

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις:  
Μια Απόπειρα Κριτικής Ανάλυσης

Άρτεμις Μάνθου

Επιβλέπων Καθηγητής  
Παναγιώτης Σεράνης

Μάιος 2019

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή

Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις:  
Μια Απόπειρα Κριτικής Ανάλυσης

Άρτεμις Μάνθου  
Επιβλέπων Καθηγητής  
Παναγιώτης Σεράνης

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 Σπουδών  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2019



## Περίληψη

Στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρείται μια κριτική ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τίθενται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις από την τελευταία αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) το 1999 μέχρι σήμερα (2000-2018). Βασική επιστημολογική θέση αποτελεί η παραδοχή ότι το κείμενο των ασκήσεων δεν συνιστά ιδεολογικά ουδέτερη κατασκευή αλλά κοινωνικο-πολιτισμικά καθορισμένη πρακτική, στην οποία εκβάλλουν διάφοροι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι (discourses). Κατά συνέπεια, εγγράφει αλλά και αναπαράγει κοινωνικές σχέσεις, αξίες και ιδεολογίες, οικοδομώντας μια συγκεκριμένη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας που επηρεάζει τον επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών και συμβάλλει στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων. Για την ανάδειξη της ιδεολογικής διάστασης του λόγου των ασκήσεων αξιοποιείται το «τρισδιάστατο μοντέλο» Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough και η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του M.A.K. Halliday, που επιτρέπουν να καταδειχθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που επιστρατεύονται για την παραγωγή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, εξασφαλίζοντας τη μετάβαση στο μακρο-επίπεδο και την αποφυσικοποίηση των υπόρρητων νοημάτων. Το συμπέρασμα που προκύπτει τελικά είναι ότι, παρά την προσπάθεια ανανέωσης του λόγου των Πανελληνίων εξετάσεων που επιχειρήθηκε το 2000, αυτός παραμένει προσκολλημένος σε μια παραδοσιακή λογική, που δεν επιτρέπει τη δημιουργία κριτικών μαθητικών ταυτοτήτων, ικανών να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα και την ετερογένεια της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Προτείνεται λοιπόν ο επαναπροσδιορισμός της εξεταστικής φιλοσοφίας στη βάση των αρχών του κριτικού γραμματισμού.

## Summary

This thesis attempts to present a critical analysis to the speech-generating exercises set up in the Pan-Hellenic Examinations since the last change of the admission system in higher education institutions in 1999 until today (2000-2018). It stems from the epistemological position that the text of the exercises is not an ideologically neutral construct but a socio-culturally defined practice, in which various discourses are discharged. As a consequence, it records but also reproduces social relationships, values and ideologies, building a specific representation of social reality that affects the students' argumentative speech and contributes to the formation of student identities. In order to highlight the ideological dimension of the discourse of the exercises, Fairclough's "three-dimensional model" of critical speech analysis and M.A.K. Halliday's *Systemic Functional Grammar* are used to illustrate the linguistic mechanisms employed to produce meaning in the micro-level of the text, ensuring the transition to the macro-level and the denaturalization of the underlying meanings. The final conclusion is that, despite attempting to renew the Panhellenic exam test attempted in 2000, it remains attached to a traditional logic that does not allow the creation of critical student identities capable of responding to the complexity and heterogeneity of modern globalized society. It is therefore proposed that a redefinition of the examining philosophy on the basis of the principles of Critical Literacy is needed.

## **Ευχαριστίες**

Για την ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την τριμελή επιτροπή και ιδιαίτερα τον κύριο Π. Σεράνη και την κυρία Σ. Τσιπλάκου για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγησή τους και την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη που μου πρόσφερε.

# Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Σχολικός Γραμματισμός και Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι</b> .....	<b>9</b>
1.1 Από την Παραδοσιακή στην Κοινωνιοκεντρική Προσέγγιση της Γλώσσας .....	9
1.2 Ο Γραμματισμός ως «Λόγος».....	13
1.3 Η Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση.....	14
1.4 Ο Λόγος των Πολυγραμματισμών.....	16
1.5 Ο Λόγος του Κριτικού Γραμματισμού.....	17
<b>2 Μεταπαραδοσιακοί Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι στο Λύκειο</b> .....	<b>20</b>
2.1 Ο Επικοινωνιακός και Κειμενοκεντρικός Προσανατολισμός της Γλωσσικής Διδασκαλίας.....	20
2.2 Η Αναπλαισίωση του Κριτικού Γραμματισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011.....	22
2.3 Η κοινωνιοκεντρική στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου .....	23
<b>3 Επιχειρηματολογικό Κείμενο: Είδος, τύπος, λειτουργία</b> .....	<b>26</b>
3.1 Κειμενικός Τύπος, Κειμενικό Είδος και Κειμενική Λειτουργία/Ισχύς .....	26
3.2 Επιχειρηματολογικά Είδη Κειμένων: Λειτουργία και Κειμενικός Τύπος .....	29
<b>4 Η Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στις Πανελλήνιες Εξετάσεις</b> ....	<b>33</b>
4.1 Η παραγωγή Γραπτού Λόγου στην Ύλη των Πανελληνίων Εξετάσεων .....	33
4.2 Τα βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα.....	35
4.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	36
4.4 Κριτική Ανάλυση των Ασκήσεων Παραγωγής Λόγου.....	40
4.4.1 Θεσμικό Πλαίσιο και Σχέσεις Ισχύος .....	40
4.4.2 Η κατευθυντική Λειτουργία της Εκφώνησης και οι Συνομιλιακοί Ρόλοι .....	42
4.4.3 Η Κειμενική Δομή της Εκφώνησης.....	46
4.4.4 Το (Ψευδο-)Επικοινωνιακό Πλαίσιο του Θέματος.....	52
4.4.5 Οι Βασικοί Θεματικοί Άξονες.....	57
4.4.6 Η Αναπαράσταση της Σύγχρονης Πραγματικότητας: Κοινωνικές Διαδικασίες και Μετέχοντες.....	59
4.4.7 Το Καταστασιακό Πλαίσιο της Κοινωνικής Αναπαράστασης.....	63
4.4.8 Η Αναπαραστατική και Διαπροσωπική Λειτουργία της Ονοματοποίησης.....	64
4.4.9 Η Ιδεολογική Ταυτότητα των Θεμάτων.....	68
<b>Επίλογος</b> .....	<b>72</b>
1. Συμπεράσματα .....	72

2.	Προτάσεις για την Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού.....	74
	<b>Παράρτημα</b> .....	<b>77</b>
A.1	Θέματα Πανελληνίων Εξετάσεων της Περιόδου 2000-2018 .....	77
A.2	<i>Αμέτοχος αλλά και «Άχρηστος»;</i> .....	85
A.3	<i>Για τον «Εναλλακτικό Τουρισμό»: Μια Μαθητεία στο «Ταξιδεύειν» Σημαίνει τη Δυνατότητα να Διπλασιάζεις τον Κόσμο.....</i>	87
	<b>Βιβλιογραφία</b> .....	<b>89</b>



# Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών μέχρι το 1999 γίνεται με τη γνωστή «Έκθεση Ιδεών», ένα αποπλαισιωμένο κείμενο δοκιμιακού τύπου, στο οποίο ο μαθητής καλείται να εκθέσει τις απόψεις του αναφορικά με ένα θέμα που αντλείται από τη δεξαμενή των παραδοσιακών αξιών, με απώτερο στόχο τον έλεγχο της αφομοίωσής τους. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί η κειμενική συνοχή και η νοηματική αλληλουχία του μαθητικού λόγου καθώς και η συμμόρφωσή του με το γλωσσικό και ιδεολογικό πρότυπο που προάγεται από το σχολείο. Τα κείμενα που παράγονται από τους μαθητές δεν συνδέονται κατά κανόνα με την κοινωνική πραγματικότητα και χαρακτηρίζονται από αοριστολογία, τυποποίηση, γλωσσική επιτήδευση και ηθικολογία.

Το 1999 επιχειρείται μια προσπάθεια ανανέωσης του σχολικού γλωσσοδιδασκτικού λόγου με την αναπλαισίωση της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στα θέματα των εξετάσεων για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Η παραγωγή λόγου αποκτά πλέον επικοινωνιακό προσανατολισμό, καθώς οι μαθητές καλούνται να συντάξουν επικοινωνιακά πλαισιωμένο κείμενο συγκεκριμένου είδους. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια-κριτικού αποφαντικού λόγου και κατ' επέκταση στην επιχειρηματολογική ικανότητα των μαθητών, η οποία σε συνδυασμό με τη γλωσσική, την κειμενική και επικοινωνιακή ικανότητα αποτελούν τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας.

Παρατηρείται δηλαδή μια αλλαγή εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικού λόγου, η οποία απηχεί μια γενικότερη κοινωνιοκεντρική στροφή που συντελείται στις γλωσσολογικές σπουδές σε διεθνές επίπεδο και επηρεάζει έστω και καθυστερημένα την ελληνική πραγματικότητα. Η πρόθεση να δοθεί έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας αντικατοπτρίζεται πιο ξεκάθαρα στο πρόγραμμα

σπουδών του 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την Α΄ Λυκείου<sup>1</sup> με το οποίο εισάγεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού, σηματοδοτώντας μια ριζική αναθεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής στην οποία εγγράφονται και μέσω της οποίας αναπαράγονται κοινωνικές σχέσεις, αξίες και ιδεολογίες. Μέσα σε ένα τέτοιο γλωσσοδιδασκτικό πλαίσιο, η παραγωγή λόγου ανάγεται σε μια δυναμική διαδικασία κριτικής παρέμβασης με στόχο την κοινωνική αλλαγή, που προϋποθέτει αυξημένες ικανότητες κριτικής επίγνωσης, γεγονός που καθιστά πρωταρχικής σημασίας την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ικανότητας των μαθητών.

Οι αλλαγές ωστόσο που εισάγει το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών περιορίζονται μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου και στις εισαγωγικές εξετάσεις η διδασκαλία και αξιολόγηση της γλώσσας μένει προσκολλημένη στην επικοινωνιακή προσέγγιση του προγράμματος σπουδών του 1999, η οποία μάλιστα, όπως υποστηρίζεται<sup>2</sup>, δεν έχει μεταβάλει ουσιαστικά την παραδοσιακή λογική της γλωσσικής διδασκαλίας, με αποτέλεσμα οι τελειόφοιτοι να γράφουν ακόμα την παραδοσιακή «Έκθεση Ιδεών».

Στο σημείο αυτό γεννιέται ο προβληματισμός που έδωσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή. Εκκινώντας από τη θέση ότι ο σχολικός γραμματισμός αποτελεί «λόγο» (discourse), μέσω του οποίου λεκτικοποιούνται τα νοήματα του σχολικού θεσμού και τα θεσμικά σχολικά κείμενα συνιστούν πραγματώσεις αυτού του λόγου, που κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω της οποίας αναπαράγονται συγκεκριμένες ιδεολογίες, η παρούσα διατριβή επιχειρεί μια κριτική ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τίθενται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, με στόχο να καταδείξει την ιδεολογία που προάγεται μέσω αυτών και επηρεάζει καθοριστικά τον επιχειρηματολογικό λόγο που παράγουν οι μαθητές. Θεωρείται δηλαδή δεδομένο ότι οι ασκήσεις παραγωγής λόγου δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα κείμενα αλλά κοινωνικές πρακτικές στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού που φυσικοποιούν και αναπαράγουν την ιδεολογία και τις αξίες που αυτός προάγει.

---

<sup>1</sup> Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση 2011 και ΦΕΚ 1562/Β', 27 Ιουνίου 2011

<sup>2</sup> Βλ. κεφ. 4.4.4, σ. 56-57

Για την αποφυσικοποίηση των ιδεολογικών στοιχείων που λανθάνουν στις ασκήσεις παραγωγής λόγου αξιοποιείται το «τρισδιάστατο μοντέλο» Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough και η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του M.A.K. Halliday, που επιτρέπουν να καταδειχθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που επιστρατεύονται για την παραγωγή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, εξασφαλίζοντας τη μετάβαση στο μακρο-επίπεδο και την επίγνωση της ιδεολογικής ταυτότητας του σχολικού λόγου.

Απώτερος στόχος είναι να καταδειχθεί η ανάγκη υιοθέτησης των αρχών του Κριτικού Γραμματισμού στην αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εισαγωγικών εξετάσεων, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον γλωσσοδιδακτικό λόγο που κυριαρχεί στις πρακτικές του σχολικού θεσμού, ιδιαίτερα στη λυκειακή βαθμίδα της εκπαίδευσης.

# Κεφάλαιο 1

## Σχολικός Γραμματισμός και

### Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τους βασικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους (discourses) που σηματοδοτούν μια κοινωνιοκεντρική στροφή στις σπουδές γραμματισμού σε διεθνές επίπεδο και μια προσπάθεια απαγκίστρωσης από τον παραδοσιακό λόγο του αναγνωριστικού/αυτόνομου γραμματισμού, με απώτερο σκοπό την προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της σύγχρονης, ραγδαία μεταβαλλόμενης και πολυσύνθετης πραγματικότητας, να τοποθετούνται κριτικά και να επεμβαίνουν δυναμικά επιχειρώντας κοινωνικές αλλαγές.

#### **1.1 Από την Παραδοσιακή στην Κοινωνιοκεντρική Προσέγγιση της Γλώσσας**

Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. εγγράμματος θεωρείται αυτός που κατέχει βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, για τις οποίες απαραίτητη κρίνεται η γνώση των λεξικογραμματικών κανόνων και η έκθεση στον λογοτεχνικό κανόνα, η γνώση των «βασικών» και των «κλασικών» (Καραντζόλα 2010). Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται κατά το πρότυπο διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών (αρχαίας ελληνικής, λατινικής), με έμφαση στην επίσημη γραπτή γλώσσα, όπως έχει καθιερωθεί από τους δόκιμους συγγραφείς του παρελθόντος, και στη μεταγλώσσα (Μήτσης 2004).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης η γλώσσα διδάσκεται ως ένας κατάλογος γλωσσικών φαινομένων που αντιμετωπίζονται αθροιστικά<sup>3</sup>, αποπλαισιωμένα και κατακερματισμένα<sup>4</sup> (Κουτσογιάννης 2017, Μήτσης 2004), με απώτερο σκοπό να καταστούν οι μαθητές ικανοί να χειρίζονται τα ισχυρά κειμενικά είδη (εκθετικά, δοκιμακά, επιχειρηματολογικά) και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και των γραφειοκρατικών μηχανισμών (Αρχάκης, Τσάκωνα 2010). Η ανάγνωση αποτελεί «εξατομικευμένη εμπειρία» και πραγματοποιείται σε «φαινομενικά ουδέτερο παιδαγωγικό περιβάλλον» (Καραντζόλα ό.π.). Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και οι βασικές διδακτικές πρακτικές είναι η απομνημόνευση και η επανάληψη. Ο γραμματισμός δηλαδή έχει την έννοια του αλφαριθμητισμού και αποτελεί μια κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά ουδέτερη πρακτική, με έντονα ρυθμιστικό, φορμαλιστικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα, αφού η συμμόρφωση με τους κανόνες που εξασφαλίζουν τη γλωσσική ορθότητα ανάγεται σε ύψιστη προτεραιότητα (Μήτσης ό.π., Χαραλαμπίδης 1999 και Βεκρής 2009). Από αυτήν την άποψη ο γραμματισμός αποτελεί «ομογενοποιητικό μηχανισμό» που οδηγεί σε αποκλεισμό μεγάλες μερίδες πληθυσμού λόγω της ετερότητάς τους (Καραντζόλα ό.π.). Για να περιγράψει το παραδοσιακό μοντέλο γραμματισμού η Hasan (1996) χρησιμοποιεί τον όρο «αναγνωριστικός γραμματισμός» και ο Street (1995) τον όρο «αυτόνομος γραμματισμός».

Στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, υπό την επίδραση της γλωσσολογικής σχολής του Δομισμού, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως οργανωμένη δομή, ως σύστημα δηλαδή που απαρτίζεται από επιμέρους ιεραρχημένες δομές, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Στόχος της διδασκαλίας γίνεται η εσωτερίκευση των δομών αυτών από το μαθητή, για την οποία αρκεί η μηχανικά επαναλαμβανόμενη μίμηση των γλωσσικών προτύπων. Ο μαθητής θεωρείται ότι φτάνει στη γνώση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος επαγωγικά και διαισθητικά με τη συστηματική άσκηση σε κοινωνικά αποπλαισιωμένες γλωσσικές δομές. Η προσέγγιση της γλώσσας σε ένα κοινωνικά και επικοινωνιακά ουδέτερο πλαίσιο διδασκαλίας την

---

<sup>3</sup> «Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία αθροίζονται ανά μάθημα μέχρι να μεταδοθούν στο σύνολό τους μέχρι το τέλος της χρονιάς» (Κουτσογιάννης 2017: 93)

<sup>4</sup> Χωρισμένα σε ανεξάρτητους τομείς (ανάγνωση, ορθογραφία, έκθεση, γραμματική, συντακτικό, τεχνολογία) (Μήτσης 2004)

μετατρέπει «σε έναν 'ουδέτερο' και άψυχο γραμματικο-συντακτικό μηχανισμό», χωρίς λειτουργική αποτελεσματικότητα (Μήτσης 2004: 141).

Οι ταχύτατες εξελίξεις στην οικονομία και την τεχνολογία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο δημιουργούν σταδιακά την ανάγκη για λειτουργικά εγγράμματους πολίτες, ικανούς να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες, να λειτουργούν αποτελεσματικά στις καθημερινές τους συναλλαγές και γενικά να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες μιας ανεπτυγμένης κοινωνίας με σύνθετες κοινωνικές διεργασίες. Όπως προκύπτει από τα κείμενα της Unesco, κατά τη δεκαετία του 1970 βασικός στόχος του αλφαριθμητισμού είναι «η ενίσχυση της παραγωγικότητας στις βιομηχανικές και αναπτυσσόμενες οικονομίες» (Βεκρής ό.π.: 29). Προβάλλεται κατά συνέπεια το αίτημα του «λειτουργικού γραμματισμού», ο οποίος μετατοπίζει το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, ανοίγοντας τον δρόμο για επικοινωνιακές και ειδολογικές προσεγγίσεις.

Ο Baynham (2002) εντάσσει τον «λειτουργικό» γραμματισμό μαζί με τον «κριτικό» στο «ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού», το οποίο αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως φορέα κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών φορτίων και την προσεγγίζει ενταγμένη στα κοινωνικά της συμφραζόμενα. Στην περίπτωση ωστόσο του λειτουργικού γραμματισμού βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι «να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή» (Baynham 2002: 28). Αντίθετα, τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, όπως παρατηρεί ο Baynham (ό.π.), «ενώ δίνουν κι αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Συντελείται σταδιακά, όπως φαίνεται, μια κοινωνιοκεντρική στροφή στα μοντέλα γραμματισμού, που υπαγορεύεται από το αίτημα της «ενίσχυσης των ατόμων και στον κοινωνικό και πολιτικό τους ρόλο», με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση του γραμματισμού (Βεκρής ό.π.). Αυτή η κοινωνιοκεντρική στροφή οδήγησε μάλιστα κατά τη δεκαετία του '90 στην αντικατάσταση του όρου «αλφαριθμητισμός» με τον όρο «γραμματισμός» για τη μετάφραση της αγγλικής λέξης literacy στα ελληνικά, με τον οποίο σήμερα νοείται «μια κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το

*κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα» (Χατζησαββίδης 2009: 4)<sup>5</sup>. Η έμφαση στον ιδεολογικό χαρακτήρα του γραμματισμού συμβάλλει στην ανάδειξη της δύναμης της γλώσσας να δομεί συγκεκριμένες όψεις του κόσμου, ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις και όχι απλά να αναπαριστά μια δεδομένη πραγματικότητα. Ο Χατζησαββίδης (ό.π.) συγκεκριμένα παρατηρεί: «Σήμερα ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό 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 προφορικού και του γραπτού λόγου».*

Ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού συντέλεσε στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Ο Χατζησαββίδης (2009: 2) παρακολουθώντας τις εξελίξεις στο χώρο της γλωσσοδιδασκτικής κατά το τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αι στη χώρα μας, διαπιστώνει ότι «μέσα από τα φαινομενικά ασυνεχή της σύγχρονης Γλωσσοδιδασκτικής υφίσταται μια αρκετά συμπαγής και συνεπής συνέχεια του γλωσσοδιδασκτικού προβληματισμού», η οποία παρακολουθεί τις ραγδαίες αλλαγές που έχουν συντελεστεί στον δυτικό κόσμο. Διακρίνει τρεις βασικές γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας ως αποπλαισιωμένης οντότητας, προσδίδοντας μια επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση στο γλωσσικό φαινόμενο και καθιστώντας το κείμενο βασική μονάδα λόγου. Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς βρίσκεται η επικοινωνιακή προσέγγιση και στο άλλο, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, ενώ τη θέση ανάμεσά τους κατέχουν «μεταεπικοινωνιακές προσεγγίσεις».

---

<sup>5</sup> Προτείνεται μια «οικολογική θεώρηση» του γραμματισμού, η οποία συνεπάγεται την προσέγγισή του ανάλογα με το πεδίο στο οποίο πραγματώνεται (σχολείο, οικογένεια, εργασία, ακαδημαϊκή κοινότητα κ.λπ.) ή με τον σημειωτικό τρόπο που επιλέγεται (οπτικός, ψηφιακός, γλωσσικός...) (Βεκρής 2009). Το βάρος μετατοπίζεται στην ιδεολογική διάσταση των διαδικασιών που ακολουθούνται σε κάθε κοινότητα γραμματισμού και προωθείται η ενασχόληση με «θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες» (Χατζησαββίδης 2009: 8).

## 1.2 Ο Γραμματισμός ως «Λόγος»

Μέσα στο πλαίσιο της κοινωνιοκεντρικής αντίληψης για τη γλώσσα, ο γραμματισμός μπορεί να οριστεί και ως «λόγος» (discourse), με την έννοια μιας «*συστηματικά οργανωμένης ομάδας δυνάμει δηλώσεων μέσω των οποίων λεκτικοποιούνται τα νοήματα ενός θεσμού*» (Μητσικοπούλου 2001: 1) και οριοθετείται τι μπορεί ή δεν μπορεί να πει ή να κάνει κανείς στο πλαίσιο του θεσμού (Kress 2003).

Οι γραμματισμοί ως «λόγοι» αποτελούν συγκεκριμένους κοινωνικά κατασκευασμένους «*τρόπους αναπαράστασης του κόσμου*» (Fairclough 2003: 124) και σηματοδοτούν «*διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις, από τις οποίες διαμορφώνονται αλλά και παράλληλα τις διαμορφώνουν*» (Κονσούλη 2013: 2). Σύμφωνα με τον Fairclough (1995: 23-53) συνιστούν «*ιδεολογικοποιητικούς μηχανισμούς*», οι οποίοι παρουσιάζουν ως αυτονόητες τις αξίες και τις ιδεολογίες που πρεσβεύουν (*φυσικοποίηση/ naturalization*). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας άποψης, ο λόγος που παράγουμε δεν αποτελεί προϊόν έκφρασης ατομικών ιδεών αλλά κοινωνικά προσδιορισμένη και ιδεολογικά καθορισμένη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τον σκοπό της επικοινωνίας στο πλαίσιο ενός κοινωνικού θεσμού αλλά και από την κοινωνική μας θέση και την ιδεολογία μας. Οι υλικές πραγματώσεις των λόγων είναι τα κείμενα, τα οποία, σύμφωνα με τον Kress (2003), αποτελούν τη «*σημαίνουσα μονάδα λόγου*», στην οποία εγγράφονται οι αξίες, οι ιδεολογίες και οι σχέσεις εξουσίας του θεσμικού λόγου, στο πλαίσιο του οποίου παράγονται και μέσω των οποίων πραγματοποιείται η επικοινωνία των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας.

Όπως παρατηρεί η Τσιπλάκου (2007: 9), ο Gee (1990) «*κάνει μια διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενείς λόγους (primary discourses) και δευτερογενείς λόγους (secondary discourses)*», εντάσσοντας τον λόγο του σχολικού γραμματισμού στους δεύτερους, οι οποίοι δεν κατακτώνται φυσικά αλλά προϋποθέτουν καθορισμένα θεσμικά πλαίσια και κανόνες. Στον σχολικό λόγο αναπλαισιώνονται διάφοροι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, δηλαδή «*κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις και αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι γλώσσα και γραμματισμός και πώς επιτυγχάνεται η διδασκαλία τους*», οι οποίοι αποτυπώνονται σε διάφορες διδακτικές πρακτικές (Παυλίδου 2010: 8).

Ο Κουτσογιάννης (2017), σε μια προσπάθεια να διαβάσει κριτικά τους κυριότερους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που αναπλαισιώθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα



διαπιστώνει μια συστηματική προσπάθεια ανανέωσης των παραδοσιακών προσεγγίσεων από τη δεκαετία του 1980 σε επίπεδο επιστημονικών αναζητήσεων, οι οποίες αντανακλώνται στον σχολικό θεσμικό λόγο (Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικά Εγχειρίδια, Πανελλαδικές Εξετάσεις). Συγκεκριμένα διακρίνει τέσσερις μεταπαραδοσιακούς λόγους: τον λόγο του προοδευτισμού (ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση), τον κειμενοκεντρικό λόγο, τον λόγο του κριτικού γραμματισμού και τον λόγο των πολυγραμματισμών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται «ως δυνάμει πολιτικές προτάσεις, αφού κατά βάθος προτείνουν διαφορετικές λογικές για το είδος της διδακτικής καθημερινότητας και των φαντασιακών ταυτοτήτων που πρέπει να καλλιεργεί το σχολείο» (Κουτσογιάννης ό.π.: 54). Διαπιστώνει μάλιστα μια «γρήγορη εναλλαγή και μείξη λόγων κατά τις τελευταίες δεκαετίες» (Κουτσογιάννης ό.π.: 320), η οποία οφείλεται στις νέες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική γλωσσολογία στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας.

### 1.3 Η Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση

Όπως παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης 1997), η επικοινωνιακή προσέγγιση μεταθέτει τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας από τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση των δομών του γλωσσικού συστήματος στα διάφορα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό), στην επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή στη δυνατότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Μ' άλλα λόγια, η αποτελεσματική επικοινωνία καθορίζεται από εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως «ποιος μιλάει, ποια γλώσσα, σε ποιον απευθύνεται και πότε/για ποιο σκοπό» (Hymes 1972: 277-278)<sup>6</sup>, η εναλλαγή των οποίων επηρεάζει το νόημα, το ύφος και τη λειτουργία του παραγόμενου λόγου. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία του συγκεκριμένου για τη δόμηση επικοινωνιακά

---

<sup>6</sup> Σύμφωνα με τον Hymes -ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία περί επικοινωνιακής ικανότητας- η επικοινωνιακή ικανότητα αναπτύσσεται διαισθητικά και παράλληλα με τη γλωσσική, μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα και, όπως διαπιστώνει η Δ. Κατή (1992), «αργεί να ολοκληρωθεί, κι αυτό σε αντίθεση με τις γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσονται σε μεγάλο μέρος σχετικά νωρίς» (στο Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης 1997: 55-57).

κατάλληλου λόγου και της λειτουργίας των γραμματικοσυντακτικών δομών σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (λειτουργικός γραμματισμός) (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης, η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό γλωσσικό προϊόν, μια αποκοινωνικοποιημένη οντότητα αλλά ως ένα «δυναμικό σημειωτικό σύστημα» (Χατζησαββίδης 2013α: 2), για την κατάκτηση του οποίου δεν αρκεί η απόκτηση αποπλαισιωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά απαιτείται «εμπειρία ζωής σε γραμματισμένο περιβάλλον», δηλαδή χρήση της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας με στόχο την κατάκτηση των άρρητων συμβάσεων που διέπουν τη γλωσσική επικοινωνία. Γι' αυτό και η επικοινωνιακή προσέγγιση προωθεί τη «συμμετοχική εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες» (Αρχάκης, Τσάκωνα 2010: 112-113).

Παράλληλα, η επικοινωνιακή προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της συστηματικής άσκησης σε «διακριτούς τύπους κειμένων, που διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και παράγονται για να διαδραματίσουν συγκεκριμένο επικοινωνιακό ρόλο» (Κατσαρού 2012-2013), γεγονός που δικαιολογεί την παράλληλη διαδρομή της επικοινωνιακής προσέγγισης με την κειμενοκεντρική, εφόσον θεωρείται δεδομένο ότι η επικοινωνία γίνεται πλέον με κείμενα (γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά), που υπακούν σε συγκεκριμένες συμβάσεις ανάλογα με το είδος στο οποίο ανήκουν. Έτσι η επικοινωνιακή ικανότητα εμπλουτίζεται από την «γενετική-ειδολογική ικανότητα», δηλαδή την ικανότητα, «γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων γενών και ειδών λόγου και κειμένου» (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 116).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Αρχάκη, Τσάκωνα (2010:113), η εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στη διδακτική πράξη πραγματοποιείται σε «ιδεατές και τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις», δεν αξιοποιεί εθνογραφικό υλικό από τις εμπειρίες των μαθητών και δεν προσεγγίζει με διάθεση κριτικής διαπραγμάτευσης και αναστοχασμού τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές συμβάσεις της επικοινωνίας που εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περιστασης<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Παρόμοια είναι και η άποψη της Χατζηλουκά-Μαυρή (2010:117), η οποία, αξιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα,

## 1.4 Ο Λόγος των Πολυγραμματισμών

Η συνάρτηση του γραμματισμού με τις κοινωνικές πρακτικές εντός των οποίων κοινωνικοποιούνται οι άνθρωποι οδηγεί αναπόφευκτα στην παραδοχή ότι οι γραμματισμοί είναι πολλοί, αφού η κοινωνική πραγματικότητα είναι σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη. Ειδικά στις χώρες του δυτικού κόσμου, η παγκοσμιοποίηση και οι εξελίξεις στον τομέα της πληροφορίας και της επικοινωνίας διαμορφώνουν ένα κοινωνικό περιβάλλον πολύγλωσσο και πλουραλιστικό, μέσα στο οποίο καθίσταται αναγκαία η *«ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) και λόγων που παράγονται μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα»* (Χατζησαββίδης 2013β: 3).

Την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αι. εισάγεται από μια ομάδα δέκα επιστημόνων (New London Group) η έννοια των *«Πολυγραμματισμών»* (*Multiliteracies*), η οποία *«υποδηλώνει ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα από μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία»* (Χατζησαββίδης 2013α: 2). Στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι *«να αναπτύξει μια λειτουργική γραμματική που να είναι εκπαιδευτικά προσβάσιμη»*, δηλαδή, μια μεταγλώσσα ευέλικτη και ικανή *«να εντοπίζει και να εξηγεί τις διαφορές ανάμεσα στα κείμενα και να τα συνδέει με τα συμφραζόμενα πολιτισμού και περίπτωσης στα οποία φαίνεται να δουλεύουν»* και να συμβάλλει στην κριτική ανάλυση της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων (New London Group 1997).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αντιλαμβάνεται την παραγωγή λόγου ως μια *«δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση»* (Χατζησαββίδης 2013α:2-3), εισάγοντας την έννοια του Σχεδίου (design) που περιλαμβάνει τρία στάδια: το Σχεδιασμένο (Designed), τον Σχεδιασμό (Designing), το

---

διαπιστώνει μια τυποποιημένη αναπαραγωγή κειμενικών προτύπων, που καταλήγει σε κλειστές και στατικές κειμενικές μορφές, αποκομμένες από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους.

Ανασχεδιασμένο (Redesigned). Το «Σχεδιασμένο» αναφέρεται στο «*φάσμα των διαθέσιμων πόρων παραγωγής νοήματος*», ο «Σχεδιασμός» στις διαδικασίες διαμόρφωσης του αναδύομενου νοήματος μέσα από τον δημιουργικό μετασχηματισμό των διαθέσιμων πόρων<sup>8</sup> και το «Ανασχεδιασμένο», ένας «*νέος πόρος κατασκευής νοήματος*» που προκύπτει ως αποτέλεσμα του Σχεδιασμού και «*συμπεριλαμβάνει πάντα την κατασκευή υβριδικού, διακειμενικού και διαπολιτισμικού νοήματος*» (Kalantzis, Cope 2001).

Η εφαρμογή του Σχεδίου πραγματοποιείται σε τέσσερις φάσεις: «*Τοποθετημένη πρακτική*» (αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ανήκουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών), «*ανοιχτή διδασκαλία*» (συστηματική περιγραφή της διαδικασίας διαμόρφωσης-σχεδιασμού νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που παράγουν διαφορετικά «σχέδια» νοήματος), «*κριτική πλαισίωση*» (ερμηνεία και κριτική θεώρηση των «σχεδίων» νοήματος σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον) και «*μετασχηματισμένη πρακτική*» (αξιοποίηση των διαθέσιμων σχεδίων για την κατασκευή νοήματος, σε άλλα περιβάλλοντα ή πολιτισμικούς τόπους) (Kalantzis, Cope 2001 και Χατζησαββίδης 2013α:2-3).

## 1.5 Ο Λόγος του Κριτικού Γραμματισμού

Η θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνικοπολιτισμικού λόγου συνεπάγεται ότι για να θεωρείται κάποιος εγγράμματος, δεν αρκεί να κοινωνικοποιηθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές, να αφομοιώσει δηλαδή τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις σχέσεις ισχύος αλλά και τις κειμενικές συμβάσεις που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινότητας λόγου και να αποκτήσει την ικανότητα δόμησης επικοινωνιακά αποτελεσματικών κειμένων. Απώτερος στόχος σε μια επιστημονικά ανεπτυγμένη και ταχύτατα εξελισσόμενη κοινωνία είναι η διαμόρφωση ενός κριτικά εγγράμματος υποκειμένου, ικανού να κατανοεί και να ερμηνεύει τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, τις ιδεολογίες και τις σχέσεις ισχύος που προβάλλονται στις γλωσσικές συμβάσεις, να τοποθετείται κριτικά απέναντί τους και να επεμβαίνει δυναμικά με τον λόγο του, αμφισβητώντας ή ανατρέποντας τα γλωσσικά και κοινωνικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Baynham (2002: 38) ο γραμματισμός αποτελεί «*τοποθετημένη κοινωνική πρακτική*», που έχει στόχο όχι μόνο την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε διάφορα συμφραζόμενα αλλά και τον

---

<sup>8</sup> «*Το διάβασμα, το κοίταγμα και το άκουσμα είναι όλα περιπτώσεις Σχεδιασμού*» (Kalantzis, Cope 2001).

κριτικό έλεγχο αυτών των γλωσσικών χρήσεων. Μια τέτοια θεώρηση παραπέμπει στην έννοια του κριτικού γραμματισμού.<sup>9</sup>

Σύμφωνα με τους Τεντολούρη, Χατζησαββίδη (2014: 411), ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται στην επιστημολογική αρχή «ότι τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές» αλλά προωθούν ρητά και άρρητα συγκεκριμένες οπτικές και σχέσεις εξουσίας, «κατασκευάζουν γνώσεις και ταυτότητες, ασκούν κριτική στην κοινωνική πραγματικότητα και διαμορφώνουν τελικά τον κόσμο μας» (Σαμαρά 2013: 2-3). Η στενή τους σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους συντελεί ώστε να μην αντιμετωπίζονται ως κλειστές και στατικές οντότητες αλλά ως μεταβλητές και εξελισσόμενες κατασκευές, που επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με τον σκοπό που καλούνται να επιτελέσουν στο πλαίσιο μιας κειμενικής κοινότητας και την κουλτούρα των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Όσον αφορά τις πρακτικές γραμματισμού, «παραπέμπουν περισσότερο σε μια αντιπαραβολική/συγκριτική/διακειμενική διδασκαλία» (Σαμαρά 2013: 3). Έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και πραγματώνονται με «συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις», που εμπλέκουν ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια διαδικασία συνδιαμόρφωσης νοημάτων. Πρόκειται για πρακτικές «κριτικής ανάγνωσης και γραφής», που ισοδυναμούν με διαδικασίες αποδόμησης και αναδόμησης των εξεταζόμενων κειμένων και αποβλέπουν τόσο στην αμφισβήτηση της αλήθειας και της οπτικής τους γωνίας, όσο και στην επαναδιαπραγμάτευση και τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων εξουσίας και των ταυτοτήτων που εγγράφονται στις γλωσσικές τους δομές (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010). Όπως παρατηρεί η Χατζηλουκά-

---

<sup>9</sup> Η θεωρία του κριτικού γραμματισμού, ως γλωσσοδιδασκτική θεωρία, στηρίζεται στην κοινωνικοσημειωτική θεωρία του M.A.K. Halliday και στα πορίσματα της Κριτικής Γλωσσολογίας, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Θεωρίας των Πολυγραμματισμών, τα οποία αξιοποιεί, εξελίσσει και διευρύνει (Ντίνας, Πολατίδου 2014), διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο αρχών που συνιστούν την Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013: 3), «Ο όρος 'κριτικός γραμματισμός' (Critical Literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικότητα στη γλωσσική εκπαίδευση από τις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1990, παρότι οι αρχικές του καταβολές τοποθετούνται στις αναζητήσεις του Freire κατά τη δεκαετία του 1960». Ο ίδιος θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να μιλάμε για «κριτικούς γραμματισμούς», δεδομένου ότι το περιεχόμενο του όρου διαφοροποιείται κατά την αναπλαισίωσή του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Μαυρή (2013: 54-55), στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού *«η παραγωγή λόγου ισοδυναμεί με τη διαμόρφωση θέσης ή στάσης, σε σχέση με το θέμα που η τάξη διερευνά, μέσα από ποικίλες οπτικές».*

Σημαντική θέση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού κατέχει η έννοια της «κριτικής επίγνωσης» των συμμετεχόντων σε ένα γεγονός γραμματισμού, για την ενεργοποίηση της οποίας αναγκαίος κρίνεται ο «κριτικός αναστοχασμός» και ο διάλογος πάνω σε κείμενα του ίδιου είδους που προσεγγίζουν ένα θέμα από διαφορετική οπτική ή πάνω σε διαφορετικά κειμενικά είδη ή σημειωτικούς τρόπους που πραγματεύονται το ίδιο θέμα. Κατά συνέπεια, στόχος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι η κριτική ενδυνάμωση των υποκειμένων ώστε να έχουν επίγνωση των πρακτικών γραμματισμού και των εξουσιαστικών μηχανισμών αλλά και των γλωσσικών συμβάσεων στις οποίες αποτυπώνονται οι ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες. Απώτερος σκοπός μιας τέτοιας αποδόμησης του εξουσιαστικού λόγου είναι η χειραφέτηση από κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες, η *«κριτική αντίσταση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός»* (Βεκρής 2009).

Σημαντική κρίνεται επίσης η *«αξιοποίηση στη σχολική τάξη μη προκαθορισμένου καθημερινού γλωσσικού υλικού»*, με στόχο την εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών (Αρχάκης, Τσάκωνα 2010: 114) και η *«αντιπαραβολή κειμένων και ειδών λόγου»*, προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές διαμορφώνουν διαφορετικές όψεις του κόσμου (Καραντζόλα 2010). Όπως διαπιστώνει η Τσιπλάκου (2007), βασικός στόχος του κριτικού εγγραμματισμού είναι η αξιοποίηση της κειμενικής και γλωσσικής ποικιλίας με στόχο την *«κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας»* των ποικίλων γλωσσικών και κειμενικών μορφών που κωδικοποιούν την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία.

# Κεφάλαιο 2

## Μεταπαραδοσιακοί γλωσσοδιδακτικοί λόγοι στο Λύκειο

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να αναδειχθεί η κοινωνιοκεντρική στροφή που επιχειρήθηκε στη γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο τα τελευταία είκοσι χρόνια (1999-2019), όπως αυτή αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών και στις Οδηγίες Διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που εκδόθηκαν κατά την περίοδο αυτή, με στόχο να φανεί η πρόθεση –τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικού λόγου- για ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας και απομάκρυνση από τις συμβάσεις του παραδοσιακού σχολικού λόγου.

### 2.1 Ο Επικοινωνιακός και κειμενοκεντρικός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας

Η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία. Βασική αρχή του συγκεκριμένου Προγράμματος είναι ότι «η γλώσσα είναι επικοινωνιακό προϊόν» και κατά συνέπεια για τη διδασκαλία της «η προσφορότερη μέθοδος είναι η επικοινωνιακή»<sup>10</sup>. Επίσης χαρακτηρίζεται ως «κοινωνική ενέργεια» και «αλληλενέργεια» με την έννοια ότι παράγεται και διαμορφώνεται κατά την ανθρώπινη επικοινωνία την οποία επηρεάζει και από την οποία επηρεάζεται, γεγονός που προσδίδει

---

<sup>10</sup> Όπου δεν αναφέρεται άλλη πηγή, οι παραπομπές προέρχονται από το ΦΕΚ 561/ 6 Μαΐου 1999.

σ' αυτήν έναν χαρακτήρα δυναμικό και εξελισσόμενο. Η γλώσσα, μ' άλλα λόγια, αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό προϊόν, που μεταβάλλεται διαχρονικά και διαφοροποιείται συγχρονικά, αντανακλώντας τις ιστορικο-κοινωνικές αλλαγές.

Για την εξοικείωση του μαθητή με την ποικιλία των μορφών γλωσσικής έκφρασης προτείνεται η κειμενοκεντρική μέθοδος. Συγκεκριμένα ο μαθητής καλείται να εμπλακεί σε διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής γραπτών και προφορικών κειμένων, που εντάσσονται σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, προκειμένου να συνειδητοποιήσει την πολυμορφία της γλώσσας, η οποία αντανακλά την πολυμορφία του κοινωνικού χώρου μέσα στον οποίο παράγεται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «ο λόγος διαφορίζεται ανάλογα με τη μόρφωση, την καταγωγή, την ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα» και εμφανίζει διάφορες «γεωγραφικές» (ιδιώματα, διάλεκτοι) και «κοινωνικές» γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. ειδικές γλώσσες), τις οποίες ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει για να συνειδητοποιήσει την «απεραντοσύνη» της γλώσσας. Διαφοροποιείται επίσης η γλώσσα ανάλογα με τις «λειτουργίες» που επιτελεί (αναφορική/δηλωτική, συναισθηματική/συγκινησιακή, βουλητική, φατική, μεταγλωσσική, ποιητική) σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας και ανάλογα με τον «τρόπο εκφοράς» του λόγου που αυτές επιβάλλουν (περιγραφικό, αφηγηματικό, κριτικό/αποφαντικό και τις μείξεις αυτών), και τα διάφορα «είδη λόγου», γραπτού ή προφορικού, που προκύπτουν από τη χρήση αυτών (δοκίμιο, χρονογράφημα, ημερολόγιο, ομιλία κ.λπ.). Η έμφαση στις ποικίλες χρήσεις της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας καθιστά φανερή την πραγματολογική κατεύθυνση που αποδίδει στη διδασκαλία της γλώσσας το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τον παραδοσιακό γλωσσοδιδακτικό λόγο, που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη οντότητα με σταθερά και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά.

Ο Κουτσογιάννης (2017: 135-139) αναφερόμενος στην αναπλαισίωση του λόγου του προοδευτισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνει ότι λόγω της σχετικά μεγάλης καθυστέρησης με την οποία έγινε η εισαγωγή των στοιχείων του προοδευτισμού στην ελληνική εκπαίδευση<sup>11</sup>, «οι επιρροές είναι επιφανειακές και δεν επηρεάζουν το 'κείμενο της διδασκαλίας' αλλά προστίθενται σε επιμέρους ενότητες του».

---

<sup>11</sup> Ο λόγος του προοδευτισμού ανθεί στον αγγλοσαξονικό χώρο κατά τη δεκαετία του 1970 και στην ελληνική πραγματικότητα εντάσσεται το 2000 (Κουτσογιάννης 2017: 139)



## 2. 2 Η Αναπλαισίωση του Κριτικού Γραμματισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011

Τον Ιούνιο του 2011 κατατέθηκε σε ΦΕΚ νέο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών και για την Α΄ Λυκείου, στο οποίο γίνεται ρητή αναφορά στον κριτικό γραμματισμό σε συνδυασμό με τον λειτουργικό ως αίτημα προσαρμογής του σύγχρονου πολίτη σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που απαιτεί τόσο επικοινωνιακές όσο και κριτικές δεξιότητες. Κατά συνέπεια, ο βασικός σκοπός που τίθεται για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας είναι *«η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική»*<sup>12</sup>, γεγονός που συνεπάγεται τον καθορισμό γλωσσικών και αξιακών στόχων που συγκλίνουν στην *«καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές»*.

Οι αρχές του κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται τόσο στους τέσσερις άξονες γύρω από τους οποίους δομείται το περιεχόμενο του προγράμματος όσο και στην προτεινόμενη μεθοδολογία<sup>13</sup>. Όσον αφορά τις *«γνώσεις για τον κόσμο»*, ενθαρρύνεται ο προβληματισμός και ο *«κριτικός αναστοχασμός»* αναφορικά με μια ποικιλία θεμάτων (κοινωνικών, ηθικών, πολιτισμικών) με τα οποία έχουν εξοικείωση οι μαθητές και οι μαθήτριες, από τον τοπικό και διεθνή χώρο, με βασικό στόχο την έκθεση τους σε περισσότερες από μια εκδοχές της πραγματικότητας, την ανάδειξη αντιτιθέμενων απόψεων και την κατανόηση της επιχειρηματολογίας που τις στηρίζει και της βαθύτερης πολιτικής τους διάστασης. Μέσα σ' ένα τέτοιο πνεύμα θεωρείται καθοριστική η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των κειμένων και η έμφαση στην *«κριτική*

---

<sup>12</sup> Όπου δεν αναφέρεται άλλη πηγή, οι παραπομπές προέρχονται από το ΦΕΚ 1562/Β', 27 Ιουνίου 2011.

<sup>13</sup> Η συγκρότηση του γλωσσοδιδακτικού λόγου που προτείνεται από το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών αξιοποιεί το μοντέλο του *«Ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης»*, που αποτυπώνει όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τη γλωσσική διδασκαλία σε τέσσερις άξονες (γνώσεις για τον κόσμο, γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές), διερευνώντας τη μεταξύ τους σχέση και αλληλεξάρτηση, αλλά την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων (Κουτσογιάννης 2012)

*διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα*». Ρητή αναφορά στον κριτικό γραμματισμό γίνεται στον δεύτερο άξονα δόμησης του προγράμματος, σε συνδυασμό με τους πολυγραμματισμούς και τον ψηφιακό γραμματισμό, ενώ όσον αφορά στις «γνώσεις για τη γλώσσα», διευκρινίζεται ότι «δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετούν την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου». Τέλος, προτείνονται διδακτικές πρακτικές που εμπλέκουν ενεργά τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και καθιστούν τους καθηγητές συνδιαμορφωτές της διδακτέας ύλης. Οι αρχές του κριτικού γραμματισμού είναι εμφανείς και στις μεθοδολογικές αρχές που υιοθετούνται, σύμφωνα με τις οποίες τα κείμενα αντιμετωπίζονται όχι μόνο «ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές» αλλά και «ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα για αξιολόγηση», γεγονός που ευνοεί διδακτικές μεθόδους ομαδοσυνεργατικές και μαθητοκεντρικές, που δίνουν έμφαση στην κριτική τους ανάγνωση και στην ανάδειξη της ιδεολογικής και πολιτικής τους διάστασης.

Ο Κουτσογιάννης (2013) διαπιστώνει ότι είναι ένα πρόγραμμα σπουδών «πολυφωνικό» και «πολυσυλεκτικό», ενσωματώνει δηλαδή ποικίλες παραδόσεις γλωσσικού γραμματισμού, σύγχρονες και παραδοσιακές (δομολειτουργική προσέγγιση, επικοινωνιακή/κειμενοκεντρική προσέγγιση, διαθεματικότητα), συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Αποδεικνύεται τελικά ότι ο κριτικός γραμματισμός, όπως και οι περισσότεροι διεθνείς γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι (επιστημονικά ρεπερτόρια) που κατά καιρούς αναπλαισιώθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν μετέβαλαν ουσιαστικά τον «παραδοσιακό αθροιστικό χαρακτήρα» της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί η εντύπωση του εκσυγχρονισμού της γλωσσικής διδασκαλίας.

## **2. 3 Η κοινωνιοκεντρική στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου**

Ωστόσο, η προσπάθεια για αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος δεν καρποφόρησε στο Λύκειο, καθώς δεν γράφτηκαν νέα προγράμματα σπουδών για τις δύο τελευταίες τάξεις της λυκειακής βαθμίδας, τουλάχιστον μέχρι το 2016 που δημοσιεύονται οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων για την Α' και τη

Β' λυκείου με φανερό κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό<sup>14</sup>, οι οποίες παίρνουν πιο συγκροτημένη μορφή το 2018<sup>15</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, στις οδηγίες διδασκαλίας για το σχολικό έτος 2018-2019<sup>16</sup> παράλληλα με τη λειτουργική διάσταση, τονίζεται και η «κριτική/αναστοχαστική διάσταση» του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως «κοινωνικά δομημένο φαινόμενο» και όχι ως «σύνολο ουδέτερων και αποσπασματικών ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης και κειμενικής οργάνωσης», που αποβλέπει «στη χειραφέτηση μέσω του κριτικού στοχασμού και την ενεργητική στάση ζωής». Βασικός στόχος της προσέγγισης των κειμένων τίθεται όχι μόνο η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα αλλά και «η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο στα κείμενα αναπαριστώνται ιδέες, αντιλήψεις, προκαταλήψεις, για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον κόσμο». Στο πλαίσιο ενός τέτοιου στόχου προκρίνονται διαδικασίες «κριτικού στοχασμού», που περιλαμβάνουν σύγκριση κειμένων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα ως προς τις ιδεολογικές θέσεις, τις στάσεις, τις αξίες και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που εγγράφονται στις δομές τους, αλλά και διαδικασίες «αναστοχασμού», με στόχο την επίγνωση των προσωπικών αξιών και ιδεολογικών θέσεων που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση του κειμένου. Προτείνεται μάλιστα συγκεκριμένη μέθοδος διδακτικής προσέγγισης, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κοινωνική πλαισίωση, μετασχηματισμένη πρακτική), εκ των οποίων η τρίτη, «η κοινωνική πλαισίωση», προϋποθέτει αντιμετώπιση του κειμένου ως ιδεολογικού προϊόντος «που μελετάται κριτικά σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει» και η τέταρτη, η «μετασχηματισμένη πρακτική», ολοκληρώνει την διαδικασία της κατανόησης με την παραγωγή κειμένων «σύμφωνα με τη δυναμική της διδασκαλίας», που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετηθούν αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα και να εκφράσουν τη δική τους φωνή. Τονίζεται μάλιστα, στο πλαίσιο της προώθησης του κριτικού/αναστοχαστικού

---

<sup>14</sup> «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2016-17»

<sup>15</sup> «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 - 2019».

<sup>16</sup> Από τη συγκεκριμένη πηγή προέρχονται οι παραπομπές της συγκεκριμένης ενότητας, όπου δεν αναφέρεται άλλη πηγή

γραμματισμού, η ανάγκη διατύπωσης «εναλλακτικών θεωρήσεων για ένα θέμα» και δημιουργίας «ενός εναλλακτικού κειμένου με διαφορετική οπτική», ενώ παράλληλα διατυπώνονται και ενδεικτικά ερωτήματα που προωθούν την κριτική προσέγγιση ενός θέματος<sup>17</sup>.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι πρόσφατες οδηγίες διδασκαλίας, που δίνουν έναν σαφή κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία, δεν αφορούν στη Γ' Λυκείου και τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, οι οποίες μένουν προσκολλημένες στη φορμαλιστική και κατ' επίφαση επικοινωνιακή λογική που καθιερώνεται από το πρόγραμμα σπουδών του 1999 και για είκοσι χρόνια επιβάλλει το δικό της «κρυφό» πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και στις υπόλοιπες τάξεις.

---

<sup>17</sup> π.χ. Η κατάσταση των προσώπων, στο κείμενο, προβάλλεται ως «φυσική» ή όχι; Ποιες είναι οι προθέσεις του κειμένου; Είναι σκόπιμες από την πλευρά του/της συγγραφέα ή όχι;.

# Κεφάλαιο 3

## Επιχειρηματολογικό Κείμενο: Είδος, τύπος, λειτουργία

Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να διευκρινιστεί η διαφορά του κειμενικού είδους από τον κειμενικό τύπο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό ότι για την πραγμάτωση κειμένων με επιχειρηματολογική λειτουργία (πειθώ) απαιτείται τόσο μια συγκεκριμένη κειμενική δομή (επιχειρηματολογικός τύπος οργάνωσης) όσο και ακριβής καθορισμός του κειμενικού είδους, που εξασφαλίζει τις αναγκαίες συγκεκριμένες πληροφορίες για να έχει η κειμενική διαδικασία αυθεντικότητα και επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα.

### 3.1 Κειμενικός Τύπος, Κειμενικό Είδος και Κειμενική λειτουργία/Ισχύς

Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιοκεντρικών γλωσσικών προσεγγίσεων τα κείμενα, όπως είδαμε (βλ. 1.2, 1.4), δεν αποτελούν αποπλαισιωμένες, ιδεολογικά ουδέτερες και στατικές γλωσσικές κατασκευές, αλλά δυναμικές κοινωνικές πρακτικές παραγωγής νοήματος, στις οποίες κωδικοποιούνται οι συμβάσεις (αξίες, σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες) των κοινωνικών θεσμών και των επικοινωνιακών περιστάσεων μέσα στις οποίες παράγονται, οι λειτουργίες και οι σκοποί της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και η στάση των κοινωνικών συμμετεχόντων απέναντι στις συμβάσεις του θεσμικού λόγου. Υπάρχει δηλαδή μια διαλεκτική σχέση κειμένου-συγκεκριμένου που συνεπάγεται μια δυναμική θεώρηση της έννοιας του κειμένου.

Στο βαθμό που κάποια κείμενα παράγονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών διεπιδράσεων και συνιστούν «*μια κοινωνική διαδικασία με κειμενική δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη, που χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια*» (Μητσικοπούλου 2006:1) συγκροτούν κειμενικά είδη. Ο Martin (1997: 13) ορίζει τα κειμενικά είδη ως «*σταδιακές, στοχοθετημένες κοινωνικές διαδικασίες*», με την έννοια ότι έχουν συγκεκριμένη δομή και υπηρετούν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο. Τα κειμενικά είδη (π.χ. δοκίμιο, η διαφήμιση, ο πολιτικός λόγος, η επιστολή) συγκεντρώνουν σταθερά επαναλαμβανόμενα γλωσσικά και κειμενικά χαρακτηριστικά, αναγνωρίσιμα από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, που κωδικοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές συμβάσεις και συνδέονται με συγκεκριμένες λειτουργίες (π.χ. πειθώ, διαφήμιση, οδηγία, διαμαρτυρία), ενώ παράλληλα εμφανίζουν ρευστότητα και μεταβλητότητα στις γλωσσικές και κειμενικές τους δομές, οι οποίες μπορεί να μεταβάλλονται διαχρονικά και να διαφοροποιούνται συγχρονικά, ανάλογα με το ιστορικο-κοινωνικό και επικοινωνιακό συγκείμενο. Μάλιστα οι αλλαγές που υφίστανται τα κειμενικά είδη μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία νέων ή υβριδικών ειδών ή στην αναδόμηση, ακόμη και εξαφάνιση, κάποιων παλαιότερων (Τσιπλάκου 2016 και Matsagouras, Tsiplakou 2008).

Τα κειμενικά είδη μπορούν να πραγματώνονται με διάφορους κειμενικούς τύπους (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία...), οι οποίοι αντιμετωπίζονται συχνά ως υπερκείμενες αποπλαισιωμένες κατηγορίες γλωσσικών και κειμενικών χαρακτηριστικών που πραγματώνουν συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία...) <sup>18</sup>. Στηριζόμενοι ωστόσο σε μελέτες που αποδεικνύουν ότι κείμενα διαφορετικού κειμενικού τύπου (π.χ. περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά) μπορεί να επιτελούν την ίδια λειτουργία (π.χ. κατευθυντική/πειθώ) και συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι ο ίδιος κειμενικός τύπος (π.χ. αφηγηματικός) μπορεί να πραγματώνεται με διαφορετικό τρόπο και να επιτελεί

---

<sup>18</sup> Η συγκεκριμένη θεώρηση των κειμενικών τύπων οδηγεί ωστόσο σε ταξινομίες που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και καταλήγουν σε απλουστευτικά και συχνά υβριδικά σχήματα, καθώς δεν στηρίζονται σε αυτόνομα γλωσσικά χαρακτηριστικά αλλά σε εξωγλωσσικά κριτήρια, δηλαδή στις γλωσσικές λειτουργίες που επιτελούν (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία...), οι οποίες –όπως παρατηρεί η Τσιπλάκου (2016)- «*γίνονται αντιληπτές διαφορετικά σε διαφορετικές έρευνες*» και αποφασίζεται a priori σε ποια γλωσσικά χαρακτηριστικά αντιστοιχούν.

διαφορετική λειτουργία ανάλογα με το κειμενικό είδος (π.χ. πληροφοριακή στην αναμετάδοση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα, ψυχαγωγική σε ένα ανέκδοτο), ενώ την ίδια στιγμή ένα κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο) μπορεί να συνδυάζει διαφορετικούς κειμενικούς τύπους (π.χ. αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία), οι Tsiplakou, Floros (2013) εισάγουν την έννοια της «κειμενικής ισχύος» (*text's force*), κατ' αναλογία με την έννοια της «προσλεκτικής ισχύος» (*illocutionary force*) ενός επιτελεστικού εκφωνήματος, όπως αυτή ορίζεται από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (*act theory*). Η «κειμενική ισχύς» περιγράφει τη συνολική κειμενική λειτουργία που συνάγεται τόσο από τον «κειμενικό τύπο», ο οποίος επαναπροσδιορίζεται αποκτώντας την έννοια της κειμενικής οργάνωσης και δομής (*patterns of textual organization*), όσο και από το «κειμενικό είδος», το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον ως δυναμική «κοινωνικογνωσιακή κατασκευή» (*socio-cognitive construct*) που παρέχει τις αναγκαίες συγκεκριμένες πληροφορίες (το κοινωνικό πλαίσιο, τους συμμετέχοντες, τις προθέσεις τους κ.λπ.) για τον καθορισμό της κειμενικής λειτουργίας («*genre is a socio-cognitive construct, providing a mental map of context, participants, intended meanings, etc.*», Tsiplakou, Floros 2013: 125).

Τη σχέση του κειμενικού είδους με το κοινωνικο/πολιτισμικό συγκείμενο σε αντίθεση με τον κειμενικό τύπο επισημαίνει και ο Πολίτης (2015), σύμφωνα με τον οποίο «οι κειμενικοί τύποι (*text types*) είναι γλωσσικά 'αντικείμενα', αφού αναγνωρίζονται ως βασικές οργανωτικές συνιστώσες των κειμένων», σε αντίθεση με τα κειμενικά είδη (*genres*) που αποτελούν «κοινωνικά/πολιτισμικά, όχι γλωσσικά, 'αντικείμενα', θεμελιώδεις μορφές επικοινωνίας σε μια κοινότητα λόγου, που διαμορφώνονται για να εξυπηρετούν ποικίλες ανάγκες (πληροφόρησης, δράσης, τέρψης) και αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες»<sup>19</sup>.

Έτσι, η προσέγγιση των κειμενικών ειδών αποκτά έναν δυναμικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση της κειμενικής λειτουργίας -και όχι σε μια στατική

---

<sup>19</sup> Παρόμοια είναι και άποψη του Κουτσογιάννη (2017: 164), που θεωρεί ότι «τα κειμενικά είδη συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικά συμβάντα» σε αντίθεση με τους κειμενικούς τύπους που αποτελούν «ρητορικούς τρόπους», που μπορεί να εμφανίζονται στο πλαίσιο διαφορετικών κειμενικών ειδών αλλά και ανεξάρτητα, χωρίς να συνδέονται απαραίτητα με κάποια κοινωνικά συμβάντα.

και ρυθμιστική προσέγγιση που αναπαράγει τις κοινωνικές και κειμενικές νόρμες<sup>20</sup>- και από αυτήν την άποψη προωθεί τον κριτικό γραμματισμό.

## 3.2 Επιχειρηματολογικά Είδη Κειμένων: Λειτουργία και Κειμενικός Τύπος

Στο πλαίσιο μιας κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης, η επιχειρηματολογική ισχύς/λειτουργία ενός κειμένου, δηλαδή η νοητική επεξεργασία των δεδομένων της πραγματικότητας με στόχο την πειθώ, μπορεί να επιτελείται από διάφορα κειμενικά είδη (π.χ. δοκίμιο, άρθρο, εισήγηση, επιστολή, διαφήμιση, πολιτικός ή δικανικός λόγος, επιστημονική μελέτη...) που μπορεί να συνδυάζουν μια ποικιλία κειμενικών τύπων (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, εξήγηση). Μάλιστα εκτός από την πειθώ, μπορεί να επιτελούν παράλληλα και άλλες λειτουργίες (π.χ. ψυχαγωγική, πληροφοριακή). Σε κάθε περίπτωση πάντως, και παρόλη την ετερογένεια που τα διακρίνει, τα κείμενα που επιτελούν τη λειτουργία της πειθούς οργανώνονται στη βάση ενός κοινού δομικού σχήματος, του επιχειρηματολογικού κειμενικού τύπου που χαρακτηρίζεται από μια σχέση θέσης – απόδειξης.

Ο Αριστοτέλης ορίζει το δομικό σχήμα που αποβλέπει στην απόδειξη μιας θέσης ως «*επιχείρημα*», διακρίνοντας δύο βασικά μέρη σ' αυτό: τις «*προκείμενες*», τις προτάσεις δηλαδή που λειτουργούν ως βάση για τη λογική στήριξη μιας θέσης, και το «*συμπέρασμα*», την αποδεικτέα δηλαδή θέση. Υποστηρίζει μάλιστα ότι, όταν οι προκείμενες και το συμπέρασμα συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις λογικής αναγκαιότητας, διασφαλίζουν την «*εγκυρότητα*» της λογικής διεργασίας και κατά συνέπεια, την «*ορθότητα*» του συμπεράσματος, με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι ίδιες οι προκείμενες είναι «*αληθείς*», δηλαδή το περιεχόμενό τους ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Διακρίνει μάλιστα το επιχείρημα ως δομή από τη διαδικασία κατασκευής του, την οποία ονομάζει «*συλλογισμό*». Συγκεκριμένα στα *Αναλυτικά Πρότερα* ορίζει τον συλλογισμό ως «*μια λογική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία, αφού*

---

<sup>20</sup> Στατική θεωρήθηκε η προσέγγιση των κειμενικών ειδών στα σχολικά βιβλία (Παγκουρέλια 2013: 95), όπου τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως «*συμβατικές μορφές κειμένου που περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς της δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο, τα οποία αντικατοπτρίζουν στοιχεία και ιδιότητες των κοινωνικών περιστάσεων μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν*».



ορισμένα δεδομένα γίνουν δεκτά ως αληθινά, προκύπτει αναγκαστικά, εξαιτίας της ύπαρξης αυτών των δεδομένων, κάτι διαφορετικό από αυτά» (Παγκουρέλια 2013: 19)<sup>21</sup>.

Η κλασική αυτή προσέγγιση –η οποία κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση-παρόλη τη διαχρονική δυναμική της, αντιμετωπίζει τα επιχειρήματα ως λογικές δομές που διέπονται από αυστηρά λογικές σχέσεις και εξυπηρετούν τις ανάγκες της τυπικής λογικής αλλά όχι της καθημερινής επικοινωνίας<sup>22</sup>. Πιο κοντά σε μια πιο πρακτική θεώρηση της επιχειρηματολογικής δομής βρίσκονται σύγχρονες εμπειρικές προσεγγίσεις, όπως η επιχειρηματολογική θεωρία του Toulmin (2003), η οποία συμφωνεί με τη βασική δομή του αριστοτελικού επιχειρήματος, στο βαθμό που διακρίνει σε κάθε επιχειρηματολογική δομή δύο βασικά στοιχεία: την αποδεικτέα «θέση» (*thesis statement, claim, conclusion*) και τα «δεδομένα» (*supporting data*), που χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα/τεκμήρια (*arguments/evidence*) για τη υποστήριξη της θέσης αυτής. Ως γέφυρα για τη λογική μετάβαση από τα δεδομένα στη θέση χρησιμοποιείται μια «επικυρωτική αρχή/εγγυητής» (*warrant*), μια δήλωση δηλαδή με γενικά αποδεκτή ισχύ, η οποία μπορεί να αναφέρεται ρητά ή –τις περισσότερες φορές- να λανθάνει. Ο «εγγυητής» στο μοντέλο Toulmin επιτελεί την ίδια λειτουργία με τη «μείζονα προκειμένη» του αριστοτελικού παραγωγικού συλλογισμού, η οποία, αναγνωρίζοντας καθολική ισχύ σε μια δήλωση που αφορά σε μια γενική κατηγορία, «εγγυάται» την αλήθεια της αποδεικτέας θέσης, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η θέση αυτή αφορά σε μια οντότητα που εντάσσεται στη γενική αυτή κατηγορία. Ωστόσο, η εγγυητική αρχή του Toulmin δεν χρειάζεται να έχει γενική και απόλυτη ισχύ για να διασφαλίσει την αποδοχή του επιχειρήματος, όπως συμβαίνει στην τυπική λογική. Για αυτό και στο μοντέλο του Toulmin προβλέπεται η διαδικασία «στήριξης» της επικυρωτικής αρχής αλλά και

---

<sup>21</sup> Οι συλλογισμοί, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, διακρίνονται σε παραγωγικούς, επαγωγικούς και αναλογικούς. Σε έναν παραγωγικό συλλογισμό μία άποψη με γενική ισχύ τίθεται ως βάση για την εξαγωγή ενός συμπεράσματος που αφορά σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ αντίθετα στην περίπτωση του επαγωγικού συλλογισμού το συμπέρασμα αποτελεί ένα είδος γενίκευσης που στηρίζεται σε συγκεκριμένα δεδομένα της εμπειρίας. Τέλος, στην περίπτωση του αναλογικού συλλογισμού, στηριζόμαστε στην ομοιότητα δύο περιπτώσεων για να συμπεράνουμε ότι κάτι που ισχύει στην πρώτη περίπτωση είναι πιθανό να ισχύει και στην άλλη (Τσολάκης, Αδαλόγλου κά. 2010).

<sup>22</sup> Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Μιχάλη (χ.χ.), σύμφωνα με την οποία «θεωρείται απαραίτητο η δομή και οι διαστάσεις του επιχειρήματος να διδάσκονται όχι μέσω θεωριών που στηρίζονται στους κανόνες και τις αρχές της αριστοτελικής λογικής αλλά της επικοινωνίας στον πραγματικό κόσμο»

«ανασκευής» (*rebuttal*) πιθανών επιχειρημάτων που αμφισβητούν την ισχύ της. Προβλέπεται επίσης η πιθανότητα επαναπροσδιορισμού της αρχικής θέσης με τη χρήση τροπικών «προσδιορισμών» (*qualifiers*) που περιορίζουν την ισχύ της (π.χ. πιθανόν, ενδεχομένως...). Επιπλέον δεν θεωρείται αναγκαίο το συμπέρασμα να συμπεριλαμβάνεται στις προκείμενες, «γιατί οι προκείμενες είναι διαφορετικού λογικού τύπου από αυτόν του συμπεράσματος» (Toulmin στο Παγκουρέλια 2013: 44).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης, η πειστικότητα μιας επιχειρηματολογίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από πραγματολογικούς όρους, εφόσον η ισχύς της επικυρωτικής αρχής δεν θεωρείται απόλυτη αλλά εξαρτάται από το κοινωνικό-πολιτιστικό συγκείμενο. Όπως προκύπτει, το επιχειρηματολογικό μοντέλο Toulmin διαφοροποιείται από τον αυστηρό τρόπο λογικής οργάνωσης και τον μονολογικό χαρακτήρα του αριστοτελικού κατηγορικού συλλογισμού, προτείνοντας «ένα δυναμικό διαλεκτικό σύστημα, του οποίου τα συστατικά εκλαμβάνονται σαν απάντηση σε μία σειρά ερωτήσεων αμφισβήτησης της θέσης και πρόκλησης του εισηγητή της να τη στηρίξει»<sup>23</sup> (Παγκουρέλια 2013: 42).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι οι σύγχρονες εμπειρικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της νέας Ρητορικής, της άτυπης λογικής και της πραγματοδιαλεκτικής (Παγκουρέλια 2013) θεωρούν βασικό στοιχείο ενός επιχειρηματολογικού κειμένου την ύπαρξη μιας επίμαχης άποψης και την προσπάθεια στήριξής της τόσο με επιχειρήματα που ενισχύουν την αλήθεια της όσο και με επιχειρήματα που προσπαθούν να αποδυναμώσουν και να ανασκευάσουν πιθανά αντεπιχειρήματα που την αμφισβητούν. Η Εγγλέζου (2013: 4) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Η ολοκληρωμένη θεώρηση της επιχειρηματολογίας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την αναγνώριση των θέσεων για ένα ζήτημα αλλά και τη συν-θεώρηση και αξιολόγηση των αντίθετων απόψεων και την ουσιαστική διαπραγμάτευση με αυτές». Κατά συνέπεια, το επιχειρηματολογικό κείμενο, ακόμη κι αν δεν υπάρχει φανερός αντίλογος, έχει διαλογικό χαρακτήρα, καθώς

---

<sup>23</sup> Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Adam (1999), ο οποίος θεωρεί βασικό στοιχείο της δομής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου την «ακολουθία δεδομένου-συμπεράσματος», στην οποία μια λεκτική εκφορά που έχει θέση «συμπεράσματος» τεκμηριώνεται «βάσει ενός συνόλου στοιχείων που κινούνται πάνω σε ένα διπολικό άξονα άμεσα λεκτικοποιημένων δεδομένων και έμμεσα αποδεκτών μη διατυπωμένων παραδοχών» (Adam στο Παγκουρέλια 2013: 97).

προκύπτει από διαδικασία διαλεκτικής αντιπαράθεσης θέσεων και είναι πραγματολογικά καθορισμένο, με την έννοια ότι εξαρτάται από το συμφραστικό πλαίσιο και υπηρετεί πάντα έναν συγκεκριμένο σκοπό, η επίτευξη του οποίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες και τις προθέσεις όσων εμπλέκονται στη διαπραγμάτευση. Σημαντικός κρίνεται δηλαδή ο ρόλος του συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της επιχειρηματολογίας, καθώς από αυτό αντλούν τη δύναμή τους τα δεδομένα και οι εγγυητικές αρχές που χρησιμοποιούνται για την στήριξη της επίμαχης θέσης αλλά και οι αντίπαλες φωνές που την αμφισβητούν. Αυτό σημαίνει ότι την ποιότητα και την πειστικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό η κυρίαρχη ιδεολογία, οι θέσεις και οι προθέσεις των συμμετεχόντων, οι συνομιλιακοί ρόλοι και οι σχέσεις εξουσίας, οι διαθέσιμοι σημειωτικοί πόροι και όχι μόνο η ατομική δεξιότητα του επιχειρηματολογούντος.

# Κεφάλαιο 4

## Η Παραγωγή

### Επιχειρηματολογικού Λόγου

### στις Πανελλήνιες Εξετάσεις

Βασικό στόχο του συγκεκριμένου κεφαλαίου αποτελεί η κριτική ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τέθηκαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις της περιόδου 2000-2018. Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής ανάλυσης αξιοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία που προσφέρει το «*τριδιάστατο μοντέλο ανάλυσης*» του Fairclough και η «*Συστημική Λειτουργική Γραμματική*» του M.A.K. Halliday, προκειμένου να διερευνηθούν οι αξίες, η ιδεολογία και οι σχέσεις ισχύος που υποβάλλονται από το θεσμικό πεδίο στο οποίο πραγματοποιείται η παραγωγή του μαθητικού λόγου, καθώς και η επίδραση που ασκεί στη διαμόρφωση της μαθητικής ταυτότητας και στην ποιότητα του επιχειρηματολογικού λόγου που παράγουν οι μαθητές η αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομείται στο μικρο-επίπεδο του κειμένου των ασκήσεων.

#### 4.1 Η Παραγωγή Λόγου στην *Εξεταστέα Ύλη* των Πανελληνίων Εξετάσεων

Παρά την προσπάθεια ανανέωσης της γλωσσικής διδασκαλίας που επιχειρήθηκε με το πρόγραμμα σπουδών του 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο αλλά και η αξιολόγησή του στις Πανελλαδικές Εξετάσεις παραμένουν προσκολλημένες στο πνεύμα του προγράμματος

σπουδών του 1999<sup>24</sup> (ΦΕΚ 561/1999). Βέβαια τόσο το Πρόγραμμα του 1999 όσο και η νέα φιλοσοφία των Πανελλαδικών εξετάσεων εξέφραζαν ένα ανανεωτικό πνεύμα στην εκπαίδευση, το οποίο ταυτίστηκε με την εισαγωγή στοιχείων της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση. Όπως παρατηρεί ο Κουτσογιάννης (2017: 135) «κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, ο όρος 'επικοινωνιακή προσέγγιση' (ή αντίληψη) ταυτίστηκε με την απόλυτη ανανεωτική και εναλλακτική λύση στη θέση του Παραδοσιακού λόγου».

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στο Λύκειο αναφέρεται ρητά στο Πρόγραμμα Σπουδών ότι «στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου η διδασκαλία εστιάζεται στον περιγραφικό, στον αφηγηματικό τρόπο και στις ποικίλες μείξεις τους με τον αποφαντικό-κριτικό, ενώ στη Γ' Λυκείου η διδασκαλία εστιάζεται στον αποφαντικό-κριτικό τρόπο και στις ποικίλες μείξεις του με τους άλλους δύο τρόπους». Τελικά, στο ΦΕΚ (3411/2018) που καθορίζει την εξεταστέα ύλη των Πανελλαδικών Εξετάσεων<sup>25</sup> ορίζεται ότι: «Ο μαθητής παράγει κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία. Από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου, δηλαδή στην παραγωγή κειμένου στο οποίο κυριαρχούν η πειθώ, η λογική οργάνωση, η αναφορική λειτουργία της γλώσσας, π.χ. άρθρου, επιστολής, γραπτής εισήγησης κ.ά.».

Η αξιολόγηση δηλαδή των υποψηφίων για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζεται ουσιαστικά μόνο σε κείμενα κριτικού-αποφαντικού τρόπου, ενώ οι «ποικίλες μείξεις» του αποφαντικού με τους άλλους δύο τρόπους (περιγραφικό, αφηγηματικό) –παρόλο που δεν αποκλείονται- υποβαθμίζονται από τη στιγμή που «δίνεται έμφαση στην παραγωγή κριτικού-αποφαντικού λόγου». Επίσης η έμφαση σε κειμενικά είδη («άρθρο, επιστολή, γραπτή εισήγηση κ.ά.») στα οποία κυριαρχεί η «λογική οργάνωση και αναφορική λειτουργία» και τα οποία απευθύνονται σε «ευρύτερο ακροατήριο και λιγότερο οικείο δέκτη», προωθούν ένα επίσημο και αποστασιοποιημένο ύφος, που παραπέμπει στον πρότυπο σχολικό/ακαδημαϊκό λόγο, αναιρώντας ουσιαστικά κάθε δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής ετερογένειας,

---

<sup>24</sup> Βλ. κεφ. 2.3

<sup>25</sup> Η ύλη παραμένει ίδια από το 2000 μέχρι σήμερα (2018-2019) ενώ δεν έχουν συνταχθεί ακόμη νέες Οδηγίες Διδασκαλίας για τη Γ' Λυκείου.

που αποτελεί βασικό στόχο του προγράμματος σπουδών -τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων- και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

## 4.2 Τα Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εξοικείωση του μαθητή με τον κριτικό/αποφαντικό τρόπο αποτελεί, όπως είδαμε, βασική προϋπόθεση επιτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, από τις οποίες εξαρτάται η εισαγωγή στις ανώτατες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η σαφής αναφορά σε έναν λόγο στον οποίο κυριαρχεί *«η πειθώ και η λογική οργάνωση»* επιβάλλει την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ικανότητας των μαθητών, η οποία άλλωστε θεωρείται αναγκαία για τη συμμετοχή τους σε θέματα της εθνικής και παγκόσμιας κοινότητας *«με κριτική και υπεύθυνη στάση»* και για την εξέλιξή τους σε άτομα *«με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη»*, που αποτελούν βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας (ΦΕΚ 561/1999).

Αυτό που έχει ενδιαφέρον λοιπόν να διερευνηθεί είναι ο βαθμός στον οποίο προωθείται η διαμόρφωση μιας κριτικής μαθητικής ταυτότητας μέσα από τις ασκήσεις παραγωγής λόγου που τίθενται στα θέματα των Πανελληνίων Εξετάσεων από το 2000 μέχρι σήμερα, καθώς αυτά καθορίζουν τελικά τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου στον οποίο ασκούνται οι μαθητές<sup>26</sup>.

Βασική παραδοχή στην οποία στηρίζεται η προσέγγιση του θέματος είναι ότι στα κείμενα των ασκήσεων παραγωγής λόγου των Πανελληνίων Εξετάσεων εκβάλλουν διαφορετικοί παιδαγωγικοί/γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι (discourses), οι οποίοι συνιστούν συγκεκριμένους κοινωνικά κατασκευασμένους *«τρόπους αναπαράστασης του κόσμου»* (Fairclough 2003: 124) και επηρεάζουν τις επιλογές της συντακτικής επιτροπής σε επίπεδο δομής και λεξικογραμματικής. Κατά συνέπεια, τα κείμενα αυτά δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα αλλά αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές, στις οποίες εγγράφονται

---

<sup>26</sup> Αναφορικά με τον καθοριστικό ρόλο των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ο Κουτσογιάννης (2017: 92) παρατηρεί ότι *«αναπαράγει βασικές εκδοχές του Παραδοσιακού λόγου στην τοπική του εκδοχή. Παράλληλα, επηρεάζει όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία του μαθήματος, εξουδετερώνει ό,τι καλό δημιουργήθηκε εντωμεταξύ σε επίπεδο Π.Σ. και σχολικών βιβλίων και εμπεδώνει ανάλογες ισχύουσες απόψεις γονιών, εκπαιδευτικών και μαθητών»*.

συγκεκριμένες αξίες και ιδεολογίες και κατά συνέπεια επηρεάζουν τόσο την ιδεολογική ταυτότητα του μαθητικού λόγου όσο και το ύφος και τους ρητορικούς τρόπους οργάνωσής του. Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζεται και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται στις κειμενικές πραγματώσεις των μαθητών ο επιχειρηματολογικός τύπος κειμενικής οργάνωσης (ο οποίος, σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες, πρέπει να αποτελεί τον κυρίαρχο τύπο λόγου στα μαθητικά κείμενα) αλλά και το είδος κειμένου που τελικά παράγεται από τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι:

α) να διερευνηθεί το θεσμικό πλαίσιο του επιχειρηματολογικού λόγου που παράγεται στις εξετάσεις, με στόχο να ελεγχθεί αν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την παραγωγή αυθεντικού και επικοινωνιακά αποτελεσματικού λόγου και για την κριτική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε γεγονότα της σύγχρονης πραγματικότητας

β) να διερευνηθούν οι ιδεολογικές θέσεις, ρητές και υπόρητες, που εγγράφονται στην κειμενική και λεξικογραμματική δομή των ασκήσεων παραγωγής λόγου, οι οποίες αποτυπώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία που προωθείται μέσω του λόγου των Πανελληνίων Εξετάσεων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τη νοοτροπία και τις αξίες που υποβάλλονται στους μαθητές μέσα από την «*αναπαράσταση*» της πραγματικότητας που επιχειρείται.

γ) να ελεγχθεί αν ενθαρρύνεται η κριτική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε αμφιλεγόμενες απόψεις, η οποία αποτελεί τη βασική συνθήκη του επιχειρηματολογικού λόγου και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη «*κριτικής και υπεύθυνης στάσης*» και «*δημιουργικής σκέψης*», προκειμένου να διαπιστωθεί η ποιότητα του επιχειρηματολογικού λόγου και το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που προωθείται.

### **4.3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας**

Βασική θεωρητική παραδοχή για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί η διαλεκτική σχέση γλώσσας και κοινωνίας και η θεώρηση του κειμένου ως κοινωνικής πρακτικής και φορέα ιδεολογίας, η οποία επιβάλλει μια κοινωνικοσημειωτική προσέγγιση, προκειμένου να αναδειχθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και τις ιδεολογικές συνιστώσες του.

Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), η οποία εξετάζει τη γλώσσα ως κοινωνικοσημειωτικό σύστημα και θέτει ως στόχο την ανάδειξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων που δομούνται μέσω της γλώσσας και την «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών που εγγράφονται σε αυτή μέσω της κριτικής συνειδητοποίησής τους (Παγκουρέλια, Παπαδοπούλου 2009).

Στο πλαίσιο της ΚΑΛ η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερος αγωγός νοημάτων αλλά ως κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τις αξίες των θεσμών στο πλαίσιο των οποίων χρησιμοποιείται και την ιδεολογία των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά και συμβάλλει στη διαμόρφωσή τους. Η γλώσσα δηλαδή, μέσα από τις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που δημιουργεί, παράγει και αναπαράγει αξίες, ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας, γεγονός που της προσδίδει πολιτική διάσταση (Παυλίδου 2010: 9). Οι διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, δηλαδή οι διαφοροποιημένες αντιλήψεις των ανθρώπων για διάφορες πτυχές της πραγματικότητας, που απορρέουν από τη διαφορετική τοποθέτησή τους απέναντι σ' αυτές, σύμφωνα με τον Fairclough (2003) συνιστούν «λόγους» (*discourses*), η διερεύνηση των οποίων αποτελεί το βασικό αντικείμενο της ΚΑΛ.

Όπως αναφέρει η Στάμου (2014: 1-2) «η ΚΑΛ αποτελεί μια προσέγγιση στο πλαίσιο της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας που υπογραμμίζει τον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές» και για τον λόγο αυτό «συνδυάζει τη μικρο-ανάλυση των κειμένων και με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα». Συγκεκριμένα, η ανάλυση υιοθετεί το «τρισδιάστατο μοντέλο» του Fairclough (Fairclough 1992, Στάμου 2014 και Σωτηρίου κ.ά. 2013), σύμφωνα με το οποίο το κείμενο προσεγγίζεται σε τρία επίπεδα: Σε ένα πρώτο «κειμενικό» επίπεδο (μικρο-επίπεδο) διερευνώνται οι βασικές λεξικογραμματικές επιλογές που κωδικοποιούν το νόημα του κειμένου (*περιγραφική ανάλυση*). Σε ένα δεύτερο επίπεδο (μεσο-επίπεδο) το κείμενο αναλύεται ως «πρακτική λόγου» (*discursive practice*), δηλαδή ως μέσο για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού στόχου (*ερμηνευτική ανάλυση*). Βασικός στόχος σ' αυτή τη φάση είναι η ανάλυση της σχέσης του κειμένου με το περικείμενό του (τον τόπο, τον χρόνο, τους συμμετέχοντες, τον σκοπό της επικοινωνίας), μέσω της ανάδειξης των γλωσσικών συμβάσεων που επιστρατεύονται για την αναπαράσταση της πραγματικότητας από την οπτική του συγκεκριμένου θεσμού και για την επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού που τίθεται. Η ανάλυση ολοκληρώνεται με την προσέγγιση του κειμένου στο «μακρο-



*επίπεδο» (επεξηγηματική ανάλυση), όπου το κείμενο αντιμετωπίζεται ως «κοινωνική πρακτική», δηλαδή ως μέσο για την προώθηση συγκεκριμένων αξιών και ιδεολογίας στο πλαίσιο ενός θεσμού, την ανατροπή ή την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων κοινωνικών ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τη Στάμου (2014: 16-17), «Η επεξηγηματική ανάλυση τέλος αναφέρεται στις εξωτερικές σχέσεις του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, δηλαδή την ιδεολογική επίδραση που έχει ένα κείμενο στην κοινωνία μέσα από τις αναπαραστάσεις του κόσμου που οικοδομεί».*

Επειδή η ΚΑΛ αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως λόγο, δηλαδή ως «πηγή κοινωνικά οριοθετημένων νοημάτων και όχι μέσο έκφρασης ατομικών ιδεών» (Μητσιοπούλου 2001), ενδείκνυται για την προσέγγιση του λόγου των κοινωνικών θεσμών, δηλαδή θεσμοθετημένων και δημόσιων κειμένων, καθώς αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή από την οποία διαμορφώνουμε την αντίληψή μας για την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα (Van Dijk 2001, Luke 1997, Στάμου 2014). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος προσέγγισης για την ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τίθενται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, οι οποίες αποτελούν θεσμικά κείμενα που μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή για τη διερεύνηση των γλωσσοδιδασκτικών λόγων που εκβάλλουν σ' αυτά και κατ' επέκταση της ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγονται στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού και του είδους των ταυτοτήτων (μαθητών και καθηγητών) που προωθείται. Η ιδεολογική λειτουργία των συγκεκριμένων θεσμικών κειμένων -δεδομένης και της σημασίας που κατέχει η παραγωγή λόγου από τους μαθητές για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ- είναι καθοριστική για το είδος του λόγου που παράγεται από τους μαθητές στις εξετάσεις και αναπαράγεται τελικά ως πρότυπο στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού.

Κύριο ερευνητικό εργαλείο για μία τέτοιου είδους ανάλυση προσφέρει η συστημική λειτουργική γραμματική θεωρία του M.A.K. Halliday (Σ.Λ.Γ.) (1994), η οποία επιτρέπει να καταδειχθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που επιστρατεύονται για την παραγωγή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, εξασφαλίζοντας τις αναγκαίες πληροφορίες για να επιτευχθεί η μετάβαση στο μακρο-επίπεδο, *«όπου αποκαλύπτονται τα υπόρρητα νοήματα και οι άνωθεν πιέσεις, οι οποίες περνούν στους αποδέκτες ως δεδομένες πληροφορίες, δηλαδή φυσικοποιημένες»* (Καραγιαννάκη 2016: 19). Στο πλαίσιο μιας

τέτοιας θεώρησης η γλώσσα θεωρείται ως σημειωτικό σύστημα, ένα σύστημα σημασιών οι οποίες πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους (Λύκου 2000<sup>27</sup>).

Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, η διαδικασία κατασκευής νοημάτων αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία επιλογών, γεγονός που σημαίνει ότι η επιλογή διαφορετικών λεξικογραμματικών στοιχείων κάθε φορά που μιλάμε συντελεί στην παραγωγή διαφορετικών νοημάτων και διαμορφώνει μια διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα. *«Η συστημική θεωρία αντιμετωπίζει τη σημασία ως επιλογή και η γλώσσα ερμηνεύεται ως δίκτυο αλληλοσυνδεόμενων επιλογών»*. Άλλωστε και η ίδια η ΣΛΓ χαρακτηρίζεται ως *«γραμματική επιλογών»*. Κάθε φορά που παράγουμε λόγο επιλέγουμε από ένα σύνολο πιθανών λεξικογραμματικών, σημασιολογικών και φωνολογικών στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, καθώς *«κάθε επιλογή οδηγεί σε μια άλλη, με συνέπεια το σύνολο της γραμματικής να δικτυώνεται με αυτό τον τρόπο»*.

Οι επιλογές στο λεξικογραμματικό σύστημα πραγματώνουν τρεις βασικές λειτουργίες σε σημασιολογικό επίπεδο: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική. Κάθε πρόταση δηλαδή κατασκευάζεται από έναν συνδυασμό λεξικογραμματικών επιλογών που κωδικοποιούν την εικόνα που έχει ο ομιλητής για την πραγματικότητα και τη θέση του απέναντι στο θέμα που πραγματεύεται (αναπαραστατική λειτουργία). Κωδικοποιούν επίσης τους ρόλους που αποδίδει στον εαυτό του και στους συνομιλητές του και τις σχέσεις ισχύος στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης (διαπροσωπική λειτουργία). Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι πληροφορίες σε κειμενικό επίπεδο, συνιστά την κειμενική λειτουργία.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω λειτουργιών στο σημασιολογικό επίπεδο, ενεργοποιούνται τρία συστήματα επιλογών στο λεξικογραμματικό επίπεδο: το σύστημα μεταβιβαστικότητας, του τρόπου και του 'θέματος-ρήματος'. Το σύστημα μεταβιβαστικότητας περιλαμβάνει λεξικογραμματικές επιλογές, όπως διαδικασίες (ρήματα), μετέχοντες (ουσιαστικά), καταστασιακά στοιχεία (χρονικοί, τροπικοί, τοπικοί προσδιορισμοί) που πραγματώνουν την αναπαραστατική λειτουργία. Το σύστημα του τρόπου περιλαμβάνει γλωσσικά στοιχεία (π.χ. δείκτες τροπικότητας, ευγένειας, είδη προτάσεων), που πραγματώνουν τη διαπροσωπική λειτουργία και το σύστημα 'θέματος-

---

<sup>27</sup> Στο συγκεκριμένο άρθρο στηρίζεται η ανάλυση που ακολουθεί.

ρήματος' περιλαμβάνει διάφορα μοτίβα οργάνωσης των γλωσσικών στοιχείων, που πραγματώνουν την κειμενική λειτουργία.

Οι λεξικογραμματικές επιλογές και οι λειτουργίες που επιτελούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου συνδέονται άμεσα με το συγκεκριμένο πλαίσιο παραγωγής του. Συγκεκριμένα, η αναπαραστατική λειτουργία συνδέεται - μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας»- με το «πεδίο», δηλαδή την «κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα και περιλαμβάνει το θέμα που αποτελεί το κίνητρο για επικοινωνία». Η διαπροσωπική λειτουργία συνδέεται -μέσω του συστήματος του τρόπου- με τους «συνομιλιακούς ρόλους», «που αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μετεχόντων σε μια περίπτωση επικοινωνίας, στους κοινωνικούς ρόλους που παίζουν» και η κειμενική λειτουργία συνδέεται -μέσω του συστήματος 'θέματος-ρήματος'- με τον «τρόπο», δηλαδή το είδος του καναλιού επικοινωνίας (π.χ. προφορικό, γραπτό). Σε κάθε κείμενο που παράγεται εγγράφονται οι τρεις διαστάσεις του συγκεκριμένου πλαισίου παραγωγής του (πεδίο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος) και αντίστροφα, οι τρεις διαστάσεις του συγκεκριμένου πλαισίου επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές και κατ' επέκταση το νόημα που παράγεται.

## **4.4 Η Κριτική Ανάλυση των Ασκήσεων Παραγωγής Λόγου**

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί το κύριο μέρος της ανάλυσης. Εξετάζεται η επίδραση που ασκεί το ευρύτερο θεσμικό πεδίο με τις αξίες και τις σχέσεις ισχύος που προάγει, στη διαπροσωπική, κειμενική και αναπαραστατική λειτουργία της εκφώνησης, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στην κειμενική δομή των ασκήσεων και στις λεξικογραμματικές επιλογές της συντακτικής επιτροπής.

### **4.4.1 Θεσμικό Πλαίσιο και Σχέσεις Ισχύος**

Οι ασκήσεις παραγωγής λόγου στο πλαίσιο των Πανελληνίων Εξετάσεων δεν αποτελούν ιδεολογικά ουδέτερες κειμενικές κατασκευές αλλά στοχοθετημένες πρακτικές λόγου που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής τους, τον θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων, που αποτελεί μια ευρύτερη κοινωνική πρακτική στο

πλαίσιο του σχολικού θεσμού. Αυτό σημαίνει ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και η μορφή τους καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συμβάσεις του σχολικού λόγου, οι οποίες αναπόφευκτα αποτυπώνονται και στον λόγο που παράγουν οι μαθητές.

Μέσα στο συγκεκριμένο θεσμικό πεδίο, ο μαθητής έχει τον ρόλο του «εξεταζόμενου υποψήφιου» και απευθύνεται σε έναν απρόσωπο «βαθμολογητή», ο οποίος κατέχει σαφώς θέση ισχύος σε σχέση με τον μαθητή, αφού από τη βαθμολογία του κρίνεται η εισαγωγή του στα ΑΕΙ. Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενική αξιολόγηση των υποψηφίων, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα θέματα, αλλά όλοι οι υποψήφιοι διαγωνίζονται στο ίδιο θέμα σε Πανελλαδικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι αντιμετωπίζονται ως ένα ομοιογενές σύνολο, με κοινά γλωσσικά, πολιτιστικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά και η θετική τοποθέτησή τους απέναντι στον κυρίαρχο αξιακό και γλωσσικό κώδικα που προάγει το σχολείο θεωρείται αυτονόητη.

Η άνιση και απρόσωπη σχέση των συμμετεχόντων στο κειμενικό γεγονός, το επίσημο πλαίσιο επικοινωνίας και η ενιαία και αδιαφοροποίητη διατύπωση του θέματος επηρεάζουν -έστω και ασυνείδητα- τον λόγο του μαθητή, ο οποίος τείνει να ευθυγραμμιστεί με τον επίσημο σχολικό λόγο, που δεν έχει την αυθεντικότητα και την ποικιλία της φυσικής επικοινωνίας και ακολουθεί τη γραμματική ενός «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα»<sup>28</sup>, με τον οποίο δεν είναι εξοικειωμένοι όλοι οι μαθητές, γιατί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα (Πολίτης 2014-2015, Κακριδής-Φερράρι 2017). Ο Αγγελάκος (1999:19-21) αναφερόμενος στα θέματα της περιόδου 1990-1997 διαπιστώνει ότι η «ασυνέχεια» ανάμεσα στη γλώσσα των μαθητών και στο σχολικό γλωσσικό πρότυπο, «λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές-βαθμολογητές ή αντίθετα οποιοδήποτε γλωσσικό στοιχείο που αντιβαίνει στο 'κυρίαρχο' απορρίπτεται και αξιολογείται αρνητικά», με αποτέλεσμα να ασκείται πίεση στους μαθητές να συμμορφωθούν, έστω και μηχανιστικά, με τις συμβάσεις του επίσημου γλωσσικού κώδικα.

Διαπιστώνουμε ότι παρά την αλλαγή του εξεταστικού συστήματος το 2000 η φιλοσοφία της αξιολόγησης παραμένει ουσιαστικά ίδια. Μέσα σε ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο κάθε προσπάθεια πειθούς από την πλευρά του μαθητή έχει στόχο την ευνοϊκή κρίση του

---

<sup>28</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο του Bernstein (1971, 1973) χωρίς να συμεριζόμαστε τη θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας και κατ' επέκταση την ανωτερότητα του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα.

βαθμολογητή και κατά συνέπεια συνεπάγεται συντηρητικές επιλογές τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο, που απηχούν κοινούς τόπους (Παγκουρέλια 2013: 32), γεγονός που αντιστρατεύεται κάθε προσπάθεια πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας.

#### **4.4.2 Η Κατευθυντική Λειτουργία της Εκφώνησης και οι Συνομιλιακοί Ρόλοι**

Η πίεση που ασκείται στον μαθητή να ευθυγραμμιστεί με το επίσημο γλωσσικό πρότυπο αποτυπώνεται σε μεγάλο βαθμό στην κατευθυντική λειτουργία του λόγου που κυριαρχεί στις εκφωνήσεις των θεμάτων παραγωγής λόγου (π.χ. *να εκφράσετε, να τονίσετε, να αναφέρετε, να επισημάνετε, να προτείνετε, να αναφέρετε, να αιτιολογήσετε, να αναφερθείτε, να αναπτύξετε, να παρουσιάσετε τις συνέπειες, να διατυπώσετε προτάσεις, να εκθέσετε τις απόψεις σας...*), η οποία υπαγορεύεται από τον σκοπό που υπηρετούν στο πλαίσιο της εξεταστικής διαδικασίας, δηλαδή την ανάθεση μιας δραστηριότητας στους εξεταζόμενους μαθητές για την πιστοποίηση της γλωσσικής τους επάρκειας. Όπως παρατηρεί η Μανωλοπούλου, στις κατευθυντικές πράξεις λόγου «ο πομπός του μηνύματος ζητά από τον αναγνώστη να κάνει κάτι, άρα διαθέτει πλεόνασμα βούλησης». Στην περίπτωση των συγκεκριμένων ασκήσεων, η κατευθυντική λειτουργία του λόγου πραγματοποιείται με τη χρήση «προστακτικών προτάσεων», στις οποίες ο βαθμός «περιχάραξης» (κατανομής ισχύος ανάμεσα στους συμμετέχοντες) είναι υψηλός<sup>29</sup> και κατά συνέπεια, «η παιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή εμφανίζεται απολύτως πολωμένη, με την έννοια ότι ο πρώτος είναι το βουλευτικό κέντρο απ' όπου εκπορεύεται όχι μόνο η δράση αλλά ακόμη και η σκέψη του δεύτερου» (Μανωλοπούλου 2018: 43-45).

Η υποτακτική έγκλιση που επιλέγεται στις περισσότερες περιπτώσεις –τις περισσότερες φορές σε β' πληθυντικό πρόσωπο, που εντείνει την αίσθηση της κοινωνικής απόστασης<sup>30</sup>- παρόλο που δεν ασκεί την ίδια πίεση με μια ενδεχόμενη προστακτική, υπογραμμίζει την άνιση σχέση ανάμεσα στον συντάκτη της άσκησης και στον μαθητή, καθώς αποδίδει στον πρώτο το θεσμικό δικαίωμα να επιβάλλει τη βούλησή του ως

---

<sup>29</sup> «Υψηλή περιχάραξη σημαίνει μειωμένες επιλογές του δέκτη, ασθενής περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών γι' αυτόν» (Μανωλοπούλου 2018: 45)

<sup>30</sup> Συνολικά πέντε φορές χρησιμοποιήθηκε β' ενικό (2003, 2004, επαν. 2007, 2011, 2012) προς επίτευξη μεγαλύτερης οικειότητας

δεδομένη και να κατευθύνει τη σκέψη και τη βούληση του εξεταζόμενου. Μόνο μία φορά (2000) μετριάζεται κάπως η προστακτική λειτουργία της υποτακτικής από τη χρήση «συντακτικού τροποποιητή» (*Να γράψετε μια επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας στην οποία να διατυπώνετε τεκμηριωμένα τις απόψεις σας για τις αλλαγές που θα θέλατε να γίνουν στο σχολείο*), ενώ κατά κανόνα η απόλυτη διατύπωση του αιτήματος δεν αφήνει περιθώριο στον μαθητή να διαπραγματευθεί το δεδομένο του θέματος και να διαφοροποιηθεί (Μπέλλα 2013, Μανωλοπούλου 2018: 48-49).

Εντοπίστηκαν επίσης τέσσερις περιπτώσεις (επαν. 2005, 2012, 2017, 2018) που ο συντάκτης της άσκησης προτιμά αποφαντική διατύπωση (π.χ. *Στην εισήγηση αυτή αναφέρεσαι στην προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα*), με στόχο να τοποθετήσει τον εξεταζόμενο σε έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό ρόλο, υποδεικνύοντας έμμεσα όχι μόνο τη δραστηριότητα που πρέπει να εκτελέσει αλλά και τη θέση που πρέπει να πάρει απέναντι στο θέμα. Στις περιπτώσεις αυτές η εκφώνηση έχει έμμεσα κατευθυντική λειτουργία. Η οριστική έγκλιση εκφοράς (π.χ. *αναφέρεσαι, εκφωνείτε, υποστηρίζετε*) δίνει στη λεκτική πράξη που ζητείται από τον μαθητή να εκτελέσει την ισχύ μιας γεγονοτικής απόφασης, αναγνωρίζοντας στον συντάκτη της άσκησης όχι μόνο βουλευτική αλλά και γνωστική υπεροχή (εφόσον η οριστική πρωτοτυπικά δηλώνει βεβαιότητα για την αλήθεια της εκφερόμενης πρότασης) και υπογραμμίζοντας την ιεραρχική του ανωτερότητα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής, η οποία ενισχύεται από την απουσία κάποιου επιστημικού δείκτη μετριάσμού (π.χ. *ίσως, θα μπορούσατε να, κατά τη γνώμη σας, ενδεχομένως*) (Μανωλοπούλου 2018: 43):

Π.χ.

(1) *Ως εκπρόσωπος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του σχολείου σας έχετε αναλάβει να παρουσιάσετε σε εκδήλωση του πολιτιστικού συλλόγου της περιοχής σας τις απόψεις σας ως προς τη σχέση της ανθρώπινης πλεονεξίας με τον υλικό ευδαιμονισμό και να προτείνετε τρόπους για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ομιλία σας δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10'* (επαν. 2005)

(2) *Σε ημερίδα του δήμου σου με θέμα «Τέχνη και Ζωή» συμμετέχεις ως εκπρόσωπος του σχολείου σου με εισήγηση 500-600 λέξεων. Στην εισήγηση αυτή αναφέρεσαι στην προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να συμβάλλει στην ουσιαστική επαφή τους με αυτήν* (2012).

(3) Στην τελετή αποφοίτησης του σχολείου σας ως υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες εκφωνείτε μια ομιλία 500-600 λέξεων στην οποία εστιάζετε σε δύο άξονες: α) στον ρόλο της επιστήμης στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη σας, σύγχρονων προβλημάτων και β) στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτό τον στόχο (2017).

(4) Με αφορμή διάλογο που έχει ανοίξει στη σχολική κοινότητα σχετικά με τον μορφωτικό ρόλο του σχολείου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, γράφετε ένα άρθρο (500-600 λέξεις) στη μαθητική εφημερίδα στο οποίο: α) υποστηρίζετε την άποψη ότι το σχολείο οφείλει, παράλληλα με την εκπαιδευτική, να ασκεί και παιδευτική λειτουργία, και β) προτείνετε, αιτιολογημένα, τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες<sup>31</sup> μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου (2018).

Το ίδιο ισχύει και για την ερωτηματική διατύπωση του αιτήματος<sup>32</sup>, με την οποία ουσιαστικά ασκείται πίεση στο ρηματικό υποκείμενο να εκπληρώσει τη βούληση της συντακτικής επιτροπής. Πρόκειται για ερωτήσεις μερικής άγνοιας, οι οποίες περιορίζουν τη συνεισφορά του εξεταζόμενου στην επαλήθευση μιας άποψης που θεωρείται δεδομένη (π.χ. «Ποια εικόνα και ποια στερεότυπα έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία;» ή «Τι προσφέρει το «ταξιδεύειν» σε έναν άνθρωπο της ηλικίας σας;»), ενώ απουσιάζουν ερωτήσεις ολικής άγνοιας, που δίνουν τη δυνατότητα μιας ελεύθερης τοποθέτησης απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε μια άσκηση παραγωγής λόγου που προτείνεται από δικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας (<http://www.study4exams.gr/>), στην οποία η ερωτηματική διατύπωση στοχεύει στη διατύπωση προσωπικής θέσης<sup>33</sup>:

(5) Με αφορμή συζήτηση που αναπτύχθηκε στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας για τη σχέση των νέων με την πολιτική, γράφετε και δημοσιεύετε στο ιστολόγιο του σχολείου σας

---

<sup>31</sup> Η χρήση του θηλυκού γένους παράλληλα με το αρσενικό παρατηρείται μόνο κατά τα έτη 2017 (υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες), 2018 (μαθητές/μαθήτριες).

<sup>32</sup> Εντοπίστηκαν πέντε περιπτώσεις (2001, 2004, 2006, επαν. 2015, επαν. 2017).

<sup>33</sup> Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι και στο κείμενο που δίνεται για επεξεργασία και κατανόηση (Σεφερλή (επιμ.) 2018) εκφράζεται ένας προβληματισμός αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής των νέων στα κοινά, το οποίο εξετάζεται από διαφορετικές οπτικές, χωρίς να παρουσιάζεται κάποια ως δεδομένη (βλ. Παράρτημα, Α. 2).

το δικό σας δοκίμιο στο οποίο εκθέτετε με επιχειρήματα και τεκμήρια τη θέση σας σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Θεωρείτε ότι οι σημερινοί νέοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την πολιτική;  
β) Ποιες μορφές μπορεί να πάρει η έννοια της συμμετοχής στα κοινά στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας και του διαδικτύου; (600 λέξεις)

Σε αντίθεση με τη φιλοσοφία που προάγει το παραπάνω θέμα, οι ερωτηματικές προτάσεις που τίθενται στις Πανελλήνιες Εξετάσεις επιτελούν κατευθυντική λειτουργία, παρόλο που η προσλεκτική ισχύς τους μετριάζεται τόσο από την ίδια την ερωτηματική διατύπωση όσο και από τη χρήση «συντακτικών τροποποιητών» (θα πρότεινες, θα αναφέρατε, θα μπορούσε να) ή «υποκειμενικών δεικτών» (κατά τη γνώμη σας), που περιορίζουν κάπως την πίεση που ασκείται στον δέκτη (Μπέλλα 2013):

(6) Ως τελειόφοιτος να γράψεις ένα άρθρο 400-500 λέξεων για την τοπική εφημερίδα. Στο άρθρο αυτό, με βάση τη σχολική σου εμπειρία, να αναφέρεις τι προσφέρει το σχολείο για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταιγισμού των πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία. Ποιες αλλαγές θα πρότεινες για τη βελτίωση αυτών των προσφορών του σχολείου; (2004).

(7) Στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου σας πραγματοποιείται εκδήλωση για παιδιά που προέρχονται από περιοχή της χώρας η οποία έχει πρόσφατα πληγεί από φυσική καταστροφή. Εκεί έχετε κληθεί ως εκπρόσωπος του σχολείου σας να απευθύνετε σύντομη ομιλία. Τι θα αναφέρατε σχετικά με την ψυχική δύναμη που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά με αισιοδοξία το μέλλον τους; Με ποιους τρόπους, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε η Πολιτεία να συμβάλει στην ανακούφισή τους; Η ομιλία σας δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10' (2006).

Εξαίρεση θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί το θέμα των επαναληπτικών του 2017, στο οποίο η ερώτηση –παρόλο που είναι μερικής άγνοιας- καλεί τον εξεταζόμενο να διαλέξει ανάμεσα σε δύο εναλλακτικές θέσεις και να αιτιολογήσει την επιλογή του, αν και η μονόπλευρη προσέγγιση του θέματος από το συνοδευτικό κείμενο που δίνεται στο εξεταστικό δοκίμιο<sup>34</sup> προδιαθέτει τον μαθητή θετικά απέναντι στον εναλλακτικό

---

<sup>34</sup> Βλ. Παράρτημα, Α. 3



τουρισμό: «ποια μορφή τουρισμού (μαζικού/συμβατικού ή εναλλακτικού) θα επιλέγατε και γιατί;».

Ωστόσο η ρητή επιβολή ενός ερωτήματος που επιδέχεται προκαθορισμένη απάντηση, τις περισσότερες φορές χωρίς κάποιον τροπικό δείκτη μετριάσμού, που θα έδινε στον μαθητή κάποια δυνατότητα επιλογής, διαπραγμάτευσης και προσωπικής διαφοροποίησης, δίνει στην εκφώνηση έναν απόλυτο και αυταρχικό χαρακτήρα, που αναιρεί τόσο την επίκληση στη γνώμη και τις απόψεις του μαθητή (π.χ. *κατά τη γνώμη σας, όπως εσείς την αντιλαμβάνεστε, να εκθέσετε/να διατυπώσετε/να παρουσιάσετε/να αναπτύξετε τις απόψεις σας/σου*)<sup>35</sup> όσο και τη ρητή δήλωση στο τέλος του εξεταστικού δοκιμίου: «Κάθε απάντηση τεκμηριωμένη είναι αποδεκτή».

#### 4.4.3 Η Κειμενική Δομή της Εκφώνησης

Η «απολυτότητα» των θεμάτων αποτυπώνεται και στην κειμενική δομή της εκφώνησης, η οποία οργανώνεται με βάση το σχήμα: (δεδομένο) - επικοινωνιακό πλαίσιο - ζητούμενα<sup>36</sup>. Το δεδομένο εννέα φορές (κατά κανόνα σε επαναληπτικές εξετάσεις) δηλώνεται ρητά (παρ. 8, 9)<sup>37</sup>, ενώ τις υπόλοιπες λανθάνει στα ζητούμενα (παρ. 10, 11). Εξαίρεση θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί το θέμα του 2016 (παρ. 12), όπου δεν παρουσιάζεται κάποια άποψη ως δεδομένη άμεσα ή έμμεσα, γεγονός που δίνει θεωρητικά τη δυνατότητα στον μαθητή να εκφράσει την προσωπική του άποψη:

Π.χ.

*(8) Η προστασία του περιβάλλοντος είναι υποχρέωση και δικαίωμα όλων μας. Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική σας εφημερίδα να αναπτύξετε τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον και να προτείνετε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού. (επαν. 2010)*

---

<sup>35</sup> Συνολικά 13 φορές στο σύνολο των 35 θεμάτων γίνεται επίκληση στη γνώμη/άποψη του μαθητή (2000, 2001, επαν. 2005, 2006, επαν. 2007, 2011, 2013, επαν. 2013, 2015, επαν. 2015, 2016, 2017, επαν. 2017)

<sup>36</sup> Το συγκεκριμένο οργανωτικό σχήμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντιστοιχεί στο σύστημα «θέμα-ρήμα» της ΣΛΓ μέσω του οποίου πραγματώνεται η κειμενική λειτουργία

<sup>37</sup> επαν. 2004, 2007, επαν. 2007, 2009, επαν. 2009, επαν. 2010, επαν. 2013, επαν. 2014, επαν. 2018

(9) «Ο άνθρωπος επιθυμεί να είναι και θέλει να έχει». Σε ένα αποδεικτικό δοκίμιο (500-600 λέξεων) να αναφέρετε: α) παράγοντες που ωθούν τον σύγχρονο άνθρωπο στην αλόγιστη επιδίωξη του «έχειν»· β) εφόδια που απαιτούνται, προκειμένου ο άνθρωπος να επιτύχει την εξισορρόπηση ανάμεσα στο «έχειν» και το «είναι» (επαν. 2014)

(10) Σε ομιλία που θα εκφωνήσετε σε ημερίδα του Δήμου σας με θέμα «Προστασία και αξιοποίηση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς», να εκθέσετε τις απόψεις σας (500-600 λέξεις) σχετικά με α) τους λόγους για τους οποίους πρέπει το ευρύ κοινό να πλησιάσει και να γνωρίσει τους χώρους και τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και β) τις δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες και ειδικότερα οι νέοι θα εξοικειωθούν με αυτά (2015)

(11) Σε ημερίδα του δήμου σου με θέμα «Τέχνη και Ζωή» συμμετέχεις ως εκπρόσωπος του σχολείου σου με εισήγηση 500-600 λέξεων. Στην εισήγηση αυτή αναφέρεσαι στην προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να συμβάλλει στην ουσιαστική επαφή τους με αυτήν (2012).

(12) Σε ομιλία 500-600 λέξεων που θα γράψετε για να εκφωνήσετε σε εκδήλωση του σχολείου σας, με θέμα τις ανθρώπινες σχέσεις στη σύγχρονη εποχή, να εκθέσετε: α) τα χαρακτηριστικά της γνήσιας φιλίας, όπως εσείς την αντιλαμβάνεστε και β) την άποψή σας σχετικά με τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης/διαδικτύου στη δημιουργία σχέσεων φιλίας.

Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι από το δομικό αυτό σχήμα κατά κανόνα λείπει το στοιχείο της αντίθεσης που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η Κόντη (2007) για τα θέματα της περιόδου 1981-2001: «Το σχήμα οργάνωσης που λειτουργεί και ως συντακτική αρχή οργάνωσης του νοήματος παίρνει έτσι τη μορφή Θέση-Ερώτηση. Παραλείπεται ο κρίκος της αντίθεσης, που θα μπορούσε να εισάγει τους μαθητές σε πραγματικό δίλημμα και όχι σε ψευδοδίλημμα».

Στις ασκήσεις παραγωγής λόγου που περιέχουν μια ρητά διατυπωμένη θέση (γεγονοτική<sup>38</sup>, αξιολογική<sup>39</sup> ή δεοντολογική<sup>40</sup> απόφαση), αυτή παρουσιάζεται ως δεδομένη, εγγυημένη από μια απρόσωπη εξωτερική φωνή (*θεωρείται, παρατηρείται*) - ακόμη κι αν δεν αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός αλλά ισχυρισμό<sup>41</sup>. Στην περίπτωση που παρατίθεται με τη μορφή αποσπάσματος που αντλείται από το δοθέν κείμενο (επαν. 2014) ή κατασκευάζεται από τη συντακτική επιτροπή (επαν. 2018), αντλεί τη δύναμή της από το κύρος του συντάκτη της. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής καλείται να την επαληθεύσει επιστρατεύοντας υποστηρικτικά επιχειρήματα, γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για κριτική αμφισβήτησή και διαλεκτική αντιπαράθεση.

Στις περιπτώσεις που η θέση λανθάνει στα ζητούμενα, κατά κανόνα στο πλαίσιο ονοματικών συνόλων του τύπου «*η προσφορά της τέχνης στους νέους σήμερα*» (βλ. κεφ. 4.4.8), επιβάλλεται με έμμεσο τρόπο ως γενικά αποδεκτή, αποκλείοντας κάθε δυνατότητα εναλλακτικής τοποθέτησης. Εξάιρεση θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί το θέμα των επαναληπτικών του 2017, που δίνεται στον μαθητή δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε δύο μορφές τουρισμού, όπως και το θέμα των επαναληπτικών του 2013, που ο μαθητής καλείται να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι στην αξία του διαλόγου<sup>42</sup>, αν και σ' αυτήν την περίπτωση η απόλυτη διατύπωση του δεδομένου δεν αφήνει περιθώριο αμφισβήτησης. Μάλιστα η απουσία αντίλογου και στις δύο περιπτώσεις είτε στο πλαίσιο

---

<sup>38</sup> Π.χ. «*Συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους*» (2009)

<sup>39</sup> Π.χ. «*Ο διάλογος θεωρείται άριστη μορφή επικοινωνίας και καθοριστική μέθοδος ορθής επίλυσης των προβλημάτων*» (επαν. 2013)

<sup>40</sup> Π.χ. «*Η προστασία του περιβάλλοντος είναι υποχρέωση και δικαίωμα όλων μας*» (επαν. 2010)

<sup>41</sup> Π.χ. «*Συχνά παρατηρείται στις μέρες μας χαμηλή ποιότητα γλωσσικής έκφρασης σε ποικίλες μορφές επικοινωνίας, προφορικής ή γραπτής*» (επαν. 2009)

<sup>42</sup> «*Ο διάλογος θεωρείται άριστη μορφή επικοινωνίας και καθοριστική μέθοδος ορθής επίλυσης των προβλημάτων. Να διατυπώσετε τις απόψεις σας σχετικά με την παραπάνω θέση ...*» (επαν. 2013) και «*ποια μορφή τουρισμού (μαζικού/συμβατικού ή εναλλακτικού) θα επιλέγατε και γιατί;*» (επαν. 2017)

του συνοδευτικού κειμένου<sup>43</sup> είτε σε κάποιο άλλο παράλληλο κείμενο αποτρέπει κάθε διάθεση διαφοροποίησης από την πλευρά του μαθητή.

Η κυριαρχία της συγκεκριμένης δομής αναιρεί τη βασική συνθήκη του επιχειρηματολογικού λόγου, που είναι η ύπαρξη μιας επίμαχης κρίσης, μιας αμφιλεγόμενης άποψης, την οποία ο ομιλητής καλείται να υποστηρίξει ή να ανασκευάσει με επιχειρήματα, διατυπώνοντας την προσωπική του άποψη:

π.χ. Θεωρείται δεδομένη η αντιδημοκρατική συμπεριφορά των πολιτών και η αναγωγή της στην ελλειμματική ηθική τους και ζητούνται εκδηλώσεις που να επαληθεύουν το φαινόμενο και αναφορά στις αρετές που πρέπει να διακρίνουν τον δημοκρατικό πολίτη (επαν. 2008), παρουσιάζεται ως δεδομένο ότι υπάρχει έλλειμμα ανθρωπιάς αλλά και ότι μπορεί να περιοριστεί με ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες και ζητούνται φαινόμενα που να αποδεικνύουν την ύπαρξή του και δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό του (2014), θεωρείται δεδομένη η έλλειψη σεβασμού στο φυσικό περιβάλλον αλλά και η δυνατότητα αποκατάστασης της σχέσης του ανθρώπου με αυτό και ζητούνται επιπτώσεις και τρόποι αποκατάστασης (2013), παρουσιάζεται ως δεδομένη η προσφορά του διαδικτύου στη διάδοση της γνώσης (2011) ή προσφορά της τέχνης (2012) αλλά και δυνατότητα η αξιοποίησής τους για εκπαιδευτικούς λόγους και ο μαθητής καλείται να τεκμηριώσει αυτήν την προσφορά και να παραθέσει τρόπους για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση.

Όπως αναφέρει ο Πολίτης (2006) «*θα μπορούσε να ορίσει κανείς την επιχειρηματολογία ως εκείνο το γένος του λόγου που επιστρατεύεται για να προωθηθεί η αποδοχή (από μεριάς του αποδέκτη) μιας θέσης ως αληθούς (αλλά και ψευδούς, αν πρόκειται για αντίκρουση της αντίπαλης θέσης) ή της αξιολόγησης μιας πεποίθησης ως επιθυμητής/ ανεπιθύμητης*». Κατά συνέπεια, η λειτουργία ενός επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους είναι κατά βάση κατευθυντική και όχι δηλωτική/αναφορική. Στόχος της κειμενικής διαδικασίας είναι η πειθώ για την αλήθεια μιας γνώμης, η εγκυρότητα ή αξία της οποίας αμφισβητείται και όχι η απλή κατάθεση γνώσεων και πληροφοριών για την επαλήθευση μιας απόφασης που θεωρείται ότι έχει καθολική και αντικειμενική ισχύ, δηλαδή μιας «*γεγονοτικής απόφασης*». Όπως παρατηρεί ο Πολίτης (2006) «*οι γεγονοτικές αποφάνσεις δύσκολα μπορούν να θεωρηθούν επίμαχες και, συνεπώς, δεν ενδιαφέρουν την*

---

<sup>43</sup> Βλ. Παράρτημα, Α. 3 και σ. 46

*επιχειρηματολογία*». Η επιχειρηματολογία δηλαδή προϋποθέτει αντιπαράθεση θέσεων και διαλεκτική σύνθεση αντιθέσεων και όχι απλή επιβεβαίωση μιας αυτονόητης παραδοχής. Στη δεύτερη περίπτωση το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συγκέντρωση επαρκών τεκμηρίων που αποδεικνύουν ότι κάτι συμβαίνει, παρουσιάζουν τις διαστάσεις του ή εξηγούν το «γιατί» και το «πώς», τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται και τους τρόπους διαχείρισης αυτών των συνεπειών, γεγονός που παραπέμπει περισσότερο στους κειμενικούς τύπους της αναφοράς και της εξήγησης παρά της επιχειρηματολογίας<sup>44</sup>. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για να δηλωθεί η λεκτική πράξη που καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές, τα οποία παραπέμπουν κυρίως στην αναφορά (να αναφέρεις/αναφέρετε/αναφερθείτε, αναφέρεσαι), την επισήμανση (να επισημάνετε), την παρουσίαση (να παρουσιάσεις/παρουσιάσετε) και την έκθεση (να εκθέσετε) στοιχείων της πραγματικότητας ή στην εξήγηση (θα εξηγήτε) και την αιτιολόγηση (να αιτιολογήσετε, να αναπτύξετε τους λόγους) φαινομένων και στη διατύπωση προτάσεων (να προτείνετε). Αντίθετα, λεκτικές πράξεις όπως «να κρίνετε», «να επιλέξετε», «να αξιολογήσετε», «να ανασκευάσετε» που δηλώνουν κριτική τοποθέτηση του μαθητή απέναντι σε μια θέση, απουσιάζουν εντελώς, ενώ ρηματικές διαδικασίες όπως «να υποστηρίξετε με επιχειρήματα» και «να εκθέσετε τις απόψεις σας», όπου φαίνεται ότι γίνεται επίκληση στην κρίση του μαθητή, ακυρώνονται από την επιβολή της «άποψης» που ο μαθητής πρέπει να υποστηρίξει ως δεδομένης.

Η μονολογική δομή της εκφώνησης επηρεάζει και τη δομή των επιχειρημάτων που επιστρατεύονται από τους μαθητές για την απόδειξη των ζητούμενων αλλά και τη στάση που κρατούν απέναντι στα λεγόμενά τους (τον βαθμό τροπικότητας)<sup>45</sup>. Συγκεκριμένα, οι

---

<sup>44</sup> «Στις αναφορές περιλαμβάνονται κείμενα τα οποία παρέχουν τεκμηριωμένες πραγματολογικά πληροφορίες για αντικείμενα ή φαινόμενα και των οποίων η συνηθέστερη σχηματική δομή αποτελείται από μία γενική ταξινόμηση του υπό εξέταση αντικειμένου ή φαινομένου, την οποία ακολουθεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών του» και

«Οι εξηγήσεις είναι κείμενα μέσω των οποίων ερμηνεύεται η λειτουργία και αιτιολογείται η ύπαρξη των ποικίλων φυσικών ή κοινωνικών φαινομένων. Ως προς τη σχηματική τους δομή περιλαμβάνουν αρχικά τον προσδιορισμό του φαινομένου, στη συνέχεια την ερμηνεία και την αιτιολόγησή του, ενώ καταλήγουν στην παρουσίαση της τελικής του κατάστασης» (Παυλίδου 2010: 35).

<sup>45</sup> Η υπόθεση αυτή χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε κείμενα μαθητών, για να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο ισχύει.

μαθητές κατευθύνονται μόνο στην αναζήτηση υποστηρικτικών επιχειρημάτων, που δίνουν μια μονολογική διάσταση στην επιχειρηματολογία τους, ενώ περιορίζονται οι πιθανότητες να καταφύγουν στη χρήση αντεπιχειρημάτων με στόχο την ισχυροποίηση των απόψεών τους μέσω της ανασκευής ή της αποδυνάμωσης αντίπαλων θέσεων. Παράλληλα, η αποδοχή της αποδεικτέας θέσης ως αναμφισβήτητης επιβάλλει μια στάση απόλυτης βεβαιότητας, που ευνοεί τις απόλυτες παραδοχές και τη χρήση εκφράσεων υψηλής τροπικότητας (π.χ. είναι αναμφισβήτητο, είναι γεγονός, ασφαλώς, φυσικά...), περιορίζοντας τη διαλογικότητα του παραγόμενου λόγου (Bakhtin στο Παγκουρέλια 2013: 110-123). Κατά συνέπεια, η απουσία διαπραγμάτευσης με αντίθετες απόψεις, οδηγεί σε μονομερή προσέγγιση ενός θέματος, μειώνοντας την πειστικότητα και την αποτελεσματικότητα της επιχειρηματολογίας, καθώς δεν επιτρέπει στους αποδέκτες να διαμορφώσουν σφαιρική αντίληψη για το θέμα και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα δημοκρατικά (Παγκουρέλια 2013: 124-126).

Το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να υποστηρίξουν μια άποψη χωρίς τη δυνατότητα κριτικής αντιπαράθεσης καλλιεργεί έναν δογματικό και απόλυτο τρόπο σκέψης και μια νοοτροπία υπακοής που σίγουρα δεν συμβάλλει ώστε *«να μετέχουν στα κοινά με κριτική και υπεύθυνη στάση»*, όπως ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών. Ο Αγγελάκος (1999: 38) στην κριτική που ασκεί στα θέματα των Γενικών Εξετάσεων της περιόδου 1990-1997 διαπιστώνει *«απολυτότητα τόσο στο ύφος όσο και στην αλήθεια που εκφράζουν, η οποία μερικές φορές μπορεί να έχει περιορισμένη ισχύ»*, γεγονός που αποκλείει κάθε αντίρρηση πάνω στο θέμα και κατ' επέκταση *«διαμορφώνει απόλυτη-δογματική σκέψη και κυρίως εθίζει σε μια υπάκουη στάση ζωής το μαθητή αλλά επιβάλλει και στον αξιολογητή ένα συγκεκριμένο πλαίσιο»*. Διαπιστώνουμε ότι από τότε μέχρι σήμερα δεν έχουν αλλάξει πολλά.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι αρκετά από τα θέματα που προτείνονται για προφορική ή γραπτή εξάσκηση από το σχολικό βιβλίο της Γ' Λυκείου (Τσολάκης, Αδαλόγλου κ.ά. 2010) κινούνται –τουλάχιστον σε επίπεδο δομικής οργάνωσης- σε μια διαφορετική λογική, που ενθαρρύνει την κριτική αντιπαράθεση και τη διαλεκτική σύνθεση απόψεων. Αναφέρουμε ενδεικτικά την άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθεί μετά την ανάγνωση δύο δοκιμίων που αναφέρονται στο θέμα της τεχνικής προόδου (13), μια πρόταση για συζήτηση με αφορμή τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (14) και ένα άρθρο που καλούνται να γράψουν οι μαθητές αναφορικά με ένα γεγονός που δίχασε την κοινή γνώμη (15):

(13) «Οι συγγραφείς παίρνουν, στα δοκίμια που διαβάσατε, μια διαφορετική στάση απέναντι στο θέμα της τεχνικής προόδου. Ο Παπανούτσος τονίζει τις θετικές της επιδράσεις ενώ ο Τερζάκης τις αρνητικές. Διατυπώστε τις δικές σας απόψεις για το θέμα αξιοποιώντας, εφόσον εσείς το κρίνετε σκόπιμο, κάποια στοιχεία από τα κείμενα που μελετήσατε. Να υποθέσετε ότι οι απόψεις σας θα δημοσιευτούν στο σχολικό περιοδικό» (Τσολάκης, Αδαλόγλου 2010: 129)

(14) «Οι παραβιάσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων, π.χ. της γυναίκας σε χώρες της Ανατολής ή του Τρίτου Κόσμου, είναι γεγονός. Ορισμένοι ωστόσο υποστηρίζουν ότι οι παραβιάσεις αυτές νομιμοποιούνται από την πολιτισμική παράδοση των χωρών αυτών και ότι η Οικουμενική Διακήρυξη συνιστά απειλή κατά της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας αυτών των λαών. Άλλοι, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η Οικουμενική Διακήρυξη διασφαλίζει την ποικιλία πολυπολιτισμικής έκφρασης στο πλαίσιο της ενιαίας πολυπολιτισμικής ανθρωπότητας. Να συζητηθούν οι παραπάνω αντιτιθέμενες απόψεις» (ό.π.:40).

(15) Σκεφτείτε ένα γεγονός που δίχασε την κοινή γνώμη, π.χ. τις καταλήψεις των σχολείων, την επιβολή της ευθανασίας από έναν Αμερικανό γιατρό, και γράψτε ένα άρθρο για μαθητικό περιοδικό. Στο άρθρο σας να παρουσιάσετε όχι μόνο τα επιχειρήματα με τα οποία υποστηρίζετε την δική σας θέση, αλλά και τα επιχειρήματα της αντίθετης πλευράς, προσπαθώντας να τα ανασκευάσετε (ό.π.:175).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις το κείμενο της εκφώνησης παρουσιάζει διαλογική δομή, τοποθετώντας τον μαθητή απέναντι σε αντιτιθέμενες απόψεις και καλώντας τον να πάρει θέση, αφού σταθμίσει τα θετικά και τα αρνητικά της κάθε πλευράς. Η δυνατότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης προκαλεί ουσιαστικό προβληματισμό και αυξάνει τη δύναμη και την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας.

#### **4.4.4 Το (Ψευδο-)Επικοινωνιακό Πλαίσιο του Θέματος**

Σύμφωνα με την ύλη των Πανελληνίων Εξετάσεων (ΦΕΚ 3411/2018), ο μαθητής παράγει κείμενο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο που ανήκει σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος (άρθρο, δοκίμιο πειθούς, ομιλία, εισήγηση, επιστολή), γεγονός που φανερώνει τη βούληση της Πολιτείας να αξιολογήσει όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα των τελειοφοίτων. Αυτό σημαίνει ότι κάθε θέμα πρέπει να εντάσσεται σε μια αναγνωρίσιμη κοινωνικογνωστική κατηγορία (κειμενικό είδος),

καθορίζοντας τις αναγκαίες συγκεκριμένες πληροφορίες (ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα και για ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο ή αλλιώς το πεδίο, τον τόνο και τον τρόπο της επικοινωνίας) και κατ' επέκταση τη γενική κειμενική λειτουργία/ «κειμενική ισχύ» (Tsiplakou, Floros 2013).

Σύμφωνα πάντα με την καθορισμένη ύλη, η παραγωγή λόγου επικεντρώνεται στη διατύπωση προσωπικών κρίσεων/αποφάνσεων αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα (*κριτικός/αποφαντικός λόγος*), με κύριο στόχο την πειθώ, γεγονός που παραπέμπει σε επιχειρηματολογικά κειμενικά είδη (*άρθρο, γραπτή εισήγηση, επιστολή*). Οι μαθητές δηλαδή καλούνται να παρουσιάσουν λογικά τεκμηριωμένες απόψεις με στόχο να πείσουν τους αποδέκτες για την ορθότητά τους, προκειμένου αυτοί να τις υιοθετήσουν και να προσαρμόσουν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους σ' αυτές. Η διευκρίνιση ότι στα μαθητικά κείμενα πρέπει να κυριαρχεί «*η πειθώ, η λογική οργάνωση και η αναφορική λειτουργία της γλώσσας*», παραπέμπει σε έναν συνδυασμό αναφορικής/δηλωτικής και κατευθυντικής/βουλευτικής λειτουργίας της γλώσσας, που αντιστοιχεί σε έναν συνδυασμό γλωσσικών επιλογών, οι οποίες κυμαίνονται ανάμεσα στο απρόσωπο και αντικειμενικό ύφος του πληροφοριακού λόγου (π.χ. γ' πρόσωπο, οριστική έγκλιση, ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη) και στο διαλογικό και προσωπικό ύφος του κατευθυντικού λόγου (α' και β' πρόσωπο, δεοντολογική διατύπωση, ρητορικές ερωτήσεις) αναλόγως πάντα και με το κειμενικό είδος που καλείται να συντάξει ο μαθητής.

Να σημειωθεί επίσης ότι δεν χρησιμοποιείται άλλο κανάλι επικοινωνίας εκτός από τον γραπτό λόγο, αφού και τα προφορικά είδη όπως η ομιλία/εισήγηση –παρόλο που διαφοροποιούνται υφολογικά από ένα άρθρο, ένα δοκίμιο ή μια επιστολή- εντάσσονται στην υβριδική κατηγορία του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, που σημαίνει ότι συνδυάζουν τα βασικά γνωρίσματα του γραπτού λόγου (π.χ. μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, παθητική σύνταξη, ονοματοποίηση, αφηρημένες έννοιες) με κάποια στοιχεία προφορικότητας (π.χ. μικροπερίοδος παρατακτικός λόγος, ενεργητική σύνταξη, ελλειπτικές προτάσεις, ερωτηματική διατύπωση, αποστροφές στο κοινό).

Κρίνοντας από τα ίδια τα θέματα που έχουν τεθεί στις Πανελλήνιες, το υποκείμενο της παραγωγής λόγου είναι φυσικά ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος κάποιες φορές εκπροσωπεί τους συμμαθητές του και απευθύνεται συνήθως με την ιδιότητα του ομιλητή ή του αρθρογράφου άλλοτε στη σχολική κοινότητα και άλλοτε στην τοπική κοινωνία και



σπανιότερα στην ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στο πλαίσιο μιας επίσημης διοργάνωσης ή σε κάποιο επίσημο πρόσωπο<sup>46</sup>. Το πεδίο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία παραγωγής λόγου είναι άλλοτε μια εκδήλωση της σχολικής ή τοπικής κοινότητας και άλλοτε μια δημοσίευση στον σχολικό ή τοπικό Τύπο (έντυπο ή ψηφιακό) με θέμα από τη σύγχρονη κοινωνική ζωή. Σε τρεις περιπτώσεις (2003, 2009, επαν. 2018) η κειμενική διαδικασία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας επίσημης διοργάνωσης με πρωταγωνιστές έφηβους μαθητές (σε «*κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ευρώπης*», στη Βουλή των Εφήβων και σε «*διαγωνισμό μαθητικού δοκιμίου*»). Κατά συνέπεια, το κείμενο που παράγουν οι μαθητές απευθύνεται σε ευρύ κοινό, γι' αυτό και το κειμενικό είδος που ορίζεται είναι κατά κανόνα ομιλία/εισήγηση ή άρθρο<sup>47</sup>. Οι θεσμοθετημένες δραστηριότητες που ορίζουν το πεδίο παραγωγής λόγου, παρόλο που έχουν επίσημο χαρακτήρα, παρουσιάζουν μια σχετική διαβάθμιση ανάμεσα στο πιο οικείο περιβάλλον μιας σχολικής εκδήλωσης ή ενός σχολικού εντύπου και στο πιο αποστασιοποιημένο περιβάλλον μιας τοπικής, εθνικής ή Ευρωπαϊκής διοργάνωσης ή ενός δημόσιου εντύπου, καθώς στην πρώτη περίπτωση οι αποδέκτες είναι οι συμμαθητές και οι καθηγητές και στη δεύτερη, τα μέλη της τοπικής –και σπανιότερα της εθνικής ή ευρωπαϊκής-κοινότητας. Η μοναδική περίπτωση της επιστολής στον Υπουργό Παιδείας (2000) σηματοδοτεί ξεκάθαρα μια επίσημη περίσταση επικοινωνίας με άνισες σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Οι διαφορετικοί συνομιλιακοί ρόλοι συνεπάγονται μια σχετική διαφοροποίηση στον τόνο της εκφοράς, που σημαίνει διαφορετικό βαθμό οικειότητας και κατά συνέπεια, διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές (π.χ. όσο πιο επίσημη είναι η περίσταση, τόσο μεγαλύτερη είναι λογικά η χρήση απρόσωπης και παθητικής σύνταξης, ονοματοποίησης και γ' ρηματικού προσώπου που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός απρόσωπου και αποστασιοποιημένου ύφους). Με εξαίρεση την περίπτωση της επιστολής στον Υπουργό Παιδείας πάντως, τα υποκείμενα εκφοράς του

---

<sup>46</sup> Μόνο σε δύο περιπτώσεις ο αποδέκτης είναι ένα επίσημο πρόσωπο (Υπουργός Παιδείας το 2000 και διανοούμενος το 2001), ενώ στις επαναληπτικές του 2014, ο αποδέκτης του μαθητικού δοκιμίου δεν προσδιορίζεται.

<sup>47</sup> Στις επαναληπτικές του 2018 οι μαθητές καλούνται να συντάξουν δοκίμιο στο πλαίσιο διαγωνισμού μαθητικού δοκιμίου, που απευθύνεται επίσης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Από το 2000 έως το 2018 οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μία επιστολή (2000), τρία δοκίμια (2001, επαν. 2014 και επαν. 2018) και ένα «κείμενο» (επαν. 2004) χωρίς να προσδιορίζεται το είδος του, ενώ τα κειμενικά είδη που προτιμώνται συνήθως είναι το άρθρο (16 φορές) και η ομιλία/εισήγηση (14 φορές).

λόγου, οι μαθητές, κατά κανόνα αποτελούν μέλη της ευρύτερης κοινότητας (σχολικής ή τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής) στην οποία απευθύνονται, με αποτέλεσμα να δικαιολογείται κάποιος βαθμός οικειότητας και η έκφραση συλλογικότητας, που θα μπορούσαν να αποτυπώνονται στη χρήση π.χ. του α' πληθυντικού προσώπου ή στην αναφορά σε κάποια γεγονότα ή πρόσωπα του κοινού συμφραστικού πλαισίου, τα οποία είναι γνωστά σε όλους.

Ωστόσο, παρά την επικοινωνιακή πλαισίωση του θέματος και τον καθορισμό της οπτικής γωνίας προσέγγισής του, ασαφής και απροσδιόριστος παραμένει ο σκοπός της κειμενικής διαδικασίας, τα κοινωνικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της παρέμβασης του μαθητή. Ο μαθητής καλείται *«να επισημάνει τις συνέπειες/να αναφέρει τους λόγους/να εξηγήσει/να αιτιολογήσει το φαινόμενο/να προτείνει τρόπους»* και γενικότερα να εκθέσει τις προσωπικές του απόψεις, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ποιον πρέπει να πείσει και γιατί, ενώ ο ίδιος αντιμετωπίζεται ως αφηρημένη και κοινωνικά αδιαφοροποίητη οντότητα. Όπως παρατηρεί η Τσιπλάκου (2016: 2) *«δεν ορίζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και ο κοινωνικός ρόλος του υποτιθέμενου πομπού του μηνύματος τον οποίο αναλαμβάνουν ή τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και ο προϋποτιθέμενος ορίζοντας προσδοκιών του δέκτη»*, που θα καθορίσουν τόσο την αναπαραστατική όσο και τη διαπροσωπική λειτουργία του μηνύματος. Επιπλέον, οι κειμενικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν οι μαθητές στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου δεν έχουν καμία σχέση με τη δομή του σχολικού προγράμματος και την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη σχολική τους ζωή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους χωρίς να έχουν ανάλογη εμπειρία σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, γεγονός που συνεπάγεται την αδυναμία τους να αρθρώσουν αυθεντικό λόγο.

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε χαρακτηριστικά το θέμα του 2011 όπου ο μαθητής καλείται να εκθέσει τις απόψεις του στο πλαίσιο ημερίδας που διοργανώνει το σχολείο του αναφορικά με *«τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο πλαίσιο του σχολείου»*. Παρόλο που η οπτική γωνία της προσέγγισης είναι σαφής (θετική αποτίμηση του διαδικτύου ως αγωγού γνώσης και τρόποι δημιουργικής αξιοποίησής του στο πλαίσιο του σχολείου) και έχει καθοριστεί το πεδίο (ημερίδα στο πλαίσιο του σχολείου με θέμα τη χρήση του διαδικτύου) και οι συμμετέχοντες στο επικοινωνιακό

γεγονός (ο μαθητής απευθύνεται σε ευρύ και σχετικά οικείο ακροατήριο που αποτελείται κυρίως από συμμαθητές και καθηγητές –ενδεχομένως γονείς και κάποιους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς), δεν έχει διευκρινιστεί π.χ. ο κοινωνικός σκοπός της σχολικής ημερίδας, η ιδεολογική στάση του ακροατηρίου, στο οποίο απευθύνεται ο ομιλητής, απέναντι στις νέες τεχνολογίες και η κοινωνική του σύνθεση, τα οποία σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσουν το περιεχόμενο και το ύφος του λόγου του μαθητικού λόγου. Η μόνη αναφορά στο θέμα της ημερίδας, που είναι η «*η χρήση του διαδικτύου*», δεν αρκεί να δώσει στον προβληματισμό του μαθητή συγκεκριμένη στόχευση. Δεν διευκρινίζεται, για παράδειγμα, αν ο ομιλητής και το κοινό του προέρχονται από μια οικονομικά εύρωστη ή ασθενή κοινωνική ομάδα, αν απευθύνεται σε ένα συντηρητικό ακροατήριο, που αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τη νέα τεχνολογία ή σε ένα κοινό εξοικειωμένο με τις διδακτικές της χρήσεις, με αποτέλεσμα να μην γίνεται σαφής ο σκοπός της ομιλίας του. Κατά συνέπεια, ο μαθητής γράφει γενικά και αόριστα για τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην εκπαίδευση, χωρίς συγκεκριμένη πρόθεση και στόχευση (π.χ. να κάμψει τις επιφυλάξεις της σχολικής κοινότητας για τη χρησιμότητα της νέας τεχνολογίας ή να πιέσει τους αρμόδιους πολιτικούς φορείς, προκειμένου να προωθήσουν τη χρήση της στην εκπαίδευση), που θα έδινε στον λόγο του επικοινωνιακή αυθεντικότητα αλλά και επιχειρηματολογική αποτελεσματικότητα. Αν σ' αυτό προσθέσουμε και το γεγονός ότι σπάνια διοργανώνονται ημερίδες στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού και μάλιστα με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές, καταλαβαίνουμε τη δυσκολία που συναντά ο μαθητής κατά τη διαδικασία αυθεντικοποίησης του παραγόμενου λόγου.

Όπως παρατηρεί και ο Κουτσογιάννης (2017: 143) αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο αναπλαισιώθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων, «*το ψευδοεπικοινωνιακό πλαίσιο κατά βάθος δεν εμποδίζει τα παιδιά να πραγματώνουν την παραδοσιακή Έκθεση*»<sup>48</sup>. Παρόμοια είναι και η άποψη της Τσιπλάκου (2016: 2), η οποία παίρνοντας αφορμή από το θέμα των Πανελληνίων του 2015, διαπιστώνει ότι οι μαθητές ακόμη γράφουν «*εκθέσεις ιδεών*», δηλαδή αποπλαισιωμένα

---

<sup>48</sup> Ο Αγγελάκος (1999: 25) διαπιστώνει ασάφεια και γενικότητα στον προσδιορισμό της έννοιας «*Έκθεση Ιδεών*», η οποία σε γενικές γραμμές ορίζεται ως διατύπωση σκέψεων και ιδεών αναφορικά με ένα θέμα με εσωτερική και εξωτερική αλληλουχία. Πρόκειται για αποπλαισιωμένα κείμενα σχολικού τύπου που «*δεν συνδέονταν με τη δυναμική της κοινωνικής πραγματικότητας*» (ό.π.: 76).

κείμενα «με δοκιμακό (περίπου) χαρακτήρα, μεταμφιεσμένα σε 'άρθρο', 'ομιλία', 'επιστολή', κλπ. ... κατ' επίφασιν μόνο γράφουν σε ένα κειμενικό είδος με κειμενικά χαρακτηριστικά που να καθορίζονται από την επικοινωνιακή περίσταση».

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολικό βιβλίο (Τσολάκης, Αδαλόγλου κ.ά. 2010: 192) για την αντίστοιχη θεματική ενότητα (δηλαδή για τη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση) προτείνεται γραπτή εργασία με πιο συγκεκριμένη στόχευση που δίνει πιο σαφή προσανατολισμό στην επιχειρηματολογία του μαθητή και φανερώνει μια πιο προοδευτική προσέγγιση, που δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε από τον θεσμό των Πανελληνίων Εξετάσεων:

*(16) Απευθυνθείτε ως δεκαπενταμελές συμβούλιο, σε εταιρεία που εμπορεύεται ηλεκτρονικούς υπολογιστές και προσπαθήστε να την πείσετε να διαθέσει, σε εξαιρετικά χαμηλή τιμή, ένα σημαντικό αριθμό υπολογιστών σε μαθητές του σχολείου σας που επιθυμούν, αλλά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν δικό τους υπολογιστή. Φροντίστε στην επιστολή σας να τονίσετε τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής σε ένα νέο άνθρωπο.*

Οι μαθητές στην προκειμένη περίπτωση έρχονται αντιμέτωποι με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα με κοινωνικές διαστάσεις που έχει νόημα γι' αυτούς (κάποιοι συμμαθητές τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν υπολογιστή) και απευθύνονται σε μια εταιρεία Η/Υ με ένα συγκεκριμένο αίτημα (να τους διαθέσουν υπολογιστές σε χαμηλή τιμή), προκειμένου να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Έτσι η διαπραγμάτευση του θέματος (οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής σε έναν νέο άνθρωπο) έχει συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς (τους συμμαθητές με οικονομικό πρόβλημα), αποδέκτη με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (μια εταιρεία που εμπορεύεται Η/Υ) και συγκεκριμένο στόχο (να πειστεί η εταιρεία για την έκπτωση), η επίτευξη του οποίου προϋποθέτει πειθώ (επιχειρήματα για την υποστήριξη του αιτήματος και ανασκευή πιθανών αντεπιχειρημάτων που θα μπορούσε να προβάλλει η εταιρεία) και όχι μόνο απλή κατάθεση πληροφοριών, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη ουσιαστικού επιχειρηματολογικού λόγου.

#### **4.4.5 Οι Βασικοί Θεματικοί Άξονες**

Ο επικοινωνιακός προσανατολισμός της παραγωγής λόγου επιβάλλει μια στροφή σε θέματα που αφορούν την εθνική ή την παγκόσμια κοινότητα και φανερώνει μια διάθεση μετατόπισης από τον παραδοσιακό λόγο που δίνει έμφαση στις πολιτιστικές αξίες του παρελθόντος και στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας σε θέματα που αφορούν τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή πραγματικότητα. Από την άλλη ωστόσο ο περιορισμός σε θέμα που να «*σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία*» δείχνει να συντηρεί την παραδοσιακή λογική για τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα, «*το οποίο νοείται ως χώρος διεκπεραίωσης της ύλης*» (Κουτσογιάννης 2017: 94).

Κρίνοντας από τα θέματα που έχουν τεθεί στις Πανελλήνιες κατά την περίοδο 2000-2018 διαπιστώνουμε ότι αναφέρονται σε θετικές ή αρνητικές όψεις της σύγχρονης ζωής (φαινόμενα, θεσμούς, στάσεις ζωής, αξίες, συμπεριφορές, πολιτιστικά επιτεύγματα) που αφορούν στον σύγχρονο άνθρωπο, αναπαράγοντας μια συγκεκριμένη εκδοχή της σύγχρονης πραγματικότητας και καλώντας τους μαθητές να αναλύσουν διάφορες πλευρές της:

- τις αιτίες ή οι παράγοντες που τα προκαλούν (π.χ. τις αιτίες για τις οποίες οι νέοι έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση ή τους παράγοντες που απειλούν το ιδανικό της ελευθερίας στον σύγχρονο κόσμο, παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχέση του ανθρώπου με το βιβλίο),
- τις στάσεις ή τις συμπεριφορές που αποδεικνύουν την ύπαρξή τους (π.χ. φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας ή εκδηλώσεις αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς στις μέρες μας),
- τη σημασία, την αξία ή την προσφορά τους (π.χ. τη σημασία της αυτομόρφωσης, την προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα, τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, τη σημασία του ομαδικού παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική διαμόρφωση και στη μελλοντική κοινωνικοποίηση των νέων, την αξία της ανάγνωσης έντυπων και ψηφιακών βιβλίων, την προσφορά του σχολείου για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταιγισμού πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία)
- τις επιπτώσεις ή τους κινδύνους που συνεπάγονται (π.χ. τις επιπτώσεις της υπερκατανάλωσης στον άνθρωπο και στο φυσικό περιβάλλον, τις επιπτώσεις του

φανατισμού των ατόμων στην καθημερινότητά τους, τους κινδύνους που συνεπάγεται η έλλειψη επικοινωνίας με τις αξίες του παρελθόντος)

- τους τρόπους ή τις δραστηριότητες (ατομικές και συλλογικές) με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές τους συνέπειες, να εξασφαλιστούν τα προσδοκώμενα οφέλη ή να αξιοποιηθούν οι θετικές τους ιδιότητες (π.χ. τρόποι με τους οποίους ο άνθρωπος μπορεί να αποκαταστήσει τη σχέση του με τη φύση, τρόποι για να αξιοποιηθεί δημιουργικά το διαδίκτυο στο πλαίσιο του σχολείου, τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να συμβάλει στην προστασία του περιβάλλοντος, τις δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες θα εξοικειωθούν με τα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς ή θα περιορίσουν το έλλειμμα ανθρωπιάς)

- τον ρόλο που διαδραματίζουν διάφορα πρόσωπα, επιτεύγματα και θεσμοί (θετικό ή αρνητικό) στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων ή στην επίτευξη κάποιων κοινωνικών στόχων (π.χ. ο ρόλος της επιστήμης στην αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων, ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη δημιουργία σχέσεων φιλίας, ο ρόλος μαθητών και καθηγητών για την πραγμάτωση του παιδευτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης)

- τις αρετές και τα εφόδια που απαιτούνται για την υπέρβαση προβλημάτων (π.χ. τα ηθικά εφόδια του επιστήμονα για να συμβάλει με την επιστήμη του στην αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων, τις αρετές του δημοκρατικού πολίτη για την εξάλειψη αντιδημοκρατικών συμπεριφορών στον καθημερινό βίο, εφόδια που απαιτούνται για να πετύχει ο άνθρωπος την εξισορρόπηση ανάμεσα στο «έχειν» και στο «είναι»).

#### **4.4.6 Η Αναπαράσταση της Σύγχρονης Πραγματικότητας: Κοινωνικές Διαδικασίες και Μετέχοντες**

Τα θέματα που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές οικοδομούν μια αναπαράσταση της σύγχρονης πραγματικότητας με πρωταγωνιστή τον «άνθρωπο» (επαν. 2004, επαν. 2005, επαν. 2011, 2013, επαν. 2016, επαν. 2018) ή το «άτομο» (επαν. 2006, 2014), που εμφανίζεται τόσο ως υποκείμενο/δράστης των υπό εξέταση στάσεων και συμπεριφορών όσο και ως αποδέκτης τους. Σε κάποια θέματα αποδίδεται στο άτομο πιο συγκεκριμένος ρόλος: του *δημοκρατικού πολίτη* (2015, επαν. 2008), του νέου (επαν. 2004, 2008, 2012,

2015), του εφήβου (2005), του παιδιού (2006), του μαθητή (2009, επαν. 2010, 2018), του καθηγητή (2018), του επιστήμονα (2017), του διανοούμενου (2001), του ατόμου με ειδικές ανάγκες (επαν. 2015). Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως φαίνεται, οι βασικοί συντελεστές των κοινωνικών φαινομένων στα οποία αναφέρονται οι ασκήσεις ορίζονται γενικά και αόριστα, χωρίς αναφορά σε κάποια ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά, που να συγκροτούν μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα, με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να μην διευκρινίζεται και η ευθύνη τελικά να διαχέεται και να μην αποδίδεται πουθενά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα το θέμα του 2013 στο οποίο ο μαθητής καλείται να αναφέρει *«τις επιπτώσεις που έχει προκαλέσει η έλλειψη σεβασμού του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον»* και *«τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αποκαταστήσει τη σχέση του με αυτό»*. Η συντελούμενη οικολογική καταστροφή είναι γεγονός και η συμμετοχή του ανθρώπου σ' αυτήν, όπως και η ανάγκη να δραστηριοποιηθεί ο άνθρωπος για την αντιμετώπισή της, αναμφισβήτητη. Ποιος άνθρωπος όμως; Δεν διευκρινίζεται. Η ανθρωπότητα αντιμετωπίζεται γενικευτικά, ως ένα απρόσωπο, ομοιογενές και αδιαφοροποίητο σύνολο, και αυτή η αοριστία δημιουργεί δικαιολογημένη σύγχυση που θα μπορούσε να παρασύρει τον μαθητή σε γενικότητες και αοριστολογίες, ενώ παράλληλα διαχέει την ευθύνη για το περιβάλλον σε όλους τους ανθρώπους, υποβαθμίζοντας τον ρόλο των θεσμικών δραστών και δημιουργώντας την εντύπωση ότι αρκεί να αλλάξουμε τη συμπεριφορά μας σε ατομικό επίπεδο για την επίλυση του προβλήματος (Schleppegrell 1997).

Σε αρκετές περιπτώσεις επίσης η δράση του ανθρώπινου παράγοντα μετριάζεται ή απαλείφεται με τη χρήση ονοματοποίησης (βλ. 4.4.8) ή την αντικατάσταση ενός ανθρώπινου δράστη από μια αφηρημένη έννοια, μετατοπίζοντας το βάρος της ευθύνης από το άτομο σε απρόσωπα φαινόμενα, στάσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, στο θέμα του 2002 οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους για *«ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης»*, χωρίς να προσδιορίζονται οι υπεύθυνοι και το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο της οποιασδήποτε «εφαρμογής» (π.χ. το κράτος ή κάποιος ιδιωτικός φορέας), ενώ την ίδια στιγμή την ευθύνη για τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα των ερευνών επιφορτίζεται η *«επιστήμη»* γενικά και αόριστα και όχι οι συγκεκριμένοι θεσμικοί δράστες που εμπλέκονται στις έρευνες αυτές (*«να τονίσετε με επιχειρήματα ότι είναι αναγκαίο η επιστήμη να βρίσκεται διαρκώς στην υπηρεσία του ανθρώπου»*). Εκτός από την «επιστήμη» στη θέση του ανθρώπινου δράστη εμφανίζονται επίσης το διαδίκτυο

(2011), οι αξίες της εκπαίδευσης, το σχολείο (2000, επαν. 2003, 2004, 2012, 2018), οι αρετές του δημοκρατικού πολίτη (επαν. 2008), η χαμηλής ποιότητας γλωσσική έκφραση (επαν. 2009), η έλλειψη σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον (2013), η επαφή των νέων με την τραγική ποίηση (επαν. 2012), η ψυχική δύναμη (2006), το «ταξιδεύειν» (επαν. 2017), η έλλειψη επικοινωνίας με τις αξίες του παρελθόντος (επαν. 2004), τα ηθικά εφόδια του επιστήμονα (2017), η ελευθερία (επαν. 2007).

Η χρήση γενικών και αφηρημένων εννοιών στη θέση συγκεκριμένου ανθρώπινου δράστη, οι οποίες αφορούν είτε σε ανθρώπινες στάσεις και συμπεριφορές (π.χ. η έλλειψη επικοινωνίας με τις αξίες του παρελθόντος) είτε σε παιδευτικούς θεσμούς και ηθικοπνευματικές αξίες (π.χ. σχολείο, ελευθερία), διαχέουν την ευθύνη για την κοινωνική παθογένεια σε όλους τους ανθρώπους γενικά, διαιώνίζοντας την αντίληψη ότι η κοινωνική κρίση ανάγεται σε μια ευρύτερη ηθικοπνευματική κρίση και κατά συνέπεια, η υπέρβασή της είναι θέμα ανθρωπιστικής παιδείας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μόνη περίπτωση που τίθεται θέμα πολιτικής ευθύνης αφορά στην *«ανακούφιση παιδιών που έχουν πληγεί από μια φυσική καταστροφή»* (2006), περιορίζοντας τον ρόλο της *«Πολιτείας»* στην εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής για την *«ανακούφιση»* των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Η δράση του ανθρώπινου παράγοντα –και μαζί μ’ αυτήν η ευθύνη του για τις δράσεις που συντελούνται- υποσκελίζεται ή ενίοτε απαλείφεται και με τη χρήση παθητικής σύνταξης, με την οποία το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ίδια την πράξη και όχι στον υπεύθυνο για τη διεξαγωγή της, δημιουργώντας συνθήκες ασάφειας και αοριστίας: π.χ. Υποστηρίζεται ότι *«έχει σημασία να οργανώνονται εκδηλώσεις που βοηθούν όσους συνανθρώπους μας έχουν ανάγκη»* χωρίς να διευκρινίζεται από ποιους (2007). Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν *«τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον»* (επαν. 2010) καθώς και *«για ποιους λόγους αξίζει να καλλιεργείται στους νέους το συναίσθημα της τιμής»* (επαν. 2012), αλλά δεν αναφέρονται οι υπεύθυνοι για την προστασία του περιβάλλοντος ή για την καλλιέργεια της φιλοτιμίας στους νέους. Τέλος τίθεται ως ζητούμενο *«Ποια εικόνα και ποια στερεότυπα έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία»* (επαν. 2015), χωρίς να διευκρινίζεται ποιοι έχουν την ευθύνη αυτής της διαμόρφωσης.

Οι ανθρώπινες δράσεις που κυριαρχούν στην αναπαράσταση του κόσμου που οικοδομείται από τις ασκήσεις παραγωγής λόγου έχουν ως αποδέκτη τον άνθρωπο –και



κυρίως τον νέο- ο οποίος ορίζεται επίσης γενικά και αόριστα: π.χ. «αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα τη νεολαία» (2001), «να γράψετε ένα άρθρο σχετικά με τους σκοπούς και τις αξίες εκείνης της εκπαίδευσης που θα βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν συνειδητά στην κοινότητα των Ευρωπαϊκών λαών» (2003), «να αναφέρετε τις αρετές που πρέπει να διακρίνουν τον συνειδητό δημοκρατικό πολίτη» (2008), «για ποιους λόγους αξίζει να καλλιεργείται στους νέους το συναίσθημα της τιμής» (επαν. 2012), «παράγοντες που ωθούν τον σύγχρονο άνθρωπο στην αλόγιστη επιδίωξη του 'έχειν'» (επαν. 2014), «τι προσφέρει το 'ταξιδεύειν' σε έναν άνθρωπο της ηλικίας σας» (επαν. 2017).

Σε θέση αποδέκτη μάλιστα μπορεί να τοποθετείται κάποια αφηρημένη έννοια, εντείνοντας την απροσδιοριστία του θέματος: π.χ. «οι παραδοσιακές αξίες του παρελθόντος», «το παρελθόν και τις ρίζες του» (επαν. 2004), «το ιδανικό της ελευθερίας» (επαν. 2007), «η παράδοση» (2008), «το συναίσθημα της τιμής» (επαν. 2012), «η σχέση του [ανθρώπου] με το περιβάλλον» (2013), «η εξισορρόπηση ανάμεσα στο "έχειν" και το "είναι"» (επαν. 2014), «η αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων» (2017).

Όπως προκύπτει, οι περισσότερες κοινωνικές δράσεις για τις οποίες γίνεται λόγος αφορούν σε ηθικοπνευματικές αξίες, υπογραμμίζοντας τη μεγάλη σημασία της ηθικοπνευματικής συγκρότησης του ανθρώπου για την ατομική και κοινωνική πρόοδο. Σημαντική θέση κατέχει επίσης η αρμονική σχέση του ανθρώπου με τη φύση, η διατάραξη της οποίας συνεπάγεται αρνητικές συνέπειες για τον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις που γίνεται λόγος για μια προβληματική κατάσταση, αυτή προκύπτει από την απόκλιση και τη ρήξη του ανθρώπου είτε με τη φύση είτε με τις πνευματικές και ηθικές αξίες και ιδιαίτερα αυτές που απορρέουν από την παράδοση, ενώ η θεραπεία κάθε κοινωνικής παθογένειας συνίσταται στην αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τις αξίες αυτές:

π.χ. Στις επαναληπτικές του 2004 υποστηρίζεται ότι ο «σύγχρονος άνθρωπος δεν επικοινωνεί πλέον με τις παραδοσιακές αξίες» και καλείται ο «σημερινός νέος να συμφιλιωθεί με το παρελθόν και τις ρίζες του». Παρόμοιο είναι και το θέμα του 2008 όπου αναφέρεται ως δεδομένο ότι «πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση» και του 2009, όπου θεωρείται συχνό το φαινόμενο «πολλοί νέοι να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους». Το 2013 ζητούμενο αποτελούν οι τρόποι με τους οποίους «μπορεί ο

*άνθρωπος να αποκαταστήσει τη σχέση του με το περιβάλλον» και το 2015, «Οι λόγοι για τους οποίους πρέπει το ευρύ κοινό να πλησιάσει και να γνωρίσει τους χώρους και τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και οι δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες και ειδικότερα οι νέοι θα εξοικειωθούν με αυτά». Το 2018 τέλος οι μαθητές κλήθηκαν να προτείνουν «τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου».*

Η έμφαση που δίνεται στην ηθική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων συνιστά μετάθεση του προβλήματος από τον κοινωνικό-πολιτικό χώρο στον χώρο της ηθικής και των αξιών, γεγονός που -αν μη τι άλλο- υπονομεύει την ανάπτυξη ουσιαστικού κοινωνικού προβληματισμού και ευνοεί την ανούσια ηθικολογία.

#### **4.4.7 Το Καταστασιακό Πλαίσιο της Κοινωνικής Αναπαράστασης**

Η ασάφεια και αοριστία στον προσδιορισμό των κοινωνικών δραστών και διαδικασιών ενισχύεται και από την έλλειψη συγκεκριμένων καταστασιακών δεικτών (τοπικών, χρονικών) που να συγκροτούν ένα σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο αναφοράς. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει κάποιος χρονικός ή τοπικός προσδιορισμός (*ο 21ος αι., η εποχή μας, σήμερα, οι μέρες μας, ο σημερινός κόσμος, η σύγχρονη εποχή/κοινωνία, η καθημερινότητα ή η καθημερινή ζωή, τα πυκνοκατοικημένα αστικά κέντρα, διάφορες περιοχές*), αυτός, ενώ φαίνεται να υπηρετεί την πρόθεση του συντάκτη της άσκησης να οριοθετήσει και να επικαιροποιήσει το υπό εξέταση φαινόμενο, αποδεικνύεται εξίσου γενικός και αόριστος με το αντικείμενο αναφοράς. Οι «*απειλές της ελευθερίας*», «*οι εκδηλώσεις αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς*», «*τα κρούσματα βίας*», «*η χαμηλή ποιότητα γλωσσικής έκφρασης*», «*η προσφορά της τέχνης*», το «*έλλειμμα ανθρωπιάς*», «*ο μορφωτικός ρόλος του σχολείου*» κ.λπ. τοποθετούνται σε ένα ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο που παρουσιάζεται ενιαίο, ομοιογενές και αδιαφοροποίητο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την πολυπλοκότητα, τη συνθετότητα και την ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Κατά συνέπεια, και η προσέγγιση των μαθητών είναι αναπόφευκτο να κινηθεί μέσα σε τυποποιημένα πλαίσια και να αναπαράγει χιλιοειπωμένα κλισιέ.

Η γενικότητα και η αοριστία που χαρακτηρίζει το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο ενισχύεται και από την απουσία αναφοράς σε συγκεκριμένα γεγονότα της ελληνικής και διεθνούς πραγματικότητας, που να προσδίδουν στα υπό εξέταση φαινόμενα συγκεκριμένα

κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, οριοθετώντας την ερμηνεία και την αξιολόγησή τους. Από τα τριανταπέντε θέματα της περιόδου 2000-2018 μόνο τρία φαίνεται να αφορούν σε συγκεκριμένα γεγονότα: σε «πρωτοποριακά πειράματα γενετικής που πρόκειται να γίνουν σε ερευνητικό κέντρο» (2002), στις «δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά μιας περιοχής της χώρας που έχει πρόσφατα πληγεί από φυσική καταστροφή» (2006), στη «βράβευση ενός συμμαθητή με αναπηρία που αρίστευσε» (2015).

Ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις ωστόσο τα γεγονότα δεν είναι πραγματικά αλλά κατασκευασμένα και μόνο αόριστα παραπέμπουν σε κάποια γεγονότα της επικαιρότητας. Είναι χαρακτηριστική η απουσία συγκεκριμένων τοπικών και προσωπικών δεικτών που θα συνέδεαν τα υπό εξέταση φαινόμενα με πραγματικά γεγονότα. Έτσι, για παράδειγμα, γίνεται αναφορά σε «πειράματα γενετικής που πρόκειται να διεξαχθούν σε ερευνητικό κέντρο» γενικά και αόριστα, χωρίς να διευκρινίζεται ο υπεύθυνος φορέας και ο τόπος διεξαγωγής. Αλλά και στις περιπτώσεις που επιχειρείται προσδιορισμός του τόπου ή κάποιου προσώπου, η επιλογή του αόριστου άρθρου (μιας περιοχής της χώρας, ενός συμμαθητή με αναπηρία) φανερώνει την πρόθεση της συντακτικής επιτροπής να αποφύγει τις συγκεκριμένες αναφορές.

#### **4.4.8 Η Αναπαραστατική και Διαπροσωπική Λειτουργία της Ονοματοποίησης**

Η αοριστία, που δημιουργεί η χρήση γενικευτικών όρων (π.χ. *σύγχρονος άνθρωπος, σύγχρονη εποχή*) για τον καθορισμό των κοινωνικών φαινομένων, ενισχύεται σε επίπεδο λεξικογραμματικής δομής και από την εκτενή χρήση ονοματοποίησης<sup>49</sup>, που επιτρέπει την «*αποσιώπηση του ανθρώπινου παράγοντα*» και την «*απόσπαση των συμβάντων από τον χώρο και τον χρόνο*», υπονομεύοντας τη δυνατότητα κοινωνικού προβληματισμού (Παγκουρέλια 2013: 136). Με τον μηχανισμό της ονοματοποίησης συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές ανάγονται σε αφηρημένες οντότητες (π.χ. *απομάκρυνση από την παράδοση, αλόγιστη επιδίωξη του «έχειν», η συμφιλίωση με τις παραδοσιακές αξίες του παρελθόντος, η ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης, η ξεχωριστή σημασία της*

---

<sup>49</sup> Ο όρος αναφέρεται στη χρήση ουσιαστικού για την απόδοση του λεξικού περιεχομένου που πρωτοτυπικά αποδίδεται από άλλη γραμματική κατηγορία. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή «*γραμματικής μεταφοράς*» ιδιαίτερα συνηθισμένη στον επιστημονικό λόγο (Παγκουρέλια 2013: 135)

γλωσσικής παιδείας στην προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η συμβολή της παιδείας στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης), ανεξάρτητες από καταστασιακά στοιχεία (χρονικούς και τοπικούς δείκτες), με αποτέλεσμα να προσλαμβάνονται ως «δεδομένες», ως «γεγονότα» με καθολική, διαχρονική και αντικειμενική ισχύ, γεγονός που καθιστά την ύπαρξή τους φυσική και αδιαμφισβήτητη, αναιρώντας κάθε δυνατότητα κριτικής διαπραγμάτευσης. Επίσης, η συμπίεση της πληροφορίας και η αποσιώπηση του ανθρώπινου παράγοντα εξασφαλίζει λεκτική πυκνότητα, που υπηρετεί βέβαια την οικονομία της διατύπωσης, αλλά συγχρόνως συμβάλλει στη δημιουργία ενός απρόσωπου αφαιρετικού ύφους, που προσδίδει «αδιαφάνεια στην παρουσίαση της πράξης, καθώς και συσκότιση του δράστη της» (Στάμου, Παρασκευόπουλος 2006: 49). Αναφέρουμε ενδεικτικά το θέμα του 2014:

(17) *«Σε άρθρο σας, που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, να αναφερθείτε σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος».*

Τα «φαινόμενα που αποδεικνύουν έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας» και οι «δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος» αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις ονοματοποίησης, του τύπου της ονοματοποίησης που συναντάμε στα θέματα των Πανελληνίων. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει μια ονοματική κεφαλή στην οποία προσαρτάται μια αναφορική πρόταση (*φαινόμενα που αποδεικνύουν...*) μέσα στην οποία εγκιβωτίζεται ένα ακόμη ονοματικό σύνολο με απλούστερη δομή: κεφαλή -> ετερόπτωτη γενική (*έλλειμμα ανθρωπιάς*). Η δεύτερη περίπτωση είναι πιο σύνθετη, καθώς στην ονοματική κεφαλή (*δραστηριότητες*) προσαρτώνται δύο επίθετα ως τροποποιητές που λειτουργούν ταξινομητικά (*ατομικές και συλλογικές*). Η ονοματική κεφαλή στην οποία προσαρτάται η αναφορική πρόταση σηματοδοτεί το ζητούμενο της άσκησης (*φαινόμενα, δραστηριότητες*). Αποτελεί το σημείο αναφοράς, την κύρια πληροφορία (θέμα), ενώ η αναφορική πρόταση που έπεται λειτουργεί ως δευτερεύουσα πληροφορία, σχόλιο (Ρήμα). Το ονοματικό σύνολο που εγκιβωτίζεται στην αναφορική πρόταση ορίζει τη θεματική περιοχή (*ανθρωπιά*) και τους βασικούς άξονες προσέγγισής της (*έλλειμμα ανθρωπιάς, περιορισμός αυτού του ελλείμματος*).

Σε αρκετές περιπτώσεις δεν χρησιμοποιείται αναφορική πρόταση αλλά η θεματική περιοχή ορίζεται με μια ετερόπτωτη γενική, η οποία προσαρτάται στην ονοματική κεφαλή που ορίζει το ζητούμενο, με αποτέλεσμα μια ακόμη πιο αφαιρετική και απρόσωπη διατύπωση: π.χ. αρνητικές όψεις του φανατισμού και τρόποι αντιμετώπισής τους, εκδηλώσεις αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς, η σημασία της αυτομόρφωσης, τρόποι επανασύνδεσης με αυτήν [την παράδοση], οι συνέπειες της κακής διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου....

Κάποιες φορές επιχειρείται ο περιορισμός και η οριοθέτηση του θεματικού πεδίου με την προσθήκη τροποποιητών, χωρίς ωστόσο να αίρεται η γενικότητα και η αοριστία που δημιουργεί η απουσία συγκεκριμένων προσωπικών, τοπικών και χρονικών δεικτών: π.χ. οι επιπτώσεις της υπερκατανάλωσης στον άνθρωπο και στο φυσικό περιβάλλον, η σημασία του ομαδικού παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική διαμόρφωση και στη μελλοντική κοινωνικοποίηση των εφήβων, η συμβολή της παιδείας στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης, ιδιαίτερα των νέων, οι αρνητικές όψεις του φανατισμού στην κοινωνική ζωή, η ξεχωριστή σημασία της γλωσσικής παιδείας για την προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα, τρόποι αξιοποίησης του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης/διαδικτύου στη δημιουργία σχέσεων φιλίας κ.λπ. Όπως προκύπτει από παραπάνω παραδείγματα, η χρήση γενικευτικών όρων και αφηρημένων εννοιών στη θέση του αποδέκτη των ονοματοποιημένων κοινωνικών δράσεων υπονομεύει την προσπάθεια για οριοθέτηση του θέματος, ευνοώντας τις γενικότητες.

Επιστρέφοντας στο συγκεκριμένο παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι το φαινόμενο που καλείται συνεκδοχικά «έλλειμμα ανθρωπιάς» καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα ανθρωπινων δράσεων και συμπεριφορών, που τοποθετούνται σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό...) και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα, το πολιτικό-οικονομικό σύστημα, τις πολιτισμικές παραδόσεις, το βιοτικό επίπεδο, την κοινωνική θέση, το επάγγελμα, το φύλο, την ηλικία, την οικονομική κατάσταση κ.λπ.<sup>50</sup> Με την ονοματοποίηση όμως όλες αυτές οι δράσεις ανάγονται -με κριτήριο την απουσία ενός ηθικού γνωρίσματος (της ανθρωπιάς)- σε μια γενική και αφηρημένη κατηγορία, από την οποία απουσιάζει κάθε αναφορά στους πιθανούς

---

<sup>50</sup> Ο χρονικός δείκτης (στην εποχή μας) - αόριστος και ασαφής- δεν βοηθάει στην ακριβή οριοθέτηση του φαινομένου.

κοινωνικούς δράστες και στον γεωγραφικό ή κοινωνικό χώρο της δράσης τους, που θα περιόριζε κάπως το πεδίο αναφοράς του μαθητή και θα έδινε μια συγκεκριμένη και κοινωνικά τοποθετημένη κατεύθυνση στον προβληματισμό του. Έτσι ο τελευταίος, για να ανταποκριθεί στην ευρύτητα του θέματος, καταλήγει σε γενικότητες, αοριστολογίες, που στερούνται ουσιαστικού κοινωνικού προβληματισμού.

Η γλώσσα αποτελεί ένα «*δίκτυο ιδεολογικά καθορισμένων επιλογών*» (Μανωλοπούλου 2018: 42) και η επιλογή του συντάκτη του κειμένου να απαλείψει κάθε στοιχείο προσωπικής, τοπικής ή χρονικής δείξης με την ονοματοποίηση των ρηματικών διαδικασιών, δημιουργεί ασάφεια και αοριστία, που αναγκάζει τον μαθητή να καταφύγει σε προκατασκευασμένα και τυποποιημένα εννοιολογικά σχήματα<sup>51</sup> ενώ συγχρόνως συσκοτίζει τους υπαίτιους των φαινομένων. Υπάρχει μ' άλλα λόγια «*απώλεια ως προς αναπαραστατικό νόημα*», η οποία υπονομεύει τελικά την κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή (Παγκουρέλια 2013: 136). Η διαπίστωση του Αγγελάκου (1999: 39), αναφορικά με τα θέματα της περιόδου 1990-1997 σύμφωνα με την οποία «*υπάρχει γενικολογία και αοριστία τόσο στο εννοιολογικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των ζητούμενων του θέματος*» επαληθεύεται και για τα θέματα της εικοσαετίας που ακολούθησε. Επιπλέον, με τον μηχανισμό της ονοματοποίησης η αναγωγή της κοινωνικής παθογένειας σε ένα γενικευμένο έλλειμμα ηθικής φυσικοποιείται και αποκτά την αντικειμενική και αδιαπραγμάτευτη ισχύ ενός γεγονότος, διαμορφώνοντας έναν λόγο απόλυτο που δεν αφήνει περιθώρια εναλλακτικής προσέγγισης.

Συγχρόνως, η οριστική έγκλιση εκφοράς στις αναφορικές προτάσεις (*αποδεικνύουν, αποσκοπούν*) δίνει στη θέση που λανθάνει στο ζητούμενο (*υπάρχει έλλειμμα ανθρωπιάς και μπορεί να περιοριστεί με ατομικές και συλλογικές δράσεις*) την ισχύ μιας απόλυτης παραδοχής, υποσκελίζοντας τη δυνατότητα διατύπωσης κάποιας εναλλακτικής άποψης. Επηρεάζεται δηλαδή η διαπροσωπική λειτουργία του κειμένου «*εφόσον αίρεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης και τα δηλούμενα αποκτούν την ισχύ του δεδομένου και προσυμφωνημένου στον λόγο*» (Παγκουρέλια 2013: 136). Ο εξεταζόμενος τοποθετείται απέναντι σε ένα δεδομένο, το οποίο καλείται να επαληθεύσει, χωρίς να έχει τη

---

<sup>51</sup> Τις περισσότερες φορές οι μαθητές ανατρέχουν σε τυποποιημένα σχεδιαγράμματα φροντιστηριακού χαρακτήρα, τα οποία επιδιώκοντας τη μέγιστη δυνατή πληρότητα, καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα φαινομένων/αιτιών/συνεπειών/τρόπων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η παραγωγή λόγου να μοιάζει περισσότερο με σχεδιάγραμμα παρά με ολοκληρωμένο, τεκμηριωμένο και λογικά διαρθρωμένο λόγο.

δυνατότητα να αντιπαρατεθεί. Γενικότερα διαπιστώνουμε ότι στην αναφορική πρόταση που προσαρτάται στην ονοματική κεφαλή των ονοματικών συνόλων κυριαρχεί ένας κατηγορηματικός τρόπος δήλωσης της εκφερόμενης θέσης, που κυμαίνεται ανάμεσα στην «απόλυτη παραδοχή» και στην υψηλού ή μεσαίου βαθμού τροπικότητα (επιστημική, δεοντική, δυναμική), περιορίζοντας τη «διαλογικότητα» και την «ετερογλωσσία» του κειμένου (Παγκουρέλια 2013: 115).

Συγκεκριμένα, άλλοτε η εκφερόμενη θέση παρουσιάζεται **ως υψηλά εγγυημένη με τη χρήση οριστικής έγκλισης** (π.χ. εκδηλώσεις που βοηθούν όσους συνανθρώπους μας το έχουν ανάγκη, παράγοντες που απειλούν στο σημερινό κόσμο το ιδανικό της Ελευθερίας, τις αιτίες για τις οποίες πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση, υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, τις επιπτώσεις που έχει προκαλέσει η έλλειψη σεβασμού του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον) άλλοτε **ως αναγκαία και επιβεβλημένη** (π.χ. ψυχική δύναμη που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά με αισιοδοξία το μέλλον τους, τις αρετές που πρέπει να διακρίνουν τον συνειδητό δημοκρατικό πολίτη στην καθημερινότητά του, τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον, τους λόγους για τους οποίους πρέπει το ευρύ κοινό να πλησιάσει και να γνωρίσει τους χώρους και τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς) και άλλοτε **ως προσδοκώμενη ή δυνατή** (π.χ. τους σκοπούς και τις αξίες εκείνης της εκπαίδευσης που θα βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν..., τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει ο άνθρωπος και ιδιαίτερα ο σημερινός νέος να συμφιλιωθεί..., στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη..., τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν..., τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί..., τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να συμβάλει..., τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αποκαταστήσει..., δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες και ειδικότερα οι νέοι θα εξοικειωθούν). Σε κάθε περίπτωση η απόλυτη τοποθέτηση του συντάκτη της άσκησης απέναντι στη θέση που καλείται να αναπτύξει ο μαθητής δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης ή αντιπαραθέσης, ενισχύοντας την κατευθυντικότητα του σχολικού λόγου.

#### **4.4.9 Η Ιδεολογική Ταυτότητα των Θεμάτων**

Όσον αφορά την ιδεολογία που διατρέχει τα θέματα, παρατηρούμε ότι συνήθως αντλεί τη δύναμή της από κοινούς τόπους, αντιλήψεις και τρόπους σκέψης που ο «κοινός νους»

δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητήσει, γιατί τους θεωρεί «φυσικούς» και αυτονόητους. Όπως παρατηρεί η Κόντη (2007: 4), μιλώντας για τα θέματα της περιόδου 1981-2001: «το μάθημα της Έκθεσης, αποτέλεσε το εργαστήριο του κοινού νου, εκεί δηλαδή που σμιλεύεται και αναπαράγεται το αυτονόητο, οι κοινές παραδοχές, το «φοκλόρ της φιλοσοφίας». Ο μαθητής διδάσκεται συστηματικά στο εργαστήριο αυτό, όχι μόνο τη γλώσσα και τις συντακτικές δομές της αλλά το σπουδαιότερο: διδάσκεται συστήματα πεποιθήσεων (τόπους) και κανονιστικές αρχές οι οποίες αργότερα θα λειτουργήσουν ως εργαλεία ανάλυσης της πραγματικότητας». Η άποψή της επαληθεύεται και για τα θέματα που ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες.

Συγκεκριμένα, το θεματικό κέντρο των περισσότερων θεμάτων αποτελούν αφηρημένες έννοιες, οι οποίες θα μπορούσαν να τοποθετηθούν στο αξιολογικό δίπολο «καλό-κακό», συγκροτώντας τον κυρίαρχο αξιακό κώδικα:

Θετικές έννοιες: επιστήμη/διαδίκτυο, παιδεία/εκπαίδευση, γνώση/διάδοση της γνώσης, αυτομόρφωση/δια βίου παιδεία, ανάγνωση βιβλίων, κοινωνικοποίηση, ψυχική και σωματική διαμόρφωση, ψυχική δύναμη, ανθρωπιά/ανθρωπιστική συνείδηση φιλανθρωπία/εθελοντισμός, φιλία, ενότητα ευρωπαϊκών λαών, παράδοση/αξίες παρελθόντος/πολιτιστική κληρονομιά, τέχνη/τραγική ποίηση, ελευθερία, δημοκρατία/δημοκρατικές αρετές, ισορροπία/μέτρο, αρμονική συνύπαρξη, διάλογος, γλωσσική παιδεία/πνευματικός πολιτισμός, συναίσθημα τιμής (φιλοτιμία), πρότυπα, φυσικό περιβάλλον, ελεύθερος χρόνος, τουρισμός/ «ταξιδεύειν», ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (πληγέντες από φυσική καταστροφή, αμεα)

Αρνητικές έννοιες: πλεονεξία, υλικός ευδαιμονισμός, αλόγιστη επιδίωξη του «έχειν», υπέρβαση του μέτρου, βία/φανατισμός, αντιδημοκρατικές συμπεριφορές, στερεότυπα, καταστροφή των βιβλίων

Ο κώδικας αυτός δεν είναι άλλος από τον ανθρωπιστικό, ο οποίος απορρέει από την πολιτιστική μας παράδοση (κλασική και χριστιανική) και αποτελεί τον κυρίαρχο κώδικα ηθικής του παραδοσιακού σχολικού λόγου. Χαρακτηρίζεται από την πίστη στον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του και την πεποίθηση ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα αδιέξοδα και να προοδεύσει με όπλο τη γνώση και μια ανώτερη ηθική βούληση που υπαγορεύεται από τις αξίες της δημοκρατίας και του ανθρωπισμού και καλλιεργείται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας. Γίνεται αντιληπτό ότι το κύρος αυτού του ανθρωποκεντρικού μοντέλου δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί στη συνείδηση



του σύγχρονου Έλληνα, η οποία έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού σχολικού λόγου που δίνει κεντρική θέση στην παράδοση του κλασικού ανθρωπισμού. Είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση που διατυπώνει ο Τζίφας (στο Αγγελάκος 1999: 36), σύμφωνα με την οποία την Έκθεση Ιδεών «την παρήγαγε η αστική δημοκρατική ιδεολογία στην ‘ηρωική’ της περίοδο, την εποχή της σύγκρουσης με τη θρησκευτική σκέψη και τον αριστοκρατικό φορμαλισμό και της επιβολής του ανθρωπιστικού ιδεώδους και του ορθολογισμού στο περιεχόμενο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης». Γι’ αυτό και θεωρείται «φυσικό» κάθε απόκλιση από τον ανθρωπιστικό ηθικό κώδικα να αξιολογείται αρνητικά και να παρουσιάζεται ως βασική αιτία της σύγχρονης κακοδαιμονίας, γεγονός που επιβάλλει ως λύση στα σύγχρονα αδιέξοδα την αποκατάσταση της σχέσης με τις παραδοσιακές αξίες του ανθρωπισμού<sup>52</sup>.

Χαρακτηριστικό είναι το θέμα του 2014 στο οποίο η σύγχρονη κοινωνική παθογένεια ανάγεται στο «έλλειμμα ανθρωπιάς» που χαρακτηρίζει την εποχή μας, ενώ «ο περιορισμός του ελλείμματος», που θα επιτευχθεί με «δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές» παρουσιάζεται ως λύση. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το θέμα του 2013, όπου η οικολογική καταστροφή και οι κίνδυνοι που αυτή συνεπάγεται για τον άνθρωπο ανάγονται στην «έλλειψη σεβασμού» του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον, ενώ ως λύση προτείνεται «η αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με αυτό». Σύμφωνα με τη λογική αυτή, αξιολογείται αρνητικά: η απομάκρυνση της επιστήμης από τις αρχές του ανθρωπισμού, που οδηγεί σε «ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης» και αντιμετωπίζεται με την ηθική καλλιέργεια του επιστήμονα (2002, 2017), η απόκλιση από τις αρχές της δημοκρατίας, που αποτυπώνεται σε «εκδηλώσεις αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς στον καθημερινό βίο» (επαν. 2008), η απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, που οδηγεί σε «χαμηλής ποιότητας γλωσσική έκφραση» και επιβάλλει να δοθεί «ξεχωριστή σημασία στη γλωσσική παιδεία για την προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού». Ιδιαίτερα τονίζεται η «έλλειψη επικοινωνίας με τις παραδοσιακές αξίες του παρελθόντος» (επαν. 2004), η «απομάκρυνση από την παράδοση» (2008) και από τα «μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς» (2015) -η οποία υποβάλλεται ως αιτία πολιτιστικής και εθνικής αλλοτρίωσης- ενώ ως λύση προτείνεται η «συμφιλίωση», η «επανασύνδεση» και η «εξοικείωση» με τις ανθρωπιστικές αξίες και τα πολιτιστικά επιτεύγματα του παρελθόντος. Κοινό τόπο αποτελεί επίσης η απειλή που συνεπάγεται η υπέρβαση του

---

<sup>52</sup> Βλ. και κεφ. 4.4. 6

μέτρου, όπως η «αλόγιστη επιδίωξη του 'έχειν'» (επαν. 2014), η «ανθρώπινη πλεονεξία» που οδηγεί στον «υλικό ευδαιμονισμό» (επαν. 2005), ο «καθημερινός καταγιγισμός πληροφοριών» (2004), που το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει.

Χωρίς να αμφισβητείται βέβαια η ισχύς των ανθρωπιστικών αξιών και το γεγονός ότι πρέπει να αποτελούν τη βάση κάθε σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι η προώθησή τους, με τον τρόπο που γίνεται στα θέματα των εξετάσεων, οδηγεί σε μια τυποποίηση που στην ουσία αναιρεί κάθε δυνατότητα κριτικής καλλιέργειας. Δημιουργείται δηλαδή η εντύπωση ότι στη ρίζα των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων βρίσκεται ένα γενικευμένο έλλειμμα ηθικής<sup>53</sup>, το οποίο θεωρείται απόρροια του υλικού ευδαιμονισμού που προάγεται στο πλαίσιο της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και για τη θεραπεία του οποίου επιβάλλεται η επιστροφή στις παραδοσιακές ηθικο-πνευματικές αξίες<sup>54</sup>. Πρόκειται για ιδεολόγημα που κυριάρχησε στον παραδοσιακό σχολικό λόγο (Αγγελάκος 1999: 39) σύμφωνα με το οποίο η ευθύνη για τα αδιέξοδα του σύγχρονου πολιτισμού μετατίθεται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές εξουσίας στην «ηθική ανεπάρκεια» του ατόμου, επιβάλλοντας μια μονόπλευρη θεώρηση της σύγχρονης πραγματικότητας, που αναπαράγει τυποποιημένα σχήματα του παρελθόντος και χειραγωγεί τη σκέψη των μαθητών.

---

<sup>53</sup> Ενδεικτικό είναι το θέμα του 2007, όπου ο προσδιορισμός του ιστορικού-κοινωνικού πλαισίου γίνεται με αναφορά σε ένα ηθικό γνώρισμα, που ανάγεται σε διακριτικό του χαρακτηριστικό (*εποχή με μεγάλο έλλειμμα ανθρωπιάς*).

<sup>54</sup> Ακόμη και τα θέματα που εξαίρουν τη συμβολή της επιστήμης και των επιτευγμάτων της στην πρόοδο ανθρώπου (2002, 2017), θέτουν ρητά ή υπόρρητα ως βασική προϋπόθεση την ηθική θωράκιση των λειτουργών της, ενώ τα «ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και γνώσης» (2009) και τα «ψηφιακά βιβλία» (επαν. 2016) αξιολογούνται θετικά μόνο όταν «*συνυπάρχουν αρμονικά*» με το παραδοσιακό έντυπο βιβλίο.

# Επίλογος

## 1. Συμπεράσματα

Η κριτική ανάλυση των ασκήσεων παραγωγής λόγου που τέθηκαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις κατά την περίοδο 2000-2018 επιβεβαίωσε πως ο επίσημος σχολικός λόγος δεν μπορεί να είναι ιδεολογικά αθώος. Οι λεξικογραμματικές επιλογές και η κειμενική οργάνωση των ασκήσεων παραγωγής λόγου οικοδομούν μια εκδοχή της σύγχρονης πραγματικότητας που αναπαράγει συγκεκριμένες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες, επηρεάζοντας τον λόγο που παράγουν οι μαθητές. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της κοινωνικής αναπαραστάσης είναι η ασάφεια και η αοριστία που χαρακτηρίζει τόσο τους συμμετέχοντες όσο και το καταστασιακό πλαίσιο, η οποία διαχέει την ευθύνη για τα υπό εξέταση κοινωνικά φαινόμενα, υπονομεύοντας τον ουσιαστικό κοινωνικό προβληματισμό και ευνοώντας την αναπαραγωγή τυποποιημένων ερμηνευτικών σχημάτων που έχουν φυσικοποιηθεί στη συνείδηση του σύγχρονου ανθρώπου λόγω της κυρίαρχης θέσης που κατέχουν στον παραδοσιακό σχολικό λόγο. Η χρήση γενικευτικών δραστών και αόριστων καταστασιακών δεικτών, η παθητική σύνταξη και κυρίως η εκτενής χρήση ονοματοποίησης αποτελούν μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές λεξικογραμματικές επιλογές που επιστρατεύονται για την οικοδόμηση ενός γενικού και αόριστου κοινωνικού πλαισίου, προσδίδοντας παράλληλα στις κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές την ισχύ μιας αντικειμενικής και αδιαπραγμάτευτης πραγματικότητας, που δεν αφήνει περιθώρια κριτικής αμφισβήτησης στον μαθητή και επιβάλλει δογματικά και απόλυτα σ' αυτόν τη στάση που πρέπει να κρατήσει. Σ' αυτό συντελεί και η μονολογική δομή του θέματος, από την οποία απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε αντίθετες απόψεις, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αμφισβήτηση και κριτική διαπραγμάτευση και να οδηγήσουν στην παραγωγή ενός επιχειρηματολογικά αποτελεσματικού λόγου. Την ίδια στιγμή η άνιση σχέση των συμμετεχόντων στο κειμενικό γεγονός (εξεταζόμενου – καθηγητή) και το επίσημο και απρόσωπο θεσμικό πλαίσιο (ο θεσμός των Πανελληνίων) ασκούν πίεση στον εξεταζόμενο μαθητή να συμμορφωθεί με τις συμβάσεις του σχολικού λόγου, η οποία ενισχύεται από τον υψηλό βαθμό κατευθυντικότητας που χαρακτηρίζει τον λόγο της εκφώνησης. Η σκέψη του

μαθητή ουσιαστικά χειραγωγείται και ο ίδιος εθίζεται σε μια νοοτροπία υποταγής και όχι κριτικής παρέμβασης στο κοινωνικό γίνεσθαι. Συγχρόνως, το ψευδοεπικοινωνιακό πλαίσιο υπονομεύει την παραγωγή επικοινωνιακά αυθεντικού λόγου, οδηγώντας τελικά τους μαθητές στην παραγωγή της παραδοσιακής «έκθεσης ιδεών». Οι μαθητές άλλωστε καλούνται ουσιαστικά να διαπραγματευθούν γενικές και αφηρημένες έννοιες, που αντλούν τη δύναμή τους από τον διαχρονικό και καθολικά αποδεκτό κώδικα των ανθρωπιστικών αξιών, και όχι να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε κοινωνικά προσδιορισμένες στάσεις και συμπεριφορές, με αποτέλεσμα η ευθύνη για την παθογένεια του σύγχρονου κόσμου να μετατίθεται από τον κοινωνικό-πολιτικό χώρο στον χώρο της ηθικής και των αξιών και να αναιρείται κάθε σκέψη κοινωνικο-πολιτικής αλλαγής.

Αυτό που διαπιστώνουμε τελικά είναι ότι παρά την προσπάθεια για ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο<sup>55</sup> με την αναπλαισίωση σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών λόγων (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί), η παραγωγή λόγου στο σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων μένει καθηλωμένη σε μια παραδοσιακή λογική, που –παρά τις αντίθετες εξαγγελίες- υπονομεύει τη δημιουργία κριτικών μαθητικών ταυτοτήτων, διακινώντας μια λογική υποταγής στις κοινωνικές συμβάσεις.

Η απόφαση της Πολιτείας να συντάξει Οδηγίες Διδασκαλίας στο πνεύμα του κριτικού γραμματισμού και για τη Β΄ Λυκείου<sup>56</sup> δείχνει να διαγράφεται μια βούληση μεταβολής της υπάρχουσας κατάστασης, η οποία όμως θα μείνει ανεκπλήρωτη, αν δεν πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές στη φιλοσοφία των Πανελληνίων Εξετάσεων, που επηρεάζουν καταλυτικά τη γλωσσική διδασκαλία ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου, ανακόπτοντας κάθε ανανεωτική προσπάθεια.

---

<sup>55</sup> Με το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 και του 2011

<sup>56</sup> «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019».

## 2. Προτάσεις για την Παραγωγή Επιχειρηματολογικού Λόγου στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού

Ο επαναπροσδιορισμός του λόγου των Πανελληνίων Εξετάσεων στη βάση των αρχών του κριτικού γραμματισμού συνεπάγεται ότι για την παραγωγή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου δεν αρκεί η γλωσσική επάρκεια του γράφοντος ούτε η εξοικείωση με τη δομή του επιχειρήματος και η γνώση του υπό διαπραγμάτευση θέματος· απαιτείται επίσης σαφής αντίληψη του επικοινωνιακού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται ένα κειμενικό γεγονός, προκειμένου να γίνει η επιλογή των κατάλληλων επιχειρημάτων και λεξικογραμματικών στοιχείων που θα καταστήσουν το κείμενο επικοινωνιακά αποτελεσματικό και λειτουργικό, δηλαδή πειστικό. Ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι απώτερος στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι η κοινωνική χειραφέτηση και αλλαγή, η πειστικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου εξαρτάται από τον βαθμό κριτικής επίγνωσης του ομιλητή, της επίγνωσης δηλαδή των τρόπων με τους οποίους επιβάλλονται οι κυρίαρχες αξίες μέσω της γλώσσας (Fairclough 1995: 221-222).

Αυτό προϋποθέτει εμπλοκή σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας -ή τουλάχιστον σε μια αληθοφανή προσομοίωσή του- και φυσικά σαφή προσδιορισμό του στόχου που επιδιώκεται, της οπτικής γωνίας και των προθέσεων του ομιλητή, του ιδεολογικού πλαισίου και της κοινωνικής και ιδεολογικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επεξεργασία και η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου αντιμετωπίζεται ως στοχοθετημένη και κοινωνικά οριοθετημένη πρακτική με δυναμικό χαρακτήρα και όχι ως μηχανική άσκηση αναπαραγωγής τυποποιημένων γνώσεων και κειμενικών προτύπων. Κατά συνέπεια, ενθαρρύνεται η επιλογή διαφορετικών λεξικογραμματικών και κειμενικών δομών, προκειμένου να αναδειχθεί η ετερογένεια που χαρακτηρίζει την παραγωγή λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας.

Κάτι τέτοιο στην περίπτωση της διδακτικής του επιχειρηματολογικού λόγου, ο οποίος επιστρατεύεται προκειμένου να επηρεάσει την τοποθέτηση κάποιου πάνω σε ένα θέμα μέσα από την υπεράσπιση ή την ανασκευή μιας θέσης, σημαίνει διδασκαλία και παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών που επιτελούν επιχειρηματολογική λειτουργία

(άρθρο, δοκίμιο, διαφήμιση, λογοτεχνική κριτική, πολιτικός λόγος, επιστολή διαμαρτυρίας κ.λπ.), που μπορεί να συνδυάζουν διάφορους τύπους κειμενικής οργάνωσης (περιγραφή, αφήγηση, διάλογο, εξήγηση) στο πλαίσιο μιας ευρύτερης επιχειρηματολογικής δομής. Και επειδή ο επιχειρηματολογικός τύπος κειμενικής οργάνωσης μπορεί να επιστρατεύεται από κάποιο κειμενικό είδος, για να υπηρετήσει παράλληλα με την πειθώ –ή εκτός από την πειθώ- και άλλους στόχους<sup>57</sup>, αναγκαία κρίνεται και η κριτική αντιπαράθεση κειμένων που χρησιμοποιούν τον τύπο της επιχειρηματολογίας, προκειμένου να καταδειχθεί η λειτουργία που υπηρετούν σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα, γεγονός που προωθεί όχι μόνο τη γνώση για τους κειμενικούς τύπους και τις λειτουργίες τους αλλά και την επίγνωση της κοινωνικής διάστασης του παραγόμενου λόγου, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για συνειδητή χρήση του με στόχο την κοινωνική παρέμβαση.

Αναγκαία κρίνεται επίσης η έκθεση των μαθητών σε περισσότερες από μια εκδοχές της πραγματικότητας και η επαφή τους με αντιτιθέμενες απόψεις, γεγονός που προϋποθέτει η παραγωγή λόγου να έπεται της συγκριτικής εξέτασης κειμένων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική γωνία, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετηθούν αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα και να εκφράσουν τη δική τους φωνή, έχοντας επίγνωση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικές ιδεολογίες εγγράφονται στις κειμενικές και λεξικογραμματικές δομές και επηρεάζουν τη νοηματοδότηση του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο, καθώς έρχεται ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού και όχι ως μηχανική αναπαραγωγή τυποποιημένων γνώσεων.

Για την κινητοποίηση κριτικής αναστοχαστικής διάθεσης αναγκαία κρίνεται και η αλλαγή στη δομή και ρητορική της εκφώνησης των θεμάτων παραγωγής λόγου, με στόχο τον μετριασμό της πίεσης που ασκείται στον μαθητή να συμμορφωθεί με το κυρίαρχο ιδεολογικό και γλωσσικό πρότυπο και τη δημιουργία προϋποθέσεων κριτικής τοποθέτησης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου

---

<sup>57</sup> Χαρακτηριστική θα μπορούσε να θεωρηθεί για παράδειγμα η περίπτωση ενός **ανέκδοτου** που μπορεί να χρησιμοποιεί το δομικό σχήμα του επιχειρήματος για ψυχαγωγικούς λόγους.

απαιτείται χρήση μετριαστικών τροπικών δεικτών και συντακτικών τροποποιητών, που περιορίζουν την υψηλή κατευθυντικότητα και περιχάραξη της εκφώνησης, πρόκριση της ερωτηματικής έναντι της προστακτικής διατύπωσης και οργάνωση των θεμάτων στη βάση μιας διαλογικής δομής, που θα τοποθετεί τον μαθητή απέναντι σε εναλλακτικές ή αντιτιθέμενες εκδοχές ενός θέματος, αφήνοντάς του περιθώριο ελεύθερης έκφρασης. Βασική προϋπόθεση επίσης αποτελεί η αποφυγή συντακτικών σχημάτων, όπως η ονοματοποίηση και η παθητική σύνταξη, που συγκαλύπτουν τους υπεύθυνους των κοινωνικών δράσεων και προσδίδουν στα κοινωνικά φαινόμενα απόλυτη και αδιαπραγμάτευτη ισχύ. Αντί αυτών καλό θα ήταν να προτιμάται η ενεργητική ρηματική σύνταξη που προβάλλει τους δράστες των κοινωνικών διαδικασιών, οι οποίοι πρέπει να έχουν συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα και να εντάσσονται σε κοινωνικά προσδιορισμένα πεδία. Γενικότερα πρέπει να αποφεύγεται η γενικότητα και η αοριστία στον προσδιορισμό του κοινωνικού πλαισίου με τη χρήση συγκεκριμένων καταστασιακών δεικτών (χρονικών και τοπικών), που παραπέμπουν σε ρεαλιστικά συγκείμενα, ικανά να προκαλέσουν στοχευμένο και αυθεντικό προβληματισμό και κατ' επέκταση πειστική επιχειρηματολογία.

Πάνω απ' όλα λοιπόν χρειάζεται αναθεώρηση του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται τα θέματα. Η προσκόλληση σε μια λογική ηθικού και πολιτισμικού ελλείμματος που ανάγεται σε κύρια αιτία όλων των κοινωνικών φαινομένων, επιβάλλοντας ουσιαστικά ως μοναδική λύση την αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τις ηθικοπνευματικές αξίες, εγκλωβίζει τον μαθητή σε ένα τυποποιημένο ερμηνευτικό σχήμα εμποδίζοντάς τον να αντιληφθεί τις ποικίλες πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις των κοινωνικών φαινομένων. Προάγοντας μια τέτοια πνευματική μονομέρεια το σύγχρονο σχολείο αφήνει τον μαθητή παροπλισμένο στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο που χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και ετερογένεια, τη στιγμή που θα έπρεπε περισσότερο από ποτέ να του καλλιεργήσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις ιδεολογικές σκοπιμότητες που λανθάνουν σ' αυτά που ακούει και διαβάζει και να συνδιαλέγεται κριτικά με το διαφορετικό. Κατά συνέπεια, η άσκηση στην παραγωγή λόγου είναι ανάγκη να γίνει άσκηση στην παραγωγή κριτικού λόγου στο πλαίσιο μιας γενικότερης παιδαγωγικής κριτικού γραμματισμού.

# Παράρτημα

## A.1 Θέματα Πανελληνίων και Επαναληπτικών Πανελληνίων Εξετάσεων 2000-2018

2000

Τώρα που έφτασε η στιγμή της αποφοίτησής σας από το Λύκειο, αξιοποιώντας τις εμπειρίες της σχολικής σας ζωής, να γράψετε μια επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, στην οποία να διατυπώνετε τεκμηριωμένα τις απόψεις σας για τις αλλαγές που θα θέλατε να γίνουν στο σχολείο, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. (500 - 600 λέξεις).

2001

Σας δίνεται η ευκαιρία, με αφορμή μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου σας, να συναντήσετε έναν διανοούμενο. Ποιες σκέψεις σας θα του εκθέτατε σχετικά με το πώς πρέπει να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν σήμερα τη νεολαία; (Να καταγράψετε τις σκέψεις σας αυτές σ' ένα δοκίμιο πειθούς 500-600 λέξεων, το οποίο θα του επιδώσετε κατά τη συνάντησή σας.)

2002

Πληροφορηθήκατε από τον ημερήσιο τύπο ότι σε ερευνητικό κέντρο πρόκειται να γίνουν πρωτοποριακά πειράματα Γενετικής και προβληματιστήκατε για τη χρήση των αποτελεσμάτων τους. Να γράψετε ένα άρθρο για το περιοδικό του σχολείου σας, στο οποίο να εκφράσετε τις ανησυχίες σας για ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης και να τονίσετε με επιχειρήματα ότι είναι αναγκαίο η επιστήμη να βρίσκεται διαρκώς στην υπηρεσία του ανθρώπου. (500-600 λέξεις)

2003



Ως μέλος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του Λυκείου σου εκπροσωπείς τους συμμαθητές σου σε μια εκδήλωση της περιοχής σου που έχει ως θέμα το φυσικό περιβάλλον και την ποιότητα ζωής. Να διαμορφώσεις μια εισήγηση με την οποία θα παρουσιάσεις τις επιπτώσεις της υπερκατανάλωσης στον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον προτείνοντας και τρόπους αντιμετώπισής τους. (500-600 λέξεις).

#### Επαναληπτικές 2003

Το επόμενο φύλλο της εφημερίδας του σχολείου σας είναι αφιερωμένο σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα αυτό να γράψετε ένα άρθρο σχετικά με τους σκοπούς και τις αξίες εκείνης της εκπαίδευσης που θα βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν συνειδητά στην κοινότητα των Ευρωπαϊκών λαών και να συμβάλουν στην ενίσχυση της ενότητάς της (500-600 λέξεις).

2004
------

Ως τελιόφοιτος να γράψεις ένα άρθρο 400-500 λέξεων για την τοπική εφημερίδα. Στο άρθρο αυτό, με βάση τη σχολική σου εμπειρία, να αναφέρεις τι προσφέρει το σχολείο για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταιγισμού των πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία. Ποιες αλλαγές θα πρότεινες για τη βελτίωση αυτών των προσφορών του σχολείου;

#### Επαναληπτικές 2004

Με αφορμή την άποψη του δοκιμιογράφου ότι ο σημερινός άνθρωπος δεν επικοινωνεί πλέον με τις παραδοσιακές αξίες του παρελθόντος, να συντάξετε ένα κείμενο στο οποίο να επισημαίνετε τους κινδύνους που εγκυμονεί η έλλειψη αυτής της επικοινωνίας. Στη συνέχεια, να προτείνετε τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει ο άνθρωπος και ιδιαίτερα ο σημερινός νέος να συμφιλιωθεί με το παρελθόν και τις ρίζες του (500-600 λέξεις).

2005
------

Στα πυκνοκατοικημένα αστικά κέντρα μειώνονται σταδιακά οι χώροι ομαδικής ψυχαγωγίας και άθλησης. Στο πολιτιστικό κέντρο του δήμου σας καλείστε, ως εκπρόσωπος των μαθητών και χρήστης αυτών των χώρων, να επισημάνετε σε μια ομιλία

σας 500-600 λέξεων τη σημασία του ομαδικού παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική διαμόρφωση και στη μελλοντική κοινωνικοποίηση των εφήβων.

Επαναληπτικές 2005

Ως εκπρόσωπος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του σχολείου σας έχετε αναλάβει να παρουσιάσετε σε εκδήλωση του πολιτιστικού συλλόγου της περιοχής σας τις απόψεις σας ως προς τη σχέση της ανθρώπινης πλεονεξίας με τον υλικό ευδαιμονισμό και να προτείνετε τρόπους για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ομιλία σας δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10' (500-600 λέξεις).

2006
------

Στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου σας πραγματοποιείται εκδήλωση για παιδιά που προέρχονται από περιοχή της χώρας η οποία έχει πρόσφατα πληγεί από φυσική καταστροφή. Εκεί έχετε κληθεί ως εκπρόσωπος του σχολείου σας να απευθύνετε σύντομη ομιλία. Τι θα αναφέρατε σχετικά με την ψυχική δύναμη που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά με αισιοδοξία το μέλλον τους; Με ποιους τρόπους, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε η Πολιτεία να συμβάλει στην ανακούφισή τους; Η ομιλία σας δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10' (500-600 λέξεις).

Επαναληπτικές 2006

Με αφορμή τα συχνά κρούσματα βίας που προκαλούνται σε διάφορες περιοχές από αλληλοσυμπλεκόμενους οπαδούς ποδοσφαιρικών ομάδων, το πολιτιστικό κέντρο του Δήμου σας οργανώνει εκδήλωση για τις επιπτώσεις του φανατισμού των ατόμων στην καθημερινότητά τους. Σε μια δεκάλεπτη ομιλία σας, να επισημάνετε τις αρνητικές όψεις του φανατισμού στην κοινωνική ζωή και να προτείνετε τρόπους για την αντιμετώπισή τους (500-600 λέξεις).

2007
------

Σε μια εποχή με μεγάλο έλλειμμα ανθρωπιάς έχει σημασία να οργανώνονται εκδηλώσεις που βοηθούν όσους συνανθρώπους μας το έχουν ανάγκη. Να γράψετε ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σας, όπου θα εξηγήτε γιατί πρέπει να στηρίζονται τέτοιες

προσπάθειες. Παράλληλα, να αναφερθείτε στη συμβολή της παιδείας στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης, ιδιαίτερα των νέων (500-600 λέξεις).

#### Επαναληπτικές 2007

Σε μια εποχή κατά την οποία η Ελευθερία αποτελεί καίριο ζητούμενο, δεν είναι λίγες οι φορές που απειλείται ή παραβιάζεται, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Σε εκδήλωση που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων του σχολείου σου καλείσαι να αναπτύξεις, ως εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας, τις απόψεις σου σχετικά με τους παράγοντες που απειλούν στο σημερινό κόσμο το ιδανικό της Ελευθερίας και να δείξεις με ποιους τρόπους αυτή κατοχυρώνεται. (500-600 λέξεις)

2008
------

Ο Δήμος σας διοργανώνει μια εκδήλωση με θέμα την παράδοση. Ως εκπρόσωπος της μαθητικής σας κοινότητας αναλάβετε τη σύνταξη ενός κειμένου που θα εκφωνηθεί στην εκδήλωση. Σ' αυτό να αναφέρετε τις αιτίες για τις οποίες πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση και να προτείνετε τρόπους επανασύνδεσής τους με αυτήν (500-600 λέξεις).

#### Επαναληπτικές 2008

Το προσεχές τεύχος του περιοδικού του σχολείου σας θα περιλαμβάνει αφιέρωμα με θέμα τη Δημοκρατία στη σύγχρονη εποχή. Να γράψετε ένα άρθρο 500-600 λέξεων στο οποίο να επισημαίνετε εκδηλώσεις αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς στον καθημερινό βίο και να αναφέρετε τις αρετές που πρέπει να διακρίνουν τον συνειδητό δημοκρατικό πολίτη στην καθημερινότητά του.

2009
------

Συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους. Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική σας εφημερίδα να αιτιολογήσετε το παραπάνω φαινόμενο και να αναφερθείτε στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη του βιβλίου με τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και γνώσης (500-600 λέξεις).

#### Επαναληπτικές 2009

Συχνά παρατηρείται στις μέρες μας χαμηλή ποιότητα γλωσσικής έκφρασης σε ποικίλες μορφές επικοινωνίας, προφορικής ή γραπτής. Ως μέλος της Βουλής των Εφήβων, σε γραπτή σας εισήγηση, να αιτιολογήσετε το παραπάνω φαινόμενο και να αναφερθείτε στην ξεχωριστή σημασία της γλωσσικής παιδείας για την προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού (500-600 λέξεις).

2010

Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στην εφημερίδα του σχολείου σας να αναφερθείτε στη σημασία της αυτομόρφωσης και να προτείνετε τρόπους πραγμάτωσής της σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. (500-600 λέξεις).

Επαναληπτικές 2010

Η προστασία του περιβάλλοντος είναι υποχρέωση και δικαίωμα όλων μας. Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική σας εφημερίδα να αναπτύξετε τους λόγους για τους οποίους πρέπει να προστατεύεται το περιβάλλον και να προτείνετε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού (500-600 λέξεις).

2011

Ως ομιλητής σε ημερίδα που οργανώνει το σχολείο σου με θέμα τη χρήση του διαδικτύου, να αναπτύξεις τις απόψεις σου σχετικά με τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο πλαίσιο του σχολείου. (500-600 λέξεις)

Επαναληπτικές 2011

Σε ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου σας να παρουσιάσετε τις συνέπειες της κακής διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου από τον σύγχρονο άνθρωπο και να διατυπώσετε προτάσεις για τη δημιουργικότερη αξιοποίησή του. (500-600 λέξεις).

2012

Σε ημερίδα του δήμου σου με θέμα «Τέχνη και Ζωή» συμμετέχεις ως εκπρόσωπος του σχολείου σου με εισήγηση 500-600 λέξεων. Στην εισήγηση αυτή αναφέρεσαι στην

προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να συμβάλλει στην ουσιαστική επαφή τους με αυτήν.

Επαναληπτικές 2012

Σε ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου σας να αναπτύξετε με επιχειρήματα για ποιους λόγους αξίζει να καλλιεργείται στους νέους το συναίσθημα της τιμής και πώς η επαφή των νέων με την τραγική ποίηση μπορεί να ενισχύσει το συναίσθημα αυτό (500–600 λέξεις).

2013
------

Σε άρθρο που πρόκειται να αναρτηθεί στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου σας να εκθέσετε τις απόψεις σας σχετικά με:

- α) τις επιπτώσεις που έχει προκαλέσει η έλλειψη σεβασμού του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον και
- β) τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αποκαταστήσει τη σχέση του με αυτό (500-600 λέξεις).

Επαναληπτικές 2013

Ο διάλογος θεωρείται άριστη μορφή επικοινωνίας και καθοριστική μέθοδος ορθής επίλυσης των προβλημάτων. Να διατυπώσετε τις απόψεις σας σχετικά με την παραπάνω θέση και να προτείνετε τρόπους αξιοποίησης του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το κείμενό σας (500-600 λέξεων) πρόκειται να δημοσιευθεί σε περιοδικό του πολιτιστικού συλλόγου του δήμου σας.

2014
------

Σε άρθρο σας, που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, να αναφερθείτε σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος (500-600 λέξεις).

Επαναληπτικές 2014

«Ο άνθρωπος επιθυμεί να είναι και θέλει να έχει». Σε ένα αποδεικτικό δοκίμιο (500-600 λέξεων) να αναφέρετε: α) παράγοντες που ωθούν τον σύγχρονο άνθρωπο στην αλόγιστη επιδίωξη του «έχειν»; β) εφόδια που απαιτούνται, προκειμένου ο άνθρωπος να επιτύχει την εξισορρόπηση ανάμεσα στο «έχειν» και το «είναι».

2015

Σε ομιλία που θα εκφωνήσετε σε ημερίδα του Δήμου σας με θέμα «Προστασία και αξιοποίηση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς», να εκθέσετε τις απόψεις σας (500-600 λέξεις) σχετικά με: α) τους λόγους για τους οποίους πρέπει το ευρύ κοινό να πλησιάσει και να γνωρίσει τους χώρους και τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και β) τις δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες και ειδικότερα οι νέοι θα εξοικειωθούν με αυτά.

Επαναληπτικές 2015

Με αφορμή τη βράβευση συμμαθητή σας με αναπηρία ο οποίος άριστευσε, να συντάξετε άρθρο 500–600 λέξεων που θα δημοσιευτεί σε τοπική εφημερίδα, εκθέτοντας τις απόψεις σας σχετικά με τα παρακάτω: α) Ποια εικόνα και ποια στερεότυπα έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία; β) Για ποιους λόγους τέτοια άτομα μπορούν με τη στάση ζωής τους να αποτελέσουν πρότυπο για όλους μας;

2016

Σε ομιλία 500-600 λέξεων που θα γράψετε για να εκφωνήσετε σε εκδήλωση του σχολείου σας, με θέμα τις ανθρώπινες σχέσεις στη σύγχρονη εποχή, να εκθέσετε: α) τα χαρακτηριστικά της γνήσιας φιλίας, όπως εσείς την αντιλαμβάνεστε και β) την άποψή σας σχετικά με τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης/διαδικτύου στη δημιουργία σχέσεων φιλίας.

Επαναληπτικές 2016

Σε ένα άρθρο 500-600 λέξεων που θα δημοσιευτεί στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου σας, να εκθέσετε τις απόψεις σας σχετικά με: α) την αξία της ανάγνωσης και της μελέτης έντυπων και ψηφιακών βιβλίων, και β) τους παράγοντες που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το βιβλίο.

2017

Στην τελετή αποφοίτησης του σχολείου σας ως υποψήφιοι/ες φοιτητές/τριες και μελλοντικοί/κές επιστήμονες εκφωνείτε μια ομιλία 500-600 λέξεων στην οποία εστιάζετε σε δύο άξονες α) στον ρόλο της επιστήμης στην αντιμετώπιση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη σας, σύγχρονων προβλημάτων και β) στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτό τον στόχο.

#### Επαναληπτικές 2017

Σε ομιλία σας στο πλαίσιο συζήτησης, η οποία οργανώνεται στη σχολική κοινότητα, παρουσιάζετε τις απόψεις σας για τα παρακάτω θέματα: α) τι προσφέρει το «ταξιδεύειν» σε έναν άνθρωπο της ηλικίας σας; και β) ποια μορφή τουρισμού (μαζικού/συμβατικού ή εναλλακτικού) θα επιλέγατε και γιατί; Το κείμενό σας θα έχει έκταση 500-600 λέξεις.

2018
------

Με αφορμή διάλογο που έχει ανοίξει στη σχολική κοινότητα σχετικά με τον μορφωτικό ρόλο του σχολείου στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, γράφετε ένα άρθρο (500-600 λέξεις) στη μαθητική εφημερίδα στο οποίο: α) υποστηρίζετε την άποψη ότι το σχολείο οφείλει, παράλληλα με την εκπαιδευτική, να ασκεί και παιδευτική λειτουργία, και β) προτείνετε, αιτιολογημένα, τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου.

#### Επαναληπτικές 2018

Συμμετέχετε σε έναν διαγωνισμό μαθητικού δοκιμίου με θέμα: *«Ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στη Γη έχει καταφέρει να αξιοποιήσει το φυσικό περιβάλλον προς όφελός του. Ωστόσο, σύμφωνα με ορισμένους έχει υπερβεί το μέτρο στη σχέση του με τη φύση»*. Στο δοκίμιό σας να παρουσιάσετε δύο σημαντικά επιτεύγματα του ανθρώπου στην προσπάθεια του να αξιοποιήσει το φυσικό περιβάλλον και δύο περιπτώσεις υπέρβασης του μέτρου στη σχέση του με τη φύση, αιτιολογώντας τις απόψεις σας. Το κείμενό σας θα έχει έκταση 500-600 λέξεις. Να δώσετε έναν τίτλο στο δοκίμιό σας.

## **A. 2 Αμέτοχος αλλά και «Άχρηστος»;**

[1] Ασφαλώς κανείς δεν μπορεί να προβαίνει σε συγκρίσεις της κλασικής αθηναϊκής δημοκρατίας με αυτή των ημερών μας. Οι εποχές και οι συνθήκες είναι εντελώς διαφορετικές, οπότε θα ήταν σφάλμα αρχής κάτι τέτοιο. Θα άξιζε, ωστόσο, να αναρωτηθούμε αν θα έγραφε και σήμερα ο Θουκυδίδης πως «τον πολίτη που δεν ασχολείται με τα κοινά δεν τον θεωρούμε φιλήσυχο αλλά άχρηστο».

[2] Η πρώτη αντίδραση, η αντανάκλαστική ας πούμε, σ' αυτό το ερώτημα θα ήταν ενδεχομένως απορριπτική. Το «άχρηστος» εκτιμάται ως «βαριά κουβέντα» για έναν αμέτοχο σημερινό πολίτη, καθώς έχει αλλάξει, πρώτα-πρώτα, η ίδια η δομή του δημοκρατικού πολιτεύματος από άμεση και συμμετοχική σε αντιπροσωπευτική. Η αντιπροσώπευση, μάλιστα, των πολιτών τείνει να υπερβεί τη θεσμική τάξη, αφού από τους βουλευτές ή τους δημάρχους έχει μεταπηδήσει στα κόμματα και από αυτά πλέον στα συγκροτήματα του γραπτού και κυρίως του ηλεκτρονικού Τύπου. Αμήχανα μα και βολικά νιώθει το άτομο συνειδητοποιώντας ότι «δεν του πέφτει λόγος» σχεδόν για τίποτε γύρω του και ότι κάποιος ρεπόρτερ έχει αναλάβει – με το απαραίτητο μοντάζ, τη σύγχρονη προκρούστεια τεχνική – να τον ενημερώσει, αλλά και να μεταφέρει τη διαμαρτυρία του, τον πόνο του, τις ελπίδες του.

[3] Είναι όμως και απρόσωπες οι σχέσεις του με τους συμπολίτες, άρα δεν υπάρχει το κίνητρο της φιλαλληλίας και της προσφοράς προς μία, κατά συνθήκη και μόνο, κοινωνία. Αυτή η αδιαφορία υποθάλπεται, βέβαια, και από το γενικότερο ατομιστικό και καταναλωτικό πνεύμα της εποχής, με συμπαρομαρτούντα τον πιεστικό χρόνο, που δεν αφήνει περιθώρια στον άνθρωπο για ενασχόληση με τα κοινά· αυτά τα εξαντλεί ασχολούμενος με τα «ίδια».

[4] Ο έντονος κομματισμός, εξάλλου, που παρεισέφρησε σε κάθε πτυχή των δημοσίων, όπως στον συνδικαλισμό, στην τοπική αυτοδιοίκηση, ακόμη και σε πολιτιστικά σωματεία και μαθητικά συμβούλια και ο φανατισμός, με τον οποίο επενδύθηκε, διώχνει όλο και περισσότερους μακριά από την πολιτική και τους «μαζικούς φορείς». Άλλο ισχυρό αντικίνητρο για συμμετοχή, καθ' όσον τουλάχιστον αφορά σε έντιμους και υπεύθυνους πολίτες, αποτελούν καθεαυτές οι ιδιοτελείς προθέσεις πολλών από εκείνους που καταπιάνονται με τα κοινά, περισσότερο όμως οι υπόνοιες και η συκοφαντία του περίγυρου – όσων «δεν είναι στον χορό», κατά την έκφραση της παροιμίας – για αθέμιτο



κέρδος τους. [5] Υπό αυτή την οπτική, με τόσα δηλαδή ελαφρυντικά υπέρ του, ο «απράγμων» πολίτης θα φαινόταν άτοπο να χαρακτηριστεί στις μέρες μας «αχρείος». Θα του ταίριαζαν επίθετα όπως αδιάφορος, ρεαλιστής, ίσως και «ξύπνιος». Ωστόσο, δεν είναι λιγότερα τα επιβαρυντικά στοιχεία, που μπορεί να γείρουν τη ζυγαριά προς την πλευρά του «άχρηστος».

[6] Θα πρέπει να σκεφτούμε ότι τα τωρινά προβλήματα – εθνικά, αλλά και παγκόσμια – που κατατράχουν τον πολίτη οποιασδήποτε χώρας, είναι τόσα και τέτοιας εμβέλειας, ώστε η απάθειά του προκαλεί παρενέργειες. Αν δεν τον αγγίξουν έγνοιες ωθώντας τον σε κοινωνική και πολιτική δράση, το κακό θα ογκούται, θα σωρεύονται προβλήματα που άλλοτε δεν τον αφορούσαν, μα μελλοντικά θα βαρύνουν και αυτόν. Τούτο σημαίνει πως ζει σε καιρούς, όπου η κοινή μοίρα είναι και προσωπική του μοίρα και αντίστροφα. Επίσης η πληροφόρηση, που δέχεται κανείς σήμερα, μπορεί να διοχετεύεται μέσα από τους κρουνούς που θίξαμε πιο πάνω, θα παραδεχτούμε ωστόσο ότι είναι πιο πλούσια και συνεχούς ροής, ώστε η πρόφαση της άγνοιας για όσα συγκλονιστικά συμβαίνουν γύρω του να μην ευσταθεί σε καμιά περίπτωση. Αλλά και το κώλυμα του ελεύθερου χρόνου μπορούμε να το αντιπαρέλθουμε. Αρκεί να υπολογίσουμε ότι ο χρήσιμος πολίτης είναι ο δημιουργικός. Και δημιουργικός αποκλείεται να καθίσταται ο κομφορμιστής εκείνος τύπος εργαζόμενου επί ατελείωτες ώρες, είτε ως αφεντικό είτε ως μισθωτός, που εγκοιτώνει όλη του την ενεργητικότητα στο αυλάκι του κέρδους και αποστραγγίζει εκείνα που τον δικτυώνουν με την κοινότητα. Όποιος δεν αποδεικνύεται, συνεπώς, χρήσιμος για το κοινό θα αποβαίνει άχρηστος και για τον εαυτό του. Οι σύγχρονες απειλές δε δείχνουν να κάνουν διακρίσεις, αν αφεθούν ανεξέλεγκτες. (609 λέξεις).

Δημοσίευση: περ. Ευθύνη, τεύχ. 275, Αθήνα 1993 (διασκευή)<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Ολόκληρο το κείμενο βρίσκεται, επίσης, δημοσιευμένο στο σχολικό εγχειρίδιο: *Δοκίμια Λυκείου*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 1997, σ. 132-136.

### ***A. 3 Για τον «Εναλλακτικό Τουρισμό»: Μια Μαθητεία στο «Ταξιδεύειν» Σημαίνει τη Δυνατότητα να Διπλασιάζεις τον Κόσμο***

Διευρύνονται συνεχώς οι μορφές του τουρισμού που έχουν εδραιωθεί στη χώρα μας. Διεργασίες αναδιάρθρωσης και εξειδίκευσης των προσφερομένων υπηρεσιών ωθούν σε σχήματα εκπαιδευτικού, συνεδριακού, θεραπευτικού, αθλητικού, οικολογικού και χειμερινού τουρισμού, με έμφαση συχνά σε πρωτοβουλίες αγροτουρισμού και οικοτουρισμού. Ως προς τον τελευταίο, οι επιμέρους αποχρώσεις του συναρτώνται με τον τρόπο κατανόησης των οικολογικών ιδιαιτεροτήτων συγκεκριμένων περιοχών και με το πλέγμα δυνατοτήτων ομαλής ένταξης οργανωμένων τουριστικών δραστηριοτήτων σ' αυτές.

Από μια άποψη, ο οικοτουρισμός θα σήμαινε ότι οι φορείς του δημιουργούν ένα σύνολο συνθηκών «οικίας», δηλαδή οι φιλοξενούμενοι στους κόλπους μιας κοινότητας να νιώθουν σαν στο σπίτι τους, μακριά από το καθημερινό πεδίο της εργασίας και συνάμα αρκετά κοντά στην οικογενειακή θαλπωρή. Σ' αυτό το πλαίσιο η κοινότητα ορίζει κανόνες συλλογικής λειτουργίας, προστατεύοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματα του ανθρώπου-πολίτη. Για παράδειγμα, ως δικαίωμα υπολογίζεται η προστασία από την ηχορύπανση, από την κακογουστιά και ό,τι προσβάλλει την καλλιτεχνική ευαισθησία, για να μην αναφερθώ σε μορφές αναψυχής και διασκέδασης, που τυποποιούν τη χαμηλότερη βαθμίδα αισθητικής συγκίνησης και προσφέρονται ως προϊόντα αθρόας κατανάλωσης.

Η δημιουργική αξιοποίηση ενός ταξιδιού θα μπορούσε να ξεπερνά τα γνωρίσματα μιας εφήμερης εκτόνωσης. Για παράδειγμα, ένα ταξίδι στη φύση θα μπορούσε να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως το καγιάκ, το ράφτινγκ, την πεζοπορία σε μονοπάτια, την ιππασία, την ορεινή ποδηλασία, το αλεξίπτωτο πλαγιάς, την εξερεύνηση σπηλαίων, το ορειβατικό σκι, τις χιονοδρομίες πίστας, τη χιονοσανίδα, την ορεινή οικολογική κατασκήνωση, τον πολιτισμικό τουρισμό κ.ά. Η δημιουργική αξιοποίηση ενός ταξιδιού θέτει κυρίως, από την αρχή και με αβίαστο τρόπο, το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στον εργάσιμο και τον υπό διάθεση χρόνο, που συνήθως επιπόλαια ονομάζεται και «ελεύθερος». Και αυτό, γιατί είναι αντιληπτή η πολυσχιδής σήμερα εκμετάλλευση του «ελεύθερου χρόνου» στους κόλπους μιας «μαζικής κουλτούρας» που εμπορευματοποιεί τα πάντα. Ο εναλλακτικός τουρισμός, αντίθετα, συνδέεται με τα στοιχεία μιας νέας ευαισθησίας, τα οποία συνάγονται από νέες μορφές συλλογικότητας μέσα σε «στέκια» αναψυχής, που θα τείνουν να καταστούν εστίες πολιτικής και πολιτισμικής παιδείας.

Είναι προφανές ότι μια τέτοια νοοτροπία προϋποθέτει, ευρύτερα, την απόρριψη των καταναλωτικών προτύπων.

Μια μαθητεία στο «ταξιδεύειν» σημαίνει τη δυνατότητα να διπλασιάζεις τον κόσμο: πέρα απ' αυτόν που σε καθηλώνει στις ανάγκες και τους καταναγκασμούς του επιούσιου, διανοίγεται ένας δεύτερος, που μπορεί να φέρει και τη σφραγίδα σου. Μια παρόμοια στάση καταγράφεται με ευστοχία στον Μικρό Ναυτίλο του Οδυσσέα Ελύτη: «Γίνομαι άνεμος για τον χαρταετό και χαρταετός για τον άνεμο, ακόμη κι όταν ουρανός δεν υπάρχει...».

Διασκευή άρθρου του Παναγιώτη Νούτσου (από τον ημερήσιο τύπο, 2001

# Βιβλιογραφία

- Adam, J. M. (1999). *Τα Κείμενα, Τύποι και Πρότυπα: Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος* (Γ. Παρίσης, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control, 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973 επιμ.): *Class, Codes and Control, 2: Empirical Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. England: Longman
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hasan, R. (1996). Literacy, every day talk and society. Στο R. Hasan, G. Williams (eds), *Literacy in Society* (377-424). London: Longman.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Στο *Sociolinguistics* (eds. J.B. Priders, J. Holmes). London: Penguin
- Kalantzis, M., Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί [E2] (μτφ. Ν. Γεωργίου). Στο *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής

Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3/5/2019 από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html)

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική* (μτφ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας

Luke, A. (1997). Critical Discourse Analysis. Στο Lawrence Saha (επιμ.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Elsevier, 50-56.

Martin, J.R. (1997). Analysing Genre: Functional Parameters. Στο F. Christie, J. P. (επιμ.) *Genre and Institutions*. London-Washington, D.C., Cassel, 3-39

Matsagouras, E. G., Tsiplakou, S. (2008). Who's Afraid of Genre? Genres, Functions, Text Types and Their Implications for a Pedagogy of Critical Literacy. Στο Tsiplakou, S., Hadjioannou, X. (Eds), *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education*, XLV/1, 71-90. Ανακτήθηκε 4/2/2019 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/article\\_whos\\_afraid\\_of\\_genre.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_whos_afraid_of_genre.pdf)

New London Group 1997. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Occasional Paper 1:27-29* (M. Αραποπούλου, Γ. Γιαννουλοπούλου). Στο M. Kalantzis, B. Cope (2001). *Πολυγραμματισμοί [E2]* (μτφ. Ν. Γεωργίου). Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3/5/2019 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/01.html)

Schleppegrell, M.J. (1997). What Makes a Grammar Green? *Journal of Pragmatics*, 28, 245-248. Ανακτήθηκε 15/5/2019 από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216696000793?via%3Dihub>

Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. (Updated Edition). Cambridge: Cambridge University Press

Tsiplakou, S., Georgios, F. (2013). Never Mind the Text Types, Here's Textual Force: Towards a Pragmatic Reconceptualization of Text Type. *Journal of Pragmatics*, 45, 119-

130.

Ανακτήθηκε

4/2/2019

από:

[https://www.researchgate.net/publication/271614352\\_Never\\_mind\\_the\\_text\\_types\\_her\\_e's\\_textual\\_force\\_Towards\\_a\\_pragmatic\\_reconceptualization\\_of\\_text\\_type](https://www.researchgate.net/publication/271614352_Never_mind_the_text_types_her_e's_textual_force_Towards_a_pragmatic_reconceptualization_of_text_type)

Van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. Στο D. Schiffrin, D, Tannen, H. E. Hamilton (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell, 352-371.

Αγγελάκος, Κ. (1999). *Η Αξιολόγηση της Έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις* (διδασκ. διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε 10/11/2018 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12590#page/1/mode/2up>

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό μέσα από το Πρίσμα της Αφήγησης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 30ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 2-3 Μαΐου 2009, Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 112-122. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από:

[http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_30\\_112\\_122.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_112_122.pdf)

Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον Κριτικό Γραμματισμό: Πρακτικές Ανάγνωσης στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο* (Διδασκ. Διατρ.). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18042#page/1/mode/2up>

Εγγλέζου, Φ. (23-24 Νοεμβρίου 2013). Αγώνες Αντιλογίας (Debate) και Επιχειρηματολογία στη Διδακτική Προσέγγιση του Γνωστικού Αντικειμένου της Γλώσσας. Στο *Φωτίζοντας τη Διδασκαλία: Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις*, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων, Κόρινθος. Ανακτήθηκε 23/4/2019 από: <http://politistika-d-ath.sch.gr/autosch/joomla15/attachments/article/569/debate.pdf>

Κακριδής-Φερράρι, Μ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία: Ο Β. Bernstein και η Θεωρία της Γλωσσικής Ανεπάρκειας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε 25/4/2019 από: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/16\\_B\\_Bernstein.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/16_B_Bernstein.pdf)

Καραντζόλα, Ε. (2010). Από τα «Γράμματα» στον (Κριτικό) Γραμματισμό. Συνέπειες για την Εκμάθηση/Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Σχολείο. Ανακτήθηκε 5/12/2018 από: [http://daskalepoydidaskes.blogspot.com/2010/12/blog-post\\_17.html](http://daskalepoydidaskes.blogspot.com/2010/12/blog-post_17.html)

Κατσαρού, Ε. (2012-2013). Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία. Στο *Διδακτική των Γλωσσικών Μαθημάτων ΚΠΒ (307). Ενότητα 2: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή. Ανακτήθηκε 13/4/2019 από: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=213>

Κονσούλη, Ε. (2013). Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια Συγκριτική Προσέγγιση. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα. Ανακτήθηκε 23/11/2019 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>

Κόντη, Μ. (2007). Τα Θέματα της Έκθεσης Ιδεών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (1983-2001). Δοκιμάζοντας τη Γκραμσιανή Έννοια Του Κοινού Νου. Στο *Ο Αντόνιο Γκράμσι στις Σημερινές Κοινωνικές Επιστήμες και τη Θεωρία*, Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: [https://www.filologos-hermes.info/2012/07/blog-post\\_29.html](https://www.filologos-hermes.info/2012/07/blog-post_29.html)

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο Ρόμβος της Γλωσσικής Εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 21/4/2019 από: [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_32\\_208\\_222.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_32_208_222.pdf)

Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα. Ανακτήθηκε 2/2/2019 από: [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf)

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday*. Γλωσσικός Υπολογιστής, 2: 55-71. Ανακτήθηκε 15/4/2019 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μανωλοπούλου, Θ. (2018). *Το Σχολείο Μιλάει για το Σχολείο: Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου των Σχολικών Βιβλίων Γλώσσας και Μαθηματικών των Γ' Και Δ' Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Νηπιαγωγών. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Ανακτήθηκε 2/5/2019 από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/876>

Μήτσης, Σπ. Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και Κειμενικό Είδος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 10/4/2019 [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1\\_2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html)

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Λόγος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 5/4/2019 από: [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/1\\_1/thema\\_1\\_1.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_1/thema_1_1.htm)

Μιχάλης, Α. (x.x). Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 23/4/2019 από: <http://www.dimosdelfon.gr/attachments/article/1915/16.%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%20%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%AC%CE%BB%CE%B7%20%CE%91%CE%B8..pdf>

Μπέλλα, Σ. (2013). "Καθάρισε Αμέσως την Κουζίνα Παρακαλώ!": Αιτήματα Μαθητών της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο Ν. Lavidas, Th. Alexiou, Α.Μ. Sugar (eds.) *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3*, 267-279. Berlin: Versita (de Gruyter). Ανακτήθηκε 5/4/2019 από: <https://content.sciendo.com/view/book/9788376560915/10.2478/9788376560915.p16.xml>



Ντίνας, Κ., Πολατίδου, Α. (2014). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στον Κριτικό Γραμματισμό: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Α΄*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 3/5/2019 από: <http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2016/01/90-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%95%CF%84%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%91-%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf>

Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (διδακτ. διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 9/11/2018 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29737>

Παγκουρέλια, Ε., Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου–Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μια Πρόταση Συνδυαστικής Αξιοποίησης για την Ανίχνευση της Ιδεολογίας των Σχολικών Εγχειριδίων. Ανακτήθηκε 10/5/2019 από: <https://www.academia.edu/5159353/%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B5%CF%87%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85>

Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς. Στο *Ταξίδι στον Γραμματισμό*. Ανακτήθηκε 5/11/2018 από: <http://www.literacy.gr>

Παυλίδου, Μ. (2010). *Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι, Διδακτικά Κειμενικά Είδη και Ταυτότητες Εκπαιδευτικών και Μαθητών* (μεταπτ. διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε 5/5/2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/115860/files/pavlidou.pdf>

Πολίτης, Π. (2006). Επιχειρηματολογία. Γένη και Είδη του Λόγου. Στο *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: [http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/filla-ergasias/studies\\_discourse\\_2\\_1\\_4\\_index.pdf](http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/filla-ergasias/studies_discourse_2_1_4_index.pdf)

Πολίτης, Π. (2014-2015). Γλώσσα και Κοινωνία. Γλώσσα και Κοινωνική τάξη. Στο *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα ΑΠΘ*. Ανακτήθηκε 25/4/2019 από: <https://opencourses.auth.gr/courses/OCRS227/>

Πολίτης, Π. (2015). Τα κείμενα στα Εγχειρίδια του Δημοτικού για το Γλωσσικό Μάθημα: Ζητήματα Τυπολογίας και Διδακτικής. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 10/5/2019 από: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/files/document/gram\\_first\\_grade/05.pdf](http://www.greek-language.gr/digitalResources/files/document/gram_first_grade/05.pdf)

Σαμαρά, Σ. (2013). Πτυχές Κριτικού Γραμματισμού σε Εκπαιδευτικά Σενάρια. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας. Δράμα. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%A3%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%B1%CC%81.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A3%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%B1%CC%81.pdf)

Σεφερλή, Π. (επιμ.), (2018). Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ζητήματα Δημοκρατίας: Αμέτοχος αλλά και «Αχρηστος»; Στο *Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου*. Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 11/5/2019 από: [http://www.study4exams.gr/mod\\_greek/course/view.php?id=198#5](http://www.study4exams.gr/mod_greek/course/view.php?id=198#5)

Στάμου, Α.Γ. (2014). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.). Νήσος: Αθήνα, 149-187. Ανακτήθηκε 7/5/2019 από: [https://www.researchgate.net/publication/319876857\\_E\\_kritike\\_analyse\\_logou\\_Meletontas\\_ton\\_ideologiko\\_rolou\\_tes\\_glossas](https://www.researchgate.net/publication/319876857_E_kritike_analyse_logou_Meletontas_ton_ideologiko_rolou_tes_glossas)

Στάμου, Α.Γ., Παρασκευόπουλος, Σ. (2006). Η Γλώσσα των Περιβαλλοντικών Κειμένων: Η Κριτική Επίγνωση της Γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Κριτική /Επιστήμη &*

Εκπαίδευση: 4/06,45-55. Ανακτήθηκε 25/4/2019 από:  
<http://www.hpdst.gr/system/files/kritiki-4-06-45-stamou-paraskevopoulos.pdf>

Σωτηρίου, Ε., Ντίνας Δ.Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. (2013). Πρόταση Διδασκαλίας των Λαϊκών Παραμυθιών ως Κειμενικού Είδους: Προσέγγιση με Βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας. Δράμα. Ανακτήθηκε 3/4/2019 από:

[http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%A3%CF%89%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85,%20%CE%9D%CF%84%CE%B9%CC%81%CE%BD%CE%B1%CF%82,%20%CE%A3%CF%84%CE%B1%CC%81%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A3%CF%89%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85,%20%CE%9D%CF%84%CE%B9%CC%81%CE%BD%CE%B1%CF%82,%20%CE%A3%CF%84%CE%B1%CC%81%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf)

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική Ποικιλία και Κριτικός Εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις. Στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.). Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Τσιπλάκου, Σ. (2016). *Κειμενικά Είδη και Κριτικός Γραμματισμός: Μια Ανοιχτή Σχέση; Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 7/4/2019 από:  
[https://www.researchgate.net/publication/330638423\\_Keimenika\\_eide\\_kai\\_kritikos\\_gr\\_ammatismos\\_mia\\_anoichte\\_schese](https://www.researchgate.net/publication/330638423_Keimenika_eide_kai_kritikos_gr_ammatismos_mia_anoichte_schese)

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η Στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>

Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010). Από την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (ή η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο Σήμερα): Η Περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2013). Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και Ζητούμενα στη Σχολική Τάξη (2011-2013). Στο *Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση, Πρακτικά 13ου Συνεδρίου*. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Ανακτήθηκε 10/11/2018 από: [http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika\\_13ou\\_synedriou.pdf](http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf)

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά Συνεχή και Ασυνεχή της Τελευταίας Τριακονταετίας: Από τον Επικοινωνιοκεντρισμό στον Κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Α. Στάμου, (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε 3/11/2018 από: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/aro\\_epikoino\\_niokentrismo\\_ston\\_koinoniokentrismo.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/aro_epikoino_niokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf)

Χατζησαββίδης, Σ. (2013α). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο *Όμιλος Εκπαιδευτικών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε 24/11/2018 από: <https://omiloglossas.wordpress.com/2013/03/04/32>

Χατζησαββίδης, Σ. (2013β). Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς. Στο *Όμιλος Εκπαιδευτικών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε 9/5/2019 από: <https://omiloglossas.wordpress.com/2013/03/04/%ce%b1%cf%80%ce%bf-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%cf%85>

## **Κείμενα αναφοράς**

Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το Σχολικό Έτος 2016–2017. Ανακτήθηκε 4/11/2018 από: <https://drive.google.com/file/d/0B5aY9Qq-zWtOdDRvV2lhMEkxblU/view>

Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α', Β' Τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το Σχολικό Έτος 2018–2019. Ανακτήθηκε 4/11/2018 από: [http://3lyk-laris.lar.sch.gr/files/operation/odigies-mathimatou/2018-2019/2018-19\\_filologika\\_a+b.pdf](http://3lyk-laris.lar.sch.gr/files/operation/odigies-mathimatou/2018-2019/2018-19_filologika_a+b.pdf)

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση 2011. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου Αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2010). *Έκφραση Έκθεση*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

ΦΕΚ 1562/Β', 27 Ιουνίου 2011. Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου. Ανακτήθηκε 4/11/2018 από: <https://drive.google.com/file/d/0B5aY9Qq-zWtORT5azhlMUxybnc/edit>

ΦΕΚ 3411/10 Αυγούστου 2018. Καθορισμός Εξεταστέας Ύλης για το έτος 2019 για τα μαθήματα που Εξετάζονται Πανελλαδικά για την Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

*Αποφοίτων Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου.* Ανακτήθηκε στις 23/2/2019 από [https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek\\_g\\_lykeiou.pdf](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_g_lykeiou.pdf)

ΦΕΚ 561/ 6 Μαΐου 1999. *Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος «Γλωσσική Διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Ανακτήθηκε 4/11/2018 στις 20/4/2019 από: <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>

*Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα. Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Λυκείου.* Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 11/5/2019 από: <http://www.study4exams.gr/>