

Αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου και των μαντινάδων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΑΨΑΣΚΗ¹, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΙΠΗΤΑΝΟΣ²

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Ρεθύμνης¹, Πανεπιστήμιο Κρήτης²

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο Περάματος το Γ' τρίμηνο του σχολικού έτους 2015-2016, βασισμένη στην παιδαγωγική των γραμματισμών που αξιοποιεί την κρητική διάλεκτο με στόχο τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των αδύναμων μαθητών, τη ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και τη γλωσσική ποικιλότητα, και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές από όλο σχεδόν τον ορεινό και πεδινό Μυλοπόταμο. Πρόκειται για μια περιοχή που συνδυάζει στοιχεία μιας αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής με αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον τουρισμό. Επηρεάζεται τόσο από το αστικό περιβάλλον του Ρεθύμνου όσο και από τα επαρχιακά χαρακτηριστικά του ορεινού Μυλοποτάμου.

Η κρητική διάλεκτος και το κειμενικό είδος της μαντινάδας αποτελούν ένα μέσο λαϊκής έκφρασης ιδιαίτερα διαδεδομένο στην περιοχή του Μυλοποτάμου. Το συγκεκριμένο κειμενικό είδος έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές από καθηγητές του συγκεκριμένου Γυμνασίου στην υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (ενδεικτικά βλ. <http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2012-08-09-13-19-13>).

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε τρία τμήματα των 25 περίπου παιδιών στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση μαντινάδας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας λόγω προηγούμενων διδακτικών εφαρμογών (βλ. ενδεικτικά Καψάσκη και Σιπητάνος, υπό δημ.). Η παρουσίαση μας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθήσαμε και στο δεύτερο μέρος η διδακτική παρέμβαση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρήσεις

Η γλωσσική εκπαίδευση συνδέεται με την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων. Ο όρος γραμματισμός στις σύγχρονες κοινωνίες εξελίχθηκε και συνδέθηκε με "την ικανότητα των πολιτών να ενεργούν αποτελεσματικά και κριτικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας, παράγοντας και αντιμετωπίζοντας διάφορα είδη κειμένων, προσαρμοσμένων κατάλληλα στις ανάγκες σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων" (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 195).

Σημαντική είναι και η διαφοροποίηση ανάμεσα στον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό. Η σχέση δεν είναι διαζευκτική, αλλά δυνητικά συμπληρωματική, υπό την έννοια ότι τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα

συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Baynham 2000: 28).

Τα δύο μοντέλα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν έρχονται σε αντίθεση. Το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού διαφοροποιείται ως προς το στοιχείο πως δε θεωρεί δεδομένους τους κοινωνικούς στόχους, αλλά τους θέτει υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

Παράλληλα, ορόσημο στη γλωσσολογική εκπαιδευτική θεωρία αποτελεί η θεωρία των πολυγραμματισμών που πρωτοδιατυπώθηκε ρητώς το 1996 στο μανιφέστο του The New London Group. Η ομάδα αυτή διαπίστωσε δύο αλλαγές που έχουν επηρεάσει τους τρόπους που παράγεται το νόημα. Από την μία την εμφάνιση των νέων τεχνολογιών και τις νέες μορφές κειμένων και από την άλλη τον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών (The New London Group 1996). Μέσα στο πλαίσιο αυτό και εξαιτίας των νέων τεχνολογιών και των νέων μορφών κειμενικών ειδών που συνδυάζουν ήχο, εικόνα και κείμενο διαμορφώθηκε η έννοια της πολυτροπικότητας (Kress & van Leeuwen 1996), η οποία καλείται να περιγράψει την ανάμειξη και τα χαρακτηριστικά των σύνθετων σημειωτικών πόρων που συνδυάζονται σε αυτά τα κείμενα.

Επίσης, στην ίδια θεωρητική βάση ενδυναμώθηκε η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (βλ. Gee 1990; Cope & Kalantzis 1997; Kalantzis & Cope 2008), η οποία στοχεύει στην κριτική επίγνωση της εκάστοτε κοινωνιοσημειωτικής λειτουργίας των κειμενικών ειδών, στην κατανόηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας (Halliday & Hasan 1991) αλλά και της γλωσσικής ποικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνικο-σημειωτική λειτουργία (Τσιπλάκου 2007; Matsagouras & Tsiplakou 2008).

Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού σε σχέση με την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι τα εξής:

- Η γλωσσική ποικιλότητα αξιοποιείται. Στα προγράμματα σπουδών μελετάται ο καθημερινός λόγος και στόχος της διδασκαλίας είναι η χρήση της γλώσσας και σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο, όχι μόνο για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, αλλά για να συνειδητοποιήσουν τους ρόλους και πως αυτοί διαμορφώνονται μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα.
- Ο λόγος δεν αντιμετωπίζεται στατικά, αλλά συνδέεται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, όπου τα νοήματα δομούνται και τίθενται υπό συνεχή διαπραγμάτευση. Για το λόγο αυτό τα νοήματα σε αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να προσεγγίζονται δυναμικά και πλαισιωμένα ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών.
- Η μεθοδολογία επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη προσέγγιση καθώς εκπαιδευτικός και παιδιά συγκροτούν μια κοινότητα και αναπτύσσουν διάλογο πάνω σε κείμενα (αντιπαραβολική/συγκριτική/διακειμενική διδασκαλία). Οι μαθητές επίσης χρειάζεται να λειτουργήσουν ως εθνογράφοι γραμματισμού και ως ερευνητές προκειμένου φέρουν στο σχολικό χώρο κείμενα από την καθημερινότητά τους. Οι γλωσσικές και άλλες εμπειρίες των ίδιων και των ανθρώπων από τις κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν, αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για την περαιτέρω στοχευμένη γλωσσική και άλλη εκπαίδευσή τους (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011).

2.2 Παιδαγωγική των γραμματισμών και γλωσσική ποικιλία

Όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό σήμερα ότι η γλωσσική ποικιλότητα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλία θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Παπανικόλα & Τσιμπλάκου 2008).

Με το κίνημα των πολυγραμματισμών οι γλωσσικές ποικιλίες επανήλθαν στο προσκήνιο. Η νέα αυτή οπτική αντιστρατεύεται την παραδοσιακή διδασκαλία που αγνοεί τις διαλέκτους και ενισχύει την άποψη πως οι γλωσσικές εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη τους αποτελεί βασικό στοιχείο για την διδασκαλία. Οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών λαμβάνονται υπόψη και γίνονται αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης (Ντίνας, 2015)

Η διγλωσσία δεν αποτελεί τροχοπέδη, αντιθέτως διευκολύνει, όταν μάλιστα οι δύο γλώσσες δε βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση, αλλά σε συμπληρωματική (additive bilingualism) (Baker 2011). Στη λογική αυτή οι γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες οικοδομούνται πάνω σε κοινό πυρήνα, τον οποίο και μοιράζονται, όπως π.χ. η κατανόηση του συγκεκριμένου, αλλά και μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη (Kalantzis & Cope 1999; Τσιπλάκου 2010).

Ενώ όμως σε θεωρητικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο ΑΠΣ (βλ. Κύπρο) αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της γλωσσικής ποικιλίας για την διδασκαλία σε επίπεδο πρακτικής τα πράγματα διαφέρουν, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους είναι μάλλον αντιφατική. Από στοιχεία ερευνών τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα (Καψάσκη & Τζακώστα 2016) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων και αποδέχονται ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αποθαρρύνονται να τις χρησιμοποιούν καθώς αποτελούν βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους, στην πράξη δεν τις ενσωματώνουν στην διδασκαλία τους στην τάξη ούτε ως γλώσσα στόχο ούτε ως μέσο διδασκαλίας και δείχνουν σκεπτικισμό σχετικά με το κατά πόσο το τελευταίο είναι εφικτό.

2.4 Γλώσσα – Ταυτότητες - Κοινότητες

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να εισάγουμε τον όρο ταυτότητα, η οποία αφορά το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας (Δραγώνα 2002-2004). Οι ταυτότητες, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, βρίσκονται «στην καρδιά του φαινομένου γλώσσα» (Joseph 2004: 237).

Οι ταυτότητες κατασκευάζονται και επαναδιαπραγματεύονται ανάλογα με το πλαίσιο που διαμορφώνουν τα διάφορα σημειωτικά συστήματα, ένα από αυτά τα συστήματα είναι και ο λόγος. Η διαπίστωση αυτή απομακρύνει την επιστημονική κοινότητα από την έννοια του ποιος είναι ο ένας και μοναδικός εαυτός και το ερώτημα μετατίθεται στο ποιοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες και με ποιους τρόπους επηρεάζουν τη συγκρότηση της ταυτότητας των ανθρώπων (Blommaert 2005).

Η προσέγγιση της ταυτότητας ως κοινωνικά κατασκευασμένης ενισχύθηκε από τις κοινότητες πρακτικής (Eckert & McConnell-Ginet 1992). Οι ίδιες οι κοινότητες δεν συγκροτούνται από αντικειμενικά κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. επάγγελμα, μόρφωση) (Eckert & Mc Connell-Ginet 1999), αλλά από κοινές δεσμεύσεις, προσπάθειες και αναφορές.

3. Η Διδακτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που παρουσιάζουμε είναι ένα διαθεματικό σχέδιο δράσης, διάρκειας 3-4 διδακτικών ωρών και μία διδακτική εξόρμηση μίας ώρας για την αφισοκόλληση.

Η παρούσα προσέγγιση παρουσιάζει συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αρχικά, όπου δίνεται η δυνατότητα διαθεματικών προσεγγίσεων και ο δάσκαλος από καθοδηγητής γίνεται συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο παροτρύνει μετά τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου να πραγματοποιηθούν διερευνητικές δράσεις και διαθεματικές εργασίες.

Πρόσφατα στην Ελλάδα (2011) συντάχθηκαν νέα πιλοτικά Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση και ακολούθησε στην ίδια κατεύθυνση η αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών στην Γλώσσα και Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου. και αργότερα στην ίδια λογική αντίστοιχα προγραμμάτων Σπουδών θεσμοθετήθηκαν για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Είχε προηγηθεί στις ίδιες αρχές το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο πιλοτικό Π.Σ. αναφέρεται ρητά από την αρχή ότι «είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού» (ΠΣ 2011: 6).

Στο πλαίσιο της πολιτισμικής προσέγγισης η λογοτεχνία συνδυάζεται με τη διδασκαλία της γλώσσας, αφού και η λογοτεχνία γλώσσα είναι μάλιστα με τη συγκινησιακή και ποιητική λειτουργία της. Οι μαθητές, ως κριτικοί αναγνώστες, αποκτούν επίγνωση των κοινωνικών, φιλοσοφικών, υπαρξιακών κτλ. προβλημάτων, που θίγουν στα κείμενά τους οι λογοτέχνες, και διερευνούν τους μηχανισμούς γραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου. (Υ.Π.Ε.Θ. 2016-2017: 38). Σε μια λογική αποκανονικοποίησης των περιεχομένων της διδασκαλίας εισαγάγαμε τις μαντινάδες ως ένα είδος που οι μαθητές ήδη θεωρούν ως λογοτεχνία και το απολαμβάνουν (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου 2003).

Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση ακολούθησαμε το μοντέλο της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής και της κριτικής ανάλυσης λόγου στην ανάλυση των μαντινάδων, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά, την ιδεολογία και τις ταυτότητες που ενισχύονται ή αποσιωπούνται από το κειμενικό είδος της μαντινάδας.

Στη διδακτική παρέμβαση τέθηκαν οι εξής στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν σε πραγματικές συνθήκες τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις μαντινάδες και στις προβαλλόμενες ταυτότητες ως προς τη σχέση ζώο- άνθρωπος.
- Να συνδυάσουν τα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά των διαλέκτων με τις μαντινάδες και τις ταυτότητες που προβάλλονται.
- Να γράψουν δικές τους μαντινάδες με μετασχηματισμένη τη σχέση ζώου- ανθρώπου
- Να κατασκευάσουν πολυτροπικά κείμενα με τις μαντινάδες που έφτιαζαν (αφίσες).
- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για την ομαλή λειτουργία του οικοσυστήματος και την υπεράσπιση εκείνων των ειδών που σήμερα απειλούνται με εξαφάνιση.
- Να υιοθετήσουν οι μαθητές αξίες και συμπεριφορές που αφορούν τη σύγχρονη αγωγή του πολίτη (citizenship) σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος.
- Να ευαισθητοποιήσουν τους κτηνοτρόφους της κοινότητας που ανήκει το σχολείο τους για τα απειλούμενα είδη της περιοχής τους.

Στη διδακτική μας παρέμβαση στο πλαίσιο της ενότητας “Οι φίλοι μας τα ζώα” στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Β Γυμνασίου οι μαθητές μελέτησαν τις σχέσεις ζώου - ανθρώπου και ανέδειξαν τη σχέση του με τον άνθρωπο. Αναλύθηκε ο “Ο Λύκος” του Χέρμαν Έσσε. Οι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με απόσπασμα από τον “Μικρό Πρίγκιπα”, όπου συναντάει την αλεπού, είχαν παρακολουθήσει και την ταινία “Ο Μικρός Πρίγκιπας” (2014) στον κινηματογράφο και σε συνεργασία με την καθηγήτρια των εικαστικών είχαν ζωγραφίσει χαρακτηριστικές ατάκες από τον *Μικρό Πρίγκιπα*, μέσα στις οποίες προβαλλόταν και η φιλική σχέση ανθρώπου -ζώου. Τα τεχνήματα των μαθητών εκδόθηκαν τον Ιούνιο του 2016.

Μετά την ολοκλήρωση των κειμένων οι μαθητές ανέφεραν τα αγαπημένα τους ζώα/κατοικίδια και στη συνέχεια παραδείγματα σχέσης ανθρώπου – ζώου (Οδυσσέας - Αργός, Αλέξανδρος-Βουκεφάλας). Επεσήμαναν κοινά στοιχεία στις σχέσεις που επέλεξαν και ο διδάσκων τους πρότεινε να πουν ορισμένες μαντινάδες με ζώα. Ορισμένοι ανέφεραν προφορικά μερικές με ενθουσιασμό. Εκμεταλλευόμενοι το ενδιαφέρον των μαθητών, τους αναθέσαμε να αναζητήσουν από οικογενειακά πρόσωπα και από το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό τους χώρο, μαντινάδες με ζώα . Με βάση, λοιπόν, τα κείμενα αυτά που

έφεραν οι μαθητές από το οικείο περιβάλλον τους σχεδιάστηκε μια διδασκαλία βασισμένη στα τέσσερα σημεία των Kalantzis & Cope (1999: 689-690), τα εξής:

1. *Τοποθετημένη πρακτική*: οι μαθητές ζητήθηκε να φέρουν στην τάξη τις μαντινάδες που συνέλεξαν ή ανακάλεσαν από την εμπειρία τους σε σχέση με τα ζώα. Επίσης, ζητήθηκε να λειτουργήσουν ως εθνογράφοι γραμματισμού και να ενημερώσουν την κοινότητά τους αναφορικά με το πλαίσιο δημιουργίας και αναπαραγωγής μιας μαντινάδας. Να απαντήσουν δηλαδή στα ερωτήματα για το που, πως και από ποιους τραγουδιούνται ή συντίθενται οι μαντινάδες. Οι μαθητές έφεραν τα κείμενα από το οικείο τους περιβάλλον. Τα κείμενα απαγγέληκαν στην τάξη και οι μαθητές εντόπισαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Οι μαντινάδες αποτελούνται συνήθως από δύο δεκαπεντασύλλαβους στίχους με τομή στην 8η συλλαβή. Αρκετοί συνηθίζουν να τις γράφουν σε τετράστιχα, λαμβάνοντας υπόψη την τομή. Οι στίχοι ομοιοκαταληκτούν. Οι μαντινάδες σε καθημερινή βάση τραγουδιούνται στα καφενεία μόνο από άνδρες. Ένας ένας τραγουδά ένα στίχο με συμμετοχή των υπολοίπων. Πιο συγκεκριμένα πρώτα τραγουδάει τον πρώτο στίχο από το δίστιχο, οι υπόλοιποι άνδρες επαναλαμβάνουν, στη συνέχεια τραγουδά το δεύτερο στίχο στίχο χωρίς επανάληψη αυτή τη φορά από τους παρευρισκόμενους. Η κρητική διάλεκτος είναι συνυφασμένη με τη μαντινάδα.

2. *Ανοιχτή διδασκαλία*: Ζητήθηκε από τους μαθητές όλης της κοινότητας να σχηματίσουν ομάδες και σε φύλλο εργασίας (δες Πίνακα 1) να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους ως προς Α) τη γλώσσα, β) την τεχνική (ρυθμός –μέτρο- ομοιοκαταληξία) (Να σημειωθεί πως οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τις διαφορές μοντέρνας – παραδοσιακής ποίησης). γ) εκφραστικά μέσα με στόχο να βρουν τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της μαντινάδας. Επίσης, ζητήθηκε να εξετάσουν σε κάθε μαντινάδα τη θεματολογία της σχέσης του ζώου με τον άνθρωπο με στόχο να αναδυθούν οι κυρίαρχες ταυτότητες. Ακολούθησε η ανακοίνωση των ευρημάτων των ομάδων στην ολομέλεια.

Πίνακας 1: Φύλλο εργασίας για την επεξεργασία των μαντινάδων

ΓΛΩΣΣΑ	Φωνολογικά	Εκφραστικά μέσα
	Μορφολογικά	Μεταφορές
	Σημασιολογικά/Λεξιλογικά	Παρομοιώσεις
ΤΕΧΝΙΚΗ	Ρυθμός	Επανάληψη
	Ύπαρξη Μέτρου	Εικόνες
	Ομοιοκαταληξία	Άλλα
	Άλλα	

Ως προς την γλώσσα οι μαθητές επεσήμαναν τα στοιχεία της κρητικής διαλέκτου και τη συσχέτισή της με το συγκεκριμένο είδος. Με τη βοήθεια της σχολικής γραμματικής καταχωρήθηκαν τα στοιχεία της κρητικής διαλέκτου σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογικά, μορφολογικά και σημασιολογικά/λεξιλογικά). Ως προς την τεχνική, αναγνώρισαν την ομοιοκαταληξία, μέτρο, την τομή στην 8η συλλαβή. Άλλοι γλωσσικοί δείκτες που υπογραμμίστηκαν ήταν η επανάληψη, η μεταφορά, οι εικόνες και το χιούμορ. Ως προς τη θεματολογία συμπέραναν ότι δεν προβάλλεται το ζώο, αλλά μέσω του ζώου προβάλλεται είτε η ομορφιά του νησιού είτε οι άνθρωποι της Κρήτης (1).

- (1) Να 'μουν γεράκι στα Σφακιά κι αετός στον Ψηλορείτη
για να θωρώ από ψηλά την ομορφιά σου Κρήτη

Υπάρχει έντονος συσχετισμός με το φλερτ του άντρα προς τη γυναίκα (2). Ο άντρας, επίσης, αναλαμβάνει το ρόλο της προστασίας της γυναίκας (4). Χαρακτηριστική είναι και η ύπαρξη του χιούμορ με σατιρική διάθεση (5, 6).

- (2) Θα' θελα να μουν αετός να ρθω στην καμαρά σου
να σε φιλω να σε κρατω ν'ακουω την καρδιά σου
- (3) Με τα φτερά του ο αετός φωλιά στην τρούλα στένει,
δε μοιάζει εκείνος του χοχλιού να γλείφει και να βγαίνει
- (4) Να' μouna πετροκοτσυφός να μouna χελιδόνι
και νάρχουμε να σε' βρισκα να δω ποιος σε μαλώνει
- (5) Εχεις και ρούχα και φορείς έχεις και στην κασέλα
γάϊδαρος είσαι γαϊδαρος ανε φορείς και σέλα(*)
- (6) Τα μάθια σου ναι σαν τ' αυγά τ' αφθιά σου σαν του χοίρου
και τα ποδέλοιπο κορμι' ωσάν του κατσοχοίρου

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τα γλωσσικά στοιχεία της κρητικής διαλέκτου και να τα μεταφέρουν στη Νέα Ελληνική προκειμένου να ενισχυθούν οι αντιστοιχίσεις (π.χ. τις λέξεις: ναρχουμε, μάθια, χοχλιού, θωρώ, ποδέλοιπα, κατσοχοίρου) και η κοινωνιογλωσσολογική ενημερότητα (sociolinguistic awareness) των μαθητών. Μέσα από την όλη διαδικασία και με την καθοδήγηση του διδάσκοντα στα σημεία που χρειαζόταν συνειδητοποιήσαν τους τρόπους με τους οποίους τα γλωσσικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους συμβάλλουν στην οργάνωση, σύσταση και κατανόηση των κειμένων (π.χ. διαλεκτικά γλωσσικά στοιχεία, προφορικότητα, ομοιοκαταληξία).

3. *Κριτική πλαισίωση.* Οι μαθητές δούλεψαν και πάλι σε ομάδες με στόχο να εντάξουν τα κείμενα σε τοπικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο με έμφαση στη σχέση ζώου – ανθρώπου. Ο διδάσκων ζήτησε από τους μαθητές να μιλήσουν για τις ταυτότητες που αναδύονται στις μαντινάδες μέσα από σχετικές ερωτήσεις (π.χ. ποια η σχέση ζώου -ανθρώπου; Γιατί ο άνδρας γίνεται πουλί; Υπάρχει πουθενά η έννοια της απειλής του ζώου από τον άνθρωπο; Υπάρχει η έννοια της προστασίας του ζώου από τον άνθρωπο. Γιατί δεν υπάρχει η έννοια αυτή;). Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις παρατηρήσεις των μαθητών: Στις μαντινάδες που διαβάστηκαν ο άνθρωπος ταυτίζεται με την ικανότητα του πουλιού να ίπταται και από εκεί μπορεί να απολαύσει πιο πολύ το νησί, καθώς το βλέπει ολόκληρο. Στην μαντινάδα (2) αναφέρεται και πάλι στην ικανότητα πτήσης. Σε αυτή την μαντινάδα ο άνδρας θα ήθελε να έχει την ικανότητα να επισκεφτεί το δωμάτιο της κοπέλας. Το φύλο δεν αναφέρεται, αλλά υπόρρητα, μιας και τραγουδούν άνδρες, ο εκφωνητής, δηλαδή, ταυτίζεται με τον άρρεν. Σε ερώτηση του διδάσκοντα αν θα μπορούσε ο αφηγητής να είναι γένος θηλυκού οι μαθητές ξέσπασαν σε γέλια απόδειξη του μηχανισμού επιβολής αξιών της κοινότητας και πως είχαν φυσικοποιήσει το αρσενικό φύλο με τον εκφωνητή. Στην (5) μαντινάδα ένας άνθρωπος παρομοιάζεται με γαϊδούρι. Εδώ υποτιμάται το συγκεκριμένο ζώο και ταυτίζεται με την ικανότητα να κουβαλάει αλλά και με την έννοια του αγενούς και αναίσθητου ανθρώπου. Στις ερωτήσεις σχετικά με το “γιατί αποσιωπώνται ορισμένα χαρακτηριστικά” οι μαθητές δεν βρήκαν απάντηση και αποδέχτηκαν ότι τα θεωρούν φυσικά.

Ο διδάσκων επικέντρωσε τη συζήτηση και πάλι στο αν προβάλλεται ή αποσιωπάται η σχέση του ανθρώπου που αναλαμβάνει την προστασία των ζώων. Με αφορμή την παραδοχή από τους μαθητές πως πουθενά δεν προβάλλεται η ανάγκη προστασίας των ζώων από τους

ανθρώπους ξεκίνησε η συζήτηση για το αν υπάρχουν απειλούμενα είδη στην Κρήτη. Οι μαθητές ανέφεραν τον φουρόγατο ή λίγκο, τον αγριόγατο της Κρήτης και ο διδάσκων τους ζήτησε να φέρουν πληροφορίες για άλλα απειλούμενα είδη (αν υπάρχουν) με αναζήτηση πληροφοριών από την βιβλιοθήκη ή το διαδίκτυο. Στην επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές έφεραν στοιχεία για τα απειλούμενα είδη της Κρήτης, παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης για τα διάφορα απειλούμενα ζώα του νησιού (ακανθοποντικός, βάτραχος Αγιάς, κρι-κρι, γυπαετός ή κοκκαλάς, κικινέζι). Στον πίνακα ταυτόχρονα εντοπίζονται και καταγράφονται τα εξής στοιχεία για κάθε ζώο: Χαρακτηριστικά, Τόπος, Απειλή από.- Οι παρουσιάσεις των μαθητών συνοδεύτηκαν από αυθόρμητες αφηγήσεις μαθητών – βοσκών με γυπαετούς και κικινέζια και με αναφορές στη μορφή τους και στους λόγους που τα σκοτώνουν.

4. *Μετασχηματισμένη πρακτική.* Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκαν δύο ενέργειες. Η πρώτη αφορά τη συγγραφή μαντινάδων και η δεύτερη την κινητοποίηση των μαθητών. Με αφορμή τα στοιχεία για τα απειλούμενα είδη και τον πίνακα που δημιουργήθηκε ζητήθηκε από τους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ομάδες και να συγγράψουν μαντινάδες στην τάξη. Δόθηκε η δυνατότητα να καμφθούν τα στενά όρια των ομάδων και οι μαθητές που δυσκολεύονται να γράψουν μαντινάδες, να ζητήσουν βοήθεια από μέλη των άλλων ομάδων. Οι μαντινάδες έπρεπε να αναφέρονται στα απειλούμενα είδη ζώων στην Κρήτη και σε μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στο ζώο και στον άνθρωπο, όπου ο άνθρωπος προστατεύει και ανησυχεί για την απειλή τους. Σας παρουσιάζουμε μερικές από τις μαντινάδες των μαθητών του Γυμνασίου Περάματος (7):

(7)

- α. Άνε σκοτώσεις αετό μεγάλη αμαρτία
σαν να προδόνεις το νησί που έχει μεγάλη αξία
- β. Στου Ψηλορείτη τις κορφές οι σκάρες τριγυρνάνε
Και φόλα τις ταΐζουνε για να τις θέσουν χάμε
- γ. Όπλα, βοσκοί και κυνηγοί δείχνουνε αναντρία
Όταν σκοτώνουνε λαγούς με λαθροκυνηγία
Δικό μας είναι το Κρι κρι και ζει μόνο στην Κρήτη
Κι αλλού δεν είναι πουθενά απάνω εις τον πλανήτη
Για αυτό να το προσέχετε οσά τζι οφθαλμού σας
Κι αυτό που λέω δα εγώ βάλτε το μες στο νου σας
Και να μην τα σκοτώνεται μα ανδρισμό δε δείχνει
Άντρας δεν είναι μρε αυτός μ' αυτός που τα φροντίζει
- δ. Έκαμε μρε ο παζαβός στολίδι το κρικρί μας
Και τη λατέρνα εστόλισε έξω από την αυλή μας
- ε. Αγρίμι όλη του τη ζωή μοιάζει κυνηγημένο
Που ναι στο τζίμα ενούς γκρεμού μεγάλου φρονδωμένο

Όλες οι μαντινάδες διαβάστηκαν, σχολιάστηκαν ως προς τη μορφή, τη θεματολογία και τις γλωσσικές επιλογές. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν σε ομάδες τη σχέση ανθρώπου ζώου και να επισημάνουν τις διαφορές με τις πρώτες μαντινάδες. Παρατηρήθηκε ότι οι αδύναμοι μαθητές, κυρίως, εκείνοι με αγροτική ή κτηνοτροφική προέλευση, είχαν κυρίαρχο ρόλο, καθώς βοήθησαν να επανασχεδιαστούν τα κείμενα των συμμαθητών τους ως αυθεντικοί

χρήστες του ιδιώματος. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, παρόλο που παροτρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από τον πίνακα 3 με λεξιλόγιο από τα κείμενα του διαδικτύου, προτίμησαν λέξεις από το κρητικό ιδίωμα (π.χ. σκάρες).

Ως προς τη σχέση ανθρώπου - ζώου υπογράμμισαν πως η προστασία των ζώων συνδέεται με την περηφάνια και το νησί της Κρήτης (δικό μας είναι το Κρι-Κρι) και, επίσης με την ντροπή και την αναντρία που νιώθει κανείς, όταν σκοτώνει ζώο του νησιού του (δείχνουνε αναντρεία). Το στοιχείο του χιούμορ και της σάτιρας, στοιχείο της κρητικής μαντινάδας, επιβιώνει και στις μαντινάδες των μαθητών (Έκαμε μρε ο παζαβός στολίδι το κρικρί μας. Και τη λατέρνα εστόλισε έξω από την αυλή μας). Φαίνεται πως στην περίπτωση αυτή έχουμε έναν μετασχηματισμό της ταυτότητας των μαθητών ως προς τη σχέση ανθρώπου - ζώου με τον άνθρωπο σε θέση προστασίας αυτή τη φορά ως προς τα απειλούμενα είδη.

Ακολούθησε, λοιπόν, συζήτηση σχετικά με το κατάλληλο κειμενικό είδος που μπορεί να κινητοποιήσει τους κτηνοτροφικούς πληθυσμούς να ευαισθητοποιηθούν στην προστασία των ζώων, καθώς αποτελούν σύμφωνα με την έρευνα των μαθητών την κύρια πηγή απειλής των ζώων της Κρήτης. Προτάθηκε να χρησιμοποιηθεί η μαντινάδα σε κρητική διάλεκτο, η οποία δημιουργεί κλίμα οικειότητας, αλλά και υπερηφάνειας για τη προστασία ενός ζώου που κατοικεί στο νησί. Μετά από συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αφίσας οι μαθητές ως ενεργοί πολίτες κατασκεύασαν τα πολυτροπικά αυτά κείμενα και τα τοιχοκόλλησαν σε σημεία προσιτά στους κτηνοτρόφους της περιοχής.

4. Προτάσεις για βελτίωση της διδακτικής πρότασης

Θα ήταν δυνατόν σε μια επόμενη διδασκαλία να ζητηθεί από μαθητές να φέρουν στην τάξη παραμύθια στην κρητική διάλεκτο με ζώα, αναζητώντας υλικό από το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον ή από βιβλιογραφικές και ηλεκτρονικές πηγές. Στην περίπτωση αυτή δεδομένου ότι τα παραμύθια είναι πιο εκτεταμένα αφηγηματικά κείμενα θα ήταν δυνατή και η σύγκρισή τους με άλλα αφηγηματικά είδη για περαιτέρω ευκαιρίες εμβάθυνσης. Ιδιαίτερα θετική θεωρούμε ότι ήταν η διαπραγμάτευση του ρόλου του φύλου στη συγγραφή μαντινάδας. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με περιέργεια το γεγονός, οι γυναίκες να τραγουδούν τις μαντινάδες στα καφενεία. Παρόλα αυτά θεώρησαν απόλυτα φυσικό να γράφουν μαντινάδες μέσα στην τάξη και να κατασκευάζουν αφίσες μαζί με τους συμμαθητές τους. Ως προς την κατασκευή αφισών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περισσότερος χρόνος και χρήση ΤΠΕ προκειμένου να κατασκευαστούν πολυτροπικά κείμενα, που ανταποκρίνονται περαιτέρω στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και θα ήταν πιο αποτελεσματικά ως προς τον επιδιωκόμενο στόχο. Οι νέοι γραμματισμοί θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη φάση του μετασχηματισμού και στη διάδοση του τεχνήματος, όπως για παράδειγμα με κατασκευή memes ή με ανάρτηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ζητούμενο σ' όλη τη διαδικασία είναι η ενεργοποίηση και η αυτενέργεια των μαθητών προκειμένου να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Συμπεράσματα

Στη παρούσα διδακτική πρόταση δόθηκε έμφαση στη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Λόγω του συγκεκριμένου κειμενικού είδους οι διδακτικές δραστηριότητες βασίστηκαν κυρίως στον προφορικό λόγο. Ούτως ή άλλως όχι μόνο οι μαντινάδες, αλλά η ποίηση και το τραγούδι γενικότερα είναι προορισμένα για να απαγγελθούν ή/και να τραγουδηθούν. Μέσα από το μετασχηματισμό σε αφίσες οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα πολυτροπικό γραπτό είδος κειμένου. Με τη διδακτική αυτή παρέμβαση διαμορφώθηκαν γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες, που απηχούν τη γλωσσική ποικιλότητα της τοπικής κοινότητας με τη χρήση πρακτικών για την ανάπτυξη ενεργού διαλόγου σχολείου και κοινωνίας, αξιοποιώντας την ποικιλότητα των κειμενικών δομών και το κειμενικό

ρεπερτόριο των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών (Κωστούλη 2015). Η διασύνδεση αυτή με τις πολιτισμικές αξίες και πρακτικές βοήθησε στο να έχει νόημα η μάθηση στο σχολείο, να αναπτυχθούν θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης μέσω της πολιτισμικά διαμεσολαβημένης διδασκαλίας (Hollins 2007). Αξιοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας. Οι μαθητές/πολίτες αντιμετωπίστηκαν ως ενεργητικοί δράστες, που αξιοποιώντας τους πρόσθετους μαθησιακούς πόρους της διαλέκτου επιχείρησαν να πετύχουν κοινωνικούς στόχους. Παράλληλα, ενισχύθηκαν οι μεταγλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών (Matsagouras & Tsiplakou 2008). Υποβοήθησε, επίσης, στη συμβολική ενδυνάμωση και την περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών. Αντιλήφθηκαν πως η μαντινάδα αποτελεί ένα κειμενικό είδος που μπορεί να συμβάλει στη νοητική πρόσληψη της εμπειρίας, την οργάνωση της κοινωνικής πρακτικής και στη νοηματική κατασκευή του εαυτού και του κόσμου, αλλάζοντας την αντίληψη για τον μαθητή, ο οποίος δεν θεωρείται πολιτισμικά αναλόγως φορέα σημαντικών αναγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου 2002). Μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες μαθητών επιτεύχθηκε η συνοικοδόμηση της γνώσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Η αξιολόγηση των μαθητών δεν ακολούθησε συμβατικούς τρόπους. Η συμμετοχή στο μάθημα, η συγγραφή μαντινάδων, η συνεργασία των ομάδων, η παροχή βοήθειας στο συμμαθητή και η κατασκευή αφισών αποτέλεσαν τις πηγές δεδομένων που παρείχαν τα απαραίτητα στοιχεία για την ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας. Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητες να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αποκτήσει γνώση του πολιτισμού και της προέλευσης και των σχολικών εμπειριών των μαθητών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας συντέλεσε στην προώθηση θετικών σχέσεων στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, ενώ παραμένει ο υπεύθυνος για τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, μπορεί να βρει τρόπους ώστε να προσαρμοστούν οι στόχοι στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Κάτι τέτοιο μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της αντίστασης των μαθητών στο σχολείο και να παίξει καθοριστικό ρόλο στην συγκρότηση της ταυτότητας των ατόμων τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών (Hollins 2006: 284). Στην παρούσα διδακτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η 'γλώσσα του σπιτιού' συμπληρωματικά με την γλώσσα του σχολείου 'ως εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού δίδοντας της την φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας' (Τσιπλάκου 2007: 471).

Βιβλιογραφία

- 1640, Φ.Τ. (2016) *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων Α', Β', Γ' ημερήσιου γυμνασίου*.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Baynham, M. (2000) *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bergvall, V. (1999) Towards a Comprehensive Theory of Language and Gender. *Language in Society* 28: 272-293.
- Blommaert, J. (2005) *Discourse. A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1997). The Power of Literacy and the Literacy of Power. In: M. Kalantzis (Ed.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 63-89.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992) Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practise. *Annual Review of Antropology* 21: 461-490.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Gee, J. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Falmer.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1991) *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hollins, R.E. (2007) *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Joseph, J. (2004) *Language and identity: National, ethnic and religious*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008) Digital Communities, Multimodality and Diversity: Towards a Pedagogy of Multiliteracies. *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education XLV Thematic Volume of Educational Linguistics* 1: 15-50.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο: *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ.Β΄*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Matsagouras, E. & Tsiplakou, S. (2008). Who's Afraid of Genre? Genres, Functions, Text-types and their Implications for a Pedagogy of Critical Literacy. *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education XLV (Thematic Volume on Educational Linguistics) (1)*: 71-90.
- The New London Group (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β. Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2003) Η Λογοτεχνία ως Πολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. Πρακτικά του Συνεδρίου *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ II, 133-139.
- ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003) *Συμπληρωματικά προς τα Ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Δραγώνα, Θ. (2002-2004) *Τι εννοούμε με τον Όρο Ταυτότητα*; Ανακτήθηκε στις 24/9/2016 από Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Ταυτότητα και Εκπαίδευση: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/i3.html>
- Καψάσκη, Α., & Σιπητάνος, Κ. (υπό δημ). Διδακτική Προσέγγιση στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Γραμματισμών: Η Αξιοποίηση της Κρητικής Διαλέκτου στην 1^η & 2^η ενότητα της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Πρακτικά του Συνεδρίου *Τζαρτζάνεια 2015*. Τύρναβος.
- Καψάσκη, Α., & Τζακώστα, Μ. (2016) Στάσεις Καθηγητών και Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Χρήση και τη Διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων στο Σχολείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36: 161-174.
- Ντίνας, Κ. (2015) Η Αξιοποίηση της Διαλεκτικής Ποικιλίας στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού: Η Εμπειρία μιας Διδακτικής Απόπειρας. Στο: Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg: 167-186

- Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου, Ε. (2008) “Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα”, στο *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, 623–44.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* (Πράξη “Νέο Σχολείο”– Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη, MIS: 295450). (2011) Αθήνα. [<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>]
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική Ποικιλία και Κριτικός Εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις. Στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηγιάννου, Ξ. (2010) Η Αξιοποίηση της Γλωσσικής Ποικιλότητας στην Κατάκτηση του Κριτικού Εγγραμματισμού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 617-629. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/article_aksiopoiisi_glossikis_poikilotitas_stoixeia_apo_kupro.pdf [Πρόσβαση: 5/7/2016].
- Υ.Π.Ε.Θ. 2016-2017. Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το Σχολικό Έτος 2016 – 2017, Αρ. Πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016, *ΦΕΚ 303B/13-03-2003*.