

Διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των
γραμματισμών: Η αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στην 1η & 2η
ενότητα της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου

Αγγελική Καψάσκη
Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την οριζόντια διαλεκτική ποικιλία της ορεινής Δυτικής Κρήτης στην Α΄ Γυμνασίου. Θα παρουσιαστεί το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τις διαλέκτους και η στάση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην περιοχή, θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο που βασίστηκε η εκπαιδευτική προσέγγιση, αυτό της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και η διδακτική προσέγγιση καθαυτή. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και ο αναστοχασμός για τη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης στην κατεύθυνση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά

γλωσσική ποικιλία, παιδαγωγική γραμματισμού, κριτικός γραμματισμός

Abstract

This paper presents a teaching approach, in the first class of Lower Secondary Education, which deals with the variety spoken in Western Crete. We will present the curriculum as far as the use of the dialects in the classroom is concerned, and the attitudes of teachers and students towards dialects in that area. We will review the literature and the theoretical accounts of the critical literacy practices on which our teaching methodology was based. Finally, we present our conclusions and reflections for further improvement of our didactic approach towards literacy as a social practice.

Keywords

linguistic variety, pedagogy of literacy, critical literacy

Εισαγωγή

Οι οριζόντιες γεωγραφικές διάλεκτοι αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη από γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι η εισαγωγή της διαλέκτου ως ισότιμης με τη στάνταρ

(standard) ελληνική στο διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας. Γίνεται προσπάθεια η διάλεκτος να αντιμετωπιστεί ισότιμα με την κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία στο σχολικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές/τριες να μην αντιμετωπίζουν τη διάλεκτο ως γλωσσικό έλλειμμα και ως τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, αλλάζοντας στάση και πεποιθήσεις απέναντι στη γεωγραφική ποικιλία, προσδοκάται ότι οι μαθητές/τριες θα νιώθουν άνετα και ισότιμα, αλλά και θα εμβαθύνουν στη Νεοελληνική Γλώσσα και θα αποκτήσουν κοινωνιογλωσσική ενημερότητα. Η διάλεκτος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την προσπέλαση γλωσσικών δυσχερειών και σε άλλα μαθήματα. Έτσι, η γλώσσα του σπιτιού και της καθημερινότητας θα γίνει αποδεκτή από το θεσμό του σχολείου και οι μαθητές/τριες δεν θα αποκλείονται από αυτό. Για τους παραπάνω λόγους στις πρώτες ενότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου εισήχθηκε η διάλεκτος της περιοχής. Το στοιχείο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η γλώσσα των μαθητών/τριών γίνεται αποδεκτή από την πρώτη στιγμή που εισέρχονται σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Διεθνές περιβάλλον–Θεωρητικό πλαίσιο: Γραμματισμός–Πολυγλωσσισμός–Κριτικός Γραμματισμός

Στο τέλος του 20^{ού} αιώνα αναπτύχθηκε το κίνημα του γραμματισμού (literacy) και των πολυγλωσσισμών (multiliteracies). Ιδιαίτερα με το κίνημα των πολυγλωσσισμών οι γλωσσικές ποικιλίες επανήλθαν στο προσκήνιο. Η νέα αυτή οπτική αντιστρατεύεται την παραδοσιακή διδασκαλία που αγνοεί τις διαλέκτους και ενισχύει την άποψη πως οι γλωσσικές εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές/τριες στην τάξη τους αποτελεί βασικό στοιχείο. Οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών/τριών λαμβάνονται υπόψη και γίνονται αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης (Ντίνας, 2015).

Η διγλωσσία δεν αποτελεί τροχοπέδη, αντιθέτως διευκολύνει, όταν μάλιστα οι δύο γλώσσες δε βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση, αλλά σε συμπληρωματική (additive bilingualism, Baker, 2011). Στη λογική αυτή οι γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες οικοδομούνται πάνω σε κοινό πυρήνα, τον οποίο και μοιράζονται, ενώ γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως π.χ. η κατανόηση του συγκείμενου, μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη. (Kalantzis & Cope, 1999).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (βλ. Gee, 1990· Cope & Kalantzis, 1997· Kalantzis & Cope, 2008) στοχεύει στην κριτική επίγνωση της εκάστοτε

κοινωνιοσημειωτικής λειτουργίας των κειμενικών ειδών, στην κατανόηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας (Halliday & Hasan 1991), αλλά και της γλωσσικής ποικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνικο-σημειωτική λειτουργία (Τσιπλάκου, 2007· Matsagouras & Tsiplakou, 2008). Η γλωσσική ποικιλία αποτελεί μέσο για καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Στην περιοχή του Μυλοποτάμου που είναι μια αγροτοκτηνοτροφική-ορεινή περιοχή της Κρήτης, η γλωσσική ποικιλία ακόμη και στη χρήση από νεότερες ηλικίες «διατηρεί έντονο διαλεκτικό τόνο τόσο σε επίπεδο προφοράς όσο και μορφολογίας και λεξιλογίου» (Παπαναστασίου, 2015, 41). Σύμφωνα με την εμπειρία μας, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και από τους/τις μαθητές/τριες. Στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο η κρητική διάλεκτος χρησιμοποιείται επίσης και στο γραπτό λόγο, όπως σε εφημερίδες και πινακίδες, καθώς και σε σύγχρονα λογοτεχνικά έργα. Σε όλη την Ελλάδα η κρητική διάλεκτος συναντάται σε σίριαλ, κωμικές σειρές, τηλεοπτικές διαφημίσεις.

Για το λόγο αυτό η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό στο σχεδιασμό της διδασκαλίας μας. Επιλέχθηκε η οριζόντια-γεωγραφική γλωσσική ποικιλία, χαρακτηριστικό του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών της περιοχής, με σκοπό η γλωσσική ποικιλία να αποτελέσει έναν παράγοντα συνειδητοποίησης των λειτουργιών της γλώσσας και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης μέσω της εύρεσης των ομοιοτήτων και των διαφορών με την κοινή ελληνική.

Επιδιώχθηκε να χρησιμοποιηθεί και από τον διδάσκοντα η «γλώσσα του σπιτιού» συμπληρωματικά με τη γλώσσα του σχολείου «ως εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού δίδοντάς της τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας» (Τσιπλάκου, 2007, 471).

Στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Έτσι, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, ώστε αυτή να είναι πιο αποτελεσματική και δημιουργούνται στη σχολική τάξη οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές/τριες (Χατζησαββίδης, 2007).

Στο πρόγραμμα των πολυγραμματισμών περιλαμβάνονται οι ακόλουθες τέσσερις φάσεις:

Η τοποθετημένη πρακτική (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών. Αξιοποιούνται οι ήδη αποκτημένες από το περιβάλλον τους παραστάσεις για τη γλώσσα και ζητείται οι ίδιοι δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιλέγουν και φέρνουν στην τάξη κείμενα από τις καθημερινές τους εμπειρίες.

Η ανοικτή διδασκαλία (overt instruction), η οποία αφορά τη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/τριών των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.

Η κριτική πλαισίωση (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.

Η μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), η οποία αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο.

(Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2015, 78)

Το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας επαναφέρεται έντονα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, όπου,

η επίγνωση της λειτουργίας της γλωσσικής ποικιλότητας (γεωγραφικής, κοινωνικής, καταστασιακής, «τροπικής» κ.λ.π) παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο καθώς οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές δείχνουν τα διαφορετικά κοινωνικά ή/και πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στο μήνυμα.

(Ντίνας, 2015, 175)

Σύμφωνα με το κίνημα των πολυγραμματισμών, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης «η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου» (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004, 10).

Οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται για την αξιοποίηση των διαλέκτων αξιοποιούν κατά κύριο λόγο την ερευνητική εργασία (project) (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004· Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009· Τζακώστα, Πατσιάς &

Σφακιανάκη, 2015). Οι πρακτικές αυτές κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών απαιτούν την αξιοποίηση των διαλέκτων αποκλειστικά με νέες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, πράγμα που αποτελεί έναν ακόμα σκόπελο για αυτούς. Υπάρχουν όμως και διδακτικές προτάσεις που αξιοποιούν τις διαλέκτους για την εκπλήρωση γλωσσικών στόχων (Yakoumetti, Evans & Esch, 2005).

Στην Κύπρο αξιοποιήθηκε η κυπριακή διάλεκτος στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, χωρίς να ταυτιστεί με την ερευνητική εργασία, όπου μέσα από το κειμενικό είδος της συνταγής κυρίως, δόθηκε ανάμεσα σε άλλους στόχους η ευκαιρία ενίσχυσης της μεταγνωστικής ενημερότητας, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών με τη στάνταρ ελληνική, η ενίσχυση της επίγνωσης ότι η γραμματική της διαλέκτου έχει συστηματικότητα, καθώς και η ενίσχυση της κοινωνιογλωσσολογικής και υφολογικής ενημερότητας (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, χ.χ.).

Εκπαιδευτικό πλαίσιο και στάσεις απέναντι στις διαλέκτους στο σχολείο

Η διδακτική πρόταση που θα παρουσιαστεί εφαρμόστηκε στην Α' τάξη Γυμνασίου στο Γυμνάσιο Περάματος σε δύο τμήματα των 25 παιδιών κατά το σχολικό έτος 2014–2015, και στο Γυμνάσιο Κράνας το σχολικό έτος 2015–2016 σε 14 παιδιά. Και τα δύο σχολεία ανήκουν στην επαρχία του Νομού Ρεθύμνης στο δήμο Μυλοποτάμου. Το Γυμνάσιο Κράνας μάλιστα είναι ένα ορεινό χωριό ανάμεσα στα Ζωνιανά και στα Λιβιάδια. Το διαλεκτικό στοιχείο επικρατεί και στα δύο σχολεία, τόσο στους γονείς όσο και στους/στις μαθητές/τριες, με την ορεινή περιοχή να παρουσιάζει σαφώς περισσότερα διαλεκτικά στοιχεία.

Έναυσμα αποτέλεσε αρχικά το στοιχείο πως στη διδασκαλία της 1^{ης} & 2^{ης} ενότητας τα προηγούμενα χρόνια, οι μαθητές/τριες παρήγαγαν κείμενα-φιλικές επιστολές με πομπούς τους/τις ίδιους/ες και δέκτες τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Στη διόρθωση/αυτοδιόρθωση παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/τριες, αν και μιλούσαν διαλεκτικά μεταξύ τους, στη συγκεκριμένη άσκηση διόρθωναν συμμαθητές/τριές τους που είχαν χρησιμοποιήσει τη διάλεκτο. Διαπιστώθηκε δηλαδή μέσα στην τάξη μία σύγκρουση λόγω της κοινωνικής διγλωσσίας στην περιοχή (Ferguson, 1959, 336) ανάμεσα στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και στη γλώσσα που φέρνουν οι μαθητές/τριες από το σπίτι. Οι απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος στην περιοχή, οφείλονται ανάμεσα σε άλλους παράγοντες και στη γλωσσική ασυνέχεια που βιώνουν οι μαθητές/τριες ανάμεσα στη φυσικά κατακτημένη γλωσσική

διάλεκτο και την κυρίαρχη ποικιλία (standard), η οποία επιβάλλεται εξωγενώς ως η αποδεκτή γλωσσική ποικιλία από το σχολείο. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες στη σχέση των μαθητών/τριών με το σχολείο και την παραμονή τους σε αυτό και είναι δυνατόν να αποτελεί έναν από τους παράγοντες για την ιδιαίτερα αυξημένη σχολική διαρροή που παρατηρείται κυρίως στις ορεινές περιοχές του Μυλοποτάμου του Νομού Ρεθύμνου (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Παρόλα αυτά, η ένταξη των διαλέκτων στο γλωσσικό μάθημα αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη από γονείς, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα σχετικά με τη στάση καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών στο Νομό Ρεθύμνου, οι καθηγητές/τριες δήλωναν σκεπτικοί/ές για την ενσωμάτωση της διδασκαλίας γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων. Από τις απαντήσεις στην έρευνα έγινε φανερό ότι οι διάλεκτοι επιλέγονται ως εργαλείο γλωσσικής εκφοράς στο επίπεδο του προφορικού λόγου, αποφεύγονται όμως συστηματικά στο επίπεδο του γραπτού λόγου, ενισχύοντας έτσι τα πορίσματα και άλλων μελετών, σύμφωνα με τις οποίες οι διάλεκτοι θεωρούνται υποδεέστερες σε σχέση με την κοινή ελληνική όσον αφορά τη χρήση τους στο πλαίσιο του επίσημου λόγου (Καψάσκη & Τζακώστα, 2016).

Συγκρίνοντας τη στάση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας σε διάφορες περιοχές παρατηρούμε ότι, όπως και στην περίπτωση του Ρεθύμνου, η ένταξη των διαλέκτων στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με αμηχανία, όχι μόνο από γονείς, αλλά και από καθηγητές/τριες (Pavlou & Paparavlou, 2004), καθώς ο εγγραμματισμός ταυτίζεται με την κυρίαρχη γλώσσα σε συνδυασμό με τις απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, χ.χ.).

Έρευνες για τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις διαλέκτους στην Αχαΐα επιβεβαιώνουν πως και οι μαθητές αναμένουν τη χρήση των διαλέκτων σε ανεπίσημα επικοινωνιακά πλαίσια, ενώ στα επίσημα πλαίσια η χρήση θεωρείται απαγορευμένη (Τσάμη, Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016).

Η μελέτη φυσικών διαλόγων μαθητών/τριών-καθηγητών/τριών στην ώρα του μαθήματος στην Κύπρο έδειξε πως, αν και υπάρχει ευρεία χρήση της διαλέκτου από μαθητές/τριες και από εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα στοιχεία να γίνονται κοινώς αποδεκτά, η σπάντα ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα στο σχολείο (Ioannidou, 2009).

Συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο του καθηγητή

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2003), στόχοι της διδασκαλίας της 1^{ης} και 2^{ης} ενότητας στη Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες επικοινωνίας, το είδος του κάθε λόγου και την ανάλογη γλωσσική ποικιλία, το μέσο, την περίσταση επικοινωνίας, τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος. Ως ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται οι ακόλουθες στις οποίες ο μαθητής/τρια καλείται :

- να μελετά διάφορα κείμενα και να εντοπίζει τον πομπό και το δέκτη, το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε το κείμενο κ.λπ.
- να προσέχει τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση προφορικής/γραφτής επικοινωνίας (ειδικά λεξιλόγια, επίσημο/οικείο επίπεδο λόγου κ.λπ.)
- να μελετά ή να διαβάζει δυνατά με τον κατάλληλο χρωματισμό φωνής, μια ποικιλία σχολικών και εξωσχολικών κειμένων και να σχολιάζει ομοιότητες, διαφορές κ.λπ.

Παράλληλα ακολουθήσαμε από το βιβλίο του καθηγητή τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το κείμενο και τα κειμενικά είδη που συναντά ο/η μαθητής/τρια ως κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Ως στόχος της μελέτης των γλωσσικών στοιχείων δεν ορίζεται η τυποποιημένη-μηχανιστική εκμάθηση γλωσσικών κανόνων, αλλά η κατανόηση του τρόπου που το κάθε γλωσσικό φαινόμενο συμβάλλει στην οργάνωση και συγκρότηση του κειμένου

με τελικό ζητούμενο και επιδίωξη την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην προσπάθεια «αποκάλυψης» των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου, ώστε και οι ίδιοι να «συνθέσουν» το δικό τους, προφορικό ή γραπτό, λόγο σε συγκεκριμένα πλαίσια (διαπροσωπικά, πολιτισμικά κτλ.) επικοινωνίας.

(Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2012, 7)

Ειδικότερα οι στόχοι μας σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλία ήταν, οι μαθητές/τριες:

- να αντιληφθούν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές ΝΕ και κρητικής διαλέκτου
- να συνειδητοποιήσουν ότι η κρητική διάλεκτος είναι μια ποικιλία με δομή και συστηματικότητα σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο

- να μελετούν τα κείμενα ενταγμένα σε ένα δυναμικά νοούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο όπου απηχούνται συγκεκριμένες οπτικές συγκρότησης ενός θέματος διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων, δόμησης ταυτοτήτων και κυρίαρχων ή μη ιδεολογιών.

Οργάνωση διδασκαλίας και διδακτική πορεία

Υιοθετήσαμε τις πρακτικές που εμπλέκονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας κατά τους Kalantzis και Cope (2005), ανοιχτή διδασκαλία, τοποθετημένη πρακτική, μετασχηματισμένη πρακτική και κριτική πλαisiώση (βλ. παραπάνω). Χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα αποτελέσματα ανακοινώνονταν στην ολομέλεια της τάξης. Οι κονστρουκτιβιστικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι απαραίτητο στοιχείο της παιδαγωγικής των γραμματισμών, όπου δίνεται στην ομάδα η δυνατότητα να αμφισβητήσει, να επαναδιαπραγματευτεί και να συναινέσει από κοινού σε ένα κλίμα διαλόγου.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να φέρουν στην τάξη για το μάθημα δικά τους κείμενα στην κρητική διάλεκτο, αλλά επειδή δεν ανταποκρίθηκαν, τους ζητήθηκε να διαβάσουν στην ομάδα τους τα ακόλουθα κείμενα από το σχολικό βιβλίο και να συζητήσουν τις ερωτήσεις κατανόησης που συνοδεύουν το κείμενο. Τα κείμενα ήταν: 1. [Πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο] σελ. 10, 2. [Οι δυσκολίες της τωρινής μου ζωής] σελ. 18, 3. [Διάλογος μαθητών] σελ. 26, 4. [Διάλογος μαθήτριας-διευθυντή σχολείου] σελ. 26, 5. [Ηλεκτρονική επικοινωνία] σελ. 27. Όταν η τάξη είχε χωριστεί σε 3 ομάδες τα κείμενα ήταν τα 1, 3, 4 του βιβλίου, ενώ όταν χωρίζονταν σε 4 ομάδες συμπεριλαμβανόταν και το 5, διότι αυτά τα κείμενα παρουσιάζουν την οικεία σχέση εξουσίας μαθητή/τριας-διευθυντή/ντριας και βοηθούν στη συνειδητοποίηση των παραγόντων επικοινωνίας.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από κάθε ομάδα να απαντήσει σε ερωτήσεις, που δόθηκαν σε φύλλο εργασίας και να συντάξουν ένα κείμενο-περίληψη στην τάξη με τις ερωτήσεις που τέθηκαν. Οι ερωτήσεις σε όλα τα κείμενα ήταν επηρεασμένες από τον κριτικό γραμματισμό (Coe, 1994, 161· Freedman & Medway, 1994, 10· Baynham, 2002· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής:

- Για ποιο λόγο και ποιο σκοπό έχει δημιουργηθεί το συγκεκριμένο κείμενο;
- Ποια γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται και γιατί;
- Θα διαλέγατε κάποια άλλη γλωσσική ποικιλία για το κείμενο;

- Ποιος αποφάσισε για τη γλωσσική ποικιλία του κειμένου;
- Ποιος ωφελείται από την επιλογή της συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας;
- Γιατί η επικοινωνία στη συγκεκριμένη περίπτωση εξελίσσεται με Χ τρόπο και όχι με κάποιον άλλο;
- Θα μπορούσε κάποιο κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία;
- Πότε και με ποιες συνέπειες αποφασίζει κάποιος/α να παραβεί όσα προβλέπονται για μια γλωσσικά και επικοινωνιακά κατάλληλη διεπίδραση;

Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στο κάθε κείμενο. Οι μαθητές/τριες έγραψαν τα κείμενα και τους ζητήθηκε να τα παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα.

Η κάθε ομάδα σε ολομέλεια παρουσίαζε το κείμενό της και οι μαθητές/τριες μέσα από κριτική πλαισίωση λόγω της συζήτησης που προκλήθηκε συνειδητοποίησαν σε ποικίλα κείμενα την εμπλοκή των παραγόντων επικοινωνίας στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Στο σημείο αυτό οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις εξουσίας που προβάλλονται, καθώς και με τις γλωσσικές επιλογές. Συνέδεσαν τη γλώσσα και τη γλωσσική ποικιλία με συγκεκριμένες σχέσεις, με συγκεκριμένα περιβάλλοντα τα οποία και άρχισαν να αμφισβητούν.

Στη συνέχεια επικεντρωθήκαμε σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τη φιλική επιστολή: 1. «Γράμμα σ' έναν φίλο μου που είναι μακριά» σελ. 13, 2. «Επιστολή του Πατριάρχη Βαρθολομαίου» σελ. 30, και ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση και κριτική προσέγγιση από τους/τις μαθητές/τριες για τα κοινωνικά και ηλικιακά χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη. Το στοιχείο της ηλικίας σε αντιδιαστολή με το ύφος του κειμένου στην «Επιστολή του Πατριάρχη Βαρθολομαίου» γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες και σχολιάζεται. Το κειμενικό αυτό είδος είναι συμβατό με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η σχέση γονέα-παιδιού είναι οικεία. Οι μαθητές/τριες σχολίασαν το λόγο του νεαρού Πατριάρχη και εντόπισαν στοιχεία του λόγου της Εκκλησίας στο κείμενό του. Αναρωτήθηκαν αν οι ίδιοι/ες θα έγραφαν τέτοιου είδους γράμματα στους γονείς τους και έθεσαν ερωτήσεις για το κειμενικό είδος, τις γλωσσικές επιλογές και το περιεχόμενο αμφισβητώντας τις γλωσσικές νόρμες και αναγνωρίζοντας τις σχέσεις εξουσίας στο κείμενο. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες υπογράμμισαν την απόσταση γονιού και παιδιού στο κείμενο του νεαρού τότε Πατριάρχη Βαρθολομαίου,

όπως αυτή εκφράζεται με τη χρήση της καθαρεύουσας (π.χ. μαθητάς, καθηγητάς), την προσφώνηση και αποφώνηση με την επανάληψη της λέξης «σεβασμός» ως βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης γονιού–παιδιού (Σεβαστοί μου γονείς, Με σεβασμό) και με την αναφορά στη βοήθεια του Θεού (με τη βοήθεια Εκείνου).

Προχώρησαν, δηλαδή, σταδιακά, επηρεασμένοι/ες και από τη δραστηριότητα με τις ερωτήσεις σε μια βαθιά κοινωνιογλωσσική ενημερότητα. Αντιλήφθηκαν το γλωσσικό ρεπερτόριο και πώς οι γλωσσικές επιλογές συμβαδίζουν με την προώθηση ή την αποσιώπηση συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων, όπως εδώ που έχουμε το πρότυπο του καλού παιδιού με χριστιανικές αξίες που σέβεται τους γονείς του σε τέτοιο βαθμό που εκφράζεται σε πληθυντικό αριθμό. Οι μαθητές/τριες πρόσθεσαν πως το λεξιλόγιό του θυμίζει κείμενα εκκλησιαστικά, στοιχείο που θέλει να προβάλλει και ο ίδιος, καθώς φοιτά σε Θεολογική Σχολή και αποτελεί κεντρικό στοιχείο του κοινωνικού ρόλου που επιδιώκει. Επιλογές πιο σημερινές κοντά στην ηλικία των μαθητών/τριών θα επέφεραν αλλαγές στη σχέση νεαρού Πατριάρχη–γονέα.

Στο σημείο αυτό αξιοποιώντας τεχνικές της τοποθετημένης και μετασχηματιστικής πρακτικής ο καθηγητής ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να μετασχηματίσουν το κείμενο «Γράμμα σ' έναν φίλο μου που είναι μακριά», επιλέγοντας να στείλουν οι ίδιοι το γράμμα σε ένα φίλο τους που φοιτούσε μαζί τους στο δημοτικό του χωριού τους και μετακόμισε τη φετινή σχολική χρονιά σε άλλη περιοχή, γραμμένο στην κρητική διάλεκτο. Οι μαθητές/τριες αρχικά ένιωσαν έκπληξη από τη χρήση της κρητικής διαλέκτου στο μάθημα, δεδομένου ότι αυτή η πρακτική δεν είναι διαδεδομένη στο σχολικό περιβάλλον. Μη όντας συνηθισμένοι/ες με αυτές τις πρακτικές εκ μέρους των καθηγητών/τριών, οι μαθητές/τριες είχαν δυσκολία να μετατρέψουν τις συμβάσεις της επιστολής από την τυποποιημένη ελληνική στη διάλεκτο. Με την καθοδήγηση του καθηγητή έγιναν οι αλλαγές στην αρχή της επιστολής.

Παράθεμα 1

- Καθ.: Πώς θα αλλάξουμε το «Αγαπητέ Πώλ»;
- Μαθ.1: «Αγαπητέ Σήφη»
- Καθ.: «Αγαπητέ Σήφη», «Αγαπητή Μαρία»
- Μαθ.2: Όχι Μαρία–Μαριώ
- Μαθ.3: Έ τότε όχι Σήφη–Σηφαλιώ
- Μαθ.4: Όχι «αγαπητέ» αλλά «Μπρε Σηφαλιώ»

- Καθ.: Συνεχίστε
- Μαθ.5: «Μου γράφεις πως ζτο Παρίσι είναι κοκοσαλιασμένο και έπαε έχομενε ανοικτσιάτικό τσερό»

Αφού οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη διαδικασία, τους ζητήθηκε να παραδώσουν τα κείμενα πριν το επόμενο μάθημα και να κρατούν μαζί τους το βιβλίο της Γραμματικής του Γυμνασίου.

Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής τα κείμενα¹ προβλήθηκαν μέσα στην τάξη, όπου έγινε σχολιασμός μέσα από την τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτού κειμένου (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Οι μαθητές/τριες σε αυτό το σημείο σε μια ανοιχτή συζήτηση κλήθηκαν με βάση τις συνθήκες επικοινωνίας να συγκρίνουν τις δικές τους γλωσσικές επιλογές με αυτές των συμμαθητών/τριών τους και του κειμένου που επεξεργαστήκαμε. Τα κείμενα των μαθητών/τριών και του σχολικού βιβλίου παρουσιάστηκαν ισότιμα και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν σε ομάδες και με τη βοήθεια του βιβλίου της Γραμματικής να συγκεντρώσουν τα στοιχεία της κρητικής διαλέκτου και αφού τα συγκρίνουν με την ΚΝΕ, να τα ταξινομήσουν σε 1) Φωνολογικά-Σύστημα γραφής, 2) Μορφολογικά, 3) Συντακτικά, 4) Σημασιολογικά και Λεξιλογικά χαρακτηριστικά. Στο τέλος της ώρας δόθηκαν παραδείγματα από την κάθε ομάδα: 1) Φωνολογικά-Σύστημα γραφής: Παρασκευή→Παρασκή, της είπα→τση 'πα, 2) Μορφολογικά: έχουμε→έχομενε, δικό τους→δικόζντονε, 4) Σημασιολογικά-Λεξιλογικά: εδώ→ έπαε. Σε επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να γράψουν ένα δικό τους γράμμα σε έναν φίλο τους.

Αναστοχασμός-δυνατότητες τροποποίησης και επέκτασης της διδακτικής πρότασης

Οι γλωσσικές διαφορές των μαθητών/τριών λήφθηκαν σοβαρά υπόψη και έγιναν αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης. Φωτίστηκαν οι πολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν τα κείμενα. Αξιοποιήθηκαν οι γλωσσικές εμπειρίες του/της μαθητή/τριας από το διαλεκτικό περιβάλλον. Με μοχλό την ενεργό συμμετοχή και την υποκειμενικότητα των μαθητών/τριών επιχειρήθηκε να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι στατικά και ιδεολογικά ουδέτερα. Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι η διδακτική μας παρέμβαση

¹ Λόγω έλλειψης χώρου παρέχουμε μόνο ένα ενδεικτικό παράδειγμα κειμένου στο Παράρτημα.

βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, η οποία αποτελεί βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας, 2015).

Η διγλωσσία όχι μόνο σταμάτησε να αποτελεί εμπόδιο, αλλά αποτέλεσε εφαλτήριο για την κοινωνιογλωσσική ενημερότητα των μαθητών/τριών και για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/τριες εξέτασαν τη διάλεκτό τους με τη βοήθεια του εγχειριδίου της γραμματικής που παρέχεται από το θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη γλώσσα των μαθητών/τριών των αγροτοκτηνοτροφικών περιοχών και έτσι έγιναν αποδεκτοί στο πλαίσιο του σχολείου, αν και εκφράστηκαν με τη γλώσσα του σπιτιού. Το κειμενικό είδος μάλιστα που επιλέχτηκε ήταν συμβατό με την ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους και τη γλωσσική τους ποικιλία.

Το συγκεκριμένο μεταφέρθηκε από τη μία γλώσσα στην άλλη αυξάνοντας τις γλωσσικές δεξιότητες και διευρύνοντας τις γλωσσικές τους επιλογές ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο είναι πως αμφισβητήθηκαν τα κείμενα του σχολείου και έγιναν αντικείμενο κριτικού στοχασμού. Αναφέρουμε ενδεικτικά την επιστολή του νεαρού τότε Πατριάρχη Βαρθολομαίου, όπου οι μαθητές/τριες ανάγνωσαν το λόγο της Εκκλησίας, αλλά και τις σχέσεις εξουσίας γονέων προς παιδί με το επίπεδο λόγου που χρησιμοποιούνταν. Συνέκριναν την επιστολή του Πατριάρχη με όσα οι ίδιοι/ες θα έλεγαν ή δεν θα έλεγαν στους γονείς τους, σημειώνοντας αλλαγές και στο περιεχόμενο και στα γλωσσικά στοιχεία και συνδέοντάς τα παράλληλα με τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις που αυτά ενσαρκώνουν. Η αμφισβήτηση και η κριτική επεξεργασία των κειμένων αποτελεί ένα από τα κομβικά στοιχεία της παιδαγωγικής των γραμματισμών στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Οι σχέσεις μαθητών/τριών με τον καθηγητή βελτιώθηκαν, καθώς ο καθηγητής ως εκπρόσωπος του κυρίαρχου θεσμικού πλαισίου του σχολείου, αποδέχτηκε τη γλωσσική ποικιλία των μαθητών/τριών και την ενσωμάτωσε στη διδασκαλία της ύλης του Α.Π.

Στο πλαίσιο του σχολείου η διδακτική προσέγγιση δεν επηρέασε παρά σε μεμονωμένες περιπτώσεις και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τη διάλεκτο για συγγραφή μαντινάδων σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και την ξενιτιά (αναλυτικά βλ. το υλικό στην ιστοσελίδα του Γυμνασίου Περάματος: <http://gym->

peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάλεκτοι μπορεί μεν να προκηρύσσονται στη ρητορική του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν ενισχύονται όμως από τα σχολικά εγχειρίδια. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τις διαλέκτους με σκεπτικισμό.

Αν και σε γενικές γραμμές η όλη διδασκαλία κύλησε ικανοποιητικά, προβλήματα προέκυψαν στη φάση της τοποθετημένης πρακτικής, όπου οι μαθητές/τριες πρόβαλαν ισχυρές αντιστάσεις στο να φέρουν αυθεντικά κείμενα στην τάξη π.χ. ηχογραφημένους διαλόγους από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε επόμενες ενότητες για την υπέρβαση αυτών των αντιστάσεων και την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών/τριών με την τοποθετημένη πρακτική, θα μπορούσε να τους ζητηθεί να φέρουν πολυτροπικά κείμενα στην κρητική διάλεκτο, από τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, όπως φωτογραφίες με πινακίδες από καταστήματα της γειτονιάς τους, κείμενα από τον τοπικό τύπο, συνταγές, ηχογραφήσεις από διαφημίσεις επιχειρήσεων στο ραδιόφωνο, και μάλιστα από εστιατόρια που θα μπορούσαν άνετα να αξιοποιηθούν και στην 4^η ενότητα της Διατροφής αλλά και στη 10^η ενότητα «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό μου». Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα να εισάγουν για συζήτηση στο σχολικό πλαίσιο αυθεντικά κείμενα κοινωνικών ομάδων και κοινοτήτων του περιγυρού τους, και η ευκαιρία σε περισσότερες φωνές, που δεν αναγνωρίζονται από τα σχολικά εγχειρίδια ως άξιες μελέτης, να εισέλθουν στη σχολική τάξη και να συζητηθεί η οπτική τους (Κωστούλη, 2015).

Ενδιαφέρουσα δραστηριότητα στην ίδια ενότητα θα ήταν να αναζητήσουν οι μαθητές/τριες λεξικά της κρητικής διαλέκτου ή να επισκεφτούν σχετικά ηλεκτρονικά λεξικά και να επιχειρήσουν να κατασκευάσουν λήμματα με λέξεις που χρησιμοποιούν στην περιοχή τους. Επίσης, θα μπορούσαν να επισκεφτούν ηλεκτρονικές σελίδες προφορικής ιστορίας, όπως το <http://www.memoro.org/gr-gr>, και να συγκρίνουν τη διάλεκτο άλλων περιοχών της Ελλάδας με τη δική τους ή και να αναρτήσουν προφορικές μαρτυρίες/συνεντεύξεις που έχουν συλλέξει οι ίδιοι/ες για τον τόπο και τον πολιτισμό τους σε μια διαδικασία παραδοχής της πολυφωνικής προσέγγισης στη διδασκαλία, σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας και επιλογής μαθησιακών πόρων που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες.

Συμπεράσματα

Με τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση υλοποιήθηκαν οι στόχοι του Α.Π.. Παράλληλα, τα κείμενα αναλύθηκαν κριτικά ως προς το συγκείμενο, τις σχέσεις συμμετεχόντων/ουσών και το ρόλο των γλωσσικών δομών στη δόμηση του νοήματος με σαφείς αναφορές στο κειμενικό είδος της επιστολής και στα χαρακτηριστικά τους ως κοινωνικά προϊόντα. Οι μαθητές/τριες κατανόησαν, επίσης, την κειμενική οργάνωση της επιστολής και ενισχύθηκε η υφολογική και κοινωνιογλωσσική ενημερότητά τους. Παράλληλα, ενισχύθηκε η μεταγλωσσική ενημερότητα των μαθητών/τριών σε σχέση με στοιχεία της κρητικής διαλέκτου. Οι μαθητές/τριες υπογράμμισαν τις αντιστοιχίες κρητικής διαλέκτου και Νέας Ελληνικής.

Η χρήση των διαλέκτων αποτέλεσε ευκαιρία αξιοποίησης των βιωμάτων των μαθητών/τριών για διάλογο μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν οι μαθητές/τριες από τις οικογένειές τους, μακριά από τα γλωσσικά πρότυπα. Πραγματούτηκαν τη γλωσσική στάση και έγινε προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν την ισοτιμία των δικών τους κειμένων. Συμμετείχαν ενεργά και ευχάριστα στη διαδικασία της μάθησης. Διαπιστώθηκε ότι η χρήση των διαλέκτων στην Α΄ Γυμνασίου αποτέλεσε μια καλή πρακτική που υποβοήθησε την ομαλή μετάβαση (transition) από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη και θα μπορούσε να γίνει πιο συστηματικά και σε άλλα σχολεία με διαλεκτόφωνους/ες μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2012). *Νεοελληνική Γλώσσα Α Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 67–94). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coe, R. M. (1994). Teaching genres as process. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and Teaching Genre* (pp. 157–172). Portsmouth: Heineman & Boynton-Cook.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1997). The power of literacy and the literacy of power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 325–340) Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). Locating genre studies: Antecedents and prospects. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 2–18). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1991). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ioannidou, E. (2009). Using the 'improper' language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education: Evidence from a Greek-Cypriot classroom. *Language and Education*, 23(3), 263–278.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *«Ισχυρές» και «Ασθενείς» γλώσσες*

- στην Ευρωπαϊκή Ένωση-Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, τ. Β' (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Melbourne: Common Ground.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Digital Communications, Multimodality and Diversity: Towards a Pedagogy of Multiliteracies. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV(1), 15-50.
- Κασκαμανίδης, Γ., & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική "Ανακύκλωση"; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα*, 58, 7-25.
- Καψάσκη, Α., & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών και μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 36, 161-174.
- Κωστούλη, Τ. (2015). Από τη γλωσσική-κειμενική ομοιογένεια στη διεύρυνση της υβριδικότητας των τοπικών κοινοτήτων: τρόποι διαμόρφωσης και διδασκαλίας της κυρίαρχης ποικιλίας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 141-166). Αθήνα: Gutenberg.
- Matsagouras, E. G., & Tsiplakou, S. (2008). Who's afraid of genre? Genres, functions, text-types and their implications for a pedagogy or critical literacy. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45, 71-90.
- Ντίνας, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού: η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 167-186). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ., & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Pavlou, P., & Papapavlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14(2), 243-258.
- Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των Νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών*

- γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σσ. 23–48). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζακώστα, Μ., Πατσιάς, Α., & Σφακιανάκη, Α. (2015). Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: πώς ένας ‘βιωματικός’ διαλεκτικός θησαυρός γίνεται ερευνητικό και εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια μαθητών. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 546–555.
- Τσάμη, Β., Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Η πρόσληψη της γλωσσικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. In E. Deltou & M. Papadopoulou (Eds.), *Changing Worlds and Signs of the Times: Selected Proceedings from the 10th International Conference of the Hellenic Semiotics Society* (σσ. 664–676). Βόλος: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σσ. 466–511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλάκου, Σ., & Χατζηγιάννου, Ε. (χ.χ.) Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού. Ανακτήθηκε από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poikilotitas_stoixeia_apo_kupro.pdf
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ./Π.Ι. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf
- ΥΠΕΠΘ. (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: Planet.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο 6ο πανελλήνιο συνέδριο της OMEP. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας - Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Yakoumetti, A., Evans, M., & Esch, E. (2005). Language awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness*, 14(4), 254–260.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τετάρτη 22 Οκτωβρίου 2014

Το γράμμα

Κρήτη 22/10/14

Μπρε Σιφάιό ήντα κάνεις ή
Μου 'γραψες πως στο Παρίσι κάνει
χιονόμπαλες κι' εταέ έχουμεγε σωστό
καλοκαίρι. Κι' ήντα πως είναι Δεκέμβρης.
Πως ^{μετά, μετά} πέρνουνε οι μέρες του χρόνου.
Εσε'έφαμε και τσοι διαγωνισμούς του
πρώτου τριμήνου. Εδά έχουμεγε μαθηματικά
κι' ήσσερα χημεία και τέρμα. Μετά από
δυο μέρες θα 'πάμενε εκδρομή σσι
δελφούς. Αναστοράισε που 'καμενε πάει
μαζί με τσοι γονέους μαζιτριν κάμενα
τέυλα, χρόνια. Αλλά ήντα να πεις μια
βόλτα με το σχολείο είναι αλλο μπράβκι.
Ούα είναι χαρούμενα και πιο πανταπρερά.
Θα πάμενε πρώτα στο μουσείο και το αρχαία
κι' απήσ τελιωθήμενε θα ήλοικι γόμενε μια

Παιχνίδι. Θα βρήκε στη ταβέρνα μίαντα
 έχει το καζί, του κι αυτό. Οι γραμματι-
 σμένοι μας & κάνουνε τσοι σκίηρους
 αλλά μετά μίνουνε αλλοι άνθρωποι.
 Εχόμενε εσέ για το κάθε ένα μαντινάδε
 Ο Πέτρακας 'έδωθενε πο'ό σπου'ες
 με τα αστεία του κι λεω δα πως και
 ο κύριος Εγγέλιον. Θα μας εφέλας
 μια ο'ια. Η Σοφία είναι πο'ό χαρούμενη
 με το σχολείο μας. Εχόμενε γενεί ένα
 καλό παρεάκι και εσοι γατέχω όλους.
 Μόνο τη Χριστίνα δε γατέω μίαντα
 είναι από τη Θεσσαλονίκη. Γατέχεις
 το πως είναι κα'η κοπελιά. Είναι δια'ου
 εβ'σινάδας και έχει τσοι καλύτερους
 βαθμούς σπού'ες. Ποτε μ'η'α δε
 μπαίει νερέτα μίαντα δε καταλαβένω η'ντα
 κάνει. Στο'αρχες εθαρούσανε πως
 ήσανε περίφανη και ακατάδεκτη. Ε'α ό'ως
 που την έβαδαμ'ε πια κα'α γατέμενε πως
 είναι απ'ή. Η λ'ίνα εβ'νικε με'έκι και
 σωστή τσο'υ'τρα. Φαντα'σο μ'πρε'σι το
 κοπέ'ι, μας πάει Α' Γυμνασίου. Πως
 περνά'ε'σα γερά γερά ο καιρός. Φίλησε μου
 τη Νίκοι και τη Μαν'α σου. Μην κόβεις πο'ό

να μου γράφεις.

Μάρκος Γαργαλιάνης

Αγαπώσε από καρδιάς
Γεωργία

← Γεωργία
← Μάρκος