



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Τμήμα Φιλοσοφίας

Διδακτορική διατριβή

Η εξέλιξη του γραπτού λόγου των αποφοίτων Λυκείου μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976: Όψεις συνέχειας και μεταβολής στην επάρκεια παραγωγής επεξεργασμένου λόγου

Ειρήνη-Μαρία Τζιώγα

Διδακτορική διατριβή

Η εξέλιξη του γραπτού λόγου των αποφοίτων Λυκείου μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976: Όψεις συνέχειας και μεταβολής στην επάρκεια παραγωγής επεξεργασμένου λόγου

Ειρήνη-Μαρία Τζιώγα

Τα μέλη της τριμελούς επιτροπής:

1. Γκότοβος Αθανάσιος, τ. Καθηγητής
2. Αγγελάκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής
3. Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής

Τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

4. Μπενινκάζα Λουτσιάνα, Καθηγήτρια
5. Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής
6. Χατζηδήμου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής
7. Φτερνιάτη Άννα, Καθηγήτρια

ΕΙΡΗΝΗ – ΜΑΡΙΑ ΤΖΙΩΓΑ

Φιλολογος

Η εξέλιξη του γραπτού λόγου των αποφοίτων Λυκείου μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976: Όψεις συνέχειας και μεταβολής στην επάρκεια παραγωγής επεξεργασμένου λόγου

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα.

«Η έγκριση της παρούσης Διδακτορικής Διατριβής από το Τμήμα Φιλοσοφίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως»
(Ν.5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2.).

Στην οικογενειά μου

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δεν θα είχε υλοποιηθεί χωρίς τη στήριξη και τη συνδρομή συγκεκριμένων ανθρώπων, τους οποίους επιθυμώ από τη θέση αυτή να ευχαριστήσω.

Την πρώτη θέση στις ευχαριστίες μου κατέχει ο επιβλέπων καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αθανάσιος Γκότοβος. Η συνεχής βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου με τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις του, συνέβαλαν τα μέγιστα στην αρτιότερη οργάνωση της δομής και του περιεχομένου της και στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή της. Πέρα ,όμως, από τη βοήθεια και συμπαράσταση στην έρευνα και συγγραφή θα ήθελα να τον ευχαριστήσω για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την εμπύχωση που μου παρείχε με τα ενθαρρυντικά σχόλια του, την προθυμία του να με καθοδηγεί διακριτικά και να με συντρέχει όποια στιγμή είχα ανάγκη της υποστήριξής του και τέλος για τη γενικότερη στάση του απέναντί μου.

Ευχαριστίες ανήκουν και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής τον καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αναστάσιο Εμβαλώτη και τον καθηγητή Παιδαγωγικής του Ιονίου Πανεπιστημίου Κωνσταντίνο Αγγελάκο που με τα σχόλια και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους βελτίωσαν την τελική εκδοχή αυτής της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ ,επίσης, στον αείμνηστο καθηγητή Κλασσικής Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ιωάννη Καζάζη για την καθοριστική βοήθειά του στη συγγραφή του πονήματός μου.

Μερίδιο ,εξάλλου, στις ευχαριστίες μου έχουν όλοι οι φίλοι και συνάδελφοι, που με την κατάθεση των προσωπικών τους γνώσεων και εμπειριών με βοήθησαν να κατανοήσω και να εμβαθύνω σε επιμέρους πτυχές του υπό εξέταση αντικειμένου. Οι ανταλλαγές των απόψεών μας αποδείχτηκαν πολύ σημαντικές για την πορεία της εργασίας μου και στη συνέχεια για την ολοκλήρωσή της.

Τελευταίες, αλλά πρωτεύουσες σε σημασία, είναι οι ευχαριστίες προς την οικογένειά μου, που με στήριξαν όλα αυτά τα χρόνια της έρευνας και της συγγραφής. Η συμπαράστασή τους ήταν ανεκτίμητη ιδιαίτερα όταν με κυρίευαν η απαισιοδοξία για την πρόοδο της εργασίας και η ανασφάλεια για την ολοκλήρωσή της.

Περίληψη

Μεταδικτατορικά, άρχισε να αναπτύσσεται -με επίκεντρο την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης- και να αποκτά μεγάλη δυναμική από τη δεκαετία του '80 κι ύστερα ένα σύμπλεγμα ιδεών και απόψεων περί προϊούσας φθοράς, αλλοίωσης, ευτελισμού και επικείμενης καταστροφής της ελληνικής γλώσσας, οφειλόμενων κατά βάση στην αδυναμία της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως παρέχεται μετά τη Μεταπολίτευση, να διαμορφώσει επαρκείς χρήστες του γραπτού λόγου. Οι απόψεις αυτές, οι οποίες προβάλλονται σε επιστημονικά κείμενα και στον δημόσιο λόγο ως αυταπόδεικτες αλήθειες μιας σταδιακής έκπτωσης των ικανοτήτων των αποφοίτων Λυκείου να χρησιμοποιούν στον γραπτό λόγο τη γλώσσα «ορθά» σε όλα της τα επίπεδα, το μορφολογικό, το γραμματικό, το λεξιλογικό, το συντακτικό ..., ενισχύονται στις δυο δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα από τις εκθέσεις διεθνών οργανισμών και επίσημων φορέων αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, που δείχνουν τάσεις μείωσης των επιδόσεων των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Τις εν λόγω απόψεις επιδιώκει και επιχειρεί να διερευνήσει η παρούσα εργασία, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικότερης επίκαιρης προβληματικής σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης να αναπτύξει ικανότητες και να καλλιεργήσει δεξιότητες των μαθητών που είναι κομβικής σημασίας για την ανταπόκρισή τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της ανεπτυγμένης τεχνολογίας και για την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Για την υλοποίηση των στόχων της, βασίζεται σε ένα πλούσιο σχετικό βιβλιογραφικό υλικό και τα πορίσματα της ενσωματωμένης σ' αυτή έρευνας, η οποία αρθρώνεται στη γενική ερευνητική υπόθεση ότι στο διάστημα από τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 μέχρι σήμερα παρατηρείται στους αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σταδιακή κάμψη της επάρκειάς τους στην παραγωγή επεξεργασμένου γραπτού λόγου.

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης αξιοποιήθηκαν ως εμπειρικό υλικό 1150 γραπτά δοκίμια φοιτητών -δυσνητικά μελλοντικών φιλολόγων- του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα οποία προέρχονται από το αρχείο του Εργαστηρίου Εμπειρικής Εκπαιδευτικής Έρευνας του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και

καλύπτουν την χρονική περίοδο 1986-2015. Τα εν λόγω δοκίμια επελέγησαν με τυχαίο τρόπο από ένα κατά πολύ ευρύτερο corpus γραπτών σε τρόπον ώστε να επιτευχθεί ισορροπία 50 γραπτών ανά έτος, επί των οποίων εφαρμόστηκαν λεπτομερής ανάγνωση και μεθοδικός έλεγχος όσον αφορά στις αποκλίσεις τις οποίες παρουσίαζαν συνολικά στις κατηγορίες «ορθογραφία», «μορφολογία», «λεξιλόγιο», «συντακτικό», «ύφος» και «τονισμό». Πέραν των βασικών αυτών κατηγοριών, τα δοκίμια υποβλήθηκαν σε μια περισσότερο «επιφανειακή» εξέταση όσον αφορά στον ακριβή αριθμό των σελίδων, των παραγράφων, των περιόδων και των κομμάτων που εμπεριείχαν, ενώ ελέγχθηκαν ως προς τις ιδιότητες της αναγνωσιμότητας και της αισθητικής τις οποίες διέθεταν με τη βοήθεια μιας τετράβαθμης κλίμακας από το 1 (προχειρότητα) έως το 4 (άριστη εμφάνιση).

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική Εκπαίδευση, Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976, Γλώσσα, Γραπτός λόγος, Γλωσσική επάρκεια

Abstract

Following the dictatorship, and with a focus on the establishment of demotic Greek as the official language of education, in the 1980s there began to develop and acquire considerable momentum a complex of ideas and opinions regarding the deterioration, alteration, degradation, and imminent collapse of the Greek language, mainly owing to the inability of language education in the new regime to train competent users of the written language. These views, set forth in academic texts and public lectures as self-evident truths of a gradual decline in the abilities of Lyceum graduates to use the language in written form “correctly” at all levels –morphology, grammar, vocabulary and syntax– gained potency in the first two decades of the 21st century, based on reports by international organizations and official bodies entrusted with educational evaluation and quality assurance, which showed tendencies towards declining performance by students in language courses. There is an effort to verify these views in the present dissertation which falls within the framework of a more general questioning of the effectiveness of Greek education in developing students’ competencies and cultivating their skills. This is of crucial importance for their response to the challenges of the modern knowledge society and advanced technological expertise, and for their active participation in social settings.

To implement the dissertation’s objectives, we relied on comprehensive bibliographic material and the results of research incorporated here, which is expressed as a general research hypothesis, namely that between the language reform of 1976 and the present, there has been observed among secondary school graduates in Greece a gradual decline in their ability to produce refined written discourse. To test our research hypothesis, 1150 written essays by potential future philologists studying at the University of Ioannina were evaluated. The essays are from the archive of the Empirical Educational Research Laboratory, Specialization in Education, Department of Philosophy, Education and Psychology at the University of Ioannina, and encompass the years 1986 to 2015.

The essays were chosen at random from a much larger corpus of papers so as to achieve a balance of approximately 50 papers for each of the four years of study. Selected papers were subjected to a detailed reading and methodical checking of deviations presented in the categories of “spelling,” “morphology,” “vocabulary,”

“syntax,” “style,” and “accentuation”. In addition to these basic categories, the essays were subjected to a somewhat more “superficial” examination as regards exact number of pages, paragraphs, periods and commas; they were also checked for the features of readability and aesthetics with the assistance of a four-level scale ranging from 1 (careless) to 4 (excellent appearance). The findings that resulted from examination of the data did not appear to confirm the main research hypothesis, i.e. that in the past 25 years the competencies/skills of students completing secondary education are declining, at least as reflected in written essays produced by graduates of the University of Ioannina’s School of Philosophy.

Key-words: Language Education, Language Education Reform of 1976, Language, Writing, Language proficiency

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	1
1. Γλώσσα και Λόγος.....	4
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και λειτουργικοί ορισμοί.....	4
1.2 Προφορικός και γραπτός λόγος	11
1.2.1 Διακριτικά γνωρίσματα του γραπτού και του προφορικού λόγου ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά τους – Ομοιότητες και διαφορές	12
1.2.2 Λειτουργίες του γραπτού και του προφορικού λόγου.....	16
1.2.3 Αποκλίσεις γραπτού και προφορικού λόγου στη χρήση της γλώσσας	18
2. Γλώσσα και Κοινωνία.....	21
2.1 Η Γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν και κοινωνική πράξη	21
2.2 Γλωσσική συνέχεια και γλωσσική αλλαγή	27
3. Γλώσσα στην Εκπαίδευση	35
Η Γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης	35
3.1 Το γλωσσικό μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι τη Μεταπολίτευση	37
3.2 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 76 και των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων της γλώσσας.....	42
3.3 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της τριετίας 1981-1984.....	48
3.4 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1997 υπό το πνεύμα μιας Παιδείας Ανοιχτών Οριζόντων	56
3.5 Από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Δείκτες συνέχειας και διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	60
3.6 Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο	69
4. Γλωσσική Διδασκαλία και Αναλυτικά Προγράμματα.....	77
4.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και ποιοτικές αλλαγές στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην περίοδο της Μεταπολίτευσης.....	77
4.2 Γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας ή «ενδείκτης» κοινωνικο-πολιτισμικών προσδιορισμών και πολιτικών επιλογών;.....	93

4.3 Η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας ως διακυβεύματος της γλωσσικής διδασκαλίας στην περίοδο της Μεταπολίτευσης	113
4.3.1 Η παραγωγή του γραπτού λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976.....	116
4.3.2 Γλωσσικά Προγράμματα 1982-1985: Από την αποστήθιση γνώσεων για τη γλώσσα στη συνειδητή γνώση της χρήσης της - Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης υπό την επίδραση των εξελίξεων στη Γλωσσολογία και την Παιδαγωγική.....	121
4.3.3 Από την επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου στην κοινωνικο-πολιτισμική του προοπτική: Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.....	130
4.3.4 Ο γραπτός λόγος στο Πρόγραμμα του 2011 υπό το πρίσμα των σύγχρονων επιστημονικών τάσεων και ιστορικών-κοινωνικών αναγκαιοτήτων.....	141
5. Ερευνητική Διαδικασία.....	155
5.1 Προβληματική της έρευνας – Οριοθέτηση ερευνητικού πεδίου.....	155
5.2 Μεθοδολογία.....	160
5.3 Υποθέσεις – Ερευνητικά Ερωτήματα	160
5.4 Εμπειρικό Υλικό	162
5.5 Μέθοδος και διαδικασία επεξεργασίας των δοκιμίων	163
5.6 Συμμετέχοντες.....	166
5.7 Οι μεταβλητές	167
5.7.1. Μεταβλητές εμφάνισης του δοκιμίου.....	167
5.7.2 Μεταβλητές για τις ορθογραφικές αποκλίσεις.....	177
5.7.3 Μεταβλητές για τις μορφολογικές αποκλίσεις.....	196
5.7.4 Μεταβλητές για τις λεξιλογικές αποκλίσεις.....	208
5.7.5 Υφολογικές αποκλίσεις	214
5.7.6 Συντακτικές αποκλίσεις.....	216
5.7.7 Αριθμός παραγράφων.....	218
5.7.8 Παρατονισμοί	220
5.7.9 Απουσία τόνου.....	221
5.7.10 Αριθμός ρημάτων	223
5.7.11 Αριθμός ουσιαστικών	225

5.7.12 Αριθμός επιθέτων	227
5.7.13 Αριθμός συνδέσμων	229
5.7.14 Αριθμός άρθρων	231
5.7.15 Αριθμός περιόδων	233
5.7.16 Αριθμός κομμάτων	235
6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	238
6.1 Γενικές διαπιστώσεις.....	238
6.2. Διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου	243
Βιβλιογραφία	246
Ελληνόγλωσση.....	246
Από μετάφραση.....	260
Ξενόγλωσση	262
Παραρτήματα.....	270

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1: Αναγνωσιμότητα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 170

Γράφημα 2: Αισθητική: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 175

Γράφημα 3 Ουσιαστικό: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 177

Γράφημα 4: Ρήμα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος..... 179

Γράφημα 5: Επίθετο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος..... 181

Γράφημα 6: Μετοχή: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος..... 183

Γράφημα 7: Αντωνυμία: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 185

Γράφημα 8: Επίρρημα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 187

Γράφημα 9: Πρόθεση: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής. 189

Γράφημα 10: Σύνδεσμος: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 191

Γράφημα 11: Άρθρο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος..... 193

Γράφημα 12: Σύνολο ορθογραφικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 195

Γράφημα 13: Ουσιαστικό: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος. 197

Γράφημα 14: Ρήμα:(α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος..... 199

Γράφημα 15: Επίθετο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.....201

Γράφημα 16: Μετοχή: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	203
Γράφημα 17: Αντωνυμία: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	205
Γράφημα 18: Σύνολο μορφολογικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	207
Γράφημα 19: Ακατάλληλη λέξη: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	209
Γράφημα 20: Ανύπαρκτη λέξη: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	211
Γράφημα 21: Σύνολο λεξιλογικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	213
Γράφημα 22: Ύφος: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	215
Γράφημα 23: Σύνταξη: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	217
Γράφημα 24: Αριθμός παραγράφων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος όρος της μεταβλητής.	219
Γράφημα 25: Παρατονισμοί: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής.	220
Γράφημα 26: Απουσία τόνου: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής.	222
Γράφημα 27: Αριθμός ρημάτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	223
Γράφημα 28: Αριθμός ουσιαστικών: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	225
Γράφημα 29: Αριθμός επιθέτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	227

Γράφημα 30: Αριθμός συνδέσμων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	229
Γράφημα 31: Αριθμός άρθρων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	231
Γράφημα 32: Αριθμός περιόδων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	233
Γράφημα 33: Αριθμός κομμάτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.	235

Εισαγωγή

Οι πρόσφατες εκθέσεις διεθνών οργανισμών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου στη βάση των επιδόσεων και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών, καταδεικνύουν αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει σ' αυτούς συγκεκριμένες γνώσεις και να καλλιεργήσει βασικές δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητα προαπαιτούμενα για την επιτυχή ανταπόκρισή τους στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις που τους απευθύνει η σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τους διαγωνισμούς οι οποίοι διενεργούνται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των μαθητών PISA υπό την επίβλεψη και τον συντονισμό του ΟΟΣΑ και στο οποίο η Ελλάδα συμμετέχει συστηματικά, από το 2000, σε όλους τους κύκλους διεξαγωγής του (Ρετάλη 2013), προκύπτει ότι το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στα τρία διαγωνιζόμενα πεδία, την Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, είναι υψηλότερο του μέσου όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στο εξής Ε.Ε.), με αιχμή του δόρατος το πρώτο πεδίο, όπου παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις. Το χειρότερο, η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών της τελευταίας δεκαετίας δείχνει τάση περαιτέρω μείωσης των επιδόσεων και στα τρία γνωστικά αντικείμενα επιφυλάσσοντας στην Ελλάδα μια από τις χαμηλότερες θέσεις στη διεθνή κατάταξη των 67 χωρών οι οποίες συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Τα παραπάνω δεδομένα αποτέλεσαν το ερέθισμα για τη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, το οποίο ενισχύθηκε από τον αυξανόμενο προβληματισμό και τη διάχυτη ανησυχία για το παρόν και το μέλλον του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος -όπως αποτυπώνονται σε πολυάριθμες έρευνες, συνέδρια και βιβλιογραφικό υλικό- στο πλαίσιο μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης στην ικανοποίηση των αναγκών και την υλοποίηση των βασικών επιδιώξεων της Ε.Ε. στην προοπτική ανάδειξης της στην πιο ισχυρή και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά τον κόσμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2002). Συνεκδοχικά, η εστίαση στη μελέτη και τη διερεύνηση της εξέλιξης του γραπτού λόγου των αποφοίτων ελληνικών Λυκείων –φοιτητών των ανθρωπιστικών επιστημών κατά τη διάρκεια των σαράντα περίπου χρόνων που μεσολάβησαν από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, απαντά σε προσωπικά ερωτήματα, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και κοινωνικούς προβληματισμούς σχετικά με την ύπαρξη ή όχι

κάμψης στην ικανότητα των τελειοφοίτων της Β/θμιας Εκπ/σης να εκφέρουν με επάρκεια και ακρίβεια επεξεργασμένο γραπτό λόγο πραγματώνοντας τους κανόνες της Νεοελληνικής σε όλα τα επίπεδα –μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, ορθογραφία, τονισμός, οργάνωση του γραπτού λόγου σε περιόδους, αισθητική του γραπτού κειμένου, αναγνωσιμότητα ... Εντάσσεται, δε, στη γενικότερη προβληματική που αρχίζει να αναπτύσσεται στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80 -βρίσκοντας έκφραση τόσο σε επιστημονικά κείμενα όσο και στον δημόσιο λόγο- σχετικά με μια διαφαινόμενη σταδιακή έκπτωση της ικανότητας των τελειοφοίτων της δεύτερης βαθμίδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να χρησιμοποιούν στον γραπτό λόγο τη γλώσσα «ορθά» και στη βάση ενός οργανωμένου συστήματος κανόνων που διέπουν τη μορφή και τη δομή της, η οποία προβληματική δεν είναι απαλλαγμένη ιδεολογικών στάσεων και πολιτικών προσεγγίσεων.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η ενσωματωμένη στην εργασία έρευνα αρθρώνεται σε μια κεντρική ερευνητική υπόθεση: ότι κατά τη διάρκεια της μελετώμενης χρονικής περιόδου παρατηρείται σταδιακή κάμψη των δεξιοτήτων των μαθητών όσον αφορά στην γλωσσική επιτέλεση, με την έννοια που της έδωσε ο Chomsky, της διαισθητικής (ή συνειδητής) γνώσης των μορφοσυντακτικών κανόνων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος και της ικανότητας έκφρασής τους σε γραπτό λόγο –εμπλουτισμένης, όμως, με επικοινωνιακή διάσταση. Η τελευταία προϋποθέτει τη δυνατότητα του χρήστη να επιλέγει στη βάση ορισμένων κανόνων κοινωνικού περιεχομένου την κατάλληλη γλωσσική μορφή που απαιτούν οι εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας.

Η συγκεκριμένη κάμψη δεν προσεγγίζεται ως προϊόν ιστορικών γλωσσικών «ατυχημάτων» της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των μεταβολών που υφίσταται ως ζωντανός οργανισμός ο οποίος εξελίσσεται πέρα και έξω από παρεμβάσεις οποιουδήποτε τύπου (Τοκατλίδου 2002). Ούτε και εξισώνεται με τη γλωσσική φθορά, όπως είθισται να εκλαμβάνεται από αρκετούς χρήστες της γλώσσας, που, παραβλέποντας τον χαρακτήρα των γλωσσικών μεταβολών στην πορεία του χρόνου, ως *«αναπόδραστης πραγματικότητας, που δεν ανακόπτεται και απορρέει ασύνειδα από τους ίδιους τους ομιλητές, κινητοποιείται από συγκεκριμένες αιτίες προκειμένου να ικανοποιήσει γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες και, στην περίπτωση απώλειας στοιχείων, κινητοποιεί μηχανισμούς αναπλήρωσης»* (Φλιάτουρας 2018: 19), ταυτίζουν την οποιαδήποτε αλλαγή της γλώσσας με την παρακμή. Εισπράττεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται ως πρόβλημα ελλιπούς γνώσης στη χρήση γραπτού

λόγου στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η παραγωγή του δεν αποσκοπεί στην επίτευξη επικοινωνιακού αποτελέσματος, αλλά στην προβολή ή διαπίστωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, που συνιστά εν πολλοίς μια μη φυσιολογική γλωσσική διαδικασία (Μήτσης 2001).

Υπό αυτή την οπτική, βασικό στόχο της έρευνας αποτελεί ο έλεγχος της ευρέως διαδεδομένης άποψης ότι οι μαθητές με το πέρας των σπουδών τους στη Β/θμια Εκπ/ση παρουσιάζουν αδυναμίες στην παραγωγή γραπτού επεξεργασμένου λόγου, οι οποίες οφείλονται, εν πολλοίς, στη γλωσσική εκπαίδευση που προωθείται κατά το εξεταζόμενο διάστημα -και μάλιστα, με την καθιέρωση το 1976 της Κοινής Νεοελληνικής ως επίσημης γλώσσας για την εκπαίδευση και τη διοίκηση- στη βάση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης στην ικανοποίηση κοινωνικο-πολιτικών αναγκών και επιδιώξεων. Τα ευρήματα της έρευνας, αναμένεται να συνεισφέρουν στη γενικότερη προβληματική αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων του γλωσσικού μαθήματος στην καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών, ως δυναμικής κοινωνικής πρακτικής η οποία προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Με άλλα λόγια, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων τους αφενός, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου και αφετέρου, να είναι σε θέση να παράγουν γραπτό -αλλά και προφορικό- λόγο αποτελεσματικό όσον αφορά στον έλεγχο του περιβάλλοντός τους κι αυτής της ίδιας της ζωής τους. Δεδομένου δε, ότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολυσύνθετη διαδικασία, δύσκολη και επίπονη για αρκετούς μαθητές, αλλά διδάξιμη (Berstein 1971), τα ερευνητικά δεδομένα σε συσχέτισμό με σχετικό βιβλιογραφικό υλικό ενδέχεται να προσφέρουν ορισμένες χρήσιμες πληροφορίες προς την κατεύθυνση σχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της επάρκειάς τους στην παραγωγή επεξεργασμένου γραπτού λόγου.

1. Γλώσσα και Λόγος

Την ενότητα συγκροτούν δύο υποενότητες, οι οποίες αναπτύσσονται ως εξής: Στην πρώτη, επιχειρείται η οροθέτηση και αποσαφήνιση των εννοιών στις οποίες αναφέρονται οι όροι «Γλώσσα» και «Λόγος» και η διατύπωση λειτουργικών ορισμών αυτών, προκειμένου να πλαισιωθεί ο χώρος αναφοράς του θέματος, που συνιστά απαραίτητο προαπαιτούμενο για τη θεωρητική προσέγγιση και ανάπτυξή του.

Αντικείμενο της δεύτερης υποενότητας, αποτελεί η ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου, ως διαφορετικών μορφών πραγμάτωσης του ενδιάθετου λόγου για επικοινωνιακούς σκοπούς, που απαντώνται σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Περιγράφονται τα ιδιαίτερα φυσικά χαρακτηριστικά τους, εντοπίζονται οι ομοιότητες που τους συνέχουν και οι διαφορές τους, ερμηνεύονται οι λειτουργίες τους κατά την επικοινωνιακή διαδικασία και επισημαίνονται οι αποκλίσεις τους στη χρήση της γλώσσας.

1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και λειτουργικοί ορισμοί

Η ανάπτυξη του θέματος μιας ερευνητικής εργασίας, προϋποθέτει την εννοιολογική οροθέτηση και αποσαφήνιση των βασικών του όρων, προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο αναφοράς της, που θα επιτρέψει την πολύπτυχη – ολιστική προσέγγισή του υπό την οπτική του συγγραφέα-ερευνητή. Στην προκειμένη περίπτωση, όροι που χρήζουν εννοιολογικής διασάφησης και εννοιολογικού προσδιορισμού είναι η «γλώσσα» και ο «λόγος», ως έννοιες τα περιεχόμενα των οποίων διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο επικοινωνιακών διαδικασιών και λειτουργιών κομβικής σημασίας για την κοινωνική ζωή συντείνοντας στην κατανόηση από τον άνθρωπο και τον έλεγχο του περιβάλλοντός του, τη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και σχέσεων για την ικανοποίηση αναγκών και την πλήρωση ενδιαφερόντων του, την ανάπτυξη του ανθρώπινου πνεύματος και την πρόοδο του ανθρώπινου πολιτισμού (Αθανασίου 2001).

Η απόδοση ενός συγκεκριμένου, σαφούς και καθολικά αποδεκτού ορισμού στη «γλώσσα», συνιστά άκαρπη προσπάθεια. Κι αυτό, γιατί ως όρος αναφέρεται σε ένα πολύπλοκο, πολύμορφο και πολυσύνθετο φαινόμενο, σύμφυτο με την ανθρώπινη ύπαρξη και διακριτικό γνώρισμά της, το οποίο διαθέτει δυναμική και ιστορικότητα και σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Χαραλαμπίδης 1992).

Είναι λογικό, κατά συνέπεια, να επιδέχεται και να υπόκειται σε διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με τις φιλοσοφικές αναζητήσεις και τις ιστορικές αναγκαιότητες μιας εκάστοτε κοινωνίας στην οποία λειτουργεί, τις επιστημολογικές εξελίξεις στο πεδίο της προϊόντος του χρόνου, τον επιστημονικό τομέα και τη θεωρητική οπτική υπό την οποία προσεγγίζεται κάθε φορά από τους διάφορους μελετητές και ερευνητές της, όπως και τους τομείς εστίασης του ενδιαφέροντός τους σε αναφορά με τους ιδιαίτερους στόχους και σκοπούς τους.

Δεδομένων των παραπάνω, παρά το γεγονός ότι η μελέτη της γλώσσας απασχόλησε πάντα την ανθρώπινη σκέψη σε επίπεδο φιλοσοφικό, αισθητικό, ιστορικό, αλλά και μεθοδολογικό και διδακτολογικό, αρχής γενομένης από τους Έλληνες φιλοσόφους της αρχαιότητας, στους οποίους πιστώνονται οι πρώτες θεωρητικές αναζητήσεις αναφορικά με τη γλώσσα και τη σχέση της με τον κόσμο και τον άνθρωπο (Τοκατλίδου 2003), ένας ακριβής προσδιορισμός της φύσης και της ταυτότητάς της δεν είναι εφικτός. Εξ ου και η ποικιλία των ορισμών που εντοπίζονται κατά καιρούς στη βιβλιογραφία, διεθνή και εγχώρια, και οι οποίοι ελέγχονται συχνά από ομοτέχνους Γλωσσολόγους ως «στενοί» και ελλιπείς λόγω του ότι επικεντρώνουν συνήθως σε μια πτυχή της γλώσσας ή αντανακλούν τις απόψεις μιας ορισμένης γλωσσολογικής σχολής.

Ενδεικτικά, οι Αμερικανοί Γλωσσολόγοι Block και Trager (1942: 5) προσδιορίζουν τη γλώσσα ως *«σύστημα αυθαίρετων (με την έννοια των «ανερμήνευτων» στη βάση μιας γενικής αρχής) φωνητικών συμβόλων, μέσω των οποίων τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους»*, εστιάζοντας στην επικοινωνιακή λειτουργία της προφορικής γλώσσας. Μια εικοσαετία περίπου αργότερα, ο Hall (1968) διευρύνει το εννοιολογικό της περιεχόμενο για να αναδείξει εκτός της επικοινωνιακής της διάστασης και την πολιτισμική ορίζοντάς την ως θεσμό στη βάση του οποίου οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν κοινωνικά μέσω αυθαίρετων προφορικών/ακουστικών συμβόλων, που χρησιμοποιούν καθ' ἑξίν.

Ο εν λόγω ορισμός, είναι φανερό ότι έχει τις καταβολές του στις θέσεις του Ελβετού Γλωσσολόγου Ferdinand de Saussure, ιδρυτή της σύγχρονης Δομικής Γλωσσολογίας, η οποία εστιάζει στη μελέτη της λειτουργίας της γλώσσας στον άξονα της συγχρονίας, ως σημειωτικού συστήματος επικοινωνίας, όπως λειτουργεί ολοκληρωμένα και συστηματικά σε μία συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία παρέχοντας

στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας τη δυνατότητα να διαδρούν γλωσσικά (Μήτσης 1998α: 30). Στον Saussure πιστώνεται η διάκριση του (ανθρωπίνου) συστήματος επικοινωνίας σε τρία επίπεδα, τον *λόγο*, ως ικανότητας επικοινωνίας μέσω του έναρθρου λόγου, τη *γλώσσα*, με την έννοια του γραμματικού συστήματος που έχουν εσωτερικευμένο στη σκέψη τους όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας και την *ομιλία*, η οποία συνιστά την απτή, ορατή υλική πραγμάτωσή του -τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο- για καθέναν τους χωριστά (Χαραλαμπίκης 1998: 113)¹.

Στη βάση αυτής της διάκρισης, η γλώσσα, με την έννοια του πολύπλοκου, αυτόνομου συστήματος γνώσης –ανεξάρτητου από άλλα και ιδιαίτερα αφηρημένου, υπό την έννοια ότι ακολουθεί μια καθαρά ενδογλωσσική λογική με αποτέλεσμα να μη γίνεται άμεσα ορατή η οργάνωσή του στη βάση των επιφανειακών στοιχείων της ομιλίας, αναγνωρίζεται από τον Saussure (1971: 27-33) ως κοινωνικός θεσμός. Ένα κοινωνικό θέσπισμα μιας γλωσσικής κοινότητας, που χρωστά την ύπαρξή του σε ένα είδος «συμβολαίου» χρήσης του ανάμεσα στα μέλη της και διαθέτει διττό χαρακτήρα: πρωταρχικά κοινωνικό –ανεξάρτητο από τα άτομα και δευτερευόντως, ψυχοφυσικό, ο οποίος δίνει υπόσταση στον πρώτο μέσω της γλωσσικής δραστηριότητας /συμπεριφοράς αυτών. Κατά τον Ελβετό Γλωσσολόγο, σαφώς επηρεασμένον από τις ιδέες του von Humboldt, ο οποίος αντιλαμβανόταν τη γλώσσα ως το όργανο που μορφοποιεί τη σκέψη και γεφυρώνει την υποκειμενικότητα του ατόμου με την κοινωνική αντικειμενικότητα (πραγματικότητα), γλώσσα και σκέψη είναι αναπόσπαστες και αδιαίρετες. Η γλώσσα, ως σύστημα γλωσσικών στοιχείων που εκφράζουν ιδέες, συνιστά τον κύριο φορέα της ανθρώπινης σκέψης καθ' ον χρόνον η νόηση υφίσταται μέσω αυτής.

Στον κοινωνικο-πολιτισμικό χαρακτήρα της γλώσσας δίνει βαρύτητα και ο E. Sapir (1970), για τον οποίο η γλώσσα είναι η καθαρά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος για τη μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και επιθυμιών μέσω ενός συστήματος

¹ Αξίζει να επισημανθεί ότι η ορολογία με την οποία αποδίδεται στα ελληνικά η διάκριση του Saussure, δεν είναι καθολικά αποδεκτή από την κοινότητα των Γλωσσολόγων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πρακτικά προβλήματα εννοιολόγησής της με προεκτάσεις στη θεωρητική της προσέγγιση. Ενδεικτικά, επί του προκειμένου, ενώ ο Μπαμπινιώτης (1998, 56) αποδίδει το τριμερές “language”, “langue”, “parole” με τους αντίστοιχους «γλώσσα», «λόγος ή ενδιάθετος λόγος» και «ομιλία ή φωνούμενος λόγος», η μεταφράστρια του βιβλίου του Lyons “Εισαγωγή στη Γλωσσολογία» (1995, 29) Μαρία Αραποπούλου, γλωσσολόγος και επιστημονική ερευνήτρια στο Τμήμα Γλωσσολογίας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας επιλέγει να προτείνει για την απόδοση των όρων “langue” και “parole” τους αντίστοιχους «γλώσσα» ή «γλωσσικό σύστημα» και «γλωσσική συμπεριφορά».

συμβόλων παραγόμενων εκούσια –ενός «αυθαίρετου» συμβολικού συστήματος αναπαράστασης της αισθητής πραγματικότητας προορισμένου για επικοινωνία (σ. 15), το οποίο συνιστά προϊόν μακράς κοινωνικής χρήσης και είναι *«στενά δεμένο με το σύνολο των συνηθειών και των πεποιθήσεων, που είναι κοινωνική κληρονομιά»* (σ.203). Υπό αυτή την έννοια, κάθε γλώσσα εμπεριέχει μια ιδιαίτερη θεώρηση του κόσμου, στη βάση της οποίας οργανώνεται και κατευθύνεται η σκέψη των χρηστών της –άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γλώσσα- διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους και δομούνται κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας.

Οι θεωρητικές απόψεις του Sapir, που δεν απέχουν ουσιαστικά από τις αρχές της δομικής Γλωσσολογίας, εξακολουθούν να διατηρούν την ισχύ τους μέχρι σήμερα, όπως δείχνει ο ορισμός της γλώσσας από τον Lewis στα τέλη του 20^{ου} αιώνα (1993:51), ο οποίος την προσδιορίζει ως αντανάκλαση ιδεών, φορέα και δημιουργό της λογικής σκέψης και βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, χωρίς το οποίο ούτε ολοκληρωμένη σκέψη ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας θα υπήρχε.

Την κοινωνική φύση και τη δομική οργάνωση της γλώσσας υποστηρίζουν, επίσης, ο Martinet (1970: 20), ορίζοντάς την ως *«όργανο επικοινωνίας με διπλή άρθρωση και φωνητική εκδήλωση»*, μέσω του οποίου η ανθρώπινη εμπειρία αναλύεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε γλωσσική κοινότητα, και ο Hymes (1973: 59, 73), σύμφωνα με τον οποίο η γλώσσα αποτελεί επικοινωνιακό *«εργαλείο πλασμένο από την ιστορία και τη χρήση του»* για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και την εξελικτική προσαρμογή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεώρηση της γλώσσας από τον G.H. Mead, Αμερικανό φιλόσοφο, κοινωνιολόγο και ψυχολόγο –εκπρόσωπο της φιλοσοφικής-επιστημολογικής παράδοσης του πραγματισμού και «πατέρα» της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, που κατέχει προνομιακή θέση στην Παιδαγωγική λόγω της ευχέρειας που παρέχει στην προσπέλαση φαινομένων κοινωνικοποίησης στον ‘μικρόκοσμο’ της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω των οποίων κατανοείται, αποκτά νόημα και ερμηνεύεται η παιδαγωγική πραγματικότητα (Γκότοβος 2002: 42). Ως μια από τις ηγετικές φιγούρες του ρεύματος του πραγματισμού, ο Mead προσεγγίζει τον άνθρωπο ως ένα δρων υποκείμενο, εξ ορισμού κοινωνικό, που αναπτύσσεται στην υποκειμενικότητά του και συγκροτεί τον

«Εαυτό» μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον και τα άλλα δρώντα υποκείμενα εντός του (Morris 2015). Σ' αυτή τη συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους άλλους, που συντελείται στο πλαίσιο της κοινωνικής-ομαδικής ζωής -αρχής γενομένης από την πρωταρχική ομάδα στην οποία εντάσσεται, την οικογένεια- και αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της ατομικής –μοναδικής στην υποκειμενικότητά της ταυτότητας του ανθρώπου, καθοριστικός είναι ο ρόλος της γλώσσας -ενταγμένης αποκλειστικά στο γενικό πλαίσιο των «συνδεομένων με το σώμα εκφράσεων» (Χριστοδουλίδη-Μαζαράκη 1997: 123)- ως ενός *«τεράστιου και πολύπλοκου οργανισμού σημαντικών συμβόλων»* (Γκότοβος 2002: 44) κοινωνικής προέλευσης. Τα σύμβολα αυτά, γνωστά ως «χειρονομίες», απευθύνονται κατά την γλωσσική επικοινωνία ταυτόχρονα στον πομπό και τον δέκτη τους -με τη μορφή φωνητικών σημάτων που συμβολίζουν το ίδιο αντικείμενο και για τους δύο-προκειμένου να ρυθμίσουν τις ατομικές τους ενέργειες στη βάση μιας αμοιβαίας προσαρμογής αυτών στο πλαίσιο του κοινωνικού έργου (ό.π.: 44-5).

Έναν ορισμό της γλώσσας διαφορετικής οπτικής δίνει ο Chomsky (1957: 44) στη βάση της θεωρητικής του αρχής ότι η γλώσσα -με την έννοια της δυνατότητας παραγωγής «σωστών» φράσεων και αναγνώρισης των «γραμματικά απαράδεκτων»- συνιστά εγγενή ιδιότητα του ανθρώπου και όχι κοινωνική κατασκευή. Σύμφωνα με αυτόν, *«μια γλώσσα είναι ένα σύνολο (πεπερασμένο ή μη) προτάσεων (νοουμένων ως διαισθητικά αποδεκτών από τους ομιλητές της φυσικής γλώσσας ακολουθιών γλωσσικών στοιχείων), καθεμιά από τις οποίες είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων»*. Ο Mounin (2003), εξάλλου, εστιάζοντας στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας την ορίζει ευρύτερα ως οποιοδήποτε σύστημα σημείων μπορεί να χρησιμεύσει για την επίτευξη της επικοινωνίας.

Οι διαφορές που παρουσιάζουν οι παραπάνω ορισμοί -προϊόντα διαφόρων θεωριών για τη γλώσσα και ποικίλων προσεγγίσεών της- δημιουργούν σύγχυση όσον αφορά στο περιεχόμενο της έννοιας δικαιώνοντας τον Robins (1979: 21-25), ο οποίος, αποφεύγοντας να διατυπώσει έναν τυπικό ορισμό της με το σκεπτικό ότι τέτοιοι ορισμοί *«είναι συνήθως τετριμμένοι και ελάχιστα πληροφοριακοί, εκτός αν προϋποθέτουν . . . κάποια γενική θεωρία της γλώσσας και της γλωσσικής ανάλυσης»*, επιλέγει να απομονώσει και να αναδείξει κάποια ουσιώδη ειδοποιά χαρακτηριστικά της. Κατ' αυτόν, οι γλώσσες είναι στη βάση τους *«συστήματα συμβόλων... βασισμένα*

σχεδόν αποκλειστικά στην καθαρή ή αυθαίρετη σύμβαση», που, όμως, διαθέτουν «ευελιξία και προσαρμοστικότητα».

Οι σύγχρονες θεωρητικές απόψεις, συγκλίνουν στον γενικό ορισμό της γλώσσας ως μέσου παραγωγής μηνυμάτων και βασικού τρόπου επικοινωνίας με τη μορφή ενός κώδικα γλωσσικών σημείων ορισμένης μορφής, συσχετιζόμενων μεταξύ τους και συναρθρωμένων σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες σε ένα οργανωμένο και συστηματοποιημένο δίκτυο σχέσεων -διαφορετικής υφής σε κάθε γλώσσα- το οποίο συγκροτεί τη δομή της. Στη βάση των σταθερών αρχών που συνέχουν το οργανωμένο αυτό σύστημα, δημιουργούνται και μεταβιβάζονται νοήματα, με την έννοια των νοητών οντοτήτων που συνιστούν τα περιεχόμενα της γλώσσας, μορφοποιημένα σε ακουστικά ή οπτικά σύμβολα, τα οποία τα αισθητοποιούν προωθώντας την επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με στόχο την ικανοποίηση αναγκών και την εκπλήρωση ενδιαφερόντων. Υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι οι συνομιλητές διαθέτουν γνώση του ίδιου γλωσσικού συστήματος, η οποία τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τους μορφικούς συμβολισμούς των μεταβιβαζόμενων σημασιών, να τους κατανοούν και να «απαντούν» αποτελεσματικά σ' αυτούς (Μήτσης 1998, 2015· Μπαμπινιώτης 1998· Τοκατλίδου 2003· Χατζησαββίδης, 2001).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις σύγχρονες θέσεις της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, οι οποίες απηχούν είτε άμεσα είτε έμμεσα –με την ίδια ή διαφορετική ορολογία τις θέσεις του Saussure (1971), η γλώσσα είναι το σύστημα των ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνούμε (Κατή 1992), ένας μηχανισμός, κατά βάση, εκούσιας παραγωγής μηνυμάτων στη βάση του «λόγου», ο οποίος συνιστά αποκλειστικό προνόμιο του ανθρώπου και καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πρόκειται, στην ουσία, για ένα ρυθμιστικό γλωσσικό σύστημα το οποίο μοιράζονται τα μέλη μιας κοινότητας ομιλητών, ένα σύνολο σημείων και κανόνων που επιτρέπουν στον καθένα τους να κατανοεί τα κοινωνικά οροθετημένα νοήματα που του απευθύνουν οι άλλοι - αισθητοποιημένα σε ηχητικά ή οπτικά σύμβολα- και να γίνεται κατανοητός όσον αφορά στα εκφερόμενα προς αυτούς από τον ίδιο μηνύματα. Ως καθολικής ισχύος φαινόμενο, έχει χαρακτήρα αφενός, δυναμικό, δεδομένου ότι δεν παραμένει στατικό και αναλλοίωτο, αλλά εξελίσσεται, διευρύνεται και βελτιώνεται προϊόντος του

χρόνου στη βάση των εμπειριών του ατόμου, και αφετέρου, κοινωνικό, υπό την έννοια ότι αναπτύσσεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το στενό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Κατά τον Saussure (1971), στον λόγο, νοουμένου ως εσωτερικού δομικού συστήματος της γλώσσας, ενσωματώνονται και εσωτερικεύονται όλες οι σχέσεις των γλωσσικών σημείων που αναφέρονται στη νοοτροπία και στην ψυχοσύνθεση των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, στον πολιτισμό, τις σχέσεις, τις λειτουργίες και τις δραστηριότητές τους εντός κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου και σε συναφείς παράγοντες, συγκροτώντας ένα σώμα ασυνείδητης, εν πολλοίς, γνώσης, η οποία μεταφέρεται ενσυνείδητα στην «ομιλία», με την έννοια της πρακτικής εφαρμογής αυτής της γνώσης σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Υπό αυτή την έννοια, ο πολιτισμός και η κοινωνία παρουσιάζονται στο άτομο μέσω γλωσσικών τύπων ως μια διάρθρωση λιγότερο ή περισσότερο αυτονόητων σημασιολογικών συναρτήσεων και τρόπων συμπεριφοράς. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής μιας κοινωνίας, ενός κοινωνικού στρώματος, μιας ομάδας, ρυθμίζεται γλωσσικά κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ολοκληρώνεται κατά την πορεία της προσωπικής βιογραφίας ως συνηθισμένο, υποκειμενικό (εσωγλωσσικό) στυλ σκέψης και εμπειρίας, το οποίο προσανατολίζει και κατευθύνει τη δράση του κάθε ατόμου στην καθημερινή του πραγματικότητα.

Κατά τούτο, ο λόγος, ως πρότυπο σύστημα γλωσσικών στοιχείων που διαπλέκονται σε δίκτυο σχέσεων στη βάση συγκεκριμένων κανόνων και αρχών και επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, συνιστά την αφανή πλευρά της γλώσσας, το αφηρημένο σύστημά της, το οποίο υπάρχει δυνάμει στον εγκέφαλο-νου των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, έχει κοινωνική διάσταση, γενικό, υπερατομικό χαρακτήρα, σταθερή, μόνιμη υφή, και αισθητοποιείται στην «ομιλία», ως ατομικής έκφρασης του κοινωνικού, όπως εκδηλώνεται στην εκάστοτε χωροχρονική επικοινωνιακή συνθήκη. Πρόκειται για το «εκτελεστικό», κατά Saussure, μέρος της γλώσσας- που συντελείται στη βάση της ατομικής «σκευής» του κάθε ομιλητή – εμφανίζει, κατά συνέπεια, παραλλαγές στην πραγμάτωσή του στον βαθμό που το κάθε άτομο μπορεί να επιλέξει, μέσα στα όρια που θέτει το γλωσσικό σύστημα, τους τρόπους με τους οποίους θα εκφραστεί (Μπαμπινιώτης 1998: 56-59). Συνεπώς, ενώ ο ενδιάθετος λόγος ως καθολική ικανότητα του ανθρώπου έχει γενικό, αφηρημένο χαρακτήρα και κοινωνική διάσταση, χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, διέπεται από

αναγκαιότητα και διαθέτει διάρκεια, η ομιλία ως εμπρόθετη πράξη ενέχει ατομική διάσταση –γι’ αυτό και διακρίνεται για την ετερογένειά της, είναι προσιτή στις αισθήσεις, απτή και συγκεκριμένη και έχει προσωρινό, στιγμιαίο και περιπτωσιακό χαρακτήρα, καθώς διέπεται από τυχαιότητα και συμπτωματικότητα. Η σχέση, άλλωστε, που συνδέει τον «ενδιάθετο» και τον «φωνούμενο» λόγο είναι ιεραρχική, με την έννοια ότι η ομιλία συνιστά προϊόν της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος –ένα επιτελεστικό όργανο για την πραγμάτωσή του σε προφορικό ή γραπτό επίπεδο, το οποίο θεωρείται ότι κείται εκτός του συστήματος του.

1.2 Προφορικός και γραπτός λόγος

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος συνιστούν υποκατηγορίες της ομιλίας, της πραγμάτωσης, δηλαδή, του ενδιάθετου λόγου μέσω της διανοητικής ικανότητας του ατόμου να αξιοποιεί τη γνώση του προτύπου συστήματός του για επικοινωνιακούς σκοπούς σε ποικίλες περιστάσεις (Hymes 1972). Πρόκειται, στην ουσία, για δυο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης νοημάτων και σημασιών, δύο κομβικές λειτουργικές ποικιλίες της ομιλίας, οι οποίες διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, με την έννοια ότι μπορεί η μία να μεταγραφεί στον κώδικα της άλλης χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος. Ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται ως προς τη φύση και τα χαρακτηριστικά τους -εν μέρει, τουλάχιστον (Chafe 1982)- με κριτήριο συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό όχι μόνον τα ειδοποιά τους στοιχεία αλλά και τις λειτουργίες και τους στόχους τους: αφενός, τις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις με τις οποίες συνδέονται, υπηρετώντας, κατά συνέπεια, διαφορετικούς στόχους, και τις επικοινωνιακές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζονται και αφετέρου, τον χρόνο παραγωγής τους (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 50-52).

Υπό αυτό το πρίσμα, θα ορίζαμε τις δύο επικοινωνιακές δραστηριότητες που συγκροτούν τις αντίστοιχες μορφές λόγου ως «τα ακρότατα ενός συνεχούς» (Renkema 1993· Tannen 1982), στον άξονα του οποίου κατατάσσονται τα διάφορα είδη λόγου διαβαθμισμένα ως προς τον βαθμό προφορικότητας και «γραπτότητας» που εμπεριέχουν κατά τη χρήση τους στην ανθρώπινη επικοινωνία αποδεικνύοντας ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αποτελούν αποκλίνοντα μέλη μιας διχοτομίας. Συνιστούν απλά διαφορετικές μορφές εκφοράς του λόγου οι οποίες απαντώνται σε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας και εξυπηρετούν ιδιαίτερες

επικοινωνιακές σκοπιμότητες. Γι' αυτό και, χωρίς να είναι εντελώς αυτόνομες και ανεξάρτητες μεταξύ τους, διαφοροποιούνται αρκετά ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες τους. Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, ούτε στεγανές και διακριτές μεταξύ τους ούτε, πολύ περισσότερο, αντιθετικές μορφές λόγου αποτελούν, το αποδεικνύει πέραν πάσης αμφιβολίας η χρήση «υβριδικών μορφών λόγου» τόσο σε γραπτά -κυρίως- όσο και προφορικά κείμενα, στις οποίες ο συνδυασμός στοιχείων προφορικότητας και γραπτότητας σε συμπληρωματικότητα μεταξύ τους καθιστά τη διάκριση των δύο ειδολογικών ποικιλιών λόγου μη ευδιάκριτη.

1.2.1 Διακριτικά γνωρίσματα του γραπτού και του προφορικού λόγου ως προς τα φυσικά χαρακτηριστικά τους – Ομοιότητες και διαφορές

Η σύνδεση των δύο μορφών λόγου με διαφορετικές περιστάσεις και σκοπιμότητες επικοινωνίας, διαμορφώνει τον χαρακτήρα τους, που στην περίπτωση του προφορικού λόγου –προορισμένου να ανταποκριθεί στις τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, είναι άμεσος, «ζωντανός», αυθόρμητος και οικείος σε αντίθεση με αυτόν του γραπτού, ο οποίος χρησιμοποιείται, συνήθως, για την ικανοποίηση των αναγκών μιας συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας. Υπό αυτή την έννοια, ο προφορικός λόγος είναι από τη φύση του απροσχεδίαστος –γι' αυτό και «αφρόντιστος», καθώς διαμορφώνεται, συνήθως, τη στιγμή που εκφωνείται υπό την πίεση του χρόνου και του ακροατή, ενώ ο γραπτός σχεδιάζεται και οργανώνεται μεθοδικά τόσο ως προς τη μορφή όσο και το περιεχόμενό του, αφού ο συγγραφέας του διαθέτει μεγαλύτερη άνεση χρόνου, που του επιτρέπει να σκεφτεί και να συντάξει το γραπτό του, να το ελέγξει, να το διορθώσει και, ενδεχομένως, να το ξαναγράψει (Πολίτης 2001).

Απόρροια της «διαφοράς φάσης» η οποία χαρακτηρίζει την παραγωγή των δύο μορφών λόγου, είναι η «εντέλεια» του γραπτού, με την έννοια της απόλυτης συγκρότησης και της πλήρους ολοκλήρωσης ενός κειμένου μεστού περιεχομένου, πυκνής διατύπωσης και εκφραστικής στιλπνότητας (Cook 1989), σε αντιδιαστολή με την κατάτμηση του προφορικού, που εξασφαλίζει στον πρώτο υπεροχή έναντι του δεύτερου όσον αφορά στη μετάδοση των μηνυμάτων. Ωστόσο, το πλεονέκτημα του γραπτού λόγου να διαθέτει αφθονία χρόνου για την παραγωγή του, αντισταθμίζει ο προφορικός με το πλούσιο «οπλοστάσιο» που έχει στην κατοχή του για τη μετάδοση

πληροφοριών, εμπειριών και νοημάτων –τον επιτονισμό, τον ρυθμό, τις παύσεις, τις επαναλήψεις, εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, όπως η στάση του σώματος, οι συνοδευτικές των λόγων χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, τα βλέμματα (Αθανασίου 2001).

Τα στοιχεία αυτά, συστήνουν ένα πλέγμα παράλληλων σημασιών πλάι στις φωνητικά εκφρασμένες, το οποίο υποβοηθεί την πρόσβαση του ακροατή στα εκφερόμενα νοήματα καθιστώντας ευκολότερη την κατανόηση και την ερμηνεία του περιεχομένου των λόγων του εκάστοτε ομιλητή. Στην περίπτωση, μάλιστα, που οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα σε μια προφορική επικοινωνία, τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν συνήθως ασύνειδα οι ομιλητές μέσω «*παραγλωσσικών τεχνασμάτων*», κατά την έκφραση των Foster & Brandes (1980: 4) -τα οποία άλλοτε επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα λεγόμενά τους και άλλοτε τα θέτουν σε αμφισβήτηση και τα διαψεύδουν- ενδέχεται να είναι αυτά που φέρουν το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφωνήματος και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Των παραπάνω στοιχείων στερείται ο γραπτός λόγος, που προσπαθεί να αντισταθμίσει την έλλειψή τους με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, διάφορα κειμενικά χαρακτηριστικά και, κυρίως, τη στίξη, η οποία εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δευτέρου επιπέδου – υπονοήματα, υποδηλώσεις, ειρωνεία, συναισθηματικές σημασίες (Brown & Yule 1983).

Μία άλλη, εξάλλου, δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπίσει ο γραπτός λόγος, ώστε να γίνει προσβάσιμος, κατανοητός και ερμηνεύσιμος από τους αποδέκτες του, είναι η αποστασιοποίησή του από το άμεσο φυσικό πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης. Ο προφορικός λόγος είναι «πλαισιωμένος», με την έννοια ότι είναι προσδεδεμένος στο άμεσο βίωμα της καθημερινής πραγματικότητας, περιέχει, με άλλα λόγια, αναφορές στην κοινή εμπειρία, σε αντικείμενα, πρόσωπα και δραστηριότητες του παρόντος, απτά, συγκεκριμένα και κατανοητά, την ίδια στιγμή που τα νοήματά του υποστηρίζονται από παραγλωσσικά στοιχεία άμεσα ορατά, τα οποία συνδυάζονται και συσχετίζονται με τα γλωσσικά. Ο γραπτός, αντίστοιχα, στερείται περικειμενικών υποστηριγμάτων (Κωστούλη 2009). «Απελευθερωμένος» από χωρικά, χρονικά και καταστασιακά συμφραζόμενα, αναφέρεται περισσότερο σε απύουσες «οντότητες», σε πρόσωπα, γεγονότα, καταστάσεις ή εμπειρίες που δεν αποτελούν μέρος του άμεσου συγκείμενου –δεν υποστηρίζονται, επομένως, από αυτό,

με συνέπεια συχνά να υπάρχει ανάγκη παράθεσης στοιχείων επεξηγηματικών της επικοινωνιακής περίπτωσης. Κατά τούτο, ο προφορικός λόγος υπερτερεί του γραπτού σε ό,τι αφορά στον τρόπο μετάδοσης πληροφοριών και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητα της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, η οποία θεμελιώνεται στην άμεση αλληλεπίδραση ομιλητή και ακροατή και τη δυναμική συνεμπλοκή τους στην επικοινωνιακή δραστηριότητα (Βάμβουκας 1991: 79) μέσω μιας συνεχούς αλληλοτροφοδότησής τους σε επίπεδο νοημάτων και σημασιών, που συνιστά εγγύηση για την κατανόηση του λόγου.

Σ' αυτό το πλεονέκτημα του προφορικού λόγου, αντιστοιχεί το μειονέκτημα της προσωρινότητας των μηνυμάτων που εκπέμπει λόγω των πεπερασμένων δυνατοτήτων της μνήμης, βραχύχρονης και μακρόχρονης, να συγκρατεί και να ανακαλεί «φωτογραφικά» απεριόριστο αριθμό πληροφοριών σε βάθος χρόνου. Σε αντίθεση, ο γραπτός «*διαθέτει το προνόμιο να προσδίδει οπτική διάσταση, οινεί αποκρυστάλλωση στο μήνυμα και βέβαια, τη μονιμότητα στην αποθήκευση και αντικειμενική απομνημόνευση της πληροφορίας*» (Βασιλαράκης 1991: 52). Υπό αυτή την άποψη, ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως στατική και αντικειμενική μορφή λόγου, η οποία υπακούει σε κωδικοποιημένες νόρμες, που απαιτούν αποκωδικοποίηση των οπτικά παρατηρήσιμων γραφικών γλωσσικών στοιχείων, και περιγράφεται από την τυπική γραμματική (Chafe 1985).

Στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών του, επικρατεί η τάση να προσλαμβάνεται ως πιο «συντηρητικός» σε σχέση με τον προφορικό (Μοσχονάς 2007: 98), ο οποίος θεωρείται μοχλός αλλαγής και ανανέωσης της γλώσσας στο πλαίσιο της -προϊόντος του χρόνου- εξέλιξής της, ως ζωντανής πραγματικότητας και ανθρώπινης δραστηριότητας που παρακολουθεί τις ανάγκες των εκάστοτε χρηστών της. Παράλληλα, η μακρόβια σταθερότητά του σε σύγκριση με την αστάθεια του προφορικού, όπως αποτυπώνεται στην πασίγνωστη λατινική ρήση “*verba volant – scripta manent*», σε συνδυασμό με το επεξεργασμένο λεξιλόγιο, τη φροντισμένη έκφραση, την επιμελημένη σύνταξη, την πυκνότητα των νοημάτων και την εκφραστική του ακρίβεια, συνέβαλαν στην εκτίμησή του ως «υψηλής» λειτουργικής ποικιλίας της γλώσσας, ανώτερης της προφορικής, την οποία ενίσχυσε η χρήση του σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας προσδίδοντάς του συμβολική αξία ως μεταδότη της απόλυτης και αντικειμενικής αλήθειας.

Αυτή η αντίληψη περί της υπεροχής και του υψηλότερου κύρους του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού λόγω της καλύτερης εκφραστικής του ποιότητας, που τον καθιστά αντιπροσωπευτική μορφή λόγου, η οποία πρωτοεμφανίστηκε την εποχή των Αλεξανδρινών φιλολόγων σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον τους για τη μελέτη των γραπτών κειμένων, και μάλιστα των αναγνωρισμένης υψηλής φιλοσοφικής και λογοτεχνικής αξίας κλασικών δημιουργημάτων, εξακολουθεί και στην εποχή μας να έχει αρκετούς θερμούς οπαδούς. Ωστόσο, στους θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς των Γλωσσολόγων η γραφή ουδέποτε κατείχε κεντρική θέση, ενώ η σύγχρονη Γλωσσολογία, χωρίς να αξιολογεί τις δύο μορφές λόγου, έχει αναγνωρίσει το αυτονόητο της προτεραιότητας του προφορικού έναντι του γραπτού τόσο σε επίπεδο ιστορικό όσο και βιολογικό, δομικό και λειτουργικό (Lyons 1992: 30-34) βασισμένη σε εμπειρικές γενικεύσεις, οι οποίες επέχουν και θέση επιχειρημάτων.

Ιστορικά, οι ανθρώπινες κοινωνίες επικοινωνούσαν προφορικά πολλές χιλιετίες πριν την ανακάλυψη της γραφής, η οποία στις περιπτώσεις που αναπτύχθηκε ακολούθησε την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας. Ότι ο άνθρωπος στην εξελικτική του πορεία πέρασε από το στάδιο του «ομιλούντος» (“*homo loquens*”) σ’ αυτό του γράφοντος (“*homo scribens*”) (Μπαμπινιώτης 1998), μαρτυρεί το γεγονός ότι και σήμερα ακόμη υπάρχουν «προφορικές» κοινωνίες που δε διαθέτουν γραπτό κώδικα επικοινωνίας. Οντογενετικά, εξάλλου, το άτομο κατακτά σε πρώτη φάση την προφορική γλώσσα, με φυσικό τρόπο μέσα από την έκθεσή του σε γλωσσικά ερεθίσματα, και σε δεύτερη τη γραφή, με συστηματική διδασκαλία. Τέλος, δομικά, όλα τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες του προφορικού λόγου –τα αλφαβητικά στους φθόγγους, τα συλλαβικά στις συλλαβές και τα ιδεογραφικά στις λέξεις (Αρχάκης 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, ο προφορικός λόγος συνιστά πρωτογενή και φυσική επικοινωνιακή δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός, σημειωτικό σύστημα, δευτερογενές και εξαρτημένο, που ο μοναδικός λόγος ύπαρξής του είναι να αναπαραστήσει τον πρώτο, κατά τον Saussure (1971), ο οποίος ενίσχυσε με τις θεωρητικές του θέσεις την φυλογενετική και οντολογική προτεραιότητα του προφορικού λόγου καθιστώντας την καταστατική αρχή της Δομικής Γλωσσολογίας.

Η άποψη ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί απείκασμα -απλό ή επεξεργασμένο- ή προϊόν μεταγραφής του προφορικού, αρχίζει να αποδυναμώνεται τη δεκαετία του '80. Οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν στη στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην

επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας (Littlewood 1981) και τη μελέτη της ως λειτουργικού επικοινωνιακού κειμένου στο πλαίσιο της ανάπτυξης επιμέρους κλάδων της Γλωσσολογίας (Κοινωνιογλωσσολογία, Ψυχολογολογία) και άλλων συναφών επιστημονικών πεδίων (Πραγματολογία, Κειμενολογία), αλλά και των αναζητήσεων της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος για την ανανέωση και την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων και της δεξιότητας παραγωγής λόγου από τους μαθητές. Οι εξελίξεις αυτές, είχαν ως αποτέλεσμα την αναγνώριση του γραπτού λόγου ως μιας άλλου είδους προβολής και παράστασης του νοήματος, ομολογής προς τον προφορικό (Σκούρτου 1998). Συνεκδοχικά, την αντιμετώπισή του ως διαφορετικής λειτουργικότητας μορφής λόγου –ίσης, όμως, σπουδαιότητας με την προφορική κατά την επικοινωνία, η οποία πραγματώνεται σε ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας και υπακούει σε ειδικές επιταγές και σκοπιμότητες (Αρχάκης 2005).

1.2.2 Λειτουργίες του γραπτού και του προφορικού λόγου

Οι ιδιαίτερες λειτουργίες που ασκούν για την ικανοποίηση επικοινωνιακών και, κατ' επέκταση, κοινωνικών αναγκών οι δύο μορφές λόγου, προκύπτουν από την ειδοποιό διαφορά τους, η οποία συνίσταται στο γεγονός ότι ο γραπτός αποτελεί μονόδρομης κατεύθυνσης επικοινωνιακό μέσον ενώ ο προφορικός αμφίδρομης. Υπό αυτή την έννοια, η αναγκαία για την παραγωγή του προφορικού λόγου διάδραση ομιλητή και ακροατή εντός του ίδιου χωροχρονικού περιβάλλοντος και στο πλαίσιο κοινών συνομιλιακών συμφραζομένων και η διαπροσωπική εμπλοκή τους στη δυναμική προφορική επικοινωνία, τον καθιστούν θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης (Βάμβουκας 1991: 79).

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της επικοινωνιακής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες ενεργά σ' αυτή αλληλεπιδρούν λεκτικά παρέχοντας πληροφορίες, διατυπώνοντας σκέψεις, ιδέες και γνώμες, διαπραγματευόμενοι απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, ανταλλάσσουν συναισθήματα και επιθυμίες, μεταβιβάζοντας μηνύματα και νοήματα και μεταδίδοντας εμπειρίες –ακόμη και «ενέργεια». Μέσω της αμεσότητας, της εξωστρέφειας, της αναφορικότητας-δηλωτικότητας και της συλλογικότητας, που διακρίνουν στην προκειμένη περίπτωση την επικοινωνία, δομούνται ή συντηρούνται (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αποδομούνται κιόλας) διαπροσωπικές σχέσεις διαβαθμισμένης οικειότητας, έντασης και διάρκειας και

διαφορετικού χαρακτήρα (σχέσεις συγγένειας, τυπικές θεσμοθετημένες ή άτυπες φιλικές, ερωτικές, κοινωνικές) στο πλαίσιο των οποίων ο προφορικός λόγος επιτελεί ποικίλες λειτουργίες: αποκαλύπτει τις εσωτερικές ψυχοβιολογικές και κοινωνικές ανάγκες των συμμετεχόντων για απαλλαγή από μοναξιά, φόβους και φοβίες, για δημιουργία αισθήματος ασφάλειας, δημιουργική δράση/έκφραση, ψυχική πληρότητα, πνευματική ανάπτυξη, κοινωνική καταξίωση και ηθική τελείωση· επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, συναισθήσης και δράσης μέσω της πρόκλησης συγκεκριμένων ιδεών και συναισθημάτων ή της ώθησης σε εκτέλεση ορισμένων πράξεων/ενεργειών· συμβάλλει, το σημαντικότερο, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάδρασης των συνομιλητών στη συγκρότηση κοινωνικών ταυτοτήτων και την άσκηση κοινωνικών ρόλων (Πολίτης 2001).

Εκτός των παραπάνω λειτουργιών, οι οποίες αποσκοπούν σε γενικές γραμμές στην ικανοποίηση τρεχουσών αναγκών της κοινωνικής ζωής και αντίστοιχων των ατόμων που δραστηριοποιούνται στα τεκταινόμενά της, ο προφορικός λόγος, όντας το βασικότερο επικοινωνιακό εργαλείο, λειτουργεί «καταφάσκοντας» κατ' απόλυτο τρόπο στην υποστήριξη αυτής καθεαυτήν της επικοινωνίας (ό.π.). Απώτερος στόχος του κατά την άσκηση της φατικής λειτουργίας του, είναι να οδηγήσει σε προσέγγιση τα άτομα και να διατηρήσει "ανοιχτή" την επαφή μεταξύ τους ή να σημάνει τη λήξη της ελέγχοντας αν και κατά πόσον λειτουργεί το κανάλι επικοινωνίας, με την έννοια της συμμετοχής και των αντιδράσεων των συνομιλητών, της επιβεβαίωσης της αδιάλειπτης προσοχής τους και της άμεσης τροποποίησης του λόγου, όταν χρειάζεται, ώστε να γίνει πιο κατανοητός συνεισφέροντας στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί για την πραγμάτωση αυτού του στόχου, είναι στερεοτυπικές και χωρίς συγκεκριμένη σημασία εκφράσεις της καθημερινής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, τα οποία δεν έχουν χαρακτήρα αναφορικό-δηλωτικό, συγκινησιακό, βουλευτικό, μεταγλωσσικό ή ποιητικό (Jacobson 1960). Υπό αυτό το πρίσμα, ο λόγος στη φατική επικοινωνία δε δίνει απαραίτητα σημασία στο κυριολεκτικό νόημα, το οποίο υποχωρεί για να διευκολυνθεί η γνωριμία των συνομιλητών και να διευρυνθεί η μεταξύ τους οικειότητα.

Αν ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο γραπτός, είναι αυτός της κοινωνικής χρησιμότητας (Πολίτης 2001). Σε αντίθεση με τον προφορικό, ο οποίος συνιστά κατ' εξοχήν λόγο της διατύπωσης και

διαπραγμάτευσης γνώμων και της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης, ο γραπτός, λειτουργεί ως φορέας και διανομέας πληροφοριών, καταχωρημένων σ' ένα κείμενο στη βάση προγραμματισμένου σχεδίου και κατόπιν επιμελημένης επεξεργασίας και οργάνωσής τους με την πρόθεση να διατηρηθούν αναλλοίωτες σε βάθος χρόνου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999).

Η «αποθηκευτική» του αυτή λειτουργία, η οποία, διαστέλλοντας την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου, του παρέχει αυτονομία ως προς τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και του προσδίδει κοινωνικό κύρος και καταξίωση ως λόγου «μεγάλης ιστορικής διάρκειας» (Πολίτης 2001), τον καθιστά ιδιαίτερα λειτουργικό τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και κοινωνικό. Στην πρώτη περίπτωση, γιατί εφοδιάζει τα άτομα με επίσημη γνώση ή τα συντρέχει να εμπλουτίσουν την ήδη κατακτημένη σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων δημόσιου ή επιστημονικού ενδιαφέροντος στη μακρά διαδρομή του χρόνου, συνεισφέροντας στη διαμόρφωση νέων τρόπων συνείδησης του εαυτού και της κοινωνίας τους και στην ανάπτυξη νέων πρακτικών ελέγχου και διαχείρισης του περιβάλλοντός τους, τα απελευθερώνει από την ανάγκη απομνημόνευσης χρήσιμων για τη ζωή τους πληροφοριών και παρωθεί στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών τους ικανοτήτων. Στη δεύτερη περίπτωση, εξάλλου, μέσα από την παροχή μόνιμης πρόσβασης σε πληροφορίες και γνώσεις «ανοιχτές» για όποιον το επιθυμεί, επιτρέπει στα μέλη του συλλογικού σώματος μιας κοινωνίας να μην ξεχνούν κείμενα καταστατικού χαρακτήρα (συντάγματα, νόμους, συνθήκες) και γεγονότα ιστορικής σημασίας (Stubbs 1980· Halliday 1985), συμβάλλοντας στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, προωθεί τον εκδημοκρατισμό της, διασώζει την πολιτιστική της κληρονομιά και διευκολύνει την ανάπτυξη των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών.

1.2.3 Αποκλίσεις γραπτού και προφορικού λόγου στη χρήση της γλώσσας

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στα βασικά χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες του γραπτού και του προφορικού λόγου, οι σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις συγκλίνουν στην πρόσληψη, τη νοηματοδότηση και την ερμηνεία τους όχι ως δύο σαφώς διαφορισμένων ειδών λόγου, αλλά, μάλλον, ως δύο μορφών του, που συγκροτούν τα ακρότατα ενός συνεχούς πραγμάτωσης του ενδιάθετου λόγου (Tannen

1982· Finegan & Besnier 1989· Renkema 1993). Με αυτή τους την ιδιότητα, γραπτός και προφορικός λόγος συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν κατά τη χρήση της γλώσσας με διαφορετικό τρόπο και συχνότητα και σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά -σε συνάρτηση με το ιστορικο-κοινωνικό τους συγκείμενο- διαμορφώνοντας το ιδιαίτερο ύφος του χρησιμοποιούμενου σε μια ιστορική συγκυρία λόγου. Στην αναζήτηση των κριτηρίων και των βασικών γλωσσικών παραμέτρων που καθορίζουν το εκάστοτε ύφος αυτού του λόγου, η έρευνα δεν έχει δώσει ακόμη συγκεκριμένες και καθολικά αποδεκτές από τους μελετητές και τους ερευνητές του πεδίου απαντήσεις. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα επιτρέπουν μια γενική περιγραφή των χαρακτηριστικών των δύο ποικιλιών λόγου όσον αφορά στους τρόπους χρήσης της γλώσσας που μετέρχονται (Brown & Yule 1983· Biber 1986).

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, ο γραπτός λόγος, ως μέσο μονόδρομης επικοινωνίας από απόσταση, που απευθύνεται σε πολλά, άγνωστα άτομα για να κοινωνήσει επίσημου χαρακτήρα μηνύματα, αξιολογεί -δίνοντας βαρύτητα στη νοηματική σαφήνεια και την εκφραστική ακρίβεια- εντελείς συντακτικά και επεξεργασμένες μορφολογικά προτάσεις, που συνδέονται μεταξύ τους με μια μεγάλη ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων και συνδετών, οι οποίοι συνηγορούν στη δόμηση πυκνών και μεστών νοημάτων. Ο προφορικός, πάλι, λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα και των διαδραστικών επικοινωνιακών ιδιοτήτων του, συγκροτείται, κατά βάση, από ατελείς συντακτικά προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρωτων φράσεων, οι οποίες συνδέονται κατά παράταξη ή συμπαρατίθενται ασύνδετα. Δείχνει προτίμηση στην ενεργητική σύνταξη, που προσδίδει στο ύφος του ζωντάνια, αμεσότητα και παραστατικότητα, έναντι της παθητικής, στην οποία αρέσκεται ο γραπτός για την απόκτηση ύφους περισσότερο τυπικού και λιγότερο εγωκεντρικού, ενώ επιλέγει την προτασιακή δομή «θέμα-σχόλιο», σε αντίθεση με το σχήμα «υποκείμενο-κατηγορημα», στη βάση του οποίου δομεί τις προτάσεις του ο τελευταίος. Στην αδυναμία, εξάλλου, που εκδηλώνει ο γραπτός λόγος στις ονοματικές προτάσεις, την πληθωριστική παράθεση προσδιοριστικών όρων και την εκτενή χρήση αφηρημένων ουσιαστικών, αντιπαραθέτει τη δική του προτίμηση στους γενικευτικούς, ασαφείς όρους, τους οποίους ενσωματώνει σε αφθονία, και τα πραγματολογικά μόρια, ενώ χαρακτηρίζεται από συχνές επαναλήψεις φωνημάτων και επανεκκινήσεις για τη βελτίωση προηγούμενων διατυπώσεων.

2. Γλωσσα και Κοινωνία

Η ενότητα πραγματεύεται τη συσχέτιση της γλώσσας με την κοινωνία μέσω της παρουσίας και ανάλυσης των στοιχείων και των παραγόντων που συνέβαλαν στον σταδιακό συσχετισμό των δύο «μεγεθών» σε θεωρητικό επίπεδο.

Η πρώτη υποενότητα, παρακολουθεί τη μετάβαση από την «προϊστορία» αυτής της σχέσης στα τέλη του 18^{ου} αιώνα -οπότε η γλώσσα εξεταζόταν ως προϊόν ατόμων που ζουν στην κοινωνία όχι, όμως, σε συσχετισμό με αυτή και την κοινωνική ομάδα στην οποία εντασσόταν το εν λόγω προϊόν- στην «ιστορία» της, που οι απαρχές της εντοπίζονται στο έργο του Saussure, το οποίο παρέσχε τα ερεθίσματα και τις προϋποθέσεις για να γίνει αντιληπτή και να αναδειχθεί αυτή η σχέση. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η Δομική Γλωσσολογία και η Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία για να καταλήξει στην ουσιαστική σύνδεση των δύο οντοτήτων όπως την ερμηνεύει η Κοινωνιογλωσσολογία υπερβαίνοντας τη θεώρηση της γλώσσας τόσο ως αυτόνομου συστήματος γνώσης και σκέψης όσο και ως αντανάκλασης της κουλτούρας μιας κοινωνίας και αντιμετωπίζοντάς την ως κοινωνικό προϊόν και κοινωνική πρακτική. Η αναγνώριση του κοινωνικού περιεχομένου της γλώσσας, θέτει υπό αμφισβήτηση τις αντιλήψεις περί της αυτονομίας και ομοιογένειάς της ως γλωσσικού συστήματος σε χρήση και περί του μόνιμου χαρακτήρα της αναδεικνύοντας τα θεμελιώδη φυσικά χαρακτηριστικά της, τη συνεχή αλλαγή στην πορεία του χρόνου και σε συνάρτηση με τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες, η οποία δεν συνιστά κατ' ανάγκην ένδειξη φθοράς ή έκπτωσής της, αλλά απόδειξη της νομοτελειακής εξέλιξής της.

Τις αρχές της μεταβολής και εξέλιξης της γλώσσας, ως ελεύθερης και μη ελεγχόμενης πρακτικής, πραγματεύεται η δεύτερη υποενότητα αντιδιαστέλλοντάς τες με τις τάσεις για σταθερότητα και μονιμότητα οι οποίες διακρίνουν την «τυποποιημένη» γλωσσική νόρμα, ως υψηλής γλωσσικής ποικιλίας με συγκεκριμένο πολιτικό ρόλο και λειτουργία.

2.1 Η Γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν και κοινωνική πράξη

Σήμερα, αποτελεί κοινό τόπο για την κοινότητα των Γλωσσολόγων και άλλων επιστημόνων από συναφείς κλάδους ότι η γλώσσα με την τριπλή υπόσταση που της αναγνωρίζει ο Saussure (1979), ως εγγενούς ικανότητας του ανθρώπου (λόγος),

εσωτερικευμένου συστήματος λεκτικών στοιχείων προορισμένου για επικοινωνία (γλώσσα) και ατομικής εφαρμογής αυτού σε συνθήκες γλωσσικών συναλλαγών και αλληλεπιδράσεων (ομιλία), συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνία. Η συσχέτιση, όμως, των δύο μεγεθών έχει βαθιές ιστορικές καταβολές. Την αφετηρία της εντοπίζουμε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα στις αντιλήψεις των Γερμανών ρομαντικών φιλοσόφων, οι οποίοι, σε μια εποχή μετεξέλιξης των Δυτικοευρωπαϊκών απολυταρχικών κρατών σε εθνικά κράτη και ανάδυσης του εθνικισμού, αναζητούσαν τα ιδεολογικά ερείσματα για τη οικοδόμηση των εθνών της Ανατολικής Ευρώπης, την εδραίωση και τη νομιμοποίηση της ανωτερότητάς τους έναντι των Δυτικοευρωπαϊκών, στον πολιτισμό και τα στοιχεία της παράδοσης (Cohn 1965: 30).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες και στο πλαίσιο ενός ιδιότυπου εθνικισμού που, λόγω των ιστορικών συνθηκών οι οποίες επικρατούσαν στις περιοχές του Ανατολικοευρωπαϊκού χώρου, προέτασσε πολιτισμικά κριτήρια για τη συγκρότηση του έθνους² -το οποίο αντιλαμβανόταν ως φυσική οντότητα και ζωντανό οργανισμό- και τη διεκδίκηση του δικαιώματός του να σχηματίσει το δικό του κράτος και όχι κοινωνικο-πολιτικά, όπως ο αντίστοιχος δυτικοευρωπαϊκός εθνικισμός, επήλθε η σύνδεση κοινωνίας και γλώσσας με την έννοια που της έδωσε ο Herder: ως συσχετισμού του τρόπου σκέψης μιας κοινότητας ή ενός έθνους με την ομιλούμενη από τα άτομα που τα συναπαρτίζουν γλώσσα, η οποία εκφράζει το ιδιαίτερο πνεύμα, τον χαρακτήρα και την ταυτότητα του συνόλου των ανθρώπων που τη μιλούν και συνιστά τον μοναδικό φορέα ηθικής και πνευματικότητας (Minogue 1967: 117)³.

² Από τον Μεσαίωνα ήδη, οι πληθυσμοί των περιοχών της Ανατολικής Ευρώπης βιώνουν τον κατακερματισμό τους σε πολλούς πολιτικούς σχηματισμούς λόγω της απουσίας αυθύπαρκτων ισχυρών πολιτικών οντοτήτων που θα συμπεριλάμβαναν στα εδαφικά τους όρια όλο το συλλογικό σώμα, την υπαγωγή τους σε πολυεθνικές αυτοκρατορίες -Ρωσική, Οθωμανική, των Αψβούργων- και την καταδυνάστευσή τους από αυταρχικές καταπιεστικές κυβερνήσεις. Οι συνθήκες αυτές δεν επέτρεψαν τη δημιουργία μιας ισχυρής κοινωνίας πολιτών, όπως οι αντίστοιχες δυτικοευρωπαϊκές, οι οποίες διεκδικούσαν την απόκτηση και την κατοχύρωση ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων στο πλαίσιο ενός ισχυρού κράτους ως του ιδανικού σχήματος πολιτικής οργάνωσης. Το «πολιτικό κενό» στο οποίο καλούνται, υπό αυτή την άποψη, να συγκροτηθούν τα ανατολικοευρωπαϊκά έθνη, τα υποχρεώνει να στραφούν, ως αντιστάθμισμα, στην ιστορία και την πολιτισμική παράδοση, προκειμένου να «χτίσουν» στο παρόν μια ιδανική πατρίδα βασισμένη στο παρελθόν με την προσδοκία να γίνει πολιτική πραγματικότητα στο μέλλον. Βλ. Cohn, 1965, 31 και Διαμαντούρος, 1983, 59.

³ Στις θέσεις των ρομαντικών ότι η γλώσσα ενός λαού αντανακλά τον πολιτισμό του και υπαγορεύεται ασυνείδητα από το «πνεύμα» του, τη συλλογική σκέψη που τον χαρακτηρίζει, αντιπαράκειται η θεωρία περί γλωσσικής σχετικότητας και γλωσσικού καθορισμού – γνωστής και ως «υπόθεσης Sapir-Whorf», από τα ονόματα των εισηγητών της, του Αμερικανού γλωσσολόγου και ανθρωπολόγου Edward Sapir και του μαθητή του, Benjamin Lee Whorf, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη και τη συμπεριφορά ενός ατόμου και διαμορφώνει την ιδιαίτερή του αντίληψη για τον κόσμο (Hill & Mannheim 1992: 383). Υπό την οπτική αυτής της «υπόθεσης», η

Οι απόψεις αυτές του Herder, που στην ιστορική πορεία τους αποτέλεσαν ιδεολογικό θεμέλιο της πολιτικής αρχής των εθνότητων, όπως και εκείνες του Von Humboldt, εξέχοντος διανοητή του 19ου αιώνα, ο οποίος όριζε τη γλώσσα ως αυτοπρογραμματιζόμενο ανοιχτό σύστημα, προϊόν του παρελθόντος της και φορέα της κουλτούρας, της ζωής και της ιστορίας ενός λαού στην εξέλιξή του, μέσω του οποίου κατασκευάζεται και εκφράζεται η εθνική ψυχή (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2001), συνδέουν τη γλώσσα με την κοινωνία, με την έννοια του προϊόντος ατόμων που ζουν μέσα σ' αυτή. Δεν τη συσχετίζουν, όμως, με την κοινωνία. Ο ατομικός υποκειμενισμός, με την έννοια του ιδεολογικού άξονα στον οποίο αρθρώνεται η συγκεκριμένη προσέγγιση, παραβλέπει τον χαρακτήρα της του κοινωνικού φαινομένου που συναρτάται με τις εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες, και αγνοεί τη σχέση που αναπτύσσει με την κοινωνική δομή και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. Μια πολυδιάστατη σχέση άμεσης αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, στο πλαίσιο της οποίας η γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο επηρεάζει την κοινότητα την ίδια στιγμή κατά την οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από αυτή (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 37).

Με την α-κοινωνική της διάσταση προσέλαβε τη γλώσσα η Ιστορικοσυγκριτική Γλωσσολογία του 19^{ου} αιώνα και την αποκοινωνικοποίησε εντελώς μελετώντας την ως αυτόνομο αντικείμενο, αποκομμένο από τα κοινωνικά

οποία στηρίχθηκε στην εμπειρική έρευνα πολλών αμερινδιάνικων γλωσσών, οι ιδιαιτερότητες της γλώσσας ενός λαού, καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει, νοηματοδοτεί και ερμηνεύει την πραγματικότητα, διαμορφώνουν την κοσμοθεωρία του και επιδρούν στη διάπλαση της συλλογικής νοοτροπίας του. Κατά συνέπεια, κάθε γλώσσα είναι η συμβολική αναπαράσταση της αισθητής πραγματικότητας, περιέχει μια αντίληψη του κόσμου που δεν ταυτίζεται με άλλης γλώσσας και κατευθύνει τη σκέψη –γι' αυτό και δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτή (Τοκατλίδου 2002: 42). Η εν λόγω «υπόθεση», που δε συνιστά συγκροτημένη θεωρία, αλλά απόψεις οι οποίες αρθρώνονται στη βασική αρχή ότι η γλώσσα διαμορφώνει τρόπους οργάνωσης των εμπειριών μας από το εξωτερικό περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις μας γι' αυτό (Sapir, 1956) μέχρι του σημείου να τις καθορίζει ντετερμινιστικά διαπλάθοντας το κοσμοειδωλό μας (Whorf, 1956), βρήκε πολλούς υποστηρικτές, τόσο στη μετριοπαθή όσο και την ακραία εκδοχή της, αλλά και πολλούς επικριτές στο πλαίσιο μιας πολύ έντονης συζήτησης με πολύ ισχυρές αντιπαραθέσεις για δύο περίπου δεκαετίες. Σταδιακά, η υπόθεση απαξιώθηκε λόγω, κυρίως, έλλειψης αποδεικτικών εμπειρικών δεδομένων, αλλά και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη από τον Chomsky (1991) της Καθολικής Γραμματικής, που εισηγείται τη βαθιά ομοιότητα των γλωσσών στη βάση των καθολικών στοιχείων που διαθέτει. Ωστόσο, νεώτερες έρευνες με πολύ ισχυρότερη –χάρη στην ανάπτυξη της τεχνολογίας-επιστημονική βάση, παρέχουν ευρήματα τα οποία, αν και είναι σχετικά αμφιλεγόμενα, δείχνουν πιθανή την εκδοχή η μητρική γλώσσα να κατευθύνει προς συγκεκριμένες όψεις της εμπειρίας (Thierry et al., 2009; Winawer, et al., 2007) επιβεβαιώνοντας την άποψη του Lyons (2002: 527), που συζητώντας άμεσα την υπόθεση Sapir-Whorf και έμμεσα του Wittgenstein υποστήριζε ότι «*ακόμα κι αν αποδεχτούμε ότι διαφορετικές κοινωνίες ζουν σε “διαφορετικούς κόσμους” [...] θα μπορούσαμε παρ' όλα αυτά να υποστηρίξουμε ότι κάθε γλώσσα επιβάλλει μια συγκεκριμένη μορφή πάνω στην ουσία του “κόσμου” όπου ομιλείται*» επηρεάζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη νοητική δομή και ικανότητά μας.

της συμφραζόμενα. Μέχρι, τουλάχιστον, τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, που η έκδοση από τους φοιτητές του Saussure των Σημειώσεών του από τα μαθήματα τα οποία παρέδωσε κατά το διάστημα 1907-1911 (Saussure 1979), σηματοδότησε το πέρασμα από την παραδοσιακή στη σύγχρονη Γλωσσολογία, της οποίας ιδρυτής, κατά τον Lyons (2002: 66), είναι ο σπουδαίος αυτός Ελβετός μελετητής. Με τον Saussure, η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την κοινωνία, με την έννοια ότι αναγνωρίζεται ως σύστημα λεκτικών στοιχείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία, η οποία προϋποθέτει για την ύπαρξή της την ύπαρξη μιας κοινωνικής δομής, αλλά και συνεπάγεται αυτή, αφού δε νοείται κοινωνία χωρίς επικοινωνία. Ωστόσο, ο προβληματισμός για τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία υφίσταται στη Δομική Γλωσσολογία σε λανθάνουσα μορφή, καθώς στο πλαίσιο της ενδογλωσσικής λογικής και του αφηρημένου υποκειμενισμού, που συνιστούν βασικές αρχές της, αγνοούνται οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις και οι κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σ' αυτή (Ανδρουλάκης 2016: 5).

Ακόμη περισσότερο αγνοείται το κοινωνικό περιεχόμενο της γλώσσας στη Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky (1991), η οποία χαρακτηρίζεται από μια ουσιοκρατική προσέγγιση αυτής, με την έννοια ότι θεμελιώδη της αρχή αποτελεί η αναγνώριση της ύπαρξης ενός πρωταρχικού συμβολικού συστήματος κατάκτησης και χρήσης της γλώσσας, βιολογικά προσδιορισμένου και θεμελιωμένου σε κανόνες εγγεγραμμένους στις δομές του εγκεφάλου, στη βάση του οποίου αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα (Augoux 2005: 326-7). Η βαρύτητα που δίνει ο Chomsky στη βιολογική διάσταση της γλώσσας ως κλειστού/αυτόνομου συστήματος γνώσης και έκφρασης της σκέψης, οι βασικές δομές του οποίου -καθολικές σε όλες τις γλώσσες (language universals)- αναπτύσσονται αυθόρμητα και φυσικά, αδιάβροχες από προθέσεις επικοινωνίας, δε σημαίνει ότι αγνοεί τις συστηματικές αμφίδρομες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα γλωσσικά συστήματα και τα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζονται και λειτουργούν αρνούμενος την αλληλεπίδραση της γλώσσας, ως δομής και ως έκφρασης, με την κοινωνία. Αντίθετα, την υποστηρίζει κάνοντας σαφή διάκριση της ενδιάθετης γλωσσικής ικανότητας, την οποία θεωρεί *a priori* συνθήκη της γλώσσας, από τη γλωσσική επιτέλεση, με την έννοια της διαδικασίας πραγμάτωσής της στην οποία υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, κυρίως εξωγλωσσικοί, που σχετίζονται αφενός, με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται, νοουμένου ως φυσικού πλαισίου εντός του

οποίου λειτουργεί, και αφετέρου, με τις επικοινωνιακές σχέσεις, οι οποίες καθορίζονται από τους όρους της κοινωνικής και της πολιτισμικής ζωής (Chomsky 1965: 4-5).

Ωστόσο, παρόλο που η Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία δεν παραβλέπει τη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία ούτε αποκλείει την κοινωνική της υπόσταση, με τη προτεραιότητα την οποία αναγνωρίζει στη βιολογική προέλευση και τις εσωτερικές δομές κατάκτησης και χρήσης της και την έμφαση που δίνει στα καθολικά της στοιχεία, παραγνωρίζει τη σημασία των κανόνων κοινωνικού περιεχομένου οι οποίοι επιτρέπουν στον χρήστη της να τη χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις. Σύμφωνα με την κριτική που της ασκούν οι Κοινωνιογλωσσολόγοι, η Γενετική Μετασχηματιστική θεωρία, αν και δεν προσλαμβάνει τη γλώσσα ως ουδέτερη αναπαράσταση του κόσμου, αλλά ως ενεργητική, κοινωνικά διαμορφωμένη παράσταση, δε συνυπολογίζει τις κοινωνικές συντεταγμένες που συντελούν στην τελική επιλογή του γλωσσικού προϊόντος. Η επικέντρωση στο γλωσσικά ορθό, στην οποία κατατείνουν οι θέσεις της περί της αυτονομίας και της ομοιογένειας του γλωσσικού συστήματος και της αδιαφοροποίητης γλωσσικής κοινότητας -στην οποία οι Κοινωνιογλωσσολόγοι αντιπαραθέτουν τη γλωσσική ποικιλότητα (Labov 1972)- και η θεώρηση της γλωσσικής επιτέλεσης ως αντανάκλασης, στην ουσία, της τυποποιημένης γλωσσικής ικανότητας, έχουν ως αποτέλεσμα να παραβλέπεται το κοινωνικά αποτελεσματικό. Συνεπεία αυτού, πολλά προϊόντα του λόγου, που από τη σκοπιά του συστήματος και με βάση τους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας είναι γραμματικά ορθά, δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης που προϋποθέτει για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας τη συνεκτίμηση μη γλωσσικών δεδομένων (ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα, μέσω ποιου καναλιού) (Fishman 1965), στη βάση των οποίων αποκτά κοινωνικό νόημα και ασκεί κοινωνική λειτουργία (Hymes 1973· 1974).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την κριτική που της ασκείται, η Γενετική Μετασχηματιστική Γλωσσολογία, αντιμετωπίζοντας κατά βάση τη γλώσσα εκτός συμφραστικού και κοινωνικού πλαισίου, ως συστήματος αφηρημένων γραμματικών κανόνων με λειτουργία αναφορική κατά κύριο λόγο, αδυνατεί να καταδείξει την κοινωνική της φύση ως συστήματος επικοινωνίας και να ερμηνεύσει την ποικιλία και

τη μεταβολή της χρήσης της στο πλαίσιο των εκάστοτε επικοινωνιακών συνθηκών. Αυτές της τις αδυναμίες, που εμποδίζουν να αναδειχθεί η άρρηκτη συνύφανση της γλώσσας, τόσο ως κοινωνικού προϊόντος όσο και ως κοινωνικής πρακτικής, με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί, έρχεται να καλύψει στις αρχές του β' μισού του 20^{ου} αιώνα η Κοινωνιογλωσσολογία.

Πρόκειται για έναν σχετικά πρόσφατο (δι)επιστημονικό κλάδο της Γλωσσολογίας, οι απαρχές του οποίου εντοπίζονται στη θεωρία που ανέπτυξαν για τη γλώσσα ήδη από το τέλος της δεκαετίας του '30 ο Valentin Voloshinov και ο Mikhail Bakhtin, όπως αναλύεται αυτή στο βιβλίο με συγγραφέα τον πρώτο, *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (1998), και έτος πρώτης δημοσίευσης στη Σοβιετική Ένωση το 1929. Σ' αυτή τη θεωρία, η οποία, υπερβαίνοντας τη θεώρηση της γλώσσας τόσο ως αυτόνομου συστήματος γνώσης και σκέψης όσο και ως αντανάκλασης της κουλτούρας μιας κοινότητας, αρθρώνεται στη βασική θέση ότι η γλώσσα ζει και εξελίσσεται μέσα στη (και από τη) γλωσσική επικοινωνία «αντανακλώντας ... τις σταθερές κοινωνικές αμοιβαίες σχέσεις των ομιλητών» (Voloshinov 1998: 225) στο πλαίσιο της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, έχει την αφετηρία της η Κοινωνιογλωσσολογία. Το γενέθλιό της, όμως, ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου τοποθετείται στα μέσα της δεκαετίας του '60 (Ανδρουλάκης 2016: 5)⁴. Μιας δεκαετίας η οποία σφραγίστηκε από δραματικές κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, την εμφάνιση μαχητικών κινημάτων αμφισβήτησης της ισχύουσας τάξης πραγμάτων και δραστικές εξελίξεις στους χώρους της επιστήμης, του πνεύματος και της τέχνης.

Μέσα σ' αυτό το κλίμα των ανατροπών και των κοινωνικο-πολιτικών αναζητήσεων και σε συνάρτηση μ' αυτό, εμφανίστηκε από τις αρχές της δεκαετίας του '60 μια νέα τάση στη Γλωσσολογία, που, στον αντίποδα της προσέγγισης του φαινομένου της γλώσσας ως αυτόνομου και ομοιογενούς συστήματος, την οποία εφάρμοζε το κυρίαρχο μέχρι τότε γλωσσολογικό παράδειγμα, και σε αντιπαράθεση με αυτή, αναζητούσε το κοινωνικό νόημα της γλώσσας μεταθέτοντας το ενδιαφέρον

⁴ Συμβατική χρονολογία καθιέρωσης της Κοινωνιογλωσσολογίας ως ανεξάρτητης επιστήμης με αντικείμενο τη γλώσσα ως κοινωνικού και πολιτικού φαινομένου, θεωρείται το έτος 1964, οπότε και διενεργήθηκε στο Λος Άντζελες το πρώτο συνέδριο με θέματα ακραιφνώς κοινωνιογλωσσολογικά, στο οποίο καθορίστηκαν για πρώτη φορά τόσο το αντικείμενο όσο και τα πλαίσια έρευνας της νέας επιστήμης (Μπασλής, 1983, 26).

από τις δομές της στη λειτουργία της εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου χρησιμοποιείται και στις σχέσεις που αναπτύσσει μ' αυτό κατά τη χρήση της. Αυτή η τάση, η οποία μετέφερε το κέντρο βάρους του ενδιαφέροντος για τη μελέτη και την έρευνα της γλώσσας και της γλωσσικής χρήσης από το θεωρητικό πεδίο στην επιτέλεσή της σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, αποτέλεσε τον άξονα στον οποίο αρθρώθηκε ο κλάδος της Κοινωνιογλωσσολογίας, ως επιστημονικού πεδίου με φαινομενικά διφυή και αντιφατικό χαρακτήρα, τον οποίο του προσέδωσε η ανάπτυξή του στο πλαίσιο της Γλωσσολογίας ως Αντι-γλωσσολογίας. Ενταγμένη σ' ένα ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο που αμφισβητούσε καθιερωμένες αρχές και παγιωμένες δομές, η Κοινωνιογλωσσολογία αναπτύχθηκε έχοντας ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της την έντονη αμφισβήτηση της βασικής γλωσσολογικής παραδοχής ότι η γλώσσα συνιστά αυτόνομο γλωσσικό μηχανισμό –απομονωμένο από το κοινωνικό του περιβάλλον (Κακριδή 1986: 39).

Βασισμένη στην αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, και μάλιστα, κοινωνική πράξη -με την έννοια ότι μέσω αυτής οι χρήστες της αποκτούν γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν σ' αυτή για να τη διαμορφώσουν- και θεμελιωμένη στην αρχή ότι. *«η κύρια λειτουργία της είναι η επικοινωνία»* (Graddol 2001: 19), η νεοσύστατη επιστήμη εστίασε το ενδιαφέρον της στη χρήση της γλώσσας εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Βασικός της στόχος, να εντοπίσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει, όσο αυτό είναι δυνατό, τον τρόπο παραγωγής συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών και πρακτικών, το κοινωνικό νόημα που ενέχουν αυτές και τις ενδεχόμενες συνέπειές τους στην κοινωνική πραγματικότητα, με απώτερο σκοπό να ανακαλύψει τη συνεισφορά της γλώσσας στην κοινότητα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινότητες διαμορφώνουν τη γλώσσα τους μέσω της χρήσης στο πλαίσιο μιας σχέσης συνεχούς και υποχρεωτικής αλληλεπίδρασής τους (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 19).

2.2 Γλωσσική συνέχεια και γλωσσική αλλαγή

Στη διαμόρφωση του πεδίου της Κοινωνιογλωσσολογίας και την εδραίωσή της ως νέου δυναμικού κλάδου της Γλωσσολογίας με διακριτή μεθοδολογία, συνέβαλαν αναγνωρισμένου κύρους επιστήμονες, ανάμεσα στους οποίους ιδιαίτερη θέση κατέχουν ο William Labov και ο Dell Hachway Hymes, που αναγνωρίζονται ως εξέχουσες φυσιογνωμίες του χώρου, αν και ανήκουν σε διαφορετική επιστημονική

παράδοση και ακολουθούν διαφορετική επιστημονική πορεία. Ο Labov, μάλιστα, κατά τον οποίο μια γλωσσολογική θεωρία ή πρακτική εκτιμάται ως επιτυχής μόνον υπό τον όρο ότι μελετά τη γλωσσική δομή και την εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος εντός του περιβάλλοντος της γλωσσικής κοινότητας από την οποία χρησιμοποιείται (Labov 1972α: xix), θεωρείται ο θεμελιωτής της Κοινωνιογλωσσολογίας (Κακριδή-Φερράρι 2011: 2) χάρη στις έρευνες που διεξήγαγε όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται η σχέση γλωσσικών και κοινωνικών παραμέτρων και στις ενδεδειγμένες μεθόδους διερεύνησης αυτής (Labov 1972α· Labov 1972β).

Οι εν λόγω έρευνες, συνεισέφεραν καθοριστικά στην ανάπτυξη και την εδραίωση του κλάδου της Κοινωνιογλωσσολογίας τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και μεθοδολογικό. Η συμβολή τους στη θεωρητική ενδυνάμωση της νέας επιστήμης έγκειται στο γεγονός ότι αφενός, επιβεβαίωσαν τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού στοιχείου τόσο στη διαμόρφωση όσο και τη λειτουργία των φυσικών γλωσσών και αφετέρου, οδήγησαν σε αμφισβήτηση της κυρίαρχης μέχρι τότε αντίληψης περί της αυτονομίας και της ομοιογένειας του γλωσσικού συστήματος. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι φυσική ιδιότητα της γλώσσας εν χρήσει συνιστά η ετερογένεια (ποικιλότητα) -παράγωγο εξωγλωσσικών, κατά κύριο λόγο, παραγόντων (γεωγραφικός τόπος, κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών και επικοινωνιακή περίσταση)⁵- χάρη στην οποία ενεργοποιούνται γλωσσικές μεταβολές σε συγχρονικό επίπεδο, με την επικράτηση μιας γλωσσικής μορφής έναντι ποικίλων άλλων με τις οποίες συνυπάρχει, που ολοκληρώνονται στον χρόνο. Σε μεθοδολογικό, πάλι, επίπεδο, οι έρευνες που διενέργησε ο Labov, εισήγαγαν νέες μεθόδους συλλογής δεδομένων, που -σε αντίθεση με τη χρησιμοποιούμενη από τους γενετιστές γλωσσολόγους ενδοσκόπηση, η οποία παρέπεμπε σε «ιδανικούς ομιλητές» αποσυνδέοντας γλώσσα, κοινωνία και πολιτισμό- έδιναν βαρύτητα στο «αυθόρμητο» γλωσσικό υλικό, όπως χρησιμοποιείται μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και έμφαση σε εμπειρικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσής του (Κακριδή-Φερράρι 2011: 2-3).

⁵ Σ' αυτή τη βάση οι Halliday και Hasan (1985: 40-42), διακρίνουν τις γλωσσικές ποικιλίες σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τον χρήστη (varieties according to user) και ανάλογα με τη χρήση (varieties according to use).

Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας και των δομών της, που αποτελεί το αντικείμενο της Κοινωνιογλωσσολογίας, τη συνέδεσε με έναν συγγενή επιστημονικό κλάδο, την Κοινωνιολογία της Γλώσσας, ο οποίος αναπτύχθηκε παράλληλα με αυτή έχοντας το ίδιο πεδίο μελέτης και έρευνας: τις σχέσεις κοινωνίας και γλώσσας. Η κομβική διαφορά των δύο επιστημονικών κλάδων έγκειται σχηματικά στο κοινωνικό φαινόμενο στο οποίο επιλέγουν να εστιάσουν προκειμένου να το κατανοήσουν μέσα από τη διερεύνηση των δυναμικών σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Σ' αυτό το πλαίσιο, η Κοινωνιολογία της Γλώσσας επικεντρώνει στη μελέτη της κοινωνίας σε σχέση με τη γλώσσα ή, κατά τον Coulmas (1997: 2), στη μελέτη των γλωσσικών πλευρών της κοινωνίας με βασικό στόχο την κατανόηση των κοινωνικών δομών μέσα από την περιγραφή και την ανάλυση των κοινωνικο-πολιτικών λειτουργιών που ασκούν γλωσσικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε επαφή ή ανταγωνισμό. Σε αντίθεση με την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας που εφαρμόζει η Κοινωνιολογία της Γλώσσας, για την Κοινωνιογλωσσολογία κέντρο αναφοράς αποτελεί αυτή η ίδια, στην οποία κατεξοχήν στρέφονται τα συμπεράσματα και οι εφαρμογές της, και αντικείμενό της η μελέτη των κοινωνικών της πλευρών (Wardough 2001) μέσα από τη διερεύνηση της δυναμικής σχέσης αλληλεπίδρασής της με τα κοινωνικά της συμφραζόμενα εντός του περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται και χρησιμοποιείται (Holmes 2008).

Στην αναζήτηση του κοινωνικού περιεχομένου της γλώσσας, που είναι το ευρύ αντικείμενο της Κοινωνιογλωσσολογίας, κέντρο αναφοράς αποτέλεσε η γλωσσική ποικιλότητα, η οποία αναγνωρίζεται ως σύμφυτο χαρακτηριστικό αυτής στην πρόσληψή της ως της κοινωνικής πράξης που επιτελείται σε καθημερινό επίπεδο. Δεδομένου του γεγονότος ότι η γλώσσα στη χρήση της δεν είναι ενιαία ούτε αμετάβλητη, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον εντοπισμό της κοινωνικών παραμέτρων που προκαλούν τη γλωσσική διαφοροποίηση, τον συσχετισμό επιμέρους κοινωνικών παραγόντων με τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών, στις οποίες αντανακλώνται και μέσω των οποίων ενδεχομένως αναπαράγονται, την ανίχνευση των κριτηρίων που ωθούν τα άτομα σ' αυτές τις επιλογές και των στόχων ή των αποτελεσμάτων που έχουν για τα ίδια, αλλά και στην ιχνηλάτηση των επενεργειών που έχει η γλωσσική ποικιλότητα σε διάφορους τομείς και πτυχές της κοινωνικής ζωής (Μπασλής 2000).

Τα πορίσματα από τις έρευνες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της Κοινωνιογλωσσολογίας καθ' όλο το χρονικό διάστημα των 60 χρόνων από τη στοιχειοθέτησή της ως αυτόνομου κλάδου της Γλωσσολογίας -με εξειδικευμένο αντικείμενο τη γλωσσική διαφοροποίηση ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο- μέχρι σήμερα, δεν επιτρέπουν καμιά αμφιβολία. Η γλώσσα συνιστά κοινωνικό προϊόν και, ταυτόχρονα, κοινωνική πρακτική –παράγωγο του συσχετισμού γλωσσικών στοιχείων κατά την εκφορά του φυσικού λόγου με εξωγλωσσικά, που όχι μόνον αντανακλούν συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές (κοινωνική τάξη, κοινωνική θέση, μορφωτικό κεφάλαιο, ιδεολογία), αλλά και μεταφέρουν ιεραρχικές σχέσεις ισχύος και εξουσίας (Berstein 1973; Μπασλής 2000, Φραγκουδάκη 1987).

Μέσα από την ανίχνευση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών συμφραζομένων της, στις οποίες εστίασε η Κοινωνιογλωσσολογία εισάγοντας στη μελέτη της γλώσσας το κοινωνικό και το πολιτικό στοιχείο, αμφισβητήθηκε η στεγανότητα των ορίων μεταξύ συγχρονίας και διαχρονίας των γλωσσών και ανατράπηκαν θεμελιώδεις παραδοχές για την ομοιογένεια των γλωσσικών συστημάτων και τη γλωσσική συνέχεια/αλλαγή.

Ότι η αλλαγή συνιστά το κύριο γνώρισμα των φυσικών γλωσσών, αποτέλεσε αξίωμα ήδη από τον 19^ο αιώνα για τους Γλωσσολόγους, που, στο πλαίσιο της Ιστορικοσυγκριτικής Γλωσσολογίας, ανήγαγαν σε θεμελιώδη αρχή και κύριο αντικείμενο της επιστήμης τους τη γλωσσική μεταβολή στην ιστορική της θεώρηση ταυτίζοντας την ερμηνεία της με τη γενικότερη ερμηνεία του φαινομένου «γλώσσα» (Μπαμπινιώτης 1985). Μ' αυτή τη «στενή» προσέγγιση της γλωσσικής αλλαγής ως διαδοχής γλωσσικών μεταβολών στη γραμματική και το λεξιλόγιο μιας ομοιογενούς γλώσσας στη διαχρονική της εξέλιξη, που είχε ως συνέπεια την κατάρρευση παραδοσιακών/φιλοσοφικών αντιλήψεων περί του ενιαίου και μόνιμου χαρακτήρα ορισμένων γλωσσών και της ιεράρχησής τους ως ανώτερων έναντι εκείνων που υφίστανται αλλαγές –ενδείξεις παρακμής τους (Μήτσης 1998α: 29), διαφωνούν οι Κοινωνιογλωσσολόγοι. Γι' αυτούς, δεν υφίστανται συστηματικές, ομοιογενείς ή ενιαίες γλώσσες. Η ομοιογένεια της γλώσσας, συνιστά σε πολύ μεγάλο βαθμό κατασκευή –τεχνητή επινόηση των γραμματικών και των γλωσσολόγων (Μήτσης 1996: 80), που αντίκειται στη φύση της ως ζωντανής πραγματικότητας η οποία εξελίσσεται σε συγχρονικό επίπεδο με την επικράτηση, στη βάση των αναγκών της

επικοινωνίας, μιας γλωσσικής μορφής έναντι ποικίλων άλλων με τις οποίες συνυπάρχει σηματοδοτώντας αλλαγές στο διαχρονικό επίπεδο της γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 87).

Οι μεταβολές στη γλώσσα συμβαίνουν σταδιακά και συνεχώς. Ωστόσο, γίνονται συνήθως ορατές ως διαδοχικές εναλλαγές αυτόνομων γλωσσικών συστημάτων στη διάρκεια του χρόνου μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαραβολή γραπτών κειμένων διαφορετικών περιόδων χρήσης της γλώσσας, γεγονός που συσκοτίζει τη σταδιακότητα και το συνεχές της γλωσσικής αλλαγής, ως φαινομένου το οποίο λαμβάνει χώρα σε συγχρονικό επίπεδο τροφοδοτούμενο από τη γλωσσική ποικιλότητα σε μια ορισμένη συγκυρία. Το σπέρμα των γλωσσικών μεταβολών ενυπάρχει στις διαφορετικές πραγματώσεις ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου, στις διαφορετικές προφορές ή χρήσεις μιας λέξης από τους ομιλητές, στις υφολογικές ή διαλεκτικές ποικιλίες σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής περιγραφής, όπως παρατηρούνται στο ζωντανό προφορικό λόγο, όπου παλιότεροι και νεότεροι γλωσσικοί τύποι συνυπάρχουν μέχρι την επικράτηση και την ευρύτερη διάδοση ενός εξ αυτών (Νικηφορίδου 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, η σύγχρονη Γλωσσολογία, αποδεχόμενη τη συνύπαρξη της διαχρονικής θεώρησης της γλώσσας με τη συγχρονική χωρίς στεγανές οριοθετήσεις μεταξύ τους (Φλιάτουρας 2018), αναγνωρίζει ως παράγοντα δυναμικής της γλώσσας και δείκτη της εν εξελίξει γλωσσικής αλλαγής τη γλωσσική ετερογένεια. Σύμφωνα με τις Κακριδή-Ferrari και Χειλά-Μαρκοπούλου (1996), τη διαρκή γλωσσική αλλαγή τροφοδοτούν αφενός, η ενδοσυστημική ποικιλία, με την έννοια των εναλλακτικών πραγματώσεων των δομών ή στοιχείων μιας γλώσσας που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της, και αφετέρου, η εξωσυστημική, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η γεωγραφική ποικιλία, η κοινωνιογλωσσική, η ποικιλία που οφείλεται στη διχοτομία προφορικού και γραπτού λόγου κι αυτή που προέρχεται από τις ιστορικές περιπέτειες της γλώσσας και τις συνέπειές τους στο εκάστοτε γλωσσικό παρόν.

Από τις παραπάνω επιστημονικές διαπιστώσεις, συνάγεται ότι οι γλωσσικές μεταβολές στη συγχρονία μιας γλώσσας, όπως γίνονται αντιληπτές στη διαχρονία της, δεν αποτελούν φαινόμενο συγκυριακό ή συμπτωματικό. Συνιστούν φυσικό χαρακτηριστικό μιας γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου και κοινωνικής πράξης –

συστατικό της υπόστασής της και τροφοδότη της διατήρησής της (Νικηφορίδου, 2001). Υπό αυτή την έννοια, συγκροτούν αναπόδραστη πραγματικότητα, η οποία δεν αναστέλλεται ούτε ανακόπτεται, διαμορφώνεται ασύνειδα από τους ομιλητές της κατά τη χρήση της από αυτούς, προκαλείται από συγκεκριμένες αιτίες, που σχετίζονται με την ικανοποίηση γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών, και, στην περίπτωση απώλειας γλωσσικών στοιχείων, κινητοποιεί μηχανισμούς αναπλήρωσης (Aitchison 2001).

Στη βάση των δεδομένων αυτών, οι αλλαγές που υφίσταται μια γλώσσα κατά τη χρήση της, και οι οποίες εξασφαλίζουν σ' αυτή τη διάρκειά της, δε συνιστούν κατ' ανάγκην ενδείξεις ούτε, πολύ περισσότερο, αποδείξεις της φθοράς και της έκπτωσής της, οι οποίες ενέχουν την απειλή εξαφάνισής της. Σηματοδοτούν την εξέλιξή της στο πέρασμα του χρόνου στη βάση μιας νομοτελειακής αρχής κοινής για όλες τις φυσικές γλώσσες, οι οποίες μεταβάλλονται στην ιστορική τους πορεία με αξιοσημείωτα παρόμοιους τρόπους μέσω ενός περιορισμένου αριθμού μηχανισμών (Καρατζόλα & Φλιάτουρας 2004). Και παρά το γεγονός ότι δεν έχουν επιτευχθεί ακόμη ο σαφής εννοιολογικός προσδιορισμός της «εξέλιξης», η αποτύπωση των κατευθύνσεων και των ορίων της και η ικανοποιητική ερμηνεία της ως φαινομένου, φαίνεται ότι ο χαρακτηρισμός της ως «φθοράς/παρακμής» ή, αντίθετα, «προόδου», δεν ευσταθεί. Το μόνο βέβαιο είναι ότι η γλώσσα, αν και αλλάζει συνεχώς περνώντας χωρίς σταθερή κατεύθυνση από τη διάσπαση του συστήματος στην αναδόμησή του, καταφέρνει να διατηρεί σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητά της ισορροπώντας σε μια αέναη κίνηση (Θεοφανοπούλου 1996), η οποία συνιστά, εν τέλει, το ειδοποιό γνώρισμα και τη μοναδική σημασία ιδιότητά της.

Αυτή η θέση θεωρείται επιστημονικά κοινός τόπος (Kiparsky 1968· Weinreich, Labov & Herzog 1968), ο οποίος δεν επιδέχεται πλέον αντίλογο, παρόλο που η άποψη η οποία ταυτίζει τις γλωσσικές μεταβολές με την παρακμή μιας γλώσσας εξακολουθεί να είναι ευρέως διαδεδομένη⁶. Αν, όμως, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα η θέση πως η γλωσσική μεταβολή συνιστά γλωσσική εξέλιξη

⁶ Είναι χαρακτηριστικό, επί του προκειμένου, ότι μια τέτοια αντίληψη συναντάται, σύμφωνα με τον Crowley (1996: 28-9), ακόμη και πολύ μακριά από τον ευρωπαϊκό χώρο, σε νησιά του Ειρηνικού, όπου οι ιθαγενείς αποδοκιάζουν τις μεταβολές που εισάγουν νεότεροι ομιλητές στις γλώσσες τους ως παρεκκλίσεις από το γλωσσικά ορθό και σημάδια γλωσσικής παρακμής.

βρίσκει την απόλυτη εφαρμογή της στη χρήση μιας γλώσσας ως ελεύθερης πρακτικής στον μη ελεγχόμενο ανεπίσημο προφορικό λόγο μιας κοινότητας και παρέχει ερμηνείες για τους τρόπους παραγωγής και ενσωμάτωσης των επικρατέστερων γλωσσικών τύπων σ' αυτόν, τα πράγματα διαφέρουν όταν πρόκειται για τη μορφή γλώσσας που προκρίνει και προωθεί μια κοινότητα ως υπόδειγμα χρήσης στον επίσημο προφορικό και, κυρίως, στον γραπτό λόγο, ως νόρμας στην οποία πρέπει να προσαρμοσθεί η γλώσσα των μελών της για να είναι κοινωνικά αποδεκτή.

Σ' αυτή την περίπτωση, η γλωσσική ποικιλία που επιλέγεται ως «πρότυπη» ανάμεσα σε πολλές με τις οποίες συνυπάρχει -και η οποία σε επίπεδο οργανωμένου συνόλου (κράτους) συμπίπτει, συνήθως, με την επίσημη εθνική γλώσσα- αναγορεύεται σε απόλυτα και αποκλειστικά ορθό γλωσσικό κώδικα και απολαμβάνει ιδιαίτερο κοινωνικό κύρος παρά το γεγονός ότι, όπως έδειξαν οι έρευνες του Labov (1972α' 1972β), από γλωσσολογικής άποψης δεν υπερέχει από τις υπόλοιπες. Η επιλογή της φαίνεται να υπακούει σε καθαρά εξωγλωσσικούς λόγους, ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, και να συναρτάται με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών ομάδων που κατέχουν την εξουσία και τους θεσμούς οι οποίοι της αντιστοιχούν και οι οποίες έχουν τη δύναμη και τις δυνατότητες να καθορίζουν την επίσημη πολιτική ενός κράτους (Κακριδή 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο, ο επίσημος γλωσσικός κώδικας γίνεται αντιληπτός ως εργαλείο γλωσσικής πολιτικής –συνιστώσας της γενικότερης κρατικής πολιτικής, και ως έκφραση γλωσσικού ηγεμονισμού (Gramsci, 1978-1996), στον βαθμό που η λειτουργία του συνίσταται σ' αυτή του μέσου επιβολής εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου από μέρους των πολιτικών δυνάμεων οι οποίες τον διαμορφώνουν και τον προωθούν και του «μηχανισμού μέσω του οποίου παράγεται, αναπαράγεται και διευθετείται κοινωνικά η γλωσσική και γενικότερα η πολιτισμική διαφοροποίηση» (Γκότοβος 1991: 10).

Για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου της, η πρότυπη γλώσσα αποκτά ρυθμιστικό χαρακτήρα, χάρη στον οποίο συνέχει τις γλωσσικά διαφοροποιημένες μεταξύ τους επιμέρους ομάδες της ευρύτερης κοινότητας διευκολύνοντας την κοινή τους συνεννόηση και παρέχοντάς τους το αίσθημα του συνανήκειν (Θεοδωροπούλου, 2011), τυποποιείται στη βάση ρητών κανόνων και κριτηρίων γλωσσικής και επικοινωνιακής ορθότητας υποχρεώνοντας τους φυσικούς ομιλητές να περιορίζουν την υφολογική και κοινωνική ποικιλία που χαρακτηρίζει την ανεπίσημη γλώσσα τους

(Wardhaugh 2006), καταγράφεται σε λεξικά και γραμματικές και εμπλουτίζεται συνεχώς με νέους τύπους και εκφραστικούς τρόπους. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ως «υψηλής» γλωσσικής ποικιλίας (high variety), επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό της εξέλιξή της διαφοροποιώντας την καθοριστικά από αυτή των χαμηλών γλωσσικών ποικιλιών (low variety), που χρησιμοποιούνται σε ανεπίσημα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Ο ρόλος που της επιφυλάσσεται και το κύρος που της αναγνωρίζεται, της προσδίδουν μια τάση για σταθερότητα και μονιμότητα, με αποτέλεσμα να αντιστέκεται στη γλωσσική αλλαγή -διακριτικό γνώρισμα των γλωσσικών μορφών οι οποίες λειτουργούν ως ελεύθερες πρακτικές στην κοινωνία (Μιχάλης 2008: 32)- μέχρις ότου οι ιστορικές αναγκαιότητες και οι εξελισσόμενες ανάγκες της κοινωνίας στην οποία χρησιμοποιείται επιβάλλουν την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό της λόγω του ότι δεν ανταποκρίνεται πλέον στη γλωσσική πραγματικότητα (Κακριδή, 2000). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, προωθούνται γλωσσικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες ανάλογα με το συσχετισμό των δυνάμεων ατόμων και ομάδων που επενδύουν στη διατήρηση ή την αλλαγή της ισχύουσας νόρμας προκαλούν μικρότερης ή μεγαλύτερης έντασης αντιδράσεις.

Τέτοιες προσπάθειες αλλαγής του επίσημου γλωσσικού κώδικα, όπως εφαρμόζονται στο πεδίο της εκπαίδευσης –του κατεξοχήν εντεταλμένου θεσμού για τη διδασκαλία και τη μάθηση της «ορθής» γλωσσικής ποικιλίας, αποτελούν ενδημικό φαινόμενο στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας κατά τον 20^ο αιώνα (Δημαράς 1983, 1984) εξαιτίας, κατά κύριο λόγο, των ιδιομορφιών της συγκρότησης και της ανάπτυξης του ελληνικού κράτους, που είχαν ως αποτέλεσμα η νεοελληνική γλωσσική κοινότητα να δομήσει την επικοινωνία της στη βάση της διγλωσσίας, ορισμένα ίχνη της οποίας παραμένουν ορατά μέχρι σήμερα (Γκότοβος 1991: 9). Η διαμάχη για τον καθορισμό της καθαρεύουσας ή της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους και των θεσμών, σημάδεψε επί σειρά ετών όχι μόνον την ιστορία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την ίδια την ελληνική κοινωνία σε κρίσιμες φάσεις της ανάπτυξής της καλλιεργώντας το έδαφος για την εκδήλωση σοβαρών ιδεολογικο-πολιτικών αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων (Μπαμπινιώτης 2011).

3. Γλωσσα στην Εκπαιδευση

Η Γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης

Αντικείμενο της τρίτης ενότητας, που αναλύεται σε έξι υποενότητες, αποτελεί η εξέταση της γλωσσικής εκπαίδευσης η οποία παρέχεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -μέσω του οργανικά ενταγμένου στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μαθήματος της γλώσσας- από την εποχή της ίδρυσής του, με τη συγκρότηση του Νεοελληνικού κράτους στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, μέχρι και τις απαρχές της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα.

Η πρώτη υποενότητα, πραγματεύεται το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας τόσο στην πρώτη όσο και τη δεύτερη βαθμίδα της Εκπαίδευσης μέχρι τη Μεταπολίτευση εστιάζοντας στις αρχές, τους στόχους, τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και τις διδακτικές κατευθύνσεις του γλωσσικού μαθήματος σε συνάρτηση με τις «περιπέτειες» που βιώνει η γλώσσα στο διάστημα αυτό στο πλαίσιο του «γλωσσικού ζητήματος», το οποίο έχει αναχθεί σε πεδίο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και πολιτικών διενέξεων μεταξύ των κατεστημένων κοινωνικών δυνάμεων και των ανερχόμενων αστικών στοιχείων.

Η δεύτερη υποενότητα, αναφέρεται στο γλωσσικό μάθημα, όπως διαμορφώθηκε με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η οποία επέλυσε οριστικά το ζήτημα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της Γενικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και εφάρμοσε δραστικές αλλαγές στη διδασκαλία του γλωσσικού αντικείμενου τόσο ως προς τη φιλοσοφία και τους στόχους του όσο και ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας, που, όμως, περιορίστηκαν στο γράμμα και όχι το πνεύμα της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Αποτέλεσμα αυτού, ήταν τη μεταρρύθμιση του 1976 να ακολουθήσει μια νέα, αυτή των αρχών της δεκαετίας του '80, στο πλαίσιο της οποίας καταρτίστηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για το γλωσσικό αντικείμενο και συγγράφηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια βασισμένα στις σύγχρονες εξελίξεις της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής, που συνέβαλαν στην ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της γλώσσας τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας όσο και διδακτικών προσεγγίσεων. Με τον επαναπροσδιορισμό του γλωσσικού μαθήματος ως προς τον σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας του, την αναδιάρθρωσή του ως προς τη δομή και το περιεχόμενο και

την ανανέωση των διδακτικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων, όπως αποτυπώνονται στα προγράμματα σπουδών της γλώσσας της τριετίας 1982-1985, ασχολείται η τρίτη υποενότητα.

Αντικείμενο της τέταρτης υποενότητας αποτελεί η εξέταση του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο της δεύτερης κατά σειρά μεταρρύθμισης μετά από εκείνη του 1976, η οποία εφαρμόστηκε το 1997 υπό την πίεση των συσσωρευμένων προβλημάτων που βίωνε η ελληνική εκπαίδευση στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα και της αναγκαιότητας να ανταποκριθεί αυτή στις προκλήσεις τις οποίες αντιμετώπιζε η χώρα εν όψει της ένταξής της στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση.

Η πέμπτη υποενότητα, παρακολουθεί την πορεία του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα τρία προγράμματα σπουδών της γλώσσας που συντάχθηκαν σε διάστημα μόλις τεσσάρων ετών, του 1999, του 2000 και του 2003, δίνοντας βαρύτητα στα τελευταία, τα οποία εντάσσονται στο παιδαγωγικό-κοινωνικό εγχείρημα «αναψηλάφησης» του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, τον εκσυγχρονισμό και εξορθολογισμό της εκπαίδευσης σε μια εποχή ρευστότητας – προϊόντος των δραστικών ανακατατάξεων που συντελούνται σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Υπό αυτό το πρίσμα, εστιάζει στις αρχές, τους προσανατολισμούς, τις κατευθύνσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εισηγούνται τα προγράμματα του 2003 για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου, οι οποίες σηματοδοτούν, κατά τις επίσημες διακηρύξεις, έναν δραστικό επιστημονικό αναπροσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος, που το αναμορφώνει, αν και στην πραγματικότητα δεν διακρίνονται για ρηξικέλευθες αλλαγές στη φιλοσοφία, τους στόχους και τα περιεχόμενά του ούτε για ασυνέχειες στη διδασκαλία του.

Η ενότητα ολοκληρώνεται με την έκτη υποενότητα –αφιερωμένη στην εξέταση του πρόγραμματος σπουδών που καταρτίστηκε για το γλωσσικό αντικείμενο το 2011 και εκτιμάται ως υβριδικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο συνδυάζει παραδοσιακές και νεωτερικές επιστημονικές θεωρήσεις και παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας προσβλέποντας, κατά κύριο λόγο, στην αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο

μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής άμεσα συνδεδεμένης με την ανάπτυξη, την απασχόληση και την αγορά εργασίας.

3.1 Το γλωσσικό μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι τη Μεταπολίτευση

Η εμπειρικά εδραιωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη αντίληψη για τη βαρύνουσα σημασία της γλώσσας ως μέσου διερμίνευσης και οργάνωσης των εμπειριών διά του οποίου κατακτάται η γνώση και ως εργαλείου επικοινωνίας το οποίο ενεργοποιείται αποτελεσματικά μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς υπό την προϋπόθεση ότι τα άτομα γνωρίζουν τη χρήση των συμβάσεων και των κατάλληλων στρατηγικών με τις οποίες πλαισιώνεται επικοινωνιακά ο λόγος (Χατζησαββίδης 2007: 80), αναδεικνύει τη σπουδαιότητα -και την αναγκαιότητα, ταυτόχρονα- της διδασκαλίας της στο σχολείο.

Την αναγκαιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας υποστηρίζουν τα νεώτερα εμπειρικά δεδομένα της Γλωσσολογίας και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων – παράγωγα των πρόσφατων εξελίξεων οι οποίες σημειώθηκαν στους εν λόγω χώρους. Σύμφωνα με αυτά, μόνο μια γλωσσική διδασκαλία συστηματική, σφαιρική, υπεύθυνη και επιστημονικά τεκμηριωμένη έχει τη δυνατότητα, να οδηγήσει τα άτομα σε μια βαθύτερη γνώση και ουσιαστική κατάκτηση της γλώσσας ως πολύπλοκου και πολυεπίπεδου συστήματος επικοινωνίας με δημιουργικό χαρακτήρα και δυνατότητα παραγωγής άπειρων μηνυμάτων και να τους μυήσει στην αποτελεσματική χρήση της σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας αναπτύσσοντας τις ικανότητές τους της γλωσσικής επιτέλεσης. Συνεκδοχικά, να διαμορφώσει, στην προκειμένη περίπτωση, μαθητές ικανούς να χειρίζονται δημιουργικά τη γλώσσα (κατά συνέπεια, τη σκέψη τους), να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, σχολικό και ευρύτερο, και να το ελέγχουν διά του λόγου, να αφομοιώνουν επαρκώς τα μορφωτικά αγαθά, τις ιδέες και τις αξίες που τους μεταδίδει και να εξελίσσονται σε αυτάρκεις, ελεύθερες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Μήτσης 1996: 34).

Στη βάση των παραπάνω, δεν ξενίζει το γεγονός ότι η θεσμοθετημένη ελληνική εκπαίδευση, έχοντας αναγνωρίσει από πολύ παλιά τον πολυσήμαντο ρόλο της γλώσσας ως οργάνου έκφρασης, επικοινωνίας και μάθησης, προνόησε και επιλήφθηκε της συστηματικής καλλιέργειας και σπουδής της μέσω του γλωσσικού

μαθήματος, το οποίο ανήγαγε στο επίκεντρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων με την αναγνώριση της πρωτοκαθεδρίας του ανάμεσα στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα (Βουγιούκας 1994: 272). Η προτεραιότητα που του δόθηκε στην εκπαίδευση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους έναντι των υπόλοιπων μαθημάτων με το ιδρυτικό του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Διάταγμα του 1834 (6/18.2.1834 –ΦΕΚ 11/3-3-1834) «Περί δημοτικών σχολείων», εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι σήμερα. Το ίδιο αυτό, ωστόσο, έχει υποστεί αλλαγές και μεταλλάξεις σε συνάρτηση με τις περιπέτειες τις οποίες γνώρισε η ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο του γλωσσικού ζητήματος, ως πεδίου πρόσφορου για την καλλιέργεια σοβαρών αντιπαραθέσεων ιδεών και συμπεριφορών σε κρίσιμες φάσεις της ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας (Σταυρίδη-Πατρικίου 2001).

Οι εν λόγω περιπέτειες, που οι απαρχές τους θα πρέπει να τοποθετηθούν στην περίοδο του λεγόμενου Νεοελληνικού Διαφωτισμού και να ερμηνευθούν ως παράγωγο της αναζήτησης λύσης «στο ζήτημα του γλωσσικού οργάνου της αγωγής» - μια και «το πρόβλημα του Διαφωτισμού ήταν κυρίως πρόβλημα αγωγής» (Κ.Θ. Δημαράς 1989: 16)- κατ' αναλογία προς το «παράδειγμα» της Δύσης, όπως εκφραζόταν στην ανάδυση των εθνικών γλωσσών και την αντικατάσταση της λατινικής από αυτές (Λιάκος 2001: 963), επηρέασαν σοβαρά το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία του στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος για ενάμιση περίπου αιώνα. Από τη σύστασή του, δηλαδή, το 1832 έως το 1976, που συνιστά έτος-ορόσημο της επίσημης λύσης του γλωσσικού ζητήματος με τη θεσμική καθιέρωση της Κοινής Νεοελληνικής ως γλωσσικού οργάνου όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης⁷.

Καθ' όλο το παραπάνω διάστημα, τη διδασκαλία της γλώσσας ως μαθήματος αποδιδόμενου στα θεσμικά κείμενα με τον όρο «Ελληνικά» ή «Νέα Ελληνικά»⁸, χαρακτηρίζει η σταθερότητα δύο γνωρισμάτων του: της εκπαιδευτικής διγλωσσίας, με την έννοια της εναλλάξ χρήσης της καθαρεύουσας και της δημοτικής, και του

⁷ Νόμος 309/1976 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 100/Α'30.04.76.

⁸ Ο όρος «νέα ελληνική γλώσσα» απαντάται για πρώτη φορά επίσημα στον νόμο ΧΘ' του 1978 «Περί συστάσεως του Διδασκαλείου εν Αθήναις», και συγκεκριμένα στο πρώτο άρθρο του για τον ορισμό των γνωστικών αντικειμένων στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ένα εκ των οποίων συνιστά «*Η ανάγνωση και η γραφή της νέας ελληνικής γλώσσας*» (Α. Δημαράς 1983: 231). Η χρήση του εν λόγω όρου σε θεσμικό κείμενο σε αντικατάσταση του παλαιότερου «ελληνική γλώσσα», σηματοδοτεί συμβολικά μια τάση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής να κρατήσει αποστάσεις από την αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία ταυτιζόταν μέχρι τότε με την πρότυπη ελληνική γλώσσα, προωθώντας ως υπόδειγμα χρήσης στην εκπαίδευση μια άλλη μορφή της, που, σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής δεν μπορεί να ήταν άλλη από τη γλώσσα των λογίων –μετονομασμένη αργότερα σε καθαρεύουσα.

εθνικοθρησκευτικού πλαισίου, στη βάση του οποίου ορίζονται οι ιδιαίτεροι σκοποί του τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –ενταγμένοι στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης (Γκότοβος 1991:13).

Η διατήρηση στην ελληνική εκπαίδευση για ένα τόσο μεγάλο διάστημα του καθεστώτος της διγλωσσίας, με τη δημοτική πλάι στην καθαρεύουσα (αρχαϊκή), ως δεύτερη γλωσσική παραλλαγή σε σαφώς υποδεέστερη θέση, ωστόσο, και με περιορισμένο δικαίωμα παρουσίας, έχει βαθιά ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά ερείσματα. Αποτελεί, δε, παράγωγο του συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα σε δύο αντίπαλες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες υποστήριζαν και προωθούσαν για αποκλειστικό γλωσσικό όργανο της επίσημης επικοινωνίας τις δύο παραπάνω διαφορετικές, τόσο από μορφολογικής όσο και, κυρίως, σημασιολογικής άποψης, παραλλαγές της ελληνικής γλώσσας για ιδεολογικούς και πολιτικούς, κατά βάση, λόγους (όπ.π. 26): αφενός, τις κατεστημένες κοινωνικές δυνάμεις, που υπεραμύνονταν της αρχαϊκής -της οποίας κατείχαν τη μονοπωλιακή χρήση- προβάλλοντας το ιδεολόγημα της υψηλής στάθμης και της πρότυπης αξίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, όπως κληροδοτήθηκε αποκλειστικά στους Νεοέλληνες, χάρη στην καθαρότητα, τον άμεικτο χαρακτήρα, την αδιάλειπτη συνέχεια και την αδιατάρακτη συνοχή της (Μαρωνίτης 2007: 20), με στόχο τη διατήρηση της ιδεολογικής ηγεμονίας και τη διαιώνιση της πολιτικής τους εξουσίας· αφετέρου, τις αναδυόμενες αστικές δυνάμεις, που, έχοντας ισχυροποιηθεί οικονομικά και κοινωνικά, διεκδικούν τον «λόγο» στη δημόσια επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση προκρίνοντας ως επίσημο γλωσσικό όργανο τη δημοτική, τη γλώσσα της ανεπίσημης καθημερινής επικοινωνίας τους, προκειμένου να διαχειρισθούν με νέους όρους και νέα σύμβολα μόρφωσης τα ζητήματα της αγωγής και της αυτογνωσίας του έθνους (Σταυρίδη-Πατρικίου 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διένεξη των δύο αντίπαλων κοινωνικών δυνάμεων σχετικά με την επιλογή της γλώσσας του σχολείου ως πεδίου μάθησης και οργάνου διεκπεραίωσης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, δεν αφορά τόσο στη σύγκρουση απόψεων εκπορευόμενων από διαφορετική εκτίμηση της σχολικής γλώσσας με την έννοια του μορφωτικού αγαθού και του κώδικα επικοινωνίας. Αναφέρεται, κυρίως, στη σύγκρουση αντιλήψεων σχετικά με την εξασφάλιση του ελέγχου της ελληνικής κοινωνίας μέσω των επίσημων μηχανισμών κοινωνικού

ελέγχου -ένας από τους οποίους, το σχολείο- με τη χρήση διαφορετικών συμβόλων μόρφωσης, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διεκδίκηση, την κατοχή και τη διατήρηση κοινωνικής θέσης και πολιτικής εξουσίας.

Σ' αυτή τη διεκδικητική διαδικασία, νικήτριες θα αναδειχθούν την επαύριο της σύστασης του νεοελληνικού κράτους οι κατεστημένες πνευματικές και πολιτικές δυνάμεις, με αποτέλεσμα να επικρατήσει ως «ορθή» γλώσσα του σχολείου η αρχαϊζουσα, στις διάφορες εκδοχές της μέχρι την απλή καθαρεύουσα, με τον παράλληλο αποκλεισμό μέχρι και τις δυο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα της κοινής λαϊκής από την εκπαίδευση ως «μη ορθής» και «ακατάλληλης» (Γκότοβος 1991: 26). Έκτοτε, αρχής γενομένης από το 1917, που η Προσωρινή Κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης υπό τον Βενιζέλο θα επιχειρήσει την πρώτη καθιέρωση της διδασκαλίας της δημοτικής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μέχρι το 1976, οπότε θεσμοθετείται η καθιέρωση της Νεοελληνικής ως γλώσσας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, θα μεσολαβήσουν επανειλημμένες προσπάθειες συστηματικής εισαγωγής της στην εκπαίδευση, που θα ματαιωθούν βίαια στο πλαίσιο μιας σειράς εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων συνυφασμένων με το γλωσσικό ζήτημα, τις κοινωνικές συνιστώσες και τις ιδεολογικο-πολιτικές συμπαραδηλώσεις του (Α. Δημαράς 1983, 1984).

Η αναγνώριση ως επίσημου γλωσσικού οργάνου του σχολείου της αρχαϊζουσας –σε συνάρτηση με την καθιέρωσή της ως πρότυπης εθνικής γλώσσας προορισμένης, εκτός των άλλων, να συμβάλει αφενός, στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, επιβεβαιώνοντας την πολιτισμική συνέχεια του ελληνικού έθνους με την αρχαιότητα (Χρηστίδης 2007: 39), και αφετέρου, στη λειτουργικότερη πολιτική και διοικητική συγκρότηση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Σταυρίδη-Πατρικίου 2001), επηρέασε καθοριστικά και πολύπλευρα το γλωσσικό μάθημα: τόσο όσον αφορά στην ιεράρχηση και την ταξινόμησή του στο σώμα των διδακτικών αντικειμένων όσο και ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και τη διδακτική του προσέγγιση. Δεδομένου ότι κεντρικός στόχος της διδασκαλίας «στοιχείων της ελληνικής» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και των «Ελληνικών» στη Δευτεροβάθμια, ήταν η μύηση των μαθητών στην ικανοποιητική γνώση και την ορθή χρήση του πρότυπου γλωσσικού κώδικα, το μάθημα της γλώσσας κατείχε τη μερίδα του λέοντος στο ωρολόγιο πρόγραμμα και των δύο βαθμίδων. Στο δημοτικό, οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας του κυμαίνονταν από την αρχή μεταξύ των 8 και των 10 ωρών,

καλύπτοντας τον υπερβολικό, τόσο σε απόλυτους αριθμούς όσο και σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα, χρόνο του 1/3 περίπου των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών⁹. Ομοίως, προνομιακή θέση κατείχε και στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο του αφιέρωνε κατά μέσον όρο 11 έως 12 ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες 7 έως 12 αφορούσαν στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και μόνον 2 έως 4 στην αντίστοιχη των Νέων Ελληνικών –«*χρόνος ανεπαρκέστατος για όσα διελάμβανε το μάθημα: κείμενα νεοελληνικής γραμματείας, γραμματολογία, γραμματική και συντακτικό, έκθεση*» (Βουγιούκας 1994: 32).

Η βαρύτητα η οποία δόθηκε στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, με την έννοια της «*αρχαίας Ελληνικής γλώσσης καθ' όλους τους τύπους της*» (Λέφας 1942: 72), στο πλαίσιο και της επικράτησης κατά τον 19^ο αιώνα του κλασικισμού με την προσήλωση στην αρχαιότητα και τη στροφή στην αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία, προσδιόρισε και το μοντέλο της διδακτικής προσέγγισής της στη βάση του τρόπου με τον οποίο γινόταν αντιληπτό το διδακτικό αντικείμενο και του ιδεολογικο-πολιτικού διακυβεύματος που ενείχε η διδασκαλία του. Υπό αυτό το πρίσμα, προκρίθηκε το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο, ως ιστορικά κατασκευασμένο μοντέλο διδασκαλίας/μάθησης, απαρτιζόμενο από ένα σύνολο στοιχείων, χαρακτηριστικών, ιδεολογιών, πρακτικών, πεποιθήσεων, το οποίο δε διαθέτει θεωρητική παιδαγωγική και γλωσσολογική θεμελίωση, διαμορφώνεται εμπειρικά με το πέρασμα των χρόνων (Μήτσης 2001) στο πλαίσιο μιας μακρότατης παράδοσης και θεωρείται ενδεδειγμένο για τη διδασκαλία των νεκρών, κλασικών, γλωσσών –της ελληνικής και της λατινικής (Ντίνας & Γώτη 2016). Βασική αρχή του εν λόγω μοντέλου, αποτελεί η θέση ότι η γλώσσα είναι μία, ενιαία, χωρίς διαφοροποιήσεις, παραλλαγές ή αλλαγές και βρίσκει την απόλυτη έκφρασή της στην επίσημη εθνική γλώσσα, την οποία καλούνται να διδαχθούν και να μάθουν οι μαθητές/τριες. Μόνη αυτή κατέχει το τεκμήριο της ορθότητας, ενώ η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλωσσικής μορφής συνιστά «*λάθος*».

⁹ Ως διδασκόμενα στο δημοτικό μαθήματα, ορίζονται στο άρθρο 1 του Α' Τμήματος του Νόμου 6/18-2-34 με τίτλο «*Περί δημοδιδασκαλίας εν γένει*» τα παρακάτω: *Κατήχησης, στοιχεία της Ελληνικής, ανάγνωσις, γραφή, αριθμητική, η γνώσις των κατά τους νόμους παραδεδεγμένων σταθμών και μέτρων, η γραμμική ιχνογραφία και η φωνητική μουσική, ει δυνατόν δε, και στοιχεία της γεωγραφίας, της Ελληνικής ιστορίας και εκ των φυσικών επιστημών τα αναγκαϊότερα.*

Στη βάση αυτού του μοντέλου, το γλωσσικό αντικείμενο στο δημοτικό διαχωρίζεται σε τρεις στεγανά διακριτούς τομείς (ανάγνωση, γραμματική και έκθεση) (Βουγιούκας 1994: 32), οι οποίοι διδάσκονται χωριστά ο ένας από τον άλλο με αποτέλεσμα να κατακερματίζεται η μεταδιδόμενη γνώση και να μην παρέχεται στους μαθητές σφαιρική εποπτεία του μαθήματος, και προωθείται εμφατικά η σειρά διδασκαλία της γραμματικής ως ακρογωνιαίου λίθου της ελληνομάθειας, η μηχανική απομνημόνευση τύπων και η αποστήθιση κανόνων χωρίς χρηστικότητα στην πραγματική ζωή, οι τυποποιημένες εκθέσεις, οι οποίες αγνοούν τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών (Χατζησαββίδης 1992: 24-5). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, παράγωγα ενός άκρατου σχολαστικισμού κι ενός ιδεοληπτικού λογιολατρισμού με μακρά παράδοση, καθιστούσαν τη μάθηση της γλώσσας, εκτός από επίπονη διεργασία, άκαιρη και ανωφελή για τη συντριπτική πλειονότητα των μικρών μαθητών. Αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το εν λόγω μοντέλο αποδείχθηκε παιδαγωγικά ακατάλληλο και μαθησιακά αναποτελεσματικό, καθώς δεν ευνοούσε την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας. Το μαρτυρούν σχετικές έρευνες¹⁰, που επιβεβαιώνουν τη γενική εμπειρική διαπίστωση ότι οι μαθητικές επιδόσεις σ' αυτή δεν ήταν ικανοποιητικές, με την έννοια ότι οι μαθητές παρουσίαζαν σοβαρή υστέρηση στη γλωσσική τους επάρκεια, η οποία εκφραζόταν στο φτωχό λεξιλόγιο που αξιοποιούσαν και τα βαρύτατα γραμματικά και συντακτικά λάθη που έκαναν κατά τη χρήση της.

3.2 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 76 και των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων της γλώσσας

Το σοβαρό πρόβλημα στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών στο μακρό διάστημα των 130 χρόνων από την πρώτη θεσμοθέτηση του ελληνικού σχολικού συστήματος μέχρι τη Μεταπολίτευση, κατά το οποίο η Ελληνική γλώσσα αποτελούσε αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος και αναγνωριζόταν αποκλειστικά ως αντικείμενο διδασκαλίας και όχι ως μέσο διεκπεραίωσης της διδακτικής μαθησιακής πράξης και εργαλείο επικοινωνίας, ενώ η δημοτική είτε απουσίαζε είτε αποτελούσε περιθωριακή και «στιγματισμένη» γλωσσική ποικιλία, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπισθεί με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Μια

¹⁰ Βλ. ενδεικτικά, Βουγιούκας 1994: 34, Κριαράς 1992: 334-344, Ξωγέλλης, Κελλανίδης, Τερζής, Καψάλης, Χοντολίδου & Δάρα 1992, Χαραλαμπίδης 1992: 145, Χαραλαμπίδης 1994: 35

μεταρρύθμιση την οποία εφάρμοσε, κατά ειρωνεία της τύχης, μια κυβέρνηση-εκπρόσωπος των συντηρητικών, με τη συμβατική έννοια του όρου, δυνάμεων, που όλη αυτή την περίοδο της ασκούσαν δριμυία πολεμική. Στο πλαίσιο αυτής επιλύθηκε οριστικά το γλωσσικό ζήτημα στο σχολείο με τη νομοθετική καθιέρωση της «*διαμορφωθείσας εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού Λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους Δημοτικής, συντεταγμένης άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων*» (Ν. 309/1976, άρθρο 2) ως επίσημης γλώσσας της Γενικής Εκπαίδευσης σε όλες της τις βαθμίδες.

Η -με μεγάλη καθυστέρηση- επικράτηση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στην εκπαίδευση, με τον παροπλισμό της καθαρεύουσας, κατάφερε τη χαριστική βολή σε μια γλωσσική μορφή η οποία είχε φθαρεί από καιρό στη συνείδηση του λαού βάζοντας τέλος στη γλωσσική πόλωση, που πήρε κατά καιρούς τη μορφή «γλωσσικού εμφυλίου», και ανοίγοντας τον δρόμο για τη σταδιακή καθιέρωση αυτής και σε άλλους τομείς του κράτους, ειδικότερα μετά το 1981 με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία (Γκότοβος 1991: 74). Η σχολική καθιέρωσή της, με την οποία η ελληνική εκπαίδευση περνά από το καθεστώς της διγλωσσίας σ' αυτό της μονογλωσσίας και υιοθετεί κατευθύνσεις και στόχους προσανατολισμένους περισσότερο στο παρόν και λιγότερο στο παρελθόν, συνιστά μια «τολμηρή» πολιτική απόφαση (Τσοπανάκης 1982: 112), η οποία ερμηνεύθηκε ποικιλοτρόπως ως προς τα κίνηträ της. Στην επικρατέστερη ερμηνεία της, έγινε αντιληπτή στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης -ενταγμένης σε μια ανανεωτική εθνική πολιτική- ως απάντηση στην αναγκαιότητα του καθυστερημένου εκδημοκρατισμού κι εκσυγχρονισμού του κράτους και ως εργαλείο ανάπτυξης της οικονομίας του (Δημάγγελος 1975) για την ανταπόκριση της μεταδικτατορικής ελληνικής κοινωνίας στις νέες οικονομικές συνθήκες, εν όψει, μάλιστα και της σύνδεσης της χώρας με την ΕΟΚ¹¹. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό αυτό σχήμα, η ευρεία συνειδητοποίηση της επιτακτικής ανάγκης να προσαρμοσθεί η χώρα στα νεοδιαμορφούμενα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα εν αναμονή της ένταξής της στην ΕΟΚ, σε συνδυασμό με τις ισχυρές πιέσεις της ελληνικής κοινωνίας για αλλαγές στην

¹¹ Όπως υπογραμμίζει ο Γκότοβος (1991: 170, υποσ. 75), η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε τόσο από μαχόμενους δημοτικιστές-θιασώτες της γλωσσικής μεταρρύθμισης (όπως ο Κριαράς) όσο και από «*αυτοχαρακτηριζόμενους ως 'απαλλαγμένους από τις ψυχροπολεμικές ετικέτες' και 'νηφάλιους' δημοτικιστές, που υποστήριζαν την επαναφορά του μαθήματος αυτού*», των αρχαίων ελληνικών, τα οποία καταργήθηκαν, ένας από τους οποίους, ο Α. Τσοπανάκης.

εκπαίδευση εξαιτίας και των συσσωρευμένων κατά την περίοδο της εφταετίας εκπαιδευτικών αδιεξόδων (Kazamias 1978), δημιούργησαν ευνοϊκό κλίμα συναίνεσης μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων όσον αφορά στην αναγκαιότητα επιβολής της γλωσσικής μεταρρύθμισης. Γεγονός, άλλωστε, που αποδεικνυόταν από τις περιορισμένες, αρχικά, αντιδράσεις των υπερασπιστών της «λογίας παράδοσης» στην υλοποίησή της (Βουγιούκας 1980).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι στην αναζήτηση των λόγων που συνέτρεξαν στην «ευδοκίμηση» της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976 δεν πρέπει να παραβλέπεται η ανάγκη εφαρμογής μιας πολιτικής οικονομικού εκσυγχρονισμού της χώρας, η οποία πρόβαλε πειστική για τη συντηρητική παράταξη μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974. Ωστόσο, περισσότερο φαίνεται να βάρυνε στις πολιτικές επιλογές της η αναγκαιότητα για έναν ιδεολογικό εκσυγχρονισμό αυτής της ίδιας, τον οποίο επέβαλαν οι ιστορικές αναγκαιότητες και οι κοινωνικές συνθήκες στη δοσμένη συγκυρία –σαφώς διαφορετικές από εκείνες του παρελθόντος, μέσα στις οποίες η παράταξη επέβαλε με τον καταναγκασμό και τη βία ως γλώσσα της επίσημης επικοινωνίας και ως εργαλείο κοινωνικού ελέγχου την αρχαϊζουσα (Φραγκουδάκη 1979: 15).

Συγκεκριμένα, την ιδεολογική ανανέωση των συντηρητικών δυνάμεων, καθιστούσε επιβεβλημένη, κατά βάση, η αλλαγή του συσχετισμού των δυνάμεων μεταξύ αυτών και των ανταγωνιστριών τους πολιτικών δυνάμεων, σοσιαλδημοκρατών και αριστερών –παράγωγο σε μεγάλο βαθμό του καθεστώτος της εφταετίας, για την εγκαθίδρυση της οποίας θεωρούνταν σε μεγάλο βαθμό υπόλογες οι μέχρι την επιβολή της δικτατορίας εκφραστές της συντήρησης. Οι ανερχόμενες πολιτικά δυνάμεις, έχοντας καθιερώσει σταδιακά μια νέα μορφή επικοινωνίας όχι μόνον με τα εργατικά και αγροτικά στρώματα, αλλά και με τα (μικρο)μεσαία, είχαν αναδειχθεί σε αξιόμαχο αντίπαλο των συντηρητικών δυνάμεων στον αγώνα τους για τη διατήρηση της ιδεολογικής τους ηγεμονίας. Σ' αυτό το πλαίσιο, η εξακολούθηση παροχής υποστήριξης από τους τελευταίους σε μια γλωσσική ποικιλία η οποία είχε συσχετισθεί με τα έργα και τις ημέρες του δικτατορικού καθεστώτος, ενείχε τον κίνδυνο ταύτισής τους με τους υποστηρικτές αυτού και στιγματισμού τους, με συνέπεια την απώλεια της ιδεολογικής τους νομιμοποίησης και των εξ αυτής απορρεόντων προνομίων τους (Γκότοβος 1991: 22). Υπό αυτή την οπτική, η καθιέρωση στη συγκεκριμένη συγκυρία της δημοτικής στο σχολείο, θα πρέπει να

νοηθεί ως προσπάθεια ιδεολογικής αποστασιοποίησης των μεταπολιτευτικών συντηρητικών δυνάμεων από τους προκατόχους τους και να ερμηνευθεί ως πολιτική απόφαση των εκπροσώπων τους στο κυβερνητικό σχήμα, του πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή και του Υπουργού Παιδείας Γ. Ράλλη, «ειλημμένη εν πλήρη συνειδήσει» ότι ο εκσυγχρονισμός στην εκπαίδευση μέσω της καθιέρωσης της Κοινής Νεοελληνικής, αποτελούσε μονόδρομο.

Το γεγονός αυτό, δεν σημαίνει ότι η συγκεκριμένη πολιτική επιλογή εύρισκε σύμφωνη τη συντηρητική παράταξη γενικά λόγω του ότι είχε πεισθεί για την αναγκαιότητα της γλωσσικής αλλαγής προκειμένου να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στη δυναμική των καιρών και στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας. Οι περιορισμένες αρχικά αντιδράσεις των υποστηρικτών της «λογίας παράδοσης» στη γλωσσική μεταρρύθμιση, δεν εξέφραζαν τη συναίνεσή τους στο εγχείρημα, ώστε να δικαιολογείται η υπέρμετρη αισιοδοξία ορισμένων θιασωτών της δημοτικής ότι *«η εδραίωσή της σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να θεωρείται εξασφαλισμένη, μετά τη νομοθετική της κατοχύρωση και την επικράτηση του μέτρου από όλο τον πολιτικό και πνευματικό κόσμο»* (Βουγιούκας 1980: 231). Το απέδειξαν, άλλωστε, οι συντονισμένες επιθέσεις τους, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80, κατά της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976 και όσων ακολούθησαν στις αρχές της επόμενης δεκαετίας, οι οποίες δικαίωσαν τον σκεπτικισμό αναφορικά με την τύχη της δημοτικής ως επίσημης σχολικής γλώσσας, που εξέφραζαν άλλοι, λιγότερο αισιόδοξοι μαχόμενοι δημοτικιστές, όπως ο Κριαράς (1984: 64), ο οποίος προειδοποιούσε: *«Οι πολέμιοι της γλωσσικής μεταρρύθμισης καιροφυλακτούν, ενισχυμένοι από την πολιτική αντίδραση, και προβάλλουν όσα μπορούν προσκόμματα στον όχι πάντα εύκολο δρόμο που έχουμε να βαδίσουμε»*.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, την αρχική ευφορία για την επίλυση του χρονίζοντα γλωσσικού ζητήματος στην εκπαίδευση, διαδέχθηκε ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε να αξιοποιηθεί η αναγνώριση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του σχολείου (Χατζησαββίδης 1992· Kostouli 2002), αλλά και να μεθοδευθεί η προτυποποίησή της ως γλώσσας της επίσημης επικοινωνίας (Κακριδή-Φερράρι 2008). Ιδιαίτερα, που στη δεδομένη συγκυρία η δημοτική -και μάλιστα, η σχολική, η χρησιμοποιούμενη ως μέσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας- αντιμετώπιζε την αμφισβήτηση ως προς την επάρκεια και την αυτοδυναμία της όχι

μόνον της συντηρητικής διανόησης, αλλά και ενός σημαντικού τμήματος της φιλελεύθερης καθώς και μιας μερίδας της αριστερής (Γκότοβος 1991: 127).

Ως πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή, προκρίθηκε ο δραστικός επαναπροσδιορισμός του διδακτικού μοντέλου του γλωσσικού μαθήματος με τον περιορισμό της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μόνον στο Λύκειο και την εφαρμογή της στο Γυμνάσιο από δόκιμες μεταφράσεις. Το συγκεκριμένο μέτρο αποτελούσε ουσιαστική παρέμβαση στα κυρίαρχα μέχρι τότε προγράμματα της γλωσσικής διδασκαλίας στη Μέση Εκπαίδευση σ' όλες τους τις εκδοχές, που οι αναφορές τους στα «Ελληνικά» παρέπεμπαν στα «Αρχαία Ελληνικά» (Βαρμάζης 1992: 86-89). Εξέφραζε, δε, την προσπάθεια απομάκρυνσης από την αρχαιογνωστική χρηστομάθεια που καλλιεργούσε η παραδοσιακή γλωσσοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας τους, η οποία οδηγούσε στον θαυμασμό και τη μίμηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, *«όπου πάνω της στηριζόταν η καθαρεύουσα»* (Κακριδής 1998: 91), μέσω της υποκατάστασης της γραμματομεταφραστικής μεθόδου προσέγγισης των κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από την εμβάθυνση στο περιεχόμενο και την ερμηνεία τους ως πνευματικών προϊόντων της αρχαίας ελληνικής σκέψης και κουλτούρας (Πόλκας 2001). Υπό αυτή την οπτική, η γνωριμία των μαθητών του Γυμνασίου με μέρος της πνευματικής-πολιτισμικής κληρονομιάς των αρχαίων Ελλήνων με τη βοήθεια των γραμμένων στη δημοτική γλώσσα μεταφράσεων, παρά τον διακηρυγμένο στόχο για μια δημιουργικότερη σχέση των Νεοελλήνων με το αρχαιοελληνικό τους παρελθόν (γραμματειακό και γλωσσικό), στην πραγματικότητα εξυπηρετούσε άλλους σκοπούς. Εξέφραζε τις ιδεολογικο-πολιτικές προθέσεις των εισηγητών της μεταρρύθμισης να συνδεθεί η δημοτική με το «ένδοξο» γλωσσικό παρελθόν, ως εξέλιξη παλαιότερων γλωσσικών μορφών, έτσι ώστε να αποκτήσει το κύρος που της άρμοζε.

Την επικυριαρχία της ιδεολογίας και του φρονηματισμού στους παιδαγωγικούς-μορφωτικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας, αποδεικνύουν και η ιδιαίτερη βαρύτητα που δόθηκε από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα για τη Υποχρεωτική Εκπαίδευση στον γλωσσικό σκοπό της διδασκαλίας του γλωσσικού αντικειμένου με την πλήρη σχεδόν απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στη διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος. Όπως διατυπώνεται χαρακτηριστικά στο πρόγραμμα της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου, *απώτερος σκοπός αυτής είναι «Να απαλλάξει τους μαθητές από τη γλωσσική ακαταστασία που κυριαρχεί στη νέα ελληνική*

ζωή και να τους μάθει να μεταχειρίζονται τη γλώσσα στον προφορικό και γραπτό λόγο τους με περισσότερη σταθερότητα και με εντονότερο το αίσθημα ασφάλειας» (Φ.Ε.Κ. 270/1977: 2514). Ο παραπάνω σκοπός είναι ιδιαίτερα εύγλωττος όσον αφορά τόσο στις διαθέσεις των εισηγητών της γλωσσικής μεταρρύθμισης όσο και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια υλοποίησής της σ' αυτή τη μεταβατική περίοδο αντικατάστασης της καθαρεύουσας ως οργάνου της επίσημης επικοινωνίας από τη δημοτική και αναγνώρισης της τελευταίας ως «γλώσσας του έθνους». Βασικά ζητούμενα, στην προκειμένη περίπτωση, είναι σε μεν μικροεπίπεδο, να αποκτήσει η δημοτική το κύρος που αναλογεί στην επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης σε δε μακροεπίπεδο, να καθιερωθεί στη συνείδηση των πολιτών, ώστε να επεκταθεί η χρήση της σε όλο και περισσότερα περιβάλλοντα επικοινωνίας που κυριαρχούνταν μέχρι τότε από την καθαρεύουσα και να εξασφαλισθεί η συνοχή της ως γλωσσικής νόρμας με κανονιστικό πρότυπο χρήσης για τη διεκπεραίωση της θεσμικής επικοινωνίας (Γκότοβος 1991: 86).

Η εστίαση στον γλωσσικό σκοπό του μαθήματος, επηρέασε καθοριστικά τη φιλοσοφία του και προσάρμοσε σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενό του, το πνεύμα της διδασκαλίας του και τις διδακτικές μεθόδους στις αρχές της συντηρητικής πεπατημένης, παρά τις ιστορικές και άλλες μεταβολές που επισυνέβησαν και οι οποίες πρέπει να ορίζουν κάθε φορά τους σκοπούς του μαθήματος. Το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο καθιερώθηκε με τον τίτλο «*Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*», εξακολούθησε όπως και στο παρελθόν να είναι κατακερματισμένο σε τρεις στεγανούς τομείς, τη Γλωσσική Διδασκαλία, την Έκθεση και τα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που διδάσκονταν ξεχωριστά και αποκομμένα μεταξύ τους (Αγγελάκος 2006), η διδακτέα ύλη να οργανώνεται γραμμικά και θεματοκεντρικά, η γλωσσική διδασκαλία να εμμένει στη συστηματική ενασχόληση με τη Γραμματική και το Συντακτικό επικεντρώνοντας στις παραδειγματικές σχέσεις της γλώσσας και το μοντέλο διδασκαλίας να παραμένει δασκαλοκεντρικό και παραγωγικό, με την αξιοποίηση ελάχιστων εποπτικών μέσων, όπως ο πίνακας και τα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία (Μήτσης 2001). Στην ουσία, τα όποια νέα μέτρα εισήχθησαν και οι όποιες καινοτομίες εφαρμόστηκαν στη γλωσσική διδασκαλία ούτε τον βασικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος επηρέασαν, που εξακολουθούσε να είναι η μάθηση και η «ορθή» χρήση της σχολικής νόρμας –νοουμένης ως ενιαίας και αδιαφοροποίητης, ταυτισμένης με τη γλώσσα των Λογοτεχνικών κειμένων, που,

σύμφωνα με μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη προσφέρονται για τη διδασκαλία του γλωσσικού οργάνου (Χατζησαββίδης 1992), ούτε τον φρονηματιστικό του χαρακτήρα έθιξαν. Οι αναμενόμενες ουσιαστικές και δραστικές αλλαγές του γλωσσικού μαθήματος δεν υλοποιήθηκαν λόγω της έλλειψης διάθεσης ή της αδυναμίας των υπευθύνων της γλωσσικής πολιτικής να προχωρήσουν σ' αυτές (όπ. π.) στο πλαίσιο μιας γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που περιορίστηκε σε αλλαγές στο γράμμα και όχι στο πνεύμα της εκπαίδευσης (Ηλιού 1984: 181).

3.3 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της τριετίας 1981-1984

Η κριτική και οι αμφισβητήσεις που γνώρισαν τα προγράμματα σπουδών του '77 και '78 για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και αυτά της τριετίας '79-81, πιστά αντίγραφα των προηγούμενων, όσον αφορά τόσο στον καθορισμό των ορίων και της μορφής της νεοελληνικής γλώσσας ως πρότυπης σχολικής -καθ' ον χρόνο δεν έλειπαν οι φωνές για την επιστροφή της καθαρεύουσας- όσο και, κυρίως, στον τρόπο διδασκαλίας της¹², τροφοδότησαν το αίτημα για μια επείγουσα ριζική αναθεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε να προσαρμοσθεί το μάθημα στα σύγχρονα κοινωνικο-ιστορικά δεδομένα. Άλλωστε, οι εξελίξεις στον χώρο της Γλωσσολογίας, με την ανάπτυξη νέων κλάδων της γλωσσολογικής επιστήμης, και των Επιστημών της Αγωγής -Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας- που σχετίζονται άμεσα και επηρεάζουν κατά ουσιαστικό τρόπο τη διδακτική της γλώσσας, συνέβαλαν καθοριστικά στην αναζήτηση νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου δρομολογώντας, κατά την τριετία '81-'84, μια έντονη κινητικότητα και μια πρωτοφανή δραστηριοποίηση των επίσημων φορέων εκπαίδευσης σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης 1999· Κουτσογιάννης 2008). Πρακτικό αποτέλεσμα αυτών, ήταν η θεσμοθέτηση καινούριων Αναλυτικών Προγραμμάτων και η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων, τα οποία αν και προσανατολισμένα στη δομιστική, μάλλον, μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, τη θεμελιωμένη θεωρητικά στις αρχές της Γνωστικής-Συμπεριφορικής Ψυχολογίας¹³, αποτελούσαν

¹² Πέρα από το ζήτημα της αμφισβήτησης της δημοτικής γλώσσας ως σχολικής νόρμας λόγω του ότι δε υπήκουε σε σαφείς κανόνες, με αποτέλεσμα να στερείται ρυθμιστικού χαρακτήρα, σημείο τριβών και διενέξεων αποτέλεσε ο τρόπος διδασκαλίας της, δεδομένου ότι οι φιλόλογοι δεν διέθεταν επαρκή διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση για τη διαχείρισή της, ενώ, παράλληλα, έλειπαν επιστημονικά βιβλία και περιοδικά που θα μπορούσαν να τις/τους βοηθήσουν στο έργο τους (Μπασιλής 2012).

¹³ Βασικά χαρακτηριστικά της δομιστικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας, είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ιδεολογικο-πολιτικά ουδέτερου συστήματος εκτός περιβάλλοντος και συνθηκών, η

αναμφισβήτητα σημαντική πρόοδο σε σχέση με τα μέχρι τότε ισχύοντα (Μήτσης 1996: 169), ενώ, παράλληλα, ενείχαν την προοπτική για μελλοντικές αναθεωρήσεις και βελτιώσεις τους (Βουγιούκας 1994: 34).

Η σύνταξη των νέων προγραμμάτων και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων αποτελούσε καρπό προβληματισμών και πειραματισμών βασισμένων στην αξιοποίηση της παλαιότερης πείρας και σύγχρονων επιστημονικών προβληματισμών και εντασσόταν σε ένα τολμηρό και υπεύθυνο εγχείρημα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο μιας συνολικής για το εκπαιδευτικό σύστημα εσωτερικής μεταρρύθμισης, η οποία έδινε ιδιαίτερο βάρος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κεντρικός άξονας στον οποίο αρθρώθηκε το εν λόγω εκπαιδευτικό εγχείρημα, ήταν η αναθεώρηση του γλωσσικού μαθήματος τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας όσο και διδακτικής μεθοδολογίας σύμφωνα με μια σύγχρονη αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία η οποία κρατούσε σαφείς αποστάσεις από το παγιωμένο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, που προσέγγιζε το γλωσσικό μάθημα με τη μέθοδο διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών (Χαραλαμπίδης 1999· Χατζησαββίδης 2001). Σ' αυτή τη βάση, επαναπροσδιορίστηκε το μάθημα της γλώσσας ως προς τον σκοπό και αναδιαρθρώθηκε ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του, ενώ ανανεώθηκαν οι διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες και δραστηριότητες με γνώμονα τις υπαγορεύσεις της σύγχρονης διδακτικής του μαθήματος, η οποία αντλούσε τις αρχές της τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο από σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα – δοκιμασμένα ήδη στον διεθνή χώρο.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο σκοποθεσίας, παρόλο που και τα νέα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1982-1985 για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση ορίζουν ως κύριο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας τον γλωσσικό, με την έννοια της υποβοήθησης των μαθητών να αποκτήσουν ευχέρεια και επάρκεια στον χειρισμό της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής) τόσο ως πομποί όσο και ως δέκτες, τον απαλλάσσουν εν μέρει από το φορτίο του γνωσιοκεντρισμού και του φρονηματισμού

εστίαση στη σχολική γλωσσική νόρμα -ως «ορθής» και κοινωνικά αποδεκτής γλωσσικής ποικιλίας που παρέχει καταξίωση στο σχολείο και στην κοινωνία- με την παραγνώριση της προσαρμοστικότητας της γλώσσας στις περιστάσεις επικοινωνίας και η επικέντρωση στην κατάκτηση της πρότυπης γλώσσας ως αυτοσκοπού μέσω της αφομοίωσης των κανόνων της γραμματικής, της συστηματικής διδασκαλίας των γλωσσικών δομών και της συνεχούς, κατά μηχανιστικό τρόπο άσκησης και χρήσης αυτών, όπως αποτυπώνονται στις μεταξύ τους σχέσεις σε υποδειγματικές-στερεοτυπικές προτάσεις (Μήτσης 1996: 139-140).

δίνοντας βαρύτητα στον ρόλο του γλωσσικού μαθήματος ως μέσου πνευματικής συγκρότησης αυτών και αποτελεσματικής επικοινωνίας με το περιβάλλον τους¹⁴. Η διαφοροποίηση του σκοπού του μαθήματος, που κατευθύνει στην απόκτηση γνώσεων της γλώσσας όχι για τη γλώσσα αλλά για την επικοινωνία, προσανατολίζει τη γλωσσική διδασκαλία σε μια λειτουργική προσέγγιση της νεοελληνικής γλώσσας και της δομής της ως συστήματος, η οποία καταδεικνύει πώς οι διάφορες επιλογές χρήσης της επηρεάζονται από το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας και συνδέονται με κοινωνικές λειτουργίες¹⁵.

Η αναγνώριση της γλώσσας ως συστήματος αλληλεπιδρώντων και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων και ο επικοινωνιακός προσανατολισμός του γλωσσικού αντικειμένου, οδήγησαν σε ουσιαστικές μεθοδολογικές αλλαγές της διδασκαλίας του, η οποία, σύμφωνα με τις αρχές των θεσμικών κειμένων, προσανατολίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση του μαθήματος «στη σφαιρικότητά του», μέσω της σύγκλισης όλων των διδακτικών ενεργειών στην προαγωγή των δύο αξόνων της επικοινωνίας: την ικανότητα για κατανόηση και αυτή για έκφραση. Σ' αυτό το πλαίσιο, τη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί το κείμενο, το οποίο μεταφέρει το ενδιαφέρον από το μικρο-επίπεδο της γλώσσας στο μακρο-επίπεδο αυτής –ενσωματωμένης στην κοινωνική πραγματικότητα (Hyland 2003), καθώς προσεγγίζεται ενταγμένο στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής και κατανόησής του (Λύκου 2000), ενώ στο επίκεντρό της βρίσκεται «ο απαρτισμένος λόγος με μικρότερη φυσική μονάδα την πρόταση». (ΠΔ 583/82: 58). Στο πλαίσιο, ωστόσο, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας, η οποία αποβλέπει στη συνειδητή γνώση και την αποτελεσματική χρήση της ως κοινωνικής πρακτικής σε

¹⁴ Βλ. τον γενικό σκοπό του μαθήματος, όπως διατυπώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του '82 για το Δημοτικό (ΠΔ 583/82) και το αντίστοιχο του '85 για το Γυμνάσιο (ΠΔ 438/85): α) «Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής), ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον», β) «Σκοπός του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τον πλούτο και τους μηχανισμούς της γλώσσας μας, ώστε να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό, προφορικά και γραπτά, να προάγεται η πνευματική τους συγκρότηση και να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με το περιβάλλον».

¹⁵ Η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, θεμελιώνεται θεωρητικά στις απόψεις αφενός, του Hymes (1972) περί της επικοινωνιακής ικανότητας, ως ικανότητας χρήσης της γλώσσας κατά πολύ ευρύτερης αυτών της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής επιτέλεσης, με την έννοια ότι δεν εξαρτάται μόνον από τον βαθμό κατοχής του γλωσσικού συστήματος αλλά και από την ικανότητα προσαρμογής του λόγου στο εκάστοτε επικοινωνιακό συγκείμενο και αφετέρου, του Halliday (2004), σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως πηγή «κατασκευής» νοημάτων μέσω των οποίων οι άνθρωποι δομούν τον «κόσμο» τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους εντός ενός δοσμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος.

συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, δεν παραγνωρίζεται η σημασία της γραμματικής, που, αντίθετα, θεωρείται ουσιαστικό και πολυδιάστατο εργαλείο για την ευόδωση των σκοπών της (Core & Kalantzis 2012). Όχι, όμως, ως σύνολο κωδικοποιημένων γλωσσικών φαινομένων, στατικών και αποπλαισιωμένων, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά συνυφασμένη με τα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία που πραγματώνονται στα διδασκόμενα κείμενα, τα οποία αναπαράγει δυναμικά συνδέοντάς τα άμεσα με τη χρήση της γλώσσας. Υπό αυτή την έννοια, δεν καταργείται η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Εκείνο που καταργείται είναι η παράθεση της ύλης της σε γραμμική σειρά, η απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και η εκμάθηση της ορολογίας της (Χατζησαββίδης 1992: 138-9).

Βασικές διαφοροποιήσεις, εξάλλου, του γλωσσικού μαθήματος σε σχέση με το παρελθόν, οι οποίες καταδεικνύουν την ανανέωσή του στη βάση των σύγχρονων επιστημονικών αντιλήψεων αναφορικά με τη φύση, τις ιδιαιτερότητές του ως στοχευμένου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάλλον παρά στην κατάκτηση θεωρητικών γνώσεων και τη διδασκαλία του, είναι πρωτίστως η προώθηση της ενιαιοποίησης των διαφόρων τομέων του και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, με την έννοια όχι της συγχώνευσης αλλά της δημιουργικής και ενεργητικής συνύφανσής τους (Βουγιούκας, 1994: 40· Μήτσης 1996: 173). Ομοίως, η σπειροειδής διάταξη της ύλης του τόσο σε επίπεδο ενδοταξιακό όσο και από τάξη σε τάξη και από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης στη δεύτερη σε συμφωνία με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και τις αντιληπτικές/προσληπτικές τους ικανότητες, καθώς και η ενεργή εμπλοκή των τελευταίων στη σπουδή της γλώσσας, με τη χρήση της στη συνταγματική της διάσταση πάνω στη γλωσσική πράξη και στο πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ αυτών, των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού – σε υποστηρικτικό ρόλο για την υποβοήθησή τους να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η αναδιάρθρωση του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος, στο οποίο περιγράφεται η Κοινή Νεοελληνική γλώσσα, η ανανέωση των οργανωτικών αρχών του και οι εκσυγχρονιστικές κατευθύνσεις στη διδασκαλία του –αναγνωριστικά στοιχεία της νέας αντίληψης για τον ρόλο που (οφείλει να) υπηρετεί, σηματοδοτούν, κατά κοινή παραδοχή των μελετητών και των ερευνητών του πεδίου, μια πολύ

σημαντική εξέλιξη στην ιστορία του γλωσσικού αντικειμένου στον τόπο μας (Μήτσης 1996: 176), όπως αποδεικνύει, εξάλλου, και η διατήρησή τους σε γενικές γραμμές μέχρι σήμερα. Κι αυτό, γιατί εκφράζουν την προσπάθεια να τοποθετηθεί το γλωσσικό μάθημα σε μια καινούρια βάση με την αναγνώρισή του ως εργαλείου κατάκτησης της επίσημης γλώσσας από όλους τους μαθητές και ως μέσου θεσμικής επικοινωνίας και εισάγουν ένα νέο πνεύμα στη διδασκαλία του συμβατό με τις ιστορικές αναγκαιότητες και προτεραιότητες της εποχής και υπαγορευόμενο από τις σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις.

Τα νεωτερικά στοιχεία του μεταρρυθμιστικού γλωσσοδιδακτικού εγχειρήματος της δεκαετίας του '80, γνώρισαν σε μεγάλο βαθμό θετική έως ενθουσιώδη αποδοχή. Έγιναν αντιληπτά ως το πρώτο βήμα για τον ουσιαστικό εκσυγχρονισμό του γλωσσικού αντικειμένου και της διδασκαλίας του προς την κατεύθυνση κατάκτησης από όλους τους/τις μαθητές/τριες της δημοτικής γλώσσας και συνειδητής γνώσης της χρήσης της, με στόχο την παροχή σ' αυτούς/τές δυνατοτήτων πρόσβασης σε λόγους κοινωνικής ισχύος και επιρροής και απώτερο σκοπό σε μικροεπίπεδο μεν, την επιτυχή τους πορεία κατά τη σχολική φοίτηση και σε μακροεπίπεδο, την ενδυνάμωσή τους ως κοινωνικών υποκειμένων που μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη συγκρότηση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Ταυτόχρονα, όμως, το παιδαγωγικό εγχείρημα δέχθηκε και οξεία κριτική, παρά την προσπάθεια ευθυγράμμισής του με τα διδάγματα της σύγχρονης Γλωσσολογίας και τις στοιχειώδεις, έστω, απαιτήσεις της Παιδαγωγική Επιστήμης. Το βασικότερο μειονέκτημα που του καταλογίστηκε, ήταν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του μαθήματος στο πλαίσιο κλειστών, ανελαστικών Αναλυτικών Προγραμμάτων παραδοσιακού τύπου, τα οποία έδιναν έμφαση μάλλον στη διδακτέα ύλη, σαφώς περιγεγραμμένη και διατυπωμένη σε μορφή καταλόγου, η οποία έπρεπε να ακολουθηθεί πιστά, παρά στους στόχους που προβλεπόταν να υλοποιηθούν και τις δεξιότητες οι οποίες έπρεπε να καλλιεργηθούν (Μήτσης 1996: 194). Η αυστηρή παρακολούθηση, ωστόσο, της διδακτέας ύλης, όπως υποδεικνυόταν από τα θεσμικά κείμενα με τις σαφείς οργανωτικές δομές και το ρητό περιεχόμενο, περιόριζε τον έλεγχο των υποκειμένων που συμμετείχαν στη διδακτική-μαθησιακή πράξη, εκπαιδευτικών και μαθητών, «στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Berstein 1991: 68). Υπό αυτή την οπτική, οι μαθητές, παρά το γεγονός ότι

σύμφωνα με τις διακηρυγμένες αρχές των θεσμικών κειμένων ανάγονταν στο επίκεντρο των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών όσον αφορούσε στους στόχους και τους σκοπούς τους, στην πραγματικότητα αντιμετώπιζονταν εκ προοιμίου ως παθητικές οντότητες πρόθυμες να ακολουθήσουν το στεγανά δομημένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο προσανατόλιζε σε μια προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη γλωσσική μάθηση τόσο σε επίπεδο αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος όσο και διδακτικών ενεργειών και μαθητικών δραστηριοτήτων. Συνεκδοχικά, η γλωσσική διδασκαλία μετατρέποταν εκ των πραγμάτων σε μια φορμαλιστική, μάλλον, διαδικασία, κατά τα παραδοσιακά πρότυπα, τυπική και ελάχιστα παραγωγική, χωρίς δημιουργικό χαρακτήρα (Μήτσης 1996: 194, 197), η οποία ελάχιστη συνάφεια μπορούσε να έχει με τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, τους/τις οποίους/ες καθιστούσε απλούς καταναλωτές και αναπαραγωγούς της επιλεγμένης κεντρικά γλωσσικής γνώσης.

Ενστάσεις, επίσης, εγείρονταν στην έμφαση η οποία δινόταν στα λογοτεχνικά έργα, ως «ισχυρών» κειμενικών ειδών για τη γλωσσική διδασκαλία, που, σε συνδυασμό με την παραμέληση των χρηστικών κειμένων με το αυθεντικό γλωσσικό υλικό το οποίο εξυπηρετούσε επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής, οδηγούσε στην αντίληψη ότι η διδασκαλία της γλώσσας ταυτιζόταν με αυτή των λογοτεχνικών κειμένων (Χαραλαμπίδης 1994: 40). Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης επιλογής, ήταν οι μαθητές να μην έρχονται σε επαφή με τα ποικίλα επίπεδα ύφους της νεοελληνικής γλώσσας ούτε να ασκούνται όσο θα έπρεπε στον εντοπισμό, την κατανόηση και την εκμετάλλευση της γλωσσικής ποικιλίας -στην οποία, αξίζει να σημειωθεί, δεν γινόταν καν αναφορά- ώστε να υπάρχει συστηματική αναγωγή στην πολυμορφία της γλώσσας, που θα ενίσχυε επαρκώς την επικοινωνιακή τους ικανότητα. (Μήτσης 1996: 178, 193).

Στην κριτική η οποία ασκήθηκε στα προγράμματα σπουδών του γλωσσικού αντικειμένου και των κατευθυντηρίων αρχών της διδασκαλίας του με σημείο αναφοράς τα παραπάνω στοιχεία, ως παραχωρήσεων προς την παραδοσιακή αντίληψη που διεμβόλιζαν την προσπάθεια ανανέωσης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Χοντολίδου 1990· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997), θα πρέπει να προστεθεί μία ακόμη, προερχόμενη από τον χώρο της Κριτικής Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με αυτή, τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνταν για τη

γλωσσική διδασκαλία, αντιμετωπιζόνταν ως σταθερά και ιδεολογικά ουδέτερα προϊόντα, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινωνική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας διακρίνονται από αποσταθεροποίηση και υβριδοποίηση (Κουτσογιάννης 2008). Η αξιοποίησή τους, κατά συνέπεια, αποκομμένων από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής/κατανόησής τους και το ιδεολογικό τους υποβάθρο, φυσικοποιούσε και νομιμοποιούσε τις «κατασκευασμένες» αντιλήψεις, ιδέες και αξίες που εμπεριείχαν. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν οι μαθητές να τις αποδέχονται άκριτα, να τις ενστερνίζονται ως αποκεκαλυμμένες αλήθειες και να τις αναπαράγουν αυτούσιες αποβαίνοντας, χωρίς να το συνειδητοποιούν, φερέφωνα του «κυρίαρχου» λόγου (Luke 1997) σε πλήρη αντιδιαστολή με το ρητορικά προωθούμενο πρότυπο του κριτικά σκεπτόμενου και ενεργά δρώντος κοινωνικού υποκειμένου, τη διαμόρφωση του οποίου ευαγγελιζόταν η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η κριτική που ασκήθηκε στο μεταρρυθμιστικό γλωσσικό εγχείρημα όσον αφορά στη φιλοσοφία, τους στόχους, τους σκοπούς και τις διδακτικές μεθόδους υλοποίησής τους στο πλαίσιο μιας κριτικής εκτίμησής του, βασισμένης στα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα της Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής, ως προγράμματος εκσυγχρονισμού του μαθήματος της γλώσσας, έγιναν αντικείμενο εκμετάλλευσης για την ανάπτυξη ποικίλων αρνητικών αντιδράσεων, οι οποίες συνέκλιναν σε μια συντονισμένη «διαμαρτυρία» εναντίον του. Οι εν λόγω αντιδράσεις, που είχαν αρχίσει να ενεργοποιούνται δειλά από την επαύριο ήδη της εσωτερικής γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του '76 με επίκεντρο την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης μορφής σχολικής γλώσσας και τον παράλληλο παροπλισμό της καθαρεύουσας ως σχολικού γλωσσικού οργάνου –χωρίς, όμως, να ευνοείται η εκδήλωσή τους λόγω της υπονόμησης της τελευταίας από τις πράξεις και τον «ελληνοχριστιανικό» λόγο της δικτατορίας (Χριστίδης 1999), πήραν στα μέσα της δεκαετίας του '80 τη μορφή πολεμικής εναντίον των μεταρρυθμιστικών γλωσσοεκπαιδευτικών προσπαθειών. Βασικούς ενορχηστρωτές αυτής αποτέλεσαν κύκλοι στενά συνδεδεμένοι με το παλαιότερο γλωσσικό καθεστώς και εγνωσμένα συντηρητικών προτιμήσεων, που με το πρόσχημα της «γλωσσικής πενίας» των μαθητών¹⁶ εξέφραζαν την ανησυχία τους για την «υποβαθμισμένη» γλώσσα των νέων

¹⁶ Την αφορμή για την επιστράτευση του επιχειρήματος της «λεξιπενίας» των νέων, έδωσε στους «διαμαρτυρόμενους» η άγνοια των λέξεων της λόγιας παράδοσης *ευδοκίμηση* και *αρωγή* από τους

-και των Νεοελλήνων, γενικότερα- και την αγωνία τους για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας, της οποίας διέβλεπαν, παρά πάσα στοιχειώδη γλωσσολογική γνώση, τη «φθορά», την «αλλοίωση», τον «ακρωτηριασμό», τον «βαθμιαίο ευτελισμό» ή και την εξαφάνισή της ακόμη (Μπαμπινιώτης 1994: λστ'). Σ' αυτούς τους κύκλους θα πρέπει να προστεθεί και ένα τμήμα της φιλελεύθερης αλλά και της «απροκατάληπτης και αστράτευτης» αριστερής διανόησης (Γκότοβος 1991: 128), που υποστήριζε το κριτήριο της αρχαιογνωσίας ως δείκτη πνευματικής καλλιέργειας και υπεραμυνόταν της επιστροφής των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο ως πανάκειας για την κατάκτησή της (Ασδραχάς κ.ά. 1986: 58).

Η αντίληψη για την εξάρτηση της επάρκειας στην νεοελληνική γλώσσα -τη δημοτική- από τη γνώση της αρχαίας, στην οποία αρθρωνόταν το αίτημα για την επαναφορά των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, βρήκε τη θετική ανταπόκριση του τότε Υπουργού Παιδείας του ΠΑΣΟΚ Αντώνη Τρίτση, που, υιοθετώντας στο σύνολό τους τα επιχειρήματα των αντιμεταρρυθμιστών, ανέλαβε εκστρατεία για την επιστροφή των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο, ενώ πρότεινε και την εισαγωγή τους ακόμη και στο Δημοτικό (Φραγκουδάκη 2001), στις τελευταίες τάξεις του εν είδει «παιδαγωγικού παιχνιδίσματος» (Γκότοβος 1991:131). Με την απόφασή του αυτή, που επανέφερε στο προσκήνιο τη γνωστή από το παρελθόν θέση των υποστηρικτών της διγλωσσίας περί της έλλειψης επάρκειας και αυτοδυναμίας της δημοτικής ως επικοινωνιακού οργάνου, προετοιμάστηκε το 1987 και πραγματοποιήθηκε το 1993 η αποφασιστική αλλαγή η οποία ακύρωσε τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 στη βάση ενός Λόγου επιστημονικά έωλου αλλά ιδεολογικά ισχυρού, ο οποίος σφράγισε έκτοτε και μέχρι σήμερα το γλωσσικό μάθημα, τη φιλοσοφία και τους στόχους του. Το επιχείρημα ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής εξασφαλίζει καλύτερη γνώση και χρήση της νέας ελληνικής, αν και σαθρό, εξακολουθεί όχι μόνο να επιζεί αλλά και να υπονομεύει την αυτονομία της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης επηρεάζοντας δραστικά τη διαμόρφωση των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων του σχολείου (Γεωργιοπούλου 2015).

υποψήφιους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις του 1985 (Moschonas 2004). Το γλωσσικό αυτό «ατόπημα», το οποίο προσλήφθηκε, νοηματοδοτήθηκε και ερμηνεύθηκε ως σύμπτωμα, αλλά και τεκμήριο της επερχόμενης καταστροφής της ελληνικής γλώσσας λόγω της «αποκοπής της από τις ρίζες της», χρεώθηκε στην καθιέρωση της δημοτικής ως σχολικής γλώσσας και στη διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση στο Γυμνάσιο, για να αξιοποιηθεί στο αίτημα περί επαναφοράς της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο με την ένθερμη υποστήριξη ορισμένων γλωσσολόγων «παλινδρομούντων συνειδητά στον χώρο της προ-επιστημονικής γλωσσικής μυθολογίας» χάριν ιδεολογικο-πολιτικών λόγων (Χρηστίδης 1999: 79).

3.4 Το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1997 υπό το πνεύμα μιας Παιδείας Ανοιχτών Οριζόντων

Σταθμό στην ιστορία του γλωσσικού μαθήματος και της διδασκαλίας του, αποτέλεσε η συγκροτημένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της οποίας επιλήφθηκε στην εκπνοή της δεκαετίας του '90 ο τότε Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ Γεράσιμος Αρσένης υπό την πίεση των συσσωρευμένων προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης –αλλά και, κυρίως, από την αναγκαιότητα να ανταποκριθεί αυτή στις νεοδιαμορφούμενες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας στο πλαίσιο συμπόρευσης της χώρας με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις εν όψει της ένταξής της ως ισότιμου μέλους στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) (Μπουζάκης 2006). Επρόκειτο για *«μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, κατά τον εισηγητή της, η οποία *«αφορούσε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, από την προσχολική φροντίδα μέχρι τις μεταπτυχιακές σπουδές και την αρχική κατάρτιση ... ήταν αποτέλεσμα μακροχρόνιας μελέτης και βασιζόταν σε έρευνες και σε προτάσεις που είχαν γίνει χρόνια πριν»* (Αρσένης 2007: 31).

Στη βάση των παραπάνω αναζητήσεων και εμπειριών καταρτίστηκε ένα Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανάμεσα σ' αυτά προτεραιότητα είχε η Ελληνική Γλώσσα, που για πρώτη φορά αντιμετωπιζόταν ως ενιαίο όλο το οποίο κάλυπτε σε ένα συνεχές όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αν και ιδιαίτερη βαρύτητα δινόταν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –και δη, στο Λύκειο με την εισαγωγή νεωτερικών στοιχείων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα οποία θεμελιώνονταν θεωρητικά σε διάφορα σύγχρονα γλωσσολογικά, κοινωνιογλωσσικά, φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά ρεύματα σε διαπλοκή μεταξύ τους (Γκότοβος 1999). Η ενιαιοποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας στις διαφορετικές σχολικές βαθμίδες, που εισηγούνταν τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα, σε συνδυασμό με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος της διδακτικής του από το γλωσσικό σύστημα στον λόγο, όπως μαρτυρείται *«από την ευδιάκριτη προσπάθεια απεγκλωβισμού από την παραδοσιακή, σχολαστικιστικού τύπου ενασχόληση με τη γλώσσα ως αντικείμενο φιλολογικής και γραμματιστικής ανάλυσης και μια τοποθέτηση υπέρ της διδασκαλίας της γλώσσας εν λειτουργία»* (ό.π.), αποτελούσαν τα βασικά γνωρίσματα των νέων γλωσσικών προγραμμάτων. Χάρη σ' αυτά, τους αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός του «αξιοσημείωτου έργου», με την έννοια ότι εισήγαγαν μια νέα φιλοσοφία του

γλωσσικού αντικειμένου, συμβατή με το σύγχρονο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και τις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις.

Η συγκεκριμένη φιλοσοφία εκτίθεται εκτενώς στο μακροσκελές εισαγωγικό σημείωμα του νέου ΠΣ της Γλώσσας, όπου και αναλύεται σε συσχετισμό μαζί της η λογική της διδασκαλίας του σε επίπεδο πολιτειακής πρόθεσης, με την έννοια των επιλογών που έκαναν οι συντάκτες του σε επίπεδο σχεδιασμού για την αποτελεσματική υλοποίηση των προσδοκώμενων στόχων. Παρόλο που οι εκτενείς εισαγωγικές παρατηρήσεις *«πάσχουν ορισμένες φορές από ασάφεια, επικό ύφος και φιλολογικό λυρισμό»* όσον αφορά στον τρόπο διατύπωσής τους (Γκότοβος 1999), από την κριτική τους ανάγνωση προκύπτει η διαπίστωση ότι η μεταρρυθμιστική προσπάθεια υπήκουε ως προς το πνεύμα και τη φιλοσοφία της σε μια σαφώς διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική από αυτή της προγενέστερης αντιμεταρρυθμιστικής κίνησης των αρχών της δεκαετίας του '90. Κι αυτό, γιατί απέρριπτε εκ προοιμίου ως αντιεπιστημονικό και έωλο τον «κατασκευασμένο μύθο» που καταγραφόταν στα κινδυνολογικά επιχειρήματα περί φθοράς και επαπειλούμενης καταστροφής της ελληνικής γλώσσας, στα οποία αρθρωνόταν. Σε αντίθεση, αντιλαμβανόταν τη νεοελληνική γλώσσα ως το τελικό προϊόν μιας γλωσσικής συνέχειας από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή ανεπηρέαστης από τη γλωσσική μεταβολή, ως την *«ίδια την Αρχαία Ελληνική μεταπλασμένη (φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά και συντακτικά) από το χρόνο, τις κοινωνικές ανάγκες και τη χρήση ... όπως αυτή εξελίχθηκε/διαμορφώθηκε διαχρονικά στο στόμα και στη γραφίδα των Ελλήνων»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1999β: 52).

Σ' αυτή τη βάση, το ΠΣ αναγνώριζε τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο πολυεπίπεδου και πολυδιάστατου χαρακτήρα το οποίο αλληλεπιδρά με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί επηρεαζόμενο από αυτό αλλά και επηρεάζοντάς το. Συνεκδοχικά, έδινε βαρύτητα σε μεν διδακτικό επίπεδο, στην προσέγγισή της με πλαίσιο αναφοράς τη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι ως μουσειακού είδους, ως «νεκρού σώματος» αποσπασμένου από το εξωγλωσσικό περιβάλλον του –σε δε στοχοθεσίας, αφενός, στην κατάκτηση του γλωσσικού οργάνου της κοινότητας ως συστήματος και αφετέρου, στην καλλιέργεια εσωτερικών ικανοτήτων αποτελεσματικής χρήσης του σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες και στην ανάπτυξη στρατηγικών λόγου για την εφαρμογή των ικανοτήτων αυτών στην πράξη (Γκότοβος 1999).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου, την οποία εισηγείτο, κρατούσε αποστάσεις τόσο από το παραδοσιακό μοντέλο, που εστίαζε στην τυποποιημένη και εν πολλοίς μηχανική γνώση της μορφολογίας της γλώσσας και των σχετικών κανόνων με τις εξαιρέσεις τους χωρίς αναγωγές στη γλωσσική χρήση όσο και από το δομικό, το οποίο απέβλεπε στην «ορθή» χρήση της μέσα από την εσωτερίκευση και την οικειοποίηση των πρότυπων γλωσσικών δομών χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το επικοινωνιακό, πολιτισμικό, βιωματικό ή άλλο φορτίο της και χωρίς να συνυπολογίζει τις πραγματολογικές παραμέτρους και τα εξωγλωσσικά στοιχεία που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή (Μήτσης 2004: 19-20) . Αντ' αυτού, προσανατολιζόταν στην προσέγγιση της γλώσσας «εν λειτουργία», του φυσικού λόγου, δηλαδή, σε όλες τις φάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας δίνοντας έμφαση «σε νεοτερικούς τομείς (επικοινωνία, στρατηγικές λόγου, επικοινωνιακή επάρκεια, επικοινωνιακές δραστηριότητες, λειτουργικός λόγος, επικοινωνιακή περίσταση, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας)» (Γκότοβος 1999).

Η σύμφωνα με τις αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου προσέγγιση της γλώσσας, με την έννοια τόσο της ενασχόλησης με τη χρήση της εν λειτουργία εντός κοινωνικού πλαισίου όσο και με αυτή της παροχής γνώσεων σε αναφορά με την επικοινωνία -με στόχο την κατάκτηση από πλευράς μαθητών ενός επιθυμητού επιπέδου επικοινωνιακής επάρκειας- έθεσε το γνωστικό αντικείμενο σε νέες βάσεις, καθώς οδήγησε στη ριζική αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό φαινόμενο και στη διαμόρφωση νέων στάσεων απέναντι στη γλωσσική διδασκαλία. Η τελευταία παύει να αντιμετωπίζεται εμπειρικά ως «τέχνη» ή «ταλέντο» και αρχίζει να αποκτά εφαρμοσμένο επιστημονικά χαρακτήρα (Μήτσης 2004: 13). Σ' αυτό το πλαίσιο, ο κυρίαρχος μέχρι τότε γλωσσικός εγκυκλοπαιδισμός υποχωρεί προς όφελος του γλωσσικού ρεαλισμού με την αναγνώριση της προτεραιότητας του φυσικού λόγου κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Γκότοβος 1999) και την κινητοποίηση των μαθητών για ενεργή εμπλοκή σε αυθεντικές γλωσσικές δραστηριότητες μέσω της παροχής σ' αυτούς όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών για γλωσσική χρήση στη βάση μιας πραγματολογικού τύπου γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης 2004: 12).

Για την υποβοήθηση της ενεργητικής γλωσσικής μάθησης, εισάγονται εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι συνθετικές εργασίες, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η αυτοαξιολόγηση (Αγγελάκος 2006) και προτείνονται οργανωμένες δραστηριότητες

προσανατολισμένες στην υποβοήθηση των μαθητών όχι μόνο να διευρύνουν τις γνώσεις τους, αλλά και να αποκτήσουν την ικανότητα να «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν». Παράλληλα, επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως συνεκπαιδευόμενοι με τους μαθητές εντός μιας συγκροτημένης κοινότητας μάθησης¹⁷, όπου η μαθησιακή πράξη συντελείται στη βάση διαδικασιών παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Γκότοβος 2002) και υποστηρίζεται από ένα διδακτικό μοντέλο το οποίο αξιοποιεί τα σχολικά βιβλία ως απλά βιβλία αναφοράς κρατώντας αποστάσεις από την βιβλιοκεντρική αντίληψη, η οποία τα ήθελε στο επίκεντρο της διδασκαλίας ως απόλυτο ρυθμιστή της –μοναδική πηγή αυθεντικής γνώσης και αδιαπραγμάτευτης αλήθειας. Το νέο ΠΣ προέβλεπε τη συγγραφή σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στη νέα φιλοσοφία και σύμφωνα με το νέο πνεύμα της γλωσσικής διδασκαλίας για την εξυπηρέτηση των στόχων της. Ωστόσο, προκρίθηκε, τελικά, η αναθεώρηση των ισχυόντων, που εκτιμήθηκε ότι είχαν αποδειχθεί αποτελεσματικά στη διδακτική/μαθησιακή πράξη (Ξωχέλλης κ.ά. 1992), στην κατεύθυνση της οποίας ενισχύθηκε η επικοινωνιακή διάσταση των σχολικών βιβλίων του '85 και έγινε σαφέστερος ο επικοινωνιακός προσανατολισμός τους (Αρχάκης 2007), μειώθηκαν οι θεματικές ενότητες και καταβλήθηκε προσπάθεια για τη σαφέστερη σύνδεση των υποενοτήτων μεταξύ τους, αυξήθηκε ο αριθμός των ανθολογούμενων κειμένων, περιορίστηκαν τα μορφοσυντακτικά στοιχεία και εντάχθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, αναβαθμίστηκε η αισθητική τους και εμπλουτίστηκε η πολυτροπικότητά τους, ενώ υποστηρίχθηκε η τάση για την αξιοποίηση των εικόνων ως πόρων παροχής πληροφοριών και γνώσεων (Κουτσογιάννης 2011). Τέλος, στο πλαίσιο αξιοποίησης των σύγχρονων εξελίξεων στους χώρους της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, αλλά και ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα της αναδυόμενης Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας, εντάχθηκε η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα στη γλωσσική γνώση, για την ενιαιοποίηση και την ολιστική

¹⁷ Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά ΠΣ αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, και μάλιστα, σε ρόλο συνεκπαιδευόμενων με τους/τις μαθητές/τριες σε μια έμμεση παραδοχή της υστέρησής τους όσον αφορά στη γλωσσική τους εκπαίδευση, που χρεώνεται, βέβαια, στην παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ως «νεκρής γλώσσας». Υπό αυτή την οπτική, με τον νέο, επικοινωνιακό προσανατολισμό του γλωσσικού αντικειμένου αναμένεται αυτοί από κοινού με τα παιδιά «να αποκτήσουν κατά το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας συνείδηση των γλωσσικών ποικιλιών με τις οποίες λειτουργεί ο λόγος. [...] συνείδηση ότι η γλώσσα αναδύεται ως κοινωνικό προϊόν μέσα από τη γλωσσική κοινότητα [...] να αποκτήσουν συνείδηση της πολυμορφίας των κειμένων και των κοινωνικών συνθηκών που τα παράγουν. [...] να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους εκφέρεται ο λόγος, προφορικός και γραπτός. [...] να αποκτήσουν συνείδηση των γλωσσικών λειτουργιών [...]» (ΦΕΚ 561/1999: 7242).

προσέγγιση των διαφόρων τομέων του γλωσσικού μαθήματος -την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή- που συνιστούν τα πεδία στα οποία ενεργοποιείται η γλώσσα και επιδιώχθηκε η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις Νέες Τεχνολογίες

3.5 Από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Δείκτες συνέχειας και διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού αντικείμενου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που συντάχθηκε το 1999, αποτελεί το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας με τη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα (Αγγελάκος 2006). Θεωρείται, μάλιστα, με επιστημονικά κριτήρια ένα υποδειγματικό, σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος (Σπανός 2004), παρά τις όποιες ατέλειες και αδυναμίες του. Ο βασικός λόγος έγκειται στο γεγονός ότι μεταθέτει την έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία από τη σχολαστικιστική ενασχόληση με τη γλώσσα ως αντικείμενο φιλολογικής και γραμματιστικής ανάλυσης, η οποία την απογυμνώνει από κάθε είδους λειτουργικό, επικοινωνιακό ή βιωματικό της στοιχείο, στην προσέγγισή της στη γλωσσική πράξη ως επικοινωνιακής πρακτικής ενταγμένης σε συγκεκριμένο κοινωνικό και καταστασιακό πλαίσιο (Γκότοβος 1999), που αναδεικνύει το κοινωνικό της περιεχόμενο και αποκαλύπτει τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ αυτής και των κοινωνικών συμφραζομένων της.

Ωστόσο, μόλις έναν χρόνο μετά, με τις εκλογές του 2000 και την αλλαγή ηγεσίας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, επιχειρείται η αναθεώρησή του, στο πλαίσιο μιας εσπευσμένης αναθεώρησης όλων των Προγραμμάτων Σπουδών, και η δημοσίευση «νέων» για τη γλωσσική διδασκαλία (ΦΕΚ 1366/Β'/ 18-10-2000 και 13776/Β'/18-10-2000), με στόχο την περαιτέρω προώθηση της διαθεματικότητας στη διαχείριση της γλωσσικής γνώσης. Ούτε, όμως, κι αυτά τα γλωσσικά προγράμματα είχαν καλύτερη τύχη. Η ενδυνάμωση της διαθεματικότητας που ευαγγελίζονταν, ως «καινοτόμου» παιδαγωγικής στρατηγικής για την ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες (Ματσαγγούρας 2002), αποδείχθηκε ερευνητικά κενό γράμμα (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη, Ξανθόπουλος 2003), γεγονός που οδήγησε στην ακύρωση και την αντικατάστασή τους από νέα, τα οποία «υπόσχονταν» την

υλοποίηση της «αυθεντικής» διαθεματικής προσέγγισης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα¹⁸.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του γλωσσικού αντικειμένου, συντάχθηκαν το 2003 στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τέθηκαν σε ισχύ το 2006 και εξακολουθούν να εφαρμόζονται μέχρι σήμερα παρά την εισαγωγή το 2011 ενός νέου Προγράμματος για το Γυμνάσιο, το οποίο, όμως, σύμφωνα με τους συντάκτες του, δεν εισηγείται ριζοσπαστικές αλλαγές στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς συνιστά καρπό μιας προοδευτικής εξέλιξης των προηγούμενων ΠΣ (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015). Σε επίπεδο επίσημης ρητορικής, τα προγράμματα αυτά αποτελούν -ομού με τα υπόλοιπα των άλλων γνωστικών αντικειμένων- προϊόντα ενός παιδαγωγικού-κοινωνικού εγχειρήματος «αναψηλάφησης» του εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένου στις σύγχρονες κατακτήσεις των Επιστημών της Αγωγής, το οποίο υπακούει στην αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και εξορθολογισμού της εκπαίδευσης σε μια εποχή ρευστότητας, που επιτείνεται από *«τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, τη ραγδαία και συνεχή αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, τη διεθνοποίηση του πολιτισμού και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 3733).

Τα νέα αυτά ιστορικο-κοινωνικά δεδομένα επιβάλλουν, σύμφωνα με τα θεσμικά κείμενα, τον «ριζικό μετασχηματισμό του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου» σε τρόπον ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικά την αποστολή του στη δεδομένη συγκυρία, η οποία συνίσταται στην *«ανάπτυξη μιας προσωπικότητας υπεύθυνης, δημοκρατικής κι ελεύθερης, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις»*, που θα διαθέτει, επιπλέον, *«ισχυρή*

¹⁸ Η «αυθεντική» διαθεματικότητα για τους εισηγητές της στην προκειμένη περίπτωση, ταυτίζεται με μια ιδιαίτερη εκδοχή της, κατά την οποία η θεματοκεντρική προσέγγιση της σχολικής γνώσης συρρικνώνεται σε εννοιοκεντρική. Σ' αυτή τη βάση, δίνεται βαρύτητα όχι στη διαπραγμάτευση καίριων για τη ζωή και τον πολιτισμό ζητημάτων της φυσικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, που αποτελεί επιστημολογικά και παιδαγωγικά τον πυρήνα και κεντρικό στόχο της διαθεματικότητας, αλλά στη διδακτέα ύλη ενός εκάστου γνωστικού αντικειμένου –*«κατάλληλα, όμως, οργανωμένης, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές πλευρές και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα»* (Αλαχιώτης 2002: 11)- και στη «λογική» των εμπλεκόμενων επιστημών και των ειδοποιών γνωρισμάτων του κάθε επιστημονικού κλάδου (Ματσαγγούρας 2002: 49, 52, 76-7). Συνεκδοχικά, προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης βασισμένη στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ μαθημάτων, *«όπου αυτό είναι εφικτό»*, στο πλαίσιο ενός σχολείου που παραμένει δομικά και οργανωσιακά παραδοσιακό, με το αιτιολογικό, μάλιστα, ότι η εφαρμογή σχημάτων προωθημένης διαθεματικότητας προσκρούει στην αδυναμία διεκπεραίωσής της από τους εκπαιδευτικούς ... λόγω έλλειψης κατάλληλης επιμόρφωσής τους (!) (Ματσαγγούρας 2002: 113, 173).

αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 3734).

Στον γενικό στόχο της συγκρότησης του ολόπλευρα αναπτυγμένου μαθητή με προοπτική τη διάπλαση του μελλοντικού ικανού, χειραφετημένου, υπεύθυνου και ενεργού πολιτικού υποκειμένου της τοπικής και της ευρωπαϊκής κοινότητας (Αλαχιώτης 2002: 7-8, 13), συντάσσεται και το ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος. Ως πρόγραμμα «τύπου curriculum» «ανοιχτό» ως προς τη μορφή του (Μπονίδης 2006), ορίζει εμφατικά για γενικό σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας α) την κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά, β) τη συνειδητοποίηση του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση, γ) την εκτίμηση της σημασίας της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού, ώστε να εκτιμήσουν την πολιτισμική τους παράδοση σεβόμενοι, παράλληλα, τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες άλλων λαών και δ) την κατανόηση ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 3778). Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού το εν λόγω πρόγραμμα εισηγείται την ενιαιοποίηση της γλωσσικής γνώσης με στόχο την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας τόσο από άποψη δομής όσο και λειτουργίας της ως κοινωνικής πρακτικής, και τη διαθεματικότητα ως βασικού άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, που, σύμφωνα με τους Σπανό και Μιχάλη (2012), αποτελούν παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες σηματοδοτούν έναν επιστημονικό αναπροσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος που το αναμορφώνει, καθώς δίνεται νέα διάσταση στη σχολική γνώση και, ταυτόχρονα, έμφαση στην ατομική πορεία μάθησης των μαθητών/τριών.

Ωστόσο, ούτε η ενιαιοποίηση των διαφόρων τομέων του γλωσσικού μαθήματος ούτε, πολύ περισσότερο, η διαθεματική προσέγγιση της γλωσσικής γνώσης, τις οποίες εισηγείται το ΠΣ του 2003 για την Ελληνική Γλώσσα, συνιστούν επιστημονικές και παιδαγωγικές καινοτομίες που το αναμορφώνουν προσδίδοντάς του χαρακτήρα πρωτότυπο και πρωτοποριακό. Την ολιστική προσέγγιση των τομέων γλωσσικής δραστηριότητας εισάγουν ήδη τα προγράμματα γλωσσικών σπουδών της γνωστής «μεταρρύθμισης Αρσένη» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1999· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1998) οργανώνοντας τα περιεχόμενα του μαθήματος γύρω από τα τέσσερα γνωστά πεδία

ενεργοποίησης της γλώσσας –την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή (Γκότοβος 1999). Η σύνδεση, πάλι, του γλωσσικού μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης, εντοπίζεται και στα προγράμματα του 1985 (Αγγελάκος 2003), τα οποία, ωστόσο, δεν διεκδικούν τον χαρακτηρισμό των διαθεματικών¹⁹. Άλλωστε, η διαθεματική προσέγγιση της γλωσσικής γνώσης, που προβάλλεται ως καινοτομία στα ΠΣ του 2003, εξαντλείται στην παράθεση προτεινόμενων διαθεματικών σχεδίων εργασίας ή στην απλή αναφορά σε «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», με παραπομπή στα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία «συνδέεται» η καθεμιά, για τις οποίες διατίθεται το 10% περίπου του προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου. Περιορίζεται, δε, στην αναζήτηση διασυνδέσεων μεταξύ του γλωσσικού μαθήματος και άλλων γνωστικών αντικειμένων στη βάση ενδεικτικών διαθεματικών εννοιών δημιουργώντας, ως παιδαγωγική πρακτική, σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και προβλήματα στην πραγμάτωσή της, καθώς δεν διασαφηνίζεται ο τρόπος εφαρμογής της (Αγγελάκος 2006). Αυτή, όμως, η «περίεργη» εκδοχή της διαθεματικότητας που επιλέγουν να προωθήσουν να νέα θεσμικά κείμενα μέσω της συσχέτισης εννοιών, με το αιτιολογικό ότι οι τελευταίες συνιστούν *«ιδιαίτερα σημαντικά χρηστικά εργαλεία για ενδοκλαδικές και διεπιστημονικές συναρτήσεις»* λόγω της διαχρονικότητας, της καθολικότητας και της δυνατότητάς τους να αποδίδονται με μια ή δυο λέξεις (Ματσαγγούρας 2002: 113, 173), δεν τους προσδίδει «διαθεματικότερο» χαρακτήρα από τα προγενέστερα που συντάχθηκαν μετά τη Μεταπολίτευση, όπως αποδείχθηκε ερευνητικά (Ντίνας et al. 2003).

Υπό αυτή την οπτική, τα νέα ΑΠΣ για το γλωσσικό αντικείμενο, αν και δεν αποτελούν «ρέπλικες» των προηγούμενων, ως προϊόντα απλής αναπαραγωγής τους, δε φαίνεται, επίσης, να επιφέρουν ρηζικέλευθες αλλαγές στη φιλοσοφία, τους στόχους και τα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος ούτε να οροθετούν τομείς στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς ενσωματώνουν επιστημολογικές αντιλήψεις, παιδαγωγικές τάσεις και διδακτικές πρακτικές οι οποίες έχουν ήδη μεταφερθεί στη

¹⁹ Στην πραγματικότητα, η διαθεματικότητα, αν και με άλλο όνομα, μετρά ως ιδέα και ως εφαρμογή της πολύ περισσότερα χρόνια ζωής στην ελληνική εκπαίδευση. Ο Γκότοβος (2007: 16, 18) υποστηρίζει ότι πρωτο-εισήχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '30 ως *«δεδουλευμένη ενιαία διδασκαλία»*, κατά την τότε ορολογία, στο πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον κάτοχο της έδρας της Παιδαγωγικής στο εν λόγω Πανεπιστήμιο Νικόλαο Εξαρχόπουλο.

διδασκαλία-μαθησιακή πράξη με τα προγενέστερα. Αναλυτικότερα, στο επίπεδο των προσανατολισμών της γλώσσας που προωθούν, τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας διέπουν οι αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης με εστίαση στο κείμενο, ως ενότητας λόγου με λειτουργικό-επικοινωνιακό χαρακτήρα, όπως και στα προγράμματα του 1999, από τα οποία, μάλιστα, μεταφέρουν και αναπαράγουν αυτούσια υλικό τόσο από τα περιεχόμενα του μαθήματος και τις διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες όσο και από την αξιολόγηση όσον αφορά στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Ντίνας κ.ά. 2003). Άλλωστε, ότι η βαρύτητα που δίνουν στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας - στο πλαίσιο της οποίας αναγνωρίζεται η ισοτιμία προφορικής και γραπτής επικοινωνίας- συνεχίζει την παράδοση παλαιότερων ΠΣ, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, αν και η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι παρούσα, είτε ρητά είτε υπόρρητα, σε πολλά σημεία του ΠΣ του 2003 για τη γλώσσα ως κυριαρχούσα γλωσσοδιδασκαλική τάση (Χατζησαββίδης 2007: 84), δεν προβάλλεται από τους συντάκτες τους ως νεωτερισμός που συνεπάγεται αλλαγές στη διδασκαλία.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις, συνάγεται με αρκετή ασφάλεια ότι τα ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος που εκπονήθηκαν το 2003, αποτελούν συνέχεια των προηγούμενων, των οποίων επιχειρούν μια διεύρυνση σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, κυρίως, εστιάζοντας στην περαιτέρω προώθηση της ενιαιοποίησης της γλωσσικής γνώσης, της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης στη βάση της εμπειρικής-βιωματικής γνώσης, της ομαδοσυνεργατικής και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, των συνθετικών (διαθεματικών) εργασιών, της αυτοαξιολόγησης, τέλος (Αγγελάκος 2006). Το μόνο στοιχείο που, κατ' ουσίαν, τα διαφοροποιεί από τα προ αυτών, είναι η εισηγούμενη διαθεματικότητα, η οποία υπαγορεύεται, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, από παιδαγωγικές αρχές ενταγμένες σ' ένα ανθρωπιστικό-χειραφετητικό μοντέλο κοινωνικοποίησης και προσανατολισμένες στη διαμόρφωση του δημιουργικού μαθητή, σε μικροεπίπεδο, και του ενεργού πολίτη, σε μακροεπίπεδο, *«του απαλλαγμένου από τον αυστηρό κοινωνικό έλεγχο και την κυριαρχία του τεχνοκρατικού πνεύματος, το οποίο χαρακτηρίζει την εποχή μας»* (Ματσαγγούρας 2002: 80).

Αυτή η διάσταση της διαθεματικότητας, ως διαφοροποιητικού στοιχείου όλων των νέων ΠΣ από τα προγενέστερα, αμφισβητήθηκε ότι βρίσκει την έκφρασή της στη διδακτική-μαθησιακή πράξη –ακόμη και ότι λαμβάνεται υπόψη σε επίπεδο

σχεδιασμού των εναλλακτικών διαθεματικών προσεγγίσεων²⁰. Την αντιστρατεύεται εκ προοιμίου το ίδιο το σχολείο, το οποίο, παρά τη ρητορική αναγνώρισή του ως προϊόντος εκσυγχρονισμού, αναμόρφωσης και μετασχηματισμού του «παλαιού» σε κοινότητα μάθησης, κέντρου έρευνας και «εργαστηρίου» διάπλασης του ικανού και αποτελεσματικού για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων πολίτη (Αλαχιώτης 2002: 7, 13), διατηρεί τα παραδοσιακά γνωρίσματα αυτού, τη στεγανή-ανελαστική δομή, τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα και τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό. Επιπλέον, στο πεδίο του γλωσσικού μαθήματος, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο πολιτειακής πρόθεσης τα ΠΣ του 2003 προβάλλονται, μεταφέροντας τις συνυποδηλώσεις του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος, ως «ανοιχτά» και ευέλικτα, με την έννοια ότι παρέχουν χώρο στον εκπαιδευτικό για τον ορισμό των ειδικών στόχων της διδασκαλίας σε αναφορά με τις ανάγκες και τη δυναμική μιας εκάστης τάξης, στην πραγματικότητα συνιστούν «τετελεσμένα» και απόλυτα κανονιστικά προγράμματα (Μπονίδης 2003). Ο αυστηρά στοχοθετικός τους χαρακτήρας σε συνδυασμό με τη βαρύτητα που δίνουν στην αξιολόγηση της κατανάλωσης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, που αποτελούν διακριτικά τους γνωρίσματα, η στεγανή οριοθέτηση γραμματικών, κυρίως, φαινομένων ανά ενότητα ή η συσσώρευσή τους, με την αντίστοιχη συσσώρευση δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία τους, σε μικρό αριθμό σελίδων, η απόλυτη περιχάραξη των ενεργειών και των δράσεων των εκπαιδευτικών με ρυθμιστικού χαρακτήρα εντολές σε προτρεπτική υποτακτική ή -ακόμη χειρότερα- σε προστακτική, όλα συγκροτούν μια τάση

²⁰ Σύμφωνα με την κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη συγκεκριμένη μορφή διαθεματικότητας – προβεβλημένης ως πανάκειας για τη δημιουργία μιας «άλλης» σχολικής πραγματικότητας, η ανθρωπιστική διάσταση απουσιάζει από αυτή ακόμη και σε επίπεδο σχεδιασμού της τόσο ως θεωρητικής αρχής οργάνωσης της σχολικής γνώσης για την ενιαιοποίηση και την ολιστική της προσέγγιση όσο και ως μαθησιακής στρατηγικής στοχευμένης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αντίθετα, καταλογίστηκε στους εμπνευστές και τους εισηγητές της ότι στο πλαίσιο σχεδιασμού ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος υπαγορευμένου από κεντρικές ευρωπαϊκές επιταγές και επικαθοριζόμενου από τον στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προοπτική της Συνθήκης της Λισσαβόνας, «να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002) μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της, συγκρότησαν ένα κατεξοχήν τεχνοκρατικής φύσης μόρφωμα διαθεματικότητας, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και υπακούει σε ευρωπαϊκά πρότυπα («ευρωπαϊκή» ή «light» διαθεματικότητα) (Χρονοπούλου, 2003: 70). Ότι στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαθεματικότητας δεν πρωτεύουν κατά βάση παιδαγωγικές αρχές ούτε μια γενικότερη ανθρωπιστική φιλοσοφία, αλλά προτεραιότητες της Ε.Ε. στην πορεία της προς την οικονομική, κυρίως, ολοκλήρωση, συνηγορεί έμμεσα η ερμηνεία του εγχειρήματος «αναψηλάφησης της εκπαίδευσης» από τον Σταμάτη Αλαχιώτη (2002: 15-6), Πρόεδρο του Π.Ι. μέχρι το 2004, υπεύθυνου και συντονιστή του εν λόγω έργου. Κατ' αυτόν, πρόκειται για μια «σοβαρή, μακροχρόνια και μεγάλης σημασίας εθνική προσπάθεια, ενταγμένη και εναρμονισμένη με ανάλογες ευρωπαϊκές», που συνιστά «απάντηση της χώρας μας στην ευρωπαϊκή πρόκληση», συνδέεται με τις ανάγκες της «κρίσιμης αναπτυξιακής πορείας της» και αναδεικνύει την Ελλάδα, «ουραγό μέχρι τώρα, στα εκπαιδευτικά θέματα σε συμπρωταγωνιστή των χωρών της Ευρώπης, έστω και ως ένα βαθμό».

παλινδρόμησης σε παραδοσιακού, ασφυκτικά «κλειστού» τύπου προγράμματα, τα οποία μεταφέρουν ως αδιαπραγμάτευτα θέσφατα κυβερνητικές επιλογές χωρίς να τις αιτιολογούν.

Συγκεφαλαιώνοντας, μέσα από την ανθολόγηση των κριτικών που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τα ΠΣ του 2003 για το γλωσσικό μάθημα, καταλήγουμε στη γενική διαπίστωση ότι αυτά ενσωματώνουν και αξιοποιούν σε έναν βαθμό τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές τάσεις (Χατζησαββίδης 2007). Δεν καταφέρνουν, όμως, να απεγκλωβισθούν από την παιδαγωγική και την κοινωνικοπολιτισμική παράδοση αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου, η οποία φαίνεται να αποκτά νέα δυναμική στο σύγχρονο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο σε καθεστώς παγκοσμιοποίησης και σε συνθήκες νεοφιλελεύθερης οικονομίας και νεοσυντηρητικής ιδεολογίας (Γρόλλιος & Κάσκαρης 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση οδηγεί εκ προοιμίου η «κλειστότητα» τους, όπως εκφράζεται στον στεγανό, ομοιόμορφο χρόνο τον οποίο εκχωρούν στο μάθημα για την κάλυψη της διδακτέας ύλης που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συγγράφηκαν σύμφωνα με τις αρχές, τις κατευθύνσεις και τους στόχους τους και ρυθμίζουν τη γλωσσική διδασκαλία, αφού αποτελούν τον κύριο -αν όχι τον μοναδικό- πόρο από όπου αντλούν οι εκπαιδευτικοί το διδακτικό-μαθησιακό υλικό τους. Το άκαμπτο, όμως, τεχνοκρατικού χαρακτήρα ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο συνιστά συστατικό στοιχείο της παραδοσιακής οργάνωσης του σχολείου, όχι μόνον ευνοεί τον κατακερματισμό και την αποσπασματικότητα της γλωσσικής γνώσης, που τα ΠΣ υποτίθεται ότι καταργούν προωθώντας την ενιαιοποίηση και τη σφαιρική της προσέγγιση, αλλά, επιπλέον, δεν παρέχει χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία παραβλέποντας το ατομικό γνωσιακό, μαθησιακό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών, το οποίο εκλαμβάνει ως ομοιογενές (Χατζησαββίδης 2007). Παράλληλα, περιορίζει τη δυνατότητα για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων της Γλώσσας²¹, όπως οι διαθεματικές και οι ομαδοσυνεργατικές

²¹ Πλήθος σημαντικών ερευνών από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι ο σχολικός χρόνος αποτελεί νευραλγικό στοιχείο της δυναμικής της διδακτικής-μαθησιακής πράξης και σημαντική μεταβλητή όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και, γενικά, την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου, καθώς επηρεάζει τόσο τον ψυχισμό μαθητών και εκπαιδευτικών και τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Τα στεγανά ωράρια, πέραν της στεγανής οριοθέτησης και του κατακερματισμού της σχολικής γνώσης, «επεμβαίνουν» στον υποκειμενικό χρόνο των παιδιών με αρνητικές συνέπειες για τη μάθησή τους και μετατρέπουν την εκπαίδευση σε ένα «κλειστό» αυτοεπαναλαμβανόμενο σύστημα που δεν παρέχει χώρο για μεθοδολογικές προσεγγίσεις της σχολικής γνώσης οι οποίες προωθούν την πρωτοβουλία, την

δραστηριότητες, που μέσα από την ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών στις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες και την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής τους σκέψης σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θα προωθούσαν τους προδιαγραφμένους στόχους τους: *«να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας»* μέσα από την εμπλοκή τους σε αυθεντικά επικοινωνιακά γεγονότα, που θα τους βοηθούσαν να «μάθουν» τη γλώσσα και τη χρήση της με φυσικό τρόπο και σε ποικίλα συμφραζόμενα, *«να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή»* λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ως πομποί και ως δέκτες του λόγου στη μεταξύ τους επικοινωνία και *«να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού»* συνδέοντάς την με την κοινωνική και την πολιτισμική πραγματικότητα. Υπό αυτή την έννοια, τα ΠΣ αυτοακυρώνονται τόσο ως προς τη φιλοσοφία όσο και ως προς τους στόχους τους, καθώς, αν και η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος προβάλλεται στα εισαγωγικά τους σημειώματα ως βασικός προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας, η εφαρμογή της στην πράξη αμφισβητείται εκ προοιμίου (Χατζησαββίδης 2007).

Ένα δεύτερο στοιχείο αναντιστοιχίας ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο των ΠΣ και τη μεταφορά των θεωρητικών αρχών που εισηγούνται στην πράξη, εντοπίζεται στην αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας, με έμφαση στη λειτουργική χρήση της, που μετά την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας προβάλλεται ως κύρια μέριμνα και ευγενής πρόθεση των συντακτών τους. Εν τούτοις, οι προδιαγραφές που ορίζονται για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, *«να παρουσιάζουν γνωστικά θέματα-φαινόμενα με τη φυσική τους σειρά ... αποφεύγοντας τις επικαλύψεις και τις ανούσιες λεπτομέρειες»*, ακυρώνει, κατά τον Χατζησαββίδη (2007), αλλού μερικώς και αλλού ολικώς τη φιλοσοφία τους περί επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής διάστασης της γλωσσικής διδασκαλίας. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και η Κατσαρού (2007), η οποία, ως μέλος της ομάδας των συντακτών των βιβλίων, υποστηρίζει ότι οι προδιαγραφές του διδακτικού υλικού κατευθύνουν στη διατήρηση παραδοσιακών στοιχείων της γραμματικής και τρόπων εκφοράς τους, που αναιρούν τον επαγωγικό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας παραπέμποντας σε μια ρυθμιστικού χαρακτήρα αντίληψη για τη

αυτενέργεια, τη διερεύνηση-ανακάλυψη, τη δημιουργικότητα και τη συλλογικότητα (Σοφού 2002: 226-8· Ματσαγγούρας 2002: 126· Ματσαγγούρας 2002α: 27-8)

γραμματική και δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία του κειμένου ως ενότητας λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μη γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές η λειτουργία του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου.

Εν τέλει, παρά τις εξαγγελίες περί διδασκαλίας των γραμματικών, συντακτικών ή άλλων γλωσσικών φαινομένων μέσα από το κείμενο και σε αναφορά με τα εξωγλωσσικά δεδομένα και τις επικοινωνιακές συνισταμένες τους με στόχο την κατανόηση από πλευράς μαθητών των τρόπων με τους οποίους καθένα από αυτά συμβάλλει στην οργάνωση, τη συγκρότηση και τη λειτουργία ενός εκάστου κειμένου, στη γραμματικοσυντακτική διδασκαλία φαίνεται ότι επιβιώνουν, λιγότερο ή περισσότερο, η παραδοσιακή και η δομιστική τάση, που δεν επιτρέπουν στο γλωσσικό μάθημα να απαγκιστρωθεί από την πρακτική της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών. Η διατήρηση αυτών των «παρωχημένων» διδακτικών τάσεων στα σύγχρονα προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος, τα οποία ευαγγελίζονται την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων που συνεισφέρουν στην κριτική και διαλογική ανάγνωση της πολυσημειωτικής πραγματικότητας, αποτελεί, προφανώς, συνάρτηση του ρόλου και της λειτουργίας που ασκεί πάγια η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και της φύσης της σχολικής πραγματικότητας ως «τόπου» με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά και καταστασιακές συνθήκες οι οποίες δεν ευνοούν το «άνοιγμα» του σχολείου στην πραγματική ζωή (Βουγιούκας 1994: 21· Μήτσης 2004: 12). Ενδεχομένως, όμως, να συνιστά, ως έναν βαθμό, και συνειδητά επιλεγμένη στρατηγική για την ικανοποίηση ενός ζωτικότερου ιδεολογικο-πολιτικού σκοπού. Την απόδειξη της επάρκειας και της αυτοδυναμίας της δημοτικής, ως πρότυπης γλώσσας της εκπαίδευσης και της επίσημης επικοινωνίας, σε μια συγκυρία που αναβιώνει η κινδυνολογία για τη φθορά και την επικείμενη παρακμή της ελληνικής γλώσσας με το επιχείρημα ότι στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής προοπτικής *«η επαφή της με τις ισχυρές (σε έκταση χρήσεως και κοινωνικο-πολιτικό γόητρο) γλώσσες της Κοινότητας»* δημιουργεί ορατούς κινδύνους *«ρύπανσής»* της από την εισβολή δανείων (από την αγγλική, κυρίως, γλώσσα) με αποτέλεσμα την *«αλλοίωση της γλωσσικής μας -της εθνικής μας, άρα- ταυτότητας»* (Μπαμπινιώτης 1994: 13, 19). Σ' αυτή την υπόθεση συνηγορεί η έμμεση απόκρουση των επιχειρημάτων περί φθοράς της γλώσσας και λεξιπενίας των νέων η οποία καταγράφεται στο ΠΣ του 2003 σε επανάληψη αντίστοιχων θέσεων προβεβλημένων στα ΠΣ του 1999 και 2000.

3.6 Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο

Μια πενταετία περίπου από την έναρξη της εφαρμογής, κατά το σχολικό έτος 2006-7, του ΔΠΠΣ και των κατά γνωστικό αντικείμενο ΑΠΣ με τη χρήση των συγγραφέων στη βάση των θεωρητικών αρχών και των παιδαγωγικών τους προσανατολισμών σχολικών βιβλίων, που είναι αυτά τα οποία δίνουν σάρκα και οστά στα θεσμικά κείμενα (Βρεττός – Καψάλης 2009), αποφασίστηκε σε κεντρικό επίπεδο η αλλαγή τους. Η αιτιολογία που προβλήθηκε γι' αυτή την απόφαση, συνοψιζόταν στην -ερήμην ερευνητικών δεδομένων- εκτίμηση ότι τα θεσμικά κείμενα δεν ανταποκρίθηκαν κατά την εφαρμογή τους στις προσδοκίες για την οικοδόμηση ενός Νέου Σχολείου μαθητοκεντρικού και βιωματικού, ευέλικτου και δημιουργικού, χώρου μάθησης, χαράς και ζωής, με όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου συμμετέχοντες, το οποίο επαγγέλονταν οι εμπνευστές του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος του 2003 (Αλαχιώτης 2002: 8, 13) στο πλαίσιο μιας πολύμορφης εξωραϊσμένης ρητορικής που συγκάλυπτε τους πραγματικούς προσανατολισμούς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τη δημιουργία, κατά την ομολογία του υφυπουργού Παιδείας Σπύρου Ταλιαδούρου στο διάστημα 2004-2009, ενός σχολείου ικανού «να συμβάλλει στην ισχυροποίηση του νέου οικονομικού προτύπου που βασίζεται στην κοινωνία της γνώσης, στην ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στη διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση», που «στο επίκεντρο του σχεδιασμού των περιεχομένων σπουδών του πρέπει να βρίσκεται η διαρκής σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία και τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας» (Ταλιαδούρος 2007: 41, 42). Με άλλα λόγια, ενός σχολείου προσαρμοσμένου στα δεδομένα του διεθνούς και ευρωπαϊκού κοινωνικού, οικονομικού και τεχνολογικού γίγνεσθαι και στοχευμένου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων που δεχόταν η Ε.Ε. στο πλαίσιο μιας καθοδηγούμενης από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης μετάβασής της από κοινωνία της γνώσης σε ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης και στην ικανοποίηση του στρατηγικού της στόχου για το 2010, όπως οριζόταν στη Συνθήκη της Λισσαβόνας: «να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων 2002) μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της.

Σύμφωνα με την κριτική στην οποία στηρίχθηκε η απόφαση για την αλλαγή των ΠΣ από το νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο -την οποία, παρεμπιπτόντως, έλαβαν οι ίδιες πολιτικές δυνάμεις που πολύ πρόσφατα, στην προηγούμενη περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από αυτές εισηγήθηκαν και υλοποίησαν το παιδαγωγικό εγχείρημα που απαξιώνουν τώρα ως αναποτελεσματικό- το σχολείο το οποίο δημιουργήθηκε απείχε πολύ από τα προσδοκώμενα. Το αποδεικνυαν η στη βάση συγκρίσιμων ευρωπαϊκών δεικτών υστέρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και οι μέτριες επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, που, σε συνδυασμό με τη χαμηλότατη θέση της χώρας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας Ελλήνων επιστημόνων, δημιουργούσαν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου, ενδεικτική της αναποτελεσματικότητάς του (Γρόλλιος 2010). Σ' αυτή τη βάση, τα νέα ΠΣ φαίνεται ότι αποτελούσαν προϊόντα αναγκαιότητας να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο αποτελεσματικό σε αναφορά με τις οικονομικο-κοινωνικές προτεραιότητες και στοχεύσεις της Ε.Ε. στη δοσμένη συγκυρία.

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου αξιολογείται, σύμφωνα με έναν γενικό ορισμό, με κριτήριο τις ευκαιρίες που παρέχει σε όλους τους μαθητές του να αξιοποιήσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους, ώστε να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή επίδοση και τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους με προοπτική την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Stall and Mortimore 1997· Gaskell,1995). Στην προκειμένη περίπτωση, οι δεξιότητες των μαθητών που έπρεπε να αναπτυχθούν για να επιτευχθεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου στο σύγχρονο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηριζόταν από δραστικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, ήταν ο γλωσσικός, ο μαθηματικός και ο τεχνολογικός Γραμματισμός²² τους –νοουμένου στην ευρεία του έννοια ως

²² Ο *Γραμματισμός*, ως μετάφραση του όρου *Literacy* -που αποδίδεται, επίσης, στα ελληνικά και ως εγγραμματοσύνη (Ong 1997)- εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία για να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό όρο *αλφαριθμητισμός* (Αϊδίνης 2012· Χατζησαββίδης 2007α: 27), αλλά και να διευρύνει το εννοιολογικό του περιεχόμενο στο πλαίσιο μιας σύγχρονης αντίληψης για τη γλώσσα ως συστήματος λεκτικών στοιχείων προορισμένου για επικοινωνία, το οποίο ενέχει κοινωνική διάσταση και προοπτική. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Γραμματισμός ενσωμάτωσε την έννοια του αλφαριθμητισμού, που παραπέμπει στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποσυνδεδεμένων από κοινωνικές πρακτικές και προεκτάσεις, και την επανανοηματοδότησε συνδέοντας τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο, εντός του οποίου

ικανότητας των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στα τρία αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα για τον εντοπισμό, τη διατύπωση, την ερμηνεία και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής και, γενικότερα, για τον έλεγχο της ζωής και του περιβάλλοντός τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, το ΠΣ του 2011 για το γλωσσικό μάθημα θεμελιώνεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν -στην περίπτωσή μας η γλώσσα- προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο με γνωστικές, κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνιστώσες –προϊόν ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών (Halliday 1989· Λύκου 2000), που στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του, είναι, και πρέπει να είναι, διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015: 5).

Από τη στιγμή που η γλώσσα στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού αναγνωρίζεται ως κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο με πολιτικές συνιστώσες (Gee 2000), αλλά και ως κοινωνική πρακτική που «κατασκευάζει» πραγματικότητες

διαμορφώνεται και τη δυναμική του οποίου εκφράζει. Εγγράμματο δεν θεωρείται πια το ικανό να γράφει και να διαβάζει άτομο, αλλά εκείνο το οποίο διαθέτει την ικανότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας κάνοντας χρήση, σύμφωνα με τον Halliday (1996: 340), «των πιο επεξεργασμένων μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο – και του συστήματος των κοινωνικών αξιών που τον συνοδεύουν». Στη νέα αυτή οπτική προσέγγισης του Γραμματισμού, η οποία κυριάρχησε το β' μισό του 20^{ου} αιώνα -στον δυτικό, τουλάχιστον, κόσμο- βασισμένη στην αντίληψη ότι στο πλαίσιο των δραστικών κοινωνικο-οικονομικών ανακατατάξεων τις οποίες προκάλεσε ο Β' παγκόσμιος πόλεμος η απόκτησή του θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών, αποδυναμώθηκε η στενή σχέση του με τη γλώσσα. Ο ίδιος, δε, απέκτησε κοινωνικό περιεχόμενο και του αναγνωρίστηκε κοινωνική λειτουργία, καθώς συνδέθηκε η κατάρκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που εμπεριέχονται στην έννοιά του με κοινωνικούς στόχους, την επίτευξη, δηλαδή, της ατομικής εξέλιξης των «εγγράμματων» ατόμων και την ανάπτυξη της κοινότητάς τους μέσω της αποτελεσματικής λειτουργίας τους εντός αυτής –με την έννοια της ενεργής εμπλοκής τους σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες (Baynham 2002: 19 κ.ε.). Αυτή η λειτουργική διάσταση του Γραμματισμού άρχισε να αμφισβητείται προς το τέλος της χιλιετίας. Υπό την επίδραση των προβληματισμών των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης και των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire, το ενδιαφέρον στο πεδίο μελέτης και έρευνας της γλώσσας μεταφέρθηκε από τη λειτουργία της ως μέσου για την αναφορά σε μια δεδομένη, στατική και παγιωμένη πραγματικότητα στον ιδεολογικό χαρακτήρα της ως κοινωνικο-πολιτισμικού φαινομένου και ιδεολογικο-πολιτικά διαμεσολαβημένης κοινωνικής πρακτικής η οποία «κατασκευάζει» πραγματικότητες (Baynham, 2002· Gee 2008). Η συγκεκριμένη προσέγγιση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και «μέρους της κοινωνικής δραστηριότητας» του ατόμου (Gee 2008: 182) και όχι ως διαδικασίας, συνεπέφερε αλλαγές στη θεώρηση του μοντέλου του Λειτουργικού Γραμματισμού αναδεικνύοντας την ιδεολογική πλευρά των πρακτικών του –συνδεδεμένων με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Luke 2003). Σ' αυτό το πλαίσιο, αντί της λειτουργικής του διάστασης προτάθηκε η κριτική, με την έννοια «της γλωσσικής και κοινωνικής συνειδητότητας του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους του ατόμου» (Χατζησαββίδης 2007α: 29), που του «επιτρέπουν να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αυξήσει την ικανότητά του να σκέφτεται, να δημιουργεί και να αμφισβητεί, έτσι ώστε να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία» (Baynham 2002: 19).

(Baynham 2002), επαναπροσδιορίζεται όσον αφορά στη διδακτική προσέγγισή της με την αναγωγή της από αντικείμενο γνώσης σε μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία και μέσα στην οποία διαμορφώνεται και την οποία, επίσης, διαμορφώνει. (Χατζησαββίδης 2009). Συνεκδοχικά, ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας διευρύνεται, όπως καταγράφεται στο ΠΣ για το γλωσσικό αντικείμενο (ΠΙ 2011: 8-9), το οποίο αναφέρει ότι *«με τη διδασκαλία του μαθήματος της ΝΕ επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι»*.

Ο σκοπός αυτός, παραπέμπει σε επίπεδο εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στην παροχή μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας των απαραίτητων εφοδίων στους μαθητές και την προετοιμασία τους για την κοινωνική ζωή ως κριτικά σκεπτόμενων, ενεργών και υπεύθυνα δρώντων κοινωνικο-πολιτικών υποκειμένων (Παπούλια-Τζελέπη 2004), ικανών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας αξιοποιώντας για την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών τους τον προφορικό και τον γραπτό λόγο με επίγνωση ότι οι διάφορες γλωσσικές μορφές αποτελούν κοινωνικά προϊόντα με ιστορικότητα και λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών (Janks 2013). Η συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών ότι η γλώσσα, συνυφασμένη με το θεσμικό και καθημερινό συγκείμενό της, αποτελεί κοινωνική κατασκευή με πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις (Gee 2005), αλλά και μέσον κατασκευής πραγματικοτήτων και υποκειμένων, αναμένεται να συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν την κοινωνική, ιδεολογική και πολιτική της λειτουργία, να αξιολογούν τον ρόλο της στη διαμόρφωση κοινωνικο-πολιτισμικών πραγματικοτήτων και να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για τη διατήρηση, την αναμόρφωση ή την αποδόμηση αυτών και τη δόμηση νέων «κόσμων» πιο ευνοϊκών και εξυπηρετικών για τους ίδιους και το κοινωνικό σύνολο (Janks 2013). Με δυο λόγια, να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον τους μέσω του λόγου συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι και συνδιαμορφώνοντάς το κριτικά.

Μια πρώτη ανάγνωση του εκτενούς εισαγωγικού σημειώματος του νέου ΠΣ του γλωσσικού αντικειμένου, δημιουργεί την εντύπωση ότι υπαγορεύεται από μια ανθρωπιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία και υπακούει στις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, ως ρεύματος παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής με διττό στόχο (Giroux 2018): αφενός, τη χειραφέτηση των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και αυτενέργειας και την καλλιέργεια της κοινωνικής τους συνείδησης· αφετέρου, την προετοιμασία τους για ενεργή συλλογική δράση προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας τοπικής και παγκόσμιας κοινωνίας «ανθρώπινης», ειρηνικής και κοινωνικά δίκαιης, απαλλαγμένης από ανισότητες, με σεβασμό στη διαφορετικότητα στη βάση των αρχών της δημοκρατίας και των καθολικών δικαιωμάτων στην ελευθερία και την αξιοπρέπεια και ανάπτυξη της αλληλεγγύης μεταξύ λαών και ατόμων (ΠΙ 2011: 7).

Για την προετοιμασία αυτού του πολίτη, το ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας *«δεν αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών»*, όπως υποστηρίζουν οι συντάκτες του. Στο πλαίσιο, όμως, των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν διεθνώς από τις αρχές της δεκαετίας του '90 υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης και των παρεπομένων της (Βεργόπουλος 1999) και επιβάλλουν διαφορετική θεώρηση του περιεχομένου και της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων, τις εμπλουτίζει με *«τις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας»* (ΠΙ 2011: 7). Κατά συνέπεια, δεν πρόκειται για ένα ριζοσπαστικό θεσμικό κείμενο που σηματοδοτεί ανατροπές στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά για ένα υβριδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο συνδυάζει παραδοσιακές και νεωτερικές επιστημονικές θεωρήσεις και παιδαγωγικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Σ' αυτή τη βάση, οι καινοτομίες που εισάγει αφορούν τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης της διδακτέας ύλης όσο και σ' αυτό των διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών. Οι βασικότερες εξ αυτών έγκεινται, σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-

Συμεωνίδη κ.ά. (2015: 5-8), στον «ανοιχτό» και ευέλικτο χαρακτήρα του ως προς τον εκπαιδευτικό, με την έννοια ότι του παρέχει δυνατότητες αυτενέργειας και παρέμβασης στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας σε αναφορά με το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης του, τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του, την αναγνώριση προτεραιότητας στον προφορικό έναντι του γραπτού λόγου, την αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και την έμφαση στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, ως επικουρικού τμήματος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος για την ενίσχυση του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών.

Όλες αυτές οι παιδαγωγικές καινοτομίες στο περιεχόμενο, την οργάνωση και τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου, εξυπηρετούν, σύμφωνα με τους συντάκτες του προγράμματος, την προετοιμασία του «σύγχρονου πολίτη μέσα σ' ένα ανθρωποκεντρικό περιβάλλον» (ΠΙ 2011: 7). Στην πραγματικότητα, όμως, παρά τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του προγράμματος, όπως υποστηρίζεται στην επίσημη ρητορική, το νέο θεσμικό κείμενο συντάσσεται στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση υπό την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην προοπτική μιας νεοφιλελεύθερης- νεοσυντηρητικής λογικής και υπακούει σε ευρωπαϊκές επιταγές και προδιαγραφές αποκαλυπτικές του επικαθορισμού των στόχων του από τις ανάγκες της οικονομίας, και μάλιστα, της αγοράς εργασίας (Γρόλλιος 2010).

Στην κριτική που του ασκείται, δεν αμφισβητείται ότι το νέο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας συνάδει περισσότερο από το αντίστοιχο του 2003 με τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας, την οποία αναγνωρίζει όχι μόνο ως σύστημα, αλλά και ως κοινωνική πρακτική με πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικών πραγματικοτήτων και κοινωνικών ταυτοτήτων. Σ' αυτό το πλαίσιο, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των τεσσάρων μακροδεξιοτήτων παραγωγής και κατανάλωσης γραπτού και προφορικού λόγου, εισηγείται την ενεργή διαδικαστική μάθηση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, προωθεί κονστρουκτιβιστικές διδακτικές πρακτικές και δίνει χώρο στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την άσκηση πειραματισμών συμβατών με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού τους, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της *διαφοροποιημένης*

παιδαγωγικής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ. ά. 2015: 6), έστω ορίζοντας και υποδεικνύοντας τη δράση τους. Εκείνο που του καταλογίζεται, είναι η ωφελιμιστική διάσταση και ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας του –απόρροια της αυστηρής προσήλωσής του στην υλοποίηση μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γρόλλιος 2010), στη βάση της οποίας το γλωσσικό αντικείμενο αντιμετωπίζεται ως μάθημα-κλειδί για την αποτελεσματική ανταπόκριση της Ε.Ε. στις προκλήσεις που της απευθύνει ο 21^{ος} αιώνας τόσο σε οικονομικό όσο και κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο.

Σε μια συγκυρία που η τελευταία αναζητά αφενός, τη βελτίωση της διεθνούς της ανταγωνιστικότητας σε συνθήκες νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας σε τομείς γνώσης άμεσα συνδεδεμένους με την ανάπτυξη, την απασχόληση και την αγορά εργασίας και αφετέρου, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής της στην πορεία προς την πολιτική της ολοκλήρωση στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008), το γλωσσικό μάθημα αναγνωρίζεται ως υψίστης σπουδαιότητας μεταβλητή για την ικανοποίηση διττού στόχου: κατά πρώτον, για τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση με προοπτική την εξασφάλιση του ανθρώπινου δυναμικού, *«του πολυτιμότερου κεφαλαίου της Ευρώπης»*, που βρίσκεται *«στο επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, 1-2)· κατά δεύτερον, για τη διαμόρφωση ενεργών Ευρωπαίων πολιτών με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, χειραφετημένων και αυτοκαθοριζόμενων μέσω της προώθησης και της εγχάραξης των αρχών και των αξιών στη βάση των οποίων στηρίχθηκε και εξακολουθεί να στηρίζεται θεωρητικά η ίδρυση και η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο, το νέο πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος, ως θεσμικού κειμένου που εκσυγχρονίζει και επικαιροποιεί τη γλωσσική διδασκαλία προάγοντας καινοτομίες λειτουργικού χαρακτήρα περιβεβλημένες με τον μανδύα του κύρους των σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων, εκτιμάται ότι προσβλέπει, κατά κύριο λόγο, στην αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του μαθήματος μέσω της καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων και αξιών, οι οποίες θα εξασφαλίσουν σε μελλοντικό χρόνο την ομαλή ένταξη των μαθητών στο ισχύον ευρωπαϊκό -ενταγμένο στο διεθνές- κοινωνικο-οικονομικό σύστημα και τη στράτευσή τους στη νομιμοποίηση και τη διαίωσή του (Γρόλλιος & Γούναρη 2014).

4. Γλωσσική Διδασκαλία και Αναλυτικά Προγράμματα

Η τέταρτη ενότητα υποδιαιρείται σε τρεις υποενότητες, η πρώτη εκ των οποίων παρακολουθεί και εξετάζει τις διδακτικές προσεγγίσεις της νεοελληνικής γλώσσας, όπως αποτυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος τα οποία ίσχυσαν κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης, εντοπίζοντας και αξιολογώντας ποιοτικές αλλαγές που τις χαρακτηρίζουν σε συνάρτηση με το εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο και τις επικρατούσες σ' αυτό γλωσσολογικές τάσεις.

Η δεύτερη υποενότητα πραγματεύεται το ζήτημα της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, ως κεντρικού στόχου και διακυβεύματος όλων των προγραμμάτων σπουδών του γλωσσικού μαθήματος από το 1976 έως σήμερα, της οποίας επιχειρεί να αναλύσει τη φύση και τον χαρακτήρα σε αναφορά με τη θεωρία της γλωσσικής υστέρησης και τα θεωρητικά και εμπειρικά ευρήματα των Berstein και Labov σχετικά με τη σχέση που συνδέει τις γλωσσικές συμπεριφορές των μαθητών εντός σχολικού πλαισίου με κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Από τα παραπάνω δεδομένα, αντλεί σημαντικές πληροφορίες στη βάση των οποίων αναλύει και ερμηνεύει τη γλωσσική εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά την εξεταζόμενη περίοδο, με την έννοια της φιλοσοφίας, των στόχων, των παιδαγωγικών προσανατολισμών και των διδακτικών κατευθύνσεων που εισηγούνται τα επίσημα θεσμικά κείμενα.

Η τρίτη υποενότητα, αναφέρεται στους τρόπους και τις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που εισηγούνται -στη βάση των κυρίαρχων τάσεων της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής- τα ισχύοντα κατά τη Μεταπολίτευση προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας με στόχο την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων κατάκτησης και χρήσης της επίσημης γλωσσικής ποικιλίας υπό μορφή γραπτού, κυρίως, λόγου ολοκληρωμένου και επικοινωνιακά αποτελεσματικού.

4.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και ποιοτικές αλλαγές στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην περίοδο της Μεταπολίτευσης

Η ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος από τη Μεταρρύθμιση του '76 μέχρι σήμερα, η οποία επιχειρήθηκε σε μια προσπάθεια συνολικής ανάγνωσης και αποτίμησης των θεσμικών αρχών και των

επίσημων προσανατολισμών για την πραγμάτωση της διδασκαλίας του καθ' όλο αυτό το χρονικό διάστημα με στόχο τη διάπλαση «εγγράμματων» ατόμων²³, οδήγησε σε μια γενική διαπίστωση που συμφωνεί και επιβεβαιώνει προγενέστερα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα. Ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που προωθούν αυτά, διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φιλοσοφία του γλωσσικού μαθήματος την οποία υιοθετεί το καθένα τους και τους στόχους που θέτει προς πραγμάτωση σε συνάρτηση αφενός, με τις ισχύουσες κάθε φορά κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και τις ιδεολογικές παραμέτρους-προεκτάσεις τους και αφετέρου, με τις εκάστοτε επικρατούσες γλωσσολογικές τάσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο, η έμφαση στη διδασκαλία δίνεται άλλοτε στη δομή της γλώσσας ως συστήματος, με εστίαση στα φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά της στοιχεία, άλλοτε στη λειτουργία της ως κοινωνικού προϊόντος, μέσου επικοινωνίας και οργάνου κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άλλοτε στην κατανόησή της ως κοινωνικο-πολιτισμικού προϊόντος που δομεί σχέσεις εξουσίας, υποκειμενικότητες και κοινωνικές πραγματικότητες (Graddol 2001: 19· Κωστούλη & Χατζηνικολάου, 2013).

Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα της πρώτης μεταπολιτευτικής εικοσαετίας, η γλωσσική διδασκαλία παρουσιάζει στα θεσμικά κείμενα μια σταδιακή μετατόπιση των κατευθύνσεών της από την προσέγγιση της γλώσσας, αρχικά, ως συστήματος χωρίς αναγωγή στη χρήση της (παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο) και, στη συνέχεια, ως ουδέτερης, τυπικής συμπεριφοράς η οποία κατακτάται μηχανιστικά σύμφωνα με το σχήμα «ερέθισμα - αντίδραση» (δομιστικό διδακτικό μοντέλο), στην προσέγγισή της ως επικοινωνιακού μέσου. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, άρχισε να επηρεάζει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα μέσα της δεκαετίας του '80 κερδίζοντας συνεχώς έδαφος προϊόντος του χρόνου (Μήτσης 2004: 12), για να κυριαρχήσει στη διδακτική του μαθήματος τη δεκαετία του '90. Το πέρασμα από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας στο δομιστικό και από αυτό στο

²³ Ο ορισμός των «εγγράμματων» ανθρώπων, διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, δεδομένου ότι ο «εγγραμματισμός», με την ευρεία έννοια της απόκτησης γνώσεων και της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων που παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται και λειτουργούν, συνιστά κοινωνική κατασκευή με πολιτικές διαστάσεις –άμεσα συναρτώμενη και εξαρτώμενη από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο «παράγεται» και τη δράση των ανθρώπων εντός αυτού (Searle 2003· Bloome & Green 2015). Υπό αυτή την άποψη, η γλωσσική εκπαίδευση στο εξεταζόμενο διάστημα είναι εύλογο να υφίσταται μεταβολές τόσο ως προς τη φιλοσοφία όσο και τις μεθόδους-πρακτικές διδασκαλίας του γλωσσικού αντικείμενου ανάλογα με τα εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικά και ιδεολογικά της συμφραζόμενα, από τα οποία δεν είναι δυνατό να απομονωθεί, καθώς τη συνδέουν μ' αυτά σχέσεις αλληλεπίδρασης.

επικοινωνιακό, μεταφράστηκε σε διδακτικό επίπεδο στην υποβάθμιση των γραμματοσυντακτικών στοιχείων, που συγκροτούν τη γλώσσα στη μορφολογική της διάσταση, και την υπαγωγή τους στην υπηρεσία των μέσων τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων και κειμένων ενταγμένων σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, συνθήκες και περιστάσεις (Χατζησαββίδης 2013).

Αυτή η μετατόπιση, αντανακλάται στους στόχους και τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση -αρχής γενομένης από αυτά του 1977 και του 1978 και στη συνέχεια της τριετίας 1979-1981, τα οποία είναι πιστά αντίγραφα των προηγούμενων- και στις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία του που τα συνοδεύουν ανελλιπώς. Τα εν λόγω θεσμικά κείμενα, στη βάση της φιλοσοφίας που ακολουθούν και ανεξαρτήτως των σκοπιμοτήτων τις οποίες υπηρετούν, στο θεωρητικό τους μέρος δίνουν βαρύτητα στη λειτουργία της γλωσσικής διδασκαλίας ως μέσου στοχευμένου στο να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη νεοελληνική γλώσσα (δημοτική) στον προφορικό και τον γραπτό λόγο *«με περισσότερη σταθερότητα και με εντονότερο το αίσθημα ασφάλειας»* (Π.Δ. 831/1977: 2514)²⁴, ενώ παραβλέπουν σχεδόν πλήρως τον ρόλο της στη μάθηση της γλώσσας ως συστήματος. Ωστόσο, οι ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας σε μια εποχή ιστορικο-πολιτικών ανατροπών και κοινωνικών ανακατατάξεων (Γκότοβος 1991: 86), στις οποίες όφειλε να ανταποκριθεί το γλωσσικό αντικείμενο, αλλοίωσαν στην πράξη το πνεύμα της επιχειρούμενης γλωσσικής μεταρρύθμισης και στρέβλωσαν τον επιδιωκόμενο και προωθούμενο ρητορικά διδακτικό στόχο. Σε μια εμφανή διάσταση θεωρητικών αρχών της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και ιδεολογικο-πολιτικών προσδοκιών και επιδιώξεων από το ίδιο, η γλωσσική διδασκαλία προσανατολίστηκε στη μάθηση και την «ορθή» χρήση του επίσημου σχολικού λόγου -με έμφαση στον γραπτό- μέσα από τη συστηματική ενασχόληση με τη Γραμματική και το Συντακτικό και την επικέντρωση στις παραδειγματικές σχέσεις της γλώσσας στη βάση του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου (Μήτσης 2001).

Τα πράγματα αλλάζουν στα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1982-85 -και μάλιστα, σ' αυτά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία δίνεται ιδιαίτερη

²⁴ Φ.Ε.Κ. 270/1977: 2514.

έμφαση κατ' αντίθεση προς την προηγούμενη περίοδο- όπου αποκτά ουσιαστική υπόσταση και επιστημονική θεμελίωση ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια και επάρκεια στον χειρισμό της νεοελληνικής γλώσσας τόσο ως πομποί όσο και ως δέκτες.

Τα νέα θεσμικά κείμενα, βασισμένα στις νεώτερες εξελίξεις της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής, προχωρούν, στο πλαίσιο και των τάσεων που επικρατούν διεθνώς στη δεδομένη συγκυρία για εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, σε επαναπροσδιορισμό του ρόλου και της λειτουργίας του γλωσσικού μαθήματος και σε επανακαθορισμό τόσο της φιλοσοφίας του όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας για τη μεταφορά των θεωρητικών αρχών στην πράξη, ώστε να προσαρμοσθεί το μάθημα στα σύγχρονα κοινωνικο-ιστορικά δεδομένα. Υπό αυτή την οπτική, εισάγουν στη διδασκαλία της γλώσσας την επικοινωνιακή προσέγγιση, βασισμένη σε μια διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού -που παραδοσιακά γινόταν αντιληπτός ως εξαρτώμενος άμεσα από το σχολείο και στοχευμένος αποκλειστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και χρήσης του σχολικού λόγου- με την αναγνώριση της κοινωνικής του διάστασης, δυναμικής και χρηστικότητας (ΠΔ 583/82 –Δημοτικό και ΠΔ 438/85 –Γυμνάσιο).

Η έμφαση που δίνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1982-5 -σε επίπεδο διακηρυγμένων αρχών, προσανατολισμών και κατευθύνσεων- στη διδασκαλία της Νεοελληνικής όχι ως επίσημης γλωσσικής νόρμας, αλλά ως μέσου αποτελεσματικής επικοινωνίας σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες, προϋδεάζει για την υποχώρηση του φορμαλισμού στη γλωσσική διδασκαλία προς όφελος μιας πραγματολογικού τύπου διδασκαλίας εστιασμένης στην κοινωνική χρήση της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα και σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Ωστόσο, η σχολική τάξη πολύ απέχει από το να παρέχει ποικιλία περιβαλλόντων και καταστάσεων ανάλογων με αυτές της καθημερινής ζωής, που ευνοούν τη χρήση της γλώσσας για έκφραση και επικοινωνία σε φυσικά πλαίσια (Μήτσης 2004: 12). Η πρόθεση, εξάλλου, να μεταφερθεί η κοινωνική πραγματικότητα στην τάξη μέσα από αντισταθμιστικές διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες στοχευμένες στην παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών για χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες και καταστάσεις, τις οποίες εισηγούνταν οι συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στερείται ρεαλιστικής βάσης. Το σχολείο είναι *«μια πραγματικότητα αφ' εαυτής, με δικά της δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά ... και*

γνωστές, εγγενείς, εν πολλοίς, καταστατικές συνθήκες ... μέσα στις οποίες το παιδία χάνει σχεδόν κάθε επαφή με τις φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντούσε στη ζωή, αν δεν υπήρχε το σχολείο» (Βουγιούκας 1994: 21 κ.ε.). Κατά συνέπεια, κάθε προσπάθεια για υποκατάσταση των σχολικών ελλείψεων σε αυθεντικές και ολοκληρωμένες δραστηριότητες γλωσσικής επικοινωνίας, οδηγεί σε τεχνητές και αποσπασματικές κατασκευές, που όχι μόνον δεν ευνοούν τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση, αλλά, μάλλον, την αποσυντονίζουν.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η επιδίωξη του νομοθέτη να αποβεί η γλωσσική διδασκαλία εργαλείο για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και τη μύηση των μαθητών σε τρόπους και πρακτικές συνειδητής χρήσης της ως μέσου επικοινωνίας σε διάφορα περιβάλλοντα και περιστάσεις, δεν ευοδώθηκε για πολλούς και διαφόρους λόγους.

Βασικότερος εξ αυτών των λόγων, ήταν ο κλειστός, κατά πάγια τακτική, χαρακτήρας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ο ανελαστικός αντίστοιχος των ωρολογίων, η αυστηρά οριοθετημένη -τόσο σε επίπεδο δομής όσο και περιεχομένου- διδακτέα ύλη και οι ρητές κανονιστικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος. Τα δομικά αυτά στοιχεία του πλαισίου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, που υποβίβαζαν από τη μια, τους εκπαιδευτικούς σε διεκπεραιωτές της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και σε διαχειριστές/μεταδότες κεντρικά επιλεγμένης ύλης και από την άλλη, τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες και καταναλωτές της, προσέδιδαν, εν πολλοίς, στη γλωσσική διδασκαλία τον χαρακτήρα μιας δομιστικού τύπου διαδικασίας, συμβατής με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας ως νεκρής γλώσσας (Μήτσης 1996: 194, 197). Σ' αυτή της τη διάσταση, άλλωστε, συνηγορούσαν οι διδακτικές προσεγγίσεις της Γραμματικής και του Συντακτικού, που, παρά τις περί του αντιθέτου εξαγγελίες, ακολουθούσαν στη βάση των θεσμικών κατευθύνσεων τα πρότυπα του παραδοσιακού και του δομιστικού μοντέλου της γλωσσικής διδασκαλίας καθιστώντας εμφανή τον προσανατολισμό της στη μετάδοση, τη μηχανιστική αποθησαύριση και την αναπαραγωγή γνώσεων σχετικών με τη γραμματική και συντακτική δομή της γλώσσας ως συστήματος.

Ένας δεύτερος, εξίσου σημαντικός, λόγος που έθετε σε αμφισβήτηση τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας, ήταν η εστίασή της στα

λογοτεχνικά κείμενα ως κειμένων αναφοράς του γλωσσικού μαθήματος έναντι χρηστικών κειμένων με αυθεντικό γλωσσικό υλικό, το οποίο εξυπηρετούσε επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής, σε συνδυασμό με τον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό ασκήσεων παραγωγικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα στα σχολικά βιβλία έναντι της πληθώρας δομιστικού τύπου αντίστοιχων. Στην επιλογή, εξάλλου, να αξιοποιηθούν για τη γλωσσική διδασκαλία «ισχυρά» κειμενικά είδη, θα πρέπει να προστεθεί και η -σε πλήρη αντίθεση με την κοινωνική πραγματικότητα- αντιμετώπιση αυτών αποκομμένων από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψής τους και αδιάβροχων από κοινωνικές τάσεις και στάσεις, η οποία καθοδηγούσε έμμεσα τους μαθητές στην άκριτη αποδοχή των ιδεών, των αξιών, των νοημάτων και των αντιλήψεων που εμπεριείχαν ως φυσικών, αιώνιων και αδιάβλητων. Με τον τρόπο αυτό, ακυρωνόταν στην πράξη ο βασικός στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Η διάπλαση, δηλαδή, του επαρκούς και αποτελεσματικού χρήστη της, ο οποίος, έχοντας επίγνωση ότι οι αξιοποιούμενες γλωσσικές μορφές σ' ένα κείμενο συνδέονται με κοινωνικές λειτουργίες (Halliday 1985) και κατέχοντας τις κατάλληλες γνώσεις για να διακρίνει τις διάφορες αξίες που παίρνει το εκφώνημα ανάλογα με τις επικοινωνιακές παραμέτρους οι οποίες συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή συνθήκη (Χατζησαββίδης 2013), θα είναι ικανός και στέκεται κριτικά απέναντι στον εκφερόμενο λόγο και να επιλέγει ενσυνείδητα την κατάλληλη γλωσσική μορφή που απαιτούν οι επικοινωνιακές περιστάσεις. Όλα τα παραπάνω, αποδεικνύουν ότι, παρά τις επίσημες εξαγγελίες και τους ρητορικούς εξωραϊσμούς, το γλωσσικό μάθημα δεν είχε καταφέρει να απαγκιστρωθεί από τις πρακτικές της φορμαλιστικής διδασκαλίας της γλώσσας.

Η ατελέσφορη προσπάθεια των συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη γλωσσική διδασκαλία του διαστήματος 1982-1985 να αποδεσμεύσουν τη γλωσσική διδασκαλία από πρακτικές που έδιναν βαρύτητα στη διάσταση της γλώσσας ως συστήματος, πραγματώνεται, τελικά, στα Προγράμματα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος του 1999. Τα εν λόγω Προγράμματα, μεταφέρουν το κέντρο βάρους της διδασκαλίας του μαθήματος στη γλώσσα ως «ζωντανού οργανισμού» σε λειτουργία (Γκότοβος 1999), υποκείμενου σε συνεχή εξέλιξη/διαμόρφωση από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή μέσα από τη χρήση του τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1999β: 52).

Η μετατόπιση της έμφασης από τη διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος αποκομμένου από το γλωσσικό περιβάλλον του σ' αυτή της γλώσσας ως λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, την οποία εισηγούνται τα νέα προγράμματα σε συμφωνία με τα νεότερα πορίσματα της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας -δοκιμασμένα στην πράξη σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και προσαρμοσμένα στην ελληνική γλωσσική παράδοση- και η απόρριψη του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας που δηλώνουν ρητά, τα καθιστά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα προώθησης της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Πολύ περισσότερο, που δεν περιορίζονται στη διατύπωση θεωρητικών αρχών και γενικών, αόριστων στόχων, προσανατολισμών και κατευθύνσεων όσον αφορά στη διδασκαλία της ως κοινωνικού φαινομένου προορισμένου για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων που σχετίζονται με τις προθέσεις των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή περίσταση και επηρεάζονται από τα εξωγλωσσικά δεδομένα και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώνεται αυτή (Μήτσης 2004: 24). Εισάγουν ουσιαστικές αλλαγές σε επίπεδο διδακτέας ύλης και τεχνικών/πρακτικών διδασκαλίας προσβλέποντας στην κατάκτηση από πλευράς μαθητών ενός επιθυμητού επιπέδου επικοινωνιακής επάρκειας μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε ποικίλες αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Σ' αυτό το πλαίσιο, προωθούν, καταρχήν, την αναθεώρηση των εγχειριδίων, τα οποία είχαν συγγραφεί στη βάση των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων και είχαν κριθεί αποτελεσματικά για τη διδακτική-μαθησιακή πράξη (Ξωχέλλης κ.ά. 1992), σε τρόπον ώστε να ενισχυθεί η επικοινωνιακή τους διάσταση. Προς αυτή την κατεύθυνση, προβαίνουν στην αναδιάταξη του περιεχομένου τους με έμφαση, κυρίως, στον εμπλουτισμό του με νέα κείμενα, ενδεδειγμένα για την αύξηση των γλωσσικών εμπειριών των μαθητών και την ανάπτυξη στρατηγικών λόγου για την εφαρμογή τους στην πράξη, στον περιορισμό των μορφοσυντακτικών στοιχείων, την απόδοση προτεραιότητας στον φυσικό λόγο (Γκότοβος 1999) και την ένταξη του παραγόμενου γραπτού σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπλέον, εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας-μάθησης με επικοινωνιακό χαρακτήρα και δραστηριότητες που προάγουν τη διαδικαστική γλωσσική γνώση για τη μάθηση τρόπων μεταφοράς της σε διάφορα περιβάλλοντα. Μέσω αυτών, η γλωσσική διδασκαλία συντελείται στο πλαίσιο διαδικασιών παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών (Γκότοβος 2002: 57), τον ρόλο των οποίων επαναπροσδιορίζουν αναγνωρίζοντας τους μεν πρώτους ως πρωταγωνιστές των

εκπαιδευτικών διαδικασιών και ενεργά μαθησιακά υποκείμενα που δομούν τις γνώσεις τους στη βάση των προσωπικών τους εμπειριών και ενδιαφερόντων και σύμφωνα με τους προσωπικούς τους ρυθμούς μάθησης στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Vygotsky 1978: 57), τους δευτέρους, ως συμμετοχούς, συνεργάτες και υποστηρικτές των παιδιών στο γλωσσικό μαθησιακό έργο.

Όλες αυτές οι αλλαγές που προώθησαν τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1999, έθεσαν το γλωσσικό μάθημα σε νέα βάση, καθώς, παρά το γεγονός ότι αποτελούσαν συνέχεια αυτών του 1982 και 1985 και διατηρούσαν ισχυρή τη δομιστική τάση στη γλωσσική διδασκαλία, συνέβαλαν στην εδραίωση της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας στα επόμενα προγράμματα και άνοιξαν τον δρόμο για τον εμπλουτισμό του πλαισίου διδασκαλίας της με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, ο οποίος συνδέει τις γραμματοσυντακτικές δομές της γλώσσας με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα.

Το γεγονός ότι η επικοινωνιακή γλωσσοδιδασκτική τάση κερδίζει έδαφος έναντι της δομιστικής στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα, αποδεικνύεται από την εμφατική προώθησή της -είτε ρητά είτε υπόρρητα- ως κυρίαρχης στα Αναλυτικά Προγράμματα για το γλωσσικό αντικείμενο τα οποία συντάχθηκαν το 2003 ενταγμένα στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Χατζησαββίδης 2007: 84). Η έμφαση την οποία δίνουν, τουλάχιστον φραστικά, τα εν λόγω προγράμματα στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, υποδεικνύει αφενός, τη συνέχειά τους από αυτά του 1999 και αφετέρου, την πρόθεσή τους να διευρύνουν τη γνώση της γλώσσας ως συστήματος ενταγμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο με διττό στόχο. Σ' ένα πρώτο επίπεδο, να καταστήσουν τους μαθητές επαρκείς χρήστες αυτής με την ταυτόχρονη καλλιέργεια των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) και της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Σ' ένα δεύτερο, να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά και να δομήσουν την ατομική και την κοινωνική τους ταυτότητα ως ολοκληρωμένων, ενεργών και υπεύθυνων κοινωνικών υποκειμένων. Υπό αυτό το πρίσμα, η σημασία της γλώσσας ως δομής φαίνεται να υποχωρεί μπροστά σ' αυτή της λειτουργίας της ως κοινωνικής πρακτικής και η γλωσσική ικανότητα, υπό την έννοια της κατοχής και ορθής χρήσης των μορφοσυντακτικών στοιχείων και του λεξιλογίου,

δείχνει να «αντιμετωπίζεται ως τομέας υπηρετικός της επικοινωνιακής» (Μήτσης 2004: 40).

Οι φραστικές διατυπώσεις -τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Γυμνάσιο όσο και στο αντίστοιχο για το Δημοτικό-όσον αφορά στον επαναπροσδιορισμό του γλωσσικού μαθήματος και της διδασκαλίας του, επιχειρείται να βρουν εφαρμογή σε μια αναμόρφωσή του ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία στη βάση των σύγχρονων εξελίξεων στο πεδίο της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής και στη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, συμβατών με τη φιλοσοφία και το πνεύμα που μεταφέρουν τα Προγράμματα Σπουδών του γλωσσικού αντικειμένου.

Τα νέα σχολικά βιβλία, που η συγγραφή τους υπό μορφή διδακτικών πακέτων άρχισε το 2003, για να εισαχθούν τελικά προς χρήση στα σχολεία το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007, διατρέχονται από λειτουργικές τάσεις και αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας –όχι μόνον με την έννοια της κατανόησης της λειτουργίας γλωσσικών δομών, λεξιλογικών στοιχείων και γραμματοσυντακτικών φαινομένων, αλλά και της λειτουργικής χρήσης αυτής σε διάφορα περιβάλλοντα και επίπεδα (Χατζησαββίδης 2007: 88). Οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίζονται, είναι εμφανείς στους στόχους και τους προσανατολισμούς της γλωσσικής διδασκαλίας τους οποίους θέτουν, στις διδακτικές διαδικασίες που εισηγούνται και στις δραστηριότητες διδασκαλίας-μάθησης της γλώσσας τις οποίες προτείνουν.

Κεντρικός άξονας στον οποίο αρθρώνεται το περιεχόμενο των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων και η μεθοδολογία διαχείρισής του από τον εκπαιδευτικό, είναι η κατάκτηση της γλώσσας στη συνταγματική και την παραδειγματική της διάσταση ως συστήματος εν χρήσει μέσα από ένα πλούσιο παράθεμα επιλεγμένων κειμένων, τα οποία είναι στην πλειονότητά τους αυθεντικά, προέρχονται από ποικίλες πηγές και διαφορετικά κειμενικά είδη, υπερβαίνουν τα όρια των «παραδοσιακών» ενσωματώνοντας διάφορες μορφές λόγου και εικόνας και αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Συνεκδοχικά, πεδίο μελέτης και εργασίας συνιστά η γλώσσα αυτών, σε αναφορά με την οποία επιχειρείται η διδασκαλία των γραμματικών, συντακτικών ή άλλων φαινομένων στη βάση μιας επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισής τους –στοχευμένης στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συμβάλλουν στην οργάνωση και τη συγκρότηση του κάθε κειμένου ως

σώματος (Αγγελάκος 2006: 19). Η συγκεκριμένη προσέγγιση, αποσκοπεί στη σύνδεση των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα (Αρχάκης 2005) μέσω της διεύρυνσης του κοινωνικού τους γραμματισμού -με την ευρεία έννοια της ικανότητας του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του λόγου- σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητάς τους, ως ικανότητας αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, ενταγμένης σε διάφορα εξωγλωσσικά πλαίσια αναφοράς, για την παραγωγή λόγου αποδεκτού όχι μόνον γλωσσικά αλλά και κοινωνικά. Επιδιώκεται, δε, μέσω της πραγμάτωσης μιας επαγωγικού τύπου διδασκαλίας βασισμένης στις αρχές της μαθησιακής θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού, η οποία προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών (Σακκαδάκη & Χατζηαστερίου 2007), και προσανατολισμένης στην προσέγγιση της γλώσσας ως συστήματος επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, που βρίσκει έκφραση, κατά κύριο λόγο, σε συνεργατικές δραστηριότητες και ομαδικές ερευνητικές εργασίες οι οποίες συνδυάζουν το επικοινωνιακό με το διαθεματικό πλαίσιο.

Σ' αυτή τη βάση, το κεφαλαιώδες ζήτημα της διδασκαλίας της Γραμματικής και του Σύντακτικού αντιμετωπίζεται μέσω της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης των μορφοσυντακτικών στοιχείων, η οποία ακολουθεί στην πράξη συγκεκριμένη διαδικασία. Οι μαθητές, καλούνται να εντοπίσουν το προς εξέταση φαινόμενο ενσωματωμένο σε αυθεντικό κείμενο και ενταγμένο στις επικοινωνιακές συνιστώσες του -και όχι σε κατασκευασμένα και αποπλαισιωμένα παραδείγματα- να το κατανοήσουν σε επίπεδο χρήσης ανακαλώντας, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και σε αλληλεπίδραση μαζί του, εμπειρίες και προηγούμενη γνώση, να «ανακαλύψουν» και να διατυπώσουν οι ίδιοι τον γραμματικό κανόνα στον οποίο υπακούει και να τον εφαρμόσουν στην παραγωγή δικού τους λόγου για την εμπέδωση της νέας γνώσης (Μήτσης 2004: 41). Υπό αυτή την έννοια, κρατούνται σαφείς αποστάσεις από τη σχολαστικιστική μέθοδο διδασκαλίας των γραμματοσυντακτικών φαινομένων, η οποία απέβλεπε στην επιφανειακή και μηχανιστική, εν πολλοίς γνώση της μορφολογίας της γλώσσας ως συστήματος και στην άγονη αποστήθιση γραμματικών και συντακτικών κανόνων αποσυνδέοντας τη γλώσσα από τις ποικίλες λειτουργίες της και αγνοώντας τη δημιουργική ικανότητα των χρηστών της ως κοινωνικής πρακτικής.

Στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη γνώση του συστήματος της γλώσσας σ' αυτή της αποτελεσματικής χρήσης της ως μέσου επικοινωνίας, συνηγορεί

και η κειμενοκεντρική προσέγγιση του λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου πραγματώνεται μέσα από το κείμενο και τις επικοινωνιακές συντεταγμένες του -σε αντίθεση με την ευρέως χρησιμοποιούμενη στα παλαιότερα εγχειρίδια πρακτική της παράθεσης εκτενών πινάκων με λέξεις προς αποστήθιση- αφού η διεύρυνση και ο εμπλουτισμός του δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί σε κενό επικοινωνίας (Κατσαρού & Τσέλιου 2006). Η μεγαλύτερη, όμως, απόδειξη για τον κειμενοκεντρικό-επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως προσδιορίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 και επιχειρείται να εφαρμοσθεί μέσα από το διδακτικό-μαθησιακό υλικό που εμπεριέχεται στα αντίστοιχα βιβλία, είναι οι δραστηριότητες-ασκήσεις που αφορούν σε παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου -θεωρούμενων ως ισότιμων- με ύφος και γραμματικοσυντακτικές δομές που τον καθιστούν αποτελεσματικό σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο πρόθεσης τόσο οι συντάκτες των Προγραμμάτων όσο και οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων δίνουν βαρύτητα στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έμφαση στην κειμενοκεντρική διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε συνάρτηση με την καλλιέργεια της επικοινωνιακής, ώστε να καταστούν επαρκείς χρήστες της σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, συνθήκες και περιστάσεις, τα αποτελέσματα σε επίπεδο εφαρμογής φαίνεται να είναι αμφισβητούμενα. Η διατήρηση παραδοσιακών στοιχείων και τρόπων παρουσίασης των γραμματοσυντακτικών στοιχείων, που παρακωλύουν την επαγωγική διδασκαλία τους παραπέμποντας στη ρυθμιστική αντίληψη περί γραμματικής και συντακτικού, όπως αναγνωρίζεται και από την Κατσαρού (2007) –μία εκ των συγγραφέων των διδακτικών πακέτων, προσδίδει στα σχολικά βιβλία γραμματοκεντρικό χαρακτήρα και προοπτική. Παράλληλα, ο όγκος των σχετικών με τη γραμματική και το συντακτικό ασκήσεων, λειτουργεί ανασταλτικά στην ενασχόληση με δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένων και παραγωγής λόγου (Μητελούδης 2007), ενώ ο περιορισμένος, στεγανός και άκαμπτος διδακτικός χρόνος, δεν επιτρέπει την εκδίπλωση οργανωμένων γλωσσικών δραστηριοτήτων επικοινωνιακής φύσης με την ενεργή συμμετοχή μαθητών σε αναζητητικές-ανακαλυπτικές γλωσσικές διεργασίες συνεργατικού χαρακτήρα και διαμαθητικής επικοινωνίας, οι οποίες απαιτούν ευέλικτο χρονικό ορίζοντα διεκπεραίωσής τους, καθώς εμπεριέχουν εγγενώς το

στοιχείο του «τυχαίου», του «απρόβλεπτου», του «διαφορετικού», που εξαρτάται από ποικίλες συγκεκριμένες παραμέτρους (Σοφού 2002: 226).

Εν κατακλείδι, μολονότι τα Προγράμματα του 2003 για το γλωσσικό μάθημα και τα νέα εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία ενσωματώνουν και αξιοποιούν σε ένα βαθμό τις σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές τάσεις, με κυρίαρχες την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας, επιδιώκοντας να την αποκαταστήσουν στις πραγματικές διαστάσεις της ως επικοινωνιακού συστήματος και κοινωνικο-πολιτισμικού προϊόντος, το μάθημα εξακολουθεί να είναι δέσμιο μιας παιδαγωγικής και κοινωνικοπολιτισμικής παράδοσης που τις ακυρώνει λιγότερο ή περισσότερο. Άλλωστε, αυτή την «αναχρονιστικότητα» και την αναποτελεσματικότητα των Διαθεματικών Προγραμμάτων του 2003, τα οποία *«παρά το γεγονός ότι περιγράφουν την υιοθέτηση σύγχρονων αρχών δεν έχουν στην πράξη επιφέρει αλλαγές στο σχολείο (καθώς) δεν προκαλούν τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις προς απομνημόνευση»*, όπως υποστηρίζεται επίσημα, έρχονται να θεραπεύσουν τα Προγράμματα Σπουδών του 2011 για το γλωσσικό μάθημα βασισμένα σε έναν μαξιμαλιστικό στόχο: την κατάλληλη προετοιμασία *«του κριτικού και σε εγρήγορη ατόμου ... του κοινωνικού υποκειμένου το οποίο, χωρίς να του λείπουν οι ειδικές γνώσεις για την ίδια τη γλώσσα, θα είναι πρωτίστως σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα ... του πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για τον σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (στο εξής ΠΙ) 2011: 5-6),

Το ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα των μόλις οκτώ χρόνων που χρειάστηκε για την επίσημη απαξίωση προγραμμάτων σπουδών - τα οποία, σύμφωνα με το θεωρητικό τους πλαίσιο, εμφορούνταν λίγο-πολύ από την ίδια φιλοσοφία με τα νέα όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα και υπήκουαν στην ίδια λογική σχετικά με τους στόχους της διδασκαλίας του- και μάλιστα, χωρίς τη μεσολάβηση δραστηκών εξελίξεων στο πεδίο της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής ή ουσιαστικών ιστορικών και κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών, οι οποίες θα δικαιολογούσαν τη σύνταξη ριζοσπαστικά διάφορων αναλυτικών προγραμμάτων (Σπανός & Μιχάλης 2015), προϊδεάζει για δύο εκτιμήσεις. Αφενός, ότι δε συνέτρεξαν

επιστημονικοί ή παιδαγωγικοί λόγοι για την εκπόνηση των νέων προγραμμάτων και αφετέρου, ότι αυτά δε θα μπορούσαν παρά να συνιστούν προϊόντα βελτιωτικών παρεμβάσεων και εμπλουτισμού των προηγούμενων και όχι εκ βάθρων αναδόμησής τους (Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, Τάντος 2011: 4).

Όντως, τα γλωσσικά Προγράμματα του 2011 για όλες τις βαθμίδες και τους κύκλους της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, επαναλαμβάνουν τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας και αναδιατυπώνουν τις αρχές της λειτουργίας της όπως ορίζονταν στα προηγούμενα χωρίς ουσιαστικές αλλαγές. Η έμφαση και σ' αυτά δίνεται στην καλλιέργεια της γλωσσικής, της επικοινωνιακής, της κειμενικής και της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη βάση της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γλωσσικού συστήματος, των οποίων υπογραμμίζουν την αντίθεση με παλαιότερες γραμματοκεντρικές μορφές διδασκαλίας που δεν επέτρεπαν ούτε την κατανόηση της λειτουργικής διάστασης της γραμματικής ούτε την κατανόηση και την παραγωγή αυθεντικών κειμένων (ΠΙ 2011: 16-7). Παράλληλα, συμπνέοντας περισσότερο από τα Προγράμματα του 2003 με τις σύγχρονες διεθνείς αναζητήσεις και επιστημονικές τάσεις στο χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας, εμπλουτίζουν τη διδακτική μεθοδολογία με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, στη βάση του οποίου η γλώσσα προσεγγίζεται μαθησιακά ως κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν –παράγωγο ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, ως φορέας στάσεων, αξιών και ιδεολογίας και ως μηχανισμός «κατασκευής» πραγματικοτήτων, δόμησης σχέσεων και συγκρότησης ταυτοτήτων και υποκειμενικοτήτων (ΠΙ 2011: 6-7).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα νέα προγράμματα σηματοδοτούν σε θεωρητικό επίπεδο μια σημαντική στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας προς την κατεύθυνση συγκρότησης κριτικά σκεπτόμενων, μορφωτικά και κοινωνικά «απελευθερωμένων» και ενεργά δρώντων υποκειμένων μέσω αφενός, της πρόβλεψης για τη βαθύτερη κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών μορφών ως μοχλών διαμόρφωσης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, και αφετέρου, της αντιμετώπισης των πάσης φύσεως κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές ως «προϊόντων κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας (ΠΙ 2011: 8), στην πράξη δε φαίνεται να ανταποκρίνονται στις διακηρυγμένες αρχές τους. Ο βασικός λόγος θα πρέπει να αναζητηθεί στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή των αρχών της διδακτικής μεθοδολογίας την οποία εισηγούνται.

Η εκπόνηση των νέων προγραμμάτων του γλωσσικού αντικειμένου, δεν συνοδεύτηκε από τη συγγραφή καινούριων διδακτικών βιβλίων, δεδομένου ότι τα εν χρήσει, όντας σχετικά πρόσφατα, δεν προβλεπόταν να αντικατασταθούν (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015· Μιχάλης 2016). Έγινε, κατά συνέπεια, προσπάθεια, να εφαρμοσθεί το θεωρητικό πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία με τη χρήση εγχειριδίων τα οποία συγγράφηκαν σύμφωνα με το πνεύμα και τους προσανατολισμούς των Προγραμμάτων του 2003 και έθεταν στο επίκεντρό τους την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση όχι μόνο να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο, αλλά και ν' αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της. Δεν επέκτειναν, όμως, τους στόχους τους στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα καθιστούσαν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (ΠΙ 2011: 8), με συνέπεια να μη θεωρούνται ενδεδειγμένα για την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες τις οποίες οι άνθρωποι συχνά δυσκολεύονται να αντιληφθούν (Fairclough, 1992: 7). Ιδιαίτερα, μάλιστα, που η γραμμική προσέγγιση των γραμματοσυντακτικών φαινομένων στην οποία κατηύθυναν τη διδασκαλία της γραμματικής, δεν ευνοούσε την κριτική και λειτουργική αντιμετώπισή τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Κι αυτό, γιατί παρέπεμπε σε μια ρυθμιστικού τύπου αντίληψη για τη γραμματική, που δεν άφηνε περιθώρια για τον συσχετισμό των γραμματικών μορφών με λειτουργίες και για την αξιολόγηση των γραμματικών επιλογών ως μηχανισμών κατασκευής ύφους, το οποίο συνιστά, σύμφωνα με την παράδοση του Κριτικού Γραμματισμού, «ενδείκτη κοινωνικών σχέσεων και φορέα κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων» (ΠΙ 2011: 13).

Πρόσθετος λόγος αμφισβήτησης της συμβατότητας του θεωρητικού πλαισίου του Κριτικού Γραμματισμού και των κατευθύνσεων για την εφαρμογή των αρχών του στην πράξη, είναι η απόπειρα σύνδεσης των Προγραμμάτων του 2011 με το γνωστό ως Ψηφιακό Σχολείο μέσω της πλήρους ενσωμάτωσης των στόχων αυτού σχετικά με την ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας «για πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα και της ενίσχυσής τους με στοχευμένες δράσεις, εξειδικευμένες

για κάθε γλωσσικό μάθημα» (ΠΙ 2011: 5). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013), η πρόταση για αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία των εμπλουτισμένων ψηφιακά βιβλίων, δεν συμβιβάζεται με το πνεύμα ενός προγράμματος Κριτικού Γραμματισμού, που στηρίζεται, κατά βάση, στην κριτική ανάγνωση κατάλληλα επιλεγμένων κειμένων –άμεσα συναρτώμενων με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, αφού τα συγκεκριμένα e-books ούτε γράφηκαν στην πρωτότυπη έντυπη μορφή τους στο πλαίσιο αυτής της γλωσσολογικής τάσης ούτε διακρίνονται για το σαφές πλαίσιο ψηφιακού εμπλουτισμού τους, ο οποίος «κάθε άλλο παρά ουδέτερος είναι». Ενδεικτική για τη διάσταση μεταξύ θεωρητικών αρχών του Κριτικού Γραμματισμού και μεταφοράς τους στην πράξη με τη χρήση ψηφιακών μέσων, είναι η πρόταση των συντακτών του Αναλυτικού Προγράμματος της Β΄ Γυμνασίου να διδαχθεί η γραμματική στο πλαίσιο ενός γραμματισμού που εστιάζει στην κριτική και λειτουργική προσέγγιση των γραμματοσυντακτικών δομών στη σύνδεσή τους με τις αντίστοιχες της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία παράγεται, μέσω ενός κλειστού-συμπεριφορικού τύπου λογισμικού («Νέα Λογομάθεια») (ΠΙ 2011α: 46), το οποίο προσεγγίζει τη γραμματική ως ύλη αποκομμένη από την κειμενική/κοινωνική πραγματικότητα.

Στη βάση των παραπάνω, και με δεδομένο το γεγονός πως τα γλωσσικά Προγράμματα του 2011, παρά του ότι προβάλλονται από τους συντάκτες τους ως «ανοικτά», προσομοιάζουν σε προγράμματα σκοπών και στόχων, οι ρητές επίσημες δηλώσεις περί δέσμευσής τους στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού αποδυναμώνονται προσλαμβάνοντας τη μορφή προσχηματικών εξαγγελιών για τη συγκάλυψη του πραγματικού χαρακτήρα τους στο όνομα «ισχυρών» και διεθνούς επιστημονικής αναγνώρισης αναζητήσεων και εξελίξεων στο πεδίο της γλώσσας (Κουτσογιάννης 2013). Σύμφωνα με μια γενική κριτική που ασκείται στα Προγράμματα Σπουδών του 2011, τα εν λόγω θεσμικά κείμενα αποτελούν τεχνοκρατικού τύπου προγράμματα τα οποία υπακούουν θεωρητικά στις βασικές αρχές του παιδαγωγικού κινήματος «Πίσω στα Βασικά» (Back to Basics)²⁵ –

²⁵ Το γνωστό ως Back to Basics κίνημα, συνιστά ένα εκπαιδευτικό κίνημα χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και με συντηρητικό πολιτικό χαρακτήρα, το οποίο εμφανίστηκε και επικράτησε -στην Αμερική, κυρίως- τη δεκαετία του '70 ως «απάντηση» στην υπεροχή των Σοβιετικών στη διαστημική τεχνολογία, όπως εκφράστηκε στην εκτόξευση του Sputnik στο διάστημα. Η απόδοση των ευθυνών για την «υστέρηση» του Δυτικού κόσμου έναντι του Ανατολικού στη «φιλελευθεροποίηση» των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του περιεχομένου μάθησης, την οποία είχαν εισηγηθεί τα προοδευτικά κινήματα που προηγήθηκαν (ανταυταρχική αγωγή) οδηγώντας στη δημιουργία ενός σχολείου που, κατά την άποψη των επικριτών του, είχε μετατραπεί σε μηχανισμό προώθησης των αντιλήψεων του

αναβιωμένου με νέο περιεχόμενο ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ιστορικο-κοινωνικές αναγκαιότητες σε ένα διεθνές περιβάλλον εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης και διευρυνόμενης πολυπολιτισμικότητας, εξόχως ανταγωνιστικό, διαφοροποιημένο και πολύπλοκο, στο οποίο κυριαρχούν οι αξίες της επιχειρηματικότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Με αυτά τα χαρακτηριστικά, δεσμεύονται στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Συνόδου της Λισσαβόνας επικαθορισμένα από τους νόμους της οικονομίας και τους κανόνες της αγοράς εργασίας σε καθεστώς οικονομικής διεθνοποίησης και κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης πολιτικής (Γρόλλιος 2010).

Σ' αυτό το πλαίσιο, το γλωσσικό μάθημα επιφορτίζεται με το καθήκον της διαμόρφωσης «μικρών διανοουμένων» με αναπτυγμένη ικανότητα και επάρκεια στη χρήση, προφορική και γραπτή, της ελληνικής γλώσσας και στενή επαφή με τον λογοτεχνικό πλούτο, το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και τον πολιτισμό γενικότερα²⁶. Η έμφαση που δίνεται στην απόκτηση από πλευράς μαθητών/τριών ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή και κατανάλωση του γραπτού και του προφορικού λόγου, υποδηλώνει αναμφισβήτητα την παραγνώριση του σημειωτικού χαρακτήρα της γλώσσας. Παραπέμπει, δε, εκ των πραγμάτων, σε μία παραδοσιακού-αθροιστικού τύπου γλωσσική διδασκαλία που καμία σχέση δεν έχει με τον Κριτικό Γραμματισμό, η ρητή επίκληση στον οποίο γίνεται, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013) «*προκειμένου να αναδειχθεί μία διαρκής τάση εκσυγχρονισμού στη διδασκαλία της ελληνικής*» χωρίς αποσαφήνιση του είδους των μαθησιακών ταυτοτήτων στη διαμόρφωση των οποίων στοχεύει αυτή. Σε

εξισωτισμού και της «ήσσανος προσπάθειάς», ήγειραν την απαίτηση συντηρητικών κύκλων για αναμόρφωση της εκπαίδευσης με την επιστροφή σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους και δοκιμασμένες πρακτικές μέσω ενός προγράμματος με σαφή χαρακτηριστικά: την εστίαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, τις ρητές διδακτικές πρακτικές, ιδιαίτερα για τα παιδιά που κρινόταν ότι στερούνταν πολιτιστικού κεφαλαίου, τη διδασκαλία της πρότυπης αγγλικής ως ξένης στους μη φυσικούς/κές ομιλητές/τριες της αγγλικής και τις «κλειστές» οδηγίες και κατευθύνσεις προς τις/τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρείτο πως δεν είχαν επαρκείς γνώσεις για τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο προγράμματος σπουδών (Goodman 2011). Σ' αυτό το πλαίσιο, προωθήθηκε η εκδοχή ενός σχολείου-επιχείρησης, που, εξισώνοντας τη μάθηση με τη μέγιστη οικονομική αποδοτικότητα στη βάση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας, αντιλαμβάνεται τη γλωσσική διδασκαλία ως μορφή «τραπεζικής εκπαίδευσης» που εστιάζει στην πρότυπη γλώσσα δίνοντας έμφαση στην παραδοσιακή γραμματική και τη φορμαλιστικού τύπου προσέγγισή της, αλλά και στη μετάδοση σταθερών πολιτισμικών αξιών που συμβάλλουν στην καλλιέργεια και εμπέδωση εννοιών και στοιχείων τα οποία συγκροτούν την εθνική ταυτότητα και συνείδηση (Carter 1996).

²⁶ Βλ. https://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=785&showall=1&lang=el

αντίθεση, όμως, με την ασάφεια όσον αφορά στην εκδοχή των μαθησιακών/μαθητικών ταυτοτήτων που προάγει η επιφανειακή –προσχηματική, εν πολλοίς, προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού την οποία προωθούν τα γλωσσικά προγράμματα του 2011, είναι απόλυτα σαφές το είδος του κοινωνικο-πολιτικού υποκειμένου στη διαμόρφωση του οποίου προσβλέπει η αξιοποίησή του ως ιστορικής και κοινωνικοπολιτισμικής κατασκευής που αποδίδει προτεραιότητα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, γενικά, και του γλωσσικού μαθήματος, ειδικότερα. Η σύγχρονη εκδοχή του Κριτικού Γραμματισμού η οποία υιοθετείται στη διδασκαλία της γλώσσας, στοχεύει στη διαμόρφωση Ελλήνων πολιτών που μαζί με την εθνική τους ταυτότητα θα έχουν δομήσει και αυτή του Ευρωπαίου πολίτη μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων νοουμένων σε επίπεδο Ε.Ε. ως «ικανοτήτων-κλειδιών» για την αποτελεσματική ανταπόκρισή της στις προκλήσεις που της απευθύνει ο 21^{ος} αιώνας και από την «εδραίωση στη συνείδηση» των μαθητών/τριών των αρχών και των αξιών στη βάση των οποίων στηρίχθηκε η συγκρότηση της ευρωπαϊκής κοινότητας και στηρίζεται -θεωρητικά, τουλάχιστον- η εξέλιξή της.

4.2 Γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας ή «ενδείκτης» κοινωνικο-πολιτισμικών προσδιορισμών και πολιτικών επιλογών;

Όπως αποδεικνύεται από την ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα οποία εκπονήθηκαν κατά το διάστημα από τη Μεταπολίτευση έως σήμερα στο πλαίσιο γλωσσικών μεταρρυθμίσεων ενταγμένων σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές, που, με τη σειρά τους, συνδέονται άρρηκτα με πολιτικές αποφάσεις για τον εκσυγχρονισμό όχι μόνον της εκπαίδευσης αλλά και της ελληνικής κοινωνίας γενικά, παρά τις αξιοσημείωτες μεταβολές οι οποίες επήλθαν στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας υπό την επίδραση των σύγχρονων αναζητήσεων και ευρημάτων της θεωρητικής και της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής, ο κεντρικός στόχος αυτής παραμένει σταθερός και αναλλοίωτος. Να κατακτήσουν οι μαθητές τη Νεοελληνική, ως οργανωμένου γραμματο-συντακτικού συστήματος που συγκροτεί τη δομή του εκπεφρασμένου λόγου, και να μνηθούν στους κανόνες, τις συμβάσεις και τις στρατηγικές πραγμάτωσής της σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ώστε να γίνουν επαρκείς χρήστες της -τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο- «ως πομποί και ως δέκτες της σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις του

ορθού λόγου και της καλλιεργημένης ευαισθησίας και τις απαιτήσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας» (Βουγιούκας 1994: 38).

Η αναφορά, ωστόσο, στη νεοελληνική γλώσσα, δεν παραπέμπει στη μορφή αυτής ως μητρικής ομιλούμενης γλώσσας, την οποία τα παιδιά κατακτούν σε ό, τι βασικότερο τη χαρακτηρίζει από δομική και λειτουργική άποψη στο οικογενειακό και το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον από την προσχολική ήδη ηλικία και τη χρησιμοποιούν για να μεταδώσουν μηνύματα στο πλαίσιο των καθημερινών επικοινωνιακών συνθηκών παράγοντας λόγο πρωτότυπο, συχνά, σε περιεχόμενο και γραμματικά σωστό σε αντιστοιχία με αυτά που θέλουν να εκφράσουν –σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα (Κατή, 1992). Αφορά σ' αυτή της πρότυπης γλωσσικής νόρμας, η οποία συμπίπτει σε επίπεδο οργανωμένου συνόλου (κράτους) με την επίσημη εθνική γλώσσα, αναγνωρίζεται ως η μόνη αυθεντική, νόμιμη και καθολικής ισχύος γλωσσική ποικιλία, έχει κανονιστικό χαρακτήρα, απολαμβάνει υψηλό κοινωνικό κύρος και χρησιμοποιείται, συνήθως, για την ικανοποίηση των αναγκών μιας συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας. Πρόκειται για έναν γλωσσικό κώδικα, με την έννοια του πόρου παραγωγής νοημάτων και σημασιών μέσω των οποίων ρυθμίζονται οι συνειδήσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων, που, παρά τις όποιες διαφορές και τροποποιήσεις υφίσταται σε επίπεδο διαχρονίας -και οι οποίες συναρτώνται άμεσα με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό συμφραζόμενο και εξαρτώνται από ιδεολογικά προσδιορισμένες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της πολιτείας όσον αφορά στη φύση της γλώσσας, τη χρήση και τον κοινωνικό της ρόλο- διατηρεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αμετάβλητα ορισμένα δομικά του στοιχεία. Ως αντικείμενο διδασκαλίας και μέσο πρόσβασης στη σχολική και εξωσχολική γνώση μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών και της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού εν γένει, καθιερώνεται από εκείνους τους πολιτικούς σχηματισμούς που έχουν τη δυνατότητα να προσδιορίζουν κάθε φορά την εκπαιδευτική πολιτική (Γκότοβος 1991: 9), μεταφέρει και αναπαράγει την κουλτούρα και την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, που τον έχει διαμορφώσει και ιδιοποιείται τη χρήση του, και εκφράζει ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου στις οποίες εγγράφονται οι εν λόγω σχέσεις (Berstein 1991: 162).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών ελέγχεται και αξιολογείται με κριτήριο τον βαθμό αποδοχής και συμμόρφωσης στις νόρμες και τους κανόνες της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας, *«της τυποποιημένης/*

κοινής (*standard*) νεοελληνικής», (Ιορδανίδου 2009: 102), την οποία επιβάλλει το σχολείο ως ενιαία και ομοιογενή παρά το γεγονός ότι αποτελεί, κατά βάση, πολιτισμικό εφόδιο και συγκριτικό πλεονέκτημα των παιδιών που ανήκουν κυρίως στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Σ' αυτό το πλαίσιο, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά που προσέρχονται στο σχολείο προερχόμενα από τις κυρίαρχες πολιτισμικά κατηγορίες κατέχουν βασικές γνώσεις για τον σχολικό λόγο, ως συναφούς με τον εν χρήσει στο οικογενειακό και το στενό τους κοινωνικό περιβάλλον λόγο και συμβατού με την κουλτούρα της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία εντάσσονται, τις αξίες, τις σχέσεις ή τις σταθερές της, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα συμπεριφορικά σχήματα που τους έχουν μεταβιβάσει οι γονείς τους (Bourdieu & Passeron 1996) μέσω μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας είτε σκόπιμης και στοχευμένης είτε άτυπης (Κυρίδης, 1996: 110). Οι εν λόγω γνώσεις, τους επιτρέπουν να προσεγγίζουν άνετα τον σχολικό λόγο ως κώδικα επικοινωνίας, να αποκωδικοποιούν με ευκολία τις σημασίες του, να αποκρυπτογραφούν με αυτόματο τρόπο τις άρρητες απαιτήσεις του και να τον χειρίζονται αποτελεσματικά επιλέγοντας τις κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές για τη διατύπωση των μηνυμάτων και την έκφραση των νοημάτων τους. Στοιχεία, που αποτελούν στην πράξη κριτήρια της γλωσσικής τους επάρκειας (Ασκούνη 24-5).

Σε αντίθεση με τους κοινωνικά ευνοημένους μαθητές, οι οποίοι έχουν προσοικειωθεί διά της όσμωσης την πρότυπη γλώσσα ως δομικού στοιχείου της ταξικά προσδιορισμένης κουλτούρας τους και έχουν εσωτερικεύσει ασυνείδητα και άκοπα από την πρώτη κιόλας παιδική τους ηλικία τους κανόνες και τις συμβάσεις χρήσης της μέσα από την επαφή και την αλληλεπίδρασή τους με το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον (Bourdieu 1994), τα παιδιά από τα κατώτερα, τα «λαϊκά», στρώματα δεν έχουν εμπειρίες από μια παρόμοια, ρητή ή άρρητη, «μαθητεία» στις διαδικασίες πρόσληψης, μάθησης και πραγμάτωσης του επίσημου γλωσσικού κώδικα. Κατά συνέπεια, με δεδομένο το γεγονός ότι αυτός δεν συνιστά συστατικό στοιχείο του κοινωνικά προσδιορισμένου πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι οικογένειές τους και κληροδοτούν στα παιδιά τους, ο λόγος τον οποίο επιβάλλει το σχολείο -αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές ως «ομόγλωσσους»- για την κατάκτηση της γλωσσικής γνώσης (αλλά και όλων των γνώσεων που καλύπτουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος) και για την

επιτέλεση στη βάση αυτής γλωσσικών πράξεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τους είναι σε μεγάλο βαθμό «ξένος». Η έλλειψη εξοικείωσης μαζί του, λειτουργεί εκ προοιμίου ως ανασταλτικός παράγοντας για την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας, καθώς αδυνατούν να ελέγξουν πλήρως τους κανόνες χρήσης του στο σχολικό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά μέσω αυτού στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής δομής στην οποία είναι ενσωματωμένος (Φραγκουδάκη 1987: 117).

Η κοινωνικά δομημένη και ιδεολογικά διαμεσολαβημένη γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών που ανήκουν σε προνομιούχες πολιτισμικές κατηγορίες από εκείνους οι οποίοι προέρχονται από μη προνομιούχες αντίστοιχες, επηρεάζει καθοριστικά, σύμφωνα με μια πλούσια σχετική βιβλιογραφία, το σχολικό παρόν και το κοινωνικό τους μέλλον. Με δεδομένο το γεγονός ότι έναν από τους βασικότερους στόχους του σχολείου συνιστά η παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη 1987: 109) για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ορθής χρήσης της νεοελληνικής γλώσσας, οι κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένες ικανότητες παραγωγής σχολικού λόγου, προφορικού και, κυρίως, γραπτού, οι οποίες αναγνωρίζονται, συνήθως, ως φυσικές ιδιότητες ανεξάρτητες από τις προσλαμβάνουσες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, επηρεάζουν σημαντικά, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις σχολικές τους επιδόσεις. Τον βαθμό προόδου, δηλαδή, τον οποίο επιδεικνύουν προς την κατεύθυνση πραγμάτωσης των στόχων μάθησης εντός του σχολικού πλαισίου (Δημητρόπουλος, 2003· Mueller, 1974) και το επίπεδο απόδοσης στην προσπάθεια ανταπόκρισής τους στις εκάστοτε απαιτήσεις του σχολείου (Hopkins & Stanley, 1981), που αξιολογούνται ως απόλυτα μεγέθη βάσει καθορισμένων από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα ποσοτικών ή περιγραφικών κλιμάκων, σε αναφορά με τις οποίες κατατάσσονται σε ιεραρχικά συγκροτημένες κατηγορίες και αμείβονται βαθμολογικά ανάλογα με τα παραγόμενο μαθησιακό τους έργο (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Η σχηματική διάκριση των μαθητών σε «καλούς», «μέτριους» και «κακούς», που αποδίδεται λανθασμένα σε ατομικά χαρίσματα, «δωρεές» της φύσης ή σε προσωπικές αδυναμίες και ανεπάρκειες –βασικότερη των οποίων η υστέρηση στην ορθή χρήση του σχολικού λόγου, ωθεί βραχυπρόθεσμα τους μαθητές από μη ευνοημένα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα σε σχολική αποτυχία και εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Σταμέλος, 2003· Τουρτούρας, 2012), τους στιγματίζει σε ατομικό,

οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο και επιδρά αρνητικά στην αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους συνεισφέροντας στη διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας τους (Μακρή-Μπότσαρη, 1999). Το σημαντικότερο, επηρεάζει κατά καθοριστικό τρόπο τη ζωή τους μακροπρόθεσμα προδιαγράφοντας σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την κοινωνική τους εξέλιξη και, γενικότερα, τη διαμόρφωση του μέλλοντός τους (Berstein, 1973· Κωνσταντίνου, 2015· Φραγκουδάκη, 1985), υπό την έννοια ότι η σχολική αποτυχία στην οποία τους καταδικάζει, τούς στερεί εφόδια για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, τα οποία θα τους εξασφάλιζαν μελλοντικά ισότιμη συμμετοχή στη νομή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αγαθών. Θεμέλιο λίθο της σχολικής αποτυχίας αυτών των μαθητών και των κοινωνικών προεκτάσεων και παρεπομένων της στη ζωή τους ως ενεργών κοινωνικών υποκειμένων, συνιστά, σύμφωνα με έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μελετών, η γλωσσική αποτυχία ως αποτελέσματος της έλλειψης των γνώσεων και της «υποανάπτυξης» των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτεί ο σχολικός λόγος για τη ορθή χρήση του (Bernstein 1991· Dickinson 1994· Wells 1986).

Η απόδοση της γλωσσικής αποτυχίας -και της αντίστοιχης σχολικής, συνολικά- στην οφειλόμενη σε φυσικές αδυναμίες υστέρηση των μαθητών από «μειονεκτούντα» κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα όσον αφορά στην προσαρμογή του λόγου τους στα πρότυπα και τους κανόνες χρήσης του κυρίαρχου γλωσσικού κώδικα που επιβάλλει το σχολείο, συσκοτίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και της γλωσσικής συμπεριφοράς (Wardaugh 2001). Ομοίως, παραβλέπει την ιδεολογική διάσταση, εμφανή ή αφανή, του σχολικού γλωσσικού οργάνου, τόσο ως δομής όσο και ως χρήσης (Φραγκουδάκη 1987), που γίνεται άμεσα αντιληπτή στη βασική διάκριση μεταξύ «υψηλής» πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας και των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών (γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων), με τις οποίες συνυπάρχει συνδεδεμένη μαζί τους σε μια ιεραρχική σχέση διαμεσολαβημένη από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές παραμέτρους. Παρ' όλα αυτά, η συσχέτιση νοημοσύνης/διανοητικών ικανοτήτων και γλωσσικής/σχολικής επίδοσης εξακολουθεί να αποτελεί ευρέως αποδεκτή θέση, δικαιωμένη και ενισχυμένη από την επιστημονοφανή θεωρία της γλωσσικής υστέρησης ή γλωσσικής ανεπάρκειας (*deficit theory* ή *verbal deprivation hypothesis*), που έχει τις βάσεις της στην κοινωνική

προκατάληψη²⁷ -την οποία και νομιμοποιεί- περί εγγενούς κατωτερότητας των κοινωνικών ομάδων που δεν συμμετέχουν στους θεσμούς, δεν ανήκουν στους εκπροσώπους των εξουσιών ούτε στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη 2007α: 19).

Η εν λόγω θεωρία άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία '50-'60 στις ΗΠΑ υπό την πίεση των κρίσιμων προβλημάτων που βιώνουν αυτές από την επαύριο του τέλους του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Αφενός, των προκλήσεων τις οποίες απευθύνει στην αμερικανική κοινωνία η μεταπολεμική πραγματικότητα σε επίπεδο οικονομικό και τεχνολογικό. Αφετέρου, της επιτακτικής ανάγκης να αποσοβηθεί ο ορατός κίνδυνος τον οποίο εγκυμονεί για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή αυτής και του κοινωνικο-οικονομικού της συστήματος στο νέο ιστορικο-κοινωνικό διεθνές γίνεσθαι η κοσμογονική αλλαγή που έχει συντελεστεί στο επίπεδο της διεθνούς πολιτικής ισορροπίας και του συσχετισμού των δυνάμεων με τη διαμόρφωση των δύο κοινωνικο-πολιτικά αντίθετων και οικονομικά ανταγωνιστικών συνασπισμών, του δυτικού-καπιταλιστικού και του ανατολικού-σοσιαλιστικού (Burns, χ.χ.).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, δύο ήταν, κατά βάση, τα μεγάλα ζητούμενα για τα ορθολογικά οργανωμένα Δυτικά καπιταλιστικά κράτη στη συγκεκριμένη περίοδο και μέχρι αυτή της κατάρρευσης των ανατολικών καθεστώτων. Κατά πρώτον, η «παραγωγή» του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού που απαιτεί η τεχνολογική φάση της οικονομίας για την ικανοποίηση του μεγάλου καταμερισμού εργασίας, με προοπτική την υπερίσχυσή τους στον οικονομικό ανταγωνισμό με τα σοσιαλιστικά μέσω της αξιοποίησης όλου του διαθέσιμου Ανθρώπινου Κεφαλαίου τους (Schultz, 1961), και μάλιστα, των διανοητικών τους ικανοτήτων, που αποτελούν τον πιο σημαντικό πόρο και την πιο συμφέρουσα και αποδοτική επένδυση για την οικονομική

²⁷ Ο όρος «προκατάληψη» χρησιμοποιείται στο καθημερινό λεξιλόγιο για να δηλώσει τις ισχυρές - αρνητικές, κατά βάση, αλλά και θετικές κάποτε- κρίσεις και συμπεριφορές ανθρώπων απέναντι σε ένα αντικείμενο αναφοράς, οι οποίες δεν εδράζονται, συνήθως, στην εμπειρία, στερούνται λογικής επεξεργασίας και έχουν ασυνήθιστη σταθερότητα παρά τα προβαλλόμενα επιχειρήματα που τις διαψεύδουν αντικειμενικά. Σε επίπεδο, όμως, επιστημονικό, τον συναντούμε αποδιδόμενο με ποικίλους ορισμούς λόγω, κυρίως, του γεγονότος ότι το φαινόμενο στο οποίο αναφέρεται αποτελεί αντικείμενο διαφορετικών επιστημών, της Ψυχολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Πολιτικής, που το προσεγγίζουν υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και με τα δικά της μεθοδολογικά εργαλεία η καθεμιά στη βάση των ιδιαίτερων θεωρητικών αρχών και στόχων της. Ανάμεσα σ' αυτούς, επιλέγεται ως πιο κατατοπιστικός και λειτουργικός ορισμός της προκατάληψης εκείνος τον οποίο διατύπωσε ο Κοινωνικός Ψυχολόγος Gordon Allport, που, στο κλασικό, πλέον, βιβλίο του *The Nature of Prejudice* έκδοσης του 1954, την προσδιόρισε ως ενιαία και σταθερή αρνητική στάση αντίδρασης απέναντι σε ομάδες «ξένες» και άτομα τα οποία συνιστούν μέλη τους, «που βασίζεται σε μια λανθασμένη και ανελαστική γενίκευση» (Ιωαννίδου-Johnson, 1998: 22) και ενδέχεται να εκδηλωθεί με αρνητικές συμπεριφορές απέναντί τους.

ανάπτυξη και αυτάρκεια τους²⁸. Κατά δεύτερο, η εξασφάλιση της συνοχής του συλλογικού τους σώματος, η οποία παρουσιάζει ρήγματα κάτω από την επίδραση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας –μεταφρασμένα σε έντονες κοινωνικές συγκρούσεις και διεκδικήσεις για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, και η διασφάλιση της τάξης και της ισορροπίας στο εσωτερικό τους μέσω της νομιμοποίησης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (και των συνεπόμενων κοινωνικών ανισοτήτων) ως φυσικού και λειτουργικού τρόπου συγκρότησης και οργάνωσής τους, γι' αυτό αναγκαίου, αποδεκτού και επιθυμητού (Parsons et al. 1971).

Στα παραπάνω ζητούμενα έρχεται να απαντήσει η εν λόγω θεωρία, η οποία, χρεώνοντας γλωσσικό έλλειμμα στους μαθητές από μη ευνοημένα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα (εργατικής, μειονοτικής ή/και έγχρωμης προέλευσης) λόγω της πολιτισμικής υστέρησης που -υποτίθεται- παρουσιάζουν αυτά, δικαιώνει την ανωτερότητα της κουλτούρας της άρχουσας τάξης και τις ιεραρχικές σχέσεις ισχύος, εξουσίας και κοινωνικού κύρους που συνδέουν, στη βάση αυτής, τις κοινωνικές τάξεις μεταξύ τους νομιμοποιώντας τις κοινωνικές ανισότητες ως φυσικό και προσδοκώμενο φαινόμενο. Τα ερείσματά της η θεωρία της γλωσσικής υστέρησης αντλεί από την αντίστοιχη των γλωσσικών κωδίκων του Basil Bernstein (1991), Βρετανού Καθηγητή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και ενός από τους διαπρεπέστερους Κοινωνιολόγους διεθνώς, που με το πρωτοποριακό του έργο ανέδειξε και «φώτισε» τη σχέση η οποία συνέχει την πολιτική οικονομία, την οικογένεια, την εκπαίδευση και τη γλώσσα. Ωστόσο, η συσχέτιση της ταξικά προσδιορισμένης θεωρίας της γλωσσικής ανεπάρκειας με αυτή του Bernstein, ο οποίος ήταν δεσμευμένος στις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης ή ακριβέστερα, σύμφωνα με τα δικά του λόγια, «στην αποτροπή της σπατάλης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της εργατικής τάξης» (Bernstein 1961 όπ. αν. Sadovnik 2001), δεν έχει καμία βάση, σύμφωνα με τους μελετητές και ερευνητές του έργου του. Είναι ανακριβής και

²⁸ Η αναγνώριση του Ανθρώπου, των διανοητικών ικανοτήτων και των γνώσεων του ως του βασικού μοχλού οικονομικής ανάπτυξης των κρατών -σε σημείο, μάλιστα, που να εξαρτάται από αυτές η ίδια η «επιβίωση των εθνών»- εξηγεί και ερμηνεύει το εκ πρώτης όψεως το παράδοξο φαινόμενο να συντάσσεται στην παρούσα συγκυρία η παιδαγωγική σκέψη στις ιδέες οικονομολόγων με προεξάρχοντα τον P. Drucker, που στο βιβλίο του *Landmarks of Tomorrow: A rapport on the new "Post Modern" World* (1957) υπογραμμίζει τη σημασία την οποία έχει για την πρόοδο, την ανάπτυξη, ακόμη και για την υπόσταση της τεχνολογικής κοινωνίας η θεμελιωμένη στις γνώσεις και τις διανοητικές ικανότητες που καλλιεργεί το σχολείο παραγωγική εργασία (Ράσης, 1987: 58).

αποτελεί προϊόν παρανόησης της θεωρίας του –οφειλόμενης σε «ατυχή διατύπωση των χαρακτηριστικών των κωδίκων με αξιολογικές ονομασίες και εκτιμήσεις («φτωχό», «άκαμπτο»)» (Κακριδής-Φερράρι 2017: 5) από μέρους του, που δημιούργησαν την εντύπωση ότι τους αποτιμά ποιοτικά και τους ταξινομεί ιεραρχικά (Sadovnik 2001).

Η θεωρία των ταξικά διαφοροποιημένων γλωσσικών κωδίκων, διατυπώθηκε από τον Bernstein προς το τέλος της δεκαετίας του '50, σε μια εποχή κατά την οποία έκανε δυναμικά την εμφάνισή της στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης μια νέα τάση προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού θεσμού, που συνετέλεσε στη γένεση της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη Βρετανία. Η τάση αυτή, προϊόν σύνθεσης στοιχείων από τη Φαινομενολογία, την Εθνομεθοδολογία, τη Συμβολική Αλληλεπίδραση και τον Μαρξισμό (Ράσης, 1987: 76), εισήγαγε στην κοινωνιολογική σκέψη νέους προβληματισμούς σχετικά με τον ρόλο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης στις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, οι οποίοι δεν είχαν απασχολήσει στο παρελθόν σοβαρά τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, και την προσανατόλισε σε νέες κατευθύνσεις όσον αφορά στη σύλληψη της ανθρώπινης φύσης και δράσης. Στην «Παλιά» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, πεδίο μελέτης και έρευνας αποτελούσαν τα προβλήματα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, του καταμερισμού εργασίας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών, τα οποία προσεγγίζονταν μακρο-κοινωνιολογικά και ερμηνεύονταν αιτιοκρατικά. Σε αντίθεση με αυτή, η «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει στο επίκεντρο των προβληματισμών της την παρεχόμενη από το σχολείο γνώση, την οποία μελετά και ερευνά στην κοινωνική της διάσταση –με την έννοια ότι την αναγνωρίζει ως κοινωνική κατασκευή ιδεολογικά προσδιορισμένη και ελεγχόμενη (Berger & Luckmann, 1966)- μέσα από τη δράση των ατόμων στην καθημερινή σχολική ζωή και στο πλαίσιο των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, εφαρμόζοντας για την κατανόησή της μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση και βουλησιαρχική ερμηνευτική οπτική (Bernstein, 1974: 154-5).

Παράλληλα με την ανάπτυξη της νέας τάσης στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, δραστικές εξελίξεις σημειώθηκαν και στο πεδίο της Γλωσσολογίας με την εμφάνιση μιας αντίστοιχης νέας τάσης, που θα αποτελέσει τη βάση για τη συγκρότηση, λίγο αργότερα, της Κοινωνιογλωσσολογίας ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου. Και οι δύο τάσεις αποτελούν καρπό των πολιτισμικών

αλλαγών, των κοινωνικο-πολιτικών ανατροπών και των πνευματικών/επιστημονικών αναζητήσεων που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο και τροφοδοτούνται από ένα πνεύμα αμφισβήτησης της ισχύουσας τάξης πραγμάτων και ενεργοποίησης για κοινωνικο-πολιτική αναδιάρθρωση και αλλαγή, το οποίο κυριαρχεί στη δεδομένη συγκυρία υπό την επήρεια ριζοσπαστικών ρευμάτων σκέψης και δράσης – αντανάκλασης των βαθύτερων κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών στη δομή των Δυτικών κοινωνικών σχηματισμών (Dale 2001: 5). Υπό αυτό το πρίσμα, και οι δύο τάσεις συνδέουν την εκπαίδευση με την κοινωνία αναγνωρίζοντάς την ως κρατικό μηχανισμό μετάδοσης συγκεκριμένης, κεντρικά επιλεγμένης γνώσης για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου και τη συντήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων και συγκλίνουν σε κοινό στόχο. Μέσα από ουσιαστικές αλλαγές στα γνωστικά περιεχόμενα, τις εσωτερικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις ενδογενείς πρακτικές που παράγονται στο σχολείο, να γίνει αυτό δίκαιο και εξυπηρετικό για όλους τους μαθητές, με προοπτική να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικών αλλαγών προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας «άλλης» κοινωνίας, δημοκρατικής, δίκαιης και ειρηνικής.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στρέφει την προσοχή της από τους δομικούς παράγοντες της εκπαίδευσης στην παρεχόμενη από το σχολείο γνώση ως κοινωνικής κατασκευής εστιάζοντας στη διερεύνηση της συγκρότησης, της μεταβίβασης και της αξιολόγησής της με στόχο να κατανοήσει τις αρχές στις οποίες βασίζονται αυτές οι διεργασίες και να ερμηνεύσει το σκεπτικό στο οποίο υπακούουν (Young 1971). Κατά παρόμοιο τρόπο, η Κοινωνιογλωσσολογία μεταφέρει το ενδιαφέρον της από τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας ως αυτόνομου γλωσσικού μηχανισμού, αδιάβροχου από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, στη λειτουργία της εν χρήση εντός αυτού του περιβάλλοντος επικεντρώνοντας στην αναζήτηση του κοινωνικού της νοήματος ως μέσου επικοινωνίας το οποίο ρυθμίζεται από κοινωνικούς κανόνες, διέπεται από οργανωμένες κοινωνικές σχέσεις και πραγματώνεται εντός κοινωνικού πλαισίου, έξω από το οποίο δεν έχει νόημα (Φραγκουδάκη 1987: 37). Ως κοινωνικής κατασκευής και κοινωνικής πρακτικής, με άλλα λόγια.

Οι φιλοσοφικές αρχές της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όσον αφορά στην κοινωνική συγκρότηση της σχολικής γνώσης, και της Κοινωνιογλωσσολογίας, σχετικά με τη φύση, τον χαρακτήρα και τη λειτουργία της

γλώσσας στη χρήση της ως κοινωνικού προϊόντος και μέσου κοινωνικού ελέγχου, αποτέλεσαν τις βασικές ορίζουσες της θεωρίας του Berstein, την οποία οικοδόμησε στις προσωπικές του εμπειρίες από τις δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετώπιζαν στη σχολική τάξη παιδιά των εργατών και των μεταναστών στη Βρετανία με αποτέλεσμα τη συστηματική σχολική τους αποτυχία²⁹. Στην αναζήτηση των αιτιών του παραπάνω φαινομένου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι την κύρια ευθύνη φέρουν οι γλωσσικές διαφορές τους από τα παιδιά που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά κατά ουσιαστικό τρόπο τις σχολικές τους επιδόσεις με συνεπακόλουθο την αποτυχία τους στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, ο Berstein, εκκινώντας από τη θέση των Μαρξιστών Κοινωνιολόγων ότι το οικονομικο-κοινωνικό επίπεδο του ατόμου και της οικογένειάς του επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο ομιλίας του (Bowles & Gintis 1976: 147) και συνυπολογίζοντας στους διαμορφωτικούς παράγοντες αυτής το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσει τις γλωσσικές του ικανότητες (Bourdieu & Passeron 1996), διαπίστωσε εμπειρικά την ύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων που ρυθμίζουν τον λόγο των μαθητών, με σαφή ειδοποιά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες ιδιότητες: τον *περιορισμένο* (την απλή –κοινή γλώσσα), τον μόνο που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα, με διαφοροποιήσεις ανά υποομάδα χρηστών, και τον *διευρυμένο* ή *επεξεργασμένο* (την επίσημη γλώσσα), στον οποίο έχουν πρόσβαση αποκλειστικά τα παιδιά από την αστική τάξη (μεσαία και ανώτερη), τα οποία, ωστόσο, διαθέτουν και τις ικανότητες χρήσης του *περιορισμένου* (Berstein 1971: 109· Berstein 1974: 187). Με δεδομένο το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι βασισμένη στον δεύτερο, τα παιδιά της εργατικής τάξης (κυρίως των χαμηλότερων στρωμάτων της) αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και οδηγούνται μοιραία σε

²⁹ Ο προβληματισμός για τη γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και για τη σχέση της με τις συνθήκες επικοινωνίας ή τα κοινωνικά δεδομένα μέσα στα οποία λειτουργεί, έχει τις αφετηρίες του στις απόψεις του Σοβιετικού φιλοσόφου και μεγάλου διανοητή Mikhail, που, κινούμενες ανάμεσα στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, τη γλωσσολογία και τη λογοτεχνία, αποτέλεσαν στοιχεία τριβής και ρήξης με τις παγιωμένες αντιλήψεις και τις δογματικές ιδεολογίες του καιρού και του περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Φτερνιάτη 212: 17), ο εν λόγω προβληματισμός διατυπώθηκε στο έργο *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της γλώσσας*, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1929 στη Σοβιετική Ένωση με το όνομα Valentin Voloshinov, αλλά ενδέχεται να γράφηκε από τον Bakhtin. Το βιβλίο αυτό έγινε γνωστό στον δυτικό κόσμο τη δεκαετία του '70 συνεισφέροντας στην περαιτέρω ανάπτυξη της Κοινωνιογλωσσολογίας.

σχολική αποτυχία. Συνεκδοχικά, οι περιορισμένες γλωσσικές τους ικανότητες στην επιτέλεση των σχολικών γλωσσικών πράξεων –συνάρτηση της «χαμηλής» κοινωνικοπολιτισμικής τους προέλευσης, περιορίζουν στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης τις δυνατότητές τους για πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά, με αποτέλεσμα να θέτουν φραγμούς στην κοινωνική τους ανέλιξη στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας καταδικάζοντάς τους σε κοινωνική στασιμότητα και συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών (Κακριδής-Φερράρι 2017: 2).

Επιχειρώντας ο Bernstein τον προσδιορισμό των δύο γλωσσικών κωδίκων - τους οποίους αντιλαμβάνεται ως άρρηκτα συνδεδεμένους με τον τρόπο που οι άνθρωποι προσλαμβάνουν την πραγματικότητα, την κατανοούν και αντιδρούν σ' αυτή- μέσα από την περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους σε αντιπαραβολή, υπογραμμίζει ως μεγαλύτερη διαφορά τους τον βαθμό αναλυτικότητας που τους χαρακτηρίζει. Ο περιορισμένος κώδικας, είναι λιγότερο αναλυτικός από τον επεξεργασμένο λόγω της εξάρτησής του από το εξωγλωσσικό περιβάλλον, με την έννοια ότι βασίζεται σε πληροφορίες και παραδοχές που εννοούνται και δεν λέγονται ρητά, και της χρήσης του για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών ατόμων που έχουν κοινές εμπειρίες και γνώσεις για το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπλέον, είναι περιγραφικός, δίνει έμφαση στο συγκεκριμένο και το αυθαίρετο, ενώ διακρίνεται για την αμεσότητα και το «ασταθές σχήμα συγκινησιακής και εκφραστικής συμπεριφοράς» (Bernstein 1958: 407), τις αυθόρμητες, δηλαδή, εκφράσεις συναισθημάτων, προτιμήσεων, επιθυμιών. Πρόκειται, στην ουσία, για μια γλώσσα έμμεσων νοημάτων, που χαρακτηρίζεται γενικά από ακαμψία, νοηματική ασάφεια και ασυνέχεια, χαμηλό βαθμό αιτιότητας, περιορισμένη επιχειρηματολογία με επίκληση στη λογική και αδυναμία τεκμηρίωσης απόψεων για την πρόκληση πειθούς (Bernstein 1974: 26).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Bernstein (1973: 476-480· 2010: 53), ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας διακρίνεται από άποψη δομική για τη χρήση μικροπερίοδου λόγου, σύντομου, γραμματικά απλού, συντακτικά χαλαρού και λεξικολογικά φτωχού. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του λόγου, είναι η συχνότητα χρήσης ατελών προτάσεων -με ανολοκλήρωτο νόημα- σε κατά παράταξη σύνταξη και η σπάνια (ή άκαμπτη) αξιοποίηση δευτερευουσών σε καθ' υπόταξη, η επαναλαμβανόμενη χρήση τυπικών συνδέσμων και η περιορισμένη αντίστοιχη

επιθέτων, επιρρημάτων και μη προσωπικών ανωνυμίων, η προτίμηση σε ρήματα α' πληθυντικού προσώπου και ενεργητικής φωνής, η επαναλαμβανόμενη χρήση απλών φράσεων, λαϊκών εκφράσεων, ιδιωματισμών, «οικείου» λεξιλογίου.

Σε αντίθεση με τον περιορισμένο κώδικα, ο επεξεργασμένος, πιο «αναπτυγμένος» και «καλλιεργημένος», διακρίνεται για τη συνθετότητα αλλά και την ευλυγισία του, τη νοηματική αρτιότητα και σαφήνεια, την εκφραστική ακρίβεια και την εστίαση στη λεπτομέρεια, την αφαιρετικότητα και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα ως μέσου πειθούς. Τις ιδιότητες αυτές του προσδίδουν ο μακροπερίοδος, λεξιλογικά εμπλουτισμένος και συντακτικά άρτιος λόγος, ο οποίος είναι προϊόν της χρήσης σύνθετων ρηματικών συνόλων, δευτερευουσών προτάσεων και προσεκτικά επιλεγμένων λέξεων -ουσιαστικών, επιθέτων, επιρρημάτων, αντωνυμίων, απρόσωπων εκφράσεων- που συμπλέκονται σε γραμματικά και συντακτικά πολύπλοκους σχηματισμούς με την υποστήριξη συνδέσμων, η αξιοποίηση της παθητικής φωνής και της τριτοπρόσωπης σύνταξης, η συχνή χρήση προθέσεων για τη δήλωση λογικών σχέσεων και σχέσεων συνάφειας στον χρόνο και τον χώρο, η ρητή δήλωση πληροφοριών, οι λεπτομερείς και ακριβείς περιγραφές, η πρόταξη του α' ενικού προσώπου έναντι του πληθυντικού (Berstein 1974: 26).

Η θεωρία του Berstein δέχθηκε αυστηρή κριτική (ιδιαίτερα στο πρώιμο στάδιο διαμόρφωσής της) τόσο όσον αφορά στο μεθοδολογικό επίπεδο όσο και, κυρίως, σ' αυτό των ιδεολογικοπολιτικών της συνεπειών³⁰. Της καταλογίστηκε ότι προσέφερε ερείσματα στη διατύπωση της γνωστής ως *υπόθεσης του γλωσσικού ελλείμματος* θεωρητικής αρχής, στη βάση της οποίας η ευθύνη για την αδυναμία ή τη σκόπιμη αδιαφορία του σχολείου να παρέχει σ' όλα τα παιδιά ίσες δυνατότητες -και όχι ίσες ευκαιρίες³¹- πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, μετατέθηκε στα ίδια

³⁰ Περισσότερα για την κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία του Berstein από Γλωσσολόγους και Κοινωνιολόγους βλ. στα: Φραγκουδάκη 1985: 138-148 και Φραγκουδάκη 1987: 117-121

³¹ Η παροχή σε όλους τους μαθητές ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τη βελτίωση του μαθησιακού δυναμικού τους και, συνακόλουθα, την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας, αποτελεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φενάκη, καθώς αυτοί προσέρχονται στο σχολείο με διαφορετικές, προσδιορισμένες από το οικογενειακό/κοινωνικό τους περιβάλλον δυνατότητες πρόσληψης και διαχείρισης της επίσημης σχολικής γνώσης. Το απέδειξε, επί του προκειμένου, η αποτυχία των γνωστών αντισταθμιστικών προγραμμάτων (compensatory programs) που εφαρμόστηκαν στα νηπιαγωγεία των Η.Π.Α. (αλλά και σε άλλες χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς, τη Δ. Γερμανία, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία) την τριετία 1967-1970 για την παροχή γλωσσικής βοήθειας στα «έγχρωμα», κυρίως, παιδιά προσχολικής ηλικίας, νοουμένης ως εξάσκησής τους, με διδακτικές μεθόδους και πρακτικές συμπεριφορικού τύπου, στην ορθή αναπαραγωγή της γλωσσικής νόρμας της μεσαίας αστικής τάξης (Bereiter & Engelmann 1966). Η αναποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, τα οποία στηρίχθηκαν σε μια υπεραπλουστευμένη «ανάγνωση» της βασικής υπόθεσης του Berstein, ότι χωρίς την κατοχή και την

ενοχοποιώντας τα για γλωσσική ανεπάρκεια –συνυφασμένη όχι μόνον με πολιτισμική υστέρηση, αλλά και νοητική (Jensen, 1969).

Οι βασικότερες ενστάσεις στην εν λόγω θεωρία, επικεντρώθηκαν στην ονοματοδοσία και την περιγραφή των χαρακτηριστικών των δύο κωδίκων από τον Berstein με το επιχείρημα ότι πίσω από αυτές διαλανθάνει ο κίνδυνος της υπεραπλουστευτικής ερμηνείας της γλωσσικής «μειονεξίας» ορισμένων ομάδων παιδιών ως συμπτώματος της γενικότερης κοινωνικής και πολιτισμικής μειονεξίας αυτών και των οικογενειών τους και της υστέρησης της κοινωνικοποίησής τους όσον αφορά στις απαιτήσεις του σχολείου. Για τους επικριτές του Berstein, η επιλογή του να δώσει στους γλωσσικούς κώδικες τα ονόματα «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος», υπερβαίνει τον προφανή λόγο της αναφοράς σ' αυτούς, καθώς τα συγκεκριμένα ονόματα ενέχουν συνυποδηλώσεις χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων τους με κριτήριο τη γλώσσα του σχολείου και, συνεκδοχικά, μια κλίμακα αξιών της μεσοαστικής τάξης, η οποία έχει πρόσβαση στην πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Υπό αυτή την έννοια και με δεδομένο το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αξίες απουσιάζουν από τη γλώσσα των παιδιών που ανήκουν στα άλλα κοινωνικά στρώματα, η ονομασία και η περιγραφή του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν αυτά ως «περιορισμένου», εμπεριέχουν την αρνητική αξιολόγησή του έναντι του «επεξεργασμένου» και ο ίδιος αυτός προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται εκ προοιμίου ως ποιοτικά υποδεέστερος –γεγονός που αντιβαίνει στις θεωρητικές αρχές της Γλωσσολογίας, σύμφωνα με τις οποίες οι γλωσσικές ποικιλίες δεν διαχωρίζονται σε ανώτερες και κατώτερες, αλλά και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι αποκλίσεις του συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα από την επίσημη «σταθμισμένη» γλώσσα όσον αφορά στο συντακτικό και το λεξιλόγιο, δεν συνιστούν τεκμήρια «μειονεξίας» αλλά «διαφοράς» στη γλωσσική χρήση από τα υποκείμενα μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Trudgill 1974: 56) και ενδείκτες μια άλλης σχέσης που έχουν αναπτύξει με την γλώσσα (Lawton 1986: 77-102).

ορθή χρήση της γλώσσας των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα προερχόμενα από τα κατώτερα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα παιδιά είναι καταδικασμένα σε κοινωνική στασιμότητα, υποχρέωσε τον ίδιο όχι μόνο να διαχωρίσει τη θέση του ως προς τα αντισταθμιστικά προγράμματα, αλλά και να αναλάβει τις ευθύνες του αναφορικά με τις παρεξηγήσεις που δημιούργησαν οι απόψεις του επαναδιατυπώνοντας τη θεωρία του των γλωσσικών κωδίκων μέσα από την επανα-επεξεργασία τόσο της φύσης αυτών όσο και των ιδιοτήτων τους (Κακριδή-Φερράρι 2017: 6).

Την αυστηρότερη κριτική σχετικά με την ιεραρχική αξιολόγηση των δύο γλωσσικών κωδίκων, στην οποία προβαίνει ο Bernstein -τουλάχιστον στην πρώτη εκδοχή της θεωρίας του- αναγνωρίζοντας ρητά την ανωτερότητα της γλωσσικής μορφής που χρησιμοποιεί η κυρίαρχη τάξη έναντι αυτής των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων όσον αφορά στη σαφήνεια των νοημάτων, τη γραμματική ορθότητα και την ικανότητα λογικής ανάλυσης (Κακριδή-Φερράρι 2017: 8), του απευθύνει ο Αμερικανός Γλωσσολόγος William Labov. Ο αναγνωρισμένος ως «πατέρας» της Κοινωνιογλωσσολογίας, αμφισβητεί ευθέως τη συμβατότητα της θεωρίας του Bernstein με την πραγματικότητα υποστηρίζοντας ότι, εάν συναινούσε σ' αυτή, θα κατέληγε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με αφροαμερικανική προέλευση στις Η.Π.Α. είναι τελείως άγλωσσα. Αντίθετα, τα εμπειρικά πορίσματα τριών προσωπικών του ερευνών που διεξήγαγε τη δεκαετία του '60, στη βάση των οποίων θεμελιώθηκε και αναπτύχθηκε ως αυτόνομος και δυναμικός επιστημονικός κλάδος η Κοινωνιογλωσσολογία (Κακριδή-Φερράρι 2011: 2), αποδεικνύουν, όπως υποστηρίζει (Labov 1969), ότι η άποψη που θέλει τα έγχρωμα παιδιά χαμηλής κοινωνικής προέλευσης να «πάσχουν» από πολιτισμική και γλωσσική υστέρηση, απλά δεν ευσταθεί.

Εκκινώντας ο Labov από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύχθηκαν και κοινωνικοποιήθηκαν οι ομάδες των παιδιών που μελέτησε, διαπίστωσε ότι ήταν πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα και διακρινόταν για την ευφράδεια, τη γλωσσική ετοιμότητα, τη λογική επιχειρηματολογία, την αμεσότητα. Τα ίδια τα παιδιά, εξάλλου, διέθεταν αναπτυγμένη λεκτική δεξιότητα και επιδείκνυαν αξιοθαύμαστη γλωσσική δημιουργικότητα και γλωσσικές ικανότητες υψηλού επιπέδου σε διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες, που δεν σχετίζονταν, όμως, με τη σχολική επίδοση, ενώ χειρίζονταν άριστα πολύπλοκη επιχειρηματολογία και αφηρημένη σκέψη σε μια γλωσσική ποικιλία χαμηλού κοινωνικού γοήτρου, η οποία παρέκκλιε από την «επίσημη» πρότυπη του σχολείου, αλλά είχε συστηματική υπόσταση και ήταν εξίσου κανονική με αυτή. Κατά συνέπεια, οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπιζαν στο σχολείο, δεν οφείλονταν στην κοινωνικο-πολιτισμική και τη γλωσσική τους υστέρηση, αλλά στη διαφορά των πολιτισμικών και κοινωνικών τους αξιών από τις κυρίαρχες, στις οποίες ήταν συνταγμένη η σχολική πραγματικότητα και προωθούσε το σχολείο καταδικάζοντας συστηματικά και με αποκλειστική του ευθύνη σε

«γλωσσική ανεπάρκεια» και σχολική αποτυχία παιδιά προερχόμενα από έγχρωμες, μειονοτικές και, γενικώς, κατώτερου κοινωνικού επιπέδου οικογένειες.

Στη βάση αυτών των πορισμάτων, ο Labov υποστήριξε (1966) ότι η γλώσσα των παιδιών της εργατικής τάξης είναι χρηστική στο κοινωνικό τους περιβάλλον -το οποίο και προσδιορίζει τη γλωσσική τους συμπεριφορά- και ανταποκρίνεται στις κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες του κοινωνικού στρώματος στο οποίο ανήκουν. Όμως, ως σύστημα επικοινωνίας μιας κοινωνικής τάξης η οποία δεν εκπροσωπείται στους θεσμούς και στα κέντρα εξουσίας, δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που επιβάλλει η εκπαίδευση προς χρήση για την ανταπόκριση των παιδιών στις σχολικές απαιτήσεις –γι' αυτό και αξιολογείται ως μειονεκτούσα και ποιοτικά κατώτερη. Κατά συνέπεια, οι αρνητικές κρίσεις και αξιολογήσεις της δεν προέρχονται από αυτή καθ' εαυτή τη γλωσσική μορφή, αλλά από τις κοινωνικές επιπτώσεις της χρήσης της στα άτομα που τη χρησιμοποιούν, και βασίζονται σε κριτήρια τα οποία σχετίζονται με τη δομή της αντίστοιχης κοινωνίας.

Στη θέση του Labov ότι οι διαφορές στους γλωσσικούς κώδικες δεν εκφράζουν ποιοτική διαφοροποίηση ούτε υποδηλώνουν γλωσσική υστέρηση των προερχόμενων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα παιδιών, συναινεί και ο Bernstein (1971), ο οποίος επιχείρησε σε επόμενες διατυπώσεις της θεωρίας του -στις οποίες τροποποίησε την ονομασία των κωδίκων ορίζοντάς τους ως *κοινωνιογλωσσικούς*- να άρει τις παρεξηγήσεις που δημιουργήθηκαν σχετικά με αυτή τροφοδοτώντας τη θεωρία του γλωσσικού ελλείμματος. Κρατώντας σαφείς αποστάσεις από τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης τα οποία πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. -και επικρίθηκαν θεωρούμενα ότι εξέφραζαν πολιτική διακρίσεων και προωθούσαν ένα ιδιαίτερα αρνητικό στερεότυπα των έγχρωμων πληθυσμών της Αμερικής ως ατόμων μειωμένης αντίληψης (Φτερνιάτη 2012: 24)- με το επιχείρημα ότι αποσπούν την προσοχή από τις ελλείψεις του σχολείου αποδίδοντάς τες σε εγγενείς των μαθητών, διευκρίνισε ότι οι μορφολογικές διαφορές των γλωσσικών κωδίκων δεν αφορούν στη δομή τους. Έγκεινται στη χρήση τους, με την έννοια των εναλλακτικών τρόπων επιτέλεσης των γλωσσικών πράξεων τους οποίους μετέρχεται ο ίδιος ο ομιλητής ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τις συμβάσεις ή τους περιορισμούς που αυτές επιβάλλουν. Με τα επίπεδα ύφους (*registers*), δηλαδή, ως λειτουργικών ποικιλιών και παραλλαγών της ίδιας γλώσσας από τις οποίες επιλέγει κάθε φορά την καταλληλότερη για την

αποτελεσματική έκφραση αυτού το οποίο επιθυμεί. Επομένως, οι δύο κώδικες δεν αποτελούν διακριτές γλωσσικές ποικιλίες αλληλοαποκλειόμενες. Συνιστούν ενδείκτες της γλωσσικής μορφής που είναι αποτελεσματικότερη σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 160-168).

Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα, έχουν τις γλωσσικές-γνωστικές ικανότητες για τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα (Berstein 1989: 34), αλλά η γλώσσα που χρησιμοποιούν, και η οποία διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον τους, εκφράζει τις αρχές και τις αξίες της κουλτούρας τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνικής τους τάξης, είναι διαφορετική από αυτή που τους επιβάλλεται προς διδασκαλία και χρήση στο σχολείο για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων. Η δυσκολία, κατά συνέπεια, να κατακτήσουν και να χρησιμοποιούν με επάρκεια ένα γλωσσικό ιδίωμα οργανωμένο στη βάση «ξένων» προς τα δικά τους βιωμάτων, εμπειριών και αντιλήψεων για την πραγματικότητα, τα τοποθετεί *a priori* σε θέση μειονεκτική σε σχέση με τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης, που, όντας εξοικειωμένα με την επίσημη γλώσσα, τη χειρίζονται αυτόματα, άνετα και χωρίς προσπάθεια. Εξάλλου, η παρά την επιθυμία τους αδυναμία να προσαρμόσουν τον λόγο τους στους κανόνες και τις νόρμες της επίσημης γλωσσικής παραλλαγής, καθώς ένα τέτοιο εγχείρημα προϋποθέτει την αλλαγή θεώρησης του κόσμου, των τρόπων επικοινωνίας και των κοινωνικών τους στρατηγικών (Berstein 1971: 35), τους δημιουργεί συναισθήματα μειονεξίας, τα οποία επιτείνονται από το μήνυμα της πολιτισμικής απόρριψης που εισπράττουν ως φορείς και χρήστες μιας γλώσσας κοινωνικά υποτιμημένης.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις των πρωτεργατών στο πεδίο μελέτης και έρευνας της σχέσης που συνδέει τις γλωσσικές συμπεριφορές των μαθητών εντός σχολικού πλαισίου με κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους, συνάγεται ότι η γλωσσική «ανεπάρκεια» αυτών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, και η οποία συνιστά τον βασικότερο παράγοντα της συστηματικής σχολικής αποτυχίας τους, δεν οφείλεται σε εγγενείς γνωστικές αδυναμίες και γλωσσικές ελλείψεις τους. Συνιστά παράγωγο αφενός, της παντελούς αγνόησης ή της παραμέλησης από πλευρά εκπαίδευσης του ζητήματος της κοινωνιογλωσσικής πολυμορφίας των συγκροτούντων το μαθητικό δυναμικό και αφετέρου, των κοινωνικών προκαταλήψεων όσον αφορά στις αποκλίνουσες -σε

επίπεδο φωνολογίας, σύνταξης και λεξιλογίου- από την πρότυπη γλώσσα γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα.

Η σχέση γλώσσας και ταξικότητας αποτέλεσε έκτοτε αντικείμενο σχετικών ερευνών, διεθνών (Anyon 1981· Becker 2011· Rice et al. 1993· Romaine 2001) αλλά και ελληνικών (Μπασλής 1988· Ιορδανίδου 1996· Τοκατλίδου 1986), οι οποίες επιβεβαίωσαν την ορθότητα των συγκεκριμένων απόψεων περί κοινωνικού προσδιορισμού των μορφών χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές. Ανέδειξαν, δε, την ευθύνη του σχολείου -και του κράτους, συνακόλουθα- για τη διεύρυνση των γλωσσικών οριζόντων αυτών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και την ανάπτυξη της γλωσσικής τους επάρκειας, ιδιαίτερα στο πεδίο του γραπτού λόγου, που, σύμφωνα με τον Bernstein, είναι δυνατή με τη διαμόρφωση και τη γενίκευση των κατάλληλων για την ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων συνθηκών και διαδικασιών (Φραγκουδάκη 1985: 446).

Τα θεωρητικά και εμπειρικά ευρήματα των Bernstein και Labov σχετικά με τις αμφίδρομες και συστηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες/κώδικες και το κοινωνικό-ταξικό περιβάλλον όπου εμφανίζονται και χρησιμοποιούνται και αφετέρου, στον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα των μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούν κοινωνικές ομάδες διαφορετικών τάξεων, αποτελούν σημαντική βάση για την κατανόηση της γλωσσικής πραγματικότητας και τη διαχείρισή της στο ελληνικό σχολείο μετά τη Μεταπολίτευση όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας των Ελλήνων μαθητών.

Εκ προοιμίου, το εκπαιδευτικό σύστημα ασκεί στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως προσδιορίζεται αυτή στα περιεχόμενα των εκάστοτε Αναλυτικών Προγραμμάτων και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού, συμβολική βία για την επιβολή ως σχολικής νόρμας της επίσημης γλώσσας της διοίκησης και των θεσμών - με την παράλληλη υποβάθμιση των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών που συνυπάρχουν μαζί της στην κοινωνία- η οποία συμβαίνει να συνδέεται εξ ορισμού με τις κοινωνικές ομάδες που κατέχουν την εξουσία και τους αντιστοιχούντες σ' αυτή θεσμούς και διαθέτουν τα εχέγγυα και τις δυνατότητες να καθορίζουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Γκότοβος 1991: 9· Κακριδή 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται και διδάσκεται στο σχολείο ως αντικείμενο μελέτης/μάθησης αλλά και μέσο πρόσβασης στη σχολική και εξωσχολική γνώση και

στην οποία πρέπει να προσαρμοσθεί αυτή των μαθητών προκειμένου να είναι κοινωνικά και σχολικά αποδεκτή, είναι εύλογο να λειτουργεί περιοριστικά όσον αφορά στην «ορθή» χρήση της για τα παιδιά που προέρχονται από τάξεις εκτός των «ελίτ», οι οποίες έχουν τον έλεγχο της επικοινωνίας σε μια κοινωνία, και να τους δημιουργεί επικοινωνιακές αναστολές (Wardaugh 2001).

Είναι γεγονός ότι η συστηματική διδασκαλία της «υψηλής» γλωσσικής ποικιλίας και η χρήση της για τη διαχείριση όλων των γνωστικών αντικειμένων και τη διεκπεραίωση όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ευνοεί εκ των πραγμάτων σε δύο επίπεδα όσους την έχουν ιδιοποιηθεί φυσικά και αβίαστα από την πρώτη παιδική τους ηλικία στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής. Σ' ένα πρώτο, βραχυπρόθεσμης ανταπόκρισης, τους επιτρέπει, έχοντας προσοικειωθεί την επίσημη γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον μέσω ενός οσμωτικού τύπου εσωτερίκευσης της, να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα επιτυγχάνοντας υψηλές επιδόσεις με άνεση και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Bourdieu & Passeron 1996) χάρη στο υποτιθέμενο «φυσικό χάρισμα των εγγενών προσωπικών τους ικανοτήτων» (Μυλωνάς 1991: 212). Σ' ένα δεύτερο, μακροπρόθεσμης απόδοσης, διευρύνοντας τις γνώσεις τους όσον αφορά στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας, καλλιεργώντας τις δεξιότητες αποτελεσματικής χρήσης της σε διάφορα περιβάλλοντα και συνθήκες επικοινωνίας για την πραγμάτωση των εκάστοτε στόχων τους και αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να σκέπτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν ελέγχοντας τη ζωή τους διά του λόγου, τους προετοιμάζει για την ανέλιξή τους στις πιο υψηλές επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις, «που μονοπωλούνται όλο και περισσότερο από τα παιδιά των προνομιούχων κατηγοριών» (Παναγιωτόπουλος, 1996: 33). Τους ευνοημένους «κληρονόμους» του πολιτισμικού κεφαλαίου της άρχουσας τάξης και της κοινωνικής κυριαρχίας που αυτό επιβάλλει ως νόμιμη.

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η αξιολογούμενη σε σταθμισμένες δοκιμασίες και προσχεδιασμένες γραπτές δραστηριότητες γλωσσική επάρκεια των Ελλήνων μαθητών, συνιστά μάλλον ενδείκτη κοινωνικο-πολιτισμικών προσδιορισμών και πολιτικών επιλογών προσανατολισμένων στη διδασκαλία και την εκμάθηση από πλευράς των μαθητών της πρότυπης ελληνικής γλώσσας, ως οργάνου της επίσημης επικοινωνίας και «γλώσσας του έθνους», η οποία είναι οικεία στα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, η αντίληψη

πως η επιλογή της συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας, ως συστηματικά διδασκόμενη και αξιολογούμενη στην εκπαίδευση όσον αφορά στην επάρκεια χρήσης της, βασίστηκε αποκλειστικά σε ταξικά κριτήρια και υπαγορεύθηκε από προθέσεις και σκοπιμότητες στοχευμένες στην προώθηση των ενδιαφερόντων και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων αυτών που την κατέχουν ως μέρος του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και διακριτικό στοιχείο της κοινωνικής τους τάξης, είναι τουλάχιστον απλουστευτική.

Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι γλωσσικά ομοιογενείς κοινωνίες δεν υφίστανται ούτε στην περίπτωση των εθνοτικά «καθαρών». Η «ομοιογένεια» μιας οποιασδήποτε γλώσσας εν χρήσει, συνιστά επινόηση και κατασκευή (Μήτσης 1996: 80), που υπακούει, κατά βάση, σε ιδεολογικούς και πολιτικούς λόγους. Αντίκειται, δε, στην αντικειμενική πραγματικότητα να συνυπάρχουν σε μια γλωσσική κοινότητα και να λειτουργούν εκ παραλλήλου σε επίπεδο συγχρονικό διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα, τα οποία αναγνωρίζονται ως ίσης αξίας δεδομένου ότι είναι λειτουργικά για τον κόσμο τον οποίο εκφράζει καθένα από αυτά και αποτελεσματικά όσον αφορά στην ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των προσώπων που συμμετέχουν και συγκροτούν αυτούς τους κόσμους. Εν ονόματι, όμως, της αποδοχής της γλωσσικής ετερογένειας ως φυσικής, δόκιμης και καθ' όλα κανονικής γλωσσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, δεν μπορεί να παραβλέπεται η αναγκαιότητα για την ύπαρξη σε μια γλωσσικά ανομοιογενή και διαφοροποιημένη βιομηχανική ή μεταβιομηχανική κοινωνία μιας γλωσσικής ποικιλίας που να χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη του κοινωνικού σώματος -πέρα από υποκειμενικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς επικαθορισμούς- ως γλώσσα κοινής συνεννόησης σε δημόσιες, τουλάχιστον, περιστάσεις και στην επίσημη-τυπική επικοινωνία μεταξύ τους και με τους επίσημους φορείς της εξουσίας (Γκότοβος 12991: 20· Κακριδή 2000· Φτερνιάτη 2012: 19). Ούτε και να αγνοείται το γεγονός ότι η επιβολή μιας συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας επί των υπολοίπων σε κάποια δεδομένη συγκυρία, η υιοθέτησή της από την πολιτεία και η καθιέρωσή της ως νόρμας και κανόνα γλωσσικής χρήσης σε χώρους που ελέγχονται, γενικά, από το κράτος, συνιστά διαδικασία πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική, η οποία απαντά, μιν, σε ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους, αλλά υπαγορεύεται και από τις εκάστοτε ιστορικές αναγκαιότητες όπως και τις πρακτικές ανάγκες της αντικειμενικής πραγματικότητας

Αναλυτικότερα, η νόρμα αποτελεί ιστορικό μόρφωμα –δημιούργημα συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών, που την επέβαλαν ως «υψηλή» γλωσσική ποικιλία, και δημόσιων περιστάσεων, οι οποίες υπαγόρευσαν τη χρήση της για την εξυπηρέτηση διαφόρων επίσημων, περισσότερο ή λιγότερο, λειτουργιών του δημόσιου βίου -νομοθεσία, διοίκηση, δημοσιογραφία, εκπαίδευση, επιστήμες, εμπόριο- συνεισφέροντας στην αναγνώρισή της ως «ανώτερης» των άλλων γλωσσικών ποικιλιών και προσπορίζοντάς της κύρος στη γλωσσική κοινότητα η οποία τη χρησιμοποιεί (Κακριδή 2000). Ως ιστορικό δημιούργημα, σχετίζεται με τις ιδεολογικές ζυμώσεις και τις κοινωνικές διεκδικήσεις και ανακατατάξεις που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της ιστορικής πορείας αυτής της κοινότητας, εκφράζει βιωμένες εμπειρίες του συλλογικού σώματος και συνδέεται με την πολιτισμική δημιουργία συγκεκριμένων περιόδων, με την έννοια των επιτευγμάτων και των μεταβιβάσιμων από γενιά σε γενιά στοιχείων που χαρακτηρίζουν ένα κοινωνικό σώμα και εμπερικλείουν το σύνολο της καθημερινής του ζωής, τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσεται αυτή και τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές στο πλαίσιο της (Βερνίκος κ.ά. 2005: 61). Υπό αυτή την έννοια, λειτουργεί ως ομογενοποιητικό στοιχείο για τις επιμέρους γλωσσικές ομάδες της ευρύτερης κοινότητας σε διττό επίπεδο: πρακτικό και συμβολικό. Πρακτικά μιν, τις ενοποιεί με την ιδιότητα της γλώσσας που, αν και διαφοροποιούνται μεταξύ τους γλωσσικά, τη χρησιμοποιούν ως όργανο κοινής τους επικοινωνίας και συνεννόησης. Συμβολικά, πάλι, τις συνέχει δημιουργώντας τους την αίσθηση του συνανήκειν σε μια κοινότητα πολιτισμική, αλλά και εθνική, δεδομένου ότι η νόρμα συμπίπτει, συνήθως, με την εθνική γλώσσα.

Η επιλογή μιας οποιασδήποτε γλωσσικής ποικιλίας ως υποδείγματος χρήσης, έχει ως συνέπεια την περαιτέρω επεξεργασία και ρύθμισή της ως γλωσσικής μορφής, την ιδιαίτερη καλλιέργειά της σε σχέση με τις άλλες μη πρότυπες μορφές γλώσσας, τον συνεχή εμπλουτισμό της με νέες λέξεις και εκφραστικούς τρόπους για την αποτύπωση της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας -με την οποία τη συνδέουν σχέσεις αλληλεπίδρασης- και την αποτελεσματική ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες που αναφύονται εντός της, τη διεύρυνση των ορίων και των δυνατοτήτων της να παράγει νοήματα και να μεταδίδει μηνύματα για την εξυπηρέτηση επίσημων σκοπών που οι επιμέρους γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες αδυνατούν να εκφράσουν.

Υπό αυτό το πρίσμα και με δεδομένη την υψηλή λειτουργικότητα της γλωσσικής νόρμας ως έκφρασης της σύνολης κοινωνικής πραγματικότητας και την αποτελεσματικότητά της όσον αφορά στην ανταπόκριση του επαρκούς χρήστη της στις επικοινωνιακές ανάγκες των σύγχρονων τεχνολογικά πολύπλοκων κοινωνιών των υψηλών επιδόσεων και των μεγάλων απαιτήσεων από τη θέση του ενεργού συμμετόχου στο επικοινωνιακό γίνεσθαι, η επιλογή της ως σχολικής γλώσσας συνιστά αναγκαιότητα. Το γλωσσικό μάθημα, συνταγμένο στον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από το Σύνταγμα³², να παρέχει «παιδεία», ως δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα, σε όλους τους μαθητές για «τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», οφείλει μέσω της διδασκαλίας του να υποστηρίξει την εκμάθησης της «υψηλής» γλωσσικής ποικιλίας από όλα τα παιδιά που απαρτίζουν το μαθητικό σώμα ανεξαρτήτως κοινωνικής, εθνοτικής ή άλλης προέλευσης. Απώτερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, υπό αυτή την έννοια, είναι να τα προετοιμάσει να μετέχουν στην πραγματικότητα της επικοινωνίας ως επαρκείς χρήστες ενός επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα –φορέα του λόγου της διοίκησης, των θεσμών, της επιστήμης, της λογοτεχνίας και της δημοσιογραφίας και επίσημου γλωσσικού οργάνου των εκπροσώπων της πνευματικής και κοινωνικής ελίτ. Κι αυτό, παρ' όλα τα ιδεολογικά διλήμματα που προκαλεί η συγκεκριμένη επιλογή και τα προβλήματα τα οποία δημιουργεί –για ορισμένες, τουλάχιστον, ομάδες μαθητών. Σ' αυτά, εξάλλου, φαίνεται να απαντά η προσπάθεια που καταβάλλεται τις δυο τελευταίες δεκαετίες –χωρίς ουσιαστικά, όμως, αποτελέσματα– να ενισχυθεί η διδασκαλία της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση με έμφαση στην κριτική επίγνωση της λειτουργίας και της χρήσης της και να επεκταθεί εκτός της «υψηλής» γλωσσικής ποικιλίας σε άλλες «χαμηλές», που χρησιμοποιούνται σε διάφορα κοινωνικά και γεωγραφικά περιβάλλοντα.

4.3 Η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας ως διακυβέματος της γλωσσικής διδασκαλίας στην περίοδο της Μεταπολίτευσης

Όπως επισημάνθηκε, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, ως ευρέως εννοιολογικού περιεχομένου όρος που αναφέρεται σ' ένα εσωτερικευμένο, άδηλο σύστημα γλωσσικής γνώσης συγκροτημένο από μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία, το οποίο εκ-δηλώνεται μέσω της γλωσσικής πραγμάτωσης,

³² Άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας 2019. ΦΕΚ 187/Α'/28-11-2019

που αποτελεί την εξωτερική απόδειξη της κατοχής και της έκφρασής του (Baker 2001), καλλιεργείται, ελέγχεται και αξιολογείται με σημείο αναφοράς την πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Την τυποποιημένη, δηλαδή, «υψηλή» γλωσσική ποικιλία, η οποία είναι προορισμένη εξ ορισμού για «εκλεκτή» χρήση από μια καλλιεργημένη μειοψηφία ατόμων -που διαθέτουν, συνήθως, κοινωνικό κύριος και οικονομική ισχύ- και θεωρείται κανονιστικό υπόδειγμα για την παραγωγή γραπτού, κυρίως, λόγου και δευτερευόντως προφορικού, ως μέσου διεκπεραίωσης ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων επίσημης επικοινωνίας. Υπό αυτή την άποψη, η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας από πλευράς των μαθητών, παραπέμπει κατά βάση στην ανάπτυξη από το σχολείο δεξιοτήτων κατάκτησης και χρήσης της γλωσσικής νόρμας υπό μορφή γραπτού λόγου, ολοκληρωμένου και επικοινωνιακά αποτελεσματικού.

Στην καλλιέργεια της δεξιότητας της γραφής, ως της πιο εξελιγμένης και απαιτητικότερης από όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, η οποία δεν κατακτάται «αυτόματα», όπως η ομιλία, αλλά απαιτεί συστηματική διδασκαλία από το σχολείο και άλλους θεσμοποιημένους φορείς (Μήτσης 1998: 287-93· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 41-5), αν και όχι πάντοτε επιτυχή (Bereiter & Scardamalia 1987: 6· Παπούλια - Τζελέπη 2000: 10), ήταν παραδοσιακά στοχευμένη η ελληνική γλωσσική εκπαίδευση έχοντας εστιασμένο το ενδιαφέρον της στην παραγωγή του τελικού προϊόντος –ενός γραπτού κειμένου που είχε, συνήθως, τη μορφή της έκθεσης, της περιγραφής, του ημερολογίου, του δοκιμίου... Η «γλωσσική έκφραση», με την έννοια της παραγωγής και της εκφοράς προφορικού λόγου, κατείχε δευτερεύουσα θέση και στις δύο βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του δασκαλοκεντρικού μοντέλου της μετωπικής γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο δεν παρείχε καθόλου ευκαιρίες στους μαθητές για αυτοδύναμη γλωσσική έκφραση (Βουγιούκας 1994: 22, 29).

Το παραδοσιακό αυτό μοντέλο, γνωστό και ως «κλασικό» λόγω της χρήσης του για τη διδασκαλία των νεκρών, κλασικών γλωσσών της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής (Ντίνας & Γώτη 2016), αναγνώριζε για αποκλειστικό αντικείμενο διδασκαλίας την τυπική γραπτή γλώσσα -που συνιστούσε τη μόνη «σωστή»- και μάλιστα, αυτή των λογοτεχνών και των κλασικών ή δοκίμων συγγραφέων, η γραφή των οποίων ακολουθούσε πιστά τους κανόνες και τα πρότυπά της (Μήτσης 1998: 80). Η εξέχουσα θέση που επεφύλασσε στη διδασκαλία της γραπτής πρότυπης γλώσσας

το εν λόγω διδακτικό μοντέλο, το οποίο, σημειωτέον, στερείται θεωρητικής παιδαγωγικής και γλωσσολογικής θεμελίωσης, καθώς βασίζεται στην εμπειρική ενασχόληση με το γλωσσικό αντικείμενο, αποτελούσε συνάρτηση του γερμανικού ρομαντικού ιδεολογήματος της ταύτισης έθνους και γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτού, η τελευταία αναγνωριζόταν -με την έννοια του πολιτισμικού προϊόντος που κατεξοχήν τεκμηριώνει την εθνική συνέχεια στον χρόνο και τον χώρο- ως μέσο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και συντήρησης της ιστορικής μνήμης με προοπτική την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Οι παραδοσιακές αυτές αντιλήψεις περί προτεραιότητας του γραπτού λόγου, αναθεωρήθηκαν ριζικά με την εμφάνιση της νεώτερης Γλωσσολογίας τον 19^ο αιώνα και κάτω από την επίδραση των γλωσσολογικών εξελίξεων, με συνέπεια ο προφορικός να κερδίζει βαθμιαία έδαφος, ως φυσικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας στην άμεση επαφή μεταξύ τους, ο οποίος κατέχει το προβάδισμα έναντι του γραπτού τόσο από οντογενετική και δομική άποψη όσο και από αξιολογική (Μήτσης 1998: 81, 82). Η απόδοση προτεραιότητας στον προφορικό λόγο, την οποία ενίσχυσε με τις θεωρητικές του θέσεις ο Saussure (1971) αναγνωρίζοντας στον τελευταίο τον ρόλο του δευτερογενούς και εξαρτημένου σημειωτικού συστήματος, προορισμένου αποκλειστικά και μόνο για την αναπαράσταση της ζωντανής γλώσσας της κοινότητας, παρά το γεγονός ότι αποτέλεσε την καταστατική αρχή της Δομικής Γλωσσολογίας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρήκε την έκφρασή της μόλις τη δεκαετία του '80, με τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία εκπονήθηκαν στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της γλωσσικής διδασκαλίας. Κι εκεί, όμως, όχι με απόλυτη ισχύ, καθώς οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί και οι διδακτικές κατευθύνσεις τις οποίες προωθούσαν αυτά, υπαγορεύονταν θεωρητικά από έναν συγκερασμό σύγχρονων γλωσσολογικών αρχών και τάσεων και παραδοσιακών προσεγγίσεων της γλώσσας, οι οποίες, όπως ομολογείται από τον Αριστεΐδη Βουγιούκα (1994: 25), μέλος της συντακτικής ομάδας των εν λόγω προγραμμάτων και των αντίστοιχων εγχειριδίων για το Δημοτικό, *«εναρμονίζονταν ή εν πάση περιπτώσει δεν βρίσκονταν σε δυσαρμονία με τις βασικότερες αρχές της νέας προσέγγισης»*.

Οι λόγοι της καθυστερημένης (και ελλιπούς) ανταπόκρισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα σύγχρονα γλωσσολογικά δεδομένα, θα πρέπει να αποδοθούν, καταρχήν, στην πάγια δυσκαμψία της ελληνικής εκπαίδευσης να

προσαρμόζεται σε παιδαγωγικές εξελίξεις και καινοτομίες. Κυρίως, όμως, θα πρέπει να αναζητηθούν στις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν με την πτώση της δικτατορίας, η οποία επέφερε την πρώτη ουσιαστική ρήξη με το πολιτικό και ιδεολογικό μετεμφυλιακό παρελθόν (Ροζάκης 1983: 100), και την κατάρρευση της «παλαιάς τάξης» πραγμάτων στο πλαίσιο της παλινόρθωσης της δημοκρατίας, η οποία έθετε σε αμφισβήτηση την ιδεολογική κληρονομιά της συντηρητικής παράταξης αναφορικά με το ζήτημα της επίσημης μέχρι τότε γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης ως βασικού εργαλείου για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου και τη διαιώνιση της εξουσίας της (Γκότοβος 1991: 22).

4.3.1 Η παραγωγή του γραπτού λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976

Είναι γνωστό πως στην Ελλάδα το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης αντιμετωπιζόταν με τους όρους που είχε διαμορφώσει το γλωσσικό ζήτημα, όπως εκφραζόταν στη διαμάχη -από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους μέχρι τη Μεταπολίτευση- γύρω από την επιλογή ως επίσημης γλώσσας του κράτους της αρχαίας ελληνικής/καθαρεύουσας ή της δημοτικής, η οποία είχε τις ρίζες της στην προεπαναστατική, ήδη, εποχή αλλά σφράγισε και την μετεπαναστατική, ενώ οδήγησε κατά τον 20^ο αιώνα σε μια γλωσσική πόλωση που πήρε σε ορισμένες χρονικές περιόδους ακόμη και τη μορφή «γλωσσικού εμφυλίου». Μέχρι τον Απρίλιο του 1976, οπότε η κατάρρευση του καθεστώτος της επτάχρονης δικτατορίας συντέλεσε παρά προσδοκία στην επίλυσή του με την ψήφιση του Προεδρικού Διατάγματος 309/1976³³, το οποίο όριζε ως επίσημη γλώσσα της Γενικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες τη δημοτική «άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων», βάζοντας τέλος στο φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση –σε τυπικό, τουλάχιστον επίπεδο. Γιατί, αντιλήψεις περί της αναγκαιότητας διδασκαλίας της καθαρεύουσας προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή του νεοελληνικού λόγου, εξακολουθούσαν να επιβιώνουν και μεταδικτατορικά στους κύκλους της συντηρητικής διανόησης, χωρίς, ωστόσο, να υποκινούν συγκροτημένες διαμαρτυρίες και δυναμικές αντιδράσεις (Γκότοβος 1991: 76-7).

Η «τολμηρή» πολιτική απόφαση της θεσμικής καθιέρωσης της δημοτικής ως σχολικής νόρμας, που στην πραγματικότητα εντασσόταν σ' ένα σύνολο ορθολογικών

³³ ΦΕΚ 100/Α' / 30-4-76

«απαντήσεων» στη ρεαλιστική αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού της χώρας μετά την πτώση του πραξικοπηματικού καθεστώτος και εν όψει της ευρωπαϊκής προοπτικής και της αποκατάστασης της θέσης της Ελλάδας στη διεθνή πραγματικότητα (Κατηφόρης 1975: 11· Ελεφάντης 1991: 83-6), αποτέλεσε τομή στην ιστορία του γλωσσικού μαθήματος σηματοδοτώντας έναν αναπροσανατολισμό των γλωσσικών σπουδών από το παρελθόν στο παρόν. Δεν συνοδεύτηκε, ωστόσο, και από επαναπροσδιορισμό των στόχων, των προτεραιοτήτων και της μεθοδολογίας της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία ακολούθησε, εν πολλοίς, την πεπατημένη στη βάση του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου (Μήτσης, 1996), βασικός σκοπός του οποίου ήταν η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας –ενιαίας και χωρίς διαφοροποιήσεις ή παραλλαγές, με έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής για την κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής του γλωσσικού συστήματος ως μέσου επίτευξης της γραμματικής ορθότητας (Μήτσης 1998α: 197-202· Χαραλαμπίδης, 1999).

Η διατήρηση, στο πλαίσιο του γλωσσικού μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος του 1976, των παραδοσιακών αρχών, αξόνων και χαρακτηριστικών της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτέλεσε συνάρτηση της ανάγκης τυποποίησης της (κοινής) Νεοελληνικής στη βάση ρητών κριτηρίων γλωσσικής και επικοινωνιακής ορθότητας και νομιμοποίησής της ως πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας όχι μόνον της εκπαίδευσης αλλά και της διοίκησης στη θέση μιας κυρίαρχης μέχρι τότε αντίπαλης νόρμας, με ισχυρά ιδεολογικά ερείσματα και φανατικούς υποστηρικτές, που αμφισβητούσαν την «κοινή» δημοτική ως «τεχνητή» γλώσσα η οποία διασπούσε την εθνική ενότητα των Ελλήνων (Γκότοβος 1991: 86-95). Σ' αυτό το εγχείρημα προτυποποίησής της σε τρόπον ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις νέες λειτουργίες και τα καινούρια πεδία έκφρασης που απαιτούσε η ανάδειξή της σε επίσημη γλώσσα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας, επιστρατεύθηκε το γλωσσικό αντικείμενο τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κακριδής-Φερράρι 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, δεν ξενίζει το γεγονός ότι στα πρώτα μετά τη Μεταπολίτευση προγράμματα σπουδών της γλώσσας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση είναι εμφανής η προσπάθεια των συντακτών τους να αποδοθεί στη δημοτική το κύρος που της αρμόζει ως πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας και η τάση τους να συμβάλλει η γλωσσική διδασκαλία στη νομιμοποίηση και την καθιέρωσή της στην κοινή συνείδηση ως «γλώσσας του έθνους» με την αναγωγή της σε προϊόν της

εξελικτικής πορείας της αρχαίας ελληνικής –αρχής γενομένης από τα ομηρικά έπη. Σ' αυτόν τον στόχο είναι έκδηλο ότι κατατείνει το θεωρητικό πλαίσιο διδασκαλίας της, όπως προτείνεται από τα γλωσσικά προγράμματα του 1977 και 1978 για το Γυμνάσιο³⁴. Οι στόχοι και οι προσανατολισμοί αυτών, αντανakλούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον γλωσσικό γραμματισμό, που, περιορίζοντας το περιεχόμενό του στις ικανότητες γραφής και ανάγνωσης (Χατζησαββίδης, 2007α), έδινε βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου εστιάζοντας αποκλειστικά στη συνταγματική του διάσταση, ως κωδικοποίησης της γλώσσας σε οπτική μορφή, και έμφαση σε διδακτικές προσεγγίσεις του επικεντρωμένες στη δομική οργάνωση του γλωσσικού συστήματος με βάση τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά και χωρίς αναφορά στη λειτουργική προοπτική του (Μήτσης 1998). Τεκμήρια αυτής της διαπίστωσης συνιστούν ο παραγκωνισμός του προφορικού λόγου, η γραμμική και θεματοκεντρική ανάπτυξη της διδακτέας ύλης, η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού στη βάση της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, η δαιμονοποίηση των γλωσσικών λαθών των μαθητών και η προσήλωση στην ιστορική ορθογραφία ως απαρασάλευτης αρχής για την κεφαλαιοποίηση της ιστορικότητας της γλώσσας³⁵.

Στις ίδιες θεωρητικές αρχές, που παρέπεμπαν μεθοδολογικά σε «*μια σειρά ρυθμιστικού τύπου συνταγών και τεχνικών διδασκαλίας*» (Μήτσης 2004: 20) διακρινόμενων από έλλειψη ομοιογένειας, συνοχής και συνέπειας, μέσω των οποίων επιδιωκόταν η εσωτερίκευση και οικειοποίηση των πρότυπων γλωσσικών δομών για τη γραπτή χρήση της δημοτικής, βασίστηκαν και τα γλωσσικά προγράμματα του 1978 και 1979 για τις τρεις τάξεις του Λυκείου³⁶ –στοχευμένων, ομοίως, στην εδραίωσή της ως επίσημης γλώσσας της Εκπαίδευσης. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό

³⁴ Π.Δ. 831 (ΦΕΚ 270/Α' / 20-9-77) και Π.Δ. 373 (ΦΕΚ 79/Α' /15-5-1978)

³⁵ Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους, γίνεται μια προσπάθεια ανανέωσης ορισμένων συμβάσεων του γραπτού λόγου, στο πλαίσιο των οποίων στο επίπεδο της ορθογραφίας επιχειρούνται κάποιες μικρές αλλαγές που δεν θίγουν άμεσα ή καθοριστικά τον ιστορικό της χαρακτήρα, καταργούνται οι ιδιαίτερες καταλήξεις της υποτακτικής στη βάση μιας τάσης συγκρητισμού τους με αυτές της οριστικής, υιοθετείται η ενιαία γραφή για ορισμένες άκλιτες λέξεις και απλοποιούνται οι καταλήξεις –στερος, -στατος των παραθετικών των επιθέτων με τη διατήρηση του ωμέγα μόνον σ' αυτά που προέρχονται από τοπικά επιρρήματα (Τριανταφυλλίδης 2002: 443-7). Δεν βρίσκει, όμως, ανταπόκριση η εισήγηση για απλοποίηση του πολυτονικού ορθογραφικού συστήματος, η οποία πρωτοεκδηλώθηκε ως προβληματισμός και αίτημα ανθρώπων των γραμμάτων και της διανόησης ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα.

³⁶ Π.Δ. 373 (ΦΕΚ 79/Α' /15-5-1978) και Π.Δ. 826 (ΦΕΚ 240/Α' /30-10-1979).

των εν λόγω προγραμμάτων, είναι η απουσία διάθεσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα ιδιαίτερης ώρας για τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία διενεργείται με δύο τρόπους. Αφενός, μέσω ευκαιριακού τύπου γλωσσικών ασκήσεων για την εκμάθηση των κανόνων γραμματικής και της ορθογραφίας. Αφετέρου, στο περιθώριο της επεξεργασίας νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων και στη -μονόωρης διάρκειας- διόρθωση των «εκθέσεων», που κυμαίνονται όσον αφορά στον ετήσιο αριθμό τους μεταξύ 10 και 12 και νοούνται ως προϊόντα γραπτής ανάπτυξης ενός θέματος - αποπλαισιωμένου κοινωνικά και επικοινωνιακά και χωρίς λειτουργική διάσταση- τα οποία διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό και επιστρέφονται στον μαθητή με ενσωματωμένες παρατηρήσεις και σχόλια αυτού αναφορικά με την ατομική του επίδοση ή αυτή ολόκληρου του τμήματος.

Συνοψίζοντας, τα γλωσσικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή στο διάστημα της τριετίας 1976-1979 για την κάλυψη των αναγκών όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνιστούσαν υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών (content model of curriculum planning) (Σπανός & Μιχάλης 2014: 2), υπό μορφή καταλόγων περιεχομένων που έπρεπε να διδαχθούν γραμμικά, χωρίς αναλυτική σκοποθεσία, παιδαγωγικές υποδείξεις και μεθοδολογικές οδηγίες για τη διεξαγωγή του διδακτικού γλωσσικού έργου. Αυτά τους τα χαρακτηριστικά, αποτελούσαν συνάρτηση αφενός, της δέσμευσής τους σε συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές –βασισμένες σε ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς και στόχους, και αφετέρου, της έλλειψης επιστημονικού και «τεχνικού» υπόβαθρου για την αξιοποίησή του ως πυξίδα στον σχεδιασμό τους, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα αιτούμενα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δεδομένη συγκυρία.

Συγκεκριμένα, τα εν λόγω προγράμματα ήταν εγγεγραμμένα σε μια εκπαιδευτική πολιτική (Τοκατλίδου 2003: 116) -ενταγμένη στη γενικότερη εθνική- η οποία προσέβλεπε στην ουσιαστική καθιέρωση της δημοτικής ως γλωσσικής νόρμας μέσω της εκμάθησης της ορθής γραπτής χρήσης της, δεδομένου ότι, αν και αποτελούσε ήδη μέσον προφορικής επικοινωνίας αλλά και εκφοράς του γραπτού δημοσιογραφικού, λογοτεχνικού και, σε μικρότερο βαθμό, του επιστημονικού λόγου, δεν είχε τύχει κωδικοποίησης, με αποτέλεσμα η χρήση της ως υψηλής γλωσσικής ποικιλίας να δημιουργεί στους επιτελεστές της αβεβαιότητα και ανασφάλεια. Από παιδαγωγική άποψη, εξάλλου, ήταν επιφορτισμένα, ως φορείς της γλωσσικής

μεταρρύθμισης, με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας μιας «ζωντανής» γλώσσας, που δεν είχε ουσιαστικά διδαχθεί στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης μέχρι το 1976 παρά μόνον περιθωριακά, σ' ένα πρωτοβάθμιο επίπεδο, με συνέπεια να εκλείπει πρότερη εμπειρία και να επικρατεί μεγάλος προβληματισμός και σκεπτικισμός αναφορικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και τις μεθοδολογικές αρχές της διδακτικής της.

Σ' αυτή τη βάση, σχεδιάστηκαν γλωσσικά προγράμματα τα οποία απείχαν πολύ από τα πρότυπα των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία ίσχυαν διεθνώς εκείνη την εποχή (Finney 2002: 70-1). Σε αντίθεση με την αναλυτική στοχοθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας που προέκριναν αυτά, τα πρώτα ελληνικά μεταπολιτευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονταν από τη συντομία και την επιγραμματικότητα των στόχων τους, οι οποίοι συνέκλιναν στην «εκμάθηση από τους μαθητές του γραμματικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας, την καλλιέργεια αισθήματος ασφαλείας στη χρήση της, την ορθή εφαρμογή της στην επικοινωνία και τη γνώση της ορθογραφίας», μέσω της «επιτυχούς μετάδοσης από τους δασκάλους και αφομοίωσης από τους μαθητές της διδακτέας ύλης», χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές για την αποτελεσματική υλοποίησή τους. Παράλληλα, σε πείσμα των νεώτερων εξελίξεων στη Γλωσσολογία κατά την εποχή εκείνη, των κυρίαρχων θεωριών στη Διδακτική του γλωσσικού αντικειμένου και των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούνται διεθνώς στη γλωσσική διδασκαλία και οι οποίες αναγνωρίζουν στη γλώσσα λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση, τα γλωσσικά προγράμματα του τέλους της δεκαετίας του '70 εμμένουν στο παραδοσιακό μορφοκεντρικό διδακτικό πρότυπο. Το γραμματοκεντρικό, δηλαδή μοντέλο (grammar – based model), το οποίο έδινε έμφαση στη διδασκαλία των μορφολογικών και των συντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου και της ορθογραφίας με στόχο την απόκτηση γνώσεων γύρω από το γραμματικό σύστημα της γλώσσας για την αξιοποίησή τους στην παραγωγή κειμένου με απαιτούμενα χαρακτηριστικά τη γλωσσική ορθότητα, την καλλιπέια, την ακρίβεια και τη σαφήνεια λόγου (Σπανός & Μιχάλης 2014: 3).

4.3.2 Γλωσσικά Προγράμματα 1982-1985: Από την αποστήθιση γνώσεων για τη γλώσσα στη συνειδητή γνώση της χρήσης της - Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης υπό την επίδραση των εξελίξεων στη Γλωσσολογία και την Παιδαγωγική

Η προτεραιότητα την οποία έδιναν τα προγράμματα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του '76 στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της κοινής δημοτικής, συνέβαλε αδιαμφισβήτητα στο να μαθαίνει ο μαθητής να αναγνωρίζει τα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα του γλωσσικού συστήματος, να τα εντοπίζει, να τα αναλύει και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες του γραμματικού συστήματος. Και από αυτή την άποψη σηματοδότησαν *«μια πρόοδο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και μια κατάκτηση στην περιοχή του γλωσσικού και γλωσσολογικού προβληματισμού»* (Τσολάκης 1985: 42) των υποστηρικτών της γλωσσικής μεταρρύθμισης σχετικά με τους τρόπους μεθόδευσης της υλοποίησής της για την αναγνώριση και την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας. Ωστόσο, δεν πέτυχαν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν αυτή την ίδια τη «ζωντανή» γλώσσα, δεδομένου και του γεγονότος ότι το μοντέλο της διδασκαλίας της αντέγραφε εκείνο της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών. Η εστίαση στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, στην οποία κατέτεινε η γλωσσική διδασκαλία περιορίζοντας τους στόχους της στην κατοχή από μέρους τους της μορφολογίας της γλώσσας χωρίς αναγωγές στη χρήση της, με βάση το σκεπτικό ότι η τυποποιημένη και μηχανική, εν πολλοίς, γνώση των γραμματικών κανόνων - ενισχυμένη και από τη σχετική μεταγλώσσα- θα τους παρείχε αυτόματα τη δυνατότητα άμεσης εκμετάλλευσής κι εφαρμογής της στην πράξη (Μήτσης 2004: 19), δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η παραπάνω διαπίστωση προέκυψε, κατά βάση, ως προϊόν εμπειρίας από την υλοποίηση των παραδοσιακού τύπου διδακτικών προσεγγίσεων της γλώσσας, μια και στη συγκεκριμένη συγκυρία απουσίαζαν έρευνες σχετικές με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ισχύοντος τρόπου διδασκαλίας της Νεοελληνικής στη εκμάθηση και την «ορθή» χρήση της (Βουγιούκας 1994: 33). Ενισχύθηκε, εξάλλου, από τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της Γλωσσολογίας, την ανάπτυξη άλλων συναφών επιστημονικών πεδίων (Κοινωνιογλωσσολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Εθνολογία, Επιστήμες της Αγωγής), αλλά και από τα σύγχρονα δεδομένα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Φτερνιάτη 2012: 4).

Υπό την επίδραση αυτών, άρχισαν να αναθεωρούνται στις αρχές της δεκαετίας του '80 βασικές αρχές και θέσεις της Διδακτικής του γλωσσικού αντικειμένου αναφορικά τόσο με τους σκοπούς και τη φιλοσοφία του όσο και με τις προδιαγραφές των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των μεθόδων διδασκαλίας του. Ένα ισχυρό κίνητρο προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε και η υποκίνηση από την επαύριο της θέσπισης της δημοτικής ως σχολικής νόρμας και καθ' όλη τη δεκαετία του '80 μιας σειράς διαμαρτυριών και αντιδράσεων κατά της γλωσσικής μεταρρύθμισης του '76 -δειλών, στην αρχή, όλο και εντονότερων, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, στη συνέχεια- από τους «οπαδούς της λογίας παράδοσης», όπως αρέσκονταν να αυτοαποκαλούνται από τις αρχές σχεδόν του 20^{ου} αιώνα αυτάρεσκα οι αρχαϊστές και οι καθαρευουσιάνοι (Γληνός 1916: 47 ό. α. Γκότοβος 1991: 103), στους κύκλους των οποίων είχαν ενταχθεί στη δεδομένη συγκυρία και υπερασπιστές της μεικτής γλώσσας αλλά και δημοτικιστές (Γκότοβος 1991: 104).

Είναι χαρακτηριστικό στην προκειμένη περίπτωση, ότι ο ισχυρός αντίλογος στη γλωσσική μεταρρύθμιση από *«τους θιασώτες ενός καμουφλαρισμένου λογιotaτισμού»* (Βουγιούκας 1994: 33), δεν αναπτύχθηκε στο πεδίο της πολιτικής βούλησης να καθιερωθεί η δημοτική ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, προκειμένου να μην ταυτισθούν αυτοί ιδεολογικο-πολιτικά με τους πραξικοπηματίες του '67 –επίσημους υποστηρικτές της «λογίας παραδόσεως», με την έννοια του γλωσσικού κώδικα της καθαρεύουσας, που η σύνδεσή της με τη δικτατορία την είχε στιγματίσει ανεπανόρθωτα (Γκότοβος 1991: 104· Χρηστίδης 2007: 40). Οι αντιρρήσεις και οι ενστάσεις τους κατά των μεταρρυθμιστών, εντοπιζόνταν στο πεδίο της διδακτικής της δημοτικής γλώσσας, του καθορισμού της μορφής και των ορίων της, σε μια προσπάθεια μετάθεσης της ιδεολογικο-πολιτικής, επί της ουσίας, διαφωνίας τους σ' έναν χώρο «ουδέτερο», τον παιδαγωγικό. Απώτερος σκοπός τους, η συγκάλυψη του αυθεντικού χαρακτήρα των αντιδράσεών τους στο όνομα ψευδεπίγραφων επιχειρημάτων που πήγαζαν αφενός, από το ιδανικό της μόρφωσης των μελλοντικών πολιτών, το οποίο διακυβευόταν από τη συγκεκριμένη εφαρμογή της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και αφετέρου, από την ανησυχία τους για το παρόν και το μέλλον της απειλούμενης από την αλλοίωση και τη φθορά εθνικής γλώσσας (Γκότοβος 1991: 104· Τοκατλίδου 1985: 12· Χαραλαμπίδης 1987: 49· Χρηστίδης 1999: 83· Χρηστίδης 2007: 40).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες και στο πλαίσιο μιας ευρείας κίνησης πολλών αναπτυγμένων κρατών να εφαρμόσουν σημαντικές αλλαγές -σύμφωνες με τις νεώτερες γλωσσολογικές και παιδαγωγικο-διδασκτικές κατακτήσεις- στα προγράμματά τους σε ό, τι αφορούσε στη φιλοσοφία, τα περιεχόμενα, τις διδακτικές πρακτικές και τους τρόπους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (Φτερνιάτη 2012: 5), παρατηρήθηκε την τριετία 1982-1985 μια έντονη δραστηριοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων για την αναμόρφωσή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τις διδακτικές του προσεγγίσεις. Έκφανση αυτής, αποτέλεσε η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος ορθογραφίας με το Π.Δ. 297/1982³⁷, ως απάντησης στην ανάγκη απλοποίησης της ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας για την παραγωγή ορθογραφημένων κειμένων, που αναγνωρίζεται ως η δεύτερη σημαντική γλωσσομεταρρυθμιστική προσπάθεια για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού αντικειμένου μετά την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης³⁸.

³⁷ ΦΕΚ 52/Α'/29-4-1982.

³⁸ Η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος ψηφίσθηκε στις 30 Ιανουαρίου του 1982, μετά από μια θυελλώδη μεταμεσονύκτια συνεδρίαση της Βουλής κατά την οποία αποχώρησαν οι βουλευτές της Ν.Δ., που συνιστούσαν τη μείζονα αντιπολίτευση. Με την καθιέρωση του μονοτονικού, έκλεισε ένας κύκλος διαμάχης γύρω από το ζήτημα της απλοποίησης και του εξορθολογισμού του ορθογραφικού και του τονικού συστήματος, που οι απαρχές του εντοπίζονται στο τέλος του 19ου αιώνα, όπως και αυτές του γενικότερου γλωσσικού ζητήματος, του οποίου αποτελεί πτυχή και έκφανση, και έχει να επιδείξει στην εξελικτική πορεία του πολλούς θερμούς υποστηρικτές (γλωσσολόγους και λογοτέχνες ανάμεσα στους οποίους ο Αλέξανδρος Πάλλης, ο Γεώργιος Χατζηδάκης, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Εμμανουήλ Κριαράς, ο Άγγελος Τερζάκης, ο Βασίλης Ρώτας...), αλλά και σκληρούς πολέμιους. Ανάμεσα σ' αυτούς, προεξάρχοντα ρόλο διαδραμάτισαν κατά το β' μισό του 20ου αιώνα πνευματικοί και εκπαιδευτικοί φορείς, όπως η Ακαδημία και η Φιλοσοφική Σχολή του παλαιότερου ελληνικού Πανεπιστημίου, που το 1941, εν μέσω γερμανικής κατοχής, άσκησε πειθαρχική δίωξη στον διακεκριμένο καθηγητή Ιωάννη Κακριδή, γνωστό δημοτικιστή και έναν από τους μεγαλύτερους φιλόλογους που έβγαλε η χώρα, ως φορέα αντεθνικών ιδεών και αμφισβητία των αξιών του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αφορμή γι' αυτή τη δίωξη, η οποία οδήγησε στην προσαγωγή του Κακριδή στη περίφημη Δίκη των Τόνων, που με την απόφαση ΣτΕ 355/1943 επικύρωσε την ποινή της προσωρινής του απόλυσης (Μαντζούφας 2007), στάθηκε η αναδημοσίευση μιας διάλεξής του σε μονοτονικό σύστημα -χωρίς, σημειωτέον, άλλες επεμβάσεις στην ιστορική ορθογραφία του γραπτού λόγου, η οποία αποτέλεσε το άλλοθι για την «καταδίωξη» του εξαιτίας των γενικότερων θέσεων του αναφορικά με τη διδασκαλία των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και την αντιμετώπιση της αρχαιότητας και του κλέους της (Δημαράς, Α. 1984: να') -των επιστημονικών του θέσεων, στην ουσία, και των ιδεολογικο-πολιτικών του στάσεων. Στη συγκυρία της δεκαετίας του '80, τη σκυτάλη της αντίδρασης παρέλαβε ο Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος, ο οποίος συγκροτήθηκε από επτά ανθρώπους των γραμμάτων και της τέχνης (Οδυσσέας Ελύτης, Γιώργος Μπαμπινιώτης -που και τον θεωρητικό του Ομίλου- Αριστοτέλης Νικολαΐδης, Γιάννης Ντεγιάννης, Αριστόξενος Σκιαδάς, Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας και Γιώργος Χειμωνάς) - επτά «σεσημασμένους εθνικόφρονες γλωσσιστάτες», κατά τους αιχμηρούς χαρακτηρισμούς του αείμνηστου καθηγητή της Νεοελληνικής και Συγκριτικής Γραμματολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Γιώργου Βελουδή (2008), και αποτέλεσε τον κύριο εκφραστή της κινδυνολογίας σχετικά με τη φθορά της ελληνικής γλώσσας και την επαπειλούμενη εξαφάνισή της.

Παράγωγο της εν λόγω κινητικότητας, αποτέλεσαν ο σχεδιασμός νέων προγραμμάτων γλωσσικών σπουδών, με επιστέγασμα αυτά του 1985, και η συγγραφή συνοδευτικού διδακτικού υλικού για την υλοποίησή τους, το οποίο χαρακτηριζόταν από την καινοτομία να συγκροτεί ζεύγος βιβλίων ανά τάξη -ένα σχολικό εγχειρίδιο για τον μαθητή και ένα βιβλίο υποστηρικτικό της διδακτικής πράξης για τον εκπαιδευτικό- με ενσωματωμένες βασικές θεωρητικές αρχές της διδασκαλίας, ενδεικτικά σχεδιαγράμματα διεκπεραίωσής της και γενικότερες οδηγίες και υποδείξεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών.

Τα νέα προγράμματα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος, για τη σύνταξη των οποίων αξιοποιήθηκαν σε σύνθεση οι νεότερες τάσεις των επιστημών της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, τα θετικά στοιχεία της ελληνικής παράδοσης σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού φαινομένου και η διεθνής εμπειρία (Βουγιούκας 1994: 34-8), επιδιώχθηκε να εκφράζουν μια νέα αντίληψη για τη νεοελληνική γλώσσα ως ευρύτατου ολιστικού γλωσσικού συστήματος σε χρήση, με λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση. Στο πλαίσιο αυτής, οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας θα έπρεπε να υπερβαίνουν την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, με την έννοια της απόκτησης γνώσεων για το γλωσσικό σύστημα και της εκμάθησης τρόπων συνδυασμού των γλωσσικών στοιχείων στη βάση των κανόνων που το διέπουν για την παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και τον χαρακτήρα της γλώσσας, όφειλαν να εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποτελεσματικής και κοινωνικά αποδεκτής χρήσης της στις εκάστοτε περιστασιακές συνθήκες υπό τις οποίες επιτελείτο ένα επικοινωνιακό γεγονός και στο πλαίσιο των περιορισμών που του επιβάλλονταν από τις πραγματολογικές παραμέτρους και τα εξωγλωσσικά στοιχεία, τα οποία και επηρέαζαν τη γλωσσική παραγωγή (Αγγελάκος 2006: 17· Μήτσης 2004: 24-5· Τοκατλίδου 1986: 91· Φτερνιάρη 2012: 4-5· Χατζησαββίδης 2013: 11).

Η αναγνώριση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας και κοινωνικής πρακτικής, οδήγησε στην αναδιάταξη των γενικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας και στη διαμόρφωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων του γλωσσικού αντικειμένου – συμβατών με τις θεωρητικές θέσεις και τις προτάσεις των Halliday (1989) και.

Hymes (1972), στη βάση των οποίων συντελέστηκε η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την παροχή γνώσεων για τη γλώσσα ως συστήματος στη βελτίωση της χρήσης της μέσω της παραγωγής λόγου. Απώτερος στόχος, η κατάκτηση αυτής μέσω της πράξης και η αποτελεσματική επικοινωνιακή της χρήση τόσο σε επίπεδο γραπτού λόγου όσο και προφορικού, με τον τελευταίο να αναβαθμίζεται, σε επίπεδο επίσημης ρητορικής, ως προς τη σημασία του αποκτώντας στα μεν προγράμματα του Γυμνασίου ισότιμη θέση πλάι στον γραπτό, (Παπαδοπούλου 1019: 72) στα δε του Δημοτικού, πλεονεκτική έναντι του τελευταίου, καθώς *«η προφορική επικοινωνία ... προβλέπεται να είναι το βασικότερο εργαλείο προσέγγισης σε όλα τα μαθήματα και προπάντων στη γλώσσα»* (Βουγιούκας 1994: 39). Σε συνάρτηση με την αναγνώριση προτεραιότητας στον προφορικό λόγο, στα Προγράμματα του Δημοτικού παρατηρείται η μετακίνηση της έμφασης από τη διδασκαλία της τυποποιημένης/ρυθμιστικής γλωσσικής νόρμας σ' αυτή της γλωσσικής ποικιλίας που χρησιμοποιείται *«ως λεξιλόγιο και γραμματικοσυντακτικές δομές ... στις δοσοληψίες της καθημερινής ζωής»* στη βάση του σκεπτικού ότι *«προτεραιότητα έχουν οι ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας στη ζωή»* (ό.π.).

Σ' αυτό το πλαίσιο, επαναπροσδιορίζεται η «ταυτότητα» και ο ρόλος της γραμματικής, η οποία γίνεται, πλέον, αντιληπτή ως ένας από τους τομείς που συγκροτούν -σε συλλειτουργία μεταξύ τους- το γενικότερο φαινόμενο της γλώσσας, γεγονός που υποχρεώνει σε επανασημασιοδότηση της γνώσης της ως λειτουργικού στοιχείου για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και όχι ως αυτοσκοπού, όπως νοείτο μέχρι τότε. Η «απομυθοποίηση» της σημασίας της ως οργανωμένου συστήματος γλωσσικών στοιχείων και ρυθμιστικών των μεταξύ τους σχέσεων κανόνων, που η κατάκτησή του οδηγεί αυτόματα στην παραγωγή γραμματικά ορθού και επικοινωνιακά αποτελεσματικού λόγου, εκφράζεται στα νέα Προγράμματα με δύο τρόπους: αφενός, με την οργανική ένταξη της διδασκαλίας της Γραμματικής -η οποία, διδασκόταν, σύμφωνα με τα προηγούμενα Προγράμματα, ως αυτόνομο γλωσσικό πεδίο χωρίς συσχετισμό με τους υπόλοιπους κλάδους του γλωσσικού μαθήματος (λεξιλόγιο, συντακτικό και έκθεση), σε ξεχωριστή ώρα και με μεθόδους ανάλογες των γνωστικών μαθημάτων- στη γλωσσική διδασκαλία³⁹ αφετέρου, με την

³⁹ Το στίγμα του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας της γραμματικής, δίνεται με σαφήνεια και ακρίβεια από τον θεωρούμενο ως πρωτεργάτη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του '82 Α. Βουγιούκα (1994: 22): *«Με τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του 1982-1985 επιχειρείται να ενιαιοποιηθεί το γλωσσικό μάθημα, με κριτήρια περισσότερο ενδογλωσσικά. Οι τομείς που*

επέκταση αυτής πέρα από το επίπεδο της μορφής της γλώσσας, στο οποίο περιοριζόταν μέχρι τότε, σ' αυτό της σημασίας και της χρήσης της (Ellis 2006· Μήτσης 1998α & 2015· Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997) μέσω της άσκησης των μαθητών/τριών στον συνταγματικό και τον παραδειγματικό της άξονα –με τη μετακίνηση του κέντρου ενδιαφέροντός της από τη λέξη, ως βασικής μονάδας ανάλυσης της γλώσσας, στον απαρτισμένο λόγο, με μικρότερη φυσική μονάδα του την πρόταση, η οποία αντανακλά τη βαρύτητα που δίνεται στην έννοια της επικοινωνίας για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, τα νέα Προγράμματα για τη γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, απαντώντας στην αναγκαιότητα να συνδυάζεται κάθε φορά και ανάλογα με τις συνθήκες η γνώση του γλωσσικού συστήματος με την ικανότητα επιλογής των ορθών γραμματικών δομών που κρίνονται κατάλληλοι για την πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία, εισάγουν στη γλωσσική διδασκαλία δύο σημαντικές καινοτομίες. Κατά πρώτον, τη μελέτη των μορφοσυντακτικών φαινομένων εντός του περιβάλλοντος των κειμένων στα οποία λειτουργούν και σε αναφορά με τις συνθήκες υπό τις οποίες εκφέρεται ο λόγος, ώστε οι μαθητές να ανακαλύπτουν και να κατανοούν τη σχέση που συνδέει την πραγματικότητα με τη γλώσσα στις αυθεντικές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Κατά δεύτερον, την κατάργηση της διάκρισης μεταξύ των παραδοσιακών κλάδων του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό) και της Έκθεσης, η οποία εντάσσεται, πλέον, στο γενικότερο πλαίσιο της παραγωγής γλωσσικά και εξωγλωσσικά πλαισιωμένου γραπτού λόγου, αντλεί τα θέματά της από τη θεματική της διδακτικής ενότητας στην οποία ενσωματώνεται και αξιοποιεί τα γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα που διδάσκονται στο πλαίσιο της υπό την οπτική της κειμενικότητάς τους (Π.Δ. 438/1984 [για το Δημοτικό]⁴⁰ / Π.Δ. 438/1985 [για το Γυμνάσιο]⁴¹). Υπό αυτό το πρίσμα, ο γραπτός λόγος γίνεται αντιληπτός ως προϊόν συνδυασμού εξελιγμένης γλωσσικής και επικοινωνιακής δεξιότητας όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας και αξιολογείται με κριτήριο όχι μόνον τη γραμματικότητα αλλά και, κυρίως, την κοινωνική αποδεκτότητά του (Φτερνιάτη

ενιαιοποιούνται είναι: ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, γραφή, ορθογραφία, βασικό λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Στο επίπεδο του μαθητή η ενιαιοποίηση επιχειρείται βασικά με το εργαστηριακού τύπου βοήθημα Η γλώσσα μου, που περιέχει κείμενα και εργασίες πάνω σε διάφορες πλευρές της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας».

⁴⁰ ΦΕΚ 146/Α' /12-09-84.

⁴¹ ΦΕΚ 158/Α' /19-09-85.

2012α). Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί και η δραστική αλλαγή αντιμετώπισης των γραμματικών, λεξιλογικών και ορθογραφικών λαθών, που όχι μόνον «αποποινικοποιούνται», εφόσον δεν αλλοιώνεται η σημασία του μηνύματος, αλλά και αξιολογούνται για τη συστηματοποίηση της γλώσσας⁴².

Ωστόσο, σε πείσμα των «ευγενών» προθέσεων των συντακτών των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και παρά τα αδιαμφισβήτητα θετικά στοιχεία που εμπεριέχουν τα συγγραφέντα για την υλοποίησή τους βιβλία, χάρη στα νεότερα γλωσσολογικά και παιδαγωγικά δεδομένα τα οποία ενσωματώνουν, η προσπάθεια ανανέωσης του γλωσσικού μαθήματος μέσω μιας δημιουργικής και παραγωγικής διδακτικής διαδικασίας δεν ευωδόθηκε (Μήτσης 2001· Χασάπη-Χριστοδούλου 2012· Χαραλαμπίδης – Χατζησαββίδης 1997· Χοντολίδου 1990). Τις προδιαγραφές για την άσκηση γλωσσικής διδασκαλίας θεμελιωμένης στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας ως κοινωνικού δημιουργήματος και κοινωνικής πρακτικής, υπέσκαπτε η διατήρηση ορισμένων δομικών στοιχείων της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, από την οποία οι συγγραφείς τους δεν κατάφεραν να απαγκιστρωθούν: η επιλογή των κειμένων αναφοράς από το σώμα των λογοτεχνικών κειμένων -και μάλιστα σε διασκευή, πολλές φορές, σε τρόπον ώστε να εξυπηρετούν τη διδασκαλία συγκεκριμένων φαινομένων της ρυθμιστικής γραμματικής- με κριτήρια αισθητικά, μάλλον, παρά επικοινωνιακά· η πληθωριστική παράθεση ασκήσεων δομιστικού τύπου έναντι ελάχιστων με παραγωγικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα· η προώθηση της ομοιομορφίας και της ομοιογένειας της γλώσσας ως δεδομένου, με την απουσία αναφοράς στη γλωσσική ποικιλία και την έλλειψη ενδιαφέροντος για το ιδιαίτερο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών· η διάκριση του προφορικού από τον γραπτό λόγο,

⁴² Σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες, όπως καταγράφονται στα Βιβλία για τον Δάσκαλο έκδοσης του 1982, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των γραπτών παραγωγών των μαθητών, ο δάσκαλος δεν διορθώνει τα λάθη παρά αρκείται σε μια ένδειξη ότι έλεγξε τα γραπτά τους. Η διόρθωσή τους προτείνεται να γίνεται με δύο τρόπους. Αφενός, από τον ίδιο τον μαθητή σε μια διαδικασία αυτοδιόρθωσης του γραπτού του με βάση το βιβλίο, όταν αποτελεί αυτούσιο απόσπασμα από αυτό, ή, κατά προτίμηση, από τον πίνακα όπου την έχει γράψει εκ των προτέρων ο δάσκαλος και την αποκαλύπτει κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Αφετέρου, από όλη την τάξη, όταν η ορθογραφία γράφεται στον πίνακα από έναν ή περισσότερους μαθητές, στη βάση μιας μεθόδου συμμετοχικής ετεροδιόρθωσης. Κατά τη διάρκεια αυτής, ο διδάσκων αναλύει και εξηγεί με απλό και κατανοητό τρόπο τα λάθη σε αναφορά με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται χωρίς να παραπέμπει σε έτοιμους ορισμούς και αφηρημένους κανόνες εμπλέκοντας τα παιδιά σε μια διαδικασία διερεύνησης/ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης.

με τον πρώτο να υποβαθμίζεται και να περιθωριοποιείται -παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις και προτάσεις- αφού η χρήση του συρρικνωνόταν σε ερωταποκρίσεις επί της διδακτέας ύλης και σε ζητήματα του ενδοσχολικού περιβάλλοντος, και τον δεύτερο να εξάιρεται ως κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο για απαιτητικότερες χρήσεις στο πλαίσιο, όμως, μιας λειτουργικής οπτικής που αγνοούσε τον κοινωνικό και πολιτικό του χαρακτήρα (Baynham, 2002).

Σημαντικότερο ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, αποτέλεσε η απουσία συνέχειας από τα Προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου σ' αυτά του δευτέρου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των όποιων προσπαθειών καταβάλλονταν για την προώθηση της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας,. Τα αντίστοιχα Προγράμματα του Λυκείου του 1985 (Π.Δ. 479/1985)⁴³ και 1986 (Π.Δ. 428/1986)⁴⁴, δεν παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές έναντι εκείνων της Μεταπολίτευσης όσον αφορά στη γλωσσική διδασκαλία. Η τελευταία, εξακολουθεί να μη διαθέτει ιδιαίτερη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να ασκείται ευκαιριακά στο πλαίσιο επεξεργασίας των κειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της διόρθωσης των γραπτών εκθέσεων. Μόλις το 1989 αλλάζει η μορφή της (Π.Δ. 101/1989)⁴⁵ με την εισαγωγή των βιβλίων του μαθητή υπό τον τίτλο «Έκφραση - Έκθεση», τα οποία παρέχουν θεωρητικό υλικό για την υποστήριξη της διδασκαλίας της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση, με στόχο τη διαμόρφωση αποτελεσματικών χρηστών της -τόσο σε επίπεδο προφορικού όσο και γραπτού λόγου- σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η ατολμία ή απροθυμία των συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων να εφαρμόσουν -στο πλαίσιο μιας γενικότερης εθνικής γλωσσικής πολιτικής⁴⁶- δραστικές αλλαγές στα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας του γλωσσικού αντικειμένου με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμισή του, φαίνεται ότι αποτελεί συνάρτηση μιας παγιωμένης πραγματικότητας που αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι μόνον ως μέσο επικοινωνίας, αλλά, κυρίως, ως συμβολικό μέσο δήλωσης της

⁴³ ΦΕΚ 170/Α'/07-10-85.

⁴⁴ ΦΕΚ 201/Α'/17-12-86

⁴⁵ ΦΕΚ 44/Α'/08-02-89.

⁴⁶ Είναι παγκοίμως γνωστό ότι το «τι» διδάσκεται στο σχολείο και «πώς», συνιστά πολιτικό θέμα (Apple 1986), υπό την έννοια ότι καθορίζεται και ελέγχεται κεντρικά, από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, μέσω των επίσημων θεσμικών κειμένων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που ο σχεδιασμός τους σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί απλά τεχνικό ζήτημα.

πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητας –κατ’ επέκταση, ως δείκτη συνοχής του συλλογικού σώματος και παράγοντα κοινωνικού ελέγχου (Τοκατλίδου 2002: 114). Αυτό, τουλάχιστον, συνάγεται από το γεγονός ότι, παρά τη ρητορική περί επιδιώξεων ανανέωσης της γλωσσικής διδασκαλίας με την εισαγωγή παιδαγωγικών/διδασκικών καινοτομιών συμβατών με τις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις, ο βασικός σκοπός του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας μεταφέρεται αναλλοίωτος από τα Προγράμματα του ’76, με κέντρο εστίασής του τη σχέση γλώσσας και πολιτισμού. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται, σύμφωνα με αυτόν, πρωτίστως ως πολιτισμικό προϊόν συνδεδεμένο με τις πολιτισμικές αξίες και το ήθος του ελληνικού λαού, κατευθύνοντας σε μια ηθικοποιητικού και φρονηματιστικού χαρακτήρα προσέγγισή της σε αναφορά με τις ιδέες της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, και δευτερευόντως ως επικοινωνιακό εργαλείο (Παπαδοπούλου 2019: 71).

Μια τέτοια προσέγγιση, δεν άφηνε περιθώρια για τη διδασκαλία της γλώσσας στην αυθεντική επικοινωνιακή της διάσταση, η οποία προϋποθέτει τη σύνδεσή της με την κοινωνική ζωή και την αναγνώριση του ρόλου της στην κατασκευή της. Πρόσθετους ανασταλτικούς παράγοντες, εξάλλου, προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούσαν οι περιορισμένες γενικού χαρακτήρα οδηγίες που παρέχονταν από τα θεσμικά κείμενα για τον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης των διδακτικών βιβλίων στην προοπτική της λειτουργίας της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, η απουσία προτάσεων για δημιουργική και παραγωγική διδακτική διαδικασία και, κυρίως, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου στη βάση των προσανατολισμών των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ξωχέλλης κ.ά. 1992)⁴⁷.

⁴⁷ Η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία των νέων γλωσσικών Προγραμμάτων και στους τρόπους μεταφοράς της στη διδακτική πράξη και η αδιαφορία της Πολιτείας για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους αναφορικά με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις στους τομείς της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής του γλωσσικού αντικειμένου, σε συνδυασμό με την απουσία υποστήριξής τους στην εφαρμογή των νεοεισαχθέντων μεθόδων διδασκαλίας του, είχε ως αποτέλεσμα να μην υλοποιηθεί ο βασικός στόχος των θεσμικών κειμένων για τη μετατροπή της σε μια δημιουργική και παραγωγική διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις νέες διδακτικές απαιτήσεις, ανήγαγαν στην πλειονότητά τους το διδακτικό εγχειρίδιο σε αυθεντία και απόλυτο καθοδηγητή τους στη διδασκαλία της γλώσσας, τα βήματα που θα ακολουθούσαν και τις πρακτικές/τεχνικές τις οποίες θα εφαρμόζαν (Μήτσης 2001) αναγνωρίζοντάς του κεντρική θέση στη γλωσσική διδασκαλία, την οποία εξακολουθεί να διατηρεί ως κανονικότητα μέχρι σήμερα. Αρκετοί, εξάλλου, κατέφυγαν στο σχολικό βιβλίο αξιοποιώντας το ως έρεισμα για να διδάξουν τη γλώσσα εφαρμόζοντας αυτά που ήξεραν, αυτά τα οποία είχαν οι ίδιοι διδαχθεί

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι υπήρχε διάσταση ανάμεσα στους στόχους των γλωσσικών Προγραμμάτων ως προθέσεων και αυτών που πραγματικά υπηρετούνταν από τις επιλογές ύλης, υλικού και διδακτικών τεχνικών αξιοποίησής του. Παρά τη διαφαινόμενη στα θεσμικά κείμενα προοπτική για προσέγγιση της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση, στην πραγματικότητα η διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου υπήκουε, κατά βάση στη δομική προσέγγισή της περιορίζοντας την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο (Φτερνιάτη 2012α). Ιδιαίτερα αγνοήθηκε η επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η γραπτή έκφραση δεν θεωρείτο καν -στην Πρωτοβάθμια, κυρίως, Εκπαίδευση- αντικείμενο για διδασκαλία, η οποία περιοριζόταν σε παροχή περιστασιακών γενικών οδηγιών όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και σε διόρθωση, κατά την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων, τυπικών σφαλμάτων και λαθών που αφορούσαν, κατά βάση, στη γραμματικότητά τους, χωρίς καθοδήγηση των μαθητών για τη συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους, αλλά και των δυνατοτήτων τους να τις διορθώσουν (Παπούλια-Τσελέπη 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο, η επάρκεια στη χρήση της γραπτής γλώσσας, γινόταν αντιληπτή ως προϊόν φυσικού «χαρίσματος», αδιάβροχο από διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές και ανεπηρέαστο από μορφές και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους.

4.3.3 Από την επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου στην κοινωνικο-πολιτισμική του προοπτική: Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Παρά τις ανεπάρκειες που τους καταλογίσθηκαν και τις υπαρκτές αδυναμίες τους να προωθήσουν αποτελεσματικά την παράλληλη καλλιέργεια της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και να αναδείξουν την επικοινωνιακή διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου, τα γλωσσικά Προγράμματα του 1985 εγκαινίασαν μια κυρίαρχη μέχρι σήμερα αντίληψη και πρακτική για τη γλωσσική διδασκαλία, την επικοινωνιακή, που θα διευρυνθεί στα επόμενα Αναλυτικά Προγράμματα του γλωσσικού αντικειμένου για να συμπεριλάβει στην κειμενική της

εστιάζοντας στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού ως αυτοσκοπού, κατά τον παραδοσιακό τρόπο.

προσέγγιση και την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή, η προτεραιότητα στη διδασκαλία της γλώσσας δεν αποδίνεται στη μορφή της, αλλά στο περιεχόμενο και τις επικοινωνιακές λειτουργίες αυτής –ως μέσου κριτικής προσέγγισης της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και την οποία, παράλληλα, διαμορφώνει. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γραπτή έκφραση, που η ερμηνεία του περιεχομένου και της λειτουργίας της σ' ένα προσδιορισμένο επικοινωνιακά περιβάλλον αποτελεί το κεντρικό ζητούμενο μιας γλωσσικής διδασκαλίας στοχευμένης στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών αφενός, να κατανοούν και να ερμηνεύουν διάφορους τύπους λόγου αντιμετωπίζοντάς τους κριτικά και αφετέρου, να παράγουν αποτελεσματικό επικοινωνιακά γραπτό λόγο για την επίτευξη των κοινωνικών σκοπών που θέτουν σε κάθε τομέα δράσης τους.

Υπό αυτή τη θεώρηση, ο γραπτός λόγος προσλαμβάνεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται τόσο ως κοινωνικό δημιούργημα το οποίο αναπτύσσεται μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο στη βάση κοινωνικών συμβάσεων και αλληλεπιδράσεων –κατά συνέπεια, το εμπεριέχει εγγενώς (Hayes 1996: 12), όσο και ως κοινωνική πρακτική που κατασκευάζει πραγματικότητες, τοποθετεί τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις και δομεί σχέσεις εξουσίας (Fairclough 1989). Η παραγωγή του, δε, συνδέεται σε επίπεδο Γραμματισμού -ως κοινωνικής πρακτικής η οποία αποκτά συγκεκριμένη σημασία και αξία σε συνάρτηση με το ιστορικο-κοινωνικό της συγκείμενο, την κυρίαρχη ιδεολογία και τις επικρατούσες εξουσιαστικές δομές εντός των οποίων πραγματώνεται κάθε φορά (Παραδέλλης 1997)- με τον Κριτικό Γραμματισμό –υπό την έννοια του συνόλου των γνώσεων, των γνωστικών διαδικασιών και των δεξιοτήτων που καθιστούν ένα άτομο ικανό να σκέφτεται, να δημιουργεί και να αμφισβητεί στο πλαίσιο της ενεργής και συνειδητής κοινωνικής του δράσης (Baynham 2002: 12) ελέγχοντας διά του γραπτού λόγου το περιβάλλον και τη ζωή του, γενικότερα (Χατζησαββίδης 2007).

Η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση -ως κοινωνικο-πολιτισμικής δράσης ενταγμένης στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό της συγκείμενο (Gee 2008: 182)- με αντικείμενο διδασκαλίας το κείμενο, θεωρούμενου ως ιστορικο-πολιτικού και κοινωνικο-σημειωτικού προϊόντος και ανθρώπινης κατασκευής άμεσα συνδεδεμένης με το «περιβάλλον» δημιουργίας της, κάνει δειλιά την εμφάνισή της σε επίπεδο ρητορικής και παιδαγωγικών προσανατολισμών στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, που διακρίνεται για

την προσπάθεια να αντιμετωπισθεί η εκπαίδευση ως «όλον». Κατ' αντιστοιχία, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα συγκροτούν, για πρώτη φορά, ένα ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το οποίο κρατάει αποστάσεις από τα ακραιφνώς στοχοθετικά προγράμματα, με την έννοια ότι λαμβάνει υπόψη του τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες ικανότητες/δεξιότητες των μαθητών, τις προσωπικές τους στρατηγικές για την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση, καθώς και την αυτονομία της μαθησιακής τους δράσης⁴⁸.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα νέα γλωσσικά Προγράμματα Σπουδών φαίνεται να ενσωματώνουν τις νεότερες κατακτήσεις της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και των Επιστημών της Αγωγής (Σπανός & Μιχάλης 2012) σε μια προσπάθεια ευθυγράμμισής τους με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, γενικά, και της γλώσσας, ειδικότερα, την οποία καθιστούν επιβεβλημένη οι κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις, τοπικές και διεθνείς, στη συγκεκριμένη συγκυρία: η εντεινόμενη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Βεργόπουλος 1999), που ευνοεί, αλλά και απαιτεί την επικοινωνία των πολιτών σε διεθνές επίπεδο για την ικανοποίηση των αναγκών της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς (ευέλικτης) εργασίας σε συνθήκες ανταγωνιστικής εμπορευματικής οικονομίας (Παυλίδης 2007)· η επιτάχυνση των διαδικασιών ενοποίησης της Ευρώπης σ' όλους τους τομείς της οικονομικής και της κοινωνικής ζωής και η αναγκαιότητα να συνταχθεί η χώρα στις ευρωπαϊκές προτεραιότητες προκειμένου να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ONE) (Μπουζάκης 2006)· η διεύρυνση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας εξαιτίας της κατακόρυφης αύξησης των μεταναστευτικών ροών προς τη Δύση –παράγωγου της «νέας τάξης πραγμάτων» σε συνθήκες ύστερης νεωτερικότητας (Bauman 2004), η οποία δοκιμάζει τη συνοχή του συλλογικού της σώματος (Modood & Werber, 1997)· η επανάσταση στον τομέα των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και, βέβαια, τα χρονίζοντα προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση.

⁴⁸ Είναι χαρακτηριστικό, επί του προκειμένου, ότι στο μακροσκελές εισαγωγικό του σημείωμα ο όρος «σκοπός» της γλωσσικής διδασκαλίας, που προτασσόταν στα προηγούμενα, αντικαθίσταται από αυτόν του «προορισμού», ο οποίος παραπέμπει σημειωτικά στο καταληκτικό σημείο μιας εξελικτικής διδακτικής διαδικασίας με ενεργά υποκείμενα τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Σ' αυτό το επιστημονικό και κοινωνικό, συνάμα, περιβάλλον, τα ενταγμένα στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών γλωσσικά Προγράμματα εδράζονται φιλοσοφικά στη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικού και επικοινωνιακού φαινομένου που πραγματώνεται κατά τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θεμελιώνονται παιδαγωγικά στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού (Υ.Α. Γ2/1088)⁴⁹, ως παιδαγωγικού πλαισίου που έχει στόχο του τη σύνδεση της μάθησης, γενικά, και της γλωσσικής μάθησης, ειδικότερα, με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να αναπτυχθούν σε κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα και αυτόνομα δρώντες πολίτες (Χατζησαββίδης 2007α: 30). Για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού βασίζονται τη γλωσσική διδασκαλία στις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας, βασικούς άξονες της οποίας αποτελούν α) η αναγνώριση των κειμένων, προφορικών και γραπτών, ως γλωσσικών ενοτήτων με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή, οι οποίες φέρουν τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες και ασκούν συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε δεδομένα κοινωνικά συμφραζόμενα (Χατζησαββίδης 2007α), β) η εξοικείωση των μαθητών με τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ιδεολογικές χρήσεις της γλώσσας μέσω της επεξεργασίας με κριτικό τρόπο διαφορετικών κειμενικών λόγων –συνδεδεμένων με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες και γ) η παραγωγή από πλευράς αυτών διαφορετικών ειδών κειμένων και εναλλακτικών εκδοχών λόγου επικοινωνιακά πλαισιωμένων σε τρόπον ώστε να γίνονται κοινωνικά αποδεκτά (Φτερνιάτη 2012α).

Η μετακίνηση, στη βάση των αρχών της κειμενογλωσσολογίας, του επίκεντρου των διδακτικών προσεγγίσεων από τη μικροδομή της γλώσσας (λέξη, πρόταση) στη μακροδομή της ως κειμένου με γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα και υφολογική ταυτότητα (Ματσαγγούρας 2001: 15), που εισηγούνται οι συντάκτες του Προγράμματος, σηματοδοτεί μια ρήξη με το διδακτικό παρελθόν του γλωσσικού μαθήματος. Απορρίπτεται έμμεσα το κυρίαρχο για πολλά χρόνια στη γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακό μοντέλο των νεκρών γλωσσών και καθίσταται ευδιάκριτη η προσπάθεια απεγκλωβισμού της διδασκαλίας από τη σχολαστικιστική ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και η στροφή της στην προσέγγιση αυτής ως

⁴⁹ ΦΕΚ 561/Β'/5-3-1999.

ζωντανής εν λειτουργία γλώσσας, ενιαίας και συνεχούς στην εξελικτική της πορεία από την αρχαιότητα μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ 1999β: 52).

Σ' αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται ως φυσική ιδιότητα της γλώσσας η ποικιλότητα (Halliday & Hasan 1985), γεγονός που εκφράζεται στο εισαγωγικό σημείωμα του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών με την επίδειξη μιας ευαισθητοποίησης όσον αφορά τόσο σε επίπεδο διαλέκτων όσο και άλλων ξένων γλωσσών. Ωστόσο, η αμφισβήτηση της ομοιογένειας της γλώσσας εν χρήσει, που διατυπώνεται έμμεσα ως πρόθεση σχεδιασμού των νέων προγραμμάτων⁵⁰, δεν βρίσκει ανταπόκριση στα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή τους, καθώς τα τελευταία βασίζουν τη συγγραφή τους στην αρχή της γλωσσικής ομοιομορφίας της τάξης αγνοώντας το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών και παραβλέποντας τις κοινωνικά προσδιορισμένες γλωσσικές τους αφετηρίες και διαφορές στη χρήση της γλώσσας τόσο ως προφορικού όσο και ως γραπτού λόγου (Αγγελάκος 2006· Κατσαρού 2003· Κουτσογιάννης 2011).

Η ίδια διάσταση μεταξύ αρχών, προσανατολισμών και στόχων του νέου Προγράμματος και των εφαρμογών τους στα χρησιμοποιούμενα βιβλία για τον μαθητή -προϊόντα της αναθεώρησης αυτών της γλωσσικής μεταρρύθμισης του '82-'85- παρατηρείται και στο πεδίο της πρακτικής διδασκαλίας της γλώσσας. Ενώ σε επίπεδο επιδιώξεων των συντακτών του Προγράμματος προωθούνται οι νέες επιστημολογικές εξελίξεις της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχογλωσσολογίας, της κειμενογλωσσολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της ανάλυσης λόγου, με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας των μαθητών, τα περιεχόμενα και η δομή των εγχειριδίων τις αντιστρατεύονται. Η φιλοσοφία και η λογική που τα διέπει υπακούουν, κατά βάση, στις αρχές της δομιστικής προσέγγισης της γλώσσας, όπως αποδεικνύεται από τις εργασίες και τις ασκήσεις τις οποίες εμπεριέχουν. Οι τελευταίες, εστιάζουν στη δομή της γλώσσας -και μάλιστα, της πρότυπης γλωσσικής νόρμας- ως συστήματος δίνοντας έμφαση στη συνταγματική της

⁵⁰ Οι σαφείς αναφορές του Προγράμματος στη γλωσσική ποικιλία, κοινωνική και γεωγραφική, είναι ενδεικτικές, σύμφωνα με τον Χααραλαμπόπουλο (2001), της αποστασιοποίησης των συντακτών του από την κυρίαρχη μέχρι τότε κανονιστική αντίληψη ότι η μόνη γλώσσα που άξιζε να διδάσκεται και να χρησιμοποιείται ήταν η επίσημη γραπτή και εκφράζουν την τάση για επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους της από τους γλωσσικούς τύπους και τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις στο γλωσσικό μήνυμα και την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας.

διάσταση σε βάρος της παραδειγματικής και της πραγματολογικής, με αποτέλεσμα να λειτουργούν αποτρεπτικά στην παραγωγή λόγου ενταγμένου σε πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης και ανασταλτικά στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα (Παπαδοπούλου 2019: 86).

Κατά τον ίδιο τρόπο καταστρατηγείται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και η εισήγηση των συντακτών του Προγράμματος, κοινή για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από την Προσχολική (Υ.Α. Γ1/58)⁵¹ μέχρι και τη Δευτεροβάθμια (Υ.Α. Γ2/1088)⁵², να τύχει κατά τη γλωσσική διδασκαλία ισότιμης αντιμετώπισης και μεταχείρισης ο προφορικός με τον γραπτό λόγο, σε μια ένδειξη αναγνώρισης της σημασίας που έχει η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων χρήσης της φυσικής γλώσσας εν λειτουργία, «ως δράσης και ενέργειας», για την αποτελεσματική διεκπεραίωση δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και περιστάσεις. Παρά το γεγονός ότι στα εγχειρίδια προκρίνεται η δομιστική προσέγγιση της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζεται θεωρητικά προτεραιότητα στη φυσική εκδοχή της, η έμφαση δίνεται στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, για λόγους, προφανώς, που έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα των σύγχρονων υψηλά εγγράμματων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών. Των αναγνωρισμένων ως «κοινωνιών της γραπτής επικοινωνίας», που η ένταξη σ' αυτές και η ανταπόκριση στις υψηλές απαιτήσεις τους προϋποθέτουν δεξιότητες παραγωγής και χρήσης ισχυρού γραπτού λόγου -ως κοινωνικής δραστηριότητας και όχι ως απλής γνωσιακής ικανότητας- πέραν αυτού της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει πρωτίστως ικανότητες επαρκούς χειρισμού της γραπτής έκφρασης, η πρόσληψη και παραγωγή της οποίας απαιτούν την άριστη γνώση του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, που υπερβαίνει τα όρια της απλής αναπαραγωγής και κατανόησης γραφημάτων ή της «ορθής» χρήσης του γραφημικού κώδικα σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης και ορθογραφίας και προϋποθέτει συστηματική διδασκαλία. Σ' αυτή την αναγκαιότητα φαίνεται ότι επιχειρεί να ανταποκριθεί η γλωσσική διδασκαλία δίνοντας στην πράξη προτεραιότητα στον γραπτό λόγο με στόχο τη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών -την οποία έχουν αναπτύξει, ούτως ή άλλως, σε επίπεδο

⁵¹ ΦΕΚ 93/Β'/10-2-1999.

⁵² ΦΕΚ 561/Β'/5-3-1999.

προφορικό στο περιβάλλον τους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη που το συναπαρτίζουν- σε απαιτητικότερες χρήσεις της γλώσσας, στις οποίες, μάλιστα, υστερούν περισσότερο τα παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα (Κωστούλη 1997).

Η καλλιέργεια των ικανοτήτων κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης του γραπτού λόγου, αποτελεί προτεραιότητα και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα τα οποία εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την Προσχολική έως τη Δευτεροβάθμια. Ενδεικτικό στοιχείο αυτής της προτεραιότητας -η οποία, σημειωτέον, διαψεύδει τη ρητορική των θεσμικών κειμένων περί ισότιμης αντιμετώπισης του προφορικού και του γραπτού λόγου- και των κοινωνικών παραμέτρων που την υπαγορεύουν, αποτελεί ο δηλωμένος βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας για το Νηπιαγωγείο, που ορίζεται ως *«η καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή»* (Υ.Α. Γ2/21072β/2003)⁵³. Σ' αυτή την προοπτική, τα νέα γλωσσικά Προγράμματα συντάσσονται σε επίπεδο πολιτικής πρόθεσης στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και εισηγούνται μια γλωσσική διδασκαλία η οποία συνδέει τον γραπτό λόγο με την κοινωνική πραγματικότητα δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση του, ενώ έχει κύριο ζητούμενο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη διαρκή βελτίωση των ικανοτήτων τους ερμηνείας και παραγωγής γραπτού κειμένου στη βάση της κριτικής επίγνωσης των ποικίλων μορφών του γραπτού λόγου και των λειτουργιών του ως κοινωνικής πρακτικής με συγκεκριμένη προθετικότητα και στοχοθεσία⁵⁴. Εκείνο που ξενίζει και προκαλεί προβληματισμό στην προκειμένη περίπτωση είναι το κατά πόσον συνάδει ο Λόγος του Κριτικού Γραμματισμού, το πνεύμα του οποίου φαίνεται να διέπει τα γλωσσικά Προγράμματα, με τις αρχές της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, η οποία προβάλλεται ως γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό (Γρόλλιος 2011)⁵⁵ –και μάλιστα, σε

⁵³ ΦΕΚ 304/Β'/13-3-03

⁵⁴ ΦΕΚ 1376/Β'/18-10-2001: 1628

⁵⁵ ΦΕΚ 303/Β'/13-03-03: 14: *«Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους».* (η υπογράμμιση, δική μας)

αντικατάσταση αυτού που καταγράφεται στην επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ-ΠΙ για τον σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των κατά τάξη ΑΠΣ⁵⁶.

Από μια γενική εκτίμηση των Προγραμμάτων στο σύνολό τους, προκύπτει ότι αυτά αποτελούν μάλλον μια συνέχεια των προηγούμενων τόσο ως προς τη φιλοσοφία και τους στόχους όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία (Αγγελάκος 2003. Χατζησαββίδης 2007α), με την έννοια ότι οι συντάκτες τους αξιοποιούν -τουλάχιστον σε φραστικό επίπεδο- όλες τις γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που ενσωματώνουν τα προγενέστερα, αν και όχι ισότιμα (Χατζησαββίδης 2007), είτε δίδοντας σ' αυτές μεγαλύτερη έμφαση είτε υβριδοποιώντας τις με κάποιες διδακτικές πρακτικές εδρασμένες στις αρχές του κονστρουκτιβισμού. Κυρίαρχη θέση ανάμεσα σ' αυτές κατέχει, όπως δηλώνεται κατ' επανάληψη στα βιβλία του Γυμνασίου για τον Εκπαιδευτικό, στη γλωσσική διδασκαλία η τάση της επικοινωνιακής προσέγγισης με επίκεντρο το κείμενο *«στις πολλές και ποικίλες μορφές τις οποίες συναντά ή θα συναντήσει ο μαθητής στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον του»* (Βιβλία για τον Εκπαιδευτικό Α' και Β' Γυμνασίου, σ. 7) και πεδίο μελέτης κι εργασίας τη γλώσσα των διαφόρων κειμενικών ειδών στη λειτουργία της -τόσο ως δομικού συστήματος όσο και ως χρήσης σε διάφορα περιβάλλοντα και επίπεδα- στενά συνδεδεμένης με κοινωνικές παραμέτρους. Ανώτερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, η ενδυνάμωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, νοουμένης ως ικανότητας να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα σε ποικίλα συμφραζόμενα και, παράλληλα, να ελέγχουν κριτικά και εμπειριστατωμένα αυτές τις χρήσεις της (Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Γ' Γυμνασίου, σ. 75).

Σ' αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται σε επίπεδο επίσημης ρητορικής για τη διδασκαλία-εκμάθηση της γραπτής γλώσσας στις χρήσεις της και για την παραγωγή γραπτού κειμενικού λόγου από μέρους των μαθητών ως γλωσσικού τομέα που χρήζει αναβάθμισης για την ικανοποίηση διττού στόχου: την κατάλληλη προετοιμασία αυτών ως κοινωνικών υποκειμένων που θα συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Baynham 2002: 21) και ως αυτόνομων, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών –ικανών αφενός, να «διαβάζουν» τον λόγο ποικίλων κειμενικών ειδών υπό

⁵⁶ ΦΕΚ 1366/ Β' / 18-10-2001: *«Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη»*. (η υπογράμμιση, δική μας)

την κοινωνικο-σημειωτική οπτική του και να τον ελέγχουν κριτικά έχοντας επίγνωση ότι «κατασκευάζει» ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες, πολιτισμό και κοινωνικές πραγματικότητες μέσω ιδεολογικά προσδιορισμένων τρόπων που αντανακλούν σχέσεις εξουσίας και αφετέρου, να τον αξιοποιούν αποτελεσματικά για την αποδόμηση ή την αναδόμηση αυτών των πραγματικοτήτων (Luke 2000).

Προς αυτή την κατεύθυνση, επαναπροσδιορίζεται η παραγωγή γραπτής έκφρασης για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και επανανοηματοδοτείται με τη διεύρυνση του εννοιολογικού περιεχομένου της ώστε να συμπεριλάβει πέραν της Έκθεσης, η οποία παραπέμπει σε παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές, όλα τα ενταγμένα σε επικοινωνιακά πλαίσια γραπτά κείμενα που δημιουργούν οι μαθητές, τις πάσης φύσεως γραπτές ασκήσεις για το σπίτι και τις συνθετικές εργασίες – διαθεματικές δραστηριότητες με τη μορφή project στις οποίες συμμετέχουν (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ 2003: 3792). Τα προς γραπτή πραγμάτευση θέματα επιλέγονται -σύμφωνα με τις οδηγίες που ίσχυαν για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση από το 2000- σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα της υποενότητας ή της ενότητας στην οποία εντάσσεται η παραγωγή γραπτού λόγου, αναφέρονται στο περιβάλλον των μαθητών/τριών και σε κοινωνικά ζητήματα, πλαισιώνονται επικοινωνιακά και προσδιορίζονται κειμενικά. Δίνεται, εξάλλου, βαρύτητα σε δραστηριότητες ανάπτυξης γραπτής έκφρασης βασισμένες σε πολυτροπικά κείμενα, στα οποία συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, καθώς η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη πρόσληψης πληροφοριών με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (Kress & Leeuwen, 1996), ενώ και οι προσλαμβάνουσες των μαθητών εντός και εκτός σχολείου είναι κυρίως πολυτροπικές (Χοντολίδου, 2005). Καθ' όμοιο τρόπο, τα θέματα που καλούνται να διεξέλθουν γραπτά οι μαθητές του Λυκείου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, σχετίζονται με τα «*Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση*» που εμπεριέχονται στα βιβλία του μαθητή «*Έκφραση – Έκθεση*», που πρωτοεισήχθηκαν στον β' κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1989, και αφορούν σε ζητήματα κοινωνικά, επιστημονικά, πολιτικά, ηθικά ...

Η σημασία την οποία αποδίδουν τα ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου για τη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών στη βάση ενός μεθοδολογικού πλαισίου που προσβλέπει στη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα και πριμοδοτεί την αυτενεργή έκφραση των παιδιών ως προϊόντος κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ

τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό, αποτυπώνεται και στην έμφαση η οποία δίνεται στις διαδικασίες της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης, στη σύγχρονη μορφή τους ως οργανικών στοιχείων της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, που ανάγονται σε καθοριστικούς παράγοντες βελτίωσης της επάρκειάς τους στη χρήση του γραπτού λόγου (Αργυροπούλου 2006· Κατσαρού & Τσέλιου 2006).

Ωστόσο, τις εισηγήσεις των συντακτών των Προγραμμάτων για την αξιοποίηση, έστω και ανισομερώς, των σύγχρονων επιστημονικών τάσεων που κυριαρχούν στην Παιδαγωγική, και ειδικά στην Παιδαγωγική της γλώσσας και εκπορεύονται από τις αρχές του Γραμματισμού, όπως ορίζεται εννοιολογικά στο πλαίσιο της σημερινής υψηλά εγγράμματης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, καθώς και τις προτάσεις τους για ενδυνάμωση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών αναφορικά με τον γραπτό λόγο και τη χρήση του, αποδυναμώνουν διάφοροι παράμετροι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά πρώτον, η «κλειστότητα» των ίδιων των γλωσσικών Προγραμμάτων –παράγωγο του στοχοθετικού προσανατολισμού τους (Μπονίδης 2003), που κατακερματίζει το γλωσσικό αντικείμενο δημιουργώντας περιορισμούς στην προσέγγισή του ως αδιάσπαστου όλου, ακυρώνει a priori τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της διδακτικής-μαθησιακής πράξης, δεν ευνοεί την ελευθερία δράσης των συμμετεχόντων σ' αυτή αφενός, δίνοντας βαρύτητα στο προϊόν της μάθησης και όχι σ' αυτή καθευτήν τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας εν λειτουργία και αφετέρου, υποβιβάζοντας τη γλωσσική διδασκαλία σε μια απλή ελεγκτική διαδικασία κάποιων ενεργειών με κριτήριο το αποτέλεσμα της και δυσχεραίνει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικά επικοινωνιακά γεγονότα που θα ανέπτυσαν τις ικανότητες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Κατά δεύτερον, ο εγκλωβισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνικοπολιτισμική και παιδαγωγική παράδοση της χρήσης του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, κοινού για όλα τα σχολεία της επικράτειας (Χατζησαββίδης, 2007· Χατζησαββίδης 2007α), που αγνοώντας το διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο αντιλαμβάνεται ως ομοιογενές, παραγνωρίζει τη σημασία των προηγούμενων, ιδιαίτερων, γνώσεων, εμπειριών και αναπαραστάσεων του/της μαθητή/τριας ως σημείου εκκίνησης για την εισαγωγή του/της στον εγγράμματο γραπτό λόγο.

Πιο σημαντικό ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση των σύγχρονων τάσεων αναφορικά με τη διδακτική του γλωσσικού αντικειμένου, αποτελεί η αδιαφορία της πολιτείας να υποστηρίξει το απαιτητικό έργο των εκπαιδευτικών -τους θεσμικά υπεύθυνους, σημειωτέον, για την υλοποίηση των Προγραμμάτων⁵⁷- που η εφαρμογή του προαπαιτεί την επαφή και εξοικείωσή τους με νέα πεδία γνώσεων και πληροφοριών όπως και την κατάρτισή τους σε καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, άγνωστες μέχρι τότε στη διδακτική πρακτική. Για τους συντάκτες του Προγράμματος, αλλά και τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι ορίζουν το θεσμικό πλαίσιο σχεδιασμού τους, φαίνεται ότι είναι αρκετά υποστηρικτική βάση η «προσέγγιση» του γλωσσικού αντικειμένου που προτείνεται, η οποία, ωστόσο, δεν συνιστά παρά ένα σύνολο θεωρητικών και φιλοσοφικών αρχών οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν στην πράξη με διάφορες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές/τεχνικές. Αυτό τουλάχιστον συνάγεται από την έλλειψη μιας συνεχούς, συγκροτημένης και καθολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα, με στόχο τη διαρκή επικαιροποίηση των γνώσεών τους αναφορικά με τις επιστημολογικές εξελίξεις στο πεδίο της και τις συμβατές με αυτές καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας του γλωσσικού αντικειμένου. Υπό αυτή την έννοια, οι ευγενείς προθέσεις που εκφράζονται στον επίσημο θεσμικό λόγο για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών/τριών, ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σύγχρονη κοινωνία της γραπτής επικοινωνίας ως ελεύθεροι, δημοκρατικοί πολίτες, με κριτική και υπεύθυνη στάση, μέσω της κατάκτησης από μέρους τους του βασικού γλωσσικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 3778), δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην εκπαιδευτική πράξη. Οι όποιες μεθοδολογικού χαρακτήρα αλλαγές εισάγονται στο γλωσσικό μάθημα αναφορικά με τη συστηματική διδασκαλία γραπτού λόγου με προοπτική την απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την εκμάθηση στρατηγικών από μέρους των παιδιών για την παραγωγή γραπτών

⁵⁷ Στο κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας για το γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 54) αναφέρεται ρητά: «Η διδακτική προσέγγιση που προκύπτει υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και τους στόχους κάθε μαθήματος», γεγονός που προϋποθέτει να έχει «επίγνωση των σκοπών και των στόχων», να διαθέτει «βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση», να είναι «επινοητικός» και να «αναλαμβάνει πρωτοβουλίες», ώστε να «αποκολληθεί από μια κατάσταση αδράνειας» και να φτάσει στη «δράση της προσαρμοστικής διαδικασίας».

κειμένων επικοινωνιακά «ορθών» και κοινωνικά αποδεκτών, χάνουν σε μεγάλο βαθμό τη δυναμική και την αποτελεσματικότητά τους.

4.3.4 Ο γραπτός λόγος στο Πρόγραμμα του 2011 υπό το πρίσμα των σύγχρονων επιστημονικών τάσεων και ιστορικών-κοινωνικών αναγκαιοτήτων

Το 2011 δημοσιεύτηκαν νέα ΑΠΣ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και την Α΄ τάξη του Λυκείου, τα οποία εφαρμόστηκαν πιλοτικά τον ίδιο χρόνο σε 188 σχολικές μονάδες του Δημοτικού και του Γυμνασίου με προοπτική τη γενίκευση της εφαρμογής τους σε όλα τα σχολεία της επικράτειας από τον επόμενο ή μεθεπόμενο χρόνο (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015). Η σύνταξή τους για την αντικατάσταση γλωσσικών προγραμμάτων που είχαν εκπονηθεί προ οκτώ μόνον ετών και είχαν αρχίσει να υλοποιούνται πριν από πέντε μόλις χρόνια με τη συγγραφή διδακτικού υλικού για την εφαρμογή τους στην πράξη, υπαγορεύτηκε από την εκτίμηση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας ότι το ΔΕΠΠΣ και τα ανά τάξη αντίστοιχα ΑΠΣ του γλωσσικού αντικειμένου δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο ζητούμενο της προώθησης δραστικών αλλαγών στο σχολείο για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Επί του προκειμένου, για τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών όσον αφορά στη λειτουργική χρήση της γλώσσας ως επικοινωνιακού μέσου και κοινωνικο-πολιτισμικού προϊόντος. Αυτή την υστέρηση των Προγραμμάτων του 2003 -που ως αιτίαση θεωρείται έωλη, δεδομένου ότι δεν βασίζεται σε κάποια αξιολόγησή τους από επίσημο φορέα- ήρθε να «θεραπεύσει» το νέο Πρόγραμμα, ως σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα, μέσω του οποίου επιχειρείται από την ελληνική Πολιτεία για τέταρτη φορά μέσα σε μια δεκαετία ο εκσυγχρονισμός του πεδίου της γλωσσικής διδασκαλίας.

Υπό αυτή την οπτική, το γλωσσικό πρόγραμμα του 2011 επιδιώκει, σύμφωνα με τους συντάκτες του, να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές που σημειώνονται διεθνώς από τη δεκαετία του '90 -τομή στην παγκόσμια ιστορία λόγω της αλλαγής στον διεθνή συσχετισμό των δυνάμεων που επέφερε η κατάρρευση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού- και στο νέο περιβάλλον επικοινωνίας, με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες και παραμέτρους του, το οποίο δημιούργησε η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας (Αναστασιάδη κ.ά. 2015). Απώτερος σκοπός του, να καθιερώσει μια νέα

πραγματικότητα στον εκπαιδευτικό χάρτη της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση των δεδομένων της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού αντικειμένου, που εκπορεύονται από την έννοια του Κριτικού Γραμματισμού, στις αρχές του οποίου συντάσσεται το εν λόγω πρόγραμμα (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 5)⁵⁸, χωρίς, όμως, «να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 7), στην «κλασική», προφανώς, διάστασή του ως ικανότητας ελέγχου με τρόπο ορθολογικό της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου (Traves 1992).

Η κατά δήλωση των συντακτών του προγράμματος αξιοποίηση από κοινού και σε συσχετισμό μεταξύ τους σύγχρονων διδακτικών τάσεων που κινούνται στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού και παραδοσιακών διδακτικών αρχών στοχευμένων στην καλλιέργεια του Γλωσσικού Γραμματισμού, δημιουργεί προβληματισμούς όσον αφορά στους αυθεντικούς σκοπούς και στόχους που επιδιώκεται να εξυπηρετήσει το εν λόγω πρόγραμμα και τους πραγματικούς λόγους που υπαγόρευαν τη σύνταξή του. Απαντήσεις σ' αυτούς μπορούμε να αντλήσουμε έμμεσα ανθολογώντας από τον λόγο του εκτενούς γενικού μέρους του, στο οποίο σκιαγραφείται η ταυτότητα του γλωσσικού προγράμματος –ενταγμένου στο ιστορικο-κοινωνικό του συγκείμενο.

Διαβάζουμε, επί του προκειμένου: «*Το σχολείο*», στο πλαίσιο «των κοινωνικών αλλαγών που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, καλείται να αναπτύξει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 4). Με άλλα λόγια, να «παραγάγει» το επαρκώς καταρτισμένο εργατικό δυναμικό που απαιτούν οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές και έχουν ανάγκη ο ευρύς καταμερισμός και η αγορά της εύελικτης εργασίας στη δεδομένη συγκυρία, αλλά και να διαμορφώσει κοινωνικές ταυτότητες δομημένες στη βάση των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Αυτό, τουλάχιστον, συνάγεται από το περιεχόμενο της «νέας

⁵⁸ Κατά ρητή δήλωση των συντακτών του προγράμματος, πρόκειται για «ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του **κριτικού γραμματισμού** (η έμφαση στο πρωτότυπο), σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες».

παιδαγωγικής 'φιλοσοφίας'» που διέπει το πρόγραμμα και η οποία, κατά τους συντάκτες του, «εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας», που συνιστούν αρχές και αξίες στις οποίες στηρίχθηκε η ίδρυση και στηρίζεται, θεωρητικά, η εξέλιξη της Ε.Ε..

Οι Σπανός & Μιχάλης (2014), αλλά και πολλοί άλλοι μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης που μοιράζονται τις απόψεις τους, θεωρούν αυτονόητο ότι στο διάστημα των οκτώ χρόνων το οποίο μεσολάβησε από την εκπόνηση του ΔΕΠΠΣ και των κατά αντικείμενο ΑΠΣ μέχρι τον σχεδιασμό του προγράμματος του 2011, δεν συντελέστηκαν ουσιαστικές κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και τεχνολογικές αλλαγές που να δικαιολογούν τον μετασχηματισμό των στόχων και του περιεχομένου των προγραμμάτων του 2003 και τον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και των διδακτικών προσεγγίσεων του γλωσσικού αντικειμένου. Ωστόσο, από επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα προκύπτει ότι η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα αποτελεί για την Ε.Ε. μια κρίσιμη περίοδο όσον αφορά στην υλοποίηση των στρατηγικών επιδιώξεών της, να μετασχηματισθεί από κοινωνία της γνώσης σε ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, και μάλιστα «την πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002). Για την ικανοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων της, που προϋποθέτουν την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των κρατών-μελών της, είναι περισσότερο από προφανής η σημασία της εκπαίδευσης (και κατάρτισης) όσον αφορά στην προετοιμασία -με τον κατάλληλο και επαρκή εφοδιασμό σε γνώσεις και δεξιότητες- αποδοτικών και παραγωγικών εργαζομένων, ικανών να συνεισφέρουν στην αποτελεσματική ανταπόκριση στις προκλήσεις που της απευθύνουν η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και η εξέλιξη της τεχνοεπιστήμης τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εσωτερικό -στη συγκρότηση, δηλαδή, της ζώνης του ευρώ.

Η ισχυροποίηση της ανταγωνιστικότητάς της στον χώρο των διεθνών διαδικασιών και συναλλαγών -με προσδοκώμενα συγκριτικά οικονομικά πλεονεκτήματα απέναντι στην αμερικανική, κυρίως, υπερδύναμη, αλλά και τις ραγδαία αναπτυσσόμενες οικονομίες της Ασίας- είναι η μία προτεραιότητα την επίτευξη της οποίας θεωρεί η Ε.Ε. ότι μπορεί να της εξασφαλίσει η εκπαίδευση

(Πασιάς & Πουσσάκης 2003). Η άλλη, για την πραγμάτωση της οποίας η ευρωπαϊκή κοινότητα προσβλέπει σ' αυτή, είναι η βελτίωση του κοινωνικού της προτύπου και η ενίσχυση της κοινωνικής της συνοχής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002), την οποία θέτουν σε διακινδύνευση τόσο τα κύματα των μεταναστών και των προσφύγων που αναζητούν καταφύγιο στις ευρωπαϊκές χώρες για να επιβιώσουν φυσικά και κοινωνικά, όσο και στο εσωτερικό της η ανομοιογένεια, οικονομική και πολιτισμική, των κρατών-μελών της. Στην προσπάθεια να διασφαλισθεί η συνοχή του συλλογικού ευρωπαϊκού σώματος, προκειμένου να αποφευχθεί ο ενδεχόμενος κίνδυνος αποδόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας, που θα συνεπέφερε την κατάρρευση του οικοδομήματος της Ε.Ε., αυτού «του ενδιαφέροντος ιδιόμορφου πολιτικού μορφώματος, πρωτόγνωρου στη σύγχρονη ιστορία της ανθρωπότητας» (Σιάκαρης 2006: 11), η τελευταία επιστρατεύει την εκπαίδευση ως ενδεδειγμένο μέσο για τη διαμόρφωση του ενεργού «δημοκρατικού» κοινωνικού υποκειμένου της παγκοσμιοποιημένης ευρωπαϊκής κοινωνίας σε συνθήκες πολιτικού νεοφιλελευθερισμού και κυριαρχίας της οικονομίας της αγοράς (Ματθαίου, 2007).

Για την επίτευξη των δύο αυτών προτεραιοτήτων της, την οικονομική ενδυνάμωση και την κοινωνική ισορροπία, η ευρωπαϊκή κοινότητα σχεδιάζει και προωθεί στα κράτη-μέλη της μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική επεμβαίνοντας δυναμικά στα εκπαιδευτικά τους συστήματα προς την κατεύθυνση καθορισμού του είδους της επιδιωκόμενης εκπαίδευσης και προσδιορισμού της φιλοσοφίας και των στόχων της (Χαραλάμπους, 2007), με προοπτική την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής ομοιογένειας αυτών και τον βέλτιστο συντονισμό τους προς επίτευξη των στρατηγικών της επιδιώξεων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, για την πραγμάτωση της οποίας παρακάμπτεται η αρχή της επικουρικότητας⁵⁹, η Ε.Ε. θέτει κοινούς στόχους προς υλοποίηση και ορίζει συγκεκριμένους τρόπους δράσης, προωθεί ή χρηματοδοτεί την εφαρμογή τους, διατυπώνει οδηγίες και διαμορφώνει χρονοδιαγράμματα, καθορίζει κριτήρια και

⁵⁹ Η αρχή της επικουρικότητας, που συνιστά μια από τις Βασικές Αρχές του Ευρωπαϊκού Δικαίου μαζί με αυτές της αναλογικότητας, της ειδικής εξουσιοδότησης και της κοινοτικής καλής πίστης, ορίζει ότι η βασική ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης εναπόκειται σε κάθε κράτος-μέλος της Ε.Ε., με την τελευταία να ασκεί απλά ρόλο υποστηρικτικό, καθώς αυτές βρίσκονται εκτός των ορίων της αποκλειστικής αρμοδιότητάς της. Εκτός εκείνων των περιπτώσεων κατά τις οποίες «οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης δεν μπορούν να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, μπορούν όμως, λόγω της κλίμακας ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα στο επίπεδο της Ένωσης» (Συνθήκη για την Ε.Ε.: άρθρο 5, παρ. 3) Ανακτήθηκε στις 16-2-2021 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A12012M005>).

δείκτες για τον έλεγχο της συντελούμενης προόδου, αξιολογεί συγκριτικά την απόδοση των εκπαιδευτικών οργανισμών και διαχέει «βέλτιστες πρακτικές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Στη δεσμευτική αυτή για τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. ενιαία εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να υπακούει η σύνταξη του γλωσσικού προγράμματος του 2011, όπως, τουλάχιστον, υποψιάζει ο διακηρυκτικός λόγος των εισηγητών του, που σε αρκετά σημεία παραπέμπει στον επίσημο ευρωπαϊκό, εάν δεν τον αναπαράγει κιάλας, σχετικά με προδιαγραμμένους εκπαιδευτικούς στόχους και αναμενόμενα αποτελέσματα, στα οποία διαλανθάνουν οι αρχές της οικονομικής παραγωγικότητας/αποδοτικότητας και της κοινωνικής αποτελεσματικότητας ως επικαθοριστικές των γλωσσικών σκοπών και στόχων. Χαρακτηριστικά, στο γενικό μέρος του προγράμματος ως αιτιακοί παράγοντες της αναθεώρησης των γλωσσικών προγραμμάτων του 2003 αναφέρονται *«οι σημαντικές αλλαγές στην παγκόσμια σκηνή»* που *«σημειώθηκαν στη δεκαετία του '90»*, ανάμεσα στις οποίες *«η παγκοσμιοποίηση, οι αναδύμενες οικονομίες της Ασίας [οι οποίες] συμπιέζουν και μεταβάλλουν τις εδραιωμένες εργασιακές σχέσεις του δυτικού κόσμου, οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών λόγω πολιτικών και θρησκευτικών συγκρούσεων, αλλά και λόγω ανέχειας, με τη διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας μεταξύ χωρών και ατόμων και τη συνακόλουθη αβεβαιότητα για το μέλλον, την οποία βιώνουμε με ένταση στις μέρες μας»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 2). Δεδομένου, δε, του γεγονότος ότι παρά τις δραστικές αυτές οικονομικές και κοινωνικές ανακατατάξεις στο διεθνές σκηνικό, *«η [γλωσσική] διδασκαλία έμεινε καθηλωμένη σε παλαιότερα πρότυπα που ... δεν διαμόρφωναν ουσιαστικούς τρόπους κατανόησης και αλληλεπίδρασης με το παρόν»*, (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 3), το νέο Πρόγραμμα φιλοδοξεί *«να δώσει όλα τα εφόδια ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός ... κοινωνικού υποκειμένου το οποίο θα είναι πρωτίστως σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα, [ενώ] παράλληλα, θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για το σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων ... του σύγχρονου πολίτη μέσα σε ένα ανθρωποκεντρικό περιβάλλον»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 6).

Η κριτική ανάγνωση των παραπάνω αποσπασμάτων δημιουργεί την εντύπωση ότι το πρόγραμμα έχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα και ωφελμιστική διάσταση, που προβάλλονται, όμως, ενταγμένα σε «ανθρωποκεντρικό» -όχι ανθρωπιστικό- αξιακό πλαίσιο και επενδυμένα με το κύρος των επιστημολογικών και παιδαγωγικών κατακτήσεων για τη συγκάλυψη των οικονομικών και κοινωνικο-πολιτικών επικαθορισμών και τη συσκότιση των προταγμάτων του, τα οποία συγκλίνουν στην ικανοποίηση των αναγκών και την υλοποίηση των στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην πορεία της προς την ενοποίηση και την ολοκλήρωσή της. Άλλωστε, με δεδομένη την αναγνώριση της γλώσσας ως του ευρύτερου σημειωτικού συστήματος που δομεί πραγματικότητες και κατασκευάζει ταυτότητες και υποκειμενικότητες στο πλαίσιο της ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας, είναι λογικό το γλωσσικό μάθημα να συνιστά το πιο ενδεδειγμένο διδακτικό/μαθησιακό αντικείμενο για την προώθηση και τη νομιμοποίηση της παγκόσμιας τάξης πραγμάτων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης μέσω της καλλιέργειας και της διάδοσης του λόγου αυτής (Fairclough 1989: 242-3).

Σ' αυτό το πλαίσιο, το Πρόγραμμα κατευθύνει υπόρρητα τους/τις μαθητές/τριες στη μάθηση εργαλειακής χρήσης της γλώσσας ως λειτουργικού μέσου για την άκριτη προσαρμογή τους στο υφιστάμενο ευρωπαϊκό status υποδεικνύοντας την υιοθέτηση αξιών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη συγκρότηση ταυτοτήτων που θα πρέπει να διαθέτουν οι Έλληνες μαθητές ως τοπικά αλλά και ευρωπαϊκά, ταυτόχρονα, κοινωνικά υποκείμενα (Γρόλλιος & Γούναρη 2014). Εξάλλου, «*το σχολικό σύστημα παραμένει ασφαλώς ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό* [η υπογράμμιση δική μας] *ως προς τον προσανατολισμό του*», όπως δηλώνουν ρητά οι συντάκτες του (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 4), οι οποίοι φαίνεται ότι δεν αγνοούν ούτε τον τεχνοκρατικό του χαρακτήρα ούτε τον «διαχειριστικό» ρόλο που καλείται να επιτελέσει όσον αφορά στην προώθηση κεντρικών ευρωπαϊκών επιλογών –στενά συνδεδεμένων με τις ανάγκες της διεθνοποιημένης οικονομίας και τους κανόνες της αγοράς εργασίας (Βεργίδης 2001) αξιοποιώντας επιχειρήματα που αντλούν από το τοπικό συγκείμενο. Αυτό, τουλάχιστον, δείχνει η αμήχανη προσπάθειά τους να το αποσυνδέσουν ως προς τον «*ουσιώδη άξονα της οργάνωσης και τον βασικό στόχο του*» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 11) από διεθνείς οργανισμούς αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών με εστίαση στο Πρόγραμμα PISA, που, ως γνωστόν, τελεί υπό την εποπτεία του ΟΟΣΑ και συνιστά, στην ουσία του τεχνοκρατικής φύσης πολιτικό

εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά στην ανάπτυξη *«των ικανοτήτων που πρέπει να έχουν [τα άτομα] για να συμμετέχουν πλήρως στις σύγχρονες κοινωνίες»* (OECD 2016: 12)⁶⁰, την ίδια στιγμή που ομολογούν έμμεσα ότι τα συγκρίσιμα στοιχεία του από τις αξιολογούμενες γραπτές δοκιμασίες αποτελούν τον κατευθυντήριο άξονα των στόχων του Προγράμματος: *«Ωστόσο, η χαμηλή συγκριτικά με άλλες χώρες, ταξινόμηση των ελληνίδων μαθητριών και ιδιαίτερα των ελλήνων μαθητών σε δραστηριότητες κατανόησης κειμένων δημιουργεί σοβαρούς προβληματισμούς»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 11). Άλλωστε, οι συγγένειες που παρουσιάζει ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας (και όχι μόνον), όπως καταγράφεται στο Πρόγραμμα (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 7-8), *«οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα έχουν να κάνουν όχι μόνον με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι»*, με τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις του Προγράμματος PISA, αν και μη ορατές από μια πρώτη ματιά, με την κριτική ανάγνωσή του ως κειμένου γίνονται *«ανιχνεύσιμες»*, *«διερευνήσιμες»* και *«ερμηνεύσιμες»*.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του Προγράμματος αποτυπώνονται στην πάντα κρίσιμη διδασκαλία του γραπτού λόγου, που η μάθησή του αποτελεί τον σημαντικότερο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού η επάρκεια σ' αυτόν παίζει αποφασιστικό ρόλο στις εγγράμματες σύγχρονες κοινωνίας όσον αφορά στην εργασιακή και την κοινωνική ζωή των κοινωνικών υποκειμένων. Σ' αυτή τη βάση, το γλωσσικό πρόγραμμα του 2011 παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το ΔΕΠΠΣ στον τομέα του γραπτού λόγου διατηρώντας μία συνέχεια στη διδασκαλία του. Παράλληλα, όμως, εισάγει και άλλες τόσες καινοτομίες όσον αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία του, οι οποίες σε επίπεδο διακηρύξεων είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες και βασισμένες στις σύγχρονες

⁶⁰ Όπως συνάγεται από σχετικά κείμενα του ΟΟΣΑ (OECD 2005), οι δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει στο έπακρο αναπτυγμένες ένας εγγράμματος πολίτης της σύγχρονης ευρωπαϊκής κοινότητας είναι οι απαραίτητες για την αποτελεσματική προώθηση σε παγκόσμιο επίπεδο των δυναμικών κλάδων της οικονομίας. Δηλαδή, η αυτονομία και η δημιουργικότητα, η ευελιξία και η προθυμία για ομαδική εργασία και η συνεργατικότητα, η ικανότητα σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων, όπως και *«η ικανότητά του να εφαρμόζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στις βασικές γνωστικές περιοχές και να αναλύει, να επιχειρηματολογεί και να επικοινωνεί αποτελεσματικά καθώς εξετάζει, ερμηνεύει και επιλύει προβλήματα»*.

τάσεις της Παιδαγωγικής και της Γλωσσοδιδασκτικής που αρθρώνονται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, αλλά στην πράξη εκτιμάται ότι αξιοποιούνται για την ενδυνάμωση του Γλωσσικού Γραμματισμού σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική παρά γλωσσοκεντρική (Βορβή & Δανηλίδου 2015: 102), όπως δείχνει μια συνοπτική ανασκόπηση των κυριότερων ποιοτικών και τεχνικών αλλαγών που προωθεί στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης.

Την πρώτη «ασυνέχειά» του με τα Προγράμματα του 2003, εντοπίζουμε στην αυτονόμηση της Λογοτεχνίας από την ευρύτερη δεξιότητα του γραπτού λόγου, στην οποία την ενέτασσε το ΔΕΠΠΣ, και την αναγνώρισή της ως ιδιαίτερου γνωστικού πεδίου με βασικό στόχο της διδασκαλίας του *«την κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό»* (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό 2014: 224). Συνέπεια αυτού του νεωτερισμού, είναι ο περιορισμός των τομέων που αναφέρονται στη δεξιότητα του γραπτού λόγου σε δύο, την *«κατανόηση γραπτού λόγου (ή γραπτών κειμένων)»* και την *«παραγωγή γραπτού λόγου»*, οι οποίοι αντιστοιχούν στην *«ανάγνωση»* και τη *«γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου»*, όπως ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ (2003: 3753).

Η αντικατάσταση του όρου *«ανάγνωση»* από το ονοματικό σύνολο *«κατανόηση γραπτού λόγου (ή γραπτών κειμένων)»*, προδιαθέτει για τη μετακίνηση των διδακτικών στόχων από τη λειτουργική χρήση της γραπτής γλώσσας -μέσω της απόκτησης γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικών με την ανάγνωση και τη γραφή- με προοπτική *«την προσωπική εξέλιξη του ατόμου και την ανάπτυξη της κοινότητάς του»* (UNESCO 2005:154), στην κριτική επίγνωση του κειμενικού γραπτού λόγου -διά της καλλιέργειας ικανοτήτων κωδικοποίησης, αποκωδικοποίησης ή ανακωδικοποίησης νοημάτων, στη βάση των οποίων δομούνται πραγματικότητες- για τον έλεγχο μέσω της χρήσης αυτού του περιβάλλοντος του ατόμου και της ίδιας του της ζωής. Το γεγονός, όμως, ότι ο γλωσσικός τομέας *«κατανόηση γραπτού λόγου (ή γραπτών κειμένων)»*, παραπέμπει στο ομότιτλο γνωστικό πεδίο του Προγράμματος Pisa, *«Κατανόηση κειμένου (reading literacy)»*, στο οποίο, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του, αξιολογούνται οι μαθητές στη βάση *«αντικειμενικών»* ποσοτικών δεικτών όσον αφορά *«στην ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει, να χρησιμοποιεί και να αναστοχάζεται πάνω σε γραπτά κείμενα, έτσι ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να αναπτύσσει την γνώση του και τις δυνατότητές του και να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία»*, προϊδεάζει για μια διδασκαλία του γραπτού λόγου ρητορικά

εμπλαισιωμένη στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού στην ευρεία του έννοια, αλλά δεσμευμένη, στην πραγματικότητα, σ' αυτές του Λειτουργικού.

Σ' αυτή την εντύπωση συνηγορεί η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας *«ως επικουρικού τμήματος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (και του γραπτού λόγου στο πλαίσιο του) για την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού»*, οι οποίες εκτιμώνται ως πρωταρχικής σημασίας διδακτικά μέσα, καθώς συμβάλλουν αφενός, *«στην ανάδειξη του μαθητή ως ενεργού υποκειμένου στη μαθησιακή διαδικασία»* και αφετέρου, *«στην εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέροντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα»* (Αναστασιάδη κ.ά. 2012). Στη σκιαγράφιση, μάλιστα, της ταυτότητας του Προγράμματος, δηλώνεται ρητά: *«Το Π.Σ. βρίσκεται σε πλήρη αρμονία και σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο [ΨΣ] ..., το οποίο είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 5).

Η ένταξη του Προγράμματος στο πλαίσιο του «Νέου Ψηφιακού Σχολείου», έχει εγείρει πλήθος αποριών, αλλά και ενστάσεων, οι οποίες απορρέουν από την ουσιαστική ασυμβατότητα της φιλοσοφίας ενός γλωσσικού προγράμματος που ευαγγελίζεται την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού με αυτή των ψηφιακών διδακτικών μέσων, τα οποία προωθούν τη διαπλοκή του γλωσσικού με τον τεχνολογικό γραμματισμό των μαθητών (Κουτσογιάννης 2013). Η εν λόγω αντίφαση δεν φαίνεται να γίνεται αντιληπτή από τους συντάκτες του Προγράμματος. Οι τελευταίοι στους σκοπούς και στόχους -ή τα «μαθησιακά αποτελέσματα»- της γλωσσικής διδασκαλίας με άξονα αναφοράς τον γραπτό λόγο, ως μέσου «στοχασμού, αναστοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων», εντάσσουν την κατανόηση της σημασίας και του ρόλου των ΤΠΕ, με την ιδιότητα των φορέων γνώσης και πληροφόρησης, στην απόκτηση από πλευράς μαθητών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού κειμένου και στη μύησή τους στις εφαρμογές της σύγχρονης τεχνολογίας για την ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων. Ακόμη πιο αναλυτικά και emphaticά υποστηρίζεται στον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό (2014: 8) η *«κεντρική επιλογή του παρόντος ΠΣ»*, να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ως διδακτικά μέσα που έχουν τη δυνατότητα να *«παρέχουν πρόσβαση σε μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών»* και την ικανότητα *«να μετατρέπουν την απόκτηση πληροφοριών σε απόκτηση γνώσεων»*, οι οποίες, μάλιστα, συνιστούν *«στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπως νοείται στο παρόν ΠΣ, προϊόντα*

κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας», χωρίς τεκμηρίωση των παραπάνω θέσεων ή συζήτηση επ' αυτών.

Σε επίπεδο μεθοδολογικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας, το γλωσσικό πρόγραμμα του 2011 προτείνει για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, ακολουθώντας την «πεπατημένη» του ΔΕΠΠΣ (Ξανθόπουλος & Ντίνας 2012), την υλοποίηση κειμενοκεντρικών δραστηριοτήτων, με εστίαση στην κριτική επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή αυθεντικών κειμένων, μεταγνωστικών δραστηριοτήτων επικοινωνιακής προσέγγισης, για τη βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών, και δραστηριοτήτων δομής, με στόχο την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας τόσο σε επίπεδο μακροδομής όσο και μικροδομής (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 16-18). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ως της πιο πολύπλοκης, δύσκολης και γνωσιακά απαιτητικής διαδικασίας, που συνιστά, παράλληλα, την πιο σημαντική για την ευλειτουργία του σχολείου, αφού υπολογίζεται ότι το 30% - 60% των σχολικών δραστηριοτήτων σήμερα προϋποθέτουν για την υλοποίησή τους τη χρήση γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης 2004), αλλά και την πιο κρίσιμη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αφού η επίδοση των μαθητών «μετράται», κατά βάση, με την απόδοσή τους σε γραπτές δοκιμασίες.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως πολυσύνθετη διαδικασία η οποία αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις, του «σχεδιασμού» (planning) -που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία (goal setting), τη γέννηση ιδεών (brainstorming) και την οργάνωσή τους (organizing)- της πρώτης καταγραφής (drafting) και της βελτίωσης- έκδοσης (revising) (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό 2014: 26), ενώ απαιτεί για την ολοκλήρωσή της όχι μόνον τις απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές για τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά και την ικανότητα του «συγγραφέα» να τις εφαρμόζει αποτελεσματικά κατά περίπτωση ώστε να είναι ο λόγος του επικοινωνιακά «ορθός» και κοινωνικά αποδεκτός. Κατά συνέπεια, κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου με επίκεντρο την παραγωγή γραπτού κειμένου, το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνει στο τελικό προϊόν, την γραπτή έκφραση -ή, τουλάχιστον, όχι μόνον σ' αυτό- αλλά και στην ίδια τη διαδικασία, ως εμπρόθετης διαδικασίας δόμησης νοήματος που είναι αποτελεσματική όταν επιτυγχάνει την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων πραγματικών στόχων τους οποίους ο παραγωγός γραπτού λόγου έχει θέσει εκ των προτέρων. Για τον λόγο αυτό,

προτεραιότητα του νέου Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί η κατάκτηση διαδικαστικών γνώσεων από πλευράς των μαθητών, η εκμάθηση επικοινωνιακών στρατηγικών και η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων παραγωγής και κριτικής επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, προερχόμενων από διάφορες πηγές και κειμενικά είδη. Στην Α΄ Λυκείου, μάλιστα, λαμβάνεται ιδιαίτερη πρόνοια για τη συνεχή άσκηση των μαθητών στην παραγωγή ποικίλων κειμένων, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται υβριδικά και πολυτροπικά κείμενα (Βορβή & Δανιηλίδου 2015: 108).

Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αξιοποιούνται διδακτικές πρακτικές ομαδοσυνεργατικού τύπου υπό μορφή σχεδίων εργασίας (project) και προτείνονται δραστηριότητες εστιασμένες αφενός, στην εμβάθυνση και τη συστηματική επεξεργασία ποικίλων αυθεντικών κειμένων διαφορετικών ειδών -μέσω του εντοπισμού συγκεκριμένων πληροφοριών που εμπεριέχονται σ' αυτά, της κατανόησης του επικοινωνιακού τους πλαισίου, της ερμηνείας και της κριτικής κατανόησής τους- και αφετέρου, στην παραγωγή προσωπικών κειμένων *«ενταγμένων σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να έχουν νόημα και να περιέχουν τον απαιτούμενο γλωσσικό γραμματισμό»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 17). Ως ιδιαίτερης σημασίας μεθοδολογική τεχνική διδασκαλίας του γραπτού λόγου, εκτιμάται η εφαρμογή διδακτικών/παιδαγωγικών σεναρίων με την αξιοποίηση των μέσων και των υπηρεσιών που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, μέσω των οποίων και χάρη στο εύρος και τη μεγάλη ποικιλία των υπολογιστικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιούν, ευνοείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και η καλλιέργεια των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ *«είναι αναμφίβολα ένα μεγάλο πλεονέκτημα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς»* (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό 2014: 206).

Οι δεξιότητες των μαθητών/τριών -γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές- όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην οποία τα παιδιά παρουσιάζουν αποδεδειγμένα και τις περισσότερες και μεγαλύτερες αδυναμίες⁶¹,

⁶¹ Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (χ.χ.), ενώ το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης είναι γύρω στο 10%, αυτό με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου ξεπερνά το 70%.

δεδομένου ότι κατά την εξέλιξη της διαδικασίας πρέπει, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως «γραμματείς» και ως «συγγραφείς», να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις που εμπεριέχει ο διττός τους ρόλος, αξιολογούνται με τους ίδιους τρόπους που ορίζουν το ΔΕΠΠΣ και τα αντίστοιχα ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος, τα οποία εξακολουθούν να διατηρούν την επίσημη θέση ως ισχύοντα θεσμικά κείμενα μέχρι πολύ πρόσφατα, με αυτό του 2011 στον ρόλο του συμπληρωματικού τους (ΥΠΕΘ 2018). Ως μορφές αξιολόγησης περιγράφονται η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική ή αθροιστική –η πιο βασική, κατ’ ουσίαν, στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που έχει αναγάγει σε κομβικής σημασίας διακύβευμα και ύψιστη προτεραιότητά του την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, αφού *«επιτρέπει την εκφορά μιας συνολικής κρίσης για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος»* (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ 2011: 19). Σε αυτή την κατεύθυνση, ως τεχνικές αξιολόγησης προτείνονται ο φάκελος των εργασιών του μαθητή (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση, που *«φαίνεται να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας»* (Ο.π.). Σύμφωνα με τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό (2014: 211), το κομβικό κριτήριο αξιολόγησης της επάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η αποτελεσματικότητα αυτού όσον αφορά στην επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων που υπαγορεύουν τη συγγραφή ενός εκάστου κειμένου και την *«κοινωνική αποδεκτότητά»* του ως συνόλου. Τομείς, δε, στους οποίους επικεντρώνει η αναλυτική αξιολόγηση της γραπτής παραγωγής ως προϊόντος και γνωστικού αποτελέσματος αποτελούν το περιεχόμενο και η οργάνωση/διάρθρωση του κειμένου, το λεξιλόγιο σε σχέση με τα συμφραζόμενά του και το ύφος προσαρμοσμένο στις επικοινωνιακές περιστάσεις, η σύνταξη, η μορφολογία και η ορθογραφία, χωρίς, όμως, *«ιδιαιτέρη έμφαση [στην τελευταία και] υπερβολική εμμονή στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών των κειμένων των παιδιών [γιατί] μπορεί να αναστείλει το αυθόρμητο των παιδιών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και να συντελέσει στην παραγωγή ατελών κειμένων»* (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2014: 204) και, τέλος, η καθαρότητα–ευαναγνωσία του κειμένου.

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση του γλωσσικού Προγράμματος του 2011, καταλήγουμε στην εξής διαπίστωση. Ότι παρουσιάζει αδυναμίες, που αποτελούν, θεωρούμε, παράγωγο της προσπάθειας των συντακτών του να

ισορροπήσουν ανάμεσα στις εξελίξεις της Παιδαγωγικής και της Γλωσσοδιδασκτικής, οι οποίες κατευθύνουν στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και αυτόνομα δρώντων κοινωνικών υποκειμένων –ικανών να σχεδιάζουν και να επανασχεδιάζουν, να αποδομούν, αναδομούν και οικοδομούν τον κόσμο με τη χρήση γραπτού λόγου για τη βελτίωση της καθημερινής τους ζωής, και τις σύγχρονες ιστορικο-κοινωνικές αναγκαιότητες, που προσανατολίζουν στη συγκρότηση ατόμων με αναπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης γραπτών κειμένων, αναστοχασμού πάνω σ' αυτά και χρήσης του γραπτού λόγου σε τρόπον ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους τους και να λειτουργούν αποτελεσματικά στην κοινωνία στο πλαίσιο των κοινωνικών οικονομικών και πολιτικών τους ρόλων.

Σ' αυτή τη βάση, οι εξαγγελίες περί κριτικού γραμματισμού ως κεντρικού άξονά του εξασθενούν και ο στόχος για την ανάπτυξη της κριτικής εγγραμματοσύνης των μαθητών υποχωρεί προς όφελος αυτού της προώθησης του λειτουργικού εγγραμματισμού τους σε συγκερασμό και διαπλοκή με τον τεχνολογικό. Εν τούτοις, και παρά το γεγονός ότι συνεχίζει, κατά βάση, την παράδοση της γλωσσικής διδασκαλίας, είναι γεγονός ότι *«σε σύγκριση με το ΠΣ του 2003 συμπνέει περισσότερο με τις διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο της διδασκαλίας της Γλώσσας»* (Παπαδοπούλου 2019: 101), καθώς την προσεγγίζει όχι μόνον ως σύστημα, αλλά και ως κοινωνική πρακτική με κοινωνικο-πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες, η οποία συνεισφέρει στη δόμηση πραγματικοτήτων και υποκειμενικοτήτων, ενσωματώνει πρόνοιες που σχετίζονται με την κατανόηση, την παραγωγή αλλά και την επεξεργασία του Γ.Λ., εισάγει επιστημονικά τεκμηριωμένες αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία -με σημαντικότερες την εισήγηση για μη υποχρεωτική χρήση του μοναδικού ανά τάξη σχολικού εγχειριδίου και την εισαγωγή εκπαιδευτικών σεναρίων ως διδακτικών πόρων- ενώ επαναφέρει στο προσκήνιο σε ενεργό ρόλο τον/την εκπαιδευτικό, αν και ορίζοντας/υποδεικνύοντας τη δράση του/της. Το πρόβλημα, στην προκειμένη περίπτωση, όπως το επισημαίνουν τόσο ο Κουτσογιάννης (2013) όσο και οι Ξανθόπουλος & Ντίνιας (2012), είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, έχοντας συνηθίσει να διδάσκουν από τη Μεταπολίτευση τη νεοελληνική γλώσσα σε μια τελείως διαφορετική προσέγγιση στη βάση στατικών προδιαγραφών της διδακτικής διαδικασίας, παγιωμένων από τον χρόνο και τη χρήση διδακτικών πρακτικών και με μοναδικό πόρο σχολικά εγχειρίδια με μακρά διάρκεια ζωής, που αντιφάσκουν, μάλιστα, με τις προδιαγραφές του προγράμματος το οποίο καλούνται

να υλοποιήσουν, αδυνατούν να απεγκλωβισθούν από παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας της γλώσσας –και όχι με αποκλειστική ευθύνη τους. Αφενός, η αδιαφορία της πολιτείας για μια ουσιαστική, συγκροτημένη και συνεχή επιμόρφωσή τους στις ρηξικέλευθες καινοτομίες που εισάγει το Πρόγραμμα του 2011 και αφετέρου, η ανθεκτική επιβίωση –παρά τα βήματα προόδου που έχουν συντελεστεί από τη Μεταπολίτευση και εξής στη γλωσσική διδασκαλία- στη φιλοσοφία του γλωσσικού αντικειμένου βασικών στοιχείων και κατευθύνσεων του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου –παράγωγου, εν πολλοίς, του γλωσσικού ζητήματος και των παρεπομένων του στη γλωσσική εκπαίδευση, δημιουργούν ισχυρές αντιστάσεις στη συνείδησή τους όσον αφορά σε δραστικές αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικειμένου. Άλλωστε, δεν είναι τυχαία και η θεσμική τοποθέτηση του Προγράμματος του 2011, το οποίο αρθρώνει νέους παιδαγωγικούς, κυρίως, λόγους, στη θέση του συμπληρωματικού του 2003 και η «καταδίκη» του, στην ουσία, σε αχρησία.

5. Ερευνητική Διαδικασία

5.1 Προβληματική της έρευνας – Οριοθέτηση ερευνητικού πεδίου

Ως γνωστό, τη δεκαετία του '80 και στο πλαίσιο μιας δυναμικής -αν και εκφρασμένης με κάποια καθυστέρηση λόγω αντικειμενικών συνθηκών- πολεμικής εναντίον της εκπαιδευτικής-γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976, με την οποία καθιερώθηκε η δημοτική ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (Ν. 309/1976)⁶² θέτοντας τυπικά οριστικό τέλος στο κοινωνικό πρόβλημα της διγλωσσίας, ενεργοποιήθηκε ένα κίνημα υπέρ της προστασίας της ελληνικής γλώσσας, η οποία κινδύνευε, κατά τους συμμετέχοντες σ' αυτό και τους υποστηρικτές του, από «αλλοίωση» της φυσιογνωμίας της, «φθορά», «ευτελισμό», «καταστροφή», εν τέλει (Μπαμπινιώτης 1994: λστ'). Το εν λόγω κίνημα, εκφράστηκε επίσημα με τη συγκρότηση το 1982 του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου (Μπαμπινιώτης 2011: 402) -ο οποίος ευθύς με την ίδρυσή του από εγνωσμένα συντηρητικών προτιμήσεων εξέχουσες προσωπικότητες της διανόησης και της τέχνης στρατεύθηκε στην υπεράσπιση της γλώσσας που «κινδύνευε» από μια κυβέρνηση η οποία απεργαζόταν «τη μείωση του πλούτου» της- και με πολλά δημοσιεύματα του πρωτεργάτη και ιδεολογικού ταγού του, γλωσσολόγου Γιώργου Μπαμπινιώτη.

Τα επιχειρήματα στα οποία βάσισαν οι αντιμεταρρυθμιστές τις αντιδράσεις τους εναντίον της δημοτικής ως τυποποιημένης επίσημης γλώσσας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του κράτους, παραβλέποντας τόσο τον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας όσο και την υπαρκτή ανάγκη για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός γενικότερου εκσυγχρονισμού της μεταδικτατορικής ελληνικής κοινωνίας με στόχο την προσαρμογή του κράτους στα διεθνή δεδομένα, δεν είναι καινούρια. Είναι αναβιωμένα αυτά τα ίδια που αξιοποιούσαν σε κάθε προσπάθεια για γλωσσική μεταρρύθμιση από το 1917 -οπότε επιχειρήθηκε για πρώτη φορά η καθιέρωση της διδασκαλίας της δημοτικής στις πρώτες τρεις τάξεις της Πρωτοβάθμιας από την Προσωρινή Κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης (Σταυρίδη-Πατρικίου 2001)- οι εκφραστές του αντιμεταρρυθμιστικού λόγου (Γκότοβος 1991: 10): η «αποκοπή» της ελληνικής γλώσσας από τις ρίζες της και η επακόλουθη διάρρηξη της εθνικής συνέχειας, την οποία εξασφάλιζαν προγενέστερες γλωσσικές

⁶² ΦΕΚ Α' /100/30.04.76 - «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

μορφές, η αρχαία ελληνική -με συγχωνευμένες ή ισοπεδωμένες τις διαφορετικές εξελικτικές φάσεις της- και η αρχαιότροπη καθαρεύουσα· η γλωσσική «υποβάθμιση, ως συνοδό στοιχείο της γλωσσικής ασυνέχειας, που παράγει ανεπαρκείς χρήστες της γλώσσας όσον αφορά, κυρίως, στον γραπτό λόγο και προοικονομεί τη νομοτελειακή καταστροφή της· η «κομματικοποίησή» της, τέλος, όπως ερμηνευόταν η υιοθέτησή της από «αντίπαλες» κοινωνικές ομάδες και ανταγωνιστικούς πολιτικούς σχηματισμούς (Χριστίδης 1999: 82). Τεκμήρια, αλλά και ενισχυτικά στοιχεία της φθοράς και του προϊόντος αφανισμού της ελληνικής γλώσσας, αποτελούσαν, κατ' αυτούς, τα λάθη των νέων σε όλα τα επίπεδά της, το μορφολογικό, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία..., όπως αποτυπώνονταν στον γραπτό τους λόγο, τα οποία μαρτυρούσαν μια αντικειμενική κάμψη στην ικανότητά τους να πραγματώνουν τους κανόνες της, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι αντίστοιχες αποκλίσεις –συμπτώματα γλωσσικής παρακμής.

Οι παραπάνω αιτιάσεις όσον αφορά στην έκπτωση της γλωσσικής επάρκειας των νέων, με μέτρο την αρχαία ελληνική ως πρότυπη γραμματειακή γλώσσα και κριτήριο τις παρεκκλίσεις του γραπτού λόγου τους από τους κανόνες της, θα συνεχίσουν να υφίστανται με κυμαινόμενη ένταση και διάφορες παραλλαγές μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα, για να εμπλουτισθούν στις αρχές του 21^{ου} με καινούριες – συμβατές με το σύγχρονο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο. Οι νέες επιτιμήσεις, βασίζονται στα αποτελέσματα διεθνών αξιολογήσεων των βασικών δεξιοτήτων Γραμματισμού σε νέους, αλλά και αντίστοιχων αποτελεσμάτων των Εκθέσεων της αρμόδιας αρχής του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή άλλων ερευνών οι οποίες διενεργήθηκαν από διάφορες αρχές, κέντρα και ινστιτούτα που παρακολουθούν την εξέλιξη της γλώσσας σε γραπτά κείμενα Ελλήνων μαθητών.

Στις γνωστότερες (και πρωιμότερες) από τις διεθνείς αυτές αξιολογήσεις συγκαταλέγονται δύο: κατά πρώτον, η IALS (International Adult Literacy Survey), η πρώτη μεγάλης κλίμακας διεθνής συγκριτική έρευνα που διενεργήθηκε μεταξύ των ετών 1994 και 1998 από το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α. σε 20 χώρες του ΟΟΣΑ παρέχοντας πλούσια, συγκρίσιμα μεταξύ των συμμετεχόντων κρατών, δεδομένα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη διεθνών ερευνών και προγραμμάτων αξιολόγησης

των ικανοτήτων γραμματισμού ενηλίκων (Kirsch, 2001): κατά δεύτερον, οι αντίστοιχες διεθνείς συγκριτικές έρευνες που διεξήγαγε η IEA (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement) -ένας ανεξάρτητος διεθνής συνεταιρισμός εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων, κυβερνητικών ερευνητικών οργανισμών, αλλά και αυτόνομων μελετητών και ερευνητών στοχευμένος στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης παγκοσμίως (<http://www.iea.nl>) - από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του '60 και οι οποίες επικεντρώνουν, κατά βάση, στη μέτρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των συμμετεχουσών χωρών σε αναφορά με τα εφαρμοζόμενα σ' αυτές Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διαφόρων μαθημάτων. Η πιο διάσημη, όμως, από όλες, είναι το γνωστό ως PISA διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών όσον αφορά στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού από πλευράς 15χρονων τελειόφοιτων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο μεγάλο τμήμα αυτών που ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο εκπαίδευσης δεν είναι λειτουργικά εγγράμματοι, όπως αποδεικνύεται από τις επιδόσεις τους είτε στην «απόλυτη» καταγραφή τους σε επίπεδο ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είτε στη σύγκρισή τους με αντίστοιχες επιδόσεις Ευρωπαίων μαθητών από τις 67 χώρες που συμμετέχουν στο εν λόγω Πρόγραμμα.

Οι «μομφές» τις οποίες απευθύνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι παραπάνω ενδεικτικές σύγχρονες έρευνες αναφορικά με την υστέρηση των Ελλήνων μαθητών στον λειτουργικό γλωσσικό γραμματισμό, στην έννοια του οποίου εδράζονται όλες τους, διαθέτουν ένα «πλεονέκτημα» έναντι των παλαιότερων, το οποίο έγκειται στο γεγονός ότι σε αντίθεση με αυτές, που αντλούσαν τα επιχειρήματά τους από παραδοσιακά ιδεολογήματα σχετικά με τη «συνέχεια» και την «καθαρότητα» της γλώσσας χρησιμοποιώντας με σκόπιμη ελευθεριότητα γλωσσολογικές έννοιες και εργαλεία, οι νέες βασίζονται σε μετρήσιμα αποτελέσματα ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων με σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία τους προσδίδουν το κύρος των αντικειμενικών και αδιαμφισβήτητων συμπερασμάτων. Αυτό, σε μια πρώτη ανάγνωσή τους. Γιατί σε μια δεύτερη, «πίσω από τις γραμμές», εγείρουν ερωτηματικά και δημιουργούν προβληματισμούς σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους όσον αφορά στην άκρως απογοητευτική διαπίστωση στην οποία συγκλίνουν: ότι μεγάλο τμήμα των Ελλήνων μαθητών που ολοκληρώνει τον κύκλο είτε της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε της δευτεροβάθμιας δεν είναι λειτουργικά εγγράμματοι. Το χειρότερο, ότι η ικανότητά τους χρήσης του

επεξεργασμένου γραπτού λόγου παρουσιάζει πτωτικές τάσεις με την πάροδο του χρόνου βαίνοντας συνεχώς μειούμενη.

Στη βάση των παραπάνω προβληματισμών, τους οποίους συμμερίζεται η συγγραφέας της παρούσας εργασίας, βρίσκεται η επίγνωση ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο, όπως έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με πρόταγμά της, σύμφωνα με τον λόγο επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων, την ικανοποίηση των επιδιώξεων και των προτεραιοτήτων της Κοινότητας στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων 2002), η γλώσσα έχει αναχθεί σε χρηστικό εργαλείο για την πραγμάτωση δύο βασικών στόχων. Αφενός, τη διευκόλυνση της κινητικότητας μαθητών και φοιτητών εντός της Ε.Ε *«σε σχέση με την πρόσβαση στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας»*, με προοπτική *«την αύξηση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανθεκτικότητάς της»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων 2018: 1) στον χώρο των διεθνών διαδικασιών και συναλλαγών μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της (Πασιάς & Ρουσάκης, 2003). Αφετέρου, την ενεργή συμμετοχή τους στο ευρωπαϊκό κοινωνικό γίνεσθαι μέσω της διαμόρφωσης της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και της *«ευαισθητοποίησης στην πολιτισμική κληρονομιά και την πολυμορφία της Ευρώπης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων 2018: 1), για τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Κοινότητας και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εντός του.

Υπό αυτό το πρίσμα και στο πλαίσιο του επικαθορισμένου από οικονομικές προτεραιότητες *«οράματος της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025»* (όπ. π.: 1), τα θεμέλια για τη διαμόρφωση του οποίου είχαν, σημειωτέον, μπει τριάντα χρόνια νωρίτερα, με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (7-2-1992), η γλωσσική επάρκεια των μαθητών ελέγχεται σε *«εργαστηριακές συνθήκες»*, με προσχεδιασμένες δραστηριότητες, προκαθορισμένους στόχους και στη βάση μιας γενικής αντίληψης που *«ευνοεί, εξετάζει και αξιολογεί κυρίως δεξιότητες, λιγότερο, ικανότητες και ελάχιστα γνώσεις»*, όπως υποστηρίζει ο Μπαμπινιώτης (Το Βήμα, 4-1-2014). Ένα τέτοιο, όμως, πρότυπο αξιολόγησης αμφισβητείται ως προς την αξιοπιστία και την πραγματική βαρύτητα των αποτελεσμάτων του, ιδιαίτερα όσον αφορά στο πεδίο της παραγωγής επεξεργασμένου γραπτού λόγου βασισμένου στην έννοια του κριτικού γραμματισμού, ως κοινωνικής πρακτικής η οποία δεν συνάδει με τις αρχές της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, δεν εστιάζει στη συσσώρευση

πληροφοριών, δεν αποβλέπει στην πρόσληψη κυρίαρχων κοινωνικών λόγων και, ενδεχομένως, στην αναπαραγωγή τους, αλλά και στην κριτική ή και την αμφισβήτησή τους και, βέβαια, δεν περιορίζεται από τεχνική άποψη σε τυποποιημένα tests αξιολόγησης μεγάλης κλίμακας με κλειστές ερωτήσεις μονόδρομης απάντησης.

Τα παραπάνω δεδομένα αποτέλεσαν το ερέθισμα για τη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σε συσχετισμό, δε, με τον αυξανόμενο προβληματισμό για το παρόν και το μέλλον της ελληνικής γλώσσας στη συνάντησή της με τις ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες στο εσωτερικό της Ε.Ε. όπως και τη διάχυτη ανησυχία για τους περιορισμούς που υποστηρίζεται ότι δημιουργεί η γλωσσική ανεπάρκεια των Ελλήνων μαθητών στην επικοινωνία, *«την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία και τη διαχείριση με επιτυχία των αλλαγών στην αγορά εργασίας»*, καθώς *«η γλωσσική ικανότητα θεωρείται μία από τις δεξιότητες καίριας σημασίας που απαιτούνται στον συγκεκριμένο τομέα»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων 2018: 4), καθόρισαν τους βασικούς άξονες του περιεχομένου και της δομής της και υπαγόρευαν τους στόχους και τη μεθοδολογία της εμπεριεχόμενης σ' αυτή έρευνας.

Επίκεντρο της προβληματικής της εργασίας, αποτέλεσαν ερωτήματα σχετικά με τη διαχρονική εξέλιξη της δεξιότητας παραγωγής γραπτού επεξεργασμένου (δοκιμιακού) λόγου από τους νέους κατά το χρονικό διάστημα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, το οποίο εκτιμάται στις σχετικές συζητήσεις ως περίοδος αφενός, κρίσης και φθοράς της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου, έκπτωσης της ικανότητας χρήσης της από τους νέους συνεπεία εσωτερικών, κατά κύριο λόγο, παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με τη διδασκόμενη μορφή της και τους τρόπους της διδασκαλίας της. Σ' αυτή τη βάση, η έρευνα προσανατολίστηκε στον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης ότι μετά τη Μεταπολίτευση παρατηρείται σταδιακή κάμψη των δεξιοτήτων των μαθητών όσον αφορά στην γλωσσική επιτέλεση, όπως συνάγεται από τις αδυναμίες τους στην παραγωγή γραπτού επεξεργασμένου λόγου σε αναφορά με τους μορφοσυντακτικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες εικάζεται ότι οφείλονται στη γλωσσική εκπαίδευση που προωθείται μετά την καθιέρωση της Κοινής Νεοελληνικής ως επίσημης γλώσσας για την εκπαίδευση με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στον γραπτό λόγο φοιτητών φιλοσοφικών σχολών –εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ2, προκειμένου να διαπιστωθεί σ' ένα πρώτο επίπεδο, αν ως

μελλοντικοί καθ' ύλην αρμόδιοι για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου στην εκπαίδευση εμφανίζουν οι ίδιοι στον γραπτό τους λόγο αποκλίσεις από τους γενικούς κανόνες γραφής της Ελληνικής στη δοκιμαϊκή της μορφή σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Μέσα από την παρακολούθηση των αποκλίσεων που παρουσιάζουν τα γραπτά τους στο ευρύ φάσμα των τελευταίων 25 ετών, αναμένεται να απαντηθεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα αν οι γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα διδάξουν το μάθημα της γλώσσας βαίνουν μειούμενες, γεγονός που πιστοποιεί έκπτωση της γλωσσικής τους επάρκειας επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση.

5.2 Μεθοδολογία

Η ενότητα της μεθοδολογίας περιλαμβάνει την αποτύπωση και διευκρίνηση των ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία αρθρώθηκε η έρευνά μας, την παρουσίαση του ερευνητικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίησή της, τον αναλυτικό σχεδιασμό της και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η επεξεργασία των δεδομένων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων που θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

5.3 Υποθέσεις – Ερευνητικά Ερωτήματα

Λόγω του αυξανόμενου προβληματισμού και της ανησυχίας για το παρόν και το μέλλον του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που αποτυπώνεται σε ευρήματα ερευνών, θεωρήθηκε σημαντική η συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η εστίαση στη μελέτη και τη διερεύνηση της εξέλιξης του γραπτού λόγου των αποφοίτων ελληνικών Λυκείων –φοιτητών των ανθρωπιστικών επιστημών κατά τη διάρκεια των χρόνων που μεσολάβησαν από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, απαντά σε προσωπικά ερωτήματα και κοινωνικούς προβληματισμούς που σχετίζονται με την ύπαρξη ή μη μίας κάμψης ως προς την ικανότητα των τελιοφοίτων της Β/θμιας Εκπ/σης να εκφέρουν με επάρκεια και ακρίβεια επεξεργασμένο γραπτό λόγο, χρησιμοποιώντας τους κανόνες της Νεοελληνικής σε όλα τα επίπεδα –μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, ορθογραφία, τονισμός, οργάνωση του γραπτού λόγου σε περιόδους, αισθητική του γραπτού κειμένου, αναγνωσιμότητα κ.ά.. Το συγκεκριμένο ερώτημα εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική που αρχίζει να αναπτύσσεται στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80 και φαίνεται να σχετίζεται με μια σταδιακή έκπτωση της ικανότητας των τελιοφοίτων του Λυκείου στην «ορθή» χρήση του

γραφτού λόγου και στη βάση ενός οργανωμένου συστήματος κανόνων που διέπουν τη μορφή και τη δομή της.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία σχετίζεται με τον έλεγχο μίας βασικής κεντρικής υπόθεσης και συγκεκριμένα, ότι κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου που μελετήθηκε παρατηρείται σταδιακή κάμψη των δεξιοτήτων των μαθητών όσον αφορά στη γλωσσική επιτέλεση, η οποία σχετίζεται με τη γνώση των μορφοσυντακτικών κανόνων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος και της ικανότητας έκφρασής τους σε γραπτό λόγο, εμπλουτισμένης, όμως, με επικοινωνιακή διάσταση. Ητελευταία προϋποθέτει τη δυνατότητα του χρήστη να επιλέγει στη βάση ορισμένων κανόνων κοινωνικού περιεχομένου την κατάλληλη γλωσσική μορφή που απαιτούν οι εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας.

Βασικό στόχο της έρευνας αποτελεί ο έλεγχος της άποψης ότι οι μαθητές με το πέρας των σπουδών τους στο Λύκειο παρουσιάζουν αδυναμίες στην παραγωγή του γραπτού επεξεργασμένου λόγου, οι οποίες οφείλονται, εν πολλοίς, στη γλωσσική εκπαίδευση που προωθείται κατά το εξεταζόμενο διάστημα -και μάλιστα, με την καθιέρωση το 1976 της Κοινής Νεοελληνικής ως επίσημης γλώσσας για την εκπαίδευση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να συνεισφέρουν στη γενικότερη προβληματική αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων του γλωσσικού μαθήματος στην καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών. Με άλλα λόγια, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, όπως επίσης και να έχουν την ικανότητα να παράγουν γραπτό λόγο ο οποίος βρίσκεται σε συμβατότητα με τους κανόνες της γραμματικής της νεοελληνικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα. Επειδή, όπως είναι γνωστό και βιβλιογραφικά, η παραγωγή γραπτού λόγου ορίζεται ως μία πολυσύνθετη διαδικασία, δύσκολη, αλλά διδάξιμη, τα ερευνητικά μας δεδομένα σε συνδυασμό με το υπάρχον βιβλιογραφικό υλικό ενδέχεται να προσφέρουν ορισμένες χρήσιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της επάρκειάς τους στην παραγωγή επεξεργασμένου γραπτού λόγου.

5.4 Εμπειρικό Υλικό

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας, θεωρήθηκε σκόπιμη η επιλογή και επεξεργασία ενός μεγάλου αριθμού δειγμάτων γραπτού λόγου από δυνητικά μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην κατηγορία των φιλολόγων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η συγκεκριμένη κατηγορία φοιτητών εμφανίζει διαχρονικά μεταβολές αναφορικά με την κατάκτηση της γλώσσας σε επίπεδο φορμαλιστικών στοιχείων (αποκλίσεις από γενικούς κανόνες της Γραμματικής, με την ευρύτερη έννοια σε γραπτό λόγο). Τα γραπτά δοκίμια φοιτητών που συμμετείχαν στις γραπτές εξετάσεις μαθημάτων αποτελούν δείγματα γραπτού λόγου που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση της κεντρικής υπόθεσης της έρευνας, ειδικά όταν ο παραγωγός του λόγου έχει επίγνωση του γεγονότος ότι το προϊόν του (το δοκίμιο) οφείλει να έχει κατά το δυνατόν μηδενικές αποκλίσεις σε επίπεδο γραμματικών κανόνων.

Λόγω του ότι βασικό ερώτημα της έρευνας αφορά στην εξέλιξη της χρήσης της γλώσσας, με βάση τις παρατηρήσεις των αποκλίσεων που μπορεί να έγιναν στις γενικές γλωσσικές κατηγορίες (μορφολογικές αποκλίσεις, ορθογραφικές, συντακτικές λάθη κ.ο.κ.), ήταν σημαντική η ενασχόλησή μας με δοκίμια που κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα ετών. Έτσι, τα έτη που αποδελτιώθηκαν ήταν συνολικά είκοσι τρία (23), ξεκινώντας από το έτος 1986 και καταλήγοντας στο έτος 2015. Συγκεκριμένα, τα δοκίμια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας προέρχονται από το αρχείο του Εργαστηρίου Εμπειρικής Εκπαιδευτικής Έρευνας του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αφορούσαν τα έτη 1986, 1987, 1989, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013 και 2015. Με βάση τα έτη αυτά, γίνεται σαφής η ευρύτητα του φάσματος που καλύπτεται, καθώς αποδελτιώθηκαν 1150 δείγματα δοκιμίων τα οποία αφορούν σε τρεις, περίπου, δεκαετίες. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου και διαφορετικού όγκου των γραπτών ανά έτος, και με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων, επελέγησαν με τυχαίο τρόπο πενήντα (50) γραπτά δοκίμια για κάθε έτος. Το σύνολο των γραπτών δοκιμίων που αποτελούν την εμπειρική βάση της έρευνας για την περίοδο 1986-2015 ανέρχεται σε 1150. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μία ισορροπία μεταξύ των γραπτών ανά έτος, όσον αφορά τον αριθμό τους. Τα δοκίμια κάθε έτους ελέγχθηκαν συνολικά για αποκλίσεις σε συγκεκριμένες

γλωσσικές κατηγορίες, ενώ δοκίμια που είχαν επιλεγεί μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά αφορούσαν λιγότερο από μία σελίδα, αντικαταστάθηκαν μέσω τυχαίας επιλογής από άλλα δοκίμια της ίδιας με αυτά χρονιάς, τα οποία είχαν περιεχόμενο περισσότερο από μία σελίδα.

5.5 Μέθοδος και διαδικασία επεξεργασίας των δοκιμίων

Για την αποδελτίωση και τον έλεγχο των γραπτών-δοκιμίων κάθε έτους ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλάμβανε την λεπτομερειακή ανάγνωση των δοκιμίων και τον έλεγχο των γλωσσικών αποκλίσεων, με βάση συγκεκριμένες γλωσσικές κατηγορίες. Για την ακρίβεια, οι αποκλίσεις που καταγράφονταν αφορούσαν τις εξής βασικές κατηγορίες: ορθογραφία (ορθογραφικές αποκλίσεις), μορφολογία (μορφολογικές αποκλίσεις), λεξιλόγιο (λεξιλογικές αποκλίσεις), συντακτικό (συντακτικές αποκλίσεις), ύφος (υφολογικές αποκλίσεις), καθώς και αποκλίσεις ως προς τον τονισμό (άτονες λέξεις και λέξεις που τονίστηκαν εσφαλμένα).

Στην κατηγορία των ορθογραφικών αποκλίσεων συμπεριλήφθηκαν οι λέξεις που δεν ακολουθούσαν τους γενικούς κανόνες της ορθής γραφής, της «ορθογραφίας», με την έννοια του δομικού στοιχείου της γραπτής γλώσσας που έχει καθιερωθεί να αναφέρεται στη γενικώς αποδεκτή και κωδικοποιημένη στη βάση κανόνων σχέση η οποία συνδέει την προφορική μορφή της γλώσσας με το σύστημα γραφής που την αποδίδει (Παπαναστασίου, 2008: 75), και αποτελεί ένα από τα πεδία μελέτης της παρούσας έρευνας. Για την κατηγορία των ορθογραφικών αποκλίσεων, ελέγχθηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων: ουσιαστικά (π.χ. *μνημάτων*), ρήματα (π.χ. *επιρέασει*), επίθετα (π.χ. *συντηρητικός*), μετοχές (π.χ. *εξαρτιμένη*), αντωνυμίες (π.χ. *καμμιά*), προθέσεις, επιρρήματα (π.χ. *μειωνεκτικά*), σύνδεσμοι και άρθρα (π.χ. *τις σύγκρισης*).

Η μορφολογία ορίζεται ως ο κλάδος της γλωσσολογίας που ερευνά τις μικρότερες μονάδες σημασίας, τα ελάχιστα σημαίνόμενα της πρώτης άρθρωσης, όπως και τους κανόνες με τους οποίους οι παραδειγματικές και οι συνταγματικές σχέσεις των μονάδων αυτών απαρτίζουν τις αμέσως μεγαλύτερες μονάδες, τις λέξεις (Ράλλη, 2008: 141). Για παράδειγμα, στον τύπο «παιίζει», η μορφολογική ανάλυση αναγνωρίζει ως μικρότερα σημαίνόμενα τη λεξική σημασία *παιζ-* και τη γραμματική *-ει*, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω σε στοιχεία χωρίς σημασία, συλλαβές, φθόγγους

ή γράμματα: παί-ζει, p-‘e-z-i, π-αι-ζ-ει. Για την κατηγορία των μορφολογικών αποκλίσεων, οι κατηγορίες των λέξεων που εξετάστηκαν ήταν: ουσιαστικά (π.χ. *συνφοίτηση*), ρήματα (π.χ. *κατάληξε*, ενώ το ρήμα ήταν σε παρελθοντικό χρόνο), επίθετα (π.χ. *ουσιώδεις*, αντί για ουσιώδες), μετοχές και αντωνυμίες.

Στην κατηγορία των λεξιλογικών αποκλίσεων, περιλαμβάνονταν αποκλίσεις που αφορούσαν τη χρήση ακατάλληλης λέξης ή φράσης (με βάση το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης), δηλαδή λέξεις που εννοιολογικά δεν ταίριαζαν με το γενικό πλαίσιο της περιόδου, και τη χρήση ανύπαρκτης λέξης, δηλαδή λέξεων που δεν υπάρχουν στο ελληνικό λεξιλόγιο και δεν χρησιμοποιούνται (π.χ. *υπερτιματικών φαινομένων*).

Ενώ ο τομέας της μορφολογίας μελετά τον τρόπο σχηματισμού των λέξεων από μικρότερες μονάδες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο τομέας της σύνταξης σχετίζεται με τον τρόπο κατά τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις, με σκοπό τη δημιουργία φράσεων και προτάσεων (Τερζή, 2015). Στη Γλωσσολογία, η σύνταξη αποτελεί την μελέτη των κανόνων και των ιεραρχικών σχέσεων που ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις για τον σχηματισμό προτάσεων. Η σύνταξη διέπεται από ορισμένους κανόνες της γραμματικής, ώστε να επιτευχθεί η σωστή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Για το λόγο αυτό, στον τομέα της σύνταξης οι γραμματικές κατηγορίες (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο κ.ά.) κατέχουν σημαντικό ρόλο, αφού για τον ορθό σχηματισμό μίας πρότασης οι παραπάνω κατηγορίες θα πρέπει να βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους (π.χ. «Η Μαρία παίζει» και όχι «Οι Μαρίες παίζει» ή «Η Μαρία παίζουν»). Έτσι, στην κατηγορία της σύνταξης, παρατηρήθηκαν διάφορες αποκλίσεις ασυμφωνίας των γραμματικών στοιχείων των προτάσεων (π.χ. «που στην χώρα μας που παράγουν επιστημονικό λόγο»)

Πέρα από τις παραπάνω γλωσσικές κατηγορίες, μία εξίσου σημαντική κατηγορία είναι τα υφολογικά στοιχεία ενός γραπτού λόγου. Αποκλίσεις ύφους στην περίπτωση των φοιτητικών δοκιμίων, είναι εκείνες που δηλώνουν απόκλιση από το μέσο, σχετικά ουδέτερο ύφος το οποίο απαντά όχι μόνο στο δοκίμιο, αλλά και στη δημοσιογραφία και, κυρίως, στη συγγενή πραγματεία και μελέτη, όπως και στον ακαδημαϊκό λόγο (με ιδιαιτερότητες), το οποίο χαρακτηρίζεται ως τυπικά δοκιμιακό (Δημητρούλια & Κεντρωτής, 2015). Υπό αυτή την έννοια, οι αποκλίσεις που

καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν την «απομάκρυνση» του ύφους του κειμένου από αυτό του επίσημου λόγου που κανονικά θα έπρεπε να χαρακτηρίζει το δοκίμιο (π.χ. θα πορωθεί ο παιδαγωγός).

Εκτός από τις παραπάνω γλωσσικές κατηγορίες, οι λέξεις του κάθε γραπτού εξετάστηκαν και για τον τονισμό τους, με αποκλίσεις που αφορούσαν δύο κατηγορίες τονισμού: παρατονισμένες λέξεις (λέξεις που τονίζονται σε λάθος συλλαβή) και μη τονισμένες λέξεις (απουσία τόνου). Επιπλέον, θεωρήθηκε σκόπιμη και η καταμέτρηση του αριθμού συγκεκριμένων κατηγοριών των λέξεων ανά γραπτό. Με άλλα λόγια, σε κάθε κείμενο γινόταν καταμέτρηση των λέξεων των εξής κατηγοριών: ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, σύνδεσμοι και άρθρα. Στο συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως δεν προσμετρούνταν λέξεις που υπήρχαν περισσότερες από μία φορές στο ίδιο κείμενο, ακόμη κι αν ήταν σε διαφορετική πτώση (για τα ουσιαστικά και τα επίθετα) ή σε διαφορετικό πρόσωπο και αριθμό (για τα ρήματα). Τέλος, στην κατηγορία των άρθρων, αυτά καταμετρούνταν στην περίπτωση που βρίσκονταν σε διαφορετική πτώση ή αριθμό, αλλά όχι πάνω από μία φορά, αν βρίσκονταν στην ίδια πτώση και αριθμό.

Πέρα από την εξέταση του κάθε δοκιμίου στη βάση των παραπάνω παραμέτρων, υπήρξε και μία περισσότερο «επιφανειακή» εξέταση, η οποία περιλάμβανε την παρατήρηση του ακριβούς αριθμού των παραγράφων του κάθε γραπτού, του αριθμού των περιόδων, του αριθμού των κομμάτων και του αριθμού των σελίδων. Τέλος, το κάθε δοκίμιο ελέγχθηκε για την αναγνωσιμότητά του και την αισθητική του, με τη βοήθεια μίας τετράβαθμης κλίμακας που ξεκινούσε από το 1 (που σήμαινε προχειρότητα) και έφτανε μέχρι το 4 (που σήμαινε άριστα). Η αναγνωσιμότητα και η αισθητική αποτελούν δύο μεταβλητές που εξετάζονται με βάση την ίδια κλίμακα, αλλά με διαφορετικές διαβαθμίσεις. Στην πρώτη περίπτωση, οι διαβαθμίσεις της κλίμακας αφορούν το βαθμό αναγνωσιμότητας κάθε δοκιμίου (με τον όρο «αναγνωσιμότητα» εννοούμε την ευχέρεια του αναγνώστη να διακρίνει τα σύμβολα του γραπτού λόγου, τα γράμματα και τις λέξεις), ενώ στη δεύτερη περίπτωση, οι διαβαθμίσεις αφορούν την αισθητική κάθε δοκιμίου (με τον όρο «αισθητική» εννοούμε τη συνολική εικόνα του δοκιμίου, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό σε πρώτο επίπεδο ανάγνωσης) Έτσι, για παράδειγμα, αν σε ένα δοκίμιο δεν ήταν εύκολη η διάκριση των συμβόλων του γραπτού λόγου, υπαγόταν στην κατηγορία 3 ή 4 της κλίμακας, ως προς την αναγνωσιμότητά του, ενώ αν δε

θεωρούνταν ευπαρουσίαστο συνολικά, υπαγόταν στην κατηγορία 3 ή 4 της κλίμακας, ως προς την αισθητική του. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως για κάθε γραπτό συγκεντρώνονταν και πληροφορίες που αφορούσαν στη χρονιά του γραπτού, το εξάμηνο, το τμήμα (τα τμήματα που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν: Φιλολογίας, Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ιστορικού – Αρχαιολογικού και Παιδαγωγικού), τον αριθμό μητρώου (αν αυτό υπήρχε στο γραπτό) και το φύλο.

Η αποτύπωση των αποκλίσεων έγινε με τη βοήθεια μιας βάσης δεδομένων στο πρόγραμμα του Excel. Κάθε ελεγχόμενη γλωσσική κατηγορία αποτελούσε μια ξεχωριστή μεταβλητή της συγκεκριμένης βάσης δεδομένων, ενώ το σύνολο των μεταβλητών ήταν 20. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία είχε ως εξής: γινόταν μια πρώτη ανάγνωση του κάθε γραπτού, με σκοπό να παρατηρηθούν και να καταγραφούν οι γενικότερες κατηγορίες (π.χ. παράγραφοι, περίοδοι, κόμματα, σελίδες), στη συνέχεια γινόταν μία δεύτερη και πιο συγκεκριμένη ανάγνωση, με σκοπό την εύρεση πιθανών αποκλίσεων ανά κατηγορία, όπως αναφέραμε παραπάνω, ενώ, τέλος, γινόταν και μια συνολική τρίτη ανάγνωση, με σκοπό τη μέτρηση των ομάδων λέξεων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι, όποια παρατήρηση υπήρχε για το κάθε γραπτό, καταγραφόταν στο Excel, σε μορφή πίνακα, με όλες τις μεταβλητές που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Στη συνέχεια, έχοντας ως σκοπό την ποσοτικοποίηση των παραμέτρων αυτών, με βάση τις συγκρίσεις που θα γίνονταν μεταξύ κατηγοριών και μεταξύ ετών, έγινε η μετατροπή των αποκλίσεων σε αριθμούς. Έτσι, αν σε μία κατηγορία ενός γραπτού υπήρχαν τέσσερις ορθογραφικές αποκλίσεις στην κατηγορία των ουσιαστικών, αντί των συγκεκριμένων παραδειγμάτων, έμπαινε το νούμερο «4» που δήλωνε το πλήθος των αποκλίσεων στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η συγκεκριμένη ποσοτικοποίηση έγινε με σκοπό τη σύγκριση μεταξύ των μεταβλητών, ώστε να προκύψουν τελικά ποσοστά και διαγράμματα, καθώς και να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων στη βάση δεδομένων του SPSS, ώστε να διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα.

5.6 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της, αλλά έγινε χρήση του γραπτού τους λόγου, ο οποίος αφορά και το

εμπειρικό μας υλικό. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές το διάστημα 1986-2015, από διαφορετικά εξάμηνα κάθε φορά, με συμμετοχή αντρών και γυναικών.

5.7 Οι μεταβλητές

Με τον όρο «μεταβλητές» εννοούνται γενικά, όσον αφορά στην προκειμένη έρευνα, τα αισθητικά, μορφολογικά, ορθογραφικά, λεξιλογικά, υφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά των δοκιμίων που απάρτισαν το ερευνητικό υλικό, τα οποία «μεταβάλλονται» ανά περίπτωση δοκιμίου λαμβάνοντας διάφορες αριθμητικές τιμές και σε συσχετισμό μεταξύ τους θα παραγάγουν ευρήματα που θα επιβεβαιώσουν ή θα διαψεύσουν την κεντρική ερευνητική υπόθεση: ότι μέσα στα σαράντα περίπου χρόνια που μεσολαβούν από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 -η οποία καθιέρωσε ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης τη δημοτική- μέχρι σήμερα, παρατηρείται μια κάμψη στην ικανότητα αποφοίτων Λυκείου που είναι φοιτητές ανθρωπιστικών επιστημών να πραγματώνουν στον γραπτό λόγο τους κανόνες της Ελληνικής σε όλα τα επίπεδα (ορθογραφία, λεξιλόγιο, μορφολογία κλπ.), με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι αντίστοιχες αποκλίσεις.

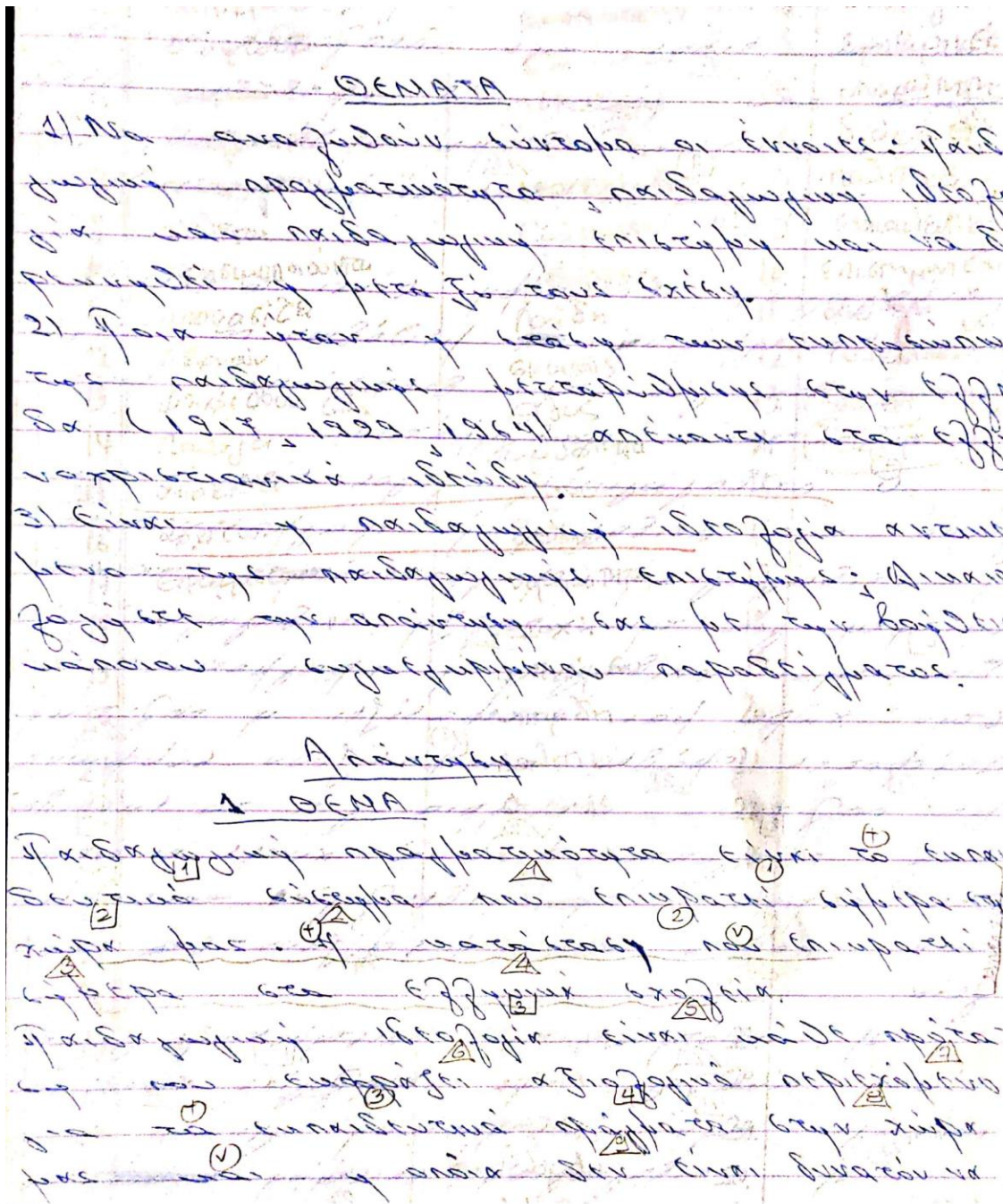
5.7.1. Μεταβλητές εμφάνισης του δοκιμίου

Τα πρώτα μεταβαλλόμενα και αριθμητικά μετρήσιμα φυσικά μεγέθη που εξετάζονται στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, αφορούν στην εμφάνιση των δοκιμίων και είναι δύο: η αναγνωσιμότητα και η αισθητική.

5.7.1.1. Αναγνωσιμότητα

Στη μεταβλητή της αναγνωσιμότητας συγκαταλέγεται η ευχέρεια του αναγνώστη να διακρίνει με ευκολία τα σύμβολα του γραπτού λόγου σε ένα δοκίμιο, όπως γράμματα, λέξεις, προτάσεις. Για την συγκεκριμένη μεταβλητή υπήρχε μία τετράβαθμη κλίμακα με το 1 να ορίζεται ως υψηλής αναγνωσιμότητας γραπτό και με το 4 ως πολύ χαμηλής αναγνωσιμότητας γραπτό. Για περισσότερη κατανόηση της έννοιας Αναγνωσιμότητα, παρακάτω παραβάλλονται δύο παραδείγματα.

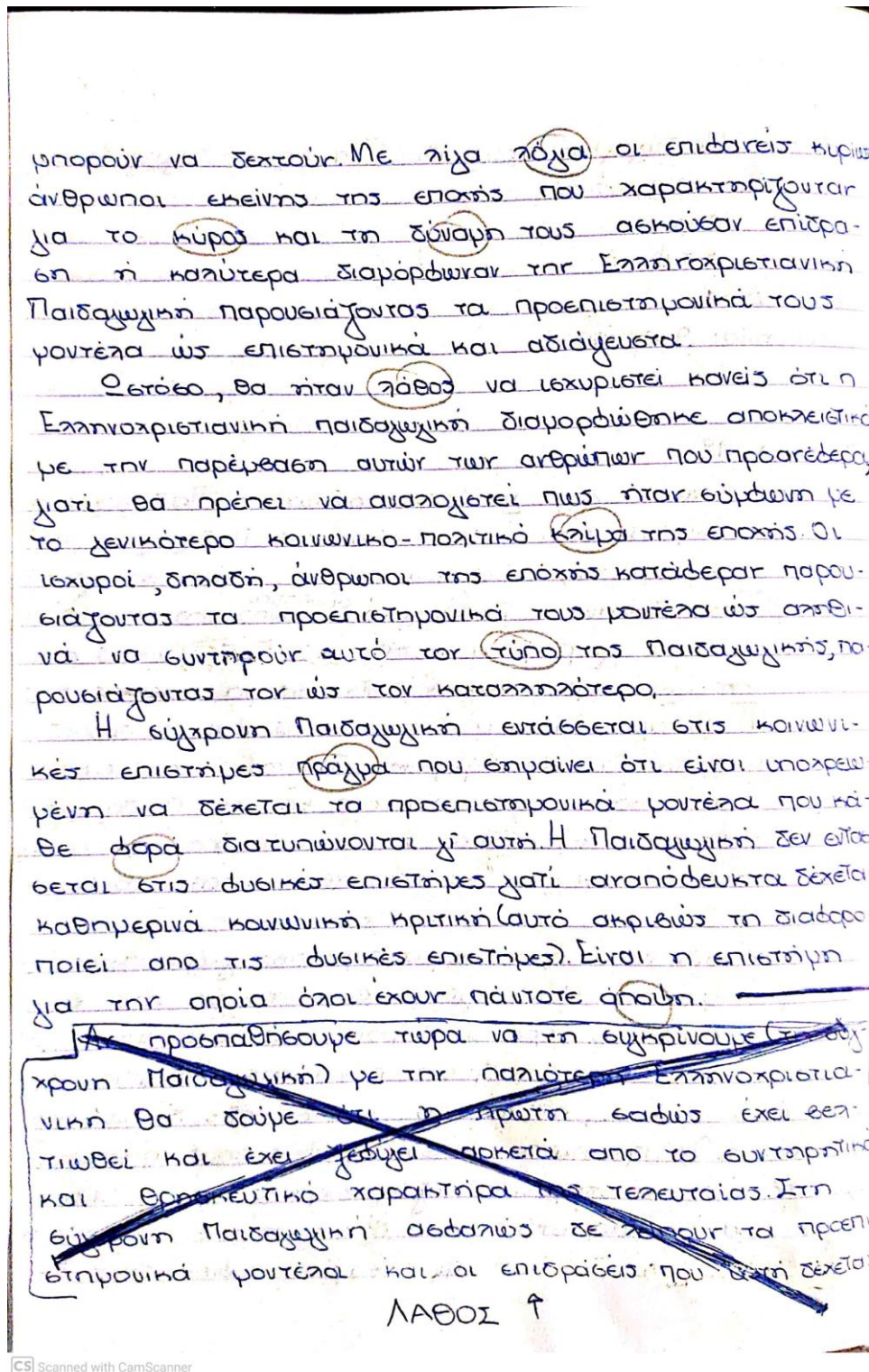
Εικόνα 1.



CS Scanned with CamScanner

Στην εικόνα 1 το συγκεκριμένο δοκίμιο στο επίπεδο της Αναγνωσιμότητας βαθμολογήθηκε με τον αριθμό 3, με βάση την τετράβαθμη κλίμακα που δημιουργήθηκε. Ο συγκεκριμένος αριθμός μας δείχνει ότι το δοκίμιο δεν μπορεί να διαβαστεί εύκολα από τον αναγνώστη, λόγω του μη «καθαρού» τρόπου γραφής του. Αντίθετα, ένα δοκίμιο το οποίο διαβάζεται εύκολα και ευχάριστα είναι το παρακάτω.

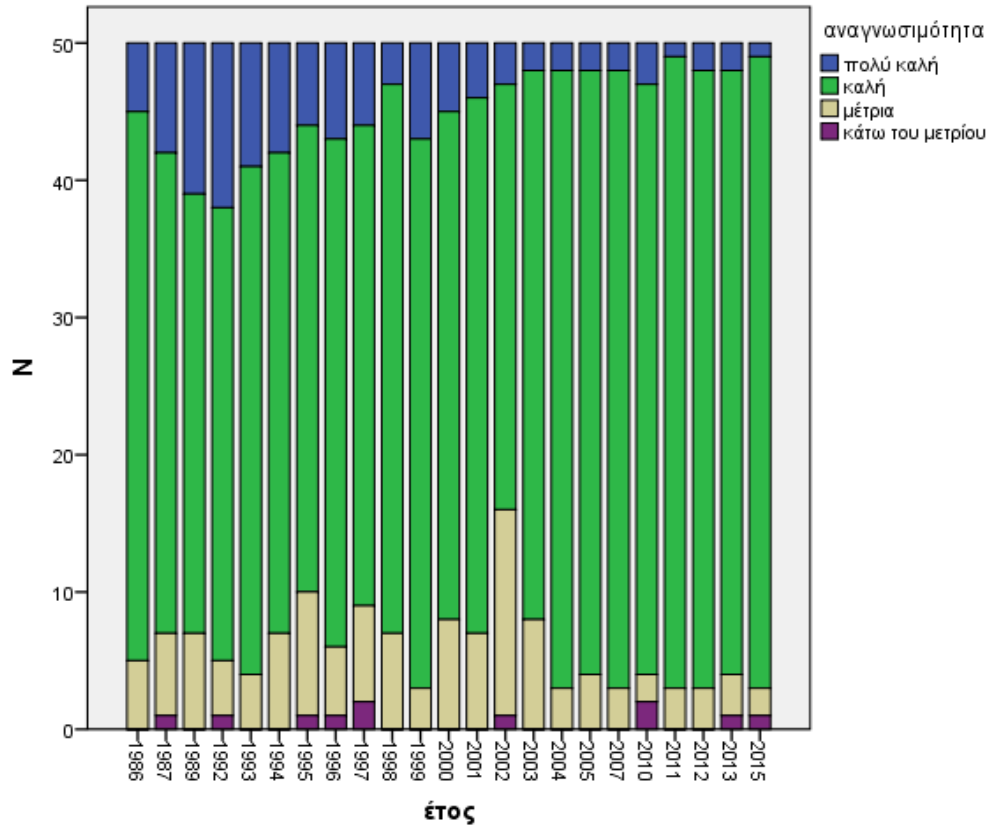
Εικόνα 2.



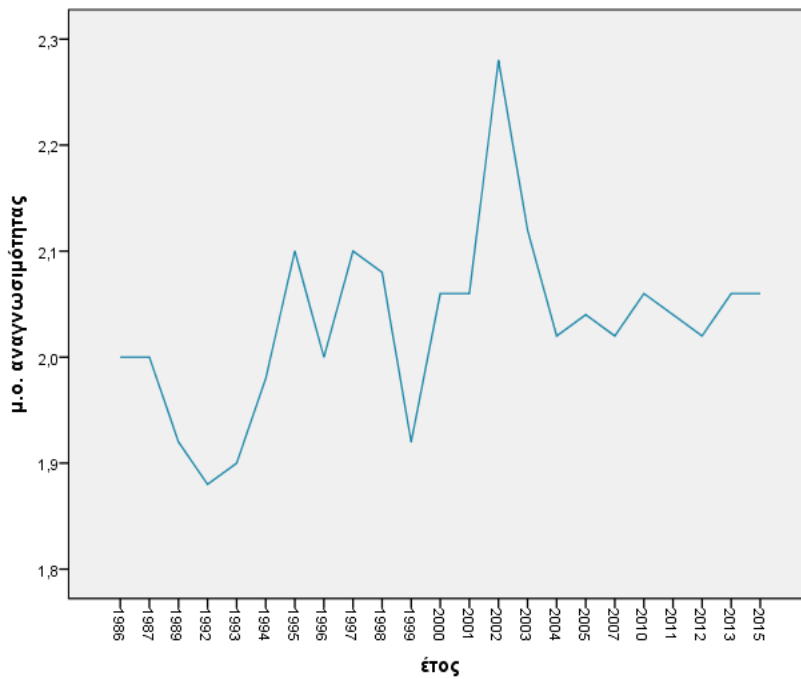
Στο συγκεκριμένο δοκίμιο τα γράμματα είναι εμφανή και ξεκάθαρα. Έτσι, ο αναγνώστης από την πρώτη στιγμή μπορεί εύκολα να διαβάσει το παραπάνω δοκίμιο. Για το λόγο αυτό, ο βαθμός του στην τετράβαθμη κλίμακα είναι το 1, πράγμα που δηλώνει το υψηλό επίπεδο αναγνωσιμότητάς του.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζονται στα τρία παρακάτω Γραφήματα. Είναι προφανές πως η κλίμακα 3, που αντιστοιχεί στην καλή αναγνωσιμότητα, υπερισχύει καθ' όλη τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που εξετάζεται. Παράλληλα, η κλίμακα 1 της πολύ καλής αναγνωσιμότητας εμφανίζει πτωτική τάση και σταθεροποιείται σε χαμηλά επίπεδα από το έτος 2003 και μετέπειτα. Αντίστοιχη συμπεριφορά αποτυπώνεται και για την κλίμακα 2 της μέτριας αναγνωσιμότητας. Η κλίμακα 4 (κάτω του μετρίου) δεν εμφανίζει ελαφρώς πτωτική τάση από το έτος 2004 και έπειτα. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο της αναγνωσιμότητας, παρατηρούνται αυξομειώσεις, ενώ μια τάση σταθεροποίησης παρατηρείται από το 2004 και ακολούθως περί της κλίμακας 2 (καλή). Η συγκεκριμένη τάση επιβεβαιώνεται και στο διάγραμμα της μεταβολής της συχνότητας στο χρόνο, όπου διαφαίνεται καθαρά η επικράτηση και ανοδική πορεία της κλίμακας 2, αντίστροφα με τις κλάσεις της μέτριας και πολύ καλής αναγνωσιμότητας. Η κλίμακα κάτω του μετρίου διατηρείται σταθερά πολύ χαμηλή σε όλα τα έτη.

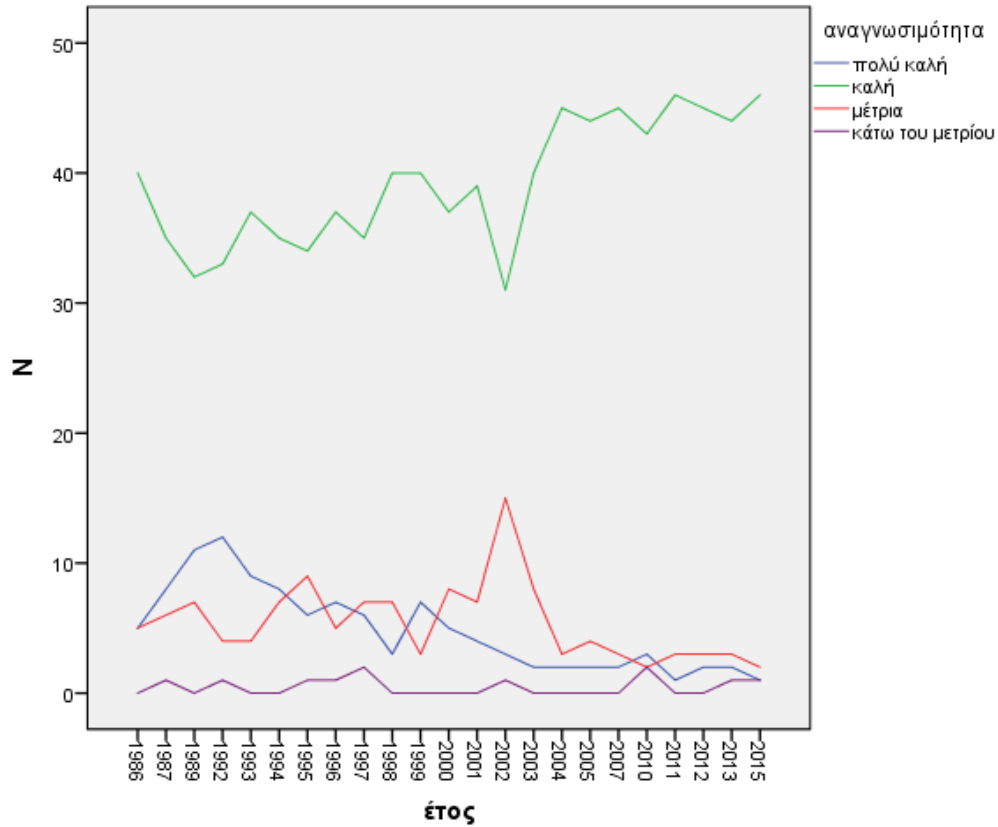
Γράφημα 1: Αναγνωσιμότητα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)

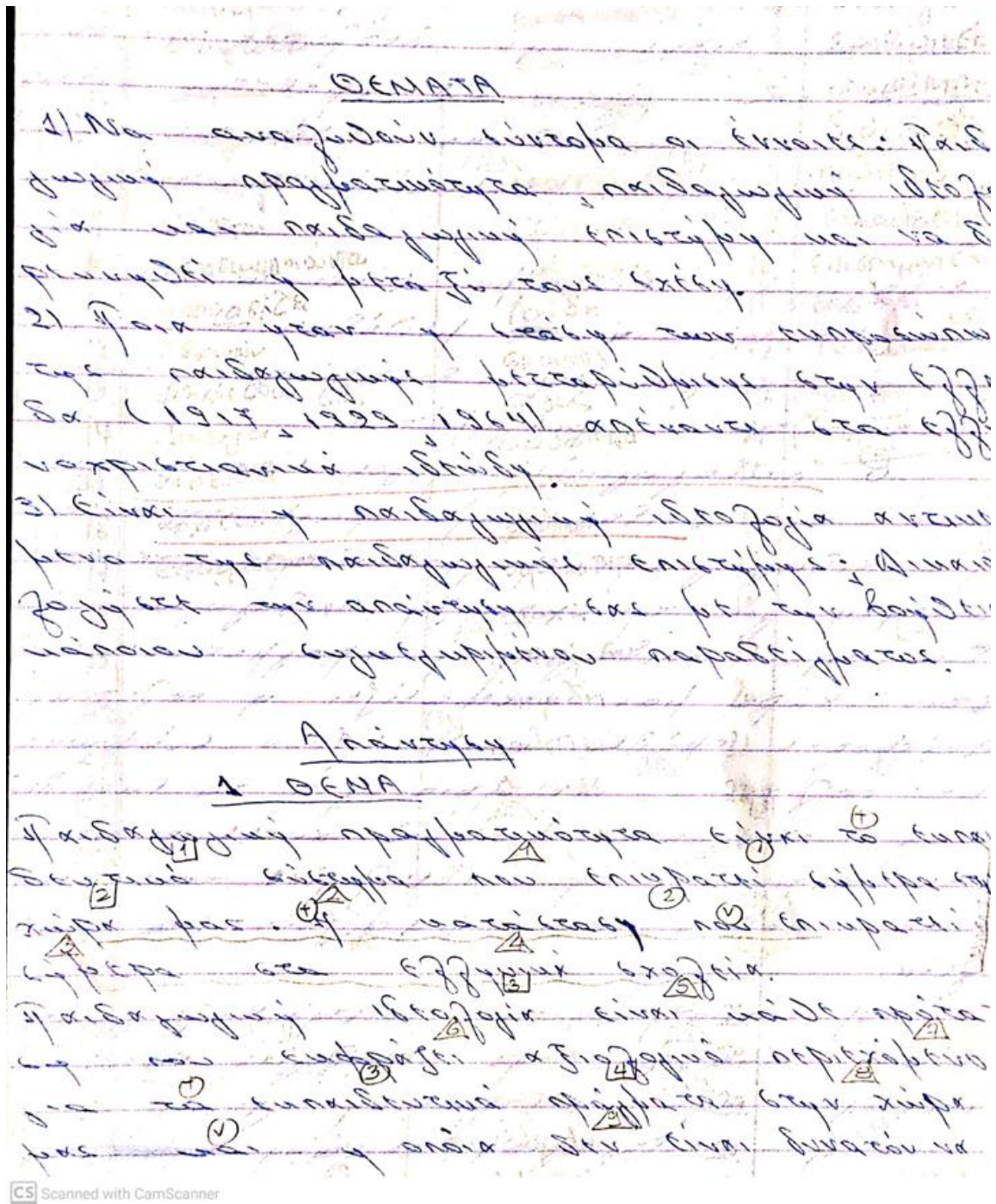


(γ)

5.7.1.2. Αισθητική

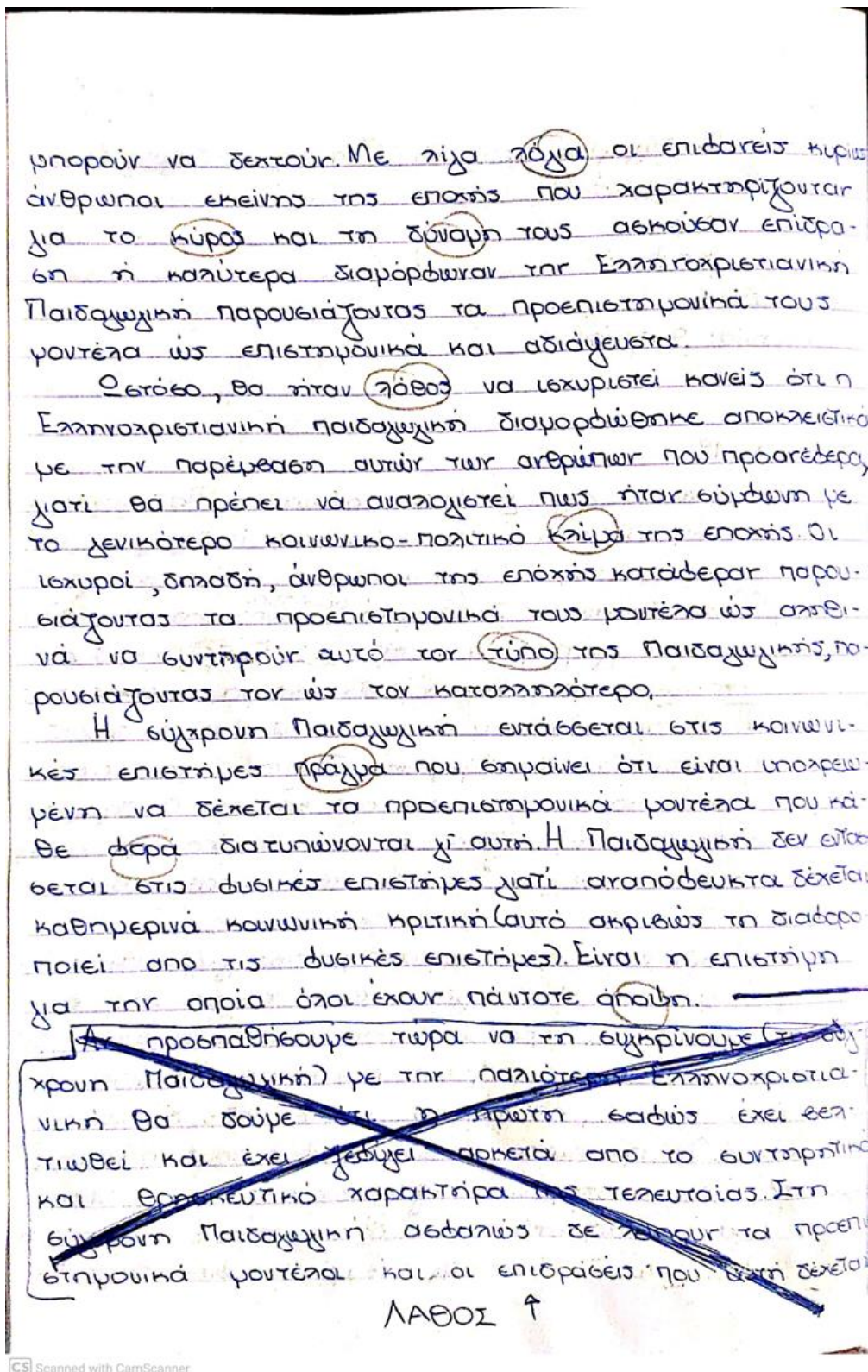
Με τον όρο αισθητική ενός δοκιμίου εννοούμε τη συνολική εικόνα του δοκιμίου, όπως αυτή αποτυπώνεται από την πρώτη επαφή του αναγνώστη με το δοκίμιο. Για τη συγκεκριμένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε μία τετράβαθμη κλίμακα με το 1 να ορίζεται ως υψηλής αισθητικής δοκίμιο (αυτό που λέμε ένα «όμορφο» δοκίμιο) και με το 4 ως πολύ χαμηλής αισθητικής δοκίμιο. Παρακάτω, δίνονται δύο παραδείγματα των παραπάνω γραφημάτων, όσον αφορά το επίπεδο της Αισθητικής τους.

Εικόνα 3.



Το συγκεκριμένο δοκίμιο βαθμολογείται εξίσου με 3 ως προς το επίπεδο Αισθητικής. Αυτό γιατί, από την πρώτη στιγμή φανερώνει ότι δεν είναι ένα «όμορφο» δοκίμιο με εμφανείς τις παραγράφους ή τα σημεία στίξης του. Αντίθετα, το δεύτερο παράδειγμα γραπτού που χρησιμοποιήσαμε, βαθμολογείται διαφορετικά.

Εικόνα 4.

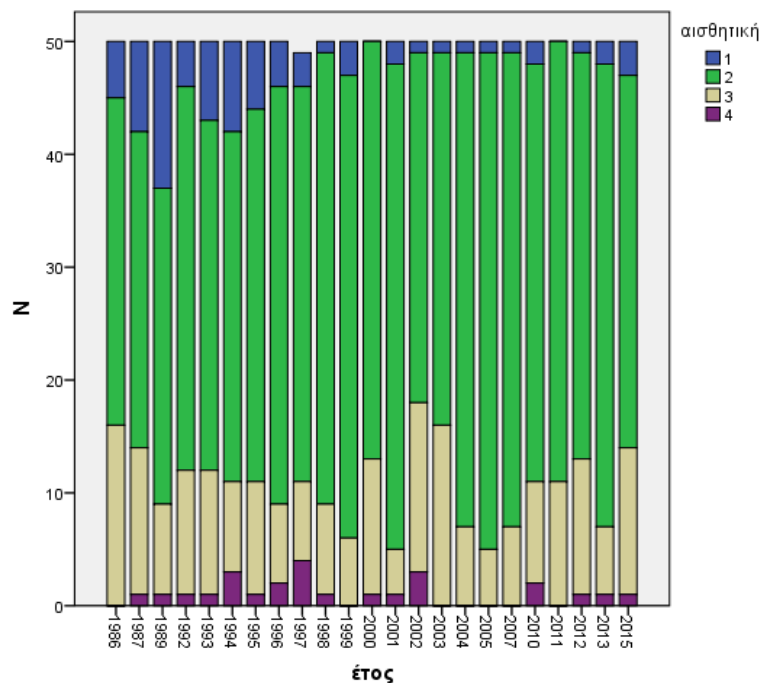


Το συγκεκριμένο δοκίμιο βαθμολογήθηκε με τον αριθμό 2 στην τετράβαθμη κλίμακα στο επίπεδο της Αισθητικής. Αυτό γιατί, ενώ θα μπορούσε να είναι και εμφανισιακά ένα πολύ καλό δοκίμιο, πέρα από πολύ εύκολα αναγνώσιμο, ωστόσο

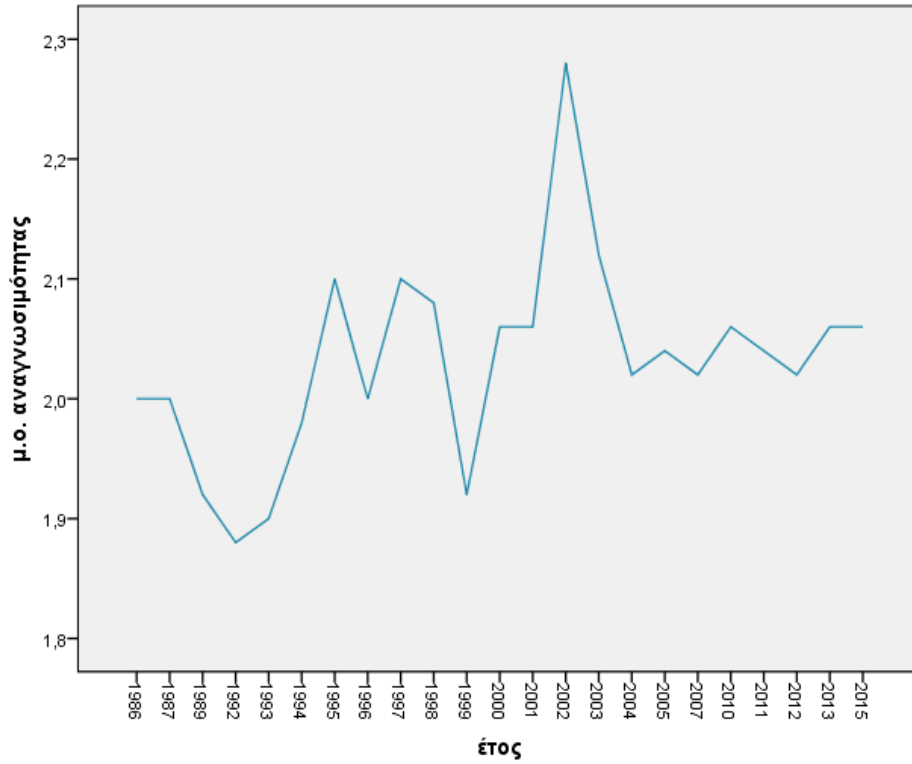
υπάρχει η διαγραφή μέρους του κειμένου, το οποίο είναι αρκετά εμφανές, γεγονός το οποίο μειώνει την συνολική του εμφάνιση ως προς την αισθητική του.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που ακολουθούν. Είναι προφανές πως η κλίμακα 2 που αντιστοιχεί στην καλή αισθητική απεικόνιση του γραπτού υπερισχύει καθ' όλη τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που εξετάζεται. Παράλληλα, η συχνότητα εμφάνισης της κλίμακας 1 της υψηλής αισθητικής εμφανίζει πτωτική τάση και σταθεροποιείται σε χαμηλά επίπεδα από το έτος 1999 και μετέπειτα. Οι κλίμακες 3 και 4 - της καλής και μέτριας αισθητικής εικόνας- αυξομειώνονται και δεν εμφανίζουν κάποια συστηματική τάση. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων της αισθητικής παρατηρούνται αυξομειώσεις περί της κλίμακας 2 (καλή) με τάση προς την κλίμακα 3. Σε σχέση με τη μεταβολή της κάθε συχνότητας με την πάροδο του χρόνου διαφαίνεται καθαρά η επικράτηση της κλίμακας 2, ενώ οι κλίμακες 1 και 4 καταγράφουν ανάμικτες τάσεις. Η κλίμακα κάτω του μετρίου διατηρείται σταθερά πολύ χαμηλή σε όλα τα έτη.

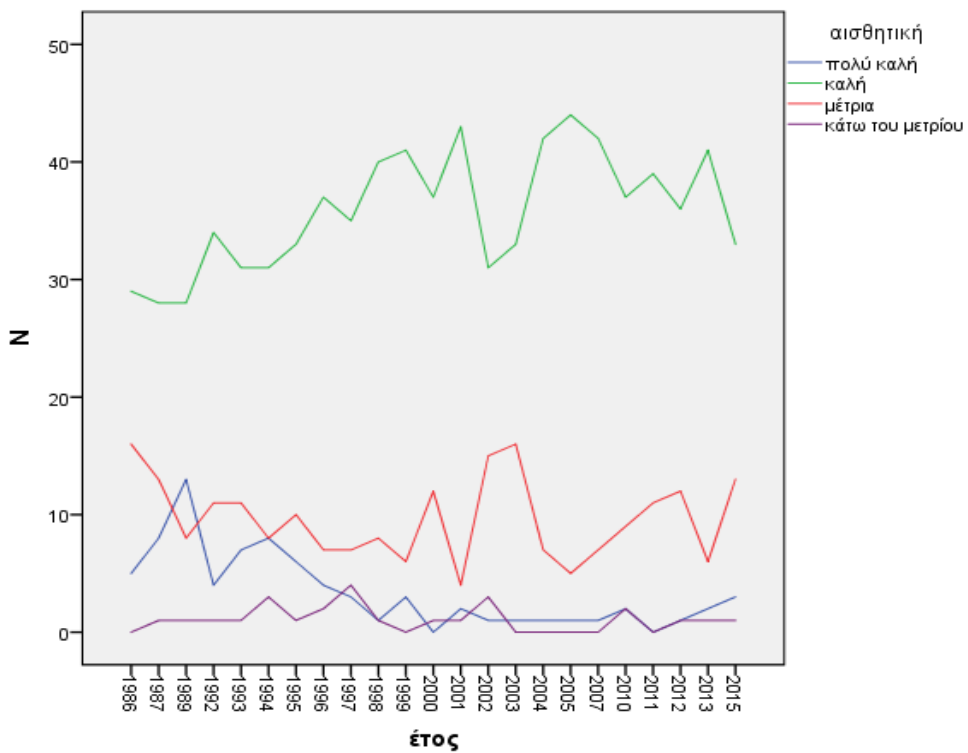
Γράφημα 2: Αισθητική: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



(γ)

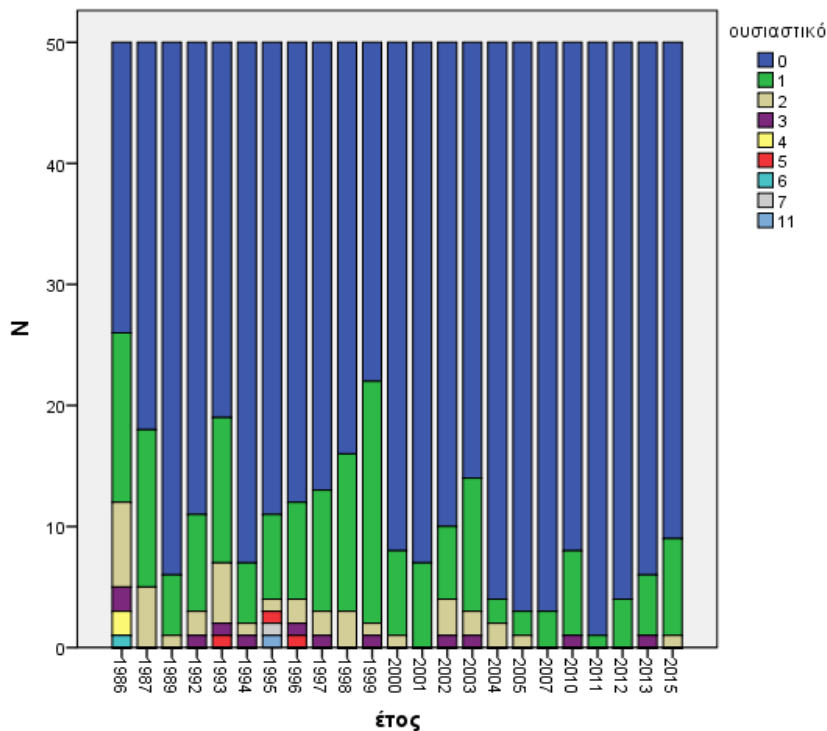
5.7.2 Μεταβλητές για τις ορθογραφικές αποκλίσεις

5.7.2.1 Ορθογραφικές αποκλίσεις ουσιαστικών

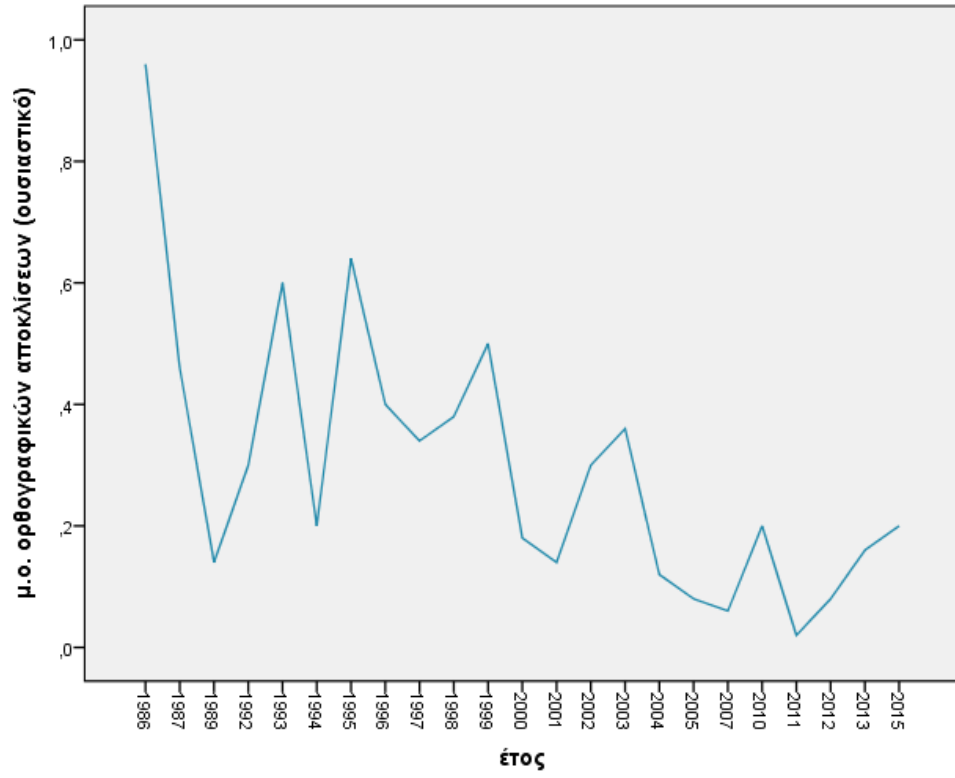
Στην κατηγορία των ορθογραφικών αποκλίσεων συμπεριλήφθηκαν οι λέξεις που δεν ακολουθούσαν τους γενικούς κανόνες της ορθής γραφής. Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των ουσιαστικών, π.χ. *ιδαιολογία*, αντί για *ιδεολογία*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα επόμενα Γραφήματα. Είναι προφανές πως η κλίμακα των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων ουσιαστικών εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα της 1 απόκλισης με πτωτική τάση από το 2000 και μετέπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες σχεδόν εξαλείφονται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται πτωτική τάση προς την κλίμακα 1. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται καθαρά η επικράτηση της κλίμακας 1, ενώ η κλίμακα 2 καταγράφει ανάμικτες τάσεις ανά έτος. Οι κλίμακες 3 και 4 διατηρούνται σταθερά πολύ χαμηλές σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

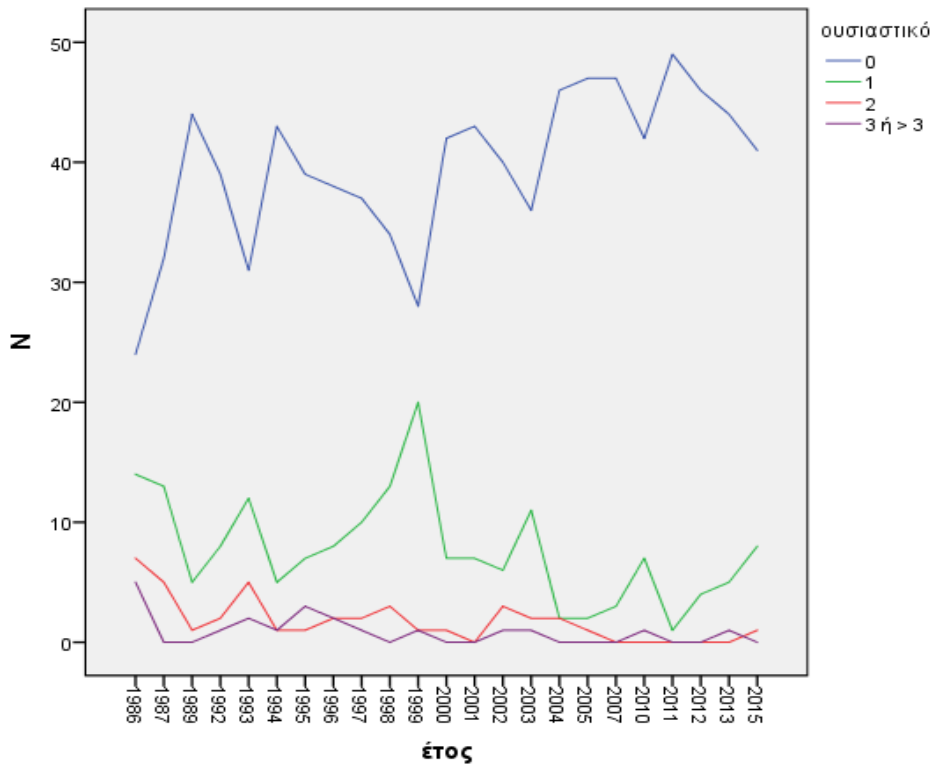
Γράφημα 3 Ουσιαστικό: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



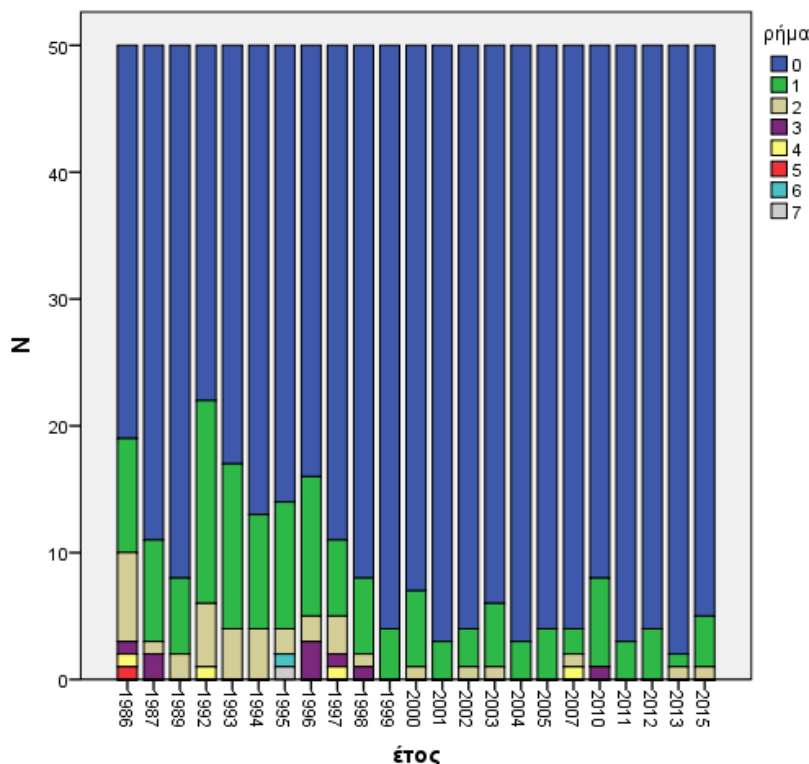
(γ)

5.7.2.2. Ορθογραφικές αποκλίσεις ρημάτων

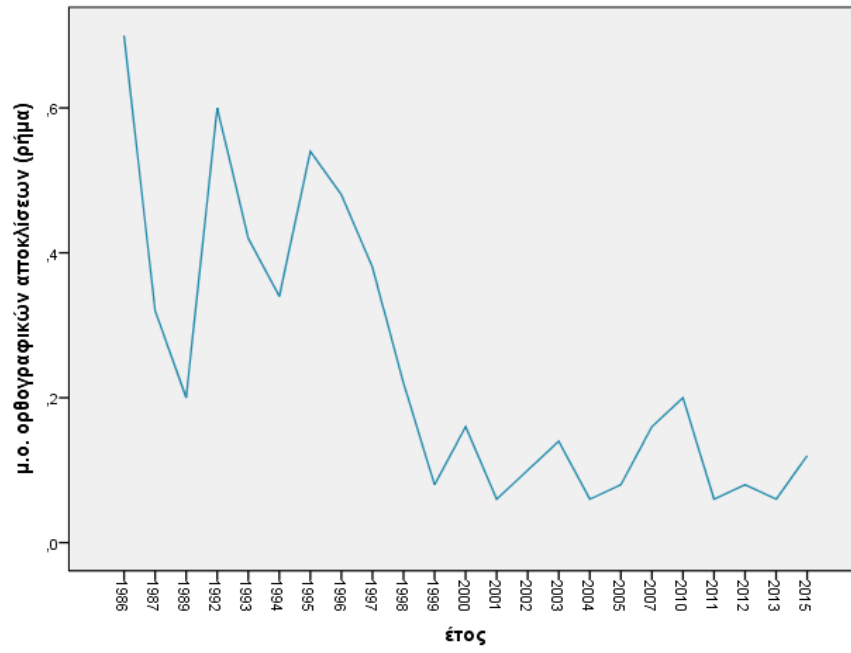
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των ρημάτων: π.χ. *πέρνουν*, αντί για *παίρνουν*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 4. Είναι προφανές πως η κλίμακα των 0 ορθογραφικών αποκλίσεων ρημάτων εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα της 1 απόκλισης με πτωτική τάση από το 1997 και μετέπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες σχεδόν εξαλείφονται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται πτωτική τάση και σχετική σταθεροποίηση προς την κλίμακα 0 από το 1999 και έπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής επικράτηση της κλίμακας 1 με ανοδική τάση κατά τη χρονική εξέλιξη της έρευνας. Η κλίμακα 2 καταγράφει καθοδική τάση, ενώ παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν οι κλίμακες 3 και 4 σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

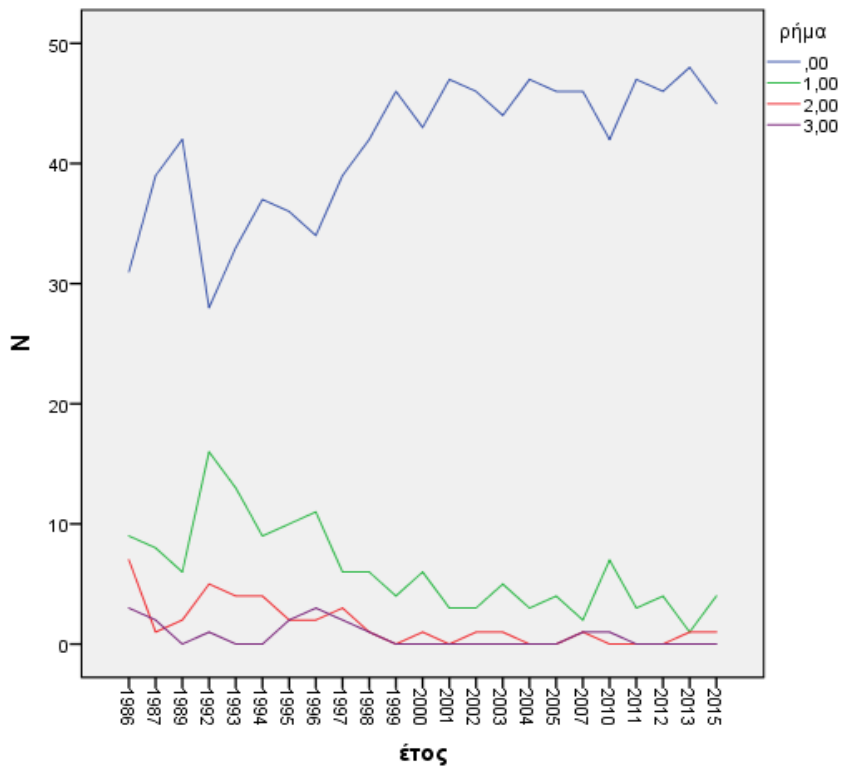
Γράφημα 4: Ρήμα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



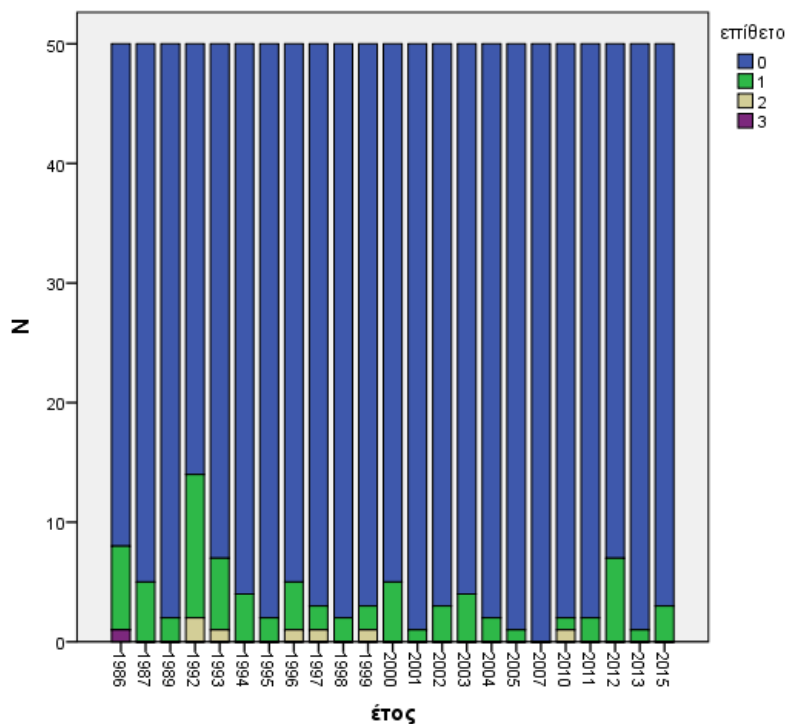
(γ)

5.7.2.3 Ορθογραφικές αποκλίσεις επιθέτων

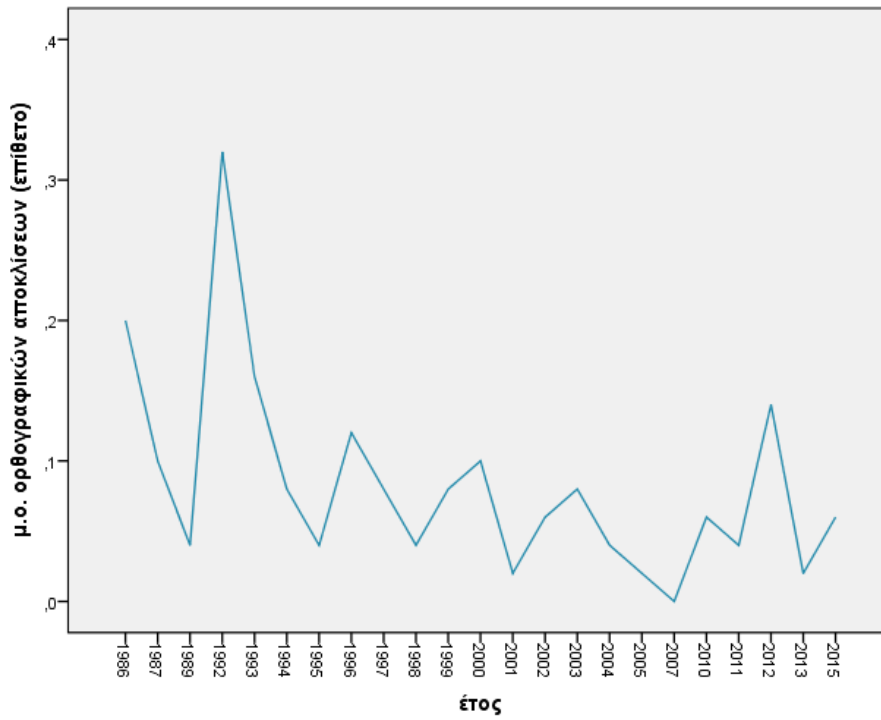
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των επιθέτων: π.χ. *συντηριτική*, αντί για *συντηρητική*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Σχήμα 5. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 -των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων επιθέτων- εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 - της μίας απόκλισης- με αυξομειώσεις. Οι υπόλοιπες κλίμακες 3 και 4 σχεδόν εξαλείφονται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται πτωτική τάση και σχετική σταθεροποίηση προς την κλίμακα 1 από το 1995 και έπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής επικράτηση της κλίμακας 1 κατά τη χρονική εξέλιξη της έρευνας. Η κλίμακα 2 καταγράφει μικτές τάσεις, ενώ οι κλίμακες 3 και 4 έχουν σχεδόν μηδενικές συχνότητες σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

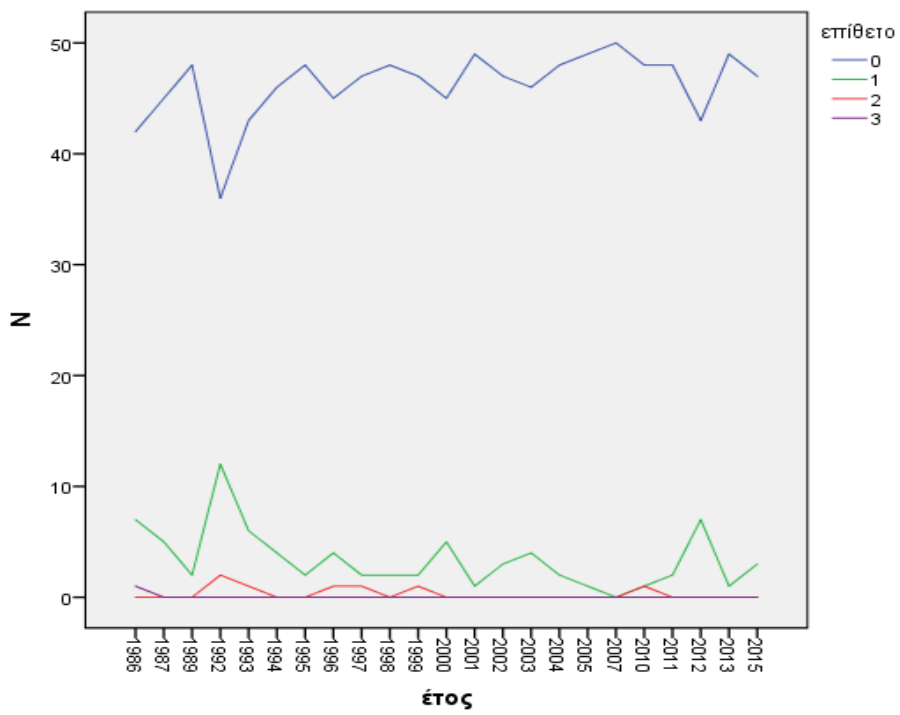
Γράφημα 5: Επίθετο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



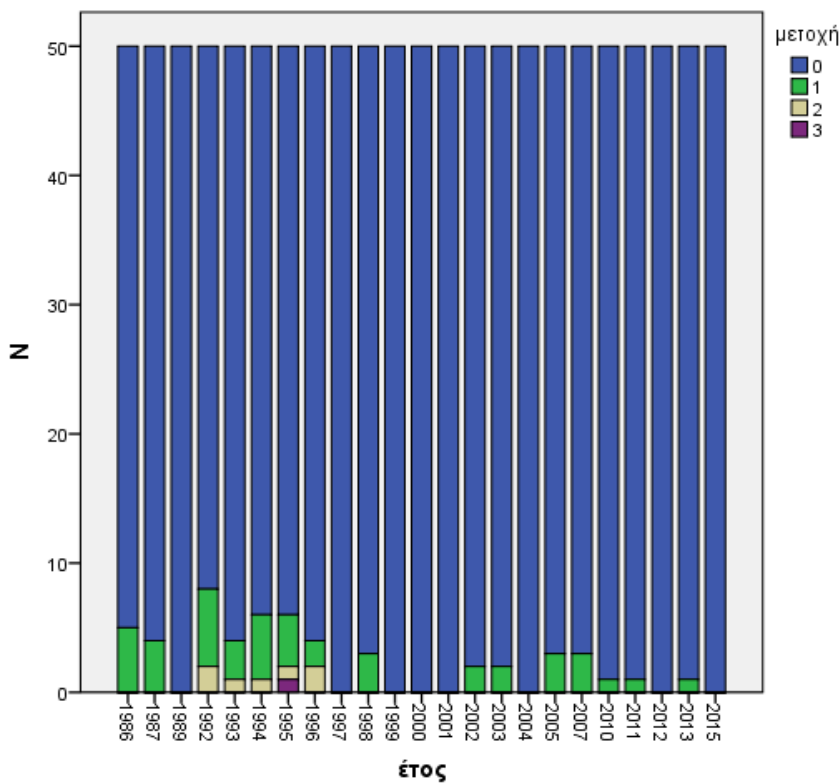
(γ)

5.7.2.4 Ορθογραφικές αποκλίσεις μετοχών

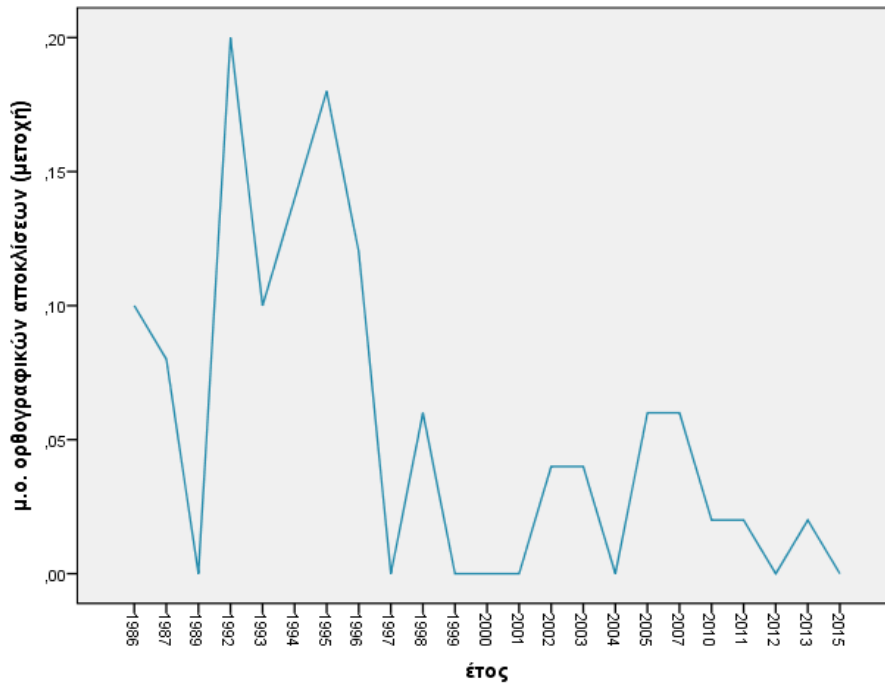
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των μετοχών: π.χ. *εξαρτιμένη*, αντί για *εξαρτημένη*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Σχήμα 6. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 - των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων μετοχών- εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης καταγράφει πτωτική τάση στην εξέλιξη των ετών. Οι υπόλοιπες κλίμακες εξαλείφονται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται πτωτική τάση και σχετική σταθεροποίηση προς την κλίμακα 1 από το 1997 και έπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας. Οι κλίμακες 2, 3 και 4 καταγράφουν σημαντικά και σταθερά χαμηλότερες συχνότητες εμφάνισης σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

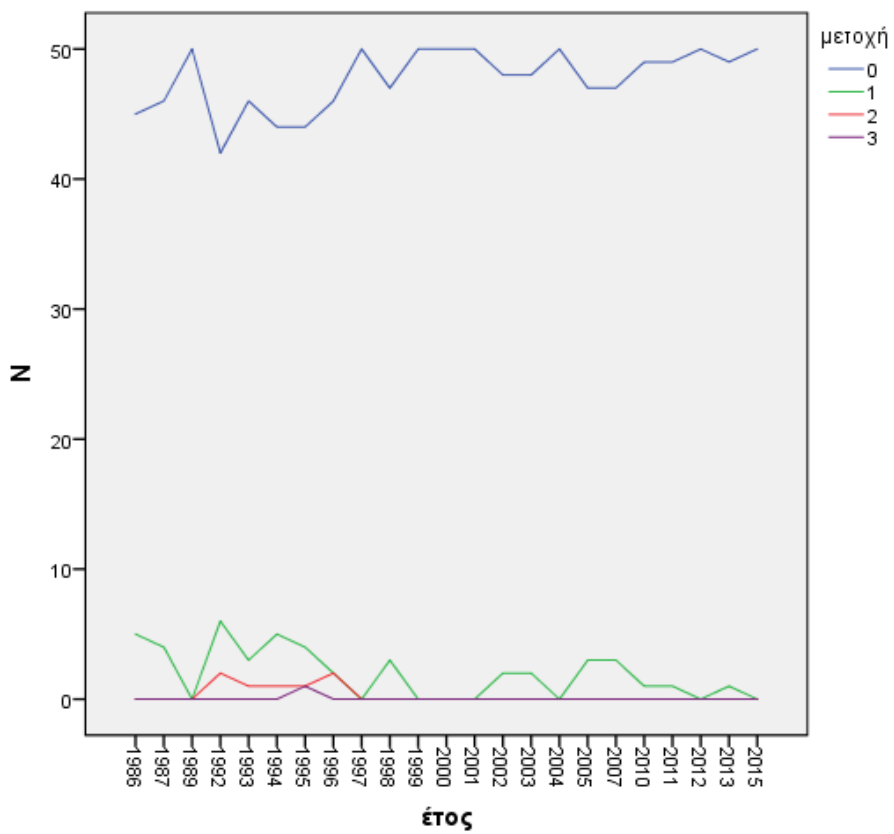
Γράφημα 6: Μετοχή: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



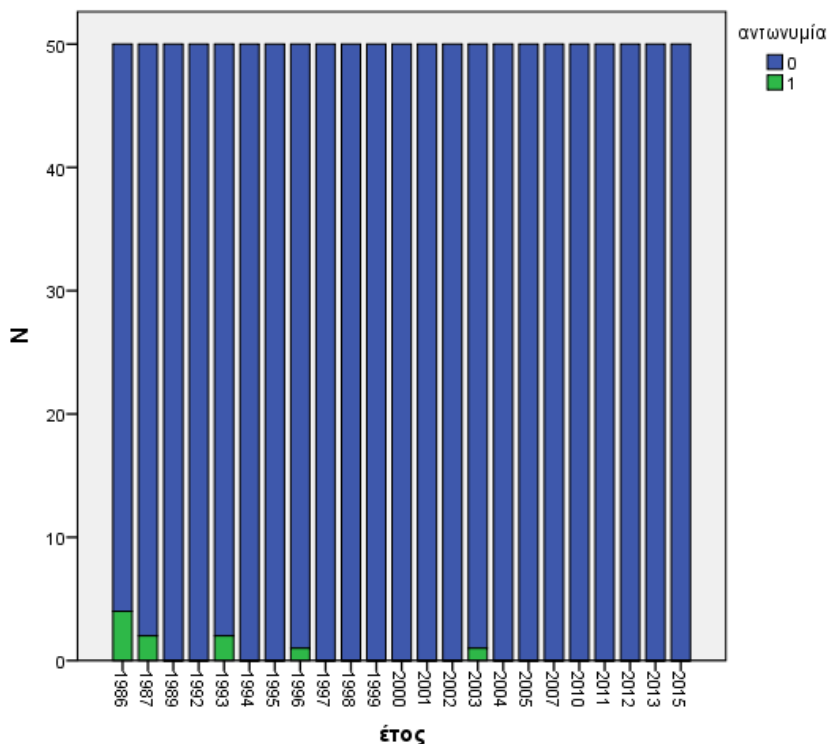
(γ)

5.7.2.5 Ορθογραφικές αποκλίσεις αντωνυμιών

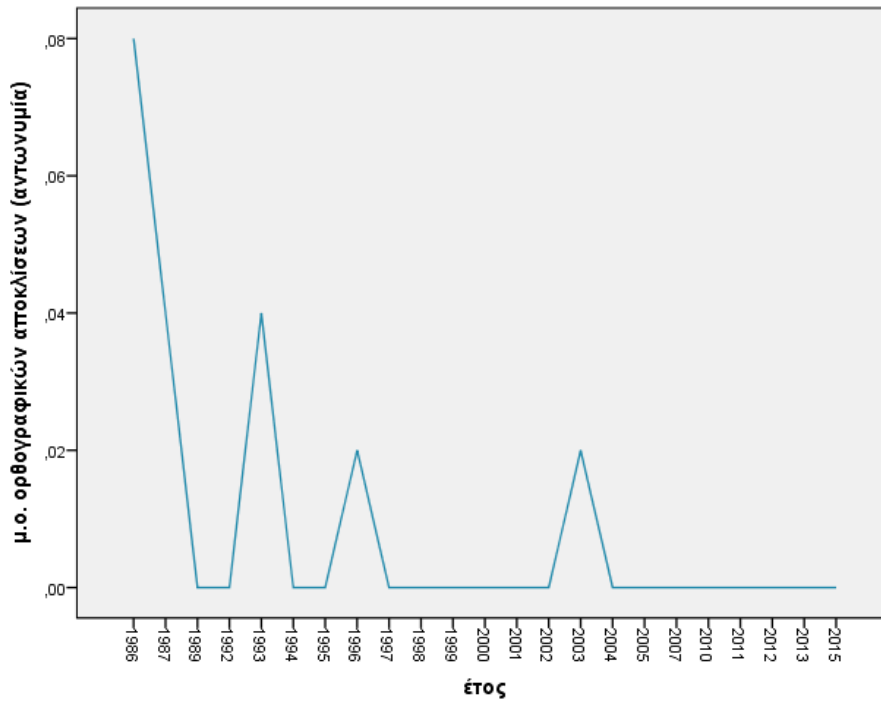
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των αντωνυμιών: π.χ. *καμμιά*, αντί για *καμιά*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 7. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων αντωνυμιών εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης εμφανίζεται μεμονωμένα σε 5 εκ των 23 ετών που μελετώνται με πρωτική τάση στην εξέλιξη των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται σταθεροποίηση προς την κλίμακα 1 από το 1994 και έπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας. Κατ' επέκταση η κλίμακα 2 χαρακτηρίζεται από σταθερά χαμηλότερες συχνότητες εμφάνισης, σχεδόν μηδενικές, σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

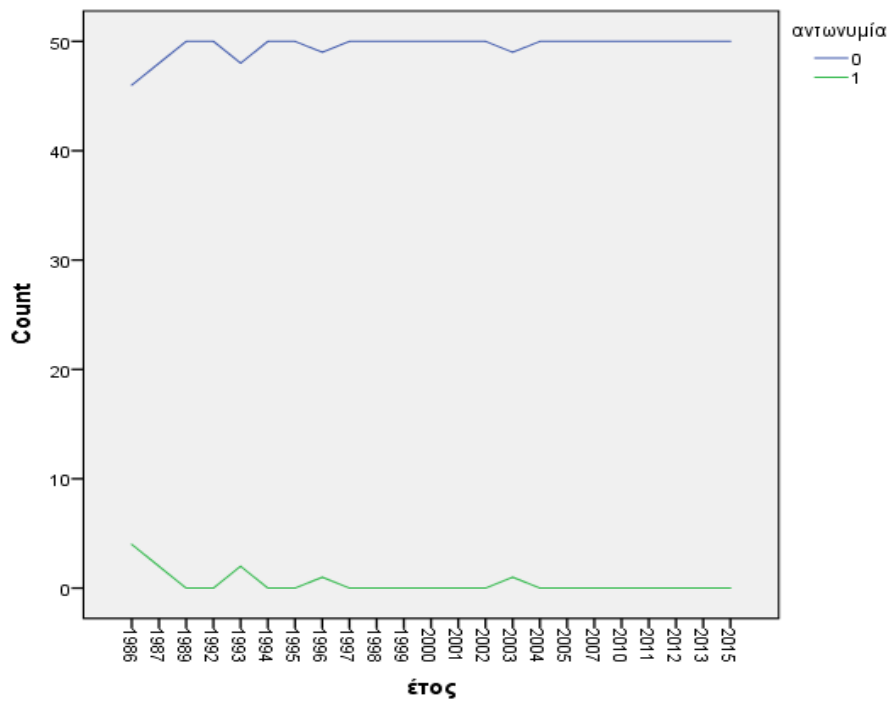
Γράφημα 7: Αντωνυμία: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



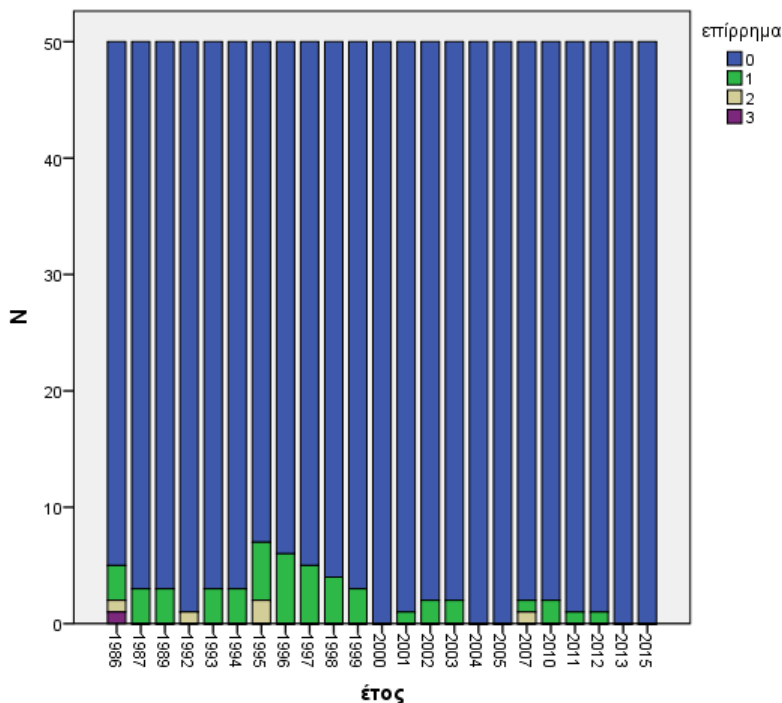
(γ)

5.7.2.6. Ορθογραφικές αποκλίσεις επιρρημάτων

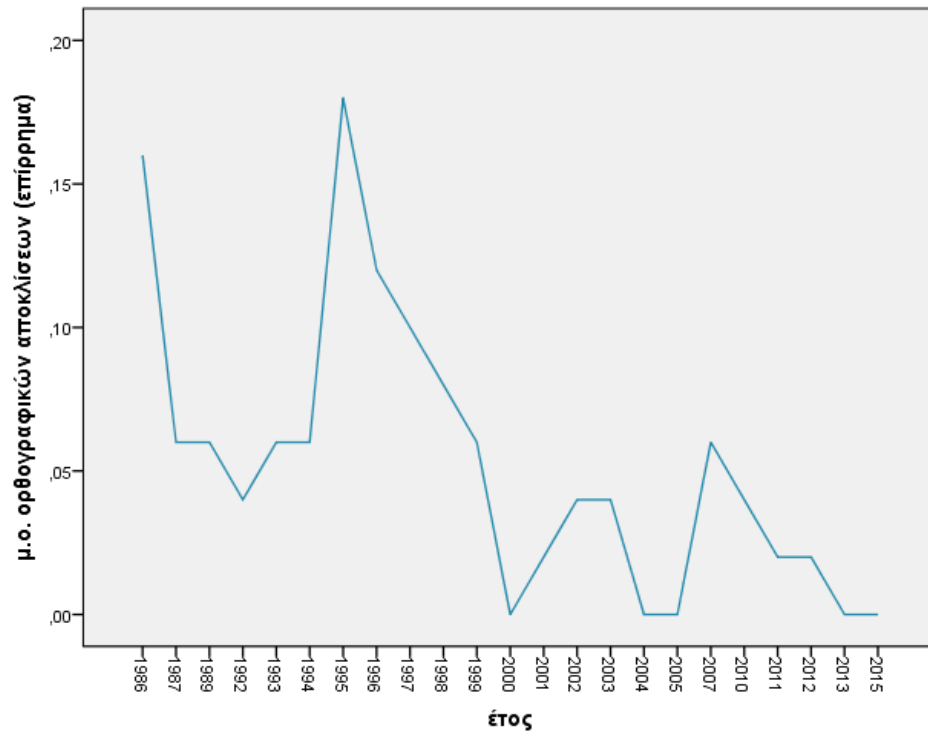
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των επιρρημάτων: π.χ. μειωνεκτικά, αντί για μειονεκτικά.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 8. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων επιρρημάτων εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της 1 απόκλισης με πτωτική τάση στην εξέλιξη των ετών. Οι υπόλοιπες κλίμακες τείνουν να εξαλειφθούν με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται σταθεροποίηση προς την κλίμακα 1 κυρίως από το 2000 και έπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας. Κατ' επέκταση οι κλίμακες 2, 3 και 4 χαρακτηρίζονται από σταθερά χαμηλότερες συχνότητες εμφάνισης, σχεδόν μηδενικές, σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

Γράφημα 8: Επίρρημα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



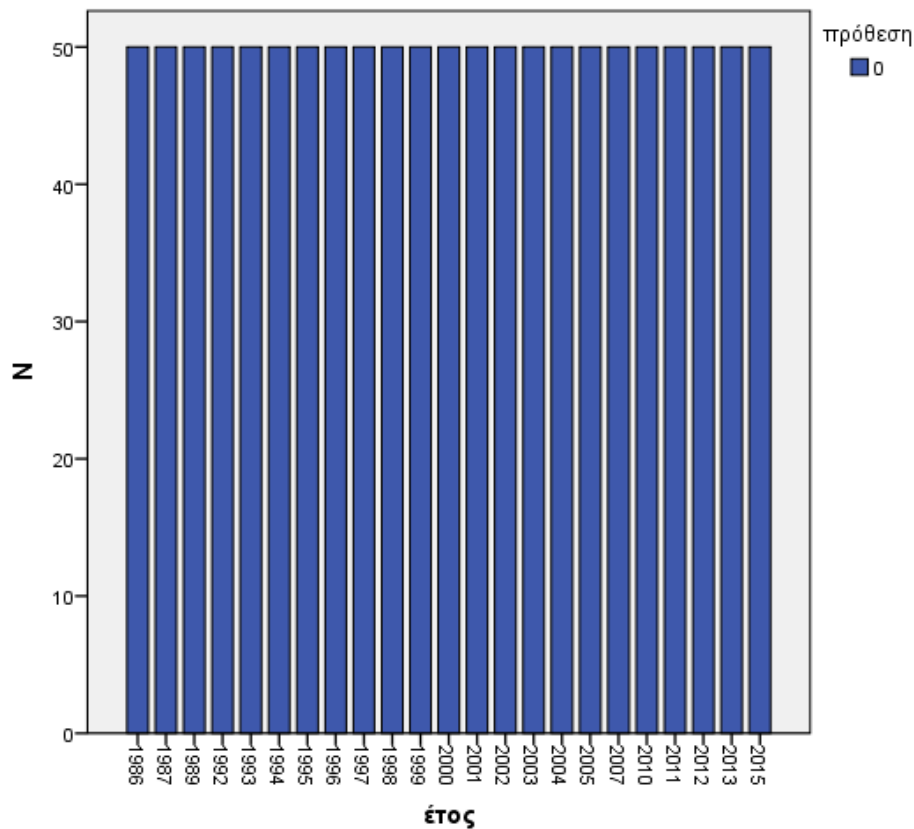
(γ)

5.7.2.7. Ορθογραφικές αποκλίσεις προθέσεων

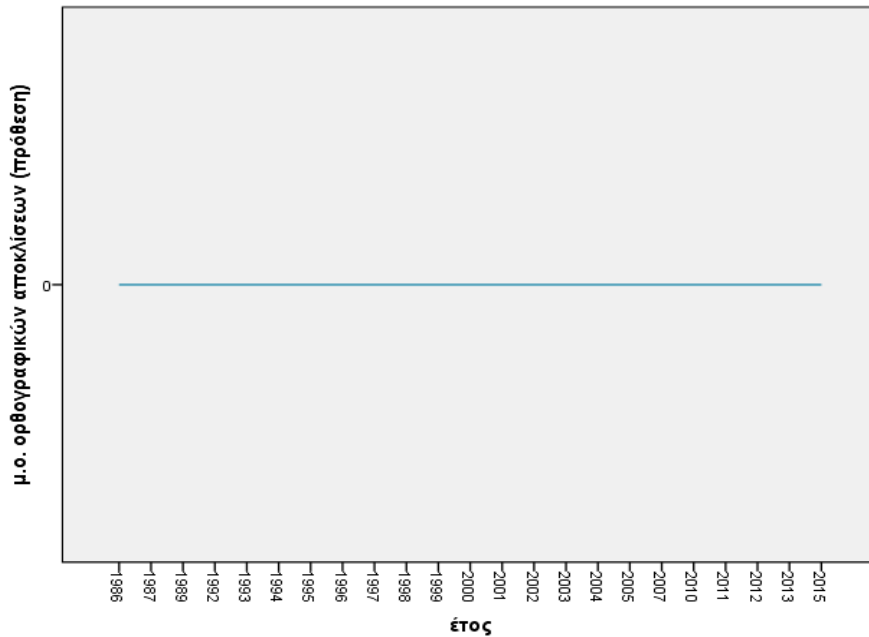
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των προθέσεων (δεν είχαμε αποκλίσεις με βάση τη συγκεκριμένη μεταβλητή).

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 9. Είναι προφανές πως δεν καταγράφηκε καμία ορθογραφική απόκλιση (μηδενικές αποκλίσεις) προθέσεων στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Δεν καταγράφηκε καμία διαφοροποίηση στην εν λόγω κατηγορία. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παραμένει σταθερά μηδενικός καθώς υπάρχει μία μόνο κλίμακα. Για το ίδιο λόγο δεν έχει νόημα η ανάλυση για κάθε κλίμακα αναλυτικά.

Γράφημα 9: Πρόθεση: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής.



(α)



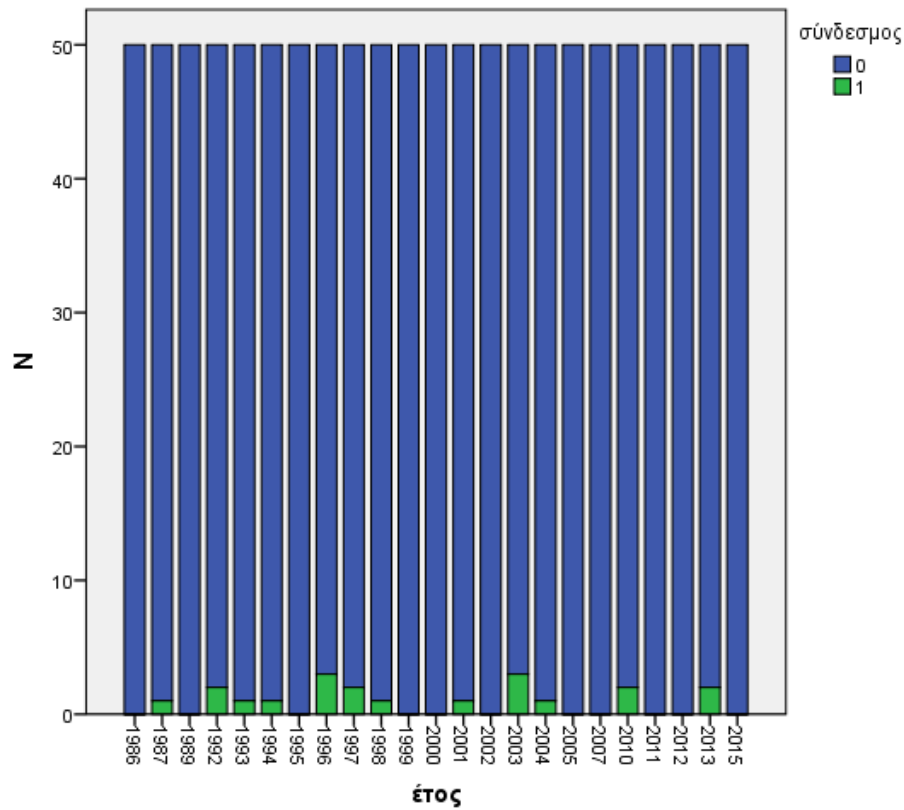
(β)

5.7.2.8 Ορθογραφικές αποκλίσεις συνδέσμων

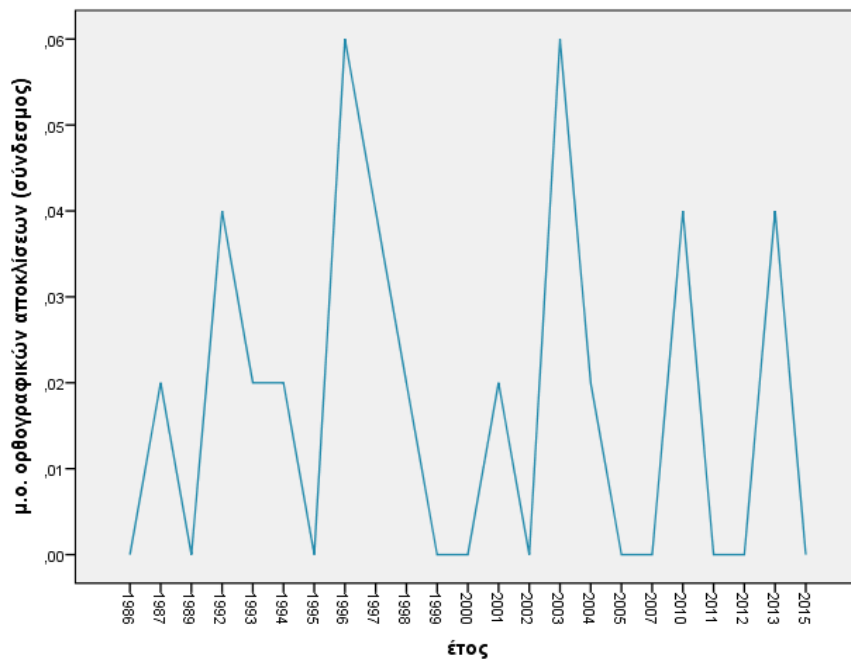
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των συνδέσμων: πχ. *άλλοστε*, αντί για *άλλωστε*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 10. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων συνδέσμων εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της 1 απόκλισης καταγράφει αυξομειώσεις με σταθερά χαμηλές τιμές κατά τα 12 έτη εμφάνισής της. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις μεταξύ των 2 επιπέδων. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με την κλίμακα 2 όπου η συχνότητα εμφάνισής της είναι σχεδόν μηδενική σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

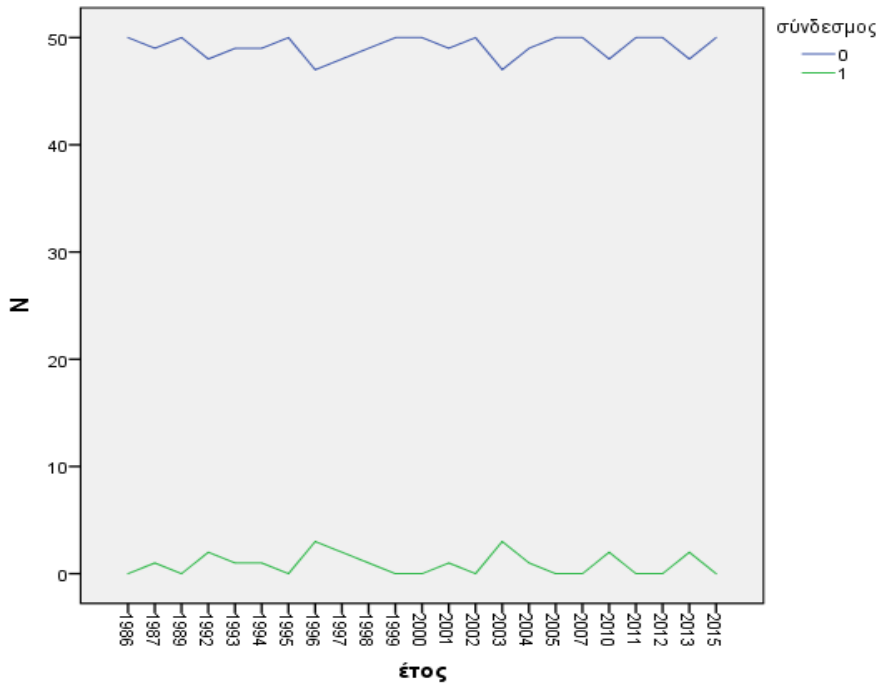
Γράφημα 10: Σύνδεσμος: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



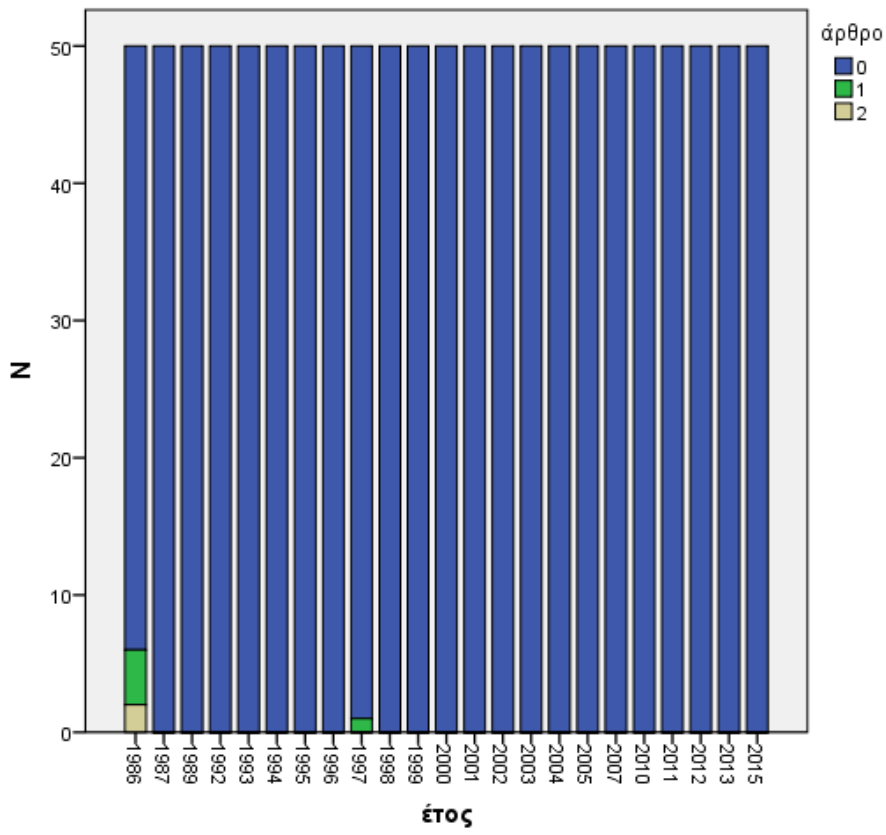
(γ)

5.7.2.9 Ορθογραφικές αποκλίσεις άρθρων

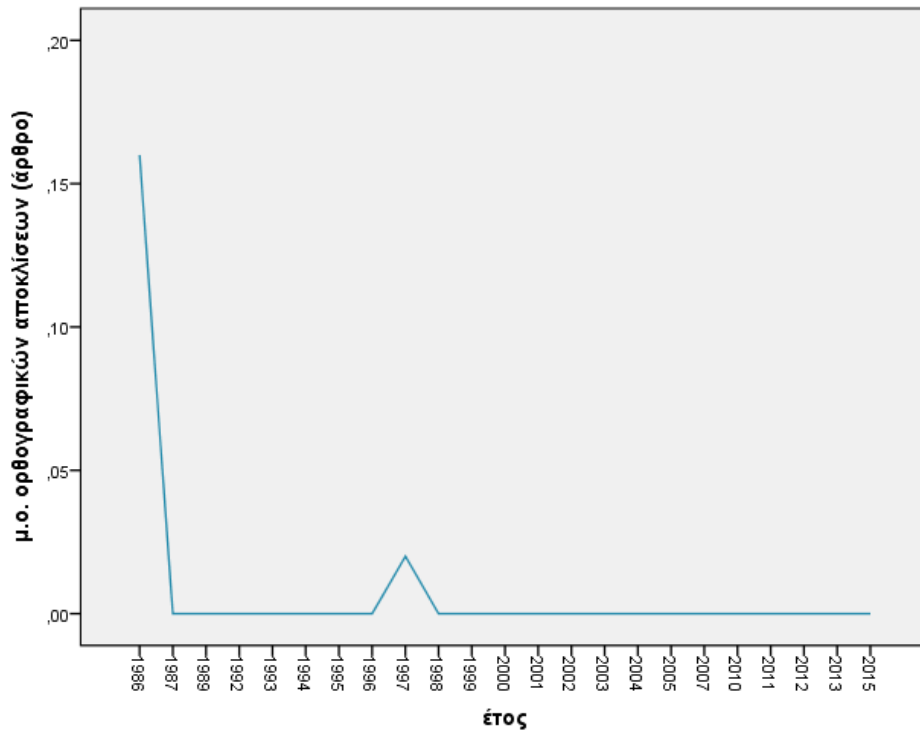
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς την ορθογραφία στην κατηγορία των άρθρων: π.χ. *τω* περαιτέρω έργο, αντί για το περαιτέρω έργο.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 11. Είναι προφανές πως η κλίμακα των μηδενικών ορθογραφικών αποκλίσεων άρθρου εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης καταγράφεται κατά τα έτη 1986 και 1997 (με έντονα μειωμένη συχνότητα το 1997). Η κλίμακα 3 των δύο αποκλίσεων αποτυπώνεται μόνο κατά το αρχικό έτος ανάλυσης (1986). Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η σχεδόν πλήρης ταύτιση με την κλίμακα των μηδενικών αποκλίσεων. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2 και 3 οι οποίες σχεδόν ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης σε όλα τα υπό εξέταση έτη.

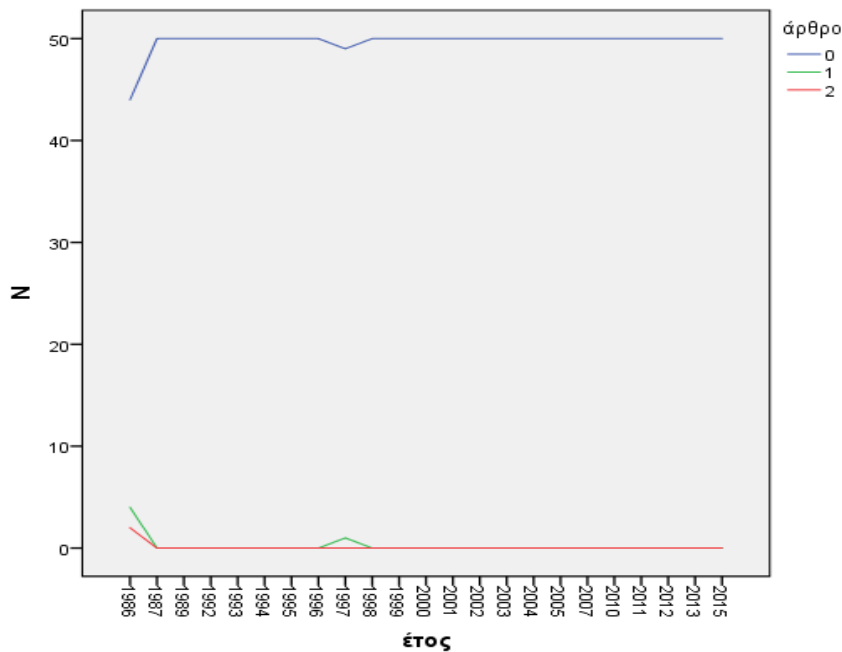
Γράφημα 11: Άρθρο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



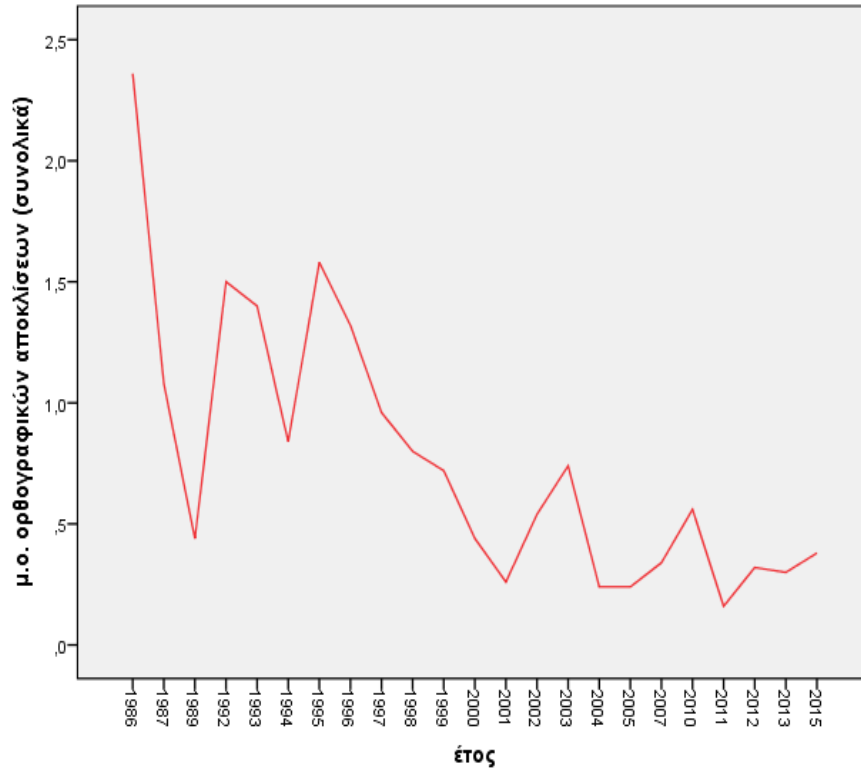
(β)



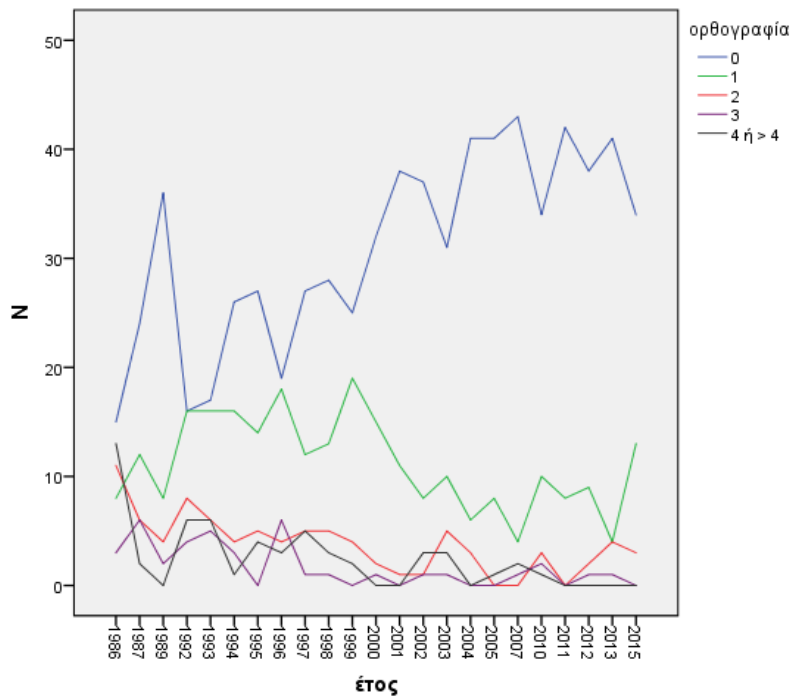
(γ)

Με στόχο την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, επιχειρείται η συνολική απεικόνιση των ορθογραφικών αποκλίσεων, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 12. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων του συνόλου των κατηγοριών, είναι έκδηλη η πτωτική τάση του δείκτη κυρίως από το 1997 και μετέπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, είναι εμφανής η επικράτηση της κλίμακας των μηδενικών αποκλίσεων με ανοδική τάση κατά τη χρονική εξέλιξη της ανάλυσης. Ταυτόχρονα, η κλίμακα της μίας απόκλισης τείνει να φθίνει με την πάροδο του χρόνου, με τις κλίμακες 3 και 4 να καταγράφουν σχεδόν μηδενικές συχνότητες εμφάνισης.

Γράφημα 12: Σύνολο ορθογραφικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)

Το γενικότερο συμπέρασμα που απορρέει από την ενδελεχή παρατήρηση των διαγραμμάτων, είναι η βελτίωση της χρήσης της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις που εξετάστηκαν, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία 10-15 έτη.

5.7.3 Μεταβλητές για τις μορφολογικές αποκλίσεις

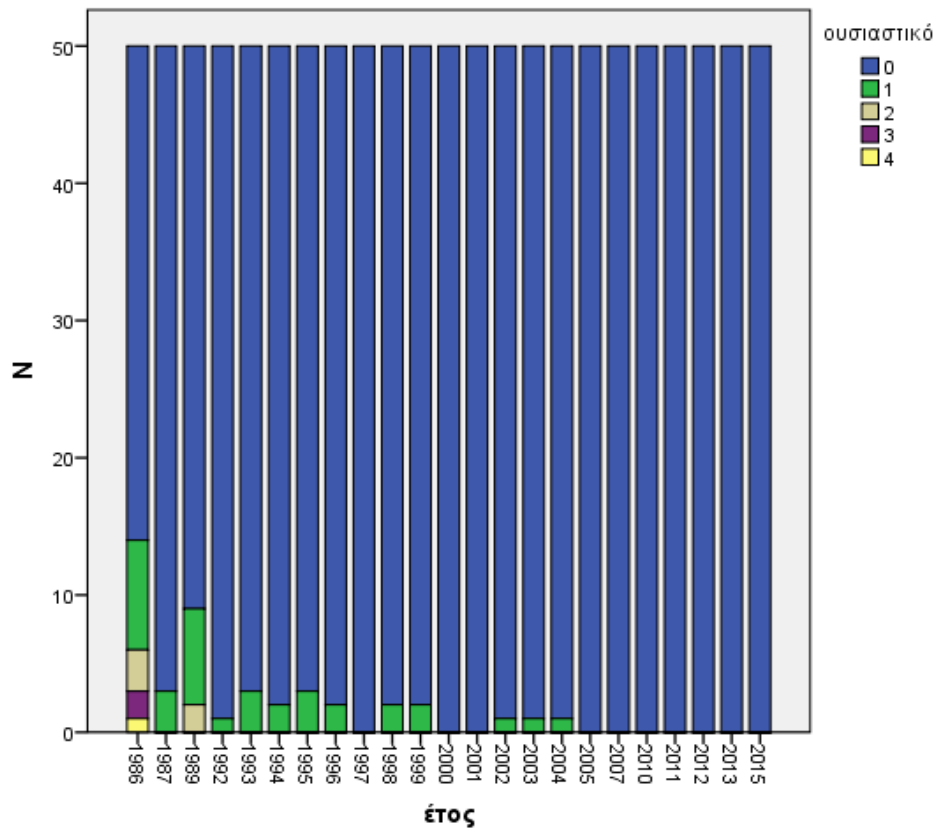
Μορφολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τις μικρότερες μορφικές μονάδες, τα μορφήματα, από τα οποία αποτελείται η λέξη. Μόρφημα αποτελεί το ελάχιστο συστατικό της λέξης που διαθέτει σημασία στον γραπτό λόγο, ή γραμματική λειτουργία.

5.7.3.1 Μορφολογικές αποκλίσεις ουσιαστικών

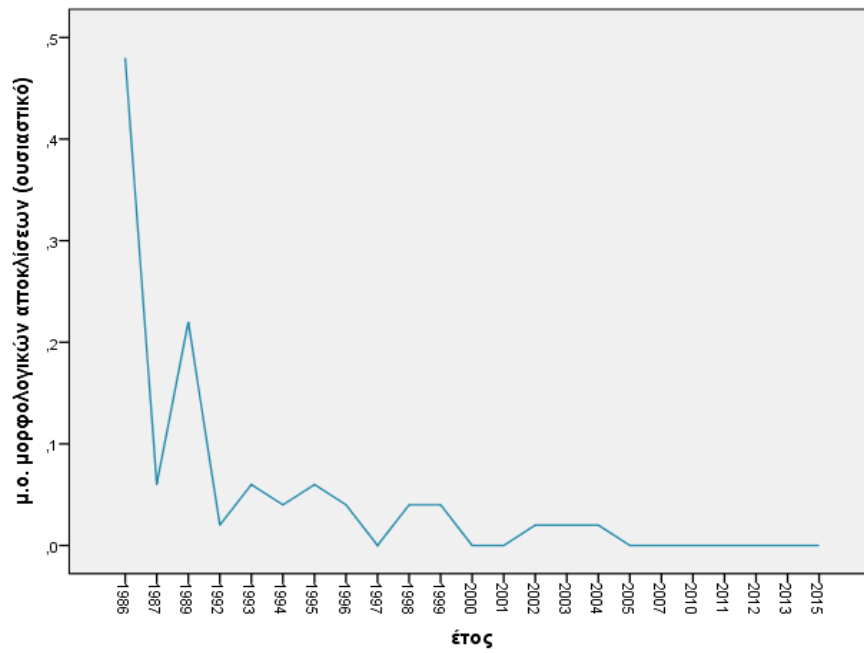
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς τη μορφολογία στην κατηγορία των ουσιαστικών: π.χ. *εχτιμήσεις*, αντί για *εκτιμήσεις*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που ακολουθούν. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων ουσιαστικών εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης με πτωτική τάση από το 1992 και μετέπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες καταγράφονται μόνο τα έτη 1986 και 1989, ενώ εκμηδενίζονται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων και η τελική ταύτιση με την μηδενική τιμή. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2, 3 και 4 οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

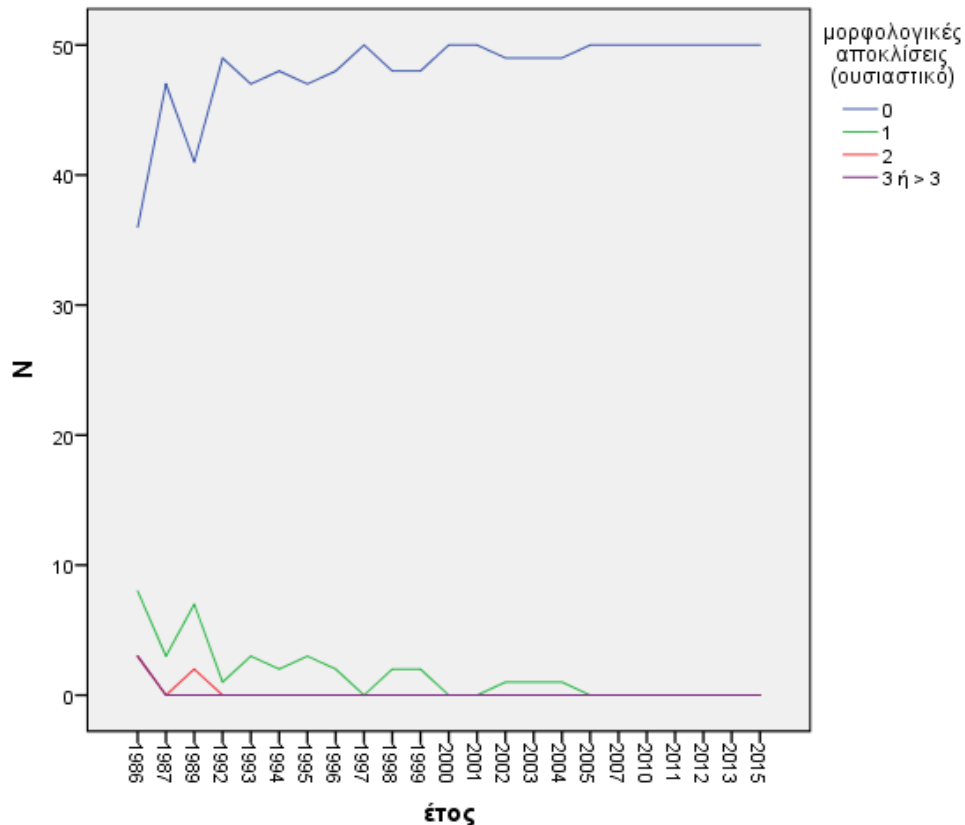
Γράφημα 13: Ουσιαστικό: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



(γ)

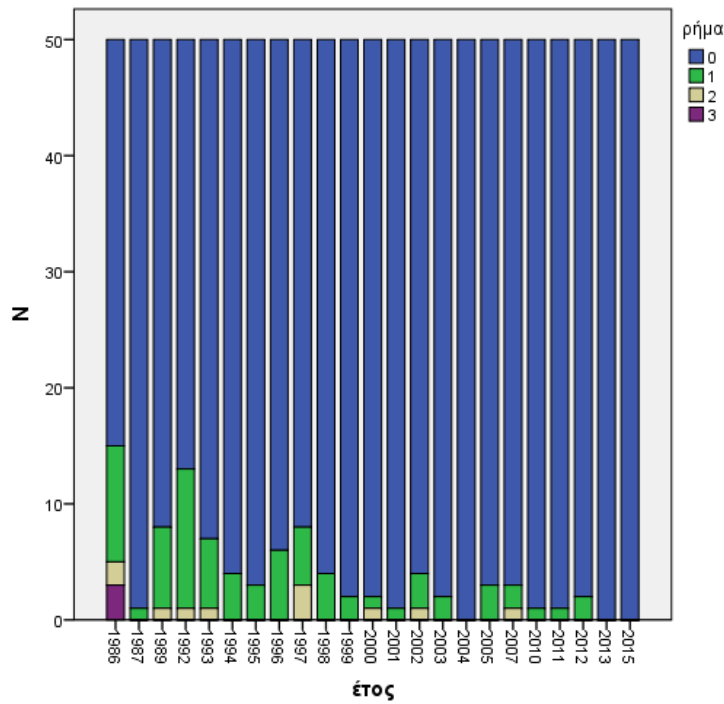
5.7.3.2 Μορφολογικές αποκλίσεις ρημάτων

Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς τη μορφολογία στην κατηγορία των ρημάτων: π.χ. *αιστανθεί*, αντί για *αισθανθεί*.

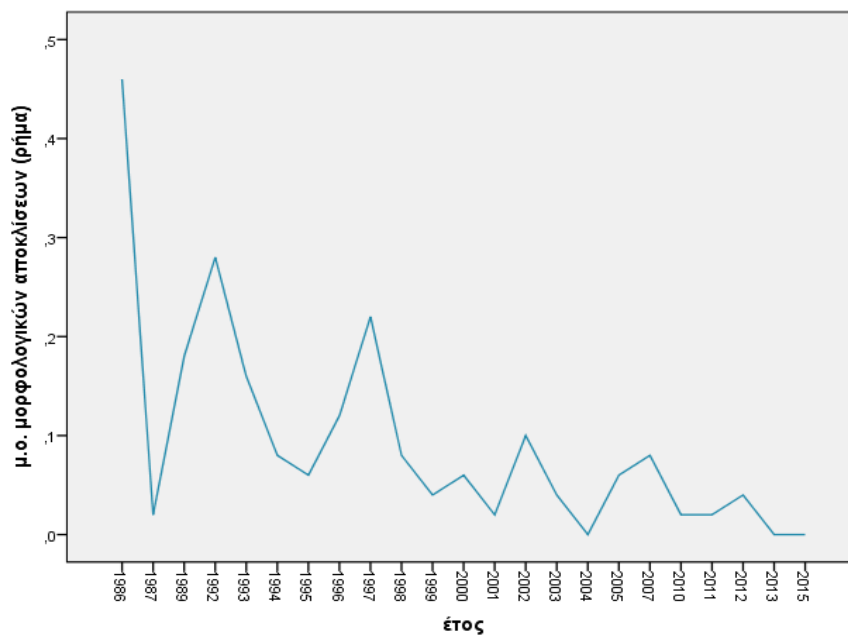
Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 14. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων ρημάτων εμφανίζει την υψηλότερη συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης με πτωτική τάση κυρίως από το 1999 και μετέπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες καταγράφουν σχεδόν αμελητέες συχνότητες. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της

έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2, 3 και 4 οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

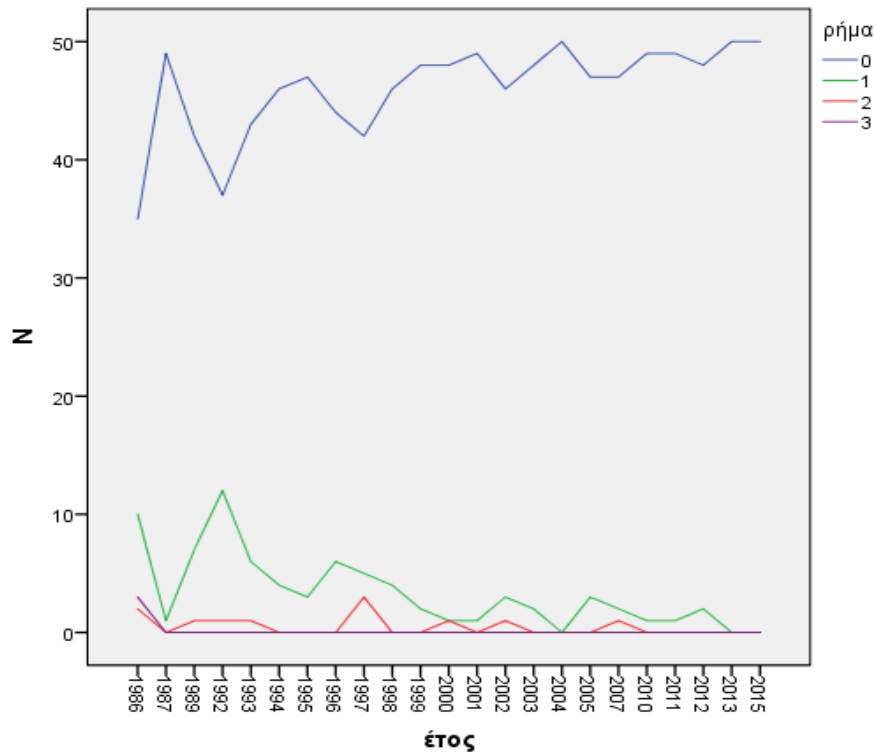
Γράφημα 14: Ρήμα: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



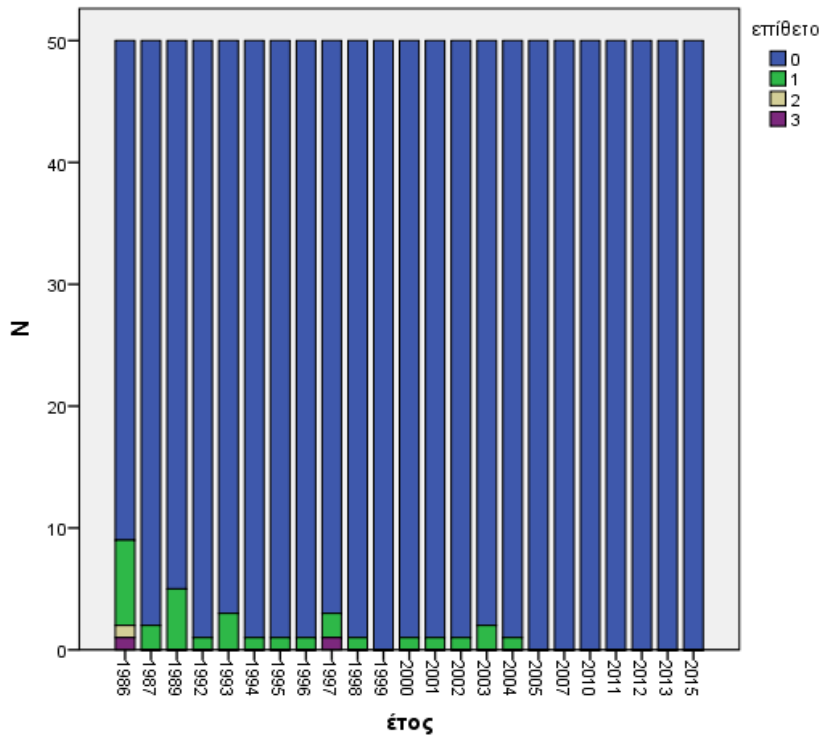
(γ)

5.7.3.3 Μορφολογικές αποκλίσεις επιθέτων

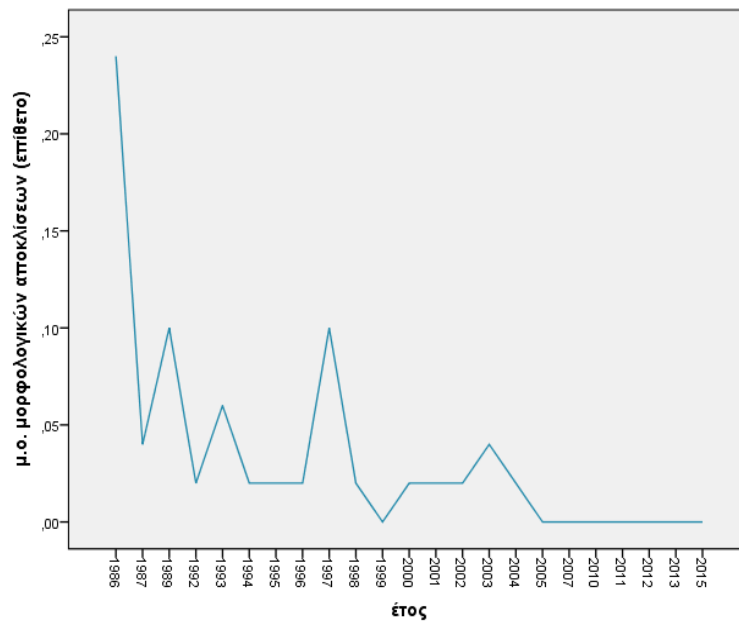
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς τη μορφολογία στην κατηγορία των επιθέτων: π.χ. *αποδεχτά*, αντί για *αποδεκτά*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 15. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων επιθέτων αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης με πτωτική τάση από το 1999 και μετέπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες καταγράφουν σχεδόν αμελητέες συχνότητες. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2, 3 και 4 οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

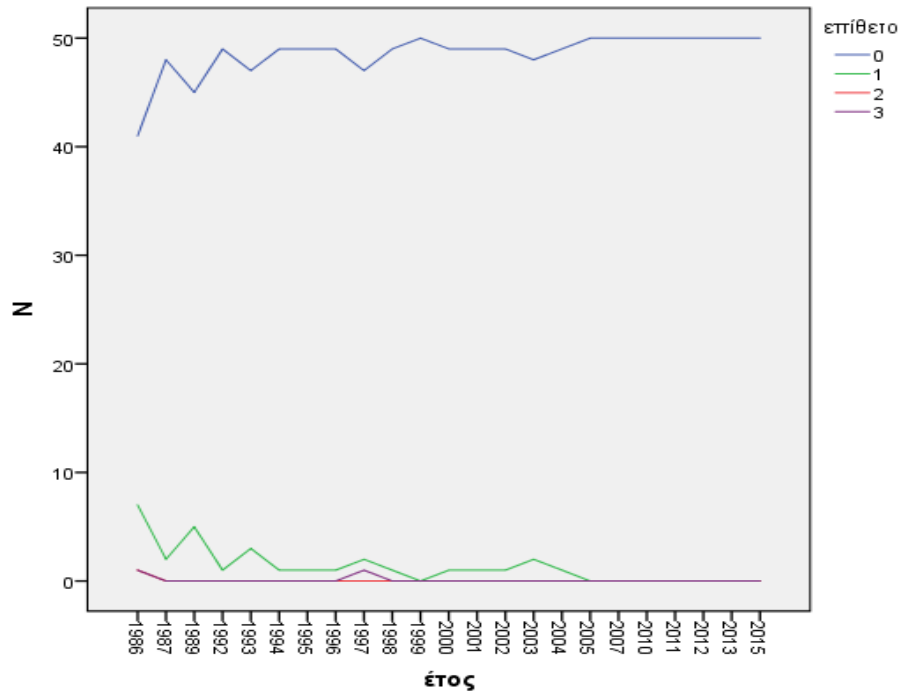
Γράφημα 15: Επίθετο: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



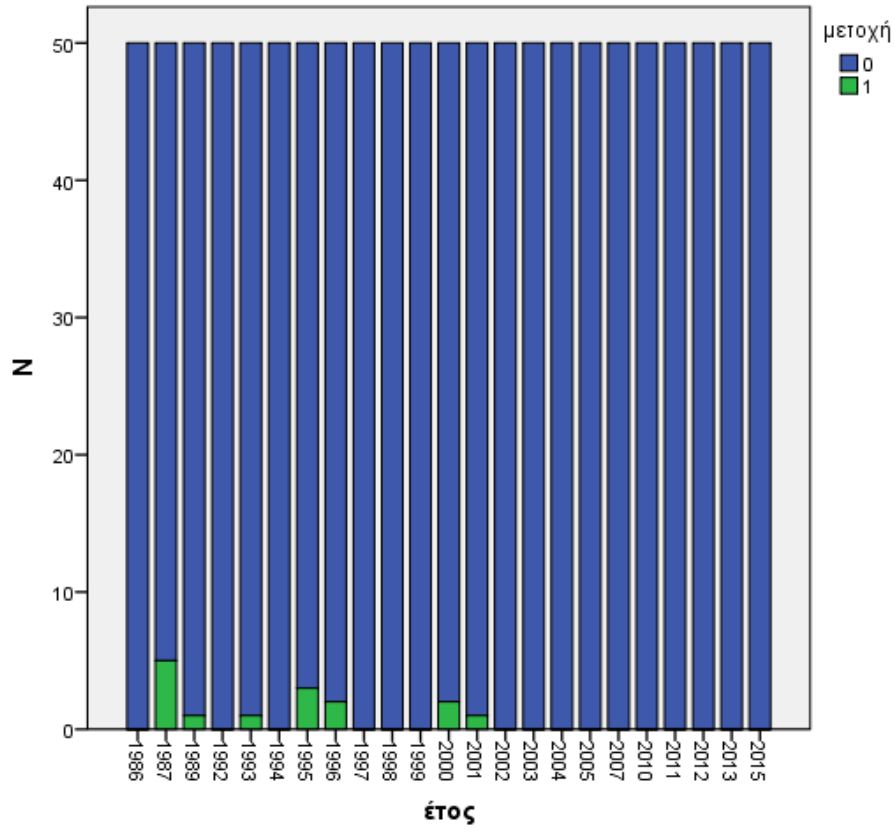
(γ)

5.7.3.4 Μορφολογικές αποκλίσεις μετοχών

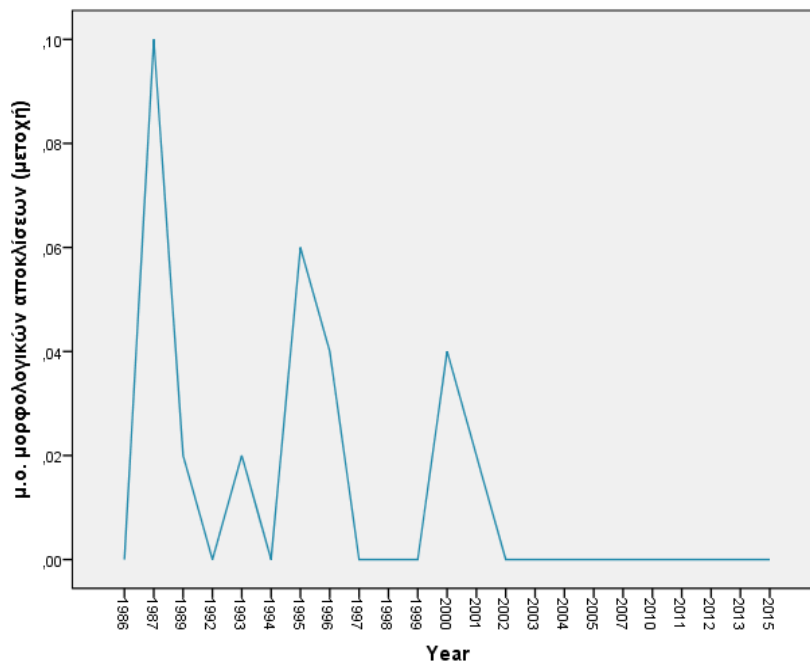
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς τη μορφολογία στην κατηγορία των μετοχών: π.χ. *εξερτημένες*, αντί για *εξαρτημένες*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 16. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων μετοχής αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης καταγράφεται σε 7 μεμονωμένα έτη και εξαλείφεται από το 2002 και ακολούθως. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου και ο μηδενισμός των αποκλίσεων από το 2002 και μετέπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με την κλίμακα 2 η οποία σταδιακά ταυτίζεται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

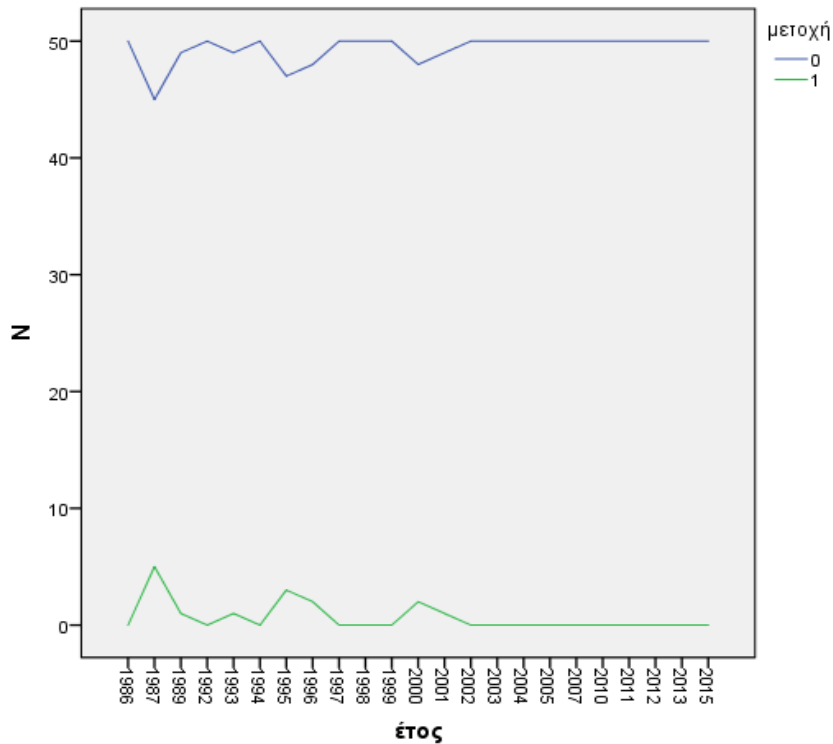
Γράφημα 16: Μετοχή. (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



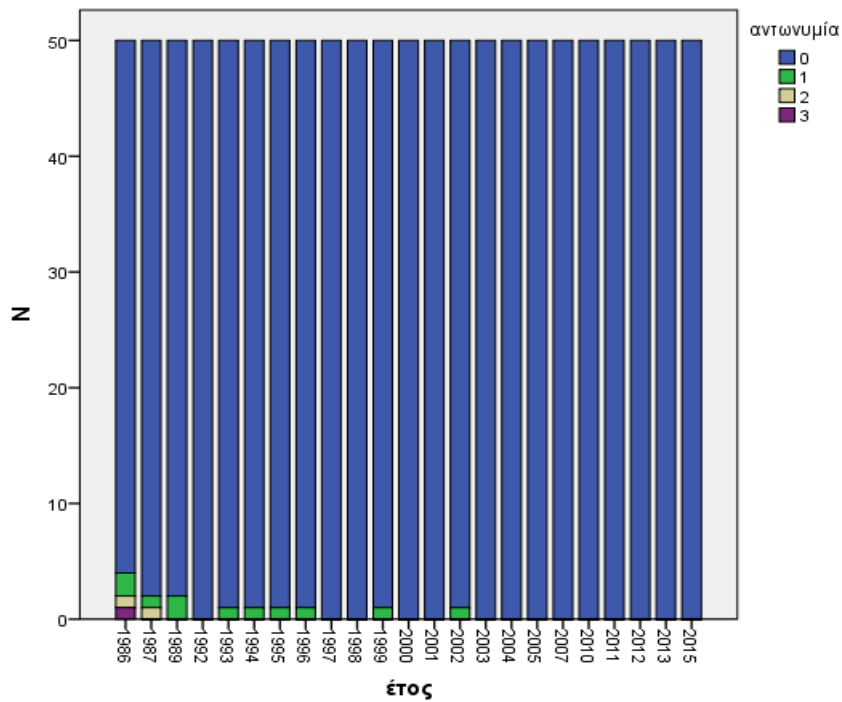
(γ)

5.7.3.5 Μορφολογικές αποκλίσεις αντωνυμιών

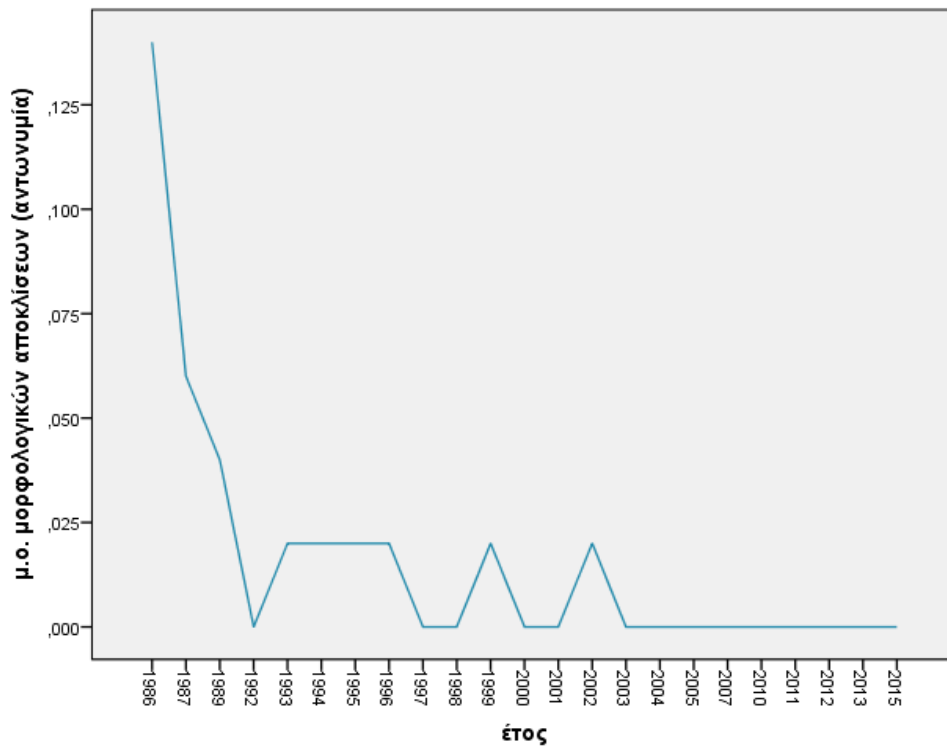
Εδώ καταγράφονται οι αποκλίσεις ως προς τη μορφολογία στην κατηγορία των αντωνυμιών (δεν είχαμε αποκλίσεις με βάση τη συγκεκριμένη μεταβλητή).

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στο Γράφημα 17. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων αντωνυμίας αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης καταγράφεται σε 9 μεμονωμένα έτη και εξαλείφεται με την πάροδο των ετών. Οι κλίμακες των 2 και 3 αποκλίσεων καταγράφονται κατά τα δύο αρχικά έτη (1986-87) και εκμηδενίζονται ακολούθως. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2, 3 και 4 οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

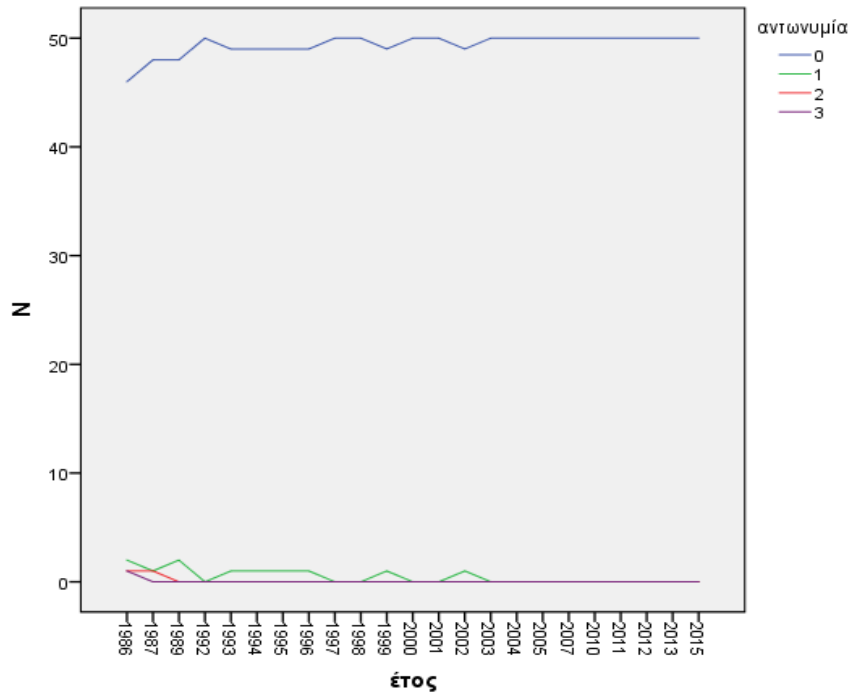
Γράφημα 17: Αντωνυμία: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



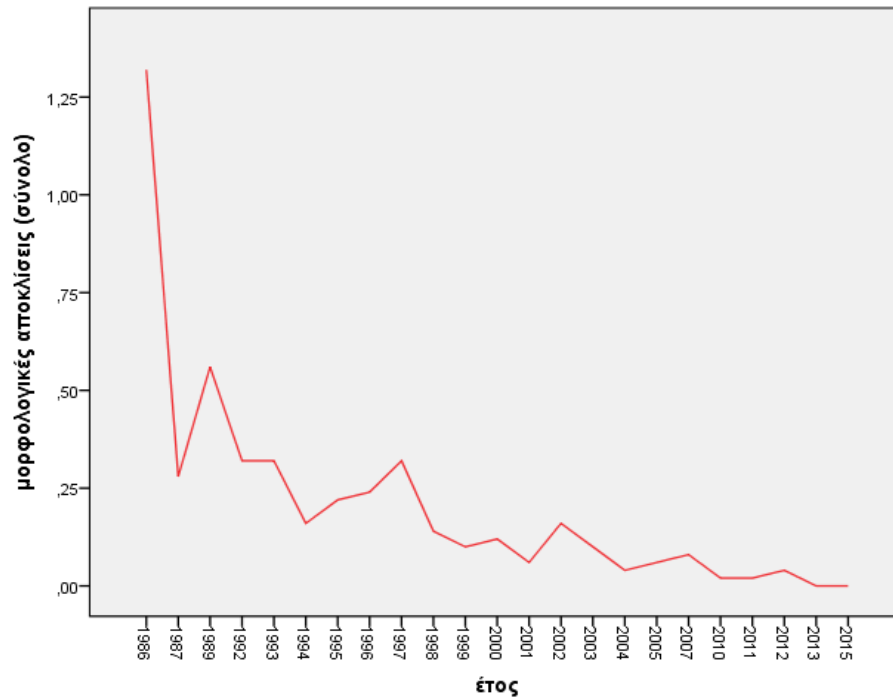
(β)



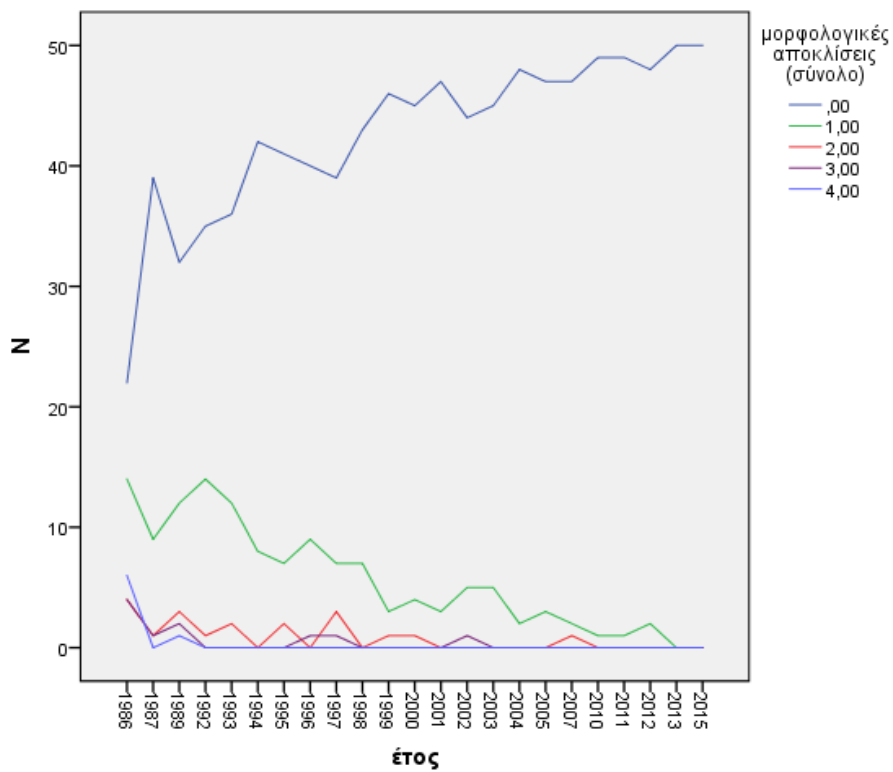
(γ)

Με στόχο την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, επιχειρείται η συνολική απεικόνιση των μορφολογικών αποκλίσεων, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 18. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων του συνόλου των κατηγοριών, είναι έκδηλη η πτωτική τάση του δείκτη κυρίως από το 1992 και μετέπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, είναι εμφανής η επικράτηση της κλίμακας των μηδενικών αποκλίσεων με ανοδική τάση κατά τη χρονική εξέλιξη της ανάλυσης. Ταυτόχρονα, η κλίμακα της μίας απόκλισης τείνει να φθίνει με την πάροδο του χρόνου, με τις κλίμακες 3 και 4 να καταγράφουν σχεδόν μηδενικές συχνότητες εμφάνισης.

Γράφημα 18: Σύνολο μορφολογικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)

Το γενικότερο συμπέρασμα που απορρέει από την ενδελεχή παρατήρηση των διαγραμμάτων είναι η βελτίωση της χρήσης της γλώσσας με περιορισμό των λαθών και αποκλίσεων σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις που εξετάστηκαν ιδιαίτερα τα τελευταία 15 έτη.

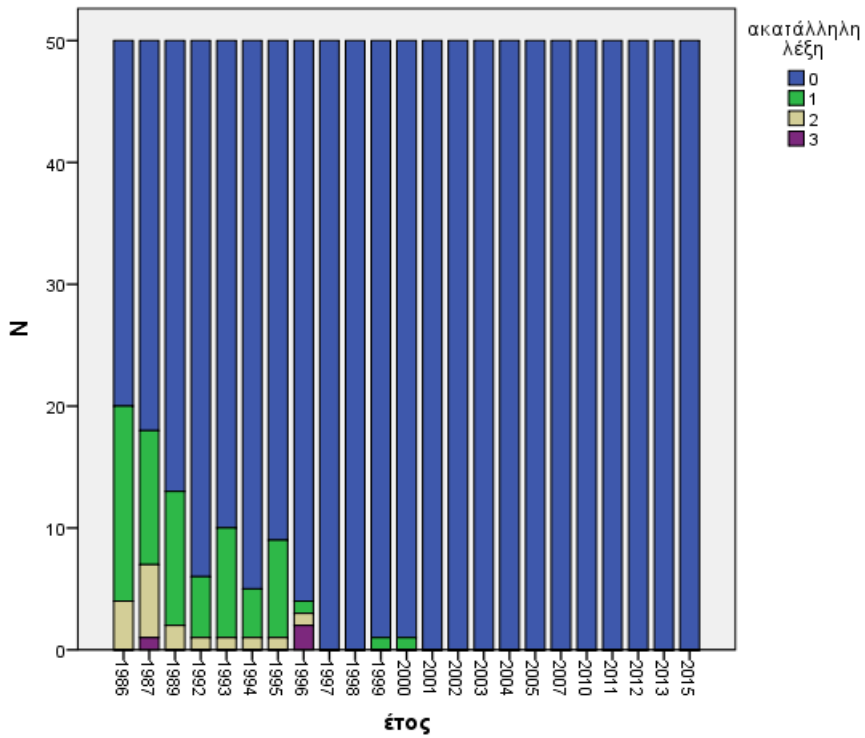
5.7.4 Μεταβλητές για τις λεξιλογικές αποκλίσεις

5.7.4.1. Χρήση ακατάλληλης λέξης ή έκφρασης

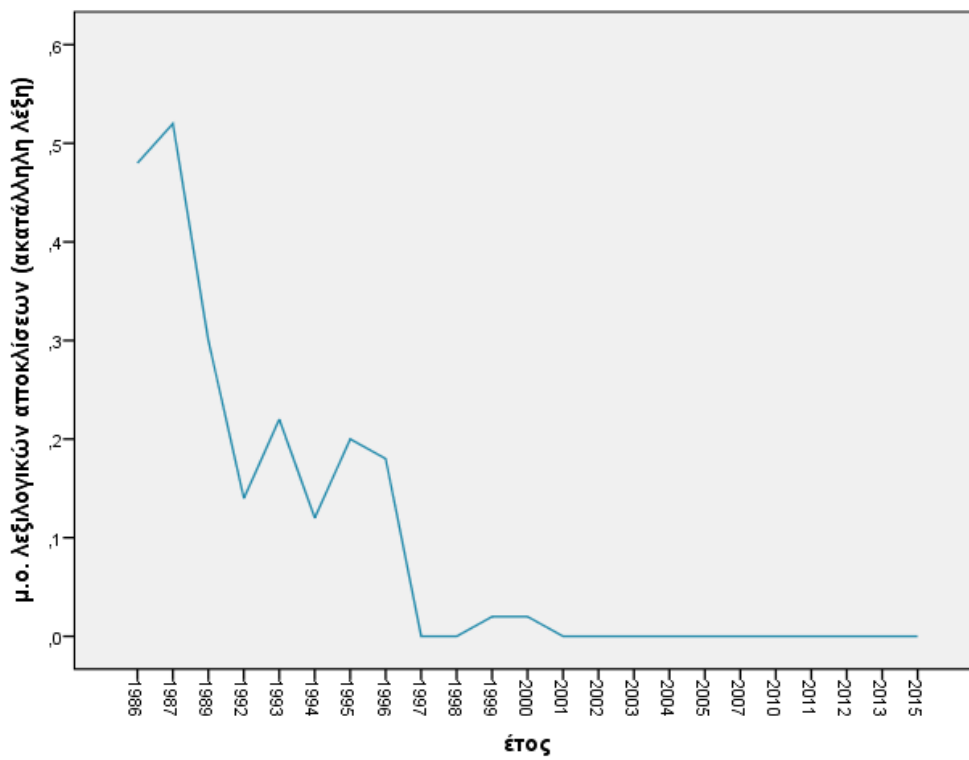
Εδώ καταγράφονται αποκλίσεις που αποτελούν λέξεις ή εκφράσεις που δεν ταιριάζουν σημασιολογικά με την υπόλοιπη περίοδο του γραπτού λόγου: π.χ. *έφτιαχνε καλύτερους πολίτες, αντί για δημιουργούσε καλύτερους πολίτες.*

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα παρακάτω Γραφήματα. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων ακατάλληλης λέξης αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 1 της μίας απόκλισης καταγράφεται κυρίως κατά τα πρώτα έτη της ανάλυσης και εξαλείφεται από το 2001 και ακολούθως. Οι κλίμακες των 2 και 3 αποκλίσεων καταγράφονται κατά τα αρχικά έτη της μελέτης με πτωτικές τάσεις και εκμηδενίζονται από το 2001 και ακολούθως. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις κλίμακες 2, 3 και 4 οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

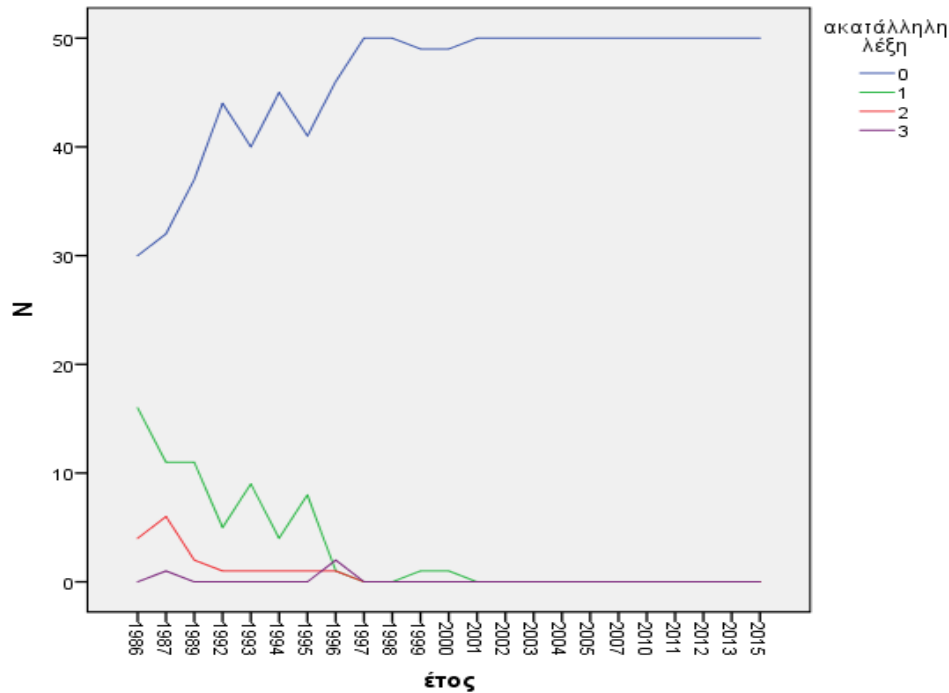
Γράφημα 19: Ακατάλληλη λέξη: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



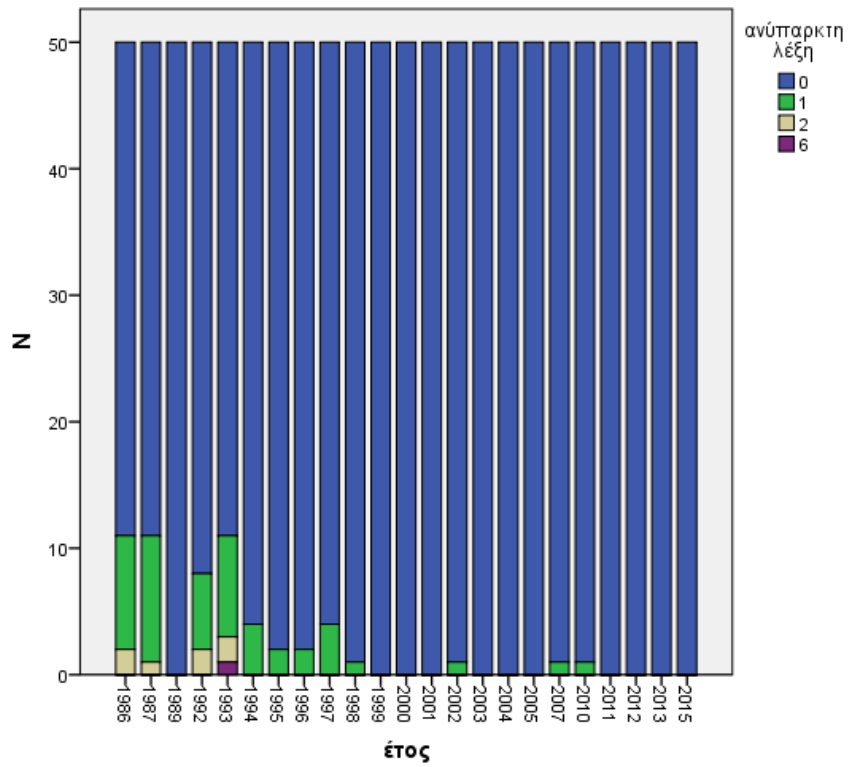
(γ)

5.7.4.2 Χρήση ανύπαρκτης λέξης ή έκφρασης

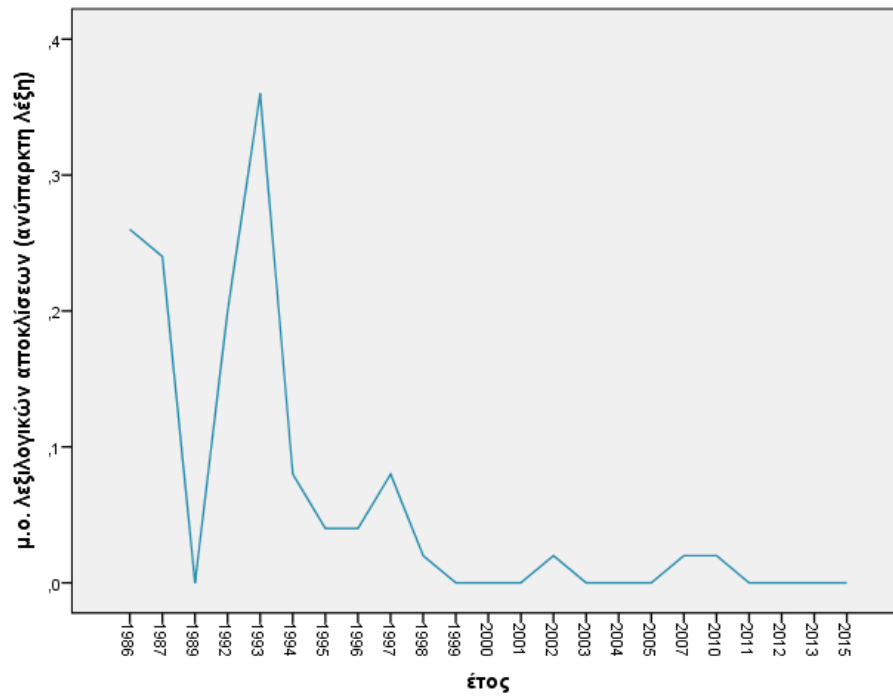
Εδώ καταγράφονται αποκλίσεις που αποτελούν λέξεις ή εκφράσεις που δεν υπάρχουν και δε χρησιμοποιούνται στην ελληνική: π.χ. *ελπίζεται*, *εναρμονία*.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που έπονται. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών μορφολογικών αποκλίσεων ανύπαρκτης λέξης αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης καταγράφεται σε μεμονωμένα έτη της ανάλυσης με έντονα φθίνουσα τάση. Οι κλίμακες των 2 και 6 αποκλίσεων καταγράφονται κατά τα αρχικά έτη της μελέτης και εξαλείφονται από το 1994 και ακολούθως. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κλίμακες οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

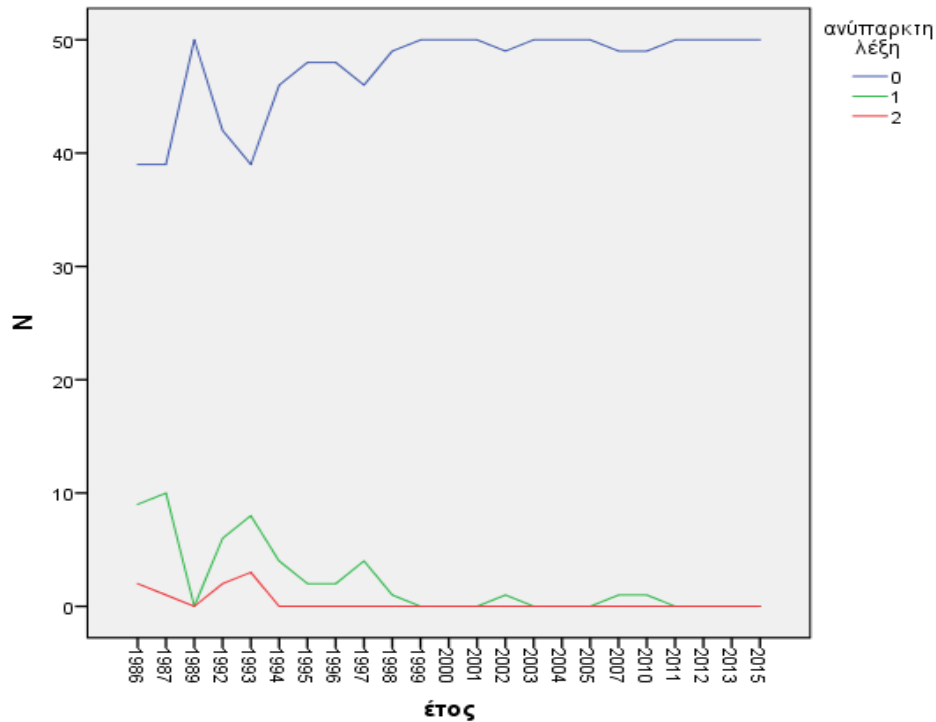
Γράφημα 20: Ανύπαρκτη λέξη. (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



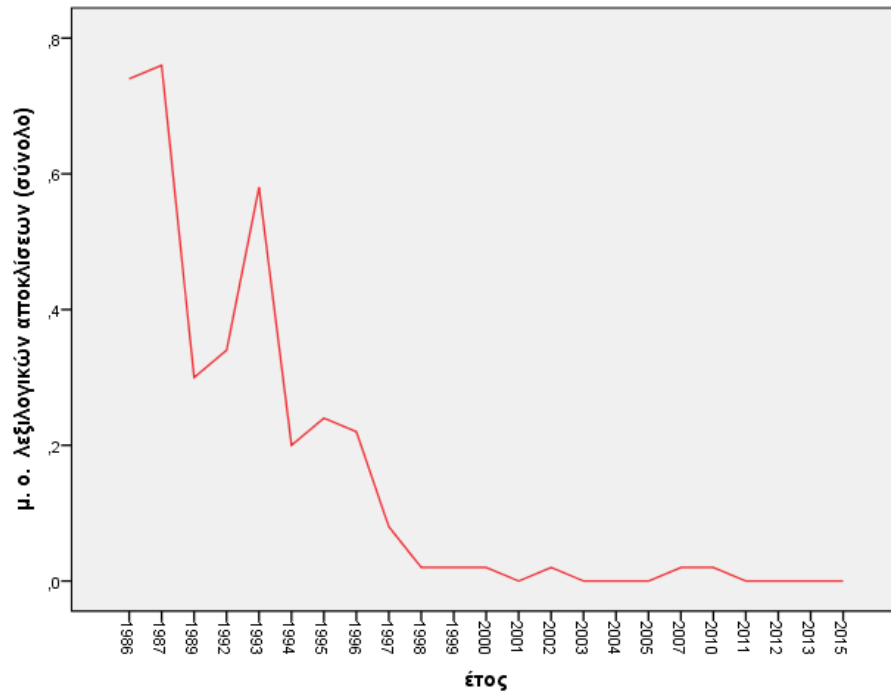
(β)



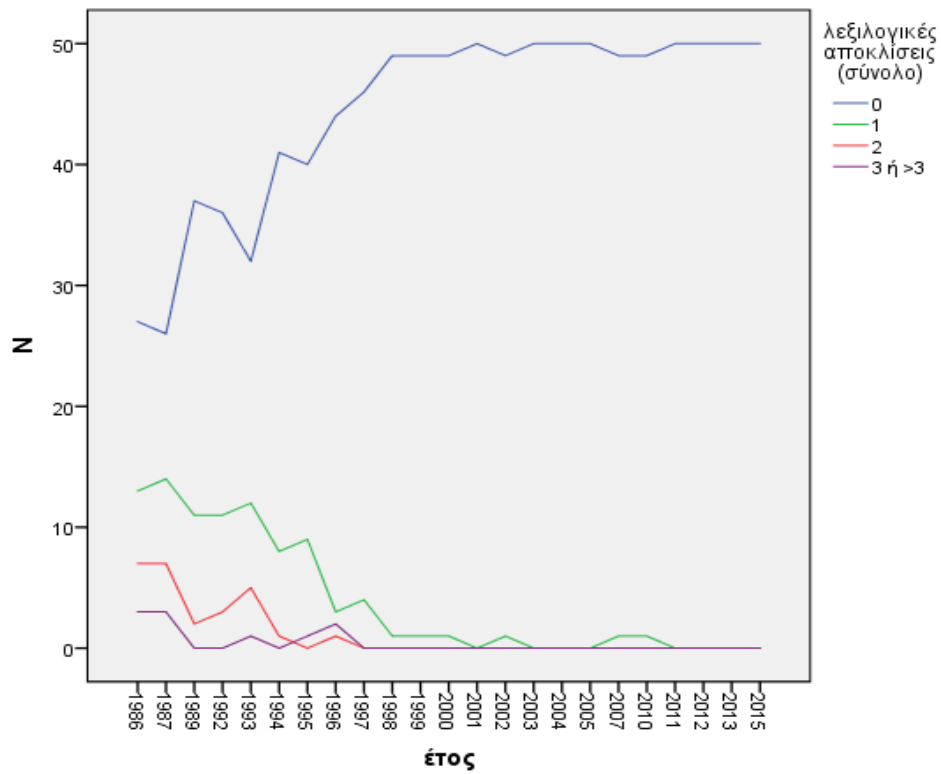
(γ)

Με στόχο την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, επιχειρείται η συνολική απεικόνιση των λεξιλογικών αποκλίσεων, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 21. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων του συνόλου των κατηγοριών, είναι έκδηλη η πτωτική τάση του δείκτη κυρίως από το 1992 και μετέπειτα. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, είναι εμφανής η επικράτηση της κλίμακας των μηδενικών αποκλίσεων με ανοδική τάση κατά τη χρονική εξέλιξη της ανάλυσης. Ταυτόχρονα, η κλίμακα της μίας απόκλισης τείνει να φθίνει με την πάροδο του χρόνου, με τις κλίμακες 3 και 4 να καταγράφουν σχεδόν μηδενικές συχνότητες εμφάνισης.

Γράφημα 21: Σύνολο λεξιλογικών αποκλίσεων: (α) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (β) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



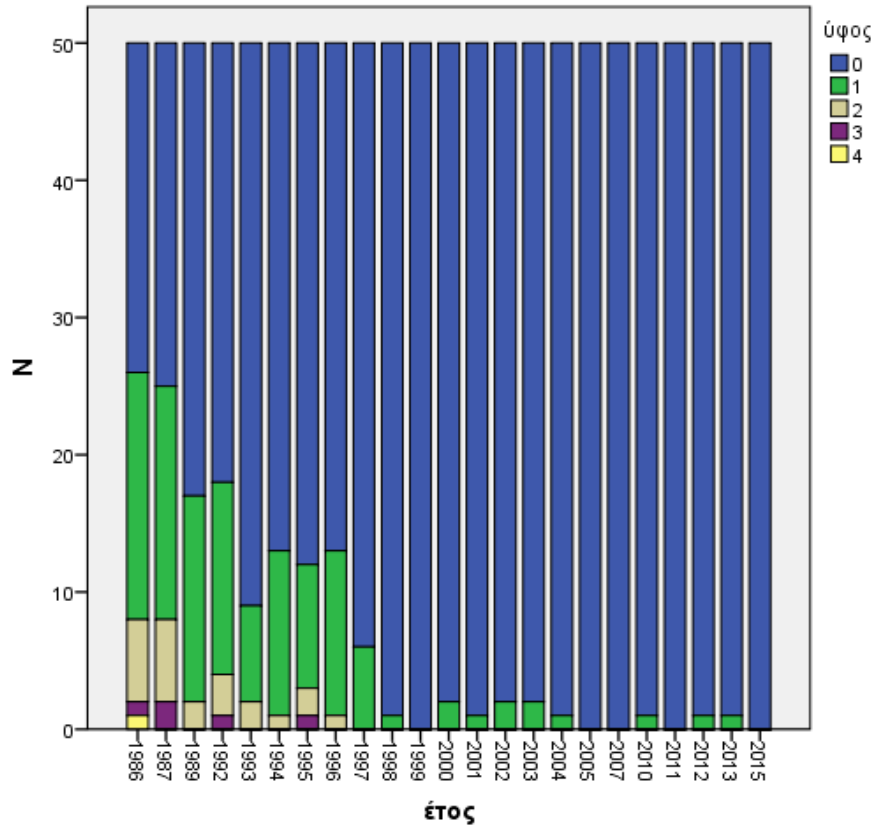
(β)

Το γενικότερο συμπέρασμα που απορρέει από την ενδελεχή παρατήρηση των διαγραμμάτων είναι η βελτίωση της χρήσης της γλώσσας με περιορισμό των λαθών και αποκλίσεων σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις που εξετάστηκαν ιδιαίτερα τα τελευταία 15 έτη.

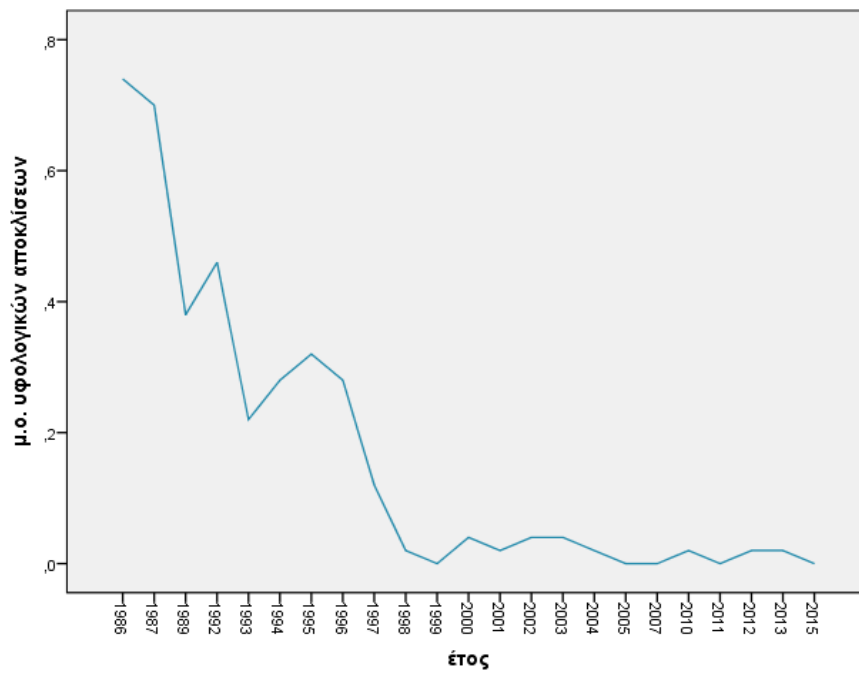
5.7.5 Υφολογικές αποκλίσεις

Εδώ καταγράφονται αποκλίσεις που σχετίζονται με το ύφος του κειμένου. Με άλλα λόγια, καταγράφονται λέξεις ή φράσεις που δεν συνάδουν με το επίσημο ύφος του γραπτού λόγου και που δε θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν σε ένα δοκίμιο: π.χ. *ένα μάτι καλά γυμνασμένο, θα πορωθεί ο παιδαγωγός*. Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που ακολουθούν. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών υφολογικών αποκλίσεων αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Δεύτερη επικρατούσα συχνότητα αποτελεί η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης που καταγράφει έντονα φθίνουσα τάση. Οι υπόλοιπες κλίμακες αποκλίσεων εμφανίζονται κατά τα αρχικά έτη της μελέτης και εξαλείφονται από το 1997 και ακολούθως. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κλίμακες οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

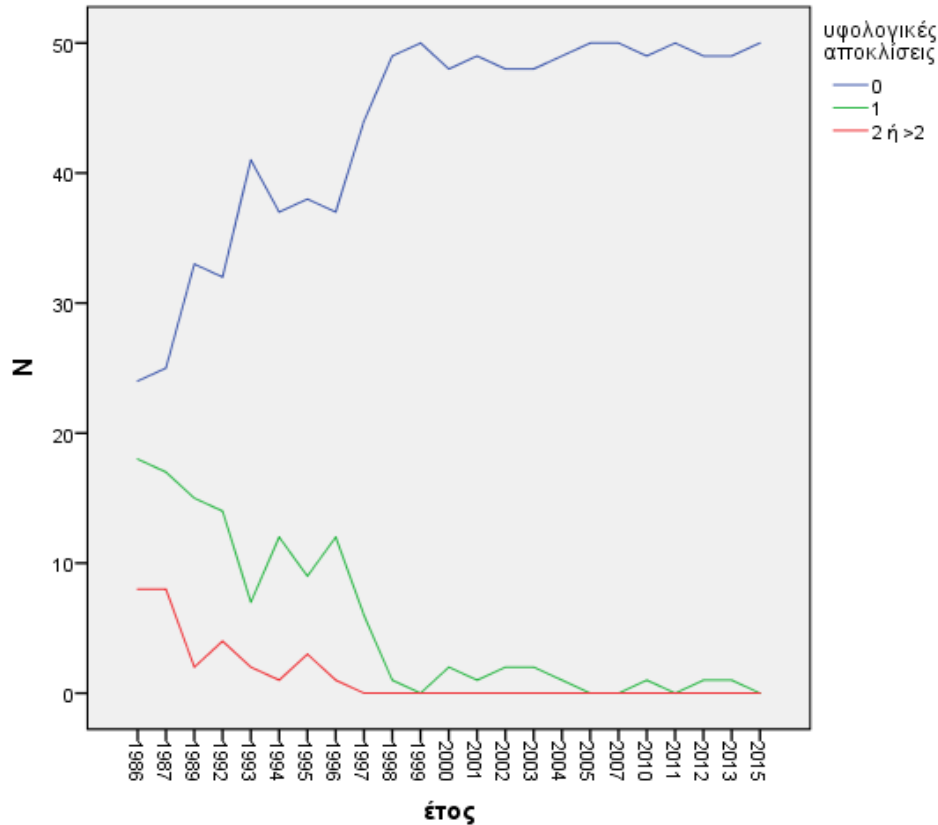
Γράφημα 22: Ύψος: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



(γ)

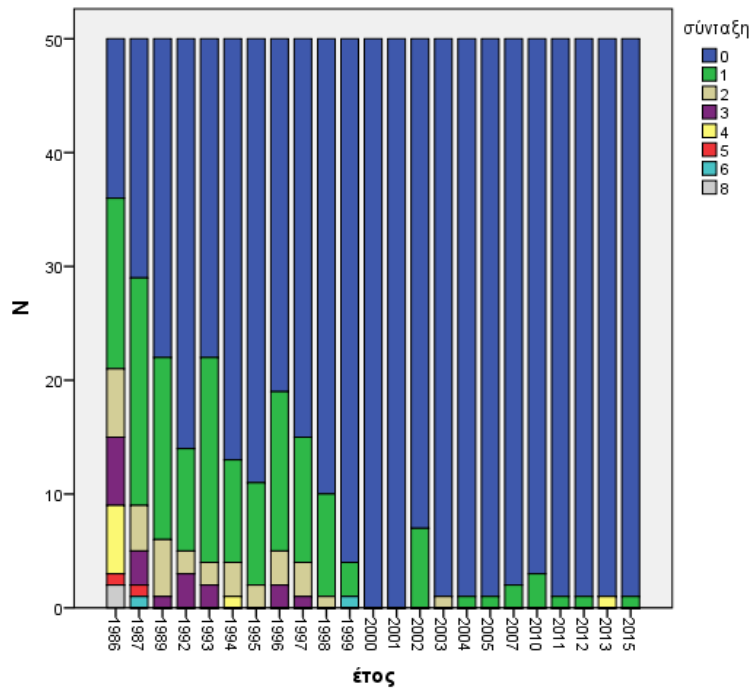
5.7.6 Συντακτικές αποκλίσεις

Εδώ καταγράφονται αποκλίσεις που αφορούν το επίπεδο της σύνταξης. Με άλλα λόγια, καταγράφονται αποκλίσεις που δε συνάδουν με τους κανόνες και τις ιεραρχικές σχέσεις των όρων μίας πρότασης, όπως κανονικά θα έπρεπε: πχ. ακόμα και αν η ίδια της δεν τους πιστεύει, για μπορέσουν (λείπει το να).

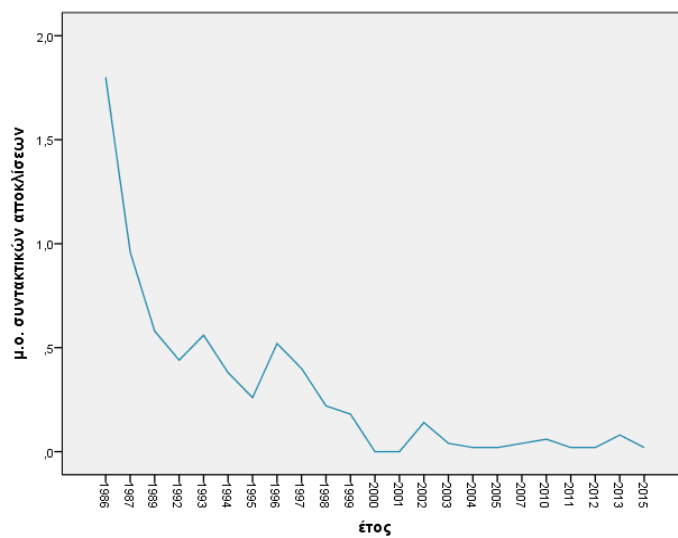
Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα επόμενα Γραφήματα. Είναι προφανές πως η κλίμακα 1 των μηδενικών συντακτικών αποκλίσεων αποτελεί την επικρατούσα συχνότητα στο σύνολο των 50 ερωτηθέντων από το έτος 1989 και μετέπειτα. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της μίας απόκλισης η οποία καταγράφει έντονα φθίνουσα τάση. Οι υπόλοιπες κλίμακες αποκλίσεων καταγράφουν επίσης πτωτικές τάσεις εμφάνισης που καταλήγουν αμελητέες. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται η έντονα πτωτική τάση των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η

σαφής και σταθερή επικράτηση της κλίμακας 1 κατά τη χρονική εξέλιξη της έρευνας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κλίμακες οι οποίες σταδιακά ταυτίζονται με τη μηδενική συχνότητα εμφάνισης.

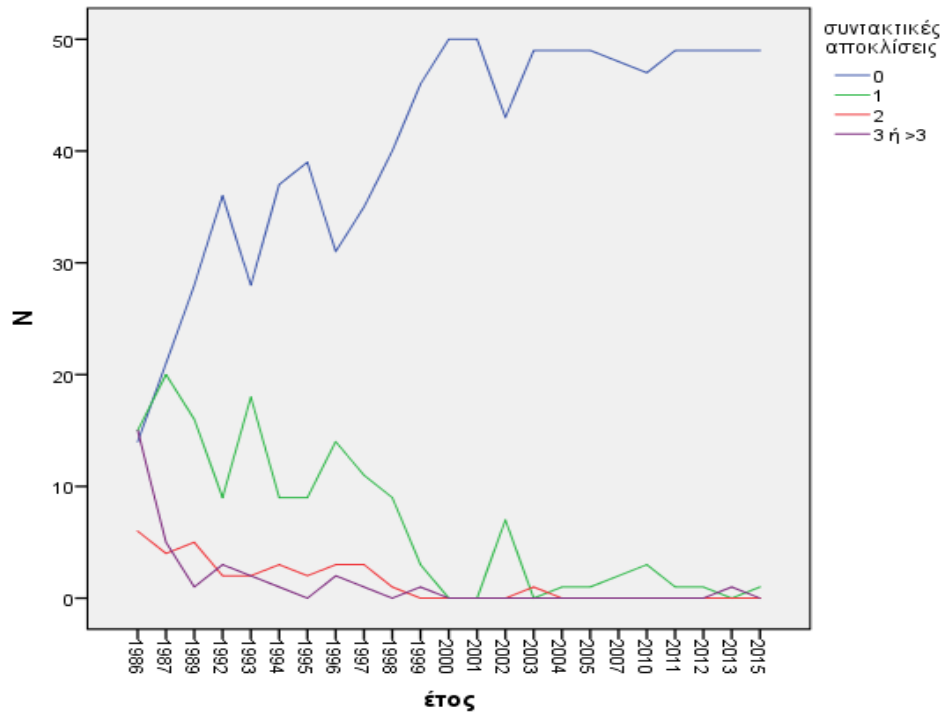
Γράφημα 23: Σύνταξη: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



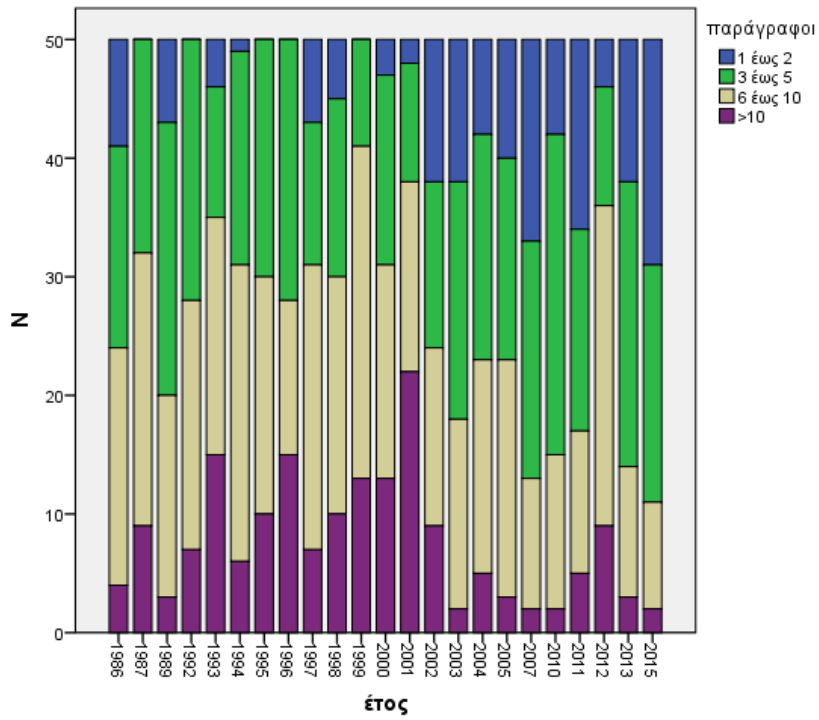
(γ)

5.7.7 Αριθμός παραγράφων

Στην υποενότητα καταγράφεται το πλήθος των παραγράφων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των παραγράφων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 2 παράγραφοι, κλίμακα 2- 3 έως 5 παράγραφοι, κλίμακα 3- 6 έως 10 παράγραφοι και κλίμακα 4 – περισσότερες από 10 παράγραφοι.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα σχετικά Γραφήματα. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκει στις μεσαίες κλίμακες των 3 έως 5 και 6 έως 10 παραγράφων. Πιο αναλυτικά μετά το έτος 2000 είναι χαρακτηριστική η αύξηση της χρήσης 1 έως 2 παραγράφων και η μείωση της χρήσης περισσότερων των 10 παραγράφων. Είναι δηλαδή εμφανής η τάση χαμηλότερου πλήθους παραγράφων. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο του αριθμού των παραγράφων παρατηρούνται μικτές τάσεις των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου, ωστόσο είναι εμφανής η πτωτική τάση από το 2002 και έπειτα.

Γράφημα 24: Αριθμός παραγράφων: (α) συχνοτήτες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος όρος της μεταβλητής.



(α)



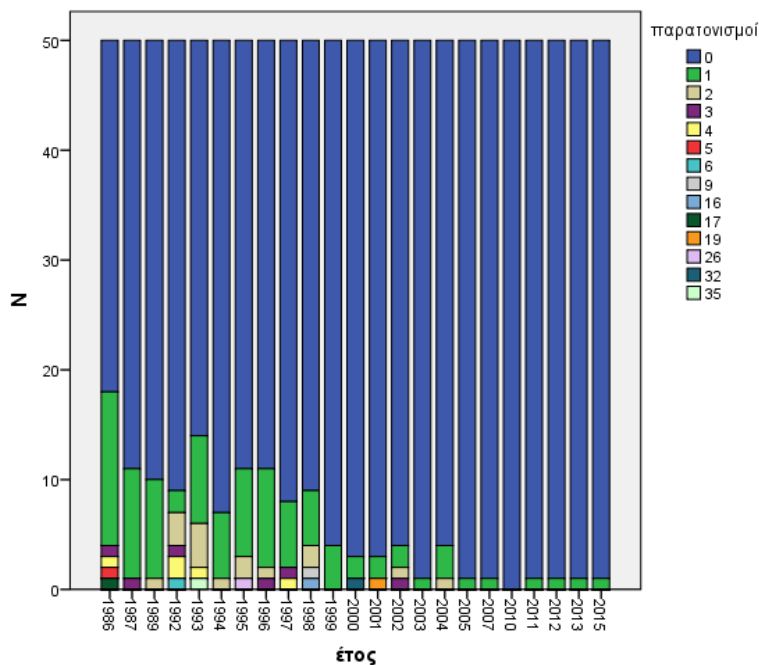
(β)

5.7.8 Παρατονισμοί

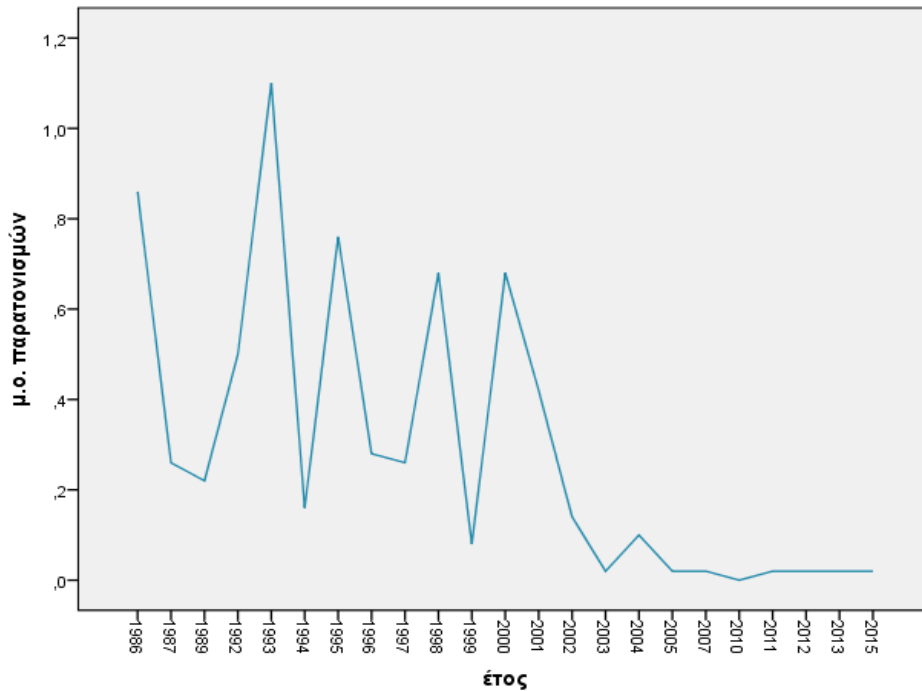
Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται οι παρατονισμοί, όπου με μηδέν εκφράζεται το αλάνθαστο κείμενο από πλευράς τόνων.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που ακολουθούν. Η κλίμακα 1 των μηδενικών παρατονισμών αποτελεί την επικρατέστερη συχνότητα καθ' όλη την διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 1 της μίας απόκλισης η οποία καταγράφει έντονα φθίνουσα τάση κυρίως από το έτος 2000 και έπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες αποκλίσεων καταγράφουν πτωτικές τάσεις εμφάνισης και εξαλείφονται από το 2005. Υποδηλώνεται με τον τρόπο αυτό ότι με την πάροδο του χρόνου υπάρχει αύξηση των προσώπων που δίνουν αλάνθαστο δοκίμιο (από πλευράς τονικότητας). Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρούνται μικτές τάσεις των αποκλίσεων στην πάροδο του χρόνου, ενώ από το 2002 και έπειτα τείνει προς τη μηδενική συχνότητα.

Γράφημα 25: Παρατονισμοί: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής.



(α)



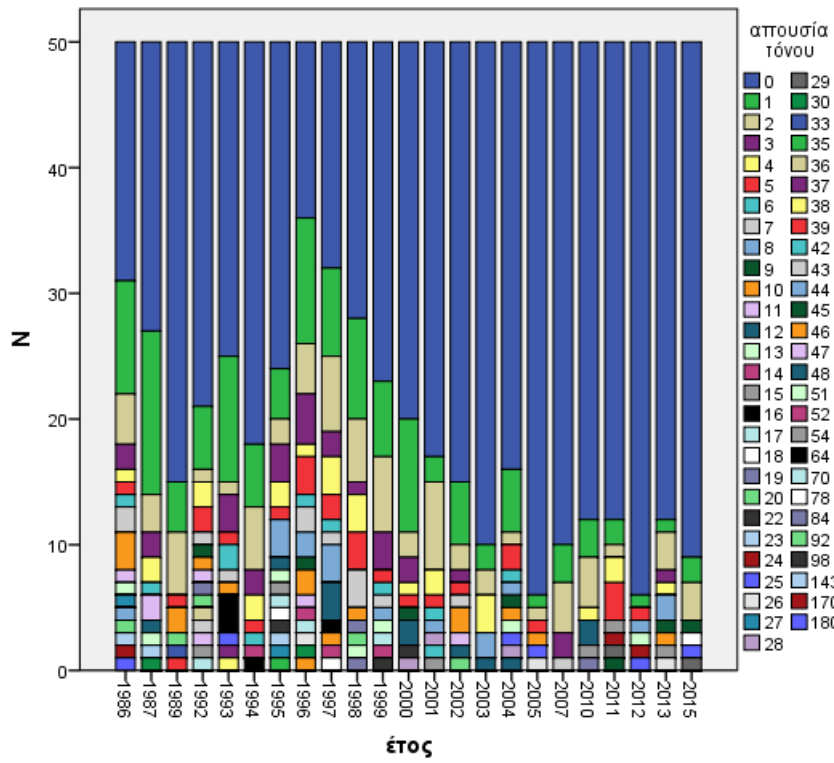
(β)

5.7.9 Απουσία τόνου

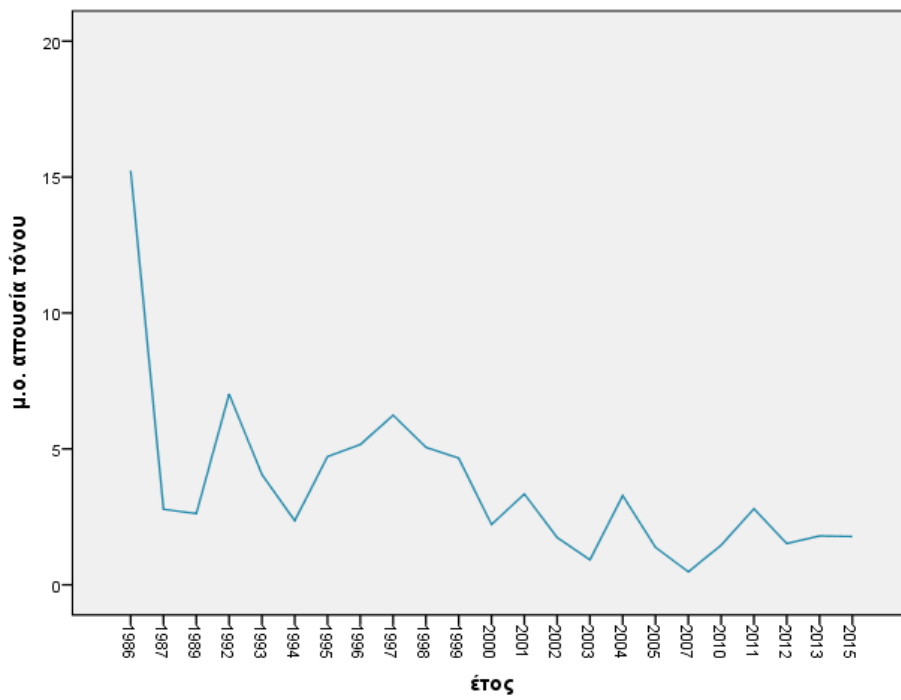
Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζεται απουσία τόνου, όπου με μηδέν εκφράζεται ο ορθός τονισμός (μηδενική έλλειψη τόνου), με 1 η απουσία ενός τόνου κ.ο.κ.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που έπονται. Η μηδενική απουσία τόνου αποτελεί την επικρατέστερη κλίμακα 1 καθ' όλη την διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της μίας απουσίας τόνου η οποία καταγράφει φθίνουσα τάση κυρίως από το έτος 2000 και έπειτα. Οι υπόλοιπες κλίμακες καταγράφουν πτωτικές τάσεις εμφάνισης. Υποδηλώνεται με τον τρόπο αυτό ότι με την πάροδο του χρόνου υπάρχει αύξηση των προσώπων που δίνουν αλάνθαστο δοκίμιο (από πλευράς απουσίας τόνου). Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκλίσεων παρατηρείται πτωτική τάση των συχνοτήτων στην πάροδο του χρόνου, με λιγότερες από πέντε αποκλίσεις σταθερά από το 1998 και έπειτα.

Γράφημα 26: Απουσία τόνου: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος και (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής.



(α)



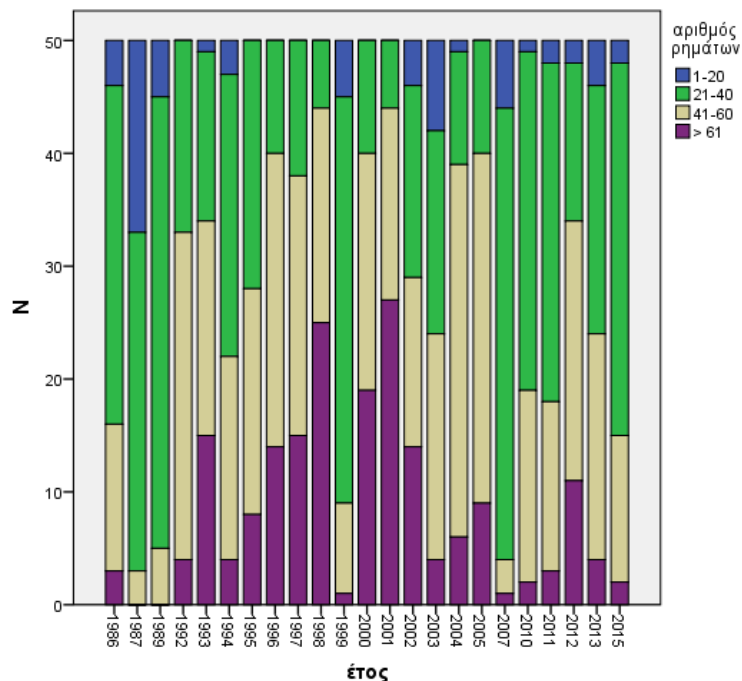
(β)

5.7.10 Αριθμός ρημάτων

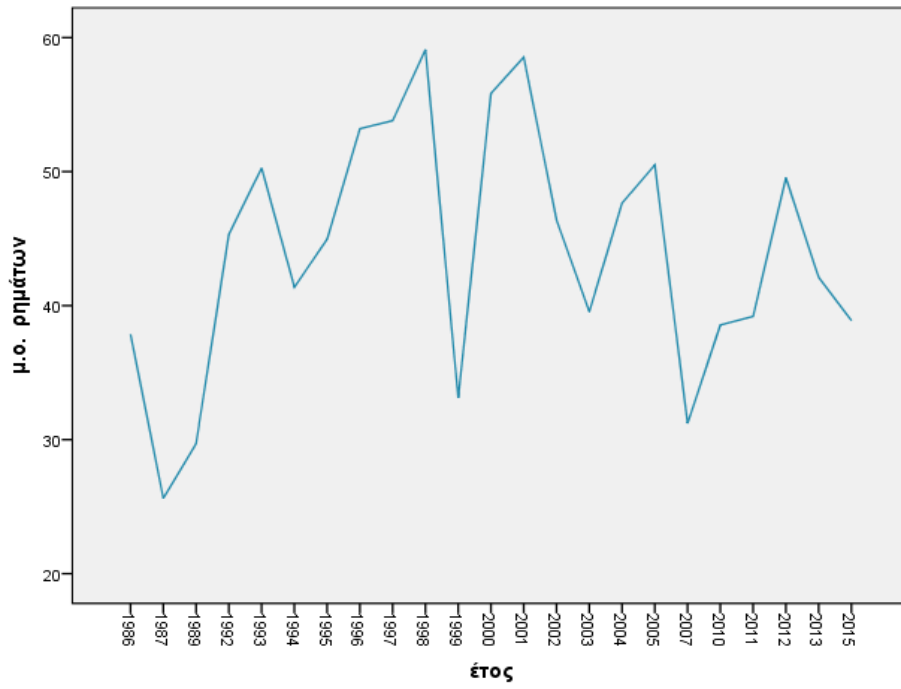
Στην υποενότητα καταγράφεται το πλήθος των ρημάτων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των ρημάτων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 20 ρήματα, κλίμακα 2- 21 έως 40 ρήματα, κλίμακα 3- 41 έως 60 ρήματα και κλίμακα 4 – περισσότερα από 61 ρήματα.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα παρακάτω Γραφήματα. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκει στις μεσαίες κλίμακες των 21 έως 40 και 41 έως 60 ρημάτων, η οποία είναι περισσότερο έντονη μετά το έτος 2002. Είναι δηλαδή σαφής η τάση χρήσης 21 έως 60 ρημάτων. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις στην πάροδο του χρόνου, όπου η τιμή του δείκτη είναι σταθερά άνω των 40 ρημάτων. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 και της κλίμακας 3 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας.

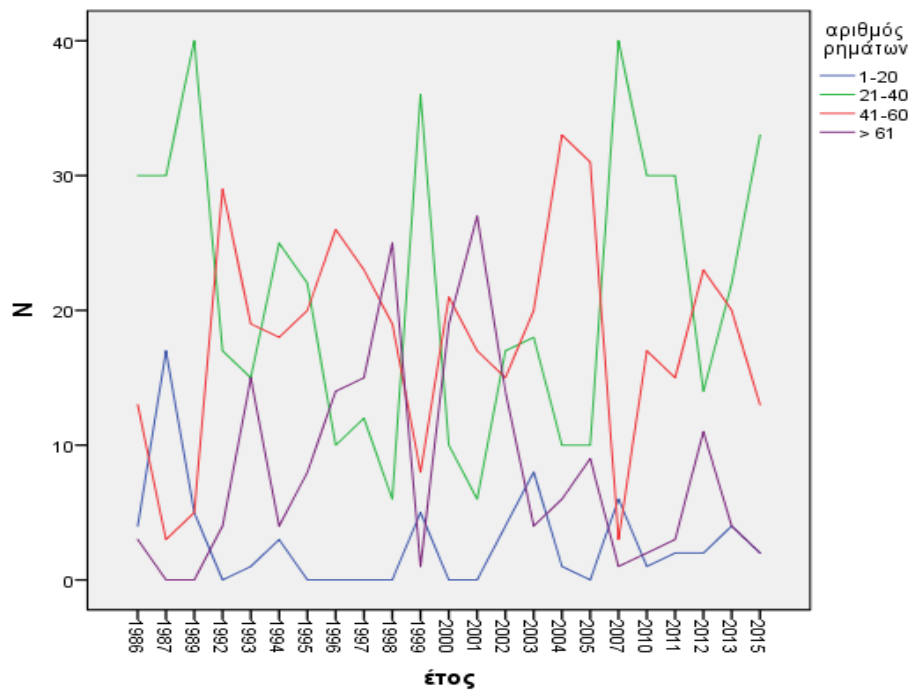
Γράφημα 27: Αριθμός ρημάτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



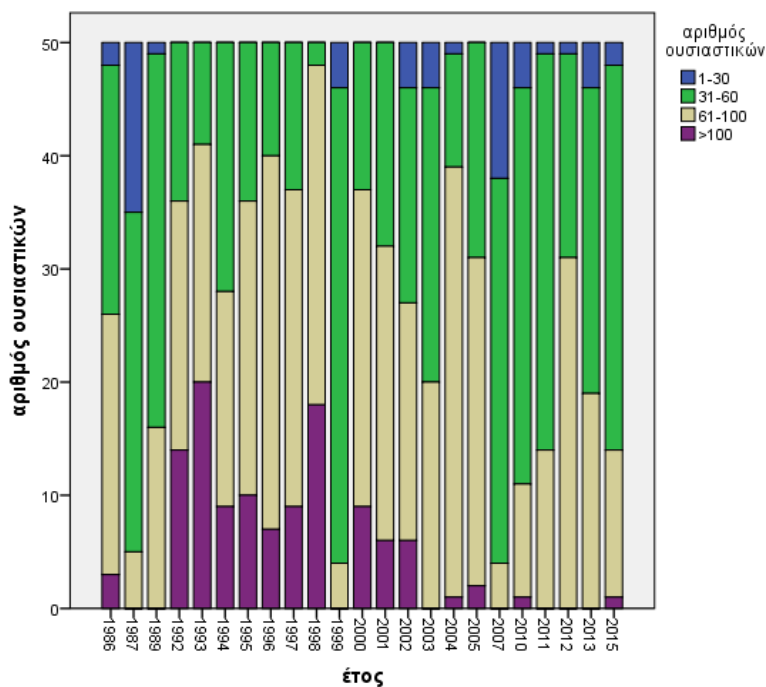
(γ)

5.7.11 Αριθμός ουσιαστικών

Στην υποενότητα καταγράφεται το πλήθος των ουσιαστικών που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των ουσιαστικών ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 30 ουσιαστικά, κλίμακα 2- 31 έως 60 ουσιαστικά, κλίμακα 3- 61 έως 100 ουσιαστικά και κλίμακα 4 – περισσότερα από 100 ουσιαστικά.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα επόμενα Γραφήματα. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκει στις μεσαίες κλίμακες των 31 έως 60 και 61 έως 100 ουσιαστικών. Είναι δηλαδή σαφής η τάση χρήσης 31 έως 100 ουσιαστικών. Η κλίμακα των άνω των 100 ουσιαστικών αποτυπώνει δραματική πτώση μετά το έτος 2003. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις και μία ελαφρώς πτωτική τάση της μεταβλητής στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 και της κλίμακας 3 καθ' όλη τη χρονική εξέλιξη της έρευνας.

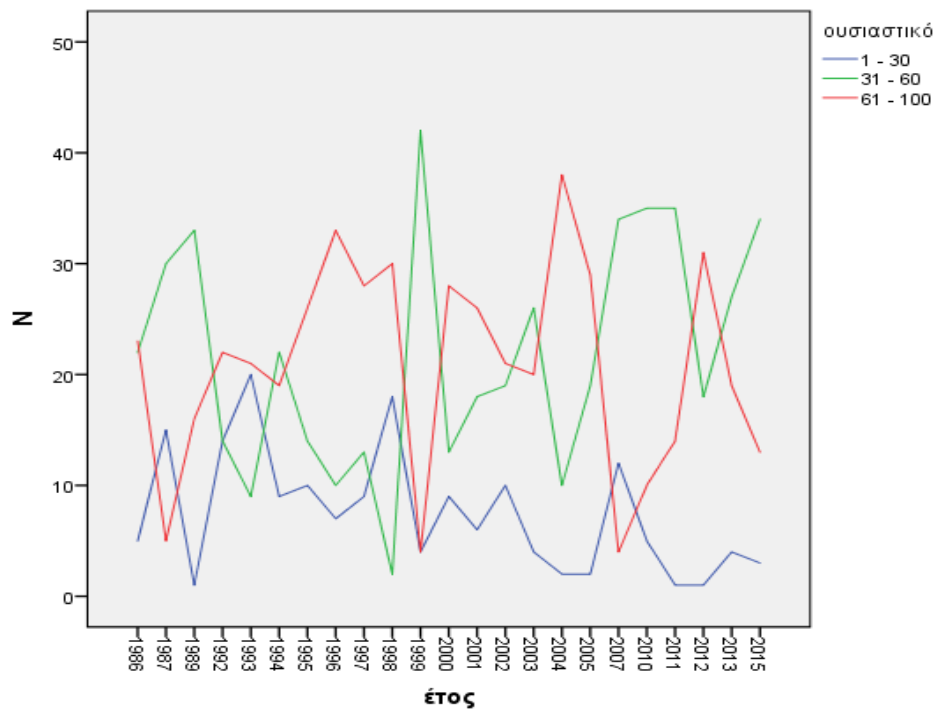
Γράφημα 28: Αριθμός ουσιαστικών: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



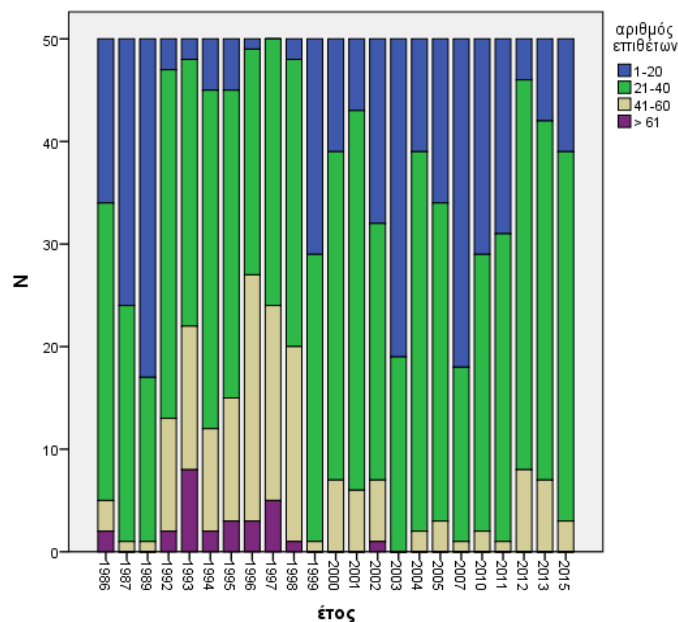
(γ)

5.7.12 Αριθμός επιθέτων

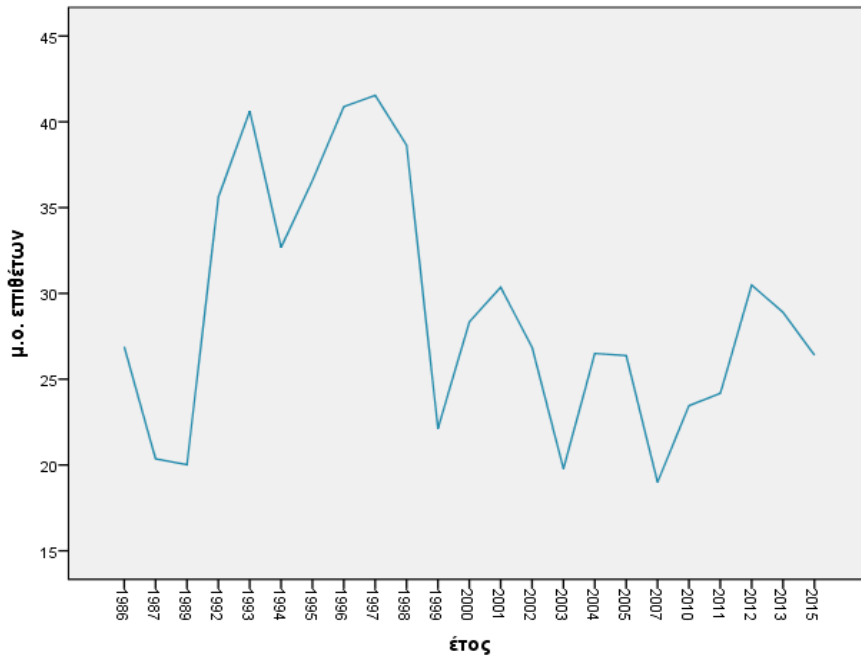
Στην υποενότητα καταγράφονται αποκλίσεις που αφορούν το πλήθος των επιθέτων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των επιθέτων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 20 επίθετα, κλίμακα 2- 21 έως 40 επίθετα, κλίμακα 3- 41 έως 60 επίθετα και κλίμακα 4 – περισσότερα από 61 επίθετα.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που έπονται. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκει στην κλίμακα των 21 έως 40 επιθέτων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ταυτόχρονα, καταγράφεται πτωτική τάση της κλίμακας των 41 έως 60 επιθέτων κυρίως από το 1999 και μετέπειτα, ενώ η κλίμακα των άνω των 61 επιθέτων εξαλείφεται με την πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις και μία ελαφρώς πτωτική τάση της μεταβλητής στην πάροδο του χρόνου. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 στην πλειοψηφία των υπό εξέταση ετών. Παράλληλα, οι κλίμακες 3 και 4 εμφανίζουν πτωτική τάση.

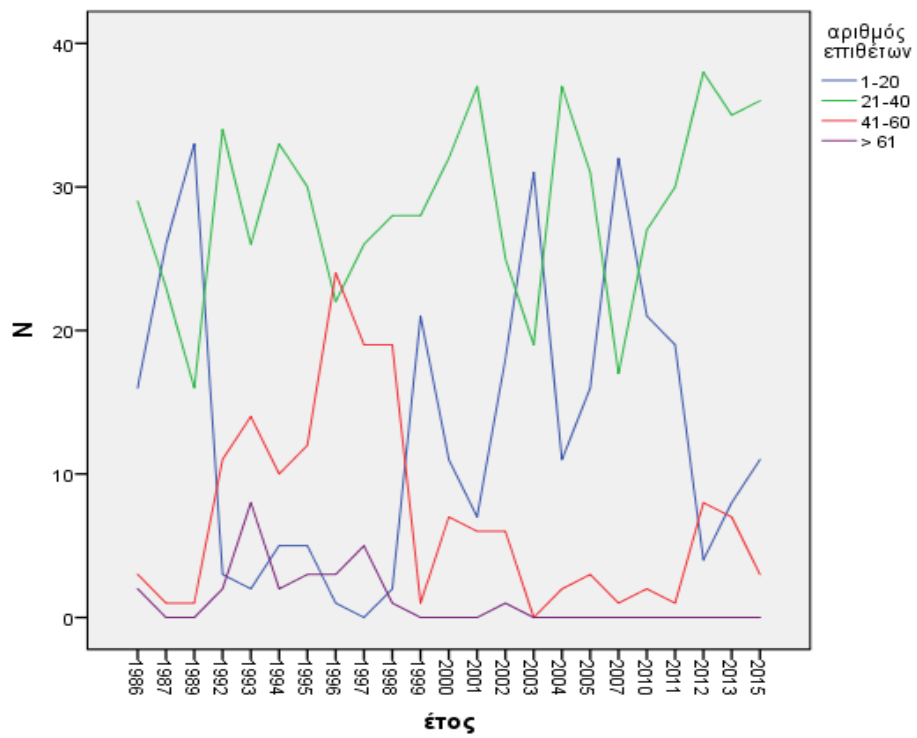
Γράφημα 29: Αριθμός επιθέτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



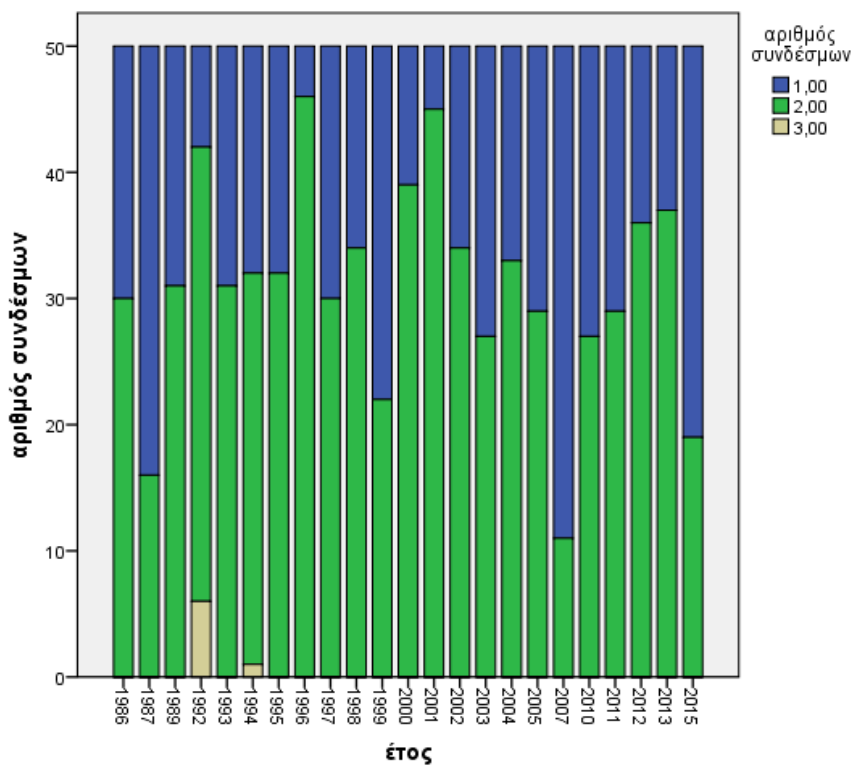
(γ)

5.7.13 Αριθμός συνδέσμων

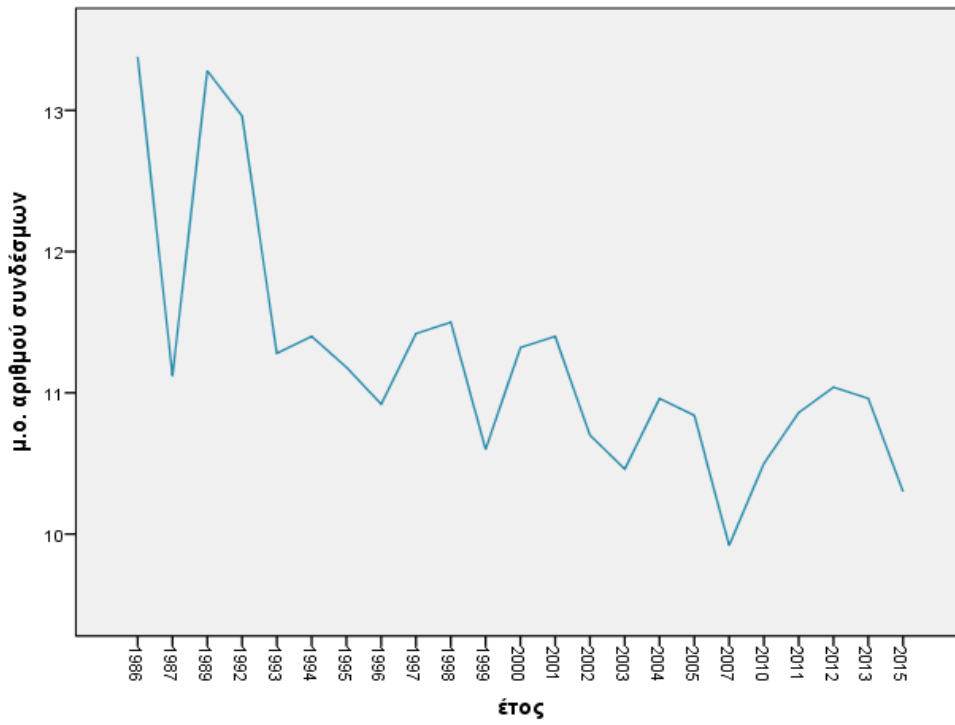
Στην υποενότητα παρουσιάζεται αριθμός των συνδέσμων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των συνδέσμων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 10 σύνδεσμοι, κλίμακα 2- 11 έως 20 σύνδεσμοι, κλίμακα 3- 21 και άνω σύνδεσμοι.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα τα οποία έπονται. Η χρήση της κλίμακας 2 αποτελεί την επικρατέστερη συχνότητα καθ' όλη την διάρκεια των ετών που αναλύονται. Ακολουθεί η χρήση της κλίμακας 1 η οποία καταγράφει αυξομειώσεις. Η χρήση άνω των 20 συνδέσμων είναι σχεδόν αμελητέα και καταγράφεται μόνο τα 1992 και 1994. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις και μία ελαφρώς πτωτική τάση της μεταβλητής στην πάροδο του χρόνου, ωστόσο η τιμή του δείκτη παραμένει άνω του 10 καθ' όλη τη διάρκεια των ετών. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 στην πλειοψηφία των υπό εξέταση ετών.

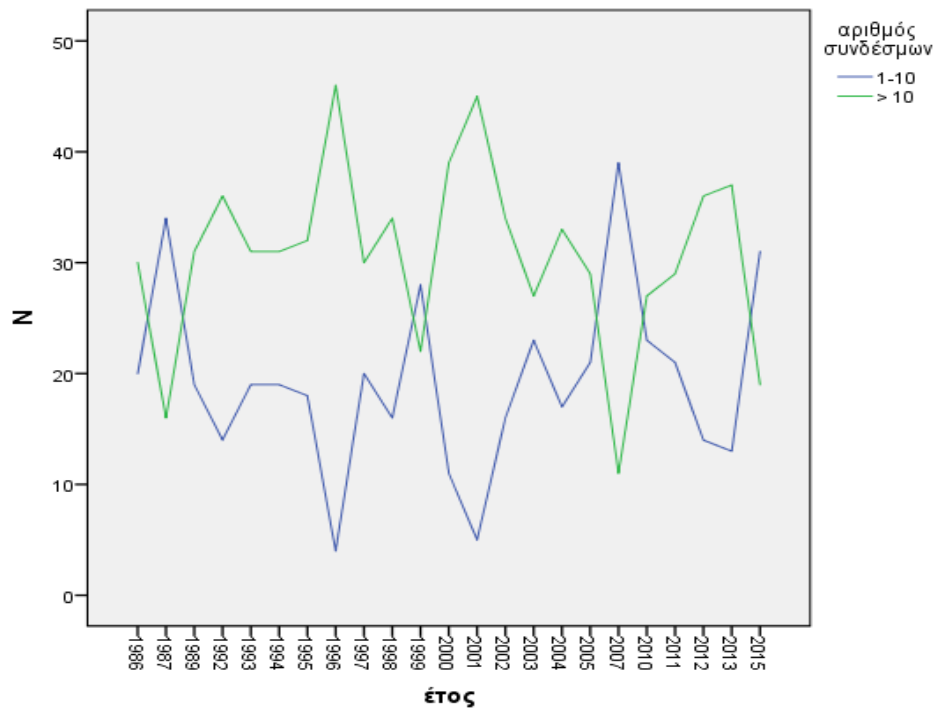
Γράφημα 30: Αριθμός συνδέσμων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



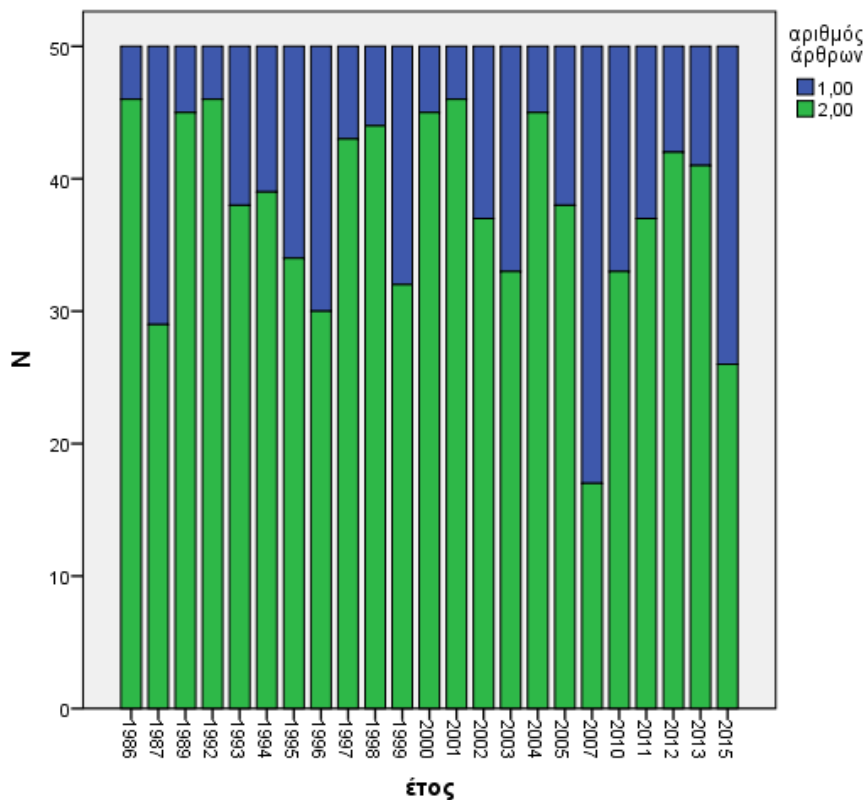
(γ)

5.7.14 Αριθμός άρθρων

Στην υποενότητα παρουσιάζεται ο αριθμός των άρθρων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των άρθρων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 10άρθρα, κλίμακα 2- 11και άνωάρθρα.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα Γραφήματα που ακολουθούν. Η χρήση άνω των 11 άρθρων αποτελεί την επικρατέστερη συχνότητα καθ' όλη την διάρκεια των ετών που αναλύονται, εκτός του έτους 2007. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις και η τιμή του δείκτη παραμένει άνω του 25 στην πλειονότητα των ετών. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 με εξαίρεση το έτος 2007.

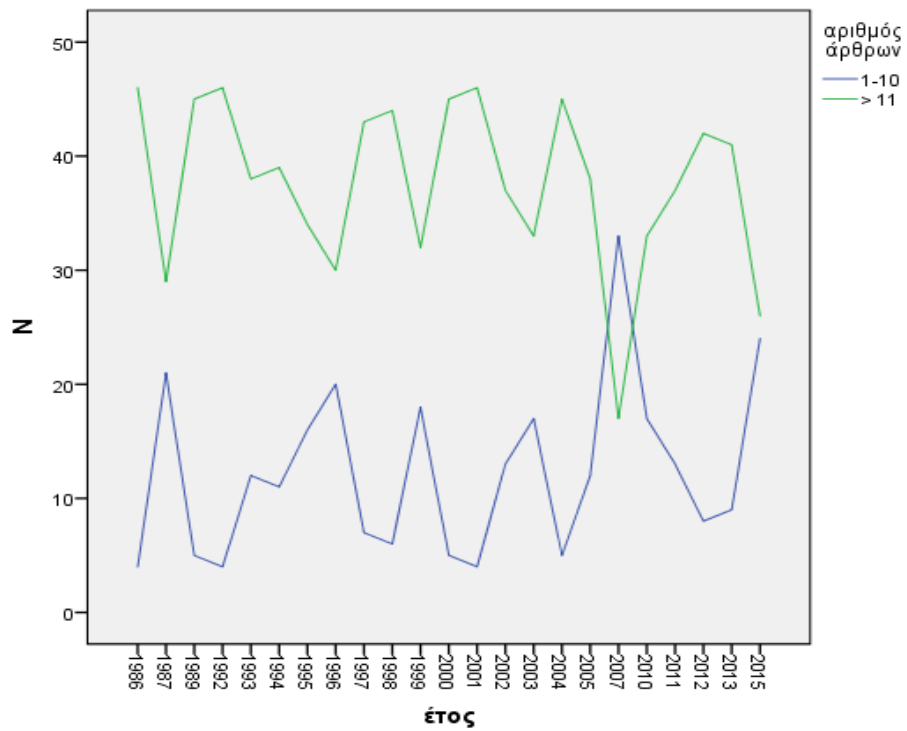
Γράφημα 31: Αριθμός άρθρων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



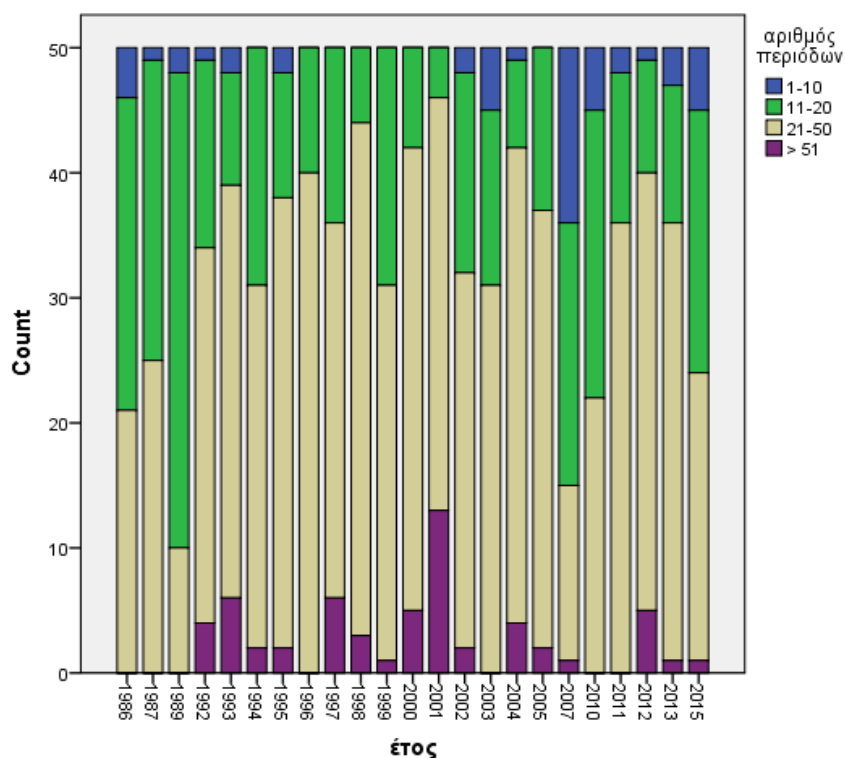
(γ)

5.7.15 Αριθμός περιόδων

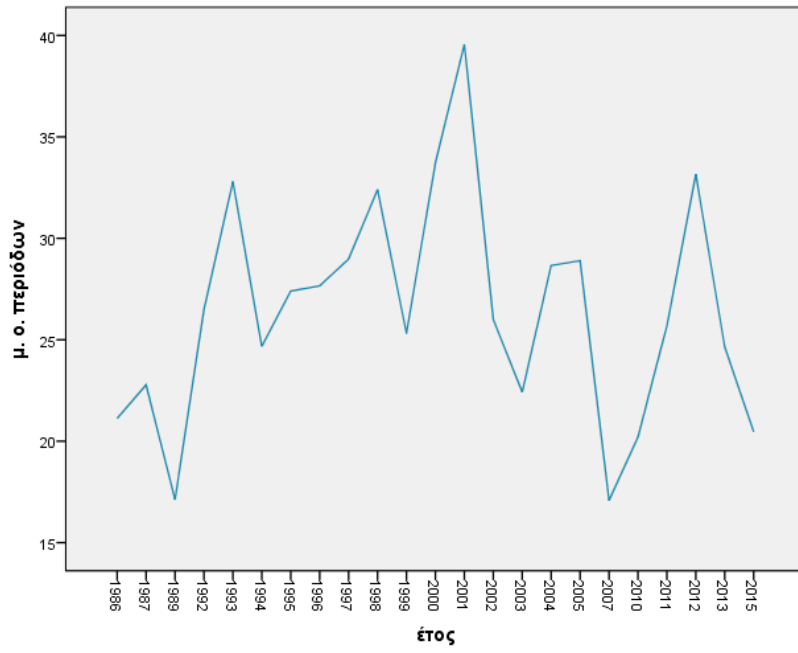
Στην υποενότητα παρουσιάζεται ο αριθμός των περιόδων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των άρθρων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 10 περιόδων, κλίμακα 2- 11 έως 20 περίοδοι, κλίμακα 3 – 21 έως 50 περίοδοι και κλίμακα 4 – άνω των 51 περιόδων.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα επόμενα Γραφήματα. Η κλίμακα 3 (χρήση 21 έως 50 περίοδοι) αποτελεί την επικρατέστερη συχνότητα για την πλειοψηφία των ετών. Ακολουθεί η κλίμακα 2 της χρήση 11 έως 20 περιόδων χωρίς συγκεκριμένη τάση στην πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων παρατηρούνται αυξομειώσεις, ωστόσο η τιμή του δείκτη παραμένει άνω των 25 περιόδων στην πλειονότητα των ετών. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 3 στην πλειοψηφία των υπό εξέταση ετών.

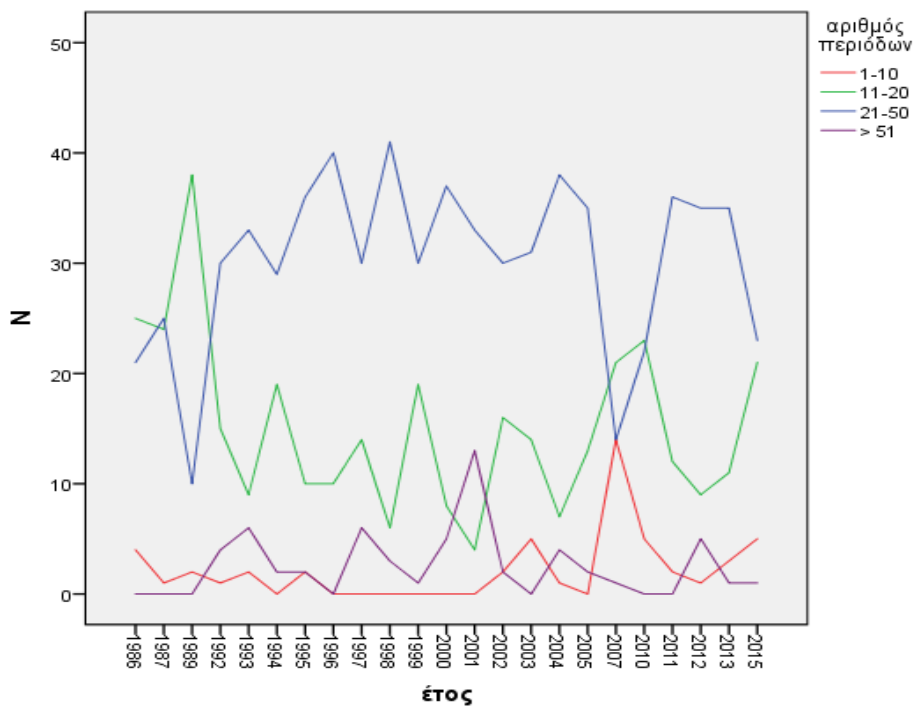
Γράφημα 32: Αριθμός περιόδων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



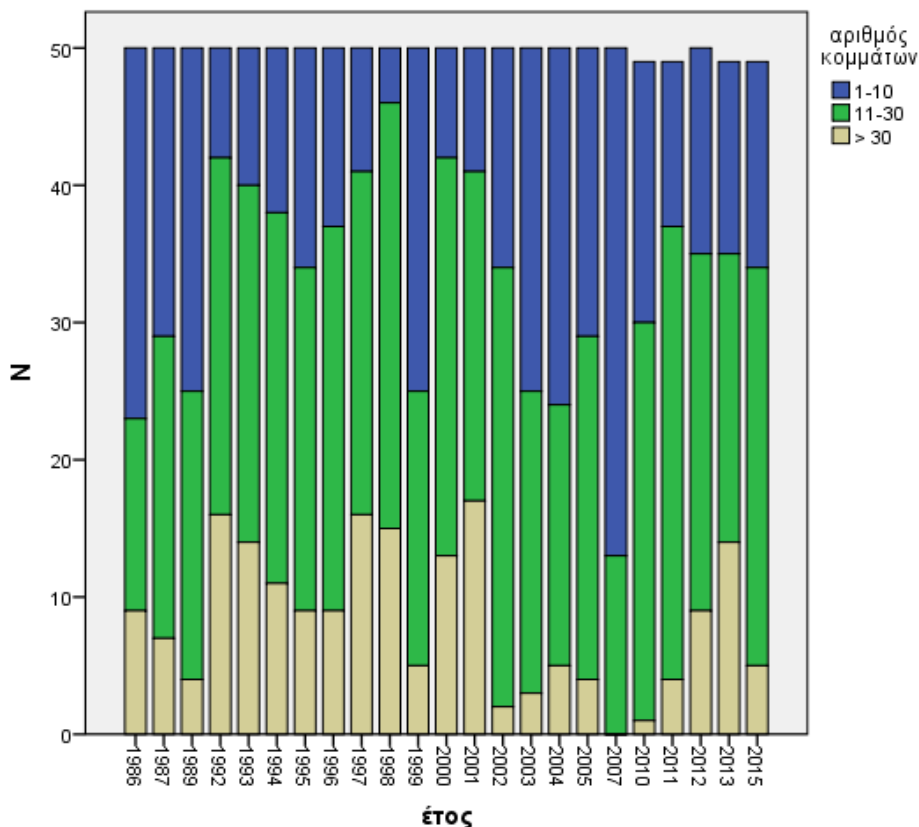
(γ)

5.7.16 Αριθμός κομμάτων

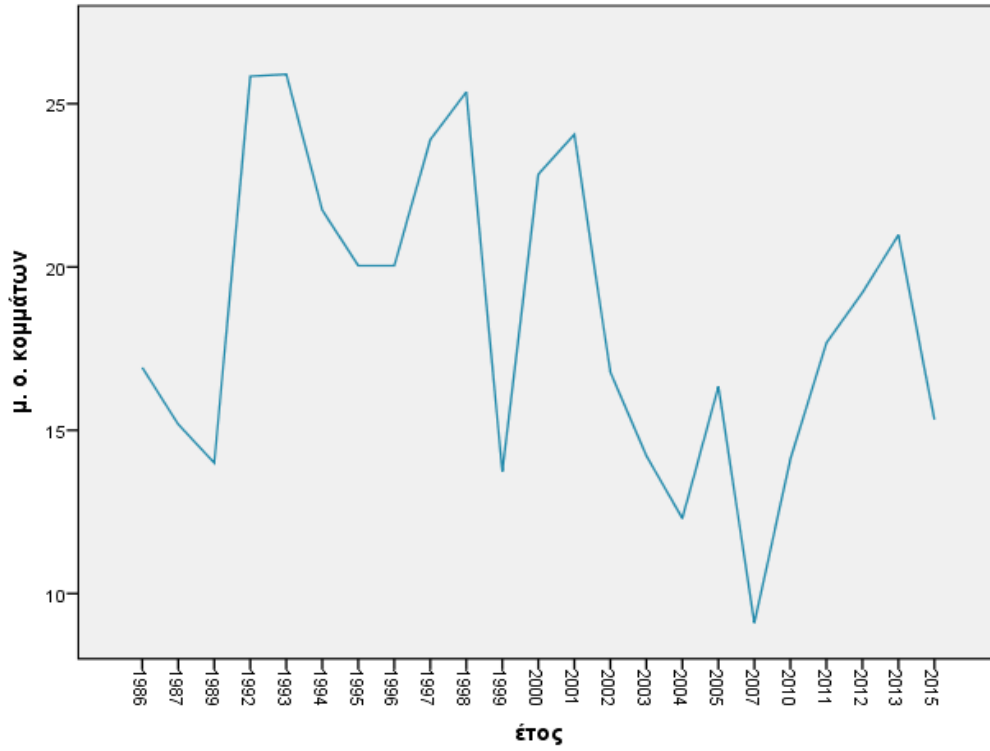
Στην υποενότητα παρουσιάζεται ο αριθμός των κομμάτων που χρησιμοποιούνται. Το πλήθος των άρθρων ομαδοποιείται ως εξής: κλίμακα 1- 1 έως 10κόμματα, κλίμακα 2- 11έως 20 κόμματα και κλίμακα 3 – άνω των 30 κομμάτων.

Η αποτύπωση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παρουσιάζεται στα επόμενα Γραφήματα. Η κλίμακα 2 (χρήση 11 έως 30 κόμματα) αποτελεί την επικρατέστερη συχνότητα για την πλειοψηφία των ετών. Ακολουθεί η κλίμακα 1 της χρήση 1 έως 10 κομμάτων με ελαφρώς αύξουσα τάση στην πάροδο των ετών. Αναφορικά με τον ετήσιο μέσο όρο των αποκρίσεων δεν παρατηρείται μια συστηματική τάση, ωστόσο η τιμή του δείκτη παραμένει άνω των 15 κομμάτων καθ' όλη τη διάρκεια των ετών. Αναλυτικά για κάθε κλίμακα, διαφαίνεται η επικράτηση της κλίμακας 2 στην πλειοψηφία των υπό εξέταση ετών.

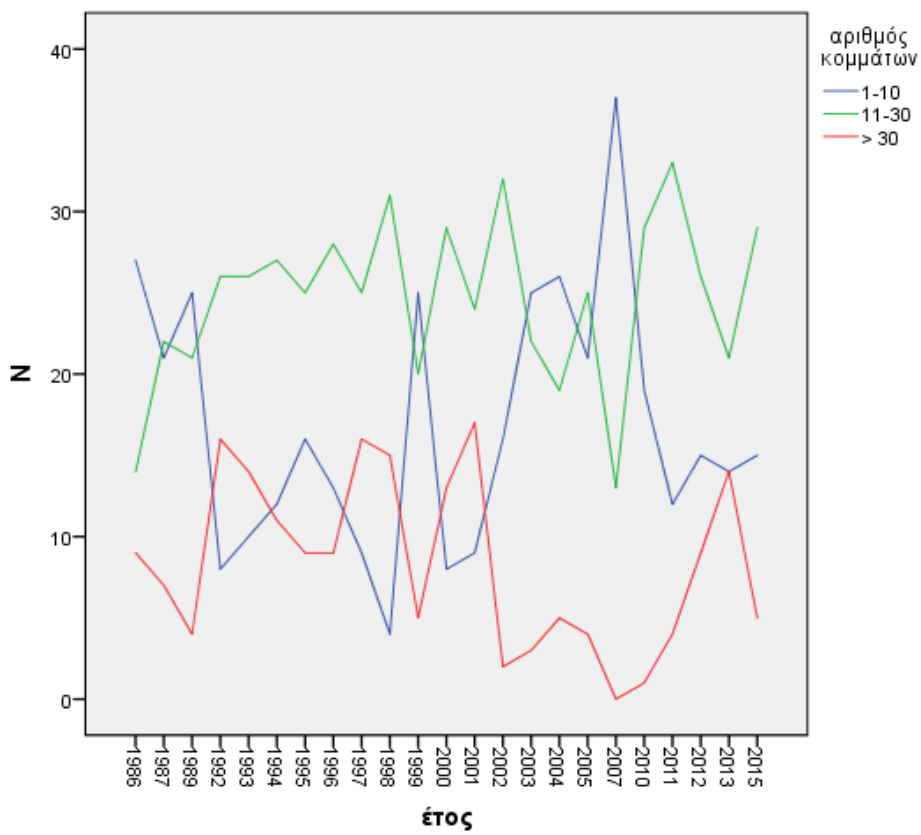
Γράφημα 33: Αριθμός κομμάτων: (α) συχνότητες εμφάνισης ανά έτος (β) ετήσιος μέσος όρος της μεταβλητής και (γ) μεταβολή της συχνότητας ανά κλίμακα ανά έτος.



(α)



(β)



(γ)

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

6.1 Γενικές διαπιστώσεις

Η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης που εφαρμόστηκε στα δεδομένα -αριθμητικά μετρήσιμα, «αντικειμενικά» δηλαδή, ελεγχόμενα και αποδεικτέα- προεξοφλεί την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων της έρευνας. Μέσα, δε, από τον κριτικό σχολιασμό και την ερμηνεία αυτών σε αναφορά, αφενός, με την κεντρική ερευνητική υπόθεση και τους ορισμένους στόχους της έρευνας και σε συσχετισμό, αφετέρου, με σχετικά βιβλιογραφικά δεδομένα, επιτρέπει τη συναγωγή συμπερασμάτων γενικής ισχύος όσον αφορά στο υπό διερεύνηση θέμα, τα οποία κατατίθενται ανοιχτά σε «διάλογο» με την ήδη παραχθείσα γνώση με τη «φιλοδοξία» να συμβάλλουν στην παραγωγή νέας, που θα εμπλουτίσει το πεδίο αναφοράς της ερευνητικής διαδικασίας.

Σ' αυτή τη βάση, η πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι πως οι γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των αποφοίτων Φιλοσοφικών Σχολών όσον αφορά στην «ορθή» χρήση του γραπτού λόγου στα επίπεδα που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, δεν καταγράφουν κάμψη στο χρονικό διάστημα των τριάντα περίπου χρόνων το οποίο καλύπτει η έρευνα. Αντίθετα, παρατηρείται γενικά μια σταθερή τάση σταδιακής βελτίωσης της γλωσσικής επάρκειας των φοιτητών-μελλοντικών φιλόλογων ως προς όλες τις υπό έλεγχο κατηγορίες, την ορθογραφία, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο, το ύφος και τη σύνταξη –ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαπενταετία, όπως δείχνει η μείωση με την πάροδο του χρόνου των σχετικών αποκλίσεων της γραφής τους σ' αυτές. Παράλληλα, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ανοδικές τάσεις της αναγνωσιμότητας και της αισθητικής των κειμένων τους, ενώ σημειώνεται αύξηση των αλάνθαστων γραπτών από άποψη τονικότητας των λέξεων. Κατά συνέπεια, η βασική ερευνητική υπόθεση, ότι μετά τη Μεταπολίτευση οι γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στην επάρκεια παραγωγής επεξεργασμένου γραπτού λόγου -όπως αποτυπώνονται αυτές σε γραπτά κείμενα τελειοφοίτων των Ανθρωπιστικών Σπουδών- εμφανίζουν σταδιακή έκπτωση, η οποία σχετίζεται με ανεπαρκή γνώση των μορφοσυντακτικών κανόνων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος και υστέρηση στη χρήση «ορθού» γραπτού λόγου, δεν φαίνεται να επαληθεύεται.

Η διάψευση της γενικής ερευνητικής υπόθεσης, ανατρέπει, κατ' επέκταση, τον ισχυρισμό περί υστέρησης της γλωσσικής εκπαίδευσης μετά τη Μεταπολίτευση και αναποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας να καλλιεργήσει τις γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των μαθητών οδηγώντας τους σε «γλωσσική πενία» ή/και «αγλωσσία». Ισχυρισμό, με τον οποίο οι υπερασπιστές των «ιερών και οσίων» της ελληνικής γλώσσας -νοουμένης ως αρχαίας ελληνικής ή, στην εξέλιξή της, ως καθαρεύουσας- μεταφέρουν από την επαύριο κιάλας της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 την πολεμική τους εναντίον της δημοτικής και της καθιέρωσής της ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης στο πεδίο της διδασκαλίας της, για ευνοήτους λόγους (Γκότοβος 1991: 104). Αποκαλύπτει, εξάλλου, τα εξωγλωσσικά κίνητρα τα οποία τροφοδοτούν τις ευρέως διαδεδομένες, ακόμη και σήμερα, κινδυνολογικές απόψεις περί προϊούσας έκπτωσης, βαθμιαίου εκφυλισμού και νομοτελειακού ακρωτηριασμού της ελληνικής γλώσσας, που «κατασκευάζονται» εμπειρικά στη βάση του ιδεολογήματος της γλωσσικής υστέρησης των μαθητών και διατυπώνονται παρά πάσα στοιχειώδη γλωσσολογική γνώση και τεκμηρίωση από χείλη «ειδημόνων» με στόχο την εξυπηρέτηση και προώθηση κοινωνικο-πολιτικών ενδιαφερόντων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Hering, 2020: 21).

Μια ερμηνευτική προσέγγιση αυτών των απόψεων/αντιλήψεων, παραπέμπει στο «γλωσσικό ζήτημα», που ταλαιπώρησε την ελληνική κοινωνία, γενικά, και την ελληνική παιδεία και εκπαίδευση, ειδικότερα, από τη συγκρότηση του Νεοελληνικού κράτους και για δύο περίπου αιώνες στο πλαίσιο της περιρρέουσας ιδεολογικο-πολιτικής ατμόσφαιρας της χώρας και σε συνεχή συνάρτηση με το εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο. Πρόκειται για ένα κρίσιμης σημασίας ζήτημα που δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στην Ελλάδα ούτε αποτελεί μοναδικό φαινόμενο στην ιστορία των νεώτερων ευρωπαϊκών γλωσσών, καθώς εκφράζει τις δραστικές αλλαγές και ανακατατάξεις -οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές- και τις εθνεγερτικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα στην Ευρώπη με το πέρασμα από την προ-νεωτερική στη νεωτερική εποχή με όρους αξιολόγησης και ιεράρχησης των ομιλούμενων μορφών γλώσσας στη βάση κοινωνικών κριτηρίων και προσδιορισμών.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, επί του προκειμένου, αποτελεί η «διαμάχη των αρχαίων και των μοντέρνων», που ξέσπασε με σφοδρότητα στη Γαλλία τον 18^ο αιώνα έχοντας ορόσημο τη Γαλλική Επανάσταση, ιδεολογικο-πολιτικό υπόβαθρο την άνοδο της αστικής τάξης και τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αρχές του Διαφωτισμού και

διακύβευμα τη διεκδίκηση της εξουσίας από τις κατεστημένες και τις αναδύομενες πολιτικές δυνάμεις με εργαλείο τη γλώσσα (Χριστίδης, 2007: 35). Σ' αυτό το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο, η νεώτερη γαλλική γλώσσα, η οποία συνιστούσε εκφραστικό όργανο των αστών, κατηγορείτο για εκφραστική ανεπάρκεια -σε σύγκριση με τις πρότυπες γραμματειακές γλώσσες, και συγκεκριμένα, με τη λατινική- ενώ ο εμπλουτισμός της με νεολογισμούς για την ανταπόκρισή της στις νέες ανάγκες της εποχής, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, και την προσαρμογή της σε νέες καταστάσεις και σχέσεις επικοινωνίας που διαμορφώνονταν στην κοινότητα η οποία τη χρησιμοποιούσε, χαρακτηριζόταν ως «κατάχρηση των λέξεων» (όπ. π.: 37).

Στην ελληνική περίπτωση, το φαινόμενο των διενέξεων και των σφοδρών αντιπαράθεσεων στο πεδίο της γλώσσας, ως ζητήματος εθνικής παιδείας με πολιτισμικές, κατά βάση, διαστάσεις, αλλά ισχυρές ιδεολογικο-πολιτικές συνιστώσες και κοινωνικές προεκτάσεις, έχει τις καταβολές του στους χρόνους του νεοελληνικού διαφωτισμού. Την ουσιαστική υπόστασή του, όμως, γνώρισε τον 19^ο αιώνα, εποχή της ελληνικής εθνογένεσης, της διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας και της διεκδίκησης των Νεοελλήνων να αναγνωρισθούν από τους δύσπιστους αναπτυγμένους λαούς της Δύσης ως άμεσοι απόγονοι των Αρχαίων Ελλήνων - πολιτισμικών προγόνων αυτών των Δυτικοευρωπαίων- για τη δικαιοματική ένταξη του νεότευκτου ελληνικού κράτους στην «οικογένεια» των αναπτυγμένων ευρωπαϊκών.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η αρχαία ελληνική, με την ιδιότητα της πρότυπης γραμματειακής γλώσσας, και η αρχαιότροπη καθαρεύουσα, όπως την εισηγήθηκε ο Κοραΐς στην αναζήτηση «μέσης οδού» για τη διαμόρφωση μιας γλώσσας απαλλαγμένης από τις υπερβολές του αρχαϊσμού, τις οποίες καλλιεργούσαν και προωθούσαν οι κύκλοι των Φαναριωτών αλλά και το Πατριαρχείο, και αποκαθαρμένης από τα «σαπημένα» της δημόδους γλώσσας –παράγωγα της παρακμής που της προκάλεσε η περίοδος της δουλείας κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (Σταυρίδη-Πατρικίου 2001), απέκτησαν ιδιαίτερο συμβολικό βάρος ως τεκμήρια της εθνικής συνέχειας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Νεοελλήνων. Μονόδρομο, κατά συνέπεια, στην ιστορική συγκυρία της συγκρότησης του Νεοελληνικού κράτους για τη νομιμοποίησή του και την ικανοποίηση των εθνικών επιδιώξεων και των πολιτικών προτεραιοτήτων του, συνιστούσε η

καθιέρωση ως επίσημης γλώσσας του της «λόγιας» καθαρεύουσας, που, εκτός των ιδεολογικο-πολιτικών συμπαραδηλώσεών της, ανταποκρινόταν στη γλωσσική πραγματικότητα της εποχής, υπό την έννοια ότι το γλωσσικό όργανο αναγνωριζόταν ως εργαλείο για την απόκτηση μόρφωσης και αποτελούσε μέσον έκφρασης των μορφωμένων και πεδίο μαθητείας και μάθησης όσον επιθυμούσαν την κατάκτηση παιδείας (Hering 2020: 25-28).

Με τη θέσπιση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας τυποποιημένης μορφής και κανονιστικού χαρακτήρα –απόλυτα διακριτής από την «εκβαρβαρισμένη» και «χυδαιοποιημένη» δημόδη, εγκαινιάζεται στην ελληνική κοινωνία το καθεστώς της «διγλωσσίας», με το νόημα που προσέδωσε στον όρο ο εισηγητής του Charles Ferguson (1959: 325-340) παραθέτοντας ως αρχετυπικό παράδειγμα τη γλωσσική κατάσταση στην Ελλάδα με την καθαρεύουσα και τη δημοτική⁶³: ως συνύπαρξη σε ασύμμετρη σχέση μεταξύ τους δύο γλωσσικών ποικιλιών, η πρώτη από τις οποίες απολαμβάνει υψηλού κύρους, διδάσκεται στην επίσημη εκπαίδευση και χρησιμοποιείται, κατά βάση, στον γραπτό λόγο ή/και σε επίσημες περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας, αλλά σε κανένα πεδίο της καθημερινής άτυπης επικοινωνίας, σε αντίθεση με τη δεύτερη, η οποία διαθέτει χαμηλό κύρος, είναι, συνήθως, προφορική και χρησιμοποιείται σε ανεπίσημες περιστάσεις ή περιβάλλοντα οικειότητας.

Έκτοτε, η διγλωσσία θα χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση για ενάμιση περίπου αιώνα μεταφέροντας το γλωσσικό ζήτημα και τις ιδεολογικο-πολιτικές και κοινωνικές πτυχές και προεκτάσεις του στον χώρο του σχολείου, παρά την ανάπτυξη κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αι του κινήματος του δημοτικισμού και τις επανειλημμένες κατά τον 20^ο απόπειρες των φιλελεύθερων δυνάμεων για καθιέρωση της δημοτικής στην εκπαίδευση, οι οποίες απέβησαν ατελέσφορες. Μέχρι το 1976, που, κατά ειρωνεία της τύχης και υπό το βάρος του «στιγματισμού» της καθαρεύουσας λόγω της σύνδεσής της με το δικτατορικό καθεστώς, οι ίδιες εκείνες

⁶³ Αξίζει να επισημανθεί ο επιστημονικά «αποκλίνων» και εννοιολογικά έωλος, κατά τον Hering (2020: 21), ισχυρισμός του Μπαμπινιώτη, που προκαλεί εννοιολογική σύγχυση, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει «διγλωσσία», αλλά «γλωσσική διμορφία» ή «διφυΐα», με την έννοια μιας λίγο-πολύ αισθητής διαφοροποίησης μεταξύ δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, της γραπτής και της προφορικής, που συνιστά παράγωγο του πλούτου και της πολυμορφίας της ενιαίας και δομικά συνεκτικής ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης 1979: 28)

πολιτικές δυνάμεις οι οποίες αντιδρούσαν συστηματικά στην εισαγωγή της δημοτικής στην εκπαίδευση, την καθιέρωσαν ως επίσημη γλώσσα της θέτοντας θεσμικά τέλος στο γλωσσικό ζήτημα. Όχι, όμως, και στις αντιδράσεις κύκλων στενά συνδεδεμένων με το παλαιό γλωσσικό καθεστώς και εγνωσμένα συντηρητικών προτιμήσεων, που, αναπαράγοντας τα εθνικιστικά ιδεολογήματα περί της μοναδικότητας και ανωτερότητας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και της αρχαϊζουσας καθαρεύουσας, επιχειρηματολογούσαν για τη «λεξιπενία» των νέων και τη «φθορά», την «αλλοίωση», την «αλλοτριώση» και την «επαπειλούμενη καταστροφή» της γλώσσας με όρους συμβατούς με το σύγχρονο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο και τα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα κρατώντας αποστάσεις από τη διαμάχη δημοτικής-καθαρεύουσας. Οι ενστάσεις τους, όπως «ξεκαθαρίζει» ο ίδιος ο καθηγητής Μπαμπινιώτης (1998α: 12), δεν αφορούσαν «στην επισημοποίηση της δημοτικής και την ανάδειξή της από γλώσσας της τέχνης του λόγου, της διαμαρτυρίας και της αμφισβήτησης σε γλώσσα της εξουσίας» (!), αλλά στο «πρόβλημα της [κακής] ποιότητας της Νεοελληνικής» εν γραπτή και προφορική χρήση, που ήταν παράγωγο έλλειψης της «απαιτούμενης προεργασίας (συγγραφή σύγχρονων έργων γραμματικής και σύνταξης, λεξικών, κατάλληλων διδακτικών βιβλίων κ.λπ.)» για την εφαρμογή μιας τέτοιας πολιτικής απόφασης. Στο είδος, κατ' ουσίαν, της γλωσσικής εκπαίδευσης που παρέχεται μετά τη Μεταπολίτευση στη βάση μιας μονομερούς αντίληψης υπέρ της δημοτικής, που, αποσυνδέοντας, κατά τον λόγο των αντιμεταρρυθμιστών, τη νέα σχολική γλώσσα από την αρχαία ελληνική και την καθαρεύουσα, στερούσε τους μαθητές από τον λεξιλογικό και σημασιολογικό πλούτο της «λογίας» γλωσσικής παράδοσης με ολέθριες επιπτώσεις στη γλωσσική τους επάρκεια.

Τις παραπάνω αιτιάσεις περί έλλειψης αυτοδυναμίας, ανεπάρκειας και λεξιλογικής/σημασιολογικής ένδειας της δημοτικής γλώσσας, ανασκευάζει στις αρχές της δευτέρης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα ο Μπαμπινιώτης (2011: 43-44) αφενός, ομολογώντας την πλάνη των οπαδών της λογίας παράδοσης όσον αφορά στις «υστερήσεις» της δημοτικής και τη «δήθεν εγγενή αδυναμία της να διδαχθεί», δεδομένου ότι η ίδια η πράξη διέψευσε τη «μυθολογία» και την «κινδυνολογία» που είχε αναπτυχθεί περί το γλωσσικό «αποκαθιστώντας την αλήθεια» και αφετέρου, αναγνωρίζοντας τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 ως «ιστορική πράξη που βαίνει προς ολοκλήρωση». Η αναδίπλωση του εν λόγω μελετητή/ερευνητή της ελληνικής γλώσσας –θεωρητικού και σημαίνοντος εκπροσώπου του Ελληνικού

Γλωσσικού Ομίλου, που τριάντα χρόνια πριν προΐστατο της αντίδρασης εναντίον της «τεχνητής δημοτικής» επισείοντας τον κίνδυνο της επικείμενης καταστροφής της γλώσσας του έθνους -και, συνεκδοχικά, αυτού του ίδιου- αποτελεί την πιο έγκυρη επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αλλά και των αισιόδοξων προβλέψεων που απορρέουν από αυτά. Ότι η γλωσσική εκπαίδευση, όπως αναμορφώθηκε με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 και ανανεώνεται συνεχώς στη βάση των σύγχρονων εξελίξεων και δεδομένων της Γλωσσολογίας και των Επιστημών της Αγωγής, θεωρητικών και εμπειρικών, θα βελτιώνει περαιτέρω τις ικανότητες /δεξιότητες των νέων στη χρήση της γλώσσας και την παραγωγή επεξεργασμένου γραπτού λόγου διαμορφώνοντας κριτικά εγγράμματα κοινωνικά υποκείμενα, ικανά να «σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία» (Baynham, 2002: 12).

Τις εν λόγω προβλέψεις ενισχύει η δεύτερη διαπίστωση που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία μικρό μόνο ποσοστό φοιτητών των φιλοσοφικών σχολών παρουσιάζει υστέρηση γλωσσικών δεξιοτήτων στους τομείς που ελέγχθηκαν ερευνητικά. Το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειονότητά τους οι μελλοντικοί φιλόλογοι αποδεικνύονται επαρκείς χρήστες του γραπτού λόγου, σε συσχέτισμό με τη θεωρητικά επιβεβαιωμένη και εμπειρικά ελεγμένη αναγνώριση του καθοριστικής σημασίας ρόλου των εκπαιδευτικών -ως βασικών ρυθμιστών της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας- στην προώθηση των αρχών και των στόχων των γνωστικών αντικειμένων και την εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας, δημιουργούν ασφάλεια για το παρόν του γλωσσικού μαθήματος και επιτρέπουν την αισιοδοξία για το μέλλον του.

6.2. Διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών αναφορικά με το διερευνώμενο θέμα, που, εστιάζοντας σε διάφορους πτυχές και παραμέτρους του οι οποίες δεν έχουν εξετασθεί στην προκείμενη, θα συμβάλλουν στη διεύρυνση του σχετικού ερευνητικού πεδίου και στην παραγωγή νέας γνώσης όσον αφορά στην εξέλιξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών μετά τη Μεταπολίτευση.

Υπό αυτή την οπτική, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί στην αναζήτηση κατά το ίδιο χρονικό διάστημα συσχετίσεων μεταξύ της επάρκειας μελλοντικών

εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (φιλολόγων) στην παραγωγή επεξεργασμένου γραπτού λόγου και τον παράγοντα «περιοχή προέλευσης» αυτών (αστική, ημιαστική, αγροτική), ως ανεξάρτητης υπό έλεγχο μεταβλητής. Ο συσχετισμός των γλωσσικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των νέων -αποφοίτων Φιλοσοφικής Σχολής, εν προκειμένω- με τον εν λόγω παράγοντα, θα καταδεικνυε, ενδεχομένως, επιδράσεις που δέχεται η γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται και με το οποίο συνδέεται μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 37), καθώς ο ενιαίος και ομοιόμορφος χαρακτήρας της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως ορίζεται σε κεντρικό επίπεδο, συνεπάγεται κοινούς προσανατολισμούς, στόχους και διδακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού αντικειμένου σε όλα τα σχολεία της επικράτειας.

Ενδιαφέρον, θεωρείται, επίσης, ότι θα είχε μία συγκριτική έρευνα η οποία θα συσχέτιζε γραπτά Πανελλαδικών Εξετάσεων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εισαχθέντων στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και δοκίμια αποφοίτων της ίδιας σχολής με χρονική απόσταση τεσσάρων ετών μεταξύ τους, για τον έλεγχο πιθανών διαφοροποιήσεων στις κατηγορίες της προκειμένης έρευνας που θα μπορούσαν να αποδοθούν στις ακαδημαϊκές σπουδές τους.

Τέλος, δεδομένου ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βασίζονται στην επεξεργασία και αξιολόγηση γραπτών δοκιμίων αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μία συγκριτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος δοκιμίων αποφοίτων από τις Φιλοσοφικές Σχολές όλων των Πανεπιστημίων της χώρας -κεντρικών και περιφερειακών- συμμετρικής αναλογίας μεταξύ τους τόσο σε επίπεδο έτους όσο και συνολικού χρονικού διαστήματος, θα παρείχε, εικάζεται, πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα σε πανελλήνια βάση. Ενδεχομένως, δε, θα καταδεικνυε διαφοροποιήσεις μεταξύ Πανεπιστημίων, μεμονωμένων ή ομαδοποιημένων, όσον αφορά στις γλωσσικές ικανότητες/δεξιότητες των ερευνητικών υποκειμένων, οι οποίες θα μπορούσαν να συσχετισθούν με ποιοτική ιεράρχηση των Πανεπιστημίων στη βάση του βαθμού πρόσβασης των υποψήφιων φοιτητών σ' αυτά –επομένως, με ποιοτικές διαβαθμίσεις των απαιτούμενων γλωσσικών εφοδίων των εισακτέων τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (2003). «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση στην ‘ομαλή προσέγγιση’». Στο Κ. Αγγελάκος (επ.). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 13-17.
- Αγγελάκος, Κ. (2006). «Το ‘διαθεματικό’ πρόγραμμα σπουδών και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: Δείκτες στασιμότητας, συνέχειας και αλλαγής». Στο Δ. Κουτσογιάννης, κ.ά. (Επιμ.). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (15-21). Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α. Π. Θ. (Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Αθανασίου, Λ. (2001), *Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Αλαχιώτης, Στ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα)». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. – Ιορδανίδου, Ά. – Ζάγκα, Ε. – Σπαντιδάκης, Ι. – Τάντος, Α. (2012.) «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα». Πανελλήνιο Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο, *1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. (Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011). Ανακτήθηκε στις 10-2-2021 από τη διεύθυνση: http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=category&id=40&lang=el
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε. Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιατούρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015). «Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 35*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Α.Π.Θ. 55-66.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2016). *Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων: Κοινωνιογλωσσολογία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε.

- Αργυροπούλου, Χρ. (2006).
- Αρσένης Γ. (2007). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996-2000». Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επιστ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν - μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). «Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές αναπαραστάσεις των μαθητών». *Τα Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.
- Βαρμάζης, Ν.Δ. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1991). «Γραπτός λόγος, Παιδαγωγικές προκαταβολές για μια γραμματική του κειμένου». *Γλώσσα*, 27, 46-57.
- Βελουδής, Γ. (2008). «Το μέλλον της ελληνικής γλώσσας». Εφ. *Ελευθεροτυπία* 23/8/2008. Ανακτήθηκε στις 19-1-2021 από τη διεύθυνση: http://archive.enet.gr/online/online_text/c=113,id=49063864,
- Βεργίδης, Δ. (2001). «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος (επ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α.Α. Λιβάνη.
- Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ., Μπαντιμαρούδης Φ., Μπουμπάρης Ν. & Παπαγεωργίου Δ. (2005). *Πολιτιστικές Βιομηχανίες. Διαδικασίες, Υπηρεσίες, Αγαθά*. Αθήνα: Κριτική.
- Βορβή, Ι. & Δανιηλίδου, Ευγενία (2015). «Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 ως σήμερα». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 102-114.
- Βουγιούκας, Α. (1980). *Άρθρα και μελετήματα*. Αθήνα: Νικόδημος.

- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη* (δ΄ έκδ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργακοπούλου, Α & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιοπούλου, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε σχέση με τη Γλωσσική Πολιτική*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1991). *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο. Προβλήματα νομιμότητας των γλωσσικών μεταρρυθμίσεων στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1999). «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Δείκτες συνέχειας και μεταβολής». *Γλωσσικός υπολογιστής, 1*.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2007). «Γενική παιδεία, διαθεματικότητα και διδασκαλία: παιδαγωγικό σύνθημα και παιδαγωγική ουσία». Στο Γ. Χαριτίδου (επ.). *Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. ΠΕΦ, Σεμινάριο 34. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 12-25.
- Γρόλλιος, Γ. (2010). «Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου». *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 97*, 20-27.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ & Κάσκαρης, Γ. (2005). «Η συμβολή του ΠΑΣΟΚ στην προώθηση και υλοποίηση της νεοφιλελεύθερης νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 73-74*.
- Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2014). «Ο σχεδιασμός των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση». Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα

- Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις.* Πάτρα, 28-29 Ιουνίου 2014. Ανακτήθηκε στις 19-10-2020 από τη διεύθυνση: <http://eriane-elemedu.e-millescreations.com>.
- Δημάγγελος, Ν. (1975). *Εθνική γλώσσα και εθνική απάτη. Κοινωνιολογική μελέτη.* Αθήνα:
- Δημαράς, Αλ. (1983, 1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας.* Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1989). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός* (5η έκδ.). Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή.* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διαμαντούρος, Π. (1983). «Ελληνισμός και Ελληνικότητα». Στο Δ.Γ. Τσαούσης (επ.). *Ελληνισμός – Ελληνικότητα. Οι Ιδεολογικοί και Βιοματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας.* Αθήνα: Εστία.
- Ελεφάντης, Α. (1991). *Στον Αστερισμό του Λαϊκισμού.* Αθήνα: Ο Πολίτης
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων (2002). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών (22-5-2018).* Βρυξέλλες: COM (2028)272final.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα (23-24/3/2000)* Βρυξέλλες.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική.* Αθήνα: Πορεία.
- Θεοδωροπούλου, Μ. (2011). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (επ. Φ-Α. Χρηστίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοφανοπούλου, Δ. (1996). «Εξέλιξη και μεταβολή στη γλώσσα: θεωρητικές προσεγγίσεις-προβλήματα». Διάλεξη. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιορδανίδου, Α. (1996). *Η «λεξιπενία» των νέων: έρευνα στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών του δημοτικού.* Υπουργείο Παιδείας και Επιτροπή Ερευνών Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ιορδανίδου, Α. (2009). «Γλωσσική ποικιλία και δημοσιογραφικός λόγος», *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 9, (Αφιέρωμα: Οι Γλώσσες των ΜΜΕ), Αθήνα: Καστανιώτης, 102-114). Ανακτήθηκε στις 10-11-2020 από τη διεύθυνση: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL524/Iordanidou.pdf>

- Κακριδή, Μ. (1986). «Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: Κοινωνιογλωσσολογία», *Διαβάζω*, 144, 38-40
- Κακριδή, Μ. (2000). «Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. Η έννοια της νόρμας και η σχέση της με τη γλωσσική ποικιλία», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2) (Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή), 161-7.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2008). «Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: Στάσεις και αντιστάσεις». Στο Μ. Θεοδωροπούλου (επ.). *Θέρμη και Φως*. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.-Φ. Χριστίδη (365-383). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2011). *Κοινωνιογλωσσολογία. Οι έρευνες του W. Labov*. (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε στις 14-11-2020 από τη διεύθυνση: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/14_a%2Cb%2Cc%2Cd_Labov/14a_Labov.pdf
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία. Ο Β. Bernstein και η θεωρία της Γλωσσικής Ανεπάρκειας* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε στις 14-11-2020 από τη διεύθυνση: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/16B.Bernstein.pdf>
- Κακριδή-Ferrari, Μ. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου 1996. «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 17-21.
- Κακριδής, Φ. Ι. 1998. «Μεταρρυθμίζοντας τη διδασκαλία των αρχαίων». Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Καρατζόλα, Ελ. & Φλιάτουρας Ασ. (2004). *Γλωσσική Αλλαγή* (επ. Γ. Κουζέλης). Αθήνα: Νήσος
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατηφόρης, Γ. (1975). *Η νομοθεσία των Βαρβάρων*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Κατσαρού, Ε. (2007). «Ο ρόλος του μαθητή όπως προδιαγράφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο: κριτική θεώρηση». *Αριάδνη – επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, 13, 244-265.
- Κατσαρού, Ε. & Τσέλιου, Β. (2006). «Στοιχεία καινοτομίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο». *Νέα Παιδεία*, 118, 47-71.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). «Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ». Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία: Τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών - Ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι*, 54-81.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «Λόγοι, Μακροκείμενα και Στρατηγικές κατά την Αναπλαισίωση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Εγχειρίδια ν.ε. Γλώσσας του Γυμνασίου». Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 550-574.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). «Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική Πραγματικότητα». Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη* (1-3- Νοεμβρίου 2013). Δράμα. Ανακτήθηκε στις 5-7-2020 από τη διεύθυνση: http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf
- Κυρίδης Α. (1996). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλα-Μακράκη (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τ. (1997). «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση». *Γλώσσα*, 14, 43-57.
- Κωστούλη, Τ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κριαράς, Εμ. (1992). *Η γλώσσα μας, παρελθόν και παρόν*. Θεσσαλονίκη:
- Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). «Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Εν Αθήναις.
- Λιάκος, Αντ. (2001). «Εξ ελληνικής εις την ημών κοινήν γλώσσαν». Στο Α.-Φ. Χρηστίδης (επιστ. επιμ.) *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Λύκου, Χ. (2000). «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2.

- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη». Στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός. *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 59-73.
- Μαντζούφας, Π. (2007) «Η δίκη των τόνων». *Εφημερίδα Διοικητικού Δικαίου*, 548-560. Ανακτήθηκε στις 19-1-2021 από τη διεύθυνση: <https://www.constitutionalism.gr/1826-i-diki-tonwn/>
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2007). «Αρχαία ελληνική γλώσσα: μύθοι και μυθοποίηση». Στο Γ.Η. Χάρης (επ.). *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (7^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης, 15-21.
- Ματθαίου, Δ. (2007). «Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχολική εργασία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). «Η Ε.Ζ. διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. 15-30.
- Ελληνικής Γλώσσας» με τίτλο Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα,
- Επιστημονική επιμέλεια Α.-Φ. Χριστίδης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη
- Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2001
- Ελληνικής Γλώσσας» με τίτλο Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα,
- Επιστημονική επιμέλεια Α.-Φ. Χριστίδης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη
- Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 963.
- Μητελούδης, Π. (2007). «Θέσεις και σημειώματα. Ένα συνέδριο με δύο θέματα κάτω από τον ίδιο ουρανό. Το συνέδριο και τα νέα βιβλία. Τα βιβλία της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου». *Φιλολογος*, 128, 186-187.

- Μήτσης Ν.Σ. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν.Σ. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν.Σ. (1998α). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.Σ. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.Σ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Αθ. (2008). «Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 18-40.
- Μοσχονάς, Σπ. (2007). «Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου». Στο Γ.Η. Χάρης, *Δέκα μύθοι για την ελληνική*. Αθήνα: Πατάκης, 93-102.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1979). *Νεοελληνική κοινή. Πέραν της καθαρευούσης και της δημοτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ι Φωνολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (1994). *Η γλώσσα ως αξία: το παράδειγμα της ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998α). «Η ελληνική γλώσσα μπροστά στον 21^ο αιώνα», εφ. *Το Βήμα – Νέες Εποχές*, 12-13 (4 Ιανουαρίου 1998).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (επ.) (2011). *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων
- Μπασλής, Ι.Ν. (1983). «Τι είναι η Κοινωνιογλωσσολογία», *Γλώσσα*, 1, 26-30

- Μπασλής Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπασλής, Ι.Ν. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπασλής, Ι. (2012). Γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976: προσπάθειες υλοποίησης, αντίδραση, λοξοδρόμησή της. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» (4-6 Νοεμβρίου 2011). Δίον Πιερίας.
- Μπονίδης Κ. (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό πρόγραμμα, προοπτικές». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131: 25-40
- Μπονίδης, Κ. (2006). *Προδιαγραφές της διδασκαλίας. Θεωρία και πράξη*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική, ΙΙ». Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ., 106-119.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). *Γλωσσική Αλλαγή*. Ανακτήθηκε στις 8-8-2020 από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a6/index.html
- Ντίνας Κ., Αλεξίου Β., Γαλάνη Α., Ξανθόπουλος Α. (2003). «Πόσο πιο ‘διαθεματικό’ και ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ;». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 121, 41-56
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2012) «Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο». Πανελλήνιο Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο, *1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. (Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011). Ανακτήθηκε στις 10-2-2021 από τη διεύθυνση: http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=category&id=40&lang=el
- Ξωχέλλης, Π., Κελπανίδης, Μ., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α., Χοντολίδου, Ε. & Δάρα Β. (1992). «Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά δεδομένα». *Φιλολογος*, τ. 67, 5-29.

- Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2014). «*Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*». *Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσα και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα:
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1996). Εισαγωγή. Στο P. Bourdieu & J-CI. Passeron, *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος – Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Παπαδοπούλου, Ανθ. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. –Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής – Τομέας Παιδαγωγικής.
- Παπούλια-Τζελέπη, (2000). «Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις». Στο Παπούλια-Τζελέπη (επ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια. Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). «Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα». Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 19-24.
- Παραδέλλης Θ. (1997). «Εισαγωγή». Στο Ong, W.J. *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (επ. Θ. Παραδέλλης - μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πασιάς, Γ. – Ρουσσάκης, Ι. (2003). «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001». Ανακοίνωση στο Β΄ Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: *Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*.
- Παυλίδης, Π. (2007). «Η 'ιδέα του Πανεπιστημίου' στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς». *Νέα Παιδεία*, 122, 17-39.
- Πολίτης, Π. (2001). «Προφορικός και γραπτός λόγος». Στο Α. –Φ. Χριστίδης (επ. σε συνεργασία με Μ. Θεοδωροπούλου). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62.
- Πόλκας, Λ. (2001). *Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Ανακτήθηκε στις 9-9-2020 από η διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html

- Ράσης, Σπ. (1987). «Παλιά και «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». *Τα Εκπαιδευτικά*, 8, 69-80).
- Ροζάκης, Χρ. (1983). « Η Ελλάδα στο διεθνή χώρο». Στο Δ.Γ. Τσαούσης, *Ελληνισμός – Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα: Εστία.
- Σακκαδάκη, Κ. & Χατζηαστερίου, Α. (2007). «Διδάσκοντας για πρώτη χρονιά το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου». *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, 21.
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1998), «Σχέσεις Γραπτού και Προφορικού Λόγου και η Σημασία τους για τη Διδασκαλία της Γλώσσας». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98 και 99 (μέρος πρώτο και δεύτερο), 29-36 και 38-43.
- Σοφού, Ευστρ. (2002). «Αιχμάλωτοι του χρόνου. Η αναγκαιότητα ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Σπανός Γ. (2004). «Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1984-1999)». Στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα ΦΠΨ.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2014). «Τα αναλυτικά προγράμματα στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976». Στα Πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα: *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές και συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, 1-30.
- Σπαντιδάκης Ι. 2004. *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Γ. (χ.χ.) «Προβλήματα γραπτού λόγου». Ανακτήθηκε στις 13-2-2021 από τη διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>
- Σταμέλος, Γ. (2003). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα». Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα*. Πάτρα: Ανακτήθηκε στις

3-10-2020 από τη διεύθυνση: <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf>

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (2001). «Το γλωσσικό ζήτημα», *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 8-10-2020 από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d2/index.html

Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ. & Τάντος, Α. (2011) «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα». Στο Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.) *1976 - 2011: 35 χρόνια από την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

Ταλιαδούρος, Σ. (2007). «Οι προσανατολισμοί της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική, παρελθόν – παρόν - μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα - Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τουρτούρας, Χ. (2012). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τριανταφυλλίδης Μ (2002). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)* [Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τσολάκης, Χρ. (1985). «Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική. Σεμινάριο 5, 41-63.

Τσοπανάκης, Α. (1982). *Ο δρόμος προς τη δημοτική*. Θεσσαλονίκη. Αφοι Κυριακίδη.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1999). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γλώσσα, Ιστορία*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα (2 τόμοι). Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. τ. Α΄. Αθήνα.

ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.

- ΥΠΕΘ (2018). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το έτος 1918-19* (140101/Δ2/29-08-2018). Αθήνα.
- Φλιάτουρας, Ασ. (2018). *Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα. Μια σύγχρονη και συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η Γλώσσα και το Έθνος 1880-1990. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). «Η γλωσσική φθορά και οι ‘μεγαλομανείς’ γλώσσες». Στο Γ.Η. Χάρης (επ.). *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (7^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης, 45-52.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007α). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φτερνιάτη, Α. (2012). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις για το μάθημα ‘Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας’*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ.
- Φτερνιάτη, Α. (2012α). «Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα: ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών». Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* (30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011). Πάτρα: Gutenberg –Τυπωθήτω.
- Χαραλαμπάκης, Χ. (1992) *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπάκης, Χ. (1998). «Γλωσσολογικές θεωρίες για τη γλώσσα. Μικρό οδοιπορικό στη ιστορία της γλωσσολογικής σκέψης». Στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης – Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, 99-128.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1987). «Μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική πενία και υποβάθμιση;». *Αντί*, 339, 48-49.

- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). «Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2007). «Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Από την ασυνέχεια στη συνέχεια». Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χασάπη-Χριστοδούλου, Ε. (2012). «Από την Έκθεση Ιδεών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα βιβλία *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο* (1983-2006) και *Έκφραση-Έκθεση* για το Λύκειο (1986-σήμερα)». Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* (σσ. 677-691). 549 Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου 2011. Διαθέσιμο στο www.eriande.elemedu.upatras.gr.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 1976-1984*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο,». Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου Παν. Κρήτης. Α' τόμος, 153-164.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο». Στο Γ. Χαριτίδου (επ.). *Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. ΠΕΦ, Σεμινάριο 34. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 80-90.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007α). «Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική Πράξη». Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΟΜΕΡ, *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, 27- 34. Πάτρα: ΟΜΕΡ – Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 10-11-2020 από τη διεύθυνση: <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf>

- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). «Κοινωνία και γλώσσα: Μια πολύ στενή σχέση». Ανακτήθηκε στις 8-10-2020 από τη διεύθυνση: <http://www.pi.ac.cy>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). «Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός». Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη* (1-3- Νοεμβρίου 2013). Δράμα. Ανακτήθηκε στις 10-11-2020 από τη διεύθυνση: [http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles trapezes files/2.%20CE%A7CE%91CE%A4CE%96CE%97CE%A3CE%91CE%92CE%92CE%99CE%94CE%97CE%A3.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles%20trapezes%20files/2.%20CE%A7CE%91CE%A4CE%96CE%97CE%A3CE%91CE%92CE%92CE%99CE%94CE%97CE%A3.pdf)
- Χοντολίδου, Ε. (1990). «Το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας ‘Νεοελληνική Γλώσσα’». *Ο Πολίτης*, 103, 59-62.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). «Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου ‘Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες’ του Ιουλίου Βερν». Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Εικόνα και παιδί»*: Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publications, 89-97.
- Χριστίδης Α.-Φ. (1999). «Γλωσσικές μυθολογίες: Η περίπτωση της ελληνικής». Στο *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις, 79-97.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2007). «Η αρχαία και η νεότερη ελληνική γλώσσα: η αυτονομία της δημοτικής». Στο Γ.Η. Χάρης (επ.), *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (7^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης,
- Χριστοδουλίδη-Μαζαράκη, Α. (1997). «Η συγκρότηση του υποκειμένου μέσω των δομών της Γλώσσας και του Πολιτισμού». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 92-3, 109-125.
- Χρονοπούλου, Α. (2003). «Αντίλογος περί ‘διαθεματικότητας’». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 57-78.

Από μετάφραση

- Auroux, S. (2005). *Η φιλοσοφία της γλώσσας* (μτφρ. Θ. Τραμπούλης – επ. Θ.Γ. Σακελλαριάδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επ. Μ. Δαμανάκης – μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bauman, Z. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*, (μτφρ. Χρ. Βαλλιανός – επ. Ξανθ. Τσελέντη). Αθήνα: Πολύτροπον.

- Bernstein, B. (1958). «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» (μτφρ. Μ. Σόλμαν). Στο Α. Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Bernstein, B. (1989). «Η παιδαγωγική προβληματική» (μτφρ. Ι. Σολομών). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47, 31-42.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1994). *Κοινωνιολογία της παιδείας*, (μτφρ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη – επ. Ν. Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Καρδαμίτσα – Δελφίνι
(μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος – Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Chomsky, N. (1991). *Συντακτικές Δομές*. (μτφρ. Φ.Α. Καβουκόπουλος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Graddol, D. (2001). «Τρία μοντέλα για την περιγραφή της γλώσσας». Στο *Κείμενα των ΜΜΕ: Συγγραφείς και Αναγνώστες* (μτφρ. Ι.Φ. Βλαχόπουλος). Πάτρα: ΕΑΠ, 19-40.
- Hering, G. (2020). *Η διαμάχη για τη γραπτή νεοελληνική γλώσσα. Σύντομη ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*. (επ. Χρ. Καρβούνης, μτφρ. Μεταφραστικό εργστήρι Πανεπιστημίου Johannes Gutenberg, Mainz -Τομέας Ελληνικών). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Lyons, J. (2002) *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. (μτφρ. Ά. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mounin, G. (2003) *Κλειδιά για τη γλωσσολογία* (μτφρ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη). Αθήνα: ΜΙΕΤ (Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας).
- Ong, W.J. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (μτφρ. – επ. Θ. Παραδέλλης). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Saussure, F. (1979) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Voloshinov, N.V. (1998). *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (μτφρ. Β. Αλεξίου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

- Aitchison, J. (2001). *Language Change: Progress or decay?*. New York: Cambridge University Press.
- Anyon, J. (1981). "Social Class and School Knowledge". *Curriculum Inquiry* 11(1), 3-42.
- Becker, B. (2011). "Social Disparities in Children's Vocabulary in Early Childhood. Does Preschool Education Help to Close the Gap?". *The British Journal of Sociology*, 62(1), 69-88.
- Bereiter, C & Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Berger P.L. & Luckmann, Th. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Berstein, B. (1961). "Social structure, language and learning". *Educational research*, 3(3), 163–76.
- Berstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*, vol.2: *Empirical Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berstein, B. (1974). "Sociology and the Sociology of Education. A Brief Account". Στο J. Rex, *Approches to Sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berstein, B. (2010). "A public language: some sociological implications of a linguistic form". *British Journal of Sociology*, 61, 53-69. Ανακτήθηκε στις 1-11-2020 από τη διεύθυνση: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-4446.2009.01240.x>
- Bloch, B. & Trager, G.L. (1942). *Outline of Linguistic Analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America
- Bloome, D. & Green, J. (2015). "The social and linguistic turns in studing language and literacy". In J. Rowsell & K. Pahl (eds). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London & New York: Routledge, 19-34.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University. Press

- Carter, R. (1996). "Politics and knowledge about language: the LINC project". In R. Hasan & G. Williams (eds). *Literacy in Society* (pp. 1-28). London & New York: Longman.
- Chafe, W.L. (1982). "Integration and Involvement in speaking, writing and oral literature". In D. Tannen (ed). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 35-53.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Oxford, England: M.I.T. Press.
- Cohn, H. (1965). *Nationalism. Its Meaning and History*. Princeton: Van Nostrand.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012α). *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. New York: Routledge.
- Crowley, T. (1996). *An introduction to historical linguistics*. Auckland, Oxford: Oxford University Press.
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2006). "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective". *TESOL Quarterly*, vol. 40, No. 1, March 2006, 83-107.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Ferguson, Ch.A. (1959). "Diglossia". *WORD*, 15:2, 325-340.
- Finegan, E. & Besnier, N. (1989). *Language. Its Structure and Use*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Fishman, J.A. (1965). "Who speaks, what language, to whom and when", *La Linguistique*, 1(2), 67-88.
- Foster Le Cron M. & Brandes, S.H. (επ.) (1980). *Symbol as Sense: New Approaches to the Analysis of Meaning*. New York: Academic Press.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Gee, P. J. (2000). "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social". In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 177-193). London & New York: Routledge.

- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (2nd edition). London & New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3rd edition). London & New York: Routledge.
- Goodman, Y. (2011). “Sixty Years of Language Arts Education: Looking Back in Order to Look Forward”. *English Journal*, 101(1), 17-25.
- Gramsci, A. (1978-1996). *Cahiers de Prison* (τ. III). Paris: Gallimard.
- Hall, R.A., (1968). *An essay on language*. Philadelphia and New York: Chilton Books.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1989). “Part A”. In M.A.K Halliday. and H. Ruqaiya (eds), *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1-49.
- Halliday, M.A.K. (1996). “Literacy and linguistics: a functional perspective”. Στο Hasan, R & Williams, G. (επ.), *Literacy in Society*. London & New York: Longman, 339-376
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd edition). Great Britain: Hodder Arnold.
- Halliday M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.
- Hayes, J. R. (1996). “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1 - 27 .
- Hill J.H. & Mannheim B. (1992). “Language and World View”, *Annual Review of Anthropology*, 21, 381-406
- Holmes, J. (2008). *An Introduction to Sociolinguistics*. Essex: Longman.
- Hopkins, K. & Stanley, J. (1981). *Educational and Psychological measurement and evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hyland, K. (2003). “Genre-based pedagogies: A social response to process”. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hymes, D.H. (1972) “On Communicative Competence”. In J.B. Prides & J.Holmes (Eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

- Hymes, D.H. (1973). *Toward linguistic competence*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Hymes, D.H. (1974). “Ways of speaking”. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 433–452
- Janks, H. (2013). “Critical literacy in teaching and research”. *Education Inquiry*, Vol. 4, No 2, 225-242.
- Jensen, A. (1969). “How much can we boot IQ and scholastic achievement?”. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123. Ανακτήθηκε στις 15-11-2020 από τη διεύθυνση: <https://pdfs.semanticscholar.org/c018/0db7ff784e3aa7ad4c089d3c7bcd50303a4.pdf>
- Kazamias Andreas M, (1978). “The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976”. *Comparative Education Review*, 22(1), 21-45
- Kiparsky, P. (1968). “Linguistic universals and linguistic change”. Στο E. Bach & R. T. Harms (eds). *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt & Rinehart, 170-202.
- Kirsch, I.S. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Kostouli, T. (2002). “Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek Elementary education”. *Educational Studies in Language and Literature*, Vol. 2, 5-23.
- Kress, G., & Leeuwen, V. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge
- Labov, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D. C: Center for Applied Linguistics..
- Labov, W. (1969). “The logic of non-standard English”. Στο J.A. Alatis (ed.) (2007), *Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1-44. Ανακτήθηκε στις 19-11-2020 από τη διεύθυνση: https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555462/GURT_1969.pdf.
- Labov, W. (1972α). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Labov, W. (1972β). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lawton, D. (1986). *Social class, language and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language. An Introduction*. Cambridge: CUP
- Luke, A. (1997). "Genres of power: Literacy education and the production of capital". In R. Hasan, & G. Williams (Eds). *Literacy in society* (pp. 308-338). London: Longman.
- Luke, A. (2000). "Critical Literacy in Australia". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448-461. Ανακτήθηκε στις 19-1-2021 από τη διεύθυνση: https://www.researchgate.net/publication/43487602_Critical_literacy_in_Australia_A_matter_of_context_and_standpoint
- Luke, A. (2003). "Two takes on the critical". In B. Norton & K. Toohey (eds), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-29.
- Martinet, A. (1970). *Elements de linguistique generale*. Paris: Armand Colin.
- Minogue, K.R. (1967). *Nationalism*. New York: Basic Books.
- Modood, T. & Werbner, P. (1997) "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe". In T. Modood & P. Werbner (eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. London: Zed Books.
- Morris, Ch.W. (ed.) (2015). *George, Herbert Mead, Mind, Self & Society The Definitive Edition*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Moschonas, S. (2004). "Relativism in Language Ideology: On Greece's Latest Language Issues". *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 22, 173-206.
- Mueller, D. J. (1974). *Perspectives in Educational Measurement*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Co.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. Ανακτήθηκε στις 1/2/2019 από τη διεύθυνση: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: PISA OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 18-2-2021 από τη διεύθυνση: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- Parsons, T. et al. (eds) (1971). *Theories of Society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Renkema, J. (1993). *Discourse Studies. An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Rice, M.L., Hadley, P.A., & Alexander, A.L. (1993). “Social biases toward children with speech and language impairments: a correlative causal model of language limitations”. *Applied Psycholinguistics 14*, 445-471.
- Robins., R. H. (1979). *A short history of linguistics* (2nd ed.). London , New York : Longman, - Longman linguistics library
- Romaine, S. (2001). “Language and social class”. In N. J. Smelser & B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 8308-8312.
- Sadovnik, A.R. (2001). *Basil Bernstein (1924-2000)*. *The Quarterly Review of Comparative Education*, XXXI(4), 687-703. Ανακτήθηκε στις 15-11-2020 από τη διεύθυνση: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteine.pdf>
- Sapir, E. *Le Language*. Paris: Payot
- Sapir, E. (1956). *Culture, Language and Personality*. Selected essays edited by D.G. Mandelbaum. London: University of California Press.
- Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot
- Schultz, T. (1961). “Investment in Human Capital”. *American Economic Review*, 51, 1-17. Ανακτήθηκε στις 10-11-2020 από τη διεύθυνση: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>
- Searle, J. (2003). “Developing literacy”. In J. Stevenson (ed.). *Developing Vocational Expertise* Crows Nest, NSW: Allen and Unwin, 51-80.
- Stall L. & Mortimore P. (1997). “School effectiveness and school improvement”. In J. White and M. Barber (eds). *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*,. London, 9-24.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul
- Tannen, D. (ed) (1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex
- Traves, P. (1992). “Reading: the entitlement to be ‘properly literate’”. In K. Kimberley, M. Meek, & J. Miller (επ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A & C Black, 77-85.
- Thierry, G., Athanasopoulos, P., Wiggett, A., Dering, B., & Kuipers, J. R. (2009). “Unconscious effects of language-specific terminology on preattentive color

perception”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* , 106(11), 4567-4570 .

Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.

UNESCO (2005) *Education for All- Literacy for Life- EFA Global Monitoring Report 2006*. France. Ανακτήθηκε στις 19-2-2021 από τη διεύθυνση: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wardaugh, R. (2001). *An Introduction to Sociolinguistics*. (4th ed.). Oxford: Blackwell.

Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M. (1968). “Empirical foundations for a theory of language change”. Στο W. Lehmann & Y. Malkiel (eds). *Directions for Historical Linguistics: A Symposium*. Austin: The University of Texas Press, 97-195.

Wells, G.(1986) *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought and Reality*. “Selected Writings of B.L. Whorf edited by J.B. Carroll”. New York: Cambridge Mass.

Winawer, J., Witthoft, N., Frank, M. C., Wu, L., Wade, A. R., & Boroditsky, L. (2007). “Russian blues reveal effects of language on colordiscrimination”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* , 104(19), 7780-7785 .

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier MacMillan.

Πηγές:

Β.Δ. του 1834. *Περί δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ 11/Α΄/ 3-3-1834).

Ν. 309/1976. *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως* (ΦΕΚ 100/Α΄/ 30-4-76).

Π.Δ. 831/1977. *Περί ωρολογίου Προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και Αναλυτικών Προγραμμάτων των Α΄ και Β΄ τάξεων αυτού* (ΦΕΚ 270/Α΄/20-09-77).

- Π.Δ. 374/1978. *Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερήσιου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου* (Φ.Ε.Κ. 79/Α΄/15-5-78).
- Π.Δ. 583/1982. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (ΦΕΚ 107/Α΄/31-8-82).
- Π.Δ. 438/1985. *Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίων* (Φ.Ε.Κ. 158/Α΄/19-9-85).
- Υ.Α. 1088/Γ2/5-3-1999. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Γλωσσική διδασκαλία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο* (Φ.Ε.Κ. 561/Β΄/6/5/99).
- Υ.Α. 21072^α/Γ2/13-3-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος* (Φ.Ε.Κ. 303/Β΄/13-3-03).
- Υ.Α. 104868/Γ2/13-9-2011. *«Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών»*. (ΦΕΚ 2240/Β΄/13-9-11)

Παραρτήματα

Παρακάτω, δίνονται ενδεικτικές επιλεγμένες αποκλίσεις ανά κατηγορία, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές για τη συγκεκριμένη έρευνα.

1. Ορθογραφικές αποκλίσεις

Πρώτα παρουσιάζονται οι ορθογραφικές αποκλίσεις στις εξής γραμματικές κατηγορίες: ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, μετοχή, αντωνυμία, επίρρημα, σύνδεσμος, άρθρο. Έτσι, όσες λέξεις ήταν λανθασμένες ως προς την ορθογραφία τους, παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αξίζει να σημειωθεί πως στις περιπτώσεις απόκλισης μιας λέξης περισσότερων από μία φορών, η λέξη αναγράφεται μία φορά και δίπλα της υπάρχει μία παρένθεση με τον συγκεκριμένο αριθμό εμφάνισής της στο σύνολο των γραπτών. Τέλος, οι παρενθέσεις δίπλα από μία λέξη που δεν περιλαμβάνουν κάποιον αριθμό, αλλά κάποια σημείωση, επεξηγούν τη συγκεκριμένη απόκλιση, σε περίπτωση που δεν είναι εφικτή η εύκολη αναγνώρισή της.

1.1. Ουσιαστικό

βτάξιο	απαντίσεις
9χρονη	απεικόνιση
ακαιρεότητα	απεικόνιση
αληθοφάνια	αποδοτικότητα
αλλιλεπίδραση	απόδοση
αλλοίωση	απόκλιση (2)
άλοθι	αποκλείσεις
αμφισβήτηση	αποκλιστικότητα
αμφισβήτησης	απομάκρυνση
ανάδηξη	απόριψη
ανακούφιση	απόροια
ανάλυψη	απορρίες
ανάμιξη	απόρριψης
αναρίχηση	απόρρυψη
ανειλικρίνια	απορύθμιση
ανέλξη	αριθμικής
ανεξιθρησκία	αυθεντείας
ανεξιθρησκίας	αυθορμιτισμού
ανέραιση	βερμαλισμού
άνθηση	βοήθεια
ανναφορές	γέννεση
ανομαλία	γεννεών
ανταπόδοσης	γραφειοκρατεία
αντιμετόπιση	γυναικόπεδα
αντιμετώπιση	δημιουργία
αντιμετώπισει	διαιώνηση
αντιρήσεις (2)	διακινδίνευσης
αντίρηση (2)	διακυρήξεις
αντιστοιχεία	διακυρήσει
αντιστοίχιση (16)	διαλακτικότητα
αντιστοίχησης	διάλειμα
ανωμύματα	διαλείματος (3)
αξιολόγηση (3)	διάλλειμμα

διαπαιδαγώγιση (6)	έλογες
διαπαιδαγωγίσης (6)	εμφάνιση
διαπεδαγώγιση	ενδοιαφέρον
διαπύστωση	ενδοσκοπίση
διάρκεια	ένοιας
διαστρομάτοσης	εντάσσεις
διατήρησει	εντυπώσεις
διαφημίσεων	εντύποση
διδασκαλεία	εξειδίκευση
διεκπαιρέωση (2)	εξέρεση
διεκπαιρέωσης	εξισσορόπηση
διεστράβλωσης	εξονιχιστική
διευθηντής	επεισόδια
διευκρινύσεις	επεισόδιο (2)
δικαιολόγηση	επεισοδείου
δικαιοσύνης	επιβολής
δίλλημα (2)	επιδώσεις
δρυμότητα	επιροή
δυαδικασία	επιροής
δυσκλίδων	επιτήριση
δυνατότητα	εργαλίο
δυσφήμιση	ερευνητής (2)
δυσποκειμενικότητα	ετικκέτα
εγκυκλείου	ευχαρίστηση
εγχειρήδια	η απόρριψης
εγχειριδίων	θεωρεία (2)
εκμετάλευσης	θρήλους
εκπρόσωπος	θύμηση
ελατήρια	ιδαιολογία
έλειψη (2)	ιεράρχηση
έλειψης	ιεροτελεστεία
ελλατήρια	ικανοτήτων
έλλειμα (2)	ινία
ελλείματος (4)	ισοροπία

Ισοροπία	μίωση
καθεστός	μοντέλλο
κάλλυμμα	μόρφωση
κανόνες	μύνημα
καταναγκασμεί	μυνήματα (4)
κατανάλωση	μυνημάτων (4)
κατάρευση	νεολέα
κατάρτηση (3)	νεώτης
κατάρτησης (2)	νοοτροπείας
κατεύθηνση	νύξεις
κατηγορία	όθηση
κατορθόματα	οιδηπόδειο
κινδίνους	ομιλιτών
κλήμα	ομοιομάτων
κοινωνική επιστήμης	οπισθοδρόμηση
κοινότητα	οραμμάτων
κοκίνισμα	οριμότητα
κριτική	παλλινόστησης
κτηνοδίες	παράγοντες
κύνδινο	παρέκκλησης
λειτουργία	παρεκλίσεις
λογείς	παρέκλιση (2)
λοιτουργία	παρρεκλίσεις
μειάσματα	πατριδολατρία
μειωνέκτημα (2)	περιεχόμενο
μειωνότητες (2)	περιθώρεια
μειωνοτήτων	πλέσια
μεταβολλής	πλημελήματα
μετάδοση (2)	πλυθησμό
μετάδοσης (2)	πολαπλότητα
μεταρύθμιση (3)	πολυτισμός
μεταχείρησης	πραγματικότητα
μίμιση	προσέγκισης
μισαλοδοξία	πρόσμειξη

προσσέγγιση (2)	συντείρηση
προσσέγισι	συντηριτισμό
προταγωνιστές	συντηριτισμού (2)
προτερεοτήτων	συνφοίτηση
προυποθέσεις (2)	σύνχησις
προφυτείας	συσίτιο
πρωτερήματα	συσώρευση
ρίξη	σωβινισμού
ρόλλων	τελετουργηκότητα
σαίτα	τήριση
σημμασία (2)	του σχολείου
στιλοβάτης	τυπολατρεία
στιχομυθεία	υπενθύμιση
στρατιγική	υπερτόνηση
στρώματα (2)	υπόλληψη
συγγυρίες	υπουργίου
συγκομηδή	φρονίματος
συγνώμη	φροντηστή
συγραφέα	φροντηστήρια (3)
σύγχηση (2)	φρονύματα
σύγχησης	φτώχια
συγχώνεσει (αντί για συγχώνευση)	φύλλο (αντί για φύλο)
σύλογο	φύμωση
συμαθητές (2)	χόρο
συνδιασμό	χρεία (5)
συνδιασμός	χρησιμότητα
συνέναιση	ψέμματα (2)
συνενόησης	ώφελος
συνηδειτοποίησης	
συνήθιες	
συνήπαρξη	
συννένοση	
συννέπειες	
συνοθύλευμα	

1.2. Ρήμα	
αμειφθεί	αποκλύονται
αμφισβητήται (2)	αποκτίσουν
αμφισβητιθούν	απομονώνονται
αναγνωρίζονταν (γ' ενικό)	απομώνονε
αναδुकνύει	απορίπτει
αναθέτωνται	απορίπτεται
αναλοίεται	απορίπτουμε
αναπαράγονται (2)	αποστιρώσει
αναπτήσσουν	ασκείθηκε
αναπτύσει (2)	ασκείται
αναπτύσσεται (2)	ασχολειθεί
αναπτύσσονται (3)	ασχολήται
αναπτύσουν	αφαίρεσαι
αναστέλει	αφειερώνονται
αναστέλουν	βάλλουν
αναφέρετε (αυτό)	γηρίζει
ανέπτυσε	δανίζεται
ανοίκουν	δημιουργείται
ανταμοιφθεί	διαδόσουν
αντλειφθεί	διακυρήσσουν
αντιμετοπίζει	διακυρρήσονται
αντιμετοπίσει	διαμορφώσει (2)
αντιμετοπίσουν	διαπυστώσει
αντιπροσωπεύονταν (γ' ενικό)	διασώση
αντιστιχεί	διαταράσει
απαλαγεί	διαταράσσεται
απασχολήσει	διαταράσσουν
αποδείδει	διατηρίσουν
αποδικνεύουν	διατίνονται
αποδίζει	διατυπόσει
αποδόσει (2)	δικαιολογίσω
αποδुकνεύει	δίξει
αποδωθεί	δόσει
	δωθεί (3)

δωθούν (2)	επηρρεαστεί
έγγειται	επιβάλει (3)
εγγρίνει	επιβάλεται
είμασταν	επιβάλουν
εισπράτει	επικεντρώνεται
εισπράτουν	επικοινωνεί
εκμεταλευόμαστε	επιπλήτει
εκτυλίσσονται	επιρεάζει
ελείσομαι	επιρεάζεται
έλλιπαν	επιρεάζουν
ενδοιαφέρει	επιρεάσει
ενσταλλάζουν	επιρρέαζε
ενσωματώνονται	επιρρέαζει (2)
ενφυσήσει	επιρρέασει
εξαντλήται	επισήρει
εξαρτάτε	επιτάσσεται
εξελίσσεται	επιχειρήται
εξηπυρετεί	επρόκειτω
εξοικιωθούν	εφυσυχάζουν
εξοικιώνεται	θέλη
επέβαλλε	θεωρείθει
επειρέασε	θεωρείται (αντί για -ε)
επειρεάσουν	θήσει (την υπόληψη)
έπερνα	θυμιθούμε
έπερναν	ισσοροπεί
έπερνε	καθείσταται
επιρεάσει	καθυσηχάσουν
επιρρέαζει (2)	καλιεργήσει
επιρρέάζεται	καλιεργιθεί
επιρρέάζουν (2)	καταβάλεται
επιρρέασαν	καταλείγουμε
επιρρέασε	καταργήται
επιρρέασει	καταρίψει
επιρρέασουν	καταρτιθεί

κατατάσει	πληρείται
κατευθύνουν	ποικίλει
κατηγορεί	πραγματώνεται
κατωρθώσουν	πραγματοποιήται
κεινούνται	πράτει
κινιθεί	προβάλει(3)
κινήται	προβάλεται (2)
κοινωνικοποιήται	προβάλονται (2)
κυμούνται	προέβει
μεταβάλεται	προκείπτει (2)
μεταδόσει (2)	προκείπτουν
μιδενίσει	προκείψει
μήσει	προκηρύσουν
μιμιθεί	προσιδείαζαν
νοήται (2)	προσκολλούσε
νομιμοποιείσει	προσφέροντε
νομιμοποιήται	προτάσει
οδηγίσει	προτίνει
οικοιοποιηθεί	προτύνει (2)
οπισθωδρομήσει	πρωσοποποιεί
οριμάσει	στηγματιστεί
παιρνούν (2)	στοιχειωθετείται
παρασειρθώ	συμβάλει (3)
παρατηρήται	συμβάλουν (3)
παρεκλίνει (2)	συμετέχει
παρεκλίνουν	συμετέχουν
παρέχονται	συμμετήχαν
παρρεκλείνει	συμορφωθεί
πέρναμε	συμορφώθηκε
πέρνει (2)	συμπαιρένουμε (2)
πέρνουμε	συμπερένεται
πέρνουν (3)	συμπηκνώνει
πετυχένει	συνβρίσκεται
πληρεί (6)	συνδιάζει (2)

συνδιάσουμε
συνέβει (2)
συνετίσει
συνηδευτοποιεί
συντάσει
συντελούν
συνχωρεί
συσωρρεύονται
σφυριλατίσει
ταράσεται
τειρούνται
τεκμιριώσει
τεκμιριώσουν
τίνει
τιρεί
υποδείεται
υποννοεί
υποσχότανταν
φένεται
φυμώνεται
χαλιναγωγίσει
χαρακτηρίζεται
χαρακτήρησαν
χρησιμοποιήται (2)
ωφείλει (3)
ωφείλεται (4)

1.3. Επίθετο

ακαλιέργητη	ιδιέταιρο
αναλοιώτες	ιδιοτικό
ανελιπής	καλλίτερη
αξιολογιστική	καλυτεχνηκές
απότερο	κουστοδιακή (4)
αρηθμικό	κρίσημη
ασσύμετρη	κύριω (λόγο)
ασύμαντα	λιπή
ασύμετρη (2)	μακροχρόνεια
βαρησύμαντο	μεγαλήτερος
γνωστηκή	μειωνεκτούντα
διαλακτικές	μεταλακτική
διαλλεκτικές	μηχανοκίνητο
διαλλεκτική	παραγωγικά
διανεμική	πειθίνειο
διευκρυνιστικές	περιβάλλοντας
δωσήλογους	περισσότερο (κριτική)
εγκυρώτερες (3)	πηλοτική
ειδανική	πολίτιμος
ειληκρινή	προερατικό
ελλειματική	προσποιειτές
ενοιολογικά	προταρχικούς
εξεραιτικές	συμαντικά
εξισσοροπιτικό	συμαντικότερα
επειδικτό	συμβιβαστηκές
επικοδομητική (2)	συναισθηματικό
επικοδομητική	συνεχής (προσπάθειας)
ερευνητικά	συντηριτική (7)
εύρρυθμη	συντηριτικό
εφυή	συντηριτικοί (2)
θεωρητικά	συντηριτικός
θεωρητικό	συντηριτικού
ιδεόδη	συντηριτικών
	σχολεική

ταυτόσημη (2)
τεχνηκή
φιλλελεύθερα
φυλλετική
χαμηλότερα (2)
χαωτική
χειρότερη
χρησιανική
χρίσιμες
ψυλός
ψυλότερος

1.4. Μετοχή

αδιαφορόντας
 ακούγωντας
 αναβιόνοντας
 αναπαράγωντας
 αντιμετοπίζοντας
 απεμπολόντας
 απηργειωμένων
 αποκομένη
 απορρίπτοντας
 ασχυμονούσα
 αφιρημένο
 δημιουργόντας (2)
 διαθέτωντας
 διατεθιμένη
 εκθέτωντας
 εκτεθιμένο
 ενδεδυμμένο
 εξαρτώμενο
 εξελισόμενη
 εξικοιωμένοι
 επηρρεασμένος
 ισορροπιμένοι
 καθυσηχάζοντας
 κεινούμενος
 κόβωντας
 μετακυλύοντας
 πεπεδευμένα
 πέρνωντας
 προσκολημένη (4)
 προσκολημένοι
 προσκολημένη
 προσπαθόντας
 στραμένη

συγκεκριμένων
 συγκεκριμένες
 συγκεκριμένη (2)
 συγκεκριμένης (2)
 συγκεκριμένο (2)
 συγκεκριμένου
 συμφωνώντας
 συνηθισμένο
 συνηθισμένοι
 συνοψίζοντας
 συσφωρμένες
 τειρειμένη
 υπηρετόντας
 υποχρεομένος
 ωρισμένοι

1.5. Αντωνυμία

καμμιά (2)
 κάπια
 κάπιοι
 όσων (στη συνέχεια υπήρχε η λέξη «αφορά»)
 ότι
 πιο
 πιος

1.6. Επίρρημα

ακριβός
 ανάμεσσα
 αναμεταξή
 ανάμμεσα
 ανεπιρέαστα
 ανεπιφίλακτα
 άρρικτα
 βάση (16)
 γενικός (αντί για ως)
 γύρο (αντί για γύρω)
 διεξαγωγικά
 δυστηχώς (2)
 δυστυχός
 είδη
 έμεσσα
 ενδεχόμενος
 εξείς (αντί για η)
 επανειλημμένα
 ερείμη
 εσκεμένα
 έστι (αντί για έτσι)
 θρησκόλυπτα
 ίσσοσ

καλίτερα
 κυρίος
 λόγο
 μειωνεκτικά
 μέσο (2)
 όσων (αντί για όσον)
 (2)
 πανάμεσσα
 πάντος
 περεταίρω
 πολλύ
 προστά
 συγκεκριμμένα
 συλλύβδυν
 συνενέση
 συνεπαγωγικά
 συνέχει (συνέχεια)

1.7. Σύνδεσμος

άλλοστε (2)
 είται
 εξάλου (3)
 επείσης
 επήσεις
 επίσεις
 εφόσων (4)
 οι (αντί για ή)
 οστόσο
 παρεπιπτόντως
 συμπαιρένοντας
 ωστόσω
 ωστώσο

1.8. Άρθρο

ένα άλλος

η επιδράσεις

οι διαφοροποίηση

στο Παπανούτσο

τη σκάλας

τις σύγκρισης

του κώδικες

τω περαιτέρω έργο

2. Μορφολογικές αποκλίσεις

Στη συνέχεια, γίνεται μία εκτενής παρουσίαση των αποκλίσεων συγκεκριμένων γραμματικών κατηγοριών που σχετίζονται με τη μορφολογία των λέξεων. Η μορφολογία αποτελεί τον κλάδο της γλωσσολογίας που μελετά τα μορφήματα, από τα οποία αποτελείται μία λέξη. Μόρφημα αποτελεί το ελάχιστο συστατικό της λέξης που διαθέτει σημασία ή γραμματική λειτουργία και υποδιαιρείται σε συγκεκριμένες κατηγορίες: τα ελεύθερα μορφήματα, τα οποία εμφανίζονται στην πρόταση ως αυτόνομες λέξεις (π.χ. και) και τα δεσμευμένα, τα οποία υποχρεωτικά αποτελούν κάποιο τμήμα της λέξης (π.χ. η κατάληξη –ος ή το θέμα γραφ-). Επιπλέον υποκατηγορίες είναι και τα λεξικά μορφήματα (π.χ. γραφ-) που αποτελούν φορείς πλήρους σημασίας της ρηγογλωσσικής πραγματικότητας, όπως και τα γραμματικά (π.χ. –ος) που επιτελούν μία εσωγλωσσική λειτουργία και δηλώνουν γραμματικές σχέσεις (Διαδικτυακή Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, στο πεδίο των μορφολογικών αποκλίσεων εστίασαμε στα λάθη που υπήρχαν στα διάφορα μορφήματα των λέξεων σε συγκεκριμένες κατηγορίες: στα ουσιαστικά, στα ρήματα, στα επίθετα, στις μετοχές και στις αντωνυμίες. Με άλλα λόγια, αν υπήρχε λάθος σε κάποια κατάληξη ή σε κάποιο θέμα μιας λέξης και δεν γραφόταν σωστά, το προσθέταμε στις αποκλίσεις. Να σημειωθεί πως κι εδώ ο ρόλος των παρενθέσεων είναι ο ίδιος, όπως και με τις ορθογραφικές αποκλίσεις που είδαμε πιο πάνω.

2.1. Ουσιαστικό

αντιμετώπισεις
 απασχόλησεις
 βιοθεωρία αντανάκλασεις
 διαπαιδαγωση
 διαφοροποιήσεις
 εκμάθηση
 ερευνητού
 εχτιμήσεις
 η εξασφάλισει
 ήχη (αντί για οι)
 θέσει (αντί θέση) (2)
 ιδεώθη
 ισομορφιζμός
 ισχυριζμούς
 κίνδυνος παρανόησεις
 μέθοδες
 μέσω (αντί για μέσο) (2)
 μέτρησεις
 παρέκλιση
 πλημάτων
 συγνώμη
 συγραμμάτων
 συναδέρφων
 σύνδεσει
 συνφοίτηση
 συνησης
 υποργείο
 υποστηριχτές

2.2. Ρήμα

αιστανθεί
 αναπαραγάγει
 αντιληφτούν
 αντιμετωπίζετε
 αντιπεξέλθει
 αντιτίθονται
 απαντούνται
 απόδειξε (αόρ)
 αποδείχονται
 αποδεκτεί
 αποκλεί
 αποκτούμαι (αντί για ε)
 αποτελείτε (αντι για αι)
 αποχτηθεί
 αποχτήσει
 αποχτούν
 αυτοαναφέρετε
 βλέπομε
 δείχονται (αντί για
 δείχνουν)
 δεκτεί
 διαμορφώνουμαι
 διατηρούμαι
 δυσκολεύοντε
 δωθεί (2)
 εισαγάγεται
 ελένξουν
 ελεχθεί
 εννοούμαι (αντί για ε)
 ενταχτεί
 εξαλοίφουν
 εξαρτάτε (αντί γι αι)
 εξαρτούνται

εξυπηρετών	ξεχωριστή(αντί
επαληθεφτούν	ξεχωρισθεί)
επιβάλει (2)	παραγκωνίστηκα
επιτευγχθεί	παραθέτονται
επιτρέπετε (αντί για αι)	παρατηρούμαι (2)
επιτυγχάνεται (2)	περιστρέφετε (αντί για
ερευνάτε (αντί για αι)	-αι)
εφαρμόζετε (αντί για αι)	πληρεί (6)
έχει υποβάλλει	προβάλλει (2)
έχομε	προέβει
θα συμβάλλει	προυποθέτει
θήσει	συμβάλει (αντί για λλ)
κατάληξε	συμβάλουν (αντί για
καταρρέεται	λλ)
καταστά	συμβάλουν (αντί για
κοινωνικοποιεί	λλ)
κρίνεται (αντί για ε)	συναντάμαι
λαβαίνει (2)	τίθονται
λαβαίνεται (2)	υπάρξη
μάθαιμαι	υπάρχη
μελετάτε (αυτό)	υποπτευται
μεταδόσει (2)	υποσχότανταν
μιμούντε (αντί για αι)	υποτακτούν
να αναπτύξη	υποτιμούμαι
να ενφυσήσει	χρησιμοποιόνταν
να επιβάλλουν	
να θημιουργήσει	
να προβάλλει	
να συμβάλλει	
να συμβάλλουν	
να συμπεριλάβει	
να συνειδητοποιήσει	
να την υιοθετίση	
να υποταγεί	

2.3. Επίθετο

ανελιπής
αξιοπρεπή (ανθρώπων)
αποδεχτά
γεννητήσιες
διαλεκτική
διδάσκον (αρσεν.)
εκπαιδευτική
ελεγχτικά
ελλειποί (ερεθίσματα)
εμπειρικοτυπικού τύπου
ευσεβού
ισχυρώτερος
κοινωνικών
μείζων (αντί για ο)
οντογεννητικά
πλήρης (αντί για πλήρους)
προεραϊτικό
σαφείς (αντί για σαφή)
σαφώς (αντί για σαφές)
συνήθες αποτέλεσμα
συντηριτική
τελετουργικές ανταγωνισμούς
τέτοιους μεθόδους
υγιή πρότυπο
υπάρχον (αντί για υπάρχοντα)
υπαρχτού
υπόλοιπον δασκάλων
φιλλελεύθερα
φυλλογεννητικά
ψευδή (πρόσωπο)
ψυχική (περιεχόμενο)

2.4. Μετοχή

διεξάγωντας
εναπομείναντες χώρες
εξερτημένες
θηλητηριασμένη
καπιεσμένος
παίρνωντας
περνόντας
συμμετάσχοντες
συνεχής (αντί για
συνεχούς)
συνηθισμένη (αντί -οι)
υπάρχουσα δεδομένα
υποβαθμιζόμενη

2.5. Αντωνυμία

ΟΧΙ

3. Λεξιλογικές αποκλίσεις

Η συγκεκριμένη ομάδα αποκλίσεων αφορά τα λάθη που έγιναν σε επίπεδο λεξιλογίου και τη διακρίνουμε σε δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση οι αποκλίσεις αφορούν τη χρήση ακατάλληλης λέξης. Με άλλα λόγια, παρακάτω σημειώνονται οι λέξεις οι οποίες δεν συνάδουν νοηματικά με το υπόλοιπο περιεχόμενο της περιόδου και θα ήταν καλό να αντικατασταθούν από άλλες. Για να γίνει κατανοητό, παρακάτω η κάθε ακατάλληλη λέξη σημειώνεται σε πλάγια γραφή, μαζί με τη συνοδεία κι άλλων λέξεων της περιόδου (για διευκόλυνση του αναγνώστη).

3.1. Χρήση ακατάλληλης λέξης

- ...αξίες της συναδελφοσύνης...
- ...αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα...
- ...βλέπει και έναν διαφορετικό σκοπό...
- ...για να φτιάξουν(...)πολίτες.
- ...εγκλείοντάς τον υποχρεωτικά...
- ...επιβάλλεται κριτική άποψη...
- ...επιτήρηση των κανόνων...
- ...ευαγγελίζεται από το σύνταγμα...
- ...έφτιαχνε καλύτερους πολίτες...
- ...έχει σκοπό να εμπεδώσει στο άτομο...
- ...ή θα τραβούσε το θέμα ο ίδιος...
- ...η θρησκευτική συνείδηση κατευθύνεται και υπερπροσδιορίζεται.
- ...η παρουσία επιτήρησης του μαθητή...
- ...η συνεργασία(...)είναι καπελωμένη...
- ...Η(...)εξουσία δε σταματά στη διάγνωση...
- ...θεωρείται απαραίτητο μέρος της προσωπικότητάς του...
- ...ιδεολογικά επιφορτισμένο και κατοχυρωμένο.
- ...με την εξυπνάδα του...
- ...μόλις οι μαθητές καθησυχάσουν.
- ...να εκδηλώσει(...)καινοτομίες...
- ...να εννοηθεί παιδεία...
- ...να ξεχωρίζονται από νωρίς...
- ...να πάρει τη θέση του ευγνώμονα...

...να πάρουν οι μαθητές γενικές γνώσεις...

...να σταμπιλάρουν συγκεκριμένες γνώσεις...

...να φτιάξει την προσωπικότητά του.

...νομικά κατοχυρωμένους θρησκευτικούς κανόνες...

...ο δασκαλοκεντρικός προορισμός

...ο ρόλος του δασκάλου σχεδόν κατακρεουργείται...

...παίρνουν έντονο χαρακτήρα...

...πόσο θα τραβήξει την υπόθεση...

...σαν σκοπό το ξεσκέπασμα των αδυναμιών...

...σκεπάζουν(...)την αρχαιότητα...

...στην κλόνιση των επικοινωνιακών σχέσεων...

...στο εποικοδόμημα παλαιότερων κοινωνικών σχηματισμών...

...συναίσθηση των ευθυνών τους.

...την εγκυρότητα του ελέγχου που διαπράττει.

...την μεταφορά(...)γνώσεων...

...την περιφρούρηση αυτών των κανόνων

...το υπαρκτό σχολείο...

...τον καθήλωναν σε μονολιθικότητα,δεοντολογία...

...τον κυριαρχικό χαρακτήρα της πολιτείας...

...υπάρχουν κάποιοι κανόνες που επιτηρούνται.

...υφίσταται συνεργασία...

...χωρίς αποδεικτική διαδικασία...

... έλλειψη επικοινωνίας και από τους δύο ρόλους

... επιστημονική εξέλιξη του σχολείου...

... λαμβάνουν λάθος το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα...

... με τη μορφή δημοψηφίσματος σε καιρό δικτατορίας

... όταν άρχισε δηλ. η ταυτότητά του να έχει σχέση με την αυτοαντίληψή του...

... χάνει την αυτοεκτίμησή του για μας και την αξία που είχε πριν

... χρησιμοποίηση νεωτερισμών

αντιαυταρχικό σχολείο...

απόλυτοι και πορρωμένοι

απομυστικοποίηση παιδαγωγικής ευαισθησίας

Ευρύ (αντί για ευρέως)

η αληθότητα

Η αναγκαιότητα(...)αποκρούεται...

η ζήτηση της αλήθειας

Η παιδαγωγική σχέση είναι κρατικοθεσμική και διαμεσολαβημένη...

κανονιστών στοιχείων

κοινωνικό ιστό

κοινωνικο-οικονομικές κάστες

Μια άλλη επίσης απόκρουση για τον έλεγχο...

μονολιθικό τρόπο σκέψης

να διαλεχτεί ο καλύτερος

ξερές γνώσεις

Ο ιδεολογικός χαρακτήρας που κυκλώνει την Παιδαγωγική...

Ο καλύτερος τρόπος αναπαραγωγής τους ήταν η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση...

Ο νόμος (...) να συμβιβαστεί σιωπηρά...

όταν ο μαθητής περνάει από μια σχολική βαθμίδα

παιδευτικών πραγμάτων

πέρασε η θρησκεία

στα εκπαιδευτικά πράγματα

Στο σχολείο ασκείται συστηματικά αγωγή στους μαθητές...

τη θρησκεία και την ηθική σαν υποβοηθητικά μέσα

την ηθική αναφορά τους

το ζήτημα είναι πολυεδρικό

3.2. Χρήση ανύπαρκτη λέξης

Η δεύτερη περίπτωση των λεξιλογικών αποκλίσεων αφορά τη χρήση ανύπαρκτης λέξης. Με άλλα λόγια, στα κείμενα έγινε χρήση λέξεων που δεν υπάρχουν πραγματικά και οι οποίες σημειώνονται παρακάτω.

...να θρησκεύει το άτομο...

... για ανάπτυξη των "πιστεύων" του

... υπερτιματικών φαινομένων

αναιρήσει

αναφαίρετα

αναφαίρετο

αντιότητας

ανώρπινο

αξιολογία

απεύνεται

αποπαγιδεύεται

άσθηση

αυτοκτίμηση

αψευδείς

διελευκανθούν

εγκωδικεύσει

εκσυγχρονισμό

Εκφαστές

ελεγχεί

ελπίζεται (2)

Εμπαίδευση

εμπάση

έναι

εναρμονία

εννοιηθεί

έντοση

εξυπονοεί

επιλετική

επιμέρος

επιστίασε

κατανομικό

λειτουργία

μεριληπτικότητα

μόνε

οιασδήποτε

ουτοσόστε

παιδαγωγίας

παπαπάνω

παράπτωσης

παροποίηση

περιπεφραγμένος

πιστότητα

πρόγραμμα

Προκατελημένες

Προκει

προσεγίσουν

ρωτιέται

σκοποθέτηση

στραγητική

4. Συντακτικές αποκλίσεις

Στη Γλωσσολογία, η σύνταξη αποτελεί την μελέτη των κανόνων και των ιεραρχικών σχέσεων που ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις για τον σχηματισμό προτάσεων. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της σύνταξης θεωρείται σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο συγκεκριμένες λεξικές κατηγορίες (π.χ. οσιαστικά – ρήματα) δομούν φράσεις, οι οποίες συνθέτουν προτάσεις. Για να γίνει αυτό, έχει δομηθεί ένα σύστημα κανόνων, το οποίο προβλέπει την γραμματικότητα ή μη των παραγόμενων δομών. Παρακάτω, σημειώνονται οι φράσεις – προτάσεις, οι οποίες δεν είναι σύμφωνες με το σύστημα αυτό και αποτελούν αποκλίσεις.

...ακόμα και αν η ίδια της δεν τους πιστεύει.

...αμφισβήτηση πλουραλισμός αξιών

...απέναντι των μαθητών τους.

...από οποιαδήποτε εμφάνιση...

...από τις διαπραγματεύεται...

...αποτελούν μια σαφής απόδειξη...

...αποτελούσαν ως το μέσο...

...αυτός είναι στο πιο ευαίσθητο, πολυσυζητημένο και δεχόμενο συνεχή κριτική σημείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

...βλέποντας σαν πρόσωπα όχι τόσο αξιόλογα

...βλέποντας τους μαθητές να αρνούνται να υπακούσουν βγάζει το συμπέρασμα από αυτό...

...για γίνεται η σωστή μεταβίβαση...

...για έναν σωστό χριστιανό και νομιμόφρων πολίτη...

...για μία αντίφαση αρκετά εμφανής...

...για μπορέσουν...

...για να συνεργασία...

...γιατί υπάρχει μεγάλη ρευστότητα και ασυνέχειας...

...δεν παύουν να αποτελούν συναδέλφους του...

...δεν τίθεται θέμα υποχρεωτικής ή μη του μαθήματος των θρησκευτικών στα σχολεία.

...δεν τους απαγορεύει κιόλας των παιδιών...

...διαφοροποιείται με όλους τους υπόλοιπους...

...δίνονται σε όλους η δυνατότητα...

...δίνοντας λεπτομερής περιγραφή...

...διότι βοηθούν να γίνει πιο εφικτά τα μέσα...

...είναι η δυνατότητα κατανόησης από την πλευρά του απέναντι της έκφρασης

...είναι κατά το πώς...

...είναι κάτι που μεταβάλλονται

...είναι ο θεσμός (...) καθώς και τις συνέπειες...

...είναι πιο κοντά τις ιδέες...

...εισχώρησε το παιδαγωγικό χώρο.

...είτε να ελληνοχριστιανικά ήθη...

...είχε παιδαγωγικό και κοινωνικοί όφελος.

...ένα πρόβλημα που δημιουργείται η διαφορά...

...επεισόδια που πρέπει να θεωρούνται λήξαν

...η κατεύθυνση και ο χαρακτήρας (...) ήταν πάντοτε ελληνοχριστιανική,...

...η νεότητα να αποτελέσει μύθος.

...ή όταν αυτές παρουσιάζεται...

...η παραπάνω βέβαια αναφορά στο ρόλο του δασκάλου, είναι έκδηλο...

...η προσπάθεια μετασχηματισμούς...

...η ψυχή του μαθητή, αλλά και η νοητική του κατάσταση δεν είναι ώριμο,...

...θα δημιουργούσε σχέση εξάρτηση των μαθητών στο δάσκαλο,...

...θα πρέπει να ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει...

...θωρώ σωστό τη κίνησή της αυτή.

...καθώς και ο ίδιος του περιορίζεται από το κράτος...

...και έτσι γίνεται η γίνεται η διοχέτευση...

...και η δυνατότητα για πάνω σ' αυτό το ζήτημα.

...και να σέβεται ηθικούς κανόνες,...

...και ο από ανέκαθεν ορισμένος

...και που ανάγοντας τελικά...

...και σε τελμάτωση την ανθρώπινη πρόοδο.

...και την σπουδαιότητας...

...κι αυτό που διαμορφώνεται τα χρονικά αυτά σημεία

...μεταξύ διδασκων και διδασκόμενου

...μια πιο ευρύ και πειστική απεικόνιση...

...μιλάμε πάντα για υγιή. Δηλαδή (χωρίς ουσιαστικό)

...να επιτύχει στο στόχο...

...να τεθεί κατά τις καθιερωμένες συνήθειες και παραδόσεις...

- ...να υπερέχει εξουσιών έναντι στους άλλους...
- ...να υποβάλει το μύθο (.) ως η μόνη δυνατή πραγματικότητα.
- ...να υποστηρίζει τη μια εκ των δύο πλευρές,...
- ...ο γονεϊκός τους ρόλους.
- ...ο δάσκαλος δεν θεωρεί τον εαυτό του, και φυσικά η αυτοαντίληψή του αυτή...
- ...θεωρούν το επεισόδιο ως λήξαν
- ...ο διευθυντής είναι πολύ πιθανόν να επηρεαστεί αυτό το κλίμα.
- ...οι απαντήσεις και στις δύο σίγουρα θα βασίζεται...
- ...οι γονείς είναι ιεραρχικά ανώτερη...
- ...οι μαθητές αντί να εκφοβηθούν απέναντι συσπειρώνονται μεταξύ τους...
- ...όπου η μη προσήλωση ολοκληρωτική...
- ...όπως αυτός θα την ήθελε να τη διαμορφώσει σχολείο...
- ...όσο και βοηθά...
- ...όσο να μιλάμε...
- ...όταν η μεταβλητή του εμπειρικού κόσμου αντιστοιχούν με το αριθμητικό.
- ...ότι η Παιδαγωγική και η Εκπαίδευση πρέπει να διαμορφώνεται...
- ...ότι οι προσανατολίζεται προς μια κριτική Παιδαγωγική.
- ...όχι μόνο με ιδεολογικές αλλά και με προϋποθέσεις...
- ...πάντως εκτός την μικρή αυτή αναφορά,...
- ...πλαίσιο αντικειμενικά αξιών
- ...που έχεις καταφέρει...
- ...που θεωρούνται πρόπων και σωστά.
- ...που στην χώρα μας που παράγουν επιστημονικό λόγο.
- ...που το κράτος και η Πολιτεία επιβάλλει στα μέλη της.
- ...προκειμένου οι μαθητές επιτύχουν...
- ...προσκολλημένη με το παιδί
- ...προσκολλημένη προς αυτή
- ...προσκολλημένος στη θρησκεία και τυχόν κίνηση για απομάκρυνση...
- ...πως ο ελληνικός πολιτισμός είναι ανώτερο από...
- ...πώς τα παιδαγωγικά,(...)βρίσκεται...
- ...σαν δύο διαμετρικά αντίθετα (χωρίς ουσιαστικό)
- ...σκοπός της αγωγής είναι, πρώτα πρώτα σκοπός της είναι...
- ...στην επιλογή των αξιών πάνω στην οποία...
- ...στην επίλυση των αναγκαιοτήτων από τις οποίες το σχολείο υπολειτουργεί...

...στο να κάνει το άτομο κάνει...
...τη συνήθης διαδικασία,...
...την προσευχή τους αλλά τους πρότεινα να τον κάνουν...
...της ελληνικής και διεθνής εργογραφίας...
...υπάρχουν πλήθος από θρηκείες.
...λειτουργίας τους διδασκαλικού της ρόλου.
... γεγονός που στον οδηγεί στο συμπεριφέρεται επιθετικά απέναντι στο δάσκαλο η επιθετικότητα αυτή τον ακολουθεί συχνά σ' όλη του τη ζωή
... δεν θα ξανακαθόταν καμιά μας μέσα στην τάξη το διάλειμμα για αρκετό καιρό
... δεν θα συνέχισαν στο γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο
... επέρχεται σύγκρουση ανάμεσα αυτών και των καθηγητών
... έχει σχέση με την ιστορία κάθε λαού και τις συνέπειες από κάποια ιστορικά γεγονότα, και αργότερα από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
... κλάδος της παιδαγωγικής ο οποίος ασχολείται για την μέθοδο
... παιδαγωγική ιδεολογία σαν αντικείμενο παιδαγωγικής επιστήμης, αν και αναγνωρίζουμε ποτέ ούτε...
... προετοιμάζει την αστικής διάκριση εργατικής τάξης...
... πώς τον αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύνολο, παρά έναν απλό μισθωτό
Αν δύο ή περισσότερα άτομα... αρχίζει η παρέμβαση του ενός στον άλλο
Αν στέκει νοηματικά απ' όπου αναφέρεται
από τα πριν
Αρχικά στην στοιχειώδη εκπαίδευση καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας...
βοηθούσαν γι' αυτούς (:)
Για να έχουμε μια πλήρης εικόνα...
για το συγγραφέας
Δεν πρέπει ο καθηγητής περνάει κάποια προσωπική αντιπάθεια...
διατάσσονται σ' εκείνα...
Είναι δηλαδή εκείνο στο στοιχείο που όπου
Είναι χαρακτηριστικό είναι ότι...
Η απομάκρυνση της (...) καθυστερούν...
Η βασική συμμόρφωση τους νόμους της Εκκλησίας...
Η ιδεολογία που επιρρέαζε και συνεχίζει στηρίζεται...
Η κριτική αυτή αυτή ασκήθηκε...
Η Παιδαγωγική προσπαθεί στην μετάδοση των γνώσεων...

Η παιδαγωγική της αξίας...

Η παροχή(...)δε σημαίνουν...

η προσπάθεια... ιδεώδη που να τα εξυπηρετούν είναι έμφανή
θέλει προωθήσει

θεωρία τον Χριστιανισμό...

Κανένας μας δεν αμφιβάλλει αυτό.
κάτω υπό την προστασία...

Κύρια αυτές όμως που μας ενδιαφέρουν είναι οι αλλαγές...

Κώδικας είναι η συμφωνία..., όσον τη συμφωνία του σήματος

Με βάση των κανονιστικών στοιχείων...

Με τον όρο ρύθμιση προκειμένου περί οργανισμών...

Ο διευθυντής του σχολείου σε σαφώς πολύ δύσκολη θέση. (χωρίς ρήμα)

Ο κ. Μαγκάκης αρνούμενος την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την τοποθετεί
ωστόσο...

ο λαός(...)είναι προσκολλημένη

Ο στόχος όσο και η ύπαρξη (...) θα μπορούσαν από μόνοι τους...

οι διευθυντές αποτελούν λοιπόν ένα μέσο(...)όπου...

Οι κανόνες και οι τιμωρίες θα μπορούσε να μπαίνουν...

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα αποδεκτούν...

Όλο και περισσότερα εντοπίζεται...

Όλοι οι εκπαιδευτικοί(...)ως διδάσκων.

Οργανισμός είναι ένας θεσμός που μου η λειτουργικότητά του...
όσο αναφορά

Όσον αναφορά

Όσον αναφορά...

Παρατηρούμαι ότι ο ομομορφισμός υπάρχει συγχώνεσει...

περνώντας... άρχισαν κι αυτά να γίνονται... (Υποκείμενο οι αρχές)

Πιστεύω πως να σταθεί η επιχειρηματολογία του...

που κι αυτά (Υποκείμενο οι εφαρμογές)

προσαρμοστούν προς...ελευθερία συνείδηση

προσκολλημένη με τη θρησκεία

Σήμερα, αν και μερικά ισχύουν κάποια από τα παρακάτω

Συγκεκριμένα τον μαθητή, ο οποίος θα...

Συνήθως τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομο...

σχετίζονται στο

Τα περιθώρια για αναπτυγμένη κρίση και κριτική στενά,...

Το βιβλίο πάντα θα αποτελεί το βασικό μέσων εκπαίδευσης.

Το δικαίωμα της αγωγής ανήκει στο κράτος η οποία...

Το περιέλθει κανείς σε δυσμένεια...

Το σχολείο είναι μέσα στην κοινωνία είναι ένα...

τον ίδιου διαστάσεων

Τώρα όσον αναφορά για την ίδια,...

5. Υφολογικές αποκλίσεις

Οι υφολογικές αποκλίσεις σχετίζονται με τις αποκλίσεις που υπάρχουν στο ύφος του γραπτού λόγου. Έτσι, λέξεις ή φράσεις που θεωρούνται αδόκιμες στον γραπτό λόγο ή που χρησιμοποιούνται περισσότερο στον προφορικό λόγο, έχουν εντοπιστεί και σημειώνονται παρακάτω.

...απλά για να υπάρχει στα χαρτιά.

...από την ίδια εστία εκμετάλλευσης...

...αυτή τώρα έρχεται να παίξει σημαντικό ρόλο...

...αυτός που με μελανά χρώματα εμφανίζεται στο κείμενο.

...βιάζει την προσωπικότητα...

...βρίσκονται σε έξαλλη κατάσταση.

...δεν θα κρατάει το κόκκινο μολύβι...

...εκπαιδευτικά πράγματα...

...ένα μάτι καλά γυμνασμένο

...ένας εγγενής φόβος του ανθρώπου, που βρίσκει βασική έκφραση στην διοίκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος

...εξαρτήματα της θρησκευτικότητας και της ηθικής

...η πολιτεία είναι αυτή που παίρνει τις αποφάσεις

...η πολιτεία(...)του βάζει στο σχολείο...

...η σχολική αίθουσα δεν περιέχει μόνο το δάσκαλο

...θα ήταν χίλια πρέπει και κανένα γιατί.

...θα πορωθεί ο παιδαγωγός...

...θέλει να τους περάσει τη σχέση...

...θρησκευτικής υφής...

...και θα της πάρουν το πάνω χέρι...

...και να σταυροκοπιούνται. (4)

...κάποια σημαδάκια στα βιβλία...

...καυτηριάζει το κεντρικό σημείο τους.

...κόβωντάς τους τα φτερά

...κρέμεται το μέλλον του.

...λαμβάνει είδηση του εαυτού του...

...λαμβάνουν μέρος ηλικιακά ορόσημα...

...λειτουργούν ως χίμαιρα και πριονίζουν...

- ...λιγότερες πιθανότητες να πέσουμε σε λάθος δρόμο.
- ...να γίνουν οι νέοι καλά ελληνόπουλα...
- ...να διασπάσουν τα στάσιμα ύδατα...
- ...να δίνεται η θρησκεία...
- ...να ήταν μεγάλος μπελάς να σταυροκοπιούνται...
- ...να πάρει θρησκευτική διαπαιδαγώγηση.
- ...να προβαίνει σε ορισμένη δεοντολογία.
- ...να σκοντάφτουμε στην αξιολόγηση...
- ...να σταυροκοπιούνται μόλις ακούσουν το χτύπημα της καμπάνας της εκκλησίας.
- ...να χασκογελάει συνέχεια,...
- ...ν'ατενίζουμε υπεροπτικά και περιφρονητικά την καθαρεύουσα...
- ...ξεφτιλίζοντάς το ως τεχνική.
- ...ο μαθητής να καλουπώνεται μέσα στις διατάξεις...
- ...ο νόμος αυτός βιάζεται...
- ...οι αξιεις(...)έχουν πέσει από το βάθρο τους...
- ...όσο κρατάει τα χαλινάρια...
- ...Όταν μια επιστήμη εξελίσσεται ελεύθερα δεν μπορεί να ισχυριστεί ελεύθερα
- ...παίρνεται υπ'όψη...
- ...πατρνάρει τη συνείδησή του...
- ...περνάει στους μαθητές την ελληνοχριστιανική ιδεολογία.
- ...που δε βγαίνει προς τους μαθητές...
- ...που κουβαλιούνται κάθε χρόνο σε άλλο νησί ή χωριό να διδάξουν;
- ...που τοποθετούν σε αυλάκια τους μαθητές...
- ...προξενείται ανωμαλία και αποσυντονισμός της διδασκαλίας στην τάξη.
- ...σ'αυτούς τους κανόνες πατάει αυτό το περιστατικό.
- ...σε θέσεις αρτηριοσκληρωτικές και μονολιθικές.
- ...στοιχείο που δυναμιτίζει τις σχέσεις...
- ...τα διδάγματα αποτελούν κενά γράμματα...
- ...τα κάνουν όλα ίσα και όμοια...
- ...τα χέρια του διευθυντή του σχολείου είναι δεμένα...
- ...το πού κινούνται οι γνώσεις τους.
- ...το σημείο ... είναι το σπουδαιότερο στη διαδικασία της σύγκρισης ΟΧΙ
- ...τον καθηγητή πιο ενεργό συστατικό...
- ...τοποθετώντας την είτε στα πόδια της θρησκείας...

...τους φανφαρισμούς της θρησκολογίας...

... αρχίζει ένας διάλογος μεταξύ τους (...) που καταλήγει στο γραφείο ΟΧΙ

... την ιδεολογική χροιά της επιστήμης

Από τις αρχές του αιώνα μας είναι εγκατεστημένη (η ιδεολογία)

Βιασμός της προσωπικότητας του παιδιού

βιογραφικό τόξο

βιογραφικού τόξου

βιολογικό τόξο

βιολογικού τόξου

για τους νέγρους

διώξιμο μισαλλοδοξίας

Έτσι το μικρό παιδί παθαίνει κάτι σαν "πλύση» εγκεφάλου

Η επιστήμη (...) κατακρίνει και αποκαλύπτει...

Η θρησκευτική αντίληψη με τα μαγικά στοιχεία...

Η οριστική είναι μια ύποπτη έγκλιση...

η παιδαγωγική βοηθιέται από την ηθική

Η Παιδαγωγική(...)βοηθιέται από τη θρησκεία.

Η συμμετοχή των νέων προέρχεται κάτω από κάποιες πεποιθήσεις.

κακή φύση των ανθρώπων

Κρίσεις(...)στραγγαλίζουν όποια μορφή πρωτοβουλίας.

να τον πάρει στα σοβαρά

Ο νόμος αυτός μιλά...

ο στραγγαλισμός του πνεύματος

Όμως το πράγμα έχει και συνέχεια...

παρατηρείται το θλιβερό φαινόμενο της ουράς

Το σχολείο (...) με μηχανισμούς εισόδου και εξόδου των μελών του.

φάση εξόδου