

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών
Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Ιδεολογικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος:
Ανάλυση διδακτικών εγχειριδίων.

Ιωάννης Μαργώνης

Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Σταυρούλα Τσιπλάκου

Μάιος 2015

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών
Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Ιδεολογικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος:
Ανάλυση διδακτικών εγχειριδίων.

Ιωάννης Μαργώνης

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Σταυρούλα Τσιπλάκου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2015

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή, έχοντας ως άξονα και σημείο αναφοράς τα κείμενα της πρώτης ενότητας του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου με τίτλο «Η Ελλάδα στον κόσμο», επικεντρώνεται στη σχέση ιδεολογίας και διδακτικής της γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά εγχειρίδια. Παράλληλα, αναλύονται οι στόχοι που έχουν καθοριστεί από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αξιολογείται η εφαρμογή τους στα διδακτικά εγχειρίδια. Τέλος, υποδεικνύονται διδακτικές πρακτικές όπως ο κριτικός γραμματισμός που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται στη συγκεκριμένη διατριβή περιλαμβάνει, εκτός από την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ), την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και την Κειμενική Ανάλυση με σκοπό να διαφανούν τα γλωσσικά, κειμενικά και άλλα μέσα κωδικοποίησης υπόρρητων ιδεολογιών στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια.

Summary

Starting off with the texts of the first unit of the national high school textbook for Third Grade Modern Greek, titled "Greece in the World", this thesis focuses on the relationship between ideology and language teaching as this is reflected in Greek curricula and in the current textbook. An analysis is proffered of the learning objectives set by the national curricula and their implementation in the textbooks is evaluated. In the last part of this thesis, we attempt to suggest teaching practices and trends that will promote critical literacy and a critical stance by the students toward issues which concern and affect them directly or indirectly. The methodology used in this thesis includes, Qualitative Content Analysis and Critical Discourse Analysis, in order to gauge covert ideological positions indirectly indexed or coded through linguistic, textual and other means in the language textbooks.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κα Σταυρούλα Τσιπλάκου για την αμέριστη βοήθεια της. Οι παρατηρήσεις και οι υποδείξεις της στάθηκαν πολύτιμος οδηγός κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας διατριβής. Παράλληλα, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τη Στάλα και τη Μαρία για τη στήριξη και υπομονή τους.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Summary	5
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1	10
1.1 Η ιδεολογία ως έννοια	10
1.2 Η ιδεολογία ως Discourse (Λόγος)	13
1.3 Η επιβολή της «κυρίαρχης» ιδεολογίας στην εκπαίδευση	14
Κεφάλαιο 2	17
2.1 Η ιδεολογική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.....	17
2.2 Ιδεολογικές πτυχές του ΑΠΣ (1999).....	22
Κεφάλαιο 3	30
3.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός ως παιδαγωγική πρακτική	30
3.2 Κειμενικά είδη, Γραμματική και Κριτικός γραμματισμός.....	33
Κεφάλαιο 4	42
4.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	42
4.2 Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου	42
4.3 Η Κριτική Ανάλυση Λόγου	43
4.4 Η Κειμενική Ανάλυση	48
Κεφάλαιο 5	50
5.1 Εισαγωγικά.....	50
5.2 Γενική επισκόπηση των κειμένων	50
5.3 Ανάλυση των κειμένων	56
5.4 Ανάλυση των ασκήσεων.....	80
5.5 Επίλογος.....	86
Κεφάλαιο 6	89
6.1 Συμπεράσματα	89
6.2 Προτάσεις για την επίτευξη του κριτικού γραμματισμού μέσα στην τάξη.....	90
Βιβλιογραφία.....	94

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας για ιδεολογικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Μοσχονά, τα θέματα τα σχετικά με την ιδεολογία και τη γλώσσα κατηγοριοποιούνται «σε θέματα ιδεολογίας της γλώσσας (π.χ. γλωσσικό ζήτημα, υποτίμηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων), σε θέματα γλώσσας της ιδεολογίας (π.χ. η γλώσσα μιας πολιτικής ιδεολογίας, η ιδεολογία της ή μιας εθνότητας) και σε θέματα ιδεολογίας στη γλώσσα (η εκφραστική νοοτροπία μιας ομάδας, ο αξιακός συμβολισμός της εξουσίας ή του κύρους, ο σεξισμός στη γλώσσα)» (Μοσχονάς, 2005, σ. 14). Παράλληλα, ο Μοσχονάς (Μοσχονάς, 2005) αναφέρει πως *γύρω από τα περισσότερα ζητήματα ιδεολογίας στη γλώσσα επικρατεί μεγάλη σύγχυση και ειδικότερα μεταξύ γλωσσικών ιδεολογιών που αφορούν γλωσσικά ζητήματα και «ιδεολογιών στη γλώσσα» που αφορούν μη γλωσσικά ζητήματα.*

Στο αντικείμενο που εξετάζουμε, κυρίως τη μεγαλύτερη επίδραση ασκούν τα θέματα ιδεολογίας της γλώσσας, δείγμα της οποίας αποτελεί η επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η διατριβή αυτή εστιάζει στην πρώτη ενότητα του σχολικού διδακτικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου, με στόχο να ανιχνεύσει τα στοιχεία εκείνα που μετατρέπουν τα κείμενα του εγχειριδίου σε εργαλεία για την προβολή συγκεκριμένων ιδεολογημάτων και στερεοτύπων, μέσω της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος. Οι άξονες, λοιπόν, που διατρέχουν την έρευνά μας άπτονται θεμάτων που εντάσσονται στα πεδία της κειμενογλωσσολογίας και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, από τη στιγμή που τα κείμενα του εγχειριδίου χρησιμοποιούνται με ιδεολογικό προσανατολισμό.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της διατριβής ορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ιδεολογίας και παρατίθενται θέσεις γλωσσολόγων και φιλοσόφων σχετικά με τον ορισμό της έννοιας *ιδεολογία* και την εξωτερίκευσή της ως *Λόγου* (Discourse). Γίνεται μνεία στην κυρίαρχη ιδεολογία και στην προώθησή της μέσω του σχολείου ως εκπαιδευτικού ηγεμονικού μηχανισμού που ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από το κράτος. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μια ανάλυση των

βασικών αξόνων και της φιλοσοφίας που διέπει τα ΑΠΣ. Στο τρίτο μέρος υποστηρίζεται ως σχολική πρακτική ο κριτικός γραμματισμός, ως πρακτική ανάλυσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων από τους μαθητές με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του κοινωνικού, πολιτισμικού και ιδεολογικού τους κριτηρίου. Στο τέταρτο μέρος εκτίθεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε. Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και η συνδυασμένη εφαρμογή τους με πεδίο ανάλυσης την πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου. Στο πέμπτο μέρος αναλύονται τα κείμενα της προαναφερθείσας ενότητας και τέλος στο έκτο μέρος ακολουθεί η εξαγωγή των συμπερασμάτων μας και η υποβολή προτάσεων για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού μέσ' την τάξη.

Τα κείμενα που θα μας απασχολήσουν εντοπίζονται στις σελίδες 10-25 του σχολικού εγχειριδίου και τιτλοφορούνται ως εξής: κείμενο 1 - [Η συνεισφορά των Ελλήνων], κείμενο 2 -[Η Alfa Romeo], κείμενο 3 - [Η ελληνική κοινωνία αλλάζει], κείμενο 4 - [GR€€C€], κείμενο 5 - [Ελλάδα, σταυροδρόμι των λαών], κείμενο 6 - [Μελετώντας το χάρτη της Ελλάδας], κείμενο 7 - [Τα ελληνικά... μυστήρια], κείμενο 8 - [Ο Χατζιδάκις μιλάει για το Γιώργο Σεφέρη], κείμενο 9 - [Βαριέμαι...], κείμενο 10 - [Ρωμιοσύνη (απόσπασμα)], κείμενο 11 - [Χίος], κείμενο 12 - [Γραικός, Γραικοί και Έλληνες], κείμενο 13 - [Ξένος, εύπορος, ψάχνει σπίτι στην Ελλάδα].

Κεφάλαιο 1

1.1 Η ιδεολογία ως έννοια

Όπως τονίζει ο Gee «όλοι ζούμε και επικοινωνούμε μέσω της ιδεολογίας» (Gee, 2007, σ. 29). Όμως, παρά το γεγονός αυτό, η ιδεολογία είναι δύσκολο να οριστεί, καθότι περιλαμβάνει «μια σειρά νοημάτων, όχι απαραίτητα συμβατών μεταξύ τους» (Eagleton, 1991, σ. 1). Ομοίως, ο Μοσχονάς υποστηρίζει ότι «η ιδεολογία είναι από κείνες τις έννοιες που τις γνωρίζουμε χωρίς να μπορούμε να τις ορίσουμε. Είναι οικεία, κι ως παραμένει απροσδιόριστη» (Μοσχονάς, 2005, σ. 12). Η αιτία έγκειται στο γεγονός πως «ο όρος ιδεολογία έχει πολλές πτυχές και προεκτάσεις όπως πολιτικές, πολιτισμικές, ηθικές και παιδαγωγικές» (Παυλίδης, 2004, σ. 65).

Διαχρονικά, επιστήμονες και φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με την ιδεολογία ως έννοια, επιχειρώντας να την ορίσουν. Αρκετοί μάλιστα συνέδεσαν την ιδεολογία με την εξουσία. Οι Μαρξ και Ένγκελς χαρακτήρισαν την ιδεολογία ως «ιδεοκρατική φιλοσοφία, η οποία αντιλαμβάνεται τον κόσμο με αντεστραμμένο και φενακιστικό τρόπο. Ιδεολογία γι' αυτούς είναι οι ιδεοκρατικές αντιλήψεις που καταφάσκουν την αυτόνομη από τις υλικές συνθήκες και σχέσεις ύπαρξης-ανάπτυξη των ιδεών όπως της φιλοσοφίας, του δικαίου, της θρησκείας» (Παυλίδης, 2004, σ. 66). Χρησιμοποίησαν, μάλιστα, τον όρο *ιδεολογία* για να προσδώσουν ταξικό περιεχόμενο στην έννοια, υποστηρίζοντας ότι, ως ιδεολογία, επίσης, «μπορούν να θεωρηθούν και οι ιδέες που, άμεσα ή έμμεσα, εκφράζουν συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα» (Παυλίδης, 2004, σ. 67).

Παρόμοια προσέγγιση, με βάση της ανάλυσης την έννοια της εξυπηρέτησης ταξικών συμφερόντων, υιοθέτησε και ο Γκράμσι, βλέποντας στην ιδεολογία «το μέσο δια του οποίου μια τάξη επιτυγχάνει την ενότητα ενός συνασπισμού διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων, διασφαλίζοντας έτσι την ηγεμονία της μέσα στην κοινωνία» (Παυλίδης, 2004, σ. 67).

Ο Thompson (1984) υποστηρίζει ότι «η ιδεολογία συνδέεται ουσιαστικά με τη διαδικασία της διατήρησης των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, δηλαδή τη διατήρηση της κυριαρχίας» (1984, αναφορά στον Moghaddam 2013:111). Η

σημασία του έργου του Thompson έγκειται στις επιτυχημένες προσπάθειές του «να υπογραμμίσει την καίρια λειτουργία της γλώσσας στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των γλωσσών, της ιδεολογίας και της εξουσίας» (Moghaddam, 2013, σ. 111). Ο Thompson διακρίνει δύο πτυχές της ιδεολογίας: μια ουδέτερη πτυχή, δηλαδή την αντίληψη της ιδεολογίας ως «καθαρά περιγραφικού όρου» και μια κριτική αντίληψη που αντιμετωπίζει την ιδεολογία ως «ουσιαστικά συνδεδεμένη με τη διαδικασία της διατήρησης ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας». Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο (1984 αναφορά στον Moghaddam 2013:115), «εξουσία» και «κυριαρχία» είναι οι δύο βασικές έννοιες που σχετίζονται με την ιδεολογία.

Επίσης, ο Eagleton (1991) αναφέρει πως με τον όρο *ιδεολογία* εννοούμε «τη διαδικασία παραγωγής νοημάτων και αξιών στην κοινωνική ζωή, το σύνολο των ιδεών που αποσκοπούν στην νομιμοποίηση της κυρίαρχης πολιτικής εξουσίας ή ένα σώμα ιδεών που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα» (Eagleton, 1991, σ. 1).

Ο van Dijk από την άλλη θεωρεί ότι «οι ιδεολογίες είναι η αξιωματική βάση των κοινωνικών αναπαραστάσεων μιας ομάδας, οι οποίες μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών και στη συνέχεια, προσωπικών νοητικών μοντέλων ελέγχουν τους επιμέρους Λόγους και άλλες κοινωνικές πρακτικές των μελών της ομάδας» (van Dijk, 2006, σ. 730).

Κατά τον Παυλίδη, «σε γενικές γραμμές ως *ιδεολογία* χαρακτηρίζεται ένα σύνολο ιδεών, οι οποίες εκφράζουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία συνολικά και για τη σχέση του ατόμου προς αυτή, ενώ, ταυτόχρονα, ρυθμίζουν-καθοδηγούν την ανθρώπινη στάση-συμπεριφορά απέναντι στις κοινωνικές σχέσεις» (Παυλίδης, 2004, σ. 65).

Η ιδεολογία, ως διαμορφωμένο σύνολο ιδεών πηγάζει από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και οικοδομείται σταδιακά μέσω των επιρροών που δέχεται ο άνθρωπος από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Οι επιρροές αυτές ωθούν το άτομο στο σχηματισμό πρώιμων αντιλήψεων για το σύνολο των θεμάτων που τον απασχολούν και έχουν ως αποτέλεσμα την απόδοση συγκεκριμένου περιεχομένου και νοήματος σε ό,τι μάς πλαισιώνει. Έτσι το κάθε τι κρίνεται και σχηματοποιείται στο μυαλό μας εναρμονιζόμενο με

τις αξίες που έχουμε προσλάβει από τον περίγυρο μας. Σχετικά με τη θέση αυτή, αξίζει να λάβουμε υπόψη την παρατήρηση του Gee πως «το νόημα δεν είναι μόνο αυτό που έχουμε μέσα στο μυαλό μας, αλλά έχει κοινωνικό και πολιτιστικό χαρακτήρα» (Gee, 2007, σ. 14).

Κατά τον Gee, αποδίδουμε νοήματα σύμφωνα με τα πολιτισμικά μοντέλα που έχουμε διαμορφώσει, δηλαδή θεωρίες που λειτουργούν «ως αναπαραστάσεις ενός απλοποιημένου κόσμου και μιας εξιδανικευμένης και τυποποιημένης πραγματικότητας» (Gee, 2007, σ. 104). Τα πολιτισμικά αυτά μοντέλα, λοιπόν, αποτελούν τον «πραγματικό κόσμο» για εμάς, ορίζοντας τις επιλογές μας σχετικά με το τι ακριβώς είναι «φυσιολογικό» και κατ' επέκταση «αποδεκτό» για εμάς (Gee, 2007, σ. 109).

Τα πολιτισμικά μοντέλα συγκεντρώνουν αρκετά χαρακτηριστικά. Καταρχάς «τις περισσότερες φορές τα χρησιμοποιούμε ανεπαίσθητα, ανυποψίαστοι για τις συνέπειες τους» (Gee, 2007, σ. 104). Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα και ποικιλία. Πιο αναλυτικά, υπόκεινται στις «κοινωνικές αλλαγές» που συντελούνται και μάς επηρεάζουν ως προσωπικότητες, ενώ «ποικίλλουν ακόμη και εντός μιας κοινωνίας που μιλά την ίδια γλώσσα» (Gee, 2007, σ. 104). Επιπλέον, τα πολιτισμικά μοντέλα έρχονται «σε σύγκρουση ως προς το περιεχόμενό τους» (Gee, 2007, σ. 113), μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των ανθρώπων. Από την σύγκρουση αυτή προκύπτει η επαναδιαπραγμάτευση των μοντέλων αυτών, η απόρριψη ή ακόμη και η ισχυροποίηση τους ανάλογα με το πόσο δεκτικοί είμαστε ή μη στη γόνιμη αμφισβήτηση. Ο Gee σχετικά με το ζήτημα αυτό υποστηρίζει πως «έχουμε την ηθική υποχρέωση να αλλάξουμε ένα πολιτιστικό μοντέλο όταν αυτό ευνοεί τον εαυτό μας ή την ομάδα μας σε βάρος του Άλλου» (Gee, 2007, σ. 26).

Συνοψίζοντας, το σύνολο των διαφορετικών πολιτισμικών μοντέλων του καθενός απηχεί την ιδεολογία του και καθορίζει τη στάση που τηρεί απέναντι στον κόσμο. Επομένως τα πολιτισμικά μοντέλα μπορούν να οριστούν ως οι ψηφίδες στο ψηφιδωτό που ονομάζεται ιδεολογία.

1.2 Η ιδεολογία ως Discourse (Λόγος)

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι οι αναλύσεις της ιδεολογίας που παραθέσαμε συνδέονται στενά με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό. Με τον όρο αυτό εννοείται «ένα σύνολο θεωριών που ομαδοποιούνται με βάση το κοινό τους επιχείρημα αναφορικά με την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας» (Σταυρακάκης, 2013). Βασική θέση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού είναι ότι «η πραγματικότητα νοηματοδοτείται μέσα από διαδικασίες κοινωνικής και πολιτικής κατασκευής σε αντίθεση με την ουσιοκρατία, δηλαδή την θεωρία που υποστηρίζει την αυθύπαρκτη ουσία των πραγμάτων» (Σταυρακάκης, 2013). Με άλλα λόγια, αποδίδουμε περιεχόμενο σε έννοιες ανάλογα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα (Σταυρακάκης, 2013) που ενστερνιζόμαστε. Η κοινωνική μας θέση, το μορφωτικό μας επίπεδο και οι αξίες που έχουμε κληρονομήσει από το οικογενειακό και φιλικό μας περιβάλλον ρυθμίζουν τις επιλογές μας απέναντι σε έννοιες που εμπεριέχουν διαφορετικό νόημα για κάθε άνθρωπο ή ομάδα ξεχωριστά και ευθύνονται για τη στάση που υιοθετούμε στη καθημερινότητα μας.

Ο Eagleton θεωρεί ότι «είναι χρήσιμο να λάβουμε υπόψη το πώς χρησιμοποιείται η ιδεολογία ως συγκεκριμένος όρος από τους απλούς ανθρώπους, οι οποίοι στην καθημερινή τους πρακτική κρίνουν κάποιο θέμα με βάση ένα πλαίσιο διαμορφωμένων ιδεών» (Eagleton, 1991, σ. 3), που εκδηλώνεται στην καθημερινότητα μέσω των Λόγων (Discourses). Οι Λόγοι μπορούν να οριστούν ως σύνολα αξιακών θέσεων, τοποθετήσεων, στερεοτύπων, απόψεων, που είναι, κατά τον Gee, «η αποτύπωση και η έκφραση της ιδεολογίας που συχνά μετουσιώνονται σε δράση λαμβάνοντας, όμως, υπόψη κάθε φορά τις κοινωνικές συνθήκες, που υπαγορεύουν ένα κοινωνικά κατασκευασμένο «εγώ» (Gee, 2007, σ.155).

Έτσι, οι Λόγοι εν τέλει «αντανάκλούν την πραγματικότητα ιδωμένη από μια συγκεκριμένη γωνία θέασης» (Archakis & Tsakona, 2013, σ. 49). Σύμφωνα με τον Gee, οι Λόγοι και τα πρότυπα που εκφράζουν είναι «από τις πιο ισχυρές εκφράσεις της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας» (Gee, 2007, σ. 82). Ο ίδιος κατηγοριοποιεί τους Λόγους σε «πρωτογενή και δευτερογενή» (Gee, 2007, σ. 168). Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει «ο πρωτογενής Λόγος αφορά την

καθημερινότητα του ατόμου έξω από κοινωνικές συμβάσεις και αποκτάται στα αρχικά στάδια της ζωής του ατόμου, συνήθως εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, τον δευτερογενή Λόγο συναποτελούν όλοι οι Λόγοι που αποκτούμε στη συνέχεια ως μέλη εθνικών και κοινωνικών ομάδων σε χώρους όπως το σχολείο, η εργασία, η εκκλησία. Εξαιτίας μάλιστα του δευτερογενούς Λόγου συχνά αναθεωρούμε τον πρωτογενή, δηλαδή τις αντιλήψεις που αποκτήσαμε στα πρώιμα στάδια της ζωής μας» (Gee, 2007, σσ. 156-157 & 168).

Μπορεί, λοιπόν, καταληκτικά, να υποστηριχθεί, πως ο σπουδαίος ρόλος των Λόγων αποτυπώνεται και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, αφού μέσω αυτών εκφράζονται πεποιθήσεις και ιδέες σχετικά με την ιδεολογία που διέπει τη σκέψη του κάθε ανθρώπου για συγκεκριμένα θέματα. Ως εκ τούτου, οι Λόγοι κυριαρχούν στα περιβάλλοντα εκείνα όπου ομάδες, ενδεχομένως προερχόμενες από διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες, έρχονται σε επαφή, όπως στον κατεξοχήν χώρο αλληλεπίδρασης, το σχολείο.

1.3 Η επιβολή της «κυρίαρχης» ιδεολογίας στην εκπαίδευση

Ο Γάλλος στοχαστής Althusser ακολουθώντας τη μαρξιστική θεώρηση της ιδεολογίας περί ταξικών συμφερόντων, διατύπωσε τη θέση «περί Ιδεολογικών Μηχανισμών του Κράτους (στο εξής ΙΜΚ)» (1993, αναφορά στον Παυλίδη, 2004, σ. 67). Κατά τον ίδιο, «μέσω των ΙΜΚ πραγματοποιείται, διαμορφώνεται και διαδίδεται η «κυρίαρχη» ιδεολογία, δηλαδή η ιδεολογία της άρχουσας τάξης, στην κοινωνία. Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι καμιά κοινωνική τάξη δεν είναι σε θέση να διατηρηθεί στην πολιτική εξουσία, αν δεν ασκεί συγχρόνως την ηγεμονία της μέσα στους ΙΜΚ» (Παυλίδης, 2004, σσ. 67-68). Σύμφωνα με τον Baik (1994, αναφορά στον Moghaddam 2013:110), ως Ηγεμονία χαρακτηρίζουμε «τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί η κυρίαρχη ομάδα, για να επιβληθεί. Ειδικότερα, θεωρεί «πως το σχολείο αποτελεί τον πιο ισχυρό μηχανισμό μακροχρόνιας, συστηματικής, μαζικής διάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφού διαμέσου της διάδοσης της «κυρίαρχης» ιδεολογίας το σχολείο καλλιεργεί στους μελλοντικούς εργαζόμενους έναν τρόπο συμπεριφοράς κατάλληλο για την αποδοχή και αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής» (Παυλίδης, 2004, σ. 68).

Με τις απόψεις του Αλτουσέρ συντάσσεται ο Μηλιός, που διατείνεται ότι η εκπαίδευση στον καπιταλισμό «διαδίδει και επιβάλλει στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη ιδεολογία» (Μηλιός 1993, αναφορά στον Παυλίδη 2004: 68). Επίσης, ο Κάτσικας, αναφερόμενος στην ιδεολογία του αστικού κράτους, υποστηρίζει ότι «ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου έγκειται στη συσσώρευση και διάδοση σειράς μυθολογημάτων που αφθονούν και αναπαράγονται κατά κόρον από τη σημερινή ηγεμονεύουσα ιδεολογία και που αποσκοπούν στη συγκάλυψη των αντιφάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας με στόχο τη διατήρηση της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων» (Κάτσικας 1999, αναφορά στον Παυλίδη 2004: 68).

Σκιαγραφώντας τη σχέση ιδεολογίας-κοινωνίας, οι Λίποβατς & Δεμερτζής «ερμηνεύουν το ιδεολογικό φαινόμενο ως απόρροια συνειδητών, σκόπιμων ενεργειών ειδικών φορέων της κοινωνίας με στόχο την ορθολογική εξήγηση και δικαίωση σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας» (Λίποβατς & Δεμερτζής 1994, αναφορά στον Παυλίδη 2004: 68).

Σύμφωνα με τον Παυλίδη, «ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση μιας από τις πλέον σημαντικές μορφές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως είναι η εθνική ιδεολογία - συνείδηση - ταυτότητα. Το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας: προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής. Διαμέσου της διάδοσης της εθνικής ιδεολογίας και της διαμόρφωσης στους μαθητές ενιαίας εθνικής συνείδησης το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί την πολιτισμική ομοιογένεια, συμβάλλοντας έτσι αποφασιστικά στη διασφάλιση-διατήρηση της συνοχής σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές ανισότητες και ανταγωνισμούς» (Παυλίδης, 2004, σ. 70).

Συγκεφαλαιώνοντας, οι παραπάνω θέσεις προκρίνουν την απολυτοποίηση του ρόλου της εκπαίδευσης ως χειραγωγούμενου χώρου και αναγνωρίζουν μεθοδεύσεις που προάγουν την «κυρίαρχη ιδεολογία» της άρχουσας τάξης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, πεδίο

εφαρμογής των οποίων θεωρητικά είναι το σχολείο, θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε στοιχεία που τεκμηριώνουν ή αντικρούουν τις παραπάνω θέσεις.

Κεφάλαιο 2

2.1 Η ιδεολογική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) γίνεται «με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα και λαμβάνει υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία όπως την ίδια την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, τη σχέση των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία και τη διαπολιτισμικότητα, δηλαδή την ένταξη και την αποδοχή του «άλλου», με στόχο την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Τα ΑΠΣ προσδιορίζουν τους σκοπούς και τους στόχους των επιμέρους μαθημάτων, τα περιεχόμενα της μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τις μορφές και τα είδη αξιολόγησης. Βάσει αυτών παράγονται τα διδακτικά πακέτα (σχολικά βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά και άλλα μέσα διδασκαλίας) και διατυπώνονται οι οδηγίες της διδασκαλίας, με απώτερο στόχο την παροχή πληροφοριών στους μαθητές και την καλλιέργεια ιδεών, δεξιοτήτων και συναισθημάτων, ώστε να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση των μαθητών και η ενσωμάτωση τους στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο και στον πολιτισμό μέσα στον οποίο θα ζήσουν». (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007, σσ. 55-56).

Σύμφωνα με τους Δενδρινού & Ξωχέλλη τα ΑΠΣ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τη φιλοσοφία τους σε «θεματοκεντρικά ή υλικοκεντρικά προγράμματα που επιδιώκουν κυρίως τη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων, σε παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά, που εστιάζουν στις ανάγκες των μαθητών, σε προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας, που προσανατολίζονται στις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας και τέλος σε προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, που έχουν ως στόχο να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος. Οι τρεις τελευταίοι τύποι προγραμμάτων και κυρίως οι δύο τελευταίοι διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή στόχων επίτευξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά περιγράφονται ως στοχοκεντρικά προγράμματα» (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999, σ. 4).

Γενικότερα, υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις σε ό,τι αφορά τα ΑΠΣ ως περιεχόμενο και πρακτική εφαρμογή. Ο Smith, επηρεασμένος από την «αριστοτελική κατηγοριοποίηση της εκπαίδευσης» κατηγοριοποιεί τα ΑΠΣ «ως ένα σώμα γνώσης που μεταδίδεται, δηλαδή ως θεματολογική ύλη, ως προϊόν που αξιολογείται βάσει αποτελεσμάτων και συνδέεται στενά με τους στόχους συμπεριφοράς και τις δεξιότητες του μαθητή, ως διαδικασία, όπου κυριαρχεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της τάξης και ως πράξη που επικεντρώνεται στη χειραφέτηση του μαθητή μέσα από τη κριτική και την πραγμάτευση των εμπειριών εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών» (Smith, 1996, 2000).

Ωστόσο, υπήρξαν και προσεγγίσεις που διείδαν στα ΑΠΣ την προσπάθεια της άρχουσας τάξης να νομιμοποιήσει την κυριαρχία της (Παυλίδης, 2004), βασιζόμενες στο γεγονός ότι, συχνά κάτω από τον εκπαιδευτικό μανδύα, οι κατευθυντήριες γραμμές των ΑΠΣ εμπερικλείουν ιδεολογήματα και αξίες που προωθούνται στους μαθητές μέσω του περιεχομένου, των στόχων, της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και των σχολικών εγχειριδίων που επιλέγονται προς χρήση. Κατά τον Apple, το γεγονός πως τα ΑΠΣ σχεδιάζονται κάτω από την εποπτεία του κράτους αρκεί, για να θεωρήσουμε τα ΑΠΣ ως «μηχανισμό για τον πολιτικό έλεγχο της γνώσης» (Apple, 1993, σ. 234). Αυτός ο «μηχανισμός», προϊόν των συντακτών του και κιβωτός των αντιλήψεων τους, ορίζει τις αξίες, που πρεσβεύει η «κυρίαρχη ομάδα» (Apple, 1993, σσ. 237-8), τις οποίες εν τέλει επιδιώκεται να ενστερνιστούν οι μαθητές και μελλοντικοί πολίτες. Έτσι προσδοκάται πως «η παροχή ειδικών γνώσεων θα προσδιορίσει κοινωνικά και πολιτικά τους πολίτες μέσα από τη διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, που λαμβάνει χώρα κατά την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου και θα διαμορφώσει τη συνείδησή τους, ως άτομα και ως πολίτες μιας συγκεκριμένης κοινωνικής και κρατικής οντότητας» (Apple 1986, Bernstein 1996, αναφορά στο Φωτεινό: 2004) αποτελώντας έτσι το «διαβατήριο» για την ένταξη τους στην κοινωνία. Με τις παραπάνω θέσεις συμπλέει και η Kostouli, υπογραμμίζοντας ότι «παρότι τα ΑΠΣ υποτίθεται πως αποσκοπούν στη μετάδοση πληροφοριών για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, εντούτοις θα πρέπει να ερμηνεύονται ως ιδεολογικά φορτισμένοι μηχανισμοί» (Kostouli, 2005, σ. 5).

Αρκετά διαφωτιστική, αναφορικά με τη θέση αυτή, είναι η θεωρία του Bourdieu σχετικά με «την αναπαραγωγή των αντικειμενικών δομών μέσω ενός εκπαιδευτικού συστήματος που διαιώνίζει τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες με πεδίο εφαρμογής (field) τα σχολεία (1977, αναφορά στον Smith 2006: 215-7). Ο Bourdieu διατύπωσε ποικιλοτρόπως (Sullivan, 2002) τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) και της έξης (habitus) συνδέοντας τις με την εκπαίδευση και την νομιμοποίηση της καθεστηκυίας κοινωνικής ιεραρχίας (Kramsch, 2008). Ο Bourdieu ορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως «τα τυπικά προσόντα (πτυχία) και οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο» και την έξη ως «την εμπειρική τάση να ενεργούμε με συγκεκριμένους τρόπους» (Smith, 2006, σσ. 215-217). Ο ίδιος, εκκινώντας από μια μαρξιστική αφετηρία, υποστήριξε, συν τοις άλλοις, ότι η διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, μέσω των ΑΠΣ, συνδέεται άμεσα με μια συντηρητική νοοτροπία που αυτοχρίσθηκε θεματοφύλακας των «αξιών του Δυτικού πολιτισμού ως ανάχωμα στην πολυπολιτισμικότητα» (1995, αναφορά στους Albright & Luke 2008:7), θέση που ασπάζεται και ο Apple (1993, σ. 238).

Σύμφωνα, λοιπόν, «με μια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, η οποία αντλεί από τον στρουκτουραλιστικό μαρξισμό και εδράζεται στην a priori αποδοχή της σχέσης εξάρτησης μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων, της κυρίαρχης ιδεολογίας και της αστικής τάξης, τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο με το οποίο επιβάλλεται η κυρίαρχη ιδεολογία» (Φωτεινός, 2004), δηλαδή η ιδεολογία που πλειοψηφικά γίνεται αποδεκτή από τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας και η οποία, σύμφωνα με τη μαρξιστική φιλοσοφία, εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, εν προκειμένω της αστικής. Η θέση αυτή απηχεί τη «λογική της μαρξιστικής προσέγγισης, η οποία θεωρεί πως η αστική τάξη, λόγω της τοποθέτησής της στην οικονομική δομή, επιβάλλει τις θέσεις της, μέσω της ιδεολογίας, την οποία η ίδια η αστική τάξη κατασκευάζει με τρόπο που να ευνοεί τα συμφέροντα της. Συνεπώς και τα αναλυτικά προγράμματα, ως μια κοινωνική κατασκευή και μέρος της ευρύτερης ιδεολογικής παραγωγής, με βάση αυτή τη θεωρητική συλλογιστική, θα πρέπει να απηχούν τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, που κυριάρχησε στον έλεγχο των μέσων παραγωγής, δηλαδή της αστικής τάξης» (Φωτεινός, 2011, σσ.676-677).

Βασικό επιχείρημα της θέσης αυτής είναι ότι το κράτος νομιμοποιεί τις όποιες επιλογές στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω ενός «ιδεολογικού και νομικού πλαισίου» (Φωτεινός, 2004). Αναφορικά με το νομικό πλαίσιο, ο Φωτεινός ισχυρίζεται πως «οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς, μέσω της λειτουργίας των θεσμών, διορίζουν, ή ελέγχουν, τις επιτροπές που καταρτίζουν τα προγράμματα. Παράλληλα, οι πολιτικοί, ως επιφορτισμένοι να νομοθετούν, διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί η εκπαίδευση. Έτσι, όλα τα αναλυτικά προγράμματα είναι κείμενα νομοθετικά, δημοσιευμένα σε Φ.Ε.Κ., είτε είναι Νόμοι, είτε Νομοθετικά Διατάγματα, ή ακόμα και Υπουργικές αποφάσεις» (Φωτεινός, 2004). Συμπερασματικά ο Φωτεινός καταλήγει στη διαπίστωση ότι «η αστική τάξη, μέσω του «κράτους» και των μηχανισμών που ελέγχει θα μπορεί να επιβάλλει τη θέλησή της και να ρυθμίζει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά της» (Φωτεινός, 2004).

Ενδιαφέρουσα παράμετρος των ΑΠΣ αποτελεί το «κρυφό curriculum» δηλαδή «το υπόρρητο ιδεολογικό πλαίσιο των ΑΠΣ, που αφορά στην ιδεολογική κατήχηση των συμμετεχόντων στην διδακτική διαδικασία. Μολονότι η τελευταία δεν περιέχεται ως τέτοια στο γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων, εντούτοις λαμβάνει χώρα μέσα από άρρητες διαδικασίες και διεργασίες, στις οποίες υποβάλλονται μαθητές και εκπαιδευτικοί» (Turner 1983, Bernstein 1991, Portelli 1993, αναφορά στο Φωτεινό 2004). Ο λόγος ύπαρξης του «κρυφού curriculum» κατά τον Apple έγκειται στο ότι «ενώ, φαινομενικά βέβαια, εφαρμόζεται ένα επίσημο κοινό Πρόγραμμα Σπουδών, που είναι το «ίδιο» για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές, στην πραγματικότητα, το «ίδιο» πρόγραμμα υλοποιείται πολύ διαφορετικά στα διάφορα σχολεία, ανάλογα με τις ποικίλες ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, το άτυπο η «κρυφό» πρόγραμμα συνεχίζει να επιβάλλεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε σχολείο εφαρμόζει το «επίσημο» πρόγραμμα (Apple, 1980·Apple & Christian-Smith, 1991, αναφορά στις Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007:56).

Πέρα από αυτά, απόδειξη του ιδεολογικού ελέγχου που ασκεί το κράτος στην εκπαίδευση αποτελεί και το γεγονός ότι «το κράτος, ειδικά σε ό,τι αφορά στην ελληνική περίπτωση, έχει διατηρήσει το προνόμιο της διάθεσης των βιβλίων,

κατεξοχήν προϊόν εφαρμογής των ΑΠΣ, με αποτέλεσμα η σχολικά παρεχόμενη γνώση να είναι μια σαφώς πολιτικά προστατευμένη και αδιαπραγμάτευτη γνώση» (Φωτεινός, 2004). Μάλιστα, όπως υπογραμμίζει ο Φωτεινός, «από τη στιγμή που το κράτος εκδίδει τα σχολικά βιβλία, είναι δύσκολο να αμφισβητηθεί το γνωστικό περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, ή η παιδαγωγική και επιστημονική αρτιότητά τους και η παρέκκλιση από την με κρατική σφραγίδα γνώση. Και αυτό ειδικά ισχύει για τα ιδεολογικοπολιτικά μαθήματα, τα οποία αποτελούνται κυρίως από τα φιλολογικά μαθήματα» (Φωτεινός, 2004).

Αξιοσημείωτο είναι πως «την αντίληψη περί σκόπιμης επιβολής ιδεολογικών δογμάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεσμικότητας συναντάμε και σε εκπροσώπους της φιλελεύθερης-αναλυτικής φιλοσοφικής παράδοσης, κυρίαρχου ρεύματος στο γνωστικό πεδίο της φιλοσοφίας της παιδείας, όπως ο Snook, ο οποίος κάνει λόγο για δογματικό διαποτισμό. Ο Snook διαβλέπει στην περίπτωση του δογματικού διαποτισμού τη σκόπιμη προσπάθεια να διδαχτεί στο μαθητή μια πρόταση ή ένα σύνολο προτάσεων, με στόχο αυτός να τις αποδέχεται πιστά, αδιαφορώντας για τις αποδείξεις. Αναλυτικότερα, ορίζει ως δογματικό διαποτισμό: α) τη διδασκαλία μιας ιδεολογίας ως της μοναδικής που μπορεί να εδράζεται στη λογική, β) τη διδασκαλία κάποιων προτάσεων ως έγκυρων τη στιγμή που ο διδάσκων γνωρίζει ότι η εγκυρότητα τους είναι αμφίβολη και γ) τη συνειδητή διδασκαλία ψευδών προτάσεων». (Snook, 1972, αναφορά σε Παυλίδη 2004: 67-68).

Το φαινόμενο του ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης από το κράτος παρατηρείται εντονότερα, στα «εθνικά» κυρίως ΑΠΣ, δηλαδή στα ΑΠΣ που δεν έχουν καταρτιστεί με τη συμμετοχή όλων των διαφορετικών φυλετικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και πολιτισμικών εκείνων ομάδων που συνθέτουν την κοινωνία, αλλά έχουν σχεδιαστεί κάτω από την πολιτική κηδεμονία του κράτους, ώστε, μέσω της εκπαίδευσης, να προωθούνται συγκεκριμένες αξίες και σκοποί της καθεστηκυίας τάξης.

Συν τοις άλλοις, τεκμήριο της ιδεολογικής ταυτότητας των ΑΠΣ αποτελεί το γεγονός πως αυτά λειτουργούν ως «ένα κοινωνικά κατασκευασμένο και ιδεολογημένο εργαλείο, εντεταλμένο να καθορίζει το «ωραίο» και το «αγαθό», εμπερικλείοντας ιδεολογικά μοτίβα που ταυτόχρονα δαιμονοποιούν και απορρίπτουν ό,τι αποκλίνει από την αποδεκτή νόρμα» (Τσιπλάκου,

Χατζηιωάννου & Κωνσταντίνου, σ. 589). Κατ' επέκταση μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα ΑΠΣ λειτουργούν ως αντανάκλαση της αποδοχής ή απόρριψης αξιών από την κοινωνία.

Συνοψίζοντας, αν και τα ΑΠΣ τυπικά είναι προσανατολισμένα σε ανθρωπιστικές αξίες και καταρτίζονται με σκοπό την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στους μαθητές αναφορικά με την πρόσβαση στη γνώση, μια προσεκτικότερη ανάγνωση αποκαλύπτει πως από τη θεωρία μέχρι την πράξη συχνά υπάρχει δυσθεώρητο χάσμα, το οποίο τροφοδοτείται είτε από την λειτουργική ανεπάρκεια των ίδιων των ΑΠΣ είτε από ιδεολογίες που ευνοούν τις ανισότητες στην εκπαίδευση και «κατ' επέκταση στην εξουσία» (Apple, 1993, σ. 223). Οι παραπάνω παρατηρήσεις μάς οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι αξίες που προβάλλουν τα ΑΠΣ συντηρούν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας, οι τεχνικές της οποίας κατά τον Foucault «είναι αόρατες, ανώνυμες και μη επαληθεύσιμες. Μάλιστα η αποτελεσματικότητα της εξουσίας, κατά τον ίδιο, εξαρτάται από τη διακριτικότητα της» (1979, αναφορά στον Moghaddam 2013: 111). Προκειμένου, λοιπόν, να φανούν πρακτικά οι υπόρρητες ιδεολογικές πτυχές των ΑΠΣ, όπως εκτέθηκαν παραπάνω, στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε δειγματικά το ελληνικό ΑΠΣ (1999) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο.

2.2 Ιδεολογικές πτυχές του ΑΠΣ (1999)

Το ελληνικό ΑΠΣ (1999) ανήκει στα στοχοκεντρικά προγράμματα, επιδιώκοντας «την ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς επίσης και την επίτευξη στόχων που αφορούν στη «γλωσσική επίγνωση» των μαθητών/τριών». (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999, σ. 4). Οι στόχοι καταγράφονται με τη μορφή οδηγιών όπως για παράδειγμα «να ασκηθούν οι μαθητές/τριες στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας» (1999, σ. 7247). Εντούτοις το συγκεκριμένο ΑΠΣ φέρει ιδεολογικό φορτίο, αναπαράγοντας αντιλήψεις που θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι κυριαρχούν στη συλλογική μνήμη της νεοελληνικής κοινωνίας ως κυρίαρχα «αφηγήματα» ή ιδεολογίες.

Σε ό,τι αφορά στη γλωσσική ιδεολογία, υπογραμμίζεται στο ελληνικό ΑΠΣ (1999) ο κυρίαρχος ρόλος της πρότυπης γλώσσας, δηλαδή της Κοινής Νεοελληνικής. Όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ «έχει κρυσταλλωθεί ο ενιαίος

γλωσσικός τύπος της Κοινής Νεοελληνικής, ο οποίος είναι πια καταχωρισμένος στην επίσημη γραμματική και είναι αυτός που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της σχολικής γλωσσικής ποικιλίας συναρτώμενος με τη γλώσσα που μιλιέται στα αστικά κέντρα της χώρας, γράφεται από τους δόκιμους Έλληνες συγγραφείς και καλλιεργείται στην επιστήμη, στη διοίκηση, στα γράμματα, στις τέχνες, προσαρμοζόμενη κάθε φορά στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες» (1999 σ. 7243-5). Σχετικά με την προβολή της Κοινής Νεοελληνικής ως κανόνα, ο Μοσχονάς τονίζει ότι «η ιδεολογία για τη γλώσσα αρχίζει με την προτυποποίηση της. Υπάρχουν γενικοί, σημειωτικοί λόγοι που εξηγούν, γιατί οι γλωσσικές ιδεολογίες δείχνουν τέτοια εμμονή στην τυποποίηση. Ο προφανέστερος είναι ότι οι ιδεολογίες, ως μεταγλωσσικά συστήματα, συνδέονται με πρότυπα, δηλαδή με αξίες για τη γλώσσα» (Μοσχονάς, 2005, σ. 19).

Ταυτόχρονα, συστήνεται η ανοχή στις διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες, όπως ο σεβασμός «προς τις γλώσσες όλων των λαών είτε αυτοί είναι ανεπτυγμένοι πολιτιστικά είτε όχι» (1999, σ. 7243) αλλά και προς την αποκλίνουσα από τη *norma* - γλώσσα (ιδίωμα, διάλεκτος) με την οποία έρχεται ο μαθητής στο σχολείο» (1999, σ. 7244). Μάλιστα, σύμφωνα με το ΑΠΣ, «δεν αποκλείονται οι άλλοι γλωσσικοί τύποι, αφού σκοπός είναι η μελέτη ολόκληρου αυτού του γλωσσικού θησαυρού και η αξιοποίηση του κατά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις / συνθήκες» (1999, σ. 7245).

Παρά ταύτα οι οδηγίες μένουν γράμμα κενό. Ο λόγος έγκειται στο ότι οι διάλεκτοι στην Ελλάδα όχι μόνο δεν αποτελούν λειτουργικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αντιμετωπίζονται μάλλον αρνητικά, ως να αντίκεινται στην επίσημη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό τους τόσο από το σύστημα όσο και από τους φυσικούς ομιλητές τους, εξαιτίας του φόβου των τελευταίων να στιγματιστούν ως διαφορετικοί σε σχέση με τις ποικιλίες γοήτρου που προάγει η κοινωνία. Αντί λοιπόν οι διάλεκτοι να ενσωματώνονται στην εκπαίδευση, προτιμάται η επικέντρωση και η προσαρμογή των διαλεκτόφωνων γλωσσικών κοινοτήτων στη μια, «εθνική» γλώσσα που εκφράζει τη μια, «εθνική» κουλτούρα, σε τέτοιο βαθμό ώστε οι επιλογές που ανοίγονται στους μαθητές να είναι «εθνική κουλτούρα ή καμία κουλτούρα» (Apple, 1993, σ. 234).

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι το ΑΠΣ περιέχει ουσιαστικές αντιφάσεις. Ενώ διατυμπανίζει την ενσωμάτωση των διαλέκτων ή γλωσσών στη διδασκαλία, ταυτόχρονα σπεύδει να ανυψώσει την Κοινή Νεοελληνική σε νόρμα και σε γλώσσα του σχολικού γραμματισμού. Η θέση αυτή ενισχύεται στο υπάρχον πρόγραμμα διδασκαλίας από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο το οποίο περιλαμβάνει έναν μόνο τύπο γλώσσας, δηλαδή τον επίσημο/ κυρίαρχο, καταδικάζοντας τις υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες σε αφάνεια.

Μάλιστα, όσον αφορά τα εγχειρίδια πριν το 2006, η Τσιπλάκου αναφέρει σχετικά ότι «τα σχολικά εγχειρίδια, που αντικαταστάθηκαν το 2006, προϋπήρχαν του Προγράμματος Σπουδών. Στη Δημοτική Εκπαίδευση διδασκόταν από το 1981-'82 η σειρά *Η Γλώσσα μου* ενώ στη Μέση Εκπαίδευση αρχικά διδασκόταν μόνο νεοελληνική λογοτεχνία, ενώ αργότερα προστέθηκαν ώρες γλωσσικής διδασκαλίας και σχετικά βιβλία (π.χ. τα *Έκφραση-Έκθεση*). Τα σχολικά εγχειρίδια στην πλειοψηφία τους μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αναιρούσαν στην πράξη το Πρόγραμμα Σπουδών καθώς (α) δεν διδάσκονταν αυθεντικά κείμενα και ποικίλα κειμενικά είδη σε σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής και πρόσληψής τους αλλά ψευδοκείμενα και διασκευές λογοτεχνικών κειμένων, (β) η γραμματική στην πραγματικότητα διδασκόταν αποπλαισιωμένα και ρυθμιστικά και (γ) οι οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών περί σεβασμού προς τη γλωσσική ποικιλότητα και περί διδακτικής αξιοποίησής της (αν και οι τελευταίες, όπως είδαμε, δίνονται με ασάφεια και ενέχουν αντιφάσεις), στην πραγματικότητα δεν υλοποιούνται καθώς η γλώσσα του σχολικού γραμματισμού είναι η γλώσσα των εγχειριδίων. Αυτή ωστόσο δεν είναι πάντα η πρότυπη Νέα Ελληνική καθώς, ειδικά σε λογοτεχνικά η «λογοτεχνίζοντα» κείμενα, υπάρχουν στοιχεία από γεωγραφικές διαλέκτους ή κοινωνιολέκτους ή ακόμα και από διαφορετικά επίπεδα ύφους· ωστόσο δεν υπάρχει καμιά συστηματική οδηγία ως προς το αν τέτοια στοιχεία γλωσσικής ποικιλότητας μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και με ποιον τρόπο» (Τσιπλάκου, υπό έκδοση).

Παράλληλα, είναι πρόδηλη η τάση του ΑΠΣ προς την αρχαιολατρία την οποία αντιλαμβάνεται ως ενιαίο σώμα, αποτελούμενο από τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορική συνέχεια του έθνους. Πιο συγκεκριμένα, το ΑΠΣ όχι μόνο υποπίπτει σε αντιφάσεις, όταν υποστηρίζει πως «θεωρείται σφάλμα η

διατήρηση και η διαιώνιση μιας συγκεκριμένης, έστω και τέλειας, κατά την άποψη μας, μορφής που απέκτησε η γλώσσα σε κάποια φάση της ζωής της» (1999, σ. 7240) αλλά επιπλέον προκρίνει την αυθαίρετη θέση ότι «η Νεοελληνική, η Δημοτική δηλαδή, που λέγεται και Κοινή Νεοελληνική, είναι η Αρχαία Ελληνική γλώσσα στη σημερινή της μορφή, αφού η σημερινή μας γλώσσα δεν είναι εγγονή ή θυγατέρα της Αρχαίας Ελληνικής, παρά είναι η ίδια η Αρχαία Ελληνική μεταπλασμένη από το χρόνο, τις κοινωνικές ανάγκες και τη χρήση». Αλλά και σε άλλο σημείο προβάλλεται η άποψη ότι «η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι γνωστή στο παιδί. Δεν τη μαθαίνει πρώτη φορά στο σχολείο. Στο σχολείο την κατακτά και την καλλιεργεί. Μέσα του βρίσκονται οι πηγές των υδάτων της» (1999, σ. 7245). Η «αρχαιολατρία» εντοπίζεται και σε άλλα σημεία του ΑΠΣ όπου προβάλλεται η αρτιότητα της αρχαίας ελληνικής «ο μαθητής επιδιώκεται να πάρει την αυστηρή διατύπωση και την οργάνωση του λόγου από τους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς» (1999, σ. 7244). Ο αναγνώστης δε θα δυσκολευτεί να εννοήσει πως η «τέλεια» μορφή της ελληνικής αφορά στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία θεωρείται η πεμπτουσία της γλώσσας μας με ταυτόχρονη υπόρρητη υποβάθμιση της νέας ελληνικής. Αυτό όμως που παραβλέπεται είναι ότι η συντακτική ομάδα φαίνεται να αγνοεί το γεγονός πως για τον μέσο Έλληνα η αρχαία ελληνική αποτελεί μεν τη ρίζα της γλώσσας του αλλά παράλληλα αποτελεί και μια γλώσσα την οποία δεν κατανοεί.

Αποκαλυπτικά, επίσης, της αναχρονιστικής γλωσσικής προτίμησης των συντακτών του ΑΠΣ αποτελούν χωρία του ΑΠΣ όπου εμμέσως υπογραμμίζεται η κλασική ελληνική ως κάτοπτρο της κλασικής αρχαιότητας «στη χώρα μας, βέβαια, από τα ελληνιστικά χρόνια ακόμη δόθηκε προτεραιότητα στη σπουδή του γραπτού λόγου, πράγμα που οφείλεται στον θαυμασμό και στη λατρεία που έτρεφαν οι λόγιοι εκείνης της περιόδου για τα κείμενα της κλασικής αρχαιότητας, όπως οφείλεται και στην περιφρόνηση που έδειχναν οι ίδιοι άνθρωποι (και οι κληρονόμοι τους) στον καθημερινό προφορικό λόγο. Δημιουργήθηκε από τότε παράδοση γοητείας του γραπτού λόγου (γράμματα, γραμματικός, γραμματική) και αδιαφορίας και περιφρόνησης του προφορικού» (1999, σ. 7242). Εδώ γίνεται κατανοητό πως οι λέξεις που επιλέγονται (θαυμασμός, λατρεία, γοητεία) για να χαρακτηρίσουν την προσκόλληση σε έναν αναχρονιστικό τρόπο αντίληψης σηματοδοτούν ελιτιστικές γλωσσικές

προκαταλήψεις των συντακτών του ΑΠΣ, ενώ την ίδια στιγμή προκρίνεται η πρωτοκαθεδρία του «λόγιου» γραπτού λόγου έναντι του «δημώδους» προφορικού. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη πως το εν λόγω ΑΠΣ χαρακτηρίζει ως «λόγια γλώσσα» την καθαρεύουσα (1999, σ. 7245), στοιχείο που μάλλον αποτελεί «απολίθωμα» των ιδεολογιών της περιόδου του γλωσσικού ζητήματος σχετικά με την υψηλή μορφή της γλώσσας (λόγια – καθαρεύουσα) σε αντιδιαστολή με τη «δημοτική», την «ταπεινή» γλώσσα του λαού (Mackridge, 2009).

Το εν λόγω ΑΠΣ όμως δε περιορίζεται στη γλωσσική ιδεολογία. Εμφανής είναι και η αντιμετώπιση της γλώσσας ως φορέα πολιτισμού «η γλώσσα είναι πολιτιστικό προϊόν. Η γλώσσα είναι πολιτισμός. Η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού και παιδείας. Αυτό για την ελληνική γλώσσα σημαίνει ότι έχει ενσωματωμένες τις πολιτιστικές κληρονομίες των Ελλήνων, οι οποίες μέσα από τη γλώσσα και με τη γλώσσα φτάνουν έως εμάς» (1999, σ. 7240). Εκτός αυτού, η συντακτική ομάδα συνδέει ευθέως τη γλώσσα και την πολιτιστική ακμή ενός λαού «οι γλώσσες αναδύονται από τους πολιτισμούς και τους εκφράζουν. Γι' αυτό και έχουν τους ίδιους προσανατολισμούς. Ένας τεχνολογικός πολιτισμός δεν μπορεί πάρα να εκφράζεται από ανάλογη γλώσσα, όπως συμβαίνει με τον σημερινό πολιτισμό, στον οποίο κυριαρχεί η μηχανή. Άλλη, βέβαια, ήταν η γλώσσα την οποία χρησιμοποίησε ο ελληνικός πολιτισμός του 5ου αιώνα π.Χ., γιατί ήταν άλλα και τα πολιτισμικά πεδία τα οποία καλλιεργούσε. Πλάθονται, λοιπόν, οι γλώσσες και χρωματίζονται από τους πολιτισμούς που εκφράζουν, και αντιστρόφως, οι γλώσσες επηρεάζουν τους πολιτισμούς και τους σφραγίζουν» (1999, σ. 7243).

Ιδεολογική γραμμή, λοιπόν, του ΑΠΣ είναι πως η γλώσσα λειτουργεί ως «κιβωτός» του πολιτιστικού παρελθόντος και η εξέχουσα σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι αποδεικνύει την αδιάσπαστη ιστορία και συνέχεια του ελληνικού έθνους ως ομογενοποιημένου συνόλου διαχρονικά και κληρονόμου ενός λαμπρού πολιτισμού. Έτσι, αυτός ο λαμπρός πολιτισμός συνδέεται με τη γλώσσα και με μια απλουστευτική λογική: κάθε αλλοίωση της γλώσσας εγκυμονεί κινδύνους για την αλλοίωση του ελληνικού πολιτισμού, ειδικά από την εισροή ξένων λέξεων «Ξένες λέξεις και μάλιστα απροσάρμοστες εισέρχονται και σήμερα στην ελληνική γλώσσα εξαιτίας της εισόδου της Ελλάδας στην

Ευρωπαϊκή Ένωση και της γενίκευσης του ανθρώπινου πολιτισμού. Η θέση μας απέναντι σ' αυτές είναι δεδομένη: Όταν οι ξένες λέξεις δεν έχουν γίνει λαϊκές, τις αντικαθιστούμε με αντίστοιχες ελληνικές, και όταν δεν υπάρχουν, τις κατασκευάζουμε εύηχες, σύντομες, ευκολονόητες, ώστε να ζωντανεύουν τις έννοιες. Οπωσδήποτε δεν είναι φρόνιμο να δημιουργούμε νόθες γλωσσικές καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε εξάρτηση και σε νόθευση της σκέψης. Όταν υποχωρούν οι γλώσσες, υποχωρούν και οι πολιτισμοί που αυτές εκφράζουν. Άλλωστε η γλώσσα είναι πολιτισμός. Αυτά οφείλει να τα φροντίσει η Ενωμένη Ευρώπη. Το μέλλον της είναι, πρέπει να είναι, πολυγλωσσικό, δηλαδή πολυπολιτισμικό» (1999, σ. 7245). Μάλιστα επιδιώκεται να ενστερνιστούν τον ελληνικό πολιτισμό όχι μόνο οι ημεδαποί αλλά και ο αλλοδαπός μαθητής «ο οποίος μέσα από τη γλώσσα πρέπει να βοηθηθεί να υιοθετήσει θετική στάση προς τον ελληνικό πολιτισμό» (1999, σ. 1528). Υπόρρητος σκοπός φυσικά είναι η αφομοίωση του «Άλλου» ώστε να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια της τάξης και της κοινωνίας γενικότερα.

Επιπρόσθετα, οι συντάκτες του ΑΠΣ επιχειρούν να καταστήσουν σαφές ότι μέσω της γλώσσας μπορεί να διασφαλιστεί η ιστορική συνέχεια του έθνους. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρεται «η ελληνική γλώσσα, δεν έχασε ποτέ τη συνέχεια της, διότι και ο λαός που τη μιλάει δεν έχασε ποτέ τη δική του βιολογική και πολιτιστική συνέχεια» (1999, σ. 7240). Επομένως, το ΑΠΣ απλουστευτικά υπερπηδά αιώνες γλωσσικών και πολιτιστικών αλλαγών με αποκλειστικό γνώμονα την απόδειξη της γλωσσικής, και μέσω αυτής, της φυλετικής συνέχειας. Επιδιώκεται δηλαδή μέσω της γλώσσας να προβληθεί η ελληνικότητα ως ενιαίο διαχρονικά σύνολο.

Πέρα από αυτά, το ΑΠΣ αποδίδει στη γλώσσα ιδιότητες που μάλλον ακούγονται εξιδανικευμένες, αφηρημένες και ως εκ τούτου ανεφάρμοστες: «η γλώσσα δεν εξεικονίζει μόνον και δεν αντανακλά τη ζωή με τους αγώνες, αλλά στην ουσία είναι η ίδια ζωή και αγώνας. Η γλώσσα, είπαν, δεν αποτελεί μόνον την αντανάκλαση ή το ίχνος των κοινωνικών αγώνων, αλλά τους συγκροτεί κιόλας. Είναι η γλώσσα δράση και ενέργεια, αφού τέτοια είναι και η ζωή που τη γεννάει και τη θρέφει. Αγωνιζόμαστε με τη γλώσσα» (1999, σ. 7240). Η αοριστία του υποκειμένου του ρήματος *είπαν* αποτελεί μάλλον το «άλλοθι» για να εκφράσουν

οι συντάκτες του ΑΠΣ τις προσωπικές τους θέσεις. Το ίδιο φαινόμενο επαναλαμβάνεται και σε άλλο σημείο του ΑΠΣ (1999, σ. 7243).

Η ποιητική γλώσσα κυριαρχεί στο ΑΠΣ προκαλώντας σύγχυση στον αναγνώστη «οι λέξεις, μας λένε οι ερευνητές, δεν εκφράζουν απλώς τις σκέψεις, αλλά τις γεννούν κιόλας. Στις φόρμες των λέξεων γεννιούνται οι σκέψεις. Η κοίτη της ανθρώπινης σκέψης από την ώρα που αυτή αποκτά λέξεις καθίσταται λεκτική. Όπως τα ρεύματα των υδάτων κινούνται στην κοίτη του ποταμού, και, αν δεν υπάρχει αυτή, σκορπίζουν, έτσι και οι σκέψεις κινούνται στην κοίτη της γλώσσας» (1999, σ. 7240). Για ακόμη μια φορά, οι ερευνητές, που επικαλούνται οι συντάκτες του ΑΠΣ, δεν κατονομάζονται για να αποδειχτεί η εγκυρότητα των όσων λένε. Αλλά και πάλι η ποιητική γλώσσα καθιστά τους στόχους του ΑΠΣ αδιαφανείς με αποτέλεσμα να εναπόκειται στον κάθε καθηγητή να υλοποιήσει το ΑΠΣ, όπως το αντιλαμβάνεται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, βέβαια, διευκολύνεται όχι η εφαρμογή του ΑΠΣ αλλά του «κρυφού ΑΠΣ».

Ταυτόχρονα η γλώσσα χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό προϊόν: «μέσα στην ευρύτερη γλώσσα τα επαγγέλματα αποκτούν τις δικές τους γλωσσικές ποικιλίες που τις ονομάζουμε ειδικές γλώσσες. Αυτά σημαίνουν ότι δάσκαλος και μαθητής κατά το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας καλούνται να αποκτήσουν συνείδηση ότι η γλώσσα αναδύεται ως κοινωνικό προϊόν μέσα από τη γλωσσική κοινότητα διαφορισμένη σε πλήθος γλωσσικές ποικιλίες (γλωσσικά επίπεδα) που στοιχούν στις κοινωνικές ποικιλίες (κοινωνικά επίπεδα)» (1999, σ. 7242). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το ΑΠΣ αναπαράγει την αντίληψη του Bourdieu περί έξης και πολιτισμικού κεφαλαίου στην κοινωνία, αφού παραδέχεται πως κάθε κοινωνική τάξη εγκλωβίζεται σε συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και επικοινωνίας με ανάλογα περιθώρια διάκρισης σε κοινωνικό επίπεδο.

Επίσης, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εθνικό κεφάλαιο και αξία με διεθνές κύρος την οποία ο μαθητής όχι μόνο πρέπει να «έχει πάντα σε πρώτη θέση αφού είναι μοναδική και αναντικατάστατη η αξία των λέξεων της» (1999, σ. 7243) αλλά επιπλέον «πρέπει να κατανοήσει τη σημασία της για τα έθνη» (1999, σ. 1528), αφού «πλήθος ελληνικές λέξεις χρησιμοποιούνται στις ευρωπαϊκές γλώσσες και στην διεθνή επιστημονική ορολογία» (1999, σ. 7245). Το ΑΠΣ, μάλιστα, τονίζει ότι «σωστή μητρική γλώσσα σημαίνει, είπαν, σωστός νους». Η

αοριστία του υποκειμένου του ρήματος *είπαν* και σε αυτό το σημείο επιτρέπει στον κριτικά σκεπτόμενο αναγνώστη να εικάσει ότι πίσω από τον ισχυρισμό αυτό βρίσκονται οι ίδιοι οι συντάκτες του ΑΠΣ.

Τέλος, το ΑΠΣ χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο προβολής συγκεκριμένων στοιχείων που χαρακτηρίζουν την αντίληψη του σύγχρονου Έλληνα για την ταυτότητα του *«η επιλογή των κειμένων και των θεμάτων γίνεται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθοδοξία, η διάρκεια του ελληνισμού και κυρίως, οι σημερινές δυνατότητές του»* (1999, σ. 1552). Επομένως, αξίες, όπως οικογένεια, θρησκεία και πατρίδα, τίθενται στο επίκεντρο και η γλώσσα καλείται να τις καλλιεργήσει και να τις αναδείξει στη συνείδηση των μαθητών, ως εχέγγυα της ύπαρξης και της προόδου του Ελληνισμού. Είναι φανερό επίσης ότι το ΑΠΣ προϋποθέτει ως αυταπόδεικτα «ορθές» τις συγκεκριμένες αξίες, και ότι αντιμετωπίζει τον «ελληνισμό» ουσιοκρατικά, ως αδιαμφισβήτητη «πραγματικότητα», χωρίς να αφήνει κανένα περιθώριο αντιμετώπισής του ως ιστορικής κατασκευής, αλλά και ως υπερκείμενη έννοια η οποία περικλείει και νοηματοδοτεί γλωσσικές, θρησκευτικές και κοινωνικές αξίες (οικογένεια, «πρόοδος»).

Όπως διαφαίνεται, από όσα λέχθηκαν, τα ΑΠΣ δεν είναι ιδεολογικά «ουδέτερα». Γι' αυτό πρέπει πάντα να αντιμετωπίζονται κριτικά και να βελτιώνονται με γνώμονα το συλλογικό καλό αναθεωρώντας ιδεολογίες και τακτικές που στέκονται ανάχωμα στον κύριο ρόλο τους, δηλαδή τη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης. Κυρίως, όμως, τα ΑΠΣ πρέπει να λειτουργούν τροχοδεικτικά προκειμένου το σχολείο να διαπλάθει κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους, που θα αναπτύσσουν κριτική σκέψη απέναντι στα υπάρχοντα δεδομένα. Ως μέσο επίτευξης του στόχου αυτού θεωρούμε την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, που εξετάζεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 3

3.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός ως παιδαγωγική πρακτική

Όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης, «η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει πλέον διαμορφωθεί στις χώρες του δυτικού κόσμου δημιούργησε ένα περιβάλλον, το οποίο δημιούργησε μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση του, γεγονός που είχε αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση. Από αυτήν την άποψη, ο όρος *γραμματισμός* αποτελώντας έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές δε μπορεί πλέον να σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα *ειδών λόγου* και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του λόγου» (Χατζησαββίδης, 2009, σ. 4-5).

Ως επακόλουθο, οι νεότερες εξελίξεις στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της γλωσσοδιδασκτικής «έχουν στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον στη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τις ποικίλες μορφές εγγραμματοσύνης και τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί σε ποικίλες κειμενικές δομές, ορίζοντας την εγγραμματοσύνη ως μια κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένη διαδικασία» (Κωστούλη, 2001, σ. 4), ενώ, παράλληλα, στόχο αποτελεί «η διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών από το εκπαιδευτικό μας σύστημα» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνης, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 1), ώστε να είναι σε θέση «να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν» (Χατζησαββίδης, 2009, σ. 7).

Τους στόχους αυτούς επιδιώκει να υλοποιήσει ο κριτικός γραμματισμός (στο εξής ΚΓ). Όπως υποστηρίζει ο Bayham, «είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε τον γραμματισμό όχι ως ένα ουδέτερο σύνολο δεξιοτήτων αποκομμένων από το συγκεκριμένο, αλλά ως κοινωνική πρακτική» (Bayham, 1995, σ. 265). Έτσι, στόχος είναι η ανάπτυξη του κριτικού αισθητηρίου των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να

συνειδητοποιήσουν την ιδεολογική, κοινωνική και πολιτική ταυτότητα των κειμένων, αλλά και των γλωσσικών μορφών που τα επενδύουν. Στο πλαίσιο αυτό, «τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως φορείς συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, καλύπτοντας διαφορετικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον συγγραφέα και τους αναγνώστες» (Ioannidou, 2012, σ. 219).

Η Κωστούλη στον ορισμό της για τον ΚΓ αναφέρει ότι «είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο ΚΓ προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, που δίνουν έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν ή/και υπονοούν» (Κωστούλη, Τσιπλάκου & Χατζησαββίδης 2012).

Ομοίως, η Ioannidou υποστηρίζει ότι «ο ΚΓ αναφέρεται στην επιδίωξη δημιουργίας ανθρώπων που είτε μέσω του προφορικού είτε μέσω του γραπτού λόγου θα στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα και θα είναι σε θέση να τα αποδομούν ως προς το περιεχόμενο, τη γλωσσική δομή αλλά και τις αξίες που αυτά εκφράζουν» (Ioannidou, 2012, σ. 218).

Από παιδαγωγική άποψη, ο ΚΓ «είναι το ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων των ατόμων – δασκάλων και μαθητών/-τριών με κείμενα» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνης, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 5), και στηρίζεται σε αρχές όπως η συνδιαμόρφωση των μαθητών/-τριών σε κριτικά υποκείμενα, η έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου που η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών, μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα, η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που τους/τις αφορούν και η διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2009, σ. 7).

Ως επίκεντρο της φιλοσοφίας που διέπει τον ΚΓ, προβάλλει, σύμφωνα και με την Τσιπλάκου, «η κριτική (μετα)γλωσσική ενημερότητα έχοντας ως σημείο αφετηρίας την επίγνωση του ότι η γλώσσα είναι κοινωνική πρακτική και ότι ως τέτοια αντανακλά αλλά και διαμορφώνει στάσεις, θέσεις, απόψεις, πτυχές του πολιτισμικού και κοινωνικού συγκεκριμένου, «ταυτότητες», στερεότυπα και

ιδεολογίες, κυρίαρχες και μη. Η γλώσσα δεν είναι κοινωνικά αθώα και μπορεί να γίνει μέσο διάδοσης και εγκαθίδρυσης συγκεκριμένων τρόπων θέασης του κόσμου, αλλά και εργαλείο και μηχανισμός κοινωνικής αλλαγής. Κριτική γλωσσική ενημερότητα σημαίνει επομένως βαθιά κατανόηση του ρόλου αυτού της γλώσσας» (Τσιπλάκου, υπό έκδοση) από την πλευρά των μαθητών.

Συνεπώς, «μέσα από το γλωσσικό μάθημα επιδιώκεται τα παιδιά όχι απλώς να μπορούν να διαβάζουν με ευκολία τα διάφορα κείμενα ή να γράφουν σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής, αλλά να είναι σε θέση να κατανοούν ποια είναι η θέση του/της συγγραφέως για το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο, έστω και αν αυτή η θέση δεν δηλώνεται φανερά μέσα σε αυτό και επιπλέον τα παιδιά, ερχόμενα σε επαφή με διάφορα κείμενα, να είναι σε θέση να εξετάζουν τις διαφορετικές απόψεις και στο τέλος να τοποθετούνται και τα ίδια πάνω στο θέμα» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνης, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 1).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω τοποθετήσεις, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο ΚΓ προκρίνει την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων και την ενασχόληση των μαθητών με ποικίλα κειμενικά είδη με σκοπό να διαφανούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους ως ενδείκτης των προθέσεων του συγγραφέα αλλά και των αξιών που εμπεριέχονται στα κείμενα. Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντική είναι η αντίληψη της γλώσσας ως εργαλείου κατασκευής στερεοτύπων και ιδεολογιών, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανιχνεύσουν και να επεξεργαστούν κριτικά, όχι απλώς για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά ως πρακτική και εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή και δράση τους.

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι ο ΚΓ, αποσκοπώντας στη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, έχει εκτός από παιδαγωγικές, και κοινωνικές προεκτάσεις που αποβλέπουν στη διαμόρφωση μιας δικαιότερης κοινωνίας. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια ανθρωποκεντρική πρακτική διδασκαλίας που αποσκοπεί στη βελτίωση των υπάρχουσών κοινωνικών συνθηκών μέσω της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα ως σκεπτόμενων και με ανεπτυγμένο το κριτικό αισθητήριο ατόμων και αυριανών πολιτών. Την προσδοκία αυτή άλλωστε επιβάλλουν οι σύγχρονες συνθήκες που χαρακτηρίζονται από καταγισμό πληροφοριών και δεδομένων στο πλαίσιο μιας

παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου η υπεύθυνη και δραστήρια στάση των πολιτών προβάλλει όχι απλώς ως ευκαταία αλλά ως επιβεβλημένη, αν επιθυμούμε τη συνδιαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων αντί του να μένουμε ουραγοί τους.

3.2 Κειμενικά είδη, Γραμματική και Κριτικός γραμματισμός

Η σύγχρονη γλωσσολογία παραδέχεται ότι η έννοια του *κειμενικού είδους* (genre) ως κοινωνικού προϊόντος είναι θεμελιώδους σημασίας για τον κριτικό γραμματισμό, δεδομένου ότι μέσω του κειμενικού είδους κωδικοποιούνται και αναγνωρίζονται οι ποικίλες κοινωνικές πρακτικές. Τα κειμενικά είδη θεωρούνται ως προς τη λειτουργική τους διάσταση κοινωνιογνωστικές κατασκευές (sociocognitive constructs), δηλαδή γνωστικά αναγνωρίσιμα πλαίσια οργάνωσης του λόγου θεσμοποιημένα σε διαφορετικό βαθμό για σκοπούς ρύθμισης και διευκόλυνσης ποικίλων τύπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και κοινωνικών, επαγγελματικών ή πολιτιστικών πρακτικών (Matsagouras & Tsiplakou, 2008:73).

Αυτό σημαίνει πως τα κειμενικά είδη έχουν κοινωνικές προεκτάσεις από τη στιγμή που συντάσσονται με έναν καθορισμένο τρόπο για να ανταποκριθούν σε ένα καθορισμένο κοινωνικό συγκείμενο. Έτσι, οι επιλογές του συντάκτη ως προς τη δομή και τις επιδιώξεις του κειμένου του υπαγορεύονται από τις συνθήκες επικοινωνίας αλλά και τις αξίες και ιδεολογίες τόσο του ίδιου όσο και των κοινωνικών θέσεων ή ομάδων που εκπροσωπεί και στις οποίες απευθύνεται. Σύμφωνα με τη κειμενογλωσσολογία, τα κείμενα χαρακτηρίζονται ως «μια γλωσσική ενότητα που έχει καθορισμένα όρια, εσωτερική συνοχή και φέρει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του/της δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες» (Κωστούλη & Στυλιανού, 2015, σ. 618).

Ο κοινωνιογνωστικός χαρακτήρας των κειμένων αντικατοπτρίζεται και στη δομή της γλώσσας, εφόσον βέβαια «η γραμματική στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η γλώσσα θεωρείται πηγή κατασκευής και ανταλλαγής κοινωνικών νοημάτων και η επιλογή διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων διαμορφώνει διαφορετικές θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, γεγονός το οποίο τα κριτικά εγγράμματα άτομα καλούνται να

κατανοήσουν και να χειριστούν» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνη, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 1).

Κομβικό ρόλο στον ΚΓ διαδραματίζει το συγκείμενο, που συχνά περιγράφεται με όρους της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής. Το συγκείμενο περιλαμβάνει το πεδίο (επικοινωνιακό γεγονός) που σχετίζεται με την κατασκευή συγκεκριμένων τρόπων αναπαράστασης του θέματος (αναπαραστατική λειτουργία), τον τόνο που αφορά την οικοδόμηση συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων ομιλητή/-τριας ή συγγραφέα με τον/την ακροατή/-τρια ή αναγνώστη/-τρια (διαπροσωπική λειτουργία) και τέλος τον τρόπο δηλαδή την επιλογή του κειμενικού είδους και τις γλωσσικές επιλογές (κειμενική λειτουργία)» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνη, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 1-2).

Οι λειτουργίες αυτές έχουν τη ρίζα τους στο ρόλο που επιτελεί η γραμματική όπως αποτυπώθηκε στη θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Systemic Functional Grammar, στο εξής ΣΛΓ) του Halliday (Halliday & Hasan, 1976). Σύμφωνα με τον ίδιο «σε κάθε πρόταση εγγράφονται τουλάχιστον τρεις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας. Αυτές οι τρεις λειτουργίες, που επιτελεί η κάθε πρόταση, αφορούν, αντίστοιχα, τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζουμε την εμπειρία μας, το πώς κατασκευάζουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και το πώς οργανώνουμε την πληροφορία. Συγκεκριμένα, η πρώτη λειτουργία εκφράζει την εμπειρία που έχει ο/η ομιλητής/-τρια του εξωτερικού και του εσωτερικού του/της κόσμου. Επειδή η λειτουργία αυτή είναι στο επίπεδο της ιδέας ή γνώμης που έχει ο/η χρήστης για την πραγματικότητα, όπως αυτή έχει καταγραφεί στη συνείδησή του/της, ο Halliday την αποκαλεί ideational function και στα ελληνικά τη μεταφράζουμε ως (ανα)παραστατική λειτουργία της γλώσσας. Η δεύτερη λειτουργία της πρότασης, που μεταφράζουμε ως διαπροσωπική λειτουργία [interpersonal function], αφορά τις σχέσεις όσων εμπλέκονται σε μια περίπτωση επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της παρεμβολής του/της ίδιου/-ας του/της ομιλητή/-τριας σε αυτήν: κάθε φορά που παράγουμε προφορικό ή γραπτό λόγο υιοθετούμε ρόλους για τους εαυτούς μας και τους άλλους, με τους οποίους επικοινωνούμε, και μέσα από τους ρόλους αυτούς διαμορφώνουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις. Η τρίτη λειτουργία, η οποία ονομάζεται κειμενική λειτουργία της πρότασης [textual function], έχει

σχέση με την οργάνωση της πληροφορίας και αφορά τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο οργανώνεται ως προϊόν προφορικού ή γραπτού λόγου» (Λύκου, 2000, σ. 60).

Για παράδειγμα, στο κείμενο 1 της πρώτης ενότητας του βιβλίου διαβάζουμε: *Εάν κοιτάξετε τις εικόνες των ελληνικών ναών και τα αγάλματά τους, θα δείτε και μόνοι σας πόσο λεπτή και γεμάτη αληθινή ομορφιά ήταν η τέχνη των Ελλήνων.* Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, στο κείμενο αυτό, η αναπαραστατική λειτουργία του κειμένου συνοψίζεται στο να εξάρει τους Έλληνες ως δημιουργούς απaráμιλλων έργων τέχνης και πολιτισμού, γεγονός που προβάλλεται ως αναμφισβήτητο, χωρίς τεκμηρίωση αλλά συνοδευμένο από αξιολογικές κρίσεις· έτσι, π.χ. τα επίθετα «λεπτή, γεμάτη, αληθινή» αλλά και το επίρρημα «πόσο» εξαίρουν την αξία της εκλεπτυσμένης τέχνης. Κατά τον συγγραφέα, οι αναγνώστες μπορούν να διαπιστώσουν «ιδίοις όμμασι», όσα αναφέρει, αν κοιτάξουν τα αγάλματα και τους ναούς που σώζονται ως τις μέρες μας. Η διαπροσωπική λειτουργία επομένως εκφράζεται μέσα από την τροπικότητα των ρημάτων: η προτρεπτική υποτακτική «*εάν κοιτάξετε*» υπογραμμίζει τον κατευθυντικό ρόλο του συγγραφέα σε σχέση με τους αναγνώστες, αλλά παράλληλα ενθαρρύνει και τη συμμετοχικότητα των αναγνωστών με την εμπλοκή τους ως «δραστών», προς εξακρίβωση της αλήθειας (δείξη προσώπου - χρήση β' πληθυντικού ενεργητικής φωνής *εάν κοιτάξετε, θα δείτε - εσείς*). Η σκόπιμη επιλογή αυτού του είδους της διαπροσωπικής λειτουργίας έχει ως αποτέλεσμα σε επίπεδο κειμενικής λειτουργίας να προωθείται μια κειμενική οργάνωση με στοιχεία βιωματικότητας και προφορικότητας.

Έτσι, όπως φαίνεται από το παράδειγμα αλλά και από όσα αναφέρει η Λύκου, «αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι αυτές οι λειτουργίες πραγματώνονται μέσω συγκεκριμένων επιλογών στο λεξικογραμματικό σύστημα της γλώσσας. Η (ανα)παραστατική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος μεταβιβαστικότητας [transitivity], το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες (τα ρήματα), τους/τις μετέχοντες/-ουσες (τα ουσιαστικά) και τα καταστασιακά στοιχεία (προθετικές φράσεις χρόνου, τόπου, τρόπου κτλ). Η διαπροσωπική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου [mood], το οποίο αναφέρεται στο βαθμό βεβαιότητας ή σιγουριάς (σύστημα τροπικότητας [modality]) που εκφράζεται από την πρόταση, στο είδος των προτάσεων

(δήλωση, ερώτηση), στους δείκτες ευγένειας κτλ. Μέσω, δηλαδή, αυτού του συστήματος της πρότασης εκφράζεται ο ρόλος που ο/η ομιλητής/-τρια έχει επιλέξει να υιοθετήσει σε μια επικοινωνιακή κατάσταση καθώς επίσης και ο ρόλος ή οι πιθανοί ρόλοι που έχει επιλέξει να εκχωρήσει στους/στις συνομιλητές/-τριές του. Τέλος, η κειμενική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του θέματος-ρήματος [theme-rheme], το οποίο περιλαμβάνει διάφορα μοτίβα οργάνωσης της πρότασης» (Λύκου, 2000, σσ. 60-61).

Εξετάζοντας τις πιο πάνω λειτουργίες θα παρατηρούσαμε πως «η κειμενική λειτουργία συνολικά είναι παράγωγη της αναπαραστατικής και της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, με την έννοια ότι παράμετροι όπως τι αναπαρίσταται γλωσσικά/κειμενικά (πεδίο) και μέσα σε ποιο είδος διαπροσωπικής σχέσης πομπού/δέκτη (τόνος) επιτελείται αυτή η αναπαράσταση καθορίζει τον τρόπο δόμησης και τη γλώσσα του κειμένου. Αντίστροφα, οι ποικίλες εκφάνσεις της κειμενικής λειτουργίας παραπέμπουν σε εξωκειμενικές συνθήκες, όπως το πεδίο και ο τόνος. Για τον ΚΓ, η γραμματική του κειμένου θεωρείται ως έκφραση ακριβώς αυτών των συνθηκών και σχέσεων και όχι ως αυτόνομη και αποπλαισιωμένη» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, Αϊδίνης, Στυλιανού & Παπανικόλα, 2013, σ. 8). Μέσω, λοιπόν, των γραμματικών επιλογών, η κειμενική λειτουργία αντικατοπτρίζει την αναπαραστατική και διαπροσωπική λειτουργία δηλαδή το ρόλο των υποκειμένων και την αλληλεπίδραση τους.

Γενικότερα, όπως υποστηρίζει η Λύκου «η συστημική λειτουργική προσέγγιση έχει συνεισφέρει σημαντικά στην εκπαίδευση με στόχο τη (κριτική) γνώση για τη γλώσσα [(critical) knowledge about language], ή την (κριτική) γλωσσική συνειδητότητα [(critical) language awareness]. Δηλαδή, η γνώση της ΣΛΓ, εκτός από την ενσυνείδητη κατανόηση των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τον/την μαθητή/-τρια να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται με συστηματικό τρόπο γλωσσικά σχήματα για την κατασκευή του κοινωνικού κόσμου. Η θεωρητική θέση ότι η γραμματική διαμορφώνει την πραγματικότητα και μετατρέπει τις αντιλήψεις σε νοήματα και ότι οι κατηγορίες και οι έννοιες της υλικής μας ύπαρξης κατασκευάζονται με τη γλώσσα αποτυπώνεται σε αυτό που ονομάζεται κριτικός γραμματισμός [critical literacy]. Κατά συνέπεια ο κριτικός

γραμματισμός παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να αποκτήσουν πρόσβαση στα κοινωνικά ισχυρά νοήματα, καθώς και στις πρακτικές με τις οποίες μπορούν αυτά να κατασκευαστούν, και να συνειδητοποιήσουν ότι τα νοήματα «με ισχύ» δεν είναι «φυσικά» αλλά κατασκευασμένα, και άρα μπορούν να γίνουν αντικείμενο αμφισβήτησης και ανακατασκευής» (Λύκου, 2000, σ. 65).

Έτσι, οι γραμματικές επιλογές μπορεί να χρησιμοποιούνται για σκοπούς έμφασης, εστίασης ή απόκρυψης των στοιχείων της πραγματικότητας. Εάν, παραδείγματος χάριν, χρησιμοποιείται η παθητική φωνή για να αποδοθεί ένα γεγονός, αυτό σημαίνει ότι οι δράστες, δηλαδή τα πρόσωπα που ενεργούν συνήθως αποκρύπτονται ενώ με τη χρήση της ενεργητικής φωνής τονίζεται αντίθετα ο ρόλος τους. Άρα, σε καμία περίπτωση, σύμφωνα με τη ΣΛΓ, η επιλογή των στοιχείων που δομούν και χαρακτηρίζουν ένα κείμενο δε μπορεί να αντιμετωπίζεται ως «κοινωνικά» και «ιδεολογικά» αθώα. Αυτό προκύπτει εύκολα από το παράδειγμα που ακολουθεί: Στο κείμενο 3 της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου διαβάζουμε: *Η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία διατάραξε λοιπόν τα τελευταία χρόνια την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιογένειας και έθεσε επιτακτικά πλέον το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.* Στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης αναγνωρίζει την καταλυτική δράση των μειονοτήτων στη διατάραξη της εθνικής συνοχής μέσω της χρήσης της ενεργητικής φωνής (διατάραξε). Στην αντίθετη περίπτωση θα είχαμε την απόκρυψη του υποκειμένου μέσω της χρήσης της παθητικής φωνής (η ελληνική κοινωνία διαταράχθηκε) με την ενδεχόμενη παράλειψη του ποιητικού αιτίου.

Αξίζει ακόμα να επισημάνουμε τη λειτουργία της ονοματοποίησης, της χρήσης γενικών υποκειμενικών ή αντικειμενικών ή και ετερόπτωτων προσδιορισμών (π.χ. *η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων, την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιογένειας, το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων*), που καθιστούν τη σύνταξη πιο «σύνθετη» από ό,τι θα ήταν η χρήση Ρηματικών Φράσεων, και έτσι δημιουργούν την εντύπωση ή επίφαση της αυθεντίας του συγγραφέα. Επομένως, η χρήση της γλώσσας, με βάση όσα πρεσβεύει η ΣΛΓ, είναι σε θέση να κατασκευάσει μια πραγματικότητα ως «φυσική» για τον ανυποψίαστο μαθητή που δεν μπαίνει στη διαδικασία να

εστιάζει στη δομή του λόγου ως κοινωνική κατασκευή με αποτέλεσμα να μην αποκωδικοποιεί κριτικά τα δεδομένα που τίθενται εμπρός του.

Κατ' επέκταση, όπως επισημαίνει η Hasan, «προκειμένου να μελετηθούν και να αξιολογηθούν τα νοήματα που κατασκευάζονται από τα γλωσσικά στοιχεία ενός κειμένου, είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη η γνώση της συστημικής λειτουργικής γραμματικής, καθώς επιτρέπει στους χρήστες μιας γλώσσας να καταλαβαίνουν πώς τα λεξικογραμματικά στοιχεία κατασκευάζουν αυτά τα νοήματα. Έτσι, τους παρέχει την ενσυνείδητη δυνατότητα να τα αναπαράγουν ή να τα ανακατασκευάζουν και με τον τρόπο αυτό να συμμετέχουν σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής» (Hasan 1996, αναφορά στη Λύκου 2000: 65).

Επομένως, αν οι μαθητές είναι σε θέση να αποδομούν τα κείμενα, εντοπίζοντας τους ρόλους και την αλληλεπίδραση του πομπού και του δέκτη, τη λειτουργία του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συγκεκριμένου, δηλαδή των συνθηκών κάτω από τις οποίες συντάχθηκε το κείμενο, τότε θα αποκτήσουν την ικανότητα να στέκονται κριτικά απέναντι σε ό,τι προβάλλεται ως δεδομένο, να το συνδέουν με τις προθέσεις και την κοσμοαντίληψη του συγγραφέα του κειμένου και εν τέλει να παίρνουν θέση απέναντι στα ίδια αυτά κείμενα, ελέγχοντας και τις ιδεολογικές και κοινωνικές τους προεκτάσεις.

Συνοπτικά, η εφαρμογή του ΚΓ στην πράξη διέπεται από παιδαγωγικούς άξονες όπως:

η αποδόμηση της δομής και των χαρακτηριστικών του κειμένου, η εξέταση υπόρρητων ιδεών στη βάση ότι τα κείμενα δεν είναι διαχρονικά, καθολικά ή αμερόληπτα, αλλά ως κοινωνικές κατασκευές αντανακλούν μερικές από τις ιδέες και τις πεποιθήσεις που τηρούνται από ορισμένες ομάδες ανθρώπων κατά τη στιγμή της δημιουργίας τους. Παράλληλα, διερευνούμε εναλλακτικές αναγνώσεις, λαμβάνοντας υπόψη τι έχει συμπεριληφθεί και τι έχει παραλειφθεί στο κείμενο. Επίσης ερευνούμε ποιες πτυχές της ζωής εκτιμά ο συγγραφέας και εξετάζουμε την περίπτωση να βλέπαμε το κείμενο από διαφορετική οπτική γωνία, εάν εκτιμούσαμε αυτές τις πτυχές.

Ταυτόχρονα, ερευνούμε το κείμενο προς ανεύρεση ανισοτήτων ως προς τις θέσεις εξουσίας. Επικεντρωνόμαστε, επίσης, στις πεποιθήσεις και τις αξίες του συγγραφέα του κειμένου. Λαμβάνουμε υπόψη το χρόνο και την κουλτούρα βάσει των οποίων δημιουργήθηκε το κείμενο. Εξετάζουμε τους τρόπους που θα μπορούσαν οι απόψεις που εκφράζονται στο κείμενο να είναι παρόμοιες ή διαφορετικές από τις απόψεις που έχουμε σήμερα καθώς επίσης και τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς ή/και πολιτικούς λόγους των διαφορών που υπάρχουν σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή (τώρα). Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνούμε ότι «στόχος μας είναι η κοινωνική ισότητα και αλλαγή. Για το λόγο αυτό αναλύουμε τους μηχανισμούς με τους οποίους τα οπτικά, προφορικά, γραπτά, επιτελεστικά κείμενα ή πολυμέσα λειτουργούν και ανακαλύπτουμε τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι αξίες χειραγωγούνται από τη γλώσσα. Κατά αυτόν τον τρόπο γινόμαστε φορείς της κοινωνικής αλλαγής που εργάζεται για την εξάλειψη των ανισοτήτων και των αδικιών.¹

Εντούτοις, στη σύγχρονη εποχή η εφαρμογή και επίτευξη του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο, τον κατεξοχήν χώρο αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης, συναντά αρκετές δυσκολίες. Ένας από τους κύριους λόγους είναι πως οι επίσημες ιδεολογίες σπάνια αμφισβητούνται στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «την ερμηνεία του κόσμου από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία ορίζοντας τι είναι "κατάλληλο", "κανονικό", "φυσικό" και "σωστό"» (Gee, 2007, σ. 66). Επιδίωξη αυτής της φιλοσοφίας είναι οι μαθητές να αποδέχονται άκριτα τις αξίες που προβάλλονται μέσω των κειμένων ως θέσφατο.

Παράλληλα, «ο περιορισμός της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων και λεξιλογίου αποκομμένων από τα κείμενα» (Archakis & Tsakona, 2013, σ. 48), δηλαδή η προσήλωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη γραμματικοσυντακτική μέθοδο δεν επιτρέπει να διαφανεί το ύφος των

¹(<http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.html>)

κειμένων ως φορέα ιδεολογίας, ενώ σε δεύτερο επίπεδο περιχαρακώνει τον μαθητή αποτρέποντας την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της τάξης.

Επίσης, το γεγονός ότι τα κείμενα, ως κατασκευές, συνήθως στέκουν αποκομμένα από τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες των μαθητών συνεπάγεται την πλήξη των τελευταίων και κατ' επέκταση υποθάλπουν την αδιαφορία για τα τεκταινόμενα γύρω τους.

Τέλος, η αποθάρρυνση των δασκάλων/καθηγητών να εισαγάγουν καινοτόμα ως προς το περιεχόμενο κείμενα προς διδασκαλία (Archakis & Tsakona, 2013, σ. 51) επιφέρει μοιραία τον περιορισμό των μελών της τάξης στα «κατασκευασμένα» κείμενα του εγχειριδίου με τις ανάλογες συνέπειες που αυτά συνεπάγονται για την κριτική ικανότητα των μαθητών. Η μεγάλη πρόκληση λοιπόν έγκειται στο να μετατρέψουμε την τάξη σε μια κοινότητα όπου τα μέλη της θα διαβάζουν κριτικά και θα αξιολογούν τα δεδομένα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και του γόνιμου διαλόγου.

Εν είδει προλόγου του κεφαλαίου που ακολουθεί, αξίζει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι ο ΚΓ αποτελεί κατά κάποιον τρόπο «προϊόν» της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, μεθοδολογικού εργαλείου της ανάλυσης μας. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται από το ότι σε ό,τι αφορά την Κριτική Ανάλυση Λόγου, «έννοιες όπως εξουσία, ηγεμονία, Λόγοι, κοινωνική δομή, δημιουργικότητα, κοινωνική κατασκευή μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση αλλά και για τον αναστοχασμό παιδαγωγικών πρακτικών με στόχο μια ευρύτερη σύλληψη του ΚΓ, που δεν περιορίζεται σε μια γλωσσικού τύπου διαδικασία, σε μια διαδικασία, δηλαδή, που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης των παιδιών απέναντι στη γλώσσα αυτή καθαυτή και στις «εγγενείς» ιδεολογικές της σημασίες, αλλά εντάσσει τη γλωσσική ανάλυση στο πλαίσιο καλλιέργειας της κριτικής στάσης των ατόμων απέναντι στον τρόπο που ποικίλοι μακροκοινωνιολογικοί παράγοντες, όπως Λόγοι και σχέσεις εξουσίας, αλληλεπιδρούν και προσδιορίζουν τη δόμηση των νοημάτων σε τοπικά συγκείμενα, δηλαδή σε πεδία ή τομείς κοινωνικής δράσης και κειμενικές κοινότητες. Η δημιουργικότητα (agency) αναδύεται σε κεντρική έννοια, μια και τα κοινωνικά υποκείμενα μέσα από τις επιλογές τους μπορεί να ευθυγραμμίζονται ή να αμφισβητούν Λόγους και να διαπλέκουν τους διαθέσιμους» (Κωστούλη & Στυλιανού, 2015, σ. 624).

Έχοντας αυτά ως δεδομένα, συνεχίζουμε την έρευνα μας οριοθετώντας τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε κατά την ανάλυση των κειμένων του εγχειριδίου.

Κεφάλαιο 4

4.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μεθοδολογία που ακολουθούμε στην παρούσα διατριβή περιλαμβάνει την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Qualitative Content Analysis), την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) και την Κειμενική Ανάλυση (Textual Analysis). Μέσω των εργαλείων που μας παρέχουν οι μέθοδοι αυτές είμαστε σε θέση να ανιχνεύσουμε και να εντοπίσουμε ιδεολογικά στοιχεία στα κείμενα. Παρακάτω αναλύονται τα χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου και γίνεται μνεία στις μελέτες που χάραξαν τις κατευθυντήριες γραμμές των μεθόδων αυτών.

4.2 Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Το 1952 με τη δημοσίευση του άρθρου του “The challenge of qualitative content analysis” (Kracauer, 1952), ο Kracauer εστίαζε στην ανάγκη αναδόμησης των συμφραζομένων των κειμένων και ανάδειξης των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας των δεδομένων, κάτι που ήταν ανέφικτο με την επιφανειακή ανάλυση στην οποία οδηγούσε η μέθοδος της «απλουστευτικής και διαστρεβλωτικής ποσοτικοποίησης» των δεδομένων. Έτσι προέκυψε ως μέθοδος αξιολόγησης «η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (στο εξής ΠΑΠ), ως εξέλιξη της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της Ποσοτικής Ανάλυσης αποτελούσε -και αποτελεί- ένα απλοϊκό σύστημα κατηγοριών, το οποίο προκύπτει βάσει του περιεχομένου με απλή καταμέτρηση λέξεων ή αναφορών και συμπληρώνεται από ένα απλούστερο σύστημα αξιολόγησης, που στηρίζεται στην καταμέτρηση αναφορών ανά κατηγορία, τη σχέση μεταξύ συχνότητας αναφορών και περιεχομένου και το σχολιασμό της ποσοστιαίας υπεροχής μιας διερευνούμενης έννοιας σε σύγκριση με άλλες» (Bryman, 1992· Neuman, 1997· Kohlbacher, 2006, αναφορά στις Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009: 78). Έτσι η ΠΑΠ «διατήρησε τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης, προχωρώντας, όμως, και στην περαιτέρω ποιοτική - ερμηνευτική αξιοποίησή τους» (Mayring, 2000a, αναφορά στις Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009: 78).

Σύμφωνα με τον Mayring, (2000, αναφορά στις Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009:79) «η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περνά από τα ακόλουθα στάδια: 1) καθορισμός του υπό έρευνα υλικού 2) ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό 3) τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού 4) κατεύθυνση της ανάλυσης 5) ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου 6) καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα 7) σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση 8) ανάλυση βάσει συστήματος κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση) 9) επανεξέταση συστήματος κατηγοριών και 10) ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων (Μπονίδης, 2004, σ. 100). Συμπερασματικά, «στόχος της ΠΑΠ είναι και το λανθάνον περιεχόμενο (Mayring, 2000β), όμως σε κάθε κείμενο πρέπει να ερμηνευτούν όχι μόνο τα όσα λέγονται, αλλά και όσα δεν λέγονται και αποσιωπούνται, πρακτικό κενό που έρχεται να συμπληρώσει η Κριτική Ανάλυση Λόγου (στο εξής ΚΑΛ)» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009, σ. 79).

4.3 Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

Αναμφίβολα, η κριτική γλωσσολογία έφτασε στο ανώτατο σημείο της με τις μελέτες του Fairclough (Fairclough, 1989), ο οποίος υποστήριξε ότι «οι ιδεολογίες της άρχουσας τάξης προβάλλονται στους ανθρώπους ως καθολικά αποδεκτές και κοινές» (Moghaddam, 2013, σ. 111). Για να περιγράψει μάλιστα την κατάσταση αυτή χρησιμοποίησε τον όρο φυσικοποίηση (naturalization) της ιδεολογίας. Ο Fairclough (1989, αναφορά στον Moghaddam 2013: 111) πρότεινε την Κριτική Μελέτη της Γλώσσας (Critical Language Study) ως την πιο κατάλληλη προσέγγιση στη γλώσσα, όπου ο στόχος της γλωσσικής ανάλυσης, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της ΚΑΛ, ορίζεται ως «ένα είδος λόγου αναλυτικής έρευνας που μελετά κυρίως τον τρόπο που η κατάχρηση της κοινωνικής εξουσίας, η κυριαρχία και η ανισότητα είναι σε ισχύ, αναπαράγονται και επιβιώνουν μέσω του κειμένου και της ομιλίας στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Έτσι, η «κριτική» γλώσσα αποκαλύπτει υπόρρητες σχέσεις εξουσίας στη χρήση της γλώσσας που κανονικά είναι κρυμμένες από τους ανθρώπους». (Fairclough, 1989, αναφορά στον Moghaddam, 2013: 111). Ο Fairclough ακόμη εισήγαγε ως έννοια-κλειδί της Κριτικής Μελέτης της Γλώσσας την Κριτική Γλωσσική Εγρήγορση (Critical Language Awareness), η οποία έχει ως στόχο τη

«χειραφέτηση εκείνων που κυριαρχούνται και καταπιέζονται στην κοινωνία μας» (Fairclough, 1989, αναφορά στον Moghaddam, 2013: 111).

Η προσέγγιση αυτή της γλώσσας, ως ιδεολογικού εργαλείου, επιβάλλεται, ειδικά αν λάβουμε υπόψη τη θέση του Habermas πως «η γλώσσα είναι, επίσης, ένα μέσο κυριαρχίας και κοινωνικής επιβολής. Χρησιμεύει για να νομιμοποιήσει σχέσεις της οργανωμένης εξουσίας. Στο βαθμό που η νομιμοποίηση των σχέσεων εξουσίας δεν είναι ξεκάθαρη ... η γλώσσα είναι επίσης ιδεολογική» (Habermas 1967, αναφορά στη Wodak, 2006: 53-54)

Βασική θέση της ΚΑΛ είναι πως «η γλώσσα και η κοινωνία βρίσκονται σε μία συνεχή διαλεκτική σχέση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας που δεν εμπεριέχεται στην κοινωνία, όπως και δεν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας που δεν συνειδητοποιούνται μέσω λεκτικής αλληλεπίδρασης» (Stubbs, 1983, αναφορά στις Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009:79). Όπως μάλιστα αναφέρουν οι Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου «ουσιαστικά στόχος της ΚΑΛ είναι η καταγραφή των σχέσεων μεταξύ γλώσσας - κειμένων και κοινωνικών σχέσεων και δομών (Halliday, 1978) και η «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών με την υιοθέτηση κριτικών στόχων. Επιδιώκεται, συνεπώς, μέσω της ανάλυσης της γλωσσικής επικοινωνίας, να ανακαλυφθούν οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται σ' αυτήν, να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο ο λόγος, ως διαλεκτική γλώσσας - κοινωνίας, συμβάλλει στη διαιώνιση ή/και στην αλλαγή των κοινωνικών δομών (Fairclough, 1995). Γι' αυτό, άλλωστε, η ΚΑΛ ορίζεται ως ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών - πολιτισμικών συμφραζομένων (Fairclough, 1995) και ως μελέτη της οργάνωσης της γλώσσας πάνω και πέρα από την πρόταση (Stubbs, 1983), εξετάζοντας τις ιδεολογίες και την πραγματικότητα που αναπτύσσονται και διαιωνίζονται μέσα από κάθε συγκεκριμένη γλωσσική χρήση» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009, σ. 80).

Ταυτόχρονα, στο μικροσκόπιο της έρευνας τίθεται η γραμματική, η οποία συχνά χρησιμοποιείται έμμεσα για υπηρετήσει ιδεολογικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, γραμματικοί χρόνοι παίζουν σημαντικό ρόλο και μάλιστα αυτό συμβαίνει υποσυνείδητα. Εάν ένα κείμενο είναι γραμμένο σε παροντικό χρόνο ενδεχομένως η κατάσταση που περιγράφει να θεωρείται ως καθολικά αληθές γεγονός, να φυσικοποιείται. Μια κακή συνήθεια ή κατάσταση μπορεί να εκφραστεί σε

παρελθοντικό χρόνο, προκειμένου να εξοβελιστεί από την παρούσα κατάσταση, ως πράξη που ανήκει στο παρελθόν και δε μας αφορά. Από την άλλη, ο Μέλλοντας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει ευτυχή γεγονότα για το μέλλον, δημιουργώντας ελπίδες και προσδοκίες. Έτσι, «χρησιμοποιώντας διαφορετικούς χρόνους για διαφορετικά συμβάντα μπορεί κανείς να νομιμοποιήσει τις ιδεολογίες που δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματική κατάσταση των σχέσεων, αλλά μια επιθυμητή και ιδανική κατάσταση των πραγμάτων που οι συγγραφείς θέλησαν να πιστέψει το κοινό» (Moghaddam, 2013, σσ. 117-118).

Ας δούμε το παράδειγμα που ακολουθεί:

Μπορεί ο άνθρωπος στην αρχή να ήταν δέσμιος της φύσης, όμως αυτή, παράλληλα με τα προβλήματα και τις ανάγκες που δημιουργήσε, του έδωσε και τη δυνατότητα αντιμετώπισης τους. Καταρχάς, η φύση διδάσκει, είναι δηλαδή ο σοφός δάσκαλος του ανθρώπου με τη νομοτέλεια και την αρμονία της. Ερεθίζει το πνεύμα, κινεί την περιέργεια και αποτελεί πηγή δημιουργίας, γιατί σ' αυτήν ανακαλύπτουμε την ισορροπία και το ωραίο. Η φύση μέσα από τους κανόνες που τη διέπουν μπορεί να διδάξει την ολιγάρκεια, τη λιτότητα και τη φυσικότητα. Σ' αυτήν ο άνθρωπος θα καταφύγει για να ηρεμήσει, να γαληνέψει, ν' αναζωογονηθεί. Ακόμη, η φύση τρέφει τον άνθρωπο υλικά, αφού αποτελεί συντελεστή όχι μόνο επιβίωσης αλλά και παραγωγικής και οικονομικής ανάπτυξης. Η σχέση, επομένως, της φύσης με τον άνθρωπο είναι σχέση ζωής και προόδου.

T. Κωστάλα – Ν. Καμαργιάρης «Λόγου Σπουδή», τόμος Α', σ. 26

Στο απόσπασμα η προσφορά της φύσης προβάλλεται με τη χρήση ενεστώτα χρόνου (η φύση **διδάσκει, τρέφει** τον άνθρωπο υλικά, **ερεθίζει** το πνεύμα, **κινεί** την περιέργεια και **αποτελεί** πηγή δημιουργίας, η σχέση της φύσης με τον άνθρωπο **είναι** σχέση ζωής και προόδου) ως αληθές γεγονός και κατ' επέκταση ως κάτι το φυσικό και αποδεκτό. Οι αρνητικές επιπτώσεις των στοιχείων της φύσης στον άνθρωπο έχουν εξοβελιστεί από το κείμενο με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων (μπορεί ο άνθρωπος στην αρχή να **ήταν** δέσμιος της φύσης), για να καταδειχθεί πως κάτι τέτοιο πλέον δεν υφίσταται. Τέλος, η χρήση μέλλοντα χρόνου και υποτακτικής (**θα καταφύγει για να ηρεμήσει, να**

γαληνέψει, ν' αναζωογονηθεί) δημιουργεί μια επίφαση βεβαιότητας στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Η χρήση της γενικευτικής οριστικής ΟΦ ο *άνθρωπος* επίσης συντελεί στο να παρουσιάζονται οι θέσεις του κειμένου ως καθολικές αλήθειες. Επομένως, στο απόσπασμα προβάλλεται μια ιδανική σχέση ανθρώπου – φύσης παραλείποντας τα αρνητικά στοιχεία της σχέσης αυτής (κακοποίηση της φύσης από τον άνθρωπο, ακραία φυσικά φαινόμενα που ακόμη και σήμερα πλήττουν τον άνθρωπο).

Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η σύνταξη αλλά και το λεξιλόγιο των κειμένων, «αφού συγκεκριμένες λέξεις επιλέγονται με σκοπό τη δημιουργία θετικών ή αρνητικών συνυποδηλώσεων» (Moghaddam, 2013, σ. 118). Ειδικότερα έννοιες και ιδέες υποβάλλονται μέσω της επανάληψης, με απώτερο σκοπό την αποτύπωση στο μυαλό του αναγνώστη συγκεκριμένων ιδεολογιών. Κατά την ανάλυση των κειμένων που ακολουθούν και έχοντας κατά νου πως πρόκειται για «κατασκευασμένα» κείμενα, πρέπει «το καίριο ερώτημα να επικεντρώνεται στους σκοπούς που αυτά εξυπηρετούν». Προκειμένου, λοιπόν, να ανιχνεύσουμε τους σκοπούς που επιδιώκει ο συντάκτης του κειμένου θα λάβουμε επίσης υπόψη την παρατήρηση του van Dijk πως «οι σχέσεις μεταξύ λόγου και των πολιτικών ιδεολογιών συνήθως εξετάζονται με όρους δομής του πολιτικού λόγου, όπως η χρήση προκατειλημμένου λεξιλογίου, συντακτικών δομών, ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής, ενεργητικής και παθητικής σύνταξης, αντωνυμιών (εμείς – αυτοί), μεταφορών» (van Dijk, 2006, σ. 732) καθώς επίσης και το «ιδεολογικό τετράγωνο» που ισχυρίζεται πως συναντάται συχνά στα κείμενα και το οποίο συνίσταται στα εξής σημεία (van Dijk, 2006, σ. 734):

- Δίνουμε έμφαση στα δικά μας θετικά στοιχεία
- Δίνουμε έμφαση στα δικά τους αρνητικά στοιχεία
- Υποβαθμίζουμε τα δικά μας αρνητικά στοιχεία
- Υποβαθμίζουμε τα δικά τους θετικά στοιχεία

Η ΚΑΛ ως πρακτική διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Wodak, 2006, σσ. 55-56)

Καταρχάς η προσέγγιση είναι διεπιστημονική, αφού τα προβλήματα στις κοινωνίες μας είναι πάρα πολύ περίπλοκα για να μελετηθούν από μια μόνο προοπτική. Επιπλέον, η προσέγγιση είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων, αντί να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία. Κοινωνικά προβλήματα όπως «ο ρατσισμός, η ταυτότητα, η κοινωνική αλλαγή», είναι στόχοι της έρευνας, τα οποία, φυσικά, θα μπορούσαν να μελετηθούν υπό πολυσύνθετες προοπτικές. Παράλληλα, οι θεωρίες καθώς και οι μεθοδολογίες είναι εκλεκτικές, δηλαδή, έχουν ενσωματωθεί θεωρίες και μέθοδοι οι οποίες είναι κατάλληλες για την κατανόηση και εξήγηση του αντικειμένου της έρευνας. Επιπλέον, η μελέτη συνήθως περιλαμβάνει επιτόπια έρευνα και εθνογραφική μελέτη για την διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας (μελέτη εκ των έσω), ως προϋπόθεση για οποιαδήποτε περαιτέρω ανάλυση και διατύπωση θεωριών. Ακόμη, η προσέγγιση είναι απαγωγική/αναγωγική, μια συνεχής παλινδρομική «κίνηση» μεταξύ θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων είναι απαραίτητη. Επίσης, μελετώνται ποικίλα κειμενικά είδη και ποικίλα πεδία, ενώ ταυτόχρονα διερευνώνται και διακειμενικές σχέσεις και σχέσεις μεταξύ διαφόρων λόγων (interdiscursive). Όπως σημειώνει η Wodak (2006, σ. 55) στην ΚΑΛ το ιστορικό πλαίσιο θα πρέπει να αναλύεται και να ενσωματώνεται στην ερμηνεία λόγων και κειμένων. Τέλος, οι κατηγορίες και τα εργαλεία για την ανάλυση ορίζονται σύμφωνα με όλα αυτά τα βήματα και τις διαδικασίες και επίσης με το συγκεκριμένο πρόβλημα που τίθεται υπό έρευνα. Όσον αφορά την ανάλυση της γλώσσας, διαφορετικές προσεγγίσεις στην ΚΑΛ χρησιμοποιούν διαφορετικές γραμματικές θεωρίες, αν και πολλές προτιμούν τη ΣΛΓ.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η ΚΑΛ «μπορεί να περιγραφεί γενικότερα ως «υπεργλωσσική» ή «μεταγλωσσική», αφού οι ερευνητές που τη χρησιμοποιούν ασχολούνται περισσότερο με τα συμφραζόμενα του λόγου ή τη σημασία που κρύβεται πίσω από τη γραμματική και συντακτική δομή.

Εντούτοις, όπως αναφέρουν οι Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, «το βασικό μειονέκτημα της ΚΑΛ είναι ότι δεν παρέχει ένα σαφές και ξεκάθαρο μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά αφήνει τεράστια περιθώρια κινήσεων που μπορούν να εκτρέψουν από την πορεία του έναν μη έμπειρο ερευνητή ή να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση των ευρημάτων μεταξύ διαφορετικών ερευνητών» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009, σ. 80).

4.4 Η Κειμενική Ανάλυση

Η Κειμενική Ανάλυση (Moghaddam, 2013) αποτελεί μια μέθοδο κατηγοριοποίησης των ιδεολογιών που εντοπίζονται στα κείμενα ανάλογα με το αν αυτά χαρακτηρίζονται ιδεολογικά ως «ουδέτερα» ή «φορτισμένα». Αποτελείται από τρία μέρη: την ανάλυση της μικροδομής, την ανάλυση της μακροδομής και τη γλωσσολογική ανάλυση. Αναλύοντας τους δύο πρώτους όρους αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η μικροδομή των σχολικών εγχειριδίων συνεπάγεται «μια προσεκτική ανάγνωση του περιεχομένου της κάθε φράσης και πρότασης των κειμένων, την ανάλυση πεδίων, δηλαδή «του συνόλου των κειμενικών προτάσεων που αναφέρονται σε ένα θέμα» (Κωστούλη, 2001) και τη θεματική ανάλυση των αναγνωστικών υλικών» (Moghaddam, 2013, σ. 112).

Κατά τον Baik (1994, αναφορά στον Moghaddam 2013: 115) «η ανάλυση του ιδεολογικού περιεχομένου δεν είναι τόσο απλή. Κάθε κείμενο πρέπει να διαβαστεί κριτικά, εστιάζοντας σε κάθε φράση και πρόταση ξεχωριστά και, επίσης, σε συνάρτηση με τις γειτονικές φράσεις και προτάσεις».

Ως μακροδομή, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, εννοείται «το σύνολο των κανόνων που διέπουν τη δομή ενός ολοκληρωμένου νοηματικά μέρους του λόγου, για παράδειγμα ενός κειμένου. Στην έννοια της μακροδομής περιλαμβάνονται οι κανόνες συνοχής του κειμένου, οι κανόνες που καθορίζουν τη σειρά και τη θέση των επιχειρημάτων σε ένα αποδεικτικού τύπου κείμενο, οι κανόνες που καθορίζουν την έναρξη και τη λήξη ενός αφηγηματικού τύπου κειμένου ή μιας επιστολής, μιας είδησης» (Χατζησαββίδη, 2002, σ. 29).

Επιπλέον, η μακροδομή επικεντρώνεται «στη διερεύνηση του είδους και του τρόπου ανάπτυξης των διαφόρων θεματικών πεδίων» (Κωστούλη, 2006, σ. 261). Η ίδια αναλύοντας περαιτέρω τη λειτουργία του θεματικού πεδίου αναφέρει ότι «το θεματικό πεδίο λειτουργεί ως το πλαίσιο ή το περικείμενο (co-text) από το οποίο μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί αντλούν στοιχεία για τη διαμόρφωση του επόμενου. Το πλαίσιο αυτό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο αλλά προτείνει ή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου Λόγου ή μιας μορφής στάσης απέναντι στα κείμενα» (Κωστούλη, 2006, σ. 265). Επομένως, τα κριτήρια που χρειάζονται για να θεωρηθεί ένα κείμενο ιδεολογικά «ουδέτερο» ή «φορτισμένο» εξαρτώνται από τη μακροδομή.

Εξετάζοντας π.χ. το κείμενο 1 [Η συνεισφορά των Ελλήνων] της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, μπορούμε, βασιζόμενοι στην ΚΑΛ, να παρατηρήσουμε τα εξής δεδομένα: Εκτός από τους Έλληνες γίνεται αναφορά και σε άλλους λαούς, όπως οι Αιγύπτιοι, οι Πέρσες και οι Ασσύριοι. Εντούτοις, η αναφορά στους άλλους λαούς είναι εξαιρετικά σύντομη αλλά και αυτή γίνεται υπό το πρίσμα της αντίθεσης με τους Έλληνες, ως κέντρο αναφοράς του όλου κειμένου (*Οι Έλληνες δεν έγιναν ποτέ μεγάλη δύναμη, όπως οι Αιγύπτιοι, οι Ασσύριοι και οι Πέρσες*). Η ονομαστική αναφορά των άλλων λαών στο κείμενο υποδηλώνει τον υποβαθμισμένο ρόλο τους στον ανθρώπινο πολιτισμό, σε αντίθεση με τους Έλληνες ο ρόλος των οποίων, στον τομέα αυτόν, καθίσταται εξαιρετικά εμφανής και ισχυρός με τη χρήση ρημάτων και κατηγορουμένων (*έκαναν, πέτυχαν, ήταν στοχαστές, δημιουργοί, εραστές*). Στο κείμενο κυριαρχούν τα ρήματα ενεργητικής φωνής, ώστε να δοθεί έμφαση στο υποκείμενο (Έλληνες) και στα επιτεύγματα τους. Παράλληλα, η χρήση εμφατικών επιθέτων υπογραμμίζει την προσφορά των Ελλήνων σε υπερθετικό βαθμό (*μεγάλοι, πάρα πολλά, ανυπολόγιστη, ολόκληρη η σκέψη, γερά θεμέλια*) Τέλος, η χρήση ρημάτων σε ενεστώτα όπως και επιθέτων και επιρρημάτων που αφορούν στο παρόν αποσκοπούν στο να τονίσουν τη διαχρονικότητα της πολιτιστικής προσφοράς των Ελλήνων (*η σημερινή επιστήμη, στηρίζεται σήμερα ολόκληρη η ανθρώπινη σκέψη και ολόκληρο το ανθρωπιστικό οικοδόμημα*). Έτσι, η γενική εικόνα που αποκομίζει ο αναγνώστης είναι ότι οι Έλληνες είναι ένας ιστορικός λαός με βαθιές ρίζες στο χρόνο, που, σε αντίθεση με τους άλλους λαούς, επικεντρώθηκε στον ανώτερο πνευματικό τομέα δημιουργώντας έναν εκλεπτυσμένο πολιτισμό του οποίου οι επιρροές είναι εμφανέστατες έως σήμερα.

Με βάση, λοιπόν, τη μεθοδολογία που περιγράψαμε, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου για τη Νεοελληνική Γλώσσα, που διδάσκεται σε Ελλάδα και Κύπρο, προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε έμπρακτα όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα σε θεωρητικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 5

5.1 Εισαγωγικά

Ως πεδίο της έρευνας επιλέξαμε την πρώτη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας για την Γ' τάξη του Γυμνασίου που έχει τίτλο «η Ελλάδα στον κόσμο». Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη ενότητα καθώς τα κείμενα της αποτελούν τυπικό δείγμα των ιδεολογικών επιλογών και του τρόπου δόμησης του βιβλίου, που αποσκοπούν στη μετάδοση συγκεκριμένων αξιών και αντιλήψεων. Εκ πρώτης όψεως ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πως τα κείμενα της ενότητας έχουν ως κοινή συνισταμένη την περιγραφή των χαρακτηριστικών εκείνων στοιχείων που, σύμφωνα με τους συγγραφείς του εγχειριδίου, διέπουν τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Όπως, όμως, θα διαφανεί στη συνέχεια, τα κείμενα αυτά είναι επιλεγμένα, διασκευασμένα και τοποθετημένα με τρόπο ώστε ο διακειμενικός «διάλογος» να ενισχύει συγκεκριμένες αναγνώσεις και να προβάλλει συγκεκριμένη ιδεολογία, με απώτερο αποτέλεσμα, όπως θα υποστηρίξουμε, αυτές οι επιλογές να αποβαίνουν εις βάρος της κατάκτησης του γραμματισμού.

5.2 Γενική επισκόπηση των κειμένων

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των κειμένων ακολουθήθηκαν αρχές της ΚΑΛ. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε μια εκλεκτική προσέγγιση, για την κατανόηση των κειμένων ως αντικείμενο της έρευνας, εξαιτίας του ότι τα εμπειρικά δεδομένα κατηύθυναν την ανάλυση σε συνδυασμό με αναφορά σε συναφείς θεωρητικές θέσεις όπως αυτές αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια (π.χ. τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια ως μηχανισμοί παραγωγής ιδεολογίας, τα κειμενικά είδη ως κοινωνιογνωστικές κατασκευές, η κοινωνική - σημειωτική διάσταση των κειμενικών και γραμματικών δομών και του λεξιλογίου κ.λπ.).

Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν έχουν ως εξής:

Το πρώτο ερώτημα είναι αν αναδύονται κάποια κυρίαρχα ιδεολογικά μοτίβα, ποια είναι αυτά και πως εντοπίζονται. Υιοθετήθηκε προσεκτική παρατήρηση και

συνεξέταση των κειμένων, του περιεχομένου (ΠΑΠ) αλλά και της κειμενικής δομής και της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, κειμενική δομή). Τα ιδεολογικά μοτίβα αναδύθηκαν από τη διαδικασία της διεξοδικής, θεωρητικά «υποψιασμένης» παρατήρησης των δεδομένων υπό αυτό το πρίσμα (βλ. και Wodak, 2006, σ. 55: “this approach makes it possible to avoid fitting the data to illustrate a theory. Rather, we deal with bottom-up and top-down approaches at the same time. [...] The approach is abductive: a constant movement back and forth between theory and empirical data is necessary”).

Το δεύτερο ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: ποιες επιπτώσεις έχει (αν έχει) η προώθηση των συγκεκριμένων ιδεολογιών στη γλωσσική διδασκαλία και στην κατάκτηση του (κριτικού) γραμματισμού;

Για μεθοδολογικούς σκοπούς, το ερώτημα Β αναλύθηκε στα εξής υποερωτήματα:

B.1 Ανάλυση διδακτικών στόχων (σελίδα 9 της Θεματικής Ενότητας):

Ποιοι στόχοι είναι γλωσσικοί και ποιοι είναι αμιγώς ιδεολογικοί (και γιατί είναι έτσι);

B.2 Περιεχόμενο

Τι περιεχόμενο έχουν τα κείμενα, σε τι εστιάζουν, ποια είναι τα κυρίαρχα μοτίβα; Υπάρχει πολυφωνία στο περιεχόμενο, εμφανίζονται διαφορετικές απόψεις και θέσεις, ενθαρρύνεται η σύγκριση;

B.3 Γλώσσα/γλωσσική καλλιέργεια/καλλιέργεια γραμματισμού

B.3.1 Κειμενικά είδη: επιτυγχάνεται ο στόχος της γνωριμίας με βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών (genre literacy, βλ. Κεφ. 3), ή μήπως ο στόχος αυτός χάνεται εντελώς λόγω της αποσπασματικότητας και της διασκευής;

Γίνεται σαφές ότι καθένα από τα κειμενικά είδη που απευθύνεται σε διαφορετικό κοινό, προωθεί διαφορετική οπτική/αναπαράσταση της πραγματικότητας;

Αναλύονται οι κειμενικοί μηχανισμοί που το κάνουν αυτό; (π.χ. η επιλογή και οργάνωση της πληροφορίας, η προώθηση ή η επισκίαση συγκεκριμένης πληροφορίας, η εστίαση σε συγκεκριμένου τύπου πληροφορίες, κ.λπ.);

B.3.2 Λεξιλόγιο και γραμματική: αντιμετωπίζονται λειτουργικά ως φορείς ύφους/στάσης/οπτικής γωνίας/ιδεολογίας;

Τα κείμενα που επιλέγονται για τα σχολικά εγχειρίδια θα έπρεπε να υπηρετούν, για τους λόγους που ήδη εκθέσαμε στο τρίτο κεφάλαιο, τον κριτικό γραμματισμό. Τα εν λόγω κείμενα, όμως, παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα στον τομέα αυτό. Η αιτία έγκειται στο ότι η επιλογή των κειμένων έχει γίνει με μοναδικό γνώμονα την προβολή συγκεκριμένων ιδεολογικών τοποθετήσεων απέναντι στην Αρχαία Ελλάδα και στη νεοελληνική πραγματικότητα.

Προκαταρκτικά, όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα κείμενα της ενότητας προβάλλουν την ιστορική συνέχεια της ελληνικής φυλής από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή (κείμενο 1, κείμενο 12), την ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού έναντι άλλων λαών και την προσήλωση στο πνεύμα παρά στην ύλη, ως χαρακτηριστικό του ελληνικού τρόπου σκέψης και δράσης. Τα παραπάνω είναι σαφείς ιδεολογικές τοποθετήσεις.

Συν τοις άλλοις, υποβάλλεται η σύγκριση ανάμεσα σε ένα εξιδανικευμένο παρελθόν (αρχαιότητα) και σε ένα παρόν (σύγχρονη εποχή), όπου οι Έλληνες, με εξαίρεση ελάχιστες διακρίσεις στον τομέα της λογοτεχνίας (κείμενα 8,10), έχουν μηδαμικά πνευματικά επιτεύγματα να επιδείξουν (κείμενο 2). Η αρχαιολατρία και η προβολή του παρελθόντος παραπέμπει, ωστόσο, υπόρρητα και στην ιδεολογία της φυλετικής και γλωσσικής συνέχειας του ελλητισμού.

Με βάση τα παραπάνω η κυρίαρχη ιδεολογία της ενότητας συνοψίζεται στο γεγονός ότι στη γωνιά αυτού του πλανήτη (κείμενο 6), κατοικεί ένας λαός που εξαιτίας του λαμπρού πολιτισμού που δημιούργησαν οι πρόγονοι του (κείμενο 1), νομιμοποιείται να αποτελεί δέκτη θαυμασμού σε διεθνή κλίμακα ως κληρονόμος ενός σπουδαίου πολιτισμού. Ωστόσο, ο λαός αυτός φαίνεται να αγνοεί ή να μην ενδιαφέρεται για την πολιτιστική του κληρονομιά, ευρισκόμενος σε πολιτιστική παρακμή (κείμενο 2).

Στη σελίδα 9 του σχολικού εγχειριδίου παρατίθενται οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές α) να διακρίνουν την παρατακτική από την υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, β) να διαπιστώσουν τις διαφορές που προκύπτουν στο λόγο ανάλογα με το είδος σύνδεσης που χρησιμοποιούμε, γ) να μάθουν να σχεδιάζουν και να γράφουν ερευνητικές εργασίες, δ) να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με συγγενική σημασία, ώστε να μπορούμε να επιλέγουν την κατάλληλη λέξη ανάλογα με το είδος και το ύφος του κειμένου, και ε) να σκεφτούν σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και τη θέση της στο σύγχρονο κόσμο.

Οι στόχοι αυτοί μπορούν να διακριθούν σε γλωσσικούς και ιδεολογικούς. Σαφώς οι στόχοι α-γ χαρακτηρίζονται ως γλωσσικοί. Οι στόχοι δ και ε όμως έχουν ιδεολογική χροιά. Όσον αφορά το στόχο δ, οι λέξεις με συγγενική σημασία εξαντλούνται και περιστρέφονται γύρω από τη λέξη «Έλληνας» σε διαχρονική βάση, θεωρώντας ότι από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα υπάρχει μια συνεχής φυλετική και ιστορική πορεία η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο. Η άσκηση 1 (Διαβάζω και γράφω, σελ. 24 του εγχειριδίου) εξυπηρετεί ακριβώς το στόχο αυτό. Παρότι η στοχοθεσία (στόχος δ) περιλαμβάνει τη διάκριση των κειμένων ανάλογα με το είδος και το ύφος τους, πουθενά δεν υπάρχει πρόνοια, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών. Τα κειμενικά είδη παρουσιάζονται αλλοιωμένα ή διαστρεβλωμένα ως προς τη δομή και το ύφος χωρίς να υφίσταται σύγκριση μεταξύ τους, αλλά αντίθετα ο γραμματισμός θυσιάζεται στο βωμό της προώθησης συγκεκριμένης ιδεολογίας. Εκεί όμως που η ιδεολογική σκοποθεσία της συγγραφικής ομάδας εξυπηρετείται κατ' εξοχήν, είναι στο στόχο ε. Αν εξετάσουμε τη διατύπωση του στόχου ε (*θα σκεφτούμε σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και τη θέση της στο σύγχρονο κόσμο*), σε συνδυασμό με την ανάλυση των κειμένων, καταλαβαίνουμε ότι όχι απλώς οι μαθητές δεν παρακινούνται να σκεφτούν, αλλά αντιθέτως χειραγωγούνται από τη στιγμή που τα κείμενα παρουσιάζουν μια κατασκευασμένη εικόνα.

Ειδικότερα, το περιεχόμενο των κειμένων δεν είναι πολυφωνικό, αφού κατ' ουσίαν μία είναι η βασική ιδεολογική γραμμή: η φθίνουσα πορεία των σύγχρονων Ελλήνων σε σχέση με την αρχαιότητα και η απαξίωση τους για τα

επιτεύγματα των προγόνων τους στον τομέα του πνεύματος, όπου οι τελευταίοι μεγαλούργησαν. Τα κείμενα εκφράζουν, δηλαδή, μια κυρίαρχη ιδεολογία ως μια πραγματικότητα την οποία οι μαθητές αναμένεται να ενστερνιστούν.

Καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη των στόχων που εξυπηρετεί η ενότητα 1 διαδραματίζει η μακροδομή των κειμένων, αφού μέσω αυτής προβάλλονται συγκεκριμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες, τις οποίες έμμεσα καλούνται να αποδεχτούν οι μαθητές ως κυρίαρχες. Στη συνέχεια θα επισημάνουμε τα στοιχεία εκείνα που δικαιολογούν τη θέση μας αυτή.

Πρώτα όμως ας επιχειρήσουμε να κατατάξουμε τα κείμενα ως προς το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν (Ερώτημα Β3) , με βάση το γεγονός ότι «ως συμβατικές μορφές κειμένων περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο» (Χατζησσαβίδης & Χατζησαββίδου, 2012, σ. 176). Έχουμε, λοιπόν, την εξής κατηγοριοποίηση:

Κείμενο 1 - [Η συνεισφορά των Ελλήνων] – ιστοριογραφία

Κείμενο 2 - [Η Alfa Romeo] – ποίηση

Κείμενο 3 - [Η ελληνική κοινωνία αλλάζει] – δημοσιογραφικό άρθρο

Κείμενο 4 - [GR€€C€] – γελοιογραφία

Κείμενο 5 - [Ελλάδα, σταυροδρόμι των λαών] – ανάλεκτα

Κείμενο 6 - [Μελετώντας το χάρτη της Ελλάδας] – επιστημονικό κείμενο (γεωγραφία)

Κείμενο 7 - [Τα ελληνικά... μυστήρια] – περιηγητικό κείμενο/δοκίμιο

Κείμενο 8 - [Ο Χατζιδάκις μιλάει για το Γιώργο Σεφέρη] – υβριδικό κείμενο (βιογραφία και μυθικά στοιχεία)

Κείμενο 9 - [Βαριέμαι...] – γελοιογραφία

Κείμενο 10 - [Ρωμιοσύνη (απόσπασμα)] – ποίηση

Κείμενο 11 - [Χίος] – διαφημιστική αφίσα

Κείμενο 12 - [Γραϊκός, Γραϊκοί και Έλληνες] – άρθρο σε μαθητικό περιοδικό

Κείμενο 13 - [Ξένος, εύπορος, ψάχνει σπίτι στην Ελλάδα] – δημοσιογραφικό άρθρο

Όσον αφορά τη διακειμενικότητα στη θεματική ενότητα, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η «συνομιλία» μεταξύ των κειμένων καθίσταται προβληματική. Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί ανήκουν σε διαφορετικές χρονικές φάσεις με μόνο συνδετικό δεσμό την αναφορά τους σε κυρίαρχα ιδεολογικά στοιχεία όπως αυτά που προαναφέραμε. Τα κείμενα φέρονται να εκφράζουν απλώς διαφορετικές πτυχές της ιστορικής συνέχειας των Ελλήνων, παραγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες τα πρωτότυπα κείμενα συντάχθηκαν αλλά και τον αρχικό σκοπό που εξυπηρετούσαν.

Αν και επιφανειακά υπάρχει πολυφωνία και ποικιλότητα κειμενικών ειδών, εντούτοις δεν υποβοηθείται η ανάδειξη των ξεχωριστών χαρακτηριστικών κάθε κειμενικού είδους, διότι στις περισσότερες περιπτώσεις το ύφος, το λεξιλόγιο και η δομή έχουν αλλοιωθεί και δε συνάδουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε είδους. Έτσι, τα ίδια τα κείμενα έχουν τύχει επεξεργασίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως το κείμενο 6 [Μελετώντας το χάρτη της Ελλάδας] και έχουν τοποθετηθεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε είτε να έχουν μια επίφαση επιστημονικότητας και εγκυρότητας, όπως στο κείμενο 1 «Η συνεισφορά των Ελλήνων», είτε να εννοούν άλλα από την αρχική πρόθεση του συγγραφέα τους, όπως θα δούμε στην περίπτωση του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη «Η Alfa Romeo». Εξυπακούεται ότι οι τίτλοι, που έχουν προστεθεί από τη συντακτική ομάδα, υποβάλλουν συγκεκριμένες ερμηνείες των κειμένων. Τέλος, ως προσθέσουμε πως η πλειοψηφία των κειμένων, εξαιρουμένων των κειμένων 1 [Η συνεισφορά των Ελλήνων], 3 [Η ελληνική κοινωνία αλλάζει] και 10 [Ρωμιοσύνη (απόσπασμα)] είναι πολυτροπικά. Επιχειρούν δηλαδή και μέσω της εικόνας να υποβάλλουν στους μαθητές συγκεκριμένες ερμηνείες. Εύγλωττο παράδειγμα αποτελεί η εικόνα του Έλληνα στο κείμενο 5 (βλ. παρακάτω).

5.3 Ανάλυση των κειμένων

Κείμενο 1 [Η συνεισφορά των Ελλήνων]*

Η πραγματική ιστορία της Ελλάδας [...] δεν είναι ούτε τα πολιτικά της ούτε οι πόλεμοι. Είναι ο πολιτισμός της. Είναι τα λαμπρά έργα της στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, την ποίηση, το δράμα, τη φιλοσοφία και την επιστήμη. Οι Έλληνες ήταν μεγάλοι στοχαστές, μεγάλοι δημιουργοί, εραστές της ομορφιάς και των έργων του πνεύματος. [...] Εάν κοιτάξετε τις εικόνες των ελληνικών ναών και τα αγάλματά τους, θα δείτε και μόνοι σας πόσο λεπτή και γεμάτη αληθινή ομορφιά ήταν η τέχνη των Ελλήνων. [...]

Οι Έλληνες έκαναν μεγάλη πρόοδο στην επιστήμη. Η σημερινή επιστήμη χρωστά πάρα πολλά στις διαπιστώσεις, στις ανακαλύψεις και στις επιστημονικές θεωρίες των Ελλήνων. Επίσης οι ανακαλύψεις τους στα μαθηματικά, στην αστρονομία και την ιατρική είχαν ανυπολόγιστη αξία για την ανθρωπότητα.

Οι Έλληνες δεν έγιναν ποτέ μεγάλη δύναμη, όπως οι Αιγύπτιοι, οι Ασύριοι και οι Πέρσες. [...] Εκεί που πέτυχαν πάρα πολλά ήταν στο βασίλειο του πνεύματος, στην περιοχή του νου. Εκεί έβαλαν γερά θεμέλια κι εκεί στηρίζεται σήμερα ολόκληρη η ανθρώπινη σκέψη και ολόκληρο το πολιτιστικό οικοδόμημα.

F.C. Harrold, Παγκόσμια Ιστορία, μτφρ. Μπάμπης Γραμμένος, εκδ. Άγκυρα, 1996

Περιεχόμενο: Καταρχάς, στο πρώτο κείμενο της ενότητας και του εγχειριδίου, εξαιρείται η συνεισφορά των Ελλήνων στον παγκόσμιο πολιτισμό. Παρουσιάζεται η εικόνα ενός έθνους με τεράστια συμβολή στην παγκόσμια ιστορία και πολιτισμό. Έτσι, σε αντίθεση με τους άλλους λαούς (Αιγύπτιοι, Πέρσες) που επιδίωξαν την πολιτική ισχύ και τα υλικά αγαθά, στοιχείο προσωρινό και φθαρτό, οι Έλληνες παρουσιάζονται να πρωταγωνιστούν στο χώρο του πνεύματος, που προβάλλεται ως άφθαρτος και αιώνιος. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο κείμενο παραβλέπεται η πολιτική ισχύς των αρχαίων Ελλήνων (Αθηναϊκή ηγεμονία, αυτοκρατορία του Μ. Αλεξάνδρου και των διαδόχων του) στο πλαίσιο μιας εξωραϊσμένης από πολέμους ιστορικής πραγματικότητας, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη θεωρία του van Dijk περί «ιδεολογικού τετραγώνου» (van Dijk, 2006, σ. 734). Παράλληλα, προβάλλεται υπόρρητα η θέση ότι από τη στιγμή που οι αρχαίοι Έλληνες συγκεντρώνουν τον

παγκόσμιο θαυμασμό, οι σύγχρονοι Έλληνες, στο όνομά της φυλετικής συνέχειας, νομιμοποιούνται να θεωρούν τους εαυτούς τους κληρονόμους του κλέους των αρχαίων Ελλήνων. Έτσι προβάλλει φυσική η αξίωση τους να αποτελούν αντικείμενο σεβασμού από τους άλλους λαούς, ως ζωντανή υπόμνηση του αρχαίου μεγαλείου. Ενδεικτικό, ακόμη, της ιδεολογικής χροιάς του κειμένου είναι το γεγονός πως ο αστερίσκος στον τίτλο υποδεικνύει ότι το κείμενο αποτελεί επιλογή της συντακτικής ομάδας, οπότε όσα καταγράφονται εδώ απηχούν σαφώς τις ιδεολογικές αντιλήψεις της ομάδας που σταχυολόγησε το απόσπασμα. Πρέπει να σημειωθεί ότι το κείμενο είναι αποσπασματικό και η συντακτική ομάδα έχει παραλείψει αρκετά αποσπάσματα από το πρωτότυπο, ίσως γιατί δεν εξυπηρετούσαν την ιδεολογικά φορτισμένη ανάγνωση που προκρίνεται.

Κειμενικό είδος: Αν και το κείμενο 1 επιχειρείται να παρουσιαστεί ως ιστοριογραφικό και επιστημονικά έγκριτο, εντούτοις αυτό δεν ισχύει. Αντιθέτως, το κείμενο έχει μια επίφαση επιστημονικότητας, αφού δε παρουσιάζει τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ιστοριογραφικό κειμενικό είδος. Από άποψη περιεχομένου, απουσιάζουν παντελώς χαρακτηριστικά του είδους όπως η παράθεση χρονολογιών και ιστορικών στοιχείων ή τεκμηρίων, πηγών κ.λπ. Αντίθετα, το κείμενο είναι γεμάτο αξιολογικές κρίσεις και μάλιστα ατεκμηρίωτες. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι το απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο του F.C Harrold *Παγκόσμια Ιστορία*, διασκευασμένο στα ελληνικά για παιδιά από τις εκδόσεις Άγκυρα, όπως μας πληροφορεί ο υπότιτλος, απόδειξη πως το κείμενο τυπικά δεν ανήκει στο χώρο της επίσημης ιστοριογραφίας. Αυτό όμως δεν καθίσταται σαφές στους μαθητές μέσω, π.χ. κάποιας δραστηριότητας σύγκρισης με κάποιο πραγματικό, τυπικό ιστοριογραφικό κείμενο.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Η σημασία του ελληνικού πολιτισμού προβάλλεται με τη χρήση λέξεων εμφατικού περιεχομένου (**λαμπρά έργα, μεγάλοι στοχαστές, μεγάλοι δημιουργοί, ανυπολόγιστη αξία, πάρα πολλά στο βασίλειο του πνεύματος**). Το γεγονός πως η προσφορά των αρχαίων Ελλήνων είναι πάντα επίκαιρη και διαχρονική δίνεται με τη χρήση ενεστώτα *Η πραγματική ιστορία της Ελλάδας [...] είναι ο πολιτισμός της. Είναι τα λαμπρά έργα της στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, την ποίηση, το δράμα, τη φιλοσοφία και την επιστήμη. Η*

σημερινή επιστήμη **χρωστά** πάρα πολλά στις διαπιστώσεις, στις ανακαλύψεις και στις επιστημονικές θεωρίες των Ελλήνων. Αξίζει να προσέξουμε ακόμη πως ο πολιτισμός παρομοιάζεται με οικοδόμημα, τα θεμέλια του οποίου βρίσκονται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιείται και ανάλογο λεξιλόγιο (**θεμέλια, στηρίζεται, οικοδόμημα**), ώστε να κατασκευαστεί η οπτική μεταφορά. Είναι σαφές ότι δεν χρησιμοποιείται επιστημονικό αλλά γλαφυρό και βιωματικό ύφος, π.χ. **εάν κοιτάξετε τις εικόνες των ελληνικών ναών, έκαναν μεγάλη πρόοδο, η σημερινή επιστήμη χρωστά, εκεί έβαλαν γερά θεμέλια, εκεί που πέτυχαν πάρα πολλά ήταν στο βασίλειο του πνεύματος**. Έτσι, συναντούμε τη χρήση του β' προσώπου (**κοιτάξετε**), την αποστροφή προς τον αναγνώστη, στοιχείο που προσδίδει αμεσότητα και προφορικότητα στο λόγο και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της ιστοριογραφίας, όπου επικρατεί απρόσωπο ύφος. Παράλληλα, συναντούμε την επανάληψη της λέξης **Έλληνες** και των παραγώγων της (οκτώ φορές), ώστε να γίνεται διαρκής υπόμνηση στον αναγνώστη του κειμένου του λαού που δημιούργησε αυτόν τον υπέροχο πολιτισμό και ως εκ τούτου να δημιουργηθούν αισθήματα υπερηφάνειας και υπεροχής στους μαθητές, ως απογόνους των αρχαίων Ελλήνων. Επιπλέον συναντούμε το σχήμα της αντίθεσης: **Η πραγματική ιστορία της Ελλάδας δεν είναι τα πολιτικά της ούτε οι πόλεμοι. Είναι ο πολιτισμός της**, ώστε να δοθεί έμφαση και να προσέξει ο αναγνώστης τι είναι η «πραγματική» ιστορία της Ελλάδας. Τέλος, ας μην παραβλέψουμε το ότι η σειρά των όρων της πρότασης αντανακλά τη **δομή του λόγου** (discourse structure) (Dik 1995, 1997). Έτσι η σύνταξη στο κείμενο 1 λειτουργεί εμφατικά, με το ρήμα **είναι** να επαναλαμβάνεται και να τίθεται στην αρχή της πρότασης. Είναι, δηλαδή πραγματολογικά πιο μαρκαρισμένο σε σχέση με ό,τι ακολουθεί (Bakker 2009) **Είναι ο πολιτισμός της. Είναι τα λαμπρά έργα της στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, την ποίηση, το δράμα, τη φιλοσοφία και την επιστήμη** υποδεικνύοντας στον αναγνώστη που να εστιάσει την προσοχή του. Την ίδια εμφατική λειτουργία έχει και το ασύνδετο σχήμα, π.χ. **τα λαμπρά έργα της στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, την ποίηση, το δράμα, τη φιλοσοφία και την επιστήμη ή Οι Έλληνες ήταν μεγάλοι στοχαστές, μεγάλοι δημιουργοί, εραστές της ομορφιάς και των έργων του πνεύματος**.

Γενικότερα, οι μαθητές λαμβάνουν λάθος εικόνα για το εν λόγω είδος (ύφος, λεξιλόγιο, τεκμηρίωση θέσεων), με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν τα συστατικά στοιχεία ενός επιστημονικού κειμένου, όπου το ύφος είναι ουδέτερο, το λεξιλόγιο επίσημο και κυρίως οι κρίσεις που διατυπώνει ο συγγραφέας πρέπει να συνοδεύονται από τεκμηρίωση. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, ο ΚΓ προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με γνήσια κειμενικά είδη και κατ' επέκταση να κατανοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Κείμενο 2 [Η Alfa Romeo]

*Θαύμασα τον Παρθενώνα
και στην κάθε του κολόνα
βρήκα τον χρυσό κανόνα*

*Όμως σήμερα το λέω
βρίσκω το καλό κι ωραίο
σε μια σπορ Alfa Romeo*

*Καλοκαίρια και χειμώνες
να 'ναι γύρω μου ελαιώνες
πίσω μου όλ' οι αιώνες*

*Κι όπου μπρος μου ο δρόμος βγάζει
και σε πειρασμό με βάζει
δωσ' του να πατάω το γκάτζι*

*Με τη δύναμη του λιόντα
και με του πουλιού τα φόντα
πιάνω τα εκατόν ογδόντα*

*Γεια σας θάλασσες και όρη
γεια σας κι έχω βάλει πλώρη
για της Αστραπής την Κόρη.*

Τα ρω του Έρωτα (1972)

Περιεχόμενο: Σύμφωνα με το γενικό περιεχόμενο αλλά και τον τίτλο του ποιήματος, ο αναγνώστης του ποιήματος αποκομίζει την εντύπωση πως οι σύγχρονοι Έλληνες δεν ενδιαφέρονται για το αρχαίο παρελθόν τους. Παρά ταύτα, πρόθεση του Ελύτη ήταν ενδεχομένως να κάνει αναφορές στο κίνημα του *φουτουρισμού* και όχι να κάνει συγκρίσεις μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Μάλιστα το ποίημα απηχεί τα λόγια του Ιταλού ποιητή Marinetti που υποστήριξε στο Μανιφέστο του Φουτουρισμού ότι «η μεγαλοπρέπεια του κόσμου πλουτίστηκε μ' ένα νέο κάλλος: το κάλλος της ταχύτητας. Ένα βρυχώμενο αυτοκίνητο που καλπάζει μαινόμενο είναι ωραιότερο από τη Νίκη της Σαμοθράκης» (Marinetti, 1909), καθώς και το αντίστοιχο ποίημά του «Στον Πήγασό μου», που αποτελεί ύμνο στο αυτοκίνητο². Επομένως μπορεί βάσιμα να υποστηριχθεί πως η επιλογή του ποιήματος εξυπηρετεί άλλες σκοπιμότητες, όπως την υπογράμμιση της αδιαφορίας που υποτίθεται ότι επιδεικνύει ο Νεοέλληνας για το ένδοξο παρελθόν και την προσαρμογή του στο σύγχρονο καταναλωτικό – τεχνολογικό τρόπο ζωής.

Κειμενικό είδος: Ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει εύκολα ότι το κείμενο ανήκει στη σφαίρα της λογοτεχνίας και ειδικότερα της ποίησης. Ωστόσο πρόκειται για ένα ποίημα με πολύ ιδιαίτερες διακειμενικές αναφορές, καθώς υπογραμμίζει τη σχέση του Ελύτη με το ρεύμα του φουτουρισμού. Η σχέση αυτή και η αναφορά στις επιρροές του Ελύτη δεν αναδεικνύονται και δεν αξιοποιούνται καθόλου, π.χ. με τη μελέτη παράλληλων κειμένων όπως το ποίημα του Marinetti «Στον Πήγασο μου» ή ακόμα και το «Υπερωκεάνειο» του Εμπειρικού, που έχουν ως κοινή θεματική τη φουτουριστική λατρεία της μηχανής.

Μια γενική παρατήρηση, που ισχύει για όλα τα ποιήματά της ενότητας και φυσικά και για αυτό το συγκεκριμένο, είναι πως η επιλογή αναγνωρισμένων διεθνώς Νεοελλήνων ποιητών (Γ. Σεφέρης, Νομπέλ Λογοτεχνίας 1963, Ο. Ελύτης, Νομπέλ Λογοτεχνίας 1979, Γ. Ρίτσος, Βραβείο Λένιν, 1977) δεν είναι τυχαία. Αφενός εκφράζει την υπόρρητη άποψη της συγγραφικής ομάδας για το τι θεωρούν «υψηλή» λογοτεχνία, μάλλον με κριτήριο τις διεθνείς διάκρισεις των

² “We affirm that the world’s magnificence has been enriched by a new beauty: the beauty of speed. A racing car whose hood is adorned with great pipes, like serpents of explosive breath—a roaring car that seems to ride on grapeshot is more beautiful than the Victory of Samothrace.” (Marinetti, 1909, στο <http://www.italianfuturism.org/manifestos/foundingmanifesto/>. Βλ. και <http://www.tovima.gr/vimagazino/views/article/?aid=515717> και http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B125/668/4444.19907/index_a_31.html

ποιητών και αφετέρου η επιλογή αυτών των ποιητών έγινε στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να τονιστεί και η συμβολή των σύγχρονων Ελλήνων στον ανθρώπινο πολιτισμό ως αντίβαρο της συμβολής του αρχαίου ελληνικού, γεγονός που παρουσιάζεται ως πανθομολογούμενο.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Ο ρόλος του υποκειμένου (ποιητής) κυριαρχεί στο ποίημα ως πρόσωπο που εκφράζει το σύγχρονο Έλληνα. Το παρελθόν προβάλλεται γραμματικά με τη χρήση του αορίστου (**Θαύμασα τον Παρθενώνα και στην κάθε του κολόνα βρήκα τον χρυσό κανόνα**) αλλά και με το επίρρημα **πίσω** (**πίσω μου όλ' οι αιώνες**), για να τονιστεί πως πλέον δεν αφορά την καθημερινότητα του Νεοέλληνα. Έτσι με τη χρήση αορίστου περνά υπόρρητα το μήνυμα ότι ο θαυμασμός προς τον Παρθενώνα και συνεκδοχικά προς την αρχαιότητα αφορά ένα γεγονός που ολοκληρώθηκε κατά κάποιον τρόπο στο παρελθόν και μάλλον δεν υφίσταται πια. Η αντίθεση με το παρελθόν και η προσαρμογή στη σύγχρονη εποχή, δίνεται τόσο με τη χρήση ενεστώτα (**το λέω, βρίσκω το καλό κι ωραίο, Κι όπου μπρος μου ο δρόμος βγάζει και σε πειρασμό με βάζει δωσ' του να πατάω το γκάζι, πιάνω τα εκατόν ογδόντα**), όσο και με τη χρήση επιρρημάτων (**σήμερα, μπρος**), αλλά και του αντιθετικού συνδέσμου (**όμως**). Επίσης, στο ποίημα η κάθε στροφή έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη, ώστε και «νοηματικά», να δίνεται η διάσταση παρελθόντος – παρόντος. Όλα αυτά τα υφολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου μπορούμε να εικάσουμε ότι στο πλαίσιο του βιβλίου, και ιδιαίτερα λόγω της τοποθέτησης του ποιήματος αμέσως μετά το «ιστορικό» κείμενο 1--ύμνο στο ένδοξο παρελθόν--, προάγουν την ιδεολογικά φορτισμένη ερμηνεία της έλλειψης σεβασμού για το ένδοξο παρελθόν και των χαμερπών, καταναλωτικών, υλικών προτεραιοτήτων του Νεοέλληνα. Αυτή η ερμηνεία, που προφανώς δεν στηρίζεται σε όσα γνωρίζουμε για τα διακείμενα του ποιήματος και τις αναφορές του στο φουτουρισμό, ενισχύεται από το οπτικό κείμενο, το οποίο, όχι τυχαία, έχει χαρακτηριστικά γελοιογραφίας:



Κείμενο 3 [Η ελληνική κοινωνία αλλάζει]

Πριν από μία δεκαετία περίπου η Ελλάδα έδινε την εντύπωση ενός ενιαίου, ομοιογενούς έθνους, όπου η παρουσία των διαφορετικών (ως προς το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κουλτούρα) ήταν σποραδική ή περιχαρακωμένη σε απομακρυσμένες, συνοριακές περιοχές. Ακόμα και σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, όπως η Αθήνα, οι περισσότεροι ξένοι έμοιαζαν να είναι οι τουρίστες που κάθε καλοκαίρι προτιμούσαν τον ήλιο και τη θάλασσα της Μεσογείου για τις διακοπές τους.

Ταυτόχρονα οι Έλληνες ήταν ένας λαός μεταναστών. Σε όλο τον 20ό αιώνα η μετανάστευση προς τη Δύση αποτελούσε βασικό στοιχείο της ελληνικής δημογραφικής κίνησης.

Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια τις τελευταίες δύο δεκαετίες έκαναν την Ελλάδα χώρα υποδοχής μαζικού ρεύματος μεταναστών.

Η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία διατάραξε λοιπόν τα τελευταία χρόνια την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιογένειας και έθεσε επιτακτικά πλέον το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Τα παιδιά στο σχολείο καλούνται να μάθουν να ξεχωρίζουν τα κοινά στοιχεία που έχουν μεταξύ τους κουλτούρες που στην πρώτη ματιά μοιάζουν διαφορετικές, να εκτιμούν την αξία άλλων πολιτισμών εκτός από το δικό τους, να αναγνωρίζουν την ετερογένεια, και όχι την ομοιογένεια, ως βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών.

Χριστίνα Κουλούρη, «Η ισχύς της πλειονότητας και τα δικαιώματα των "ολίγων"», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 1998 (διασκευή)

Περιεχόμενο: Σκοπός του κειμένου 3 είναι να περιγράψει μια νέα πραγματικότητα που βιώνουν και οι Έλληνες: την παγκοσμιοποιημένη πολυπολιτισμική κοινωνία. Βασικός άξονας που διατρέχει το τρίτο κείμενο της ενότητας είναι η διατάραξη της εθνικής ομοιογένειας και η ανάγκη πλέον προσαρμογής των Ελλήνων και ειδικά των μαθητών σε μια κοινωνία/τάξη πολυπολιτισμική ή τουλάχιστον ετερογενή. Τα παιδιά στο σχολείο καλούνται να μάθουν να ξεχωρίζουν τα κοινά στοιχεία που έχουν μεταξύ τους, **κουλτούρες που στην πρώτη ματιά μοιάζουν διαφορετικές, να εκτιμούν την αξία**

άλλων πολιτισμών εκτός από το δικό τους, να αναγνωρίζουν την ετερογένεια, και όχι την ομοιογένεια, ως βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Το κείμενο καλεί τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι δρουν πλέον εντός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να υιοθετήσουν ανεκτική στάση απέναντι στον Άλλο, στη βάση της αμοιβαίας εκτίμησης και κατανόησης του πολιτισμού και της κουλτούρας που εκφράζει ο κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από το φυλετικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό του υπόβαθρο. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι η πολυπολιτισμικότητα και η ετερογένεια παρουσιάζονται υπόρρητα ως «απότοκα» της παγκοσμιοποίησης και ως χαρακτηριστικά της σύγχρονης Ελλάδας, θέση που παραπέμπει υπόρρητα και έμμεσα στην ιδέα ότι ο ένδοξός μας αρχαίος πολιτισμός, που υμνείται στο κείμενο 1, δεν είχε αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά μάλλον τα αντίθετά τους, ομοιογένεια και συνοχή, μένοντας ανεπηρέαστος από άλλες κουλτούρες.

Κειμενικό είδος: Δημοσιογραφικό άρθρο. Το κείμενο, αν και αυθεντικό, έχει διασκευαστεί, όπως μας ενημερώνει η συγγραφική ομάδα. Διατηρεί βέβαια την επίσημη γλώσσα του άρθρου, όμως το γεγονός πως έχει τύχει επεξεργασίας³ αλλοίωσε το γενικό πνεύμα του αυθεντικού κειμένου με αποτέλεσμα οι μαθητές να λαμβάνουν διαφορετικά μηνύματα (διατάραξη εθνικής ομοιογένειας αντί της στηλίτευσης του ρατσισμού που επιδιώκει το αυθεντικό κείμενο), ενώ παράλληλα αδυνατούν να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού άρθρου ως κειμενικού είδους, αφού απουσιάζουν χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως ο σχολιασμός των γεγονότων/φαινομένων αλλά και λεξιλόγιο που φανερώνει την προσωπική θέση της συντάκτριας του άρθρου.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται προσανατολίζεται, ώστε να αποδώσει και λεκτικά την ιδεολογία της εθνικής ομοιογένειας **ενιαίο, ομοιογενές έθνος**, όπου η παρουσία των **διαφορετικών** «ως προς το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κουλτούρα» ήταν σποραδική ή περιχαρακωμένη σε απομακρυσμένες, συνοριακές περιοχές, **«οι περισσότεροι ξένοι** έμοιαζαν να είναι οι **τουρίστες**, η ενεργή παρουσία **των μειονοτήτων** στην ελληνική κοινωνία **διατάραξε** τα τελευταία χρόνια **την κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιογένειας** και έθεσε επιτακτικά πλέον το ζήτημα της

³ <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=103962>

*συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων». Ο ρόλος των μεταναστών και γενικά των ξένων είναι καταλυτικός στο ότι διατάραξαν την ομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας. Η χρήση της ενεργητικής φωνής έχει στόχο να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της διάρρηξης του ομοιογενούς συνόλου. Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια τις τελευταίες δύο δεκαετίες **έκαναν** την Ελλάδα χώρα υποδοχής μαζικού ρεύματος μεταναστών. Η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία **διατάραξε** λοιπόν τα τελευταία χρόνια την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής **ομοιογένειας** και **έθεσε** επιτακτικά πλέον το ζήτημα της συνύπαρξης **διαφορετικών** εθνοπολιτισμικών ομάδων.*

Συγκρίνοντας το κείμενο 3 με το κείμενο 1, παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται το φαινόμενο ένα δημοσιογραφικό άρθρο (κείμενο 3) να προβάλλεται ως επιστημονικά πιο έγκυρο από το υποτιθέμενο ιστοριογραφικό είδος που αντιπροσωπεύει το κείμενο 1. Σε αυτό συντείνουν τόσο το ύφος του κειμένου 3, από το οποίο απουσιάζουν οι μεταφορές και τα λοιπά «λογοτεχνίζοντα» σχήματα λόγου του κειμένου 1, και κατ' επέκταση είναι πιο ουδέτερο και πιο επίσημο, όσο και το λεξιλόγιο που σαφώς είναι πιο επίσημο ή λόγιο (**ραγδαίες, εθνοπολιτισμικών, ετερογένεια**) σε σχέση με το αντίστοιχο του κειμένου 1. Επομένως, οι μαθητές λαμβάνουν λάθος πληροφορίες για το πνεύμα που διέπει τα κειμενικά αυτά είδη με αποτέλεσμα όταν κληθούν να δημιουργήσουν ανάλογα κείμενα να αναπαράξουν κείμενα βασιζόμενοι σε λανθασμένες εντυπώσεις που τους καλλιέργησε το σχολικό εγχειρίδιο.

αυτή. Τα πάντα έχουν τιμές, ακόμα και ο ήλιος και η θάλασσα, που ως χαρακτηριστικά της ελληνικής φύσης ξεπουλιούνται. Συνεκδοχικά όλη η Ελλάδα θυσιάζεται (από τους «υλιστές» νεοέλληνες και σε αντίθεση με τους αρχαίους προγόνους τους που ενδιαφέρονταν για το πνεύμα - κείμενο 1) στο βωμό του κέρδους. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας, επίσης, παραπέμπει υπόρρητα σε αλλοίωση της γλωσσικής και, συνακόλουθα, της εθνικής φυσιογνωμίας των Νεοελλήνων.

Κείμενο 5 [Ελλάδα, σταυροδρόμι των λαών]

Ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα σ' ολόκληρη την ιστορία του έναν οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους -ανατολικό και δυτικό- που δεν έμειναν ποτέ στεγανά κλειστοί. Και στην επικοινωνία ανάμεσα στους δύο αυτούς κόσμους ο ρόλος του ελληνισμού ήταν πρωταρχικός. Γιατί, όχι μόνο οι Έλληνες, από την αυγή της ιστορίας τους, απλώθηκαν ακτινωτά σ' ολόκληρο το μεσογειακό χώρο και πέραν αυτού με τις αρχαίες αποικίες, τις νεότερες παροικίες και την κατά καιρούς επεκτατική πολιτική των διαφόρων πολιτικών σχηματισμών του ελληνισμού, αλλά και οι διάφοροι λαοί της Δύσης και της Ανατολής κατέκλυσαν κατά καιρούς πρόσκαιρα ή μονιμότερα τον ελληνικό χώρο. Έτσι, ο χώρος αυτός δίκαια μπορεί να χαρακτηριστεί σταυροδρόμι των λαών. Μ' άλλα λόγια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ιστορίας μας είναι και παραμένει ο οριακός της χαρακτήρας. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι το κύριο και πάντα ζωντανό στοιχείο της ελληνικής παράδοσης.

Νίκος Γ. Σβορώνος, «Παράδοση και ελληνική ταυτότητα», Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας, εκδ. Θεμέλιο, 1987

Κείμενο 6 [Μελετώντας το χάρτη της Ελλάδας]

Στο μάθημα αυτό θα προσπαθήσουμε, μελετώντας τη χώρα μας, να προσδιορίσουμε τον πλούτο των πληροφοριών που μπορεί να δώσει ένας χάρτης σε όποιον τον χειρίζεται με σωστό τρόπο.



Χάρτης Ελλάδας με την Εγνατία οδό.

Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας

Μελετώντας τους χάρτες 4.2, 4.3 και 4.4 παρατηρούμε ότι η Ελλάδα:

- Είναι μία ευρωπαϊκή χώρα και γεωγραφικά ανήκει στη νότια Ευρώπη.
- Καταλαμβάνει το νότιο άκρο της Βαλκανικής χερσονήσου.
- Συνορεύει βόρεια με την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και με τη Βουλγαρία, βορειοδυτικά με την Αλβανία και βορειοανατολικά με την Τουρκία. Δυτικά, ανατολικά και νότια βρέχεται από τη Μεσόγειο θάλασσα.
- Ανήκει γεωγραφικά, όπως δείχνει η θέση της και στη μεγάλη ομάδα των μεσογειακών χωρών, δηλαδή εκείνων που βρέχονται από τη Μεσόγειο θάλασσα. Στην ομάδα αυτή ανήκουν χώρες τόσο της Ευρώπης όσο και της Ασίας και της Αφρικής.
- Συνδέει γεωγραφικά την Ευρώπη με την Ασία και την Αφρική. Τη σημασία της από αυτή την άποψη δείχνει και ο νέος μεγάλος δρόμος της Εγνατίας, χάρτης 4.1, που ξεκινά από την Ηγουμενίτσα και καταλήγει στα σύνορα με την Τουρκία. Ο δρόμος αυτός διασχίζει ολόκληρη τη βόρεια Ελλάδα και ενώνει τη δυτική Ευρώπη με την Ασία.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η

α) Σημείωσε τις χώρες που βρέχονται από τη Μεσόγειο και ταξιλόγησέ τις ως προς την ήπειρο στην οποία ανήκουν.

β) Παρατήρησε το χάρτη της Ελλάδας και σημείωσε όλα τα σημεία εξόδου και εισόδου προς και από τις χώρες με τις οποίες έχει χερσαία σύνορα.

Περιεχόμενο: Τα κείμενα 5 και 6 «διαβάζονται» συμπληρωματικά. Και τα δύο έχουν ως στόχο να τονίσουν την καίρια θέση που καταλαμβάνει η Ελλάδα τόσο από γεωπολιτική όσο και από πολιτισμική άποψη. Προβάλλεται το μήνυμα πως εκτός από πολιτιστικά (κείμενο 1) η Ελλάδα βρίσκεται στο επίκεντρο και γεωγραφικά, ως σύζευξη και κρίκος δύο κόσμων και πολιτισμών, Ανατολής και Δύσης.

Κειμενικό είδος: Το κείμενο 5 ανήκει στο κειμενικό είδος των Ανάλεκτων. Πρόκειται δηλαδή για ανθολογία, επιλογή και σε αυτή την περίπτωση που

αποσκοπεί στο να προβάλλει την καίρια θέση της Ελλάδας στο χάρτη αλλά και να την αναδείξει σε χωνευτήρι κουλτούρας Ανατολής και Δύσης. Το κείμενο 6, λειτουργώντας επικουρικά στο κείμενο 5, αφορά στο μάθημα της γεωγραφίας και προέρχεται από σχολικό εγχειρίδιο. Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο και η χρήση των χαρτών αποσκοπεί ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί την ακριβή γεωγραφική θέση της χώρας. Παρόλα αυτά και τα σχολικά βιβλία όπως αποδεικνύεται στο σημείο αυτό έχουν ιδεολογικό προσανατολισμό, αφού επιχειρείται να δοθεί η εντύπωση πως η επικοινωνία μεταξύ Ευρώπης και Ασίας περνά αποκλειστικά από την Ελλάδα, η οποία λειτουργεί ακόμα και οδικώς «ο νέος μεγάλος δρόμος της Εγνατίας **ενώνει τη Δυτική Ευρώπη με την Ασία**» ως γέφυρα μεταξύ Ευρώπης και Ασίας. Υπόρρητα, δηλαδή, περνά το μήνυμα ότι τα πάντα πρέπει να έχουν ως σημείο τομής την Ελλάδα ως πολιτισμική ή γεωπολιτική αναφορά.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Στο κείμενο 5 δίνεται έμφαση στην Ελλάδα ως μεταίχμιο μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Λέξη – κλειδί που τεκμηριώνει τη θέση αυτή είναι η επανάληψη της λέξης «**οριακός**» (*Ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα σ' ολόκληρη την ιστορία του έναν οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους - ανατολικό και δυτικό. Μ' άλλα λόγια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ιστορίας μας είναι και παραμένει ο οριακός της χαρακτήρας*). Ως επιστέγασμα της γεωγραφικής σπουδαιότητας της χώρας μας, προβάλλονται οι χάρτες στο πολυτροπικό κείμενο 6, ώστε και μέσω της εικόνας, οι μαθητές να διαπιστώσουν πως, παρότι η Ελλάδα καταλαμβάνει μικρή γεωγραφική έκταση, βρίσκεται σε ένα κομβικό σημείο του πλανήτη. Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στα κείμενα 5 και 6 δίνουν έμφαση στην Ελλάδα ως σταυροδρόμι μεταξύ Ευρώπης, Ασίας και Αφρικής (*Έτσι, ο χώρος αυτός δίκαια μπορεί να χαρακτηριστεί **σταυροδρόμι των λαών, συνδέει γεωγραφικά την Ευρώπη με την Ασία και την Αφρική, ενώνει τη δυτική Ευρώπη με την Ασία***). Έμφαση δίνεται στη διαπροσωπική λειτουργία (μεταξύ των λαών) εντός του ίδιου περιβάλλοντος (Ελλάδα) «*όχι μόνο οι Έλληνες, από την αυγή της ιστορίας τους, απλώθηκαν ακτινωτά σ' ολόκληρο το μεσογειακό χώρο ... αλλά και οι διάφοροι λαοί της Δύσης και της Ανατολής κατέκλυσαν κατά καιρούς πρόσκαιρα ή μονιμότερα τον ελληνικό χώρο*». Τέλος, εύγλωττη είναι η εικόνα του «Έλληνα» με το φέσι και τα τσαρούχια που υπονοούν την επίδραση της

Ανατολής, αλλά και τα «ευρωπαϊκά» ρούχα που αντιπροσωπεύουν την επίδραση της Δύσης, ως σύζευξη των δύο κόσμων και κατ' επέκταση ως αμάλγαμα της ψυχοσύνθεσης του Νεοέλληνα.



Κείμενο 7 [Τα ελληνικά... μυστήρια]

Είναι συχνά δύσκολο για τον Αγγλοσάξονα ταξιδευτή να καταλάβει πώς μία χώρα που μοιάζει ποτισμένη ως το μεδούλι από τη βυζαντινή παράδοση της ορθοδοξίας, παράδοση καταφανέστατη στις εκκλησίες και των μικρότερων χωριών ή στα μοναστήρια που στεφανώνουν τις πιο απόμερες βουνοπλαγιές, μπορεί να αφήνεται με τέτοια εγκατάλειψη στις γήινες απολαύσεις, στο φαΐ, στο κρασί, στα παιχνίδια του έρωτα που φουντώνουν μόλις οι Έλληνες ξεκλέψουν λίγο χρόνο από τις δύσκολες υποχρεώσεις της καθημερινότητάς τους. Μία εξήγηση είναι ότι ο κόσμος εξοφλά το χρέος του προς την Εκκλησία τελώντας τα μυστήρια της βάπτισης, του γάμου και της κηδείας, και η Εκκλησία, απαιτητική στις τελετουργίες, χαλαρή στην εξομολόγηση και τη θρησκευτική ηθικολογία, αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη επιείκεια την προσωπική αμαρτία απ' ό,τι οι περισσότερες θρησκείες. Άλλωστε με τις πολυάριθμες γιορτές της η Εκκλησία δοξάζει αποκάλυπτα τα πλούσια ελέη του Κυρίου, ιδίως το Πάσχα, μια εποχή που η κνίσσα των σουβλιστών αρνιών μοσχοβολάει στην ύπαιθρο και τα κατάλευκα τραπέζια βουλιάζουν από τις παραδοσιακές λιχουδιές.

Έντμουντ Κήλυ, Αναπλάθοντας τον παράδεισο, Το ελληνικό ταξίδι 1937-1947, μτφρ. Χρύσα Τσαλικίδου, εκδ. Εξάντας, 1999

Περιεχόμενο: Το κείμενο 7 επικεντρώνεται στο θρησκευτικό αίσθημα και τις παραδόσεις των σύγχρονων Ελλήνων. Οι Έλληνες παρουσιάζονται ως άνθρωποι των υλικών απολαύσεων, στοιχείο που προβάλλεται μέσω των οπτικών, γευστικών και οσφρητικών εικόνων (**γήινες απολαύσεις, στο φαΐ, στο κρασί, στα παιχνίδια του έρωτα, Πάσχα, μια εποχή που η κνίσσα των σουβλιστών**

αρνιών μοσχοβολάει στην ύπαιθρο και τα κατάλευκα τραπέζια βουλιάζουν από τις παραδοσιακές λιχουδιές). Στο κείμενο παρουσιάζεται μια άποψη περί «δούναι και λαβείν» μεταξύ των ανθρώπων και της Εκκλησίας όπου *«ο κόσμος εξοφλά το χρέος του προς την Εκκλησία»*. Χαρακτηριστική είναι άλλωστε η εικόνα του ιερέα μαζί με τον λαϊκό άνθρωπο να εύχονται πίνοντας πάνω από ένα σουβλιστό αρνί. Σκοπός της εικόνας είναι να αποκρυσταλλώσει οπτικά όλα τα παραπάνω. Ως γενική αίσθηση, στο κείμενο επιβεβαιώνεται η θέση του Mackridge «ότι για τους περισσότερους Έλληνες σήμερα, το να είσαι Έλληνας σημαίνει εκτός από το να μιλάς την ελληνική γλώσσα, να είσαι επίσης μέλος της ορθόδοξης Εκκλησίας» (Mackridge, 2009, σ. 26). Πέρα από αυτό, οι Νεοέλληνες περιγράφονται ως άνθρωποι μακριά από κάθε πνευματική ενασχόληση, υλιστές και δοσμένοι στις «γήινες απολαύσεις» και ως εκ τούτου ανίκανοι να διαχειριστούν με υπευθυνότητα τα του «οίκου» τους.

Κειμενικό είδος: Περιηγητικό κείμενο ή/και δοκίμιο. Ο συγγραφέας, όντας ξένος, περιγράφει τις παραδόσεις και το θρησκευτικό συναίσθημα ενός λαού επιδερμικά, στηριζόμενος αποκλειστικά σε εξωτερικές εντυπώσεις. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί λοιπόν πως ο τρόπος περιγραφής των Ελλήνων, ταιριάζει σε περιγραφές περιηγητών ιδωμένες μέσω ενός οριενταλιστικού πρίσματος σχετικά με τις συνήθειες των ιθαγενών. Ο *οριενταλισμός* (Said, 1996) ανήκει «στο πεδίο έρευνας που προσδιορίζεται ως «ανάλυση αποικιακού λόγου» (colonial discourse analysis) και αφορά στο πώς η Δύση «βλέπει» την Ανατολή ως κατασκευασμένη εικόνα και μάλιστα μια εικόνα που έλκει την καταγωγή της από την αποικιοκρατία και τις ιεραρχημένες σχέσεις που διαμόρφωσε η εμπέδωσή της» (Γαζή, 1999, σσ. 239-243).

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Η ορθόδοξη πίστη προβάλλεται με πληθώρα λέξεων που αφορούν σε θρησκευτικές τελετουργίες αλλά και μέσω της επανάληψης της λέξης *«Εκκλησία»* (βυζαντινή παράδοση της *ορθοδοξίας*, παράδοση καταφανέστατη στις *εκκλησίες, μοναστήρια, ο κόσμος εξοφλά το χρέος του προς την Εκκλησία τελώντας τα μυστήρια της βάπτισης, του γάμου και της κηδείας, και η Εκκλησία, απαιτητική στις τελετουργίες, χαλαρή στην εξομολόγηση και τη θρησκευτική ηθικολογία, αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη επιείκεια την προσωπική αμαρτία απ' ό,τι οι περισσότερες θρησκείες*. Άλλωστε με τις πολυάριθμες γιορτές της *η Εκκλησία* δοξάζει απροκάλυπτα τα πλούσια

ελέη του Κυρίου, ιδίως το Πάσχα). Η χρήση τρίτου πληθυντικού προσώπου φανερώνει ότι η περιγραφή γίνεται από κάποιον θεωρητικά «ουδέτερο» παρατηρητή – περιηγητή, όμως, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως είδαμε ότι η περιγραφή εκφράζει οριενταλιστικές περιγραφές των Δυτικών για τους λαούς της Ανατολής. Το ύφος κυμαίνεται μεταξύ επίσημου και λογοτεχνικού, με αρκετές μεταφορές και «λογοτεχνίζοντα» στοιχεία, π.χ. μεταφορές όπως στα μοναστήρια που στεφανώνουν τις πιο απόμερες βουνοπλαγιές ή εικόνες όπως η κνίσσα των σουβλιστών αρνιών μοσχοβολάει στην ύπαιθρο και τα κατάλευκα τραπέζια βουλιάζουν από τις παραδοσιακές λιχουδιές.

Στο εγχειρίδιο δεν υπάρχει καμία πρόνοια, ώστε οι μαθητές να καταστούν ενήμεροι της πρακτικής αυτής, π.χ. σύγκριση με αντίστοιχα οριενταλιστικού, μετααποικιακού χαρακτήρα κείμενα για άλλους λαούς ή σύγκριση με πιο επιστημονικά κείμενα (π.χ. ανθρωπολογικά) για τη σχέση των Νεοελλήνων με τη θρησκεία.

Κείμενο 8 [Ο Χατζιδάκις μιλάει για το Γιώργο Σεφέρη]

Στο Γιώργο Σεφέρη

Από τη Μικρασία μετά την καταστροφή, ένας αστός ξεκίνησε με μια βαλίτσα αναμνήσεων στο χέρι, γύρισε χώρες μακρινές και πολιτείες άγνωστες, μάζεψε ακριβό υλικό και συνταγές, μέτρα, ρυθμούς και χρώματα, και τέλος γύρισε στη χώρα του, έχτισε με τα χέρια του σπίτι σημερινό κι ελληνικό, εμπήκε μέσα, κλείδωσε και από τότε πια κανείς δεν τον συνάντησε στην αγορά.

Μάνος Χατζιδάκις, Μυθολογία, εκδ. Ύψιλον, 1980

Περιεχόμενο: Η ιδεολογική γραμμή είναι σαφής σε σχέση και με τα λοιπά κείμενα: επαινείται ο Σεφέρης ως ο πεφωτισμένος κοσμοπολίτης αστός Νεοέλληνας, τονίζεται η πνευματικότητά του σε σχέση με την «αγορά», τον λαό. Προβάλλεται θετικά ένα συγκεκριμένο αξιακό μοτίβο ελληνικότητας: κοσμοπολιτικό, πνευματικό, ελιτιστικό, αλλά και αστικό/ταξικό. Στο κείμενο προβάλλεται ο περιπλανώμενος χαρακτήρας του Έλληνα, θυμίζοντας μας τον Οδυσσέα (γύρισε χώρες μακρινές και πολιτείες άγνωστες... και τέλος γύρισε στη χώρα του). Παράλληλα γίνεται νύξη σε ένα ιστορικό γεγονός (Μικρασιατική καταστροφή) για να τονιστεί ότι πολλοί Έλληνες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, «ρίζωσαν» στην Ελλάδα, ύστερα από πολλές περιπέτειες (έχτισε με τα

χέρια του σπίτι σημερινό κι ελληνικό, εμπήκε μέσα, κλείδωσε και από τότε πια κανείς δεν τον συνάντησε στην αγορά), ξαναρχίζοντας τη ζωή τους από το μηδέν με μόνο εφόδιο τις αναμνήσεις της παλιάς τους πατρίδας (με μια βαλίτσα αναμνήσεων στο χέρι) και τις «πλούσιες» εμπειρίες τους (ακριβό υλικό και συνταγές, μέτρα, ρυθμούς και χρώματα) μέχρι την οριστική τους εγκατάσταση στην Ελλάδα (σπίτι σημερινό κι ελληνικό).

Κειμενικό είδος: Ο Χατζιδάκης ο ίδιος το αποκαλεί Μυθολογία⁴. Είναι ένα υβριδικό είδος με στοιχεία ιστορίας/βιογραφίας και παραμυθιού/μύθου. Σκοπός του είναι να αναγάγει ιστορικά πρόσωπα, όπως το Σεφέρη, σε «μύθους» είτε του ίδιου του συγγραφέα είτε της κοινότητας αναγνωστών στην οποία απευθύνεται. Όσον αφορά την αναπαραστατική λειτουργία, δεν δίνονται σαφείς χρονικές, τοπικές ή άλλες αναφορές πλην της «Μικρασίας», κυριαρχούν διάφορες μεταφορές (μια βαλίτσα αναμνήσεων, ακριβό υλικό και συνταγές, μέτρα, ρυθμούς και χρώματα, *έχτισε με τα χέρια του σπίτι σημερινό κι ελληνικό, αγορά*) πολύ συμπυκνωμένες πληροφοριακά και εξαιρετικά ισχυρές συμβολικά επομένως καθώς ανακαλούν ολόκληρους Λόγους/Discourses σχετικά με την ελληνική ιστορία και την ελληνική τέχνη. Στο εγχειρίδιο δεν υπάρχει καμία οδηγία προς αυτήν την κατεύθυνση της ανάλυσης/αποδόμησης του υβριδικού αυτού κειμένου και των ιδεολογιών στις οποίες παραπέμπει. Έτσι, η κυρίαρχη, στερεοτυπική ερμηνευτική γραμμή παραμένει ότι έχουμε να κάνουμε με ένα «ωραίο», «γλαφυρό» κείμενο όπου ένας μεγάλος συνθέτης μιλά για ένα μεγάλο ποιητή. Επομένως, η υπόρρητη ιδεολογία «φυσικοποιείται».

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Στο εγχειρίδιο δεν εξετάζεται η λειτουργία του αόριστου άρθρου, της αόριστης ΟΦ ως μηχανισμού κατασκευής του «παραμυθικού» ύφους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη χρήση του αορίστου, ο οποίος δεν τοποθετείται σε χρονικά πλαίσια.

⁴<https://vardavas.wordpress.com/2012/08/28/xatzidakis-sef/>

Κείμενο 9 [Βαριέμαι...]



Κείμενο 9 [Βαριέμαι...]



Περιεχόμενο: Το κείμενο 9 αναφέρεται στη σύνδεση των προτάσεων παραλλάσσοντας τη γνωστή φράση του René Descartes (σκέφτομαι άρα υπάρχω). Η εικόνα παρουσιάζει ένα παιδί (συνειρμικά παραπέμποντας στους μαθητές) να κάνει λογοπαίγνιο με τις λέξεις και με την επανάληψη του ρήματος *βαριέμαι* να υπονοεί τη «βαρετή» σχολική ζωή και την απουσία ενδιαφέροντος από την πλευρά των παιδιών (μαθητών). Το κείμενο 9 «συνομιλεί» με τα κείμενα 2 και 3 και εμμέσως με το 8 (αγορά - όχλος), όπου σκιαγραφείται η εικόνα του σύγχρονου Έλληνα που στο τομέα του πνεύματος εμφανίζεται νωθρός.

Κειμενικό είδος: Γελοιογραφία, χιουμοριστική με σκωπτική διάθεση.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Εάν επιδίωξη της συντακτικής ομάδας είναι η εκμάθηση της σύνδεσης προτάσεων, τότε αυτό μάλλον δίνεται αποσπασματικά, αφού δεν υπάρχει συγκεκριμένο, ώστε να φαίνεται η σχέση αιτίου - αποτελέσματος. Οι προτάσεις είναι αποκομμένες, ενώ η εικόνα μαγνητίζει την προσοχή του μαθητή έναντι του λόγου.

Κείμενο 10 [Ρωμιοσύνη (απόσπασμα)]

*Αυτά τα δέντρα δε βολεύονται με λιγότερο ουρανό,
αυτές οι πέτρες δε βολεύονται κάτω απ' τα ξένα βήματα,
αυτά τα πρόσωπα δε βολεύονται παρά μόνο στον ήλιο,
αυτές οι καρδιές δε βολεύονται παρά μόνο στο
δίκιο.*

*Ετούτο το τοπίο είναι σκληρό σαν τη σιωπή,
σφίγγει στον κόρφο του τα πυρωμένα του λιθάρια,
σφίγγει στο φως τις ορφανές ελιές του και τ' αμπέλια του,
σφίγγει τα δόντια. Δεν υπάρχει νερό. Μονάχα φως.*

Ο δρόμος χάνεται στο φως κι ο ίσκιος της μάντρας είναι σίδηρο.

Μαρμάρωσαν τα δέντρα, τα ποτάμια κ' οι φωνές μες στον ασβέστη του ήλιου.

Η ρίζα σκοντάφτει στο μάρμαρο.

Τα σκονισμένα σκοίνα. Το μουλάρι κι ο βράχος.

Λαχανιάζουν. Δεν υπάρχει νερό.

*Όλοι διψάνε. Χρόνια τώρα. Όλοι μασάνε μια μπουκιά ουρανό πάνου απ' την πίκρα
τους.*

Γιάννης Ρίτσος, «Ρωμιοσύνη», Ποιήματα 1930-1960, εκδ. Κέδρος, 1973

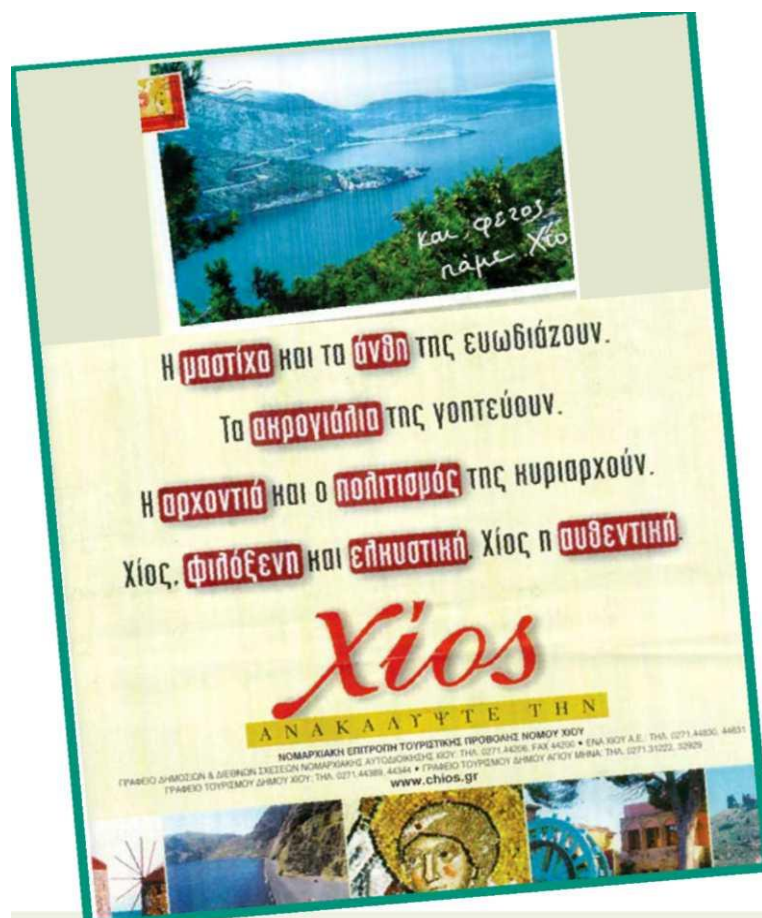
Περιεχόμενο: Περιγράφεται το ελληνικό τοπίο με τα χαρακτηριστικά του στοιχεία (δέντρα, ήλιο, πυρωμένα λιθάρια, ελιές και αμπέλια, φως, σκοίνα). Θεωρητικά, το ποίημα αφορά στις πολιτικές συνθήκες που βίωσε η Ελλάδα και τη δίψα του ελληνικού λαού για ελευθερία. Εδώ, όμως, διαβάζεται μάλλον ως περιγραφικό κείμενο που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του μεσογειακού, ελληνικού τοπίου.

Κειμενικό είδος: Ποίηση. Στο εγχειρίδιο δε δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις για το περιεχόμενο και το σκοπό που εξυπηρετεί (διαμαρτυρία του ποιητή ενάντια στις πολιτικές συνθήκες, τις οποίες βίωσε και ο ίδιος), αφού το ποίημα προβάλλεται ως περιγραφή του ελληνικού τοπίου εν είδει περιήγησης (ελιές, πυρωμένα λιθάρια – ηφαίστεια), απομακρύνοντας τους μαθητές από τις πραγματικές επιδιώξεις του ποιητή και τη λειτουργία του ποιήματος. Επομένως για μια ακόμα φορά, όπως στο κείμενο 2, η ποίηση χρησιμοποιείται για να υπηρετήσει αλλότριους σκοπούς από αυτούς που είχε κατά νου ο ποιητής,

απογυμνώνοντας το ποίημα από την πραγματική του λειτουργία και εντάσσοντας το στις επιδιώξεις της συντακτικής ομάδας.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Ο αναγνώστης εισπράττει μια αίσθηση πόνου και δυστυχίας, αφού τα ρήματα (*δε βολεύονται, σφίγγει, δεν υπάρχει – επανάληψη, χάνεται, μαρμάρωσαν, σκοντάφτει, λαχανιάζουν, διψάνε*) και οι επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται (*λιγότερο ουρανό, ξένα βήματα, σκληρό τοπίο, ορφανές ελιές, σκονισμένα σκοίνα, πυρωμένα λιθάρια*) υπογραμμίζουν όλη την πίκρα που διατρέχει το απόσπασμα (*Όλοι μασάνε μια μπουκιά ουρανό πάνου απ' την πίκρα τους*). Τέλος, οι εικόνες του αποσπάσματος αποπνέουν το αίσθημα της δίψας και της έλλειψης νερού (*λαχανιάζουν, διψάνε, δεν υπάρχει νερό, σκονισμένα σκοίνα, πυρωμένα λιθάρια*). Το υποκείμενο των ρημάτων είναι άψυχα αντικείμενα με αποτέλεσμα ο δράστης (ανθρώπινος ρόλος) να αποσιωπάται. Έχουμε λοιπόν έμφαση στην κατάσταση και όχι στα πρόσωπα ως ποιητικό τέχνασμα, ή, αλλιώς, έχουμε την ταύτιση ανθρώπων και φυσικού περιβάλλοντος.

Κείμενο 11 [Χίος]



Διαφημιστική αφίσα Νομαρχίας Χίου, 2002

Περιεχόμενο: Στο κείμενο 11 η αφίσα διαφημίζει την ομορφιά της Χίου και, συνειρμικά, της Ελλάδας. Η αφίσα πληροφορεί τον αναγνώστη και πιθανό τουρίστα πως θα έχει την ευκαιρία ν' απολαύσει το ωραίο φυσικό περιβάλλον (ακρογιαλία, άνθη ευωδιάζουν), τα τοπικά εδέσματα (μαστίχα), αλλά και να έρθει σε επαφή με την παράδοση (βυζαντινή εικόνα κ.λπ.). Μπορούμε να επισημάνουμε ότι ως διαφήμιση από επίσημο, κρατικό φορέα, εστιάζει σε στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού αλλά και παράδοσης, που συνάδουν με κυρίαρχες ιδεολογικές γραμμές περί του τι συνιστά πολιτισμική αξία, ιδιαίτερα σε σύγκριση με το κείμενο 4.

Κειμενικό είδος: Διαφημιστική αφίσα. Σύντομος λόγος με χαρακτηριστικά συνθήματος, ελκυστική εικόνα.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Το λεξιλόγιο της αφίσας παραπέμπει στο θεσμό της φιλοξενίας (φιλόξενη, αυθεντική) αλλά και στο μυστήριο (ελκυστική, γοητεύουν, ανακαλύψτε την). Τα ρήματα σε ενεργητική φωνή προβάλλουν τα χαρίσματα του νησιού. Παράλληλα συναντούμε επανάληψη της λέξης «Χίος», προκειμένου να εντυπωθεί στο μυαλό του αναγνώστη της αφίσας. Μάλιστα, η λέξη « Χίος» ξεχωρίζει σε μέγεθος και σε γραμματοσειρά για λόγους εστίασης ως κεντρικό σημείο αναφοράς αλλά και ως συμπέρασμα των όσων προηγούνται. Ο μικροπερίοδος λόγος και η επανάληψη της ίδιας συντακτικής δομής (Υποκείμενο με κτητική αντωνυμία-Ρ) συντελούν στο υφολογικό αποτέλεσμα του εντυπωσιασμού. Ο ενεστώτας προβάλλει τις δηλώσεις ως διαχρονικά και καθολικά αληθείς.

Επισημαίνουμε και πάλι ότι το εγχειρίδιο δεν έχει κάποια πρόνοια ή οδηγία για σημειολογική ανάλυση των οπτικών επιλογών, και πώς αυτές κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη, ιδεολογικά φορτισμένη, εικόνα περί πολιτισμού και παράδοσης (φύση-θρησκεία-τέχνη-«αρχοντιά» κ.λπ.).

Κείμενο 12 [Γραικός, Γραικοί και Έλληνες]

Γραικός σημαίνει Έλληνας, ενώ Γραικύλος (υποκοριστικό του Γραικός) ο Έλληνας που είναι ανάξιος του ονόματος αυτού. Επίσης, με τον όρο Γραικοί είναι γνωστοί οι Έλληνες στη λατινική γραμματεία (Graeci στους ποιητές και Grai) και έτσι τους ονομάζουν έως τώρα όλοι οι ευρωπαϊκοί λαοί. Όπως και το όνομα Έλλην, έτσι και αυτό προέρχεται από την πρώτη κοιτίδα των Ελλήνων στην

Ἡπειρο, την Ελλοπία, κοντά στη Δωδώνη. Για πρώτη φορά αναφέρεται το όνομα αυτό από τον Αριστοτέλη που προσπαθούσε να προσδιορίσει πού έγινε ο καταυλισμός του Δευκαλίωνος και βρήκε πως πρέπει να έγινε: «περί την Ἑλλάδα την ἀρχαίαν. Αὕτη δ' ἐστίν περί Δωδώνην και τον Ἀχελῶον· οὗτος γάρ πολλαχοῦ το ρεῦμα μεταβέβληκεν· ὦκουν γάρ οἱ Σελλοὶ ἐνταῦθα και οἱ καλούμενοι τότε μέν Γραικοί» (Αριστοτέλη Μετεωρ. 1, 14). Πολύ αργότερα ο Απολλόδωρος μας πληροφορεί ότι: «αὐτός (Ἕλλην) μέν οὖν ἀπ' αὐτοῦ τούς καλουμένους Γραικούς προσηγόρευσεν Ἑλληνας» (Απολλοδ. 1, 7, 3, 2ος αἰώνας). Το ίδιο βεβαιώνεται από το Πάριο Χρονικό: «Και Ἑλληνες ὠνομάσθησαν το πρότερον Γραικοὶ καλούμενοι».

Ἐχουμε, λοιπόν, να κάνουμε μ' ένα μικρό μέρος κοντά στην περιοχή της Δωδώνης, όπου οι κάτοικοί της Σελλοί (= Ελλοί > Ἑλληνες), γνωστοί για τον τίτλο ως υποφήτες (= ιερείς του μαντείου) του Δωδωναίου Διός, ονομάζονταν και Γραικοί. Ὅμως, οι ιστορικοί δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν πώς η ονομασία ενός μικρού λαού μιας περιοχής της Ηπείρου έγινε εθνολογικό όνομα όλων των Ελλήνων και της Ελλάδας, όταν την παρέλαβαν οι Λατίνοι. Άλλοι υποστηρίζουν ότι το Grai και το Graeci – Γραικοί προήλθε «ἀπό μικράς τινος ὁμάδος Ἑλλήνων Γραίων και Γραικῶν καλουμένων, οἵτινες ἀπό τῆς ἐν Βοιωτία Τανάγρας ἀπέκησαν πάλαι εἰς την Ἰταλίαν και ἐγνωρίσθησαν πρῶτοι ἐκ τῶν Ἑλλήνων εἰς τούς Ἰταλούς» (Γ. Χατζιδάκη, Ελλάς και Ἑλληνες, Ημερολόγιον Μεγάλης Ελλάδος, 1925).

Στους βυζαντινούς χρόνους ο όρος «**Γραικοί**» δεν μπόρεσε να εκτοπίσει το όνομα «Ρωμαίοι» και αργότερα καλύφθηκε απ' αυτό, ίσως επειδή το «Ρωμαίοι» κάλυπτε το σύνολο των υπηκόων του Βυζαντίου, ενώ το «**Γραικοί**» ξεχώριζε τους καθαυτό **Ἑλληνες**. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Βούλγαρος τσάρος Συμεών (αρχές 10ου αιώνα) πήρε τον τίτλο «τσάρος των Βουλγάρων και των **Γραικῶν**». Μετά το σχίσμα (1054 μ.Χ.) χρησιμοποιείται εντατικότερα ο όρος **Γραικός**, γιατί σημαίνει τον ορθόδοξο, αντίθετα με τον όρο Λατίνος που σήμαινε καθολικός. Επί Τουρκοκρατίας πολλοί λόγιοι χρησιμοποιούν τον όρο **Γραικοί** και βλέπουμε ότι ο όρος αυτός παίρνει εθνολογικό περιεχόμενο. Από την Επανάσταση του 1821, όμως, εκτοπίζεται το όνομά αυτό από το όνομα **Ἑλληνες**.

Μάρκος Αυγητίδης, μαθητικό περ. «Πυρφόρος» της Βαρβακείου Σχολής, τεύχ. 3, 1998

Περιεχόμενο: Στο κείμενο 12 επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στον όρο «Έλληνας» και τη διαχρονική πορεία της έννοιας μέχρι τη σύγχρονη εποχή, στο πλαίσιο της υπόρρητης ιδεολογίας περί ιστορικής συνέχειας του Έθνους.

Κειμενικό είδος: Άρθρο σε μαθητικό περιοδικό. Οι πηγές που επικαλείται προσδίδουν κύρος και αυθεντία στο κείμενο, στοιχεία πάντως που συνάδουν περισσότερο με επιστημονικό κείμενο, τουλάχιστον με τη μορφή που ο συγγραφέας παραθέτει τις πηγές του. Από αυτήν την άποψη και σε σύγκριση με το κείμενο 1, το κείμενο 11 προβάλλει επιστημονικά εγκυρότερο, γεγονός που αποδεικνύει και πόσο λαθεμένη είναι η επιλογή του 1 ως «ιστοριογραφικού κειμένου».

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Οι όροι «**Έλληνας**» (συναντάται δεκαπέντε φορές στο κείμενο) και «**Γραικός**» (συναντάται δεκατέσσερις φορές στο κείμενο) επαναλαμβάνονται διαρκώς για να τονιστεί η αρχαία ρίζα των Ελλήνων και κατ' επέκταση να εξηγηθεί και ο σύγχρονος όρος «Greek». Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τόσο την αρχαία προέλευση του ονόματος (για το λόγο αυτό επιστρατεύονται και τα αρχαία ελληνικά) αλλά και να γίνει κατανοητό πως ο όρος «Γραικός» εμπεριέχει το στοιχείο της ορθοδοξίας. Και εδώ λοιπόν προβάλλεται το βασικό δίπολο που χαρακτηρίζει το σύγχρονο Ελληνισμό (Ελληνικότητα – Ορθοδοξία). Επιδίωξη των συγγραφέων είναι μέσω της ιστορικής συνέχειας του εθνοτικού ονόματος να τονιστεί η ιστορική συνέχεια της ελληνικής φυλής. Πέρα από αυτά, το κείμενο απηχεί την κυρίαρχη ιδεολογία που επικρατεί στη συλλογική μνήμη των Ελλήνων σύμφωνα με την οποία «οι Έλληνες θεωρούν ότι η ιδιότητα του μέλους της Εκκλησίας τους, τούς συνδέει ιδιαίτερα με τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία» (Mackridge, 2009, σ. 26). Το κείμενο 7 προβάλλοντας την ορθόδοξη πίστη ως χαρακτηριστικό των Ελλήνων και σε συνδυασμό με άλλα κείμενα της ενότητας που προβάλλουν την ιστορική συνέχεια του έθνους (κείμενο 12) αποσκοπεί στο «δόγμα του ομογενοποιητισμού (*homogeneism*) ως ιδανικό μοντέλο κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από μια γλώσσα, μια θρησκεία και μια ιδεολογία» (Mackridge, 2009, σ. 37).

Κείμενο 13 [Ξένος, εύπορος, ψάχνει σπίτι στην Ελλάδα]

Όλο και περισσότεροι Ευρωπαίοι πραγματοποιούν το **όνειρο «μιας ζωής στον ήλιο»**, αγοράζοντας **εξοχικά σπίτια στη χώρα μας**. Βίλες, διαμερίσματα και παλιά αρχοντικά προσφέρονται σε (όχι πάντοτε) προνομιακή **τιμή** και το «προξενιό» γίνεται συνήθως μέσω Internet. «Αν ποτέ **ονειρευτήκατε "μια ζωή στον ήλιο"**, η Ελλάδα είναι το μέρος όπου το **όνειρο** σας μπορεί να γίνει πραγματικότητα». Δεν είναι διαφήμιση του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού. Ανήκει στο εισαγωγικό κείμενο ιστοσελίδας ξένου μεσιτικού γραφείου, που **πουλάει** όλων των ειδών τις ελληνικές ιδιοκτησίες σε ξένους **πελάτες**. Την ώρα που οι περισσότεροι Έλληνες συνωστίζονται αναζητώντας αγωνιωδώς μια «**θέση στον ήλιο**» των πιο κοσμοπολίτικων και μονάτων περιοχών της χώρας, ξένοι - κυρίως Βρετανοί- επιδιώκουν να κάνουν **το όνειρο «μιας ζωής στον ήλιο»** πραγματικότητα, **αγοράζοντας** κάθε είδους ιδιοκτησίες, όχι μόνο σε κοσμοπολίτικα μέρη, αλλά και σε πιο παραδοσιακές, γνήσιες, ανέγγιχτες από τον τουρισμό και γι' αυτό συχνά απομονωμένες γωνιές της πατρίδας μας.

Μανίνα Ντάνου, περ. «Κ», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Περιεχόμενο: Το κείμενο 13, έχει σκοπό να υπογραμμίσει τη λατρεία των ξένων τουριστών για την ομορφιά της Ελλάδας. Έντονο είναι το στοιχείο της αγοραπωλησίας (**τιμή, πελάτες, πουλάει, αγοράζοντας**) εν είδει εκμετάλλευσης της χώρας από τους κατοίκους της, οι οποίοι επωφελούνται από την λαχτάρα (**αγωνιωδώς**) των Ευρωπαίων να αφήσουν τη χώρα τους και να κατοικήσουν στην Ελλάδα, τη χώρα του ήλιου. Έτσι, η εικόνα που παρουσιάζεται στο κείμενο 13 υπενθυμίζει και επιβεβαιώνει την εικόνα του κειμένου 4 [GR€€C€]. Στο μυαλό, λοιπόν, του αναγνώστη κυριαρχεί η ασύγκριτη ομορφιά της Ελλάδας ως παγκοσμίου πόλου έλξης αλλά και μιας χώρας όπου το κάθε τι έχει την τιμή του. Επαναλαμβάνεται, δηλαδή, η αντίληψη περί πολιτιστικής και ηθικής παρακμής των σύγχρονων Ελλήνων (κείμενα 2,4,9), αλλά και διάφορες άλλες ιδεολογικές γραμμές που ήδη εμφανίστηκαν στην ενότητα, π.χ. η καταδίκη της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης ως αιτίων αλλοτρίωσης του εθνικού χαρακτήρα.

Κειμενικό είδος: Άρθρο σε περιοδικό. Το κείμενο βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με την αντίληψη ότι ο σύγχρονος Έλληνας δεν έχει το απαραίτητο πνευματικό υπόβαθρο να εκτιμήσει τη φυσική ομορφιά της χώρας – παραδείσου στη οποία

ζει. Αντιθέτως οι ξένοι παρουσιάζονται ικανοί να εκτιμήσουν την ομορφιά της Ελλάδας και να πληρώσουν για αυτό. Οριενταλιστικά στοιχεία, λοιπόν, εντοπίζονται και εδώ, όπως και στο κείμενο 7 του Keely.

Λεξιλόγιο και Γραμματική: Η εικόνα του σπιτιού με σταυρό στα παράθυρα που λούζεται στον ήλιο (Ελλάδα), έρχεται να συμπληρώσει την εικόνα που έχει ήδη σχηματίσει ο αναγνώστης από άλλα κείμενα όπως το κείμενο 11 [Χίος]. Γενικά το μοτίβο του ήλιου κυριαρχεί στα περισσότερα κείμενα τονίζοντας το μεσογειακό χαρακτήρα της Ελλάδας. Το τελευταίο κείμενο της πρώτης ενότητας πραγματεύεται το *όνειρο μιας ζωής στον ήλιο* που συνοψίζεται στην αγορά ενός ακινήτου στην Ελλάδα και ειδικά σε «ανέγγιχτες» από τους τουρίστες περιοχές. Η επανάληψη της φράσης *όνειρο μιας ζωής στον ήλιο* επαναλαμβάνεται με σκοπό να υποβάλλει στον αναγνώστη την εικόνα της Ελλάδας ως επίγειου παραδείσου λουσμένου στο φως, στοιχεία που παραπέμπουν στον τίτλο του βιβλίου του Keely (κείμενο 7, *Αναπλάθοντας τον παράδεισο*, Το ελληνικό ταξίδι 1937-1947) και τα οποία συναντώνται και σε άλλα κείμενα της ενότητας (κείμενα 4,10,11).

Επαναλαμβάνουμε ότι στο εγχειρίδιο δεν υπάρχει κάποια οδηγία ή πρόνοια για κριτική ανάλυση του περιεχομένου και της γλώσσας των κειμένων όπως αυτή που επιχειρήθηκε εδώ και δεν προβλέπεται κριτική συζήτηση ή και αμφισβήτηση των περιεχομένων ή και αντιμετώπισή τους ως κυρίαρχων ιδεολογιών, π.χ. με την συμπερίληψη κειμένων με αντίθετες θέσεις, με κειμενική ποικιλότητα και πολυφωνία. Αντίθετα, τα περιεχόμενα και οι κυρίαρχες ιδεολογικές γραμμές που αναπαράγουν τα κείμενα παρουσιάζονται ως αδιαμφισβήτητες αλήθειες («φυσικοποίηση» της ιδεολογίας).

5.4 Ανάλυση των ασκήσεων

Γενικότερα, οι ασκήσεις της ενότητας λειτουργούν ενισχυτικά των κυρίαρχων μοτίβων που προβάλλονται στα κείμενα της ενότητας αναπαράγοντας εν πολλοίς τις ίδιες αυτές αντιλήψεις. Μερικά παραδείγματα που ενισχύουν τη θέση αυτή εντοπίζονται στις ασκήσεις που ακολουθούν.

Στο κείμενο 4 [GR€€C€], στη σελίδα 11, υπάρχει το τέταρτο ερώτημα το οποίο καλεί τους μαθητές να εκφράσουν τα αισθήματα που τους προκαλεί η εν λόγω γελοιογραφία, εκτός του γέλιου. Σίγουρα, η απάντηση κρίνεται ως υποβολιμαία,

αφού είναι φυσικό οι μαθητές να εκφράσουν θλίψη και απογοήτευση για την «παρακμή» και τον «οικονομικό εξευτελισμό» που βιώνει η χώρα. Αναπαράγεται, λοιπόν, το μοτίβο της φθίνουσας πορείας του Ελληνισμού.

Επίσης, η άσκηση 3 στη σελίδα 26 του εγχειριδίου καλεί τους μαθητές να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:

3. Παίξτε στην τάξη σας δύο παιχνίδια ρόλων.

Στο πρώτο: Ένας μαθητής να υποδυθεί τον πλούσιο ξένο που θέλει να αγοράσει μια ιδιοκτησία στον τόπο σας. Ένας άλλος το μεσίτη που συζητά με τον ξένο. Ο ξένος του εκδηλώνει την επιθυμία του και αυτός προσπαθεί να την ενισχύσει.

Στο δεύτερο: Ο ίδιος μεσίτης βρίσκει έναν υποψήφιο πωλητή και προσπαθεί να τον πείσει να πουλήσει την ιδιοκτησία του στον ξένο. Ένας τρίτος μαθητής να υποδυθεί τον υποψήφιο πωλητή που συνομίλει με το μεσίτη, αλλά έχει επιφυλάξεις να πουλήσει την ιδιοκτησία του σε ξένο.

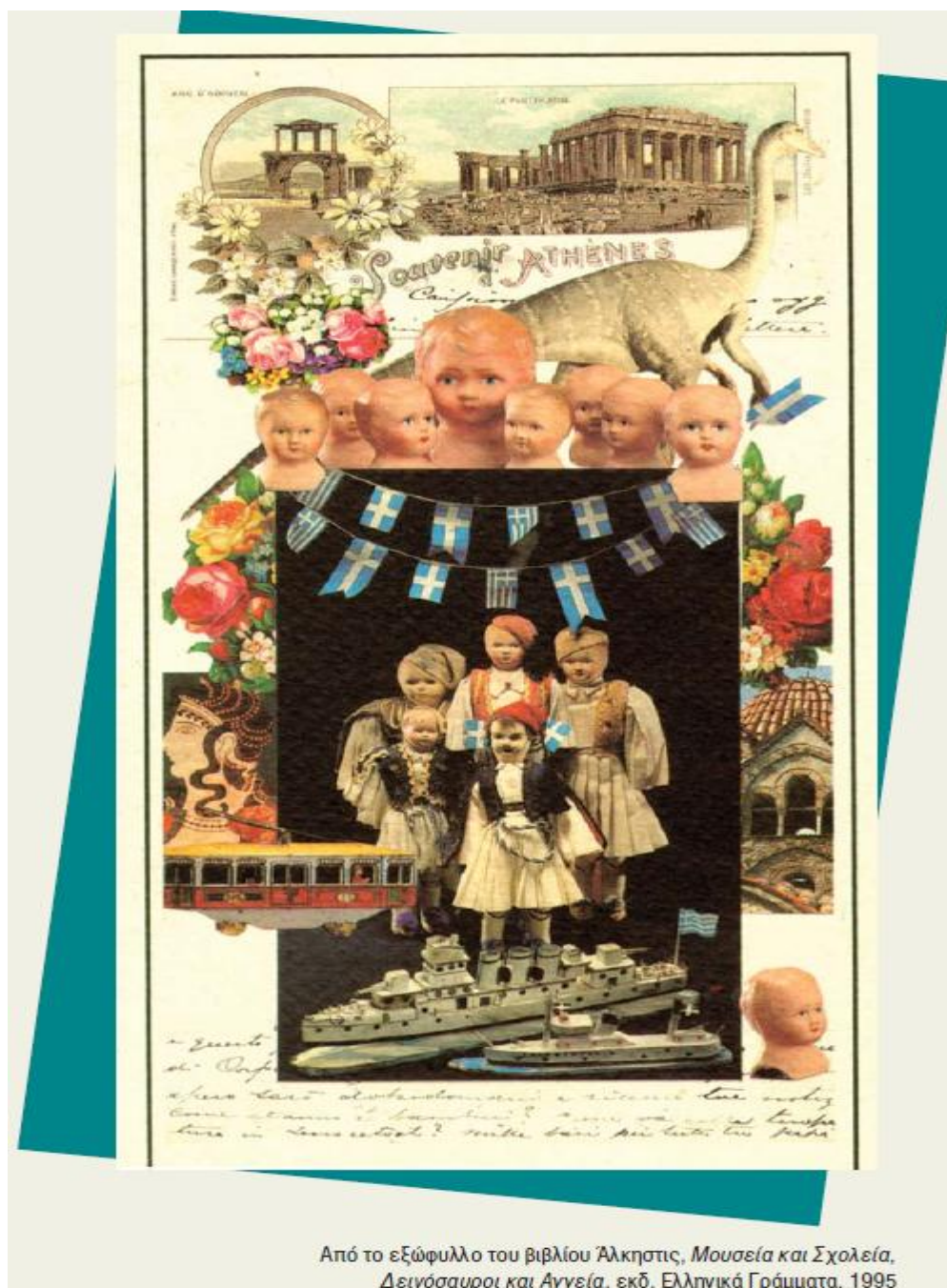
Ερμηνεύοντας τα ζητούμενα σε συνδυασμό με το κείμενο 13 [Ξένος, εύπορος, ψάχνει σπίτι στην Ελλάδα], από το οποίο αφορμάται η άσκηση, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι προβάλλονται στερεότυπα (πλούσιος ξένος που θέλει να αγοράσει γη στην Ελλάδα - Έλληνας μεσίτης, πρόθυμος να επωφεληθεί από την επιθυμία του ξένου για ιδιοτελείς σκοπούς) και αποδίδονται συγκεκριμένοι ρόλοι, ώστε να προβληθούν, υπόρρητα, μοτίβα ως «φυσικοποιημένα» προς τους μαθητές, οι οποίοι μάλιστα καλούνται να τα ενσαρκώσουν. Αξιοσημείωτο είναι πως στην άσκηση αυτή παρουσιάζεται μια κατάσταση ως «πραγματική», ενώ το δεύτερο σκέλος καλεί τους μαθητές να ενδυθούν ένα ρόλο αντίστασης να ξεπουλήσουν την ιδιοκτησία τους σε ξένο, παρά τις επίμονες προσπάθειες του μεσίτη. Προβάλλονται, με άλλα λόγια, δύο στερεότυπα Ελλήνων, του οικονομικά αλλοτριωμένου μεσίτη που συμβολίζει την πλειοψηφία, αν η άσκηση αξιολογηθεί ως προέκταση του κειμένου 13 και του Έλληνα που ανθίσταται στην πτωτική πορεία αξιών, όπως η Ελλάδα ως τόπος που ανήκει ή πρέπει να ανήκει στους Έλληνες, ως θεματοφύλακες των αξιών αυτών (πατρίδα).

Συν τοις άλλοις, η άσκηση αναπαράγει την οριενταλιστική προσέγγιση του κειμένου 13, αφού παρουσιάζει τους Έλληνες (μεσίτης) να ξεπουλούν στη βάση υστερόβουλων – οικονομικών κριτηρίων την πατρίδα τους σε εύπορους ξένους που ξέρουν να ξεχωρίζουν τις ευκαιρίες και να τις εκτιμούν σε σχέση με τους αδαείς και αλλοτριωμένους Έλληνες *Την ώρα που οι περισσότεροι Έλληνες συνωστίζονται αναζητώντας αγωνιωδώς μια «θέση στον ήλιο» των πιο κοσμοπολίτικων και μοδάτων περιοχών της χώρας, ξένοι -κυρίως Βρετανοί- επιδιώκουν να κάνουν το όνειρο «μιας ζωής στον ήλιο» πραγματικότητα,*

αγοράζοντας κάθε είδους ιδιοκτησίες, όχι μόνο σε κοσμοπολίτικα μέρη, αλλά και σε πιο παραδοσιακές, γνήσιες, ανέγγιχτες από τον τουρισμό και γι' αυτό συχνά απομονωμένες γωνιές της πατρίδας μας.

Πέρα από αυτά, οι ασκήσεις αναπαράγουν μοτίβα όπως αυτό της ιστορικής συνέχειας. Στη σελίδα 25, στην άσκηση 2 (Ακούω και μιλώ) διαβάζουμε:

2. Δείτε την εικόνα που ακολουθεί. Κάποιος μπορεί να σκεφτεί ότι το θέμα του καλλιτέχνη που έφτιαξε αυτό το κολάζ είναι η Ελλάδα. • Κατά τη γνώμη σας μπορεί να είναι βάσιμη η εντύπωση αυτή; • Για ποιους λόγους;



Από το εξώφυλλο του βιβλίου Άλκηστις, Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995

Μέσω της λεζάντας, επιχειρείται να τονιστούν πολλές διαφορετικές πτυχές της Ελλάδας, ως ιστορίας και παράδοσης ανεξαρτήτως εποχής, με στόχο τα ετερόκλητα αυτά στοιχεία (μινωικός πολιτισμός, εκκλησία – βυζαντινή παράδοση, εθνική ενδυμασία, ελληνική ναυτιλία) να προβληθούν ως πτυχές ενός ομοιογενούς και ιστορικά συνεχούς συνόλου.

Η θέση περί ιστορικής και εξελικτικής συνέχειας του έθνους, ως ομογενοποιημένου συνόλου, αναπαράγεται και στην άσκηση 1 (Διαβάζω και γράφω) στη σελίδα 23, όπου στο τρίτο πλαίσιο ρητά αναφέρεται το ομοιογενές ως χαρακτηριστικό των κατοίκων της Ελλάδας το οποίο έχει την αφετηρία του στην αρχαιότητα (Παρθενώνας).



Διαβάζω και γράφω

1. Τα κείμενα που παρατέθηκαν μέχρι τώρα σ' αυτή την ενότητα αναφέρονται στη χώρα μας, στο ιστορικό της παρελθόν και στους κατοίκους της, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό πολλές διαφορετικές λέξεις. Αναζητήστε τες και κατατάξτε τες στο τετράδιό σας σε τρεις ομάδες:

Το ιστορικό παρελθόν	Ο τόπος	Οι άνθρωποι
Παρθενώνας, ...	Ελλάδα, ...	ομοιογενές έθνος, ...

Αλλά και στην άσκηση 1 (Διαβάζω και γράφω), σελίδα 24 που θεωρητικά ανταποκρίνεται στο διδακτικό στόχο 4 «*οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με συγγενική σημασία, ώστε να μπορούν να επιλέγουν την κατάλληλη λέξη ανάλογα με το είδος και το ύφος του κειμένου*», παρατηρούμε πως παρουσιάζονται στοιχεία που, αν και ουσιωδώς διαφορετικά, έχουν επιστρατευθεί για να προβληθεί η ιστορική συνέχεια του έθνους υπό ομογενοποιητικό πρίσμα.



Διαβάζω και γράφω

1. Καθεμιά από τις λέξεις *Ρωμιοσύνη, Ελληνισμός* μας φέρνει στο νου κάποιες ιδέες. Ποιες από τις παρακάτω ιδέες σάς φέρνει στο νου καθεμιά από τις δύο αυτές λέξεις:

αρχαιότητα, Τουρκοκρατία, Βαλκάνια, κλασικά γράμματα, ανθρωπισμός, Ευρώπη, η ανακάλυψη της δημοκρατίας, το πνεύμα της αντίστασης, η ελευθερία, η σοφία, ο καημός, ο νους, η ψυχή, ο Παρθενώνας, η Αγία-Σοφία, οι βουνοκορφές, το ανοιχτό πέλαγος, Βυζάντιο

- Φτιάξτε έναν πίνακα στο τετράδιό σας σαν αυτόν που ακολουθεί και τοποθετήστε τις παραπάνω λέξεις/φράσεις σε όποια στήλη νομίζετε ότι ταιριάζουν:

Ρωμιοσύνη	Ελληνισμός
.....
.....

Πάντως, αξιοσημείωτο είναι πως στις ασκήσεις 2,3 και 4 (Ακούω και μιλώ), σελίδες 21 και 22 αντιστοίχως, προβάλλεται η θέση πως η έλλειψη τεκμηρίων αποτελεί τρωτό σημείο για μια επιστημονική εργασία. Αν και η ερώτηση αφορά το κείμενο 12 [Γραικός, Γραιοί και Έλληνες], εντούτοις το ερώτημα αυτό δε θα μπορούσε να έχει καλύτερη εφαρμογή από το κείμενο 1 [Η συνεισφορά των Ελλήνων], όπου όπως εκθέσαμε παραπάνω οι κρίσεις του συγγραφέα στερούνται τεκμηρίωσης. Έτσι, παρατηρείται μια αντίφαση ανάμεσα στο ερώτημα που θέτει η συντακτική ομάδα και τα κείμενα που έχει επιλέξει η ίδια για να στελεχώσει την ενότητα και ως εκ τούτου της στοχοθεσίας την οποία επιδιώκει.






2. Οποιαδήποτε ερευνητική εργασία πρέπει να προσδιορίσει τον επιστημονικό χώρο, από τον οποίο θα αντλήσει τα στοιχεία της. Το ίδιο θέμα θα μπορούσε να το εξετάσει κανείς από την ιστορική του σκοπιά, τη λογοτεχνική, τη λαογραφική, την καλλιτεχνική κ.λπ. Από ποια σκοπιά εξετάζει το θέμα του ο συγγραφέας της παραπάνω εργασίας;

3. Από ποιες πηγές άντλησε ο μαθητής-ερευνητής τις πληροφορίες του και πώς τις παραθέτει στο κείμενο;
4. Για ποια θέματα δεν παραπέμπει σε πηγές; • Ποιοι προβληματισμοί δημιουργούνται από την έλλειψη αυτή;

Παράλληλα, κύριο γνώρισμα των ασκήσεων είναι η γραμματικοσυντακτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Οι ασκήσεις δεν εξετάζουν την κοινωνική-σημειωτική λειτουργία της γλώσσας και του ύφους, αλλά περιορίζονται σε αποσπασματική και μη λειτουργική εξέταση ορισμένων, κυρίως συντακτικών φαινομένων (υποτακτική σύνταξη, ασύνδετο σχήμα κ.λπ.). Η διδακτική αυτή προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα να μην προάγεται ο κριτικός γραμματισμός, αφού απουσιάζει κάθε προσπάθεια εξέτασης των γραμματικών φαινομένων σε κειμενοκεντρική και λειτουργική βάση που θα αναδεικνυε τον κοινωνικό - σημειωτικό χαρακτήρα των γραμματικών επιλογών.

Παραδείγματος χάριν, στις σελίδες 15 και 16 υπάρχουν παραδείγματα από τα κείμενα αποκομμένα από το συγκείμενο τους με αποτέλεσμα η άσκηση να εστιάζει αποκλειστικά στο γραμματικο-συντακτικό μέρος, επιχειρώντας μάλιστα να το αποδώσει και ως εικόνα στο μυαλό των μαθητών. Επομένως, η άσκηση δεν ανταποκρίνεται στο στόχο που έχει τεθεί «να διαπιστώσουν οι μαθητές τις διαφορές που προκύπτουν στο λόγο ανάλογα με το είδος σύνδεσης που χρησιμοποιούμε», αφού δεν εξετάζεται λειτουργικά η χρήση της γλώσσας.

▲ Ας μελετήσουμε τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συσχετίζονται μεταξύ τους οι προτάσεις, παίρνοντας μερικά παραδείγματα από τα κείμενα που προηγήθηκαν.

ΟΜΑΔΑ Α	1. «ένας αστός ξεκίνησε με μια βαλίτσα αναμνήσεων στο χέρι, γύρισε χώρες μακρινές και πολιτείες άγνωστες, μάζεψε ακριβό υλικό και συνταγές»	(Κείμενο 8)
ΟΜΑΔΑ Β	2. «Θάυμασα τον Παρθενώνα και στην κάθε του κολώνα βρήκα τον χρυσό κανόνα»	 (Κείμενο 2)
	3. «Η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία διατάραξε λοιπόν τα τελευταία χρόνια την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιογένειας και έθεσε επιτακτικά πλέον το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων»	(Κείμενο 3)
ΟΜΑΔΑ Γ	4. «Γιατί, όχι μόνο οι Έλληνες, από την αυγή της ιστορίας τους, απλώθηκαν ακτινωτά σ' ολόκληρο το μεσογειακό χώρο και πέραν αυτού με τις αρχαίες αποικίες, τις νεότερες παροικίες και την κατά καιρούς επεκτατική πολιτική των διαφόρων πολιτικών σχηματισμών του ελληγισμού, αλλά και οι διάφοροι λαοί της Δύσης και της Ανατολής κατέκλυσαν κατά καιρούς πρόσκαιρα ή μονιμότερα τον ελληνικό χώρο»	 (Κείμενο 5)
	5. «Εάν κοιτάξετε τις εικόνες των ελληνικών ναών και τα αγάλματά τους, θα δείτε και μόνοι σας πόσο λεπτή και γεμάτη αληθινή ομορφιά ήταν η τέχνη των Ελλήνων»	 (Κείμενο 1)
	6. «Ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα σ' ολόκληρη την ιστορία του έναν οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους –ανατολικό και δυτικό– που δεν έμειναν ποτέ στεγανά κλειστοί»	 (Κείμενο 5)
	7. «Είναι συχνά δύσκολο για τον Αγγλοσάξονα ταξιδευτή να καταλάβει πώς μία χώρα που μοιάζει ποτισμένη ως το μεδούλι από τη βυζαντινή παράδοση της ορθοδοξίας, παράδοση καταφανέστατη στις εκκλησίες και των μικρότερων χωριών ή στα μοναστήρια που στεφανώνουν τις πιο απόμερες βουνοπλαγιές, μπορεί να αφήνεται με τέτοια εγκατάλειψη στις νήινες απολαύσεις»	 (Κείμενο 7)

2. Ας επιχειρήσουμε μερικές παρομοιώσεις: (Συμπληρώστε τα αποσιωπητικά προσθέτοντας τον αριθμό της ομάδας που ταιριάζει.)

Οι προτάσεις της ομάδας ... συνδέονται μεταξύ τους όπως οι κρίκοι μιας αλυσίδας.



Οι προτάσεις της ομάδας ... συσχετίζονται μεταξύ τους όπως τα λουλούδια σε ένα βάζο.



Οι προτάσεις της ομάδας ... συνδέονται μεταξύ τους όπως τα κλειδιά σε μια αρμαθιά.



5.5 Επίλογος

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, το εγχειρίδιο ουδόλως ασχολείται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων κειμενικών ειδών, ούτε λαμβάνει υπόψη τις ιστορικές, κοινωνικές ή άλλες συνθήκες παραγωγής και πρόσληψής τους. Επομένως, οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν ότι το κάθε κειμενικό είδος απευθύνεται σε διαφορετικό κοινό εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς και αποτυπώνοντας διαφορετικές οπτικές της πραγματικότητας. Δεν εξετάζεται ούτε ο τρόπος οργάνωσης και δόμησης των κειμένων, ούτε ο σκοπός για τον οποίο έχουν συνταχθεί και φυσικά ούτε οι αντιλήψεις τις οποίες απηχούν. Ταυτόχρονα, τα υβριδικά κείμενα (π.χ. κείμενο 8) αλλά και τα διασκευασμένα κείμενα (π.χ. κείμενο 1) προκαλούν επιπλέον σύγχυση στους μαθητές, οι οποίοι δεν έρχονται σε επαφή με τα αυθεντικά κείμενα με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Οι διασκευές των κειμένων και η παραποίηση ή απόκρυψη των χαρακτηριστικών του κάθε κειμενικού είδους έχουν ως αποτέλεσμα όχι μόνο οι μαθητές να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν τη δομή, το ρόλο και τη λειτουργία των κειμένων, ώστε να μπορέσουν να αναπαράγουν ανάλογα κείμενα, αλλά, επιπρόσθετα, να εστιάζουν την προσοχή τους στα σημεία τα οποία άμεσα ή έμμεσα υπηρετούν την υπόρρητη σκοποθεσία του εγχειριδίου.

Τα κείμενα είναι τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιπαραβάλουν τους σύγχρονους Έλληνες με στους αρχαίους, με σαφή προτίμηση προς το παρελθόν. Ως κυρίαρχα ιδεολογικά μοτίβα στα κείμενα επικρατούν (α) η ανωτερότητα των αρχαίων Ελλήνων, η οποία αποτυπώνεται ως γενικό αίσθημα στο ότι κατά το παρελθόν οι Έλληνες δημιούργησαν έναν αξιοθαύμαστο πολιτισμό στον τομέα του πνεύματος (κείμενο 1), τον οποίο οι σύγχρονοι απόγονοι τους έχουν εγκαταλείψει ή τουλάχιστον αδιαφορούν για αυτόν (κείμενα 2,9), εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις που περιορίζονται σε διακεκριμένους νεοέλληνες λογοτέχνες (κείμενα 8,10)· (β) η πεποίθηση ότι ο ελληνισμός ως αξία βρίσκεται σε συνεχή πτώση και φθίνουσα πορεία, εξαιτίας της ανεπάρκειας των Νεοελλήνων. Η φθορά αυτή αποτυπώνεται στη σύγχρονη υλιστική πραγματικότητα, την οποία οι σύγχρονοι Έλληνες έχουν αποδεχτεί (κείμενα 2,4) προκαλώντας τα σχόλια των ξένων (κείμενο 7)· (γ) η ιστορική συνέχεια της ελληνικής φυλής (κείμενο 12), ως έρεισμα εθνικής υπερηφάνειας και ταυτότητας. Όπως παρατηρεί ο Mackridghe «η ταυτότητα δεν αφορά το ποιοι ή

το τι είναι οι άνθρωποι πραγματικά, αλλά με το ποιοι ή το τι νομίζουν οι ίδιοι ότι είναι ή το τι φιλοδοξούν να είναι» (Mackridge, 2009, σ. 27). Έτσι, η συντακτική ομάδα έχει επιλέξει τα συγκεκριμένα κείμενα συχνά μάλιστα διασκευάζοντάς τα για να υπηρετήσουν τα κυρίαρχα αυτά ιδεολογικά μοτίβα.

Εν κατακλείδι, να υπογραμμίσουμε ότι η μικροδομή και η μακροδομή των κειμένων αποτελούν την ασφαλιστική δικλείδα, αναφορικά με τη θέση πως τα κείμενα του εγχειριδίου προβάλλουν στερεότυπα και μοτίβα, ως αντιπροσωπευτικούς κυρίαρχους Λόγους που διέπουν τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, εξασφαλίζοντας πως τα στοιχεία που παρατέθηκαν δεν αποτελούν προϊόν της προσωπικής εκτίμησης του γράφοντος.

Προς επίρρωση των παραπάνω, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η μακροδομή της ενότητας υποβάλλει τον αναγνώστη να σχηματίσει συγκεκριμένη εικόνα αναφορικά με το περιεχόμενο των κειμένων. Τεκμήριο της θέσης αυτής αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο τα κείμενα έχουν τοποθετηθεί από τη συντακτική ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα παρατίθενται αντιπαραβολικά με σκοπό να δοθεί έμφαση στην αντίφαση ανάμεσα στο παρελθόν, όπου κυριαρχεί ο θαυμασμός για τους αρχαίους Έλληνες και το παρόν, όπου δίνεται έμφαση στα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζει η νεοελληνική πραγματικότητα (υλισμός, οικονομική αλλοτρίωση, νωθρότητα πνεύματος). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των κειμένων 1 και 2, όπου οι αρχαίοι Έλληνες (πρωτοπόροι στις τέχνες και τα γράμματα) αντιπαραβάλλονται στους σύγχρονους απογόνους τους (αδιαφορία για το παρελθόν, υλιστές). Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο ένα κείμενο με θετικά στοιχεία που αφορούν κατά κανόνα το παρελθόν να ακολουθείται από ένα κείμενο που είναι φορέας αρνητικών καταστάσεων που αφορούν αποκλειστικά στη σύγχρονη εποχή. Ως εκ τούτου, τα κείμενα της ενότητας ιδωμένα ως σύνολο, σκιαγραφούν μια συγκεκριμένη πραγματικότητα η οποία προβάλλεται στον αναγνώστη ως κυρίαρχη ιδεολογία.

Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν έχει ληφθεί καμία πρόνοια στο εγχειρίδιο προκειμένου να πληροφορηθούν οι μαθητές πως τα κείμενα έχουν παραχθεί κάτω από διαφορετικές συνθήκες και για διαφορετικό σκοπό αποτελεί επιπλέον τεκμήριο της θέσης πως τα κείμενα υποβάλλουν τον αναγνώστη να σκεφτεί με συγκεκριμένο τρόπο και να υιοθετήσει τα όσα παρατίθενται στα κείμενα ως αυταπόδεικτη αλήθεια. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη χρήση των

κειμένων από τη συντακτική ομάδα για να παρουσιαστεί μια διαφορετική εικόνα από αυτή που ο δημιουργός του αυθεντικού κειμένου είχε υπόψη (π.χ κείμενο 2 – Η Alfa Romeo, κείμενο 3 – Η ελληνική κοινωνία αλλάζει) αποτελούν επιπλέον ένδειξη πως τα μηνύματα που μεταδίδονται υπηρετούν συγκεκριμένες επιδιώξεις που αντανακλούν κυρίαρχα ιδεολογικά μοτίβα, που φαίνεται ότι υιοθετούν και οι συντάκτες του εγχειριδίου.

Σε ό,τι αφορά στη μικροδομή των κειμένων παρατηρήσαμε ήδη, πως η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο κατασκευής μιας πραγματικότητας ως συνισταμένης αξιών, ιδεών και αντιλήψεων. Αναλυτικότερα, με βάση τη ΣΔΓ πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μια σειρά παραμέτρων κατά την ανάλυση ενός κειμένου όπως τι αναπαρίσταται σε ένα κείμενο, ο σκοπός που υπηρετείται και ο ρόλος του δημιουργού είτε σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα του κειμένου είτε κυρίως σε σχέση με τον αναγνώστη ως τελικό αποδέκτη του κειμένου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας. Επισημαίνουμε για μια ακόμη φορά πως στα κείμενα του εγχειριδίου δεν υπάρχει καμία πρόνοια, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της γλώσσας ως ιδεολογικού εργαλείου, στοιχείο που μπορεί να θεωρηθεί πως εξυπηρετεί τη διάδοση και διατήρηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφού δεν υπάρχει η δυνατότητα από την πλευρά των μαθητών να ασκηθεί κριτική στα όποια δεδομένα τους προβάλλονται ως πραγματικότητα. Επομένως, αν το εγχειρίδιο είχε την πρόθεση να καλλιεργήσει το κριτικό πνεύμα θα έπρεπε να υποδεικνύει τη πολυδιάστατη χρήση της γλώσσας στους μαθητές. Από τη στιγμή όμως που δεν υφίσταται κάτι τέτοιο εύλογα μπορεί να γίνει λόγος είτε για προσήλωση των συντακτών στη γραμματικοσυντακτική χρήση της γλώσσας είτε για σκόπιμη παράλειψη που συνεπάγεται την κριτική αναπηρία των μαθητών. Και στις δύο, πάντως, περιπτώσεις, το τελικό αποτέλεσμα παραμένει κοινό: η προβολή ιδεών και αντιλήψεων χωρίς την ύπαρξη του αντίλογου στα πλαίσια της γόνιμης αμφισβήτησης.

Κεφάλαιο 6

6.1 Συμπεράσματα

Συγκεφαλαιώνοντας τα όσα εξετάσαμε μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω: Η ιδεολογία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες τις οποίες ενστερνιζόμαστε και εκφράζουμε με τη μορφή Λόγων στην καθημερινότητα μας. Οι αξίες και ιδέες αυτές δεν χαρακτηρίζονται από στασιμότητα αλλά γίνονται αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης σε χώρους κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο, όπου ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας.

Παράλληλα είδαμε ότι τα ΑΠΣ σχεδιάζονται και κατευθύνονται από την πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία, με τελικό σκοπό τη συντήρηση καθιερωμένων αντιλήψεων και αξιών και τη διαιώνιση των υπαρχουσών σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκληφθούν ως ιδεολογικά και πολιτικά «ουδέτερα». Έτσι, συχνά, μέσω της εκπαίδευσης προκρίνεται μια κυρίαρχη ιδεολογία, την οποία οι μαθητές καλούνται να αποδεχτούν ως εισιτήριο για την ένταξη τους στην κοινωνία.

Τεκμήριο του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης αποτελούν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου. Τα κείμενα αυτά, «κατασκευασμένα» ή «αυθεντικά», περιλαμβάνουν πληθώρα κυρίαρχων ιδεολογικών γραμμών και μοτίβων που επαναλαμβάνονται διαρκώς, κατευθύνοντας τους μαθητές ώστε να σκέπτονται κατά συγκεκριμένο τρόπο.

Στο πλαίσιο της απουσίας της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, που θα όξυνε το γλωσσικό και κριτικό αισθητήριο των μαθητών, οι τελευταίοι δεν προτρέπονται να αποδομήσουν τα ξεχωριστά στοιχεία του κάθε κειμένου ή δεν τους παρέχεται αυτή η ευκαιρία καθώς το εγχειρίδιο δεν είναι «πολυφωνικό».

Στο ερώτημα, λοιπόν, κατά πόσον τα κείμενα προορίζονται για να προβάλλουν τις συγκεκριμένες αυτές αξίες η απάντηση είναι καταφατική. Αναλυτικότερα, τα κείμενα αυτά εκφράζουν συγκεκριμένη ιδεολογική γραμμή, ενώ δεν υπάρχει

πρόνοια από τη συγγραφική ομάδα για την ανάδειξη των ξεχωριστών στοιχείων του κάθε κειμενικού είδους.

Επιπλέον, ο «διάλογος» μεταξύ των κειμένων είναι μονοδιάστατος, αφού οι στόχοι που θέτει η ενότητα βρίσκονται αποκομμένοι από τα κείμενα, τα οποία λειτουργούν σε κάθε περίπτωση αυτοτελώς με μόνη επίφαση σύνδεσης την περιγραφή της νεοελληνικής πραγματικότητας κατά τους συγγραφείς.

Επομένως, με γνώμονα την λειτουργικότητα και των κειμένων και τη στοχοθεσία της συντακτικής ομάδας όπως αυτή αποτυπώνεται στη σελίδα 9 του σχολικού εγχειριδίου (*θα σκεφτούμε σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και τη θέση της Ελλάδας στο σύγχρονο κόσμο*), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα κείμενα αναπαράγουν κυρίαρχες ιδεολογίες που όμως παρουσιάζονται ως αλήθειες «φυσικές», απομακρύνοντας και στερώντας τους μαθητές από μια κριτική προσέγγιση της μαθησιακής εμπειρίας και ως εκ τούτου από την οικοδόμηση μιας λειτουργικότερης εκπαίδευσης και δικαιότερης σε ευκαιρίες κοινωνίας. Τέλος, ως σύνοψη της ανάλυσης της ενότητας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο τίτλος «Η Ελλάδα στον κόσμο» δεν αποσκοπεί όχι τόσο στο να εξεταστεί η θέση της Ελλάδας και τον Ελλήνων στο σύγχρονο κόσμο, αλλά μάλλον αποπνέει την ιδεολογική θέση της συγγραφικής ομάδας, σχετικά με τη σημασία που «πρέπει» να έχει η Ελλάδα για τον υπόλοιπο κόσμο.

6.2 Προτάσεις για την επίτευξη του κριτικού γραμματισμού μέσα στην τάξη

Αναμφίβολα, τα παραπάνω έρχονται σε αντιδιαστολή με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών απέναντι στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, υποστηρίξαμε πως η μέθοδος του κριτικού γραμματισμού αποτελεί το καλύτερο μέσο καλλιέργειας της κριτικής αντίληψης των μαθητών. Κρίνοντας ένα κείμενο σφαιρικά, οι μαθητές θα είναι σε θέση να το αποδομήσουν και να αντιληφθούν τις προθέσεις και τις επιδιώξεις του συγγραφέα του κειμένου και της αναγνωστικής κοινότητας στην οποία απευθύνεται. Κατά αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως χώρος διάπλασης πολιτών με σφαιρική γνώση και κριτικό αισθητήριο, που θα επεξεργάζονται κριτικά τα γλωσσικά και άλλα

δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή τόσο προς όφελος των ιδίων όσο και της κοινωνίας γενικότερα.

Για να διαμορφώσουμε, λοιπόν, ένα ποιοτικό και ανθρωποκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να υιοθετήσουμε τις νέες τάσεις εκπαίδευσης, που προάγουν εκτός από τη γνώση, τη σκέψη και τη γόνιμη αμφισβήτηση, ως κινητήριες δυνάμεις της αλλαγής και της βελτίωσης του κόσμου μας. Μόνο έτσι μπορούμε να εξαλείψουμε ή τουλάχιστον να περιορίσουμε δραστικά τις κοινωνικές ανισότητες και να πλάσουμε μια κοινωνία, όπου ο πλουραλισμός δε θα θεωρείται εφιαλτήριο για τη διαμόρφωση εξουσιαστικών σχέσεων αλλά βάση συνύπαρξης διαφορετικών θεάσεων της ίδιας πραγματικότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή, όπως ειπώθηκε προηγουμένως, ο ΚΓ κατέχει καίριο και καθοριστικό ρόλο, ενσωματώνοντας ρηξικέλευθες πρακτικές γνώσης μέσω της κριτικής σκέψης και της αλληλεπίδρασης απόψεων.

Για να πραγματωθεί, όμως, ο ΚΓ, πρέπει η επεξεργασία των κειμένων και η ανταλλαγή απόψεων να διέπονται από ορισμένες βασικές αρχές. Καταρχάς, στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, βαρύνουσα σημασία πρέπει να αποδίδεται, όπως προαναφέρθηκε, στο συγκεκριμένο και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Όπως υποστηρίζουν οι Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου και Κωνσταντίνου το «ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε / για ποιο σκοπό» (Hymes, 1972, αναφορά στους Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου, Κωνσταντίνου 2006: 581) αναφέρεται στις κοινωνικά θεσμοθετημένες συνθήκες και συμβάσεις με βάση τις οποίες παράγονται τα κείμενα. Αυτές καθορίζουν τη μορφή της γλώσσας τους και αντικατοπτρίζονται σ' αυτήν. Άρα η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να έχει το παραπάνω ως οργανωτική αρχή» (Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου, Κωνσταντίνου, 2006, σ. 585). Την ίδια άποψη έχει και ο Gee υποστηρίζοντας ότι «δεν υφίσταται γραμματισμός, αποκομμένος από τα πολιτιστικά συγκεκριμένα εντός των οποίων χρησιμοποιείται, έχοντας κάθε φορά διαφορετικά αποτελέσματα (effects) σε διαφορετικά συγκεκριμένα» (Gee, 2007 σ. 82). Χρειάζεται, επομένως, ένας ορισμός της έννοιας του συγκεκριμένου ως κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, πέρα από την ασαφή έννοια της «περίστασης επικοινωνίας» της επικοινωνιακής προσέγγισης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η συστημική-λειτουργική γραμματική μας παρέχει για αυτό το σκοπό την πολύ χρήσιμη

έννοια του πεδίου, της κοινωνικά θεσμοθετημένης δραστηριότητας που συνδέεται με συγκεκριμένες κάθε φορά επιλογές στην παραγωγή λόγου.

Ακόμα, δεν θα πρέπει να υποβαθμίζεται το γεγονός ότι «η σχολική τάξη οικοδομείται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού» (Κωστούλη, 2006, σ. 254). Αν επιθυμούμε την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη γνώση πρέπει να ενθαρρύνουμε «τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, είτε αυθεντικών κειμένων είτε κειμένων που παράγουν οι ίδιοι/ες» (Κωστούλη, 2006, σ. 253). Η οικοδόμηση της γνώσης θα επιτευχθεί ουσιαστικότερα εάν στη διαδικασία εμπλακεί ο ίδιος ο μαθητής επιλέγοντας από κοινού με τον εκπαιδευτικό «τα θέματα ή/και τα κειμενικά είδη που θα εξεταστούν στην τάξη» (Calkins, 1994· Cambourne, 1988· Wells, 1986· αναφορά σε Tsiplakou & Hadjioannou, 2008: 92). Έτσι, διευκολύνεται η δημιουργία μιας πολυφωνικής τάξης που θα λειτουργεί βάσει μιας κοινής συνισταμένης, η οποία δε θα αποτελεί επιταγή αλλά επιλογή.

Ζωτικής σημασίας για την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί αποτελεί η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Όπως, υποστηρίζει η Κωστούλη «η κοινωνική αλληλεπίδραση συνιστά το βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της γνώσης, από τη στιγμή που οι γνωστικές και κειμενικές συνιστώσες δομούνται και επαναδιατυπώνονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή τους στις διεπιδράσεις που οικοδομούνται στο σχολικό περιβάλλον (Κωστούλη, 2001, σ. 3). Η πρακτική αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα τη δραστηριοποίηση των μαθητών, τον Λόγο που θα επιφέρει τον Αντίλογο σε μια αλληλοεξαρτώμενη πορεία προς τη γνώση. Όπως, μάλιστα, σημειώνει ο Gee, «οι ποικίλοι τύποι κειμένων απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες για να αναγνωστούν και αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι άνθρωποι όχι μόνο αναγιγνώσκουν αλλά παίρνουν θέση και τηρούν συμπεριφορές σύμφωνες με τις αξίες που έχουν διαμορφώσει» (Gee, 2007, σ. 43-44). Η ανταλλαγή απόψεων θα αποτελέσει υλικό επαναδιαπραγμάτευσης αξιών και Λόγων με τελικό προορισμό την υιοθέτηση ανεκτικότερης στάσης απέναντι στη διαφορετική θέση. Το μεγαλύτερο όμως κέρδος θα είναι πως «οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι οι πολιτιστικές αξίες και υποθέσεις που βρίσκονται πίσω από τις «αδιαμφισβήτητες» και κυρίαρχες (εκπαιδευτικές ή άλλες) αλήθειες δεν

είναι τόσο «καθολικές» ούτε ανταποκρίνονται απόλυτα στην «κοινή λογική», (Archakis & Tsakona, 2013, σ. 58).

Γίνεται, επομένως, κατανοητό, ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση - πρακτική με σκοπό οι μαθητές να καταστούν ενεργά σκεπτόμενοι άνθρωποι, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αποδομούν τα κείμενα και να αναλύουν τα βασικά στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση να αμφισβητήσουν καθιερωμένες αξίες που ευνοούν «κοινωνικές αδικίες και ανισότητες»⁵ και να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος που θα καθιστά εφικτή την απρόσκοπτη πρόσβαση στη γνώση με όραμα τη διάπλαση δημοκρατικών, ανεκτικών στη διαφορετικότητα και αλληλέγγυων πολιτών.

⁵ (<http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.html>)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Albright, A.&Luke, J. (2008). *Introduction: renewing the cultural politics of literacy education*. Στο Pierre Bourdieu and Literacy Education, 3-10. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1993). *The politics of official knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?* Teachers College Record, 95, 222-241.

Apple, M. & Christian-Smith, K.L (1991). *The politics of the Textbook*. New York/London: Routledge.

Apple, M.W. (1986). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge.

Archakis A. & Tsakona, V. (2013). *Sociocultural diversity, identities, and critical education. Comparing conversational narratives at school*, Critical Literacy: Theories and Practices, 7, 1, 48-62.

Baik, Martin J. (1994). *Language, Ideology, and Power: English Textbooks of Two Koreas*.

Bakker J.S. (2009). *The Noun Phrase in Ancient Greek*. Leiden .

Bayham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. *Language in social life series*. London: Longman.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*, London: Taylor and Francis.

Bryman, A. (1992). *Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration*. In Julia Branner (Ed.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (σσ. 57 – 78). Brookfield: Avebury.

Bourdieu, P. (1977a). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In Karabel, 1. and Halsey, A. H., eds, *Power and Ideology in Education*. OUP, Oxford.

Calcins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth: Scholastic.

Cambourne, B. (1988). *The whole story*. New York: Scholastic.

Critical literacy. Προσπελάστηκε 10 15, 2014,
από <http://www.education.tas.gov.au/Pages/default.aspx>.

van Dijk, T. A. (2006). *Politics, Ideology, and Discourse*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Dik, H. (1995,1997). *Word Order in Ancient Greek. A Pragmatic Account of Word Order Variation in Herodotus. (Amsterdam Studies in Classical Philology, 5)*. Gieben.

Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England : Pearson Education, Longman.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London/New York: Longman.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison (originally published in French in 1975, translated by Alan Sheridan)*. New York: Vintage Books.

Gee, J. P. (2007). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.

Habermas, J. (1967). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp.

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday M.A.K & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hasan, R. (1996). *Literacy, Everyday Talk and Society*. In *Literacy in Society*, London/New York: Longman.

Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 35-71. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ioannidou, E. (2012). *Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values*. *Language, Culture and Curriculum*, 1-16, 215-230.

Kohlbacher, F. (2006). *The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research*. 7, (1), Art. 21.

Kostouli, T. (2005). *Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education*, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2 (1), 5-23.

Kracauer, S. (1952). *The challenge of qualitative content analysis*. *Public Opinion Quarterly*, 16, 631-642.

Kramsch, C. (2008). *Pierre Bourdieu: A biographical memoir*. Στο *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, 33-49. New York: Routledge.

Marinetti, F. (1909). Προσπελάστηκε 12 17, 2014, από <http://vserver1.cscs.lsa.umich.edu/~crshalizi/T4PM/futurist-manifesto.html>.

Matsagouras E., & Tsiplakou, S. (2008). *Who's afraid of genre? Genres, functions, text types and their implications for a pedagogy of critical li*. *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education XLV*. 1, 71-90.

Mayring, Ph. (2000a). *Qualitative Content Analysis*. 1, (2). Προσπελάστηκε 11 25 2014 από www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm.

Mayring, Ph. (2000b). *Qualitative content analysis*. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2), Προσπελάστηκε 11 25 2014 από <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.

Moghaddam, H. G. (2013). *A Critical discourse analysis of Iranian First, Second and Third Grade High School English textbooks*. *Advances in English Linguistics (AEL)*, 2 (1), 110-119.

Neuman, W.L. (1997). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Portelli, J.P. (1993). *Exposing the hidden curriculum*, Journal of Curriculum Studies, 25, (4), σσ.343-358.
- Smith, K. M. K. (2000). *Curriculum Theory and Practice*. Προσπελάστηκε 2,25, 2015, από <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.
- Snook I. (1972). *Indoctrination and Education*. Boston: Routledge and K. Paul.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sullivan, A. (2002). *Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers?* The Netherlands' Journal of Social Sciences, 38 (2), 144 -164
- Thompson, John B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Tsiplakou, S & Hadjioannou, X. (2008). *Shifting Focus: A Journey from a Strict Product Approach to Process Writing*. International Journal of Experimental Research in Education (Scientia Paedagogica Experimentalis), 45 (1), 91-110.
- Turner, G. (1983) The hidden curriculum of examinations, στο *Hammersley, M. and Hargreaves, A. (Eds.) (1983) Curriculum Practice: Some sociological case studies*, London: Falmer Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Wodak, R. (2006). *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*. In J. J.-O. In: Zienkowski (Ed.), *Discursive Pragmatics* (σσ. 50–70). Amsterdam.

Ελληνόγλωσση

- Althusser, L. (1993) «*Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*», *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια

- Mackridge, P. (2009). *Γλώσσα και εθνική Ταυτότητα στην Ελλάδα 1766-1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Said, W. (1996). *Οριενταλισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική
- Βείκου, Χ.Σιγανού,Α.& Παπασταμούλη, Ε. (2007). *Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*.Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13 55-68.
- Γαζή, Έ. (1999). "Οριενταλισμός". *Το κείμενο ως γεγονός*. Μνήμων, 21, 237-246.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. *Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι*. Προσπελάστηκε 2,25, 2015, από <http://www.komnos.edu.gr>.
- Κατσίκας Χ., (1999). *Σχολείο, τάξη, ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστάλα, Τ. (2001). *Λόγου σπουδή*. Αθηνά: Σαββάλας.
- Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ., & Χατζησσαβίδης, Σ. (2012) Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ανακοίνωση στο Διήμερο Εκπαιδευτικού, 5-7.9.2012. Προσπελάστηκε 2. 17. 2015 από http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/imerides_seminaria_s_ynedria/2012_13/diimero_ekpraideftikou_theoritiko.pdf
- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). *Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου*, Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (2015). Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου, 617-649.
- Κωστούλη, Τ. (2006) Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (σσ. 252-270). Θεσσαλονίκη.

Κωστούλη, Τ. (2001). *Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1-15). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Λίποβατς Ν. & Δεμερτζής Ν., (1994). *Δοκίμιο για την ιδεολογία. Ένας διάλογος της κοινωνικής θεωρίας με την ψυχανάλυση*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K Halliday*. Γλωσσικός Υπολογιστής, 2, σσ. 57-71.

Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα: Κριτική

Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΝΑΠ. (2010). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Νέα Ελληνική Γλώσσα, 9-69*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Προσπελάστηκε 10. 24. 2014, από www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html.

Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). *Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων*. Επιστήμες της Αγωγής, 4, 75-87.

Παυλίδης, Π. (2004). *Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 65-88.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος 'Γλωσσική διδασκαλία' στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. (1999).ΠΣ.1999. Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 561, 7239-7318. Προσπελάστηκε 10. 24. 2014 από "http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/1999_561.pdf"

Σταυρακάκης, Α. (2013) *Ανάλυση Πολιτικού Λόγου. Ενότητα 3η: Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας και ο ρόλος του λόγου*. Ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα, Α.Π.Θ. Προσπελάστηκε 11. 21. 2014 από <http://eclass.auth.gr/modules/units/?course=O CRS139&id=1563>

Τσιπλάκου, Σ. (υπό έκδοση). *Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου*. Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ίδρυμα Λάτση.

Τσιπλάκου, Σ., Χατζηιωάννου, Ξ. & Κωνσταντίνου, Κ. (2006). «*Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;»* Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 581-590. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Φωτεινός, Δ. (2011). *Η ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης από τη μεταπολεμική περίοδο (1950) στη μεταπολίτευση (1977) - ιστορικός θεωρητικός αναστοχασμός και κοινωνιολογικές παρεκβάσεις*. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις, τ. Β': Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 - 2010)*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 673-696.

Φωτεινός, Δ. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα: ιδεολογία και τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ. Αϊδίνης, Α., Στυλιανού, Μ. & Παπανικόλα, Ε. (2013). *Νέα Ελληνική Γλώσσα: Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Προσπελάστηκε 15. 4. 2015 από http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/analytika_programmata/odigos_ekpaideftikou.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2012). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Προσπελάστηκε 3. 20. 2015, από [users.auth.gr /sofronis /dimos /docs/ ergasia 131.pdf](http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia131.pdf).

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας*, Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (επιμ.) *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως μητρικής γλώσσας*. Κομοτηνή: Δ.Π.Θ. σ. 29-43.