

Η συμβολή της θεωρίας της Ευγένειας ως οδηγός εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας και επικοινωνίας στο μάθημα της Αγγλικής.

Γρηγόρης Σκιαδάς

Περίληψη

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σχολικής τάξης αποτελεί ένα φυσικό και νοητό χώρο έντονης αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών όπου προεξέχει η χρήση της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου και του λόγου που παράγεται από τα δύο μέρη ως προϊόν της διδακτικής διαδικασίας. Στην παρούσα εργασία αναφέρομαι στον τρόπο που οι μαθητές μιας ομάδας σχολείων ανταποκρίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλικής Γλώσσας. Από το λόγο των εκπαιδευτικών, με την βοήθεια του μοντέλου ανάλυσης αφηγηματικού λόγου του Bamberg, μελετώ τους αναδυόμενους κοινωνικούς ρόλους και τις οικοδομούμενες ταυτότητες των μαθητών. Θα χρησιμοποιήσω τη Θεωρία της “Ευγένειας” για να αναλύσω και να ερμηνεύσω τις συμπεριφορές τους όπως αναδεικνύονται στο λόγο των εκπαιδευτικών. Ο μαθητής προτάσσει την διαφύλαξη της ταυτότητας του “εγώ” και του “προσώπου”, παράγοντες που ορίζουν τις γλωσσικές και μη συμπεριφορές του εντός της σχολικής τάξης. Τέλος, θα προβώ στην αναφορά στρατηγικών που ενισχύουν το “θετικό πρόσωπο” του μαθητή αλλά και προστατεύουν το “αρνητικό” του. Η εφαρμογή της “Θεωρίας της Ευγένειας” στη σχολική τάξη αποτελεί ενδιαφέρον μέσο ερμηνείας ή αντιμετώπισης προβλημάτων συμβάλλοντας στην υποκίνηση των μαθητών, τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας μαθητή-εκπαιδευτικού καθώς επίσης του αισθήματος της αυτοεκτίμησης.

Λέξεις Κλειδιά: Θεωρεία Ευγένειας, θετικό-αρνητικό πρόσωπο, στρατηγικές ευγένειας, ταυτότητα εγώ, υποκίνηση μαθητή

Abstract

Teaching class is a continuously developing environment and a physical - notional setting characterized by an intense interaction between teachers and students. One of the main features distinguished in this environment is language used for either communication or teaching process purposes. In this paper I am focusing on the way students handle the EFL curriculum. Using Bamberg’s model of analyzing narrative discourse I am trying to analyze the emerging students’ social rules and positionings. Parallel to that, Politeness theory helps us to analytically interpret students’ behavior as it is described by the teachers themselves. The student presupposes his/her identity protection and mitigates face threats in the classroom, factors which define their linguistic or non-linguistic behavior in it. As a result of my study I will refer to specific strategies which can reinforce students’ positive face or protect the negative one. Applying theory of politeness in the classroom appears to be an interesting means of interpreting and facing teaching drawbacks meeting students’ motivation, retention of social relationship and communication among students and teachers as well as participants’ self-esteem.

Key words: Politeness theory, positive-negative face, politeness strategies, self-identity, student's motivation

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή αναλύω το λόγο μιας ομάδας εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο επιχειρώντας την ανίχνευση των στάσεων (attitudes) των μαθητών τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΔΕΠΠΣ, 2003)¹ του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Μελετώ τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν την διδακτική πράξη και ποιες συμπεριφορές είναι ενδεικτικές της αντιμετώπισης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας κατά επίπεδα γνώσης.²

Ο λόγος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικό αλλά και πολύπλευρο ενδιαφέρον αφού δίνει τη δυνατότητα, βασιζόμενοι στο μοντέλο ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου του Bamberg, να μελετήσουμε τις οικοδομούμενες ταυτότητες του μαθητή όπως αυτές αναδεικνύονται αποκλειστικά από το λόγο τους.

Με τη Θεωρία του “Προσώπου” και της “Ευγένειας” ερμηνεύω τις συμπεριφορές των μαθητών στη σχολική τάξη καθώς αυτές αναδεικνύουν την προσπάθειά τους να ενισχύσουν το “θετικό πρόσωπο” και να διατηρήσουν το “αρνητικό” τους. Ως μέσο κατανόησης ή ερμηνείας προβλημάτων, η ίδια θεωρία συμβάλει στην υιοθέτηση στρατηγικών, την υποκίνηση των μαθητών και την διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και της δημιουργικής επικοινωνίας “δασκάλου-μαθητή” ικανοποιώντας κάθε αίσθημα αυτοεκτίμησης και “Ευγένειας.”

2. Συλλογή και επεξεργασία του υλικού

Η μελέτη αναλύει το λόγο 24 γυναικών εκπαιδευτικών, ηλικίας 30 έως 45 ετών, που διδάσκουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στο Γυμνάσιο και στις οποίες ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα: “Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το ΑΠΣ Αγγλικής και ποιες συμπεριφορές τους είναι ενδεικτικές αυτής της αντιμετώπισης;”³ (Σκιαδάς, 2012).⁴

Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία καταδεικνύουν τις τοποθετήσεις του μαθητικού δυναμικού αναδύονται αποκλειστικά από τον λόγο των εκπαιδευτικών και επομένως αποτελούν προσωπικές τους αποτιμήσεις-περιγραφές για το πώς και γιατί οι μαθητές τοποθετούνται θετικά ή αρνητικά στη διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής τάξης.

1 ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

2 Η διδασκαλία της Αγγλικής κατά επίπεδα γνώσης θεσπίστηκε από το σχολικό έτος 1996 - 1997 με την εγκύκλιο Γ2/4230/12-07-1996 του ΥΠ.Ε.Π.Θ που έλαβε υπόψιν τις Πράξεις 23/1995, 30/1995 και 35/1995 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, “τα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό” και “την ανάγκη να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανομοιογένειας γνώσεων των μαθητών”

3 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το επιμέρους Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής (ΑΠΣ) περιγράφεται στο Φ.Ε.Κ. 302-303/31-3-2003 και στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

4 Σκιαδάς, Γ. (2012). *Η Ομοιογένεια στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα. Γλωσσική Ιδεολογία ή Προϋπόθεση της Διδακτικής Πράξης; Μια Ερευνητική Μελέτη Μέσω της Ανάλυσης Λόγου*. Αργίτιο: Εκδόσεις Μπακής

Η έρευνα περιορίστηκε στο ένα φύλο αφού στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι γυναίκες ενώ το συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος επιλέχτηκε για να περιορίσει την επίδραση της ηλικίας στη συλλογή του δείγματος. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτού του ηλικιακού φάσματος έχουν διοριστεί ως μόνιμοι μέσω της επετηρίδας ή της διαδικασίας των γραπτών εξετάσεων του Α.Σ.Ε.Π.

3. Ο λόγος των εκπαιδευτικών

Ο λόγος των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους είναι προσωπικός και εμπειρικός. Υπ' αυτή την έννοια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι περιέχει στοιχεία αφηγηματικού αφού οι “συνεισφορές” τους αντικατοπτρίζουν το απόσταγμα των προσωπικών εμπειριών και των σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Bamberg (1997:335)⁵ η διαδικασία της αφήγησης (telling) είναι κοινωνική πράξη που “παρεμβαίνει” στο πραγματικό γεγονός και την τελική διαμορφούμενη ιστορία (tale). Ο αφηγηματικός κόσμος αποτελεί κατασκευή του αφηγητή ενώ το αποτέλεσμα της αφηγηματικής διαδικασίας ορίζεται από τον στόχο του να διαμορφώσει συγκεκριμένες ταυτότητες. Το ακροατήριο εμφανίζεται ως ουσιαστικός παράγοντας επίδρασης στην τελική παρουσίαση του αφηγηματικού γεγονότος.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών φαίνεται να εμφανίζει κοινά στοιχεία με την παραπάνω προσέγγιση. Μας επιτρέπει συνεπώς να χρησιμοποιήσουμε τις μεθόδους ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου του Bamberg (2004,⁶ προκειμένου να μελετήσουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Και τούτο διότι οι ποικίλες γλωσσικές ιδεολογίες, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικής τάξης καθώς και η επαγγελματική σχέση τους με το πρόσωπο που διενεργεί την έρευνα “παρεμβαίνουν” στις προσωπικές εμπειρίες επηρεάζοντας την τελική, γραπτή αυτή την φορά, διαμόρφωση και διατύπωση τους.

4. Κοινωνικοί ρόλοι και ταυτότητες

Ο Bamberg στο μοντέλο ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου αναφέρει ότι στην συνομιλική αφήγηση οικοδομούνται κοινωνικοί ρόλοι ή ταυτότητες που συσχετίζονται με την “τοποθέτηση” (positioning) των ατόμων-ομιλητών σε τρία διαφορετικά επίπεδα της αφηγηματικής διαδικασίας (Bamberg, 1997:336-337). Το πρώτο αφορά τους χαρακτήρες της αφηγηματικής πράξης και τις σχέσεις μεταξύ τους όπως “τοποθετούνται” στο χωροχρόνο του αφηγηματικού κόσμου. Στο δεύτερο εντοπίζουμε την τοποθέτηση του ομιλητή ή των συνομιλητών σε σχέση με το ακροατήριο. Στο τελευταίο επίπεδο, μέσα από τα δύο προηγούμενα, ο αφηγητής τοποθετείται απέναντι σε ιδεολογικές και κοινωνικές τάσεις ή στάσεις απαντώντας τελικά στο ερώτημα “Ποιος είμαι εγώ;” (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010)⁷.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ταυτοτήτων είναι ότι δεν αποτελούν στατικές περιγραφές αλλά δυναμικές και εξελισσόμενες κατασκευές σε συνεχή αναθεώρηση ή

5 Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4): 335-342.

6 Bamberg, M. (2004). Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human development* 47: 331-353.

7 Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2010). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

αναδιαπραγματέυση ενώ γίνονται άμεσα κατανοητές μέσα από το λόγο της συνομιλιακής αφήγησης. Αναφερόμαστε σε ένα σύνολο ταυτοτήτων, και όχι μια συγκεκριμένη, αφού το άτομο έχει την ευχέρεια να οικοδομεί παραπάνω από μια ανάλογα με τους στόχους του όπως ορίζονται από τις διαφορετικές περιστάσεις του συνομιλιακού περιβάλλοντος. Στην συγκεκριμένη μελέτη ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος οποίος με τον λόγο του αναδεικνύει τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών κατασκευάζοντας γι' αυτούς διαφορετικές ταυτότητες.

5. Η Θεωρία της “ευγένειας”

Η Θεωρία της “Ευγένειας” (theory of politeness) των Brown & Levinson (1987)⁸ εισάγει την έννοια του “προσώπου” (face), των απειλητικών πράξεων (face-threatening acts/FTAs) και των στρατηγικών ευγένειας (politeness strategies). Σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον η “Ευγένεια” αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα στις διαπροσωπικές επικοινωνιακές στάσεις των συνομιλητών και στις γλωσσικές επιλογές που καθορίζονται από αυτές. Κάθε ομιλητής φροντίζει να εξασφαλίσει την ακεραιότητα του “θετικού” και “αρνητικού” του προσώπου. Η διατήρηση μιας συγκεκριμένης εικόνας-ταυτότητας (identity) που το άτομο επιθυμεί να παρουσιάζει προς τα έξω σε κάθε μορφή επικοινωνίας παραμένει ένας συνεχής “αγώνας”. Η έννοια του προσώπου αποκτά παράλληλα κοινωνική και συναισθηματική χροιά ταυτιζόμενη με την δημόσια - προσωπική εικόνα του ατόμου και σχετίζεται με την αυτοαντίληψή του. Το “θετικό πρόσωπο” αναφέρεται στην προσπάθεια του ομιλητή να ενισχύσει την θετική εικόνα την οποία έχει για τον εαυτό του επιδιώκοντας την αποδοχή και εκτίμηση των συνομιλητών του. Το “αρνητικό πρόσωπο” εστιάζει στην επιθυμία του ατόμου να διατηρεί την προσωπική του αυτονομία και ανεξαρτησία. Σε κάθε γλωσσική διεπίδραση (interaction) η “θετική ευγένεια” εκπληρώνεται όταν οι ομιλητές καταδεικνύουν την εκτίμησή τους στο πρόσωπο του συνομιλητή τους. Η “αρνητική ευγένεια” επιτυγχάνεται όταν οι συνομιλητές αποφεύγουν λεκτικές πράξεις οι οποίες θα αποτελούσαν “απειλή” στις προσδοκίες ενός ατόμου σχετικά με την αυτοδιάθεσή του.

Οι Brown & Levinson (Kitamura, 2001)⁹ εστίασαν σε μια σειρά λεκτικών πράξεων όπως συμβουλές, προσφορές ή εντολές και οι οποίες μπορεί σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα να απειλήσουν το “πρόσωπο” των ομιλητών. Ο Kitamura αποδίδει ιδιαίτερη σημασία σε συνολικές συνομιλιακές διεπιδράσεις εντάσσοντας σε αυτές και τον καθημερινό άνευ αντικειμένου λόγο καθώς παρατηρεί ότι μια λεκτική πράξη αποκτά οντότητα μέσα σε μια μεγαλύτερη γλωσσική μονάδα, το κείμενο (discourse).

6. Οι στάσεις των μαθητών στο ΑΠΣ

Η γλωσσική πολιτική της πολιτείας, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στις γλωσσικές ιδεολογίες και οι διδακτικές πρακτικές (Σκιαδάς, 2012) τους αλληλεπιδρούν ποικιλότροπα στο μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης και συμβάλλουν στην οικοδόμηση των ταυτοτήτων των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των μαθητών στο

8 Brown P. & S. Levinson (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press

9 Kitamura, N. (2000). Adapting Brown and Levinson's 'Politeness' Theory to the Analysis of Casual Conversation. In Keith Allan & John Henderson (eds), *Proceedings of ALS2k, the 2000 Conference of the Australian Linguistic Society*. Melbourne 8-9 July 2000. Melbourne: Melbourne University.

μάθημα της Αγγλικής, τις προσδοκίες και τους στόχους τους καθώς και το σχολικό κλίματο μέσα στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν δημιουργώντας κατάλληλες ή μη διδακτικές συνθήκες.

Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να κωδικοποιούν τις γλωσσικές ή κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και αξιακές σχέσεις που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη με την μορφή μηνυμάτων τα οποία επηρεάζουν άμεσα την διαμόρφωση των προσωπικών τοποθετήσεων και την κοινωνιολογική αντίληψη για την ξένη γλώσσα. Οι στάσεις αυτές οριοθετούν το βαθμό αποδοχής των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και σηματοδοτούν συμπεριφορές απέναντι στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

7. Ποσοτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών

Στην ποσοτική ανάλυση του δείγματος καταγράψω στατιστικά την στάση των μαθητών στο ΑΠΣ και τις ενδεικτικές συμπεριφορές αυτών των στάσεων. Καταδεικνύεται δε ότι η διαφοροποίηση των συνθηκών διδασκαλίας αποτελεί στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε μια θετική ή αρνητική στάση λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα ή τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Συγκεκριμένα 14 εκπαιδευτικοί (58,3%) διαπίστωσαν ότι καινοτόμες δράσεις μπορεί να τύχουν θετικής αντιμετώπισης των μαθητών. Μέσα σε ένα μαθητικοκεντρικό περιβάλλον η συμμετοχή τους σε επικοινωνιακού χαρακτήρα ασκήσεις γίνεται πιο εμφανής κυρίως όταν οι μαθητές καλούνται να παράγουν λόγο σχετικό με θέματα της καθημερινότητας ή του κοινωνικού τους περιγύρου και το περιβάλλον της τάξης διασφαλίζει την αυτοεκτίμησή τους ή προβάλλει την προσωπική τους αναγνώριση.

Αντίθετα, σε ποσοστό 50%, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές, μη εξοικειωμένοι με τις νέες-καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας συχνά επιδεικνύουν διστακτικότητα ή αδιαφορία. Ενίοτε αρκετοί από αυτούς, κυρίως στις τάξεις των αρχαρίων, αισθάνονται σχετικά ανασφαλείς για να συμμετάσχουν σε αυτές. Η επιφυλακτικότητα και η ανασφάλεια είναι εμφανέστερες όταν οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την αυτενέργειά τους. Η συχνότητα σε αυτή την διαπίστωση είναι αξιοσημείωτη με ποσοστό 37,5%, δηλαδή 9 απαντήσεις στο σύνολο των 24.

8. Ποιοτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών

8.1 Συμμετοχική διάθεση υπό όρους

“...Οι μαθητές του γυμνασίου είναι ιδιαίτερος θερμοί στο να εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικές απόψεις, είτε στη μητρική τους γλώσσα είτε σε ξένη γλώσσα ... Δέχονται πολύ θετικά δραστηριότητες που τους αφήνουν περιθώρια για κίνηση και έκφραση (σωματική και νοητική).”

“...Η χρήση της γλώσσας για επικοινωνία και το γεγονός ότι το βιβλίο και ο καθηγητής φεύγουν από το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και στη θέση τους μπαίνουν οι ίδιοι φαίνεται να τους βρίσκει σύμφωνους.”

Οι μαθητές, στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης του Bamberg (2005)¹⁰, εμφανίζονται με κριτική άποψη αναφορικά με την σχολική πρακτική και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις

10 Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schemus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

την εξωτερικεύουν. Όταν οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αυτενέργεια βρίσκουν κίνητρο για συμμετοχή αποδεχόμενοι τις μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού. Επίσης οι μαθητές εμφανίζονται να έχουν γλωσσική ιδεολογία, να διεκδικούν και να αξιολογούν ό,τι τους προσφέρεται στο σχολικό περιβάλλον καθώς επίσης να επιζητούν “χώρο” για σωματική και νοητική κίνηση μέσα στην τάξη αντιδρώντας σε μορφές στατικότητας. Η επιδίωξη της αυτενέργειας, της έκφρασης κριτικής άποψης και αναζήτησης σωματικής ή νοητικής κίνησης από την πλευρά των μαθητών αποσκοπεί στην προφύλαξη του “αρνητικού προσώπου” τους στη σχολική τάξη.

8.2 Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης των μαθητών

“Οι μαθητές αντιδρούν θετικά στις πτυχές του αναλυτικού προγράμματος που βασίζονται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και περιλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή τους εφόσον αυτή είναι ασφαλής δηλαδή γνωρίζουν ότι δε θα τεθεί σε ρίσκο η αυτοεκτίμηση τους.”

“...Βέβαια υπάρχει και εκείνο το ποσοστό των μαθητών που για διάφορους λόγους (πχ έλλειψη αυτοπεποίθησης) αποφεύγει ή ακόμη και αρνείται να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης...”

Βασικό κριτήριο για τους μαθητές αποτελεί η ενίσχυση του “θετικού προσώπου” μέσω της προστασίας της προσωπικότητας, της εξασφάλισης της αυτοεκτίμησης και του αισθήματος ασφάλειας στη σχολική τάξη. Όταν το σχολικό περιβάλλον είναι σε θέση να διασφαλίσει παρόμοιες προϋποθέσεις, οι μαθητές εμφανίζονται πρόθυμοι στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως η “προστασία” της ταυτότητας του “εγώ” των μαθητών είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής πράξης και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

8.3 Η στάση του εκπαιδευτικού

“...οι μαθητές είναι πάντα θετικοί και δεκτικοί σε κάτι καινούριο... η αντίδρασή τους εξαρτάται απολύτως από το πώς θα το παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός... ώστε να ακολουθήσουν και οι μαθητές.”

Στην παραπάνω παρατήρηση κατασκευάζεται η ταυτότητα ενός μαθητή πρόθυμου να υλοποιήσει κάθε διδακτική πρακτική· ωστόσο η συνεργασία του εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός την υποστηρίζει στην τάξη. Σκιαγραφείται μια εικόνα τάξης στην οποία την κύρια ευθύνη έχει ο εκπαιδευτικός με τους μηχανισμούς ή πρακτικές που ακολουθεί. Η κάθε μορφή αντίδρασης του μαθητή αποδίδεται καθαρά στις επιλογές του δασκάλου ο οποίος διασφαλίζοντας την συνεργασία του μαθητή μέσω της ενίσχυσης του “θετικού προσώπου” του δεύτερου μπορεί να προσβλέπει στην αυτενέργεια διατηρώντας ταυτόχρονα το “αρνητικό πρόσωπό.”

8.4 Οι μαθητές και επιπεδοποίηση

“...η συμπεριφορά των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα...είναι σαφέστατα ελλιπής ενδιαφέροντος. Κι αυτό συμβαίνει στους μεν προχωρημένους γιατί θεωρούν ότι είναι ήδη γνωστά, στους δε αρχάριους γιατί το επίπεδο των διδακτικών βιβλίων γι’ αυτούς είναι αρκετό υψηλό και δεν μπορούν να το παρακολουθήσουν...”

Η επιπεδοποίηση διαφοροποιεί την στάση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αφού συχνά οι μαθητές των προχωρημένων τμημάτων επιδεικνύουν σχετική ανία ή αδιαφορία για το γνωστικό αντικείμενο. Ακόμη όταν το διδακτικό υλικό υπερβαίνει γνωστικά τις γλωσσικές ικανότητές

τους έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση κάθε διδακτικής πρακτικής με αρνητική διάθεση.

Εδώ οικοδομείται η ταυτότητα του μαθητή ο οποίος, παρά τις επίσημες οδηγίες του ΑΠΣ, βρίσκει τρόπους να εκφράσει την αντίθεσή του σε ένα μέτρο το οποίο προσωπικά αμφισβητεί. Φαίνεται να μην συμβιβάζεται με ό,τι του επιβάλλεται εντός της σχολικής τάξης και κυρίως όταν αυτό δεν ικανοποιεί τις δικές του προσδοκίες-στόχους στο γνωστικό αντικείμενο. Προσβλέπει στην διατήρηση του “αρνητικού προσώπου” όταν η επιβολή συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου περιορίζει την ελευθερία των δικών του γνωστικών επιλογών και αναγκών.

8.5 Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

“...Σε μερικά τμήματα ήταν πολύ δύσκολο να χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες γιατί δεν ήταν συνηθισμένα να δουλεύουν έτσι. Προέβλεπαν λοιπόν διάφορα παράπονα και αιτιολογίες όπως την επιθυμία τους να πάνε με τους φίλους τους στην ίδια ομάδα. Ακουστήκη ακόμη από κάποια κορίτσια ότι θα χαρακτηριστούν περιέργα στο χωριό αν δουλεύουν με κάποια αγόρια...”

Στην εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών καταγράφονται δυσκολίες που αποδίδονται στους μαθητές. Εστιάζονται στην έλλειψη διάθεσης συνεργασίας μεταξύ τους και την ύπαρξη στερεοτύπων κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου που δεν τους επιτρέπουν συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως η συνεργασία μαθήτριας με μαθητή σε κλειστές, κυρίως, κοινωνίες.

Οι μαθητές στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου παρουσιάζονται επιφυλακτικοί ή να απορρίπτουν ό,τι γι’ αυτούς είναι μη οικείο παραμένοντας πιστοί σε παραδοσιακές προσεγγίσεις και ιδεολογίες. Στο δείγμα η μαθήτρια εμφανίζεται να προστατεύει το θετικό της πρόσωπο όσον αφορά τη συνεργασία με ένα αγόρι. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαζί ζει καθορίζει την εικόνα που “πρέπει” να διατηρεί στις καθημερινές της δραστηριότητες ενώ η συνεργασία με το άλλο φύλο φαίνεται να απειλεί το “θετικό της πρόσωπο”. Η ενδεχόμενη επιμονή του εκπαιδευτικού σε κοινή εργασία με ένα αγόρι σίγουρα εμφανίζεται ως απειλή στο “αρνητικό πρόσωπο” της μαθήτριας. Το ίδιο ισχύει όταν ο δάσκαλος επιθυμεί να καθορίσει τις ομάδες συνεργασίας αντί να καθοριστούν από τους ίδιους τους μαθητές αφού το αίσθημα οικειότητας που απορρέει από την συνεργασία με οικεία άτομα εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση του “προσώπου.”

8.6 Αίσθημα ασφάλειας στην σχολική τάξη

“...Οι μαθητές τείνουν να ασχολούνται με οτιδήποτε θεωρούν ότι τα καταφέρνουν καλά μιας και επιζητούν την προβολή τους στους συμμαθητές τους και την επιβράβευση από εμάς...”

“...τα περισσότερα παιδιά...στο τμήμα των αρχαρίων νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν περισσότερο και να ρισκάρουν να απαντήσουν χωρίς να φοβούνται ότι θα γελοιοποιηθούν...”

Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι ο μαθητής διάκειται ευνοϊκά απέναντι στις πρακτικές που υιοθετούνται από το δάσκαλο και προϋποθέτουν δράσεις στις οποίες θεωρεί τον εαυτό του ικανό να ανταποκριθεί. Η βεβαιότητα της επιτυχίας προσδίδει στο μαθητή αίσθημα ασφάλειας για ενεργή συμμετοχή στη σχολική τάξη. Αντίθετα ο φόβος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση τον καθιστούν επιφυλακτικό ή αρνητικό στο να εκφραστεί μέσω της ξένης γλώσσας και να παράγει γραπτό ή προφορικό λόγο.

Συνεπώς το αίσθημα ασφάλειας, της προφύλαξης του “αρνητικού προσώπου” και η ενίσχυση του “θετικού” μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή σε ενεργητικότερη στάση στην διδακτική πράξη

δίνοντάς του ώθηση να “ρискάρει” πρωτοβουλίες ενδυναμώνοντας παράλληλα την αυτοαντίληψή του.

9. Στρατηγικές “Ευγένειας”

Το αίσθημα ασφάλειας του μαθητή να εκφράζει ελεύθερα προσωπικές θέσεις αποτελεί βασική προϋπόθεση στην επίτευξη των στόχων ενός ΑΠΣ και βασικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο λόγος του εκπαιδευτικού δεν αποσκοπεί μόνο στην διάδοση γνώσης αλλά παράλληλα δημιουργεί/διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις άμεσα συνδεδεμένες με το “πρόσωπο” του μαθητή.

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στη χρήση ερωτηματικών φράσεων που ο εκπαιδευτικός απευθύνει στον μαθητή στη διδακτική διαδικασία. Η “κατάλληλη” διαμόρφωσή τους μπορεί να διασφαλίσει το “πρόσωπο” του μαθητή οδηγώντας τον στα επιθυμητά γνωστικά αποτελέσματα. Όμως, το να περιοριζόμαστε στην αναζήτηση μιας ενδεδειγμένης μορφής ερώτησης είναι μάλλον πολύ δύσκολο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο διεπιδραστικό περιβάλλον όπως η σχολική τάξη. Σε αυτή οι σχέσεις των συνομιλητών δοκιμάζονται και τίθενται σε συνεχή διαπραγμάτευση ενώ παράλληλα δομούνται κοινωνικές ταυτότητες με τη γλώσσα να αποτελεί βασικό δυναμικό στοιχείο διαμόρφωσής τους. Συνεπώς, οι οικοδομούμενες ταυτότητες, ως δυναμικές κατασκευές, δεν μπορούν να εγγυηθούν τη διαμόρφωση ενός τύπου ερώτησης που θα διασφαλίζει το “πρόσωπο” του μαθητή. Μια διεπιδραστική διαδικασία, όπως η συνομιλία, δεν στηρίζεται μόνο στην ορθή διατύπωση γλωσσικών δομών αλλά προϋποθέτει την συνεργασία των συμμετεχόντων στην δημιουργία συνθηκών κατανόησης. Απαιτεί επίσης συμμόρφωση σε συγκεκριμένες οργανωτικές αρχές που διέπουν μια επιτυχή επικοινωνιακή περίσταση και συχνά είναι ανεξάρτητες από τις γραμματικές αρχές μιας γλώσσας ενώ εξαρτώνται από τις κοινωνικοπολιτισμικές δομές του επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

Ο διεπιδραστικός χαρακτήρας της σχολικής τάξης μας οδηγεί στην εφαρμογή στρατηγικών ενίσχυσης του “θετικού προσώπου” και προστασίας του “αρνητικού” σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά την εφαρμογή γλωσσικών και παραγλωσσικών “**μικροστρατηγικών**” στη καθαντή διαδικασία διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου ενώ το δεύτερο εστιάζει στις “**μακροστρατηγικές**” που σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Οι μικροστρατηγικές (microstrategies) “Ευγένειας” αφορούν την διδακτική πράξη και την εφαρμογή του ΑΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου ξεχωριστά. Στη σχολική τάξη η γλωσσική τους πραγμάτωση επηρεάζεται από την φύση του μαθήματος, τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης και τους επιθυμητούς γνωστικούς στόχους. Σχετίζονται με κάθε μορφή λόγου που διευκολύνει την διδακτική διαδικασία όπως οδηγίες στους μαθητές, κρίσεις, στοιχεία ανατροφοδότησης καθώς και παραγλωσσικά στοιχεία όπως κινήσεις σώματος ή πρόσωπου.

Οι μακροστρατηγικές (macrostrategies) αποσκοπούν στην διαχείριση της σχολικής τάξης σε γλωσσικό-επικοινωνιακό επίπεδο και σχετίζονται με την γενικότερη συνομιλιακή διεπίδραση που πραγματώνεται μέσα σε αυτή. Αναφέρονται στο σύνολο της παραγόμενης γλώσσας και των επικοινωνιακών πράξεων μιας διδακτικής διαδικασίας οι οποίες όμως δεν αφορούν άμεσα την διδασκαλία ενός αντικειμένου. Οι στρατηγικές αυτού του τύπου είναι ουσιαστικής σημασίας αφού καθορίζουν το γενικότερο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και αποτελούν προϋπόθεση των μικροστρατηγικών.

9.1 Προτάσεις “Ευγένειας”

Και στα δύο επίπεδα των στρατηγικών “Ευγένειας” τίθεται η ανάγκη χρήσης της έμμεσης (indirect) γλώσσας που μπορεί να έχει δηλωτική λειτουργία αλλά παράλληλα να εκφράζει έμμεσα την επιθυμία του πομπού για την επιτέλεση κάποιας ενέργειας από τον αποδέκτη. Σε μια διεπίδραση, όσο μικρότερη είναι η ευθύτητα των λεκτικών πράξεων (indirect speech acts) τόσο μεγαλύτερη είναι η προστασία του “προσώπου” αφού συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις, όπως αυτές που υποδηλώνουν κριτική, διαφωνία, διαταγές ή αιτήματα εμφανίζονται συχνά να “απειλούν” το μαθητή.

Συνεπώς στις γλωσσικές - επικοινωνιακές και παραγλωσσικές επιλογές στην εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών μπορούν να ληφθούν υπ’ όψιν τα εξής:

- Η χρήση **εγκλειστικών δομών** (inclusive forms) στις οποίες δίνεται έμφαση στο ρόλο του α’ προσώπου καθώς συμπεριλαμβάνονται τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής στην επιτέλεση μιας λεκτικής πράξης. Στις περιπτώσεις αυτές η αντωνυμία “εμείς” εμφανίζεται με την έννοια του “εγώ και εσύ/εσείς.”
- Η χρήση **υπεκφυγών** (hedge) στο λόγο του δασκάλου. Υπεκφυγή, στην ανάλυση του λόγου (discourse analysis), ορίζεται η χρήση φράσεων που δηλώνουν ανακρίβεια όπως: “κατά προσέγγιση”, “περίπου”, “χρονδρικά” ή “κατά κάποιον τρόπο”. (Κρύσταλ 2003).
- Η χρήση της παθητικής φωνής αποπροσωποποιεί τις οδηγίες, κρίσεις ή σχόλια του δασκάλου, καθιστά το λόγο του αποδεκτό από τον μαθητή προστατεύοντας το “αρνητικό πρόσωπο του δεύτερου” στην διδακτική πράξη.
- Οι συνεισφορές των εκπαιδευτικών με επαινετικό - φιλοφρονητικό χαρακτήρα συμβάλλουν στην δημιουργία θετικού κλίματος που διασφαλίζει το “πρόσωπο” των εμπλεκόμενων γεφυρώνοντας τις σχέσεις τους. Σύμφωνα με τους Peng et al. (2012)¹¹ οι συνεισφορές με υψηλότερο δείκτη ευγένειας διασφαλίζουν το κενό που πιθανώς να δημιουργείται από το λόγο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το πώς οι μαθητές τον αντιλαμβάνονται ή τον προσδοκούν.
- Η αρνητική αξιολόγηση ή οι παρεμβολές στο λόγο του μαθητή αποτελούν απειλή του “προσώπου” του. Αντίθετα η διάθεση του εκπαιδευτικού να ακούσει ολόκληρη την συνεισφορά του μαθητή καθώς και η “ένδειξη λήψης” του μηνύματος (backchannelling) οδηγεί στην προστασία του “προσώπου” καταδεικνύοντας το ενδιαφέρον και το σεβασμό του δασκάλου στη συμμετοχική διάθεση του μαθητή. Σε μια διεπίδραση η “ένδειξη λήψης” αναφέρεται στις αντιδράσεις του ακροατή με επαναλήψεις εκφωνημάτων, συμπληρώσεις προτάσεων, αποκρίσεις όπως “μμ” “μάλλον έτσι είναι,” καθώς επίσης κινήσεις του κεφαλιού ή νοήματα (Κρύσταλ, 2003)¹².
- Η θετική ανατροφοδότηση (feedback) του δασκάλου πρέπει να είναι άμεση και συνεχής ώστε να διασφαλίζει το επιθυμητό επίπεδο “Ευγένειας” και να ενθαρρύνει την συμμετοχή του μαθητή στην διδακτική διαδικασία. Πρέπει να επικεντρώνει στην μέχρι τότε συνεισφορά του λειτουργώντας εκμειευτικά στην περαιτέρω δημιουργική παρουσία του. Κάθε μορφή ανατροφοδότησης που λαμβάνει υπ’ όψιν τις διαφορές και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή λειτουργεί υποκινητικά προς αυτόν. Παράλληλα, ο μαθητής “εκπαιδευτεί” να εφαρμόζει ο

11 Peng, L., Cai, L., Tan, X. (2012) Research on College Teachers’ Politeness Strategies in EFL Classrooms. Journal of Language Teaching and Research 3(5),981-991

12 Κρύσταλ, Ντ. (2003). *Λεξικό Φωνολογίας και Φωνητικής* (μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης

ίδιος στρατηγικές “Ευγένειας” εντός και εκτός τάξης σεβόμενος τις διαπολιτισμικές διαφορές των συνομηλητών του. Κάθε έκφραση αρνητικής ανατροφοδότησης που συνοδεύεται παράλληλα με θετικό σχόλιο προσδίδει στο μαθητή την δυνατότητα να αποδεχθεί τα σχόλια του εκπαιδευτικού, να τα ερμηνεύσει και να τα αξιοποιήσει προφυλάσσοντας ταυτόχρονα το “αρνητικό πρόσωπο.”

10. Συμπέρασμα

Ο λόγος των εκπαιδευτικών σκιαγραφεί το μαθητή ο οποίος θέτει ως βασικό μέλημά του στην σχολική τάξη της Αγγλικής γλώσσας την υπεράσπιση της ταυτότητας του “εγώ” και την διαφύλαξη του “προσώπου” του. Αυτό αντικατοπτρίζεται στις επιλογές και την συμμετοχική του ανταπόκριση στις δραστηριότητες της τάξης καθώς επιζητά την επιβράβευση, την αποδοχή των συμμαθητών ή δασκάλων του και την ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας - αυτοεκτίμησης.

Η Θεωρία της “Ευγένειας” μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό οδηγό στην διαχείριση της σχολικής τάξης και της διδακτικής διαδικασίας. Και τούτο επειδή το ενδιαφέρον στην διατήρηση του “θετικού - αρνητικού προσώπου” του μαθητή μπορεί να εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό μια δημιουργική συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης. Συμβάλλει επίσης στην επίτευξη μιας ουσιαστικής σχέσης δασκάλου - μαθητή και την αύξηση του ενδιαφέροντος του δευτέρου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας βελτιώνοντας την γλωσσική και επικοινωνιακή του επιτέλεση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη. (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. (β' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Κρύσταλ, Ντ. (2003). *Λεξικό Φωνολογίας και Φωνητικής* (μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Σκιαδάς, Γ. (2012). *Η Ομοιογένεια στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα. Γλωσσική Ιδεολογία ή Προϋπόθεση της Διδακτικής Πράξης; Μια Ερευνητική Μελέτη Μέσω της Ανάλυσης Λόγου*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Δ. Μπακής.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσική ομοιογένεια - Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο *Γλώσσα - γλώσσες στην Ευρώπη*, Επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 15-18 (61-64 γαλλικό κείμενο). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4): 335-342.

- Bamberg, M. (2004). Form and functions of ‘slut bashing’ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human development* 47: 331-353.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Barkhuizen, G. (2010). “An Extended Positioning Analysis of a Pre-Service Teacher’s Better Life Small Story”. *Applied Linguistics*, 31 (2): 282-300.
- Bills, L. (2000). Politeness in Teacher-Student Dialogue in Mathematics: A Socio-Linguistic Analysis. *For the Learning of Mathematics* 20(2), 40-47.
- Cutrone, P. (2011). Politeness and Face Theory: Implications for the Backchannel Style of Japanese L1/L2 Speakers. In D.S. Giannoni and C. Cia (ed.) *Language Studies Working Papers*. Reading: University of Reading Press 3,51-57.
- Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ioannidou, E (2009) “Using the improper language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom”. *Language and Education*, 23 (3): 263-278
- Jiang, X. (2010). A Case Study of Teacher’s Politeness in EFL. *Class Journal of Language Teaching and Research*, 1(5) 651-655.
- Karsberg, H. (2012). Politeness Strategies – A theoretical framework. Sociolinguistic observations of politeness. In <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:565250/FULLTEXT01> [21 February 2013].
- Kitamura, N. (2000). Adapting Brown and Levinson’s ‘Politeness’ Theory to the Analysis of Casual Conversation. In Keith Allan & John Henderson (eds), *Proceedings of ALS2k, the 2000 Conference of the Australian Linguistic Society*. Melbourne 8-9 July 2000. Melbourne: Melbourne University.
- Martvnez-Roldan, C. and Malavi, G. (2004). Language Ideologies Mediating Literacy and Identity in Bilingual Contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (2), 155-180.
- Meier, A. (1997). Teaching the Universals of Politeness. *ELT Journal* 51(1),21-28.
- Peng, L., Cai, L., Tan, X. (2012) Research on College Teachers’ Politeness Strategies in EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research* 3(5),981-991.
- Roberts, J. (1992). Face Threatening Acts and Politeness Theory: Contrasting Speeches from Supervisory Conferences. *Journal of Curriculum and Supervision* 7(3), 287-301.
- Rowland, T. (1996). Respecting and Saving Face in Classroom Discourse. In <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000186.htm> [21 February 2013].
- Xu Ying (2003). EFL teacher’s politeness in the classroom: An investigation. *Foreign Language Teaching and Research* 1, 62-68.

Βιογραφικά Στοιχεία

Ο κ. **Γρηγόρης Σκιαδάς** σπούδασε στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Απέκτησε το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικευσης στις “Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Γλώσσα και τα Κείμενα” από

το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία. Από το 1989 εργάστηκε ως εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ από το 2007 υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει διδάξει την Αγγλική Γλώσσα σε τμήματα του ΤΕΙ Πρέβεζας και είναι επιμορφωτής στα ΠΕΚ Πατρών και Ιωαννίνων. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο χώρο της Γλωσσολογίας και ιδιαίτερα στην Ανάλυση Λόγου καθώς επίσης στην Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων και την Οργανωσιακή Συμπεριφορά ενώ έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια με ανακοινώσεις. Διεύθυνση κατοικίας : Γουρίτσας 3, 30100 Αγρίνιο, Τηλέφωνο: 6977316001, Email: griskiadas@sch.gr