



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

ΠΜΣ: Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Γλωσσικές ιδεολογίες στο λόγο του διδακτικού υλικού στο μάθημα της  
Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: πρόταση ανάπτυξης κριτικού  
γραμματισμού

Μπούρα Βασιλική

Επιβλέπων καθηγητής:

Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Πάτρα, Φεβρουάριος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Βασιλικής Μπούρα που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Γλωσσικές ιδεολογίες στο λόγο του διδακτικού υλικού στο μάθημα της  
Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: πρόταση ανάπτυξης κριτικού  
γραμματισμού

Μπούρα Βασιλική

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν- Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Ποταμιάς

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συντονίστρια Καθηγήτρια:

Αναστασία Στάμου

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Πάτρα, Φεβρουάριος 2021

## **Περίληψη**

Το σχολικό βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου και οι γλωσσικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζουν τα κείμενά του σε σχέση με γλωσσικά ζητήματα και στάσεις για τη γλώσσα αποτελούν το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, από τη 2<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου» επιλέχθηκαν κείμενα που αναπαριστούν στάσεις και ιδεολογίες για τα ζητήματα της γλωσσικής μεταβολής και της γλωσσικής υποχώρησης. Τα κείμενα μελετήθηκαν ως φορείς ιδεολογικού περιεχομένου διαμορφωμένα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Αναλύθηκαν σύμφωνα με την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday για την περιγραφική ανάλυση και στη συνέχεια τα κείμενα μελετήθηκαν ως πρακτική λόγου και κοινωνική πρακτική. Η ανάλυση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα κείμενα ως οργανικό μέρος της διδακτικής ενότητας αναπαράγουν το λόγο της απειλούμενης γλώσσας από την καταλυτική επίδραση της αγγλικής, σύμφωνα με τον οποίο ο δανεισμός και η γλωσσική επαφή αποτελούν σημάδια παρακμής για τη γλώσσα και απειλή για την κουλτούρα των ομιλητών της. Στο τέλος της εργασίας σχεδιάστηκε μια διδακτική πρόταση σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, Νεοελληνική Γλώσσα, σχολικά εγχειρίδια, γλωσσικές αναπαραστάσεις, κριτικός γραμματισμός

## **Abstract**

The present thesis investigates the language attitudes that are being constructed in the Modern Greek School in the official school books in the 9<sup>th</sup> grade (3<sup>rd</sup> grade in the Greek JHS). More specifically, through the second unit which is dedicated to the theme Language specific attitudes, stances and values are being promoted. The texts as carriers of ideological meaning constructed and disseminated specific meanings in the wider socio-cultural environment. These texts were analyzed with Critical Discourse Analysis and, specifically, with Fairclough's model, which utilizes Halliday's Systemic-Functional Grammar. Based on this linguistic analysis the texts were further analyzed as discourse and social practice. Main finding of the research is that in the official text books the Greek Language is presented under threat from the English Language and that language contact and borrowing are confronted as decline and severe threat of the Greek culture and identity. Based on this analysis an educational proposal is being constructed based on the critical literacy practices.

Key-words: Critical Discourse Analysis, Greek Language, school textbooks, linguistic representations, critical literacy

## Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	5
<b>1. Θεωρητικό μέρος.....</b>	<b>6</b>
1.1. Γλωσσικές αναπαραστάσεις και γλωσσική διδασκαλία .....	6
1.2. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. του 2003 .....	8
1.3. Το σχολικά βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου .....	9
1.4. Το βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου.....	9
1.5. Η 2 <sup>η</sup> διδακτική ενότητα .....	10
1.6. Γλωσσική αλλαγή.....	11
1.7. Ο γλωσσικός δανεισμός.....	11
1.7.1. Ο γλωσσικός δανεισμός ως ανανέωση λεξιλογίου .....	11
1.7.2. Ο δανεισμός ως απειλή για τη γλώσσα .....	12
1.8. Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος .....	13
1.9. Κριτικός γραμματισμός - Το μοντέλο των πολυγραμματισμών .....	14
<b>2. Μεθοδολογία.....</b>	<b>17</b>
2.1. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	17
2.2. Η προσέγγιση του Fairclough.....	19
2.3. Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday.....	20
2.4. Η επιλογή των κειμένων. Η εφαρμογή της μεθόδου.....	24
2.5. Η διδακτική ενότητα ως μακροκείμενο.....	25
<b>3. Ερευνητικό μέρος .....</b>	<b>27</b>
3.1. Περιγραφική ανάλυση.....	27
3.1.1. Θεματική ενότητα: Κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα .....	27
Κείμενο 5 σχολικού βιβλίου .....	27
Κείμενο 10 σχολικού βιβλίου .....	28
Κείμενο 11 του σχολικού βιβλίου .....	29
Κείμενο 4 τετραδίου εργασιών .....	30
3.1.2. Θεματική ενότητα: Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος.....	31
Κείμενο 1 σχολικού βιβλίου .....	31
Κείμενο 2 σχολικού βιβλίου .....	32
3.2. Από την περιγραφή στην ερμηνεία .....	33
3.2.1. Θεματική ενότητα: Κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα .....	33
Κείμενο 5 σχολικού βιβλίου .....	33

Κείμενο 10 σχολικού βιβλίου .....	34
Κείμενο 11 σχολικού βιβλίου .....	34
Κείμενο 4 τετραδίου εργασιών .....	35
3.2.2. Θεματική ενότητα: Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος.....	35
Κείμενο 1 σχολικού βιβλίου .....	35
Κείμενο 2 σχολικού βιβλίου .....	36
3.3. Ο λόγος ως πρακτική λόγου.....	36
3.3.1. Το κοινωνιοπολιτισμικό περικείμενο των υπό εξέταση κειμένων.....	36
3.3.2. Τα κείμενα ως μέρος του μακροκειμένου.....	38
3.4. Ο λόγος ως κοινωνική πρακτική.....	40
4. Διδακτική πρόταση .....	42
5. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	46

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

#### **ΤΕΚΜΗΡΙΑ**

## Εισαγωγή

Αντικείμενο στις παρούσες ερευνητικής εργασίας είναι τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Γ' Γυμνασίου και οι γλωσσικές αναπαραστάσεις που αυτά κατασκευάζουν σε σχέση με γλωσσικά ζητήματα και στάσεις για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, μελετώνται κείμενα της 2<sup>ης</sup> ενότητας του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου τα οποία έχουν ως θεματικό άξονα τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Τα κείμενα εξετάζονται σύμφωνα με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και γίνονται αντιληπτά ως φορείς ιδεολογικού περιεχομένου και αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Δεδομένης της στόχευσης των ανθολογημένων κειμένων στον προβληματισμό και τον ιδεολογικό εμπλουτισμό των μαθητών σε θέματα γλωσσικών φαινομένων και αντιλήψεων, η παρούσα εργασία αξιοποιώντας τα εργαλεία στις Κριτικής Ανάλυσης Λόγου επιχειρεί να ανιχνεύσει τους λόγους που εγγράφονται στη διδακτική ενότητα, οι οποίοι παραμένουν αδιαφανείς. Συγκεκριμένα, η εργασία επικεντρώνεται στην ανίχνευση των λόγων για τα φαινόμενα της γλωσσικής μεταβολής και της γλωσσικής υποχώρησης.

Η χρησιμότητα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough και της Συστημικής-Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday που αξιοποιούνται στην εργασία έγκειται στο γεγονός ότι αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τους λόγους και τις κοινωνικές πρακτικές που εγγράφονται στα σχολικά κείμενα και συμβάλλουν στην αποφυσικοποίηση και την κριτική προσέγγισή τους. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής πρότασης με κριτική προσέγγιση στα γλωσσικά φαινόμενα και στις γλωσσικές στάσεις βασισμένης στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.



## **1. Θεωρητικό μέρος**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας μετά από ένα εισαγωγικό κεφάλαιο για την ταυτόχρονη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου κατασκευής νοημάτων και γνωστικού αντικειμένου, περιγράφεται το θεσμικό πλαίσιο παραγωγής των σχολικών βιβλίων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων με τους στόχους και τις διδακτικές αρχές που ακολουθούν. Επίσης, παρουσιάζονται το βιβλίο και η υπό εξέταση διδακτική ενότητα με έμφαση στη δομή και τα προς διδασκαλία αντικείμενα. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται τα φαινόμενα της γλωσσικής αλλαγής και της γλωσσικής υποχώρησης-γλωσσικού θανάτου, όπως τα περιγράφει η σύγχρονη επιστήμη της Γλωσσολογίας. Σκοπός της παρουσίασης των παραπάνω είναι να διευκολύνει την αντίληψη και ερμηνεία των λόγων που αφορούν τα γλωσσικά φαινόμενα στα υπό εξέταση κείμενα σε σχέση με το περιεχόμενό τους, όπως αυτό επιχειρείται στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Τέλος, παρουσιάζεται ο κριτικός γραμματισμός ως θεωρητική βάση της διδακτικής πρότασης που περιγράφεται στο τέλος της εργασίας και συγκεκριμένα, το μοντέλο των πολυγραμματισμών.

### **1.1. Γλωσσικές αναπαραστάσεις και γλωσσική διδασκαλία**

Η γλώσσα αποτελεί το μέσο κατασκευής νοημάτων (Halliday, 1995), ενώ παράλληλα, είναι και αντικείμενο διδασκαλίας. Το γλωσσικό μάθημα είναι ίσως το μοναδικό μάθημα στη σχολική εκπαίδευση, του οποίου το αντικείμενο ο μαθητής ήδη γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό. Το παιδί πριν πάει στο σχολείο έχει αξιοποιήσει ασυνείδητα τη γλώσσα και τη γραμματική της για να οικοδομήσει τον κόσμο των ιδεών του (Δενδρινού, 1999). Σύμφωνα με τον Halliday (Δενδρινού, 1999) *τα νοήματα κατασκευάζονται από το σημειογενές σύστημα της γλώσσας και έχουν λειτουργική χροιά παράλληλα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η γλώσσα.*

Το παιδί πηγαίνοντας στο σχολείο και έχοντας ήδη γλωσσικές εμπειρίες και διαμορφωμένες γλωσσικές αντιλήψεις έρχεται σε επαφή με το σχολικό λόγο. Στο Δημοτικό διδάσκεται ένα νέο τρόπο επικοινωνίας, το γραπτό λόγο, μέσω του οποίου αντιμετωπίζει οπτικές αναπαραστάσεις και αφηρημένες κατηγορίες διευρύνοντας τις μορφές γνώσης και αναμορφώνοντας την προηγούμενη εμπειρία. Το παιδί μέσω του σχολικού λόγου αποκτά μια νέα αντίληψη του κόσμου. Στη συνέχεια η εμπειρία διευρύνεται πηγαίνοντας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπου διδάσκεται τον επιστημονικό λόγο (Halliday 1995). Ο σχολικός λόγος και κυρίως ο γραπτός μέσω της γενίκευσης, της αφαίρεσης, της ταξινόμησης, της απόκτησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων ανακατασκευάζει την προηγούμενη ανθρώπινη εμπειρία.

Στην ελληνική πραγματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας η εμπειρία των μαθητών διαμορφώνεται από το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο με τις αναπαραστάσεις του κόσμου που αυτό κατασκευάζει. Οι αντιλήψεις για τη γλώσσα και την εκμάθησή της καθορίζονται και από το κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας, τη ρυθμιστική αντίληψη για τη γραμματική, την αθροιστική λογική της διδακτέας ύλης και την τυποποίηση της έκθεσης ιδεών, στοιχεία που συγκροτούν τον παραδοσιακό λόγο στη γλωσσική διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2017). Μέσω του γλωσσικού μαθήματος οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα με ιδεολογικό υπόβαθρο που αναπαριστούν την πραγματικότητα μέσω γλωσσικών επιλογών και καλούνται να αναπαραστήσουν και οι ίδιοι την πραγματικότητα μέσω των δικών τους γλωσσικών επιλογών συχνά μιμούμενοι το σχολικό λόγο.

Τις τελευταίες δεκαετίες το γλωσσικό μάθημα στο ελληνικό σχολείο έχει επαναπροσδιοριστεί. Τα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (από το 2003 και εξής) προσεγγίζουν τη γλώσσα ως προς τη λειτουργική της διάσταση, αναγνωρίζουν τη σημασία των γλωσσικών ποικιλιών και εισάγουν έννοιες όπως η διαθεματικότητα και η διακειμενικότητα. Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών (2011), που η εφαρμογή του ήταν πιλοτική, θέτει ως στόχο τον κριτικό γραμματισμό και τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν ποικίλα αυθεντικά κειμενικά είδη, ενώ πολλές προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποιούν κείμενα μαζικής κουλτούρας. Οι παραπάνω αρχές, ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους, σε συνδυασμό με την μαθητοκεντρική τάση δίνουν μια κριτική διάσταση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και διευρύνουν την προέλευση

και την οπτική των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που προβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο με τη θεσμική του διάσταση.

## **1.2. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. του 2003**

Τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) δημιουργήθηκαν το 2003 (Φ.Ε.Κ. τ. Β΄, 303/13-03-03 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003) με βασικές αρχές τη διαθεματικότητα και την διεπιστημονικότητα. Συγκεκριμένα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ ο γενικός σκοπός του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας διατυπώνεται ως εξής: *να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.*

Επιπλέον και πιο ειδικά, σχετικά με την προσέγγιση των κειμένων και την ανταπόκριση των μαθητών στα θέματα που θίγονται σε αυτά, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαμορφώνονται άξονες που αφορούν την κατανόηση περιεχομένου, την αξιολόγηση επιχειρημάτων και την πραγματολογία των κειμένων, όπου ως στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) τίθενται *ο κριτικός έλεγχος επιχειρημάτων, ο εντοπισμός των προθέσεων των συνομιλητών, η πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων.* Στο Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της γλώσσας επιδιώκονται, εκτός από τους παραπάνω γενικούς σκοπούς, *να εκτιμήσουν (οι μαθητές) τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού και να κατανοήσουν, να αναγνωρίσουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων λαών στη νεοελληνική γλώσσα.*

Τέλος, ως προς τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 αξίζει σημειώσουμε τα εξής: τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. περιέγραψαν το πλαίσιο συγγραφής των διδακτικών βιβλίων Νεοελληνικής Γλώσσας που εισήχθησαν το 2006 και διδάσκονται μέχρι σήμερα. Τα

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2003 με τη διαθεματική προσέγγιση επανήλθαν το διδακτικό έτος 2020-2021 αντικαθιστώντας το «Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο» του 2011 που στηριζόταν στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και υλοποιήθηκε παράλληλα με το Ψηφιακό Σχολείο που με τα Ψηφιακά Σχολικά Βιβλία εμπλουτίζει τα διδακτικά βιβλία με επιπλέον κείμενα και δραστηριότητες.

### **1.3. Το σχολικά βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου**

Τα σχολικά βιβλία *Νεοελληνικής Γλώσσας* Γυμνασίου που διδάσκονται σήμερα δημιουργήθηκαν το 2006 σύμφωνα με τις υποδείξεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 και συνοδεύονται από τα *Τετράδια εργασιών* και τα αντίστοιχα *Βιβλία Εκπαιδευτικού*. Το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου που μελετάμε στην παρούσα εργασία συνέγραψε η ομάδα των Ε. Κατσάνου, Α. Μαγγανά, Α. Σκιά, και Β. Τσέλιου και περιλαμβάνει 8 ενότητες.

Η κάθε ενότητα έχει έναν θεματικό άξονα και χωρίζεται σε τέσσερα, πέντε ή έξι μέρη. Τα κείμενα έχουν σημαντική θέση σε κάθε ενότητα αφού μέσω αυτών προβάλλονται και τίθενται σε συζήτηση τα προς εξέταση θέματα, αλλά και εξετάζονται τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα με βάση την κειμενοκεντρική αντίληψη. Έτσι, τα κείμενα είναι διάσπαρτα σε όλα τα μέρη της κάθε ενότητας με το υπό εξέταση θέμα να υποστηρίζεται περισσότερο από το πρώτο μέρος που περιλαμβάνει τα *Εισαγωγικά Κείμενα*. Συμπληρωματικά υπάρχουν αρκετά κείμενα και στο τετράδιο εργασιών. Όλα τα κείμενα κάθε ενότητας και της αντίστοιχης του τετραδίου εργασιών έχουν κοινό θέμα ή ασχολούνται με διαφορετικές διαστάσεις του ίδιου θέματος.

### **1.4. Το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου**

Το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου περιλαμβάνει οκτώ ενότητες που θίγουν θέματα κοινωνικού και πολιτικού προβληματισμού μέσα από δραστηριότητες και κείμενα που

ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη και γένη λόγου. Τα κείμενα είναι αυθεντικά, παρατίθενται ακέραια ή ως αποσπάσματα ευρύτερων κειμένων, ενώ λίγα είναι διασκευασμένα. Οι συγγραφείς επέλεξαν τα κείμενα των ενοτήτων υπακούοντας στις οδηγίες και τις προδιαγραφές που συνοδεύουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και λαμβάνοντας υπόψη τους τους παρακάτω παράγοντες, όπως γράφουν οι ίδιοι στο *Βιβλίο Καθηγητή*: τη σχέση τους με το θεματικό άξονα της ενότητας, το φάσμα των κειμενικών ειδών και επιπέδων λόγου, την καταλληλότητά τους για την περιγραφή των γραμματικών φαινομένων, την αντιληπτική ικανότητα της ηλικιακής ομάδας των μαθητών και, τέλος, τη δυνατότητα που παρέχουν να θέτουν ερωτήματα, να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να παίρνουν μέρος στο διάλογο για τα θέματα που θίγουν, καθώς τα κείμενα χαρακτηρίζονται «εμποτισμένα από ιδεολογίες» (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, Τσέλιου, χ.χ).

## 1.5. Η 2<sup>η</sup> διδακτική ενότητα

Η δεύτερη ενότητα του βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου». Περιλαμβάνει 11 κείμενα- 4 από αυτά στο Α΄ μέρος- στα οποία θίγονται τα επιμέρους θέματα: ο θάνατος των γλωσσών, η φθορά της γλώσσας, γλωσσική ηγεμονία, γλωσσική ποικιλία, πολυσημία. Παράλληλα, το συντακτικό φαινόμενο που εξετάζεται στο Β΄ μέρος είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις και συγκεκριμένα, η διάκριση επιρρηματικών και ονοματικών προτάσεων και ο ρόλος των βουλητικών, ειδικών και ενδοιαστικών προτάσεων. Στο Γ΄ μέρος εξετάζεται η πολυσημία της λέξης. Στο Δ΄ μέρος οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε κείμενα, να εντοπίσουν τις θέσεις των συγγραφέων και την τεκμηρίωσή τους και να διατυπώσουν δικές τους αιτιολογημένες κρίσεις. Το τελευταίο Ε΄ μέρος περιλαμβάνει δραστηριότητες παραγωγής λόγου.

## 1.6. Γλωσσική αλλαγή

Το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής είναι διαρκές και αναπόφευκτο και δεν συνδέεται με την πρόοδο ή την παρακμή της γλώσσας (Aitchison, 1994). Σύμφωνα με τις παραδοχές της ιστορικής γλωσσολογίας όλες οι ζωντανές γλώσσες αλλάζουν, ενώ η θεωρία του δομισμού του Saussure αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα που διαρκώς ανανεώνεται και το έργο της γλωσσολογίας επικεντρώνεται στην παρατήρηση και την περιγραφή της σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Συγκεκριμένα, ο Ferdinand de Saussure στο έργο του *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (1979) υποστηρίζει ότι αμετάβλητη γλώσσα δεν υπάρχει και πως ανεξάρτητα από το ρυθμό της αλλαγής κάθε γλώσσα παρασύρεται αδιάκοπα από το ρεύμα που μεταβάλλει όλες τις γλώσσες.

Η γλωσσική αλλαγή προκαλείται από τη χρήση της γλώσσας. Καθώς οι γενιές των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας διαδέχονται η μία την άλλη, οι γλώσσες αλλάζουν ανταποκρινόμενες στις κοινωνικές αλλαγές και τις νέες επικοινωνιακές ανάγκες που ανακύπτουν. Σε όλες τις γλώσσες γεννιούνται νέα σημαινόμενα, που απαιτούν τη δημιουργία νέων σημαινόντων (Φραγκουδάκη, 1987: 76-77). Μια ζωντανή γλώσσα διατηρεί την αυτάρκεια και την αυτονομία της σε λεξιλογικό επίπεδο κυρίως μέσω της διαδικασίας του γλωσσικού δανεισμού.

## 1.7. Ο γλωσσικός δανεισμός

### 1.7.1. Ο γλωσσικός δανεισμός ως ανανέωση λεξιλογίου

Ένας τρόπος ανανέωσης του λεξιλογίου μιας γλώσσας είναι ο γλωσσικός δανεισμός. Το φαινόμενο του δανεισμού είναι φυσικό και αναπόδραστο, αποδεικνύει ότι μια γλώσσα είναι ζωντανή, αφού προϋπόθεση για το δανεισμό είναι τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας που τη χρησιμοποιούν να έρχονται σε επαφή με άλλες γλώσσες και να αξιοποιούν αυτή τη διεπίδραση για να καλύψουν δημιουργικά και με επάρκεια τις διαρκώς ανανεούμενες επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Παρατηρώντας το φαινόμενο του δανεισμού ιστορικά διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει γλώσσα που να μην έχει επηρεαστεί από άλλες. Ακόμα και οι γλώσσες σημαντικών πολιτισμών ανανέωσαν το λεξιλόγιό τους μέσω του δανεισμού, όπως η αρχαία ελληνική, η λατινική η αγγλική και η γαλλική. Η νεοελληνική γλώσσα δανείζεται στοιχεία, και κυρίως λεξιλόγιο από τη γαλλική και την αγγλοαμερικανική (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996). Ειδικότερα η καθιέρωση της παγκοσμιοποιημένης κουλτούρας και η αύξηση της ψηφιακής επικοινωνίας όπου κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα έχουν ως αποτέλεσμα το διαρκή δανεισμό από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, δεν είναι μόνο η ελληνική που δανείζεται από την αγγλική, αλλά όλες οι γλώσσες, γεγονός που αποτελεί απόρροια της πολιτικής και οικονομικής ηγεμονίας των Η.Π.Α. στην εποχή μας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, ο δανεισμός από μια ξένη γλώσσα σε μια άλλη ονομάζεται *εξωτερικός* δανεισμός και μπορεί να πάρει δύο μορφές. Ο *λαϊκός δανεισμός* αφορά λέξεις που μεταφέρουν τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα των ομιλητών μέσω του προφορικού λόγου και οι οποίες συχνά προσαρμόζονται φωνολογικά και μορφολογικά στα δεδομένα της γλώσσας που δανείζεται (π.χ. βαπόρι < ιταλικό varore). Ο *λόγιος δανεισμός* αφορά λέξεις που μεταφέρονται στη γλώσσα από μερίδα μορφωμένων και προσαρμόζονται πιο δύσκολα (π.χ. γκαλερί < γαλλικό gallerie) (Παπαναστασίου, 2001). Τέλος, τα δάνεια με βάση τη φωνητική τους υπόσταση χαρακτηρίζονται *άμεσα* όταν προδίδουν την ξενική τους προέλευση και *μεταφραστικά* όταν χρησιμοποιούνται υπαρκτά γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας που δανείζεται για να αποδοθεί το περιεχόμενο μια ξένης λέξης (Παπαναστασίου, 2001).

### 1.7.2. Ο δανεισμός ως απειλή για τη γλώσσα

Παρά το γεγονός ότι ο γλωσσικός δανεισμός θεωρείται από την επιστήμη της γλωσσολογίας φυσιολογικό φαινόμενο που δεν αποδεικνύει την αδυναμία μιας γλώσσας, αλλά είναι συνέπεια εξωγλωσσικών κυρίως παραγόντων, συχνά αντιμετωπίζεται ως απειλή για τη γλώσσα που δανείζεται. Έτσι, σε κείμενα κυρίως που απευθύνονται στο ευρύ κοινό αναπτύσσεται κινδυνολογική ρητορική που παρουσιάζει το γλωσσικό δανεισμό ως *γλωσσική φθορά, εισβολή, υποδούλωση, αφελληνισμό* της



ελληνικής γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996). Οι φόβοι δε που διατυπώνονται δεν αφορούν μόνο τη γλώσσα, αλλά καθώς στα σύγχρονα εθνικά κράτη η γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο συνοχής, οι δυσοίονες προβλέψεις συνδέουν τη γλωσσική εξέλιξη με την παρακμή και την αλλοίωσή της και εν συνεχεία με την απώλεια της εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, 1987: 77).

Η νέα ελληνική γλώσσα σήμερα δανείζεται από την αγγλική, όπως και όλες οι γλώσσες ενισχύοντας την αυτάρκεια και την αυτονομία του λεξιλογίου της, γεγονός που συχνά εκλαμβάνεται ως αδυναμία ή κάποιου είδους ασθένεια που πρέπει να θεραπευτεί. Παρατηρούμε ότι τα γλωσσικά δάνεια που ενοχλούν περισσότερο και για τα οποία καταβάλλεται προσπάθεια να αποβληθούν ή να αντικατασταθούν με μεταφραστικά είναι κυρίως τα άμεσα που προδίδουν την ξενική καταγωγή τους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996). Αντιθέτως, τα μεταφραστικά ή τα δάνεια που έχουν προσαρμοστεί στους μορφολογικούς και φωνολογικούς κανόνες της ελληνικής γίνονται αποδεκτά ή περνούν απαρατήρητα.

## **1.8. Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος**

*Η γλωσσική συρρίκνωση αναφέρεται στις απώλειες και τους περιορισμούς χρήσης που υφίσταται μια γλώσσα ή διάλεκτος ως αποτέλεσμα της επαφής της με άλλες γλώσσες ή διαλέκτους (Τσιτσιπής, χ.χ.). Από τη γλωσσική επαφή η γλώσσα που υπερισχύει είναι η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας.*

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν χώρες-πρώην αποικίες, όπου αποικιακές δυνάμεις επέβαλαν τις γλώσσες τους ως κυρίαρχες μαζί με τους θεσμούς και την εξουσία τους και οι τοπικές γλώσσες απειλήθηκαν και υποχώρησαν. Σε αυτές τις περιπτώσεις η κυρίαρχη γλώσσα συνδέεται με το κοινωνικό κύρος, την επίσημη επικοινωνία και τις προοπτικές προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης, οπότε η εθνοτική γλώσσα δέχεται πιέσεις και υποχωρεί καθώς τις λειτουργίες της αναλαμβάνει η κυρίαρχη γλώσσα, οι τομείς χρήσης της περιορίζονται και μειώνεται σταδιακά η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών της (Holmes, 2016:86).



Οι σημαντικότεροι, επομένως, παράγοντες της γλωσσικής υποχώρησης είναι πολιτικοί και οικονομικοί. Παράλληλα, η γλωσσική υποχώρηση επισπεύδεται όταν η κοινότητα δε φροντίζει να διατηρήσει την εθνοτική γλώσσα είτε γιατί δε θεωρεί ότι χρειάζεται είτε γιατί δεν αντιλαμβάνεται εγκαίρως την απειλή ή όταν οι ομιλητές την εγκαταλείπουν υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας, η κατάκτηση της οποίας αποτελεί γι' αυτούς προϋπόθεση επιτυχίας ή επιβίωσης. Αντιθέτως, η γλωσσική υποχώρηση συντελείται με πιο αργούς ρυθμούς ή αποφεύγεται όταν η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σημαντικό εθνικό σύμβολο από την κοινότητα ή έχει διεθνές κύρος (Holmes, 2016:92).

Η απώλεια μιας γλώσσας είναι συνήθως μια διαδικασίας σταδιακή που ακολουθεί τα στάδια της γλωσσικής υποχώρησης: η λειτουργία της αντικαθίσταται από την κυρίαρχη γλώσσα, η ικανότητα των ομιλητών περιορίζεται και το πλήθος τους συρρικνώνεται με αποτέλεσμα η γλώσσα να μη χρησιμοποιείται συστηματικά. Ο γλωσσικός θάνατος συντελείται όταν πεθάνουν όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας (Holmes, 2016:86).

Τέλος, σημειώνουμε ότι τα φαινόμενα της γλωσσικής υποχώρησης-συρρίκνωσης και του γλωσσικού θανάτου με την επακόλουθη γλωσσική μετατόπιση σε άλλη γλώσσα συντελούνται σε πολύγλωσσες ή δίγλωσσες κοινότητες μέσω της γλωσσικής επαφής ή όταν σε μια εθνική κοινότητα μιλάει τη γλώσσα της μια μειοψηφία (Holmes, 2016). Αν και τα συμπτώματα της γλωσσικής υποχώρησης συχνά μοιάζουν με αυτά της γλωσσικής μεταβολής (απώλεια μορφοσυντακτικού μηχανισμού, περιορισμός λεξιλογίου, κ.α.) δεν υφίσταται ο κίνδυνος υποχώρησης ή απώλειας σε όλες τις γλώσσες που μεταβάλλονται (Τσιτσιπής, χ.χ.). Επομένως, η γλωσσική μεταβολή δεν ταυτίζεται με την υποχώρηση ή το θάνατο μιας γλώσσας.

## 1.9. Κριτικός γραμματισμός - Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Ο γραμματισμός (*literacy*) τις τελευταίες δεκαετίες και όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει λάβει νέο και ευρύτερο περιεχόμενο. Δε σημαίνει πλέον μόνο την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, αλλά και την ικανότητα ερμηνείας και κριτικής αντιμετώπισης των κειμένων, καθώς και την

ικανότητα παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών απαραίτητων για τη λειτουργία του ατόμου στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής και των αναγκών της (Φτερνιάτη, 2010).

Η ανάγκη του κριτικού γραμματισμού επηρέασε και τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις διδακτικές μεθόδους που προσανατολίστηκαν στο στόχο της αναγνώρισης των κοινωνικών πρακτικών που κατασκευάζουν τα κείμενα και την κοινωνικοπολιτισμική τους πραγματικότητα. Ακόμα, το κειμενικό είδος τοποθετείται στο επίκεντρο, καθώς διαμορφώνεται από την εκάστοτε πραγματικότητα. Επομένως, η διδακτική διαδικασία έχει χαρακτήρα κοινωνικό, οι επιμέρους στόχοι της επανακαθορίζονται υπαγορευόμενοι από τις λειτουργικές ανάγκες που επιβάλλουν οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Μια προέκταση της παιδαγωγικής του γραμματισμού αποτελεί η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies). Η έννοια των πολυγραμματισμών, όπως διατυπώθηκε από το New London Group το 1994, καταδεικνύει την ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων της τεχνολογικά εξελιγμένης και πολυποικίλης σύγχρονης πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, η διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στους πολυγραμματισμούς επιδιώκει να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται εξίσου στους διαφορετικούς κόσμους της κοινωνικής πραγματικότητας με βάση διαφορετικά κείμενα και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Φτερνιάτη, 2010). Αξιοποιείται η γλωσσική ποικιλότητα, μελετώνται κείμενα τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, ενώ οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και ο καθημερινός λόγος γενικά καθίστανται αντικείμενα γλωσσικής διδασκαλίας. (Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία εξασφαλίζεται με την εφαρμογή του *Σχεδίου*. Το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης του υλικού μελέτης, ερμηνείας, σύνθεσης και δημιουργίας κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του σχεδίου πραγματώνεται μέσω τεσσάρων φάσεων (Kalantzis & Cope, 1997):

- Τοποθετημένη πρακτική: συλλέγονται και αξιοποιούνται προς μελέτη ποικίλα κείμενα από τις εμπειρίες των μαθητών, τον καθημερινό τους λόγο.

- **Ανοιχτή διδασκαλία:** μελετάται συστηματικά και κατανοείται η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών των κειμένων ενταγμένων στο κοινωνικοπολιτισμικό με τη χρήση της απαραίτητης μεταγλώσσας.
- **Κριτική πλαισίωση:** ερμηνεύεται κριτικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των κειμένων με την προϋπόθεση της αποστασιοποίησης των μαθητών από το αντικείμενο μελέτης τους.
- **Μετασηματισμένη πρακτική:** σχεδιάζεται και πραγματοποιείται η κατασκευή νοήματος με την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου και η μεταφορά του παραγόμενου κειμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό-κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, διαφορετικό ή ανάλογο των αρχικών κειμένων (Φτερνιάτη, 2010, Cope & Kalantzis, 2001).

## **2. Μεθοδολογία**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας περιγράφονται η Κριτική Ανάλυση Λόγου και συγκεκριμένα η προσέγγιση του Fairclough και η Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday ως μεθοδολογικά εργαλεία της εργασίας. Η αξιοποίηση αυτής της μεθόδου θεωρήθηκε χρήσιμη για το αντικείμενο της εργασίας γιατί αντιμετωπίζει το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής ιδεολογιών και τη γλώσσα ως φαινόμενο κοινωνικό. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω μεθοδολογικά εργαλεία τα κείμενα που μελετάμε περιγράφονται και ερμηνεύονται συστηματικά με σκοπό την αποφυσικοποίηση των ιδεολογιών και στάσεων για τη γλώσσα που αυτά αναπαριστούν. Στο τέλος αυτού του μέρους εξηγείται πώς ακριβώς εφαρμόζεται η μέθοδος καθώς και ποια κείμενα αναλύονται.

### **2.1. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου**

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα εγχείρημα στο πλαίσιο της αντίληψης της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου που σαν κύριο στόχο θέτει τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους αναπαρίστανται, αναπαράγονται και αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αντιλήψεις, οι ιδεολογίες και οι σχέσεις εξουσίας μέσω των κειμένων (Στάμου, 2014:151).

Η ΚΑΛ εκκινεί από την αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου με την έννοια ότι η επικοινωνία μέσω της γλώσσας δεν είναι ουδέτερη, αλλά παράγει νοήματα με κοινωνικό και ιδεολογικό πρόσημο (Στάμου, 2014). Η σχέση γλώσσας-κειμένου και ιδεολογίας βρίσκονται στο επίκεντρο της μελέτης της ΚΑΛ, καθώς κάθε κείμενο γίνεται αντιληπτό ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, ενώ παράλληλα συμμετέχει στη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας αναπαράγοντας ή αμφισβητώντας τις (Μπονίδης, 2004: 143-144). Έτσι, τα κείμενα δε συνδέονται τόσο με τους συγγραφείς ή τους ομιλητές και τις ιδιότητές τους, όσο κυρίως με τις ευρύτερες

ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες στις οποίες διαμορφώθηκαν και παρήχθησαν (Στάμου, 2014:150).

Πιο συγκεκριμένα, η ΚΑΛ αντιλαμβάνεται το λόγο (discourse) ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής που συμβάλλει στην οικοδόμηση και αναπαράσταση συστημάτων γνώσεων, πεποιθήσεων και ιδεολογιών (Fairclough, 1995: 45). Παράλληλα, ο λόγος διαμορφώνεται από όλα τα παραπάνω, καθώς δεν αποτελεί φαινόμενο ατομικό, αλλά καθορίζεται από ευρύτερες και διαρκέστερες πολιτισμικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες. Λόγος και κοινωνία αποκτούν μια σχέση διαλεκτική, μια σχέση αλληλεπίδρασης. Ο λόγος, λοιπόν, εμφανίζεται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας αναπαράγοντας ιδεολογικά πρότυπα, σχέσεις εξουσίας και ανισότητες, παγιώνοντας, διαιωνίζοντας ή αμφισβητώντας και αλλάζοντας τη θέση τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μπονίδης, 2004, Μητσκοπούλου, 2001).

Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαλεκτική διαδικασία γλώσσας-κοινωνίας διαδραματίζει η γλωσσική χρήση. Η γλώσσα νοηματοδοτεί το ιδεολογικό περιεχόμενο έχοντας την ικανότητα να φυσικοποιεί ιδεολογίες εξασφαλίζοντας έτσι τη διαρκή και σταθερή αποδοχή τους και μετατροπή τους σε «κοινή λογική» (Μπονίδης, 2004). Η φυσικοποίηση αυτή συμβαίνει μέσω του λόγου με τρόπο μη εμφανή, αλλά έμμεσο, εμπριέχει την προϋπάρχουσα γνώση και διαμορφώνει την καινούργια. Η ΚΑΛ ως ερευνητική μέθοδος έρχεται να ανιχνεύσει τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται η γλώσσα και παράγει κείμενα με φυσικοποιημένες ιδεολογικές αναπαραστάσεις και να ερμηνεύσει τη διαλεκτική σχέση της με το περιεχόμενο (Μπονίδης, 2004).

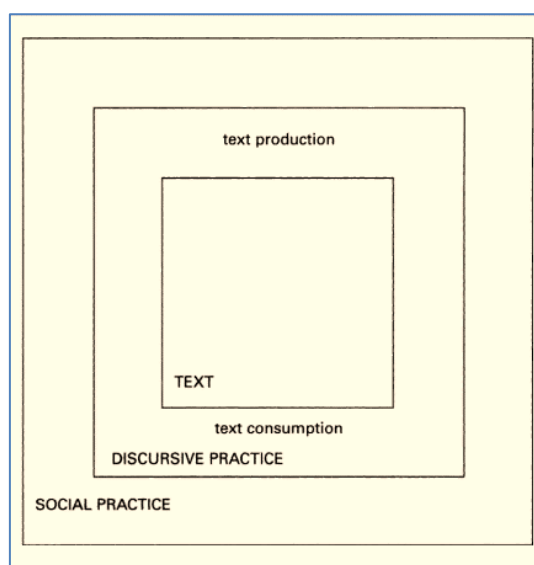
Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ως κείμενα προϊόντα της παραπάνω διαλεκτικής διαδικασίας· παράγονται δε και διακινούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας του επίσημου σχολικού θεσμού. Το περιεχόμενό τους δεν προσεγγίζεται τόσο ως προσωπική επιλογή των συγγραφέων τους, αλλά εγγράφει φυσικοποιημένες ιδεολογικές αναπαραστάσεις, τις παγιώνει και τις διαιωνίζει. Ο ρόλος τους δε στην κοινωνικοποίηση και την απόκτηση και εμπέδωση γνώσεων για τους μαθητές είναι καθοριστικός. Η ΚΑΛ αξιοποιώντας και στοιχεία της Κριτικής Γλωσσολογίας αναλύει

τα σχολικά βιβλία ως προϊόντα κοινωνικών διεργασιών αποκαλύπτοντας τις ιδεολογίες και τις σχέσεις εξουσίας που αναπαριστούν (Μπονίδης, 2004: 144).

Στην παρούσα εργασία η ανάλυση των σχολικών βιβλίων θα γίνει σύμφωνα με το παράδειγμα Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του N Fairclough σε συνδυασμό με τη Συστημική-Λειτουργική Γραμματική του Halliday.

## 2.2. Η προσέγγιση του Fairclough

Η προσέγγιση του Fairclough επιχειρεί μια ανάλυση λόγου σε τρία επίπεδα σε μια προσπάθεια να συνδεθούν το επίπεδο του κειμένου με αυτό των κοινωνικών πρακτικών μέσω των πρακτικών λόγου (εικόνα 1).



Εικόνα 1 Τα τρία επίπεδα ανάλυσης του Fairclough

(πηγή: Phillips & Jorgensen, 2009: 68)

Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough μπορεί να περιγραφεί ως εξής: στο πρώτο επίπεδο αναλύεται ο λόγος ως κείμενο (text). Πρόκειται για περιγραφή του κειμένου και των γλωσσικών στοιχείων του, όπως οι λεξιλογικές

σημασίες, η δομή του κειμένου και η νοηματοδότηση μέσω της γραμματικής του κειμένου (περιγραφική ανάλυση). Σε αυτό το επίπεδο αξιοποιείται η συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday που παρουσιάζεται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα.

Ο λόγος σε δεύτερο επίπεδο αναλύεται ως πρακτική λόγου (*discursive practice*) (ερμηνευτική ανάλυση). Η ανάλυση εστιάζει στο περιβάλλον διαμόρφωσης και διάχυσης του κειμένου, δηλαδή στην καθεαυτή λειτουργία του ως λόγου. Στο επίκεντρο τοποθετείται το περικείμενο, μια έννοια με μεγάλο εύρος που εκτείνεται από την επικοινωνιακή περίσταση και το άμεσο συγκείμενο έως τις ευρύτερες κοινωνιοπολιτισμικές συνθήκες υπό τις οποίες διαμορφώνονται δίκτυα αλληλεπιδρώντων κειμένων ως γλωσσικά γεγονότα. Γι' αυτό, βασική παράμετρος της ανάλυσης είναι η έννοια της διακειμενικότητας. Η έννοια της διακειμενικότητας εξετάζεται ως συνομιλία όχι μόνο με άλλα κείμενα που έχουν χρονική απόσταση, αλλά και με ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις αποκαλύπτοντας τις σχέσεις μεταξύ των λόγων, που με τη σειρά τους διακρίνονται σε λόγους (*discourses*), ύφη (*styles*) και κειμενικά είδη (*genres*) (Στάμου, 2014: 166). Οι λόγοι αποτυπώνουν τις ιδέες και τις αξίες μιας κοινωνικής πρακτικής, τα ύφη αναφέρονται σε κοινωνικούς ρόλους, σχέσεις και ισορροπίες μεταξύ ομιλητών, που αποτυπώνονται στη γλωσσική χρήση, και τέλος, τα κειμενικά είδη, που είναι δομημένοι τύποι κειμένων που υπηρετούν συγκεκριμένες λειτουργίες και σκοπούς στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πρακτικής (Στάμου, 2014).

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο (*social practice*), η ανάλυση του Fairclough επικεντρώνεται στη σύνδεση των πρακτικών του λόγου με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές που οικοδομούν κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογίες ως πραγματικότητα (Μπονίδης, 2004).

### **2.3. Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday**

Για το πρώτο επίπεδο της κριτικής ανάλυσης του Fairclough αξιοποιείται η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday ως μεθοδολογικό εργαλείο. Η γλώσσα για τον Halliday έχει χαρακτήρα κοινωνικό και γίνεται αντιληπτή ως πόρος κατασκευής νοημάτων (Στάμου, 2014). Συγκεκριμένα, τα νοήματα πραγματώνονται μέσω λέξεων



και οι λέξεις με τη σειρά τους μέσω ηχητικών ή γραφηματικών συμβόλων. Η σχέση λέξεων και σημασιών δεν είναι τυχαία αλλά συστηματική αφού κάθε λέξη αποτυπώνει διαφορετική σημασία. Επίσης, η προσέγγιση του Halliday είναι και λειτουργική γιατί κάθε γλωσσικό στοιχείο ερμηνεύεται ως προς τη λειτουργία του στο σύνολο του γλωσσικού συστήματος. Από τα παραπάνω προκύπτει η αντίληψη για τη γραμματική του Halliday ως μια γραμματική λεξικογραμματικών επιλογών που πραγματώνουν διαφορετικά νοήματα. Η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που διαμορφώνεται από την κοινωνική πραγματικότητα και επιδρά στη διαμόρφωσή της (Λύκου, 2000).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Halliday (1994) κατά τη γλωσσική χρήση στο κείμενο εγγράφονται τρεις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας. Η πρώτη λειτουργία εκφράζει την εμπειρία του ομιλητή για τον κόσμο, μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας (*ideational function, αναπαραστατική λειτουργία*). Η δεύτερη λειτουργία αφορά την διεπίδραση των ομιλητών κατά την επικοινωνιακή περίσταση και τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται ανάλογα με τους ρόλους που υιοθετούνται (*interpersonal function, διαπροσωπική λειτουργία*). Η τρίτη λειτουργία, η *κειμενική (textual function)*, σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας κατά τη γλωσσική επικοινωνία μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου (Λύκου, 2000, Στάμου, 2014). Οι λειτουργίες αυτές πραγματώνονται μέσω συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών (εικόνα 2).

Συγκεκριμένα, η αναπαραστατική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της *μεταβιβαστικότητας (transitivity)*. Η *μεταβιβαστικότητα* αφορά τις γλωσσικές επιλογές μέσω των οποίων οι χρήστες ερμηνεύουν και αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα και ορίζεται με κριτήρια αιτιότητας. Οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ γλώσσας και πραγματικότητας αποκωδικοποιούνται με τον καθορισμό των *διαδικασιών, των συμμετεχόντων και των περιστάσεων*. Οι *διαδικασίες (processes)*, δηλαδή οι πράξεις, πραγματώνονται λεξικογραμματικά με ρήματα και ουσιαστικά, οι *συμμετέχοντες (participants)* με ουσιαστικά, ενώ οι *περιστάσεις (circumstances)* με επιρρηματικές φράσεις (Λύκου, 2000). Συγκεκριμένα, οι *διαδικασίες* διακρίνονται ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο των ρημάτων που τις αναπαριστούν σε *υλικές, νοητικές και συσχετιστικές*. Οι *υλικές διαδικασίες (material)* αναφέρονται σε ενέργειες, τις οποίες οι *συμμετέχοντες* ως δράστες (*actor*) πραγματοποιούν ή αποδέχονται και οι οποίες επιφέρουν αλλαγές. Οι *νοητικές διαδικασίες (mental)* είναι εσωτερικές και



διακρίνονται με τη σειρά τους σε γνωσιακές, αντιληπτικές και συναισθηματικές αναπαριστώντας τον τρόπο που οι συμμετέχοντες (*senser*) αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα (*phenomenon*). Οι συσχετιστικές διαδικασίες (*relational*) είτε αποδίδουν γνωρίσματα (*attribute*) και είναι κατηγορικές (*attributive*) είτε ταυτοποιούν αποδίδοντας μια αξία και είναι ταυτοποιητικές (*identifying*) (Στάμου, 2014:173-174). Συχνή είναι η ονοματοποίηση, που ως μηχανισμός γραμματικής μεταφοράς αναπαριστά τις διαδικασίες ως πράγματα (*things*) αναδιατυπώνοντας τις λογικές σχέσεις συμμετεχόντων και περιστάσεων με παράλειψη ή προσθήκη πληροφοριών επιτυγχάνοντας τη λεξική πυκνότητα και το ύφος κύρους που ταιριάζει στο γραπτό και επιστημονικό λόγο (Halliday & Matthiessen, 2014: 239, 250, 657). Τέλος, οι συμμετέχοντες συνδέονται με τις διαδικασίες και μπορεί να είναι οντότητες ή αντικείμενα που τις πραγματοποιούν ή τις αποδέχονται, ενώ οι περιστάσεις συνδέονται με τις συνθήκες πραγματοποίησης των διαδικασιών (Στάμου, 2014).

Οι λεξικογραμματικές γλωσσικές επιλογές που ορίζουν τη σχέση μας με τους άλλους ή τη στάση μας απέναντί τους περιλαμβάνονται στην *διαπροσωπική λειτουργία* και συγκεκριμένα στο σύστημα της *διάθεσης*. Το σύστημα της διάθεσης περιλαμβάνει τις *γλωσσικές πράξεις* (*speech act*) που επιτελούνται κατά τη γλωσσική επικοινωνία και εγγράφονται με την επιλογή των εγκλίσεων και των επιτελεστικών ρημάτων (Στάμου, 2011). Οι πιο σημαντικές κατηγορίες γλωσσικών πράξεων είναι οι *κατευθυντικές*, που αποτελούν απόπειρα του ομιλητή να ωθήσει το συνομιλητή να κάνει κάτι, οι *εκφραστικές* που εκφράζουν την ψυχολογική κατάσταση του ομιλητή και οι *διακηρυκτικές* στις οποίες ο ομιλητής προκαλεί μια κατάσταση διακηρύσσοντας την ύπαρξή της (Κανάκης, 2014:61-63).

Επίσης, στη διάθεση εμπεριέχεται η *τροπικότητα* (*modality*), που εκφράζει τη στάση του παραγωγού του κειμένου και δηλώνει τη βεβαιότητα, την πιθανότητα ή την υποχρέωση, την επιθυμία και την προσωπική εκτίμηση γι' αυτό που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης (Halliday & Matthiessen, 2014, 139-144). Η επιστημική τροπικότητα εκφράζει το βαθμό πιθανότητας (*probability*) ή συχνότητας (*usuality*) και εκφέρεται με επιρρήματα (π.χ. πιθανώς, ενδεχομένως, μάλλον, βέβαια, σπάνια), με ρήματα σε απλή οριστική ή με τα τροπικά ρήματα: πρέπει, μπορεί. Η δεοντική τροπικότητα εκφράζει το βαθμό υποχρέωσης (*obligation*) ή προδιάθεσης (*inclination*) και εκφέρεται με επιρρήματα (π.χ. οπωσδήποτε, μάλλον), και με ρήματα όπως: πρέπει,

οφείλει (Halliday & Matthiessen, 2014, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2012, 126-129).

Η *αξιολόγηση*, που συνδέεται με την κατασκευή ενός κοινωνικού ρόλου του παραγωγού του κειμένου, που εκφράζεται με συναισθήματα, κρίσεις, σχόλια αποδίδεται με γλωσσικά στοιχεία όπως επίθετα, επιρρηματικές εκφράσεις και συναισθηματικό λεξιλόγιο (Στάμου, 2011).

Τέλος, η διαπροσωπική λειτουργία οικοδομείται και με τη *δείξη προσώπου* (*deixis*) που αφορά όλες τις αναφορές που γίνονται στον πομπό και το δέκτη του γλωσσικού μηνύματος, έχει να κάνει με τους ρόλους τους στην επικοινωνιακή κατάσταση και τις στάσεις του απέναντι στα φαινόμενα και περιλαμβάνει το πρόσωπο και τον αριθμό των αντωνυμιών και των ρημάτων (Μπέλλα, 2001, Στάμου, 2011). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της περιεκτικής και μη περιεκτικής προσωπικής δείξης που αφορά κυρίως το α' πληθυντικό πρόσωπο και δηλώνει αντίστοιχα τη συμπερίληψη ή μη του συνομιλητή από τον πομπό. Σημαντικές για τις στάσεις των συμμετεχόντων είναι οι συνδηλώσεις του ψευδοπεριεκτικού α' πληθυντικού. Η χρήση του αντιμετωπίζει πομπό και συμμετέχοντες συμβολικά ως ένα ενιαίο «εμείς» μετριάζοντας την απόσταση μεταξύ τους, συχνά σε περιπτώσεις που σχέση μεταξύ τους είναι ασύμμετρη (Μπέλλα, 2014: 243). Αντίθετα, ο ρόλος του συνομιλητή μειώνεται και η απόσταση από τον πομπό μεγαλώνει με τη χρήση της απρόσωπης σύνταξης, κυρίως σε κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις (Μπέλλα, 2014: 243)

Τέλος, η κειμενική λειτουργία (*textual function*) περιλαμβάνει την επιλογή οργάνωσης των πληροφοριών μέσα στην πρόταση. Η διάταξη *θέματος-ρήματος*, όπου το θέμα είναι το κέντρο του σημασιολογικού περιεχομένου και το ρήμα είναι ο σχολιασμός του θέματος διευθετούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να προτάσσονται οι πληροφορίες που επιλέγει ο ομιλητής με κριτήρια τη σπουδαιότητα ή την παλαιότητά τους. Η δυναμική αυτή του ομιλητή του επιτρέπει να ορίζει τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών. Στην ελληνική γλώσσα ωστόσο, που παρουσιάζει ευελιξία στη σειρά των όρων της πρότασης, το σύστημα θέματος-ρήματος είναι δύσκολο να ερμηνευτεί (Χατζησαββίδης, Χατζησαββίδου, χ.χ., 112).



Εικόνα 2: Σχέση σημασιολογικού και λεξικογραμματικού επιπέδου

στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday

(πηγή: Λύκου, 2000:67)

## 2.4. Η επιλογή των κειμένων. Η εφαρμογή της μεθόδου

Τα κείμενα που αναλύονται στην παρούσα εργασία έχουν επιλεγεί με κριτήριο το θέμα και το είδος τους. Όπως αναφέρεται στο 1.5. η 2<sup>η</sup> διδακτική ενότητα του βιβλίου έχει ως θεματικό άξονα τη γλώσσα με επιμέρους θέματα τη σχέση γλώσσας και πολιτισμού, το γλωσσικό θάνατο, τη γλωσσική αλλαγή και το δανεισμό, την πολυσημία, τη διγλωσσία. Από τα κείμενα της ενότητας αναλύθηκαν όσα έχουν θέμα σχετικό με τη γλωσσική αλλαγή και το γλωσσικό θάνατο, καθώς ο σκοπός της εργασίας είναι η ανίχνευση λόγων και πρακτικών σε σχέση με τα παραπάνω γλωσσικά φαινόμενα στο σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα κείμενα 5, 10 και 11 του σχολικού βιβλίου ενταγμένα στη θεματική ενότητα «Γλωσσική αλλαγή». Στην ίδια ενότητα αναλύεται και το κείμενο 4 του τετραδίου εργασιών που καταπιάνεται με το ίδιο θέμα και συχνά αξιοποιείται στη γλωσσική διδασκαλία. Στη δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος» αναλύονται τα κείμενα 1 και 2 του

σχολικού βιβλίου. Δεν αναλύθηκαν πολυτροπικά και αφηγηματικά κείμενα που θα απαιτούσαν άλλα μεθοδολογικά εργαλεία.

Η μεθοδολογία που περιγράφεται στα 2.2 και 2.3. εφαρμόζεται ως εξής: στο κεφάλαιο 3.1. η γλώσσα των κειμένων περιγράφεται ως προς την αναπαραστατική λειτουργία της· εντοπίζονται οντότητες, διαδικασίες και περιστάσεις. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαπροσωπική λειτουργία με έμφαση στις τροπικότητες, τις γλωσσικές πράξεις, την αξιολόγηση και την προσωπική δείξη. Το σύστημα θέματος-ρήματος δεν αξιοποιείται. Στο κεφάλαιο 3.2. σχολιάζονται τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης που προηγήθηκε. Μέχρι αυτό το σημείο η ανάλυση εφαρμόζεται σε κάθε κείμενο χωριστά. Στη συνέχεια, επιχειρείται η ερμηνεία των κειμένων ως πρακτικών λόγου στο κεφάλαιο 3.3. Τα κείμενα συνολικά ερμηνεύονται ως προς το κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο και ως προς τη διακειμενική σχέση που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέρη του μακροκειμενικού είδους της διδακτικής ενότητας. Τέλος, στο κεφάλαιο 3.4. επιχειρείται η ανάλυση των κειμένων ως κοινωνικών πρακτικών που αναπαράγουν την κυρίαρχη γλωσσική αντίληψη μέσω του θεσμικού ρόλου του σχολικού εγχειριδίου και της κοινωνικής εξουσίας των συγγραφέων τους.

## **2.5. Η διδακτική ενότητα ως μακροκείμενο**

Η διδακτική ενότητα των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί την ευρύτερη μονάδα μελέτης της εργασίας αφού τα κείμενα που αναλύονται δεν είναι αυτόνομα, αλλά είναι μεθοδικά ενταγμένα στη διδακτική ενότητα. Η διδακτική ενότητα των εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας έχει ιδιαιτερότητες, αφού περιλαμβάνει ποικίλα κειμενικά είδη, εισαγωγικά σημειώματα, στοιχεία θεωρίας μορφοσυντακτικών φαινομένων, ερωτήσεις και εργασίες. Οι ιδιαιτερότητες αυτές καθιστούν τη διδακτική ενότητα κειμενικό είδος, γιατί σύμφωνα με τον Martin (1997:13) *συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους, αφού είναι μια σταδιακή και στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα* (Κουτσογιάννης, 2011). Συγκεκριμένα, μια διδακτική ενότητα έχει ως στόχους τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και κειμενικών ειδών, την κατανόηση κειμένου, την παραγωγή

προφορικού και γραπτού λόγου, κ.α. Οι στόχοι αυτοί περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα και ξεδιπλώνονται σταδιακά στα διάφορα μέρη κάθε διδακτικής ενότητας από την αρχή μέχρι το τέλος της με τρόπο συστηματικό. Έτσι, στην παρούσα εργασία η διδακτική ενότητα γίνεται αντιληπτή και μελετάται ως διδακτικό μακροκειμενικό είδος.

### 3. Ερευνητικό μέρος

#### 3.1. Περιγραφική ανάλυση

##### 3.1.1. Θεματική ενότητα: Κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα

###### *Κείμενο 5 σχολικού βιβλίου*

Το κείμενο 5 του σχολικού βιβλίου αποτελεί διασκευασμένο απόσπασμα του άρθρου της Τιτίκας Δημητρούλια «Τι κομίζει η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας – Don't worry για την Ελληνική» και έχει θέμα την επίδραση που έχει στην ελληνική γλώσσα η διαρκής επαφή με την αγγλική .

Οι συμμετέχοντες στο άρθρο είναι ο ελληνόφωνος χρήστης και τα μέλη της Ακαδημίας. Ο ελληνόφωνος χρήστης συνδέεται κατά κύριο λόγο με διαδικασίες υλικές, που αποδίδονται με ρήματα (επιλέγει, ανατρέχουν), και κάποιες φορές με ουσιαστικά (προσκόλληση, χρήση, δανεισμού). Οι διαδικασίες αυτές πραγματοποιούνται «όλο και πιο συχνά» (χρονική περίσταση της διαδικασίας). Από την άλλη, τα μέλη της Ακαδημίας των οποίων η δράση περιορίζεται κυρίως στη δεύτερη παράγραφο, συνδέονται με διαδικασίες που δηλώνουν συναίσθημα και εκτίμηση είτε άμεσα (ανησυχούν) είτε έμμεσα (διάχυτος προβληματισμός).

Σχολιάζοντας τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας παρατηρούμε τα εξής: οι διαδικασίες διατυπώνονται με υψηλό βαθμό βεβαιότητας με εξαίρεση τη διατύπωση «μπορεί να αλλοιώσει» (επιστημική τροπικότητα). Εντοπίζονται γλωσσικές επιλογές με μεταφορική λειτουργία που φορτίζουν συναισθηματικά το ύφος του κειμένου (εγκυμονεί, προσκόλληση). Χρησιμοποιούνται επίθετα που προσδιορίζουν αξιολογικά τις διαδικασίες (διάχυτο προβληματισμό, εκτεταμένου δανεισμού, συνεχής χρήση). Τέλος, γλωσσικές πράξεις πραγματοποιούν τα μέλη της Ακαδημίας (διακήρυξη, διακηρυκτική γλωσσική πράξη και ανησυχούν, εκφραστική γλωσσική πράξη).

### ***Κείμενο 10 σχολικού βιβλίου***

Το κείμενο 10 του σχολικού βιβλίου αποτελεί απόσπασμα του βιβλίου του Γιώργου Μπαμπινιώτη «Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον». Στο απόσπασμα που μελετάμε ο συγγραφέας περιγράφει φαινόμενο της διαρκούς και αυξανόμενης εισαγωγής ξένων και κυρίως αγγλικών λέξεων στο λεξιλόγιο της ελληνικής.

Ο βασικός συμμετέχων είναι ο σύγχρονος ομιλητής της ελληνικής γλώσσας ως δράστης του οποίου η γλωσσική συμπεριφορά αναπαρίσταται από ρήματα που συνδέονται με υλικές διαδικασίες (παραδίδεται από μας, να δεχτείς αδιαμαρτύρητα) και ουσιαστικά (γλωσσικής μας εξάρτηση, ξενομανία, χωρίς τη δική μας γλωσσική αντίσταση ή βοήθεια). Οι περιστάσεις που πλαισιώνουν αυτή τη συμπεριφορά είναι κυρίως χρονικές (τα τελευταία χρόνια, καθημερινώς, ιδίως σήμερα), αλλά και τοπικές (αυτού του τόπου) τοποθετώντας το φαινόμενο του γλωσσικού δανεισμού στο παρόν και παρουσιάζοντάς το ως ένα σύγχρονο αποκλειστικό πρόβλημα της ελληνικής πραγματικότητας.

Χαρακτηριστικές είναι οι λεξικογραμματικές επιλογές που συνιστούν τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας στο κείμενο. Επίθετα που αξιολογούν την κατάσταση ως ιδιαίτερα αρνητική (από τις χειρότερες, η πιο επικίνδυνη) και ρήματα σε οριστική έγκλιση που διατυπώνουν σε απόλυτο βαθμό βεβαιότητας (επιστημική τροπικότητα) την εκτίμηση του φαινομένου από το συγγραφέα με ύφος που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση (εισάγονται, κατακλύζουν, παραδίδεται). Παρατηρούμε επίσης ότι λόγω της εμφατικής διατύπωσης του ποιητικού αιτίου (παραδίδεται από μας τους ίδιους) η χρήση της παθητικής σύνταξης δεν περιορίζει το βαθμό αιτιότητας του δράστη. Σημαντική παρουσία έχει το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, που λειτουργεί ως ψευδοπεριεκτικό, κυρίως με τη χρήση αντωνυμιών (τη ζωή μας, χωρίς δική μας αντίσταση, την ξενομανία μας κ.α.) και ενισχύει σημαντικά το βαθμό διεπίδρασης πομπού και δέκτη μειώνοντας την μεταξύ τους απόσταση. Παρατηρούμε, ωστόσο, την αλλαγή προσώπου σε γ' ενικό όταν το δρών υποκείμενο προσωποποιείται συμβολικά στον «Έλληνα ράφτη» και την «Ελληνίδα κομμώτρια» και σε β' ενικό όταν ο συγγραφέας απευθύνεται προφητικά στο δέκτη (να είσαι ώριμος να δεχτείς αδιαμαρτύρητα). Η απόσταση, δηλαδή ανάμεσα στον πομπό και τους συνομιλητές του



αυξομειώνεται ανάλογα με τον επιδιωκόμενο βαθμό αλληλεγγύης και οικειότητας. Τέλος, πληθώρα συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων συγκεντρώνονται στο κείμενο (σμήνη, ποτάμια, αφύλακτο το κάστρο, κ.α.) δίνοντας την εντύπωση ότι η γλώσσα και ενδεχομένως η ελληνικότητα δέχονται παθητικά μια άνιση επίθεση. Το ύφος συμπληρώνεται από τον ειρωνικό και επικριτικό τόνο στην περιγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς (πρόθυμο και δραστήριο Εφιάλτη, έχεις την υποψία πως κατοικείς).

### ***Κείμενο 11 του σχολικού βιβλίου***

Το κείμενο 11 του σχολικού βιβλίου αποτελεί απόσπασμα από το βιβλίο του Μάριου Πλωρίτη «Τέχνη, γλώσσα και εξουσία». Το απόσπασμα έχει θέμα το δανεισμό λέξεων της ελληνικής γλώσσας από άλλες γλώσσες ως διαχρονικό φαινόμενο.

Εξετάζοντας την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας του κειμένου παρατηρούμε ότι η «ελληνική γλώσσα» και οι «δάνειες λέξεις» εναλλάσσονται ως υποκείμενα και αποδέκτες διαδικασιών. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες που συνδέονται με τη γλώσσα είναι υλικές και αποδίδονται με ρήματα (τις αφομοίωσε, τις εξελλήνισε, έχει υιοθετήσει χιλιάδες λέξεις), ενώ το ίδιο παρατηρούμε και με τις λέξεις που έχουν κατά καιρούς εισαχθεί στην ελληνική (την πλούτισαν, αλλοίωσαν...την ελληνική γλώσσα, δεν την έφθειραν). Οι περιστάσεις συνδέονται με το χρόνο δίνοντας τη διάσταση της διαχρονικότητας (κατά καιρούς, σήμερα).

Στα στοιχεία της διαπροσωπικής λειτουργίας εντοπίζουμε τη βεβαιωτική διατύπωση των ρημάτων που δηλώνουν την αλληλεπίδραση των γλωσσών μέσω της επιστημικής τροπικότητας (η γλώσσα μας δεν έχασε, αλλοίωσαν, δεν έφθειραν), ενώ η δεοντική τροπικότητα εκφράζεται με την υποτακτική «ας μην ξεχνάμε» που δηλώνει την πρόθεση υπενθύμισης εισαγωγής ξένων λέξεων στην ελληνική από άλλες γλώσσες και σε άλλες εποχές. Στην ίδια διατύπωση σημειώνουμε και τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου ως ψευδοπεριεκτικού που μειώνει την απόσταση πομπού-δέκτη υποδηλώνοντας την πρόθεση του διακεκριμένου πνευματικού ανθρώπου-συγγραφέα να παροτρύνει τους αναγνώστες να αναγνωρίσουν τις δάνειες λέξεις της ελληνικής γλώσσας. Η απόσταση αυτή μειώνεται ακόμα περισσότερο όταν το α' πληθυντικό



πρόσωπο λειτουργεί ως περιεκτικό και ο συγγραφέας εκφράζεται ως ομιλητής της ελληνικής γλώσσας (η γλώσσα μας).

#### ***Κείμενο 4 τετραδίου εργασιών***

Το κείμενο 4 του τετραδίου εργασιών αποτελεί άρθρο του Peter Mackridge δημοσιευμένο στο ένθετο «Επτά Ημέρες» της Καθημερινής.

Τόσο ο τίτλος όσο και η αρχική ερωτηματική πρόταση τοποθετούν το ζήτημα της κρίσης της ελληνικής γλώσσας στο επίπεδο του προβληματισμού. Οι χρήστες της ελληνικής γλώσσας συνδέονται με διαδικασίες υλικές τόσο ως δράστες (π.χ. χειρίζονται συνομιλούν, χρησιμοποιούν), όσο και ως αποδέκτες (π.χ. βομβαρδίζονται, θα υποχρεώνονται). Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζεται απειλούμενη (π.χ. κινδυνεύει, αδυναμία, να δεχτεί), ενώ η αγγλική δυναμική (π.χ. συνεχίζει, εισβολή). Το ζήτημα του γλωσσικού δανεισμού εμφανίζεται διαχρονικό αλλά και δυναμικό μέσα από χρονικές περιστάσεις (από την αρχαιότητα ως σήμερα, σήμερα, στο μέλλον). Ως υποκείμενο που δρα εμφανίζεται στην τελευταία παράγραφο και η «πολυεθνική βιομηχανία μαζικής κουλτούρας», που αναπαρίσταται με υψηλό βαθμό αιτιότητας με τη χρήση επενεργητικών ρημάτων σε ενεργητική φωνή (π.χ. παράγει, προβάλλει, απειλούν). Σε αυτό το σημείο οι χρήστες της ελληνικής και ειδικά οι νέοι παρουσιάζονται ως αποδέκτες επιθετικών/πολεμικών ενεργειών (π.χ. βομβαρδίζονται, καθιστά αιχμαλώτους).

Στη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας ο βαθμός διεπίδρασης πομπού-δέκτη παρουσιάζεται χαμηλός και το ύφος του κειμένου απρόσωπο, γεγονός που εξηγείται από την απουσία ρημάτων με κατευθυντικό χαρακτήρα και δεοντικής τροπικότητας. Ο βαθμός βεβαιότητας στην απεικόνιση της σύγχρονης γλωσσικής πραγματικότητας εμφανίζεται υψηλός με ρήματα επιστημικής τροπικότητας (είναι φανερό, είναι αλήθεια), μετριάζεται όμως από τη διατύπωση «έχω την εντύπωση» και την παρουσία των αρχικών ερωτημάτων. Η επίδραση της πολυεθνικής βιομηχανίας μαζικής κουλτούρας αξιολογείται ως «αμείλικτη», ενώ για τη σαρωτική της επίδραση επιστρατεύεται περιορισμένος αριθμός επιθέτων και μεταφορικών εκφράσεων (π.χ. αιχμαλώτους, αστραπιαία, εκκωφαντικοί). Το γ' γραμματικό πρόσωπο που κυριαρχεί

και η χρήση απρόσωπων ρημάτων (π.χ. λέγεται, γράφεται, είναι φανερό) επιτείνουν το απρόσωπο ύφος.

### 3.1.2. Θεματική ενότητα: Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος

#### *Κείμενο 1 σχολικού βιβλίου*

Το κείμενο 1 του σχολικού βιβλίου αποτελεί απόσπασμα άρθρου δημοσιευμένου στο ένθετο «Βιβλιοθήκη» της Καθημερινής. Θέμα του είναι ο θάνατος των γλωσσών και οι παράγοντες που παρεμποδίζουν τη γέννηση νέων.

Περιγράφοντας την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας ως βασική οντότητα στο κείμενο εντοπίζεται η γλώσσα, που εμφανίζεται και στον πληθυντικό («οι γλώσσες» και ως γλωσσικές ποικιλίες «οι διάλεκτοι»). Η γλώσσα συνδέεται με διαδικασίες υλικές, κυρίως ως αποδέκτης (πληθυσμοί διαφοροποιούν τη γλώσσα), που αποτυπώνονται με ρήματα (διαίρεται, διαφοροποιούνται, παρεμποδίζεται, χάθηκε, πεθαίνει) και λιγότερο με ουσιαστικά (απομόνωση, εξαφάνιση). Παράλληλα, ως οντότητα αναπαρίστανται και οι άνθρωποι με τη συλλογική ιδιότητα των ομιλητών μιας γλώσσας. Οι άνθρωποι συνδέονται με διαδικασίες νοητικές και συγκεκριμένα αντιληπτικές (έβλεπαν, μας φαίνεται, γνωρίζουμε) ως συναισθανόμενοι (sensor) το φαινόμενο του θανάτου των γλωσσών. Οι περιστάσεις, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα οι παραπάνω διαδικασίες συνδέονται με το χρόνο και το χώρο. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες που συνδέονται τόσο με τη γλώσσα όσο με τους ανθρώπους λαμβάνουν χώρα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (στο μακρινό παρελθόν, σήμερα, σε έναν αιώνα), ενώ ως προς το χώρο η γλώσσα συνδέεται με την επιρρηματική φράση «σε όλη την υφήλιο».

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία μπορούμε να σχολιάσουμε τα εξής: η επιστημική τροπικότητα εκφράζεται σχεδόν σε όλο το κείμενο με βεβαιότητα που δηλώνει σίγουρη γνώση (είναι βέβαιο ότι οι γλώσσες πέθαιναν πάντοτε, γνωρίζουμε ότι όταν πεθαίνει μια γλώσσα, χάνεται...) ή ασφαλής εκτίμηση (σε έναν αιώνα...θα έχουν χαθεί) και σε κάποια περίπτωση επιφύλαξη και προβληματισμό (το ερώτημα είναι βέβαια πώς

μπορεί να διατηρηθεί) και πιθανολογική διατύπωση (αν ο αναγκαίος όρος...είναι...τότε...). Η δεοντική τροπικότητα εμφανίζεται ως επιθυμία και υποχρέωση (ένα επιθυμητό αγαθό, μια πολύτιμη κληρονομιά που πρέπει να διασωθεί). Η δείξη προσώπου φανερώνει το συνομιλιακό ρόλο του πομπού. Με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου ο συγγραφέας περιλαμβάνει τον εαυτό του μαζί με τους αναγνώστες του στους παρατηρητές του φαινομένου του θανάτου των γλωσσών. Τέλος, η επίδραση του φαινομένου παρουσιάζεται σε λίγες περιπτώσεις με γλωσσικές επιλογές με συγκινησιακή φόρτιση, που λειτουργούν αξιολογικά (κόμπος στο λαιμό, κόκκος ανθρώπινης σκέψης).

### ***Κείμενο 2 σχολικού βιβλίου***

Το κείμενο αποτελεί απόσπασμα του μυθιστορήματος του Βασίλη Αλεξάκη «Οι ξένες λέξεις». Θέμα του είναι η δύναμη των λέξεων, όπως δηλώνει και ο τίτλος που έχει δοθεί από τους συγγραφείς του σχολικού βιβλίου. Το κείμενο συνοδεύεται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα που πληροφορεί τους μαθητές για τα πρόσωπα του αποσπάσματος και τη χρήση της γλώσσας σάνγκο στην Κεντροαφρικανική Δημοκρατία.

Οι βασικοί συμμετέχοντες στο κείμενο είναι οι ομιλητές της σάνγκο και ο Αφρικανός συγγραφέας που είναι ένας από αυτούς. Ως αφηρημένη οντότητα συμμετέχει η γλώσσα (εμφανίζεται και ως σάνγκο και μετωνυμικά ως *οι λέξεις*), ενώ λιγότερο σημαντική παρουσία έχουν οι μη ομιλητές της σάνγκο. Οι διαδικασίες με τις οποίες συνδέονται ο συγγραφέας και οι ομιλούντες τη γλώσσα σάνγκο είναι κυρίως νοητικές. Συγκεκριμένα, εκφράζουν αντίληψη για το φαινόμενο της δύναμης της γλώσσας με ρήματα που έχουν σημασία αντιληπτική (έχω την εντύπωση, νομίζω), γνωσιακή (ξεχνάω) και συναισθηματική (ξαφνιάζομαι). Παράλληλα, εντοπίζονται και υλικές διαδικασίες (αποδεχόμαστε, κατοικούμε, δε βρήκαμε). Με νοητικές διαδικασίες συνδέονται και οι μη ομιλούντες τη γλώσσα σάνγκο (ενδιαφέρονται). Τέλος, στο κείμενο εντοπίζουμε διαδικασίες συσχετιστικές που συνδέονται τόσο με τους ομιλητές της γλώσσας σάνγκο όσο και με τη γλώσσα (είμαστε ένας λαός, η σάνγκο είναι το τελευταίο μας όπλο, μας φαίνεται ως μια πολύτιμη κληρονομιά). Οι συσχετιστικές

κατηγορίες που συνδέονται με τη γλώσσα κυριαρχούν στο εισαγωγικό σημείωμα που δίνει πληροφορίες και εξηγήσεις (η σάνγκο είναι, η επίσημη γλώσσα είναι). Οι περιστάσεις αναπαριστούν χρονικά το φαινόμενο και τη διάρκειά του (παλιά, και σήμερα, ακόμη), αλλά και ως προς τον τρόπο (αποδεχόμαστε σιωπηλά) και την υφιστάμενη κατάσταση (βρισκόμαστε υπό αποικιακό καθεστώς).

Στα διαπροσωπικά στοιχεία της γλώσσας του κειμένου βασική θέση κατέχει ο δείκτης της επιστημικής τροπικότητας. Ο Αφρικανός συγγραφέας εκφράζει σε κάποια σημεία με βεβαιότητα την κατάσταση της σάνγκο στη χώρα του (αποδεχόμαστε σιωπηλά, έτσι είναι, έχουμε τη μουσική, αλλά δε βρήκαμε ακόμη τα λόγια). Ωστόσο, η βεβαιότητά του μετριάζεται (έχω την εντύπωση, τα σάγκο είναι ίσως). Επίσης, η επιστημική τροπικότητα λαμβάνει και τη σημασία της δυνατότητας (θα μπορούσε να κάνει, μπορεί κανείς στη ηλικία μου). Γενικά ο βαθμός βεβαιότητα εμφανίζεται χαμηλός, ενώ φανερό είναι η χρήση συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου (το τελευταίο μας όπλο, έχουμε τη μουσική). Τέλος, ο Αφρικανός συγγραφέας ταυτίζεται με τους ομιλητές της σάνγκο. Γι' αυτό εναλλάσσονται το α' ενικό με τα α' πληθυντικό πρόσωπο αποτυπώνοντας μια συλλογική εμπειρία.

Στην επόμενη ενότητα της εργασίας προχωράμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης που προηγήθηκε.

## **3.2. Από την περιγραφή στην ερμηνεία**

### **3.2.1. Θεματική ενότητα: Κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα**

#### ***Κείμενο 5 σχολικού βιβλίου***

Στο κείμενο 5 ο σύγχρονος χρήστης της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με διαδικασίες υλικές και όχι νοητικές και συγκεκριμένα με τις ονοματοποιημένες διαδικασίες «αναγκαστική προσκόλληση» και «συνεχής χρήση» που εμφανίζονται αναιτιολόγητες και προβάλλεται ως χρήστης που υιοθετεί αγγλικό λεξιλόγιο με αυξανόμενο ρυθμό. Δεδομένου ότι η «προσκόλληση στη αγγλική γλώσσα» και η «συνεχής χρήση»

θεωρούνται κίνδυνοι για την ελληνική γλώσσα, ο ελληνόφωνος χρήστης προβάλλεται ως υπεύθυνος για την έκθεση της ελληνικής γλώσσας στον κίνδυνο της αλλοίωσης. Στο αντίποδα, υπάρχουν και οι προβληματισμένοι/ανήσυχοι παρατηρητές του φαινομένου, στους οποίους περιλαμβάνονται και τα σαράντα μέλη της Ακαδημίας που θεωρούν πρόβλημα και απειλή το λεξιλογικό δανεισμό και τον συνδέουν με τους κινδύνους αλλοίωσης της ελληνικής γλώσσας εκφράζοντας το φόβο μέσω της διακηρυκτικής τους πράξης και του θεσμικού τους ρόλου ακόμα και για την αντικατάσταση του ελληνικού αλφάβητου από το λατινικό.

### ***Κείμενο 10 σχολικού βιβλίου***

Από την ανάλυση του κειμένου 10 μπορούμε να οδηγηθούμε τα εξής συμπεράσματα: οι ομιλητές της ελληνικής εμφανίζονται παραδομένοι στην αφομοιωτική επίδραση της αγγλικής γλώσσας χωρίς να προσπαθούν να αποτρέψουν το φαινόμενο και χωρίς να συναισθάνονται την ευθύνη τους. Αντιθέτως, τους χρεώνεται η απάθεια, η ξеноμανία και η απουσία αντίστασης, διαδικασίες που αναπαρίστανται ονοματοποιημένες ως αποκρυσταλλωμένες εμπειρίες. Η επιλογή του α' πληθυντικού προσώπου επιτυγχάνει τη συμμετοχή του δέκτη-μέσου ελληνόφωνου ομιλητή σε ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης για τον κίνδυνο που διατρέχει η ελληνική γλώσσα εξαιτίας της γλωσσικής του συμπεριφοράς. Το φαινόμενο δεν κατονομάζεται ως γλωσσικός δανεισμός και δεν ερμηνεύεται ως χαρακτηριστικό στοιχείο των γλωσσών σε όλο του το εύρος, αλλά περιγράφεται δραματικά ως απειλή, ως ένα σύγχρονο συλλογικό πρόβλημα των ομιλούντων την ελληνική. Ο συγγραφέας διαχωρίζει τη θέση του από το συλλογικό εμείς όταν χρεώνει συμβολικά σε Έλληνες ράφτες και κομμώτριες συνοικιακού επιπέδου μια ψευδαίσθηση ανωτερότητας και υπεροχής που επιδιώκεται από την υιοθέτηση ξενικού λεξιλογίου, καθώς και όταν κρούει υπεύθυνα τον κώδωνα του κινδύνου για τη γενικευμένη εισροή ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα.

### ***Κείμενο 11 σχολικού βιβλίου***

Στο κείμενο 11 η γλώσσα συνδέεται με υλικές διαδικασίες με θετικό περιεχόμενο, που της αποδίδουν μια δυναμική. Δεν αποδέχεται παθητικά τις δάνειες λέξεις, αλλά τις εξελληνίζει, τις αφομοιώνει. Οι λέξεις αυτές με τη σειρά τους ως δράστες συνδέονται με μια περιορισμένη όσο και δικαιολογημένη αλλοίωση της ελληνικής γλώσσας (αλλοίωσαν ως ένα βαθμό... επειδή ανταποκρίνονταν), που μετριάζεται από τη θετική επίδραση σε αυτή (την πλούτισαν). Η ισορροπία των γλωσσικών επιλογών αναπαριστά την ισορροπημένη αλληλεπίδραση των γλωσσών και την δημιουργική προσαρμοστικότητα της ελληνικής στις ανάγκες κάθε εποχής. Η δεοντική τροπικότητα παρουσιάζεται διακριτικά (ας μην ξεχνάμε) και η επιστημική εκφράζει ειλικρίνεια και σιγουριά (έχει υιοθετήσει χιλιάδες λέξεις, η γλώσσα μας δεν έχασε).

#### ***Κείμενο 4 τετραδίου εργασιών***

Ο συγγραφέας του κειμένου 4 του τετραδίου εργασιών καταλήγει στην εκτίμηση ότι εκτός από την ελληνική, όλες οι γλώσσες, αλλά και η ελευθερία της ανθρώπινης σκέψης απειλούνται όχι μόνο από την κυριαρχία της αγγλικής αλλά και από τη μαζική κουλτούρα με την οποία συνδέεται. Στην εκτίμηση αυτή καταλήγει επιβεβαιώνοντας τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί γλωσσικών κινδύνων και περιγράφοντας την κυριαρχία της ισχυρής γλώσσας ως φαινόμενο διαχρονικό και αναπόφευκτο. Η αγγλική παρουσιάζεται ως ισχυρή και κυρίαρχη και ταυτίζεται με την επικρατούσα μαζική κουλτούρα, ενώ η ελληνική ως αδύναμη και απειλούμενη. Οι χρήστες της ελληνικής προσαρμόζονται αναπόφευκτα στις απαιτήσεις της εποχής θέτοντας σε κίνδυνο γλωσσική και πνευματική ελευθερία.

#### **3.2.2. Θεματική ενότητα: Γλωσσική υποχώρηση-γλωσσικός θάνατος**

##### ***Κείμενο 1 σχολικού βιβλίου***

Στο κείμενο 1 του σχολικού βιβλίου αναγνωρίζεται αφενός η αξία κάθε γλώσσας ως πολύτιμου αγαθού μέσω των συσχετιστικών διαδικασιών, αφετέρου η

συνειδητοποίηση αυτής της αξίας μέσω των αντιληπτικών διαδικασιών. Η σταδιακή υποχώρηση και η απώλεια των αδύναμων γλωσσών παρουσιάζεται ως δεδομένη με τη χρήση της επιστημικής τροπικότητας και στηρίζεται στα καταγεγραμμένα στοιχεία και τις σύγχρονες συνθήκες επικοινωνίας. Η απώλεια των γλωσσών ταυτίζεται με την απώλεια της πολιτιστικής κληρονομιάς της κοινότητας των ομιλητών της. Το γλωσσικό φαινόμενο της υποχώρησης αφορά όλες τις αδύναμες γλώσσες ανεξάρτητα από χώρο και χρόνο και παρόλο που θεωρείται αναπόφευκτο η επίδρασή του εκφράζεται συναισθηματικά στο τέλος του κειμένου. Η δεοντική τροπικότητα εκφράζεται απροσδιόριστα χωρίς να προτρέπει και να προτείνει λύσεις.

### ***Κείμενο 2 σχολικού βιβλίου***

Στο κείμενο 2 του σχολικού βιβλίου η απώλεια της γλώσσας αναπαρίσταται με τρόπο βιωματικό. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο λόγω των νοητικών διαδικασιών που είναι κυρίαρχες όσο και λόγω της προσωπικής δείξης και του συναισθηματικού λεξιλογίου. Η βεβαιότητα για τη δύναμη ή την αδυναμία της σάνγκο να επιβιώσει και για τις αιτίες του φαινομένου είναι χαμηλή λόγω του συναισθηματικού βάρους και της βιωματικής οπτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: της αφοριστικής διατύπωσης «οι λαοί που έχασαν τη γλώσσα τους είναι ανίκανοι να προστατέψουν τον εαυτό τους» προηγείται η αβέβαιη «η σάνγκο είναι ίσως το τελευταίο μας όπλο» και έπεται το ρητορικό ερώτημα «μπορεί κανείς...που έχει συνηθίσει;» (Λιάκου 2018) . Τέλος, η γλώσσα ταυτίζεται με τον πολιτισμό του λαού που τη μιλάει, οπότε η απώλεια θεωρείται διπλή.

## **3.3. Ο λόγος ως πρακτική λόγου**

### **3.3.1. Το κοινωνιοπολιτισμικό περικείμενο των υπό εξέταση κειμένων**

Από τα τέσσερα κείμενα που εξετάζονται στην ενότητα με θέμα τους κινδύνους για την ελληνική γλώσσα τα τρία αναπαράγουν το λόγο της απειλούμενης ελληνικής γλώσσας.



Πρόκειται για τα κείμενα 5 και 10 του σχολικού βιβλίου και το κείμενο 4 του τετραδίου εργασιών.

Ο λόγος αυτός ενσωματώνει μεγαλομανείς αντιλήψεις για την ελληνική γλώσσα και φοβικές στάσεις για τη γλωσσική μεταβολή. Συγκεκριμένα, ο λόγος αυτός συνδέεται με την επιδίωξη της καθαρότητας της ελληνικής γλώσσας και της προσπάθειας προστασίας της από εσωτερικούς και εξωτερικούς εχθρούς. Η επιδίωξη αυτή στηρίζεται στην αντίληψη περί ανωτερότητας της ελληνικής γλώσσας και σύνδεσής της με την αρχαία γλώσσα και τα προϊόντα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Μαρωνίτης, 2001). Οι νέοι κατηγορούνται για λεξιπενία, τα γλωσσικά λάθη δεν αναγνωρίζονται ως συστηματική μεταβολή, αλλά ως αποκοπή από τις ρίζες και η εισβολή ξένων λέξεων αποτελεί ρύπανση και αλλοίωση της καθαρότητας της ελληνικής γλώσσας (Χρηστίδης, 1999). Έτσι, το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής ανάγεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτό της αρχαίας και τα ξένα δάνεια γίνονται αντιληπτά ως εισβολείς και απειλές για το μέλλον της γλώσσας.

Ο λόγος αυτός έχει τις ρίζες του στη δεκαετία του '80 ως αντανακλαστική αντίδραση του συντηρητισμού στις γλωσσικές και τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές που διαδραματίζονται την εποχή εκείνη. Η καθιέρωση της δημοτικής, η κατάργηση του πολυτονικού και αυξανόμενη γλωσσική επαφή με την αγγλική κυρίως γλώσσα διαμόρφωσε το γλωσσικό μύθο που συνοψίζεται στη διατύπωση «η ελληνική γλώσσα κινδυνεύει» (Χρηστίδης, 1999). Η διακήρυξη του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου (1982) επισημαίνει μεταξύ άλλων τον *κίνδυνο των μέσων μαζικής ενημέρωσης* και τη πιθανότητα να απειληθεί η *αδιάκοπη γλωσσική συνέχεια*. Ο λόγος αυτός διατηρήθηκε και τις επόμενες δεκαετίες αναπαριστώντας την απειλητική πραγματικότητα για τη γλώσσα μέσα από κείμενα συχνά δημοσιευμένα σε εφημερίδες, πολλά γραμμένα από τον καθηγητή Μπαμπινιώτη, υπογράφοντα την προαναφερθείσα διακήρυξη και συγγραφέα του κειμένου 10 που αναλύθηκε πιο πάνω. Τα κείμενα αυτά αποτελούν το κοινωνιοπολιτισμικό περιεχόμενο των κειμένων που μελετάμε.

Τα κείμενα κείμενα 5 και 10 του σχολικού βιβλίου και το κείμενο 4 του τετραδίου εργασιών αναπαριστούν την πιο πάνω γλωσσική πραγματικότητα φυσικοποιώντας τις φοβικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική μεταβολή και το δανεισμό. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε τα εξής: το κείμενο 4 του τετραδίου εργασιών με το



απρόσωπο ύφος του, την απουσία προσωπικής δείξης και δεοντικής τροπικότητας διατηρεί την απαραίτητη απόσταση από τα γλωσσικά φαινόμενα που περιγράφει, ενώ τα κείμενα του περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο αναπαριστούν δραματικά τα γλωσσικά φαινόμενα παραμερίζοντας επιστημονικά αποδεκτές θεωρίες για τη γλώσσα με το ύφος του κειμένου 10 να γίνεται έντονα διδακτικό.

Στον αντίποδα, το κείμενο 11 του σχολικού βιβλίου αναπαριστά το φαινόμενο του γλωσσικού δανεισμού ως αλληλεπίδραση γλωσσών, ως αναγκαιότητα για τη λεξιλογική επάρκεια μιας γλώσσας, με το ρεαλισμό της επιστημονικής γνώσης και ύφος οικείο και καθησυχαστικό.

Τα κείμενα που έχουν θέμα τη γλωσσική απώλεια αναπαριστούν το λόγο που ταυτίζει τη γλωσσική επιβίωση με την επιβίωση της πολιτιστικής κληρονομιάς της κοινότητας των ομιλητών της. Η απώλεια της γλώσσας αποτελεί οριστική απώλεια μιας κοσμοαντίληψης και για τους ομιλητές της απώλεια της εθνοτικής τους ταυτότητας. Η γλωσσική επαφή, η επανάσταση της επικοινωνίας, η εξουσία των αποικιακών καθεστώτων και η παθητική στάση των ομιλητών τους καταδικάζουν τις αδύναμες γλώσσες στην υποχώρηση.

### **3.3.2. Τα κείμενα ως μέρος του μακροκειμένου.**

Αντιλαμβανόμενοι τη διδακτική ενότητα των εγχειριδίων της γλώσσας ως κειμενικό είδος ερμηνεύουμε τη θέση των κειμένων στο μακροκείμενο αξιοποιώντας τη διακειμενικότητα. Τα κείμενα ανθολογούνται υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος και τους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας όπως αυτοί περιγράφονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π. του 2003. Συγκεκριμένα, στη 2<sup>η</sup> διδακτική ενότητα που μελετάμε ο θεματικός άξονας είναι η γλώσσα, ενώ εξετάζονται οι δευτερεύουσες προτάσεις, κυρίως οι ονοματικές (ειδικές, ενδοιαστικές, βουλευτικές), η πολυσημία της λέξης, ενώ επιδιώκεται η κριτική αποτίμηση θεμάτων και η διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων. Επομένως, η παρουσία των κειμένων στο μακροκείμενο ερμηνεύεται στο πλαίσιο της διακειμενικότητας γεγονός που γίνεται αντιληπτό αν εξετάσουμε τα εισαγωγικά σημειώματα και τις ερωτήσεις που τα

συνοδεύουν, καθώς και τον τρόπο που διαλέγονται τα κείμενα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π. και μεταξύ τους .

Χαρακτηριστικές είναι οι ερωτήσεις κατανόησης των κειμένων 1 και 2 που αναδεικνύουν τη σημασία διατήρησης κάθε γλώσσας και τη σύνδεσή της με τον πολιτισμό των ομιλητών της, αξίες που διαπερνούν και τα προγράμματα σπουδών. Τα κείμενα αυτά «συνομιλούν», όπως προτρέπει το εισαγωγικό σημείωμα με το κείμενο 4. Το κείμενο 4, που δεν αναλύεται σε αυτή την εργασία ως πολυτροπικό, αποτελεί διαφημιστική αφίσα εστιατορίου με αρκετές ξένες λέξεις στο ελληνικό ή στο λατινικό αλφάβητο. Έτσι, ενώ η απειλή της υποχώρησης στα κείμενα 1 και 2 αφορά πολυγλωσσικές κοινωνίες, η συσχέτισή τους με το κείμενο 4 που αφορά την νέα ελληνική και τα γλωσσικά δάνεια από άλλες γλώσσες, παραπέμπει στο λόγο της απειλούμενης ελληνικής γλώσσας. Εξάλλου τα κείμενα 1, 2 και 5 συνδέονται μέσω των ερωτήσεων του βιβλίου με τις δευτερεύουσες προτάσεις. Ειδικά το κείμενο 5 που εκφράζει ανησυχία για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας έχει υπογραμμισμένες τις ενδοιαστικές προτάσεις και πλαισιώνεται από ερωτήσεις που διερευνούν τη λειτουργία τους, πρακτική συνεπή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Τέλος, τα κείμενα 10 και 11 αναπαριστούν δύο διαφορετικούς λόγους για τη γλώσσα που αντιπαρατίθενται, για να αναπτυχθεί ο επιδιωκόμενος προβληματισμός των μαθητών, όπως πληροφορεί τον μαθητή και το εισαγωγικό σημείωμα. Παράλληλα, μέσω των ερωτήσεων που ακολουθούν για τον εντοπισμό πειστικών επιχειρημάτων επιδιώκεται η κριτική αποτίμηση των θεμάτων.

Ωστόσο, από τα κείμενα που έχουν επιλεγεί με αυτό το θέμα των κινδύνων για την ελληνική γλώσσα και τη συζήτηση που προκαλούν οι ερωτήσεις που τα συνοδεύουν λείπουν κάποιες διαστάσεις του θέματος της γλωσσικής αλλαγής που θα αναπαριστούσαν το φαινόμενο από άλλη οπτική γωνία. Συγκεκριμένα, λείπει η επιστημονική τεκμηρίωση. Η παρουσία επιστημονικών άρθρων ή ορισμών των γλωσσικών φαινομένων θα λειτουργούσε ως μέτρο για την αξιολόγηση και την τεκμηρίωση των αντικρουόμενων απόψεων. Εξάλλου, παρά την ποικιλία κειμενικών ειδών που περιλαμβάνονται στην ενότητα λείπουν αυθεντικά κείμενα προφορικής συνομιλίας ή της νεανικής γλωσσικής ποικιλίας. Δεν λαμβάνονται δηλαδή υπόψη η περίσταση επικοινωνίας και η κοινωνική ποικιλία ως παράμετροι γλωσσικής διαφοροποίησης.

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται αντιληπτός ο τρόπος που συνομιλούν τα κείμενα ως μέρη του μακροκειμένου, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της εποχής που δημιουργούνται τα σχολικά βιβλία απηχώντας τους κυρίαρχους λόγους για την ελληνική γλώσσα και επηρεάζοντας τις γλωσσικές στάσεις.

### **3.4. Ο λόγος ως κοινωνική πρακτική**

Στην προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές που συμβάλλουν στην αναπαράσταση του κόσμου, των κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων ως προς τα γλωσσικά φαινόμενα και τις γλωσσικές στάσεις θα σταθούμε στο ρόλο του σχολικού βιβλίου και των συγγραφέων των κειμένων που ανθολογούνται.

Το σχολικό βιβλίο με τη θεσμική του λειτουργία θεωρείται σημαντικός μηχανισμός ιδεολογικής παραγωγής και αναπαραγωγής (Μπονίδης, 2004:144). Τα κείμενα και τα μακροκείμενα των κεφαλαίων τους, οι διδακτικές αρχές και τα αναλυτικά προγράμματα που κατευθύνουν τα σχολικά βιβλία αποτελούν προϊόντα κοινωνικών διεργασιών. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα το μοναδικό σχολικό βιβλίο είναι ο θεσμικά κατοχυρωμένος αποκλειστικός φορέας ιδεολογικού περιεχομένου για το κάθε διδακτικό αντικείμενο. Επομένως, το σχολικό βιβλίο επιδρά εξουσιαστικά ως φορέας γνώσεων και ιδεολογιών.

Στους συγγραφείς των κειμένων που ανθολογούνται αναγνωρίζουμε σημαντικά ονόματα ακαδημαϊκών και λογοτεχνών (Πλωρίτης, Μπαμπινιώτης, Δημητρούλια, Αλεξάκης, Mackridge). Οι συγγραφείς αυτοί λόγω του γοήτρου της διανοητικής τους εργασίας και των ακαδημαϊκών ή συγγραφικών τους διακρίσεων ασκούν σημαντική κοινωνική εξουσία (Φραγκουδάκη, 1987:194). Η εξουσία αυτή τους επιτρέπει να παράγουν και να αναπαράγουν ιδεολογίες και στάσεις που συχνά είναι οι κυρίαρχες. Τα ανθολογημένα κείμενα του σχολικού βιβλίου ασκούν έμμεσα την εξουσία που διαθέτουν οι συγγραφείς τους μέσω του θεσμικού και κοινωνικού τους ρόλου. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις οι συγγραφείς αναλαμβάνουν το ρόλο του

υπεύθυνου και προβληματισμένου παρατηρητή των γλωσσικών φαινομένων επιρρίπτοντας την ευθύνη για τα «δεινά» της ελληνικής γλώσσας στους νέους και στα λαϊκά στρώματα των ομιλητών, αναπαράγοντας έτσι τις σχέσεις κοινωνικής εξουσίας.

Η γλωσσική πραγματικότητα που αναπαράγεται μέσω των παραπάνω μορφών εξουσίας είναι η αναγνώριση της εθνικής γλώσσας ως συμβόλου εθνικής ενότητας. Η ελληνική γλώσσα αναπαρίσταται απειλούμενη. Ο κίνδυνος της ηγεμονικής αγγλικής λειτουργεί συσπειρωτικά ενεργοποιώντας πατριωτικά αντανακλαστικά. Η ενδεχόμενη φθορά της γλώσσας θα φέρει την απώλεια της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας και οι δεσμοί της εθνοτικής κοινότητας θα διαρραγούν. Η γλωσσική επαφή δαιμονοποιείται. Η ζωντανή νέα ελληνική υποβαθμίζεται και συνδέεται με τη γλωσσική παρακμή, ενώ ως ιδανικό υπονοείται η «καθαρή» γλώσσα.

Η παραγωγή και αναπαραγωγή αυτής της ιδεολογίας και γλωσσικής στάσης έρχεται πιθανόν σε αντίθεση με τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών, αφού το διδακτικό αντικείμενο σε αυτήν την περίπτωση είναι η μητρική τους γλώσσα. Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου έχουν ήδη βιωματικά διαμορφωμένες γλωσσικές στάσεις και συμπεριφορές, συνυφασμένες με τη ζωντανή λειτουργία της γλώσσας και τη γλωσσική επαφή με ξένες γλώσσες, επομένως η σχολική διδασκαλία λειτουργεί ρυθμιστικά.

## 4. Διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, καθώς μια τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει κριτικά τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις για τη γλώσσα. Η πρόταση εκκινεί από τις εξής διαπιστώσεις, όπως προέκυψαν από την ανάλυση της διδακτικής ενότητας που προηγήθηκε: το σχολικό βιβλίο αποτελεί τη μοναδική πηγή μετάδοσης γνώσεων και γλωσσικών αναπαραστάσεων, από το οποίο λείπουν κείμενα σύγχρονα, αυθεντικής επικοινωνίας, οικεία στις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών. Στην παρακάτω διδακτική πρόταση οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη συλλογή του προς μελέτη γλωσσικού υλικού, που περιλαμβάνει αυθεντικά κείμενα καθημερινής επικοινωνίας προερχόμενα από τις γλωσσικές τους εμπειρίες και στην κριτική επεξεργασία του. Σκοπός της διδακτικής διαδικασίας είναι να τεθεί υπό αμφισβήτηση ο κυρίαρχος λόγος της απειλούμενης ελληνικής γλώσσας που αναπαρίσταται φυσικοποιημένος στο σχολικό βιβλίο και να ερμηνευθεί το φαινόμενο της γλωσσικής αλλαγής ως αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως φαινόμενο κοινωνικό και ο γλωσσικός δανεισμός ως αναγκαία συνθήκη που επιφέρει αλλαγές στη γλώσσα χωρίς να την απειλεί.

Η διδακτική πρόταση είναι διάρκειας 7-8 διδακτικών ωρών και βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών των Core & Kalantzis, όπως αυτό περιγράφεται στο 1.9. Οργανώνεται σε τέσσερις φάσεις ως εξής:

- Τοποθετημένη πρακτική: στην πρώτη φάση της διαδικασίας οι μαθητές καλούνται να συλλέξουν τα προς μελέτη κείμενα από τον καθημερινό τους λόγο και τις γλωσσικές τους εμπειρίες. Χωρισμένοι σε πέντε ομάδες αναζητούν κείμενα που περιλαμβάνουν αγγλικές κυρίως λέξεις. Η πρώτη ομάδα ανθολογεί αποσπάσματα από άρθρα της επικαιρότητας που περιγράφουν χειρισμούς και τις αποφάσεις της πολιτείας και της επιστήμης σχετικά με επίκαιρο θέμα της πανδημίας. Οι μαθητές θα συναντήσουν λέξεις όπως lockdown, rapid test, click away/inside, take away κ.α. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας θα

συγκεντρώνουν κείμενα από τους λογαριασμούς τους στα social media στα οποία αναμένεται να συναντήσουν τα δημοφιλή post, like, follower, scroll, πολλά προσαρμοσμένα δάνεια, όπως, ποστάρω, τρολλάρω κ.α., καθώς και τα συντομογραφικά cu, j/k, lol, κ.α. Οι μαθητές της τρίτης ομάδας παρουσιάζουν έναν απομαγνητοφωνημένο αυθεντικό διάλογο μεταξύ μαθητών. Οι αγγλικές λέξεις είναι συνήθως συχνές στο εφηβικό λεξιλόγιο και εκτός από τις σχετικές με τα social media, πολλές εκφράζουν στάσεις και συναισθήματα, όπως sad, true, creepy, cringe, κ.α. Οι μαθητές της τέταρτης ομάδας ανθολογούν κείμενα από σχολικές εργασίες σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Τέλος, μια πέμπτη ομάδα μαθητών αναζητά πρόσφατα κείμενα του καθηγητή Μπαμπινιώτη στα οποία στηλιτεύει τις επιλογές lockdown, takeaway και delivery αντιπροτείνοντας τα ελληνικά «απαγορευτικό», «τροφοδιανομή» και «για το σπίτι» καθώς και ενδεικτικά χιουμοριστικά memes σχετικά με το θέμα που ακολούθησαν. Όλα τα κείμενα προβάλλονται σκαναρισμένα στην ολομέλεια.

- **Ανοιχτή διδασκαλία:** σε αυτή τη φάση της διαδικασίας οι μαθητές παρατηρούν τα κείμενα, καταγράφουν και καταμετρούν τις αγγλικές λέξεις και καταλήγουν σε συμπεράσματα για τη συχνότητα εμφάνισης των αγγλικών λέξεων στις διάφορες κατηγορίες κειμένων. Αναμένεται να εντοπίσουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στα κείμενα που προέρχονται από την επικοινωνία τους μέσω των social media και στη συνέχεια με φθίνουσα συχνότητα στον αυθεντικό διάλογο, στα ειδησεογραφικά κείμενα και στις μαθητικές εργασίες με την εξαίρεση κάποιων μαθημάτων, όπως η πληροφορική.

Οι μαθητές προχωρούν σε ανοιχτές δραστηριότητες, όπως την απόπειρα αντικατάστασης των αγγλικών λέξεων των κειμένων με ελληνικές ή την προσπάθεια μετάφρασης. Σε αυτό το σημείο αξιοποιούνται και τα χιουμοριστικά memes για να συζητηθεί η λειτουργικότητα λέξεων/φράσεων όπως «τροφοδιανομή» ή «παραγγελία για το σπίτι». Διαπιστώνουν τη λειτουργία των αγγλικών λέξεων ως συστατικών στοιχείων στο ύφος και τις λεξιλογικές ανάγκες κάθε κειμένου. Εξετάζουν πώς η ταχύτητα των γεγονότων της επικαιρότητας επιβάλλει την προσαρμοστικότητα για τις ανάγκες της επικοινωνίας. Παρατηρούν τις δάνειες λέξεις και πώς κάποιες από αυτές προσαρμόζονται μορφολογικά με συστηματικό τρόπο (π.χ. ντελιβεράς,

τρολλάρω, τουιτάρω). Συζητούν ποιοι είναι πομποί και οι δέκτες κάθε φορά και σε ποιες περιστάσεις πραγματώνεται η επικοινωνία, με σκοπό να αντιληφθούν εκτός από τη λειτουργικότητα του δανεισμού, τις έννοιες της γλωσσικής ποικιλίας και της επικοινωνιακής περιστασης αντίστοιχα.

- Κριτική πλαισίωση: οι μαθητές κατευθυνόμενοι από τις κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούν να ανιχνεύσουν τους ευρύτερους εξωγλωσσικούς-κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που επιβάλλουν τη χρήση αγγλικών λέξεων, όπως η διεθνής συνθήκη της πανδημίας και η ανάγκη λειτουργικού λεξιλογίου που προκάλεσε, η ταχύτητα και η παγκόσμια πραγματικότητα της επικοινωνίας μέσω των social media, που δημιούργησε τον ανάλογο κώδικα, η ψυχολογική ανάγκη υιοθέτησης ιδιαίτερου κώδικα μεταξύ των εφήβων λόγω της ηλικίας και των εμπειριών τους και, τέλος, η τυπικότητα του σχολικού λόγου και το επιστημονικό λεξιλόγιο κάποιων διδακτικών αντικειμένων, όπως η πληροφορική.

Για να γίνει αντιληπτός ο δανεισμός ως φυσική και διαχρονική διαδικασία για όλες τις ζωντανές γλώσσες προτείνεται η μελέτη ξένων κειμένων που περιλαμβάνουν ελληνικές λέξεις. Ενδεικτικά οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν το κείμενο 10 της 4<sup>ης</sup> ενότητας του σχολικού βιβλίου που αποτελεί σελίδα λεξικού με αγγλικές λέξεις με πρώτο συνθετικό το bio- ή το κείμενο 12 της ίδιας ενότητας που αποτελεί πίνακα περιεχομένων ιταλικού ιατρικού βιβλίου με όλες τις λέξεις ελληνικής προέλευσης. Έτσι, διαπιστώνεται ότι ο δανεισμός δεν αφορά μόνο την ελληνική γλώσσα και ότι οι γλώσσες που δανείζονται δεν απειλούνται αλλά ανανεώνονται δημιουργικά.

Στο τέλος αυτής της φάσης ως τελική δραστηριότητα προτείνεται η σύγκριση των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν οι μαθητές μέσω των προηγούμενων δραστηριοτήτων με τις απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα της 2<sup>ης</sup> ενότητας του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές προβληματίζονται για το γεγονός ότι μια φυσική γλωσσική διαδικασία παρουσιάζεται απειλητική και συνδέεται με την παρακμή και αναζητούν τους λόγους για τους οποίους στο σχολικό βιβλίο κυριαρχούν φοβικές στάσεις για τη γλωσσική αλλαγή ερευνώντας τη θέση που έχει η γλώσσα στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.



- **Μετασχηματισμένη πρακτική:** Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και προετοιμάζονται προκειμένου να επιδοθούν σε αγώνα λόγου με θέμα «Κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα από την αγγλική και τις αλλαγές που αυτή επιβάλλει;». Η κάθε ομάδα υποστηρίζει διαφορετική άποψη και οι δύο ομάδες καλούνται να ετοιμάσουν το οπλοστάσιο των επιχειρημάτων τους που θα αντλήσουν από τα συμπεράσματα των προηγούμενων δραστηριοτήτων, από τα σχολικά κείμενα και τις εμπειρίες τους.

Με την παραπάνω διδακτική πρόταση επιδιώκεται να διευρυνθεί η πηγή άντλησης γνώσεων και στάσεων για τη γλώσσα πέραν του σχολικού βιβλίου και των κειμένων καταξιωμένων συγγραφέων που με το θεσμικό τους ρόλο αναπαράγουν κυρίαρχες ιδεολογίες για τα γλωσσικά ζητήματα που μελετάμε. Οι μαθητές αναμένεται να διαμορφώσουν στάση κριτική στις ιδεολογίες που διαμορφώνουν τις γλωσσικές αναπαραστάσεις κυρίως μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, αλλά και χάρη στις δραστηριότητες που αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας.



## 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και έχουν ανθολογηθεί για να συμβάλουν, εκτός από τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και στον προβληματισμό και τον ιδεολογικό εμπλουτισμό των μαθητών σε θέματα γλωσσικών φαινομένων και αντιλήψεων. Τα κείμενα αναλύθηκαν περιγραφικά, ως προς τις γλωσσικές τους επιλογές και κατόπιν ερμηνευτικά, αντιληπτά ως πρακτική λόγου και κοινωνική πρακτική. Από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε το συμπέρασμα ότι το σχολικό βιβλίο μέσω του θεσμικού του ρόλου αναπαράγει το ιδεολόγημα της απειλούμενης ελληνικής γλώσσας που κινδυνεύει από την ανεξέλεγκτη επαφή με την ισχυρή αγγλική που ως «εισβολέας» οδηγεί στην αλλοίωση και την υποδούλωση (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996). Η γλωσσική επαφή ενισχύει την υποχώρηση-αλλοίωση της ελληνικής γλώσσας και γενικά των αδύναμων γλωσσών και έμμεσα της πολιτιστικής ταυτότητας των ομιλητών τους, αφού η γλώσσα αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του πολιτισμού τους. Επιβεβαιώνεται έτσι ο ρόλος του σχολικού βιβλίου ως σημαντικού παράγοντα αναπαραγωγής ιδεολογιών που παρουσιάζει φυσικοποιημένες (Μπονίδης, 2004:144).

Καθοριστική ήταν η συμβολή της περιγραφικής ανάλυσης των κειμένων στις παραπάνω διαπιστώσεις. Εδώ η Συστημική Λειτουργική Γραμματική αποτέλεσε ένα πολύτιμο εργαλείο που αποκάλυψε τη συστηματική λειτουργία της γλώσσας ως συνόλου σημασιών και κοινωνικών νοημάτων. Τα περισσότερα ανθολογημένα κείμενα παρουσιάζουν ομοιότητες σε γλωσσικές επιλογές που αναπαριστούν το λόγο της γλωσσικής φθοράς, όπως η επιλεκτική χρήση του α' πληθυντικού προσώπου που συχνά ταυτίζεται με τη στάση υπευθυνότητας και το συλλογικό αίσθημα του πολύτιμου γλωσσικού κτήματος, επιλογή που συχνά συνδυάζεται με συναισθηματικό λεξιλόγιο. Ένα άλλο κοινό στοιχείο, κυρίως των κειμένων που αναφέρονται στη φθορά της ελληνικής γλώσσας, είναι η απόδοση ευθυνών τόσο στον απρόσωπο παράγοντα της αγγλικής γλώσσας που αναπαρίσταται ως εισβολέας, όσο και στους ανεύθυνους/ανυποψίαστους χρήστες, κάποιες φορές τους νέους, χωρίς να ερμηνευθεί

πειστικά η λειτουργική ανάγκη που επιβάλλει το γλωσσικό δανεισμό ως αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996).

Διευρύνοντας την παραπάνω οπτική μπορούμε να σχολιάσουμε την παρουσία των ανθολογημένων κειμένων στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα ως προϊόντων κοινωνικών διεργασιών (Μπονίδης, 2004:144). Οι συγγραφείς του σχολικού βιβλίου στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού διευκρινίζουν το σκεπτικό της επιλογής των κειμένων: δεν επιδίωξαν την κάλυψη όλων των όψεων του θέματος ή την τήρηση ισορροπιών, ούτε την αποϊδεολογικοποίηση των γλωσσικών ζητημάτων, καθώς είχαν πλήθος περιοριστικών παραγόντων να λάβουν υπόψη τους. Στόχος της επιλογής τους ήταν τα κείμενα να αποτελέσουν ευκαιρία για διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών και ανάπτυξη σκέψης και προβληματισμού. Ωστόσο, τα κείμενα της συγκεκριμένης ενότητας παρουσιάζουν τη γλώσσα και κυρίως την ελληνική να απειλείται. Η γλωσσική φθορά και η συνεπαγόμενη αλλοίωση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας παρουσιάζεται ως δεδομένη και έτσι τα κείμενα προκαλούν αίσθημα απαισιοδοξίας και ενοχής και όχι τον αναμενόμενο προβληματισμό καθώς απέναντι από την έννοια της γλωσσικής φθοράς δεν αναφέρεται ούτε υπονοείται ισότιμα η έννοια της γλωσσικής αλλαγής, της ανανέωσης του λεξιλογίου από τους νέους ή της αναγκαιότητας και διαχρονικής γλωσσικής επαφής. Η ανάδειξη της διαχρονικότητας του φαινομένου στο κείμενο 11 του σχολικού βιβλίου και το πρόσωπο ύφους του κειμένου 4 του τετραδίου εργασιών δεν αρκούν για να λειτουργήσουν εξισοροπητικά.

Ο προβληματισμός και η συζήτηση θα προκαλούνταν από την παράλληλη παρουσίαση του θέματος μέσω των γλωσσικών εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών. Όμως, από τη διδακτική ενότητα λείπουν αυθεντικά κείμενα καθημερινής επικοινωνίας, ενώ οι παρατηρήσεις και οι δραστηριότητες που προτείνονται δεν ενθαρρύνουν τη συζήτηση προς αυτή την κατεύθυνση. Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στην αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου θα ήταν η αναγνώριση της σημασίας της επικοινωνιακής περιστασης τόσο στις δραστηριότητες κατανόησης όσο και παραγωγής λόγου. Ωστόσο, αυτή η παράμετρος δεν υποστηρίζεται συστηματικά και ουσιαστικά και η εμπειρία της γλωσσικής διδασκαλίας έχει αποδείξει ότι η επικοινωνιακή περίσταση επιδρά μόνο επιφανειακά στο σχολικό λόγο των μαθητών.

Ως αποτέλεσμα τα γλωσσικά φαινόμενα και η γλώσσα γενικά παρουσιάζονται αποκομμένα τόσο από το επιστημονικό θεωρητικό τους πλαίσιο, όσο και από καθημερινή λειτουργικότητα. Στους μαθητές απομένει ως γνώση η μη επιστημονική αντίληψη της «καθαρής» γλώσσας και ένα σύνολο εννοιών χρήσιμων για τις τυποποιημένες σχολικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, όπως γλωσσική παρακμή, αλλοίωση, ξενομανία, λεξιπενία, κ.α. Ενώ αναγνωρίζεται η αξία κάθε γλώσσας για τον πολιτισμό του λαού που την μιλάει, τα φαινόμενα της γλωσσικής επαφής και της γλωσσικής αλλαγής δεν παρουσιάζονται ως φυσική και διαχρονική εξέλιξη κάθε γλώσσας (Aitchison, 1994) και η γλώσσα δε συνδέεται με την κοινωνία και τις ανάγκες για γλωσσική ανανέωση (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996). Επίσης, οι μαθητές αποδέχονται την ταυτότητα του «κακού» χρήστη και αναπαράγουν τελικά με τη σειρά τους τις κυρίαρχες αυτές αντιλήψεις.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις σχεδιάστηκε η διδακτική πρόταση που ακολουθεί την ανάλυση των κειμένων του σχολικού βιβλίου στην παρούσα εργασία και στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Η διδακτική πρόταση έρχεται να συμπληρώσει τη διδακτική ενότητα δίνοντας έμφαση στο ρόλο του μαθητή ως ερευνητή, στην αξία του καθημερινού λόγου στη γλωσσική διδασκαλία και στους παράγοντες της επικοινωνιακής περίπτωσης και της γλωσσικής ποικιλίας. Ως στόχοι της διαδικασίας τίθεται τόσο η διαμόρφωση μιας διαφορετικής στάσης απέναντι στα φαινόμενα του γλωσσικού δανεισμού και της υποχώρησης, όσο και η εξάσκηση των μαθητών ως ομιλητών, ως παραγωγών ποικίλων κειμένων ανάλογων των επικοινωνιακών περιστάσεων (Kalantzis & Cope, 1997). Ο γλωσσικός δανεισμός αναδεικνύεται ως διαδικασία φυσική και αναπόδραστη που πραγματοποιείται σε όλες τις γλώσσες ως λειτουργική ανάγκη και ανανέωση και όχι ως παρακμή που οδηγεί στην πολιτισμική αλλοίωση (Φραγκουδάκη, 1987: 77). Τα σχολικά κείμενα δεν απορρίπτονται, αλλά αξιοποιούνται ως συγκεκριμένα κειμενικά είδη και το περιεχόμενό τους προσεγγίζεται κριτικά.

Κλείνοντας μπορούμε να επισημάνουμε ότι η εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου ανέδειξε τη λειτουργία της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου με την έννοια ότι παράγει νοήματα με κοινωνικό και ιδεολογικό πρόσημο (Στάμου, 2014). Το κείμενο προσεγγίστηκε ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, που αναπαράγει στάσεις και αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη σύνδεσή της με την τύχη της πολιτισμικής υπόστασης

του συνόλου των ομιλητών της. Ο λόγος τόσο ως κείμενο, όσο και ως πρακτική λόγου και κοινωνική πρακτική μέσω του θεσμικού ρόλου του σχολικού βιβλίου οικοδομεί και αναπαριστά συστήματα γνώσεων και πεποιθήσεων για τη γλώσσα (Fairclough, 1995: 45) ακόμα και αν αυτά τα συστήματα οικοδομήθηκαν δεκαετίες πριν και αποτελούν συντηρητικές αντιδράσεις σε αναπόδραστα γλωσσικά φαινόμενα. Οι αντιλήψεις αυτές ως κυρίαρχος λόγος συνδέονται με ευρύτερους πολιτικούς λόγους που ανάγουν τη γλώσσα σε σύμβολο και παράγοντα διατήρησης της εθνικής ενότητας και του πολιτισμού. Αποδέκτες γίνονται οι μαθητές ως οργανικά μέλη του συνόλου της γλωσσικής τους κοινότητας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Aitchison, J. (1994). *Language Change: Progress or Decay?*, 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2001). Πολυγραμματισμοί, μτφρ. Γεωργίου, Ν. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου 2012, από [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html).

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.

Halliday, M., & Matthiessen, C. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar*, 4th Edition. Routledge.

Martin, J. R. (1997). *Analysing Genre: Functional Parameters*. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions*. London & Washington: Cassel.

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Halliday, M. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, μτφ. Χριστίνα Λύκου. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2021, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>,

- Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Kalantzis, M., Core, B. (1997). «Πολυγραμματισμοί». Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e2/e\\_2\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e2/e_2_thema.htm)
- Phillips, L. & Jorgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και μέθοδος*, μτφρ. Α. Κιουπκιολής, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Saussure, F. de ([1916] 1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Το λεξιλόγιο της νεοελληνικής και ο ευρωπαϊκός γλωσσικός πλουραλισμός. Στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: Γλωσσικός πλουραλισμός και εθνοκεντρισμός* (πρακτικά συνεδρίου), (σσ . 95-102). Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης.
- Δενδρινού, Α. (1999). «Γλωσσικός υπολογισμός» της γλώσσας στη γλωσσική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2021 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>,
- Κανάκης, Κ. (2014). Αρχή της συνεργασίας και γλωσσικές πράξεις. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 37-79). Νήσος: Αθήνα.

- Καψάσκη, Α. & Σηπιτάνος, Κ. (2019). Αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου και των  
μαντινάδων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών. *Modern Greek  
Dialects and Linguistics Theory, Vol 7* (No 1), pp. 115-125.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την  
αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Νεοελληνικής  
γλώσσας του Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2021 από academia.edu.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική  
προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Λιάκου, Ε. (2018). *Τα κειμενικά είδη στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του  
Γυμνασίου - Μια κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική  
Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ.  
Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής II*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής  
Γλώσσας.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2009). Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση. Στο Γ.  
Χάρης, (Επιμ.). *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 15-22). Αθήνα:  
Πατάκης.
- Μητσκοπούλου, Β (2001). *Γραμματισμός* Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2021 από  
[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/theme\\_e1/](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/theme_e1/).
- Μπέλλα, Σ. (2001). *Η δείξη στη νέα ελληνική* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.  
Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Μπέλλα, Σ. (2014). Δείξη και επικοινωνία. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 225-260). Αθήνα: Νήσος.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001). Γλωσσικός δανεισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 45-49). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Στάμου, Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο *12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας* (σσ. 179-193). Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135, σσ 37-61



.Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. (χ.χ.). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας  
Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,  
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ελληνικά Γράμματα.

Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

## ΤΕΚΜΗΡΙΑ

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β., Νεοελληνική Γλώσσα Γ'  
Γυμνασίου, ΙΤΥΕ Διόφαντος.  
[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2216/Neoelliniki-Glossa\\_G-  
Gymnasiou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2216/Neoelliniki-Glossa_G-Gymnasiou_html-empl/)

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β., Νεοελληνική Γλώσσα Γ'  
Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών. ΙΤΥΕ Διόφαντος.  
<http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09>

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β., Νεοελληνική Γλώσσα Γ'  
Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. ΙΤΥΕ Διόφαντος.  
[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5102/21-0150-01\\_Neoelliniki-  
Glossa\\_C-Gymnasiou\\_Vivlio-Ekpaideutikou/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5102/21-0150-01_Neoelliniki-Glossa_C-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων  
Σπουδών. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.