



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην
ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κριτική Ανάλυση
Λόγου και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.**

Μεταπτυχιακός φοιτητής
Παππάς Μιχαήλ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Τσιτσανούδη -Μαλλίδη Νικολέττα

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές
Σπανάκη Μαριάννα, Καψάλης Γεώργιος

Ιωάννινα, 2020

Ευχαριστίες

Για την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, για την καθοδήγηση και την αμέριστη στήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών και ειδικότερα κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Συγχρόνως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια Μαριάννα Σπανάκη και τον καθηγητή Γεώργιο Καψάλη, οι οποίοι με τίμησαν με την αποδοχή της πρόσκλησης και τη συμμετοχή τους στην επιτροπή αξιολόγησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Από καρδιάς ευχαριστώ την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την συνολική υποστήριξη που μου παρείχαν και τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου για την συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών. Τέλος, ευχαριστώ όλο το διδακτικό επιστημονικό προσωπικό του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν, κατά την φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη δυναμική συμβολή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται τα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων που θα προάγουν την κριτική γλωσσική επίγνωση μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Από τη διαδικασία σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων και την πιλοτική εφαρμογή μιας εξ αυτών, προκύπτει πως μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας είναι δυνατή η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων και επιβεβαιώνονται ορισμένες βασικές αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για τη γλωσσική διδασκαλία και την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Λέξεις – κλειδιά: εφαρμοσμένη γλωσσολογία, κριτική σκέψη, Κριτική Ανάλυση Λόγου, γλωσσική διδασκαλία, κριτική γλωσσική επίγνωση

Abstract

This paper studies the potential contribution of applied linguistics to the development of critical thinking. For this purpose, the findings of Critical Discourse Analysis are used as principles for the planning of learning interventions which aim at development of critical language awareness of preschool and school-aged students. The conclusions that are drawn from the planning of the interventions and the implementation of the preschool intervention point, imply that the development of critical thinking through language learning is possible. Furthermore, some of the guiding principles of Critical Discourse Analysis about language learning and critical language awareness are confirmed.

Keywords: applied linguistics, critical thinking, Critical Discourse Analysis, language learning, critical language awareness

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	7
----------------	---

A' ΜΕΡΟΣ – Η ΘΕΩΡΙΑ.....9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία και οι θεμελιώδεις αρχές της.....	10
--	----

1.1. Ορισμός.....	10
-------------------	----

1.2. Η αφετηρία, η εξέλιξη και οι προοπτικές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας	12
--	----

1.3. Η θεωρία και η μεθοδολογία έρευνας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.....	15
--	----

1.4. Κοινωνικές και κριτικές προσεγγίσεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία	21
--	----

1.4.1. Κοινωνιογλωσσολογία.....	21
---------------------------------	----

1.4.2. Γλωσσολογία των ΜΜΕ.....	24
---------------------------------	----

1.4.3. Κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία	27
--	----

1.4.4. Κριτική γλωσσική επίγνωση.....	29
---------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Η έννοια της κριτικής σκέψης	33
---	----

2.1. Τι νοείται ως κριτική σκέψη	33
--	----

2.1.1. Η κριτική σκέψη από ψυχολογικής άποψης	33
---	----

2.1.2. Η κριτική σκέψη από φιλοσοφικής σκοπιάς.....	35
---	----

2.1.3. Η παιδαγωγική προσέγγιση στην κριτική σκέψη	37
--	----

2.1.4. Γλωσσολογικές απόψεις επάνω στην κριτική σκέψη	39
---	----

2.2. Κριτική σκέψη και κριτικός γραμματισμός.....	41
---	----

2.3. Συνεργατικές σχέσεις και κριτική σκέψη	47
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Η Κριτική Ανάλυση Λόγου	51
3.1. Οι καταβολές και οι βασικές παραδοχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.....	51
3.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου και ιδεολογία κειμένων.....	55
3.3. Η κριτική στην Κριτική ανάλυση λόγου	58
3.4. Ενδεικτικές εφαρμογές των αρχών της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου	61
3.5. Η ωφελιμότητα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην εκπαίδευση	62
 Β' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης .	67
4.1. Διδακτική παρέμβαση για την προσχολική εκπαίδευση.....	67
4.1.1 Σχεδιασμός, στόχοι και πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης....	67
4.1.1.1. Λεξικοποίηση.....	71
4.1.1.2. Γραμματική διάθεση	72
4.1.1.3. Σειρά στο λόγο	74
4.2. Διδακτική παρέμβαση για την σχολική εκπαίδευση.....	75
4.2.1. Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης	75
4.2.2. Υλικό της διδακτικής παρέμβασης	77
4.2.3. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Συμπεράσματα	84
 Βιβλιογραφικές αναφορές	87

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την ραγδαία εξάπλωση των νέων μέσων επικοινωνίας, με άμεσο αποτέλεσμα τον καταιγισμό πληροφοριών οι οποίες προέρχονται όλο και περισσότερο από πηγές αμφιβόλου αξιοπιστίας και προθέσεων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στον αποδέκτη του τεράστιου αυτού όγκου πληροφοριών να τις επεξεργάζεται κριτικά και να τις αξιολογεί, φαντάζει σήμερα περισσότερο αναγκαία από ποτέ. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού η παρούσα εργασία εξετάζει τη δυνητική συμβολή του ερευνητικού πεδίου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, και ιδιαίτερα των κοινωνικών και κριτικών κατευθύνσεων του κλάδου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κατά την παιδική ηλικία. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στην Κριτική Ανάλυση Λόγου και εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν τα πορίσματά της για τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τη θεωρητική τεκμηρίωση του προαναφερθέντος εγχειρήματος. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση των διατυπωμένων ορισμών της, όπως και μια αναδρομή στις απαρχές της και μια εκτίμηση για το μέλλον της. Εξετάζονται, επίσης, οι θεωρητικές και μεθοδολογικές τάσεις που υφίστανται εντός του κλάδου, ενώ παρουσιάζονται λεπτομερέστερα οι κοινωνικές και κριτικές διαστάσεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όπως είναι η κοινωνιογλωσσολογία, η γλωσσολογία των ΜΜΕ, η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία και η κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας προσεγγίζεται η έννοια της κριτικής σκέψης μέσα από το

πρίσμα των επιστημών της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της γλωσσολογίας, ενώ διερευνάται η σχέση της κριτικής σκέψης με τον κριτικό γραμματισμό και τις συνεργατικές σχέσεις στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται οι καταβολές και οι βασικές παραδοχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, εξετάζεται η σχέση της με την ιδεολογία κειμένων, επιχειρείται μια σύνοψη της κριτικής η οποία της έχει ασκηθεί και αναφέρονται ενδεικτικές εφαρμογές της. Τέλος, διερευνάται η πιθανή ωφελιμότητα των παραδοχών της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνονται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στόχος των διδακτικών παρεμβάσεων είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ώστε να είναι ικανοί αφενός να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εξουσιαστικού λόγου και αφετέρου να ανιχνεύουν τις γλωσσικές ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών σε τηλεοπτικά κείμενα. Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων στηριχθήκαμε στις βασικές αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και στις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία και την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Οι προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις και η διαδικασία πιλοτικής εφαρμογής μιας εξ αυτών βρίσκονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Α' ΜΕΡΟΣ – Η ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία και οι θεμελιώδεις αρχές της

1.1. Ορισμός

Η διατύπωση ενός ακριβούς ορισμού της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, κυρίως λόγω του μεγάλου εύρους των θεμάτων που μελετά ο συγκεκριμένος επιστημονικός τομέας (Chapelle, 2013: 1). Η Διεθνής Ένωση Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (International Association of Applied Linguistics) ορίζει την εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας και πρακτικής το οποίο ασχολείται με πρακτικά προβλήματα της γλώσσας και της επικοινωνίας που μπορούν να αναγνωριστούν, να αναλυθούν ή να επιλυθούν με τη χρήση των διαθέσιμων θεωριών, μεθόδων και συμπερασμάτων της γλωσσολογίας ή με την ανάπτυξη νέων θεωρητικών και μεθοδολογικών πλαισίων εντός της γλωσσολογίας. Η Αμερικανική Ένωση Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (American Association of Applied Linguistics) την ορίζει ως ένα διεπιστημονικό πεδίο έρευνας το οποίο εξετάζει ένα μεγάλο εύρος προβλημάτων του πραγματικού κόσμου σκοπεύοντας στη βελτίωση της ζωής των ατόμων και των κοινωνικών συνθηκών (Hellerman, 2015: 421).

Ο De Bot (2015: 34) σε μια ανασκόπηση των διαφόρων ορισμών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας που έχουν διατυπωθεί, διακρίνει τρεις τάσεις. Η πρώτη τάση θεωρεί πως η εφαρμοσμένη γλωσσολογία αναλύει και προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα του πραγματικού κόσμου, χρησιμοποιώντας γνώσεις και εργαλεία από τον τομέα της θεωρητικής γλωσσολογίας. Για τους εκπροσώπους αυτής της τάσης η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας δεν ανήκει στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Η δεύτερη τάση υποστηρίζει ότι η εφαρμοσμένη γλωσσολογία ταυτίζεται με την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και ότι τα προβλήματα στον πραγματικό κόσμο δεν θα πρέπει να θεωρούνται καθοριστικό στοιχείο. Οι υποστηρικτές αυτής της τάσης τονίζουν την εμπειρική φύση του τομέα. Ο τρίτος τύπος ορισμών είναι και ο ευρύτερος, καθώς υποστηρίζει ότι η εφαρμοσμένη γλωσσολογία πραγματεύεται οτιδήποτε έχει να κάνει με τη γλώσσα, εκτός του πεδίου της Θεωρητικής Γλωσσολογίας.

Ο ορισμός που συναντάται συχνότερα στην διεθνή βιβλιογραφία είναι αυτός του Brumfit (1995: 27) ο οποίος την περιγράφει ως την θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου στα οποία η γλώσσα είναι κεντρικό ζήτημα. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς ώστε να περιλαμβάνει τον μεγάλο αριθμό ζητημάτων που πραγματεύεται η εφαρμοσμένη γλωσσολογία και ταυτόχρονα την διαχωρίζει από παρεμφερή θεωρητικά επιστημονικά πεδία καθώς την προσανατολίζει προς την επίλυση προβλημάτων (Simpson, 2011: 2).

Καθώς όμως η διερεύνηση τέτοιων προβλημάτων θα μπορούσε θεωρητικά να αποτελεί αντικείμενο οποιασδήποτε κοινωνικής επιστήμης, προκύπτει η ανάγκη να περιλαμβάνεται ρητά στον ορισμό η γλωσσολογική διάσταση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου (Chapelle, 2013: 2). Οι Hall, Smith & Wicaksono (2011: 19) επιτυγχάνουν να καλύψουν την παραπάνω προϋπόθεση ορίζοντας την εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως έναν τρόπο διερεύνησης γλωσσικά βασισμένων προβλημάτων τα οποία απαιτούν εξέταση τόσο της γνωστικής όσο και της κοινωνικής φύσης της γλώσσας.

Ο Davies (2007: 11) εντάσσει στη διαδικασία διατύπωσης ενός ορισμού της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τη σχέση της με την θεωρητική ή γενική γλωσσολογία. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η θεωρητική ακολουθεί την εφαρμοσμένη

γλωσσολογία, καθώς προσπαθεί να βρει απαντήσεις στα πρακτικά ερωτήματα που αυτή θέτει, διευρύνοντας έτσι και η ίδια το ερευνητικό της εύρος. Εντοπίζει επίσης ως βασικά στοιχεία διάκρισης ανάμεσα στους δύο κλάδους, την αμεσότητα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, που συνδέεται με τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας, και την σχέση της με άλλα επιστημονικά πεδία όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση και η πολιτική.

Τέλος, ο Simpson (2011: 1) ορίζει την εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως το ακαδημαϊκό πεδίο στο οποίο συνδέεται η γνώση σχετικά με τη γλώσσα, με τη λήψη αποφάσεων στον πραγματικό κόσμο. Τονίζει επίσης, ότι υπό αυτή την έννοια, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία μεσολαβεί ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και ότι το ενδιαφέρον της δεν βρίσκεται στην αυτόνομη ή την εξιδανικευμένη γλώσσα, αλλά στην χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες.

1.2. Η αφετηρία, η εξέλιξη και οι προοπτικές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας

Ο τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αναδύθηκε στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο την περίοδο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως ένας πρακτικά προσανατολισμένος ερευνητικός τομέας ο οποίος σχετιζόταν με την εκπαίδευση των αλλοδαπών φοιτητών που επιθυμούσαν να φοιτήσουν σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια (McNamara, 2015: 466). Στην Ευρώπη, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία συνδέθηκε με συνεργατικές πρωτοβουλίες που είχαν ως στόχο την εκμάθηση των ευρωπαϊκών γλωσσών σε ένα μεταπολεμικό περιβάλλον μεγαλύτερης πολιτικής και οικονομικής συνεργασίας και ενοποίησης, αν και συνδέθηκε επίσης και με τον τομέα της μετάφρασης και με τις εξελίξεις στην τεχνολογία.

Αρχικά, λοιπόν, η στόχευση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ήταν να μεταδώσει τα ευρήματα της θεωρητικής γλωσσολογίας στους επαγγελματίες της διδασκαλίας γλωσσών και ιδιαίτερα σε όσους δίδασκαν την αγγλική γλώσσα (Cook, 2015: 426). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 όμως, ερευνητές του τομέα πρότειναν ότι η εφαρμοσμένη γλωσσολογία θα έπρεπε να αποκτήσει δική της ταυτότητα αντί απλά να είναι ο αγωγός που μεταδίδει θεωρητικά δεδομένα από την γλωσσολογία στην παιδαγωγική όπως συνέβαινε έως τότε (Widdowson, 1984). Η αναπόφευκτη συνέπεια για όσους αποδέχθηκαν την παραπάνω πρόταση ήταν η επακόλουθη διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, διότι από τη στιγμή που αυτή θα μπορούσε να έχει τις δικές της ιδέες και θεωρίες σχετικά με τη γλώσσα αντί απλά να μεταδίδει αυτές τις θεωρητικές γλωσσολογίας, θα μπορούσε επίσης να ερευνά και να αναλύει και άλλους τομείς εκτός από την διδακτική της γλώσσας (Cook, 2015: 426). Ο ορισμός του Brumfit (1995: 27) που αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, διατυπώθηκε την δεκαετία του 1990 και αντανάκλα αυτήν ακριβώς τη διεύρυνση του επιστημονικού πεδίου.

Η αλλαγή στην στόχευση και στη φύση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είχε ως αποτέλεσμα την σταδιακή εμφάνιση στα επιστημονικά περιοδικά του κλάδου νέων θεματικών, όπως είναι η ανάλυση διαλόγου, η γλωσσολογία κειμενικών σωμάτων και η πολυτροπική ανάλυση (Cook, 2015: 426) ενώ παράλληλα η κοινωνιογλωσσολογία έγινε αποδεκτή ως πεδίο καίριας σημασίας (Shuy, 2015: 435). Αν και ο αρχικός συσχετισμός της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με την παιδαγωγική της γλώσσας αποτελεί έως σήμερα την βασική εστίαση για πολλούς από τους ερευνητές του χώρου (Rose & McKinley, 2016: 4), σε καμία περίπτωση δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί ο μοναδικός τομέας ενδιαφέροντος (Simpson, 2011: 1). Σήμερα ο τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό θεματικών όπως

είναι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία, η επικοινωνία μέσω H/Y, η κριτική ανάλυση λόγου, οι γλωσσικές πολιτικές και ο γλωσσικός προγραμματισμός, η λεξικογραφία, η ανάλυση λόγου και η πραγματολογία, η εγκληματολογική γλωσσολογία, η πολυτροπική επικοινωνία και η μετάφραση μεταξύ άλλων (Cook, 2015: 427). Η μετατόπιση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας προς κοινωνικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις την ευθυγράμμισε με σύγχρονους ερευνητικούς τομείς μεγάλου ενδιαφέροντος, όπως είναι η γνωσιακή επιστήμη, η πολιτισμική γεωγραφία, η γλωσσολογική ανθρωπολογία και οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις στην γνώση και στην εξουσία, και την καθιστούν σήμερα ένα δραστήριο, κοινωνικά και πολιτικά εμπλεκόμενο ερευνητικό πεδίο (Kramsch, 2015: 458).

Ο καθορισμός των ορίων της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας θα συνεχίσει να αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές και μελλοντικά, όσο εξελίσσονται οι τρόποι εκμάθησής των γλωσσών, η επαφή ανάμεσα στις γλώσσες και οι τεχνολογίες που σχετίζονται με αυτές (Chapelle, 2013: 6). Οι Rose & McKinley (2016: 6) προβλέπουν ότι, αν και μια περεταίρω μετατόπιση των ερευνητικών ενδιαφερόντων είναι πιθανή, η παιδαγωγική της γλώσσας θα διατηρήσει την κυρίαρχη θέση της εντός της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Το μέλλον της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας θα εξαρτηθεί, σύμφωνα με την Kramsch (2015: 457) αφενός από την προσπάθεια για τεχνική αναγνώριση μέσω της βελτίωσης των πρακτικών που χρησιμοποιούνται και αφετέρου από την προσπάθεια για συμβολική αναγνώριση μέσω της βελτίωσης της θεωρίας της. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις προσπάθειες αναμένεται να διαδραματίσουν οι πρόσφατες εξελίξεις στον χώρο και η επίδρασή τους στον πραγματικό κόσμο, η εξάπλωση των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας παγκοσμίως και η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλία των ερευνητικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Οι συνεχιζόμενες αλλαγές στις εξωτερικές

συνθήκες της γλώσσας, που προκύπτουν από παράγοντες όπως η αυξανόμενη μετανάστευση και η εξέλιξη των τεχνολογιών επικοινωνίας, προβλέπεται ότι θα συνοδευτούν από εκτεταμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συνδέσουν την εφαρμοσμένη γλωσσολογία με τομείς όπως η νευροεπιστήμη, η πληροφορική, η ρητορική και η πολιτική επιστήμη (Chapelle, 2013: 6).

Ο Shuy (2015: 435) καταθέτει ορισμένες προτάσεις, προσβλέποντας στο μέλλον της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και έχοντας ως στόχο την διεύρυνση του οράματός της. Μερικές από αυτές είναι να ταυτοποιηθούν τα πεδία του πραγματικού κόσμου όπου είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί η γλωσσολογία, να καταδειχθεί στους ερευνητές της θεωρητικής γλωσσολογίας ότι η εφαρμογή των θεωριών τους σε ζητήματα του πραγματικού κόσμου θα βοηθήσει στο να δοκιμαστούν και να βελτιωθούν οι θεωρίες αυτές και τέλος, να ξεπεραστεί δημιουργικά το πρόβλημα που αφορά την εύρεση νέων πεδίων γλωσσικών δεδομένων στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί η γλωσσολογική γνώση.

1.3. Η θεωρία και η μεθοδολογία έρευνας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας

Η θεωρία υπήρξε εξ αρχής μια σημαντική πρόκληση για την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, δεδομένων των ριζών της στο κατεξοχήν πρακτικό πεδίο της διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας (McNamara, 2015: 466). Αν και αρχικά επικράτησε η άποψη ότι η εφαρμοσμένη γλωσσολογία αποτελεί ένα αυστηρά πρακτικό πεδίο και συνεπώς δεν υπάρχει λόγος να παράγει δική της θεωρία, παρά μόνο να εφαρμόζει τα πορίσματα της θεωρητικής γλωσσολογίας, σήμερα είναι κοινώς αποδεκτό ότι θα πρέπει και η ίδια να διατυπώνει τα δικά της θεωρητικά μοντέλα για τη γλώσσα (Simpson, 2011: 6). Σύμφωνα με τον Shuy (2015: 437) η

σχέση της θεωρίας και της πρακτικής στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία δεν είναι γραμμική από την θεωρία προς την πράξη αλλά κυκλική και επαναλαμβανόμενη, καθώς όταν οι ερευνητές εφαρμόζουν και δοκιμάζουν θεωρίες στον πραγματικό κόσμο, ανακαλύπτουν νέα δεδομένα τα οποία επεκτείνουν τη γλωσσολογική γνώση με τρόπους που οι θεωρητικοί δε θα μπορούσαν να αναλογιστούν.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε ραγδαία ανάπτυξη γλωσσολογικών θεωριών, κάποιες από τις οποίες επηρέασαν σημαντικά και την εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Οι τρεις κυριότερες εξ αυτών είναι η γενετική-μετασχηματιστική γραμματική του Noam Chomsky, οι βασισμένες στη χρήση της γλώσσας προσεγγίσεις με κύριο εκφραστή τον Michael Tomasello και η συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Michael Halliday (De Bot, 2015: 59). Παρά το όνομά της όμως, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία δεν αντλεί γνώσεις μόνο από τη γλωσσολογική θεωρία, αλλά επίσης από θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο άλλων επιστημών, όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία (Kramsch, 2015: 456). Ο McNamara (2015: 473) αναφέρει την φιλοσοφία της γλώσσας ως έναν ακόμα τομέα από τον οποίο η εφαρμοσμένη γλωσσολογία αντλεί θεωρητικές κατευθύνσεις. Ένα παράδειγμα άντλησης θεωρίας από διαφορετική επιστήμη, είναι η σημαντική τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky, η οποία αν και βρισκόταν στο περιθώριο για πολλά χρόνια, καθίσταται όλο και περισσότερο δημοφιλής ανάμεσα στους ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (De Bot, 2015: 62; Kramsch, 2015: 456).

Ο McNamara (2015: 473) διακρίνει τρεις θέσεις ανάμεσα στους ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σχετικά με το ποια θα πρέπει να είναι η προέλευση της θεωρίας του τομέα. Η πρώτη κατηγορία ερευνητών υποστηρίζει ότι η θεωρητική γλωσσολογία πρέπει να είναι η μοναδική πηγή θεωρίας, η δεύτερη κατηγορία ότι η

θεωρία πρέπει να προέρχεται κυρίως από τη θεωρητική γλωσσολογία και δευτερευόντως από άλλες επιστήμες και η τρίτη κατηγορία υιοθετεί μια περισσότερο διεπιστημονική προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι η θεωρία θα πρέπει να προέρχεται από έναν αριθμό διαφορετικών επιστημών, ανάμεσα στις οποίες η θεωρητική γλωσσολογία δεν έχει ξεχωριστή θέση. Γενικότερα, ως προς τη θεωρία και τη μεθοδολογία έρευνας, ο τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας παρουσιάζει μια συστηματική εξέλιξη και παρατηρείται μια τάση μετατόπισης από την θεωρητική γλωσσολογία προς τις κοινωνικές προσεγγίσεις και τις προσεγγίσεις γλωσσικής χρήσης (De Bot, 2015: 71). Αυτή η απομάκρυνση από την θεωρητική γλωσσολογία αντανακλάται σήμερα και σε ακαδημαϊκό επίπεδο καθώς τα προγράμματα εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σπανίως πλέον εντάσσονται σε σχολές γλωσσολογίας, αλλά συναντώνται ως προγράμματα άλλων σχολών όπως είναι οι παιδαγωγικές ή οι σχολές αγγλικής φιλολογίας (Shuy, 2015: 435). Η κριτική στροφή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η οποία παρουσιάζεται αναλυτικότερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, είχε επίσης σημαντικές επιπτώσεις στον ρόλο που διαδραματίζει η θεωρία εντός του τομέα, καθώς εισήγαγε πολλαπλές νέες πηγές θεωρίας σχετικά με την ταυτοποίηση και την ανάλυση των προβλημάτων που αυτή πραγματεύεται (McNamara, 2015: 474).

Όσον αφορά τη μεθοδολογία έρευνας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, αυτή περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος πρακτικών οι οποίες μπορούν να υπαχθούν στις γενικότερες κατηγορίες της ανάλυσης λόγου και επικοινωνίας, των ποιοτικών μεθόδων και των ποσοτικών και μεικτών μεθόδων (Chapelle, 2013: 5). Οι πρακτικές αυτές εκτείνονται από τις κρίσεις γραμματικότητας στα πρωτόκολλα μεγάλωφνης σκέψης, τις εξαιρετικά λεπτομερείς αναλύσεις επικοινωνίας και τις διάφορες νευροαπεικονιστικές μεθόδους (De Bot, 2015: 65). Ο Brown (2004: 486) υποστηρίζει

ότι η διχοτόμηση ανάμεσα σε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και η θεώρηση τους ως αντίθετες ερευνητικές πρακτικές δημιουργεί έναν αριθμό προβλημάτων. Αντί αυτής της οπτικής, προτείνει την θεώρηση των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων ως μέρη ενός συνεχούς και τις χαρακτηρίζει διαδραστικές, υπό την έννοια ότι υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά σε διάφορους βαθμούς και σε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς. Έτσι οι μικτές μέθοδοι υιοθετούν ερευνητικούς σχεδιασμούς οι οποίοι ανταποκρίνονται με ακρίβεια στους συγκεκριμένους σκοπούς κάθε έρευνας (Hashemi & Babai, 2013: 839). Η κριτική έρευνα από την άλλη πλευρά, μπορεί να θεωρηθεί ως μια κατηγορία από μόνη της, ξεχωριστή από τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ερευνητικά παραδείγματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ερευνητική της προσέγγιση πραγματοποιείται συχνά εντός ενός σαφούς ιδεολογικού πλαισίου όπου τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν και να αναλυθούν με τη χρήση διάφορων ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Duff, 2010: 5).

Κάποιες βασικές μέθοδοι έρευνας και ανάλυσης της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι η έρευνα πεδίου, η εθνογραφία, η ανάλυση λόγου, η κριτική ανάλυση λόγου, η πολυτροπική σημειωτική ανάλυση, η ανάλυση σωμάτων κειμένων, οι προσεγγίσεις σύνθετων συστημάτων και οι δημοσκοπικές μέθοδοι (Duff, 2010: 2). Σημαντικά δεδομένα μπορούν επίσης να εξαχθούν μέσω της ποιοτικής μεθόδου της μελέτης περίπτωσης, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, έχοντας ως αφετηρία κάθε φορά τα ενδιαφέροντα κάθε ερευνητή αλλά και ολόκληρου του τομέα σχετικά με θεωρητικά και πρακτικά φαινόμενα (Duff, 2008: 9).

Μια σημαντική τομή στην μεθοδολογία έρευνας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες

για την ανάλυση λόγου, ενδιαφέρον το οποίο συνδέεται με την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη αυστηρή εστίαση στους τομείς της γραμματικής και του συντακτικού που επικρατούσε τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, προς τον τομέα της πραγματολογίας (De Bot, 2015: 66). Η μετατόπιση αυτή και το αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάλυση λόγου έχουν τις ρίζες τους στην συνειδητοποίηση των ερευνητών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ότι η θεωρητική γλωσσολογία δεν ικανή από μόνη της να περιγράψει και να εξηγήσει πλήρως τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες σε μια επικοινωνία επιτυγχάνουν την απόδοση νοήματος (Cook, 2011: 431).

Η ανάλυση λόγου μπορεί να οριστεί ως η μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ως η μελέτη της γλώσσας σε ανώτερο επίπεδο από αυτό της πρότασης, η μελέτη δηλαδή των τρόπων με τους οποίους οι προτάσεις συνδυάζονται ώστε να αποδώσουν νοήματα, να δημιουργήσουν συνοχή και να επιτύχουν επικοινωνιακούς σκοπούς (Gee & Handford, 2013: 1). Υπάρχουν διάφοροι τύποι ανάλυσης λόγου. Κάποιοι από αυτούς είναι στενά συνδεδεμένοι με την θεωρητική γλωσσολογία και στηρίζουν τους ισχυρισμούς στην γραμματική και στους τρόπους με τους οποίους οι γραμματικές δομές λειτουργούν σε διαφορετικά πλαίσια χρήσης. Άλλες μορφές ανάλυσης λόγου συνδέονται λιγότερο με την θεωρητική γλωσσολογία και τη γραμματική και εστιάζουν περισσότερο στην ανάπτυξη θεμάτων και εικόνων επάνω σε προτάσεις και εκφορές του γραπτού και του προφορικού λόγου (Gee & Handford, 2013: 5). Άλλοι τύποι, τέλος, ενδιαφέρονται για τη σχέση της γλώσσας με επίμαχα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να επέμβει στα ζητήματα αυτά. Η τελευταία κατηγορία ονομάζεται κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 2003) και παρουσιάζεται αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Μια σημαντική επιρροή που καθόρισε την κατεύθυνση της ανάλυσης λόγου στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, είναι η κοινωνική θεωρία και κυρίως οι ιδέες του Michel Foucault, για τον οποίο οι λόγοι (discourses) είναι διακριτοί τρόποι χρήσης της γλώσσας μέσω των οποίων εκφράζονται θεσμοθετημένες αξίες και ιδεολογίες, περιορίζοντας και ορίζοντας τι μπορεί να ειπωθεί και πώς (Cook, 2011: 431). Μερικά παραδείγματα είναι ο ιατρικός λόγος, ο σεξιστικός λόγος, ο νομικός λόγος, ο επιστημονικός λόγος, ο θρησκευτικός λόγος κλπ. Για πολλούς ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας η προσέγγιση αυτή, αντί απλά να προσθέσει μια ακόμα διάσταση στην κατανόηση του λόγου, προκάλεσε μια θεμελιώδη μεταβολή στην αρχική θέαση της ανάλυσης λόγου ως μιας απλής προέκτασης της γλωσσολογικής ανάλυσης. Στην σημερινή μορφή της, η ανάλυση λόγου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας συνδυάζει τις παραδόσεις της γλωσσολογίας από την μια πλευρά και των κοινωνικών και κριτικών θεωριών από την άλλη και καθίσταται έτσι το πιο ισχυρό και σχολαστικό εργαλείο για την ανάλυση της γλώσσας σε χρήση (Cook, 2011: 432).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά το εύρος των ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα παρακλάδια της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, με την εισαγωγή νέων ερευνητικών πρακτικών από τους τομείς της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης (De Bot, 2015: 64). Πρόσφατες εξελίξεις στους τομείς της πραγματολογίας, της γλωσσικής πράξης και της ανάλυσης λόγου έχουν προσφέρει ακόμα περισσότερα εργαλεία στους ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Shuy, 2015: 436). Η εξέλιξη της τεχνολογίας επίσης συνέβαλε στην βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς επέτρεψε την μελέτη και ανάλυση πολύ μεγάλων όγκων γλωσσικών δεδομένων (De Bot, 2015: 67). Πέρα από την όλο και αυξανόμενη επιτήδευση και πολυπλοκότητα των ερευνητικών

μεθόδων, παρατηρείται και μια εξέλιξη στις τεχνικές στατιστικής ανάλυσης, καθώς ενώ παλαιότερα οι αναλύσεις διακύμανσης και συσχέτισης θεωρούνταν αρκετές, σήμερα χρησιμοποιούνται συχνά περισσότερο εξελιγμένες τεχνικές ανάλυσης (De Bot, 2015: 65). Ως προς την μελλοντική της πορεία, ο McNamara (2012: 473) θεωρεί πως η ενσωμάτωση μιας μεταδομιστικής προοπτικής στη εφαρμοσμένη γλωσσολογία θα εισάγει νέες δυνατότητες στη μεθοδολογία ερευνάς της.

1.4. Κοινωνικές και κριτικές προσεγγίσεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία

1.4.1. Κοινωνιογλωσσολογία

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται η λεγόμενη κοινωνική στροφή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η οποία εδραίωσε τη θέση της κοινωνιογλωσσολογίας εντός του τομέα (Davies, 2007: 137). Η στροφή αυτή προς περισσότερο κοινωνικές προσεγγίσεις υποστηρίχθηκε από αρκετούς ερευνητές του τομέα, οι οποίοι αντιμετώπισαν την μη κοινωνική θέαση της γλώσσας ορισμένων θεωρητικών γλωσσολόγων όπως ο Chomsky ως στείρα πρακτική, κυρίως λόγω της αδυναμίας που αυτή ενέχει στο να συνυπολογίσει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και σε αυτούς που τη χρησιμοποιούν (Wardhaugh, 2006: 9).

Ένας ευρύς ορισμός της κοινωνιογλωσσολογίας περιλαμβάνει όχι μόνο τη μελέτη των γλωσσικών παραλλαγών, αλλά τη μελέτη όλων των πλευρών της χρήσης της γλώσσας σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, και για τον λόγο αυτό ορισμένοι ερευνητές δεν την διαχωρίζουν από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία (De Bot, 2015: 77). Βασικό μέλημα της κοινωνιογλωσσολογίας είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα

στη γλώσσα και το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή χρησιμοποιείται (Holmes & Wilson, 2017: 1).

Καθώς, λοιπόν, η κοινωνιογλωσσολογία εστιάζει στην γλωσσική χρήση εντός κοινωνικών πλαισίων, η έρευνά της προσανατολίζεται στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ομιλητές, δηλαδή στο πώς αυτή ποικίλει, εξελίσσεται, εκπέμπεται και ερμηνεύεται το νόημα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Llamas, 2011: 501). Η μελέτη της χρήσης της γλώσσας κατά τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις προσφέρει πλούτο πληροφοριών σχετικά με το πώς λειτουργεί η γλώσσα, όπως και σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις μέσα σε μια κοινότητα αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι δημιουργούν και εκφράζουν πλευρές της κοινωνικής τους ταυτότητας μέσω της γλώσσας (Holmes & Wilson, 2017: 1). Ο Wardhaugh (2006: 11) τονίζει πως η κοινωνιογλωσσολογία θα πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από ένας συνδυασμός της γλωσσολογίας και της κοινωνιολογίας στον οποίο αποπειράται να αντιστοιχηθούν έννοιες και ευρήματα από τις δύο επιστήμες με απλό τρόπο. Συγκεκριμένα σημεία σύνδεσης μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας θα πρέπει να εντοπιστούν και να συσχετιστούν με θεωρίες που επιχειρούν να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικές και κοινωνικές δομές αλληλεπιδρούν.

Λόγω της ευρύτητας του τομέα, οι ερευνητές που δραστηριοποιούνται σε αυτόν έχουν συχνά διαφορετικά ενδιαφέροντα και χρησιμοποιούν πολύ διαφορετικές μεθόδους για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Meyerhoff, 2015: 1). Η κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εστιάζει στην φόρμα και την «υφή» των κειμένων προσπαθώντας να δια φωτίσει τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Wodak & Busch, 2004: 107). Ορισμένα κοινωνιογλωσσολογικά μοτίβα μπορούν να παρατηρηθούν συστηματικά αποκλειστικά μέσω της ενδελεχούς μελέτης μεγάλου αριθμού

καταγεγραμμένων αποσπασμάτων ομιλίας σε συνδυασμό με την επαρκή γνώση σχετικά με το κοινωνικό υπόβαθρο και την θέση των ομιλητών στην κοινότητα (Meyerhoff, 2015: 2).

Μια σημαντική πρόκληση για την κοινωνιογλωσσολογία είναι το γεγονός ότι αρκετά συχνά, οι ίδιοι οι ομιλητές έχουν μερική ή πλήρη άγνοια σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν διαφορετικά τη γλώσσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Meyerhoff, 2015: 2). Η μελέτη των γλωσσικών παραλλαγών στοχεύει στο να διαφωτίσει τη σημασία τους για τη γλώσσα και να αξιολογήσει την υποσυνείδητη γνώση των ομιλητών σχετικά με τις ανεπαίσθητες αυτές γλωσσικές διαφορές (Wardhaugh, 2006: 12). Για τον λόγο αυτό οι κοινωνιογλωσσολόγοι έχουν αναπτύξει διαφορετικές τεχνικές ώστε να μπορούν να μελετήσουν αυτές τις ημι-συνειδητές και υποσυνειδητές νόρμες (Meyerhoff, 2015: 2).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταλάβει κεντρικό ρόλο εντός των κοινωνικών επιστημών γενικά και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ειδικότερα η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας (Block, 2010: 215). Η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα της δεκαετίας του 1990 εστίασε σε ενδεδειγμένες αναλύσεις του τρόπου με τον οποίο οι ομιλητές χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες για να εκφράσουν και να διαπραγματευθούν διάφορα είδη κοινωνικών ταυτοτήτων (DeFina, 2019: 2). Σήμερα οι ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αντιλαμβάνονται την ταυτότητα ως μια κοινωνική διεργασία και όχι ως μια προκαθορισμένη και σταθερή ιδιότητα, απορρίπτοντας έτσι την ιδέα ότι γνωρίσματα και συμπεριφορές κοινωνικά καθορισμένων ομάδων, διαμορφώνονται και μπορούν να εξηγηθούν βάσει πολιτισμικών και βιολογικών χαρακτηριστικών που θεωρούνται εγγενή στις ομάδες αυτές (Block, 2010: 216).

1.4.2. Γλωσσολογία των MME

Με δεδομένη την παγκόσμια έκταση και επιρροή των MME, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτά αποτελούν αντικείμενο μελέτης για πολλά ακαδημαϊκά πεδία, όπως είναι η κοινωνιολογία, η πολιτική επιστήμη, η φιλοσοφία και η ψυχολογία, τα οποία ερευνούν τόσο τους παραδοσιακούς τομείς παραγωγής ειδησιογραφίας και διαφήμισης, όσο και τα ψυχαγωγικά μέσα, τα ψηφιακά μέσα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις συνεχείς εξελίξεις σε αυτά (Cotter, 2015: 796). Η μελέτη των MME εμπίπτει σαφώς και στα ενδιαφέροντα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καθώς στον πυρήνα αυτών των μέσων βρίσκεται η γλώσσα, η επικοινωνία και η δημιουργία νοήματος. Οι απαρχές της γλωσσολογίας των MME εντοπίζονται στη δεκαετία του 1940, και κατά την πρώιμη περίοδό της έως τη δεκαετία του 1960, κυριαρχείται από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της συμπεριφορικής επιστήμης. Κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται η ανάδυση ενός εναλλακτικού επιστημολογικού παραδείγματος που χαρακτηρίζεται ως «κριτικό», το οποίο οδήγησε σε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από μια συμπεριφορική προς μια ιδεολογική προσέγγιση του τομέα (Ο' Keeffe, 2011: 67). Οι πρώτες ιδεολογικές αναλύσεις των MME έλαβαν χώρα στη Βρετανία, όπου ερευνούσαν το περιεχόμενο βιομηχανικών αναφορών όπως αυτά μεταδίδονταν από τα βρετανικά μέσα και αξιολογούσαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου τις λεξιλογικές επιλογές, την τοποθέτηση των πληροφοριών και τη χρήση παραθέσεων, προσφέροντας αποδείξεις για την μεροληψία του τύπου (Cotter, 2015: 797).

Καθώς ο λόγος των MME είναι κατασκευασμένος, είναι αναγκαίο να αναλογιστεί κανείς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό, τόσο σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή ποιες πρακτικές διεργασίες οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, όσο και

σε ιδεολογικό επίπεδο (Ο' Keeffe, 2012: 441). Είναι απαραίτητο να αξιολογούμε συνεχώς τα κατασκευασμένα μηνύματα των ΜΜΕ που καταναλώνουμε. Ο βασικός στόχος, λοιπόν, των περισσότερων αναλύσεων του λόγου των ΜΜΕ είναι να αναδείξουν την παρουσία μεροληψίας ή ιδεολογίας στη γλώσσα που αυτά χρησιμοποιούν και να προβληματιστούν για τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την κοινωνία (Cotter, 2015: 798). Η Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (2006: 12) επισημαίνει τις ομοιότητες σε επίπεδο μορφικών χαρακτηριστικών μεταξύ του δημοσιογραφικού λόγου και του λόγου της ιδεολογικής γλώσσας, ο οποίος μέσω της παρανόησης, την ακατανόησής και της φίμωσης ή της καταστολής του αντιλόγου, ασκεί ουσιαστικά βία στο δέκτη.

Αν και η παραδοσιακή, πρακτικά προσανατολισμένη προσέγγιση στα δημοσιογραφικά κείμενα, που εκπροσωπείται κυρίως από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου είναι ακόμα ευρέως διαδεδομένη στην έρευνα των ΜΜΕ, αρκετοί ερευνητές παρατηρούν μια 'ποιοτική στροφή' εντός του τομέα (Wodak & Busch, 2004: 105). Η γλωσσολογία των ΜΜΕ δανείζεται από τη σημειωτική και από την παράδοση των κριτικά προσανατολισμένων θεωριών, ενώ το συστημικό-λειτουργικό αναλυτικό πλαίσιο του Halliday παραμένει έως σήμερα η βάση της έρευνας στην γλωσσολογία των ΜΜΕ (Cotter, 2015: 797). Η κυρίαρχη ποιοτική μέθοδος για τον εντοπισμό αναπαραστάσεων πτυχών της πραγματικότητας, οι οποίες συνεισφέρουν στην επιβολή και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, ανισότητας και εκμετάλλευσης, εντός ενός φαινομενικά ουδέτερου και αντικειμενικού δημοσιογραφικού λόγου, είναι η κριτική ανάλυση λόγου (Ο' Keeffe, 2011: 67).

Για την ποσοτική ανάλυση της μεροληψίας του γραπτού λόγου των ΜΜΕ χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, ενώ ο συνδυασμός της κριτικής ανάλυσης λόγου με την ποσοτική προσέγγιση της ανάλυσης σωμάτων

κειμένων αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζονται τα διάφορα θέματα στον γραπτό τύπο (Ο' Keeffe, 2012: 442). Για την ανάλυση του προφορικού λόγου των ΜΜΕ η επικρατέστερη μέθοδος υπήρξε διαχρονικά η ανάλυση συνομιλίας, καθώς σημαντικός αριθμός συνομιλιακών δεδομένων έχουν συλλεχθεί από τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές συνεντεύξεις, ενημερωτικές εκπομπές και τηλεφωνικές επικοινωνίες. Η ανάλυση συνομιλίας εστιάζει στο πώς δομείται και οργανώνεται μια συνομιλία, προσφέροντας τη δυνατότητα λεπτομερών περιγραφών των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες σε μια συνομιλία τοποθετούνται απέναντι σε κοινούς στόχους και διαπραγματεύονται την προώθηση του λόγου τους σε εξαιρετικά εξειδικευμένες περιστάσεις. Για τον λόγο αυτό καθίσταται ιδανική μέθοδος για τη μελέτη πολλών κοινωνικών περιστάσεων, ανάμεσα στις οποίες βρίσκονται και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στα ΜΜΕ (Ο' Keeffe, 2012: 442).

Σήμερα ένα από τα θέματα που συζητούν ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σχετικά με τα ΜΜΕ είναι η ετερογλωσσία που παρατηρείται ανάμεσα στα λεκτικά και τα οπτικά μηνύματα στην τηλεόραση (Cotter, 2015: 797). Ως προς το μέλλον του κλάδου, η επικράτηση των ψηφιακών μέσων έχει μεταβάλλει δραστικά τον τρόπο που αλληλεπιδρούν ο πομπός και ο δέκτης στον χώρο των ΜΜΕ, διότι πλέον το κοινό εμπλέκεται ενεργητικά στη διαδικασία της επικοινωνίας, μέσω της δυνατότητας που του δίνεται να απαντά άμεσα σε όσα βλέπει, ακούει ή διαβάσει. Η μεταβολή αυτή αποτελεί μια πρόκληση για τους μελετητές του λόγου των ΜΜΕ, ώστε να προτείνουν νέα ερευνητικά παραδείγματα και κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για να αναλύσουν και να περιγράψουν ικανοποιητικά τις εξελίξεις στο μέτωπο της επικοινωνίας (Ο' Keeffe, 2012: 452).

1.4.3. Κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία

Οι ρίζες της κριτικής εφαρμοσμένης λογοτεχνίας εντοπίζονται στη λεγόμενη κριτική στροφή, η οποία παρατηρήθηκε στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 (De Bot, 2015: 134). Η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία συνδέεται με το θεωρητικό ρεύμα του μεταμοντερνισμού, σε αντίθεση με την κριτική ανάλυση λόγου η οποία εντάσσεται στις μοντερνιστικές προσεγγίσεις (Davies, 2007: 146). Σύμφωνα με τον Pennycook (2010: 2), ο οποίος θεωρείται και ο βασικός εκφραστής της, η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία εμφανίστηκε αρχικά ως αντίδραση στην κυριαρχία του δομισμού και του θετικισμού, διότι οι προσεγγίσεις αυτές καθιστούσαν σχεδόν αδύνατη την σύνδεση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με κεντρικά κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα ανισότητας, διαφορετικότητας και διακρίσεων.

Μια βασική παραδοχή της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι ότι οι λόγοι (discourses) δημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητα και δεν την αντανakλούν απλά (De Bot, 2015: 143). Ο Pennycook (2009: 4) θεωρεί πως ένα βασικό μειονέκτημα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, έγκειται στο γεγονός ότι παρόλο που αυτή εστιάζει στη μελέτη της χρήσης της γλώσσας εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, η εννοιολογική σύλληψη αυτού του πλαισίου περιορίζεται συχνά σε μια υπερβολικά τοπικοποιημένη και με ελλειμματικό θεωρητικό υπόβαθρο θέαση των κοινωνικών σχέσεων. Συνεπώς, υποστηρίζει, μια από τις κομβικές προκλήσεις της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αποτελεί η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα σε έννοιες όπως η κοινωνία, η ιδεολογία, ο παγκόσμιος καπιταλισμός, η εκπαίδευση, το φύλο, ο ρατσισμός, η σεξουαλικότητα και η κοινωνική τάξη από τη μία πλευρά, και των συζητήσεων, των εκφορών μέσα στις

σχολικές αίθουσες, των μεταφράσεων, της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας και του λόγου των MME από την άλλη.

Ο Davies (2007: 128) αναφέρει ότι η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία απορρίπτει όλες τις επικρατούσες θεωρίες σχετικά με τη χρήση της γλώσσας και επικρίνει την παραδοσιακή εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως ηγεμονική, θεωρώντας πως δεν έχει υπάρξει ποτέ ουσιαστικά ουδέτερη. Ο Pennycook (2004) υποστηρίζει ότι μια σοβαρή εφαρμοσμένη γλωσσολογία θα πρέπει πάντοτε να είναι κριτική, υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση ανεξάρτητα από το αντικείμενο το οποίο μελετά και αποκηρύσσοντας εύκολες πρακτικές και προκατασκευασμένες λύσεις. Ορισμένοι ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας υποστηρίζουν ότι η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία θα πρέπει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο κριτικής απόστασης και αντικειμενικής αξιολόγησης, αντί να υιοθετεί μια περισσότερη πολιτικοποιημένη προσέγγιση (Widdowson, 1999). Ο Pennycook (2009: 6) παρόλα αυτά επιμένει πως ο ρόλος της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας δεν είναι να ενισχύσει τη σχολαστικότητα ή την αντικειμενικότητα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, αλλά να την καταστήσει περισσότερο πολιτικά υπεύθυνη.

Η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία εντοπίζει το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, όπως και τις προθέσεις των ομιλητών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο εστιάζει η ανάλυση λόγου στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία (De Bot, 2015: 143). Επιπλέον, η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία δεν συνδέει απλά τα γλωσσικά με τα κοινωνικά πλαίσια, αλλά το κάνει υιοθετώντας μια κριτική θέαση των εμπλεκόμενων κοινωνικών σχέσεων, μέσω της οποίας αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές αυτές σχέσεις ως προβληματικές (Pennycook, 2009: 5). Η προσέγγιση αυτή καθιστά ως βασικό συστατικό της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας την εξερεύνηση της χρήσης της

γλώσσας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, η οποία επεκτείνεται πέρα από απλές συσχετίσεις ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία και θέτει κριτικά ερωτήματα που σχετίζονται με την εξουσία την προσβασιμότητα, την διαφορετικότητα και την αντίσταση. Επιπρόσθετα, επιμένει σε μια ιστορική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σχηματίστηκαν οι υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις.

Οι ερευνητές της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Pennycook, 2004: 803) τονίζουν ότι αυτή δεν αποτελεί απλά την προσθήκη μιας κριτικής διάστασης στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αλλά απεναντίας θέτει μια σειρά νέων ερωτημάτων και προβληματισμών γύρω από θέματα όπως η ταυτότητα, η ηθική, η σεξουαλικότητα, η διαφορετικότητα και οι αναπαραστάσεις του Άλλου τα οποία δεν απασχολούσαν την εφαρμοσμένη γλωσσολογία έως τότε. Ο Pennycook (2009: 9), επίσης, δεν συμφωνεί με την άποψη ότι η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία αποτελεί ένα αμάλγαμα διαφορετικών κριτικών ερευνητικών περιοχών, όπως για παράδειγμα η κριτική ανάλυση λόγου και η κριτική παιδαγωγική, και αντιπροτείνει μια προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τον τομέα με περισσότερο δυναμικούς και παραγωγικούς όρους. Παρόλα αυτά αναγνωρίζει πως υπάρχει στενή συγγένεια και αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στην κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία και ορισμένους από αυτούς τους κριτικούς τομείς, επισημαίνοντας ιδιαίτερα την κριτική ανάλυση λόγου την οποία χαρακτηρίζει ως «πολύ σημαντικό εργαλείο για την κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία» (Pennycook, 2009: 11).

1.4.4. Κριτική γλωσσική επίγνωση

Βασικοί τομείς που συνδυάζονται συχνά κάτω από την γενικότερη κατηγορία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η κριτική ανάλυση λόγου και ο κριτικός

γραμματισμός (Pennycook, 2009: 10). Καθώς οι τομείς αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθεί η γενικότερη προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όντας δυσαρεστημένοι με τις πρακτικές της γλωσσικής εκπαίδευσης, πρότειναν τη δημιουργία ενός νέου πολυδιάστατου προγράμματος σπουδών που θα περιελάμβανε την έννοια της γλωσσικής επίγνωσης και θα επαναπροσδιόριζε τη γλωσσική διδασκαλία, είτε επρόκειτο για τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας είτε για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Taylor, Despagne, & Faez, 2018: 1). Ο όρος γλωσσική επίγνωση αναφέρεται στη διαδικασία της συνειδητής εστίασης σε συγκεκριμένες ιδιότητες της γλώσσας και της γλωσσικής χρήσης (Fairclough, 2014: 1).

Ο Fairclough (2014: 1) επισημαίνει ότι τα υφιστάμενα προγράμματα γλωσσικής επίγνωσης στην εκπαίδευση και το αντίστοιχο εποπτικό υλικό, θα πρέπει να είναι περισσότερο «κριτικά» καθώς διαπιστώνει σε αυτά την απουσία επισήμανσης κοινωνικών διαστάσεων της γλώσσας και ειδικότερα διαστάσεων που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, οι οποίες θεωρεί πως θα πρέπει να τονίζονται κατά τη γλωσσική εκπαίδευση. Ακολούθως εισάγει τον όρο κριτική γλωσσική επίγνωση, ορίζοντάς την ως την επίγνωση του πως οι γλωσσικές συμβάσεις και οι γλωσσικές πρακτικές αντηχούν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διεργασίες οι οποίες συχνά δεν γίνονται αντιληπτές (Fairclough, 2014: 215). Διατυπώνοντας τη βασική διαφορά ανάμεσα στην κριτική και την μη κριτική γλωσσική επίγνωση, τονίζει ότι η δεύτερη θεωρεί πως η εκπαίδευση θα πρέπει να συνεισφέρει στην κοινωνική αρμονία και ενσωμάτωση και να υποβοηθά τις διεργασίες των κοινωνικών και κοινωνιογλωσσικών κατεστημένων, ενώ το έργο της

παρουσιάζεται συχνά ως κατευθυνόμενο προς την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Αντίθετα, η κριτική γλωσσική επίγνωση θεωρεί πως η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση των κοινωνικών προβλημάτων και να τους προσφέρει τα απαραίτητα εκείνα εφόδια ώστε, εάν επιθυμούν, να τα επιλύσουν αγωνιζόμενοι σε διάφορους κοινωνικούς τομείς (Fairclough, 2014: 13).

Στο πλαίσιο αυτό, ερευνητές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας πρότειναν ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται το πώς να πραγματοποιούν κριτικές αναγνώσεις κειμένων, υποστηρίζοντας ότι απαιτούνται ρητές οδηγίες για την αναγνώριση λεξιλογικών και συντακτικών επιλογών που καθιστούν ένα κείμενο φαινομενικά επίσημο και έγκυρο και κατά συνέπεια επηρεάζει τους μαθητές ώστε να το εκλάβουν ως αξιόπιστο (Clark, Fairclough, Ivanič, & Martin-Jones, 1991: 48). Αναδείχθηκε, λοιπόν, η ανάγκη για σαφή και κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών, εκμάθηση των αρχών της κριτικής ανάλυσης λόγου ώστε να εξοπλιστούν με τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αναγνώριση συγκεκριμένων ιδεολογιών και κοσμοθεωριών, οι οποίες εκφράζονται μέσω φαινομενικά ουδέτερων λεξιλογικών επιλογών, συντακτικών κατασκευών, φρασεολογίας και συμβολισμών (Taylor, Despagne, & Faez, 2018: 1). Ανταποκρινόμενη σε αυτήν την ανάγκη, η κριτική γλωσσική επίγνωση εστιάζει τόσο στις αδιαφανείς διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας της γλώσσας, όσο και σε θέματα όπως η γλωσσολογική διάσταση της ακαδημαϊκής αποτυχίας και οι ανεπάρκειες στην εκμάθηση δεύτερων/ξένων γλωσσών (Fairclough, 2014: 13).

Η κριτική γλωσσική επίγνωση πραγματεύεται ερωτήματα σχετικά με το πως ένα κείμενο μπορεί να αντανακλά την κοσμοθεωρία και τις εμπειρίες των μαθητών, και επιπρόσθετα τους αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες

γραμματικές δομές και επιλογές λέξεων επιχειρούν να χειραγωγήσουν τον αναγνώστη (Luke, 2012: 7). Βάση της αποτελεί η κριτική ανάλυση λόγου σε συνδυασμό με μια κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Fairclough, 2014: 2). Η Wallace (1999: 98) θεωρεί την κριτική γλωσσική επίγνωση ουσιαστικά μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην κριτική ανάλυση λόγου και την γλωσσική επίγνωση. Ο Fairclough (2014: 17) τονίζει τις δυνατότητες που προσφέρει η κριτική γλωσσική επίγνωση προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης και της ενδυνάμωσης των ατόμων μέσω της έκφρασης της κοινωνικής ταυτότητας, δίνοντας δηλαδή τη δυνατότητα σε άτομα και ομάδες να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες πρακτικές που παρεμβάλλονται στην έκφραση των ταυτοτήτων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Η έννοια της κριτικής σκέψης

2.1. Τι νοείται ως κριτική σκέψη

2.1.1. Η κριτική σκέψη από ψυχολογικής άποψης

Οι περισσότεροι ορισμοί της κριτικής σκέψης που έχουν διατυπωθεί από ερευνητές του κλάδου της ψυχολογίας περιλαμβάνουν τους όρους λογική, μεταγνώση, κρίση, αναστοχασμός και νοητικές διεργασίες (Halpern, 2014: 8). Επίσης, παρόλο που οι θεωρητικοί και ερευνητές της ψυχολογίας έχουν διατυπώσει την έννοια της κριτικής σκέψης με αρκετούς διαφορετικούς τρόπους, μια επαναλαμβανόμενη κεντρική ιδέα σε πολλούς από αυτούς τους ορισμούς είναι η ικανότητα για κατασκευή και αξιολόγηση επιχειρημάτων (Williams et al., 2003: 220). Οι Nickerson, Perkins & Smith (1985: 4) για παράδειγμα περιέγραψαν την κριτική σκέψη ως την ικανότητα ενός ατόμου να κρίνει την αξιοπιστία συγκεκριμένων ισχυρισμών, να σταθμίζει ενδείξεις, να αξιολογεί τη λογική υπόσταση συμπερασμάτων και να συνθέτει αντεπιχειρήματα και εναλλακτικές υποθέσεις. Οι Jegerde & Noordink (1993) πρότειναν ότι η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την ανάκληση πληροφοριών με σκοπό την αξιολόγηση επιχειρημάτων, την ανάλυση αυτών των πληροφοριών και της εξαγωγής συμπερασμάτων από αυτές τις πληροφορίες. Προκύπτει λοιπόν ότι η χρήση σχετικών πληροφοριών για την εξαγωγή και αξιολόγηση συμπερασμάτων σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα και ερωτήματα αποτελεί κοινή προσέγγιση σε αρκετά μοντέλα της κριτικής σκέψης (Williams et al., 2003: 220).

Ένας ορισμός της κριτικής σκέψης που καλύπτει τις κύριες έννοιες με τις οποίες την συσχετίζουν οι ψυχολόγοι είναι ο ακόλουθος: Η κριτική σκέψη είναι η χρήση εκείνων των γνωστικών ικανοτήτων ή στρατηγικών που αυξάνουν τις πιθανότητες για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την σκέψη η οποία είναι σκόπιμη, εμπεριστατωμένη και στοχοκατευθυνόμενη, όπως και τη σκέψη που εμπλέκεται στην επίλυση προβλημάτων, τον σχηματισμό συμπερασμάτων, των υπολογισμό πιθανοτήτων και τη λήψη αποφάσεων, όταν ο σκεπτόμενος χρησιμοποιεί ικανότητες που είναι αποτελεσματικές για τον συγκεκριμένο κάθε φορά τύπο έργου προς εκπλήρωση (Halpern, 2014: 8).

Οι Kuhn & Dean Jr. (2004: 270) επισημαίνουν ότι ένας βασικός ισχυρισμός για την κριτική σκέψη, ο οποίος τυγχάνει ευρείας αποδοχής, είναι ότι αυτή εμπεριέχει την επίγνωση ενός ατόμου σχετικά με την ίδια του τη σκέψη και τον αναστοχασμό επάνω στη σκέψη του και τη σκέψη άλλων ατόμων, ως αντικείμενο των γνωστικών διεργασιών. Συσχετίζουν έτσι την έννοια της κριτικής σκέψης με την έννοια των μεταγνώσης, της οποίας ο ορισμός είναι παρεμφερής, καθώς ορίζεται ως η επίγνωση και η διαχείριση των ιδίων σκέψεων ενός ατόμου ή αλλιώς «η σκέψη επάνω στη σκέψη». Οι μεταγνωστικές ικανότητες αποτελούν κεντρική έννοια στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων σε μαθητές θεωρείται ο αναστοχασμός πάνω στις δραστηριότητές τους και η αξιολόγηση τους.

Αντίθετα, η Halpern (2014: 8) θεωρεί την κριτική σκέψη κάτι περισσότερο από την απλή έννοια της «σκέψης επάνω στη σκέψη» ή της διατύπωση κρίσεων και της επίλυση προβλημάτων. Κατά την ίδια, η κριτική σκέψη απαιτεί προσπάθεια, είναι συνειδητή και χρησιμοποιεί αποδείξεις και λογικά επιχειρήματα για να υπερβεί

ατομικές προκαταλήψεις. Τα επιθυμητά αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από τις αποφάσεις που βασίζονται στην κριτική σκέψη, είναι ενσωματωμένα σε ένα ευρύτερο σύστημα αξιών, το οποίο μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο.

2.1.2. Η κριτική σκέψη από φιλοσοφικής σκοπιάς

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η σύγχρονη θεώρηση της κριτικής σκέψης έχει τις ρίζες της στον Αμερικανό φιλόσοφο John Dewey και στην έννοια της αναστοχαστικής σκέψης που αυτός διατύπωσε (Fisher, 2011: 7). Σύμφωνα με τον Dewey (1909, οπ. αναφ. στον Fisher, 2011) ως αναστοχαστική σκέψη ορίζεται η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση μιας πεποίθησης ή μιας μορφής γνώσης, υπό το φως των επιχειρημάτων που την στηρίζουν και των συμπερασμάτων προς τα οποία τείνει. Τα βασικά στοιχεία αυτού του ορισμού, όπως για παράδειγμα η ενεργητική φύση και η επιμονή της σκέψης, παραμένουν έως σήμερα ο πυρήνας της έννοιας της κριτικής σκέψης (Fisher, 2011: 8). Στα τέλη της δεκαετίας του 1930, ο Glaser (1941, οπ. αναφ. στον Fisher, 2011) στηριζόμενος στις ιδέες του Dewey, όρισε την κριτική σκέψη ως τον συνδυασμό της τάσης ενός ατόμου να εξετάζει με στοχαστικό τρόπο τα προβλήματα και τα ζητήματα που του παρουσιάζονται, της γνώσης των μεθόδων λογικής διερεύνησης και ορθής κρίσης, καθώς και της ικανότητας να εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους. Η προσέγγιση του Dewey επηρέασε και νεότερους στοχαστές όπως ο Robert Ennis, ο οποίος κατά τη δεκαετία του 1980 όρισε την κριτική σκέψη ως την λογική και αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στις αποφάσεις του ατόμου ως προς το τι να πιστέψει ή τι να πράξει (Ennis, 2011: 10).

Αργότερα, ο Siegel (1988: 39) επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου που σχετίζονται με στάσεις, προδιαθέσεις, νοητικές

συνήθειες και γνωρίσματα της προσωπικότητας. Επισημαίνει πως το κριτικά σκεπτόμενο άτομο τείνει στην αναζήτηση, βασίζει τις πεποιθήσεις και τις πράξεις του σε λογικά επιχειρήματα, απορρίπτει την μεροληψία και την αυθαιρεσία και είναι αφοσιωμένο στην αντικειμενική αξιολόγηση ενδείξεων. Ο Fisher (2011: 14) τονίζει πως, τόσο η προσέγγιση του Siegel, όσο και του Paul που αναφέρεται παρακάτω, ενέχουν γνωρίσματα της σωκρατικής φιλοσοφίας. Ο Paul (1990: 4) ορίζει την κριτική σκέψη ως τον πειθαρχημένο και αυτοκατευθυνόμενο στοχασμό, ο οποίος αποτελεί το τέλειο παράδειγμα για ένα συγκεκριμένο τρόπο ή πεδίο σκέψης. Κατά τον ίδιο, υπάρχουν δύο είδη κριτικής σκέψης. Εάν προσανατολίζεται στο να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων αποκλείοντας τα συμφέροντα άλλων ατόμων ή ομάδων ονομάζεται σοφιστική ή αδύναμη κριτική σκέψη. Εάν λαμβάνει υπόψη τα συμφέροντα ποικίλων ατόμων ή ομάδων ονομάζεται αμερόληπτη ή ισχυρή κριτική σκέψη.

Η Αμερικανική Φιλοσοφική Ένωση (American Philosophical Association) όρισε την κριτική σκέψη ως τις στοχευμένες και αυτό-ρυθμιστικές κρίσεις οι οποίες οδηγούν στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και το συμπέρασμα, καθώς και την εξήγηση των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, κριτηριολογικών και σχετιζόμενων με τα συμφραζόμενα στοχασμών επάνω στους οποίους στηρίχθηκαν οι κρίσεις αυτές (Facione, 1990: 3). Ο Lipman (1991: 116) την ορίζει ως την σκέψη που διευκολύνει την διατύπωση κρίσεων, διότι στηρίζεται σε κριτήρια, αυτό-διορθώνεται και λαμβάνει υπόψη το περικείμενο. Τέλος, οι Fisher & Scriven (1997: 21) θεωρούν πως η κριτική σκέψη αποτελεί μια ακαδημαϊκή δεξιότητα, η οποία είναι εξίσου θεμελιώδης όσο η ανάγνωση και η γραφή, και την ορίζουν ως την επιδέξια και ενεργητική ερμηνεία και αξιολόγηση παρατηρήσεων, επικοινωνιών, πληροφοριών και επιχειρηματολογίας.

2.1.3. Η παιδαγωγική προσέγγιση στην κριτική σκέψη

Η ιδέα ότι η ικανότητα να σκέφτεται κανείς κριτικά αποτελεί ένα επιθυμητό ατομικό γνώρισμα και συνεπώς θα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία όποτε αυτό είναι εφικτό, αποτελεί κυρίαρχη άποψη ανάμεσα σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση (McPeck, 2016: 1). Το κίνημα της κριτικής σκέψης θεωρεί ότι συγκεκριμένες συλλογιστικές δεξιότητες είναι ικανές να υποστηρίξουν το σύνολο των διδασκόμενων μαθημάτων, ότι ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ότι γνωρίσματα και οι δεξιότητες της κριτικής μπορούν και θα πρέπει να εμπνέουν την διδασκαλία και την μάθηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Burbules & Berk, 1999: 48). Η κριτική σκέψη συνδέεται με την ίδια την ιδέα της λογικής, και η ανάπτυξη της λογικής θεωρείται εκ των βασικών, εάν όχι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης (Siegel, 1988).

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο χαρακτηρίζεται σαν κριτικός επεξεργαστής πληροφοριών, υπό την έννοια ότι αναζητά συνεχώς αιτιολογήσεις και ενδείξεις. Ο ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται κατά συνέπεια στην εκμάθηση συγκεκριμένων ικανοτήτων σκέψης, όπως είναι η αναγνώριση άτοπων μορφών επιχειρηματολογίας και η γνώση του τρόπου δημιουργίας και υπεράσπισης διαφοροποιήσεων (Burbules & Berk, 1999: 49). Ο McPeck (2016: 5) διατύπωσε την άποψη ότι η κριτική σκέψη εκδηλώνεται πάντοτε σε συνάρτηση με κάποια αναγνωρίσιμη δραστηριότητα ή με κάποιο θεματικό πεδίο και ποτέ σε απομόνωση. Κατά συνέπεια, εφόσον υπάρχουν αμέτρητες δραστηριότητες και τύποι δραστηριοτήτων, υπάρχουν και αμέτρητοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί η κριτική σκέψη.

Ο Brookfield (1987: 12) θεωρεί ότι η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τρεις έννοιες: την χειραφετητική μάθηση, την διαλεκτική σκέψη και την αναστοχαστική

μάθηση. Η χειραφετητική μάθηση συντελείται όταν οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των δυνάμεων που τους έφεραν στην θέση στην οποία βρίσκονται και δρουν με στόχο την βελτίωση της θέσης αυτής. Η διαλεκτική σκέψη εστιάζει στην κατανόηση των αντιθέσεων και στην επίτευξη κατάλληλων λύσεων. Η αναστοχαστική μάθηση περιλαμβάνει μια διαδικασία ενδοσκοπήσης, η οποία προκαλείται από κάποια εμπειρία και επιτρέπει το κριτικά σκεπτόμενο άτομο να κατανοήσει νέες οπτικές. Επίσης, σύμφωνα με τον Brookfield (1987) η κριτική σκέψη αποτελείται από τέσσερα βασικά γνωστικά συστατικά: την αναγνώριση και αμφισβήτηση υποθέσεων, την αναγνώριση της σημασίας του περικειμένου, την αναζήτηση εναλλακτικών και τον αναστοχαστικό σκεπτικισμό. Η Kurfiss (1988: 2) υποστηρίζει ότι κριτική σκέψη αποτελεί μια λογική απόκριση σε ερωτήματα τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν οριστικά και για τα οποία δεν υπάρχουν διαθέσιμες όλες οι απαραίτητες πληροφορίες. Συνεπώς, η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια διερεύνηση, σκοπός της οποίας είναι η μελέτη μιας κατάστασης, ενός φαινομένου, ενός ερωτήματος ή ενός προβλήματος ώστε να προκύψει ένα συμπέρασμα ή μια υπόθεση που ενσωματώνει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και μπορεί να αιτιολογηθεί ικανοποιητικά.

Το ιδανικό κριτικά σκεπτόμενο άτομο είναι συνεχώς φιλοπερίεργο, καλά ενημερωμένο, δείχνει εμπιστοσύνη στη λογική, είναι ανοιχτόμυαλο, δίκαιο στις αξιολογήσεις του, ειλικρινές απέναντι στις προσωπικές του μεροληψίες, συνετό στη διατύπωση κρίσεων, πρόθυμο να επανεξετάσει, αναζητά σχετικές με το θέμα προς εξέταση πληροφορίες με επιμέλεια, είναι εστιασμένο στην έρευνα και επιμένει στην αναζήτηση αποτελεσμάτων τα οποία είναι όσο ακριβή επιτρέπουν το θέμα και οι συνθήκες της διερεύνησης. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων θα πρέπει να στοχεύει προς αυτά τα ιδανικά (Facione, 1990: 3). Ο Siegel (1988: 41) θεωρεί πως η εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής

σκέψης, αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία θα πρέπει να καλλιεργεί στο άτομο τόσο στάσεις, συναισθήματα, συνήθειες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όσο και ένα εύρος λογικών ικανοτήτων.

Τέλος, ο McPeck (2016: 17) θεωρεί πως η διδασκαλία ενός ατόμου ώστε αυτό να καταστεί κριτικά σκεπτόμενο, ενέχει τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές διαστάσεις. Ο διδάσκων που θέλει να προωθήσει την κριτική σκέψη θα πρέπει από τη μία πλευρά διδάξει το να σκέφτεται κανείς κριτικά, το οποίο περιλαμβάνει τάσεις και προδιαθέσεις και από την άλλη το πώς σκέφτεται κανείς κριτικά, το οποίο περιλαμβάνει δεξιότητες και διαδικασίες. Με άλλα λόγια ο διδάσκων προσπαθεί να εφοδιάσει τον διδασκόμενο τόσο με την θέληση, όσο και με τα εφόδια που είναι απαραίτητα ώστε να σκεφθεί κριτικά.

2.1.4. Γλωσσολογικές απόψεις επάνω στην κριτική σκέψη

Ο όρος κριτική σκέψη στον τομέα της γλωσσολογίας χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια προσέγγιση ενδελεχούς ανάλυσης στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ή στην κειμενική κατανόηση, και αποτελεί έναν τρόπο για να αναπτυχθεί μια κριτική απόσταση από το αντικείμενο προς επεξεργασία (Pennycook, 2009: 3). Σύμφωνα με τον McCormick (1994: 60), η κριτική σκέψη είναι ένα πεδίο στο οποίο τα άτομα αναμένεται να γνωρίζουν τους τρόπους αξιολόγησης των χρήσεων των κειμένων και τις επιπτώσεις της υιοθέτησης μιας αναγνωστικής στάσης έναντι κάποιας άλλης. Ο Atkinson (1997: 83) τονίζει τη σύνδεση ανάμεσα στην κριτική σκέψη και την ιδέα ότι η γλώσσα, και ιδιαίτερα η γραπτή, είναι ένα εργαλείο διανοητικής εξερεύνησης, επιχειρηματολογίας και διαλεκτικής. Υπό αυτή την έννοια το επιχείρημα αποτελεί μια μείζονα μορφή λόγου (discourse) και την λεκτική

απόδειξη ότι κάποιο άτομο σκέπτεται κριτικά, όπως και το ότι έλαβε χώρα κριτική σκέψη σε κάποια περίπτωση.

Η Fox (1994: 125) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη έχει ισχυρά πολιτισμικά δομικά στοιχεία. Την αντιλαμβάνεται ως κάτι περισσότερο από ένα σύνολο αναγνωστικών, γραφικών και νοητικών τεχνικών καθώς τη θεωρεί μια φωνή, μια στάση και μια σχέση με τα κείμενα, όπως με την οικογένεια, τους φίλους, τους δασκάλους, τα ΜΜΕ, ακόμα και με την ιστορία της χώρας κάποιου. Ο Atkinson (1997: 72), εξετάζοντας το εάν θα πρέπει η έννοια της κριτικής σκέψης να επηρεάσει τα περιβάλλοντα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη αντιστοιχεί στο επίπεδο της κοινής λογικής και αποτελεί περισσότερο μια κοινωνική πρακτική της κουλτούρας που την ανέδειξε ως σημαντικό επίτευγμα, παρά ένα ευδιάκριτο σύνολο λογικών ικανοτήτων που μπορεί να διδαχθεί.

Καθώς η έννοια της κριτικής σκέψης είναι πολιτισμικά βασισμένη, υφίστανται ορισμένες κουλτούρες η οποίες ενστερνίζονται τρόπους σκέψης που είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με αυτή, γεγονός που καθιστά την διδασκαλία της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου φοιτούν άτομα προερχόμενα από γλωσσικές μειονότητες μια ατελέσφορη διαδικασία. Για να ενισχύσει την άποψη του ότι η κριτική σκέψη αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, ο Atkinson παραθέτει μια σειρά μελετών της πρώιμης γλωσσικής κοινωνικοποίησης και του πρώιμου γραμματισμού που πραγματοποιήθηκαν από γλωσσολόγους, παιδαγωγούς και ανθρωπολόγους (ενδεικτικά Cochran-Smith, 1986; Heath, 1986; Michaels, 1991). Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, οι πρώιμες γλωσσικές κοινωνικές πρακτικές, αντιστοιχούν σε απόλυτο βαθμό με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των αντίστοιχων πολιτισμικών πλαισίων, με αποτέλεσμα την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα.

Σύμφωνα με την έρευνα της Floyd (2011: 298), ένας σημαντικός γλωσσικός παράγοντας που επηρεάζει τις ικανότητες κριτικής σκέψης είναι το εύρος του λεξιλογίου. Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε η κριτική σκέψη φοιτητών κατά τη χρήση της δεύτερης γλώσσας, με τα αποτελέσματα να υποδεικνύουν μια ξεκάθαρη σύνδεση ανάμεσα στο επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων και τις ικανότητες κριτικής σκέψης. Αντίστοιχα, οι Lun, Fisher & Ward (2010: 614) επισημαίνουν ότι ικανότητες κριτικής σκέψης, όπως ο λεκτικός συλλογισμός και η ανάλυση επιχειρημάτων, απαιτούν ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Η έρευνα τους, επίσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ελλειμματικές γλωσσικές ικανότητες φοιτητών στην δεύτερή τους γλώσσα, που αποτελούσε και τη γλώσσα του ακαδημαϊκού περιβάλλοντός τους, συνδέεται με ελλείμματα που εμφάνιζαν σε ικανότητες κριτικής σκέψης.

2.2. Κριτική σκέψη και κριτικός γραμματισμός

Οι ρίζες του κριτικού γραμματισμού μπορούν να εντοπιστούν στην παιδαγωγική του Paulo Freire, η προσέγγιση του οποίου στηρίχθηκε στις φαινομενολογικές φιλοσοφικές σχολές (Luke, 2012: 3). Η παιδαγωγική των καταπιεσμένων, όπως την ονόμασε, η οποία αποτέλεσε το πρωτότυπο για τον κριτικό γραμματισμό, αποτελείται από δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, οι καταπιεσμένοι αποκαλύπτουν τον κόσμο της καταπίεσης και μέσω των δράσεών τους αφοσιώνονται στην μεταμόρφωσή του. Στο δεύτερο στάδιο, όπου η πραγματικότητα της καταπίεσης έχει ήδη μεταμορφωθεί, η παιδαγωγική αυτή παύει πλέον να ανήκει στους καταπιεσμένους και ανήκει πλέον σε όλους τους ανθρώπους με στόχο τη μόνιμη απελευθέρωση (Freire, 1984: 40). Ο γραμματισμός, σύμφωνα με τον Freire (2001:

86) είναι κάτι περισσότερο από μια γνωστική ικανότητα και συμπεριλαμβάνει τις σχέσεις εξουσίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η απόκτηση του γραμματισμού δεν εξαντλείται στην ψυχολογική και μηχανική κατάκτηση των τεχνικών ανάγνωσης και γραφής, αλλά απαιτεί την κατάκτηση των τεχνικών αυτών με όρους συνείδησης, να κατανοεί κανείς αυτό που γράφει και να γράφει αυτό που κατανοεί, να επικοινωνεί, δηλαδή, γραφικά.

Ευθυγραμμιζόμενος με την παιδαγωγική του Freire, ο κριτικός γραμματισμός έχει ως στόχο να αποκαλύψει τους άνισους συσχετισμούς εξουσίας, να συνδράμει τους περιθωριοποιημένους και να μεταμορφώσει τις ζωές τους μέσα από ενδυνάμωση που προσφέρει η εκπαίδευση του γραμματισμού (Lee, 2012: 96). Ο Luke (2012: 2) ορίζει τον κριτικό γραμματισμό ως τη χρήση των τεχνολογιών του τύπου και άλλων μέσων επικοινωνίας, με σκοπό την ανάλυση, την κριτική και τον μετασχηματισμό των νορμών, των συστημάτων κανόνων και των πρακτικών που διέπουν κοινωνικούς τομείς της καθημερινής ζωής. Η θεωρία του κριτικού γραμματισμού υποστηρίζει ότι το να είναι κάποιος κριτικά εγγράμματος σημαίνει την κατάκτηση της γνώσης που επέρχεται με την κατάκτηση του γραμματισμού η οποία μπορεί να μετατραπεί σε δράση για την ανατροπή κατεστημένου (Lee, 2012: 96).

Σύμφωνα με τον Luke (2012: 3), ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί έναν ανοιχτά πολιτικό προσανατολισμό προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και προς το πολιτισμικό, ιδεολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Ως πρακτική προσέγγιση στον πρόγραμμα σπουδών, συγχωνεύει τον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό διάλογο με την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα και οι λόγοι (discourses) λειτουργούν, με ποιες συνέπειες και προς τίνος το συμφέρον. Ο σαφής στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι η κριτική και ο ανασχηματισμός των κυρίαρχων ιδεολογιών, πολιτιστικών και

οικονομικών θεσμών και πολιτικών συστημάτων. Ο κριτικός γραμματισμός εμπεριέχει μια διαδικασία ονομασίας, μετονομασίας του κόσμου και αναγνώρισης των μοτίβων του, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας για τον επανασχεδιασμό και ανασχηματισμό του (New London Group, 1996).

Παρόλο που έχει τύχει εκτεταμένης μελέτης και έχει καταστεί αποδεκτός στον ακαδημαϊκό χώρο, ο κριτικός γραμματισμός δεν φαίνεται να εφαρμόζεται στις σχολικές αίθουσες (Lee, 2012: 96). Η Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (2011: 25) τονίζει την ανάγκη οικοδόμησης κριτικών δεξιοτήτων στους μαθητές απέναντι στον όγκο των μηνυμάτων που αυτοί δέχονται καθημερινά εντός και εκτός σχολείου. Θεωρεί πως είναι δυνατό, ήδη από την παιδική ηλικία, να αρχίζει η ανασυγκρότηση της κριτικής σκέψης και της κριτικής ανάγνωσης των ποικίλων κειμένων, μέσω της καλλιέργειας της δύναμης της αντίληψης, της διάκρισης και της ευθυκρισίας. Σύμφωνα με τον Luke (2012: 8) ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν τη φιλοσοφία, τις στάσεις και τα εργαλεία του κριτικού γραμματισμού είναι σχετικός και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η καθημερινή σχέση εξουσίας ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Ο κριτικός γραμματισμός με τη μορφή της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 2014), η οποία συζητήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εμπεριέχει την εξελισσόμενη εμπλοκή των μαθητών με μείζονα κείμενα, λόγους (discourses) και τρόπους επικοινωνίας μέσω των οποίων επιχειρεί να εστιάσει στην ιδεολογική και ηγεμονική λειτουργία των κειμένων (Luke, 2012: 7), παρέχοντας στους μαθητές τις τεχνικές δεξιότητες ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα κείμενα αυτά (Wallace, 2003). Σύμφωνα με τον Lee (2012: 101) ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι απλά μια παιδαγωγική τεχνική την οποία πρέπει να μάθει κανείς, αλλά πρέπει είναι μέρος της ίδιας μας της ζωής. Αποτελεί μια καθημερινή πρακτική με την οποία θα πρέπει να εμπλεκόμαστε, εάν θέλουμε να

είμαστε ενημερωμένοι πολίτες σε μια κοινωνία όπου η πληροφορία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη.

Οι προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού αντιλαμβάνονται τη γλώσσα, τα κείμενα και τις δομές των λόγων (discourses) τους ως θεμελιώδη μέσα για την αναπαράσταση και τον ανασχηματισμό πιθανών πραγματικοτήτων. Ο στόχος τους είναι η ανάπτυξη της ανθρώπινης ικανότητας να χρησιμοποιεί κείμενα ώστε να αναλύει κοινωνικά πεδία και τα συστήματα συνδιαλλαγής τους, έχοντας κατά νου τον μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων και των υλικών συνθηκών (Luke, 2012: 7). Σύμφωνα με την Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (2011: 94) οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν «πίσω από τις γραμμές», να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τις φαινομενικά αγαθές και εύλογες επιφανειακές δομές, να αναλύουν και να επεξεργάζονται με κριτική διάθεση τους ισχυρισμούς και να αναζητούν ποιών κάθε φορά τα συμφέροντα εξυπηρετούν οι διάφορες μορφές επικοινωνίας.

Οι Kubota & Lin (2009: 16), τονίζουν πως οποιαδήποτε κριτική προσέγγιση στη γλώσσα και τον γραμματισμό απαιτεί μια σαφή εμπλοκή με την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Ως μια πολιτισμική και γλωσσολογική πρακτική, ο κριτικός γραμματισμός εμπεριέχει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα και οι λόγοι (discourses) μπορούν να χειραγωγηθούν ώστε να αναπαραστήσουν αλλά και να μετασχηματίσουν τον κόσμο (Luke, 2012: 7).

Πολλοί ερευνητές του κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στην ταυτότητα και στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιδρούν στην εξουσία μέσω πρακτικών γραμματισμού (Perry, 2012: 62). Η Hagood (2002: 250) επισημαίνει πως η ταυτότητα ως θεωρητικό κατασκεύασμα είναι στενά συνδεδεμένη με τον κριτικό γραμματισμό. Σύμφωνα με την ίδια, κεντρικής σημασίας για τον κριτικό γραμματισμό που εστιάζει στην ταυτότητα, είναι η επιρροή που έχει το κείμενο, και ιδιαίτερα οι ταυτότητες του

κειμένου, στον αναγνώστη. Το κείμενο, όντας εμποτισμένο με πολιτισμικές και κοινωνικές κατασκευές τάξης, φυλής και φύλου, αποτελεί το πεδίο της πάλης για εξουσία, γνώση και αντιπροσώπευση. Οι Moje & Luke (2009: 433) υποστηρίζουν ότι οι ταυτότητες μεσολαβούν στα κείμενα που οι μαθητές γράφουν, διαβάζουν και συζητούν, και πως η θεωρητική εστίαση σε αυτές είναι κρίσιμη, όχι για τον έλεγχο των ταυτοτήτων που οι μαθητές παράγουν, κατασκευάζουν ή ενσαρκώνουν, αλλά για την αποφυγή ακριβώς αυτού του ελέγχου.

Ο κριτικός γραμματισμός συγχέεται συχνά με την έννοια της κριτικής σκέψης (Lee, 2012: 97). Αν και η κριτική σκέψη σχετίζεται με τον κριτικό γραμματισμό, δεν είναι ικανή ως έννοια να περιγράψει τη συνολική εικόνα της θεωρίας και των πρακτικών του. Όπως υποστηρίζουν οι Lewison, Leland, & Harste (2008: 3), οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να αμφισβητήσουν τον κόσμο γύρω τους, να εξερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, να αναλύσουν την δημοφιλή κουλτούρα και τα MME, να κατανοήσουν το πώς οι σχέσεις εξουσίας είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και να αναλογιστούν δράσεις οι οποίες προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι πρακτικές αυτές είναι ουσιωδώς διαφορετικές από τις ονομαζόμενες προσεγγίσεις κριτικής σκέψης. Οι προσεγγίσεις κριτικής σκέψης εστιάζουν περισσότερο στη λογική και την κατανόηση, τη στιγμή που οι προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στην αναγνώριση των κοινωνικών πρακτικών που συντηρούν τις κυρίαρχους τρόπους αντίληψης του κόσμου και τις άνισες σχέσεις εξουσίας.

Συνεπώς, η διαφορά των πρακτικών κριτικού γραμματισμού από τις ικανότητες κριτικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτες λαμβάνουν χώρα σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, προσανατολίζονται στην αναγνώριση άνισων

σχέσεων εξουσίας και υπηρετούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Για να τονίσει την διαφορά αυτή, ο Lee (2012: 97) παραθέτει το ακόλουθο παράδειγμα: για να κατανοήσουμε ένα άρθρο σε κάποια εφημερίδα, θα πρέπει αρχικά να εντοπίσουμε την κεντρική άποψη που αυτό εκφράζει, και στη συνέχεια να αξιολογήσουμε εάν τα επιχειρήματα που παραθέτει ο αρθρογράφος για να στηρίξει την άποψη αυτή είναι πειστικά. Αυτού του είδους η επεξεργασία σχετίζεται περισσότερο με την κριτική σκέψη, καθώς αυτή εστιάζει στο εάν το άρθρο είναι καλά οργανωμένο και η άποψη που εκφράζει είναι σωστά τεκμηριωμένη. Ο κριτικός γραμματισμός επεκτείνει την ανάλυσή του, εξετάζοντας για παράδειγμα εάν υπάρχουν προκαταλήψεις φύλου στο άρθρο και το προσεγγίζει από πολλαπλές οπτικές. Αποκαλύπτοντας τέτοιου είδους προκαταλήψεις, οι οποίες υφίστανται στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, ο αναγνώστης καθίσταται κριτικά ενημερωμένος και μπορεί ακόμα και να αναλάβει δράση εναντίον τους.

Η Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (2011: 71) διατύπωσε τη θέση ότι η δυνατότητα του πολίτη να αντιμετωπίζει κριτικά τον εν γένει εξουσιαστικό λόγο, όπως είναι ο λόγος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, επιβάλλεται να «χτίζεται» από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Με την ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος και παράλληλα του οικογενειακού και κοινωνικού, ο αναδυόμενος γραμματισμός μπορεί να μετεξελίσσεται σε πολλαπλούς επιμέρους γραμματισμούς, οι οποίοι καλύπτουν το μέγεθος και την πολυπλοκότητα των σύγχρονων αναγκών που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες, η εμπορευματοποίηση και οι διάφορες πτυχές του παγκοσμιοποιημένου συστήματος.

2.3. Συνεργατικές σχέσεις και κριτική σκέψη

Κατά τη διαδικασία της μάθησης, ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές αναπτύσσονται μία σειρά από σχέσεις οι οποίες επικεντρώνονται στη διαπραγμάτευση της κοινωνικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών, στο ρόλο τους στο σχολικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, στην ανασφάλεια ή την ψυχική διαθεσιμότητα του δασκάλου να καλωσορίσει τις «αποσκευές» τις οποίες φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, καθώς και στα συνεπακόλουθα μεγέθη της βεβαιότητας και της αυτοπεποίθησής τους. Οι σχέσεις αυτές διακρίνονται σε εξουσιαστικές και συνεργατικές (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011: 39).

Οι εξουσιαστικές σχέσεις αναφέρονται στην άσκηση της εξουσίας από μία κυρίαρχη ομάδα εις βάρος μιας υποτελούς ομάδας επί τη βάσει του αξιώματος ότι η ποσότητα της εξουσίας είναι σταθερή και λειτουργεί σύμφωνα με μια λογική μηδενικού αθροίσματος (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006: 41). Η κυρίαρχη ομάδα προσδιορίζει και τελικά νομιμοποιεί την υποτελή ως κατώτερη, υποδεέστερη ή φαύλη, αναδεικνύοντας έτσι τον εαυτό της ως ανώτερη. Μια τέτοια διαδικασία καταλήγει αυτομάτως στην έγερση περιορισμών (κοινωνικών, ψυχολογικών) στις υποδεέστερες και μειονεκτούσες ομάδες ή άτομα. Κατ' ουσίαν οι εξουσιαστικές σχέσεις λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συντηρούν την κοινωνική δομή της εξουσίας, δηλαδή την υπάρχουσα κατανομή πλούτου και δύναμης. Εις ό,τι αφορά τη σχολική διαδικασία, η σχολική αποτυχία των μαθητών από κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα αποδίδεται σε υποτιθέμενα εγγενή χαρακτηριστικά της ίδιας της ομάδας, όπως είναι η διγλωσσία, η αδιαφορία των γονέων, ακόμη και η γενετική κατωτερότητα. Αποδεικνύεται συνεπώς ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις λειτουργούν αφαιρετικά και υπονομευτικά στη διαδικασία ενδυνάμωσης της ταυτότητας των

παιδιών, εφόσον το *εξουσιαστικό ισοζύγιο* είναι *κλειστό* υπέρ της επίσημης αρχής, που εκπροσωπείται από το δάσκαλο και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι συνεργατικές σχέσεις από την άλλη, αντιμετωπίζουν τη δύναμη όχι ως μία σταθερή και προκαθορισμένη ποσότητα με συγκεκριμένο κάτοχο, αλλά ως ένα προϊόν το οποίο παράγεται μέσω των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων μέσα στην τάξη, όπου ο κάθε μαθητής αισθάνεται ότι η ταυτότητά του είναι αποδεκτή και ο ίδιος ικανός να επιφέρει αλλαγές τόσο στην ίδια του τη ζωή όσο και την κοινωνική του κατάσταση (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006: 42). Η σχέση εδώ λειτουργεί με άλλα λόγια προσθετικά, οι μαθητές ενδυναμώνονται μέσω της συνεργασίας τους με το δάσκαλο, καθώς η εξουσία δημιουργείται μαζί με τους άλλους, αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους. Οι ταυτότητες στα πλαίσια αυτών των σχέσεων δεν είναι στατικές και προκαθορισμένες, αλλά μπορούν να ανασχηματιστούν μέσα από τις εμπειρίες και την ανάλογη ενθάρρυνση από τους αρμόδιους φορείς της διδασκαλίας.

Το βασικό χαρακτηριστικό των συνεργατικών σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συνίσταται στη συναινετική διαμόρφωση ενός πεδίου εξουσίας στην τάξη, που στηρίζεται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες, τη διαλογική συζήτηση και την συναλληλία, τόσο σε επίπεδο μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2009: 15). Κατά την εφαρμογή των συνεργατικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, η συνεργασία των μαθητών με το δάσκαλο δεν λειτουργεί υπονομευτικά απέναντι στην οντότητά τους. Οι μαθητές, ακόμη και των δίγλωσσων κοινοτήτων, αισθάνονται ασφαλείς, νιώθοντας πως η κοινωνική ταυτότητα, η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι εμπειρίες τους είναι αποδεκτές από την καθεστηκυία τάξη και οι ίδιοι ικανοί να επιφέρουν αλλαγές, τόσο στη δική τους ζωή, όσο και στη γενικότερη κοινωνική κατάσταση. Ενδυναμώνονται μέσω της

συνεργασίας με τον διδάσκοντα, του οποίου η δύναμη δεν επιβάλλεται, αλλά αναπτύσσεται μαζί τους μέσα από την τόνωση και τον εμπλουτισμό των σχολικών βιωμάτων. Στη συνεργατική τάξη, η συναίνεση δεν επιτυγχάνεται μόνο με διαδικασίες χειραγώγησης, αλλά και με δημοκρατούμενες πρακτικές.

Η αποτελεσματικότητα στη σύμπληξη των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών του συνδέεται άρρηκτα με την ποιοτική διάσταση της μεταξύ τους επικοινωνιακής σχέσης (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011: 40). Από τη μια έχουμε τον δάσκαλο-«επικοινωνητή» και από την άλλη την κοινότητα των μαθητών, των ληπτών και «επικοινωνούμενων» (Πεπονής, 1974, όπ. αναφ. στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011). Εάν η σχέση επικοινωνητή-επικοινωνούμενου δεν είναι αναγκαστικά και αναλλοίωτα σχέση αντίστοιχης προτεραιότητας, εάν με άλλα λόγια η έναρξη της επικοινωνιακής πρωτοβουλίας δε συνδέεται αποκλειστικά με τις προθέσεις και τις διαθέσεις του επικοινωνητή, αλλά αφήνει περιθώρια στον λήπτη να λειτουργήσει ως εγκαινιαστής της επικοινωνίας, τότε μπορούμε να πούμε ότι έχουμε να κάνουμε με συνεργατικές σχέσεις (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011: 40-41).

Οι δάσκαλοι, κατά τον προσδιορισμό του ρόλου τους κρατούν τις επιλογές που συναρτώνται με την ανάπτυξη των γλωσσικών και κοινωνικών ταυτοτήτων των μαθητών, τις διάφορες μορφές γονεϊκής και κοινοτικής συμμετοχής και την εκβάθυνση της συνεργατικής κριτικής έρευνας ως κυρίαρχης μορφής μάθησης μέσα στην τάξη (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2009: 1). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να στέκονται κριτικά τόσο απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής. Κατά συνέπεια, αντί οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζουν τους μαθητές να αποδέχονται παθητικά τη θέση τους μέσα στο κατεστημένο, τους ενθαρρύνουν να λαμβάνουν μέρος ενεργά και κριτικά σε μια διαδικασία που έχει ως στόχο της τα ιδανικά της ισότητας και της κοινωνικής

δικαιοσύνης. Δεν αποκλείεται, ωστόσο, η δύναμη που προκύπτει μέσα από μια συνεργατική σχέση μαθητών-δασκάλου, να συναντά την αντίδραση των δομών της εξουσίας, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Totten et al.(1991) η συνεργατική μάθηση δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εμπλακούν σε διάλογο και να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την μάθησή τους, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό ικανότητες κριτικής σκέψης. Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η έρευνα της Gokhale (1995) ως προς τη σύνδεση των συνεργατικών σχέσεων με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στην εν λόγω έρευνα μελετήθηκε η επίδραση των συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, στην εφαρμογή δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά της συνεισφοράς των συνεργατικών σχέσεων στην ανάπτυξη τέτοιου τύπου ικανοτήτων, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρακτικές συνεργατικής μάθησης είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες κριτικής σκέψης σε σχέση με μαθητές που εμπλέκονταν σε παραδοσιακές πρακτικές μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

3.1. Οι καταβολές και οι βασικές παραδοχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου εξετάζει τον ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα και η ομιλία στη δημιουργία, διατήρηση και νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας, της κοινωνικής αδικίας και της κοινωνικής καταπίεσης και χρησιμοποιεί την ανάλυση περιεχομένου ως εμπειρική και λογική βάση για να το πετύχει (Van Leeuwen, 2015: 1). Στόχος της είναι να προωθήσει την επίγνωση αυτής της διάστασης της γλωσσικής χρήσης και να επιχειρηματολογήσει αναλυτικά και κατηγορηματικά υπέρ συγκεκριμένων αλλαγών που βασίζονται στα ευρήματα της. Αντίστοιχα, ο Van Dijk (2015: 466) ορίζει την Κριτική Ανάλυση Λόγου ως την αναλυτική μελέτη του λόγου που ερευνά πρωτίστως τον τρόπο με τον οποίο η κατάχρηση της κοινωνικής εξουσίας και η ανισότητα ενσαρκώνονται, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται στα κείμενα και στην ομιλία στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ως μια νέα κατεύθυνση στο έργο των Fairclough, van Dijk, Wodak και άλλων (van Leeuwen, 2015: 3). Ως κίνημα, εγκαινιάστηκε το 1992 στο Άμστερνταμ σε συνέδριο με εισηγήσεις των παραπάνω, οι οποίες στη συνέχεια εκδόθηκαν σε ειδικό τεύχος του περιοδικού *Discourse & Society*. Η ανάπτυξη της ΚΑΛ συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση και άλλων κριτικών ερευνητικών παραδειγμάτων στις κοινωνικές επιστήμες, όπως είναι η κριτική ψυχολογία και η κριτική ανθρωπολογία (Billig, 2007: 37). Η ανάπτυξη της ΚΑΛ μπορεί να θεωρηθεί ως μια αντίδραση προς τα κυρίαρχα ερευνητικά παραδείγματα των δεκαετιών του 1960 και 1970 που χαρακτηρίζονται ως

μη-κριτικά και μη-κοινωνικά, όπως είναι για παράδειγμα η δομική και η γενετική γλωσσολογία (van Dijk, 2015: 467).

Οι ρίζες της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου εντοπίζονται, σύμφωνα με τους Weiss & Wodak (2007: 11) στην κλασσική ρητορική, τη γλωσσολογία κειμένων, την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, την κοινωνιογλωσσολογία αλλά και την πραγματολογία. Οι έννοιες της ιδεολογίας, της εξουσίας, της ιεραρχίας και του φύλου, καθώς και κοινωνιολογικές μεταβλητές, θεωρήθηκαν σχετιζόμενες με την ανάλυση και την ερμηνεία των κειμένων. Τα θέματα υπό διερεύνηση διαφέρουν ανάλογα με τους διαφορετικούς τομείς που μελετώνται και τους διαφορετικούς ερευνητές που εφαρμόζουν την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Ζητήματα φύλου, ζητήματα ρατσισμού, οι λόγοι (discourses) των ΜΜΕ, οι πολιτικοί λόγοι και οι ταυτοτικές διαστάσεις αποτελούν εξέχοντα πεδία μελέτης. Οι ερευνητές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου αναφέρουν συχνά στα έργα τους στοχαστές του μεταδομισμού, όπως Foucault, παράλληλα με κοινωνικά κριτικούς θεωρητικούς της γλώσσας που ανήκουν περισσότερο στο ρεύμα του μοντερνισμού, όπως είναι ο Bourdieu, ο Habermas και ο Halliday (McNamara, 2012: 474).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην Κριτική Ανάλυση Λόγου μπορούν να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, καθώς προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με τα θέματα που μελετώνται (Weiss & Wodak, 2007: 12). Επίσης, η Κριτική Ανάλυση Λόγου δεν σχετίζεται κατά αποκλειστικότητα με κάποια γλωσσολογική θεωρία ή προσέγγιση ανάλυσης λόγου (van Leeuwen, 2015: 1). Ο Fairclough (2003: 5) υποδεικνύει ως σημείο αναφοράς για την δική του ανάλυση κειμένων την συστημική λειτουργική γλωσσολογία, μια γλωσσολογική θεωρία και η σχετική αναλυτική μέθοδος οι οποίες σχετίζονται με τον Halliday (1978; 1994). Σε αντίθεση με την - περισσότερο διαδεδομένη εντός της του τομέα της γλωσσολογίας

τσομσκιανή παράδοση - η συστημική λειτουργική γλωσσολογία ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και σε άλλες πτυχές της κοινωνικής ζωής, ενώ η προσέγγισή της στην γλωσσολογική ανάλυση προσανατολίζεται κατά κανόνα στον κοινωνικό χαρακτήρα των κειμένων. Ο McNamara (2015: 474) θεωρεί πως η τάση του Fairclough προς την συστημική λειτουργική γλωσσολογία μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι αυτή ήταν το μοναδικό μοντέλο της γλώσσας που περιελάμβανε μια αρκούντως κοινωνική διάσταση. Πολλοί τέλος οι ερευνητές οι οποίοι ακολουθούν τον Fairclough, αντλώντας και εκείνοι από την συστημική λειτουργική γλωσσολογία του Halliday, ενώ άλλοι υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις όπως η θεωρία επιχειρηματολογίας, η γλωσσολογία σωμάτων κειμένων και η ανάλυση συνομιλίας (van Leeuwen, 2015: 1).

Υπό τον όρο Κριτική Ανάλυση Λόγου υπάγεται, λοιπόν, μια ποικιλία προσεγγίσεων σχετικών με την κοινωνική ανάλυση του λόγου, οι οποίες διαφέρουν ως προς τη θεωρία, τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά θέματα τα οποία αναδεικνύουν (Fairclough, 2012). Ωστόσο, οι διαφορές των ερευνητών ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τις κοινωνικές ιδεολογίες δεν υπήρξαν αρκετές για δημιουργήσουν ρήγμα στον ερευνητικό τομέα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου καθώς ο στόχος τους παραμένει κοινός: η κριτική του ηγεμονικού λόγου που συντηρεί και νομιμοποιεί – και ορισμένες φορές δημιουργεί – την ανισότητα, την αδικία και την καταπίεση στην σύγχρονη κοινωνία (Van Leeuwen, 2015: 4).

Ο van Dijk (2015: 466) τονίζει ότι η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως αναλυτική πρακτική, δεν είναι μια κατεύθυνση έρευνας ανάμεσα σε πολλές άλλες στο πεδίο της μελέτης του κοινωνικού λόγου. Αντίθετα, είναι μια κριτική οπτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλους τους τομείς που μελετούν τον κοινωνικό λόγο, όπως είναι η

ανάλυση συνομιλίας, η πολυτροπική ανάλυση λόγου, η κοινωνική σημειωτική, η κοινωνιογλωσσολογία και η εθνογραφία της επικοινωνίας μεταξύ άλλων.

Ο O'Halloran (2011: 445-447) προχωράει σε μια επεξήγηση κάθε όρου της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο όρος «κριτική» αναφέρεται στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο η κυριαρχία και η ανισότητα αναπαράγονται μέσα από τη γλωσσική χρήση, και στην υιοθέτηση αντιτιθέμενης στάσης απέναντι σε αυτές τις πρακτικές. Σχετικά με τον όρο «ανάλυση», το αναλυτικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται συχνότερα στην ΚΑΛ είναι αυτό του Fairclough (2001), το οποίο περιλαμβάνει τρία στάδια, το στάδιο της περιγραφής, το στάδιο της ερμηνείας και το στάδιο της εξήγησης. Στο πρώτο στάδιο, το κείμενο περιγράφεται όσο το δυνατόν περισσότερο σχολαστικά και εμπεριστατωμένα. Ένα σημαντικό περιγραφικό εργαλείο είναι, όπως περιγράφηκε παραπάνω η συστημική λειτουργική γλωσσολογία του Halliday. Η συστηματικότητα της περιγραφής είναι επίσης πολύ σημαντική καθώς συνεισφέρει στο επόμενο στάδιο, αυτό της ερμηνείας. Στο στάδιο αυτό, η ανάλυση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι αναγνώστες/ακροατές αλληλεπιδρούν νοητικά με το κείμενο. Η κριτική στο στάδιο της ερμηνείας επιχειρεί να υποδείξει τις διάφορες λανθασμένες αναπαραστάσεις, οι οποίες είτε παραπλανούν τον αναγνώστη/ακροατή/τηλεθεατή, είτε δεν του γνωστοποιούν σημαντικές πληροφορίες. Το στάδιο της ερμηνείας επιχειρεί επίσης να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και οι σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν την ερμηνεία ενός κειμένου. Στο τελευταία στάδιο, η Κριτική Ανάλυση Λόγου επιχειρεί την κριτική εξήγηση των συνδέσεων ανάμεσα στα κείμενα και τους κοινωνικούς λόγους (discourses) που υφίστανται στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η κριτική σε αυτό το στάδιο επιχειρεί να υποδείξει τους τρόπους με τους οποίους η ιδεολογική λειτουργία των παραποιημένων

αναπαραστάσεων συμβάλει στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών συσχετίσεων (Chouliaraki & Fairclough, 1999: 33). Τέλος, ο όρος «λόγος» αναφέρεται σε δύο διαφορετικές αλλά σχετιζόμενες έννοιες. Η πρώτη έννοια αφορά τη γλωσσική χρήση, ενώ η δεύτερη τον κοινωνικό λόγο (discourse) όπως αυτός διατυπώθηκε από τον Foucault. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο Foucault ορίζει τους κοινωνικούς λόγους ως τους διακριτούς τρόπους χρήσης της γλώσσας μέσω των οποίων εκφράζονται θεσμοθετημένες αξίες και ιδεολογίες, περιορίζοντας και ορίζοντας τι μπορεί να ειπωθεί και πως (Cook, 2011: 431). Μερικά παραδείγματα είναι ο ιατρικός λόγος, ο σεξιστικός λόγος, ο νομικός λόγος, ο επιστημονικός λόγος, ο θρησκευτικός λόγος κλπ.

3.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου και ιδεολογία κειμένων

Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, την εξουσία και την ιδεολογία είναι ένα κομβικό σημείο εστίασης για την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Ο' Halloran, 2011: 445). Σύμφωνα με τον Billig (2007: 36), η κριτική διάσταση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου έγκειται στην αποκωδικοποίηση των λειτουργιών της ιδεολογίας στα κείμενα, καθώς τα ιδεολογικά γλωσσικά μοτίβα έχουν τη δυνατότητα να αποκρύπτουν πτυχές του κοινωνικού κόσμου.

Η προσπάθεια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου να συνδέσει την ανάλυση της γλώσσας με την κοινωνική θεωρία οδηγεί στην υιοθέτηση μιας ευρείας έννοιας για το κείμενο. Κάθε περίπτωση λόγου θεωρείται ταυτόχρονα ως κείμενο, κοινωνική πρακτική και πρακτική λόγου. Έτσι γραπτά και τυπωμένα κείμενα λ.χ. λίστες με ψώνια και άρθρα είναι κείμενα, όπως επίσης είναι και οι τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές συνεντεύξεις και οι ιστοσελίδες. Κάθε πραγματική (actual) χρήση της

γλώσσας είναι ένα «κείμενο» (text) (Fairclough, 2003: 3). Η οπτική αυτή των κειμένων προέρχεται από τη συστημική-λειτουργική γραμματική, σύμφωνα με την οποία «όταν οι άνθρωποι μιλούν και γράφουν, παράγουν κείμενο και κείμενο είναι ό,τι οι ακροατές και οι αναγνώστες συζητούν και ερμηνεύουν. Ο όρος «κείμενο» αναφέρεται σε οποιαδήποτε περίπτωση της γλώσσας, σε οποιοδήποτε μέσο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε κείμενο τη γλώσσα που λειτουργεί σε πλαίσιο» (Halliday & Matthiessen, 2014: 3). Θεμελιώδες πλαίσιο λειτουργίας των κειμένων είναι τα κοινωνικά γεγονότα ως ιδεολογικά και πολιτικά, στην εξέλιξη των οποίων αλληλεπιδρούμε μιλώντας και γράφοντας και η κειμενική όψη τους είναι σημαντική για την κατανόηση και ερμηνεία τους (Fairclough 2003:21).

Η ιδεολογία των κειμένων αναφέρεται σε αναπαραστάσεις πτυχών του κόσμου οι οποίες συνεισφέρουν στην εγκαθίδρυση και διατήρηση σχέσεων εξουσίας, κυριαρχίας και εκμετάλλευσης (Ο' Halloran, 2011: 446). Μέσω της διαρκής χρήσης γλωσσικών αναπαραστάσεων ανισότητας συντελούνται ιδεολογικές διεργασίες, καθώς η γλωσσική χρήση που αντανακλά ανισότητες επιβεβαιώνει σιωπηλά τις κοινωνικές δομές και πρακτικές που δημιουργούν και συντηρούν την κοινωνική αδικία. Η σχέση της γλώσσας με την ιδεολογία αποτελεί σημαντική πτυχή του μοντέλου της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Σύμφωνα με τον Fairclough (2001: 110), η μελέτη της ιδεολογικής διάστασης του λόγου σχετίζεται με την «εξουσία πίσω από το λόγο» και αποτελεί το γνώρισμα της κριτικής μελέτης της γλώσσας που τη διαφοροποιεί ριζικά από την «κυρίαρχη» γλωσσική μελέτη. Βασική θέση είναι ότι οι πρακτικές του λόγου σχετίζονται με την ιδεολογία και την ηγεμονία (Fairclough, 1992: 86).

Σύμφωνα με τον Fairclough (1992: 87), η ιδεολογία ενυπάρχει υλικά στις πρακτικές των θεσμών και έτσι είναι δυνατό να τη διερευνήσουμε στις πρακτικές

λόγου, η ιδεολογία «επερωτά» (interpellates) τα υποκείμενα, δηλαδή τα καλεί να πάρουν θέση, και τέλος, η ιδεολογία αναπαράγεται μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (λ.χ. εκπαίδευση, ΜΜΕ) που είναι το πεδίο ταξικής πάλης. Οι ιδεολογίες ως αναπαραστάσεις όψεων του πραγματικού κόσμου είναι ανοικτές στην κριτική, ωστόσο είναι αναγκαίες για τη διατήρηση των υπάρχουσών κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας και των μορφών στις οποίες ενσωματώνονται. Έτσι, από τη μία οι λόγοι είναι ιδεολογικοί στο βαθμό που περιλαμβάνουν τέτοιες αναπαραστάσεις και από την άλλη οι δραστηριότητες, οι πρακτικές και τα κειμενικά είδη είναι ιδεολογικά στο βαθμό που ενσωματώνουν, ενεργοποιούν και καθιστούν λειτουργικούς τέτοιους λόγους (Fairclough 2001: 32).

Η ιδεολογία σε σχέση με τη γλώσσα θεωρείται με διττό τρόπο: ως ένα σύστημα δυνητικών πρακτικών λόγου που υπόκειται σε κοινωνικές δομές και συμβάσεις και επομένως διέπεται από περιορισμούς, και ως καθαυτό γλωσσικό γεγονός που έχει τη δυνατότητα να τονίσει την ιδεολογία ως διαδικασία, μετασχηματισμό και ρευστότητα. Και οι δύο τρόποι θεώρησης περικλείουν κινδύνους μονομέρειας και γι' αυτό στρεφόμαστε προς μια περισσότερο κειμενική παραλλαγή της ιδεολογίας: οι ιδεολογίες διαμένουν (reside) στα κείμενα (Fairclough, 1992: 88). Αυτός ο κειμενικός εντοπισμός της ιδεολογίας ίσως μπορεί να αξιοποιηθεί γλωσσοδιδακτικά στο μέτρο που προσπαθεί να ανιχνεύσει τις γλωσσικές πραγματώσεις των ιδεολογικών προϋποθέσεων των κειμένων οδηγώντας πέρα από κείμενα στην κοινωνία που τα παράγει, τα ανακυκλώνει και τα καταναλώνει (Ζέρβας, 2018: 41).

Καθώς εστιάζει στην ιδεολογική επίδραση των γλωσσικών αναπαραστάσεων ανισότητας, η Κριτική Ανάλυση Λόγου μελετά ιδιαίτερα τα κείμενα στα οποία οι περιθωριοποιημένοι και οι αδύναμοι παρουσιάζονται, συνήθως στρεβλά, από τους

έχοντες την εξουσία (Ο' Halloran, 2011: 446). Σύμφωνα με τον van Dijk (1997: 3), ο απώτερος σκοπός της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου δεν είναι μόνο επιστημονικός, αλλά και κοινωνικός και πολιτικός. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου εστιάζει πρωτίστως σε κοινωνικά προβλήματα και πολιτικά ζητήματα, αντί απλά να μελετά γλωσσικές δομές έξω από το κοινωνικό και πολιτικό τους πλαίσιο (van Dijk, 2015: 467). Οι Chouliaraki & Fairclough (1999: 8) τονίζουν πως οι σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από βαθιά εδραιωμένες διεργασίες εμπορευματοποίησης, οι οποίες οδηγούν στην ανάδυση νέων ειδών λόγου (discourse).

3.3. Η κριτική στην Κριτική ανάλυση λόγου

Οι κριτικές προσεγγίσεις έχουν συχνά επικριθεί ότι προσφέρουν πολύ λίγα εκτός από την κριτική και ότι παρουσιάζουν μια ζοφερή και απαισιόδοξη εικόνα των κοινωνικών σχέσεων (Pennycook, 2009: 7). Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Reagan (2006), άσκησαν κριτική στις κριτικές προσεγγίσεις, θεωρώντας ότι κινδυνεύουν να καταστούν υπέρ το δέον θεωρητικοποιημένες και πολύ λιγότερο εφαρμοσμένες. Ο Billig (2007: 36) αναγνωρίζει την ανάγκη, η Κριτική Ανάλυση Λόγου να προβαίνει σε αναστοχαστική αυτοκριτική.

Ο Stubbs (1997: 102) κριτικάρει έντονα την Κριτική Ανάλυση Λόγου καταθέτοντας την άποψη ότι προσεγγίσεις όπως αυτή του Fairclough χαρακτηρίζονται από πλεόνασμα πολιτικής και έλλειμμα γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι κειμενικές ερμηνείες της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου έχουν περισσότερο πολιτικό παρά γλωσσολογικό κίνητρο και οι αναλυτές που την υιοθετούν εντοπίζουν αυτά που θέλουν να εντοπίσουν στα κείμενα, είτε πρόκειται για παρουσίες, είτε για απουσίες συγκεκριμένων στοιχείων. Επίσης, υποστήριξε ότι η Κριτική Ανάλυση

Λόγου δεν καθιστά σαφές το πως η γλώσσα επιδρά στη σκέψη, ενώ στην προσπάθειά της να αποδείξει την επίδραση των κοινωνικών δομών και της ιδεολογίας στη χρήση της γλώσσας καταλήγει σε μια κυκλική κίνηση που επιβεβαιώνει τη βασική πολιτική θέση του αναλυτή.

Μια ακόμα ένσταση προς την κριτική ανάλυση λόγου είναι ότι οι αναλύσεις των ερευνητών της αποτελούν ενδοσκοπικές κριτικές οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικές (Wallace, 1999: 99). Ο Blommaert (2001: 15) καυτηριάζει τον αυτονόητο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από την Κριτική Ανάλυση Λόγου οι σχέσεις εξουσίας και ο ιδεολογικός μηχανισμός των θεσμών καταλήγοντας σε ιδιαίτερα απλουστευτικά μοντέλα κοινωνικών δομών και τρόπων δράσης — οι πολιτικοί πάντοτε και σκοπίμως χειραγωγούν τους ψηφοφόρους τους, οι γιατροί είναι αυτοί που εξ’ ορισμού και πάντοτε κατέχουν την εξουσία στις σχέσεις γιατρού-ασθενούς κ.λπ

Ο Widdowson (1998: 146) υποστηρίζει ότι οι ερευνητές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου καταλήγουν στα συμπεράσματά τους μέσω της προσεκτικής επιλογής και μερικής ερμηνείας των γλωσσικών εκείνων δομών που εξυπηρετούν τις ιδεολογικές τους θέσεις, αγνοώντας τις υπόλοιπες. Έτσι, λαμβάνοντας αποκλειστικά υπόψη την οπτική του ερευνητή, που σε καμιά περίπτωση δεν αντιπροσωπεύει τον μέσο αναγνώστη, το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένο προϊόν παρά ως δυναμική διαδικασία που υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες. Κατά την Breeze (2011: 510), αυτό ενέχει μια μεγάλη αντίφαση γιατί ακόμη και οι ερευνητές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου παραδέχονται πως τα ιδεολογικά νοήματα είναι συχνά αδιαφανή και χρειάζεται να αποσπαστούν με δυσκολία από τον ερευνητή. Παρ’όλα αυτά, φαίνεται σαν να μεταφέρονται με ευκολία στον αναγνώστη και να είναι ικανά να του ασκήσουν ιδεολογική επιρροή.

Ο Schegloff (1997) επίσης, βασίζει τις ενστάσεις του απέναντι στις κριτικές προσεγγίσεις, στο γεγονός ότι σε αυτές εμπεριέχονται σαφείς πολιτικές θέσεις. Ο Billig (2007: 36) αντικρούει τους παραπάνω ισχυρισμούς, υποστηρίζοντας πως η ανάλυση της ιδεολογίας θα πρέπει η ίδια να στηρίζεται σε ιδεολογικές υποθέσεις. Η Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (2006: 142) συνοψίζει ορισμένα βασικά σημεία της κριτικής που έχει ασκηθεί στην Κριτική Ανάλυση Λόγου. Ανάμεσα σε αυτά είναι το γεγονός ότι παραμελεί την προφορική επικοινωνία, έχοντας κυρίως εστιάσει το ενδιαφέρον της στον γραπτό λόγο και ότι αντιμετωπίζει το κείμενο ως ένα «τελειωμένο», ολοκληρωμένο προϊόν και όχι ως μία εξελισσόμενη διαδικασία, ενώ το αναγνωστικό κοινό θεωρείται παθητικός δέκτης, αντί για ενεργός συμπαραγωγός. Τονίζει επίσης ότι οι προσεγγίσεις οι οποίες αναδεικνύουν και υποδεικνύουν τις ανισότητες και τις ασυμμετρίες στη γλωσσική επικοινωνία δεν ωφελεί να παραμένουν στο επίπεδο της διαπίστωσης ή της περιγραφής, αλλά θα πρέπει να συνοδεύονται από εμπεριστατωμένες προτάσεις για τη μείωση της εξουσίας ή του σωβινισμού των κειμένων. Τέλος, διαπιστώνει ότι ακόμη και τα κείμενα των θερμών υποστηρικτών της κριτικής ανάλυσης λόγου δεν μπορούν να αποσυνδεθούν από τις ιδεολογικές ή τις ηγεμονικές σκοπιμότητες, με δεδομένο ότι χρησιμοποιείται η επιστημονική γλώσσα στην οποία δεν έχουν πρόσβαση όλες ανεξαιρέτως οι κοινωνικές ομάδες και συνεπώς ακόμη και αυτή η εξέταση της εξουσίας στην επικοινωνία γίνεται μέσω μίας επικοινωνιακής πρακτικής, η οποία χαρακτηρίζεται και η ίδια από το στοιχείο της εξουσίας και του ηγεμονισμού.

3.4. Ενδεικτικές εφαρμογές των αρχών της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Οι Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Παπαδοπούλου (2013) παραθέτουν, βασιζόμενες στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, ένα παράδειγμα πρωτότυπης κριτικής-διδασκτικής εφαρμογής με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στη γλώσσα της δημοσιογραφικής και πολιτικής εικονικής ευμένειας του δημοσιογραφικού λόγου. Διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι να μπορούν οι μαθητές να βρουν τις λανθάνουσες ιδεολογικές επιρροές σε μια συνέντευξη, να εντοπίζουν φράσεις και λέξεις κλισέ που χαρακτηρίζουν φαινόμενα εικονικής ευμένειας και να βρίσκουν αφηγηματικές τεχνικές και σχήματα λόγου που συνάδουν με τεχνικές εικονικής ευμένειας σε κείμενα που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό.

Οι Τσιτσανούδη, Θεωδορόπουλος & Μαλλίδης (2015) εξέτασαν τις γλωσσικές και ψυχολογικές διαστάσεις του ανθρώπινου πόνου που «ανεβαίνει» στην δημόσια σφαίρα αναζητώντας τα ποικίλα δομικά σχήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για τις περιγραφές των καταστάσεων και των συναισθημάτων μεταξύ των αποδεκτών και θυμάτων της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, σχήματα τα οποία αποδίδουν τη βαθύτερη εμπλοκή του πολίτη στην επώδυνη εμπειρία της οικονομικής υστέρησης και των συνεπακόλουθων απειλών. Για την κριτική ανάλυση μελετήθηκαν 112 δημοσιευμένα κείμενα από συμβατικά ΜΜΕ αλλά και το διαδίκτυο.

Η Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (2012) μελέτησε διαφημιστικά μηνύματα που μεταδόθηκαν από την ελληνική τηλεόραση και το ραδιόφωνο εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας και εξέτασε τα επιλεγόμενα είδη λόγου και τις γλωσσικές αναπαραστάσεις που επιχειρούνται για τις περιγραφές της οικονομικής υστέρησης στην Ελλάδα και της δυσμενούς θέσης στην οποία έχουν περιέλθει πολυπληθείς ομάδες πολιτών κυρίως από τα χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Οι Tsitsanoudis-Mallidis & Derveni (2018) στην έρευνα τους στοχεύουν στο να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο που διαδραματίζουν τα MME στη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων. Η έρευνα βασίστηκε στις γλωσσικές αναπαραστάσεις του θανάτου του Alan Kurdi στα διαδικτυακά MME τον Σεπτέμβριο του 2015 στην Ελλάδα και προσπαθεί να δείξει το πώς οι συναισθηματικές αντιδράσεις κρύβονται κάτω από τις επιφανειακές δομές των γλωσσικών επιλογών στα κείμενα των MME, εξετάζοντας τα κείμενα αυτά μέσω της παραδοσιακά ποιοτικής προσέγγισης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Η Tsitsanoudis-Mallidis (2016) μελέτησε τη σχέση του δημοσιογραφικού λόγου των ελληνικών MME με την καλλιέργεια προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Συγκεκριμένα, εξέτασε αναδυόμενα και παγιωμένα στερεότυπα σχετικά με την εθνικότητα, το σεξισμό και την θέση της γυναίκας στην κοινωνία δίνοντας έμφαση στις γλωσσικές αναπαραστάσεις αυτών των <<προκατασκευασμένων>> πεποιθήσεων και παρουσιάζοντας παραδείγματα της χρήσης στερεοτύπων λέξεων και φράσεων στον δημοσιογραφικό λόγο των ελληνικών MME.

3.5. Η ωφελιμότητα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην εκπαίδευση

Ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο έχουν κατά καιρούς στραφεί στην Κριτική Ανάλυση Λόγου, ως έναν τρόπο για να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα (Rogers, 2017: 42). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου έχει χρησιμοποιηθεί τόσο για την μελέτη των λόγων των μαθητών, όσο και για την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους (Warburton, 2016: 249).

Ο Fairclough (2001: 239) θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλά η μεταβίβαση γνώσεων, αλλά η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών ως προς το περιβάλλον τους και τον εαυτό τους, όπως και η ανάπτυξη της ικανότητας τους να συμβάλλουν στη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση του κοινωνικού τους πλαισίου. Συνεπώς, κανένα τμήμα της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να παρουσιάζει στους μαθητές οποιοδήποτε στοιχείο του ανθρωπίνως παραγόμενου και ανθρωπίνως μεταβλητού κοινωνικού περιβάλλοντος, σαν να ήταν κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος, πάνω στο οποίο δεν έχουν κανέναν έλεγχο. Η απουσία της κριτικής διάστασης στη γλωσσική εκπαίδευση εμποδίζει τα παιδιά να συλλάβουν τη γλώσσα ως ένα αντικείμενο κριτικής συνείδησης και τελικά τους στερεί «έναν αυθεντικό προσανατολισμό στη γλώσσα» (Fairclough 2001: 233).

Σύμφωνα με τον ίδιο, από την γλωσσική εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία απουσιάζει η οπτική της γλώσσας ως κοινωνικού κατασκευάσματος και κοινωνικού κατασκευαστή, γεγονός που οδηγεί στην παρουσίαση των νομιμοποιημένων και φυσικοποιημένων κοινωνικών λόγων (discourses) ως νόμιμων και φυσικών, στην παρουσίαση της υποτίμησης των ιδιαίτερων γλωσσικών ιδιωμάτων πολλών μαθητών ως παράλογη προκατάληψη παρά ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας και τέλος στην υποβάθμισή και λανθασμένη παρουσίαση του ιδεολογικά διαμορφωμένου λόγου ως μια κατάχρηση επιτηδευμένης γλώσσας. Τέτοιου είδους αναπαραστάσεις της γλώσσας, περιορίζουν τη δυνατότητα να συλλάβουν οι μαθητές τη γλώσσα ως ένα αντικείμενο κριτικής συνειδητοποίησης, αποτρέπουν, δηλαδή, έναν αυθεντικά εκπαιδευτικό προσανατολισμό για τη γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον.

Προτείνει, λοιπόν, έναν τύπο γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών ο οποίος θα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης των ταξινομήσεων του λόγου

της κοινωνίας τους (Fairclough, 2001: 240). Σύμφωνα με τον ίδιο, η γλωσσική επίγνωση δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός της γλωσσικής εκπαίδευσης, αλλά ένα απαραίτητο βοήθημα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών ως άτομα που παράγουν και ερμηνεύουν λόγο.

Για τη γλωσσική διδασκαλία προτείνει δύο βασικές κατευθυντήριες αρχές. Αφενός, η ανάπτυξη του γλωσσικού δυναμικού των μαθητών εξαρτάται από τη συνένωση στοχευμένων γλωσσικών πρακτικών και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Βλ. υποκεφάλαιο 1.4.4.). Αφετέρου, η κριτική γλωσσική επίγνωση θα πρέπει να οικοδομείται επάνω στις υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών. Η πρώτη αρχή προτείνει το τι θα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές σχετικά με τη γλώσσα, ενώ η δεύτερη το πώς θα πρέπει να το διδάσκονται (Fairclough, 2001: 240).

Η ικανότητα να μιλά ή να γράφει κανείς κριτικά για τη γλώσσα θεωρείται από μόνη της μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση των δυνητικών γλωσσικών δυνατοτήτων των μαθητών (Fairclough, 2001: 241). Η ικανότητα αυτή προϋποθέτει μια μεταγλώσσα, μια γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιεί κανείς για να μιλήσει για τη γλώσσα, η οποία όμως θα πρέπει να είναι προσιτή στους μαθητές. Μια τέτοια μεταγλώσσα θα επιτρέπει στους μαθητές να μιλούν για κείμενα, αλληλεπιδράσεις και κοινωνικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τη δεύτερη κατευθυντήρια αρχή για τη γλωσσική διδασκαλία, η κριτική γλωσσική επίγνωση θα πρέπει να οικοδομείται επάνω στις υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών. Ο Fairclough (2001: 242) επισημαίνει πως τα παιδιά (όπως και οι άνθρωποι γενικότερα) διαθέτουν μια κοινή κατανόηση, όχι μόνο των όσων μπορούν να πραγματώσουν γλωσσικά, αλλά και ζητημάτων όπως το ποιοι τύποι λόγου τους είναι διαθέσιμοι και ποιοι δεν είναι, πως

αξιολογείται η γλώσσα τους σε σχέση με άλλες γλώσσες, κοκ. Η αρχή της οικοδόμησης επάνω στις επάνω στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες υποστηρίζει ότι η γλωσσική επίγνωση, όπως η κοινωνική συνείδηση γενικότερα, αναπτύσσεται αποτελεσματικότερα εάν τα παιδιά ενθαρρύνονται και υποβοηθούνται να διατυπώσουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους με λόγια και εάν οι διατυπώσεις αυτές αποτελούν την βάση για την οικοδόμηση της επίγνωσης.

Βασιζόμενος στις παραπάνω διαπιστώσεις και εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τις λειτουργίες της γλώσσας, ο Fairclough (2011: 241) προτείνει μια κυκλική διαδικασία τριών βημάτων. Το πρώτο βήμα αναφέρεται ως αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά καλούνται να αναστοχαστούν επάνω στον δικό τους λόγο και τις εμπειρίες των κοινωνικών περιορισμών που τους έχουν επιβληθεί ως προς αυτόν, και να μοιραστούν τον αναστοχασμό τους με την υπόλοιπη τάξη. Στο δεύτερο βήμα της διαδικασίας, που ο Fairclough ονομάζει συστηματοποίηση της εμπειρίας, ο δάσκαλος της τάξης διδάσκει στους μαθητές τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφράσουν τους αναστοχασμούς αυτούς με συστηματική μορφή, καθιστώντας τους «γνώση». Στο τρίτο βήμα, το οποίο ο Fairclough ονομάζει επεξήγηση, η γνώση αυτή καθίσταται αντικείμενο συλλογικού αναστοχασμού και ανάλυσης από την τάξη και αναζητούνται κοινωνικές εξηγήσεις. Η επίγνωση που αποκτάται από την παραπάνω διαδικασία, χρησιμοποιείται για την εξέλιξη της ικανότητας των μαθητών για στοχευμένο λόγο, σε μια φάση πρακτικής εφαρμογής. Ο κύκλος αυτός μπορεί να επαναλαμβάνεται επ' αόριστον: όσο αυξάνεται η επίγνωση, η προϋπάρχουσα εμπειρία και η εξελισσόμενη πρακτική εφαρμογή γίνονται αντικείμενο αναστοχασμών συνεχώς αυξανόμενης συστηματικότητας και διερευνητικότητας, με την συνεισφορά του δασκάλου να καθίσταται όλο και περισσότερο ουσιαστική.

Β' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

4.1. Διδακτική παρέμβαση για την προσχολική εκπαίδευση

4.1.1 Σχεδιασμός, στόχοι και πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ, 2014: 99), στην προσχολική, όπως και στην πρώτη σχολική ηλικία, η γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια προσεγγίζουν και εξοικειώνονται με τα κείμενα του περιβάλλοντός τους. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά τις στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα, προφορικά ή γραπτά του περιβάλλοντός τους, καθώς και τη διαδικασία παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από καθημερινές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του Αναδυόμενου Γραμματισμού, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσει και να συστηματοποιήσει όλες τις προηγούμενες εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα και αναδεικνύει τους φυσικούς, καθημερινούς τρόπους με τους οποίους το παιδί ανακαλύπτει τη γλώσσα. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με την δεύτερη κατευθυντήρια αρχή του Fairclough (2001:242) για την γλωσσική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, η οποία παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Βλ. υποκεφάλαιο 3.5.). Σύμφωνα με την αρχή αυτή η κριτική γλωσσική επίγνωση θα πρέπει να οικοδομείται στις υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαία η ανίχνευση των εμπειριών και των

δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να σχεδιάζονται δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ομάδας και αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες των νηπίων για την απόκτηση νέας γνώσης.

Στο πρόγραμμα τονίζεται, επίσης, η ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η διαθεματική προοπτική προκύπτει αφενός από το γεγονός ότι η γλώσσα αφορά κάθε όψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αφετέρου ενισχύεται από το γεγονός ότι προσφέρει δομές για την ανάπτυξη όλων των μαθησιακών περιοχών του νηπιαγωγείου.

Το πρόγραμμα για την Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, όπως και συνολικά το πρόγραμμα Γλωσσικού Γραμματισμού για την Υποχρεωτική εκπαίδευση, στηρίζεται επιπλέον στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως λ.χ. η γλώσσα), αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών. Κάθε έκφραση λόγου (γραφτού ή προφορικού) υλοποιείται με συγκεκριμένα δομικά, λειτουργικά και γραμματικά στοιχεία, ταυτόχρονα, όμως, σε κάθε κείμενο εμπεριέχονται ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αυτά τα χαρακτηριστικά ενσωματώνονται στην εκφορά του λόγου είναι σημαντική.

Αυτή η γνώση δίνει τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να εκφράζει το μήνυμά του με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και επιπλέον, ως αποδέκτης, να κατανοεί το εύρος των νοημάτων που περιλαμβάνει κάθε μήνυμα. Επομένως, είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να αναζητά στην επεξεργασία κάθε κειμένου όχι μόνο τις άμεσα παρατηρήσιμες συνθήκες (στόχος της επικοινωνίας, ομιλητές, περίσταση), αλλά και τις κοινωνικές παραμέτρους που διαμορφώνουν την επικοινωνία (κοινωνικοί ρόλοι, εθνότητα, φύλο, κα.), με στόχο τη συνολική αποκάλυψη των παραμέτρων που

συμβάλουν στη συγκρότηση ενός κειμένου. Αυτή η οπτική των κειμένων συνδέεται με τον κριτικό γραμματισμό δημιουργώντας τις συνθήκες για τη διαχείριση του όγκου και, πολλές φορές, της αντιφατικότητας των πληροφοριών μέσα από την υπεύθυνη και ενεργητική στάση του ατόμου.

Βασική έννοια γύρω από την οποία οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία είναι το «κείμενο», το οποίο μπορεί να οριστεί ως η ελάχιστη μονάδα σημασίας που συγκροτείται από τα νοήματα των επιμέρους στοιχείων του, αλλά λειτουργεί ως σύνολο. Το κείμενο μπορεί να είναι προφορικό, γραπτό ή πολυτροπικό και εντάσσεται κάθε φορά σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Η κατανόηση του πραγματολογικού πλαισίου, μέσα στο οποίο εμφανίζονται τα διάφορα κείμενα του περιβάλλοντος του παιδιού και η κριτική προσέγγιση των κειμένων του περιβάλλοντος (στον βαθμό που αυτό αντιστοιχεί στην ηλικία των παιδιών) επιτρέπει την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, καθώς και την παραγωγή νέων κειμένων από τα νήπια (ΥΠΕΠΘ, 2014: 99).

Βασιζόμενοι στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και τις κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, σχεδιάσαμε την ακόλουθη διδακτική παρέμβαση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές του νηπιαγωγείου. Το κείμενο προς επεξεργασία που αποτελεί την βάση της διδακτικής παρέμβασης είναι το εικονογραφημένο βιβλίο «Ντενεκεδούπολη» της Ευγενίας Φακίνου (2011). Το βιβλίο αυτό είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στα παιδιά και αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια ένα βασικό ανάγνωσμα στο νηπιαγωγείο, κυρίως κατά την περίοδο της επετείου του Πολυτεχνείου. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου αποτέλεσε η ιδεολογική προσέγγιση που αποτυπώνεται στην θεματολογία του, η οποία έχει άμεσες αναφορές στον ολοκληρωτισμό και την καταναγκαστική επιβολή εξουσίας. Η ιστορία

εκτυλίσσεται σε μια ήσυχη κοινωνία που βρίσκεται εν μέσω προετοιμασιών για κάποιον μεγάλο εορτασμό. Οι προετοιμασίες αυτές διακόπτονται από την ξαφνική εμφάνιση μιας ισχυρής ηγεμονικής φιγούρας η οποία επιτυγχάνει την επιβολή της εξουσίας της μέσω απειλών για χρήση βίας. Ένα ακόμα βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου ήταν η άμεση παρουσία εξουσιαστικού λόγου που προσφέρεται για επεξεργασία και εξυπηρετεί τους σκοπούς της διδακτικής παρέμβασης.

Η δραστηριότητα περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό και ένα κύριο μέρος. Κατά το εισαγωγικό μέρος γίνεται ανάγνωση του βιβλίου και συζήτηση σχετικά τα όσα διαδραματίζονται σε αυτό. Για μεγαλύτερη εξοικείωση με το υλικό μπορούν επίσης να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικές δραστηριότητες, όπως απεικόνιση σκηνών του βιβλίου από τα παιδιά, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση κλπ. Κατά το κύριο μέρος ο εκπαιδευτικός τονίζει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου που σχετίζονται με την προς επεξεργασία έννοια της επιβολής εξουσίας, εφιστώντας αρχικά την προσοχή των μαθητών σε αυτά και προχωρώντας στη συνέχεια σε επεξεργασία των χαρακτηριστικών αυτών.

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η αναγνώριση των γραμματικών χαρακτηριστικών του εξουσιαστικού λόγου από τους μαθητές και η εξοικείωσή τους με λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές που σχετίζονται με την καταναγκαστική επιβολή της εξουσίας. Η Janks (1997: 335) παραθέτει, βασιζόμενη στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, τα βασικά γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την κριτική ανάλυση ενός κειμένου. Αυτά είναι η λεξικοποίηση, τα μοτίβα της μεταβιβαστικότητας, η χρήση ενεργητικής και παθητικής φωνής, η χρήση ονοματικοποίησης, η επιλογή γραμματικής διάθεσης, η επιλογή τροπικότητας, η θεματική δομή του κειμένου, η εστίαση των πληροφοριών

και οι μηχανισμοί συνοχής. Σε μεταγενέστερο έργο της συμπεριλαμβάνει στην ρούμπρικα γλωσσικής ανάλυσής της την σειρά στο λόγο, όταν στο κείμενο προς ανάλυση υπάρχει διάλογος (Janks, 2005: 101). Από τα παραπάνω γλωσσολογικά χαρακτηριστικά και επιλέξαμε να αναλύσουμε την λεξικοποίηση, την γραμματική διάθεση και τη σειρά στο λόγο, καθώς κρίναμε πως αυτά τα χαρακτηριστικά είναι δυνατό να γίνουν κατανοητά και να καταστούν αντικείμενο επεξεργασίας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τμήμα νηπιαγωγείου του νομού Λέσβου, 13 μαθητών (6 προνήπια, 7 νήπια) εκ των οποίων 4 αγόρια και 9 κορίτσια, σε δύο ξεχωριστές διδακτικές ώρες.

4.1.1.1. Λεξικοποίηση

Η Janks (2005: 101) ορίζει την λεξικοποίηση ως την επιλογή - ποικιλία των διατυπώσεων όπου διαφορετικές λέξεις συγκροτούν διαφορετικά την ίδια ιδέα. Αναφέρει επίσης την υπέρ-λεξικοποίηση κατά την οποία πολλές λέξεις για το ίδιο φαινόμενο και την επανα-λεξικοποίηση η οποία αναφέρεται στην μετονομασία εννοιών ενός κειμένου. Αναζητήσαμε στο κείμενο λεξικοποιήσεις εννοιών που σχετίζονται με την επιβολή εξουσίας. Η πρώτη ομάδα λέξεων αφορά την έννοια του προσώπου που ασκεί εξουσία. Οι λέξεις που εντοπίζονται στο κείμενο και σχετίζονται με την παραπάνω έννοια είναι η λέξη «αρχηγός» και η λέξη «κυβερνήτης».

«Χρειάζεστε έναν κυβερνήτη!»

«Με εμένα αρχηγό θα τα καταφέρετε δύο φορές.»

Αφού εφιστήσουμε την προσοχή των μαθητών σε αυτές τις λέξεις, συζητάμε μαζί τους το νόημά τους και αναζητούμε από κοινού τους λόγους για τους οποίους ο συγκεκριμένος χαρακτήρας χρησιμοποιεί τις συγκεκριμένες λέξεις εστιάζοντας στη πρόθεσή του για επιβολή εξουσίας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν και άλλες λέξεις που να έχουν το ίδιο νόημα. Ενδιαφέρουν παρουσιάζουν εδώ οι απαντήσεις των παιδιών κατά την πιλοτική εφαρμογή της δραστηριότητας καθώς οι μαθητές πρότειναν αυθόρμητα ως συνώνυμες τις λέξεις «καπετάνιος» και «βασιλιάς». Σύμφωνα με την δεύτερη αρχή του Fairclough για τη γλωσσική διδασκαλία, η κριτική γλωσσική επίγνωση θα πρέπει να οικοδομείται επάνω στις υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες των μαθητών (2001: 240). Στις συγκεκριμένη περίπτωση μπορούμε να αναζητήσουμε τις υπάρχουσες γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών αφενός για τη λέξη «βασιλιάς» στις αφηγήσεις και αναγνώσεις από ενήλικους παραμυθιών και φανταστικών ιστοριών στις οποίες ο βασιλιάς αποτελεί πρόσωπο που κατά κανόνα ασκεί εξουσία, και αφετέρου για τη λέξη «καπετάνιος» στην συχνή χρήση της λέξης από τους κατοίκους τις περιοχής με την έννοια του προσώπου που ασκεί εξουσία, καθώς η περιοχή ως νησιωτική είναι στενά συνδεδεμένη με την αλιεία και τη ναυσιπλοΐα.

4.1.1.2. Γραμματική διάθεση

Σύμφωνα με την Janks (2005: 101), η γραμματική διάθεση μιας φράσης αναφέρεται στο εάν η φράση αποτελεί δήλωση, ερώτηση ή προσταγή. Η επιλογή γραμματικής διάθεσης αποτελεί έναν από τους βασικούς πόρους άντλησης ιδεολογικού νοήματος και θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης (Janks, 1997: 335). Στο κείμενο υπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά

παραδείγματα επιλογής γραμματικής διάθεσης τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της παιδαγωγικής παρέμβασης. Αρχικά εστιάζουμε στις προσταγές που απευθύνει η ηγεμονική φιγούρα της ιστορίας:

«Να μην τραγουδάτε!»

«Να μην μιλάτε πάνω από δύο!»

«Να μην ταξιδεύετε!»

«Ξυπνήστε με το μεσημέρι.»

Στη συνέχεια αντιπαραβάλουμε αυτές τις προσταγές με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιεί ένας από τους κατοίκους όταν απευθύνεται στην ηγεμονική φιγούρα διατυπώνοντας κάποιο αίτημα:

«Μήπως μπορείτε να τρώτε λιγότερο;»

Η διακριτή διαφορά στην επιλογή γραμματικής διάθεσης ανάμεσα στον λόγο του εξουσιαστή και τον λόγο των εξουσιαζόμενων μπορεί εύκολα να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει αρχικά τις διαφορές αυτές και συζητά με τους μαθητές σχετικά με το πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιείται η κάθε γραμματική διάθεση. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ οι απαντήσεις των μαθητών κατά την πιλοτική εφαρμογή ως προς το γιατί ο κάθε χαρακτήρας της ιστορίας χρησιμοποιεί προσταγές ή ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, ως προς τον εξουσιαστή απάντησαν πως χρησιμοποιεί προσταγές επειδή «είναι πιο δυνατός», «είναι πιο μεγάλος» και «θέλει να είναι ο αρχηγός», ενώ ως προς τον εξουσιαζόμενο πως χρησιμοποιεί ερωτήσεις επειδή «είναι μικρός» και «φοβάται».

Στη συνέχεια της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να μετατρέψουν τις προταγές του κειμένου σε ερωτήσεις, όπως θα έκανε δηλαδή κάποιος που δε θέλει να επιβάλει την εξουσία του (δε θέλει να είναι αρχηγός με τα λόγια των παιδιών), και το αντίστροφο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει μια εναλλακτική δραματοποίηση της ιστορίας στην οποία αντιστρέφονται οι ρόλοι του εξουσιαστή και του εξουσιαζόμενου.

4.1.1.3. Σειρά στο λόγο

Σύμφωνα με τη ρούμπρικα κριτικής ανάλυσης λόγου της Janks (2005: 101), όταν στο κείμενο υπάρχει διάλογος, βασικό αντικείμενο ανάλυσης είναι η σειρά στο λόγο των ομιλητών. Ειδικότερα, ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά του διαλόγου, αναλύονται το ποιος έχει την πρωτοκαθεδρία στο λόγο, πόσες συνεισφορές στο διάλογο έχουν οι μετέχοντες, ποιος είναι σιωπηλός ή σιωπά κάποια στιγμή, ποιος διακόπτει, κλπ. Στο κείμενο υπάρχουν αρκετά διαλογικά μέρη τα οποία προσδίδουν παραστατικότητα στην ιστορία, την ίδια στιγμή που μέσα από τα διαλογικά μέρη υποστηρίζονται οι αντίθετες απόψεις μεταξύ της ηγεμονικής μορφής και των κατοίκων και με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται ο ιδεολογικός ιστός της ιστορίας (Σπανάκη, 2011: 192, 200). Στα περισσότερα διαλογικά μέρη η ηγεμονική μορφή έχει την πρωτοκαθεδρία του λόγου. Τα πιο χαρακτηριστικά εξ αυτών είναι τα σημεία όπου εκφέρει συνεχόμενες υποδείξεις και διαταγές με περιορισμένη λεκτική συνεισφορά στους διαλόγους από τους κατοίκους:

«-Να διώξετε μακριά όλα τα μικρά ντενεκεδάκια, κάνουν φασαρία και μ' ενοχλούν.

-Να φουσάτε δυνατά να φεύγουν τα σύννεφα, θέλω να βλέπω τον ήλιο.

-Από εδώ και μπρός όλα τα κορίτσια θα φοράτε καφέ φιόγκους και τα αγόρια καφέ παντελόνια. »

Αφού ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε αυτήν την πρωτοκαθεδρία του λόγου της εξουσιαστικής μορφής, συζητά με τους μαθητές τους λόγους για τους οποίους οι κάτοικοι δεν εκφέρουν αντίλογο και έχουν περιορισμένη συμμετοχή στον διάλογο παραμένοντας σιωπηλοί για μεγάλα διαστήματα. Η πρακτική αυτή αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της σημασίας του να κατέχει κάποιος ομιλητής την πρωτοκαθεδρία σε ένα διάλογο και αντίστοιχα τη σημασία της σιωπής κάποιου ομιλητή σε ένα διάλογο. Κατά την πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής δραστηριότητας οι κυριότερες εξηγήσεις των μαθητών για την πρωτοκαθεδρία της ηγεμονικής μορφής ήταν «γιατί είναι πιο δυνατός» και «γιατί είναι ο αρχηγός», ενώ οι εξηγήσεις για την σιωπή των κατοίκων ήταν «γιατί είναι πιο μικροί» και «γιατί φοβούνται».

4.2. Διδακτική παρέμβαση για τη σχολική ηλικία

4.2.1. Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική προσέγγιση για τη σχολική ηλικία στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας. Ειδικότερα, επιθυμητά αποτελέσματα της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν τη γεωγραφική ποικιλότητα, να εντοπίζουν ποιοι ομιλητές είναι διαλεκτόφωνοι ή χρησιμοποιούν στον λόγο τους διαλεκτικά στοιχεία, να αποκτήσουν επίγνωση των κυρίαρχων ιδεολογιών και

στερεοτύπων που συνοδεύουν τις γεωγραφικές ποικιλίες, τις μίξεις τους και τους ομιλητές τους, ώστε να μην αποδέχονται άκριτα τις γλωσσικές ιδεολογίες που διαδίδονται μέσα από τα κείμενα αυτά, να μην συνδέουν στερεοτυπικά τους διαλεκτόφωνους με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. μόρφωση, ηλικία, τόπο διαμονής, ικανότητα χρήσης γλωσσικών ποικιλιών/γλωσσών «υψηλού κύρους» κ.ά.), να είναι σε θέση να εντοπίζουν/αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους στοχοποιούνται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας οι γεωγραφικές ποικιλίες (π.χ. μέσω της παραγωγής χιούμορ), να συνειδητοποιήσουν τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογικές φορτίσεις και τα στερεότυπα που αναδύονται από τη χιουμοριστική αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στα τηλεοπτικά κείμενα και τέλος να αποκτήσουν επίγνωση γιατί οι γεωγραφικές ποικιλίες αξιοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Ο Fairclough (1992: 202) συνέδεσε το επιδιωκόμενο κλίμα οικειότητας και εγγύτητας μεταξύ των Μέσων και των ακροατηρίων τους με τον εκδημοκρατισμό του λόγου στη δημόσια σφαίρα, δηλαδή την περιστολή γλωσσικών μορφών (όπως η πρότυπη ποικιλία προφορικού λόγου και η ουδέτερη προφορά) που τονίζουν την ανισότητα ισχύος μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων. Την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής αναλαμβάνει η «συνθετική προσωποποίηση», η προσομοίωση στα Μέσα της πρόσωπο με πρόσωπο, ιδιωτικής επικοινωνίας, και η συνομιλιοποίηση, όρος που δηλώνει τον μετασχηματισμό του δημόσιου λόγου σε σκηνικό συνομιλίας. Χαρακτηριστική έκφραση εκδημοκρατισμού του λόγου των Μέσων είναι η εντεινόμενη παρουσία διαλεκτικών προφορών και μη πρότυπων ποικιλιών, η χρήση των οποίων όμως είναι περιορισμένη, περιφερειακή ή «διασκεδαστική», γεγονός που οδηγεί τον Fairclough να αναρωτηθεί αν η στροφή αυτή «αντιπροσωπεύει μια

πραγματική συντριβή της ηγεμονίας στη γλωσσική σφαίρα ή απλώς η ηγεμονία προσλαμβάνει νέες μορφές».

Η Τσιτσανούδη – Μαλλίδη (2011: 57) εστιάζει στην συμβολή της επικοινωνιακής προσέγγισης στην ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με την ίδια, η επικοινωνιακή προσέγγιση μπορεί να αναπτύσσεται μόνο με τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο μαθητής μετέχει σε σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας εκφράζεται με ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Ο μαθητής καλείται να αυτονομηθεί μέσω της εμπλοκής του σε επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της αυτοαξιολόγησης, συμμετέχοντας στο μάθημα το οποίο από επιβεβλημένη υποχρέωση έχει μεταβληθεί σε παραγωγική απασχόληση. Ο στόχος συνίσταται στο να κατανοούν οι μαθητές τις στρατηγικές σύνθεσης μιας ποικιλίας κειμένων ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και να αποκτούν απέναντί τους μια κριτική στάση. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον διασφαλίζει η συστηματική και ειλικρινής καλλιέργεια των λεγόμενων συνεργατικών/προσθετικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητών.

4.2.2. Υλικό της διδακτικής παρέμβασης

Η γλωσσική διδασκαλία στις τάξεις του δημοτικού στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη λογοτεχνία. Τα σχολικά εγχειρίδια βρίθουν από λογοτεχνικά κείμενα διαφόρων συγγραφέων ή κείμενα σε παρόμοια μορφή. Βέβαια, γεννάται πολλές φορές το ερώτημα κατά πόσο τα κείμενα αυτά μπορούν να καλύψουν σε απόλυτο βαθμό τη γλωσσική διδασκαλία, τη γλωσσική καλλιέργεια και τη γλωσσική επικοινωνία των μαθητών (Καψάλης, 2002: 482). Αντίθετα, η σύνδεση της διδασκαλίας με περιστάσεις επικοινωνίας που ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και στα

ενδιαφέροντα των παιδιών συνιστά ένα ισχυρό κίνητρο που διευκολύνει και προάγει τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να κινητοποιήσει η ενασχόληση με το λεγόμενο «αυθεντικό υλικό» (Μήτσης, 2004: 31, 234-236). Το αυθεντικό υλικό ή αυθεντικό χρηστικό κείμενο, όπως είναι ένα δημόσιο έγγραφο, μια επιστολή, μια αίτηση ή ένα απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα από τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων ή από μια τηλεοπτική διαφήμιση, διαθέτει το απαιτούμενο βιωματικό και επικοινωνιακό φορτίο αλλά και τα τυπικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει. Απεναντίας, το κατασκευασμένο (τεχνητό) γλωσσικό υλικό ενέχει τον κίνδυνο να λειτουργεί για τα παιδιά ως ένα άψυχο και άχρωμο τμήμα λόγου, που δε συγκινεί και δεν αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια ή τη φαντασία τους.

Σύμφωνα με την Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (2011: 59) η επαφή των μαθητών με αυθεντικά κείμενα τους παρέχει τη δυνατότητα να εξοικειώνονται με τα επίπεδα ύφους της νεοελληνικής γλώσσας, να ασκούνται συστηματικά στον εντοπισμό και στην εκμετάλλευση της γλωσσικής ποικιλίας και να διαπιστώνουν στην πράξη την ευκαμψία του γλωσσικού κώδικα, επιστρατεύοντας τα στοιχεία της φαντασίας και της εύθυμης διάθεσης. Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η χρήση αυθεντικού υλικού με τη μορφή τηλεοπτικών διαφημίσεων για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής παρέμβασης.

Για την παρούσα διδακτική παρέμβαση προτείνονται δύο τηλεοπτικές διαφημίσεις. Η πρώτη διαφήμιση αφορά την προώθηση υπηρεσιών κινητής τηλεφωνία και η δεύτερη την προώθηση οδικής ασφάλειας και χρησιμοποιούν και οι δύο έντονα το χιουμοριστικό στοιχείο, γεγονός που τις καθιστά δημοφιλείς στους μαθητές και κατά προέκταση υλικό το οποίο ανταποκρίνεται στις εμπειρίες τους και κινεί το ενδιαφέρον τους. Συγκεκριμένα, στις διαφημίσεις αυτές διαδραματίζονται

αφενός διάλογος ανάμεσα σε ηλικιωμένες διαλεκτόφωνες γυναίκες οι οποίες εμφανίζονται να κατοικούν σε αγροτικές περιοχές και αφετέρου διάλογος ανάμεσα σε έναν διαλεκτόφωνο αστυνομικό και τον επίσης διαλεκτόφωνο προϊστάμενό του οι οποίοι εμφανίζονται να κατοικούν σε κάποιο ορεινό χωριό. Το χιουμοριστικό στοιχείο των διαφημίσεων έγκειται στο γεγονός ότι οι διαλεκτόφωνοι χρησιμοποιούν αγγλικούς όρους από το πεδίο της διοίκησης επιχειρήσεων και των οικονομικών επιστημών και από τη γλώσσα των υπολογιστών στη δεύτερη, διατηρώντας ωστόσο τη διαλεκτική τους προφορά. Από την ανάμειξη αυτή των διαλεκτικών υφολογικών στοιχείων με στοιχεία της υψηλού κύρους αγγλικής γλώσσας προκύπτει υφολογικό χιούμορ.

Σύμφωνα με τον Coupland (2007: 103), οι υφολογικές επιλογές συνιστούν τους διαφορετικούς τρόπους ομιλίας που επιλέγουμε και συγκροτούνται από φωνολογικά, μορφολογικά και λεξιλογικά στοιχεία. Ο Attardo (2009), κάνει λόγο για ασύμβατη χρήση των ποικιλιών, η οποία προκαλεί χιούμορ σε βάρος των ομιλητών που κάνουν τέτοιες επιλογές. Με άλλα λόγια, δεδομένου ότι το χιούμορ γενικά βασίζεται στην ασυμβατότητα, δηλαδή στην αντίθεση ανάμεσα στο αναμενόμενο και σε αυτό που τελικά συμβαίνει, η ασυμβατότητα στη χρήση υφολογικών ποικιλιών συνιστά υφολογικό χιούμορ.

Στην περίπτωση του υφολογικού χιούμορ, στοχοποιούνται χιουμοριστικά οι γλωσσικές επιλογές και οι ομιλητές που συνδυάζουν ετερογενείς υφολογικούς πόρους ή δεν υιοθετούν το «αναμενόμενο» ύφος (Τσάμη, 2018: 87). Μέσω της χιουμοριστικής στοχοποίησης των ατόμων αυτών αναδεικνύεται ως κυρίαρχη η ιδεολογία της γλωσσικής οριοθέτησης και εθνικής ομοιογένειας. Η ανάμειξη «ετερογενών» υφολογικών πόρων και η αντικατάσταση της αναμενόμενης ποικιλίας από μία μη αναμενόμενη αποτελούν δύο από τους βασικότερους και συχνότερους

χιουμοριστικούς μηχανισμούς στην ελληνική πραγματικότητα και ιδιαίτερα σε κείμενα προερχόμενα από τη μαζική κουλτούρα (ό.π.: 88).

Ειδικότερα, το υφολογικό χιούμορ μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένας τρόπος αποτίμησης των γλωσσικών επιλογών των ατόμων και ως ένας τρόπος αναπαραγωγής των κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών. Ουσιαστικά, το υφολογικό χιούμορ αναπαράγει την κοινωνιογλωσσική ανισότητα μεταξύ των διαλεκτικών και των πρότυπων γλωσσικών στοιχείων. Επομένως, το υφολογικό χιούμορ συχνά λειτουργεί ως αρνητική αξιολόγηση απέναντι στις κοινωνικές ομάδες στις οποίες αναφέρεται και συνιστά ένα μέσο στιγματισμού και επίθεσης εναντίον τους.

4.2.3. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Στις συγκεκριμένες διαφημίσεις οι μαθητές καλούνται να αναδείξουν, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ότι ο στιγματισμός και η χιουμοριστική υποτίμηση των πρωταγωνιστών δεν οφείλεται απλά στο γεγονός ότι είναι διαλεκτόφωνοι, αλλά στο ότι χρησιμοποιούν σε ένα διαλεκτόφωνο και επαρχιακό περιβάλλον στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία του πεδίου των υπολογιστών και των οικονομικών επιστημών κάνοντας μίξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, γεγονός μη αναμενόμενο.

Το πρώτο σκέλος της παρέμβασης αποβλέπει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι πρωταγωνιστές των διαφημίσεων χρησιμοποιούν στον λόγο τους στοιχεία από μια διαλεκτική ποικιλία, την ποικιλία που χρησιμοποιείται στο πεδίο της διοίκησης επιχειρήσεων, των υπολογιστών και της αγγλικής γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σκέλους εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συνεργασία καλούνται να εντοπίσουν τα συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία στο κείμενο. Επίσης,

πραγματοποιείται στην τάξη συζήτηση σχετικά με το ότι η αναπαριστώμενες γεωγραφικές ποικιλίες δεν είναι σαφώς καθορισμένες γλωσσολογικά ποικιλίες καθώς πρόκειται για στερεοτυπικούς τρόπους παρουσίασης των κατοίκων της ελληνικής επαρχίας. Ο στόχος της συζήτησης είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ορισμένες διαφημίσεις δεν αναπαριστούν με ακρίβεια τη γλωσσική ποικιλότητα. Στη συνέχεια, εκπαιδευτικοί και μαθητές εντοπίζουν τις χιουμοριστικές φράσεις, τις ασυμβατότητες δηλαδή στις οποίες βασίζεται το χιούμορ. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να συζητήσει με τους μαθητές σε τι συνίσταται το χιούμορ και πώς κωδικοποιείται μέσα στα κείμενα, χωρίς ωστόσο να καταφύγει σε σύνθετη ορολογία και πολύ θεωρητικές τοποθετήσεις. Η ασυμβατότητα στις συγκεκριμένες διαφημίσεις συνίσταται στο ότι οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες χρησιμοποιούν σε ένα διαλεκτόφωνο και επαρχιακό περιβάλλον στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των οικονομικών επιστημών και των υπολογιστών, κάνοντας μίξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών.

Στο δεύτερο σκέλος της διδακτικής παρέμβασης εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συνεργασία, έχοντας προσδιορίσει σε γενικές γραμμές τις ασυμβατότητες που προκαλούν χιούμορ, προχωρούν στον εντοπισμό των γλωσσικών ιδεολογιών που αναπαράγονται και ενισχύονται στη βάση αυτών των ασυμβατοτήτων. Στο σκέλος αυτό αναζητούνται οι λόγοι για τους οποίους αναπαριστάνεται ως μη αναμενόμενο οι συγκεκριμένοι τηλεοπτικοί χαρακτήρες να αντλούν στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία από το πεδίο των υπολογιστών και των οικονομικών επιστημών, και να τα συνδυάζουν με ελληνικά διαλεκτικά φωνολογικά χαρακτηριστικά. Εκπαιδευτικοί και μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στο γεγονός ότι οι πρωταγωνιστές των διαφημίσεων προβάλλονται να μετακινούνται και να χρησιμοποιούν ποικιλίες οι οποίες στερεοτυπικά θεωρείται ότι δεν τους ανήκουν.

Επίσης οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αναδεικνύουν τις γλωσσικές ιδεολογίες που αναπαράγονται και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι: «Πιστεύετε ότι οι πρωταγωνιστές των διαφημίσεων γνωρίζουν καλά αγγλικά» και «Κρίνοντας από την εμφάνισή τους και τον τρόπο ομιλίας τους, θα περιμένατε οι πρωταγωνιστές των διαφημίσεων να χρησιμοποιούν αγγλικές λέξεις;».

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι ασυμβατότητες προκύπτουν από τη συγκρουσιακή συνύπαρξη δύο διαφορετικών και αντιθετικών, σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις, κόσμων, καθώς οι μεν γεωγραφικές διάλεκτοι είναι συνδεδεμένες με παραδοσιακά και αγροτικά περικείμενα, ενώ η αγγλική γλώσσα, η ποικιλία που χρησιμοποιείται στο πεδίο των υπολογιστών και η ποικιλία που χρησιμοποιείται στις οικονομικές επιστήμες, θεωρούνται υψηλού κύρους και χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες διεθνείς επικοινωνίες. Ουσιαστικά, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι το κοινωνικό προφίλ των χαρακτήρων της διαφήμισης δημιουργεί συγκεκριμένες προσδοκίες για τη γλωσσική ποικιλία που θα χρησιμοποιήσουν, και καθιστά μη αναμενόμενη, άρα χιουμοριστική, τη συνύπαρξη της διαλέκτου με στοιχεία από την αγγλική γλώσσα και την ποικιλία των νέων τεχνολογιών σε επαρχιακό, διαλεκτόφωνο περιβάλλον.

Στο τρίτο σκέλος της δραστηριότητας οι μαθητές καλούνται να παράγουν οι ίδιοι ένα νέο διαφημιστικό κείμενο στο οποίο να γίνεται μεν χρήση της διαλεκτικής ποικιλότητας, αλλά να αποφεύγεται συνειδητά η χιουμοριστική αναπαράσταση και πλαισίωσή της. Τα παραγόμενα από τους μαθητές διαφημιστικά κείμενα αποσκοπούν στο να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα ίδια θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι γεωγραφικές

ποικιλίες προκειμένου να προβληθεί διαφημιστικά ένα θέμα, προϊόν ή ιδέα. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου τόσο από την ίδια την ομάδα των μαθητών που παρήγαγαν το κείμενο (αυτοαξιολόγηση) όσο και από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (ετεροαξιολόγηση). Η αξιολόγηση της τηλεοπτικής διαφήμισης που θα δημιουργηθεί μπορεί να συνδέεται με το εάν η διαφήμιση έχει βασική ιδέα, σενάριο και τηλεοπτικούς χαρακτήρες, εάν στο κείμενο εντοπίζονται τα συστατικά μέρη του διαφημιστικού λόγου (όνομα διαφημιζόμενου προϊόντος, σύντομη συνθηματική φράση, κείμενο που περιγράφει το προϊόν και μας ενημερώνει γι' αυτό), εάν υπάρχει τουλάχιστον ένας τηλεοπτικός χαρακτήρας ο οποίος να αναπαριστάνεται ως διαλεκτόφωνος και με το εάν η διάλεκτος αντιμετωπίζεται ως κατώτερη και στιγματισμένη γλωσσική ποικιλία που προκαλεί γέλιο ή ως ένας τρόπος ομιλίας ισάξιος με τους υπόλοιπους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η εξέταση του βαθμού στον οποίο η επιστήμη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, με εστίαση στις κριτικές προσεγγίσεις και ιδιαίτερα την Κριτική Ανάλυση Λόγου, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κατά την παιδική ηλικία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιήθηκε αρχικά μια αναδρομή στις θεωρητικές και μεθοδολογικές τάσεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας από τις απαρχές της έως σήμερα, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές και κριτικές διαστάσεις του κλάδου. Από την αναδρομή συμπεραίνουμε ότι η επιστήμη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αποτελεί ότι ένα δραστήριο, διεπιστημονικό, κοινωνικά και πολιτικά εμπλεκόμενο και συνεχώς εξελισσόμενο ερευνητικό πεδίο.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε την έννοια της κριτικής σκέψης, εξετάζοντας τις προσεγγίσεις διάφορων επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η παιδαγωγική και η γλωσσολογία, ενώ μελετήθηκε η σχέση της κριτικής σκέψης με τον κριτικό γραμματισμό και τις συνεργατικές σχέσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο συμπέρασμα αυτής της διερεύνησης είναι ότι η κοινή παραδοχή όλων των προσεγγίσεων σχετικά με την κριτική σκέψη είναι πως αυτή αποτελεί μια συνειδητή και σκόπιμη νοητική λειτουργία, η οποία στηρίζεται στη χρήση υπαρχουσών και νέων πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα. Το δεύτερο συμπέρασμα αυτής της διερεύνησης είναι ότι η κριτική σκέψη και ο κριτικός γραμματισμός σχετίζονται, με τον κριτικό γραμματισμό να αποτελεί επέκταση της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, στον κριτικό γραμματισμό οι μαθητές εξερευνούν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία και κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας είναι κοινωνικά

κατασκευασμένες, χρησιμοποιώντας τις διεργασίες της κριτικής σκέψης όπως είναι η λογική, η κατανόηση, η επιχειρηματολογία και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ακολουθώντας, εστίασαμε στην Κριτική Ανάλυση Λόγου αναζητώντας τις καταβολές και τις βασικές παραδοχές της και δώσαμε έμφαση στην επίδραση που μπορεί να έχει η εφαρμογή των αρχών της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η Κριτική Ανάλυση Λόγου θεωρεί ότι ο στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι απλά η μεταβίβαση γνώσεων αλλά η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών ως προς το περιβάλλον τους και τον εαυτό τους και κατά προέκταση η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, στην αναγνώριση, δηλαδή, των συγκεκαλυμμένων ιδεολογιών και κοσμοθεωριών, οι οποίες εκφράζονται μέσω φαινομενικά ουδέτερων λεξιλογικών και γραμματικών επιλογών, συντακτικών κατασκευών, φρασεολογίας και συμβολισμών.

Τέλος, προτείναμε δύο διδακτικές παρεμβάσεις, μια για την προσχολική και μια για την σχολική ηλικία, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών ώστε να είναι ικανοί αφενός να εντοπίζουν και να επεξεργάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εξουσιαστικού λόγου και αφετέρου να ανιχνεύουν τις γλωσσικές ιδεολογίες που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών σε τηλεοπτικά κείμενα. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίζονται τόσο στις βασικές αρχές της Κριτικής Ανάλυσης, όσο και στις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία και την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού. Από τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων και την πιλοτική εφαρμογή μιας εξ αυτών προκύπτει το συμπέρασμα ότι είναι δυνατή η επίτευξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και κατ' επέκταση της κριτικής σκέψης

μέσω στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία και ειδικότερα η Κριτική Ανάλυση Λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κατά την παιδική ηλικία. Επίσης, επιβεβαιώνεται μια από τις βασικές αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου για την γλωσσική διδασκαλία και την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, η οποία τονίζει τη σημασία της χρήσης των υπάρχουσών γλωσσικών ικανοτήτων και εμπειριών των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ζέρβας, Α. (2018). *Η Κριτική Ανάλυση Λόγου του Norman Fairclough ως εργαλείο ανάδυσης της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης/Θεωρία-Μεθοδολογία*. (Διπλωματική εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καψάλης, Γ. Δ. (2002). Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα. Στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 481- 487). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πεπονής, Αν. (1974). *Η μεγάλη επικοινωνία*, Αθήνα, Ίκαρος.

Σπανάκη, Μ. (2011). *Ο Καζαντζάκης και η Παιδική Λογοτεχνία – Μύθος και Ιστορία στα μυθιστορήματα Μέγας Αλέξανδρος - Στα Παλάτια της Κνωσού*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2012). «Οι γλωσσικές απεικονίσεις της οικονομικής κρίσης στον ελληνικό διαφημιστικό λόγο - Ενδεικτικές αναπαραστάσεις σημερινών νηπίων και παιδιών». *Επιστημονική Επετηρίδα*. Παιδαγωγικό

Τμήμα Νηπιαγωγών Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (online). Περιοδική Έκδοση Έρευνας στην Εκπαίδευση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, τ. Ε΄, 150-181.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2009). «Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις. Από τη σχολική διαδικασία στη δημοσιογραφική πρακτική». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ, τ. 47, 7-24.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Μια στάση απατηλής οικειότητας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Τσιτσανούδη, Ν., Ε. Θεοδωρόπουλος & Α. Μαλλίδης (2015). «Γλωσσικές δομές του πόνου σε σύγχρονα δημοσιογραφικά και διαφημιστικά κείμενα – Ο ρόλος της εκπαίδευσης». *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν., Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. Ιωάννινα, 16-17.10.2014, σσ. 729-739

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Παπαδοπούλου, Σ. (2013). «Η αποκάλυψη της “στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας” ως εργαλείο για την εμβάθυνση του

κριτικού γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα». Στα *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου. Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

Φακίνου, Ε. (2011). *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσσες

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31, 71–94.

Attardo, S. (2009). “A commentary on Antonopoulou and Nikiiforidou”. Στο G. Brône & J. Vandaele (Eds.), *Cognitive Poetics. Goals, Gains and Gaps*. Berlin: De Gruyter, 315-317.

- Billig, M. (2007). Critical discourse analysis and the rhetoric of critique. In G. Weiss & R. Wodak (Eds.). *Critical discourse analysis* (pp. 35-46). Palgrave Macmillan, London.
- Block, D. (2009). Identity in applied linguistics: The need for conceptual exploration. *Contemporary applied linguistics*, 1, 215-232.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of anthropology*, 21(1), 13-32.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Breeze, R. (2011). Critical discourse analysis and its critics. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 21(4), 493-525.
- Brown, J. D. (2004). 19 Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. *The handbook of applied linguistics*, 476.
- Brumfit, C. J. (1995) 'Teacher professionalism and research', in G. Cook and B. Seidlhofer (eds) *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press.

- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.
- Chapelle, C. (2013). *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley and Sons, Inc..
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language & Education*, 5(1), 41–54.
- Cochran-Smith, M. (1986). Reading to children: A model for understanding texts. In B. B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (pp. 35–54). Norwood, NJ: Ablex.
- Cook, G. (2011). Discourse analysis. In *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 451-464). Routledge.
- Cook, G. (2015). Birds out of Dinosaurs: The Death and Life of Applied Linguistics. *Applied linguistics*, 36(4), 425-433.

- Cotter, C. (2015). Discourse and media. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin, (Eds.). Malden, MA: Wiley Blackwell. *The handbook of discourse analysis*, 795-821. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2007). *Introduction to applied linguistics: From practice to theory: from practice to theory*. Edinburgh University Press.
- De Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. Routledge.
- De Fina, A. (2019). Discourse and identity. *The Encyclopedia of applied linguistics*, 1-8.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Routledge.
- Duff, P. (2010). *Research Approaches in Applied Linguistics*. In R. Kaplan (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. : Oxford University Press.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of education assessment and instruction. Research findings and recommendations prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association*. American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315-423).

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Malden: Polity.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Longman

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology*. 7(1), 452-487. Ανακτήθηκε από <http://scholarism.net/FullText/2012071.pdf>

Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. London: Routledge.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge university press.

Floyd, C. B. (2011). Critical thinking in a second language. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 289-302.

Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Freire, P. (1984). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Gee, J. P., & Handford, M. (2012). Introduction. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.) *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning and critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.

Hagood, M.C. (2003). New media and online literacies: No age left behind. *Reading Research Quarterly*, 38, 387-391.

Hall, C. J., Smith, P. H., & Wicaksono, R. (2015). *Mapping applied linguistics: A guide for students and practitioners*. Routledge.

Halliday, M. (1978) 'The sociosemantic nature of discourse', in *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., Matthiessen, C., & Halliday, M. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.

- Hashemi, M. R., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(4), 828-852.
- Heath, S. B. (1986c). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 97–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellermann, J. (2015). Three contexts for my work as co-editor: Introduction to the special issue.
- Holmes, J., & Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics*. Routledge.
- Janks, H. (1997). Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 18(3), 329-342.
- Janks, H. (2005). Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 97-110.
- Jegede, O. J., & Noordink, P. (1993, June). The role of critical thinking skills in undergraduate study as perceived by university teachers across academic disciplines. Paper presented at the annual conference on Problem Solving Across the Curriculum, Geneva, NY.

- Kramsch, C. (2015). Applied linguistics: A theory of the practice. *Applied linguistics*, 36(4), 454-465.
- Kubota, R. & Lin, A. (Eds.) (2009). *Race, culture and identities in second language learning*. New York: Routledge.
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268-273.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. Washington: Association for the Study of Higher Education.
- Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7 (1), 95-102.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2008). *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Llamas, C. (2011). Sociolinguistics. In *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 501-514). Routledge.

- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11.
- Lun, V. M. C., Fischer, R., & Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking: Is it about my thinking style or the language I speak?. *Learning and Individual differences*, 20(6), 604-616.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- McNamara, T. (2012). Poststructuralism and its challenges for applied linguistics. *Applied linguistics*, 33(5), 473-482.
- McNamara, T. (2015). Applied linguistics: The challenge of theory. *Applied Linguistics*, 36(4), 466-477.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
- Meyerhoff, M. (2015). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.
- Michaels, S. (1991). The dismantling of narrative development. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 303–352). Hillsdale: Erlbaum.

- Moje, E.B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44, 415-437.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60-92
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. E. (1985). The teaching of thinking. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- O'Halloran, K. (2011). Critical discourse analysis. In *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 465-479). Routledge.
- O'Keeffe, A. (2011). *The media*. In J. Simpson, (Ed.). The Routledge handbook of applied linguistics. Taylor & Francis.
- O'Keeffe, A. (2012). Media and discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.) *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 1-16.

- Pennycook, A. (2009). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Reagan, T. (2006) The explanatory power of critical language studies: Linguistics with an attitude. *Critical Inquiry in Language Studies* 3 (1), 1–22
- Rogers, R. (2017). Critical discourse analysis in education. *Discourse and education*, 41-54.
- Rose, H., & McKinley, J. (2016). The prevalence of pedagogy-related research in applied linguistics: extending the debate. *Applied Linguistics*, 38(4), 599-604.
- Schegloff, E.A. (1997). Whose text? Whose context?. *Discourse & Society*, 8, pp. 165–87.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Simpson, J. (2011). Introduction: Applied linguistics in the contemporary world. In *The Routledge handbook of applied linguistics*. Routledge.
- Stubbs, Michael (1997), ‘Critical comments on Critical Discourse Analysis (CDA)’, in Ann Ryan and Alison Wray (eds), *Evolving Models of Language*, Clevedon: BAAL in assoc. with Multilingual Matters Ltd, pp. 100–16.

- Taylor, S. K., Despagne, C., & Faez, F. (2018). Critical Language Awareness. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-14.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A., & Russ, P. (1991). *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland.
- Tsitsanoudis-Mallidis, N. (2016). The Use of Stereotypes and Clichéd Phrases in Greek Journalistic Discourse-A Teaching Proposal Related to Language Courses/Yunanistandaki Gazetecilik Söyleminde Sterotiplerin ve Kilişelerin Kullanımı: Dil Sınıflarına Yönelik Bir Öğretim Önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Tsitsanoudis – Mallidis, N. & E. Derveni (2018). “Emotive language: Linguistic depictions of the three year-old drowned refugee boy in the Greek journalistic discourse”. *Interface, Journal of European Languages and Literatures*. National Taiwan University, 6, 1-38. (paper online, <http://interface.org.tw/index.php/if/article/view/52>).
- Van Dijk, T. A. (2015). 18 Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 466-487.
- Van Dijk, T. A (1997) *The study of discourse*. in T. A. van Dijk (ed.) *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.

- Van Leeuwen, T. (2015). Critical discourse analysis. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-7.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (1999). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language awareness*, 8(2), 98-110.
- Warburton, T. (2016). Turning the Lens: Reflexivity in Research & Teaching with Critical Discourse Analysis. *Critical Questions in Education*, 7(3), 249-267.
- Wardhaugh, R. (1999). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Weiss, G., & Wodak, R. (Eds.). (2007). *Critical discourse analysis*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H. G. (1984). 'Models and fictions' in *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1999, August). *Coming to terms with reality: Applied linguistics in perspective*. Plenary address to the 12th World Congress of Applied Linguistics, AILA '99, Tokyo.

Widdowson, H. G. (1998), 'Review article: the theory and practice of critical discourse analysis', *Applied Linguistics*, 19 (1): 136–51.

Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., & Booher, C. S. (2003). Psychological critical thinking as a course predictor and outcome variable. *Teaching of Psychology*, 30(3), 220-223.

Wodak, R., & Busch, B. (2004). *Approaches to media texts*. In J. Downing (Ed.), *Handbook of media studies*. London: Sage