

Κριτικός Γραμματισμός

Προτάσεις διδασκαλίας σε
κείμενα Λογοτεχνίας στην
Στ' Δημοτικού



Πτυχιακή εργασία

Πηνελόπη – Παναγιώτα Μπούνια Μαστρογιάννη

Α' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευγενία Βασιλάκη

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρίτα Παπαρούση

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Βόλος 2011





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 9636/1
Ημερ. Εισ.: 19-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΜΠΟ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται μία από τις σύγχρονες κατευθύνσεις στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, αυτή του κριτικού γραμματισμού. Βασισμένη σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό και διεθνή χώρο στους τομείς της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής της Γλώσσας, η εργασία αρχικά παραθέτει βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, όπως η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου, καθώς και αναλύεται η έννοια του γραμματισμού με βάση αυτές τις αρχές και προσεγγίζεται η κριτική του διάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, δικαιολογούνται οι ιδιαίτερες δυνατότητες που προσφέρει η λογοτεχνία στην κριτική προσέγγιση της γλώσσας και περιγράφεται αναλυτικά η δόμηση μιας διδασκαλίας με τις γενικές αρχές που προβλέπει ο κριτικός γραμματισμός. Κατόπιν, διερευνάται η παρουσία ή μη κριτικής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Στ' Δημοτικού, τόσο σε επίπεδο στόχων μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας της Στ' τάξης, όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος στην τάξη αυτή. Τέλος, αναλύεται η πρακτική εφαρμογή διδασκαλίας κειμένων με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε σχολική τάξη Στ' Δημοτικού με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση, παρουσιάζονται οι στόχοι, περιγράφεται η διαδικασία και καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την παραπάνω εφαρμογή.

Λέξεις – κλειδιά

Αναλυτικό πρόγραμμα: ο επίσημος σχεδιασμός του κράτους για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, που περιλαμβάνει τους στόχους και τις μεθόδους με τις οποίες η διδακτέα ύλη θα αποφέρει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα

Επικοινωνιακή προσέγγιση του λόγου: έμφαση της μελέτης της γλώσσας στον τρόπο που αυτή πραγματώνεται σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία

Κείμενο: η μικρότερη μονάδα του λόγου που μεταφέρει κάποιο νόημα

Κειμενοκεντρική προσέγγιση του λόγου: προσέγγιση του λόγου, σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία (προφορική και γραπτή) καθίσταται αποτελεσματική (και όχι σωστή ή λάθος) όταν μια σειρά προτάσεων απηχεί έναν συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο, τύπο κειμένου μέσα από τον οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματώσει κάποιους στόχους τους οποίους ο ακροατής/αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει

Κριτικός γραμματισμός: προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάδειξη και κατανόηση του ρόλου που παίζει η γλώσσα στην κατασκευή, αναπαραγωγή και επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας

Λειτουργικός γραμματισμός: οι δεξιότητες και οι γνώσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της ομάδας που ανήκει, για τις οποίες απαιτείται γραμματισμός, και του επιτρέπουν να εκπληρώσει τους κοινωνικούς του στόχους στα πλαίσια αυτής της ομάδας

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	10
Κεφάλαιο 1 ^ο	10
Γραμματισμός : Βασικές σύγχρονες θεωρητικές παραδοχές	10
Κεφάλαιο 2 ^ο	21
Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία	21
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	35
Κεφάλαιο 3 ^ο	35
Ο κριτικός γραμματισμός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Γλώσσας - Μια επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων Στ' τάξης και του ανθολογίου Ε'-Στ' τάξης	35
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	48
Κεφάλαιο 4 ^ο	48
Εφαρμογή διδασκαλίας Κριτικού Γραμματισμού σε σχολική τάξη	48
4.1. Η επιλογή της τάξης και του περιεχομένου διδασκαλίας	48
4.2. Στόχοι της διδασκαλίας	50
4.3. Ανάλυση των φύλλων δραστηριοτήτων	50
4.4. Αποτίμηση της διδασκαλίας	56
Κεφάλαιο 5 ^ο	59
Γενικά συμπεράσματα – προτάσεις για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στις σχολικές τάξεις	59
Βιβλιογραφία	62
Παράρτημα	65

Εισαγωγή

Η κατάκτηση από τους πολίτες ενός κράτους του γραμματισμού, η κατάταξή τους, δηλαδή, στην κατηγορία των «εγγράμματων», θεωρείται παραδοσιακά και παγκόσμια, όποια κι αν είναι η κοινωνία που εξετάζουμε, από τις σύγχρονες κοινωνίες της Δύσης μέχρι τους αυτόχθονες πληθυσμούς της ερήμου, άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνική καταξίωση, την επιτυχία, την επαγγελματική αποκατάσταση και την πρόσβαση σε αγαθά που προορίζονται μόνο γι' αυτούς που κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες που συγκροτούν το γραμματισμό. Πέρα από τη διαδικασία της κοινωνικής επιλογής, όμως, στην οποία συνεισφέρει ο γραμματισμός, η κατάκτησή του δε μοιάζει με την κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων από το σχολείο. Η ανάγνωση και η γραφή, βασικές δεξιότητες που συγκροτούν το γραμματισμό, έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάζουν κόσμους και να διαμορφώνουν μέσα από αυτούς τον ίδιο τον αυριανό πολίτη, όσο αυτός σταδιακά κατακτά την ικανότητα να χειρίζεται τη γλώσσα του. Ο γραμματισμός, που στις σύγχρονες κοινωνίες του καταιγισμού πληροφοριών και του πλήθους των διαφορετικών μέσων επικοινωνίας δεν λαμβάνει χώρα μόνο μέσω του επίσημου σχολικού προγράμματος, έχει τη δυνατότητα να εισάγει τον μελλοντικό πολίτη στον κόσμο, με τέτοιο τρόπο που να καθορίζει τη θέση του σ' αυτόν, τις αξίες και τα όρια που του παρέχει η κοινωνία, ανάλογα με την οικονομική καταγωγή και τη θέση για την οποία προορίζεται στην παραγωγική διαδικασία.

Αυτή η εξέχουσα θέση που λαμβάνει ο γραμματισμός στη σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, τον κρατά σταθερά στο επίκεντρο μελετών και επιστημονικού προβληματισμού. Με τον γραμματισμό ασχολούνται οι επιστήμες της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας και της Ανθρωπολογίας, ενώ οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις στο φαινόμενο της γλώσσας, οι οποίες την προσεγγίζουν ως μέσο επικοινωνίας και αντιλαμβάνονται το κείμενο ως το μικρότερο κομμάτι της που μεταφέρει νόημα, είχαν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κλάδων, όπως η Κειμενογλωσσολογία και η Εθνογραφία της Επικοινωνίας. Στηριγμένη στα πορίσματα των ερευνών των παραπάνω κλάδων και στις αρχές του κινήματος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος,

αναπτύχθηκε και η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, η οποία αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Ο κριτικός γραμματισμός ορίζεται ως η προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα, η οποία, βασισμένη στις παραδοχές της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής, αναπαραγωγής και επιβολής μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας και στοχεύει στην ανάδειξη των δομών που χρησιμοποιούνται γι' αυτόν τον σκοπό. Στις επιδιώξεις του κριτικού γραμματισμού συμπεριλαμβάνονται η πολιτισμική και κοινωνική ενδυνάμωση ανίσχυρων κοινωνικών ομάδων, η συνειδητοποίηση και αντίσταση στη δύναμη επιβολής του κυρίαρχου λόγου, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ιδιαίτερες δυνατότητες φαίνεται να αναδεικνύει για την εφαρμογή της μεθόδου του κριτικού γραμματισμού το μάθημα της Λογοτεχνίας, μετά τις επιρροές που έχει δεχθεί η θεώρησή του από τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες της Αισθητικής της Πρόληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο κατεξοχήν κατασκευάζει κόσμους και εντάσσει τον αναγνώστη σε αυτούς, διαμορφώνοντας αξίες και αντιλήψεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό και κυπριακό χώρο έρευνες που ασχολούνται με την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη, οι οποίες προσπαθούν να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο η κοινότητα αναγνωστών της τάξης προσεγγίζει κριτικά διάφορα είδη κειμένων, να σκιαγραφήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής και να καταγράψουν τις ανταποκρίσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στη νέα αυτή προσέγγιση των κειμένων. Τέτοιες εφαρμογές έχουν επιχειρήσει οι Χατζηλουκά – Μαυρή και Ιορδανίδου σε έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο στην Κύπρο το 2008, μελετώντας κριτικά το κειμενικό είδος των μύθων, οι Ανδρουλάκης και Χατζημίχου σε κριτική προσέγγιση του θέματος του καπνίσματος μέσα από το κειμενικό είδος των διαφημίσεων σε Στ' τάξη δημοτικού σχολείου το 2009, η Τσαρμποπούλου σε προσέγγιση κειμένων του ανθολογίου σε Δ', Ε' και Στ' τάξη το 2005, καθώς και η Ρογδάκη, που εφάρμοσε διδασκαλίες με βάση τον κριτικό γραμματισμό σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας το 2009. Οι έρευνες αυτές έχουν δώσει ιδιαίτερα ενθαρρυντικά

πορίσματα για την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων, τόσο ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και προς τις ανταποκρίσεις των συμμετεχόντων.

Παρόλα αυτά, αν και όλο και πιο επιτακτικά από τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύεται η ένταξη του κριτικού γραμματισμού και των μεθόδων του στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, φαίνεται πως οι έρευνες και οι προσπάθειες που έχουν καταγραφεί για εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι ακόμη αρκετά περιορισμένες στον ελληνικό χώρο, μεμονωμένες ως προς το περιεχόμενό τους – έχουμε, δηλαδή, παραδείγματα για εφαρμογές σε μερικά κειμενικά είδη, κυρίως τα πιο χαρακτηριστικά της επιβολής λόγου, όπως οι διαφημίσεις – ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το κατά πόσο αρχές κριτικής γλωσσικής επίγνωσης έχουν διαπεράσει τα αναλυτικά προγράμματα της Γλώσσας του Δημοτικού. Σε αυτή την προσπάθεια να συλλεχθούν περαιτέρω δεδομένα από την εφαρμογή τέτοιων διδασκαλιών σε σχολικές τάξεις επιχειρεί να συνεισφέρει η παρούσα εργασία, ενώ στοχεύει να διερευνήσει την παρουσία κριτικής προσέγγισης στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια. Ακόμη, ιδιαίτεροι προσωπικοί λόγοι ενασχόλησης με το παρόν θέμα μπορούν να αναζητηθούν στην ελλιπή ενασχόληση με την συγκεκριμένη προσέγγιση στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, γεγονός που, προφανώς, εμποδίζει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τέτοιες εφαρμογές στην τάξη, καθώς και περιορίζει την αντίληψή τους για το μάθημα της Γλώσσας σε μέσο επικοινωνίας, αποσιωπώντας το ρόλο που παίζει ως διαμορφωτής συνειδήσεων.

Γενικός, λοιπόν, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή βασικών αρχών που συναποτελούν την έννοια του κριτικού γραμματισμού και της μεθόδου προσέγγισης κειμένων που προβλέπει, η διερεύνηση της παρουσίας στόχων κριτικής προσέγγισης στο αναλυτικό πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα, και, τέλος, η κριτική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων από κοινότητα αναγνωστών σχολικής τάξης, η μελέτη της διαπραγμάτευσης νοημάτων στα πλαίσια αυτής της κοινότητας και η καταγραφή των ανταποκρίσεων των μαθητών σε αυτή την προσέγγιση.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Έχουν συμπεριληφθεί αρχές κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Γλώσσας και των σχολικών εγχειριδίων της Στ' Δημοτικού;

- Με ποιους τρόπους η τάξη ως κοινότητα αναγνωστών αποδομεί κείμενα διαφορετικών κειμενικών ειδών για να αναδείξει τις υπόρρητες αξίες που προβάλλουν;
- Είναι δυνατό οι μαθητές να αναδομήσουν το λόγο τους για να διατυπώσουν μια κριτική στάση απέναντι στο θέμα που πραγματεύονται;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, η εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο : Γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές που οικοδομούν την έννοια του κριτικού γραμματισμού. Αναλύεται η έννοια του γραμματισμού με βάση το ιδεολογικό και το αυτόνομο μοντέλο, επεξηγείται η σύγχρονη επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και οριοθετείται η έννοια του κριτικού γραμματισμού και οι επιδιώξεις που προβάλλει.

Κεφάλαιο 2^ο : Δικαιολογείται η επιλογή του μαθήματος της Λογοτεχνίας ως κατάλληλου για την εφαρμογή προσέγγισης κριτικού γραμματισμού, καταγράφονται οι προσεγγίσεις στο λογοτεχνικό κείμενο που στηρίζουν μια τέτοια προσέγγιση και αναλύεται η διδακτική προσέγγιση ενός κειμένου με σκοπό την κριτική ανάλυσή του.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Διερευνούνται οι στόχοι που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας ως προς την ύπαρξη στόχων κριτικής προσέγγισης κειμένων, καθώς και τα εγχειρίδια της Στ' Δημοτικού και το Ανθολόγιο Ε' – Στ' τάξης ως προς την προσέγγιση που περιλαμβάνουν για τα κείμενα τους.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Περιγράφεται η κριτική ανάλυση των κειμένων με βάση τα φύλλα δραστηριοτήτων, η διεξαγωγή της διδασκαλίας, τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της εφαρμογής.

Μεθοδολογία

Για την καταγραφή του θεωρητικού τμήματος της εργασίας αξιοποιήθηκε βιβλιογραφία από βιβλία και εργασίες που έχουν ήδη εκπονηθεί πάνω στο αντικείμενο, ενώ για την ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος μελετήθηκαν τόσο

το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και τα εγχειρίδια της Γλώσσας και το Ανθολόγιο για την Στ' τάξη. Τέλος, κατά την εφαρμογή χρησιμοποιήθηκαν βασικές αρχές και πρότυπα εργασίας για τη σύνταξη των φύλλων δραστηριοτήτων, ενώ τα συμπεράσματα απέρρευσαν από την παρακολούθηση της τάξης και των ανταποκρίσεων των μαθητών κατά την διεκπεραίωση της διδασκαλίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κεφάλαιο 1^ο

Γραμματισμός : Βασικές σύγχρονες θεωρητικές παραδοχές

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας πραγματεύεται και θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί τη μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, ο οποίος έχει συχνά αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα και ως εγγραμματοσύνη.

Ο γραμματισμός και η απόκτησή του αποτελούν το επίκεντρο της μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων, λόγω της βαρύνουσας σημασίας του στη δομή μιας κοινωνίας. Η κατάταξη των μελών μιας κοινωνίας στα εγγράμματα ή στα αγράμματα μέλη αποτελεί βασικό κριτήριο περαιτέρω κατηγοριοποίησης: οι εγγράμματοι εξασφαλίζουν μια ανοιχτή πόρτα στην κοινωνική καταξίωση, ενώ οι αγράμματοι μια θέση στο περιθώριο («ο πολιτισμός της σιωπής», κατά τον Freire). Είναι, λοιπόν, προφανές πως οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένα μέλος της κοινωνίας για να θεωρηθεί εγγράμματο και να απολαύσει τα κοινωνικά αγαθά αυτής του της κατάταξης, δε θα αποτελούν επίκεντρο μόνο επιστημονικών, θεωρητικών συζητήσεων των κλάδων που ασχολούνται με τη διδακτική της γλώσσας, αλλά και πολιτικών διαφωνιών για το περιεχόμενο της παρεχόμενης γλωσσικής εκπαίδευσης.

Οι διαφωνίες αυτές στηρίζονται στο διαφορετικό περιεχόμενο που αποδίδεται στον γραμματισμό από κάθε διαφορετική σκοπιά. Καθεμιά από αυτές τις σκοπιές στηρίζεται σε ένα σύνολο ιδεολογικών θέσεων και θεωρητικών παραδοχών, που το πλήθος τους αποδεικνύει ότι *«οι ορισμοί του γραμματισμού είναι πάντοτε ιδεολογικοί με άλλα λόγια, διαμορφώνονται από ιδεολογικές οπτικές για το τι είναι γραμματισμός, πώς θα πρέπει να διδάσκεται, ποιος θα πρέπει να έχει πρόσβαση σ' αυτόν»* (Baynham, 2002:19).

Οι επιστήμες της Ανθρωπολογίας, της Ψυχολογίας και της Γλωσσολογίας έχουν από πλευράς τους η καθεμιά διεξάγει έρευνες πάνω στο γραμματισμό. Τα πορίσματά τους, ανάλογα με την εξήγηση που δίνουν για τη φύση του γραμματισμού και το

είδος των παραγόντων που προβάλλουν ως σημαντικούς για την ανάπτυξή του. Διαμορφώνουν δύο διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις, δύο διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Από τη μια πλευρά, το αυτόνομο μοντέλο προσδιορίζει τη φύση του γραμματισμού ως μια διαδικασία που αφορά τη γραφή και την ανάγνωση λέξεων. Από την άλλη, το κοινωνικο-πολιτισμικό ή ιδεολογικό μοντέλο αντιλαμβάνεται το γραμματισμό ως μια κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία που σχετίζεται με την παραγωγή και επεξεργασία μηνυμάτων και στοχεύει στην ανάδειξη της ιδεολογικής του πλευράς.

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο που κυριαρχούσε επί χρόνια διαπερνώντας τα αναλυτικά προγράμματα, βασίζεται στη θέση της θεωρητικής γλωσσολογίας που υπερτονίζει τη φύση της γλώσσας ως αποπλαισιωμένου συστήματος γλωσσικών μονάδων και συνδέει την ανάπτυξη του γραμματισμού αποκλειστικά με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό το μοντέλο αντιλαμβάνεται το γραμματισμό ως έναν αυτόνομο, καθολικό, ιστορικό και εξελικτικό παράγοντα, και λαμβάνει υπόψη την ψυχολογική έρευνα που εστιάζει στη μεταγλωσσική φύση του γραμματισμού. Σημαντική θέση στο μοντέλο αυτό καταλαμβάνει η μεταγλωσσική ενημερότητα, που συστατικά της στοιχεία αποτελούν η φωνολογική ενημερότητα, η μορφολογική ενημερότητα και η γνώση της γραμματικής. Όλη η μαθησιακή διαδικασία αποσκοπεί στην κατάκτηση από τα παιδιά της σχέσης ανάμεσα στις μονάδες εκείνες (φωνήματα έναντι γραφημάτων) με τις οποίες επιτυγχάνεται η επικοινωνία στον προφορικό και γραπτό λόγο αντίστοιχα. Ιδιαίτερη έμφαση, συνεπακόλουθα, δίνεται στην πρώτη γραφή και πρώτη ανάγνωση. Μια πρώτη συστηματική εκδοχή αυτού του μοντέλου, που, όπως ειπώθηκε, ονομάζεται «αυτόνομο μοντέλο», διατύπωσαν οι Goody και Watt (1963 στο Τσαρμποπούλου 2007). Στη μελέτη τους θεωρούν το γραμματισμό μέσο δημιουργίας της γνώσης, μια τεχνολογία της νόησης που μετασχημάτισε τις κοινωνίες και γέννησε την επιστήμη. Οι θιασώτες του αυτόνομου μοντέλου, γενικότερα, επιχειρηματολογούν υπέρ της λεγόμενης «μεγάλης διάκρισης» μεταξύ προφορικότητας και γραμματισμού (Baynham, 2002: 64,65). Η διάκριση αυτή υποστηρίζει πώς υπάρχουν βασικές διαφορές μεταξύ εγγράμματων και αναλόφων ατόμων ως προς τη γνωσιακή τους οργάνωση και πως ο γραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της αφαιρετικής ικανότητας. Ο γραμματισμός θεωρείται το βασικό κριτήριο για τα μεγάλα άλματα

προόδου της ανθρώπινης ιστορίας, και με κριτήριο την ανάπτυξή του γίνεται η διάκριση της προϊστορίας από την ιστορία, του πρωτόγονου από το πολιτισμένο.

Σε ριζικά αντίθετη κατεύθυνση κινείται το ιδεολογικό ή κοινωνικό-πολιτισμικό μοντέλο, όπως το διατύπωσε ο Street το 1984 (Baynham, 2002:65), το οποίο συνδυάζει πορίσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στους διεπιστημονικούς κλάδους της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας (Ethnography of Communication), της Επικοινωνιακής Κοινωνιογλωσσολογίας (Interactional Sociolinguistics), της Ανάλυσης Συνεχούς Λόγου (Discourse Analysis) και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis). Το ιδεολογικό μοντέλο θέτει σε αμφισβήτηση τον προσδιορισμό του γραμματισμού ως ενός στατικού συστήματος γνώσεων, ως μιας αντικειμενικά μετρήσιμης και εσωτερικά συμπαγούς ικανότητας, η οποία σχετίζεται αποκλειστικά με το σχολικό περιβάλλον. Η βασική του θέση υποστηρίζει πως η γλώσσα, όπως μας λέει ο van Dijk(1998 στο Αϊδίνης & Κωστούλη 2001) , με τις ποικίλες εκφάνσεις της στον προφορικό και γραπτό λόγο, συνιστά μια κοινωνικά ενταγμένη υπερ-προτασιακή δομή, η οποία απηχεί και διαμορφώνει ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές διαδικασίες, ενώ παράλληλα η ίδια διαμορφώνεται μέσα από αυτές. Σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο, ο γραμματισμός διερευνάται ως κοινωνική πρακτική, ως «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα», εξετάζονται δηλαδή όχι μόνο όσα κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με το γραμματισμό, αλλά και όσα πιστεύουν ότι κάνουν, οι αξίες που επενδύουν σε αυτό που κάνουν και οι ιδεολογίες με τις οποίες περιβάλλουν τη δραστηριότητά τους. Η διερεύνηση του γραμματισμού ως πρακτική δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης του γνωσιακού με το κοινωνικό, επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της μελέτης του γραμματισμού εν χρήσει. Χαρακτηριστική διαφορά, άλλωστε, του ιδεολογικού από το αυτόνομο μοντέλο είναι η έμφαση που δίνει το πρώτο στη διδακτική πράξη και στα προγράμματα ανάπτυξης του γραπτού λόγου με μια διαδικασία κοινωνικά ενταγμένη και διαμορφούμενη από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αυτό το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι αποκλειστικά το σχολικό – το σχολικό περιβάλλον είναι ένα από τα πολλά που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Αντίθετα, το αυτόνομο μοντέλο συνήθως περιορίζεται στη θεωρητική διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση, αποσπώντας τες από τη διδακτική πράξη. Τέλος, βασική διαφορά των δύο προσεγγίσεων είναι η στάση τους

προς τη «μεγάλη διάκριση». Το ιδεολογικό μοντέλο απορρίπτει τις γενικεύσεις ως προς τις συνέπειες της ανάπτυξης του γραμματισμού στην ανθρώπινη εξέλιξη και υποστηρίζει πως θα πρέπει να τον εξετάζουμε σε συνάρτηση με πολλές μεταβλητές που υπεισέρχονται τόσο στην ατομική ανθρώπινη εξέλιξη όσο και στην εξέλιξη της γνώσης της ανθρωπότητας. Μέσα από μελέτες που διεξήγαγαν οι Scribner & Cole (1981 στο Baynham, 2002:66), υποστηρίζουν πως χρειάζεται μια θεωρία γραμματισμού που να συνδέεται με περίπλοκους τρόπους με τα κοινωνικά συμφραζόμενα – τις συνθήκες, δηλαδή, μέσα στις οποίες πραγματώνεται ο γραμματισμός – καθώς ο γραμματισμός καθαυτός, ο αυτόνομος, δεν επαρκεί.

Η μετατόπιση προς την κοινωνική διάσταση του γραμματισμού είχε σαν αποτέλεσμα έναν ορισμό αυτού λειτουργικά προσανατολισμένο, που λαμβάνει υπόψη την κοινωνία και τις δομές της. Ως λειτουργικός γραμματισμός¹, σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco (Oxenham, 1980 στο Baynham, 2002: 19,20), λοιπόν, καταγράφονται όλες οι δεξιότητες και οι γνώσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της ομάδας που ανήκει, για τις οποίες απαιτείται γραμματισμός, του επιτρέπουν να εκπληρώσει τους κοινωνικούς του στόχους στα πλαίσια αυτής της ομάδας και μπορεί να συμμετέχει και να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την προσωπική του εξέλιξη. Ο ορισμός αυτός είναι φανερά ευαίσθητος στα κοινωνικά συμφραζόμενα, καθώς οι δεξιότητες στις οποίες αναφέρεται αποκτούν άλλο περιεχόμενο ανάλογα με την ομάδα στην οποία χρειάζεται το άτομο να είναι λειτουργικό.

Γι' αυτή τη λειτουργική, πλέον, διάσταση του γραμματισμού, είναι φανερό πως μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία μέσω της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις, μέσα από τις οποίες περνά η εκπλήρωση κοινωνικών στόχων, παρά η ίδια η γλώσσα σαν αυτοτελής ικανότητα. Έτσι, από την θέση της θεωρητικής γλωσσολογίας, η οποία μελετά τη γλώσσα ως αυτοτελές σύστημα (δομιστική θεώρηση της γλώσσας), περιγράφοντας τη σχέση μεταξύ των γλωσσικών μονάδων που συνθέτουν τα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης²,

¹ Βλ. ενδεικτικά Δενδρινού, 2001 και Μητσοικοπούλου, 2001.

² Τα επίπεδα αυτά εκτείνονται από τα απλούστερα, όπως είναι το φωνολογικό, στα αμέσως πιο σύνθετα, όπως το μορφολογικό (που αφορά στην ανάλυση των μορφημάτων που συγκροτούν την εσωτερική δομή της λέξης), το σημασιολογικό (που σχετίζεται με τη μελέτη της σημασίας των λέξεων) μέχρι το συντακτικό (που επικεντρώνεται στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις, ως

σταδιακά το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε προς τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το σύστημα αυτό διαμορφώνεται στο επίπεδο του συνεχούς λόγου από το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας. Παρατηρούμε, δηλαδή, μια μετατόπιση της έρευνας από το επίπεδο του λόγου, σύμφωνα με τη διάκριση του Saussure³, στο οποίο επικεντρώνεται η θεωρητική γλωσσολογία, προς το επίπεδο της ομιλίας. «Εναλλακτικά», όπως περιγράφει η Κωστούλη (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001), «μπορεί να υποστηριχθεί ότι, σε αντίθεση με την αρχικά κυρίαρχη επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη δημιουργική ικανότητα του ατόμου (στην ικανότητα, δηλαδή, ενός ατόμου να παράγει και να κατανοεί ένα άπειρο αριθμό από γραμματικώς ορθές προτάσεις), η σύγχρονη, λειτουργικά προσανατολισμένη, έρευνα κατέδειξε ότι η αποτελεσματική μελέτη της γλώσσας πρέπει να συνδεθεί άρρηκτα με τη διερεύνηση των παραγόντων (γλωσσικών και κοινωνικών) που προσδιορίζουν τον τρόπο παραγωγής και επεξεργασίας αυθεντικών λειτουργικών δεδομένων, δηλαδή κειμένων».

Η μετατόπιση αυτή, λοιπόν, συνδέθηκε με την εισαγωγή της έννοιας του κειμένου. «Κείμενο» είναι το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα. Το κείμενο, σύμφωνα με τον Kress (1989 στο Χατζησαββίδης, 2003: 18), αποτελεί τη σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας, τη μικρότερη, δηλαδή, μονάδα της γλώσσας που μεταφέρει κάποιο νόημα. Δεν έχει ποσοτική σχέση με την πρόταση, δεν είναι δηλαδή το άθροισμα των προτάσεων που το αποτελούν, αλλά ένα σύνολο προτάσεων με γλωσσική και νοηματική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, που μπορούν να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, το οποίο θα μας πληροφορεί για τον συγγραφέα, τον αποδέκτη, τον τόπο και το χρόνο της επικοινωνίας και οι οποίες συνιστούν έναν κοινωνικά αναγνωρίσιμο τύπο κειμένου.

Με αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν κειμενικά «είδη» (genre στα αγγλικά και τα γαλλικά). Τα κείμενα εντάσσονται σε κατηγορίες ανάλογα με τις

γλωσσικές μονάδες, μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους για την παραγωγή μιας γραμματικής πρότασης). Σύμφωνα με την ιεραρχική αυτή διαβάθμιση της γλωσσικής επικοινωνίας, η πρόταση συνιστά την ανώτερη μονάδα για τη μελέτη του γλωσσικού φαινομένου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001)

³ Ο Saussure διακρίνει τη γλώσσα σε δύο επίπεδα, αυτό του λόγου, που το ορίζει ως το αφηρημένο, λανθάνον γλωσσικό σύστημα που κατέχουν οι ιθαγενείς ομιλητές μιας γλώσσας και αυτό της ομιλίας, που είναι τα συγκεκριμένα γλωσσικά δεδομένα του προφορικού ή γραπτού λόγου.

συμβάσεις σύμφωνα με τις οποίες συντάσσονται. Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων. Αποτελούν έτσι ενός είδους δείκτη και κατάλογο του συνόλου των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Ανάμεσα στην πληθώρα κειμενικών ειδών που συναντούμε καθημερινά μπορούμε να αναφέρουμε τη συνέντευξη, τη διαπροσωπική συνδιάλεξη, την έκθεση ιδεών, τη διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μια τάξη ή την ακαδημαϊκή διάλεξη, τις οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, τη συνταγή μαγειρικής, το διδακτικό κείμενο του σχολικού βιβλίου της φυσικής, της ιστορίας, κλπ⁴. Έχει υπάρξει πλήθος διαχωρισμών των τύπων κειμενικών ειδών, με έναν κοινά αποδεκτό να αποτελεί ο διαχωρισμός σε αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και διαδικασιακά κείμενα. Αυτές οι κατηγορίες, βέβαια, πραγματώνονται με πλήθος τρόπων στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Το κάθε κειμενικό είδος, επομένως, αποτελεί ένα πεδίο γνώσης και δράσης με συγκεκριμένη μορφή, δομή, ύφος και θεματικό περιεχόμενο. Είναι φανερό, λοιπόν, πως για να επικοινωνήσει κανείς αποτελεσματικά μέσω των κειμένων, δεν αρκεί να γνωρίζει απλά τους κανόνες της γραμματικής, να έχει πλούσιο λεξιλόγιο και να κατέχει την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Με δεδομένη την ποικιλία των κειμενικών ειδών, ο γραμματισμός επαναπροσδιορίζεται ως μια διαδικασία που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου. Μια και η κειμενική χρήση της γλώσσας διαμορφώνεται βάσει κοινωνικό-πολιτισμικά αποδεκτών συμβάσεων, η ικανότητα παραγωγής ενός επικοινωνιακά επαρκούς κειμένου, όρος που αντικατέστησε την παραδοσιακή ικανότητα της γραφής, προσδιορίζεται ως το αποτέλεσμα χρήσης από τα παιδιά εκείνων των συμβάσεων που προσδίδουν νόημα σε μια σειρά προτάσεων, μετατρέποντάς τες σε κοινωνικά αναγνωρίσιμες δομές, επικοινωνιακά λειτουργικές (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001)

Η προσέγγιση αυτή του γραμματισμού, που αποτέλεσε σύζευξη της θέσης ότι η γλώσσα πρέπει να μελετάται από τη σκοπιά της αποτελεσματικής επικοινωνίας (επικοινωνιακή προσέγγιση) και της θέσης ότι επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας

⁴ Βλ. σχετικά Μητσοικοπούλου, 1999, βλ. επίσης Αρχάκης, 2005

πρέπει να αποτελεί η δόμηση διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών (κειμενοκεντρική προσέγγιση), προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας, δημιούργησε, όπως λέγεται, μια νέα παιδαγωγική του γραμματισμού (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Η παιδαγωγική αυτή περιλαμβάνει, στα πλαίσια του σχολείου, επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων. Πρόκειται για τα «συμβάντα γραμματισμού» ή «κειμενικά γεγονότα», που ορίζονται από την Heath (1983 στο Baynham, 2002: 55) ως «...κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού».

Παρόλα αυτά, σύγχρονες μελέτες της εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στα σχολεία, όπως της Χατζηλουκά – Μαυρή (2010) σε σχολεία της Κύπρου, παρατηρούν ελλείψεις στην προσέγγιση αυτή. Συχνά τα κείμενα που προσεγγίζονται έχουν περιορισμένη επικοινωνιακή εμβέλεια, λαμβάνουν υπόψη ως μοναδικό επικοινωνιακό πλαίσιο το σχολικό περιβάλλον, το οποίο είναι βεβαίως σημαντικό, αλλά όχι το μόνο πλαίσιο ορισμού του γραμματισμού. Στην κοινωνία, διαφορετικά περιβάλλοντα ή πλαίσια επικοινωνίας, όπως το οικογενειακό, το εργασιακό ή το σχολικό συνδέονται με διαφορετικά είδη γραμματισμού. Έτσι, η εξοικείωση από τους μαθητές μόνο με το σχολικό πλαίσιο γραμματισμού έχει σα συνέπεια να μην εξασφαλίζεται η επαρκής κατάκτηση άλλων ειδών γραμματισμού που να δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε άλλα περιβάλλοντα. Τα περιορισμένης ποικιλίας κείμενα, καθώς και ο τρόπος που συχνά προσεγγίζονται μέσα στην τάξη, ως στατικές οντότητες αποκομμένες από κοινωνικό-πολιτισμικές παραμέτρους που γίνονται πρότυπα τα οποία οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν μιμούμενοι τα άκριτα, έχουν σαν αποτέλεσμα η κειμενοκεντρική προσέγγιση να δεχτεί έντονες κριτικές. Σημείο της κριτικής αποτελεί επίσης η μονοδιάστατη αντίληψη του κειμενικού είδους, σε μια εποχή πλήθους πολυτροπικών, όπως ονομάζονται, κειμένων, στην οποία η αύξηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η επέκταση των νέων τεχνολογιών επέφερε μεγάλη πολυμορφία στα κείμενα. Ανάγκη, λοιπόν, των καιρών, αποτελεί η ένταξη της έννοιας των πολυγραμματισμών στη γλωσσική εκπαίδευση, της κατάκτησης, δηλαδή, από τα

άτομα, της ικανότητας να επικοινωνούν αποτελεσματικά κατανοώντας και δημιουργώντας κείμενα που εντάσσονται σε πλήθος διαφορετικών κοινωνικών περιστάσεων και περιβαλλόντων (Φτερνιάτη, 2010).

Το σημαντικότερο, όμως, στοιχείο της εφαρμογής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση στο οποίο ασκείται κριτική είναι η απουσία κριτικής πλαισίωσης των κειμένων. Αυτό σημαίνει πως τα κείμενα εξετάζονται λειτουργικά, με σκοπό, δηλαδή, να αναδειχθούν, μέσω των κειμενικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη, τα δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου και να κατανοηθεί το περιεχόμενό του κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, στόχος είναι η παραγωγή κειμένων που θα πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία εξαρτώνται από το επιλεγμένο, κατά περίπτωση, επικοινωνιακό πλαίσιο και επιβάλλουν προκαθορισμένες γραμματικό-συντακτικές και υφολογικές επιλογές. Η διαδικασία αυτή, προσαρμοσμένη στη λογική του λειτουργικού γραμματισμού, που προβλέπει την απόκτηση δεξιοτήτων για αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου σε μια κοινωνική ομάδα και την επίτευξη κοινωνικών στόχων, είναι, θα λέγαμε, κοινωνικά αδιάφορη.

Ενώ, λοιπόν, ο λειτουργικός γραμματισμός δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, στοχεύοντας να εφοδιάσει τα άτομα με ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, προσθετικά και όχι διαζευκτικά προς αυτόν αναπτύχθηκε η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός λαμβάνει επίσης υπόψη τους κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα, δεν τα εκλαμβάνει όμως ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλει σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασική αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι η θέση ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις, που μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας»⁵. Η γλώσσα, με την ισχύ που κατέχει ως κοινωνική πρακτική, έχει τη δυνατότητα να διατηρεί τους θεσμούς και τους κοινωνικούς οργανισμούς, καθώς και να εισάγει τα υποκείμενα στις

⁵ Βλ. σχετικά Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010.

κοινωνικές τους θέσεις. Ο κριτικός γραμματισμός επισημαίνει την ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζει πως, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας.

Βασική παράμετρος, που η εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών έφερε στο προσκήνιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, είναι η πολιτισμική διάσταση της γλώσσας. Το κείμενο γίνεται αντιληπτό από την κριτική παιδαγωγική ως ένα πολιτισμικό προϊόν, στην κατασκευή του οποίου έχουν συνδράμει ποικίλες κοινωνικές πρακτικές σε ένα πλαίσιο αλληλοσυγκρουόμενων ιδεολογιών. Η ανάπτυξη, λοιπόν, της συνειδητοποίησης από τα άτομα αυτής της πολιτισμικής διάστασης του γραμματισμού, βασίζεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές γνωρίζουν, συγκρίνουν και αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμοί έχουν οργανώσει την ανθρώπινη εμπειρία. Η κριτική προσέγγιση, επομένως, δε συνιστά, όπως αναφέρει και ο Luke (1995 στο Μολασιώτου 2007), μια ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία, αλλά συνδέεται στενά με σχέσεις δύναμης στη ζωή των σύγχρονων εγγράμματων κοινωνιών και προβλέπει την καλλιέργεια της ικανότητας για αντιθετική ανάγνωση κειμένων, με τρόπο που να αναδεικνύει το αξιακό και ιδεολογικό τους υπόστρωμα.

Μέσα από αυτή την αντίληψη της γλώσσας ως άμεσα συνδεδεμένης με σχέσεις εξουσίας στη σύγχρονη κοινωνία της αντίφασης και αλληλεπίδρασης κοινωνιών και πολιτισμών, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού προβλέπει για την παιδαγωγική πράξη μελέτη κειμένων τα οποία επιλέγονται με κριτήριο να μεταφέρουν και να δίνουν τη δυνατότητα για ανάδειξη ποικίλων πολιτισμικών, κοινωνικών και κοινωνιογλωσσικών διαφοροποιήσεων. Αυτά τα κείμενα είναι αυθεντικά και επιτρέπουν την ανάδειξη ρητών και υπόρρητων ιδεολογικών θέσεων κατά την επεξεργασία τους στη σχολική τάξη. Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού σχετικά με αυτά τα κείμενα προβλέπουν μέσω της ανάγνωσης την κριτική αποδόμηση της γλώσσας τους, των νοημάτων τους και της πραγματικότητας που αυτά αναπαριστούν, ώστε, μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού και της ερμηνείας με τη συνδρομή της τάξης, να οδηγήσουν σταδιακά στην κριτική

συνείδηση και τη διαμόρφωση εναλλακτικών κειμένων, που θα προσδιορίζονται από διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας.⁶

Στο σημείο αυτό έχει σημασία να μιλήσουμε για τη μέθοδο εμπλοκής των μαθητών στην επεξεργασία των κειμένων κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση και ειδικά κατά την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, άρα να εισάγουμε την έννοια της «κειμενικής κοινότητας» ή «κοινότητας γραμματισμού»(literacy community) (Τσαρμποπούλου, 2007). Με αυτό τον όρο εννοούμε ένα σύνολο ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από συγκεκριμένα κείμενα, κειμενικές πρακτικές και επικοινωνιακές στρατηγικές, υιοθετώντας συγκεκριμένους τρόπους αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κειμενικά γεγονότα. Στόχος τους είναι η επίτευξη κοινά αναγνωρίσιμων επικοινωνιακών στόχων. Φυσικά, οι κειμενικές κοινότητες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα κειμενικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σ' αυτές και στους τύπους των κειμένων που θεωρούν σημαντικά, γι' αυτό για την κατάκτηση διαφορετικών μορφών γραμματισμού έχει σημασία ή αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα σε όλες τις κειμενικές κοινότητες στις οποίες ένα άτομο είναι μέλος. Παραδείγματα κειμενικών κοινοτήτων είναι η ακαδημαϊκή, η οικογενειακή (π.χ. η ανάγνωση ιστοριών από γονείς και παιδιά) και βέβαια η σχολική τάξη.

Συγκεκριμένα για τη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες στη σχολική επικοινωνία, δηλαδή μαθητές και εκπαιδευτικοί, δεν εφαρμόζουν απλά τις θέσεις ενός προγράμματος γραμματισμού, αλλά συνικοδομούν μια στάση απέναντι στη γλώσσα και τη γνώση γενικότερα. Η κριτική στάση απέναντι στα κείμενα δεν έχει ένα μοναδικό και απόλυτο περιεχόμενο, αλλά η κάθε κοινότητα αναγνωστών, σ' αυτή την περίπτωση η σχολική τάξη, διαμορφώνει τη δική της στάση, που εξαρτάται από τις πολιτισμικές συνιστώσες που θα εισέλθουν στη διαδικασία της επεξεργασίας ενός κειμένου, από τις κουλτούρες, δηλαδή, των εμπλεκόμενων και την αλληλεπίδραση αντιφατικών θέσεων που μπορεί να υποστηρίζουν. Σ' αυτό το πλαίσιο των σχέσεων των μελών της κειμενικής κοινότητας καταργείται η παραδοσιακή διδακτική διαδικασία. Αντικαθίσταται από διαδραστικούς διαλόγους, στους οποίους ο

⁶ Περαιτέρω ανάλυση των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού σχετικά με την ανάλυση των κειμένων θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο, που αφορά τη λογοτεχνία.

δάσκαλος, συνεισφέροντας και με τη δική του κουλτούρα, αποκτά συχνά το ρόλο του διάμεσου του γραμματισμού.⁷

⁷ Ως διάμεσος γραμματισμού δηλώνεται το άτομο που καθιστά τις δικές του δεξιότητες γραμματισμού διαθέσιμες στους άλλους, με σκοπό να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους γραμματισμού (Bağcıhan, 2002: 55,56)

Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία

Με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στη γλωσσική διδασκαλία, οι οποίες αντιλαμβάνονται ως επίκεντρο της διδασκαλίας την εξοικείωση με τα ποικίλα κειμενικά είδη, ενταγμένα στο κοινωνικό-πολιτισμικό τους πλαίσιο και ως φορείς ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας, συζητήσεις και προβληματισμοί έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να συμβάλει η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού.

Αν και ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να επεκταθεί σε όλα τα μαθήματα, η λογοτεχνία προσφέρεται, σύμφωνα με μελετητές⁸, για την ανάπτυξη κριτικής στάσης, όχι μόνο επειδή μεταφέρει, όπως άλλωστε και κάθε άλλο κειμενικό είδος, ρητά και υπόρρητα κάποιες αξίες που δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να ανακαλύψει και να αναδομήσει, αλλά γιατί η ιδιαιτερότητά της και η δύναμή της να οδηγεί, με ποικίλα εκφραστικά και γλωσσικά μέσα και κάνοντας χρήση του λογοτεχνικού ύφους, τον αναγνώστη σε ταύτιση με τους ήρωες και τη στάση τους απέναντι στον κόσμο και να φέρνει μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή κειμένου – αναγνώστη στην επιφάνεια ήδη σχηματισμένες αντιλήψεις και εμπειρίες των αναγνωστών, τόσο προσωπικές όσο και κειμενικές, είναι αποφασιστικής σημασίας στην ανάδειξη αυτών των αντιλήψεων και στην κριτική τους επεξεργασία. Άλλωστε, είναι γεγονός πως η λογοτεχνία στο σχολείο αξιοποιήθηκε εξ αρχής σα φορέας μεταλαμπάδευσης αξιών και πεποιθήσεων «οικουμενικά αποδεκτών». Στόχος της για πολλά χρόνια στα αναλυτικά προγράμματα ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων και η αισθητική τους παιδεία. Φαίνεται, λοιπόν, πως κατεξοχήν επιλέγονταν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας κείμενα με ισχυρό ιδεολογικό υπόβαθρο, καθοριζόμενο προφανώς από τις επιδιώξεις του κυρίαρχου στις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνουν τη σχολική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμη μια σύντομη ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν υιοθετηθεί κατά καιρούς στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Πολίτη (1999 στο Μολασιώτη 2007). Η

⁸ Βλ. ενδεικτικά Παπαρούση, 2009 και Κωστούλη, 2000.

διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου έχει επηρεαστεί από διαφορετικές θεωρήσεις του ίδιου του αντικειμένου και του σκοπού της λογοτεχνίας ως μορφή τέχνης.

Στην πρώτη κατηγορία, λοιπόν, εντάσσονται οι θεωρήσεις της λογοτεχνίας ως μορφής τέχνης που μιμείται την πραγματικότητα (μιμητικές θεωρήσεις). Οι αντίστοιχη διδακτική προσέγγιση είχε σαν περιεχόμενο της την εξέταση των γραμματολογικών στοιχείων και την ανακάλυψη της μονοδιάστατης ερμηνείας του έργου. Η ερμηνευτική διαδικασία εδώ στρέφεται γύρω από την ανακάλυψη του κρυμμένου νοήματος (meaning) του κειμένου, το οποίο, σύμφωνα με τον Hirsch (1967 στο Μολασιώτη, 2007) δεν εξαρτάται από τις διαφορετικές προσλήψεις των αναγνώστων, είναι σταθερό και διαχωρίζεται από την σημασία (significance), που είναι αυτό που αποδίδει ο αναγνώστης στο κείμενο, συνδέοντάς το με δικές του εμπειρίες. Στη σχολική τάξη, με αυτή την προσέγγιση, ο δάσκαλος, θεωρώντας ένα και αντικειμενικό το νόημα του κειμένου, ζητά από τους μαθητές τη διατύπωσή του. Οι μαθητές, όμως, το μόνο που έχουν την ικανότητα να διατυπώσουν είναι οι υποκειμενικές τους ανταποκρίσεις στο κείμενο, με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να δίνει «έτοιμη» την απάντηση για το νόημα του κειμένου, να ενισχύεται η αυθεντία του και να αποδυναμώνονται οι φωνές των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η αντίστοιχη αντίληψη στους μαθητές για το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού κειμένου, ότι δηλαδή είναι ένα και μοναδικό το νόημά του. Στην περίπτωση των μιμητικών θεωρήσεων της λογοτεχνίας, συχνά υιοθετείται από τους αναγνώστες η «αυταπάτη της εξωτερικής αναφοράς». Σε αυτή την περίπτωση εκμηδενίζεται η απόσταση μεταξύ λογοτεχνικού περιεχομένου και πραγματικότητας. Δάσκαλοι και μαθητές ερμηνεύουν το κείμενο με κριτήρια πραγματικής ζωής, μιλούν για τους ήρωες και τις καταστάσεις σαν να ήταν αληθινοί και εξορθολογίζουν το κείμενο, διατυπώνοντας κρίσεις που να προσεγγίζουν την αληθινή ζωή και όχι το λογοτεχνικό κόσμο.

Στην εξέλιξη των μιμητικών προσεγγίσεων παρουσιάζονται οι πραγματολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο ένα κείμενο επιδρά στους αναγνώστες. Η λογική αυτής της προσέγγισης είναι ωφελμιστική, δηλαδή ζητούμενο είναι το κάθε κείμενο να περνά ένα ηθικό και κοινωνικό μήνυμα, που θα αποφέρει κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα στον αναγνώστη του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης είναι ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούταν για χρόνια η λογοτεχνία στο σχολικό περιβάλλον. όπου τα κείμενα

θεωρούνταν επιτυχημένα όταν κατάφερναν να πείσουν συναισθηματικά και διανοητικά για τις «οικουμενικές» αξίες που προβάλλουν τους μαθητές, προκαλώντας τη θετική τους ανταπόκριση και την υιοθέτηση των αξιών αυτών από εκείνους. Ούτε στην περίπτωση αυτή ξεφεύγουμε από την επικράτηση του μοναδικού νοήματος του κειμένου.

Τη δεύτερη κατηγορία θεωρήσεων για το αντικείμενο της λογοτεχνίας, με αντίστοιχες επιρροές στη διδακτική πράξη, αποτελούν οι «εκφραστικές» προσεγγίσεις. Για τις προσεγγίσεις αυτές ιδιαίτερη σημασία παίζει η έκφραση των συναισθημάτων του συγγραφέα και η απόδοση, μέσω του λογοτεχνικού έργου, της ατομικότητάς του. Αντικείμενο μελέτης αποτελεί η έμπνευση του δημιουργού, στοιχεία της βιογραφίας του και η ιδιαίτερη του ιδιοσυγκρασία, καθώς το έργο θεωρείται δημιούργημα του συγγραφέα. Κατά τη μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη εξετάζονται σε άμεση συνάρτηση με το κείμενο τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, ο ψυχικός του κόσμος και η συγκίνηση που καταφέρνει να προκαλέσει στον αναγνώστη. Συχνά, μέσω αυτής της προσέγγισης, οι αναγνώστες μαθητές οδηγούνται στην, κατά τον Bahktin, ναρκισσιστική προβολή (Todorov, 1981 στο Μολασιώτη 2007), κατά την οποία προβάλλουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα στο λογοτεχνικό κείμενο, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο αυθαίρετες ερμηνείες στο έργο. Ακόμη, συχνά οι αναγνώστες θα έλθουν στη λεγόμενη συγκινησιακή πλάνη (Wimsatt & Beardsley στο Μολασιώτη, 2007) , θεωρώντας ότι αντικειμενικά τα σημεία του κειμένου που προκαλούν στον έναν αναγνώστη μια συγκεκριμένη συναισθηματική αντίδραση θα προκαλέσουν τα ίδια σε όλους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα σε ένα κείμενο να τονίζονται σημεία ανάλογα με τη συγκίνηση που προκαλούν στο δάσκαλο λόγω των βιωμάτων του, τα οποία δεν είναι αντικειμενικά. Τέλος, συχνά συναντάται στη διδακτική πράξη η, με τον ορισμό των Wimsatt & Beardsley (Μολασιώτη, 2007), προθετική πλάνη, η οποία περιλαμβάνει τη βεβιασμένη αναζήτηση των προθέσεων του συγγραφέα, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται συχνά η ερμηνεία που δίνουν οι αναγνώστες με την πρόθεση. Είναι αυτό που συναντούμε συχνά, το «τι θέλει να πει ο συγγραφέας/ποιητής;».

Οι παραπάνω προσεγγίσεις, που αντιλαμβάνονται το κείμενο ως ένα «κλειστό» δημιούργημα του καλλιτέχνη, είναι γνωστές σαν «φορμαλιστικές» ή «δομιστικές» προσεγγίσεις. Θεωρούν πως οι ιδιαίτερες δομές ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι

οποίες διαφέρουν από αυτές τις καθημερινής ομιλίας, είναι αυτές που δημιουργούν την ουσία ενός λογοτεχνικού κειμένου, του οποίου ο στόχος είναι η αισθητική απόλαυση από τον αναγνώστη. Στη διδακτική πράξη, αυτές οι προσεγγίσεις γενικότερα ανάγονται στην εκμάθηση κανόνων που επιτρέπουν την ανάδειξη της οργάνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου, πίσω από την οποία κρύβεται το σταθερό νόημα του κειμένου. Οι δομιστικές προσεγγίσεις δίνουν βαρύτητα στο λογοτεχνικό κείμενο αυτοτελώς και όχι στη διαδικασία της ανάγνωσης ως επικοινωνιακής πρακτικής, συνδεδεμένης με τις συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε το κείμενο αλλά και τις συνθήκες υπό τις οποίες το διαβάζει ο αναγνώστης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη από τον μαθητή της ικανότητας για αυτόνομη ανάγνωση.

Σε άλλη κατεύθυνση κινούνται οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, που την προσεγγίζουν ως κοινωνική πρακτική, με ιστορικό και ιδεολογικό περιεχόμενο. Εξετάζουν τις «κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες, τις οποίες θεωρείται ότι εκπληρώνει η λογοτεχνία»(Culler, 2000 στο Μολασιώτη, 2007). Το κείμενο θεωρείται πλέον «ανοιχτό» στον αναγνώστη και γίνεται αποδεκτό το γεγονός ότι ασκεί διαφορετική επίδραση στον καθένα. Σημασία αποκτά όχι το λογοτεχνικό κείμενο αλλά η διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Το κείμενο δεν έχει πια ένα αντικειμενικό, κρυμμένο νόημα, προσβάσιμο μόνο στον ικανό αναγνώστη. Σύμφωνα με τον Gadamer (1996 στο Μολασιώτη, 2007), το νόημα ενός κειμένου δεν εξαντλείται ποτέ στις προθέσεις του συγγραφέα. Αντιθέτως, το κείμενο, εντασσόμενο κάθε φορά σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μπορεί να αποδώσει καινούρια νοήματα, στα οποία δε στόχευε ο συγγραφέας εξ αρχής, ή το πρώτο αναγνωστικό κοινό. Ο Fish(1980 στο Μολασιώτη, 2007) υποστηρίζει πως ο πραγματικός συγγραφέας είναι ο αναγνώστης. Η ανάγνωση δεν επικεντρώνεται στην ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου, αλλά συνιστά μια διαδικασία βίωσης των επιδράσεων του κειμένου στον αναγνώστη. Χαρακτηριστικά περιγράφει η Rosenblatt(1987 στο Τσαρμποπούλου 2007) τη σχέση κειμένου – αναγνώστη: *«η αναγνωστική εμπειρία είναι μια συναλλαγή μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, κατά την οποία ο αναγνώστης υφαίνει ένα δίκτυο συναισθημάτων, αισθήσεων, εικόνων και ιδεών μεταξύ του εαυτού του και του κειμένου. Η μελέτη της κατανόησης ενός κειμένου δε θα πρέπει να αγνοεί αυτή τη σχέση. Κατά τη συναλλαγή αυτή οι αναγνώστες υιοθετούν μια αισθητική στάση καθώς εστιάζουν την προσοχή τους σε από ποι*

βιώνουν μέσω του αναγνωστικού γεγονότος. Αυτό σημαίνει ότι οι αναγνώστες προσέχουν επιλεκτικά κάποια μέρη του κειμένου και αντλούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες για να πραγματοποιήσουν συνδέσεις με αυτά που διαβάζουν καταλήγοντας έτσι σε διαφορετικές μορφές κατανόησης μεταξύ τους». Βέβαια, σύγχρονες μελέτες, όπως του Comragnon (Φρυδάκη, 2003 στο Μολασιώτη, 2007), τονίζουν πως δεν είναι δυνατό να μη ληφθεί στη μελέτη του κειμένου και η πρόθεση του συγγραφέα, καθώς με αυτόν τον τρόπο παραβλέπουμε μέρος του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ολοκληρωμένα επιδιώκει η προσέγγιση αυτή να εντάξει το κείμενο κατά την απόδοση ερμηνείας σε αυτό. Με αυτή την προοπτική, η λογοτεχνία και η διδασκαλία της αποτελούν μια κοινωνική πρακτική που μπορεί να νομιμοποιεί, να αμφισβητεί ή να ανατρέπει ιδεολογίες, αξίες και κάθε λογής στερεότυπα.

Θεμελιωμένη σε αυτές τις προσεγγίσεις, αλλά ένα βήμα πιο πέρα είναι η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στη λογοτεχνία. Η αναγνώριση της διαδικασίας της ανάγνωσης ως βασικής για τη νοηματοδότηση ενός κειμένου και για την προσωπική εμπλοκή των μαθητών στην ερμηνεία ενός κειμένου, που τόνισαν οι παραπάνω προσεγγίσεις, δε συμπεριλαμβάνει απαραίτητα και την ανάδειξη των «λόγων» του, των ιδεολογικών του δομών δηλαδή. Σε αυτό το σημείο υπάρχουν οι δύο διαφοροποιήσεις στο επίπεδο του κριτικού γραμματισμού. Στις θεωρίες της πρόσληψης και της ανταπόκρισης είναι βασισμένη η ατομοκεντρική θεώρηση του κριτικού γραμματισμού, η οποία τον αντιλαμβάνεται ως «τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βάθος, ώστε να είναι σε σχέση να εντοπίζει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου»(Ματσαγγούρας, 2007:155) Αντίθετα, η κοινωνιοκεντρική θεώρηση του κριτικού γραμματισμού, επηρεασμένη από τη φιλελεύθερη ουμανιστική παιδαγωγική σχολή, την κριτική κοινωνική θεωρία, την παιδαγωγική του P. Freire, καθώς και την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και την Κριτική Ανάλυση του Λόγου, αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως «την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για να αναδειχθεί ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται» (Fairclough 1992 1995 στο Ματσαγγούρας 2007:155,156). Από τις επιρροές που

δέχτηκε στη διαμόρφωσή της η κοινωνιοκεντρική αυτή θεώρηση. μπορούμε να διακρίνουμε στοιχεία που διαμόρφωσαν τον κριτικό της χαρακτήρα. Χαρακτηριστικές είναι οι θέσεις του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire για τη γλώσσα, την οποία θεωρεί όργανο με το οποίο διαμορφώνονται το εγώ και η αντίληψή μας για την κοινωνική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2007:158). Εντάσσοντας την εκπαίδευση σε πολιτικό-ιδεολογικό πλαίσιο, θεωρεί ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα, μέσω της γλώσσας, να ανακατασκευάσει τις αντιλήψεις μας για τον εαυτό μας και τον κόσμο, ξεκινώντας την κοινωνική ανασυγκρότηση για έναν δικαιότερο κόσμο που θα αποδέχεται «τους άλλους», «τους διαφορετικούς» (έννοιες που θα δούμε πως παίζουν μεγάλο ρόλο στην κριτική προσέγγιση των κειμένων). Ο Freire πίστευε στη δυνατότητα του κριτικού γραμματισμού να οδηγήσει στην κριτική συνειδητοποίηση ως προς τις κρυφές σημασίες, τις σιωπηλές υποθέσεις και τις ρητορικές παγίδες που χρησιμοποιούν τα άτομα που έχουν πρόσβαση στο δημόσιο λόγο για να θεμελιώσουν διακρίσεις και κοινωνικές ανισότητες, να αναδείξει τις μορφές και τις μεθόδους καταπίεσης μέσω της γλώσσας. Αντίστοιχες δυνατότητες είχαν αποδώσει στον κριτικό γραμματισμό οι θιασώτες της κριτικής κοινωνικής θεωρίας.

Γενικότερα, και από την προοπτική που απέδωσαν οι παραπάνω στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, η οποία προοπτική φτάνει και μέχρι την ανατροπή της κοινωνικής αδικίας και την κοινωνική βελτίωση, αλλά και από τις θέσεις άλλων σύγχρονων υποστηρικτών του κριτικού γραμματισμού, αυτός σκιαγραφείται ως η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική ανάλυση και διαλεκτική αντιπαράθεση με τις νοηματικές, δομικές και υφολογικές επιλογές του κειμένου, ώστε ο αναγνώστης να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο τον τοποθετεί απέναντι στα πράγματα, τα στοιχεία που προβάλλει και από ποια σκοπιά, τα στοιχεία που αποσιωπά και το λόγο που τα αποσιωπά. Έτσι, μπορεί και ο ίδιος να διαμορφώσει την προσωπική του στάση απέναντι στις διακρινόμενες στο κείμενο σχέσεις γλώσσας, γνώσης, ιδεολογίας και εξουσίας, και να ενεργοποιηθεί σε κοινωνικό επίπεδο, συμβάλλοντας στην κοινωνική αλλαγή. Διαφαίνεται εδώ πως η πρόταση για ένταξη της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στα αναλυτικά προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης συνιστά μια γενικότερη δήλωση για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, για την οποία οι οπαδοί του κριτικού γραμματισμού

τονίζουν ότι «αν το σχολείο δεν περάσει από την κριτική ανάλυση της πραγματικότητας στην κοινωνική δράση, κινδυνεύει να μετατραπεί σε βιομηχανία παραγωγής κυνισμού»(Bigelow et. al.1994 στο Ματσαγγούρας 2007: 162)

Εύλογα στο σημείο αυτό δημιουργείται η αμφιβολία, την οποία έχουν αναδείξει και πολλοί θεωρητικοί του κριτικού γραμματισμού, για το κατά πόσο θα ήταν στις επιδιώξεις του κράτους, το οποίο χρησιμοποιεί κατεξοχήν το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης για να αναπαράγει την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων και να εξασφαλίσει τη συνέχιση της ύπαρξής του με τις δεδομένες εδραιωμένες και απαραίτητες γι' αυτό ανισότητες, να εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας έναν τρόπο προσέγγισης που θα στοχεύει, προφανώς, σε ανατροπές σε αυτή την τάξη πραγμάτων. Ο Α. Luke(2000 στο Ματσαγγούρας, 2007: 163), πρωτοπόρος της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, αποκαλεί «οξύμωρο σχήμα» την ένταξη του κριτικού γραμματισμού στη δημόσια κρατική εκπαίδευση. Περαιτέρω οι προβληματισμοί αυτοί θα συζητηθούν παρακάτω.

Ας περάσουμε τώρα στον τρόπο τον οποίο ο κριτικός γραμματισμός προτείνει για την επεξεργασία και την αποδόμηση ενός κειμένου, στοχεύοντας στην ανακάλυψη των απόψεων που υπόρρητα προβάλλει στους αναγνώστες. Αρχικά, τα σημεία που πρέπει να αναδειχθούν κατά την κριτική μελέτη του κειμένου είναι, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2007: 164) α)η άποψη του κόσμου που κατασκευάζει το κείμενο και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει και β) οι τρόποι που χρησιμοποιεί, αρχικά για να κατασκευάσει την «πραγματικότητά» του και, στη συνέχεια, για να τοποθετήσει τον αναγνώστη θετικά έναντι των κοινωνικών πρακτικών και των κοσμοθεωρήσεων που προβάλλει. Για να πετύχει ο συγγραφέας τους παραπάνω στόχους, να κατασκευάσει, δηλαδή, την πραγματικότητα που αναφέρθηκε και να τοποθετήσει θετικά έναντι της τον αναγνώστη, χρησιμοποιεί ποικιλία γλωσσολογικών και υφολογικών στοιχείων, προβάλλει απόψεις που εξυπηρετούν τον στόχο του και με το ίδιο κριτήριο αποσιωπά άλλες, δίνει φωνή και λόγο σε συγκεκριμένους ήρωες και καταδικάζει άλλους στη σιωπή. Συγκεκριμένα, για να κατασκευάσει αρχικά την πραγματικότητά του και να την καταστήσει αληθοφανή, ο συγγραφέας κάνει χρήση της λεγόμενης, κατά τους Halliday(1978) και Fairclough(1992), στους οποίους παραπέμπει ο Ματσαγγούρας (2007: 166), αναπαραστατικής λειτουργίας της γλώσσας. Αυτή η λειτουργία του δίνει τη δυνατότητα να κάνει ιδεολογικές επιλογές.

οι οποίες πραγματώνονται μέσα από την οπτική που επιλέγει να προσεγγίσει το θέμα. την επιλογή ρημάτων σκέψης ή δράσης, τη χρήση ενεργητικής ή παθητικής φωνής, του ρηματικού ή ονοματικού λόγου, την προβολή απόψεων και προσώπων. Δευτερευόντως, για να κάνει την πραγματικότητα που αναπαριστά αποδεκτή στον αναγνώστη και προσφιλή σε αυτόν, ο συγγραφέας κάνει χρήση της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας. Μέσω αυτής της λειτουργίας, ο συγγραφέας δημιουργεί ρόλους για αυτόν και τους αναγνώστες, διαχειριζόμενος, με αυτόν τον τρόπο, τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους μέσω του κειμένου. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιεί τις διαφορετικές μορφές και βαθμούς τροπικότητας, οι οποίες του επιτρέπουν να παρουσιάσει με απόλυτη βεβαιότητα ή επιφυλακτικότητα την πραγματικότητά του(επιστημική τροπικότητα) και να καταστήσει υπεύθυνο ή μη τον αναγνώστη έναντι αυτής της πραγματικότητας (δεοντική τροπικότητα). Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ συγγραφέα – αναγνώστη ενισχύονται με τη χρήση του συναισθηματικού και μεταφορικού λόγου, καθώς και με τη συχνή χρήση του «εμείς», με το οποίο δηλώνεται η ταύτιση απόψεων του συγγραφέα με τους αναγνώστες. Ο κριτικός αναγνώστης, λοιπόν, για να είναι ικανός να αμυνθεί έναντι της επιβολής του κειμένου, πρέπει να αναζητά τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η πραγματικότητα του κειμένου, να ψάχνει ποιας προέλευσης είναι αυτή η πραγματικότητα και να κατανοεί με ποιους τρόπους το κείμενο προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συναίνεσή του έναντι της παραπάνω πραγματικότητας.

Στη διδακτική πράξη, η επεξεργασία ενός κειμένου με την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού μπορεί να ακολουθήσει μια ποικιλία από διδακτικά μοντέλα, από τα οποία το καθένα δίνει βαρύτητα σε κάποιον άλλο στόχο, μεταξύ των εξής: να γίνουν αντιληπτές οι πρακτικές λόγου που χρησιμοποιούνται για να υποτάξουν τον αναγνώστη στις απόψεις του κειμένου (επικυριαρχία), να αποκτήσουν πρόσβαση στα ισχυρά κειμενικά είδη της εποχής οι μη προνομιούχοι μαθητές (πρόσβαση), να επικρατήσει σεβασμός της γλωσσικο-πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών μέσω ποικιλίας κειμενικών ειδών (ποικιλία) και να αναπτυχθούν οι δημιουργικές ικανότητες του μαθητικού λόγου (σχέδιο). Ανάλογα με τη στόχευσή του, το κάθε μοντέλο, και συχνά συνδυασμοί τους, παρουσιάζει διαφορετικά κυρίαρχα χαρακτηριστικά. Στο διδακτικό μοντέλο που θα παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία, το οποίο αναλύεται στο Ματσαγούρας(2007), και στο οποίο στηρίχθηκε η εφαρμογή

που αναλύεται στο Β' μέρος, γίνεται προσπάθεια συνυπολογισμού και πρόταξης των βασικών στοιχείων των διαφόρων μοντέλων κριτικού γραμματισμού.

Στο σημείο αυτό, πριν παρουσιαστεί η κριτική προσέγγιση ενός κειμένου, έχει αξία να γίνει αναφορά στη γενικότερη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κατά την επεξεργασία και παραγωγή γραπτού λόγου στην παρούσα εργασία, όπως διατυπώθηκε από το New London Group και αναλύεται από τη Φτερνιάτη (2010), η οποία δεν αφορά μόνο την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων, αλλά οποιουδήποτε κειμενικού είδους. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κατά τη Φτερνιάτη (2010), δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με την επεξεργασία κειμένων και ειδών λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών, που δεν αποτελούνται, δηλαδή, μόνο από κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής, αλλά επιλέγονται με κριτήριο την επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές φωνές – η έννοια της διαφοράς είναι για την προσέγγιση αυτή ιδιαίτερα ουσιώδης. Η διδακτική προσέγγιση που εξετάζουμε ονομάζεται Σχέδιο, αντικαθιστά τους παλαιότερους όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή γραπτού λόγου» και αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου. Με την εφαρμογή στην πράξη της διαδικασίας του Σχεδίου θεωρείται ότι εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να εσωτερικεύουν και να χειρίζονται αποτελεσματικά μια ποικιλία γλωσσικών μορφών και νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003).

Το Σχέδιο περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο, το σχεδιασμό και το ανασχεδιασμένο. Όταν κάποιος παράγει λόγο, σχεδιάζει αντλώντας από το σχεδιασμένο, από τις συμβάσεις της γλώσσας του, για παράδειγμα. Ο παραλήπτης του νοήματος, ήδη κατά τη διαδικασία της λήψης, το ανασχεδιάζει. Όταν επιχειρήσει να παράγει εκ νέου ανάλογα νοήματα δηλαδή, τα «ανασχεδιάζει με βάση όσα θεωρεί ότι κατανόησε και με βάση τις συμβάσεις που κατέχει για την προσωπική του ερμηνεία πάνω στα νοήματα των οποίων υπήρξε παραλήπτης»(Καλαντζή, 1997 στο Φτερνιάτη 2010).

Επίσης, το Σχέδιο πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη μέσω των ακόλουθων τεσσάρων φάσεων, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει κατά τη διδασκαλία:

1. την τοποθετημένη πρακτική, που αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από κείμενα της καθημερινής τους ζωής, ώστε να εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή στη μάθηση
2. την ανοιχτή διδασκαλία, μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια να γίνει κατανοητή μέσα από δραστηριότητες η λειτουργία γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμενικού είδους με χρήση μεταγλώσσας.
3. την κριτική πλαισίωση, που έχει να κάνει με την ερμηνεία ενός κειμένου εντάσσοντάς το στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί.
4. η μετασηματισμένη πρακτική, τέλος, αφορά την προσαρμογή και ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε ανάλογο ή διαφορετικό του αρχικού κειμένου επικοινωνιακό, άρα και κοινωνικοπολιτισμικό, πλαίσιο.

Οι παραπάνω φάσεις διαπλέκονται κατά τη διαδικασία προσέγγισης των διαφορετικών κειμένων κατά την εφαρμογή που επιχειρήθηκε με την παρούσα εργασία στη σχολική τάξη. Αξιοποιήθηκαν, δηλαδή, δραστηριότητες που αφορούν την κάθε μία από τις φάσεις. Ιδιαίτερη έμφαση, βέβαια, δόθηκε σε δραστηριότητες κριτικής πλαισίωσης των κειμένων, όπως και στο μετασηματισμό των κειμένων, όπως αναλύεται παρακάτω.

Συγκεκριμένα, λοιπόν, κατά την κριτική προσέγγιση ενός κειμένου, μελετούνται επιμέρους τομείς, με στόχο την ολόπλευρη και σε βάθος αποδόμηση και αναδόμηση του έργου. Ανάλογα με το έργο και τις εμπειρίες των μαθητών, η ανάλυση παίρνει συγκεκριμένο χαρακτήρα, τον οποίο κρίνει ο εκπαιδευτικός. Οι ερωτήσεις που καθοδηγούν τη συζήτηση της ομάδας διατυπώνονται επίσης ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών, ώστε να γίνονται κατανοητές. Στην παρακάτω παρουσίαση, η οποία στηρίζεται στο Ματσαγγούρα (2007: 181-185) οι ερωτήσεις παρουσιάζονται γενικά, χωρίς να εξειδικεύονται σε κείμενο ή συγκεκριμένη κοινότητα αναγνωστών.

Αρχικά, λοιπόν, προς μελέτη είναι το πλαίσιο και το κεντρικό θέμα του κειμένου. Εξετάζεται το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το έργο.

και το οποίο συχνά καθορίζει τη θεματική και το ύφος του, το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η υπόθεση του έργου, που συχνά καθορίζει την ταυτότητα των ηρώων και την εξέλιξη της δράσης, και, φυσικά, το κεντρικό θέμα του κειμένου και η στάση του κειμένου απέναντι στο θέμα αυτό. Παραδείγματα ερωτήσεων που αφορούν αυτόν τον τομέα μελέτης είναι: «Ποιο είναι το επιφανειακό και ποιο το βαθύτερο θέμα του κειμένου;», «Ποιοι αναγνώστες θα αντιδράσουν θετικά και ποιοι αρνητικά στο κείμενο;».

Σχετικά με τον δεύτερο τομέα, αυτός περιλαμβάνει τον κειμενικό τύπο της αφήγησης. Δεδομένου ότι τα λογοτεχνικά κείμενα ανήκουν όλα στο αφηγηματικό είδος λόγου, εδώ μελετάται ο ιδιαίτερος κειμενικός τύπος του έργου, όπως είναι οι μύθοι, τα παραμύθια, τα ρομαντικά διηγήματα, καθώς από τον τύπο εξαρτάται το είδος των ηρώων, η πλοκή, το ύφος και το σύνθημα τέλος της ιστορίας. Στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τις επιλογές σε επίπεδο γλώσσας και ύφους και να τις συγκρίνουν με τις εναλλακτικές επιλογές, τις οποίες το κείμενο αγνόησε. Έτσι επέρχεται η συνειδητοποίηση ότι αυτές οι επιλογές επηρεάζουν το νόημα του κειμένου και όχι μόνο την αισθητική του. Συνήθεις ερωτήσεις αυτού του τομέα μελέτης είναι: «Ποια δομικά στοιχεία από τα αναμενόμενα υπάρχουν και ποια απουσιάζουν;» «Ποιες εναλλακτικές επιλογές ύφους υπάρχουν και ποια η διαφορά τους με αυτές που επέλεξε ο συγγραφέας;».

Σε τρίτο επίπεδο, μελετούνται οι ρόλοι, οι χαρακτήρες και οι σχέσεις των ηρώων. Στο επίπεδο αυτό, πέρα από την κατανόηση στοιχείων των χαρακτήρων των ηρώων, των μεταξύ τους σχέσεων και του τρόπου που αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν την εξέλιξη της ιστορίας, ιδιαίτερη σημασία έχει η χρήση της διακειμενικής εμπειρίας των μαθητών, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν για να κατανοήσουν καλύτερα το ρόλο κάποιου ήρωα, που θυμίζει κάποιον ήρωα γνωστής σ' αυτούς ιστορίας. Μεγάλη βαρύτητα επίσης πέφτει στην εξήγηση των συμπεριφορών τόσο των «καλών» όσο και των «κακών» ηρώων, ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι ήρωες ως καλοί και κακοί, καθώς και ο ρόλος που παίζουν στην ιστορία δευτερεύοντες ήρωες, και ο λόγος που είναι δευτερεύων ο ρόλος τους. Τέλος, η εξήγηση πράξεων και συμπεριφορών των ηρώων δεν είναι πάντα το ίδιο εύκολη, καθώς συχνά πρέπει να εντοπιστούν τα αίτια μέσα από υπονοούμενα της αφήγησης και έμμεσες νύξεις των ηρώων. Συχνά σε αυτό το επίπεδο απαντιούνται ερωτήσεις όπως «Με ποιον ήρωα

συμφωνείς, ποιον συμπαθείς, ποιον αντιπαθείς, ποιον απορρίπτεις και γιατί:». «() κεντρικός ήρωας ποιον ήρωα άλλης ιστορίας σου θυμίζει και γιατί:».

Στη συνέχεια, στο τέταρτο επίπεδο γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί προβληματισμός γύρω από το περιεχόμενο του κειμένου. Στο σημείο αυτό στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως ο τρόπος που είναι διαρθρωμένο το κείμενο και η πραγματικότητα που παρουσιάζει δεν είναι έκφραση μιας φυσικής και ουδέτερης πραγματικότητας, αλλά απόρροια αντιπαράθεσης ιδεολογιών και προβολής συμφερόντων ατόμων και κοινωνικών ομάδων σε βάρος άλλων. Αυτό επιχειρείται αρχικά μέσα από την αμφισβήτηση των παραδοχών που προβάλλει το κείμενο σε δεδομένες, με την προβολή των αντιφάσεων και των κενών που αποσιωπούνται από τον συγγραφέα. Ερωτήσεις που προωθούν τέτοιο προβληματισμό είναι οι «Ποια πρόσωπα συγκαλύπτονται κάτω από ουσιαστικοποιήσεις, ποια απουσιάζουν και τι θα έλεγαν αν είχαν το λόγο;», «Ποια στερεότυπα προβάλλονται για άτομα και ομάδες, ιδιαίτερα για τους «διαφορετικούς» και τους «άλλους»;», «Πού και πώς αξιοποιεί στο κείμενο ο συγγραφέας την αβεβαιότητα, τη βεβαιότητα και την αυθεντία;».

Ο πέμπτος τομέας μελέτης αφορά τις σχέσεις εξουσίας που υπηρετεί το κείμενο, τα συμφέροντα και τις διακρίσεις που υποθάλλει. Στόχος είναι να εντοπιστούν γλωσσικές επιλογές και επιλογές περιεχομένου που αξιοποιούνται για να προταχθούν ορισμένα συμφέροντα και να συγκαλυφθούν διακρίσεις. Γι' αυτό το σκοπό υποβάλλονται ερωτήσεις όπως «Ποια από τα συγκρουόμενα συμφέροντα/απόψεις προβάλλονται και ποια αποσιωπούνται;», «Είναι οι απόψεις του συγγραφέα αντικειμενικές και δίκαιες για όλους;»

Στη συνέχεια, επιχειρείται η αποδόμηση της πραγματικότητας που έχει κατασκευάσει ο συγγραφέας στο κείμενό του. Στόχος είναι να σκιαγραφηθεί αυτή η εικόνα, που εμπεριέχει τη στάση του κειμένου απέναντι στον κόσμο, και οι τρόποι που χτίζεται αυτή η εικόνα. Για τη σκιαγράφηση αυτής της πραγματικότητας, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις όπως «Ποια εικόνα του κόσμου κατασκευάζεται κ προβάλλεται (χαοτική, αισιόδοξη, δύσκολη κλπ.);», «Τι είναι πραγματικό, φυσικό και αντικειμενικό και τι εξωπραγματικό, αφύσικο και ιδιοτελές στο κείμενο;».

Κατόπιν, οι μαθητές καλούνται να μπουν στη διαδικασία της αναδόμησης του κειμένου και της πραγματικότητάς του. Αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις του

θέματος και διαφορετικές απόψεις που θα ήταν δυνατό να προβληθούν. Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ η συναίσθηση από τους μαθητές ότι και η δική τους αναπαράσταση της πραγματικότητας δεν είναι αντικειμενική έναντι της υποκειμενικής του συγγραφέα του αρχικού κειμένου, αλλά απλά μια διαφορετική προσέγγιση. Γι' αυτό το σκοπό, έχει σημασία η σύγκριση και αντιπαραβολή του κειμένου με το νέο προϊόν του μαθητή και η αιτιολόγηση των διαφορετικών επιλογών που έκανε ο τελευταίος. Ερωτήσεις που βοηθούν στην αναδόμηση είναι οι «Ποιοι εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και δράσης είναι δυνατοί, πέραν αυτών που προβάλλει το κείμενο;», «Πώς περιπλέκονται κείμενο, περικείμενο και διακείμενο και τι ερμηνεία θα έπαιρνε το κείμενο σε άλλα πλαίσια;»

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η στάση του συγγραφέα απέναντι στο κείμενο, ποιος είναι ο συγγραφέας, ποια οπτική επιλέγει στην αφήγηση της ιστορίας, αν σχολιάζει, αν αφηγείται χωρίς εμφανείς αξιολογικές κρίσεις, αν χρησιμοποιεί το στόμα κάποιου από τους ήρωες για να αφηγηθεί ή επιλέγει έναν παντογνώστη αφηγητή. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές καλούνται να κρίνουν εξ ολοκλήρου την αποτελεσματικότητα των επιλογών του συγγραφέα για την επίτευξη των στόχων που επιδίωκε με το κείμενο. Οι μαθητές επεξεργάζονται ερωτήσεις όπως «Είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ της «υποκειμενικής» άποψης των ηρώων και της «αντικειμενικής» του αφηγητή-συγγραφέα;», «Πόσο πειστικοί είναι οι ήρωές του και πόσο αναμενόμενη η συμπεριφορά τους;», «Σε ποια σημεία η γραφή του είναι δυνατή και σε ποια προβληματική;»

Πέραν των παραπάνω τομέων κριτικής ανάλυσης ενός λογοτεχνικού κειμένου, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες γενικότερες παρατηρήσεις για την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής στην τάξη. Στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος κριτικού γραμματισμού στην τάξη είναι πιθανό οι μαθητές να βρουν δύσκολη μια τέτοια επεξεργασία, καθώς το κείμενο που βρίσκεται στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια έχει γι' αυτούς κύρος και ασκεί εξουσία. Εξάλλου, η ικανότητα ενός λογοτεχνικού κειμένου να κάνει τους αναγνώστες να αισθάνονται ταύτιση με τους ήρωές του (όπως ήδη αναφέρθηκε) κάνει πολύ δύσκολη την αποστασιοποίηση που προϋποθέτει η κριτική. Για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία, προτάσεις όπως της V. Vasquez(2003 στο Ματσαγούρας 2007: 178) περιλαμβάνουν τη συνεξέταση του προς μελέτη κειμένου μαζί με κάποιο κείμενο της καθημερινότητας (διαφήμιση, είδηση κλπ.). ή

γενικότερα κάποιο άλλο κείμενο που παρουσιάζει το ίδιο θέμα ιδωμένο διαφορετικά. Η διενέργεια συγκρίσεων, οι ομοιότητες και οι διαφορές βοηθούν στην κριτική ανάλυση του κειμένου, ειδικά όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να συσχετίσουν τα κείμενα και με δικές τους εμπειρίες και να τοποθετηθούν επί των διαφοροποιήσεων. Ακόμη, κατά τα πρώτα στάδια του κριτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη προτείνεται η μελέτη κειμένων περασμένων εποχών, όπου διακρίνονται καλύτερα τα ιδεολογικά στοιχεία της εποχής και είναι πιο εφικτή η κριτική τους ανάλυση.

Ο κριτικός γραμματισμός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Γλώσσας - Μια επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων Στ' τάξης και του ανθολογίου Ε'-Στ' τάξης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη γλωσσική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία, θα αναδειχθούν οι κατευθύνσεις που ακολουθεί σε επίπεδο μεθοδολογίας και περιεχομένου για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, και θα διερευνηθεί το κατά πόσο κριτικές προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνονται μέσα στους στόχους του, διαπερνούν ως πνεύμα όλη του τη φυσιγνωμία και γενικότερα υποστηρίζονται από ενδεικτικές δραστηριότητες που αυτό προτείνει. Στη συνέχεια, μελετώντας το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε με βάση το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής ΑΠΣ), δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια για τους μαθητές και το ανθολόγιο, συγκεκριμένα τα εγχειρίδια Στ' τάξης και το ανθολόγιο Ε'-Στ' τάξης, σκοπός είναι να δείξουμε αν υπάρχει διάσταση μεταξύ των στόχων που θέτει το ΑΠΣ και των δραστηριοτήτων των βιβλίων ως προς την παρουσία κριτικής προσέγγισης, και αν προβλέπεται, βέβαια, γενικότερα, τέτοιου είδους προσέγγιση.

3.1. Περί αναλυτικού προγράμματος

Ακόμη κι αν οι επιστημονικές έρευνες γύρω από μια καινούρια διδακτική προσέγγιση, για την οποία τα ερευνητικά δεδομένα είναι πολλά υποσχόμενα, δείχνουν πως μπορεί να καλύψει κενά παλαιότερων προσεγγίσεων και πολλοί θεωρητικοί του αντικειμένου την υποστηρίζουν, αυτή αδυνατεί να έχει την πρακτική εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις και πιθανώς δε θα προσφέρει ποτέ όσα μπορεί στην εκπαίδευση, αν δε γίνει μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν διαπεράσει τα επίσημα προγράμματα διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο, η παρούσα εργασία στρέφεται στη μελέτη του ΑΠΣ του γνωστικού αντικειμένου που μας ενδιαφέρει. Το αναλυτικό πρόγραμμα ενός μαθήματος αποτελεί το σχεδιασμό, από την εκάστοτε κυβέρνηση ενός κράτους, της διδασκαλίας αυτού του μαθήματος και περιλαμβάνει το περιεχόμενο του μαθήματος και τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα δηλαδή, που καλείται η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει επιτύχει με το

πέρας των διδασκαλιών. Περιλαμβάνει την κατάταξη και ιεράρχηση του περιεχομένου ανά τάξη, ενώ συχνά αναφέρεται και στη μεθοδολογία με την οποία θα διδαχθούν οι επιμέρους ενότητες και θα επιτευχθούν οι στόχοι. Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τη στοχοθεσία που επιλέγει για τους μαθητές, σχεδιάζονται και τα ανάλογα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία είναι το μέσο επίτευξης αυτών των στόχων. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντικατοπτρίζει τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των ιθυνόντων, οι οποίες τοποθετήσεις επηρεάζουν τις αποφάσεις που αυτοί παίρνουν για τις προτεραιότητες της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους αυριανούς πολίτες του έθνους. Αυτές οι ιδεολογικές τοποθετήσεις έχουν άμεση σχέση με το είδος του ανθρώπου που επιθυμεί το σχολείο να κατασκευάσει και το είδος της κοινωνίας που θεωρείται το επιθυμητό. Αν και το σχολείο κυρίαρχα θεωρείται ως ένας χώρος ιδεολογικά ουδέτερος, η εκπαίδευση δε μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία. Δεδομένης της ταξικότητας της κοινωνίας, στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει τέτοιου είδους κοινωνική συνείδηση στα παιδιά όλων των τάξεων που να αναπαράγει την παρούσα ταξική διάρθρωση της κοινωνίας. Τα σχολεία δε λαμβάνουν υπόψη τους το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (habitus) που έχουν τα παιδιά λόγω του καταμερισμού εργασίας και εξουσίας, έτσι κατανέμουν το πολιτισμικό κεφάλαιο με τέτοιο τρόπο ώστε οι κυρίαρχες ομάδες να διατηρούν τον κοινωνικό έλεγχο (Bourdieu στο Μολασιώτη, 2007). Αυτό που καταφέρνει το σχολείο είναι να διαμορφώσει στα παιδιά την αντίληψη ότι ο κόσμος που τους κατασκευάζουν, συνειδητά ή υποσυνείδητα, τα σχολικά εγχειρίδια είναι ο μόνος πραγματικός και να τα προετοιμάσει να αναλάβουν τους προκαθορισμένους γι' αυτά ρόλους στην ήδη διαμορφωμένη κοινωνία. Από αυτή τη σκοπιά, λοιπόν, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων, από τη σκοπιά, δηλαδή, των στόχων που δεν είναι αναγκαία και οικουμενικά αποδεκτοί, αλλά αποφάσεις της παρούσας εξουσίας με συγκεκριμένη στόχευση. Άλλωστε, είναι αλήθεια πως ιδιαίτερα το γλωσσικό μάθημα είναι το κατεξοχήν που χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων, για την οικοδόμηση στο νου της πραγματικότητας που περιβάλλει το άτομο και την συνειδητοποίηση της θέσης του σε αυτή.

Επίσης, μια σύντομη αναφορά αξίζει να γίνει στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή σχολικό «παραπρόγραμμα», το οποίο μπορεί άλλοτε να ενισχύσει και άλλοτε να υπονομεύσει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο όρος καθιερώθηκε το 1968 από τον Phillip Jackson (Τσιρίδου, 2008) και περιλαμβάνει εκείνες τις πλευρές της μάθησης που είναι ανεπίσημες ή, συχνά, μη συνειδητές, όπως ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται πέραν του αυστηρού τμήματος της διδασκαλίας, αλλά ακόμη και μέσα σ' αυτήν. Φορείς του είναι κυρίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, των γονέων τους και της “κοινής γνώμης”. Όλα αυτά είναι προφανές πως επηρεάζουν την εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, και σε ορισμένες περιπτώσεις υποβοηθούν τις επιδιώξεις του, όπως η κοινωνική επιλογή με βάση την παρούσα ιεραρχία, που υποστηρίζεται από την κατάταξη από το σχολείο των μαθητών σε κατηγορίες ανάλογα με τις ατομικές επιδόσεις τους στα μαθήματα, αγνοώντας τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ σε άλλες υποσκάλπτουν όσα αυτό προσπαθεί, όπως η πολυπολιτισμικότητα αναιρείται από τις εθνικιστικού τύπου παρελάσεις.

3.2. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησαν στον ελληνικό χώρο έρευνες που αφορούσαν το διδακτικό υλικό, την ποιότητα της διδασκαλίας της Γλώσσας και τις αιτίες που τα δείγματα γραπτού λόγου των ελληνόπουλων ήταν τόσο αποθαρρυντικά, ενώ διατυπώθηκαν και προτάσεις για αλλαγή του περιεχομένου της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, σε συνδυασμό με διεθνείς μελέτες και προτάσεις για τη διδακτική της γλώσσας που διατυπώνονταν τα τελευταία χρόνια, φέρνοντας στο επίκεντρο τη συστηματική μελέτη της δομής του κειμένου ως βασικής μονάδας επικοινωνίας, αλλά και την εξέταση της γλώσσας από τη σκοπιά της συμβολής της στην αποτελεσματική επικοινωνία, αξιοποιώντας γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες, έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη για διδακτικές προσεγγίσεις κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένες, οι οποίες θα κατανοούν τη λειτουργία της γλώσσας ως βασικού οργάνου επικοινωνίας και θα ασκούν τους μαθητές στις κυρίαρχες κειμενικές δομές μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά-κειμενικά γεγονότα. Προοδευτικά, στην περαιτέρω επεξεργασία και προβληματισμό σχετικά με την προσέγγιση αυτή, διατυπώθηκε και η ανάγκη να μην διδάσκεται απλά η

αποτελεσματική επικοινωνιακή χρήση του λόγου (σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής) αλλά και η απόκτηση κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε κειμενικό είδος και στους στόχους που επιτελεί η γλώσσα και οι διαφοροποιήσεις της σε καθένα από τα είδη. Για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες, θεωρήθηκε απαραίτητη η διαμόρφωση νέου αναλυτικού προγράμματος και αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού.

Έτσι, στο γενικότερο πλαίσιο ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, συντάχθηκε το 2003 νέο αναλυτικό πρόγραμμα και σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο τέθηκε ολοκληρωτικά σε εφαρμογή το σχολικό έτος 2006-2007, από τότε που μπήκαν σε εφαρμογή στη σχολική τάξη και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια.

Εξετάζοντας, λοιπόν, το νέο ΑΠΣ, διακρίνουμε εύκολα ότι διαπνέεται από τις προσεγγίσεις που προαναφέραμε σχετικά με τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και με το κείμενο ως μονάδα της επικοινωνίας. Ως γενικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος αναφέρεται «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»(ΑΠΣ, 26). Ήδη από τον ορισμό αυτό διακρίνουμε μια λειτουργικά προσανατολισμένη διδασκαλία της γλώσσας, που στόχο έχει την αποτελεσματική λειτουργία των μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο που απαιτείται κάθε φορά και την ένταξή τους στην κοινωνία ως έχει.

Ως προς τη θεώρηση της γλώσσας, στην οποία στηρίζεται όλο το ΑΠΣ, αυτή νοείται «καταρχήν ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες»(ΑΠΣ, 21). Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, ενώ η γλώσσα παρουσιάζεται σε άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα. Αναφέρεται συγκεκριμένα πως «η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας»(ΑΠΣ, 21). Παράλληλα, θεωρείται πως η ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού της γλώσσας ανοίγει το δρόμο για να αξιοποιηθούν οι επικοινωνιακές

δυνατότητες των άλλων μαθημάτων του σχολείου, καθώς επίσης και πως οι στόχοι του μαθήματος της γλώσσας, καθώς αυτή αποτελεί μέσο κωδικοποίησης της γνώσης, δεν εκπληρώνονται μόνο στα πλαίσια των διδακτικών ορών της γλώσσας, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (language across the curriculum). Ακόμη, από τους στόχους διαφαίνεται η βαρύτητα που δίνεται στην εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά κειμενικά είδη και τη δομή τους. Ενδεικτικό είναι πως στις «Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης», που καταγράφονται σε κάθε βαθμίδα της γλωσσικής ανάπτυξης στο ΑΠΣ, οι έννοιες επικοινωνία, αλληλεπίδραση και δομή διακρίνονται σε όλα τα μέρη που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο.

Αντίθετα, η έννοια του κριτικού γραμματισμού, της απόκτησης δεξιοτήτων κριτικής αποδόμησης των κειμένων και διαμόρφωσης κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα δε φαίνεται να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος των γενικών στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται επιγραμματικά πως η γλώσσα αποτελεί μέσο προαγωγής της κριτικής σκέψης, μέσο δημιουργίας πραγματικότητας, πως «τα κείμενα της λογοτεχνίας παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας» (ΑΠΣ, 21) και πως στόχος είναι ο μαθητής «να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα» (ΑΠΣ, 26), στα οποία σημεία, αν και δεν λέγεται ρητά, μπορούμε να διακρίνουμε ψήγματα της αντίληψης της ιδεολογικής λειτουργίας της γλώσσας, η οποία θα έπρεπε να προσεγγιστεί κριτικά.

Στη συνέχεια, αν προχωρήσουμε στη διατύπωση των ειδικότερων στόχων που αναφέρονται για κάθε βαθμίδα της γλωσσικής εκπαίδευσης – οι οποίες βαθμίδες αποτελούνται από δύο διαδοχικές τάξεις, Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-Στ' – αλλά και για κάθε άξονα γνωστικού περιεχομένου – οι οποίοι διακρίνονται σε προφορικό λόγο (ομιλία και ακρόαση), ανάγνωση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, λογοτεχνία, γραμματική, λεξιλόγιο και διαχείριση της πληροφορίας – παρατηρούμε και πάλι την πρωτοκαθεδρία επικοινωνιακών – κειμενικών στόχων, με ελλειμματική αναφορά στόχων κριτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, σε όλο το ΑΠΣ αναφέρονται οι παρακάτω στόχοι, οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα υποδηλώνουν ή θα μπορούσαν να

στοχεύουν σε δεξιότητες που θα αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού⁹:

Για την παραγωγή γραπτού λόγου και στις έξι τάξεις αναφέρεται: Ο μαθητής «διακρίνει σχέσεις μεταξύ προθετικότητας, είδους λόγου, γλωσσικής μορφής και κειμενικής δομής».

Για τη λογοτεχνία αναφέρεται: Ο μαθητής «κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει».

Ειδικότερα στους στόχους σχετικά με την ανάγνωση γραπτού λόγου Ε' και Στ' τάξης, τις οποίες μελετάμε, αναφέρεται: Ο μαθητής «αναπτύσσει “γλωσσικές αντιστάσεις” και κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων».

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου Ε' και Στ' τάξης αναφέρεται: «διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί».

3.3. Το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας Στ' Δημοτικού

Στην παράλληλη εξέταση των σχολικών εγχειριδίων με τους στόχους που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα, παρατηρείται γενικά μικρή διάσταση μεταξύ των επιδιώξεων που προβάλλει ως μαθησιακά προϊόντα το δεύτερο και τις δραστηριότητες που υπάρχουν στα πρώτα. Οι δραστηριότητες που καλύπτουν όλους τους γνωστικούς άξονες κινούνται σε επικοινωνιακή κατεύθυνση, εμβαθύνοντας ιδιαίτερα στις δομές πολλών διαφορετικών κειμενικών ειδών και τις περιστάσεις στις οποίες το κάθε είδος χρησιμοποιείται. Η επιδίωξη αυτή του ΑΠΣ για εξοικείωση των παιδιών με την κατανόηση αλλά και τη σύνθεση πλήθους κειμενικών ειδών και ειδών λόγου, είχε σαν αποτέλεσμα την ένταξη στα σχολικά εγχειρίδια πλήθους

⁹ Εδώ δεν τίθενται οι υπόλοιποι στόχοι του ΑΠΣ, που αφορούν τη λειτουργική κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και της ικανότητας χειρισμού ποικίλων κειμενικών ειδών, σε αντιπαραβολή με τους στόχους που πιθανώς θα αφορούσαν τον κριτικό γραμματισμό, καθώς η επίτευξη των δεύτερων θα προϋπέθετε τις παραπάνω ικανότητες, αλλά οι πρώτοι(οι λειτουργικοί) τίθενται ως στόχοι που περιορίζονται σε αυτές, ενώ οι δεύτεροι προχωρούν τη διδασκαλία ένα βήμα παραπέρα. Π.χ. ο λογοτεχνικός στόχος «Εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς» θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μόνο για να βοηθήσει στην κατανόηση του κειμένου, ενώ ο στόχος «Κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει» υποδηλώνει την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους ο συγγραφέας προσπαθεί να επιβληθεί με το κείμενο του.

διαφορετικών ειδών κειμένων, τόσο, σύμφωνα με τη διάκριση του ΑΠΣ, αναφορικά κείμενα όσο και κατευθυντικά, και μεγάλη ποικιλία τύπων τέτοιων κειμένων. Μόνο στα εγχειρίδια της Στ', τα οποία μελετά η παρούσα εργασία, υπάρχουν δείγματα αφηγήσεων, περιγραφών προσώπων και χώρων, πληροφοριακά κείμενα, οδηγίες, κριτικές ταινιών, βιογραφία, χάρτης, σχεδιάγραμμα, διήγημα, ιστορία με εικόνες, αφίσα, πρόγραμμα, πρόσκληση, συνταγή, άρθρο εφημερίδας και περιοδικού. Στόχος της επεξεργασίας του κειμένου δεν είναι, όπως παλιότερα, η κατανόηση απλά του περιεχομένου του, στόχος που δικαιολογούσε την επιλογή σχεδόν αποκλειστικά αφηγηματικών κειμένων στα παλιότερα εγχειρίδια, αλλά και η συνειδητοποίηση της δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους του κειμένου και των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Η συνειδητοποίηση αυτή σχετίζεται άμεσα, στη συνέχεια, με την παραγωγή από τους μαθητές γραπτού λόγου με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Αυτό που λείπει σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις από την προσέγγιση του κειμένου είναι η κριτική προσέγγιση τόσο της δομής όσο και του περιεχομένου του κειμένου, η προσπάθεια, δηλαδή, ανάδειξης υπόρρητων σχέσεων εξουσίας στο κείμενο και το περιεχόμενό του. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα, που αφορά την επεξεργασία αποσπάσματος από το βιβλίο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες», (Γλώσσα Στ', α, σελ.11-15), όπου τόσο η επεξεργασία του περιεχομένου, όσο και η ανάδειξη της κειμενικής δομής και η αξιοποίησή της στην παραγωγή γραπτού λόγου ακολουθεί το παραπάνω μοτίβο, σε ένα κείμενο που υποθάλλει κάποιες σχέσεις εξουσίας και στερεότυπα (αποικιοκρατία, υποβιβασμός ιθαγενών σε λωποδύτες).



1. Βρείτε ποιες από τις φράσεις είναι σωστές (Σ) και ποιες λανθασμένες (Λ).

- Οι εφημερίδες ανάγγειλαν πρόωρα ότι οι σιδηροδρομικές γραμμές είχαν ολοκληρωθεί.
- Ο Πασπαρτού πρότεινε στον κύριο Φογκ να ταξιδέψουν με έναν ελέφαντα.
- Ο Κιουνι, ο ελέφαντας, δεν μπορούσε να καλύψει μεγάλη απόσταση με μεγάλη ταχύτητα.
- Ο Ινδός αρνήθηκε πεισματικά να πουλήσει τον ελέφαντα, όσα λεφτά κι αν του έδωσαν.

Βέβαια, για να μην οδηγούμαστε σε γενικεύσεις, υπάρχουν σημεία και δραστηριότητες, περιορισμένες, όμως, σε αριθμό και βάθος κριτικής, στις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε την προσπάθεια του εγχειριδίου να ασκήσει τα παιδιά στην κριτική ανάγνωση. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία της περιγραφής χώρου, στην ενότητα 2 (Κατοικία) (Γλώσσα Στ', α' 23-38), γίνεται λόγος για το ρόλο των επιθέτων στην έκφραση της οπτικής γωνίας, της προσωπικής ματιάς του συγγραφέα. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην ενότητα 6 (Η ζωή σε άλλους τόπους) (Γλώσσα Στ, 79-94), στο λόγο του Αρχηγού των Ινδιάνων Σιάτλ, αναδεικνύεται ο επιχειρηματικός λόγος, η επίκληση στο συναίσθημα και άλλοι τρόποι που χρησιμοποιεί κάποιος για να προκαλέσει συγκεκριμένη αντίδραση στον αποδέκτη του λόγου του, σε κάποιο βαθμό αποδομείται το κείμενο και τα επιχειρήματα του Ινδιάνου, δεν μελετούνται, όμως, κριτικά, τα περιεχόμενα των λόγων του. Ανάλογη αναφορά γίνεται και στην ενότητα 17, στο απόσπασμα από το «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» (Γλώσσα Στ', γ', 74-76). Επίσης, προσπάθεια για διατύπωση από τους μαθητές, με το κειμενικό είδος της συνέντευξης, μιας άποψης αντίθετης με αυτή που προβάλλει το κείμενο, γίνεται στην ενότητα 13 (Τρόποι ζωής και επαγγέλματα),(Γλώσσα Στ', γ', 15-17) με την παρακάτω δραστηριότητα.








2. Στο κείμενο που διαβάσαμε, η Τυνήσια επιστήμονας λέει:

«Πιστεύω ότι δεν παίζει ρόλο αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, Άραβας ή Ευρωπαίος, αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σ' αυτό που κάνεις».

Συμφωνούν με αυτή την άποψη οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα;

Αποφασίζετε να πάρετε μια συνέντευξη από μετανάστη.

Συντάξτε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο θα ζητάτε:

-  τα προσωπικά του στοιχεία
-  τον τόπο προέλευσης και τον τόπο παραμονής του
-  τους λόγους για τους οποίους εγκατέλειψε την πατρίδα του
-  τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει
-  τα συναισθήματα και τις σκέψεις του

Στο τέλος της συνέντευξης προσθέστε τις δικές σας σκέψεις και παρουσιάστε τις συνεντεύξεις στην τάξη για να συζητήσετε τις απόψεις σας με τους συμμαθητές σας.

Τέλος, η πιο ολοκληρωμένη, συγκριτικά με τις υπόλοιπες, προσπάθεια για κριτική προσέγγιση κάποιου κειμενικού είδους γίνεται στην ενότητα 4 (Διατροφή) (Γλώσσα Στ', α', 53-57), με την επεξεργασία των διαφημίσεων, της ιδιαίτερης γλώσσας που

επιλέγουν για να πείσουν τον καταναλωτή – παραθετικά, υπερθετικός βαθμός –, την ικανότητα επιβολής στον καταναλωτή της πεποίθησης ότι όσα γράφουν είναι αληθινά και την αναδιατύπωσή τους, για να εξετάσουν οι μαθητές αν επιτυγχάνονται τα ίδια αποτελέσματα. Χαρακτηριστικές αυτής της προσπάθειας είναι οι παρακάτω δραστηριότητες.



2. α. Ένας διαφημιστής που διάβασε τη διαφήμιση 4 (σελ. 55) αποφάσισε να την κάνει ακόμα πιο πειστική γράφοντας στον υπερθετικό βαθμό κάποια από τα επίθετα. Μετατρέψτε όσα επίθετα μπορείτε από το θετικό στον υπερθετικό βαθμό, δίνοντας το μονολεκτικό ή τον περιφραστικό τύπο (π.χ. θρεπτικός \leftarrow θρεπτικότετος, ο θρεπτικότετος / ο πιο θρεπτικός). Στη συνέχεια συζητήστε στην τάξη αν ο διαφημιστής πέτυχε έτσι καλύτερα το σκοπό του.

Δοκιμάστε να κάνετε και το αντίστροφο, να μετατρέψετε δηλαδή μερικά επίθετα της διαφήμισης 3 (σελ. 54) από τον υπερθετικό στο θετικό βαθμό. Νομίζετε πως άλλαξε κάτι;



Γενικότερα, οι προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού είναι περιορισμένες στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ ακόμη κι αυτές που θα χρησιμοποιούνταν στα πλαίσια μιας συνολικότερης τέτοιας προσέγγισης, δεν επιτυγχάνουν την κριτική γλωσσική επίγνωση, στην οποία στοχεύει το ΑΠΣ, λόγω αποσπασματικότητας και ένταξής τους αποκομμένα σε ένα πλαίσιο προσέγγισης καθαρά λειτουργικό, τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης όσο και παραγωγής γραπτού λόγου.

3.4. Σχετικά με τη Λογοτεχνία – Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού

Σύμφωνα με το ΑΠΣ, η λογοτεχνία δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού, αλλά η διδασκαλία της προβλέπεται να καλύπτει 36 ώρες (για τις Α'-Δ') και 32 (για τις Ε'-Στ' τάξεις) του γλωσσικού μαθήματος όλο το σχολικό έτος. Ως ξεχωριστός γνωστικός άξονας του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, που αφορούν την αισθητική αξία των

λογοτεχνικών κειμένων ως μορφής τέχνης, την εξοικείωση των μαθητών με λογοτεχνικά δημιουργήματα άλλων πολιτισμών και την εξάσκηση της κριτικής ανάγνωσης. Με σκοπό την εκπλήρωση αυτών των στόχων επιλέγονται, κατά το ΑΠΣ, τα κείμενα που απαρτίζουν το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων κάθε δύο τάξεων. Πράγματι, τα κείμενα παρουσιάζουν ποικιλία, αν και είναι σε κάποια ευδιάκριτος ο «φρονηματιστικός» τους χαρακτήρας. Ακόμη κι έτσι, όμως, αυτό δεν είναι τόσο θέμα επιλογής κειμένου, όσο διδακτικής προσέγγισης και επεξεργασίας αυτού του κειμένου από τους μαθητές – αναγνώστες. Η επεξεργασία αυτή περιορίζεται σε όλα τα κείμενα αποκλειστικά σε ερωτήσεις κατανόησης, συζήτησης πάνω στο κεντρικό νόημα του κειμένου και ελάχιστες προσπάθειες διακειμενικής σύγκρισης, και αυτό μέσα σε 3 – 4 ερωτήσεις, τις απολύτως απαραίτητες. Ακόμη, υπάρχουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, διαθεματικών δραστηριοτήτων (π.χ. σύνδεση με τα εικαστικά), όχι όμως σε κριτική κατεύθυνση. Δε γίνεται καμία προσπάθεια αποδόμησης του κειμένου, αναζήτησης κρυφών, υποσυνείδητων σχέσεων εξουσίας και διατύπωσης στερεότυπων μορφών, οι ήρωες δεν αναλύονται σε βάθος, ούτε γίνεται προσπάθεια διάκρισης των προθέσεων τους στις πράξεις που λαμβάνουν μέρος στην ιστορία, η αναζήτηση του λόγου για τον οποίο τους επέλεξε ο συγγραφέας. Για να μην αναλωθώ στην απαρίθμηση των ελλείψεων, ουσιαστικά στη σχεδόν ολοκληρωτική απουσία της προσέγγισης που διερευνά η παρούσα εργασία, χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα ερωτήσεων για το κείμενο «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της», Ανθολόγιο Ε'-Στ', σελ. 115 – 119:



Ερωτήσεις – Δραστηριότητες:

- 1. Πώς αντιμετώπισαν την Αστραδενή στο νέο της σχολείο; Να υπογραμμίσετε στο κείμενο τις φράσεις που δείχνουν αυτή την αντιμετώπιση.**
- 2. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά της δασκάλας και των συμμαθητών της Αστραδενής; Εσείς, στη θέση τους, πώς θα ενεργούσατε;**
- 3. Μπορείτε να γράψετε ένα κείμενο, όπου να φαίνεται η εξέλιξη των σχέσεων της Αστραδενής με τους συμμαθητές και τη δασκάλα της ώσπου να τελειώσει η χρονιά;**

Στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο νέο ΑΠΣ, οι ιδιαίτερα ελλείψεις σε ποσότητα δραστηριότητες του ανθολογίου για κάθε κείμενο θα μπορούσαν, ίσως, να δικαιολογηθούν από την παραχώρηση περισσότερων δυνατοτήτων για πρωτοβουλία και προσωπική δουλειά στο δάσκαλο, ώστε να προσεγγίσει κάθε κείμενο με την τάξη του ανάλογα με τις δικές του επιλογές και προτιμήσεις, αλλά και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του. Το νέο ΑΠΣ αναφέρει ότι ο δάσκαλος μπορεί να διαχειριστεί με διαφορετικό τρόπο ή να αλλάξει τελείως μέχρι και το 25% των κειμένων του βιβλίου. Στην πραγματικότητα, όμως, με μια πιο γειωμένη στις συνθήκες διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στα σχολεία της χώρας εξέταση, φαίνεται πως το μάθημα αυτό συναντά γενικότερα την απαξίωση, την αντιμετώπιση ως δευτερεύον ή, τελικά, τον ολοκληρωτικό του σχεδόν εξοβελισμό από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό, πιθανώς, οφείλεται στην αντιμετώπιση που είχε εξαρχής αυτό το μάθημα στα σχολεία, που χρησιμοποιούταν για τη διδασκαλία γλωσσικών και γραμματικών φαινομένων, ενώ σήμερα ακόμη δεν έχει λάβει τη θέση ξεχωριστού μαθήματος με δικό του α.π. και διαχέεται – δηλαδή εξαφανίζεται – μέσα στο μάθημα της Γλώσσας, που είναι «πρακτικά» πιο χρήσιμο. Επομένως, μέσα σε αυτό το κλίμα, αδυνατεί ούτως η άλλως να επιτύχει τους στόχους που αφορούν την κριτική γλωσσική επίγνωση, εφόσον δεν αφιερώνονται ώρες για το ίδιο το μάθημα καθαυτό.

3.5. Γενικά σχόλια

Το νέο ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχουν προσανατολιστεί στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου, παρουσιάζουν ακόμη πολλές ελλείψεις έως ότου να θεωρηθεί πως έχουν συμπεριλάβει επαρκώς τις πιο πρόσφατες μελέτες πάνω στην κριτική γλωσσική επίγνωση και την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού στους αυριανούς πολίτες. Προσωπική μου εκτίμηση αποτελεί το ότι μια τέτοια καθυστέρηση δεν οφείλεται σε έλλειψη αρκετών ερευνητικών δεδομένων, ώστε οι ιθύνοντες να πειστούν για μια τέτοια απόφαση, αλλά σε επιλογή που αφορά τον χαρακτήρα της γνώσης που επιδιώκει να παρέχει το σύγχρονο σχολείο, όπου η κριτική σκέψη εσκεμμένα παραμένει στη στοχοθεσία και στις διακηρύξεις.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Κεφάλαιο 4^ο

Εφαρμογή διδασκαλίας Κριτικού Γραμματισμού σε σχολική τάξη

Στο σημείο αυτό θα περιγραφεί η προσπάθεια εφαρμογής των παραπάνω θεωρητικών αρχών του κριτικού γραμματισμού σε σχολική τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών σε αυτή τη μέθοδο και να αναδειχθούν οι δυσκολίες και οι δυνατότητες που προσφέρει στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας σε αντιστοιχία με τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών.

4.1. Η επιλογή της τάξης και του περιεχομένου διδασκαλίας

Θεωρήθηκε προτιμότερο, λόγω μεγαλύτερων δυνατοτήτων για επικοινωνιακή συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων σε επίπεδο ομάδας και μεγαλύτερη εξοικείωση με τα κειμενικά είδη, να γίνει η διδασκαλία σε Στ' τάξη. Δεν υπονοείται, βέβαια, πως αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη μόνο για μεγάλες τάξεις, απλά με αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το ένα κείμενο και η θεματική του θεωρήθηκε σκόπιμο να είναι από το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε'-Στ' τάξης, ώστε να άπτεται πραγματικής διδασκαλίας που θα μπορούσε να γίνει στη σχολική τάξη με το ανθολόγιο και όχι κάτι εξολοκλήρου από εξωτερική πηγή, ενώ επίσης θέλαμε να άπτεται των θεμάτων που εξετάζουν τα παιδιά σ' αυτή την τάξη.

Η τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία ήταν η Στ' του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Αποτελούνταν από 16 μαθητές, 9 αγόρια και 7 κορίτσια. Στην τάξη δεν υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές, ενώ υπήρχε ένας μαθητής με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, συγκεκριμένα Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Το σχολείο ήταν σε γειτονιά μικτή ως προς το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονιών, στο κέντρο του Βόλου.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε ως μέρος από project με το οποίο ασχολήθηκε η τάξη κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων της σχολικής πρακτικής μου άσκησης, το οποίο είχε ως θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά, πριν

φτάσουμε στη διδασκαλία με κριτικό γραμματισμό των κειμένων, είχαν ήδη καταπιαστεί με το θέμα, είχαν αφομοιώσει κάποιες βασικές γνώσεις που προαπαιτούνταν για την κριτική ενασχόληση με την Ευρωπαϊκή Ένωση και είχαν κάποια αρχικά διαμορφωμένη άποψη γι' αυτήν, η οποία εξάλλου είχε συνδιαμορφωθεί από πλήθος παραγόντων της καθημερινότητας των μαθητών (Μ.Μ.Ε., διδασκαλία στα μαθήματα της Γεωγραφίας κ.ά.).

Το θέμα επιλέχθηκε με κριτήριο, αρχικά, να αποτελεί θεματική του ανθολογίου της Ε'-Στ' τάξης (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω) και, κατά δεύτερον, να προσφέρεται για εξέταση από τους μαθητές – αναγνώστες από πολλές διαφορετικές οπτικές και αντικρουόμενες απόψεις. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως θέμα, μετά από μια σύντομη διερεύνηση των εγχειριδίων των υπόλοιπων γνωστικών αντικείμενων της Στ' τάξης, εξετάζεται από τους μαθητές και στη Γεωγραφία, και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αλλά και στο τέλος της Ιστορίας. Σε όλες, όμως, τις περιπτώσεις, εξετάζεται από την ίδια οπτική και με την ίδια στόχευση, την αποδοχή της από τους μαθητές. Ήταν, επομένως, εύστοχη μια κριτική προσέγγιση ενός θέματος με το οποίο έχουν έρθει σε επαφή τα παιδιά τόσες φορές στην τάξη αυτή. Τέλος, κριτήριο ήταν και το να αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος για τα παιδιά. Το συγκεκριμένο θέμα, αν και όχι από τα πιο ενδιαφέροντα φαινομενικά για παιδιά 12 χρονών, θεώρησα πως θα το θεωρήσουν ενδιαφέρον από την άποψη της συχνής του αναφοράς στην καθημερινή τους ζωή, στο σπίτι, σε συζητήσεις των γονιών, στην παρουσία του, όπως αναφέρθηκε, στα σχολικά βιβλία.

Ως προς τον τρόπο προσέγγισης, ο οποίος θα αναλυθεί πιο λεπτομερειακά παρακάτω, και με βάση την προσέγγιση που προτείνουν και θεωρητικοί του κριτικού γραμματισμού, στα υλικά που ήταν διαθέσιμα στους μαθητές υπήρξε πολυτροπικότητα, επιλέχθηκαν δηλαδή τόσο ποικίλα κειμενικά είδη που αναφέρονταν στο θέμα, όσο και άλλες μορφές παρουσίασης του θέματος, όχι έντυπες. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το κείμενο του ανθολογίου (Ανθολόγιο Ε'-Στ' τάξης, 248-249), το οποίο υπολείπεται σε λογοτεχνικό ύφος και είναι μάλλον επιχειρηματολογικό κείμενο, ένα απόσπασμα παραμυθιού, καθαρά λογοτεχνικό, και ένα απόσπασμα έρευνας με αριθμητικά στοιχεία. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ένα βίντεο, απόσπασμα από τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ.

Ως προς την οργάνωση της τάξης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες, η μια αντικριστά στην άλλη, σαν δυο παράλληλες γραμμές, και η εξέταση των δραστηριοτήτων έγινε σε ζευγάρια, εκτός από δύο τριάδες, που διαμορφώθηκαν έτσι με σκοπό την αποτελεσματικότερη συμμετοχή όλων των παιδιών. Για το σχηματισμό των ζευγαριών έπαιξε ρόλο η καλύτερη δυνατή συνεργασία των παιδιών, με βάση τις ως τότε διδασκαλίες, και η εξισορρόπηση μεταξύ των δύο ατόμων του ζεύγους ως προς τη δραστηριοποίηση, το ενδιαφέρον για το μάθημα, τα προβλήματα που δημιουργούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Η αντικριστή διάταξη επιλέχθηκε με σκοπό τη διεξαγωγή παιχνιδιού λόγου-αντιλόγου στο τέλος της επεξεργασίας των κειμένων και των υλικών γενικότερα.

4.2. Στόχοι της διδασκαλίας

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι κάθε κείμενο είναι φορέας ιδεολογιών και απόψεων και δεν εκφράζει απόλυτες αλήθειες.

Να διακρίνουν τους στόχους που υπηρετεί κάθε κείμενο και τις απόψεις που προσπαθεί να επιβάλλει.

Να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα που εξυπηρετούν τους στόχους που έχει με το κείμενό του.

Να κρίνουν την επιτυχία ή όχι αυτών των γλωσσικών επιλογών.

Να προβληματιστούν σχετικά με την επικρατούσα άποψη για την Ευρωπαϊκή Ένωση και να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις λαμβάνοντας υπόψη τα υπέρ και τα κατά που ισχύουν για την ένωση αυτή.

4.3. Ανάλυση των φύλλων δραστηριοτήτων¹⁰

Αρχικά, πριν οι μαθητές ασχοληθούν με τα κείμενα, καλούνται να συζητήσουν με το ζευγάρι τους πάνω στο θέμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να διατυπώσουν τις απόψεις τους πάνω στην ένταξη ή μη μιας χώρας σε αυτή, αν δηλαδή το θεωρούν

¹⁰ Για το φύλλο δραστηριοτήτων βλ.πρόσθετο.

θετικό ή αρνητικό. Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη των αρχικών ιδεών των μαθητών πάνω στο θέμα που θα συζητηθεί και τη διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής φόρτισης που έχει η λέξη στο μυαλό τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το πρώτο κείμενο, αυτό του ανθολογίου, μαζί με την εισαγωγή του ανθολογίου, η οποία αναφέρεται στον συγγραφέα του κειμένου με κολακευτικά λόγια. Ακόμη, παρατίθενται σύντομα βιογραφικά στοιχεία για το συγγραφέα, επίσης όπως τα παραθέτει το ανθολόγιο, όπου αναφέρεται η θετική άποψη του συγγραφέα για την Ευρωπαϊκή Ένωση («Είναι υπέρμαχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης»). Το κείμενο, χωρισμένο σε τρεις παραγράφους, υποστηρίζει την ελληνική καταγωγή της Ευρώπης και τη δημοκρατικότητα στο εσωτερικό της. Η γλώσσα είναι απλή και κατανοητή για όλους τους μαθητές, χωρίς όμως λογοτεχνικό ύφος. Είναι, παρόλα αυτά προσιτό στα παιδιά – εξάλλου προέρχεται από κείμενο που στοχεύει σε αυτή την ομάδα αναγνωστών – μέσω εικόνων, παρομοιώσεων και αναλογιών.

Κατόπιν περνούμε σε ερωτήσεις για την αποδόμηση του κειμένου. Αρχικά, οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν την τοποθέτηση του συγγραφέα προς το θέμα από τα βιογραφικά του στοιχεία, ενώ από την εισαγωγή επιδιώκεται να διακρίνουν οι μαθητές τη στάση που κρατά το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο και αυτοί που το συνέταξαν απέναντι στο θέμα, από τον τρόπο με τον οποίο μιλούν για το συγγραφέα («ο σπουδαίος ιστορικός μιλά με απλό και γλαφυρό τρόπο για την ιστορία και τον πολιτισμό της «γηραιάς ηπείρου»») (Ανθολόγιο Ε'-Στ', 248).

Μετά επιχειρείται η εξαγωγή από τους μαθητές του κεντρικού νοήματος του κειμένου, ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι η κατάταξη του κειμένου σε κάποιο είδος λόγου, γιατί αυτό θα τους επιτρέψει στη συνέχεια να διακρίνουν τα γλωσσικά στοιχεία που είναι χαρακτηριστικά αυτού του είδους λόγου. Συγκεκριμένα, αφού το κείμενο είναι κυρίως επιχειρηματολογικό, οι μαθητές χρειάζεται να αναζητήσουν τι παρουσιάζει ως επιχείρημα στο κείμενο ο συγγραφέας και πώς το διατυπώνει. Γι' αυτό, τους ζητείται να εντοπίσουν στο κείμενο τα σημεία που τους βοήθησαν να κατατάξουν αυτό το κείμενο στα επιχειρηματολογικά και να τα υπογραμμίσουν (τους παρέχεται μια μικρή επισήμανση για το τι μπορεί να είναι αυτά τα στοιχεία).

Κατόπιν ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη δική τους συναισθηματική ανταπόκριση στο κείμενο, και να τη συνδέσουν με τον τρόπο που μιλά ο συγγραφέας για το θέμα του, ότι δηλαδή οι ίδιοι αισθάνονται θετικά ή αρνητικά απέναντι στο θέμα γιατί ο συγγραφέας τους τοποθετεί έτσι. Στη συνέχεια, οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν στο κείμενο και να ανακαλύψουν τις θετικά φορτισμένες λέξεις και φράσεις του συγγραφέα (*ισότητα, δημοκρατία, δημοκρατική ήπειρος, ανθρωπιστές κ.ά.*).

Μετά οι ερωτήσεις στρέφονται συγκεκριμένα στην αποδόμηση των επιχειρημάτων του συγγραφέα, των γλωσσικών επιλογών του και αρχικά εξετάζουν την προσπάθεια του να κάνει τους Έλληνες αναγνώστες να αισθανθούν κομμάτι της ευρωπαϊκής οικογένειας, τονίζοντας την ελληνική καταγωγή της Ευρώπης, ώστε όσα λέει να γίνονται πιο εύκολα αποδεκτά από αυτούς, καθώς ικανοποιεί μια παγιωμένη επιδίωξη της ελληνικής κοινωνίας, ενώ προτείνεται προς συζήτηση στους μαθητές η πιθανότητα να ήταν γερμανική η καταγωγή αυτή. Επίσης, ζητείται από τους μαθητές η εξέταση του αν επιτυγχάνεται ο στόχος του συγγραφέα με την επιλογή του να τονίσει το παραπάνω στοιχείο και τα στοιχεία που παραθέτει για να το υποστηρίξει – μεταγλωσσική σκέψη.

Στη συνέχεια, αναλύεται η αναλογία της Ευρωπαϊκής Ένωσης με μια οικογένεια και εξετάζεται, επίσης μεταγλωσσικά, η ευστοχία αυτής της παρομοίωσης και τα επιμέρους στοιχεία της, τα οποία υποδηλώνει ο συγγραφέας αλλά δεν αναφέρει ρητά. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τι αντίκτυπο έχει αυτή η αναλογία στην αντιμετώπισή τους προς το θέμα.

Κατόπιν, οι μαθητές εξετάζουν την τελευταία παράγραφο και τονίζεται το γεγονός ότι ο συγγραφέας λέει την άποψή του στο κείμενο, ακόμη κι όταν δε δηλώνει ρητά ότι εκείνη τη στιγμή εκφράζει κάποιο επιχείρημα. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να επαναδιατυπώσουν την παράγραφο, ώστε να έχει τη μορφή προσωπικής άποψης του συγγραφέα, επιλέγοντας την ανάλογη διατύπωση.

Στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν και να διατυπώσουν την αντικρουόμενη άποψη σε αυτή του κειμένου. Αυτό θα βοηθήσει στην οριστική διασαφήνιση των πλευρών από τις οποίες προσεγγίζεται το θέμα και της πλευράς που υποστηρίζει το κείμενο. Τον ίδιο σκοπό, την οικοδόμηση της συνολικής εικόνας που

χτίζει το κείμενο για την Ευρώπη και τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι αυτή είναι απλά μια εικόνα και υπάρχουν και πολλές άλλες, εξυπηρετεί και η ερώτηση που αφορά την εικόνα.

Τέλος, εξετάζεται η σύγκριση που δημιουργεί ο συγγραφέας ανάμεσα στην Ευρώπη και άλλες ηπείρους – σύγκριση ανάμεσα σ' «εμάς» και τους «άλλους» - με τον υπερθετικό βαθμό που χρησιμοποιεί («Η Ευρώπη είναι η πιο δημοκρατική ήπειρος».).

Το δεύτερο κείμενο αποτελείται από επιλεγμένα αποσπάσματα, ενωμένα μεταξύ τους ώστε να δημιουργούν αυτοτελές κείμενο με συνέχεια, από το παιδικό παραμύθι για την Ευρωπαϊκή Ένωση «Μια παρέα, μια καρδιά» (Βαρβαρούση, 2009). Το κείμενο είναι λογοτεχνικό, με ενδιαφέρουσα πλοκή και ήρωες που προσφέρονται για ανάλυση, ενώ η γλώσσα είναι πολύ απλή. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανακάλυψη από τα παιδιά των μηνυμάτων που κρύβονται κάτω από την επιλογή των ηρώων και την εικόνα της Ευρώπης που αρκετά φανερά παρουσιάζεται ιδανική στο κείμενο.

Αφού διαβάσουν το κείμενο, οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν την εικόνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως την περιγράφει το κείμενο («Μπροστά τους απλώθηκε ένας μεγάλος χάρτης, ο χάρτης της Ευρώπης, γεμάτος χώρες με κάστρα που είχαν επάνω τους κίτρινα άστρα. Είχε δρόμους και δρομάκια, σκάλες και σιντριβανάκια, βουνά, λίμνες, ποταμάκια. Αιολικά πάρκα για να προστατεύουν το περιβάλλον, θέατρα, μουσεία και μία μεγάλη ταμπέλα που έγραφε: Εδώ όλοι έχουν ίσα δικαιώματα») (Βαρβαρούση, 2009:20) και να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί για αυτή το κείμενο.

Στη συνέχεια περνάμε στην ανάλυση των χαρακτήρων της ιστορίας. Αρχικά οι μαθητές καταγράφουν την εντύπωση που τους προκάλεσε ο Πέτρος, ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας, και διερευνούν τις προθέσεις του συγγραφέα για να επιλέξει αυτό τον νεαρό ήρωα, μέσω της σύγκρισης αυτής του της επιλογής με την πιθανότητα να επέλεγε μια γιαγιά για κεντρικό ήρωα. Εδώ αναμένουμε οι μαθητές να εξηγήσουν αυτή την επιλογή ως πιο κοντινό ήρωα στην ηλικία και το αναγνωστικό κοινό που απευθύνεται το κείμενο.

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι ήρωες στους οποίους δίνει λόγο ο συγγραφέας για να μιλήσουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και η αντίδραση των άλλων ηρώων (ότι κανείς δεν φέρνει αντίθετη άποψη, για παράδειγμα).

Παρακάτω οι μαθητές καλούνται να βρουν όλους τους χαρακτήρες της ιστορίας και, αφού τους καταγράψουν, να τους συγκρίνουν μεταξύ τους και να αναδείξουν τη διαφορετικότητά τους. Επίσης, στόχος είναι να εξηγήσουν σε τι αποσκοπεί ο συγγραφέας και γιατί χρησιμοποιεί τόσο διαφορετικούς ήρωες, από διαφορετικά περιβάλλοντα (« Ύστερα, μέσα από έναν παλιό τόμο με δανέζικα παραμύθια του Άντερσεν, ξετρύπωσε ένας ποντικός που μασουλούσε ακόμα μια φρέσκια σελίδα. Του είχε κολλήσει ένα <<β>> στο δόντι και έψαχνε για οδοντογλυφίδα. Μία αράχνη βγήκε από το κομπιούτερ του Πέτρου, ζούσε σε μια ιστοσελίδα· ένα πρόβατο ξεπήδησε από το ισπανικό βιβλίο <<Μια μέρα στο αγρόκτημα>>. Μια κότα πρωταγωνίστρια έκανε την εμφάνισή της μέσα από ένα βιβλίο γαλλικών και ένας καρχαρίας από το ιταλικό βιβλίο <<Μυστικά της Θάλασσας της Μεσογείου>>) (Βαρβαρούση, 2009:16). Στόχος είναι να αναδειχθεί σα συμπέρασμα η οικουμενικότητα και η πολυπολιτισμικότητα αυτής της ομάδας, γι' αυτό ο συγγραφέας δείχνει ήρωες πρόθυμους να συμμετάσχουν σ' αυτή την περιπέτεια ανεξάρτητα από την προέλευση τους. Ακόμη, ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους για το αν θα ήταν πιο εύστοχη η επιλογή του συγγραφέα να χρησιμοποιήσει ήρωες που θα έμοιαζαν περισσότερο μεταξύ τους.

Κατόπιν, εξετάζεται η σύγκριση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την ετερόκλητη αυτή παρέα («Μια παρέα, μια καρδιά»), με αποτέλεσμα να διαφανούν τα στοιχεία αυτής της παρέας που θέλει να αποδώσει ο συγγραφέας στην ομάδα των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι μαθητές καλούνται να κρίνουν αν όντως ισχύει αυτή η σύγκριση, αν παρουσιάζει στοιχεία παρέας η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακόμη, ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν αυτή την παρομοίωση με την παρομοίωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με οικογένεια από το πρώτο κείμενο και να αναδείξουν τα κοινά σημεία και τον κοινό στόχο των συγγραφέων.

Συνεχίζοντας, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν εναλλακτικές περιπτώσεις εξέλιξης της πλοκής της ιστορίας, δραστηριότητα που οδηγεί σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του ότι η εκδοχή που δίνει ο συγγραφέας είναι απλά μία και όχι η

μοναδική περίπτωση, και ότι ο ίδιος έχει επιλέξει μια τέτοια εξέλιξη για να υπηρετήσει τους σκοπούς του. Αρχικά, οι μαθητές εξετάζουν την πιθανότητα η Κόκκινη Καρδιά, όπου είχαν αποθέσει τις ελπίδες τους οι ήρωες για τη σωτηρία της Ευρώπης, να μη θέλει να βοηθήσει σ' αυτή την προσπάθεια. Κατόπιν, τίθεται στα παιδιά η πιθανότητα ύπαρξης διαφορετικής εικόνας για την Ευρώπη, μιας εικόνας άσχημης και δυστυχισμένης, και τα παιδιά ρωτούνται πως θα αντιδρούσαν οι ήρωες σε τέτοια περίπτωση. Τέλος, οι μαθητές εξετάζουν την περίπτωση οι ήρωες που δεν έχουν ιδιαίτερο λόγο στο κείμενο να διαφωνούσαν με την εικόνα της Ευρώπης όπως την παρουσιάζει η Χρυσή Καρδιά.

Σημαντική είναι η ερώτηση, μετά τις εναλλακτικές εξελίξεις της ιστορίας, γιατί πιστεύουν τα παιδιά ότι ο συγγραφέας δε μας δίνει καμία εναλλακτική από αυτές που αναφέρθηκαν ως εξέλιξη της ιστορίας και επιλέγει τη συγκεκριμένη.

Στο τέλος της επεξεργασίας αυτού του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν στους χαρακτήρες της Κόκκινης Καρδιάς και της Κακιάς Μάγισσας πραγματική διάσταση και να τους παραλληλίσουν με χαρακτήρες ή πρόσωπα που συναντούν στην ζωή, που έχουν ακούσει για την Ευρώπη, ή σε έννοιες, π.χ. πόλεμος, ανταγωνισμός, που μπορεί να έχουν «φυλακίσει» άλλες, όπως η αλληλεγγύη και η συμπαράσταση. Σε αυτές τις πραγματικές συνθήκες, καλούνται να μεταφέρουν την απαγωγή της Κόκκινης Καρδιάς από τη Μάγισσα και να τη δικαιολογήσουν.

Μετά από τις δύο αυτές προσεγγίσεις των κειμένων που παρουσιάζουν τη θετική διάσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι μαθητές θα ασχοληθούν με δύο υλικά που προβάλλουν μια αντίθετη στάση σε αυτή. Αρχικά, στο φύλλο δραστηριοτήτων τους παρουσιάζεται μια έρευνα που αφορά τη φτώχεια στην Ευρώπη, η οποία εκτείνεται σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού. Κατόπιν, οι μαθητές παρακολουθούν ένα απόσπασμα από την εκπομπή «Πρωταγωνιστές – Τα μυστικά του Έβρου», το οποίο περιλαμβάνει μαρτυρίες λαθρομεταναστών που περνούν στην Ελλάδα από τον Έβρο και περιγράφουν τις συνθήκες κράτησής τους και τις συνθήκες που ελπίζουν να βρουν στη χώρα μας, καθώς και την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στους λαθρομετανάστες γενικότερα¹¹.

¹¹ Το βίντεο ανακτήθηκε στην ιστοσελίδα http://www.youtube.com/watch?v=9wxifZl_CFM

Κατόπιν οι μαθητές, χωρισμένοι στις δύο ομάδες ήδη, συζητούν μεταξύ τους σχετικά με την εικόνα που αποκόμισαν για την Ευρωπαϊκή Ένωση από τα υλικά που μελέτησαν και οι μεν υποστηρίζουν με επιχειρήματα την ένταξη μιας χώρας στην Ε.Ε., ενώ οι δε τονίζουν τα αρνητικά αυτής της ένταξης, περιγράφοντας με επιχειρήματα τη «σκοτεινή πλευρά του φεγγαριού». Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια συζήτηση λόγου – αντιλόγου, η οποία συντονίζεται από το δάσκαλο. Αυτή η δραστηριότητα έχει το χαρακτήρα τελικής παραγωγής κειμένου από τους μαθητές, έστω και προφορικά, ώστε να διακριθεί η διαφορά με τις αρχικές τους σκέψεις πάνω στο θέμα, αν έχει υπάρξει κάποια αλλαγή.

4.4. Αποτίμηση της διδασκαλίας

Από την εφαρμογή της παραπάνω διδασκαλίας στην τάξη, οι αρχικές εκτιμήσεις είναι θετικές ως προς τις ανταποκρίσεις των παιδιών και δίνουν τροφή για συζήτηση ως προς τις δυνατότητες που παρέχει αυτή η προσέγγιση στη διδασκαλία των κειμένων.

Συγκεκριμένα, ως προς την επιλογή του θέματος, οι αρχικές προβλέψεις ότι οι μαθητές θα ανταποκρίνονταν θετικά και θα έβρισκαν ενδιαφέρον το θέμα επιβεβαιώθηκαν από τις αντιδράσεις τους. Γενικότερα, όμως, η προοπτική να ασχοληθούν μέσα από κείμενα με το συγκεκριμένο θέμα δεν τους ενθουσίασε ιδιαίτερα, στάση που υποδηλώνει τον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει να διδάσκονται το γλωσσικό μάθημα.

Ως προς τις δραστηριότητες από τις οποίες απαρτίστηκε η διδασκαλία, ισχύουν τα ακόλουθα:

Αρχικά, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση, πιθανώς λόγω του ότι δεν είχαν συζητήσει ποτέ ξανά κάποιο τέτοιο θέμα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία υποστήριξε την ένταξη μιας χώρας στην Ε.Ε. με επιχειρήματα όπως η προστασία από πολέμους και η οικονομική προστασία.

Γενικότερα, η όλη προσέγγιση δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές. Ενώ δεν παρουσίασαν κανένα πρόβλημα στην κατάταξη των κειμένων σε είδη λόγου και στην ανακάλυψη των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούσε ο συγγραφέας για να υποστηρίξει την άποψή του, δυσκολεύτηκαν αρκετά στη δικαιολόγηση των επιλογών

του συγγραφέα σχετικά με τους ήρωες, στη διατύπωση εναλλακτικών επιλογών, στην επαναπλαισίωση στοιχείων των κειμένων σε άλλη περίπτωση καθώς και στην παρουσίαση στοιχείων που συγκροτούν την αντίθετη άποψη από αυτή των κειμένων, αν και κατανόησαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι τα κείμενα ήταν έτσι διαμορφωμένα για να επιτελέσουν κάποιο στόχο του συγγραφέα και να υποστηρίξουν την άποψή του. Βέβαια, στην προσπάθεια να δομήσουν μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή του συγγραφέα για το θέμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνάντησαν πολλές δυσκολίες. Αυτό παρατηρήθηκε πριν την παρακολούθηση της εκπομπής και την ανάγνωση της έρευνας, μετά από τα οποία ακολούθησε το παιχνίδι λόγου – αντιλόγου. Στο παιχνίδι οι μαθητές βρήκαν κάπως πιο εύκολο να διατυπώσουν απόψεις κατά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού είχαν έρθει σε επαφή με κάποια στοιχεία που «αμαύρωναν» τη ρόδινη εικόνα που παρουσίαζαν τα πρώτα δύο κείμενα, αλλά και την εικόνα που είχαν εξαρχής οι μαθητές στο μυαλό τους.

Η στάση του δασκάλου μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία χρειάστηκε να είναι αρκετά καθοδηγητική, να κινείται από ζευγάρι σε ζευγάρι δίνοντας διευκρινίσεις, ή γενικεύοντάς τες στην ολομέλεια της τάξης αν θεωρούνταν σημαντικές για την πρόοδο των εργασιών, επεξηγώντας τις δραστηριότητες, ενθαρρύνοντας τους μαθητές και διατυπώνοντας ερωτήσεις για να βοηθήσει τους μαθητές να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Ακόμη, η πρόοδος από δραστηριότητα σε δραστηριότητα γινόταν στην ολομέλεια της τάξης, οι απαντήσεις όλων των ζευγαριών, ή έστω αυτών που είχαν διαφορετική απάντηση από αυτή που είχε ήδη ανακοινωθεί συζητούνταν από την ολομέλεια, όχι φυσικά από την άποψη σωστού – λάθους, αλλά με προσπάθεια να εισχωρήσουμε όλο και πιο βαθιά στις υπόρρητες αξίες του κειμένου. Με αυτό το σκοπό, χρειάστηκε πολλές φορές ο δάσκαλος να κατευθύνει τη συζήτηση, να τονίσει κάποιο σημείο που διέφευγε από τους μαθητές ή να διατυπώσει με διαφορετικό τρόπο κάποια ερώτηση, ώστε να γίνει πιο κατανοητό το περιεχόμενο της από τους μαθητές.

Η διδασκαλία εκτάθηκε σε ένα διδακτικό τρίωρο, το οποίο ήταν πολύ σύντομο για την εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης. Ο περιορισμένος χρόνος, η πιθανώς λανθασμένη επιλογή της διαρρύθμισης των θρανίων (ίσως η δουλειά σε ομάδες να ήταν πιο αποτελεσματική), οι δυσκολίες που δημιουργήσαν η διαχείριση της τάξης και οι αυξομοιώσεις στη διάθεση των μαθητών να ασχοληθούν με το θέμα, καθώς και η πρώτη ολοκληρωμένη τέτοιου είδους προσέγγιση σε κείμενο από τους μαθητές. η

οποία είναι γενικά πιο απαιτητική και προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων (σύγκριση, κρίση) από πλευράς τους, συνετέλεσαν ώστε το τελικό αποτέλεσμα να μην είναι το αναμενόμενο, δηλαδή μια ουσιώδης διδασκαλία στην οποία οι μαθητές θα έβγαζαν συμπεράσματα και θα έβρισκαν αυτή την προσέγγιση πιο ενδιαφέρουσα από τη συνηθισμένη. Δεν προσεγγίστηκαν και τα δύο κείμενα στο ίδιο βάθος, και κάποιες δραστηριότητες παρακάμφθηκαν, ώστε τα παιδιά να προλάβουν να έχουν επαφή με όλα τα υλικά. Για να μη γενικεύονται, όμως, ούτε προς την αντίθετη κατεύθυνση τα συμπεράσματα, οι μαθητές αντιλήφθηκαν αυτή την προσέγγιση ως διαφορετική από αυτή που κάνουν συνήθως στα κείμενα, ενώ φάνηκε πως, αν ήταν πιο εξοικειωμένοι με τέτοιες μεθόδους, θα κατέληγαν πιο εύκολα σε κριτικά συμπεράσματα. Σε αυτή την περίπτωση, τα συμπεράσματά τους περιορίστηκαν σε σχόλια όπως «Η Ε.Ε. δεν μεταχειρίζεται καλά τους μετανάστες», ή «Δεν κάνει τίποτα για να προστατέψει τους φτωχούς», χωρίς να υπάρχει σύγκριση με τα στοιχεία της «καλής εικόνας» που είχαν διαμορφωμένη εξ αρχής στο μυαλό τους οι μαθητές, για να καταφέρουν να βγάλουν πιο ουσιαστικά συμπεράσματα. Σε ανάλογες εφαρμογές θα ήταν απαραίτητη μεγαλύτερη ευχέρεια χρόνου, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μεγαλύτερης και πιο ουσιαστικής συζήτησης μεταξύ των μαθητών – αναγνωστών, περισσότερη διαπάλη μεταξύ αρχικών ιδεών και νέων δεδομένων, και πιο ουσιώδης μετασχηματισμός στο τέλος της διαδικασίας, που θα ανάγκαζε τους μαθητές να συνδυάσουν όσα επεξεργάστηκαν και να βγάλουν συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 5^ο

Γενικά συμπεράσματα – προτάσεις για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στις σχολικές τάξεις

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών, η εφαρμογή σε σχολικές τάξεις, σε πειραματικό επίπεδο, προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα αυτών των εφαρμογών, καθώς και οι εμφανείς στα μαθησιακά αποτελέσματα ελλείψεις της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης συνηγορούν όλο και περισσότερο στην ανάγκη ένταξης στη διδασκαλία των κειμένων της κριτικής διάστασης αυτών. Έρευνες στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα, όπως της Χατζηλουκά – Μαυρή για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου(2010) σημειώνουν τα περιορισμένα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης που επικρατεί μέχρι στιγμής στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, η οποία αναγνωρίζει μεν τα κείμενα ως μονάδα του λόγου, τα διδάσκει όμως με τρόπο που οδηγεί στη στείρα αναπαραγωγή της δομής συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, χωρίς την ανάπτυξη μεταγλωσσικής αντίληψης για τα κείμενα και συνυπολογισμό των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων που επηρεάζουν και επιδρούν στις δομές αυτές. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν μεν γνώση ποικίλων κειμενικών ειδών, των γλωσσικών στοιχείων και της δομής τους, καθώς και την ικανότητα να συνδέουν, σε κάποιο βαθμό, τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων και του κατάλληλου κειμενικού είδους με την περίσταση επικοινωνίας, δεν αναπτύσσουν, όμως, τη σύνδεση του κειμενικού είδους με τον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της εφαρμογής της διδακτικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας σε σχολική τάξη, όπου διαφάνηκαν οι δυσκολίες από πλευράς των μαθητών να διακρίνουν πέρα από τις κειμενικές δομές των κειμένων που προσεγγίστηκαν, το κοινωνικό υπόβαθρο και τις αξίες που εξυπηρετούσε κάθε κείμενο, καθώς και δυσκολία στη χρήση των δομών αυτών σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο.

Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη μετάβασης από την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος θα δώσει, όπως υποστηρίζεται από εφαρμογές στον ελληνικό και κυπριακό χώρο – ενδεικτικά αναφέρεται των Χατζηλουκά – Μαυρή και Ιορδανίδου σε Γ^ο τάξη Δημοτικού

Σχολείου στην Κύπρο(2009) -- την επίγνωση ότι υπάρχουν εναλλακτικές γλωσσικές - γραμματικές και υφολογικές επιλογές, συναρτώμενες με τον κοινωνικό ρόλο των κειμένων, τα κοινωνικά δεδομένα και τις κοινωνικές διαδράσεις εντός της κειμενικής κοινότητας, που δίνουν τη δυνατότητα στις πραγματώσεις των κειμενικών ειδών να αναπαραστήσουν ποικιλοτρόπως τον κόσμο και να παρέμβουν αποτελεσματικά στα κοινωνικά δρώμενα.

Αυτή η μετάβαση δε συνεπάγεται την αντικατάσταση της παρούσας προσέγγισης με εντελώς διαφορετικές μεθόδους, που αντιπαραβάλλονται στην επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση. Άλλωστε, όπως αναλύθηκε παραπάνω, ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται στις παραδοχές της προσέγγισης αυτής για τα κείμενα, την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, και προϋποθέτει τη γνώση των κοινωνικά διακριτών χαρακτηριστικών των διαφόρων κειμενικών ειδών και των ορίων τους, ώστε να αντιμετωπιστούν, στη συνέχεια, αυτά τα κείμενα όχι ως κλειστές στατικές οντότητες, αλλά να αξιοποιηθούν αυτά τους τα όρια και οι συμβάσεις που ακολουθούν για την επαναδιαμόρφωση και δημιουργία μικτών κειμένων, που στόχος τους είναι να εξυπηρετήσουν κοινωνικούς στόχους διαφορετικών κειμενικών κοινοτήτων, με πλήρη επίγνωση των ιδιαίτερων και καταλληλότερων γλωσσικών στοιχείων για την επιτέλεση αυτών των στόχων. Επομένως, διαφαίνεται πως η μετάβαση αυτή μπορεί να στηριχθεί πάνω στις θεωρητικές αρχές που έχουν ήδη διαπεράσει τα παρόντα αναλυτικά προγράμματα, με εμπλουτισμό τους και προσανατολισμό προς την κριτική αποδόμηση των κειμενικών ειδών σε επίπεδο ανάγνωσης και σε αξιοποίηση των δομών για τη δόμηση κειμένων που θα επιτελούν κοινωνικούς στόχους σε επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτή η κατεύθυνση δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως προαιρετική προσέγγιση σε κάποια κείμενα και κάποιες διδακτικές ώρες, ή ως ανάπτυξη κάποιων περαιτέρω δεξιοτήτων στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά ως βασική επίσημη προσέγγιση των κειμένων από την αρχή της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων δόμησης γραπτού λόγου στους μαθητές, στην οποία προσέγγιση θα πρέπει να συνεισφέρει και στα πλαίσια της οποίας να αξιοποιείται η μελέτη της γραμματικής και του λεξιλογίου.

Σε ανάλογη κατεύθυνση και επιμέρους πρακτικές προτάσεις για κριτική προσέγγιση σε ποικίλα κειμενικά είδη, την ένταξη μεγαλύτερης ποικιλίας και ευρύτερης κοινωνικής και εθνογραφικής προέλευσης κειμένων στη διδακτική πράξη. Θα πρέπει

να υπάρξουν πιο ευρείες έρευνες στον ελληνικό χώρο, που πιθανώς θα συμπεριλάβουν και περισσότερα στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στη μελέτη κειμένων, ώστε να αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την προσαρμογή αυτής της προσέγγισης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο σημείο αυτό, και λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αναντίστοιχη με τα ερευνητικά δεδομένα καθυστέρηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών να συμπεριλάβουν στα αναλυτικά τους προγράμματα τον κριτικό γραμματισμό ως επίσημη και κύρια προσέγγιση των κειμενικών ειδών (όπως φάνηκε και από το παράδειγμα του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος που αναλύθηκε πιο πάνω), όσο και τις αμφιβολίες κάποιων θεωρητικών του κριτικού γραμματισμού, εκφράζονται και στην παρούσα εργασία κάποιοι προβληματισμοί ως προς την πρόθεση της παρούσας πολιτικής ηγεσίας και καθιερωμένης τάξης πραγμάτων να συμπεριλάβει στο επίσημο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα μια προσέγγιση που θα αναπτύξει στους μελλοντικούς της πολίτες αντιστάσεις προς τον επίσημο λόγο που χρησιμοποιεί για να πείθει. Αυτό πιθανώς θα σημάνει μειωμένη ικανότητα προπαγάνδας από πλευράς της, και αξιώσεις από τους πολίτες που ανήκουν σε στρώματα περισσότερο καταπιεσμένα για περισσότερα δικαιώματα, μεγαλύτερη δικαιοσύνη, μεγαλύτερη πρόσβασή τους σε κοινωνικά αγαθά που ως τώρα λίγοι απολάμβαναν. Γι' αυτό, πολύ πιθανό είναι μια τέτοια προσέγγιση να μένει για χρόνια σε ομιλίες επιστημονικών συνεδρίων και δημοσιεύσεις ερευνητικών πορισμάτων ή ακόμη και σε επίσημες εκπαιδευτικές διακηρύξεις, χωρίς όμως ποτέ να εφαρμοστεί ουσιαστικά σε βάθος μέσα στη σχολική τάξη ως μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξάλλου, μια τέτοια προσέγγιση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ανάλογη επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους αντιμετώπιση των κειμενικών ειδών, από τη στιγμή μάλιστα που οι εκπαιδευτικοί προς το παρόν δυσκολεύονται να συλλάβουν ακόμη και την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση και να την κάνουν κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, η ανάλογη επιμόρφωση είναι απαραίτητη, όπως και ο σχετικός προβληματισμός και η πληροφόρηση όλων των εκπαιδευτικών για τέτοιες προσεγγίσεις, ειδικά αν θεωρήσουμε πως στις παρούσες συνθήκες η κριτική προσέγγιση των κειμένων πιθανώς να παραμείνει στις καλές προθέσεις και την πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών μέσα στις τάξεις.

Βιβλιογραφία

- Baynham M.(2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Αραποπούλου Μ.. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Fairclough N. (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London, New York: Longman
- Αϊδίνης Α. & Κωστούλη Τ. (2001). «Μοντέλα εγγραματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη». <http://virtualschool.web.auth.gr/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html> (Ανακτήθηκε την 24/5/2011)
- Ανδρουλάκης Γ. & Χατζημίχου Κ. (2009). «Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων.» Στο Ντίνας, Κ. κ.α. (επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας(ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης)* <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/adrulakisXatzimixu.pdf> (Ανακτήθηκε την 28/6/2011)
- ΟΕΔΒ, Ανθολόγιο Ε'-Στ' Δημοτικού (2008) *Με λογισμό και μ' όνειρο*
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης Α. & Τσάκωνα Β. (2009) «Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30 – Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλολογίας του ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ σσ. 112-122
- Βαρβαρούση Λ. (2009) *Μια παρέα...με καρδιά*. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Αντιπροσωπία στην Ελλάδα
- ΟΕΔΒ, Γλώσσα Στ' Δημοτικού (2008) *Λέξεις, Φράσεις, Κείμενα, α', β', γ' τεύχος*
- Δενδρινού Β. (2001) Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Στο Χριστίδης Α-Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html (Προσπελάστηκε την 29/6/2011)
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/> (Ανακτήθηκε την 2/6/2011)
- Κωστούλη Τ. (2000). «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική / κριτική εγγραματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής

λογοτεχνίας» <http://virtualschool.web.auth.gr/2.1/TheoryResearch/Keimena.htm>
(Ανακτήθηκε την 24/5/2011)

Ματσαγγούρας Η. (2007). Κριτικός εγγραμματισμός στη λογοτεχνία: Πίσω από τις λέξεις, πέρα από τις ιδέες. Στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 155-192

Μητσικοπούλου Β. (2001) Γραμματισμός. Στο Χριστίδης Α-Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm
(Προσπελάστηκε την 29/6/2011)

Μολασιώτη Θ. (2007). *Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία: Η περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. Διπλωματική εργασία: ΠΜΣ ΠΤΔΕ ΑΠΘ
<http://invenio.lib.auth.gr/record/77799/files/gri-2007-694.pdf> (Ανακτήθηκε την 3/3/2011)

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
http://mariapapadopoulou.gr/praktika_synedriwn/25.%20Ideology%20in%20textbooks%20for%20literacy.pdf (Ανακτήθηκε την 3/6/2011)

Παπαρούση Μ. (2009). «Κριτικές αναγνώσεις της λογοτεχνίας. Λογοτεχνική διδασκαλία και κριτικός γραμματισμός», ανακοίνωση στην Επιστημονική Ημερίδα *Η Λογοτεχνία και η Διδακτική της: Από τη θεωρία στην πράξη*. Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, Σάββατο, 21 Νοεμβρίου 2009

Ρογδάκη Α. (2009) *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας: το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*
http://neesfones.blogspot.com/2009/09/blog-post_9397.html (Ανακτήθηκε την 29/6/2011)

Τσαρμποπούλου Α.(2007). *Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία: ΠΜΣ ΠΤΔΕ ΑΠΘ
<http://invenio.lib.auth.gr/record/107204/files/gri-2008-1648.pdf> (Ανακτήθηκε την 3/3/2011)

Τσιρίδου Λ.(2008). *Παραπρόγραμμα ή κρυφό α.π.*; http://dialogos-8osynedriolme.blogspot.com/2008/04/blog-post_4577.html (Ανακτήθηκε την 6/6/2011)

Φτερνιάτη Α. (2010) «Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών», *Νέα Παιδεία* 135, σσ. 37-61.

Φτερνιάτη Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων. 545 - 553 <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=589&itemid691=1258&secondary=962&itemid864=1979> (Ανακτήθηκε την 3/6/2011)

Χατζηλουκά – Μαυρή Ε. (2010). «Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου.» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 16. σσ. 114-130. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf> (Ανακτήθηκε την 3/3/2011)

Χατζηλουκά – Μαυρή Ε. & Ιορδανίδου Α. (2009) «Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30– Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλολογίας του ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, σσ. 665-677

Χατζησαββίδης Σ. (2003) «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)» *Φιλολόγος* 113. <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia94.pdf> (Ανακτήθηκε την 30/6/2011)

Ευρώπη - Ευρωπαϊκή Ένωση

Υπέρ ή κατά;

Το ζευγάρι σου είναι καλεσμένο στο πασίγνωστο τηλεοπτικό παιχνίδι "Ίδού η απορία!" και το θέμα στο οποίο θα διαγωνιστείτε κληρώθηκε να είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση... Τώρα πρέπει να σκεφτείτε και να πείσετε τους πάντες για την άποψή σας! Σκεφτείτε, λοιπόν, υπέρ ή κατά της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Βοηθάει ή όχι την Ελλάδα να είναι μέλος της; Γράψτε τις ιδέες σας στο παρακάτω πλαίσιο!



Και τώρα ας δούμε μερικές άλλες απόψεις...

Το πρώτο μας κείμενο είναι από το ανθολόγιο Ε' – Στ' τάξης!

Κείμενο 1 – Ανθολόγιο Ε' – Στ' τάξης, σελ.248 - 249

Τα κείμενα που ακολουθούν έχουν επιλεγεί από το βιβλίο του Ζακ Λε Γκοφ «Η Ευρώπη. Μια αφήγηση για παιδιά και νέους». Στο έργο αυτό ο σπουδαίος ιστορικός μιλά με απλό και γλαφυρό τρόπο για την ιστορία και τον πολιτισμό της «γηραιάς ηπείρου», αλλά και για τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας.

Οι Έλληνες επινοούν την Ευρώπη.

Η Ευρώπη είναι επινόηση των Ελλήνων. Ο ποιητής Ησίοδος (τέλος του 8ου - αρχές του 7ου αιώνα π.Χ.) είναι ο πρώτος που χρησιμοποίησε το όνομα «Ευρώπη», και ο περίφημος Ηρόδοτος, ο «πατέρας της Ιστορίας», τον 5ο αιώνα π.Χ. έγραψε: «Όσο για την Ευρώπη, φαίνεται ότι δε γνωρίζουμε ούτε από πού προέρχεται το όνομά της ούτε ποιος της το έδωσε».

Η ευρωπαϊκή οικογένεια

Για να καταλάβουμε γιατί οι Ευρωπαίοι είναι τόσο διαφορετικοί, αλλά αποτελούν παρόλα αυτά μια κοινότητα, μπορούμε να σκεφτούμε μια οικογένεια. Υπάρχει κάτι κοινό μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, αλλά καθένας έχει την προσωπικότητά του, διαφορετική φυσιογνωμία, κυρίως έναν χαρακτήρα, μια διαφορετική συμπεριφορά.

Δημοκράτες, ανθρωπιστές και μαθηματικοί

Η ελληνική κληρονομιά είναι πρώτα απ' όλα η αίσθηση της Δημοκρατίας (δηλαδή της εξουσίας του λαού), της ισότητας των πολιτών (των κατοίκων της πόλης) μπροστά στο νόμο και στη συμμετοχή στις δημόσιες υποθέσεις. Η Ευρώπη είναι η πιο δημοκρατική ήπειρος· ωστόσο, η δημοκρατία γνώρισε περιόδους ισχυρών κλυδωνισμών και μεγάλες αντιπαραθέσεις από την εποχή των Ελλήνων. Και σήμερα ακόμα, η δημοκρατία απέχει πολύ από το να είναι τέλεια στην Ευρώπη.

φυσιογνωμία: μορφή, όψη, εμφάνιση, **κλυδωνισμός:** αναταραχή

μετάφραση: Βάσιας Τσοκόπουλος

Ζακ Λε Γκοφ (Jacques le Goff, Γαλλία 1924) Κορυφαίος ιστορικός διεθνούς κύρους, αρχαιολόγος, μουσικός και μαθηματικός. Έχει μελετήσει ιδιαίτερα την ιστορική περίοδο του Μεσαίωνα. Είναι υπέρμαχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι πρώτες μου εντυπώσεις...για ΟΛΟ το κείμενο!

Τι περιμένουμε από το κείμενο διαβάζοντας τα στοιχεία για τον συγγραφέα;

Το κείμενο που διαβάσαμε περιέχεται στο ανθολόγιο Ε' – Στ' τάξης. Από τα σχόλια στην εισαγωγή του κειμένου, τι στάση φαίνεται να κρατά προς το κείμενο;

Με ποιες λέξεις φαίνεται αυτό;

Αν έπρεπε με μια πρόταση να πεις σ' ένα φίλο σου τι λέει γενικά αυτό το κείμενο, τι θα του έλεγες;

Με το κείμενό του ο συγγραφέας προσπαθεί:

Να περιγράψει μια κατάσταση

Να αφηγηθεί μια ιστορία

Να μας πείσει με επιχειρήματα για μια άποψη

Να δώσει οδηγίες

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση. Μετά, γύρνα στο κείμενο και υπογράμμισε με το ίδιο χρώμα τους τρόπους με τους οποίους προσπαθεί να το κάνει αυτό.

Τι μπορεί να είναι; Παρομοιώσεις, μεταφορές, εικόνες, γνώμες άλλων προσώπων, συγκεκριμένες φράσεις!

Τι εντύπωση σας δημιουργήθηκε για το θέμα διαβάζοντας το κείμενο; Σας προκαλεί θετικά ή αρνητικά συναισθήματα για την Ευρώπη;

Ο συγγραφέας μιλά θετικά ή αρνητικά για το θέμα του;

Ας ψάξουμε κι ας κυκλώσουμε στο κείμενο λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιεί για να στηρίξει τη θετική ή αρνητική του στάση απέναντι στο θέμα του.

Τώρα, ας δούμε παράγραφο – παράγραφο το κείμενό μας!

Πώς αισθάνεσαι που, στην πρώτη παράγραφο, ο συγγραφέας μιλάει για την ελληνική καταγωγή της Ευρώπης; Θα ένιωθες διαφορετικά αν η καταγωγή της Ευρώπης ήταν γερμανική;

Γιατί νομίζεις ότι τονίζει αυτήν την καταγωγή; Τον βοηθάει στο σκοπό που έχει με το κείμενό του;

Με ποιον τρόπο μας πείθει για την καταγωγή αυτή; Είναι πειστικά τα στοιχεία του;



Στη δεύτερη παράγραφο, ο συγγραφέας κάνει μια παρομοίωση της ενωμένης Ευρώπης με μια οικογένεια. Σε τι βοηθάει αυτό;

Ποια στοιχεία μιας οικογένειας χρησιμοποιεί ο συγγραφέας σ' αυτήν την παρομοίωση και ποια παραβλέπει; Νομίζετε πώς η παρομοίωση είναι σωστή;

Μοιάζει με οικογένεια στα:



Δεν μας λέει αν μοιάζει στα:

Ποια στοιχεία παρουσιάζει ως απόλυτες αλήθειες, χωρίς να δίνει επιχειρήματα, στην τελευταία παράγραφο ο συγγραφέας;

Πώς θα ήταν διατυπωμένη αν ο συγγραφέας ήθελε να δείξει πως όσα λέει είναι η προσωπική του άποψη; Ξαναγράψε αυτή την παράγραφο, αλλάζοντάς την, ώστε να φαίνεται πως όσα λέει είναι απλά μια γνώμη.

Υπάρχει αντίθετη άποψη για όσα λέει ο συγγραφέας στο κείμενο;

Τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη για τη Δημοκρατία στην Ευρώπη;

Σε τι χρησιμεύει η σύγκριση στη φράση «Η Ευρώπη είναι η πιο δημοκρατική ήπειρος»; Με ποιον επιθυμεί ο συγγραφέας να συγκρίνουμε την Ευρώπη και γιατί;

Ποια εικόνα για την Ευρώπη σχηματίζουμε διαβάζοντας το κείμενο; Μπορούμε από το ίδιο κείμενο να σχηματίσουμε μια τελείως διαφορετική εικόνα;

Ποια είναι η αντίθετη εικόνα που μπορεί να έχει κανείς για την Ευρώπη;


Το δεύτερό μας κείμενο είναι από το παραμύθι “Μια παρέα, μια καρδιά”!

Ο Πέτρος άνοιξε το βιβλίο και εμφανίστηκε μπροστά του μια χρυσή καρδιά.

-Τι είσαι εσύ; Από πού έρχεσαι; Τι θέλεις; Είσαι από αληθινό χρυσάφι; Πώς σε λένε; ρώτησε ο Πέτρος απορημένος και πολύ περίεργος.

-Ε! Σιγά! Θα στα πω όλα, απάντησε στον Πέτρο η Χρυσή Καρδιά που, αν και χρυσή, δεν έλαμπε τόσο.

-Άκου, βρίσκομαι μέσα στο βιβλίο της γιαγιάς σου πολλά χρόνια.

Το μέρος όπου ζω το λένε Ευρώπη και εδώ μια φορά κι έναν καιρό όλες οι χώρες ενωθήκανε και γίνανε αδέρφια, γίνανε η Ευρωπαϊκή Ένωση! Δεν υπήρχαν πόλεμοι και φασαρίες, παρά μόνο αγάπη, ειρήνη και ισότητα. Γι' αυτά φροντίζαμε η Κόκκινη Καρδιά κι εγώ. Η ιστορία μας είναι μια ιστορία αγάπης και φιλίας που πάντα έφερνε χαρά σε όποιον τη διάβαζε. Ό,τι κι αν αγγίζαμε, απ' όπου κι αν περνούσαμε, κάτι καλό γινόταν. Τα δέντρα πρασίνιζαν και ψήλωναν, τα λουλούδια άνθιζαν και από τα ποτάμια έτρεχε γάργαρο νερό. Ακόμα και τ' αστέρια από τον ουρανό κατέβαιναν στη γη και χόρευαν μαζί μας. Όλα αυτά μέχρι τη στιγμή που αυτή, η βρομομάγισσα η ...  Άκαρδη, έβαλε το χεράκι της και άλλαξε τα πάντα με τη ζήλεια της, την κακία της και την κακομοιριά της!

Από τότε, μέρα με τη μέρα η Κόκκινη Καρδιά μαυρίζει από τη στενοχώρια της και μαυρίζουν και όλα γύρω της. Τα δάση, ο ουρανός, οι πόλεις, τα χωράφια και οι ψυχές των ανθρώπων...

Κάθε μέρα και πιο πολλή μαυρίλα απλώνεται παντού. Χωρίς αγάπη όλα θα χαθούν. Αν δεν κάνω κάτι να την ελευθερώσω, θα μαυρίσει ο κόσμος όλος!

Κι εγώ χωρίς αυτήν χάνω τη λάμψη μου!

– Α την απαίσια μάγισσα! Θα σε βοηθήσω να τη σώσουμε, είτε ο Πέτρος με ηρωικό ύφος, αλλά... μόνο οι δυο μας, πώς;

–Ε! Είμαι κι εγώ εδώ! φώναξε το χρυσόψαρο θιγμένο.

Και ξαφνικά, μια μέλισσα πετάχτηκε έξαλλη μέσα από το βιβλίο [Λουλούδια του αγρού της Ελλάδας] την κυνηγούσε ένα χελιδόνι που, ευτυχώς γι' αυτήν, μπερδεύτηκε στο σελιδοδείκτη και δεν πέρασε στο δωμάτιο.

Ύστερα, μέσα από έναν παλιό τόμο με δανέζικα παραμύθια του Άντερσεν, ξετρύπωσε ένας ποντικός που μασουλούσε ακόμα μια φρέσκια σελίδα. Του είχε κολλήσει ένα [β] στο δόντι και έψαχνε για οδοντογλυφίδα.

Μία αράχνη βγήκε από το κομπιούτερ του Πέτρου, ζούσε σε μια ιστοσελίδα· ένα πρόβατο ξεπήδησε από το ισπανικό βιβλίο [Μια μέρα στο αγρόκτημα]. Μια κότα πρωταγωνίστρια έκανε την εμφάνισή της μέσα από ένα βιβλίο γαλλικών και ένας καρχαρίας από το ιταλικό βιβλίο [Μυστικά της Θάλασσας της Μεσογείου].

Δεν τελειώσαμε ακόμα... ένας σκαντζόχοιρος από το αγγλέζικο αστυνομικό βιβλίο της [Αγκάθα Πρήξτη], μια μαγισσούλα από ένα ασπρόμαυρο πολωνέζικο

βιβλιάρaki που έγραφε επάνω [Φανταστικές ιδέες και λύσεις]...

– Και τώρα, ρώτησε το χρυσόψαρο, τι θα τους κάνουμε όλους αυτούς, Πέτρο μου;

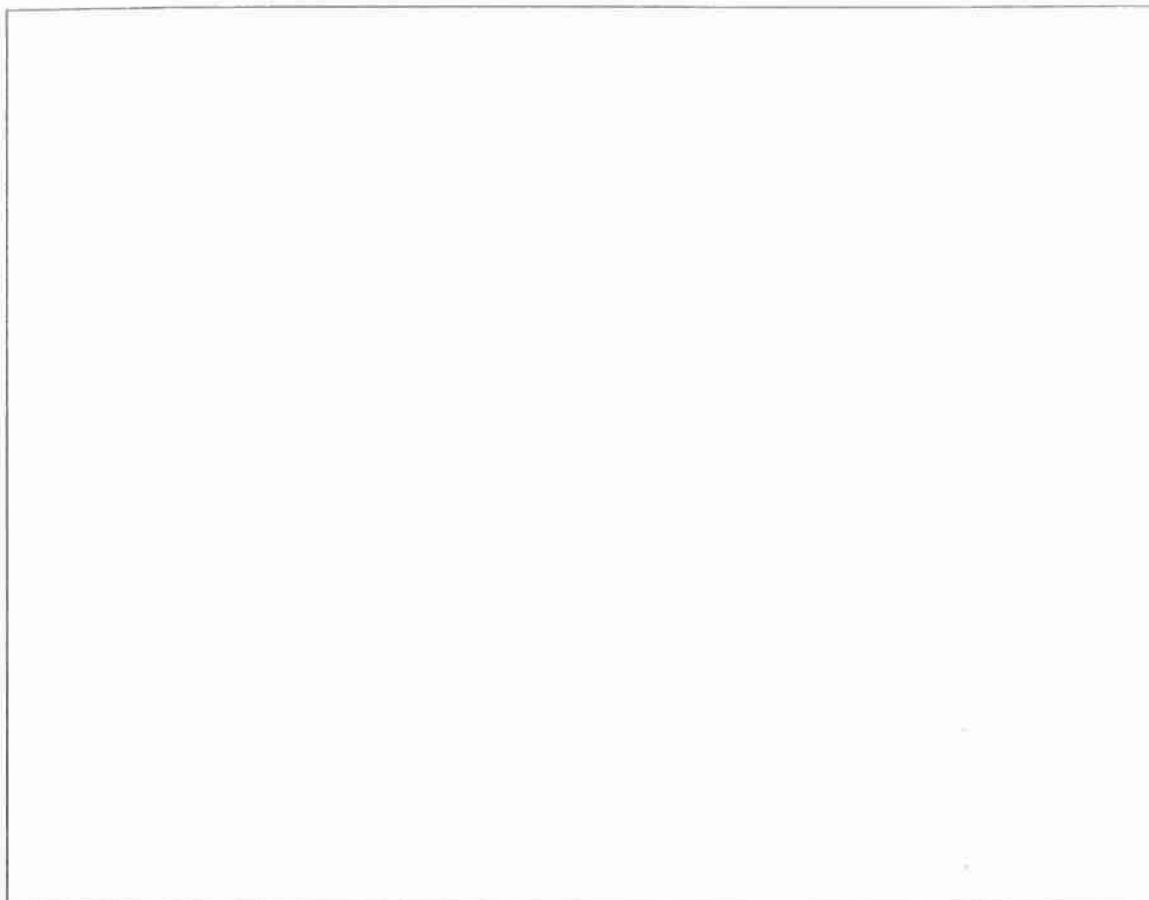
– Λοιπόν δεν έχουμε πολύ χρόνο μπροστά μας, είπε ο Πέτρος· όποιος θέλει να βοηθήσει την καρδιά, να σηκώσει το χέρι του.

Σηκώθηκαν πολλά χέρια και μερικές... ουρές βέβαια, άλλα ένα ήταν σίγουρο: όλοι μαζί συμφώνησαν να ενωθούν σε μια παρέα. Μια παρέα με καρδιά, κάτι σαν την Ευρωπαϊκή Ένωση δηλαδή!

– Λοιπόν ας ξεκινήσουμε, έχουμε μπροστά μας πολλές σελίδες δρόμο! είπε ο Πέτρος.

Το βιβλίο άνοιξε την αγκαλιά του και τους έδειξε το δρόμο. Μια-δυο-τρεις σβρουουουμ! Μπήκαν μέσα στο βιβλίο. Μπροστά τους απλώθηκε ένας μεγάλος χάρτης, ο χάρτης της Ευρώπης, γεμάτος χώρες με κάστρα που είχαν επάνω τους κίτρινα άστρα. Είχε δρόμους και δρομάκια, σκάλες και σιντριβανάκια, βουνά, λίμνες, ποταμάκια. Αιολικά πάρκα για να προστατεύουν το περιβάλλον, θέατρα, μουσεία και μία μεγάλη ταμπέλα που έγραφε: Εδώ όλοι έχουν ίσα δικαιώματα.

Ζωγράφισε στο παρακάτω πλαίσιο την εικόνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως την περιγράφει το κείμενο. Τι συναισθήματα σου προκαλεί;



Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας; Τον συμπαθείς;

Γιατί νομίζεις πως η συγγραφέας διάλεξε αυτόν για κεντρικό ήρωα; Πώς θα σου φαινόταν αν διάλεγε μια γιαγιά;

Ποιους ήρωες βάζει η συγγραφέας να μιλήσουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση; Πώς αντιδρούν οι άλλοι ήρωες σ' αυτούς;

Βρες και γράψε όλους τους ήρωες που θα πήγαιναν μαζί στο περιπετειώδες ταξίδι. Μοιάζουν μεταξύ τους;

Γιατί ναι ή γιατί όχι; Θα ήταν καλύτερο να μοιάζουν ή όχι;

Στη φράση “Μια παρέα με καρδιά, κάτι σαν την Ευρωπαϊκή Ένωση δηλαδή!”, η συγγραφέας μας δίνει μια σύγκριση. Τι συγκρίνει;

Ποια κοινά στοιχεία των δύο θέλει να μας δείξει; Είναι η σύγκριση πετυχημένη;

Σου θυμίζει κάτι από το πρώτο κείμενο που είδαμε;

Για φαντάσου...



Τι θα γινόταν αν...

Έσωζαν την Κόκκινη Καρδιά, αλλά αυτή δεν ήθελε να βοηθήσει την Ευρώπη;

Η Χρυσή Καρδιά περιέγραφε την Ευρωπαϊκή Ένωση βρώμικη, σκοτεινή, δυστυχημένη, όλο πολέμους;

Αν οι άλλοι ήρωες δεν πίστευαν ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι τόσο ιδανική όσο την περιγράφει η Χρυσή Καρδιά;

Γιατί νομίζεις πως η συγγραφέας δε μας δίνει αυτές τις εναλλακτικές στην ιστορία της;

Ποια πιστεύεις ότι είναι η Κόκκινη Καρδιά και ποια η Κακιά Μάγισσα στην πραγματικότητα; Γιατί έκλεψε η Κακιά Μάγισσα την Κόκκινη Καρδιά;

Το τρίτο κείμενο μας είναι από έρευνα για την φτώχεια στην Ευρώπη!

Η Ευρώπη είναι μια από τις πιο ακμάζουσες περιοχές στον κόσμο, ωστόσο η φτώχεια παραμένει ένα τεράστιο πρόβλημα καθώς επηρεάζει περίπου το 16% του πληθυσμού. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι περίπου ένας στους έξι Ευρωπαίους ζει κάτω από το όριο της φτώχειας!

Από το 2001 μέχρι το 2007 η μέση οικονομική ανάπτυξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) ήταν 2,1% το έτος, ενώ το 2007 αυξήθηκε το ποσοστό των εργαζομένων στο 65,4%. **Αν και οι άνθρωποι που έχουν εργασία συνήθως δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της φτώχειας, ωστόσο το 8% των εργαζομένων δεν κερδίζουν αρκετά ώστε να ξεφύγουν από τα όρια της φτώχειας.** Περίπου 7 εκατομμύρια άνθρωποι επιβιώνουν με λιγότερα από 5€ την ημέρα, ενώ άλλοι τόσοι υποφέρουν από οικονομική στενότητα αδυνατώντας να πληρώσουν τα έξοδα για θέρμανση όλο το χρόνο ή να αντιμετωπίσουν έκτακτα έξοδα [2]. Μερικές κοινωνικές ομάδες είναι περισσότερο ευάλωτες από κάποιες άλλες, όπως οι ρομά, τα παιδιά, οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες, οι άνεργοι, οι μετανάστες και οι μονογονεϊκές οικογένειες.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106758