

## Το κειμενικό είδος της επιστολής και η διδασκαλία του μέσα από τα εγχειρίδια Γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση

### Abstract

In this paper first we present the characteristics of the letter as a genre, focusing on its form as well as on its content. Then we examine its presence in the school books of the Greek obligatory education. We discover that very few letters are contained in these books and that children are mostly asked to write letters without having studied real letters and without having realized the impact they could have on the historical and social context in which they have occurred. Emphasis is placed on their form rather than on their content. Letters are mostly used as a communicative framework for the children to write descriptive, narrative and especially argumentative texts.

### 1. Εισαγωγή: το κειμενικό είδος της επιστολής

Στόχος αυτής της εργασίας είναι, αφού παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά της επιστολής ως κειμενικού είδους, να εξετάσουμε τη θέση της στα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας: πότε και γιατί παρουσιάζεται, ποιοι είναι οι τύποι επιστολών που χρησιμοποιούνται, ποιες διδακτικές οδηγίες και δραστηριότητες τις συνοδεύουν και αν αυτές αφορούν το κειμενικό είδος και τα χαρακτηριστικά του. Μελετήσαμε τόσο τις ίδιες τις επιστολές των εγχειριδίων από άποψη μορφής και περιεχομένου όσο και τη χρήση τους ως αντικειμένων διδασκαλίας.

Για το κειμενικό είδος υιοθετούμε τον ορισμό του Swales (1981· 1986· 1990) (όπως παρουσιάζεται στο Bhatia 1993, 13): “Είναι ένα αναγνωρίσιμο επικοινωνιακό γεγονός, που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο επικοινωνιακών στόχων αναγνωρίσιμων και κατανοητών από τα μέλη μιας κοινότητας [...] στην οποία χρησιμοποιείται τακτικά. Τις περισσότερες φορές είναι πολύ δομημένο και υπακούει σε συμβάσεις [...]”.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της επιστολής ασπάζομαστε τις προτάσεις της Altman (1982), η οποία επικεντρώνεται στο επιστολικό μυθιστόρημα, αλλά θεωρούμε ότι οι θέσεις της εφαρμόζονται στις επιστολές γενικότερα. Σύμφωνα λοιπόν με την Altman, ο λόγος της επιστολής μπορεί να διακριθεί από άλλους τύπους λόγων – όπως αυτός των απομνημονευμάτων, του ημερολογίου, της ρητορικής ή του θεάτρου, με τους οποίους βρίσκεται σε πολύ στενή σχέση – βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών. Κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά από μόνο του δεν καθορίζει τον επιστολικό λόγο και κανένα

δεν αφορά μόνο την επιστολή, αλλά θεωρημένα ως σύνολο συνιστούν ό,τι είναι μοναδικό στον λόγο της επιστολής. Παραθέτουμε παρακάτω περιληπτικά τα χαρακτηριστικά της επιστολής που κρίνουμε ως σημαντικότερα και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη διδασκαλία του κειμενικού αυτού είδους:

(α) Το εγώ του επιστολικού λόγου βρίσκεται σε στενή σχέση με το εσύ ή το εσείς του αποδέκτη της επιστολής· πρβ. “Αγαπητέ Γιώργο, Έχω μπλέξει. Πρέπει επειγόντως να μου ξαναδείξεις πώς θα διαβάζω τα sms στο κινητό μου. Μη γελάσεις, έχει χοντρύνει το μυαλό μου.”<sup>1</sup>

(β) Το παρόν είναι ο βασικός άξονας που συνδέει το παρελθόν και το μέλλον, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή σχέση με το παρόν, ενώ στα απομνημονεύματα το παρόν υποτάσσεται στο παρελθόν· πρβ. “Ο μπαμπάς που κάθε πρωί έφευγε πιο νωρίς από μένα, τώρα με πάει στο σχολείο. Και δεν έρχεται η γιαγιά να με πάρει όπως πάντα, γιατί η μαμά τελειώνει τη δουλειά της αργά. Έρχεται η μαμά. Με τη γιαγιά ήτανε πιο διασκεδαστικά γιατί φλυαρούσαμε σ’ όλο τον δρόμο. Η μαμά μουγγή με κατεβασμένα μούτρα. Ορκίζομαι πως δε φταίω εγώ.”<sup>2</sup>

(γ) Ερωτηματικές φράσεις, τύποι της προστακτικής και μελλοντικοί χρόνοι – που σπανίζουν σε άλλους τύπους αφήγησης – αποτελούν οχήματα για να εκφραστούν υποσχέσεις, απειλές, ελπίδες κτλ· πρβ. “Δεν πειράζει που δεν είναι τόσο ζωηρή η αποκριά μας! Θα έρθει καιρός, ελπίζουμε, που θα αλλάξουν οι περιστάσεις.”<sup>3</sup> Οι συγγραφείς των επιστολών συνδέουν το παρόν με τον προβληματισμό τους για το μέλλον.<sup>4</sup>

Αναφέρουμε επίσης τις βασικές διαφορές ανάμεσα στις τυπικές και στις οικείες επιστολές, όπως τις παρουσίασε η Violi (1985, 163–65): η γλώσσα των τυπικών επιστολών διαθέτει τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, ενώ η γλώσσα των οικείων επιστολών χαρακτηρίζεται από στοιχεία προφορικότητας· οι τυπικές επιστολές βασίζονται σε προσχεδιασμένη δομή, ενώ οι οικείες όχι ή έστω πολύ λιγότερο· εξάλλου στις τυπικές επιστολές τα πράγματα λέγονται ρητά, ενώ στις οικείες συχνά υπονοούνται, και μάλιστα συχνά χρησιμοποιούνται ιδιόλεκτοι (με την έννοια των πληροφοριών που είναι διαθέσιμες μόνο στον συγκεκριμένο αποδέκτη).

Τέλος, μια χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα στον προφορικό οικείο λόγο και την οικείου ύφους επιστολή είναι η δήλωση της αλλαγής του θέματος που

<sup>1</sup> Θανάσης Βαλτινός, “Γράμμα σ’ ένα παιδί για τη φιλαναγνωσία”. [<http://www.philanagnosia.gr/diafora-themata/gramma-sena-paidi>]

<sup>2</sup> Άλκη Ζέη, “Γράμμα σ’ ένα παιδί για τη φιλαναγνωσία”. [<http://www.philanagnosia.gr/diafora-themata/gramma-sena-paidi>]

<sup>3</sup> Από την επιστολή του Γρηγόριου Ξενόπουλου στο περ. *Διάπλασις των παιδών*, 20.2.1910. (Μεταγγραμμένο στη σύγχρονη νεοελληνική).

<sup>4</sup> Τα ίδια χαρακτηριστικά ισχύουν και για την ηλεκτρονική αλληλογραφία, αλλά και για άλλου είδους γραπτή αλληλογραφία, όπως η πρόσκληση (π.χ. *Θα μας δώσει μεγάλη χαρά η παρουσία σας στον γάμο μας*, πρβ. τη χρήση του μέλλοντα) ή η αίτηση (π.χ. *Δοθέντος ότι ήμουν άνεργος κατά το τελευταίο έτος, σας παρακαλώ να μου χορηγήσετε επίδομα...*, πρβ. την άμεση σχέση παρελθόντος – παρόντος ή *Σας παρακαλώ να μου χορηγήσετε άδεια άνευ αποδοχών*, πρβ. τη στενή σχέση του εγώ με το εσύ-εσείς).

συνήθως στην επιστολή δηλώνεται emphaticά (π.χ. “Αλλά να σας πω και το άλλο...”),<sup>5</sup> ενώ στον προφορικό λόγο συχνά δεν δηλώνεται.

## 2. Η επιστολή στα γλωσσικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης<sup>6</sup>

Οι σειρές εγχειριδίων του 2006 σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζουν τις αρχές των επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων της γλώσσας. Η έννοια του κειμενικού είδους αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Αν και τα κεφάλαια συγκροτούνται γύρω από ένα θέμα (για παράδειγμα “Κινηματογράφος και θέατρο”, “Μουσεία”, “Πόλεμος και ειρήνη” για τη Στ΄ Δημοτικού) και τα κειμενικά είδη δεν εμφανίζονται στα περιεχόμενα των βιβλίων, όπου παρατίθενται μόνο οι τίτλοι των κεφαλαίων, ωστόσο τα κεφάλαια περιλαμβάνουν διαφορετικά κειμενικά είδη και οι διδακτικοί στόχοι αφορούν συχνά ένα κειμενικό είδος στο οποίο αποδίδεται μεγαλύτερη προσοχή· για παράδειγμα, στο κεφάλαιο “Ιστορίες παιδιών” της Στ΄ τάξης (Ιορδανίδου κ.ά. 2006β) παρουσιάζεται η περιπετειώδης αφήγηση και τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή ο τόπος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, η εξέλιξη της δράσης, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα πρόσωπα κτλ. Όμως, αν και η επιστολή εμφανίζεται πολλές φορές σε αυτά τα εγχειρίδια, τα χαρακτηριστικά της, όπως θα δούμε παρακάτω, δεν παρουσιάζονται ρητά παρά μόνο σπάνια.

Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (τόσο στο διαθεματικό του 2004, όσο και σε αυτό του 2011), αναφέρονται τα κειμενικά είδη που πρέπει να μελετηθούν. Στο ΑΠΣ του 2004 οι μαθητές καλούνται μόνο να γράφουν επιστολές. Στο ΑΠΣ του 2011 η επιστολή εμφανίζεται ήδη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ως πρόσκληση και ευχετήρια κάρτα), ενώ, από την αρχή του Δημοτικού, κατέχει κεντρική θέση και συνδέεται με τον στόχο να μάθουν οι μαθητές να επιλέγουν το σωστό επίπεδο ύφους.

Στα βιβλία εκπαιδευτικού του Γυμνασίου (Α΄ τάξη, 11–17, Β΄ τάξη, 7–14, Γ΄ τάξη, 7–14), σε μια εισαγωγική ενδεικτική πορεία διδασκαλίας, προτείνεται η σύνταξη επιστολής στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου. Η επιστολή στα εγχειρίδια του Γυμνασίου παρουσιάζεται κάτω από το ίδιο πρίσμα που ισχύει και στο Δημοτικό. Διακρίνουμε δύο σκεπτικά στην παρουσίασή της. Αυτό που παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της μορφής της και τη συνδέει με τα διαφορετικά επίπεδα ύφους και αυτό που τη χρησιμοποιεί ως όχημα για να γράψουν τα παιδιά κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά ή επιχειρηματολογικά (ή έναν συνδυασμό αυτών).

<sup>5</sup> Από την επιστολή του Ξενοπούλου (περ. Διάπλασις των παιδών 20.2.1910, σημ. 3.)

<sup>6</sup> Στα εγχειρίδια του Λυκείου, που δεν εξετάζονται ιδιαίτερος εδώ, η επιστολή χρησιμοποιείται και πάλι ως επικοινωνιακό πλαίσιο για τη συγγραφή οποιουδήποτε θέματος και οποιουδήποτε είδους λόγου ενδιαφέρει κάθε φορά. Επισημαίνουμε στο εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου την ιδιαίτερη μελέτη της συστατικής επιστολής, η οποία συσχετίζεται με τη μελέτη του βιογραφικού σημειώματος, προφανώς και για να βοηθήσει τους μαθητές στον εργασιακό τους βίο.

2.1. Χαρακτηριστικά της επιστολής και σύνδεσή της με τη χρήση διαφορετικών επιπέδων ύφους<sup>7</sup>

Στο εγχειρίδιο της *Α΄ Δημοτικού* (Καραντζόλα κ.ά. 2006) βρίσκουμε δύο οικείες επιστολές. Η δεύτερη είναι η απάντηση στην πρώτη και οι μαθητές καλούνται να προσθέσουν τον τόπο και το όνομά τους.

Στη *Β΄ Δημοτικού* (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ 2006) οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν το κειμενικό είδος της επιστολής και τα υποείδη της ευχετήριας κάρτας, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), του μηνύματος (εδώ γραμμένου με το χέρι), της πρόσκλησης. Έτσι, στο κυρίως εγχειρίδιο καθώς και στο τετράδιο εργασιών βρίσκουμε τέσσερις προσκλήσεις, πέντε ευχετήριες κάρτες, δύο μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μία επιστολή τυπικού ύφους και τρεις οικείου ύφους. Οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να χρησιμοποιούν τον πληθυντικό ευγένειας για να απευθυνθούν σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή/και πιο μακρινά· για να το επιτύχουν αυτό, βοηθιούνται από ασκήσεις αντιστοίχισης αποσπασμάτων επιστολών με τον αποστολέα και τον αποδέκτη τους. Η επιστολή χρησιμοποιείται λοιπόν ως μια εισαγωγή στην έννοια των επιπέδων ύφους.

Στο πνεύμα της *Γραμματικής της Φαντασίας* του Ροντάρι (1998), σύμφωνα με την οποία τα κείμενα και οι δραστηριότητες που απευθύνονται σε παιδιά πρέπει να ανταποκρίνονται στη μεγάλη φαντασία τους, που αρέσκεται στο θαυμαστό, στο εγχειρίδιο αυτό υπάρχει ακόμη και ένα (ηλεκτρονικό) γράμμα που τα παιδιά γράφουν σε μια φώκια, επειδή το είδος της ανήκει στα απειλούμενα με εξαφάνιση.

Μια μόνο φορά βρίσκουμε επίσης μια μάλλον αδέξια άσκηση όπου οι συγγραφείς, σε ένα μήνυμα οικείου ύφους που προσεγγίζει τον προφορικό λόγο, ξεχνούν το θέμα του επιπέδου ύφους και ζητούν από τα παιδιά να προσθέσουν τα φωνήεντα που λείπουν λόγω έκκρουσης από την αρχή ή το τέλος της λέξης. Όμως η απαλοιφή των φωνηέντων αυτών είναι χαρακτηριστικό της νόρμας του λόγου σε ένα τέτοιο μήνυμα. Πρόκειται για μια περίπτωση όπου το (κατασκευασμένο) κείμενο δεν συνδέεται με το κειμενικό είδος όπου ανήκει αλλά δίνεται για να διδαχτεί ένα γραμματικό φαινόμενο.

Στο εγχειρίδιο της *Δ΄ Δημοτικού* (Διακογιώργη κ.ά. 2006), οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν μια αίτηση μεταφοράς εγγραφής που απευθύνεται στο σχολείο τους· πρέπει επίσης να συμπληρώσουν μια αίτηση για να γίνουν μέλη της Unicef. Πιο κάτω τα χαρακτηριστικά της μορφής του κειμενικού είδους της επιστολής αναλύονται ρητά: οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν πώς γράφεται μια επιστολή: τόπος, χρόνος, διαφορετικοί τρόποι προσφώνησης και αποφώνησης.

Στην *Ε΄ Δημοτικού* (Ιορδανίδου κ.ά. 2006α) μια άλλη δραστηριότητα συνίσταται στη σύγκριση δύο προσκλήσεων: μιας για τη γιορτή γενεθλίων ενός φί-

<sup>7</sup> Το θέμα του κατάλληλου επιπέδου ύφους μπορεί να θίγεται και σε κάποιες από τις περιπτώσεις που αναφέρονται σε άλλες ενότητες, δεν είναι ωστόσο το κυρίαρχο.

λου και μιας από το Δημοτικό Συμβούλιο της Πάτρας και άλλους φορείς για ένα συνέδριο για τον ποιητή Κωστή Παλαμά. Τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν στις ερωτήσεις: ποιος προσκαλεί, για ποιον λόγο και σε ποιον απευθύνεται. Ωστόσο δεν τους ζητείται να αναλύσουν σε τι συνίσταται η διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο ύφους των δύο κειμένων, ποια γλωσσικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούν το ένα επίπεδο ύφους από το άλλο, στοιχείο που θα ήταν καλό να προστεθεί.

Στην Α΄ Γυμνασίου, στην πρώτη κιόλας ενότητα του γλωσσικού εγχειριδίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, Ενότητα 1, “Παράγοντες επικοινωνίας”, 12–15) η επιστολή αναφέρεται ως ένα από τα μέσα επικοινωνίας. Από το μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή, *Το ψέμα*, επιλέγεται η επιστολή “Ένα γράμμα σε ένα φίλο μου που είναι μακριά” με όλα τα μακροκειμενικά χαρακτηριστικά αναγνώρισής της ως κειμενικού είδους. Πρόκειται για τη μοναδική γραμμένη από λογοτέχνη επιστολή που συναντάμε στα εγχειρίδια της γλώσσας. Οι ερωτήσεις του “Ακούω και μιλώ” της ενότητας βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τους παράγοντες της επικοινωνίας, αξιοποιώντας – μετά τα εισαγωγικά κείμενα – το κείμενο μιας φιλικής επιστολής. Μέσα από τις συνοδευτικές ερωτήσεις, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τους παράγοντες της επικοινωνίας, να μιλήσουν για τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα που μεταφέρεται, τον κώδικα και το μέσο που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία καθώς και το επίπεδο ύφους της (φιλικής) επιστολής. Πρόκειται για μια επανάληψη των όσων έμαθαν οι μαθητές στο Δημοτικό σχετικά με τη μορφή της επιστολής, αλλά και τα επίπεδα ύφους που μέσω της επιστολής καλούνται να διακρίνουν. Ενδιαφέρον έχει η έμφαση στο λεξιλόγιο ως παράγοντα διαφοροποίησης του ύφους: “Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις και φράσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κατάλληλου ύφους στη φιλική επιστολή που έγραψε ο Αλέξης.”

Στην Ενότητα 2 του εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, 27) συναντάμε πρώτα μια επιστολή των εκδοτών του ηλεκτρονικού περιοδικού ενός σχολείου (αυτό που αποκαλούμε συνήθως editorial), η οποία δεν αξιοποιείται ως προς τα μακρο- ή μικροκειμενικά της χαρακτηριστικά αλλά ερωτώνται οι μαθητές να απαντήσουν μόνο ως προς τη σκοπιμότητα σύνταξής της. Επισημαίνεται ότι, ενώ δηλώνεται πως πρόκειται για ηλεκτρονική επιστολή, τίποτε στη μορφή ή στο περιεχόμενό της δεν δείχνει ότι πρόκειται πράγματι για ηλεκτρονική επιστολή. Στο ίδιο κεφάλαιο (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, 30–31) περιέχεται μια προσωπική επιστολή σε απλή καθαρεύουσα του Δημητρίου Αρχοντώνη, μετέπειτα Πατριάρχη Βαρθολομαίου, προς τους γονείς του, από την εποχή των μαθητικών του χρόνων. Η επιστολή αυτή χρησιμοποιείται ως δείγμα γραπτού λόγου μαζί με μια αίτηση, ένα προσωπικό ημερολόγιο, μια ιστοσελίδα. Είναι ενδιαφέρον ότι εδώ παρατίθενται μαζί κείμενα συγγενικών ειδών, με στόχο την ανάδειξη των διαφορετικών υφολογικών τους χαρακτηριστικών (“Γράφετε με τον ίδιο τρόπο, όταν απευθύνεστε στους συμμαθητές σας, στους γονείς σας, στον διευθυντή του σχολείου ή στον εαυτό σας; Προσέξτε τα παρακάτω κείμενα.”) Δεν αναδεικνύεται όμως η συγ-



γένειά τους ως προς τον τρόπο γραφής και το περιεχόμενό τους. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι ερωτήσεις (στις ενότητες “Ακούω και μιλώ” και “Διαβάζω και γράφω”): “Σε ποια κείμενα ο λόγος είναι απλός και οικείος και σε ποιο “σοβαρός” και επίσημος; Ποιες οι διαφορές ανάμεσα στον διάλογο και την αίτηση; Γιατί ο μαθητής γράφει διαφορετικά την αίτηση από ό,τι το προσωπικό ημερολόγιο ή την επιστολή στους γονείς; Από πού ο σεβασμός του μαθητή στους γονείς του;” κτλ. Είναι ενδεικτικό ότι, πέρα από την τελευταία ερώτηση, δεν αποδίδεται προσοχή στο ότι ο Αρχοντώνης γράφει σε τυπικό ύφος στους γονείς του, άρα δεν συνδέεται η χρήση του επιπέδου ύφους με την εποχή που γράφεται κάθε κείμενο, αλλά και με την κοινωνική θέση του συγγραφέα.

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Α΄ Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, 33), απ’ την άλλη, για την ίδια ενότητα σε μια θεωρητική συζήτηση για τη φύση του προφορικού και του γραπτού λόγου καλούνται οι εκπαιδευτικοί, συγκρίνοντας μια τηλεφωνική συνομιλία με φιλικό πρόσωπο με μια επιστολή σε φίλο ως προς τα γραμματικά και παραγλωσσικά τους γνωρίσματα ή την προφορική επιχειρηματολογία ενός πωλητή με τη γραπτή επιχειρηματολογία μιας στατικής επιστολής (‘κείμενα’ πειθούς και τα δύο), να διαπιστώσουν ότι η ομιλία και το γράψιμο συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και, άρα, υπηρετούν διαφορετικούς στόχους – ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος και ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, συχνά ‘δεν φοράει τα καλά του’ και ευδοκμεί σε περιβάλλον οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές είναι διάυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας, όπως εξάλλου υπήρξε σε όλη τη διαδρομή του ιστορικού χρόνου. Ωστόσο, η οικεία επιστολή μοιράζεται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τον προφορικό λόγο, πράγμα που αναφέραμε στην αρχή, και αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να αναδεικνύεται όταν αυτά μελετώνται μαζί, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της τηλεφωνικής επικοινωνίας μεταξύ φίλων και της φιλικής επιστολής.

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Β΄ Γυμνασίου (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου 2006, Ενότητα 4, “Γ΄ Συνοχή ευρύτερου κειμένου”), αναφέρεται η επιστολή ως ένα παράδειγμα διαφορετικής σύνταξης κειμένου ανάλογα με τον αποδέκτη: αλλιώς είναι οργανωμένη μια επιστολή σε έναν φίλο και αλλιώς ένα άρθρο σε μαθητικό περιοδικό. Για τον λόγο αυτό, τονίζεται, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όχι μόνο σε ποιον απευθυνόμαστε, αλλά και τι γνωρίζει για το θέμα μας. Εδώ τίγεται το θέμα της συνοχής του κειμένου: το τι προϋποτίθεται και τι λέγεται ρητά (βλ. και την εισαγωγή της εργασίας αυτής).<sup>8</sup> Επι-

<sup>8</sup> Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Β΄ Γυμνασίου (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου 2006, 50–52) στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στη συνοχή του κειμένου και χρησιμοποιείται ως παράδειγμα η επιστολή “Σε κάθε περίπτωση, η συνοχή και η αλληλουχία δεν εξαρτώνται μόνο από το είδος του κειμένου, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως είναι ο σκοπός, οι αποδέκτες αλλά και οι περικειμενικές συνθήκες της επικοινωνίας. Έτσι, το τι γνωρίζει ο παραλήπτης μιας επιστολής για ένα θέμα, το είδος του εντύπου στο οποίο θα δημοσιευτεί ένα κείμενο ή οι συμβάσεις του λόγου που έχει υιοθετήσει μια υπηρεσία στην οποία απευθυνόμαστε προσδιορίζουν και τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου”.

πλέον, ανάλογα με το είδος του κειμένου, μπορεί να υπάρχει προσφώνηση-αποφώνηση (π.χ. επιστολή, ομιλία κτλ.) ή τίτλος (π.χ. άρθρο σε εφημερίδα).

Στη Γ΄ Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 6, “Β΄ Χρονικές και υποθετικές προτάσεις”) με αφορμή ένα γράμμα από τη Σομαλία ενός μέλους των “Γιατρών χωρίς σύνορα” (άσκ. “Ακούω και μιλώ”) ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τον αποδέκτη και τον σκοπό της επιστολής, ενώ παρακάτω (άσκ. “Διαβάζω και γράφω”) διαβάζουμε: “Υποθέστε ότι ο γιατρός γράφει μια επιστολή α. προς τους υπευθύνους του ελληνικού γραφείου των “Γιατρών χωρίς σύνορα”, για να τους ενημερώσει σχετικά με την αποστολή, και β. προς μια ελληνική εφημερίδα για την ενημέρωση των αναγνωστών της. Πώς θα ήταν οι επιστολές αυτές; Επιλέξτε ο καθένας έναν από τους δύο τύπους επιστολής και γράψτε ένα σύντομο κείμενο (200–250 λέξεις). Διαβάστε τα κείμενά σας την τάξη. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στους τρεις τύπους της επιστολής, τους δύο που γράψατε και τον τρίτο του κειμένου 6;<sup>9</sup> Εξηγήστε τις διαφοροποιήσεις που επιφέρατε στο αρχικό κείμενο γράφοντας το δικό σας.” Πρόκειται για μια σύνθετη, πλήρη άσκηση, η οποία αναδεικνύει και το ενδιαφέρον και τη χρησιμότητα της διδασκαλίας του κειμενικού είδους της επιστολής: τονίζει την επίδραση του αποδέκτη στη μορφή του κειμένου και ζητάει μια τριπλή σύγκριση κειμένων με αιτιολόγηση των γλωσσικών επιλογών στην κάθε επιστολή. Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει επιπλέον ενδιαφέρον για την ανάδειξη του έργου των “Γιατρών χωρίς σύνορα”, άρα για τη σχέση του κειμένου με τον πραγματικό κόσμο.

Στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 8, “Στ΄ Δραστηριότητες παραγωγής λόγου”, άσκ. “Διαβάζω και γράφω”) διαβάζουμε επίσης: “Από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://...> στο Διαδίκτυο, επιλέξτε ΤΕΕ που νομίζετε ότι παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για σας. Γράψτε μια επιστολή ή στείλτε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) στη διεύθυνση του σχολείου, ζητώντας όσες πληροφορίες θέλετε να μάθετε σχετικά: α. προϋποθέσεις εγγραφής, β. το πρόγραμμα σπουδών, και γ. τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης ή οτιδήποτε άλλο θεωρείτε χρήσιμο να ξέρετε, για να πάρετε τις αποφάσεις σας.” Αυτή η άσκηση επικεντρώνεται επίσης στο θέμα του επιπέδου ύφους που πρέπει να χρησιμοποιηθεί και εισάγει τη διάκριση ανάμεσα σε έντυπη και ηλεκτρονική επιστολή χωρίς όμως να επιμένει σε αυτή τη διάκριση δίνοντας περισσότερα στοιχεία.

## 2.2 Η επιστολή ως πλαίσιο για τη συγγραφή περιγραφικού κειμένου

Η επιστολή χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό πλαίσιο για τη συγγραφή περιγραφικού λόγου στις εξής περιπτώσεις:

Στο εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού (Ιορδανίδου κ.ά. 2006α), τα παιδιά καλούνται να γράψουν γράμμα σε έναν φανταστικό φίλο στο εξωτερικό και να του παρουσιάσουν το σχολείο τους, το χωριό ή την πόλη τους, τη χώρα τους. Όμως

<sup>9</sup> Ο αριθμός που φέρει στο εξεταζόμενο εγχειρίδιο το αρχικό κείμενο είναι 6.

το θέμα αυτό είναι αρκετά αόριστο και χωρίς πραγματικό επικοινωνιακό στόχο: δεν είναι σαφές γιατί θα πρέπει να κάνουν αυτή την περιγραφή.

Στο εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, Ενότητα 1, “Ε΄ Δραστηριότητες παραγωγής λόγου”) ζητείται η συγγραφή επιστολής με ενδεικτικά υποδεικνυόμενο περιεχόμενο, λεξιλόγιο και επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου βασικά ο μαθητής καλείται να περιγράψει: “Γράψτε μια επιστολή σε ένα φίλο σας που πηγαίνει σε άλλο Γυμνάσιο. Μοιραστείτε μαζί του τις σκέψεις σας και τα συναισθήματά σας από τις πρώτες μέρες στο νέο σας σχολείο. Αξιοποιήστε το λεξιλόγιο που έχετε μελετήσει στα κείμενα και τις ασκήσεις αυτής της ενότητας.” Σημαντικό είναι ότι δίνεται εκ των προτέρων το πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητικού γραπτού, πράγμα που αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές: “Κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί το κείμενό σας: α. Πληρότητα περιεχομένου όσον αφορά σκέψεις και συναισθήματα, β. Κατάλληλο ύφος – φιλικό (ανάλογο με τις συνθήκες επικοινωνίας), γ. Χρήση προτάσεων που το είδος τους ταιριάζει με τις συνθήκες της επικοινωνίας.” Πρέπει ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι, επειδή οι μαθητές διδάχτηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα τα είδη των προτάσεων, δεν είναι διόλου σαφές ποια από αυτά ταιριάζουν με τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Έχουμε άραγε εδώ μια διολίσθηση προς τη χρήση της γραμματικής για χάρη της γραμματικής;

### 2.3 Η επιστολή ως πλαίσιο για τη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου

Στην Α΄ Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, Ενότητα 5, “Διαβάζω και γράφω”), οι μαθητές καλούνται να γράψουν επιστολή σε ένα φίλο τους, για να του διηγηθούν πώς πήγε μια θεατρική παράστασή τους· η έμφαση εδώ στα κριτήρια αξιολόγησης δίνεται στην τήρηση των δομικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου (και μάλιστα αφήγησης εύθυμης-χιουμοριστικής, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο εκπαιδευτικού της ίδιας τάξης (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, 78).

### 2.4 Η επιστολή ως πλαίσιο για τη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου

Η χρήση της επιστολής για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας αρχίζει από τη Δ΄ Δημοτικού (Διακογιώργη κ.ά. 2006), όταν οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια επιστολή σε Δήμαρχο ή σε μια οργάνωση για κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα της περιοχής τους, χωρίς όμως να παρέχονται παραδείγματα ανάλογων επιστολών. Δίνονται ωστόσο πολύ συγκεκριμένες οδηγίες: “Περιγράψτε το πρόβλημα, για ποιον λόγο δημιουργήθηκε, ποιες είναι οι συνέπειές του και δώστε λύσεις.” Μέσω της επιστολής, γίνεται εισαγωγή στην επιχειρηματολογία.

Στην τελευταία τάξη του Δημοτικού (Ιορδανίδου κ.ά. 2006β),<sup>10</sup> οι μαθητές

<sup>10</sup> Στο εγχειρίδιο της Στ΄ τάξης υπάρχει επίσης ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, που αναφέρεται στον πόλεμο και στα συναισθήματά της, αλλά, αν και στο πρωτότυπο κεί-



γράφουν επιχειρηματολογικές επιστολές, χωρίς να τους δοθούν παραδείγματα άλλων τέτοιων επιστολών. Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν μια επιστολή προς τον Δήμαρχο, μέσω της οποίας ζητούν να διατηρηθεί ο προσφυγικός καταυλισμός που γειτνιάζει με την πόλη τους και να βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής σε αυτόν (Ιορδανίδου κ.ά. 2006β, τεύχος Α', Ενότητα 6, 84–85). Η επιστολή παρουσιάζεται με τη μορφή σκελετού για συμπλήρωση. Έχουμε εδώ μια από τις πρώτες προσεγγίσεις του επιχειρηματολογικού λόγου για ένα κοινωνικό θέμα, που φαίνεται να αγγίζει τον ίδιο τον κόσμο των παιδιών, μια και οι πρόσφυγες παρουσιάζονται δίπλα τους. Σε μια δεύτερη επιστολή τα παιδιά καλούνται να απευθυνθούν στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), για να επιχειρηματολογήσουν ενάντια στην ύπαρξη παιδιών-στρατιωτών (Ιορδανίδου κ.ά. 2006β, τεύχος Γ', Ενότητα 17, 77–78). Εδώ, αντί για σκελετό, τους δίνεται ένα σαφές σχεδιάγραμμα ανάπτυξης του θέματος. Τέλος, σε μια τρίτη επιστολή, απευθύνονται στον Διευθυντή του Βρετανικού Μουσείου στο Λονδίνο, για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της επιστροφής των γλυπτών του Παρθενώνα στο νέο Μουσείο της Ακρόπολης της Αθήνας: και εδώ η δομή της επιστολής και των επιχειρημάτων τους δίνεται σε μορφή σκελετού για συμπλήρωση.

Παρατηρούμε πως σε καμία από τις επιχειρηματολογικές επιστολές της Στ' τάξης δεν παρουσιάζεται ούτε ζητείται το αντεπιχείρημα, η αντίθετη από τη θέση που υποστηρίζεται, αν και τα παιδιά δεν είναι καθόλου μαθημένα να υπολογίζουν την αντίθετη θέση και να την ανασκευάζουν (ενδεικτικά, βλ. Kuhn, Hemberger & Khait 2016).

Και για τις τρεις επιχειρηματολογικές επιστολές της Στ' Δημοτικού, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά “γράφουν επιστολές, για να αποδείξουν άλλες γνώσεις” (Bishop 2019), αφού αυτές οι επιστολές πρώτον αφορούν τη χρήση επιχειρηματολογίας και δεύτερον αναφέρονται σε θέματα σημαντικά για την κοινωνία.

Στην Α' Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, Ενότητα 6, “Στ' Παραγωγή λόγου”) τα παιδιά καλούνται να γράψουν μια επιστολή-απάντηση σε μια εφημερίδα αναφέροντας τις αρνητικές αλλά και τις θετικές πλευρές της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών (χωρίς να δίνονται προδιαγραφές σύνταξης και αξιολόγησής της). Βλέπουμε εδώ ότι, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο Δημοτικό, ζητείται από τους μαθητές το αντεπιχείρημα.

Στη Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 5, “Ε' Δραστηριότητες παραγωγής λόγου”, άσκ. “Διαβάζω και γράφω”) τα παιδιά καλούνται να συντάξουν μια επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας,<sup>11</sup> όπου να καταγράφουν συγκεκριμένες καινοτόμες προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα.

μενο η συγγραφέας απευθύνεται στη φανταστική της φίλη Κίτη, αυτό δεν φαίνεται στο εγχειρίδιο και το κείμενο δεν μοιάζει καθόλου με επιστολή.

<sup>11</sup> Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, 75) για τη συγγραφή επίσημης επιστολής δίνεται η δυνατότητα ο αποδέκτης (πρόσωπο ή φορέας) να αλλάξει, ανάλογα με τις δυνατότητες και της επιθυμίες της τάξης.

Στις περισσότερες περιπτώσεις στα εγχειρίδια του Γυμνασίου, τα παιδιά καλούνται να συνδυάσουν την επιχειρηματολογία με την περιγραφή στις επιστολές τους. Αυτό συμβαίνει στις δύο περιπτώσεις επιστολών διαμαρτυρίας που ζητούνται στη Γ' Γυμνασίου. Η πρώτη περίπτωση (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 6, "Ε' Παραγωγή λόγου", άσκ. "Διαβάζω και γράφω") είναι η εξής: "Συμμετέχετε σε μια συζήτηση στην οποία εσείς και οι συμμαθητές σας κατηγορείτε συνεχώς την ελληνική τηλεόραση για τα προγράμματά της. Αποφασίζετε να γράψετε ως συμβούλιο της τάξης μια επιστολή διαμαρτυρίας προς τους διευθυντές των σημαντικότερων τηλεοπτικών σταθμών." Για την επιβοήθηση των μαθητών δίνεται ο σκελετός του κειμένου:

Πρόλογος	Προσφώνηση Λόγος αποστολής της επιστολής
Κύριο θέμα	Περιγραφή της κατάστασης στα δελτία ειδήσεων, παραδείγματα Περιγραφή της κατάστασης σε άλλα είδη εκπομπών (π.χ. ριάλιτι)
Επίλογος	Ενδεικτικές προτάσεις για βελτίωση-αλλαγή των προγραμμάτων Αποφώνηση

Προσοχή: Το ύφος του κειμένου πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο (επιλογή κατάλληλων λέξεων, χρήση της στίξης κτλ.), ώστε να φαίνεται η διαμαρτυρία.

Στη δεύτερη περίπτωση (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 7, "Στ' Παραγωγή λόγου", άσκ. "Διαβάζω και γράφω"), τίθεται ένα περιβαλλοντικό θέμα της περιοχής κατοικίας των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να γράψουν επιστολή στον Δήμαρχο, όπου θα περιγράψουν την κατάσταση και θα ζητούν τη λήψη μέτρων (συνδυασμός περιγραφής και επιχειρηματολογίας).

Συνδυασμό επιχειρηματολογίας και περιγραφής βρίσκουμε και στις παρακάτω περιπτώσεις: στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 1, "Ε' Δραστηριότητες παραγωγής λόγου", άσκ. "Διαβάζω και γράφω") ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν με μια επιστολή τη σύγχρονη Ελλάδα "σε ένα ξένο σχολείο στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας σχολείων". Έμφαση δίνεται στην επίδραση του μέσου στη μορφή που θα πάρει το κείμενο, καθώς αναφέρεται ότι "(η) ίδια επιστολή μπορεί να αποσταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην περίπτωση αυτή ίσως το κείμενο να χρειαστεί κάποια μικρή προσαρμογή". Παρατηρούμε όμως και εδώ, όπως και παραπάνω, πως δεν παρουσιάζονται καθόλου οι διαφορές της ηλεκτρονικής από την έντυπη μορφή ενός κειμένου, και αφήνεται στους μαθητές να βρουν ποια προσαρμογή πρέπει να γίνει.

Και πάλι στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού κ.ά. 2006, Ενότητα 7, "Δ' Δραστηριότητες παραγωγής λόγου", άσκ. "Διαβάζω και γράφω") διαβάζουμε: "Περιηγηθείτε μόνοι σας ή σε μικρές συντροφικές στη γειτονιά του σχολείου σας... Προσπαθήστε να σκεφτείτε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα βελτίωναν αισθητικά τον χώρο. Στη συνέχεια συντάξτε μια επιστολή προς τον

δήμο ή άλλον αρμόδιο φορέα που να περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις σας για παρεμβάσεις και αλλαγές στον χώρο. Στη συνέχεια αξιολογήστε τα κείμενά σας, ελέγχοντας αν: οι παρατηρήσεις είναι οργανωμένες σε κατηγορίες· οι παρατηρήσεις είναι εύστοχες και η περιγραφή βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει το πρόβλημα [...]” Πρόκειται για άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου με σαφές περιεχόμενο, επικοινωνιακό πλαίσιο και στόχο καθώς και με ενδιαφέρουσα πρόταση καθοδηγημένης αυτοαξιολόγησης του κειμένου της επιστολής από τους ίδιους τους μαθητές.

## 2.5 Η επιστολή ως κείμενο άντλησης πληροφοριών για τον κόσμο

Οι επιστολές που προσφέρονται για μελέτη του περιεχομένου τους στα σχολικά εγχειρίδια είναι ελάχιστες. Συγκεκριμένα, στο εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού (Ιντζίδης κ.ά. 2006) στο κεφάλαιο που επιγράφεται “Όλοι μια αγχαλιά” και αναφέρεται στα δεινά του πολέμου και στα δικαιώματα των παιδιών, βρίσκουμε μόνο το γράμμα της Σαντάκο, ενός κοριτσιού βαριά άρρωστου εξαιτίας της βόμβας στη Χιροσίμα. Πρόκειται για διασκευασμένο απόσπασμα από το βιβλίο της Ρεβέκας Hazel, *Ηρωικά παιδιά*, και επιγράφεται *Η πτήση των γερανών*. Το κορίτσι περιγράφει την κατάσταση του, ενώ έμμεσα αναφέρεται σε ό,τι έγινε στη μαρτυρική του πόλη και στις παραδόσεις της πατρίδας του: “Η τέχνη του οριγκάμι – η γιαπωνέζικη τέχνη τυλίγματος χαρτιών – είναι αρχαία. Τυλίγοντας χαρτιά, μπορείς να φτιάξεις όλων των ειδών τα σχήματα, όπως βατράχους και δράκους και πουλιά. Ο γερανός είναι ιερός στην πατρίδα μου και μεταφέρει τις επιθυμίες μας στο ουράνιο βασίλειο”. Ωστόσο, το συγκεκριμένο κείμενο δεν παρουσιάζεται ως επιστολή. Στο ‘σχολειοποιημένο’ αυτό κείμενο δεν υπάρχει ούτε προσφώνηση ούτε αποφώνηση, ούτε ημερομηνία, ούτε τόπος. Κάποιες φορές λοιπόν αυτό το απόσπασμα θεωρείται, τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με το κειμενικό είδος της επιστολής, απόσπασμα ημερολογίου. Διαπιστώνουμε εδώ (βλ. και Sahfeld 2019) ότι “το απόσπασμα της επιστολής μπορεί να ευνοεί κάποιες πλευρές της διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα καταστρέφει την επιστολή”. Πράγματι, στην περίπτωση αυτή, ό,τι απομένει από την επιστολή ως είδος είναι οι δείκτες του α΄ και του β΄ προσώπου (“ευχαριστώ για την επίσκεψή σου”) και ένα παρελθόν πάντα συσχετισμένο με το παρόν της συγγραφούς (“αποφασίσαμε να φτιάξουμε χίλιους γεραμούς μαζί μήπως πραγματοποιηθεί η επιθυμία μας και γίνουμε καλά κι οι δυο μας. Η ευχή της Κίγιο πραγματοποιείται, η δική μου όμως όχι – κι έτσι προσπαθώ ξανά”), στοιχεία που όμως δεν αναδεικνύονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Στο εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού (Ιορδανίδου κ.ά. 2006α) παρουσιάζεται η αλληλογραφία ανάμεσα σε ένα ελληνικό και σε ένα αμερικανικό σχολείο το 1967. Εφιστάται η προσοχή των μαθητών στην καθαρεύουσα και σε κάποιες εκφράσεις της που τους ζητείται να μεταγράψουν στη δημοτική (π.χ. *μετά του σχολείου* = *με το σχολείο*). Έπειτα τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν την απά-

νηση του Διευθυντή του σχολείου σε μια Αμερικανίδα μητέρα που προσκαλούσε στις ΗΠΑ το κορίτσι με το οποίο αλληλογραφούσε η κόρη της. Όμως, θα ήταν αναμενόμενο και αυτή η επιστολή να γραφτεί στην καθαρεύουσα, που ωστόσο σήμερα έχει πάψει να χρησιμοποιείται. Πρόκειται εδώ για αναχρονισμό, που καλό θα ήταν να επισημαίνεται. (Με αφορμή αυτή την αλληλογραφία προτείνεται στα παιδιά να γράψουν μια (περιγραφική) επιστολή σε έναν καινούργιο φίλο ή φίλη τους από άλλη χώρα (βλ. παραπάνω στην Ενότητα 2.2).

Το γεγονός ότι τα εγχειρίδια της γλώσσας περιέχουν ελάχιστες αυθεντικές επιστολές μπορεί να οφείλεται και στην έλλειψη ενός corpus αυθεντικών επιστολών, κυρίως οικείου ύφους, κατάλληλων για τα παιδιά του Δημοτικού. Στα εγχειρίδια του Δημοτικού θα μπορούσαν ωστόσο να αξιοποιηθούν επιστολές συγγραφέων όπως ο Γρηγόριος Ξενόπουλος, που από το περιοδικό *Η διάπλασις των παιδων* απηύθυνε σε κάθε τεύχος μια επιστολή στα παιδιά αναγνώστες με θέματα μέσα στα ενδιαφέροντά τους. (Ασφαλώς θα έπρεπε να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις για τον 'εκσυγχρονισμό' της γλώσσας των επιστολών αυτών.) Οι μαθητές θα έβλεπαν έτσι τη σημαντική θέση που είχε η επιστολή στην επικοινωνία παλαιότερα. Ενδιαφέρουσες είναι επίσης οι επιστολές γνωστών συγγραφέων που παρατίθενται στον ιστότοπο Φιλαναγνωσία του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου ([www.philanagnosia.gr/diafora-themata/gramma-sena-paidi](http://www.philanagnosia.gr/diafora-themata/gramma-sena-paidi)), με τις οποίες οι συγγραφείς καταθέτουν τα βιώματά τους και προτρέπουν τα παιδιά να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία.

Για το Γυμνάσιο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σημαντικά επιστολικά μυθιστορήματα, όπως *Η ζωή εν τάφω* του Στράτη Μυριβήλη ή *Το πακέτο* του Άρη Αλεξάνδρου, προκειμένου οι μαθητές να δουν τη λειτουργία της επιστολής στη λογοτεχνία.

Από την άλλη πλευρά, πληθώρα αυθεντικών επιστολών περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια της ιστορίας ως πηγές, προκειμένου να υπογραμμιστούν κάποια θέματα σημαντικά για τους συγγραφείς των ιστορικών εγχειριδίων. Από τα εγχειρίδια της γλώσσας απουσιάζουν λοιπόν οι επιστολές, αλλά ζητείται από τους μαθητές να γράφουν επιστολές, ενώ τα εγχειρίδια της ιστορίας είναι γεμάτα από επιστολές προς ανάγνωση, αλλά το κειμενικό είδος της επιστολής δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Προτείνουμε λοιπόν, με βάση και την αρχή της διδασκαλίας της γλώσσας διαμέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων (language across the curriculum), την εξέταση των επιστολών των ιστορικών εγχειριδίων και στο γλωσσικό μάθημα, προκειμένου να συμπληρωθεί το κενό αυθεντικών επιστολών που υπάρχει στα γλωσσικά εγχειρίδια, αλλά και να μελετήσουν οι μαθητές την πραγματική τους χρήση και να αναλυθεί ο λόγος τους σε σχέση με τους στόχους που υπηρετούν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.<sup>12</sup>

Επίσης σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί

<sup>12</sup> Για τους στόχους του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση βλ., ενδεικτικά, Ντίνας & Γιώτη (2016).

να αξιοποιούν ανοιχτές επιστολές που δημοσιεύονται σε εφημερίδες ή περιοδικά για επίκαιρα θέματα. Οι ανοιχτές επιστολές και γενικότερα οι επιστολές τυπικού ύφους είναι αυτές που κυρίως επιβιώνουν μετά την ευρύτατη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν να τις αποκωδικοποιούν αλλά και να γράφουν τέτοιου είδους επιστολές.

Προσεγγίζοντας τα κειμενικά είδη στη σύνδεσή τους με την πραγματική ζωή, ελπίζουμε ότι θα πετύχουμε σιγά σιγά να μην τα αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως πρόσχημα για να γράφουν βερμπαλισμούς και κομμάτια αποστηθισμένα που απλώς “κολλάνε παντού” (Αγγελάκος 2006).

### 3. Σύνοψη – συμπεράσματα

Στα εγχειρίδια που διδάσκονται σήμερα στα σχολεία δίνεται έμφαση στη μορφή της επιστολής (τόπος, χρόνος, προσφώνηση, αποφώνηση), διακρίνονται διαφορετικοί τύποι επιστολών, τονίζεται το κατάλληλο κάθε φορά επίπεδο ύφους, κάποιες φορές μάλιστα η επιστολή συσχετίζεται με άλλα συγγενικά είδη, όπως το ημερολόγιο, η πρόσκληση ή η αίτηση.

Επισημαίνεται η μειωμένη αναφορά στα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα χαρακτηριστικά των οποίων δεν αναλύονται ιδιαίτερω, ασφαλώς λόγω και της παλαιότητας των εγχειριδίων. Καθώς όμως σήμερα η επικοινωνία αυτή είναι πια κυρίαρχη, κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών μηνυμάτων.<sup>13</sup>

Είναι σαφές ότι στα σχολικά εγχειρίδια “οι επιστολές εξυπηρετούν την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, καθώς από την αρχή ορίζουν μια περίσταση επικοινωνίας: γιατί γράφουμε; σε ποιον; για ποιο σκοπό;”: επιπλέον, αποτελούν μέσο επικοινωνίας εξ αποστάσεως και παρουσιάζονται υπό αυτό το πρίσμα (Bishop 2019). Η ποικιλία των επιστολών που προτείνεται να γράψουν τα παιδιά είναι μεγάλη: η επιστολή αναδεικνύεται έτσι σε ένα αντικείμενο πολύμορφο, που επιτρέπει την κάλυψη πολύ διαφορετικών διδακτικών στόχων. Θα λέγαμε πως η επιστολή αντιμετωπίζεται σαν μια άδεια φόρμα όπου τα παιδιά είναι δυνατό να γράψουν οτιδήποτε εξυπηρετεί σκοπούς της διδασκαλίας, που όμως είναι άσχετοι προς το ίδιο το είδος της επιστολής.

Αν και στα σχολικά εγχειρίδια γενικά δίνεται έμφαση στα κειμενικά είδη, τα οποία αναλύονται και επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά τους, η επιστολή

<sup>13</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να γράφουν την ηλεκτρονική διεύθυνση του αποστολέα και του αποδέκτη στα αντίστοιχα πεδία που εμφανίζονται, να καταλάβουν τι σημαίνει *κοινοποίηση* και τι *προώθηση* του μηνύματος, να μάθουν συχνόχρηστες εκφράσεις, όπως *συνημμένα στέλνω/αποστέλλω*, και εκφράσεις κλεισίματος του μηνύματος, όπως *Αν έχετε ερωτήσεις, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου κ.ά.* Επίσης να διακρίνουν τα οικεία από τα τυπικά ή τα ουδέτερου ύφους μηνύματα, αλλά να προσεγγίσουν και πιο ουσιώδη θέματα περιεχομένου. Στο διαδίκτυο υπάρχουν πολλά βιντεοσκοπημένα μαθήματα συγγραφής ηλεκτρονικών μηνυμάτων για την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα βλ. [www.evgrid.com/5-useful-email-expressions](http://www.evgrid.com/5-useful-email-expressions).



δεν αναλύεται σε βάθος ως κειμενικό είδος. Διαπιστώνουμε μάλιστα ότι η επιστολή στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί όχημα για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τα κειμενικά είδη στα είδη του λόγου (περιγραφή, αφήγηση και, κυρίως, επιχειρηματολογία), που είναι υπέρτερες κατηγορίες. Οπωσδήποτε τα είδη του λόγου αποτελούν συστατικά στοιχεία των κειμένων, αλλά τα κειμενικά είδη έχουν πολλά επιπλέον χαρακτηριστικά που τα χαρακτηρίζουν και που πρέπει να μελετώνται.

Εξάλλου, συνήθως δεν δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, στο νόημα της επιστολής, αφού το θέμα της δεν μελετάται σε βάθος, καθώς δεν δίνονται στα παιδιά επιπλέον πηγές ή δεν τους προτείνεται να βρουν τα ίδια τέτοιες πηγές. Επιπλέον, καθώς γενικά δεν δίνονται παραδείγματα αυθεντικών επιστολών και το βάρος πέφτει στη μορφή του κειμένου που τα παιδιά καλούνται να παραγάγουν, η επιστολή δεν εξετάζεται μέσα στο κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο στο οποίο παράγεται, ώστε να κατανοηθεί γιατί συγγράφηκε αλλά και η επίδρασή της (βλ. Κουτσογιάννης 2017, 153–54).

Δύο μόνο φορές η επιστολή προσφέρεται ως πηγή ενημέρωσης για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τη μία από τις δύο φορές (στην περίπτωση της επιστολής της Σαντάκο) το κείμενο αλλοιώνεται σε σημείο που με δυσκολία να είναι αναγνωρίσιμο ως επιστολή.

Καταλήγουμε λοιπόν σε ένα συμπέρασμα ανάλογο προς αυτό των Vasileiadis & Koutsogiannis (2017), ότι η επιστολή, όπως και ο μύθος που εξετάζουν εκείνοι, χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια με μια εργαλειώδη λογική, όπου η έμφαση δίνεται στη δομή του λόγου και δεν προωθείται “η σύνδεση του γραμματισμού με τον κόσμο” (Κουτσογιάννης 2017, 163). Μάλιστα διαπιστώσαμε ότι η δομή μελετάται μόνο ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της επιστολής (αποδέκτης, αποστολέας) και τα επίπεδα ύφους και όχι ως προς τα χαρακτηριστικά της γλώσσας της που σχετίζονται με τη δείξη και το περιεχόμενο (βλ. παραπάνω, Ενότητα 1). Στην περίπτωση της επιστολής εξάλλου είναι σαφής μια στροφή προς τη μελέτη των ειδών του λόγου, που αποπροσανατολίζει από τη μελέτη των κειμενικών ειδών.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. 2006. “Η γλώσσα των μαθητών: μελετώντας τον μαθητικό λόγο στα κείμενα των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις”, στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Η Πανελλήνιο Συνέδριο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 319–32.
- Αγγελάκος, Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά. *Νεοελληνική γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Altman, J. G. 1982. *Epistolarity: Approaches to a Form*. Columbus: Ohio State University Press.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Λονδίνο: Longman.

- . 2004. *Words of Written Discourse: A Genre Based View*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Continuum.
- Bishop, M.-F. 2019. “Les lettres à l'école élémentaire française, de 1960 à 1980: la plasticité d'un exercice scolaire”, στο *La Lettre enseignée: Perspective historique et comparaison européenne*. Γκρενόμπλ: UGA Editions, Université Grenoble Alpes, 15–28.
- Γαβριηλίδου, Μ., Π. Εμμανουηλίδης & Ε. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου. *Νεοελληνική γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Γαβριηλίδου, Ζ., Μ. Σφυρόερα & Λ. Μπεζέ. 2006. *Γλώσσα Β' Δημοτικού: ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Cope, B. & M. Kalantzis (επιμ.). 1993. *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Νέα Υόρκη: Routledge.
- Διακογιώργη, Κ., Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν. 2006. *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: πετώντας με τις λέξεις*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1989. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Λονδίνο: Oxford University Press.
- Hazell, R. 2002. *Ηρωικά παιδιά: διάσημα παιδιά που άφησαν το στίγμα τους στην ιστορία*. Μτφρ. Τ. Κουσουνέλου. Αθήνα: Φυτράκης.
- Ιντζίδης, Ε., Α. Παπαδόπουλος, Α. Σιούτης & Α. Τικτοπούλου. 2006. *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: τα απίθανα μολύβια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Ιορδανίδου κ.ά. 2006α = Ιορδανίδου, Α., Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλικιάς. 2006. *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: της γλώσσας ρόδι και ροδάκι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Ιορδανίδου κ.ά. 2006β = Ιορδανίδου, Α., Ν. Κανελλοπούλου, Ε. Κοσμά, Β. Κουταβά, Π. Οικονόμου & Κ. Παπαϊωάννου. 2006. *Γλώσσα Στ' Δημοτικού: λέξεις... φράσεις... κείμενα...* Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Καραντζόλα, Ε., Κ. Κύρδη, Τ. Σπανελλή & Θ. Τσιαγκάνη. 2006. *Γλώσσα Α' Δημοτικού: γράμματα, λέξεις, ιστορίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Κατσαρού, Ε., Α. Μαγγανά, Α. Σκιά & Β. Τσέλιου. 2006. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Συνοδεύεται από βιβλίο εκπαιδευτικού.]
- Κουτογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία, χτες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).
- Kuhn, D., L. Hemberger & V. Khait. 2016. *Argue with Me: Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing (Eye on Education)*. Routledge.
- Ντίνας, Κ. & Ε. Γιώτη. 2016. *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sahfeld, W. 2019. “La lettre dans le manuel scolaire: Italie, période 1850–1915”, στο *La Lettre enseignée: Perspective historique et comparaison européenne*. Γκρενόμπλ: UGA Editions, Université Grenoble Alpes, 95–109.
- Sakellariou, A. & C. Dinas. 2019 “La lettre dans les manuels de la langue et de l'histoire en Grèce”, στο *La Lettre enseignée: Perspective historique et comparaison européenne*. Γκρενόμπλ: UGA Editions, Université Grenoble Alpes, 173–84.
- Swales, J. M. 1981. *Aspects of Article Introductions* (Aston ESP Research Rep. 1). Birmingham: University of Aston.
- . 1986. “A genre-based approach to language across the curriculum”, στο M. L. Tickoo (επιμ.), *Language across the Curriculum: Proceedings of the Annual RELC Seminar, 1985*. Σιγκαπούρη: Regional Language Centre, 10–22.
- . 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Vasileiadis, V. & D. Koutsogiannis. 2017. “La double re-contextualisation des fables d'Ésope

dans les manuels scolaires utilisés pour l'enseignement du grec moderne”, στο B. Louichon, M. F. Bishop & C. Ronveaux (επιμ.), *Les fables à l'école: un genre patrimonial européen?* Βέρνη: Peter Lang, 27–44.

Violi, P. 1985. “Letters”, στο T. van Dijk (επιμ.), *Discourse and Literature*. Άμστερνταμ & Φιλαδέλφεια: John Benjamins, 149–67.

Λέξεις-κλειδιά: επιστολή, σχολικά εγχειρίδια, κειμενοκεντρική προσέγγιση, κειμενικά είδη, είδη λόγου, επιχειρηματολογία