σκοποί και η ιδεολογία των συμμετεχόντων (Ντίνας, 2013).

Τα τρέχοντα κοινωνικά, οικονομικά και τεχνολογικά δεδομένα όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η μετανάστευση, η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων και η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου έχουν διαμορφώσει παγκοσμίως μια στάση ανεκτικότητας και αποδοχής προς τη διαφορά, συμπεριλαμβανόμενης της γλωσσικής, καθώς και διατήρησης και εξέλιξης της (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004. Kalantzis & Cope, 2008. Ντίνας, 2013). Η ποικιλομορφία επιβεβαιώνεται παντού στον οργανισμό της νέας οικονομίας. Οι διάφοροι οργανισμοί επιθυμούν να βρίσκονται κοντά στο κοινό τους με σκοπό να μάθουν τι πραγματικά εξυπηρετεί τις ανάγκες τους. Για τον παραπάνω σκοπό λαμβάνεται υπόψη η ετερότητα των ατόμων σε όλες τις μορφές (γλώσσα, ηλικία, εθνοτική καταγωγή, γεωγραφική θέση, σεξουαλικός προσανατολισμός, ενδιαφέροντα, μόδας κ.α. (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003).

Παράλληλα, η τεχνολογία και η δύναμη του διαδικτύου συμβάλλουν ενισχύοντας τα διάφορα είδη αυτοέκφρασης και οικοδόμησης της κοινότητας, καθώς αποτελούν κομμάτι της δημιουργίας νέων προσώπων και ταυτοτήτων παρά μιας μοναδικής εθνικής ταυτότητας (Kalantzis & Cope, 2008).

Συνεπώς, υπό τις παραπάνω υφιστάμενες παγκόσμιες συνθήκες επιβάλλονται αλλαγές στην κοινωνία, στην επικοινωνία και στις αντιλήψεις των ανθρώπων. Στις μέρες μας ενθαρρύνεται όσο ποτέ άλλοτε η πολυμορφία, ο πολυπολιτισμός και η πολυγλωσσία (Ντίνας, 2013).

Η αλλαγή της στάσης των κοινωνιών απέναντι στη γλωσσική ποικιλία επιβεβαιώνεται από τις πρόσφατες γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις των τελευταίων ετών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ντίνας, 2013). Ειδικότερα, τα κινήματα του γραμματισμού (literacy), των πολυγραμματισμών (multiliteracies) και του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) επαναφέρουν έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας και της διδακτικής της αξιοποίησης στην εκπαιδευτική και επιστημονική πραγματικότητα (Ντίνας και Ζαρκογιάννη, 2009. Ντίνας & Σωτηρίου, 2015). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Κριτικού Γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, η επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας (γεωγραφικής, κοινωνικής, καταστασιακής, «τροπικής» κ.λπ.) κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς οι ποικίλες γλωσσικές επιλογές φανερώνουν τα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στα εκάστοτε μηνύματα (Ντίνας, 2013).

Οι πολυγραμματισμοί (New London Group, New Hampshire της Αυστραλίας) (Kalantzis & Cope, 1997, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013), έδωσαν έναν νέο προσανατολισμό στην παιδαγωγική του γραμματισμού, ο οποίος καθορίστηκε από την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και από την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003. Ντίνας, 2013.). Αναλυτικότερα, θέτουν ως βασική προϋπόθεση τόσο την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας όσο και την αποτελεσματική χρήση των διαλέκτων και των επιπέδων ύφους (registers), της εναλλαγής κωδίκων (code switching), των διαγλωσσών (interlanguages), καθώς και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses) (Cope & Kalantzis, 2000 όπως αναφέρεται στο Τσιπλάκου, 2007). Ωστόσο, η γνώση των παραπάνω δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν σχετίζεται με την απλή εκμάθηση ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά κατέχει συγκριτική και κριτική διάσταση ενισχύοντας τις μεταγνωστικές (meta-cognitive) και μεταγλωσσικές (meta-linguistic) δεξιότητες των μαθητών (Τσιπλάκου, 2007).

Το κίνημα των πολυγραμματισμών επιχειρεί να αναδείξει την πολυπολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, προωθώντας τους ποικίλους τρόπους ομιλίας και γραφής, ενώ υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται ένα μοναδικό γλωσσικό πρότυπο (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004). Οι μαθητές/-τριες οφείλουν να αποκτήσουν ικανότητες χειρισμού διαλέκτων, ύφους, σημειολογικών διαφορών, εναλλαγής κωδίκων, διαγλωσσών και υβριδικών διαπολιτισμικών ειδών λόγου. Επίσης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis & Cope, 1999, όπως αναφέρεται στο Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004), ενώ η υφολογική ποικιλία που προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτών των διαφορών γίνεται αντικείμενο διδακτικής αξιοποίησης (Ντίνας, 2013). Επομένως, η ανάπτυξη της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλότητας παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες περισσότερες ευκαιρίες να γίνουν πολίτες του κόσμου, στον οποίο η ετερότητα είναι αδιαμφισβήτητος κανόνας (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015).

Αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών προτείνεται η χρήση μιας ανοιχτής και ευέλικτης λειτουργικής γραμματικής η οποία θα συμβάλλει βοηθητικά στην περιγραφή των γλωσσικών διαφορών (πολιτισμικών, υπο-πολιτισμικών, περιφερειακών/εθνικών, τεχνικών, συμφραστικών κ.α.) από τους μαθητές, καθώς και στους πολύ σημαντικούς πλέον πολυτροπικούς διαύλους του

νοήματος (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015). Η διαφοροποίηση των συνθηκών και μέσων επικοινωνίας και η δημιουργία του νοήματος με ολόένα και περισσότερους πολυτροπικούς τρόπους απαιτεί οι μαθητές να είναι ευέλικτοι, αυτόνομοι και ικανοί στη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Gilster, 1997. Mitchell, 1995, όπως αναφέρεται στο Kalantzis, Cope & Harvey, 2003).

Μολονότι τα κείμενα σχεδιάζονται πλέον με υψηλή οπτική αίσθηση και το νόημα μεταφέρεται τόσο οπτικά όσο και από λέξεις και προτάσεις, οι ικανότητες γραμματισμού δεν αφορούν απλώς τη γνώση των γραμματικών συμβάσεων αλλά κυρίως την αποτελεσματική επικοινωνία με ποικίλους τρόπους και εργαλεία σχεδιασμού κειμένου όπως επεξεργασία κειμένου, ηλεκτρονική παρουσίαση και χειρισμό εικόνας (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003). Επίσης, στόχος των πολυγραμματισμών είναι οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν ένα άγνωστο είδος κειμένου και να αναζητούν ενδείξεις σχετικά με αυτό χωρίς να αισθάνονται αποξένωση και αποκλεισμό από το κείμενο. Επιπλέον, το κίνημα των πολυγραμματισμών δεν απαιτεί άτομα που κατέχουν απλά ένα σύνολο γνώσεων αλλά άτομα που δια βίου μαθαίνουν, λύνοντας προβλήματα και συνεργαζόμενα με ευελιξία και δημιουργία, θα είναι θέση να λειτουργούν σε μια πολυμορφική και συνάμα πολυγλωσσική κοινωνία (Kalantzis, Cope & Harvey, 2003).

Στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών δίνεται μεγάλη έμφαση στην έννοια του Σχεδίου (Design) η οποία αναδεικνύεται σε νέα μεταγλώσσα με τρεις μορφές. Αρχικά, οι έννοιες της γνώσης και του νοήματος παράγονται ιστορικά και κοινωνικά αποτελώντας «σχεδιασμένα» (“The designed”) αντικείμενα. Ο «σχεδιασμός» (“Designing”) δηλαδή, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, μια διαδικασία υποκειμενικού προσωπικού συμφέροντος και μεταμόρφωσης. Την τρίτη μορφή της μεταγλώσσας αποτελεί το προϊόν του σχεδιασμού, το «ανασχεδιασμένο» (“The Redesigned”), μέσω του οποίου ο παραγωγός νοήματος έχει αναδιαμορφώσει τον εαυτό του και έχει παραγάγει μια νέα πηγή νοήματος (Kalantzis & Cope, 2008).

Η έννοια του Σχεδίου, αναδεικνύοντας την ποικιλότητα της γλώσσας (διαφορετικές προφορές, διαφορετικά επίπεδα ύφους και διαφορετικές διαλέκτους που εξυπηρετούν διαφορετικούς κοινωνικούς σκοπούς ή χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες) και έχοντας ως κινητήριο δύναμη τη συμμετοχή και την υποκειμενικότητα του/της μαθητή/-τριας, επιχειρεί να αναδιαμορφώσει την

πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα μέσω της γλώσσας, η οποία είναι ταυτόχρονα σχεδιασμένη πηγή αλλά και προϋπόθεση για τον σχεδιασμό του κοινωνικού μέλλοντος (Ντίνας, 2013).

Με σκοπό την ερμηνεία και τη δημιουργία νοήματος σύμφωνα με το κίνημα των πολυγραμματισμών, μπορούν να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις (Kalantzis & Cope, 2008):

- Αντιπροσωπευτικό — Σε τι αναφέρονται τα νοήματα;
- Κοινωνικό — Πώς τα νοήματα συνδέουν τα πρόσωπα που εμπλέκουν;
- Οργανωτικό—Πώς συνδέονται οι έννοιες μεταξύ τους;
- Συμφραζόμενα—Πώς εντάσσονται τα νοήματα στον ευρύτερο κόσμο?
- Ιδεολογικά — Ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετούν τα νοήματα;

Οι απαντήσεις στις εν λόγω ερωτήσεις αποτελούν τη βάση για μια λειτουργική γραμματική, για την ονομασία του «τι» της αναπαράστασης μιας συγκεκριμένης σημασίας σε σχέση με το «γιατί» της (Kalantzis & Cope, 2008).

Οι παραπάνω ερωτήσεις αποτελούν εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να αξιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους κάνουν τις συγκεκριμένες επιλογές «Σχεδιασμού» σε συγκεκριμένα πολιτιστικά και περιστασιακά πλαίσια (Kalantzis & Cope, 2008).

Η διδασκαλία και η εκμάθηση σχετικά με τον Σχεδιασμό του νοήματος, θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα μείγμα από: «Τοποθετημένη Πρακτική» (“Situated Practice”), «Ανοιχτή Διδασκαλία» (“Overt Instruction”), «Κριτική Πλαισίωση» (“Critical Framing”) και «Μετασχηματισμένη Πρακτική» (“Μετασχηματισμένη Πρακτική”) (Kalantzis & Cope, 2008).

Η «Τοποθετημένη Πρακτική» εστιάζει στην εμπειρία και τη χρήση των Διαθέσιμων Σχεδίων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων από τον κόσμο της ζωής των μαθητών. Κατά τη γλωσσική διδασκαλία το παραπάνω δύναται να επιτευχθεί είτε όντας εργαζόμενοι με Σχέδια που προέρχονται από τον κόσμο της ζωής των μαθησιακών εμπειριών, είτε με λιγότερο οικεία σχέδια για εκείνους, τα οποία ίσως δεν θα έχουν ξεκάθαρο νόημα στην αρχή, αλλά θα παρέχουν πολλά συμφραζόμενα κατανόησης (Kalantzis & Cope, 2008).

Η «Ανοιχτή Διδασκαλία» εμπεριέχει τη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση των μαθητών σχετικά με τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα στοιχεία που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Συνεπώς,

οι μαθητές/-τριες καλούνται να μπορέσουν να περιγράψουν τις διαδικασίες και τα πρότυπα του Σχεδιασμού με ουσιαστικό τρόπο. (Kalantzis & Cope, 2008).

Η «Κριτική Πλαισίωση» σημαίνει ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου συγκεκριμένων σχεδίων νοήματος. Αυτό περιλαμβάνει οι μαθητές/-τριες να βλέπουν κριτικά τα νοήματα που μελετούν σε σχέση με το πλαίσιο τους. Παραδείγματα ερωτήσεων: πώς ταιριάζει ένα Σχέδιο με τις τοπικές έννοιες και τις πιο παγκόσμιες σημασίες; Ποιος είναι ο σκοπός του σχεδιασμού; Τι κάνει; Σε ποιον; Για ποιον; Από ποιον; Γιατί; Με ποιο αποτέλεσμα; Ποιο είναι το άμεσο κοινωνικό πλαίσιο; Ποιο είναι το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (πολιτισμός, ιστορία, κοινωνία, πολιτική, αξίες); (Kalantzis & Cope, 2008).

Η «Μετασηματισμένη Πρακτική» συνεπάγεται την πρακτική δημιουργίας νοήματος, δηλαδή την προσπάθεια ένα μετασηματισμένο νόημα να λειτουργήσει σε άλλα πλαίσια ή πολιτισμικές τοποθεσίες. Για παράδειγμα, αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή ενός δεδομένου σχεδίου σε διαφορετικό πλαίσιο ή τη δημιουργία ενός νέου σχεδίου, καθώς και την αναπροσαρμογή του με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργεί κάπου αλλού. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να προσθέσουν κάτι από τον εαυτό τους στο νόημα, ενώ θα περιλαμβάνεται διακειμενικότητα (οι συνδέσεις, οι επιρροές, η αναπαράσταση άλλων κειμένων και οι παραπομπές ιστορίας, πολιτισμού και εμπειρίας) και υβριδικότητα (Kalantzis & Cope, 2008).

Αυτές οι τέσσερις πτυχές των πολυγραμματισμών δεν αποτελούν μια απόλυτη αλληλουχία μάθησης αλλά αποτελούν βασικά στοιχεία μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας (Kalantzis & Cope, 2008).

Συνεπώς, οι σύγχρονες γλωσσο-παιδαγωγικές αντιλήψεις και μέθοδοι αποτυπώνονται στα σύγχρονα ελληνικά Αναλυτικά πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας Δ.Ε. τα οποία βασίζονται στην προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών και απορρέουν από τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες.

4.Γλωσσική ποικιλία

Οι τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών προάγουν όχι απλώς ένα περιβάλλον φιλικό προς τη (γλωσσική) ποικιλότητα αλλά την επιβάλλουν στον ύψιστο βαθμό. Ειδικότερα, γίνονται σημαντικές προσπάθειες ενίσχυσης και αναβίωσης των εκάστοτε απειλούμενων

γλωσσών («Βίβλος των Απειλούμενων Γλωσσών», Unesco, 1995), ενώ υποστηρίζεται ένθερμα το δικαίωμα στη διαφορά (Ντίνας, 2013).

Επίσης, πληθώρα γλωσσών που εξαφανίζεται αντικαθίσταται από άλλες γλώσσες με συνέπεια την ενίσχυση και παραμονή της γλωσσικής ποικιλότητας (Ντίνας, 2013).

Στην ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλότητας αρχικά συνέβαλε σημαντικά η λογοτεχνική παραγωγή. Ωστόσο, στις μέρες μας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα κοινωνικά δίκτυα, το διαδίκτυο και τα τεχνολογικά μέσα κατέχουν τον σημαντικότερο ρόλο στην ενίσχυσή της (Ντίνας, 2013).

Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής του Κ.Γ., καθώς και του κινήματος των πολυγραμματισμών τις τελευταίες 10ετίες του 20ου αιώνα, όπως αναφέρθηκε εκτενώς παραπάνω, ενισχύει το ζήτημα της γλωσσικής ποικιλότητας στη γλωσσική διδασκαλία (Kalantzis & Cope, 1999, όπως αναφέρεται στο Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Επιπλέον, σύγχρονα φαινόμενα όπως η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν τη γλωσσική ποικιλότητα κρίσιμο ζήτημα εστιάζοντας στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή/-τριας, ενώ οι μαθητές/-τριες καλούνται να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης διαλέκτων, υφών, σημειολογικών διαφορών, κωδίκων, δια-γλωσσών και υβριδικών διαπολιτισμικών ειδών λόγου (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

4.1 Ορισμός

Τα μέλη μιας κοινωνίας με σκοπό την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία αποστέλλουν και λαμβάνουν μηνύματα χρησιμοποιώντας έναν κοινό κώδικα, τη γλώσσα. Τα μηνύματα που συντίθενται από ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό στοιχείων –φωνημάτων, μορφημάτων, λεξημάτων είναι απεριόριστα και αναγνωρίσιμα από τους ομιλητές ως στοιχεία της δικής τους γλώσσας.

Ειδικότερα, τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας συνήθως διακατέχονται από την αντίληψη ότι όλοι τους μιλούν ακριβώς την ίδια γλώσσα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Το παραπάνω συμβαίνει γιατί αφενός υπάρχει αμοιβαία σχετική συνεννόηση ανάμεσά τους, η οποία διαφέρει και εξαρτάται τόσο από γλωσσικούς όσο και εξωγλωσσικούς παράγοντες και αφετέρου λόγω της ύπαρξης μιας επίσημης,

κωδικοποιημένης γλώσσας της οποίας η χρήση σχετίζεται με κύρος από τους ομιλητές (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Επομένως, η σταθερότητα και ομοιογένεια της επίσημης-κοινής γλώσσας, λανθασμένα δημιουργεί την αντίληψη περί μιας γενικότερης ομοιογένειας της γλώσσας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Στην πραγματικότητα τα άτομα δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα ούτε κάνουν χρήση ή κατανόηση λεξιλογίου με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, (Δελβερούδη, 2001. Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Μολονότι η γλώσσα αποτελεί ένα κοινωνικό προϊόν, εκφράζει και αντικατοπτρίζει κάθε πτυχή του κοινωνικού γίγνεσθαι και της ανθρώπινης επικοινωνίας. Συνεπώς, χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, πολυπλοκότητα και πολυμορφία, ενώ υφίστανται πλήθος ομιλητών και γλωσσικών ποικιλιών σε μια γλωσσική κοινότητα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009. Ντίνας, 2013).

Ο λειτουργικός γλωσσολόγος M.A.K. Halliday (Γούτσος, 2012, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013) διακρίνει τη γλωσσική διαφοροποίηση σε δύο ποικιλίες: «σύμφωνα με τον χρήστη» και «σύμφωνα με τη χρήση».

Οι ποικιλίες σύμφωνα με τον ομιλητή/χρήστη διακρίνονται σε γεωγραφικές ή διαλεκτικές (οριζόντια κατάταξη, διάλεκτοι και ιδιώματα) και σε κοινωνικές (κάθετη κατάταξη, κοινωνικές διάλεκτοι ή κοινωνιόλεκτοι, ιδιόλεκτοι) (Δελβερούδη, 2001. Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

4.2. Γλώσσα, διάλεκτος και ιδίωμα

Οι γεωγραφικές διαφοροποιήσεις των διάφορων γλωσσών μελετώνται από τη διαλεκτολογία (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999) και αποτελούν το αναλυτικότερα μελετημένο είδος γλωσσικής ποικιλίας (Hudson, 1980, όπως αναφέρεται στο Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Ως γλώσσα νοείται η ποικιλία που καθιερώνεται και λειτουργεί ως νόρμα, πρότυπη γλωσσική μορφή (Haugen, 1972. Hudson, 1980), η οποία χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, στη δημόσια ζωή, στον γραπτό λόγο και η οποία έχει κωδικοποιηθεί (λεξικά, συντακτικό, γραμματική) (Δελβερούδη, 2001). Η επιλογή και η καθιέρωσή της ως επίσημης οφείλεται κατά κύριο λόγο σε ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες και δεν σχετίζεται με τη μορφή της γλωσσικής ποικιλίας (Δελβερούδη, 2001).

Από την άλλη μεριά η ονομαζόμενη διάλεκτος δεν έχει γραπτή μορφή, ενώ δεν είναι κωδικοποιημένη και χρησιμοποιείται μόνο στην καθημερινή ζωή ορισμένων

ομάδων ομιλητών (Δελβερούδη, 2001). Ωστόσο, τόσο η νόρμα όσο και οι διάλεκτοι μπορούν ενδεχομένως να χρησιμοποιούνται από ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων σε διαφορετικά πεδία (Δελβερούδη, 2001).

Συνήθως, ο όρος διάλεκτος ορίζεται με την έννοια «γλώσσα» (Δελβερούδη, 2001) και αναφέρεται σε ένα ιδίωμα με μεγάλη έκταση (π.χ. ποντιακά, κυπριακά κ.λπ.) ή με σημαντική διαφοροποίηση από την κοινή (π.χ. τσακωνική), καθώς και μια ομάδα τοπικών ιδιωμάτων (π.χ. η καππαδοκική διάλεκτος συμπεριελάμβανε και τα ιδιώματα του Ουλαγάτς, των Φαράσων, της Σινασού κ.ά.). (Κακριδής, Κατή & Νικηφορίδου, 1999. Δελβερούδη, 2001. Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Ο όρος τοπικό ιδίωμα συχνά αναφέρεται σε ποικιλίες οι οποίες παρουσιάζουν ελάχιστες φωνητικές και λεξικολογικές διαφοροποιήσεις, σε σύγκριση με τη διάλεκτο που αφορά ποικιλίες με μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις, ενώ οι εν λόγω όροι συχνά χρησιμοποιούνται με το ίδιο περιεχόμενο για να χαρακτηρίσουν μια γλωσσική μορφή (Δελβερούδη, 2001. Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Ο βαθμός διαφοροποίησης των γλωσσικών ποικιλιών εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως τη γεωγραφική απόσταση ή τη γεωφυσική απομόνωση του τόπου. Συνήθως, ως «κέντρο» της γεωγραφικής διαφοροποίησης εκλαμβάνεται (εάν υπάρχει) αυτό που ονομάζεται κοινή διάλεκτος, ενώ συχνά αυτή χρησιμοποιείται παράλληλα με τις τοπικές διαλέκτους κατά την επικοινωνία των ομιλητών με διαφορετική καταγωγή και συμπίπτει με την καθιερωμένη ή την επίσημη γλώσσα (Δελβερούδη, 2001. Petyt, 1980. Hudson, 1980, όπως αναφέρεται στο Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Οι γλωσσογεωγράφοι προκειμένου να καταγράψουν τις γλωσσικές ποικιλίες μιας ευρύτερης περιοχής παρατηρούν την ύπαρξη μιας «φυσικής» κατάστασης που λαμβάνει τη μορφή μιας αλυσίδας, ενός δηλαδή «διαλεκτικού συνεχούς» (Chambers & Trudgill, 1985. Holmes, 1992. Saussure, 1979, όπως αναφέρεται στο Δελβερούδη, 2001). Οι γειτονικοί της κρίκοι αποτελούν αμοιβαίως κατανοητά ιδιώματα, ενώ καθώς απομακρυνόμαστε, τα ιδιώματα των γλωσσικών κοινοτήτων παρουσιάζουν περισσότερες διαφορές και δεν είναι πλέον κατανοητά (Δελβερούδη, 2001).

Εν κατακλείδι, η γλώσσα περιλαμβάνει περισσότερα γλωσσικά στοιχεία ή και στοιχεία όλων των νεοελληνικών διαλέκτων υπερτερώντας σε μέγεθος, ενώ διαθέτει μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος από τις διαλέκτους/ιδιώματα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Τέλος, πολιτικά και κοινωνικά κριτήρια είναι εκείνα που καθορίζουν τη διάκριση γλώσσας και διαλέκτου (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

4.3. Ιδιόλεκτος, κοινωνικές ποικιλίες

Σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο) υπάρχουν στοιχεία που ποικίλλουν από ομιλητή/-τρια σε ομιλητή/-τρια. Τα εν λόγω στοιχεία, καθώς και εκείνα που είναι κοινά σε όλους τους/τις ομιλητές/-τριες, συναπαρτίζουν την ιδιόλεκτο κάθε ομιλητή/-τρια (Δελβερούδη, 2001).

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του/της ομιλητή/-τριας όπως η κοινωνική θέση, η ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα, ο βαθμός μόρφωσης επιδρούν στην ιδιόλεκτό του και απαρτίζουν τη δεύτερη κατηγορία των γλωσσικών ποικιλιών. Η αλληλεπίδραση κοινωνίας και γλώσσας είναι αντικείμενο του επιστημονικού κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας. Η ταξινόμηση και η αναγνώριση των γλωσσικών κοινωνικών ποικιλιών/ κοινωνιολέκτων εξαρτάται από τον εκάστοτε τρόπο ορισμού της κοινωνικής ομάδας (Holmes 1992, Petyt 1980, Ντάλτας, 1997, Πετρούνιας 1984 όπως αναφέρεται στο Δελβερούδη, 2001). Η κοινωνική θέση ενός ατόμου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας ομαδοποίησης και έχει μελετηθεί εκτενέστερα. Επίσης, η κοινωνική ομάδα μπορεί επίσης να σχετίζεται με μια ηλικιακή ομάδα (π.χ ιδίωμα των νέων) μια επαγγελματική ομάδα, όπως των γιατρών, των δικηγόρων, των στρατιωτικών, των δημοσιογράφων ή των υποδηματοποιών· (Andersson & Trudgill 1990, 76-7, 171· Vendryès 1978, 276- 8· Τριανταφυλλίδης 1993, 299-302, όπως αναφέρεται στο Δελβερούδη, 2001). Ακόμα, μέσω της γλώσσας μπορούν να διακριθούν ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα και ασχολίες, όπως οι διανοούμενοι, οι οπαδοί ποδοσφαιρικών ομάδων, οι φαντάροι κ.α. Οι ομιλητές/-τριες μιας ομάδας χρησιμοποιούν ιδιαίτερα γλωσσικά στοιχεία και με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιούνται από ομιλητές/-τριες που δεν είναι μέλη της ομάδας τους (Δελβερούδη, 2001).

Όπως στις γεωγραφικές ποικιλίες, έτσι και στο σύνολο των κοινωνικών ποικιλιών, «σημείο μηδέν» εκλαμβάνεται η «κοινή διάλεκτος», όπως τη μιλούν οι μορφωμένοι ενήλικες του άστεως. Ωστόσο, οι κοινωνικές ποικιλίες δεν διαφέρουν σημαντικά (μήτε σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης) από την κοινή, ενώ συχνά τα ιδιαίτερα στοιχεία τους εμφανίζονται σε επίπεδο λεξιλογίου. Σε περιπτώσεις που η κατανόησή τους είναι αδύνατη από ομιλητές/-τριες που δε συγκαταλέγονται στην εκάστοτε κοινωνική ομάδα, αναφερόμαστε σε συνθηματικές γλώσσες/ αντιγλώσσες (π.χ τα καλλιαρντά των ομοφυλόφιλων «της πιάτσας», η αργκό στη Γαλλία κ.α. (Andersson

& Trudgill 1990, Calvet 1994, Vendryès 1978, Τριανταφυλλίδης 1993, όπως αναφέρεται στο Δελβερούδη, 2001).

Η πολυμορφία αυτή, που αντικατοπτρίζεται στον γεωγραφικό και στον κοινωνικό άξονα η οποία χαρακτηρίζει όλες τις φυσικές γλώσσες οι οποίες εξελίσσονται, εμπλουτίζεται και από τις ενδοσυστηματικές πολυτυπίες της γλώσσας (Κακριδή & Χειλά, 1996). Ειδικότερα, ο/η ομιλητής/-τρια με σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας καλείται να κάνει ορισμένες γλωσσικές επιλογές (αγαπάω/αγαπώ, γράφονταν/ γραφόντουσαν, πέντε προφερόμενο ως [ˈpede] και ή ως [ˈpende]). Η απόφασή του είναι είτε θέμα ελεύθερης επιλογής είτε εξαρτάται από την περίσταση επικοινωνίας στην οποία συμμετέχει (Δελβερούδη, 2001).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον M.A.K. Halliday (όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013) στις ποικιλίες που διακρίνονται σύμφωνα με τη χρήση (περικείμενο χρήσης της γλώσσας συγκαταλέγονται οι ποικιλίες μέσου, δηλαδή της διαφοροποίησης πραγμάτωσης της γλώσσας σύμφωνα με τον εκάστοτε τρόπο ή το μέσο (διάυλο) επικοινωνίας π.χ προφορικός, γραπτός και υβριδικός λόγος (Ντίνας, 2013).

Επίσης, στην ίδια κατηγορία εμπεριέχονται οι ποικιλίες τόνου (επίπεδα ύφους), οι οποίες αναφέρονται σε συστηματικές διακρίσεις σύμφωνα με τις ποικιλίες κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών και τις στάσεις τους σχετικά με το αντικείμενο του λόγου τους (π.χ οικείος, επίσημος, καθημερινός, απρόσωπος λόγος, καθομιλουμένη γλώσσα, απομακρυσμένο ύφος κ.λπ.). Τέλος, στις ποικιλίες πεδίου συγκαταλέγονται οι συστηματικές και συστημικές διακρίσεις ανάλογα με τον σκοπό του λόγου ή τον θεματικό του άξονα (π.χ. γλώσσα της διοίκησης, του δικαίου, δημοσιογραφικός λόγος, επιστημονικός λόγος, λογοτεχνία κ.α.) (Ντίνας, 2013).

Συγκεκριμένα, η ταυτότητα του/της συνομιλητή/-τριας, το πλαίσιο της συζήτησης, το κανάλι ή η αιτία της επικοινωνίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές παραγωγές, ορίζοντας διαφορετικά επίπεδα γλώσσας ή επίπεδα ύφους όπως επίσημο, ανεπίσημο, οικείο, φιλικό, λογοτεχνικό, λόγιο, λαϊκό ύφος κλπ, γραπτός λόγος, προφορικός λόγος (Andersson & Trudgill 1990, Hudson 1980, Κακριδή & Χειλά, 1996, Πετρούνιας 1984, όπως αναφέρεται στο Δελβερούδη, 2001). Όλες οι παραπάνω διαστάσεις στην πραγματικότητα της επικοινωνίας τέμνονται και αλληλεπιδρούν. Συνεπώς, τα επίπεδα ύφους ενδέχεται να μην είναι ανεξάρτητα και ξεχωριστά, καθώς ενδέχεται στοιχεία διαφόρων επιπέδων λόγου να συνυπάρχουν στην ίδια πρόταση ή κείμενο (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999).

Η διάκριση των γλωσσικών ποικιλιών αποτελεί τεχνητό δημιούργημα, καθώς στη γλωσσική πραγματικότητα δεν υφίστανται τρεις ξεχωριστές κατηγορίες. Η ιδιόλεκτος περιέχει ετερόκλητα γλωσσικά στοιχεία τα οποία συναπαρτίζουν μια ενότητα (Δελβερούδη, 2001). Συγκεκριμένα, όλες οι παραπάνω διαστάσεις της γλωσσικής επικοινωνίας τέμνονται και αλληλοεπιδρούν και ως συνέπεια τα επίπεδα ύφους δεν είναι αυτόνομα και ξεχωριστά. Είναι πιθανόν, συγχρόνως, στοιχεία διαφορετικών επιπέδων λόγου να παρεισφρέουν στην ίδια πρόταση ή κείμενο (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999).

5. Παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί πολύχρονο αντικείμενο της λαογραφικής έρευνας, καθώς και κλάδο της λογοτεχνίας (Μαλαφάντης, 1990), ο οποίος έχει απασχολήσει επιστήμονες από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους όπως λαογράφους, φιλόλογους, εθνολόγους, κοινωνιολόγους, ιστορικούς, ψυχολόγους, θρησκευσιολόγους και παιδαγωγούς (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Τα οφέλη της διδασκαλίας μέσω του λαϊκού παραμυθιού ως λογοτεχνικού κειμενικού είδους είναι αναρίθμητα για τους/τις μαθητές/-τριες και έχουν υποστηριχθεί ουκ ολίγες φορές από ποικίλους επιστήμονες. Ειδικότερα, πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την ανάγκη της χρήσης του παραμυθιού ως μέσου διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Η θετική επίδραση του παραμυθιού αποδεικνύεται τόσο όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, καθώς επίσης και την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης τους (Αναγνωστόπουλος, 1994, 1997. Αυδίκος, 1999. Μαλαφάντης, 1996, 2006, 2011. Μερακλής, 1986, 2012. Bettelheim, 1995, όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014). Ο Ελβετός μελετητής Max Lüthi υποστηρίζει ότι το παραμύθι παρέχει ψυχαγωγικό και παιδαγωγικό πλούτο, ενώ στην ολότητά του αποτυπώνεται ολόκληρη η ανθρώπινη ύπαρξη και οι δυνατότητες του ανθρώπου (Μερακλής, 1996, όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014). Ακόμη, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη & Ντούλια (2011, όπως αναφέρεται στο Karagiannaki&Stamou, 2018) εκείνο που το συνιστά τόσο επιτυχές έγκειται στην ικανότητά του να ξαναγράφεται, να μεταμορφώνεται και να προσαρμόζεται στην εκάστοτε εποχή και κοινωνία.

Με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση του παραμυθιού ως όρου παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες ουσιώδεις πληροφορίες σχετικά με το εν λόγω είδος λαϊκού αφηγηματικού λόγου.

Το παραμύθι αποτελεί προφορικό λογοτεχνικό είδος με μακράιωνη διάδοση και ιστορία και η μελέτη του ξεκίνησε πριν από τα μέσα του 19ου αι., όταν το ενδιαφέρον προς τη λαϊκή λογοτεχνία ήταν έντονο στα πλαίσια του κινήματος του ρομαντισμού (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Στα μεταγενέστερα χρόνια λόγω της σπανιότητας της ύπαρξης αφηγητών παραμυθιών και καθώς τα παραμύθια άρχισαν να χάνουν την ομαδικότητά τους ως περίσταση, τα κείμενά τους συντομεύτηκαν και η προφορική παράδοση ξεκίνησε να τροφοδοτείται από τη γραπτή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παραμύθια που κυκλοφορούσαν να δέχονται επιδράσεις από γραπτές πηγές και το παραμύθι να μετατραπεί σε αγαπητό ανάγνωσμα των ανθρώπων (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τη διαχρονικότητα και τη δυναμική του εν λόγω είδους (Jean, 1996, όπως αναφέρεται στη Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Η λέξη παραμύθι προέρχεται από το ομηρικό ρήμα «παραμυθέομαι» δηλαδή συμβουλεύω, ενώ στα κείμενα του Ηρόδοτου και του Πλάτωνα εμφανίζεται με την έννοια του «παρηγορώ» (Παναγιωτακόπουλος, Πανιτσας, Παπαλεξοπούλου, Σακκάς & Σφυρή, 2013). Ακόμη, σύμφωνα με τη Χατζητάκη-Καψωμένου (2002) η εν λόγω λέξη συνδέεται ετυμολογικά με το ρήμα «παραμυθοῦμαι» που σήμαινε δίνω θάρρος, προτρέπω, παρηγορώ, συμβουλεύω, ανακουφίζω, υποστηρίζω, ενώ παραμυθητής σήμαινε εκείνος «που έδινε παρηγοριά». Ακόμη, παραμυθία σήμαινε η ενθάρρυνση, η προτροπή, η παρότρυνση, η παρηγοριά.

Αυτό που στις μέρες μας αποκαλείται παραμύθι, οι αρχαίοι το δήλωναν με τη λέξη «μῦθος». Επίσης αργότερα, στη μεσαιωνική δημόδη γραμματεία χρησιμοποιούταν η λέξη «μύθος» για το παραμύθι, ενώ η λέξη παραμύθι δήλωνε τη φανταστική ιστορία, διήγηση, ψευτιά, ανοησία (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Σύμφωνα με τους Bolte-Polínka το παραμύθι αποτελεί μια διήγηση δημιουργημένη υπό ποιητική φαντασία, η οποία προέρχεται από τον κόσμο του μαγικού. Αναφέρεται δηλαδή σε μια ιστορία του θαύματος η οποία δεν εξαρτάται από ρεαλιστικούς όρους της καθημερινής ζωής, ενώ μικροί και μεγάλοι την ακούν με ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ας μην την πιστεύουν (Μαλαφάντης, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με τον Γ. Ιωάννου το παραμύθι είναι η πεζή λογοτεχνική αφήγηση του λαού, το διήγημά του, η νουβέλα του. Στόχο του παραμυθιού αποτελεί

η ευχαρίστηση και η τέρψη των ακροατών (Ιωάννου, 2008). Ο τόπος, ο χρόνος και τα πρόσωπά του είναι θαμπά και αόριστα. Ειδικότερα, η ιστορία του παραμυθιού ξεκινά από μια ήρεμη και σταθερή κατάσταση καταλήγοντας και πάλι στην ηρεμία και την πλήρωση της ανάγκης. Ωστόσο, στο ενδιάμεσο διακρίνεται για τα εμπόδια και τις δύσκολες καταστάσεις του ήρωα, καθώς και για την υπεράνθρωπη προσπάθειά του μέσω της οποίας στο τέλος τα νικάει (Μαλαφάντης, 2014).

Ο Thompson (1946) αναφέρεται στο παραμύθι ως την αφήγηση με κάποιο μήκος η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων και η οποία κινείται σε έναν πλαστό άχρονο κόσμο, δίχως αναφορές σε τόπο και συγκεκριμένα πρόσωπα (αόριστες αναφορές πάντα) (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Ο Λουκάτος (1985) υποστηρίζει ότι το παραμύθι αποτελεί μια λαϊκή διήγηση η οποία μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο ή αποτελείται από έναν πυρήνα (μοτίβα) ανθρωπο-μεταφυσικών μύθων οι οποίοι είναι γνωστοί σε ποικίλους λαούς (Μαλαφάντης, 2014).

Παρά τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται ανάμεσα στους ποικίλους ορισμούς του παραμυθιού, όλοι τους συγκλίνουν στην ύπαρξη του μαγικού και υπερφυσικού στοιχείου (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002), καθώς και των στοιχείων του της απουσίας του λογικού χώρου και χρόνου (Παναγιωτακόπουλος, Πανιτσας, Παπαλεξοπούλου, Σακκάς και Σφυρή, 2013).

Κατά τη συγκριτική έρευνα του παραμυθιού απαιτείται η χρήση του εργαλείου της ένταξης των παραμυθιών σε τύπους παραμυθιών, καθώς και μοτίβων της λαϊκής λογοτεχνίας (Μαλαφάντης, 2014).

Ωστόσο, η διαδικασία της προφορικής δημιουργίας έργων η οποία αντλεί το περιεχόμενό της από την παράδοση της τέχνης και αναπροσαρμόζεται διαφορετικά ανάλογα με τις περιστάσεις σύμφωνα με ορισμένους δημιουργεί ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με την κατάταξη των παραμυθιών σε τύπους (Μέγας, 1956, όπως αναφέρεται στο Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

5.1 Ονοματοθεσία και είδη λαϊκών αφηγήσεων

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Αμερικανού William Bascom (1965) υφίστανται τρία είδη λαϊκού αφηγηματικού λόγου (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002):

- Μύθοι
- Παραμύθια

- Παραδόσεις

Σύμφωνα με τη Χατζητάκη-Καψωμένου (2002) ο θεωρητικός λόγος για τον μύθο και το παραμύθι πολύ συχνά είναι κοινός λόγω της ορολογίας της αρχαίας, νεότερης και μεταγενέστερης λαϊκής προφορικής παράδοσης. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα στοιχεία του παραμυθιού που το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη λαϊκού αφηγηματικού λόγου.

5. 2. Διαφοροποίηση παραμυθιού από τα υπόλοιπα είδη λαϊκού αφηγηματικού λόγου

Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο παραμύθι είναι η φανταστική και α-χρονική αφήγηση. Κατά τους αδερφούς Grimm τα παραμύθια είναι «εκπεπτωκότες μύθοι» ή «διαμελισμένοι μύθοι». Επίσης, ορισμένοι επιστήμονες (π.χ Franz Boas) υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να διαχωρίσουν το παραμύθι από τον μύθο λόγω κοινού περιεχομένου και της κοινής ροής του υλικού τους από το ένα στο άλλο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Επιπρόσθετα, ο Vladimir Propp διατυπώνει την άποψη ότι συχνά τα παραμύθια και οι μύθοι συμπίπτουν ως προς τη μορφή τους, ωστόσο τούτο δεν είναι απόλυτο. Σύμφωνα με τον παραπάνω ο μύθος κατέχει θρησκευτικό χαρακτήρα και γίνεται πιστευτός από τους ακροατές, ενώ το παραμύθι «αντιπροσωπεύει μια πλασματική εικόνα της πραγματικότητας». Τέλος, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο μύθος αποτελεί προγενέστερο δημιούργημα από το παραμύθι (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002. Στο παραπάνω διαφωνεί ο Claude Lévi-Strauss ο οποίος θεωρεί τη σχέση παραμυθιού και μύθου συμπληρωματική και συγχρονική (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Οι μύθοι και οι παραδόσεις αναφέρονται σε μια «αλήθεια», ενώ το παραμύθι δεν αναφέρεται σε γεγονότα και ούτε προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη ως αληθινή ή πιθανή ιστορία αλλά λέγεται ως μια μορφή ψυχαγωγίας (Rose, 1965, όπως αναφέρεται στο Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Επιπλέον, ο Bettelheim αναφέρεται σε μια κύρια διαφορά περιεχόμενου του μύθου και του παραμυθιού όσον αφορά το τέλος τους. Στον μύθο το τέλος συνήθως παρουσιάζεται απαισιόδοξο και τραγικό, ενώ στο παραμύθι ευτυχισμένο, αισιόδοξο και ελπιδοφόρο (Αυδίκος, 1997).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση παράδοσης και παραμυθιού είναι εμφανής, καθώς η πρώτη αναφέρεται στην ιστορία ενός τόπου, πηγάζει από τις ανθρώπινες

δεισιδαιμονίες και εμπειρίες και ο σκοπός της είναι η ερμηνεία της ζωής από τους ανθρώπους. Επιπλέον, οι ήρωες της παράδοσης αποδέχονται τη μοίρα τους και εμφανίζονται δέσμοί της, σε αντίθεση με το παραμύθι, στο οποίο οι ήρωες παρουσιάζονται να κατέχουν απόλυτη ελευθερία (Αυδίκος, 1997).

5.3. Κατηγοριοποίηση παραμυθιών

Τα παραμύθια διακρίνονται από τους μελετητές σε επιμέρους κατηγορίες (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002):

- **Μαγικά:** Τα δρώντα πρόσωπα κινούνται σε δύο αλληλεξαρτώμενους κόσμους, στον πραγματικό και τον υπερφυσικό, ξεφεύγοντας από τα όρια της πραγματικότητας και αντιμετωπίζοντας διάφορες δοκιμασίες και δυνάμεις (κακούς συγγενείς, δράκους, γίγαντες, μάγισσες κ.λπ.). Ωστόσο, στο τέλος πάντα το δίκαιο κερδίζει (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Νοβελιστικά (ή νουβέλες): Απουσιάζει το υπερρεαλιστικό στοιχείο. Η αφήγηση τοποθετείται σε έναν πραγματικό κόσμο, ενώ τα δρώντα πρόσωπα απαρτίζονται από κοινούς ανθρώπους οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινές καταστάσεις, χωρίς να έχουν τη βοήθεια μαγικών δυνάμενων και οι περιπέτειες τους τους οδηγούν σε άγνωστους κόσμους. Οι καταστάσεις εξελίσσονται και σχετίζονται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά όπως την τιμότητα, την εξυπνάδα, την πανουργία, την πονηριά κ.α. Η έμφαση δίνεται στον ήρωα και στη σκιαγράφηση του χαρακτήρα του (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Ευτράπελα: Εκτενείς αλλά και σύντομες διηγήσεις, μονοεπεισοδιακές, με ευτράπελο και διδακτικό χαρακτήρα. Το ύφος τους είναι σύντομο και ανεκδοτικό, ενώ ακόμα και αυτά που έχουν περισσότερα από ένα επεισόδια, δεν έχουν παραμυθιακό εύρος. Σύμφωνα με τον Λουκάτο (1985) οι ευτράπελες διηγήσεις συχνά σατιρίζουν την τεμπελιά, την απληστία, τη δειλία, την κουταμάρα και άλλα ανθρώπινα ελαττώματα και συνήθειες (Τσιλιμένη, 2014).

Θρησκευτικά: Τα θρησκευτικά παραμύθια (ή αλλιώς Συναξαρικά) είναι εμπνευσμένα από τους βίους Αγίων, από τη Γραφή, τη ζωή του Χριστού και των Αποστόλων κ.α. (Πολίτης).

Παραμύθια με ζώα: τα παραμύθια με ζώα είναι σύντομες διηγήσεις, μονοεπεισοδιακές, με άμεσα διδακτικό και ορισμένες φορές ευτράπελο χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Dawkins (1953) τα παραμύθια με πρωταγωνιστές ήρωες - ζώα δεν ήταν συνηθισμένα στο νεοελληνικό ρεπερτόριο εκτός από μερικές ποντιακές καταγραφές. Πάρα ταύτα, σε πολλά νεοελληνικά παραμύθια υπάρχουν ήρωες-ζώα αλλά ο ρόλος τους υπάγεται στον ρόλο των ανθρώπων (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Κλιμακωτά: Ως κλιμακωτά ορίζονται τα παραμύθια αναφορικά με τον τρόπο πλοκής τους. Ειδικότερα, τα περιστατικά της πλοκής τους παρουσιάζονται ολοένα και αυξανόμενα (Πολίτης).

Σύμφωνα με τον Πολίτη υφίστανται δύο ακόμα επιμέρους κατηγορίες παραμυθιών: τα αινιγματικά τα οποία ξεκινούν από ένα αίνιγμα στη λύση του οποίου στηρίζεται και η πλοκή τους και τα παροιμιακά στα οποία αναπτύσσεται μια ορισμένη παροιμία.

5.4. Χαρακτηριστικά λαϊκών παραμυθιών

5.4.1. Μοτίβο

Κατά τον Ρώσο Veselovsky Alexander ο όρος μοτίβο δηλώνει την πιο απλή αφηγηματική μονάδα, ενώ από τον Stith Thompson (1946) χαρακτηρίστηκε ως το μικρότερο στοιχείο σε ένα παραμύθι. Το μοτίβο αποτελεί μια ανεξάρτητη μονάδα η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα. Υφίστανται τρεις κατηγορίες μοτίβων: τα δρώντα πρόσωπα (μυθικοί ήρωες, ζώα ή υπερφυσικά όντα καθώς και συνηθισμένοι άνθρωποι χαρακτήρες), τα μαγικά αντικείμενα ή και ορισμένες δοξασίες και περίεργα έθιμα, μεμονωμένα συμβάντα (σε αυτή την κατηγορία ανήκει η πλειονότητα των μοτίβων) (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.2. Υπόθεση - πλοκή

Σύμφωνα με τον Propp (1987), η υπόθεση αποτελεί το σύνολο των πράξεων και των συμβάντων τα οποία εκτυλίσσονται με συγκεκριμένο χρόνο κατά τη ροή της διήγησης, ενώ οι όροι «υπόθεση» και «πλοκή» ταυτίζονται (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.3. Χρόνος του μύθου

Η υπόθεση εκτυλίσσεται σε έναν απροσδιόριστο παρελθοντικό χρόνο «μια φορά κι έναν καιρό». Ο χρόνος του μύθου διαχωρίζεται από τον χρόνο της αφήγησης, καθώς ο χρόνος της αφήγησης αποτελεί τον χρόνο κατά τον οποίο οι άνθρωποι λένε

και ακούν το παραμύθι. Ειδικότερα, ο χρόνος του παραμυθιού δεν διέπεται από τη λογική του πραγματικού χρόνου και ο αφηγητής συχνά κατά τη διάρκεια και το τέλος της αφήγησης χρησιμοποιεί τυπικές φράσεις οι οποίες συμβάλλουν σε αυτό (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.4. Χώρος του μύθου

Ο χώρος των δρώμενων του παραμυθιού είναι επίσης απροσδιόριστος, και μακρινός, ενώ δεν παρέχεται καμιά αίσθηση του χώρου. Κατά τη διήγηση οι αφηγητές εστιάζουν κυρίως στην πλοκή του παραμυθιού και στα δρώμενά του, αποφεύγοντας την περιγραφή του τόπου ή του χώρου. Όπου υπάρχει περιγραφή είναι πάντα αόριστη, με σκοπό τη μεταφορά του/της ακροατή/-τριας ή του/της αναγνώστη/-στριας στον δικό τους μαγικό κόσμο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002. Πολίτης). Ένα στέρεο λαϊκό παραμύθι κατέχει αρχή-μέση-τέλος, ενώ το κύριο μέρος του αποτελείται από τρία επεισόδια (μοτίβα) τα οποία οδηγούν στην κορύφωση και λύση της ιστορίας με αισιόδοξο και ευτυχές τέλος (Αναγνωστόπουλος, 1997).

5.4.5. Δρώντα πρόσωπα

Όσον αφορά τη δράση του παραμυθιού, σε πρώτο πλάνο εμπλέκονται τρία πρόσωπα: ο πρωταγωνιστής, ο ανταγωνιστής και ο δωρητής (εκείνος που προσφέρει τη βοήθειά του στον πρωταγωνιστή προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του). Συνεπώς, όλα τα πρόσωπα του παραμυθιού συνδέονται με τον πρωταγωνιστή και βρίσκονται σε δεύτερο πλάνο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Τα ζώα στο παραμύθι συνήθως παρουσιάζονται είτε ως απειλή στον άνθρωπο είτε ως προσφορά βοήθειας. Στο παραμύθι οι άνθρωποι και τα ζώα μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Σε παραμύθια όπου γίνεται αναφορά στην οικογένεια του πρωταγωνιστή, πάντα τα πρόσωπα αναφοράς αποτελούνται από την πυρηνική οικογένεια η οποία παρουσιάζεται με προβλήματα και εντάσεις, οι οποίες αποτελούν την αφορμή για τη δράση του πρωταγωνιστή. Γενικότερα, η αφορμή της δράσης στο παραμύθι, είναι κυρίως η ανάγκη του πρωταγωνιστή να επιφέρει την ισορροπία σε μια διαταραγμένη κατάσταση, πηγαίνοντας σε έναν μακρινό τόπο. Εκεί υποβάλλεται σε διάφορες δοκιμασίες και εμπόδια αλλά χάρη στη βοήθεια άξιων βοηθών αναδεικνύεται νικητής (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Στα παραμύθια η σημασία δίνεται στις πράξεις και στις ενέργειες των δρώντων προσώπων και όχι στα συναισθήματά τους, ενώ δεν υπάρχει ο βιολογικός κύκλος των ανθρώπων στο πλαίσιο του παραμυθιού και οι ήρωες δεν εξαρτώνται από τον χρόνο και τον χώρο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.6. Αντιθετικά ζεύγη

Σπουδαίο χαρακτηριστικό του παραμυθιού αποτελούν οι αντιθέσεις. Τα δρώντα πρόσωπα, τα αντικείμενα, οι καταστάσεις, οι χώροι δράσης και τα αισθήματα υπάγονται σε αντιθετικά ζεύγη (πλούσιοι-φτωχοί, όμορφοι-άσχημοι, καλοί-κακοί, αγάπη-μίσος, επιβράβευση-τιμωρία κ.λπ.) (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Μέσω των αντιθέσεων στο παραμύθι ορίζονται και σχηματοποιούνται τα δρώμενα, οι ρόλοι και τα δρώντα πρόσωπα, ενώ οι διακρίσεις αυτές αίρονται (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Δύο συχνά χαρακτηριστικές αντιθέσεις στο παραμύθι αποτελούν ο ρεαλισμός σε αντιπαράθεση με τη φαντασία, καθώς και η φύση έναντι της κοινωνίας. Μέσα σε αυτές ουσιαστικά εντάσσεται κάθε είδους αντίθεση του παραμυθιού. Παρουσιάζονται δηλαδή, ανθρώπινα όντα και μη ανθρώπινα τα οποία εντάσσονται και δρουν άλλοτε στον κοινωνικό χώρο και άλλοτε στη φύση ή στη φαντασία (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.7. Μεταμορφώσεις - φύση

Στα μαγικά παραμύθια τα πάντα μπορούν να μεταμορφωθούν σε κάτι άλλο, ενισχύοντας τη δημιουργία της υπερρεαλιστικής και μαγικής ατμόσφαιρας (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002. Αναγνωστόπουλος, 1997).

Επίσης, μοτίβο και συντελεστή των μαγικών παραμυθιών αποτελεί ο εκθειασμός της φύσης. Οι παρομοιώσεις ανθρώπινων και μη ανθρώπινων όντων με στοιχεία της φύσης είναι συχνά στο παραμύθι (π.χ πεντάμορφη σαν τον ήλιο, παλικαράκια σαν το φως της ανατολής) (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.4.8. Εικονιστική νόηση

Ο αντικειμενικός, ο συναισθηματικός και ο φανταστικός κόσμος στο παραμύθι περιγράφεται μέσω των εικόνων. Ποικίλες έννοιες του παραμυθιού εξανθρωπίζονται προκειμένου να παρουσιαστούν εικονιστικά στον ακροατή ή αναγνώστη (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.5. Μοτίβα ελληνικού παραμυθιού

Συνήθη μοτίβα στα ελληνικά παραμύθια αποτελούν το μοτίβο του ήρωα με τον δράκο ή κάποιον εχθρό, ο καλότυχος τρίτος και μικρότερος γιος, η άκαρδη και σκληρή μητριά, τα τρία υπέροχα φορέματα, η βασιλοπούλα η το βασιλόπουλο που είναι κλειδωμένο σε κάποιον πύργο. Επιπλέον, ορισμένα συχνά μοτίβα αποτελούν τα αινίγματα μιας βασιλοπούλας προς τους μνηστήρες της, το κρασί με το υπνωτικό που ο πρωταγωνιστής προσποιείται ότι πίνει, τα περιβόλια και οι δράκοι που κοιμούνται με τα μάτια ανοιχτά ή μυρίζουν το ανθρώπινο κρέας, καθώς και το μοτίβο της φιλοξενίας (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Ακόμη, μοτίβο ελληνικών παραμυθιών αποτελεί ο γάμος που συχνά παρατηρείται να βρίσκεται διάμεσος μεταξύ και άλλων αντιθέσεων όπως ανάμεσα στη ζωή και το θάνατο, στην ανθρώπινη και μη ανθρώπινη υπόσταση, καθώς και στη χαμηλή και υψηλή κοινωνική θέση (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Η λειτουργία των λογοτυπικών ενάρξεων, των κατακλείδων και των έμμετρων παρεμβολών (Αναγνωστόπουλος, 1997. Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002). Ο Dawkins τονίζει τη σημασία των τυπικών φράσεων ως στοιχείων της τεχνικής και του ύφους του ελληνικού παραμυθιού. Οι παραμυθάδες συχνά τοποθετούσαν στα παραμύθια τους έμμετρες και μη παρεμβολές (δικά τους σχόλια, ερωτήσεις, διευκρινήσεις), ώστε να ξεφύγουν από την παρατακτική αφήγηση των επεισοδίων, ενώ η έκφρασή τους ήταν απλή και λιτή (Αναγνωστόπουλος, 1997. Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Στα λαϊκά παραμύθια η χρήση επιθέτων είναι ελάχιστη, ενώ αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό τα ρήματα και ο λόγος είναι μικροπερίοδος (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

Ακόμη, τα επιφωνήματα, οι παύσεις και η μίμηση φωνών ζώων αποτελούσαν επίσης σημαντικά στοιχεία του λαϊκού αφηγηματικού λόγου του παραμυθιού (Αναγνωστόπουλος, 1997). Επίσης συχνή είναι η χρήση ορισμένων αριθμών συμβατικά όπως του 40 (σαράντα δράκοι), του 39 (κλειδιά), 1000 και 2 (φόβοι, λόγοι), 5 (πεντάμορφη), 7 (εφτακακόμοιρο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002. Αναγνωστόπουλος, 1997).

Στα ελληνικά παραμύθια συχνή είναι η αναφορά των αφηγητών σε διάφορους στίχους, κυρίως από δημοτικά τραγούδια, παροιμίες ή αινίγματα. Τα στοιχεία αυτά εκτός από ύφος προσδίδουν αναγκαίο και λειτουργικό υλικό σε ποικίλα επίπεδα του παραμυθιού. Οι λογοτυπικές ενάρξεις και κατακλείδες οριοθετούν την παραμυθική

αφήγηση, ενώ επίσης ορίζουν τον χρόνο της περιστασης κατά την οποία λέγονται τα παραμύθια (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002. Αναγνωστόπουλος, 1997).

Η χρήση ευτράπελου λόγου στα έργα προφορικής λαϊκής λογοτεχνίας αποβλέπει στη δημιουργία παιγνιωδών εκφράσεων ή και καταστάσεων, με σκοπό την αίσθηση ευχαρίστησης σε κοινωνικές συνθήκες. (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

5.6. Το λαϊκό παραμύθι στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία

Η αξία των παραμυθιών και η ευεργετική τους επίδραση στον ψυχισμό του ανθρώπου αναφέρεται συχνά. Η επιβίωση του λαϊκού παραμυθιού, όπως και κάθε άλλου έργου τέχνης του λόγου των παραδοσιακών κοινωνιών, εξαρτιόταν από συλλογικές διεργασίες. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά ο δημιουργός αντλούσε το υλικό του και την τεχνική του από την παράδοση της τέχνης του, ενώ από την άλλη πλευρά οι αποδέκτες του έργου έχοντας καλή γνώση της παράδοσης λειτουργούσαν ως καλοί κριτές του παραμυθιού. Συνεπώς, μολονότι η σύνθεση και η ζωή ενός έργου εξαρτιόταν από τη μνήμη και όχι από τη γραφή, ήταν απαραίτητη η υπακοή των προδιαγραφών της παράδοσης προκειμένου να μείνει στη μνήμη τόσο του δημιουργού, όσο και των αποδεκτών του (Χατζητάκη & Καψωμένου, 2002).

Ωστόσο, γραπτές επιρροές στα προφορικά παραμύθια παρατηρούνται από τα δημοφιλή λαϊκά αναγνώσματα της περιόδου της Τουρκοκρατίας και έπειτα όπως π.χ η ιστορία του ψαρά και του τελώνιου ή η ιστορία του Αλλαντίν ή ακόμα και η ιστορία της Σεχρεζάντ, με ανώνυμους όμως ήρωες, τους οποίους οι αφηγητές διάβασαν σε λαϊκά βιβλία και φυλλάδια. Η διάκριση ή άμεση εξάρτηση από ένα λογοτεχνικό πρότυπο δεν είναι εύκολη, καθώς μια ιστορία που πέρασε στη γραπτή παράδοση δεν σταθεροποιείται για πάντα ως κείμενο. Είναι δυνατό να γίνει τόσο δημοφιλής σε αυτή τη μορφή, ώστε να επιστρέψει στην προφορική διάδοση (Καπλάνογλου, 2014).

5.6.1. Ο χρόνος και ο τόπος των διηγήσεων

Στην Ελλάδα υπάρχει μια ζωντανή προφορική παραμυθιακή παράδοση, κατάλοιπα της οποίας φαίνεται να ενυπάρχουν ακόμη και σήμερα σε τοπικές κοινωνίες, αγροτικές και αστικές. Στην ελληνική γλώσσα παρατηρείται πλήθος όρων που περιγράφουν αυτές τις διαφορετικές μορφές μιας ανεπίσημης κοινωνικής συνάθροισης γειτόνων ή συγχωριανών που αφηγούνταν και άκουγαν ιστορίες: βεγγέρα, νυχτέρι, γειτόνεμα, αποσπερίδα, σεργιάνι, ρούγα κ.λπ. Ωστόσο, τα

παραμύθια δεν λέγονταν οπουδήποτε και οποτεδήποτε, αλλά σε συγκεκριμένες ευκαιρίες και συνθήκες (Καπλάνογλου, 2014).

Η διάδοση ενός παραμυθιού στον ελλαδικό χώρο δεν ήταν συνήθως ούτε ενιαία ούτε ομοιόμορφη, καθώς υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις που συνδέονται με τη δημοτικότητα και την κυκλοφορία του, τις συνθήκες της αφηγηματικής διαδικασίας, την ηθική ή συμβολική διάστασή του, το περιεχόμενο και τη σύνδεσή του με άλλες μορφές του λαϊκού πολιτισμού και της καθημερινής ζωής (Καπλάνογλου, 2014).

Η αφηγηματική διαδικασία θεωρούνταν από τους ανθρώπους των ελληνικών κοινωνιών ως ένα μέσο επιβεβαίωσης κοινών οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών. (Καπλάνογλου, 2014). Κατά την Σταμούλη- Σαραντή (1941), τα παραμύθια λέγονταν επίσης σε βραδινές συγκεντρώσεις του χειμώνα, σε ορισμένα σπίτια χωρικών, προκειμένου να ξεκουραστούν οι άνθρωποι από τις δουλειές τους, ενώ ακόμη διήγηση παραμυθιών γινόταν και από βοσκούς και «καρβουναραίους» γύρω από φωτιά στην ύπαιθρο (Χατζητάκη & Καψωμένου, 2002). Τέλος, παρόμοιες αναφορές σχετικά με τη διήγηση παραμυθιών τις νυχτερινές ώρες σε σπίτια της γειτονιάς γίνονται και από άλλους μελετητές αποτελώντας ένα ψυχαγωγικό έργο (Μουσαίου-Μπουγιούκου, 1976. Τόσκα-Καμπά, 1981, όπως αναφέρεται στο Χατζητάκη & Καψωμένου, 2002. Αναγνωστόπουλος, 1997).

5.6.2. Οι παραμυθάδες και το ακροατήριό τους

Τα παραμύθια λέγονταν μεταξύ μεγάλων αλλά συχνά συμμετείχαν και μικρά παιδιά. Παραμυθάδες ήταν κυρίως άντρες αλλά συχνά και γυναίκες παραμυθούδες οι οποίες συνήθως έλεγαν τα παραμύθια σε γυναικείες μαζώξεις (Χατζητάκη & Καψωμένου, 2002).

5.6.3. Η αφήγηση

Η αφήγηση των παραμυθιών κατείχε χαρακτηριστικά πραγματικής παράστασης στις παραδοσιακές κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Αδαμαντίου ένας καλός αφηγητής καθόταν σε περίοπτη θέση ανάμεσα στους αποδέκτες του, ενώ άλλοτε ξεκινούσε με τον τίτλο του παραμυθιού και άλλοτε αμέσως. Ωστόσο, δεν έλειπε ο προσωπικός σχολιασμός του έργου από τους παραμυθάδες ανά διαστήματα, προκειμένου να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Χατζητάκη & Καψωμένου, 2002). Σημαντικό

στοιχείο της αφήγησης αποτελούσαν οι κινήσεις των χεριών του αφηγητή κατά τη διάρκειά της (Αναγνωστόπουλος, 1997)..

Συμπερασματικά, το παραμύθι μέσω των ευρηματικών πράξεων των δρώντων προσώπων, των αναπάντεχων δρώντων και των ποικίλων μορφολογικών χαρακτηριστικών της διήγησης, οδηγεί τους ακροατές σε έναν μαγικό κόσμο και εξάπτει τη φαντασία τους, παρόλο που συχνά γνωρίζουν ήδη την πλοκή του (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

5.7. Το παραμύθι στη σύγχρονη ζωή

Δεδομένου ότι στις κοινωνίες των ανθρώπων τα πράγματα εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί προσαρμοσμένος στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Μολονότι η εποχή που ευνοούσε τη δημιουργία και τη λειτουργία των παραμυθιών είναι πεπερασμένη, καθώς τις συλλογικές διεργασίες πλέον έχουν αντικαταστήσει οι ατομικές και η εξέλιξη των πάντων παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα και γνώσεις στους ανθρώπους, το παραμύθι μπορεί να έχει θέση στη σύγχρονη ζωή αλλά υπό διαφορετικές προϋποθέσεις (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

Συνεπώς, σε έναν πολιτισμό γραφής το λαϊκό παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει μόνο ως ανάγνωσμα. Το παραπάνω δε σημαίνει μια υπεροχή ανωτερότητας του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού αλλά ο γραπτός λόγος αποτελεί τον τρόπο και μέσο διάδοσής και εξασφάλισης της διατήρησής του (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

Στις παραδοσιακές κοινωνίες το παραμύθι ως έργο προφορικής παράδοσης αποτελούσε ένα μέσο ενσωμάτωσης των ανθρώπων σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Αντίθετα, στις μέρες μας αποτελώντας μέσο ανάπτυξης της προσωπικής φαντασίας του ατόμου, προσφέρει ατομική ευχαρίστηση και φυγή από την καθημερινότητα (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

Στη σύγχρονη εποχή η αφήγηση συνδέεται ιδιαίτερα με τη γραφή και με την εικόνα. Η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελούν κύρια εργαλεία στη ζωή των ανθρώπων, ενώ η αφήγηση για ψυχαγωγία, συντροφιά και κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί καθημερινότητα των ανθρώπων, όπως παλιότερα (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Το παραμύθι και τα χαρακτηριστικά του αποτελούν την απόδειξη ότι ο άνθρωπος μέσω αυτού επιχειρεί την υπέρβαση της πραγματικότητας, μεταφέροντας

παράλληλα ορισμένα μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά, όπως και οι αξίες και που μεταδίδονται μέσω του παραμυθιού, προσλαμβάνονται από κάθε άνθρωπο, οποιασδήποτε εποχής χάρη στην απλή του έκφραση (Χατζητάκη - Καψωμένου, 2002).

Στις μέρες μας ο γραπτός λόγος αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, αξιοποιώντας διαφορετικά μέσα, προσφέροντας το πλεονέκτημα του ότι ο πομπός με τον δέκτη δεν είναι απαραίτητο να βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή χρόνο. Το παραπάνω συντελεί στη διαφοροποίηση της δομής και της γλωσσικής μορφής του παραμυθιού (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

Επιπλέον, στη σύγχρονη εποχή τα παραμύθια γράφονται από συγκεκριμένα πρόσωπα, τα οποία κάνουν συγκεκριμένες επιλογές ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τους χαρακτήρες και την έκβαση του παραμυθιού, ανάλογα με τις αντιλήψεις, την ιδεολογία, τον σκοπό του κειμένου τους και τους δέκτες στους οποίους απευθύνονται, ενώ δεν περιορίζονται από τις συμβάσεις του εν λόγω κειμενικού είδους, όπως οι παραμυθάδες του παρελθόντος (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

Παράλληλα τα παραμύθια εκτελούνται ως θεατρικά έργα ή ταινίες και ορισμένα θέματα αναδιαμορφώνονται και ενσωματώνονται σε λογοτεχνικά κείμενα, σε θεατρικά κείμενα ή σενάρια, ενώ κώδικες όπως μουσική, εικόνα και άλλοι συμπεριλαμβάνονται σ' αυτά (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

Μολονότι τα παραμύθια και όλα τα κειμενικά είδη εξουσίας χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση και τη διάδοση της ιδεολογίας είναι σπουδαίας σημασίας οι μαθητές/-τριες και όλοι όσοι είναι καταναλωτές των κειμένων αυτών είναι σπουδαίας σημασίας να αποκτήσουν κριτική επίγνωση των κωδίκων και των μηνυμάτων τους (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

5.8. Αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στη Γλωσσική διδασκαλία

Μέσω των παραμυθιών οι μαθητές/-τριες αποκαλύπτουν σημαντικές αλήθειες της ζωής με απλό τρόπο (Carter, 2006, όπως αναφέρεται στο Karagiannaki & Stamou) και κατανοούν πώς εκείνη λειτουργεί (Bettelheim, 1989, όπως αναφέρεται στο Karagiannaki & Stamou, 2018).

Το λαϊκό παραμύθι με τα δομικά και αφηγηματικά του στοιχεία (φανταστικές εικόνες, σύμβολα, παραβολές, μεταφορές κ.α), καθώς και τους μηχανισμούς ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες αποτελεί ένα μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας (Μαλαφάντης, 2014). Η

δημιουργική σκέψη, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, να διατυπώνει υποθέσεις, να γεννά νέες ιδέες και να επικοινωνεί τα αποτελέσματα (Wang, 2012, όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014), αποτελεί στις μέρες μας σημαντικό προσόν για τους ανερχόμενους πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ σε ποικίλες μελέτες (Finke, Ward, & Smith, 1992. Sternberg, 2006) υποστηρίζεται ότι μπορεί να αποτελέσει προϊόν εκμάθησης και ενίσχυσης (Μαλαφάντης, 2014).

Σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες (Dilek Belet, & Dala, 2010. Bourke, 2008, Gaber-Katz, 1999) το παραμύθι αποτελεί σπουδαίο μέσο ενίσχυσης και καλλιέργειας του Κριτικού Γραμματισμού των μαθητών/-τριών. Οι Dilek Belet & Dala (2010) και Gaber-Katz (1999) αναφέρουν ότι τα παραμύθια αποτελώντας ιστορίες που παράγονται και μοιράζονται σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις. Ειδικότερα, συνδέουν την εμπειρία του ατόμου και τα κοινωνικά πρότυπα», προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο στους μαθητές μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων (Μαλαφάντης, 2014).

Τα θέματα και τα ζητήματα που θίγονται στα λαϊκά παραμύθια (π.χ θέματα ειλικρίνειας, καλοσύνης, γενναιοδωρίας, ζήλιας, αλαζονείας, απληστίας κ.α.) είναι σημαντικά για όλες τις ηλικίες, καθώς συνδέονται άμεσα με τον κοινωνικό βίο, γεγονός που τα καθιστά κατάλληλα για μαθητές/-τριες γλωσσών όλων των ηλικιακών ομάδων (Talyor, 2000, όπως αναφέρεται στο Abbott, 2016).

Παρόμοια, μολονότι τα λαϊκά παραμύθια είναι άμεσα συνδεδεμένα με την πολιτιστική έκφραση της κοινωνίας και οι ιστορίες τους αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής, μπορούν να διευκολύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να εκφράσουν αυθόρμητα τη σκέψη τους, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (Angelides & Panaou, 2012- Magos, 2014, 2018, όπως αναφέρεται στο Hajisoteriou, Panaou & Angelides, 2022).

Σε έρευνα της Bruijn (2017) η οποία διεξήχθη σε 10 δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας, σε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών (2013-2014) σχετικά με ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ανάγνωσης φάνηκε ότι η χρήση λαϊκών παραμυθιών από όλο τον κόσμο ως εργαλείου ανάγνωσης, συνέβαλε στη δημιουργία ευκαιριών ενασχόλησης και εκτίμησης παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Επίσης, στη μελέτη της Mzimela (2016) σχετικά με τη διερεύνηση του ρόλου της διδασκαλίας μέσω της λαογραφίας (γρίφοι, λαϊκά παραμύθια) στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας μαθητών/-τριών ηλικίας 5 ετών αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της

χρήσης της τόσο στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους όσο και στην αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Ακόμη, η Bell (2003) υποστηρίζει ότι τα λαϊκά παραμύθια μπορούν να διδαχθούν στην τάξη με τρόπους που προωθούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής της κοινωνικής δικαιοσύνης (Hajisoteriou, Panaou & Angelides, 2022).

Παρόμοια ζητήματα αναφέρονται από την Amour (2003) για τη χρήση λαϊκών παραμυθιών υπό κριτική και διαλογική προσέγγιση στην τάξη, ενώ υποστηρίζεται ότι όταν προσεγγίζονται κριτικά τα ζητήματα φυλετικών, θρησκευτικών και έμφυλων στερεοτύπων στα λαϊκά παραμύθια, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν και να αμφισβητήσουν την προκατάληψη, την ανισότητα και την αδικία (Hajisoteriou, Panaou & Angelides, 2022).

Σύμφωνα με τους Hajisoteriou, Panaou & Angelides (2022) η χρήση των μέσων του λαϊκού παραμυθιού και της συνεργατικής αφήγησης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων Κριτικού Γραμματισμού των παιδιών, με σκοπό να γίνουν φορείς κοινωνικής αλλαγής. Καθώς οι ιστορίες εμπλέκουν την κοινωνική φαντασία των ατόμων, βοηθούν τα παιδιά να φανταστούν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων αλλά και να φανταστούν άλλες, ίσως πιο δίκαιες, εναλλακτικές λύσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρέμβασής τους τα παιδιά φάνηκε να αναπτύσσουν κριτικά συνειδητές έννοιες αναφορικά με την αδικία, τον ρατσισμό και την καταπίεση, ενώ σταδιακά εξερευνούσαν πιθανούς τρόπους για να διαταράξουν ενεργά την αδικία, αποκαλύπτοντας τις υποβόσκουσες ιδεολογίες και αμφισβητώντας ζητήματα εξουσίας και αντίστασης.

Από τις Karagiannaki & Stamou (2018) υποστηρίζεται ότι τα παραμύθια αποτελούν ένα πολύ ευέλικτο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με σκοπό να διαβάσουν ανάμεσα στις γραμμές τους και να ρίξουν φως στα κρυφά τους μηνύματα. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω ερευνήτριες σε μελέτη τους, η οποία αφορούσε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών, βασίστηκαν στην προσέγγιση του Κ.Γ. και ειδικότερα στην κριτική γλωσσική επίγνωση και τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1994), χρησιμοποιώντας ως διδακτικό εργαλείο το παραμύθι. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα θετικά, καθώς τα παιδιά προσέγγισαν τα κείμενα ως νέοι ερευνητές, ενώ το παραμύθι αποδείχθηκε ως ένα σπουδαίο εργαλείο

τόσο της προσέλευσης του ενδιαφέροντος των παιδιών και όσο και εφελθηρίου διεξαγωγής ουσιαστικών συζητήσεων.

Σχετικά με την κριτική σκοπία γλωσσικής διδασκαλίας μέσω του παραμυθίου αναφέρεται επίσης ο Soltau (2021), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα λαϊκά παραμύθια προσφέρουν έναν παραγωγικό λογοτεχνικό φακό μέσω του οποίου μπορεί να ασκηθεί κριτική στη σύγχρονη κοινωνία και στα ιστορικά πολιτιστικά συστήματα από τα οποία προέρχονται.

Οι Wee, Kim & Lee (2017) διεξήγαγαν μελέτη σχετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης παιδιών ηλικίας 5 ετών στην Κορέα μέσω της χρήσης της προσέγγισης του Κ.Γ. και των λαϊκών παραμυθίων, η οποία διήρκεσε 15 εβδομάδες και τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Κατά τη διδασκαλία οι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται μια ιστορία από πολλαπλές οπτικές γωνίες, να αμφισβητούν τα στερεότυπα, καθώς και να αντιπαρατίθενται στις υφιστάμενες κοινωνικές ιδεολογίες.

Σύμφωνα με τον Mantra (2017) στην Ινδία σχετικά με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής της αγγλικής ως δευτέρας/ ξένης γλώσσας μέσω της χρήσης του λαϊκού παραμυθίου φάνηκε ότι οι δραστηριότητες που βασίζονταν στο λαϊκό παραμύθι συνέβαλαν τόσο στην ενίσχυση των κινήτρων, του ενδιαφέροντος, της ευχαρίστησης και της επίδοσης των μαθητών/-τριών όσο και στην ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με τους τοπικούς πολιτισμούς και την κατανόηση της ποικιλομορφίας τους.

Ο Fisher (2001) αναφερόμενος στο ερευνητικό πρόγραμμα “Philosophy in Primary Schools”, το οποίο διεξήχθη σε σχολεία του Λονδίνου (1993-1996) με σκοπό την ανάπτυξη του Κ.Γ. των παιδιών μέσω της χρήσης ιστοριών αφήγησης, υποστηρίζει τα οφέλη της χρήσης των αφηγηματικών ιστοριών αναφορικά με την ανάπτυξη κριτικής και διαλογικής διερεύνησης της αφήγησης, καθώς και των πολιτισμικών μορφών τους.

Σύμφωνα με τον Harwood (2008) η χρήση παραμυθίων, όπως η δική του διδακτική πρόταση με την αποδόμηση και την ανακατασκευή του παραμυθίου της Σταχτοπούτας για παιδιά προσχολικής ηλικίας, συμβάλλει θετικά στην μετατροπή των παιδιών σε κριτικούς αναστοχαστές οι οποίοι αποτιμούν, αναλύουν, ασκούν κριτική και ανακατασκευάζουν τα κείμενα, ενώ παράλληλα εξετάζουν ζητήματα εξουσίας φύλου, κοινωνικής τάξης, θρησκείας, πολιτισμού και φυλής.

Σύμφωνα με έρευνα της Chithra (2018) στην Ινδία, η οποία συντελέστηκε αναφορικά με τη διερεύνηση της συμβολής της χρήσης παραμυθιών στην αμφισβήτηση των κοινώς αποδεκτών εννοιών (πολιτισμού, τάξης, έμφυλης ταυτότητας κ.α.), βρέθηκε ότι η αφήγηση παραμυθιών και οι διερευνητικές συζητήσεις των μαθητών/-τριών γύρω από αυτά, τους οδήγησε στη βελτίωση της δικής τους ερμηνευτικής φωνής.

Η Hayic (2016) σε έρευνά της σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε Ισραηλινούς Άραβες νέους ενήλικες μαθητές/-τριών, υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώντας το παραμύθι της Σταχτοπούτας μέσω της προσέγγισης του Κ.Γ. ως ένα σημαντικό βαθμό κατάφερε να ευαισθητοποιήσει ορισμένους μαθητές σε ζητήματα φύλου, καθώς και να τους βοηθήσει να κατανοούν και να αμφισβητούν τις «κρυφές» ιδεολογίες των κειμένων.

Σε μελέτη της Goh (1996) η οποία εστιάζει στα πρακτικά, ψυχολογικά, πολιτισμικά και κοινωνικά οφέλη των λαϊκών παραμυθιών στους ενήλικες μαθητές της αγγλικής ως 2ης γλώσσας βρέθηκαν θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης των λαϊκών παραμυθιών κατά τη διδασκαλία αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών/-τριών, ανέπτυξαν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τους κώδικες του κειμένου και να τους αναλύουν. Ακόμη, η διδασκαλία μέσω του παραμυθιού αποδείχθηκε ευέλικτη προς διάφορα μαθησιακά στυλ και διαφορετικές ομάδες μαθητών/-τριών, καθώς και διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας. Τέλος, βρέθηκε ότι παρέχουν ευκαιρίες δημιουργικής διδασκαλίας και μάθησης.

Η επίδραση από τη χρήση του διδακτικού εργαλείου του παραμυθιού ήταν σημαντική σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των Robertson & Karagiozis (2004) σε προεφήβους/-βες μαθητές/-τριες της ελληνικής ως 2ης/Ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το παραμύθι με σκοπό να αποδώσουν νόημα στους εαυτούς τους. Το διάβαζαν παραδειγματικά και συναισθηματικά χρησιμοποιώντας τις οικείες γι' αυτούς πληροφορίες με σκοπό να διαμορφώσουν νέες. Ακόμη, αλληλεπέδρασαν δυναμικά με τις δομές της πλοκής και τις αναπαραστάσεις της εξουσίας του παραμυθιού και διερεύνησαν πολλαπλές ταυτότητες, τους ρόλους των φύλων και τις προκλήσεις της ανάπτυξης προκειμένου να δημιουργήσουν μελλοντικά οράματα.

Εμπειρικό μέρος

6. Διδακτική πρόταση

Η παρούσα διδακτική πρόταση στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του Κ.Γ., ενώ δημιουργήθηκε σύμφωνα με το Α.Π.Σ. (2021) το οποίο αναμένεται μελλοντικά να εφαρμοσθεί στις τάξεις του Λυκείου. Το εν λόγω διδακτικό σχέδιο προορίζεται για την τάξη της Α΄ Λυκείου, ωστόσο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε άλλες τάξεις της Δ.Ε.

Στο Α.Π.Σ. (2021) κύριο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια του Κ.Γ. των μαθητών/-τριών, ενώ κέντρο της σκοποθεσίας του συνιστούν τα κείμενα και οι διεργασίες τους (ανάγνωση-κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία-ανταπόκριση, μετασχηματισμός και δημιουργία). Παράλληλα, στο εν λόγω Α.Π.Σ. αναφέρεται ρητά η αναγνώριση και ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών/-τριών σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία και η αναγνώριση του δικού τους πολιτισμικού υποβάθρου κατά τη διδασκαλία, το οποίο συμφωνεί με τις αρχές του Κ.Γ. και του μοντέλου των Πολυγραμματισμών, καθώς και τις τρέχουσες παγκόσμιες κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, ως βασικό μέσο διδασκαλίας για την ανάπτυξη του Κ.Γ. των μαθητών/-τριών αξιοποιείται το κειμενικό είδος του λαϊκού παραμυθιού, μολοντί αποτελεί κειμενικό είδος εξουσίας μεταφέροντας αντιλήψεις, ιδέες και στάσεις, καθώς και συνιστά ένα οικείο και αγαπητό ανάγνωσμα των παιδιών και των ενηλίκων σε όλους τους λαούς και τις εποχές (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας, & Γρίβα, 2014).

Ειδικότερα, η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελείται από δύο μέρη και συμπεριλαμβάνει τα θεματικά πεδία της κειμενικής ερμηνείας και δημιουργίας, καθώς και της ελληνικής και των ποικιλιών της, αντίστοιχα (Α.Π.Σ., 2021). Η υλοποίηση του Σχεδίου σχεδιάστηκε σε 4 φάσεις σύμφωνα με το κίνημα των πολυγραμματισμών (Γλωσσολογική παράδοση Κ.Γ.), ενώ επιλέγεται τόσο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας όσο και η διαφοροποιημένη προσέγγιση οι οποίες συμφωνούν με το Α.Π.Σ. (2021). Να σημειωθεί ότι το πρώτο μέρος του σχεδίου το οποίο αφορά το θεματικό πεδίο της κειμενικής ερμηνείας και δημιουργίας βασίζεται σε τέσσερις άξονες κειμενικής προσέγγισης όπως παρουσιάζονται στο Ντίνας & Γώτη (2016). Τέλος, τονίζεται ότι συνδυάζονται στοιχεία από όλες τις θεωρητικές παραδόσεις του Κ.Γ. με σκοπό την εν δυνάμει εφαρμογή του στα ποικίλα και μοναδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Θεματικό Πεδίο: Κειμενική ερμηνεία και δημιουργία

Γενικοί στόχοι:

- Καλλιέργεια Κ.Γ.
- Διδασκαλία του κειμενικού είδους του λαϊκού παραμυθιού.
- Ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας με ποικίλους

τρόπους και μέσα.

1η Φάση: Τοποθετημένη Πρακτική (εμβύθιση στην εμπειρία των μαθητών/-τριών) (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Κείμενο και Πλαίσιο Επικοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Στόχοι:

- Εισαγωγή στο κειμενικό είδος του παραμυθιού
- Κατανόηση του ιστορικού-κοινωνικού υποβάθρου του παραμυθιού (Κατανόηση του συγκεκριμένου).
- Κατανόηση της λειτουργίας του παραμυθιού στο παρελθόν (Κατανόηση του συγκεκριμένου).
- Καλλιέργεια της ικανότητάς χρήσης έγκυρων διαδικτυακών και μη πηγών με σκοπό την άντληση πληροφοριών για το υπό ερεύνηση θέμα.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου.

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/τις μαθητές/-τριες να δώσουν έναν ορισμό σχετικά με το παραμύθι και να εκφράσουν τα στοιχεία που γνωρίζουν σχετικά με αυτό, προκειμένου να ξεκινήσει ένας διάλογος και να ακουστούν οι φωνές όλων των μαθητών/-τριών. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός τους/τις ρωτά σχετικά με τα δικά τους βιώματα π.χ Διαβάζατε ή σας διάβαζαν συχνά παραμύθια σε μικρότερη ηλικία; Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι οι άνθρωποι έλεγαν παραμύθια στο παρελθόν; Θεωρείτε ότι στις μέρες μας τα παραμύθια διαβάζονται από παιδιά ή νεαρούς εφήβους και ενήλικες; Στη συνέχεια, προβάλλει παρουσίαση στον προτζέκτορα της τάξης αναφορικά με τα είδη του λαϊκού παραμυθιού, καθώς και τη χρήση των παραμυθιών στα παλαιότερα χρόνια. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη χρήση των παραμυθιών στη σύγχρονη εποχή. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις όπως: Με ποιους τρόπος μεταδίδονται πλέον τα παραμύθια; Τι κώδικες συμπεριλαμβάνουν;

Εσείς πλέον διαβάζετε παραμύθια και για ποιους λόγους, σε τι μορφή τα προτιμάτε; Έχει επηρεάσει η εξέλιξη της τεχνολογίας και την εξέλιξη του εν λόγω κειμενικού είδους;

Ατομική Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/-τριες να κάνουν έρευνα μέσω έγκυρων διαδικτυακών πηγών ή και στην τοπική βιβλιοθήκη για στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με τα είδη παραμυθιών και τη χρήση τους στο παρελθόν και στο παρόν, τα οποία θα συλλέξουν και θα συντάξουν είτε σε γραπτό κείμενο είτε σε δημιουργία ηλεκτρονικής παρουσίασης για το επόμενο μάθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί βοηθητικά παρέχοντας στους/στις μαθητές/-τριες ορισμένες διαδικτυακές πηγές και βιβλία σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Όσοι/-ες μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα μπορούν να ρωτήσουν ηλικιωμένα άτομα της οικογένειας ή του κοινωνικού τους περίγυρου, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά το παραπάνω θέμα. Όταν οι εργασίες των παιδιών είναι έτοιμες, παρουσιάζονται στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση ανάμεσα σε εκείνους και τον/την εκπαιδευτικό σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών/-τριών τις ομαδοποιεί και συγκρίνονται τόσο οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα διάφορα είδη όσο και η χρήση του παραμυθιού στο παρελθόν με τη σημερινή του χρήση.

2η Φάση: Ανοικτή διδασκαλία (συστηματική-αναλυτική κατανόηση των λόγων)
(Ντίνας & Γώτη, 2016)

Κείμενο και Πλαίσιο Επικοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Στόχοι:

- Κατανόηση και διάκριση των ειδών του λαϊκού παραμυθιού.
- Κατανόηση και διάκριση των αφηγηματικών και δομικών χαρακτηριστικών του λαϊκού (νεοελληνικού) παραμυθιού.
- Διάκριση των δεικτών κειμενικότητας του κειμένου.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθήτριες ηλεκτρονική παρουσίαση στον προτζέκτορα η οποία περιέχει τα είδη και τα κύρια χαρακτηριστικά και μοτίβα του (νεοελληνικού) παραμυθιού. Οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απορίες τους και τις απόψεις τους. Ακολουθεί η ανάγνωση παραμυθιού από τους/τις ίδιους/-ες (ενδεικτικά: «Παραμύθια του Λαού Μας», Γ. Ιωάννου), με σκοπό την παρατήρηση, αναγνώριση και διάκριση των κειμενικών συμβάσεων/χαρακτηριστικών και μοτίβων (Πώς ορίζεται ο χρόνος του παραμυθιού

(αρχή-μέση-τέλος); ποια είναι τα δρώντα πρόσωπα και ποια η λειτουργία τους; Εντοπίζετε παρομοιώσεις; Πώς ορίζετε η παραμυθική αφήγηση εδώ; Εντοπίζετε καθόλου έμμετρες παρεμβολές ή επαναλήψεις; κ.λπ.) πώς του λαϊκού παραμυθιού με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, οι μαθητές/-τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού καθορίζουν το πεδίο (ποιο είναι το είδος και το θέμα του εκάστοτε παραμυθιού), τον τόνο (ποιοι παίρνουν μέρος και ποια είναι η σχέση τους; σε τι πρόσωπο μιλά ο αφηγητής;), τον τρόπο (πώς είναι γραμμένο, η έκφραση είναι λιτή, απλή, υπάρχουν στοιχεία προφορικότητας, υπάρχουν εικόνες τριγύρω;), τον αποδέκτη (ποιοι είναι οι αποδέκτες του παραμυθιού;) και τον σκοπό του κειμένου (το κείμενο μεταδίδει ορισμένα μηνύματα, ποιος είναι ο σκοπός του, η ψυχαγωγία, η μετάδοση αξιών κ.λπ.;) (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Ομαδική Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες και τους παρέχει ορισμένα λαϊκά νεοελληνικά παραμύθια (ενδεικτικά: «Παραμύθια του Λαού Μας», Γ. Ιωάννου), ζητώντας τους να επιλέξουν ένα, με σκοπό να το επεξεργαστούν και να διακρίνουν το είδος, το θέμα, τα χαρακτηριστικά, τα μοτίβα, τον τόνο, τον τρόπο συγγραφής και τον σκοπό. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη με τα δεδομένα της εργασίας της και γίνεται συζήτηση γύρω από αυτά ανάμεσα στα μέλη όλων των ομάδων και τον/την εκπαιδευτικό.

Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Ο/Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους/στις μαθητές/-τριες τα είδη κειμενικότητας (τα οποία έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα) παρουσιάζοντάς τα στον προτζέκτορα και έπειτα οι μαθητές/-τριες των ομάδων της προηγούμενης δραστηριότητας καλούνται να διακρίνουν στο παραμύθι που είχαν μελετήσει ορισμένα στοιχεία αναφορικά με τη γλωσσική και νοηματική δομή του κειμένου, απαντώντας σε ορισμένες ερωτήσεις τις οποίες έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός σε κάθε ομάδα και δικαιολογώντας τις μέσα στο κείμενο (ενδεικτικά ερωτήματα):

Πληροί το κείμενο τους όρους συνοχής; Πραγματώνεται το κείμενο με προτάσεις, φράσεις και παραγράφους; Υπάρχει σημασιολογική σχέση μεταξύ των κειμενικών στοιχείων; Εξαρτάται η ερμηνεία και η κατανόηση των κειμενικών στοιχείων από κάποια άλλα στοιχεία του ίδιου κειμένου; (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Υπάρχει πληροφορικότητα στο κείμενο; Παρέχει γνωστές πληροφορίες και ποιες; Παρέχει νέες πληροφορίες και ποιες;

Πληροί το κείμενο τους όρους συνεκτικότητας; Πώς χαρακτηρίζετε την εννοιολογική και γραμματική του σύνδεση; Παρατηρείται λέξεις ή φράσεις τις οποίες έχετε συναντήσει ξανά σε άλλα παραμύθια;

Πληροί το κείμενο τους όρους προθετικότητας; Ποιοι είναι οι στόχοι του πομπού και πώς χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να τους επιτύχει;

Πληροί το κείμενο τους όρους διακειμενικότητας; Συγκαταλέγεται σε ένα ορισμένο κειμενικό είδος; Τι ομοιότητες παρατηρείτε στο εν λόγω παραμύθι με άλλα;

Πληροί το κείμενο τους όρους καταστασιακότητας /περιστασιακότητας; Είναι το κείμενο προσαρμοσμένο για την κοινωνική περίσταση που επιθυμεί ο συγγραφέας;

Πληροί το κείμενο όλους τους παραπάνω κειμενικούς δείκτες; Αν όχι, ποιους πληροί; (αποδεκτικότητα).

Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει σε παρουσίαση Power Point με τα εν λόγω στοιχεία του κειμένου και έπειτα εκπαιδευτικός και μαθητές/-τριες θα κάνουν διάλογο σχετικά με αυτά.

3η Φάση: Κριτική πλαισίωση (ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του παραγόμενου νοήματος) (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στόχοι:

- Καλλιέργεια ανάγνωσης μέσω της προσέγγισης του Κ.Γ.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης των ταυτοτήτων και των νοημάτων που αναδύονται στα κείμενα.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων διάκρισης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υποκρύπτονται ή παρουσιάζονται στα κείμενα.
- Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σχετικά με τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου.

Αρχικά, διαβάζεται ένα λαϊκό παραμύθι στην τάξη από τους/τις μαθητές/-τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός με ορισμένες ερωτήσεις (τεχνική των ερωτο-αποκρίσεων) προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να διαβάζουν «πίσω από τις λέξεις». Ειδικότερα, οι μαθητές/-τριες ωθούνται να διακρίνουν τυχόν στερεότυπα, προκαταλήψεις, μηνύματα του παραμυθιού μέσω της διαλογικής συζήτησης.

Παραδείγματα ερωτήσεων σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας:

«Η Χηναρού» (Ιωάννου, Γ., 2008), λαϊκό νεοελληνικό σμυρναϊκό παραμύθι.

- Τι επιθυμεί ο αφηγητής να μας κάνει να σκεφτούμε; (McLaughlin & DeVoogd, 2004)
- Τι νοήματα αποδίδονται στις γυναικείες φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Τι νοήματα αποδίδονται στις ανδρικές φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Πώς παρουσιάζεται ο ρόλος της μητριάς;
- Ποιες φωνές παραλείπονται ή αποσιωπώνται στο κείμενο; (McLaughlin & DeVoogd, 2004)
- Ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που περιλαμβάνονται στο κείμενο; (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001)
- Τι εικόνες προωθούνται σχετικά με την εθνικότητα, το φύλο και την οικονομική, κοινωνική τάξη; (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001)
- Πώς αλλιώς θα μπορούσε να ειπωθεί η ιστορία του παραμυθιού;
- Ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετούν τα νοήματα του παραμυθιού; (Kalantzis & Cope, 2008)

«Ο Αράπης» (Ιωάννου, 2008), λαϊκό νεοελληνικό παραμύθι από Καμπούρογλου, Μ.

- Τι επιθυμεί ο αφηγητής να μας κάνει να σκεφτούμε; (McLaughlin & DeVoogd, 2004)
- Πώς παρουσιάζεται η σχέση παιδιού και μητέρας στο κείμενο;
- Τι νοήματα αποδίδονται στις γυναικείες φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Τι νοήματα αποδίδονται στις ανδρικές φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Τι εικόνες προωθούνται σχετικά με την εθνικότητα, το φύλο και την οικονομική, κοινωνική τάξη; (Powell, Chambers, Cantrell & Adams, 2001)
- Αν αναδιαμορφώνατε τους χαρακτήρες ή τους ρόλους του παραμυθιού, πώς θα άλλαζε η ιστορία;
- Ποιανού τα συμφέροντα εξυπηρετούν τα νοήματα του παραμυθιού; (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στο Ντίνας, 2013)

«Η κακιά πεθερά» (Ιωάννου, 2008), λαϊκό νεοελληνικό παραμύθι της Σκύρου.

- Τι επιθυμεί ο αφηγητής να μας κάνει να σκεφτούμε; (McLaughlin & DeVogd, 2004)
- Τι νοήματα αποδίδονται στις γυναικείες φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Τι νοήματα αποδίδονται στις ανδρικές φιγούρες του κειμένου; (Bean & Moni, 2003)
- Πώς παρουσιάζεται ο ρόλος της πεθεράς στο κείμενο;
- Πώς παρουσιάζεται ο ρόλος της νύφης στο κείμενο;
- Πώς παρουσιάζεται ο ρόλος των ανδρών αδερφών της νύφης στο κείμενο;
- Πώς εντάσσονται τα νοήματα του παραμυθιού στον ευρύτερο κόσμο; (Kalantzis & Cope, 2008)
- Αν αναδιαμορφώνατε τους χαρακτήρες ή τους ρόλους του παραμυθιού, πώς θα άλλαζε η ιστορία;

Μετά την ανάγνωση και τον διάλογο σχετικά με τα κείμενα ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν χρησιμοποιώντας επιχειρήματα σε ερωτήσεις σχετικές με τα εν λόγω παραμύθια που διάβασαν:

- Τι κοινά παρατηρείτε στα νεοελληνικά λαϊκά παραμύθια;
- Παρατηρείτε κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των γυναικείων και των ανδρικών φιγούρων;
- Πώς παρουσιάζονται οι έγχρωμοι άνθρωποι;
- Πώς παρουσιάζονται τα βασιλόπουλα;
- Πώς παρουσιάζονται οι βασιλοπούλες;
- Θεωρείτε ότι η ομορφιά αποδίδεται ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό στο γυναικείο φύλο;
- Θεωρείτε ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική τάξη των χαρακτήρων;
- Πώς εντάσσονται τα νοήματα των εν λόγω παραμυθιών στον ευρύτερο κόσμο; (Kalantzis & Cope, 2008)
- Παρατηρείτε στοιχεία κοινωνικά και πολιτισμικά παλαιότερων χρόνων στα εν λόγω παραμύθια και ποια είναι αυτά;
- Παρατηρείτε στοιχεία κοινωνικά και πολιτισμικά κοινά με του «σήμερα»;

- Πώς θα χαρακτηρίζατε τα αντιθετικά ζεύγη του παραμυθιού; Ποιες αξίες και στάσεις προωθούν;

Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά διάλογο με τους/τις μαθητές/-τριες σχετικά τα λαϊκά παραμύθια που μελετήθηκαν παραπάνω, τοποθετώντας τους σε ένα ρεαλιστικό σενάριο. Ενδεικτική ερώτηση ως έναυσμα της συζήτησης: Μετά την επεξεργασία των παραπάνω λαϊκών παραμυθιών ως αναγνώστες, υπάρχει κάποιο παραμύθι που να σας άφησε ορισμένα μηνύματα σχετικά με αξίες και στάσεις ζωής; Παρατηρήσατε να μεταδίδονται μηνύματα τα οποία αντανακλούν τις απόψεις παλαιότερων εποχών ή και ορισμένες που ακόμα ορισμένοι εμμένουν σε ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και αν ναι με ποιους τρόπους;

4η Φάση: Μετασχηματισμένη πρακτική (μεταφορά της πρακτικής παραγωγής νοήματος σε άλλα πλαίσια) (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στόχοι:

- Συγγραφή παραμυθιού με αναδιαμόρφωση των οπτικών, των ρόλων και των χαρακτήρων.
- Αρμονική εργασία σε ομάδες για τη δημιουργία του νέου επικοινωνιακού είδους.
- Δημιουργία νέου επικοινωνιακού είδους (είδη γνωστών στους/στις μαθητές/-τριες) ερευνώντας και μελετώντας περαιτέρω τις συμβάσεις του και εφαρμόζοντές τες.

Ατομική δραστηριότητα:

- Κάθε μαθητής/-τρια καλείται να επιλέξει ένα λαϊκό παραμύθι και να συγγράψει ένα δικό του αναδιαμορφώνοντας την ιστορία, τους ρόλους με σκοπό τον μετασχηματισμό και την αμφισβήτηση του κατεστημένου. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλλει ορισμένες ερωτήσεις προκειμένου να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να ξεκινήσουν τη συγγραφή:
- Πώς αλλιώς θα μπορούσατε να γράψετε εκ νέου το παραμύθι με σκοπό την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης ή και της παράλειψης ορισμένων φωνών; (Bean & Moni, 2003)

- Αν αλλάζατε το νόημα ορισμένων ηρώων του παραμυθιού, πώς θα άλλαζε το νόημα του;

Ομαδική δραστηριότητα:

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές/-τριες σε ομάδες. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει ένα λαϊκό παραμύθι και να το μετατρέψει είτε σε διαφορετικό είδος παραμυθιού είτε σε διαφορετικό επικοινωνιακό είδος της επιλογής της (σύντομο θεατρικό έργο ή κινηματογραφική ταινία μικρού μήκους). Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες, δίνοντας σαφείς οδηγίες για τη δημιουργία των νέων ειδών και επιδεικνύοντας στους μαθητές/-τριες τους τρόπους έρευνας και μελέτης με σκοπό τη δημιουργία του νέου επ/κού είδους. Τονίζεται ότι οι μαθητές/-τριες οφείλουν να έχουν διδαχθεί τα επικοινωνιακά είδη που θα επιλέξουν να δημιουργήσουν. Η παρούσα ερευνητική εργασία (πρότζεκτ) θα μπορούσε να υλοποιηθεί με τη συμβολή και τη συνεργασία και άλλων ειδικοτήτων (π.χ καθηγητής/-τρια εικαστικών, καθηγητής/-τρια πληροφορικής κ.α.). Το τελικό προϊόν θα παρουσιασθεί είτε στην τάξη είτε σε μια οργανωμένη εκδήλωση του σχολείου.

Εναλλακτική δραστηριότητα:

Δραματοποίηση

Όσοι/-ες μαθητές/-τριες το επιθυμούν μπορούν να επιλέξουν ένα λαϊκό παραμύθι της αρεσκείας τους και αφού το μελετήσουν να το αφηγηθούν σύμφωνα με όσα διδάχθηκαν σχετικά με τη λειτουργία του παραμυθιού στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά τον/την μαθητή/-τρια παρέχοντάς του ένα ρεαλιστικό σενάριο: Είστε ο παραμυθάς και παρουσιάζετε το παραμύθι σας στους γείτονές σας για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Χρησιμοποιείτε τις κινήσεις των χεριών, εκφράσεις, τα δικά σας σχόλια και όσα έχετε διδαχθεί σχετικά με σκοπό την αφήγηση του παραμυθιού σας. Το τελικό προϊόν θα παρουσιασθεί είτε στην τάξη είτε σε μια οργανωμένη εκδήλωση του σχολείου.

Θεματικό Πεδίο: Η ελληνική και οι ποικιλίες της

Γενικοί στόχοι:

- Αναγνώριση και αξιοποίηση στη διδασκαλία του διαλεκτικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών/-τριών.
- Επαφή και αναγνώριση των διαλεκτικών μορφών της ελληνικής από όλους τους/τις μαθητές-τριες ως ισότιμες με την Κοινή Νεοελληνική.
- Καλλιέργεια ανεκτικότητας απέναντι στη γλωσσική ποικιλία.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης των νεοελληνικών διαλέκτων.
- Ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων.

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

1η Φάση: Τοποθετημένη πρακτική (εμβύθιση στην εμπειρία των μαθητών/-τριών) (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Στόχοι:

- Εισαγωγή στη γλωσσική ποικιλία.
- Κατανόηση των όρων γλωσσική ποικιλία, γλώσσα, διάλεκτο και ιδίωμα.
- Σύνδεση των παραπάνω ορισμών με τα προσωπικά βιώματα και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινάει διάλογο με τους μαθητές/-τριες σχετικά με τον ορισμό της γλωσσικής ποικιλίας. Ρωτάει τους μαθητές/-τριες: τι θεωρείτε ή θυμάστε ή έχετε ακούσει ότι ορίζεται ως γλωσσική ποικιλία; Έπειτα, παρουσιάζει στα παιδιά ορισμούς και πληροφορίες αναφορικά με τη γλώσσα, τη διάλεκτο και το ιδίωμα, ενώ τους παροτρύνει να μελετήσουν τα εν λόγω ζητήματα στη διαδικτυακή σελίδα «Η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας» https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html.

Δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να αναφέρουν τις απορίες τους και τους προβληματισμούς τους και να γίνει διαλογική συζήτηση ανάμεσα σε εκείνους και τον/την εκπαιδευτικό.

Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/-τριες με σκοπό την έναρξη συζήτησης σχετικά με τις εμπειρίες τους επί του θέματος: Εμείς μιλάμε όλοι με τον ίδιο τρόπο και σε όλα τα πλαίσια; Πώς διαφέρει το ιδίωμα μας ανάλογα με την καταγωγή μας; Έχετε κάποιον/κάποια στην οικογένεια ή γενικότερα στον στενό σας προσωπικό κύκλο που να μιλά σε διαφορετική διάλεκτο από εσάς;

2η Φάση: Ανοικτή διδασκαλία (συστηματική-αναλυτική κατανόηση των λόγων) (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Στόχοι:

- Κατανόηση και διάκριση των κύριων γλωσσολογικών διαφορών των διαλέκτων της ελληνικής γλώσσας.
- Κατανόηση του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (IPA).
- Αρμονική συνεργασία των μαθητών/-τριών με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους.

Με αφορμή την παραπάνω συζήτηση παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες ο διαλεκτικός χάρτης της Ελλάδας. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν και να διακρίνουν της γλωσσολογικές διαφορές που διακρίνουν ανάμεσα στις διαλέκτους.

Ομαδική Δραστηριότητα.

Κάθε ομάδα μαθητών καλείτε να μετατρέψει μια λέξη από την Κοινή Νεοελληνική γλώσσα στις διαλέκτους που παρουσιάστηκαν στον διαλεκτικό χάρτη. Έπειτα, ένας μαθητής από κάθε ομάδα τις διαβάζει και γίνεται διάλογος σχετικά με τις αλλαγές που έγιναν σε κάθε μετατροπή. Για περαιτέρω βοήθεια ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά περισσότερα στοιχεία των ελληνικών διαλέκτων μέσω της σελίδας «Η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας» https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_b_2/index.html.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (IPA) σε ηλεκτρονική παρουσίαση στον προτζέκτορα, αναφέροντας τη χρήση του και τη σημαντικότητά του όσον αφορά την απόδοση της ακριβούς προφοράς των λέξεων. Παρέχεται στους μαθητές/-τριες ο πίνακας των φωνητικών συμβόλων από τη διαδικτυακή σελίδα «Η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας» https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/symbol_phonetic.html.

Ατομική Δραστηριότητα

Οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν λέξεις από την Κοινή Νεοελληνική στη δική τους διάλεκτο χρησιμοποιώντας το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο για εξάσκηση.

3η Φάση: Κριτική Πλαισίωση (Ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου)

Στόχοι:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής διάκρισης του νοήματος των λόγων ανάλογα με το κοινωνικό τους πλαίσιο.
- Διάκριση των διαφορών και των ομοιοτήτων των γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής γλώσσας.
- Μετατροπή των διαλεκτικών μορφών της ελληνικής στην Κοινή Νεοελληνική.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον προτζέκτορα τη σελίδα «Ipreiotakis» στην οποία υπάρχουν σε εικόνες γραμμένες εκφράσεις στην ηπειρώτικη διάλεκτο. Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές:

- Παρατηρείτε ομοιότητες ή διαφορές με τη δική σας διάλεκτο; Μιλάτε την ίδια διάλεκτο;
- Γνωρίζετε άτομα που τη μιλούν;
- Πώς σας φαίνεται η παρουσίασή της στην εν λόγω σελίδα;
- Πώς χρησιμοποιείται εδώ η ηπειρώτικη διάλεκτος;
- Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σκοπός της σελίδας;
- Ποιος είναι ο ρόλος της γλώσσας σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας;

Γίνεται διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών και ακούγονται οι φωνές όλων των παιδιών.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη το λαϊκό παραμύθι «Το πιδούμ' μι ντ πίτα» (Κολινδρό Περίας-Μακεδονία). Το παραμύθι διαβάζεται φωναχτά στην τάξη από τους μαθητές/-τριες και έπειτα ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να σημειώσουν όσο τους προκάλεσαν εντύπωση τόσο σε μορφολογικό, γραμματικό, συντακτικό όσο και σε λεξικολογικό επίπεδο. Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά:

- Παρατηρώντας τα μορφολογικά, γραμματικά, συντακτικά και λεξικολογικά στοιχεία των νεοελληνικών διαλέκτων που είδαμε προηγουμένως, σε τι διάλεκτο θεωρείτε ότι είναι γραμμένο το εν λόγω παραμύθι;
 - Παρατηρείτε διαφορές και ποιες σε σχέση με το δικό σας διαλεκτικό ιδίωμα;
 - Παρατηρείτε ομοιότητες και ποιες σε σχέση με το δικό σας διαλεκτικό ιδίωμα;

Ομαδική Δραστηριότητα

Οι μαθητές/-τριες χωρισμένοι/-ες ομάδες με κοινό διαλεκτικό ιδίωμα καταγράφουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν σε σχέση με τη δική τους διάλεκτο (καταγράφονται οι διαφορές στη χρήση της γλώσσας ακόμα και στα μέλη της ίδιας διαλεκτόφωνης ομάδας) και έπειτα τις παρουσιάζουν στην τάξη. Τέλος, οι καταγραφές των μαθητών/-τριών γίνονται αντικείμενο συζήτησης για τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες.

Ατομική Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός παραθέτει στους/στις μαθητές/-τριες το λαϊκό παραμύθι «Τι να λέγουν-Τι να λέγουν» (Σκούταρος Μυτιλήνης). Ζητά στους/στις μαθητές/-τριες να μετατρέψουν το παραμύθι στην Κοινή Νεοελληνική κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές και να σημειώσουν τις παρατηρήσεις τους (συμβουλευόμενοι τις διαδικτυακές πηγές που τους έδωσε ο/η εκπαιδευτικός ή και άλλες έγκυρες δικής τους έρευνας). Γίνεται συζήτηση σχετικά σχετικά με τις αλλαγές, ενώ ομαδοποιούνται στον πίνακα από τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά.

4η Φάση: Μετασχηματισμένη Πρακτική (Μεταφορά της πρακτικής παραγωγής νοήματος σε άλλα πλαίσια) (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Στόχοι:

- Μετατροπή κειμένων γραμμένων σε διαλέκτους της ελληνικής στην Κοινή Νεοελληνική.
- Καταγραφή των λεγόμενων ενός ατόμου στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο.
- Εισαγωγή στον κόσμο της επιστημονικής έρευνας.
- Αρμονική συνεργασία των μαθητών/-τριών με τα μέλη των ομάδων τους.
- Δημιουργία ηλεκτρονικής παρουσίασης στον Η/Υ.

Ατομική Δραστηριότητα

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα λαϊκό διαλεκτόφωνο παραμύθι και να το μετατρέψουν στην Κοινή Νεοελληνική. Έπειτα, καλούνται να το παρουσιάσουν στην τάξη σχολιάζοντας τις αλλαγές που πραγματοποίησαν, καθώς και να απαντήσουν στις παρατηρήσεις και στα ερωτήματα των συμμαθητών/-τριών τους.

Ομαδική Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες και τους ζητά να ρωτήσουν τους παππούδες/γιαγιάδες ή ηλικιωμένους ανθρώπους τις γειτονιάς τους σχετικά με το τοπικό τους ιδίωμα και να συλλέξουν πληροφορίες γι' αυτό. Επίσης, οφείλουν να μαγνητοσκοπήσουν την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός λαϊκού παραμυθιού από κάποιο από τα εν λόγω άτομα (αφού έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους) και στη συνέχεια να την απομαγνητοφωνήσουν καταγράφοντάς τη στο διεθνές φωνητικό αλφάβητο (IPA). Στο τέλος, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει σε μορφή ηλεκτρονικής παρουσίασης στην τάξη ή και σε ομιλία στο σχολείο σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία την ερευνητική εργασία (πρότζεκτ) της, καθώς και θα αναφερθεί

στην εμπειρία της, τα σχόλιά της και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της εργασίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες και συμβάλλει βοηθητικά όπου και όταν χρειαστεί, ενώ στην παρούσα δραστηριότητα θα μπορούσαν να συμβάλλουν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (π.χ ο/η καθηγητής/-τρια πληροφορικής κ.λπ.).

Στις τελευταίες φάσεις τις παραπάνω διδασκαλίας αξιοποιείται η μέθοδος πρότζεκτ, καθώς τα χαρακτηριστικά της προωθούν τις αξίες και το θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο της προσέγγισης του Κ.Γ. Ειδικότερα, το πρότζεκτ ενδείκνυται να υλοποιηθεί σε τρία στάδια (Γρίβα & Κωφού, 2019): 1. Στάδιο έναρξης, σχεδιασμού και προγραμματισμού κατά το οποίο γίνεται συζήτηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές/-τριες σχετικά με του σκοπό του πρότζεκτ, τη σύνδεση με τις προγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών/-τριών και την αποτύπωση και αξιολόγηση των ιδεών τους σε εννοιολογικούς χάρτες, ενώ διερευνώνται οι διαθέσιμες πηγές και τα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. 2. Στάδιο έρευνας, ανάπτυξης και υλοποίησης. Οι μαθητές/-τριες συλλέγουν το υλικό άντλησης πληροφοριών, γίνεται ανασκόπηση των εννοιολογικών χαρτών του προηγούμενου σταδίου και παρουσιάζεται μέρος του υλικού στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες υποστηρίζοντάς τους στην καταγραφή σημειώσεων, στην απάντηση αποριών και σε ό,τι άλλο χρειαστεί. 3. Στάδιο δημιουργίας «τελικού προϊόντος», το αποτέλεσμα της ερευνητικής δράσης ολοκληρώνεται και παρουσιάζεται στην τάξη και αξιολογείται τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των εκάστοτε στόχων όσο ως προς τη λειτουργικότητα της ομάδας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με το πρότζεκτ και την αξιολόγησή του βλ. Γρίβα & Κωφού, 2019).

7. Συμπεράσματα

Ο/Η εκπαιδευτικός της σημερινής εποχής καλείται να διδάξει στους μαθητές/-τριες ορισμένες δεξιότητες απαραίτητες για τη διαμόρφωσή τους ως μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να «διαβάζουν» τον κόσμο με κριτική ματιά αλλά και να τον μετασχηματίζουν αμφισβητώντας και ανατρέποντας παγιωμένες αντιλήψεις.

Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός κατέχει πολύπλευρο ρόλο στη διαδικασία καλλιέργειας του Κ.Γ. Αρχικά, ο ίδιος οφείλει να κατανοήσει τις θεωρητικές παραδοχές της εν λόγω προσέγγισης και έπειτα να τις υιοθετήσει

(McLaughlin&DeVoogd, 2004). Ως εκ τούτου, η πολιτεία υποχρεούται να ενισχύσει την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και των υπόλοιπων ειδικοτήτων σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις Κ.Γ. Ωστόσο, η κατανόηση και υιοθέτηση των αρχών του Κ.Γ. αποτελεί μια αδιάλειπτη διαδικασία, η οποία μεταβάλλεται με τον χρόνο και τις εκάστοτε συνθήκες και απαιτεί προσωπικό αναστοχασμό και αυτοκριτική (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο του Κ.Γ. οι μαθητές θα βρίσκονται σε θέση να κατανοούν και να αναλύουν τις άμεσες και έμμεσες πληροφορίες και ιδέες του εκάστοτε κειμένου (έντυπου και μέσου), καθώς και τις οπτικές και τον σκοπό που αυτό επιτελεί (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Παράλληλα, διαμέσου της εν λόγω προσέγγισης ενισχύεται και προωθείται η καλλιέργεια των μαθητών/-τριών αναφορικά τόσο με τη στάση ανεκτικότητας και αποδοχής τους στη διαφορά (γλωσσική, πολιτισμική αλλά και όλων των μορφών της), όσο και αξιοποίησης και εξέλιξής της (Kalantzis & Cope, 2008. Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004. Ντίνας, 2013). Ειδικότερα, μέσω της αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας αναγνωρίζεται η ταυτότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των ίδιων των μαθητών/-τριών, ενώ παράλληλα προετοιμάζονται για την ένταξή τους στη σημερινή συνεχώς μεταβαλλόμενη και πολυμορφική, πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική κοινωνία (Ντίνας, 2013).

Μέσω της αξιοποίησης του μοντέλου των Πολυγραμματισμών οι μαθητές θα καταφέρουν να επιτύχουν τις ανωτέρω δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με ποικίλους τρόπους (Η/Υ, διαδίκτυο, χειρισμού εικόνας κ.λπ.) (Kalantzis, Cope&Harvey, 2003), δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας (Gilster, 1997. Mitchell, 1995, όπως αναφέρεται στο Kalantzis, Cope&Harvey, 2003). Παράλληλα, η τεχνική των ερωτο-αποκρίσεων θα συμβάλει στην καλλιέργεια του Κ.Γ. και των συνακόλουθων στόχων του (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκη, 2016).

Όλες οι παραπάνω θεωρητικές παραδόσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο του Κ.Γ. δύνανται να υιοθετηθούν και να εφαρμοσθούν σε ποικίλα κειμενικά είδη (έντυπα και μέσα).

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα διαχρονικό λογοτεχνικό και λαογραφικό είδος με σημαντικό πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο το οποίο με την απλή του έκφραση μεταδίδει αξίες και μηνύματα στους ανθρώπους κάθε εποχής (Χατζητάκη-

Καψωμένου, 2002). Τούτο ενισχύει τη διαχρονικότητά του και την άμεση σύνδεση του με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Οι μαθητές/-τριες της Α΄ Λυκείου βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία για την κατανόηση των εν λόγω μηνυμάτων και των σχέσεων εξουσίας που αποτυπώνονται στο λαϊκό παραμύθι (Σωτηρίου, Στάμου, Ντίνας & Γρίβα, 2014). Επιπλέον, εφόσον οι μαθητές/-τριες οικειοποιηθούν τη διαδικασία ανάγνωσης στο πλαίσιο του Κ.Γ., θα μπορούν να την εφαρμόζουν σε κάθε κειμενικό είδος (έντυπο και μη).

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν το παραμύθι ένα λογοτεχνικό είδος το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της προσέγγισης του Κ.Γ., συμβάλλοντας στην αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου κάθε μαθητή/-τριας, στην καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στον «άλλον» αλλά και στην αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους υποβάθρου, με σκοπό τη δημιουργία μιας δημοκρατικής, κριτικά εγγραμματοζόμενης τάξης, με μαθητές αυτόνομους και ελεύθερους να εκφραστούν, καθώς αντιμετωπίζονται ίσοι μετέχοντες στη διαδικασία της διδασκαλίας τους.

Τέλος, η ομαδοσυνεργατική, η ερευνητική και διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας ενισχύει όλους τους παραπάνω στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο του Κ.Γ. (Α.Π.Σ., 2021).

8. Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοσθεί πιλοτικά στο πλαίσιο επιστημονικής έρευνας, προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα επίτευξης των στόχων της, τα οποία δύναται να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς γλωσσικής διδασκαλίας, με σκοπό την επίτευξη ανάλογων εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, θα μπορούσε να επιχειρηθεί αξιοποιώντας και ποικίλα κειμενικά είδη κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία.

Ωστόσο, προκειμένου οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί και ερευνητές/-τριες να είναι σε θέση να επιχειρήσουν ανάλογα εκπαιδευτικά και ερευνητικά εγχειρήματα θα ήταν ωφέλιμη η ουσιαστική επιμόρφωση, εκπαίδευση και στήριξή τους από την ελληνική πολιτεία όσον αφορά τέτοιου είδους ζητήματα.

Βιβλιογραφία

- Abbott, G. (2016). Narrative Structures in Burmese Folk Tales by Soe Marlar Lwin. *Sojourn: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 31(1), 355-357. <https://doi.org/10.1353/soj.2016.0003>.
- Bean, Thomas W., and Moni, Karen (2003). “Developing Students’ Critical Theory: Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction.” *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46 (8), 638-649. <http://www.jstor.org/stable/40017169>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498. doi:10.1598/jaal.49.6.4
- Chithra, P. (2018). Critical pedagogy of a language through stories in a classroom. *Literary Herald*, 3(6), 115-122. Ανακτήθηκε από: <https://tlhjournal.com/uploads/products/17.p.chithra-article.pdf>
- Clarke, L. W., & Whitney, E. (2009). Walking in Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), 530–534. <http://www.jstor.org/stable/20464459>
- de Bruijn, A. (2017). From Representation to Participation: Rethinking the Intercultural Educational Approach to Folktales. *Children's Literature in Education*, 50, 315 - 332. <https://doi.org/10.1007/s10583-017-9330-x>
- Fisher, R. (1998). Stories for Thinking: DEVELOPING CRITICAL LITERACY THROUGH THE USE OF NARRATIVE. *Analytic Teaching*, 18(1). Retrieved from <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/668>
- Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Language variation in TV advertisements: A critical language teaching proposal. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 85-100. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.199>

Goh, L. (1996). Using myth, folktales and fairy tales in the adult ESL classroom. (Master thesis, Simon Fraser University, 2007). Retrieved from: <https://summit.sfu.ca/item/7152>

Hajisoteriou, C., Panaou, P., & Angelides, P. (2022). Empowering children to speak up and act on social justice issues: The use of folktales and collaborative storytelling as tools of social imagination. *British Educational Research Journal*, 48(2), 253-271. DOI: 10.1002/berj.3765

Harwood, D. (2011). Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children. *Language and Literacy*, 10(2). <https://doi.org/10.20360/G21015>

Hayik, R. (2016). What Does This Story Say about Females?: Challenging Gender-Biased Texts in the English-Language Classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(4), 409–419. <https://doi.org/10.1002/jaal.468>

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). ‘Multicultural education: Transforming the mainstream’, in S. May (ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Anti-Racist Education* (pp.245–276). London: Falmer/Taylor and Francis.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008) *Language education and multiliteracies*. In S. May & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language policy and political issues in education* (pp. 195–211). New York, NY: Springer.

Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 15–26. https://www.academia.edu/4237336/Assessing_Multiliteracies_and_the_New_Basics

Karagiannaki, E., & Stamou, A. G. (2018). Bringing critical discourse analysis into the classroom: a critical language awareness project on fairy tales for young school children. *Language Awareness*, 27(3), 222–242. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1444046>

- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79 (5), 382-392. <https://thatguygettinghismasters.files.wordpress.com/2016/09/lewison-taking-on-critical-literacy.pdf>
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21–31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. In Avila, J & Zacher Pandya, J (Eds.) *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*, (pp. 19-31). Routledge: United States of America.
- Mantra, I. B. N. (2017). Promoting the students' writing skill through folktales based learning activities. *International Seminar on Language, Education, and Culture*, October, 78–82. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Ida-Bagus-Nyoman-publication/331715507_PROMOTING_THE_STUDENTS'_WRITING_SKILL_THROUGH_FOLKTALES_BASED_LEARNING_ACTIVITIES/links/5c891954299bf14e7e7ac255/PROMOTING-THE-STUDENTS-WRITING-SKILL-THROUGH-FOLKTALES-BASED-LEARNING-ACTIVITIES.pdf
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004 September). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), 52-62. <http://www.jstor.org/stable/40012284>
- Mzimela, J. (2016). Exploring the Role of Teaching Using Folklore in Developing Grade R Learners' Mother Tongue. *Studies of Tribes and Tribals*, 14, 129 - 137. <https://doi.org/10.1080/0972639X.2016.11886740>

- Powell, R., Cantrell, S. C., & Adams, S. (2001). Saving Black Mountain: The Promise of Critical Literacy in a Multicultural Democracy. *The Reading Teacher*, 54(8), 772–781. <http://www.jstor.org/stable/20204992>
- Robertson, J. P., & Karagiozis, N. (2004). My big fat Greek fairy tale: Children's uses and reception of fairy tale narratives in a Greek-as-a-second-language learning environment. *The Reading Teacher*, 57(5), 406-416. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v10/58618>
- Soares, L. & Watson, P. (2006). Empowering Adolescents through Critical Literacy, *Middle School Journal*, 37(3), 55-59. DOI: [10.1080/00940771.2006.11461537](https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461537)
- Soltau, N. (2021). Teaching fairy tales: Constructing culture and learning language. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 54(1), 38-52. <https://doi.org/10.1111/tger.12153>
- Wee, S. J., Kim, K. J., & Lee, Y. (2019). ‘Cinderella did not speak up’: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1874–1888. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417856>
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι., (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Χριστίδης, Α. Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001β). Γλωσσική ποικιλία. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιωάννου, Γ. (2008). *Παραμύθια του λαού μας*. Αθήνα: Ερμής.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1(1), 103–112. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κακριδή-Ferrari, Μ. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου 1996. *Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Στο: Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας (σελ. 17-51). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Καπλάνογλου Μ. (2014). Η λαογραφική έρευνα για το Παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών . *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.567>

Καραμανέ, Ε. (2014). Η Πρόκληση της Διδασκαλίας του Κριτικού Γραμματισμού: Διδακτική Εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α΄ Λυκείου. Στο Ε. Γρίβα Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Δράμα. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Κασκαμανίδης, Γ., & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα* (58)1, 7-24.

https://www.academia.edu/20850367/%CE%9A%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_%CE%93_and_%CE%9D%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CF%82_%CE%9A_2004_%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CF%89%CF%83%CE%B7_%CE%97_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%BD%CE

%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CE%BA%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%97_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1_58_%CF%83%CF%83_7_25

Μαλαφάντης Κ. Δ. (2014). Παραμύθι και Δημιουργικότητα του παιδιού . *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 18, 1-26.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578>

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (Επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ευ. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ντίνας, Κ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). Διδακτική αξιοποίηση του Θεσσαλικού ιδιώματος. Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.). Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση (σελ. 123-131). *Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4α Τζαρτζάνεια*. Τύρναβος, Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας.
https://www.academia.edu/21037205/%CE%9D%CF%84%CE%AF%CE%BD_%CE%B1%CF%82_%CE%9A_and_%CE%A3%CF%89%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%95_2015_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%B8%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82_%CE%A3%CF%84%CE%BF_%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%

CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82_%CE%93_%CE%9F%CE%B9_%CE%B3%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%9D%CE%AD%CE%B1%CF%82_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7

Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2013). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Δράμα. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΠΑΝΙΤΣΑΣ, Χ. ΠΑΠΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. ΣΑΚΚΑΣ, Γ. & ΣΦΥΡΗ, Ε. (2012- 2013). Το Ελληνικό Παραμύθι. Εκδομένη ερευνητική εργασία Λύκειο, Πάτρα.

Πολίτης, Δ. *Λογοτεχνία για Παιδιά I, Ενότητα 2: Παραμύθι* [Διαφάνειες Power Point]. Ανακτήθηκε από: Πανεπιστήμιο Πατρών eClass UPatras: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1516/%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AC%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE>

%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/
 %CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%202_%CE%
 A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%B9.pdf

Πρόγραμμα σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄τάξης Γενικού Λυκείου βάσει του ΦΕΚ 1562/τ. Β΄/27-06-2011 που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο (Λύκειο). Ανακτήθηκε στις 20/11/2023 στον ιστότοπο: <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΙΣ Α΄, Β΄, Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΛΥΚΕΙΟΥ (2021) όπως δημοσιεύθηκε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ανακτήθηκε στις 20/11/2023 στον ιστότοπο: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-pronoli>

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, 2019 όπως δημοσιεύθηκε βάσει του ΦΕΚ 4911/τ.Β΄/31-12-2019 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο. Ανακτήθηκε στις 20/11/2023 στον ιστότοπο: <https://drive.google.com/file/d/1S7AbMiKGK0eyAR117Zg6y95lmbRkuLvI/view>

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο βάσει του ΦΕΚ Αριθ. Γ2/1008 Β΄/06-05-1999 που δημοσιεύτηκε στην που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο (Γυμνάσιο-Λύκειο). Ανακτήθηκε στις 22/11/2023 από UOWM Open eClass: <https://eclass.uowm.gr/modules/document>

Στάμου, Α.Γ., Πολίτης Π. & Αρχάκης Α. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α. (επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, (σελ. 13-40). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Σωτηρίου, Ε., Στάμου, Α., Ντίνας, Κ., & Γρίβα, Ε. (2014). Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την κριτική ανάλυση λόγου. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός*

στη σχολική πράξη». Δράμα.

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

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτηση» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. Στο 34ο συνέδριο του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσιλιμένη Τ. (2014). Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. 18, 1-18. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.579>

Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Ματσαγγούρας, Η. Γ.(επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σελ.466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 21-36.

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*, (16), 114-130. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. 2010. Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης)*.

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. (2011). Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. *Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Π.Ι. Λευκωσία.

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.