

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ΦΥΣΗ του γλωσσικού μαθήματος, όπως και άλλων μαθημάτων, βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του θεωρητικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Αλλαγές έχουν κατά καιρούς προταθεί από την πολιτεία, με πιο πρόσφατη την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών το 2011. Τι απηχούν οι αλλαγές αυτές; Σε ποιες κοινωνικές ανάγκες απαντούν; Ποια είναι τα νέα δεδομένα που εισάγουν για τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τον τρόπο καλλιέργειάς τους; Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διαμορφώσει ένα πλαίσιο για την κριτική διερεύνηση των εξελίξεων που έχουν σημειωθεί σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα στο τοπικό συγκείμενο, σκιαγραφώντας τις τάσεις και παραδοχές που κυριαρχούν στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες, όπως θα υποστηριχθεί, συγκροτούν ένα βαθύτατα πολιτικό σύστημα επιλογών και νοσηματοδοτήσεων. Επιπλέον, μελετάται πώς το εν λόγω σύστημα έχει αναδυθεί μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι διεθνείς εξελίξεις διυλίζονται και επανανοσηματοδοτούνται στο τοπικό πλαίσιο, οδηγώντας εν τέλει σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες, στρατηγικές και ταυτότητες για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: Με ποιον τρόπο μπορεί να διαβάσει κανείς τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της θεωρητικής έρευνας αλλά και σε αυτό της πράξης; Συνιστούν δείγματα αλλαγής και εξέλιξης; Σε τι συνίσταται η αλλαγή αυτή;

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι διάφορες γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις εισάγουν σταδιακά νέους στόχους στη γλωσσική εκπαίδευση ή αναθεωρούν προγενέστερους, σε συμφωνία πάντοτε με τις εξελίξεις στον σχετικό θεωρητικό προβληματισμό – τόσο με αυτές που έχουν ανακύψει στο διεθνές πεδίο όσο και με τις εξελίξεις που κυριαρχούν στα εκάστοτε τοπικά συγκείμενα. Μπορούμε, ωστόσο, να δεχτούμε ότι η αποδοχή μιας νέας γλωσσοπαιδαγωγικής πρότασης (όπως είναι, λόγου χάρη, αυτή του Κριτικού Γραμματισμού, η οποία και συνιστά την πιο πρό-

σφατη εξέλιξη στο σχετικό πεδίο), μέσα από τις αλλαγές που προτείνει στο περιεχόμενο και στη στόχευση του γλωσσικού μαθήματος, αναδιαρθώνει το σχολείο, τη μαθησιακή κουλτούρα και τις ταυτότητες των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία προς νέες δημιουργικές κατευθύνσεις;

Τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι σημαντικά και οι απαντήσεις δεν είναι αυτονόητες, μια και ουσιαστικά εγείρονται σημαντικά ζητήματα μεταθεωρητικής φύσης. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής: Με ποιον τρόπο μπορεί να προσδιοριστεί η «καινοτόμος» φύση μιας πρότασης στη γλωσσική εκπαίδευση; Με ποια κριτήρια μπορούν να αξιολογηθούν τα «νέα» δεδομένα που αυτή συνεισφέρει στη γλωσσική διδασκαλία; Αν και μπορεί να προταθεί ότι τα νέα αυτά δεδομένα –οι έννοιες και οι στόχοι που τίθενται– συνδέονται με την ανάδυση νέου τύπου ταυτοτήτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, ερωτήματα ανακύπτουν αναφορικά με το πώς μπορούν να περιγραφούν οι ταυτότητες αυτές. Οι ποικίλες κατηγοριοποιήσεις που κυριαρχούν στη σχετική βιβλιογραφία, όπως «έμπειροι - άπειροι συγγραφείς και αναγνώστες» –για τους μαθητές και τις μαθήτριες–, «παραδοσιακές» και «εναλλακτικές» ταυτότητες –για τους/τις εκπαιδευτικούς–, προφανώς δεν μπορούν να εκληφθούν ως δεδομένες ή ουδέτερες. Αντίθετα, συνιστούν ενδείκτες συγκεκριμένων στάσεων, προτάσεων και παραδοχών για τη φύση της γλώσσας και τη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας. Τι είδους τοποθετήσεις, επομένως, για τη γλώσσα έχουν προταθεί από τις διάφορες γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις και σε τι είδους ταυτότητες αυτές οδηγούν; Τι κενά έχουν ανακύψει μέσα από την εξέλιξη του προβληματισμού και πώς αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν; Η παρούσα μελέτη, μέσα από μια μεταθεωρητική ανάλυση των θέσεων της σχετικής βιβλιογραφίας, επιχειρεί να προσφέρει τα εργαλεία εκείνα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την κριτική ανάγνωση και κατανόηση –εν ολίγοις, για την αξιολόγηση– του βαθμού συνεισφοράς των διαφόρων προτάσεων. Διερευνά τον τρόπο συμβολής αυτών στη φύση της κουλτούρας, μαθησιακής και διδακτικής, και στο είδος των υποκειμένων που διαμορφώνονται σε σχολικές κοινότητες. Ειδικότερα, η ανάλυση επικεντρώνεται στην κατανόηση των σχέσεων θεωρίας και πράξης, σκιαγραφώντας τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι εν λόγω σχέσεις έχουν προσδιοριστεί και επαναπροσδιοριστεί κατά την πορεία εξέλιξης της γλωσσοπαιδαγωγικής έρευνας – από την εμφάνιση κάποιων αρχικών θεωριών μέχρι σήμερα.

Όπως υποστηρίζεται, οι θέσεις που έχουν κατά καιρούς προταθεί ή/και εδραιωθεί δεν μπορεί να εκληφθούν ως ουδέτερες αλλά ως βαθιά πολιτικές επιλογές που ανακύπτουν μέσα από συγκεκριμένους άξονες – οι οποίοι στην παρούσα μελέτη αποκαλούνται ΜεταΛόγοι. Η κάθε μια πρόταση θεωρείται ότι συμβάλλει στη συγκρότηση και προβολή κάποιων εξ αυτών ή

στην υποβάθμιση άλλων. Μέσω της ευθυγράμμισης με τους εν λόγω άξονες ή, ακριβέστερα, μέσω της σταθερής κυριαρχίας κάποιων Μεταλόγων έναντι άλλων, φυσικοποιούνται (δηλαδή εκλαμβάνονται ως αυτονόητες) συγκεκριμένες θέσεις, έννοιες και στόχοι, καθώς και συγκεκριμένου τύπου διδακτικές διαδικασίες και μαθησιακές πρακτικές στις σχολικές κοινότητες. Η αλλαγή των Μεταλόγων, του υπόρρητου συστήματος παραδοχών και ιεραρχήσεων, είναι αυτή που οδηγεί σε μια νέα κουλτούρα για τη γλωσσική διδασκαλία καθώς και στην ανάδυση νέου τύπου ταυτοτήτων. Έχουν συντελεστεί τέτοιου είδους αλλαγές και ποια είναι η έκτασή τους στη σχετική έρευνα; Με ποιον τρόπο το τοπικό συγκείμενο (η έρευνα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση) τοποθετείται στις διεθνείς εξελίξεις και στις προσπάθειες επανανοηματοδότησης του γλωσσικού μαθήματος μέσω των διαφόρων Μεταλόγων που κατά καιρούς προβάλλονται;

Η συγκεκριμένη πρόταση έχει αναδυθεί και συνδιαμορφωθεί μέσα από πολυετείς συζητήσεις με φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικούς και συναδέλφους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Οι συζητήσεις αυτές εστίαζαν στον τρόπο αντιμετώπισης μιας σειράς κομβικών ζητημάτων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά στη σχολική πράξη (και στα οποία δεν είχαν δοθεί ικανοποιητικές απαντήσεις από τη σχετική έρευνα). Σταδιακά, η όλη αυτή διεπίδραση οδήγησε στη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου πλαισίου σχέσεων και διασυνδέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Θεωρώ ότι μέσα από το σύνθετο αυτό πλαίσιο μπορεί να κατανοηθεί η πράξη ως διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ιεράρχηση συγκεκριμένων θέσεων της θεωρητικής έρευνας, η οποία, με τη σειρά της, δεν συνιστά ένα συμπαγές σύνολο θέσεων. Αντίθετα, αυτή μπορεί να χαρακτηρίζεται από τη διαπάλη οπτικών και τη συνύπαρξη ποικίλων, συχνά αντιτιθέμενων μεταξύ τους στάσεων. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή μέσα από την επανα-ανάγνωση της θεωρίας και την αξιοποίηση προτάσεων που δεν έχουν μέχρι στιγμής επαρκώς συζητηθεί, μπορεί να επιτευχθεί και ο επαναπροσδιορισμός κυρίαρχων πρακτικών. Όπως θα καταδειχθεί, οι προτάσεις αυτές συνεισφέρουν σημαντικά νέα εργαλεία για την ανάλυση της συνθετότητας των ζητημάτων που εγείρονται καθημερινά στις σχολικές κοινότητες. Στο πλαίσιο της εν λόγω διερεύνησης, μια σειρά από μεταθεωρητικής φύσης ερωτήματα αναδύθηκαν. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα: Τι είδους αναγνώσεις για τη γλώσσα –και τι είδους ιδεολογίες– προωθεί η κάθε γλωσσοπαιδαγωγική πρόταση και, εν γένει, η έρευνα που διεξάγεται στο διεθνές πεδίο αλλά και σε ένα τοπικό συγκείμενο; Τι επιλέγεται και τι προκρίνεται προς αξιοποίηση από τις πολλές και εναλλακτικές θέσεις και προτάσεις που διαφορετικοί θεωρητικοί κλάδοι μπορεί να διατυπώνουν; Με ποιον τρόπο τα ποικίλα θεωρητικά εργαλεία αποκτούν

παιδαγωγική υπόσταση; Ποιες είναι οι συνέπειες από τις διαδικασίες επιλογής, προβολής ή/και αποκλεισμού κάποιων θέσεων, κλάδων και πεδίων προβληματισμού που λαμβάνουν χώρα σε ένα τοπικό συγκείμενο;

Όπως διαπιστώθηκε, η διαμόρφωση μιας πρότασης που να δίνει απαντήσεις σε σημαντικά ζητήματα της πράξης δεν συνιστά μια απλή διαδικασία: εμπεριέχει κύκλους διερεύνησης των κλάδων που μελετούν τη γλώσσα, διαδικασίες εμβάθυνσης στα ποικίλα και αντιτιθέμενα πολλές φορές στοιχεία που η θεωρητική έρευνα προτείνει. Ακριβέστερα, στο πλαίσιο αυτό, κάποιες θεωρητικές θέσεις αναπλαισιώνονται από τη γλωσσοπαιδαγωγική έρευνα και προτείνονται ως οι πιο κατάλληλες να απαντήσουν σε ζητήματα της καθημερινής πράξης. Στην προκειμένη περίπτωση, η διαλογική αυτή διερεύνηση οδήγησε σταδιακά σε μια ευρύτερη στόχευση: στο να διασαφηνιστούν, αφενός, οι σχέσεις μεταξύ των κλάδων που συγκροτούν το πεδίο του θεωρητικού προβληματισμού –ένα ζήτημα που έχει ελάχιστα μελετηθεί στη γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία– και να κατανοηθούν, αφετέρου, οι οπτικές με τις οποίες συντελείται η αναπλαισίωση των θέσεων του εν λόγω πεδίου στην πράξη. Με βάση το πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι το «νέο», η αλλαγή στο σύστημα αρχών ή στην κουλτούρα που ένα συγκείμενο αξιοποιεί, δεν μπορεί να αναδυθεί παρά μόνο μέσα από τη ρήξη με τους καθιερωμένους τρόπους ανάγνωσης της βιβλιογραφίας. Προκύπτει μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των κυρίαρχων στη βιβλιογραφία τρόπων «απόδοσης» των διαφόρων θεωρητικών θέσεων στο γλωσσοπαιδαγωγικό πεδίο. Ποιοι είναι, ωστόσο, οι «καθιερωμένοι» τρόποι ανάγνωσης της βιβλιογραφίας και τι είδους ρήξη πρέπει να συντελεστεί με αυτούς; Η παρούσα μελέτη δίνει απάντηση στο κεντρικό αυτό ερώτημα, σκιαγραφώντας ένα ετερογλωσσικό σύμπαν παράλληλα αναπτυσσόμενων πεδίων, ποικίλων διασυνδέσεων και τρόπων αναπλαισίωσης που συντελούνται στο διεθνές και τοπικό συγκείμενο, και δομούν κουλτούρες προσδιορισμού της γλώσσας αλλά και του γλωσσικού μαθήματος. Η κάθε κουλτούρα ως ιδεολογικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει απλώς τους στόχους που πρέπει να τεθούν και τον τρόπο πρόσβασης σε αυτούς. Συμβάλλει, επιπρόσθετα, μέσα από τις ποικίλες ιεραρχήσεις στόχων και τις προτεινόμενες μαθησιακές τροχιές, στη διαμόρφωση νέου τύπου ταυτοτήτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κεντρικά ερωτήματα. Με ποιον τρόπο έχουν διαμορφωθεί οι ποικίλες γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις; Τι είδους θέσεις και παραδοχές αυτές απηχούν για τη γλώσσα; Με ποιον τρόπο μπορεί να αναγνωστεί μια νεοεμφανιζόμενη, στον σχετικό γλωσσοπαιδαγωγικό προβληματισμό, πρόταση και να αποτιμηθεί η συνεισφορά της στη γλωσσική εκπαίδευση; Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών οδήγησε σταδιακά στη θέση ότι η διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων –δηλαδή, προτάσεων που αναδομούν το υποκείμενο σύστημα αρ-

χών και παραδοχών, το οποίο έχει καταστεί κυρίαρχο σε ένα πλαίσιο— δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι απλώς απορρέει από την αξιοποίηση των θέσεων ενός νέου θεωρητικού κλάδου. Αντίθετα, αναδύεται μέσα από ένα πολυεπίπεδο σύμπαν διασυνδέσεων ανάμεσα στη θεωρία, στην εφαρμοσμένη έρευνα και τη γλωσσοπαιδαγωγική πράξη. Στο Πρώτο Κεφάλαιο σκιαγραφούνται τα βασικά συστατικά του πλαισίου αυτού.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο περιγράφονται οι θέσεις και η συμβολή της Θεωρητικής Γλωσσολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση. Αναφορά γίνεται σε έννοιες για τη μελέτη της γλώσσας, που έχουν προταθεί από τον Saussure και τον Chomsky, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι θέσεις που έχουν αναδυθεί από το έργο των κορυφαίων αυτών γλωσσολόγων έχουν αξιοποιηθεί για τη διαμόρφωση γλωσσοπαιδαγωγικών προτάσεων. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή αναδεικνύονται οι βάσεις που ετέθησαν για ένα συγκεκριμένο είδος διασύνδεσης θεωρίας και πράξης – τον παραδοσιακό ή Τελεολογικό ΜεταΛόγο. Μάλιστα, όπως θα καταδειχθεί, το μοντέλο αυτό έκτοτε λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για κάθε μεταγενέστερη εξέλιξη, προσδιορίζοντας το είδος του διαλόγου που η γλωσσοπαιδαγωγική έρευνα διεξάγει με ποικίλους θεωρητικούς κλάδους και καθορίζοντας τη φύση της κουλτούρας (δηλαδή, του συστήματος παραδοχών για τη γλώσσα, των πρακτικών και των ταυτοτήτων) που διαμορφώνεται. Η ανάλυση, επίσης, αναδεικνύει τις θέσεις του κλάδου της Ποσοτικής Κοινωνιογλωσσολογίας, εστιάζοντας στην έννοια της κοινωνικής πλαίσιωσης της γλώσσας που εισάγεται στον θεωρητικό προβληματισμό. Επιπλέον, διερευνά και την τοποθέτηση που οι συναφείς με τον εν λόγω κλάδο προτάσεις υιοθετούν, σε σχέση με το διαμορφούμενο από τη Θεωρητική Γλωσσολογία ιδεολογικό πλαίσιο. Διαπιστώνεται ότι οι θέσεις της Ποσοτικής Κοινωνιογλωσσολογίας, μολονότι εισάγουν ρήξεις σε πτυχές του μέχρι τότε κυρίαρχου θεωρητικού προβληματισμού, στο γλωσσοπαιδαγωγικό πεδίο αξιοποιούνται με τρόπο που υποδηλώνει ότι «κολονοποιούνται» από το σύστημα παραδοχών, το οποίο εδραιώθηκε από τη Θεωρητική Γλωσσολογία και τη γλωσσοπαιδαγωγική της έκφραση, τη δομιστική προσέγγιση. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των θέσεων της Ποσοτικής Κοινωνιογλωσσολογίας φαίνεται να ενισχύει –και να μην αναιρεί– το ήδη διαμορφωμένο στο σχετικό πεδίο σύνολο παραδοχών, εμπλουτίζοντας απλώς αυτό με νέα δεδομένα.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο σκιαγραφούνται οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί από μια σειρά κλάδων οι οποίοι εστιάζουν στο κείμενο ως ανώτερη μονάδα γλωσσικής ανάλυσης και οι οποίοι εκλαμβάνονται ως συστατικά μιας νησίδας που αποκαλώ «κειμενοκεντρική νησίδα». Οι προτάσεις για την περιγραφή των τρόπων δόμησης, παραγωγής και επεξεργασίας προφορικών και γραπτών κειμένων, σε σχολικές και άλλου τύπου κοινότητες, καταγράφονται, ενώ συζητώνται και οι ποικίλες παιδαγωγικές τους συ-

νεπαγωγές. Παράλληλα, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι θέσεις κάποιων κλάδων δεν έχουν αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό γλωσσοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, μολονότι σκιαγραφούν κεντρικές πτυχές του κειμένου και οδηγούν στην ανάδειξη των παραγόντων που συμβάλλουν στην επίτευξη επικοινωνίας. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συνέβαλαν στον αποκλεισμό κάποιων θεωρητικών θέσεων και στην προβολή άλλων για τη διαμόρφωση πρακτικών οι οποίες μπορεί να αποκλείουν την πρόσβαση μερικών παιδιών (και κυρίως αυτών από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες) σε διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης κειμένων; Αυτό είναι το βασικό ερώτημα που τίθεται και διερευνάται. Επιπλέον, σκιαγραφείται η κυριαρχία του Τελεολογικού ΜεταΛόγου ως εργαλείου που οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων –καταμετρήσιμων– θέσεων από το σύμπαν του κειμενοκεντρικού προβληματισμού, με σημαντικές συνεπαγωγές στο είδος των υποκειμένων που εν τέλει διαμορφώνονται στις σχολικές κοινότητες.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θέσεις μιας σειράς κλάδων που συγκροτούν την «κριτική» νησίδα και συντείνουν, παρά τις διαφορές εστίασης και μεθοδολογικών εργαλείων, στην αποδοχή της θέσης για την ανάγκη προσδιορισμού της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής. Η οπτική του Κριτικού Γραμματισμού προτείνεται από τη συγκεκριμένη νησίδα ως μια καινοτόμος παιδαγωγικά πρόταση, που συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων υποκειμένων – των υποκειμένων που η εποχή μας απαιτεί. Ωστόσο, όπως θα καταδειχτεί, μέσα από την «κριτική» ανάλυσή της, ακόμη και η οπτική αυτή (ή τουλάχιστον η κυρίαρχή της εκδοχή με την οποία έχει αναφανεί στο διεθνές και τοπικό γλωσσοπαιδαγωγικό πεδίο) φαίνεται να διαλέγεται και να ενισχύει την υπό εξέλιξη στη βιβλιογραφία κυρίαρχη τελεολογική λογική, προβάλλοντας, μέσα από νέες διαστάσεις, τις θέσεις του παραδοσιακού ΜεταΛόγου. Όπως μάλιστα υποστηρίζεται, ακόμη και η έννοια του γραμματισμού που προτείνεται και η οποία εισάγει μια νέα εστίαση για την πράξη, νοηματοδοτείται από τον συγκεκριμένο ΜεταΛόγο. Συζήτηση ακολουθεί για τις παιδαγωγικές συνέπειες που επιφέρει μια τέτοια επιλογή και οι οποίες αφορούν κυρίως στον περιορισμένο βαθμό της κριτικής κειμενικής επίγνωσης που καλλιεργείται στα εμπλεκόμενα υποκείμενα, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Με βάση αυτό το πλαίσιο και τα κενά που έχουν εντοπιστεί, διατυπώνω τη δική μου πρόταση για τον τρόπο αναμόρφωσης της πράξης μέσα από το γλωσσικό μάθημα.

Προχωρώντας σε επανα-ανάγνωση της έρευνας που διεξάγεται στο θεωρητικό πεδίο, από τη Θεωρητική Γλωσσολογία (στις αρχές του 1960) μέχρι τις πρόσφατα αναφανείσες κριτικές προσεγγίσεις, η παρούσα μελέτη επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων θεωρητικών κλάδων με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που προτείνεται στη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα: αντλώντας από την Κριτική Γλωσσική Ανθρωπολογία, η εναλλακτική ανάγνωση που σκιαγραφείται προωθεί ποικίλους εγκιβωτισμούς μονάδων και νέου τύπου διασυνδέσεις μεταξύ αυτών. Όπως θα καταδειχτεί, η επανασύλληψη των σχέσεων μεταξύ των κλάδων που συγκροτούν το πεδίο της θεωρητικής έρευνας (μέσα από την πρόταξη της κριτικής νησίδας) και η απόκλιση από την κυρίαρχη σειριακή αλληλουχία στόχων σε οπτικές που απηχούν την επίτευξη στόχων οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους σε μια ιεραρχική δομή αποτελούν επείγουσα πλέον πρακτική και τη μόνη ικανή να εισαγάγει τις επιζητούμενες ρήξεις και αλλαγές στην πράξη, οδηγώντας στη διαμόρφωση νέου τύπου υποκειμενικότητων.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο αξιοποιείται το πλούσιο αυτό ιδεολογικό σύμπαν προτάσεων, θέσεων και στόχων ως εργαλείο για τη μελέτη των γλωσσικών εγχειριδίων, των Προγραμμάτων Σπουδών (που επανανοηματοδοτούνται ως μαθησιακοί πόροι), αλλά και της έρευνας που έχει αναπτυχθεί στο ελληνικό συγκείμενο γύρω από το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από το πλαίσιο των σχέσεων που καταγράφονται, αλλά και των αποκλεισμών που αναδεικνύονται, γίνεται κατανοητό το τι προτείνεται από κάθε μαθησιακό πόρο και τι ειδους συνάψεις δομούνται μεταξύ αυτών. Επιπλέον, παρουσιάζονται και εναλλακτικές λογικές, βάσει των οποίων τα εγχειρίδια και τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να εμπλουτιστούν και, εν γένει, να επέλθει αλλαγή στην πράξη. Σκιαγραφείται μια εναλλακτική πρόταση –που αποκαλείται Διαλογικός Κριτικός Γραμματισμός–, ενώ αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους οι θέσεις της πρότασης αυτής έχουν αξιοποιηθεί –αν και μερικώς– σε ένα τοπικό συγκείμενο: στη γλωσσική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα στην Κύπρο το 2010, στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στα Συμπεράσματα συνοψίζονται οι βασικοί άξονες τους οποίους η παρούσα μελέτη αξιοποίησε για την ανάγνωση των εξελίξεων του γλωσσοπαιδαγωγικού προβληματισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τα στοιχεία της νέας πρότασης που προτείνεται ως αναγκαία πλέον να υλοποιηθεί.

Για τη διαμόρφωση της εν λόγω πρότασης, που αναδύθηκε μέσα από μια μακρά και επίπονη διαδικασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις συναδέλφους μου στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ για την πολύτιμη σκαλωσιά που πρόσφεραν, με τη μορφή ποικίλων συζητήσεων, ώστε να διαμορφωθεί και η δική μου στάση στον τρόπο προσέγγισης και μελέτης των γλωσσικών και εν γένει των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η συμμετοχή μου, έπειτα από την πρόσκληση του κ. Τσιάκαλου, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και οι πολύωρες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς στο νησί οδήγησαν στον εμπλουτισμό του προβληματισμού μου για τη γλωσσική εκπαίδευση. Πολύτιμοι συνεργάτες στη διαδικασία αυτή ήταν ο Σωφρόνης Χατζησαββί-

δης, η Σταυρούλα Τσιπλάκου, ο Μάριος Στυλιανού και το δίκτυο των μεντόρων αλλά και των μάχιμων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην όλη προσπάθεια. Η συμμετοχή μου, επίσης, στο πρόγραμμα Ρομά και η εξαιρετικά γόνιμη συνεργασία μου με την κ. Τρέσσου, τη Σούλα Μητακίδου και τον Άγγελο Χατζηνικολάου οδήγησαν σε αναστοχασμό των κυρίαρχων γλωσσοδιδασκτικών προτάσεων και σε επανανοηματοδοτήσεις αυτών, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν σε μεικτές σχολικές κοινότητες και σε κοινότητες με παιδιά από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, στα οποία παραδοσιακά αποκλείεται (μέσα από ποικίλες διαδικασίες) η πρόσβασή τους στη γνώση. Δεδομένου ότι το τμήμα στο οποίο λειτουργώ υιοθετεί μια ξεκάθαρη εστίαση σε μια κριτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, η αλληλεπίδραση με συναδέλφους που θεραπεύουν διαφορετικούς κλάδους, αλλά έχουν έναν κοινό τελικό στόχο, υπήρξε σημαντική και η ανατροφοδότηση πολύτιμη. Ευχαριστώ θερμά τον Σάκη Αϊδίνη, τον Γιώργο Γρόλλιο και τη Βενετία Αποστολίδου για τον διάλογο αυτό, καθώς και συναδέλφους από άλλα τμήματα και πανεπιστήμια, την Άννα Αναστασιάδου, τον Δημήτρη Κουτσογιάννη, τον Αργύρη Αρχάκη, οι οποίοι, στο πλαίσιο επιστημονικών συναντήσεων, με τα σχόλιά τους ανέδειξαν σημαντικές νέες οπτικές προς διερεύνηση. Θερμές ευχαριστίες στην Άννα Μαρία και στον Νάσο για τα κείμενά τους και την προθυμία τους να μοιραστούν τις απόψεις τους –αντιρρήσεις τους– για το γλωσσικό μάθημα. Σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Μαριάτα, φίλη από τα χρόνια που πανεπιστημίου, για τη συνεχή ενθάρρυνσή της και τον Λευτέρη Καρακάση για τη βοήθειά του σε τεχνικά ζητήματα. Το βιβλίο αφιερώνεται στη μνήμη της μητέρας μου, που ενώ έζησε από πολύ κοντά τη διαδικασία διαμόρφωσής του με τις συνεχείς ματαιώσεις και απογοητεύσεις, δεν κατάφερε να το δει ολοκληρωμένο.

ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ:
ΛΟΓΟΙ, ΜΕΤΑΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

1.1. *Εισαγωγή*

ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ, μέσα από την εστίαση σε γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις και την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αυτές έχουν αναπλαισιωθεί σε τοπικά συγκείμενα, επιχειρείται μια πολιτική ανάγνωση της σχέσης θεωρίας και πράξης, και ειδικότερα του τρόπου με τον οποίο έχει εξελικτικά δομηθεί η σχέση αυτή στο διεθνές και τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, επιχειρείται να διατυπωθεί –με βάση τα κενά και τις ασυνέχειες που η ανάλυση θα φέρει στο φως– μια νέα, εναλλακτική πρόταση που να απαντά σε κομβικά ζητήματα της πράξης. Ειδικότερα: μέσα από την εστίαση σε ένα αντικείμενο, το γλωσσικό μάθημα, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (από το 1982 και εξής), γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναδύονται τα τοπικά εκπαιδευτικά συγκείμενα ως πολιτικά πλαίσια και να αναδειχθεί πώς διαμορφώνονται συγκεκριμένου τύπου προσανατολισμοί [Discourses (Fairclough, 1989, 1995a,b, 2003, 2010)], δηλαδή αντιλήψεις για τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τον τρόπο καλλιέργειάς τους, μέσα από ευθυγραμμίσεις με κυρίαρχες ή μη στη διεθνή βιβλιογραφία οπτικές. Όπως θα υποστηριχθεί, τα τοπικά συγκείμενα συμμετέχουν στη διαπάλη διαφόρων τρόπων προσδιορισμού της σχέσης θεωρίας και πράξης, ενισχύοντας συγκεκριμένες οπτικές για το είδος των στόχων που πρέπει να τεθούν και διαμορφώνοντας, μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές που

προτείνουν, συγκεκριμένου τύπου υποκειμένα. Τι είδους προσανατολισμούς για τη γλώσσα δομούν η θεωρητική έρευνα και οι γλωσσολογικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί σε σχέση με την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Ευθυγραμμίζονται πλήρως με θέσεις και παραδοχές που έχουν καταστεί κυρίαρχες στη διεθνή βιβλιογραφία ή επιχειρούνται αναπλασιώσεις αυτών υπό την πίεση των τοπικά κυρίαρχων λογικών; Τι υποδηλώνουν οι ευθυγραμμίσεις, οι οποίες τελικά επιλέγονται, για τη φύση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλλιεργούν αλλά και για το είδος των ταυτοτήτων (για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες) που προτείνουν ως σημαντικών να διαμορφωθούν; Αν αυτές συνιστούν «παραδοσιακές οπτικές» για τη γλωσσική διδασκαλία, τι πρέπει να προταθεί στη θέση τους, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική αναμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος; Αυτά είναι τα βασικά ερωτήματα που τίθενται και τα οποία, όπως θα καταδειχθεί, απαιτούν να αναπτυχθεί μια νέα –μεταθεωρητική– οπτική στον τρόπο διερεύνησης της ποικιλότητας και πολυπλοκότητας του προβληματισμού που έχει διαμορφωθεί στη σχετική βιβλιογραφία.

Διαφορετικές απαντήσεις μπορούν να δοθούν, όπως και έχουν δοθεί, σε κεντρικά ζητήματα που έχουν ανακύψει τα τελευταία χρόνια και αφορούν στον προσδιορισμό του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνες κλάδων σχετικών με την εκπαιδευτική διαδικασία τονίζεται –μια θέση που είναι ευρύτατα αποδεκτή– ότι στόχος δεν είναι πλέον η δημιουργία αναπαραγωγικών υποκειμένων, δηλαδή υποκειμένων που ακολουθούν πιστά και χωρίς κριτική παρέμβαση άνωθεν οδηγίες, αλλά αναστοχαστικών υποκειμένων (Rogers, 2004). Ο όρος αυτός σκιαγραφεί εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν την πολυπλοκότητα της πράξης και να κατανοούν τις πολυσύνθετες επικοινωνιακές διαδρομές που διαμορφώνονται στις σχολικές κοινότητες. Μέσω αυτών των διαδρομών, κάποια παιδιά αποκλείονται από την πρόσβασή τους στην τοπικά σημαίνουσα γνώση αλλά και από τη δυνατότητα αξιοποίησης των κειμενικών πόρων που η κάθε κοινότητα (εξωσχολική και σχολική) προτείνει ως ιδιαιτέρως σημαντικών για τη συγκρότηση της γνώσης αυτής.

Ωστόσο, παρά τη γενική αποδοχή της συγκεκριμένης θέσης, εξαιρετικά περιορισμένα είναι τα εργαλεία που παρέχονται από τη σχετική βιβλιογραφία για τη μελέτη του τρόπου διαμόρφωσης των νέων αυτών εκπαιδευτικών ταυτοτήτων, οι οποίες, με τη σειρά τους, θα οδηγήσουν και στη διαμόρφωση νέου τύπου μαθητικών υποκειμένων. Ελάχιστα είναι και τα μετακείμενα, δηλαδή τα κείμενα (άρθρα, μελέτες κ.λπ.) στη βιβλιογραφία, που προβαίνουν σε κριτικές αναλύσεις των διαφόρων γλωσ-

σοδιδασκτικών προτάσεων. Ένα τέτοιο μετακείμενο επιχειρεί να προσφέρει η παρούσα μελέτη. Αξιοποιώντας θέσεις της Κριτικής Γλωσσικής Ανθρωπολογίας και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής και ΚΑΛ), που υποστηρίζουν ότι η δόμηση υποκειμενικότητας συγκροτείται μέσα από ένα πολυεπίπεδο σύμπαν εγκλήσεων (appellations) και τοποθετήσεων [stancetaking, positionings (Englebretson, 2007· Davies & Harré, 1990· Jaffe, 2009)], καταδεικνύω την εξής θέση: ερευνητικά άρθρα, Προγράμματα Σπουδών, γλωσσικά εγχειρίδια κ.λπ. μπορούν να επανα-αναγνωστούν ως κείμενα που διατυπώνουν συγκεκριμένου τύπου «εγκλήσεις» για τη διαμόρφωση υποκειμενικότητας σε σχολικά πλαίσια. Με βάση τα εργαλεία των προαναφερθέντων κλάδων, ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο σύμπαν σκιαγραφείται: σε αυτό συνυπάρχουν διεθνείς γλωσσολογικές προτάσεις, Λόγοι και ιδεολογίες (συγκροτώντας ένα σύνθετο πεδίο εγκλήσεων), αλλά και οι τοπικές τους αναπλαισιώσεις (ως αποδοχές εγκλήσεων), δηλαδή οι θέσεις και τα νοήματα, κυρίαρχα και μη, που προτείνονται προς αξιοποίηση από το πρωτοβάθμιο σχολείο.

Η σκιαγράφηση του προτεινόμενου πλαισίου υποδηλώνει ότι η διαμόρφωση νέων υποκειμενικότητας εκλαμβάνεται ως μέρος από μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία. Αυτή δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο μέσα από τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το τοπικό συγκείμενο διαλέγεται με ιδεολογίες, πόρους και περιορισμούς, που απορρέουν από τη συλλειτουργία ευρύτερων πλαισίων. Ποια είναι, ωστόσο, τα πλαίσια αυτά και οι πόροι/οπτικές που προτείνουν; Η εκπαιδευτική έρευνα που διεξάγεται από τη διεθνή κοινότητα, αλλά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορεί να προτείνονται από υπεριοπτικά πλαίσια, διεθνείς οργανισμούς και κοινότητες (Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω χάρη) νοούνται, με βάση τη λογική αυτή, ως ένα ευρύτερο πλαίσιο προτάσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους για την κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες συντελείται η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών υποκειμένων σε επιμέρους κοινωνίες και κοινότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το εν λόγω πλαίσιο δεν απαρτίζεται από ένα στατικό ή προδιαγεγραμμένο σύνολο θέσεων, ούτε αυτό αξιολογείται και υλοποιείται με τον ίδιο σταθερό τρόπο από τους/τις συντάκτες/τριες της κάθε πρότασης. Αντίθετα, «δημιουργείται», «κατασκευάζεται» από τον/την κάθε ερευνητή/τρια μέσω των επιλογών στις οποίες προβαίνει. Με βάση αυτήν την οπτική, μια νεοεμφανιζόμενη στο γλωσσολογικό πεδίο πρόταση, κατά βάση, αποτυπώνει το πώς καταγράφουν οι συντάκτες/τριές της τη δυναμική αυτή διαδικασία: ποιο είναι το πλαίσιο από το οποίο αντλούν και πώς αξιοποιούν το σύνολο των προτεινόμενων θέσεων και παραδοχών για να διαμορφώσουν και να

τεκμηριώσουν την πρότασή τους. Το πλαίσιο αυτό (ή ακριβέστερα το τι «κατασκευάζει» ως πλαίσιο ο/η κάθε ερευνητής/τρια) συνήθως σκιαγραφείται στο εισαγωγικό μέρος σχετικών άρθρων ή εκπαιδευτικών κειμένων. Κείμενα όπως τα Προγράμματα Σπουδών (εφεξής και ΠΣ) περιέχουν σημαντικούς ενδείκτες (indexes) στις θέσεις και παραδοχές με τις οποίες συνομιλούν ή έχουν επιλέξει να συνομιλήσουν. Δείχνουν, μέσα από τις επιλογές στόχων και πρακτικών, τι είδους οπτική (από τις πολλές και ποικίλες που προτείνονται) προωθεί η δική τους πρόταση: Δίνεται έμφαση στη γλώσσα, σε στρατηγικές γραμματισμού, σε μεταβιβαστικές διδακτικές διαδικασίες ή σε συνεργατικές μαθησιακές διαδρομές; Προσδιορίζονται τα στοιχεία αυτά με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφωθούν λογικές που να αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή διάλογο και γόνιμη αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία; Σημαντικό υλικό και απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά παρέχει και η έρευνα που διεξάγεται γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα και γλωσσολογικές επιλογές της πολιτείας. Μέσα από την εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα και στις αναλύσεις στις οποίες οι ερευνητές/τριες σε διεθνή και τοπικά συγκείμενα προβαίνουν, μπορεί να εντοπίσει κανείς ποιες νέες κατευθύνσεις προτείνονται, αλλά και ποιες, εν τέλει, αναπτύσσονται με περισσότερο ή λιγότερο συστηματικό τρόπο.

Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, επιχειρώ (α) να σκιαγραφήσω το γλωσσικό μάθημα, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, (β) να καταγράψω το είδος των εγκλήσεων που αξιοποιούνται, από τις πολλές και ποικίλες που η διεθνής και τοπική έρευνα, θεωρητική και εφαρμοσμένη, διατυπώνει τα τελευταία 30 χρόνια, και (γ) να αναδείξω, με βάση τις ασυνέχειες και τα κενά που θα διαπιστωθούν, νέες κατευθύνσεις προς αξιοποίηση. Μέσα από την ανάλυση θα καταδειχθεί ότι και το τοπικό συγκείμενο κατά το υπό διερεύνηση διάστημα (1982-2011) πρέπει να προσεγγιστεί ως ένα διττό σύμπαν: αυτό εμπεριέχει, αφενός, ένα σύνολο θεωρητικών οπτικών (οι οποίες μπορεί σε κάποια σημεία να συγκλίνουν και σε άλλα να αντιμάχονται μεταξύ τους, καθώς προσπαθούν να προσδιορίσουν ζητήματα σχετικά με τη φύση της γλώσσας), και, αφετέρου, ένα δίκτυο εφαρμοσμένων ερευνών. Βασικά ερωτήματα τίθενται. Με ποιον τρόπο το σύμπαν αυτό μπορεί να περιγραφεί; Τι έχει αξιοποιηθεί από τις προτάσεις της διεθνούς θεωρητικής βιβλιογραφίας; Ποιες από τις οπτικές που έχουν προταθεί και αναδειχθεί στον διεθνή χώρο έχουν εισέλθει στην ελληνική εκπαίδευση; Ποιες έχουν κυριαρχήσει σε διάφορα σημεία της μακράς περιόδου που μελετάται; Αν οι κατά καιρούς διατυπούμενες προτάσεις έχουν οδηγήσει σε «ανεπαρκείς» ταυτότητες, μέσα από ποιες

διαδικασίες οι οπτικές αυτές έχουν αντικατασταθεί ή μπορούν να αντικατασταθούν από άλλες, ώστε να αναδειχθεί ο δυναμικός ρόλος μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία;

1.2. Γλωσσικοί στόχοι και κοινωνικές αλλαγές. Το γλωσσικό μάθημα μέσα από μια νέα οπτική

Σε γενικές γραμμές, για την κατανόηση της εξέλιξης του προβληματισμού στο γλωσσοπαιδαγωγικό πεδίο, ως σημείο εκκίνησης τίθενται οι εξής ερωτήσεις: Τι είδους γλωσσικές δεξιότητες καλείται να καλλιεργήσει το σχολείο; Τι είδους δεξιότητες και ικανότητες απαιτούνται στη σημερινή κοινωνία; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν είναι αυτονόητη· προκύπτει από την ευθυγράμμιση του κάθε ερευνητή ή της κάθε ερευνήτριας με τη σταδιακά εξελισσόμενη έρευνα. Η γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία εμπεριέχει προσεγγίσεις που προτείνουν περισσότερο ή λιγότερο συστηματικές, στατικές ή δυναμικές αναλύσεις της σχέσης γλώσσας και κοινωνίας ή, ακριβέστερα, των τρόπων αλληλεπίδρασης γλώσσας και κοινωνίας. Η γνώση του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1995), η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας (Hymes, 1974), η κατάκτηση της ικανότητας παραγωγής και κατανόησης κειμένων (Kern, 2000· Evans, 1998· Johns, 2002· Hatch, 1992), η κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού –αναγνωριστικού (Hasan, 2006), λειτουργικού και κριτικού (Baynham, 2002)– είναι μεταξύ των στόχων που καταγράφονται σε μια τέτοια μελέτη της εξελικτικής πορείας της έρευνας. Ωστόσο, τι είδους ιδεολογίες, για το είδος των υποκειμένων που επιθυμούμε να δημιουργήσουμε, υποκρύπτονται πίσω από τους στόχους αυτούς ή την επιλογή και πρόκριση κάποιων στόχων και την υποβάθμιση άλλων;

Όπως θα καταδειχτεί μέσα από την ανάλυση στα επόμενα κεφάλαια, πολλές από τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί δεν προτάσσουν ως αντικείμενο μελέτης τη σχέση της γλώσσας με τις ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες και τη συμβολή αυτής στη συγκρότηση υποκειμενικοτήτων. Κατά συνέπεια, περιορίζουν την κριτική διερεύνηση (και τη γνώση μας) για το είδος των ταυτοτήτων που δομούνται, μέσω των συγκεκριμένων επιλογών ή αποκλεισμών, στις σχολικές κοινότητες. Για να επιτευχθούν σημαντικές αλλαγές στη στόχευση και στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, όπως επίσης και μετασχηματισμοί στο είδος των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε σχολικές κοινότητες, στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται ότι το γλωσ-

σικό μάθημα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως ένα μεταμάθημα που παρέχει ένα σύνολο εργαλείων –με τη μορφή στρατηγικών προς χρήση για την παραγωγή και ανάλυση πάσης φύσης κειμένων. Οι εν λόγω στρατηγικές (που αφορούν σε ένα εύρος κειμένων, από αυθεντικά κείμενα, λογοτεχνικά και μη, μέχρι την ανάλυση μακροκειμένων όπως είναι τα εγχειρίδια και τα Προγράμματα Σπουδών) συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη εισάγει νέα στοιχεία. Αποσυνδέει καταρχάς την κυρίαρχη στη βιβλιογραφία σύνδεση της έννοιας της ενδυνάμωσης (empowerment) με την κατάκτηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, των αποκαλούμενων και «απαιτητικών» κειμενικών ειδών (Schleppegrell, 2004), που εκλαμβάνονται ως εργαλεία τα οποία και διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών/τριών και εν γένει των νέων μελών μιας κοινότητας στους κειμενικούς μηχανισμούς που συγκεκριμένες κοινότητες-φορείς εξουσίας χρησιμοποιούν (power genres). Σκιαγραφεί, κατά δεύτερον, την ενδυνάμωση ως μια συνεχώς διαμορφούμενη διαδικασία πλοήγησης των υποκειμένων στην πολυσύνθετη κοινωνική πραγματικότητα. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς ανάλυσης των κειμενικών εργαλείων που η κοινωνία χρησιμοποιεί και της εμπλοκής των υποκειμένων στην κριτική διερεύνηση της λειτουργίας τους: στο αν και με ποιον τρόπο συμβάλλουν στη δόμηση και την ενίσχυση συγκεκριμένων νοημάτων έναντι άλλων.

Για τη διασαφήνιση της πρότασης αυτής, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε με τον προσδιορισμό των βασικών όρων που αξιοποιούνται. Η κοινωνική πραγματικότητα, μια έννοια κομβικής σημασίας σε μια τέτοια πρόταση, έχει περιγραφεί με ποικίλους τρόπους. Κάποιες έρευνες δίνουν έμφαση στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Giddens, 1991, 1999), στις εικονικές κοινότητες πρακτικής, στις νέες συνθήκες εργασίας που έχουν διαμορφωθεί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας (χρήση υπολογιστών) και τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται για τη λειτουργία στο εργασιακό αυτό περιβάλλον, που έχει αποδοθεί μέσα από τον όρο *New Work Order* (Gee, 1990, 2011). Άλλες μελέτες (Blommaert, 2005, 2008, 2010· Janks, 2010· Pennycook, 2007) τονίζουν τη ρευστότητα, τη φτώχεια, τους πολέμους, τις μετακινήσεις πληθυσμών, την κυριαρχία του ρατσισμού. Επιπλέον, αναδεικνύουν τις ποικίλες νέες διαδικασίες που αξιοποιούνται για τον αποκλεισμό ατόμων και πληθυσμιακών ομάδων από τους πολιτισμικούς και οικονομικούς πόρους, τους οποίους οι νέες κοινότητες πρέπει να καταστήσουν διαθέσιμους σε αυτά. Βασικό ζήτημα είναι πώς τα σχολεία απαντούν στις κοινωνικές αυτές συνθήκες. Τι είδους κοινωνική πραγματικότητα υπονοούν οι προτάσεις για τη φύ-

ση του γλωσσικού μαθήματος που κατά καιρούς διατυπώνονται; Τι οπτική προτείνουν οι μαθησιακοί πόροι που σχεδιάζονται για την κοινωνία με την οποία οι μαθητές/τριες θα κληθούν να συνομιλήσουν; Τι αναγνώσεις κατασκευάζουν για τη σχέση της κάθε τοπικής κοινότητας με υπερτοπικούς θεσμούς;

Διαφορετικές απαντήσεις έχουν δοθεί στα ερωτήματα αυτά. Κάποιες προτάσεις (οι κειμενοκεντρικά προσανατολισμένες), μέσα από την έννοια των κειμενικών ειδών, δομούν συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης της κοινωνίας· προτείνουν κατά βάση την ανάγνωση μιας μονολογικής και στατικής κοινωνίας, που εμπεριέχει συγκεκριμένα και σαφώς προσδιορίσιμα κειμενικά είδη. Με τον τρόπο αυτό, ωστόσο, υποβαθμίζουν τα νοήματα τα οποία μπορεί να παράγονται μέσω των τυποποιημένων αυτών δομών αλλά και μέσω των συνεχών αναδιαρθρώσεων που συντελούνται στα δομικά τους συστατικά. Εντούτοις, αν τα κειμενικά είδη, όπως είναι πλέον αποδεκτό (Bhatia, 2014a,b), εξελίσσονται και η διαδικασία αυτή απηχεί γενικότερες κοινωνικές αλλαγές, είναι σημαντικό να διερευνηθεί τι υποδηλώνει η επικέντρωση του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος στην αναπαραγωγή των κειμενικών ειδών ως παγιωμένων δομών για τα είδη των μαθητικών ταυτοτήτων που το γλωσσικό μάθημα διαμορφώνει. Αν και η κοινωνία σαφώς αξιοποιεί την τυποποίηση, ακόμη και η διερεύνηση του τι υποδηλώνει η τυποποίηση αυτή ή/και η εμβάθυνση στην ισχυρή αντίσταση που κάποιες κοινωνίες επιδεικνύουν στην αλλαγή συνιστά ένα πεδίο σημαντικό για μια εναλλακτική, κριτική διερεύνηση των κειμενικών ειδών. Άλλες, περισσότερο κοινωνιολογικά προσανατολισμένες προτάσεις, θέτοντας στο επίκεντρο την υβριδικότητα των κειμένων και τη συνθετότητα των νοημάτων τους, και σκιαγραφώντας τη διαπάλη οπτικών που λαμβάνει χώρα σε διάφορα κοινωνικά πεδία, επικεντρώνονται στο να διαμορφώσουν τα εργαλεία εκείνα που τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν για την κριτική ανάγνωση της εν λόγω κοινωνίας (Canagarajah, 2004· Pennycook, 2007· Sebba et al., 2012). Οι προτάσεις αυτές, ωστόσο, αφορούν σε όλα τα παιδιά ή στηρίζονται σε απαιτητικού τύπου δεξιότητες, στις οποίες κάποια μέρη του μαθητικού πληθυσμού μπορούν να έχουν πρόσβαση; Με ποιον τρόπο θα καταστεί δυνατή η πρόσβαση των παιδιών από κοινωνικά εύλαττες ομάδες (προσφυγικές ομάδες, παιδιά Ρομά κ.λπ.) (βλ. και Κωστούλη, 2015) στα κείμενα της κοινωνίας; Πώς τοποθετείται κανείς στην κριτική για το αν μπορούν οι θέσεις περί ρευστότητας κειμένων και πολλαπλών νοηματοδοτήσεων να συνδυαστούν με τις «βασικές» δεξιότητες γραμματισμού που κάποια παιδιά μπορεί να μην κατέχουν; Αντλώντας εργαλεία από την Κριτική Γλωσσική Ανθρωπολο-

γία και την Κριτική Ανάλυση Λόγου, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει νέες έννοιες, όπως είναι αυτή του «διακειμενικού σύμπαντος» [intertextual universe (Smart, 2006)], και εργαλεία. Αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση των σύνθετων διαδικασιών, μέσω των οποίων κάποια νοήματα, κάποιες συμβάσεις και κάποιοι πόροι προτάσσονται και καθίστανται κυρίαρχα στην κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική περίοδο, έναντι ποικίλων άλλων νοημάτων, συμβάσεων και πόρων που μπορεί να υποβαθμίζονται ή να αποκλείονται παντελώς από την εν λόγω κοινότητα. Μέσα από την παρουσίαση των εργαλείων αυτών, σκιαγραφείται και ο τρόπος με τον οποίον η συγκεκριμένη οπτική ανάγνωσης της κοινωνίας συνδέεται με το γλωσσικό μάθημα και δίνεται απάντηση στα κεντρικά, για την παρούσα μελέτη, ερωτήματα: Τι συγκροτεί το «νέο» στη συγκεκριμένη πρόταση; Ποια είναι τα νέα δεδομένα (με τη μορφή των στόχων, δραστηριοτήτων κ.λπ.) που η εν λόγω πρόταση εισάγει στον γλωσσοπαιδαγωγικό προβληματισμό; Τι είδους πρακτικές δομεί και τι είδους κειμενικές δεξιότητες προτείνει ως σημαντικές να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν στην τάξη;

Η σύλληψη της κοινωνίας ως ρευστού πλαισίου (Giddens, 1991), στο οποίο λαμβάνουν χώρα δυναμικά διαμορφούμενες διαδικασίες προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού νοημάτων αλλά και πόρων για τη δόμηση αυτών, βοηθά να κατανοήσουμε και να αξιολογήσουμε και τις προτάσεις που έχουν κατά καιρούς αναφανεί στη γλωσσοπαιδαγωγική έρευνα για τη σχέση σχολείου, γλωσσικής εκπαίδευσης και κοινωνίας. Από τις διατυπούμενες προτάσεις, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες. Πρώτον, εκείνες που συναρτούν το γλωσσικό μάθημα με την κατάκτηση δεξιοτήτων και κειμενικών γνώσεων, απαραίτητων για τη λειτουργία των ατόμων σε έναν τομέα (στο σχολείο, σε συγκεκριμένες επαγγελματικές κοινότητες κ.λπ.). Δεύτερον, τις προτάσεις που αποσκοπούν, μέσα από την καλλιέργεια ολιστικών οπτικών για τη γλώσσα και την επικοινωνία, να διαμορφώσουν κοινωνικά υποκείμενα ικανά να κατανοούν και να συμμετέχουν ενεργά στον κόσμο και στην κοινωνία, μέσα από τις ποικίλες κοινότητες αυτής. Η θέση αυτή, που θα υποστηριχθεί και στην παρούσα μελέτη, οδηγεί στην επανανοηματοδότηση των διαδικασιών παραγωγής και κατανόησης κειμένων. Αυτές αξιοποιούνται πλέον ως εργαλεία στην προσπάθεια διαμόρφωσης κριτικά εγγράμματος κοινωνικών υποκειμένων. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε υποκείμενα που μπορούν να πλοηγούνται στη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, να κατανοούν τους Λόγους και τις ιδεολογίες που υπάρχουν πίσω και κάτω από τα απτά νοήματα, και να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο, με τη δική τους φωνή, στη σύγχρονη κοινωνία. Τι συνιστά ωστό-

σο το «καινοτόμο» στοιχείο στην εν λόγω πρόταση; Με ποια κριτήρια μπορεί να αξιολογηθεί η συμβολή της πρότασης αυτής στη γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία;

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μολονότι σημαντική έρευνα έχει διεξαχθεί σε σχέση με τη διαδικασία διαμόρφωσης Λόγων –ιδεολογιών– στην κοινωνία (βλ. Τέταρτο Κεφάλαιο για λεπτομερή παρουσίαση), σχετικά περιορισμένη είναι η κριτική έρευνα για τις προσεγγίσεις ή τους γλωσσολογικούς Λόγους που έχουν διαμορφωθεί στο γλωσσικό μάθημα και για τη συμβολή αυτών στην αναβάθμιση της πράξης. Η διάκριση που συνήθως γίνεται είναι ανάμεσα σε γλωσσοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, των οποίων οι ιδεολογικές παραδοχές έχουν αποτυπωθεί με τη μορφή διακριτών Λόγων. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται ο Δομιστικός Λόγος, ο Επικοινωνιακός, ο Λόγος των κειμενικών ειδών και ο Λόγος του Κριτικού Γραμματισμού (βλ. και Κουτσογιάννη, 2017). Ο κάθε ένας από τους Λόγους αυτούς εισάγει σημαντικά νέα στοιχεία για την αναμόρφωση της πράξης. Πρέπει να διερευνηθεί, ωστόσο, αν οι στόχοι που προτείνονται και οι πρακτικές που διαμορφώνονται βάσει αυτών (και οι οποίες οδηγούν με τη σειρά τους στην ανάδυση συγκεκριμένου τύπου στάσεων και αντιλήψεων γύρω από την έννοια της «επάρκειας», της «ικανότητας στον λόγο» και της «ανεπάρκειας») οδηγούν εν τέλει στις επιζητούμενες αλλαγές. Όπως έχει σημειωθεί, η μετα-ανάλυση των γλωσσοπαιδαγωγικών εξελίξεων είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Με ποιον τρόπο, επομένως, μπορεί να προχωρήσει κανείς πέρα από την καταγραφή κάποιων Λόγων στην αξιολόγηση της συνεισφοράς αυτών στο γλωσσοπαιδαγωγικό πεδίο; Το πλαίσιο για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου προβληματισμού και τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σκοπό αυτό παρουσιάζονται παρακάτω.

1.3. Προσδιορίζοντας το «νέο» στη γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία

Κατά καιρούς, στη σχετική γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές προτάσεις, που θεωρήθηκε ότι εισάγουν σημαντικές τομές – σε σχέση βέβαια και με την εποχή κατά την οποία έχουν αναφανεί– στην εκπαιδευτική πράξη. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί σε προσεγγίσεις, όπως αυτή της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού, που διατυπώθηκαν με στόχο να αναμορφώσουν το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος μέσα από κοινωνιολογικά προσανατολισμένες οπτικές. Στόχος τους είναι να μετα-

σχηματίσουν τη φύση αυτού από μάθημα διδασκαλίας της γλώσσας σε μάθημα ανάλυσης κειμένων και κατανόησης της συμβολής τους σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. Είναι ενδιαφέρον, με αφορμή και την προσπάθεια μεταρρύθμισης του γλωσσικού μαθήματος που εφαρμόστηκε στην Κύπρο και την Ελλάδα το 2010 και 2011 αντίστοιχα, να διερευνήσει κανείς τη διαπάλη των διαφορετικών οπτικών που έχουν αναδυθεί γύρω από τη φύση της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και την επίδραση των τοπικά κυρίαρχων παραδοχών στην αποδοχή ή μη μιας νέας πρότασης. Τα βασικά ερωτήματα, επομένως, παραμένουν και απαιτούν απαντήσεις. Τι καθιστά μια νέα πρόταση καινοτόμο; Τι πρέπει να εμπεριέχει ή να προτείνει στο θεωρητικό και το πρακτικό επίπεδο μια πρόταση για να αξιολογηθεί ως καινοτόμος; Αν και συνήθως απαντούν διατυπώσεις ότι οι εν λόγω προτάσεις επιχειρούν να εισαγάγουν στο σχολείο μεταρρυθμίσεις προς δημοκρατικές κατευθύνσεις, δεν καθίσταται πάντοτε σαφές τι νοείται ως «δημοκρατική κατεύθυνση» στο γλωσσικό μάθημα. Αν κριτήριο είναι το είδος των ταυτοτήτων που δομούνται –«δημιουργικές» στη θέση των «παραδοσιακών» και «αναπαραγωγικών» ταυτοτήτων–, στις περισσότερες περιπτώσεις τα κριτήρια που αξιοποιούνται για να προσδιοριστούν οι ταυτότητες αυτές δεν τίθενται ποτέ υπό συζήτηση. Συντελείται, λόγου χάρη, η ανάδυση νέων, δημιουργικών υποκειμένων μέσα από συγκεκριμένου είδους διαδικασίες, μέσα από επιλογές συγκεκριμένων κειμένων και πρακτικών διερεύνησης των νοημάτων τους; Η διασαφήνιση αυτού του ερωτήματος είναι κομβικής σημασίας, μια και συμβάλλει στο να συγκεκριμενοποιηθούν οι παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγή, αλλά και να κατανοηθούν οι αντιστάσεις σε προτεινόμενες αλλαγές. Οι αντιστάσεις αυτές, όπως θα καταδειχτεί, αναδύονται μέσα από την προσήλωση των υποκειμένων σε οπτικές που φυσικοποιούν την πράξη, καθορίζοντας συγκεκριμένες διδακτικές διαδικασίες και μαθησιακές διαδρομές ως αυτονόητες. Κατά συνέπεια, προσδιορίζονται ως αποδεκτές συγκεκριμένες μόνο ταυτότητες για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Στη βιβλιογραφία έχουν αναφανεί σημαντικές προσπάθειες για την αναμόρφωση της πράξης, κάποιες από τις οποίες αξίζει να συζητηθούν περαιτέρω. Σε γενικές γραμμές, μια πρόταση ορίζεται ως «καινοτόμος» ή μη από τα άτομα ενός εκπαιδευτικού πλαισίου ή μιας κοινωνίας, με βάση και την τοποθέτησή τους σε διαμάχες γύρω από γλωσσικά ζητήματα που μπορεί να κυριαρχούν στην εν λόγω κοινωνία. Η «επιστροφή στα βασικά», λόγου χάρη, μια οπτική που έχει αναδυθεί και μάλιστα με ένταση και σφοδρότητα στην αμερικανική εκπαιδευτική πραγ-

ματικότητα και τη γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία (βλ. για μια συζήτηση, Enright & Gilliland, 2011), δεν μπορεί παρά να αξιολογεί ως μη καινοτόμες τις προτάσεις εκείνες που τονίζουν την ανάγκη υιοθέτησης ενός κριτικού προσανατολισμού στο γλωσσικό μάθημα ή τις προτάσεις που επαναπροσδιορίζουν την κατάκτηση των «βασικών» μέσα από ολιστικού τύπου κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διαμάχη για τα γλωσσικά προβλήματα, που μπορεί σήμερα να μην είναι στο προσκήνιο, έχει αφήσει τα ίχνη της στον δημόσιο διάλογο· πτυχές αυτής υποδηλώνονται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο τοποθετείται κανείς και νοηματοδοτεί ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με τον προσδιορισμό βασικών όρων (π.χ., τι είναι γλώσσα), με τον τρόπο διασύνδεσης συναφών εννοιών (πώς μπορεί, π.χ., να προσδιοριστεί η σχέση γλώσσας και επικοινωνίας) και διερεύνησης των παιδαγωγικών τους συνεπαγωγών (πώς μπορεί να προσδιοριστεί η «έννοια» της «γλωσσικής επάρκειας», ποια πρέπει να είναι η φύση του γλωσσικού μαθήματος κ.λπ.).

Άλλες προτάσεις, περισσότερο παιδαγωγικά προσανατολισμένες, συναρτούν την καινοτομία μιας πρότασης με τη χρήση συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Υποστηρίζουν, λόγου χάρη, ότι η μετάβαση από δασκαλοκεντρικές σε μαθητοκεντρικές πρακτικές συνιστά σημαντική παράμετρο που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε κάθε προσπάθεια αναβάθμισης της σχολικής πράξης. Η ανάγκη αναμόρφωσης του ρόλου των μαθητών/τριών ως ενεργών στη μαθησιακή διαδικασία υποκειμένων έχει ήδη τονιστεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1980· είναι γενικά αποδεκτό ότι οι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένες προτάσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας δυναμικής στάσης προς τη μάθηση και στη διαμόρφωση των διερευνητικών στάσεων προς τον κόσμο και την κοινωνία, που απαιτούνται στη σημερινή εποχή. Ωστόσο, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι αλλαγές στη γλωσσική εκπαίδευση επέρχονται μόνο μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών συνεργατικής μαθητείας; Τι συμβαίνει όταν αυτές οι πρακτικές –καινοτόμες μεν στο διεπιδραστικό επίπεδο– υλοποιούν εξαιρετικά περιορισμένες θέσεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία, συρρικνώνοντας αυτές σε ένα πλαίσιο αρχών που η νεότερη έρευνα δεν αποδέχεται; Συνεργατικές πρακτικές, λόγου χάρη, μπορεί να αξιοποιούνται σε μια τάξη που επικεντρώνεται στην εκμάθηση κανόνων ή στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι πρακτικές αυτές –αν και μαθητοκεντρικές– μπορούν να εκληφθούν ως ενδείκτες μιας νέας οπτικής για το γλωσσικό μάθημα; Δεν πρέπει να συνοδεύονται από αλλαγές και στις μονάδες που επιλέγονται για τον προσδιορισμό της φύσης της γλώσσας

και να αναδεικνύουν τη συνθετότητα των παραγόντων που συμβάλλουν στην επίτευξη επικοινωνίας; Ωστόσο, παρά τις ενστάσεις που ενδέχεται να διατυπώσει κανείς για μια τέτοια μονολιθική προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αλλαγής και της καινοτομίας (την εξίσωσή τους αποκλειστικά και μόνο με μαθητοκεντρικές οπτικές), οι προτάσεις αυτές θέτουν ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη: τη φύση του διεπιδραστικού κλίματος το οποίο διαμορφώνεται σε μια σχολική κοινότητα και το οποίο δεν πλαισιώνει απλώς, αλλά συγκροτεί την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως μάλιστα έχει υποστηριχθεί από την έρευνα στη Γλωσσική Ανθρωπολογία και την κοινωνικοπολιτισμική οπτική της μάθησης που αυτή προωθεί (Forman et al., 1993· Gutierrez, 1994· Raphael, 1984· Rogoff, 1990), η φύση του διεπιδραστικού κλίματος και των σχέσεων που οικοδομούνται σε μια σχολική κοινότητα συνιστά μέρος από τη σύνθετη διαδικασία πρόσβασης των μαθητών/τριών στην εγγράμματη κουλτούρα της εν λόγω κοινότητας (βλ. ενδεικτικά, Green & Harker, 1988· Green & Meyer, 1991· Mehan, 1979).

Συνεπώς, το βασικό ερώτημα που τέθηκε παραπάνω παραμένει προς διερεύνηση. Με ποιον τρόπο μπορεί να αναγνωστεί μια πρόταση που διατυπώνεται σε ένα τοπικό ή διεθνές πλαίσιο για να επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος; Επιπλέον, με ποια κριτήρια μπορεί να αξιολογήσει κανείς μια πρόταση ως πρόταση που εισάγει σημαντικά και καινοτόμα στοιχεία στον γλωσσοπαιδαγωγικό προβληματισμό και οδηγεί στην αναβάθμιση της σχολικής πράξης; Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η καινοτομία μιας πρότασης δεν μπορεί παρά να νοηθεί σε συνάρτηση με το αν η εν λόγω πρόταση αποδέχεται και εισάγει στο επίπεδο της πράξης τις πιο πρόσφατες εξελίξεις, σε σχέση με εκείνες που διεξάγονται στο πεδίο της θεωρητικής γλωσσολογικής έρευνας. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ότι οι θέσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) συγκροτούν μια νέα οπτική στη θεωρητική έρευνα. Επομένως, η παιδαγωγική έκφραση του εν λόγω κλάδου, όπως έχει αναφανεί μέσα από την οπτική του Κριτικού Γραμματισμού, μπορεί να εκληφθεί ως μία καινοτόμος πρόταση που επανασχεδιάζει τη φύση του γλωσσικού μαθήματος προς κατευθύνσεις απαραίτητες για τη συμμετοχή των ατόμων στην επικοινωνία, όπως αυτή διεξάγεται στις σύγχρονες ρευστές, πολυσημειωτικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μπορούμε, ωστόσο, να ευθυγραμμιστούμε ευθύς εξαρχής με μια τέτοια πρόταση; Μπορούμε να εκλάβουμε την υιοθέτηση αυτής ως ενδείκτη των αλλαγών που απαραίτητα συντελούνται στη σχολική πράξη; Αυτά είναι ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη. Μάλιστα, όπως θα καταδειχτεί μέσα από την ανάλυση, η εκ των προ-