



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ.: Ανθρωπιστικές Σπουδές: Λογοτεχνία Θέατρο Γλώσσα στην Εκπαίδευση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΤΟΣ: 2020-2021

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
του Μητρομάρα Κωνσταντίνου
A.M.: 218521

**«Ο κριτικός γραμματισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα
Σπουδών της Γλώσσας. Η αποτύπωσή του στο διδακτικό υλικό
της Στ' Τάξης (εγχειρίδια και διδακτικό σενάριο). Μια διδακτική
πρόταση»**

Επιβλέπουσα: Μαγουλά Ευγενία

Συνεπιβλέπουσες: Καλογήρου Τζίνα

Χριστοφίδου Αναστασία

Αθήνα, Αύγουστος 2021

Copyright © [Όνοματεπώνυμο, χρονολογία δημοσίευσης]

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στους φίλους και συντρόφους Βασίλειο Μάγγο και Νίκο Μπίτσικα.

Περίληψη

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως σε επίπεδο κοινωνικό και οικονομικό, αλλά και ως αποτέλεσμα της φρενήρους ανάπτυξης των τεχνολογικών επιτευγμάτων, δημιούργησαν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση αυστηρά προσανατολισμένη στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που εξυπηρετούν αποκλειστικά τις ανάγκες της αγοράς εργασίας φαίνεται να χωλαίνει, μιας και η σύνθετη νέα πραγματικότητα επιβάλλει την απόκτηση δεξιοτήτων που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για πρόσληψη με κριτικό τρόπο όλων των μηνυμάτων που εκπέμπονται εντός μιας κοινωνίας. Ο κριτικός γραμματισμός, μέσα από την εφαρμογή του στη γλωσσική εκπαίδευση πολλών συστημάτων ανά τον κόσμο, φαίνεται να δημιουργεί εκείνο το πλαίσιο ενεργειών και δράσης μέσα από τις οποίες η εκπαίδευση θα οδηγηθεί σε πιο κριτικά μονοπάτια. Στη χώρα μας κυρίως μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο, που εισήχθη το 2011, έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης των αρχών του κριτικού γραμματισμού. Στην εργασία μας αυτό που επιδιώκεται να απαντηθεί είναι το πώς οι αρχές και οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού αποδίδονται στα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2011 και το αν και σε ποιον βαθμό οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Στ' Τάξης και στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο της Ε' και της Στ' Τάξης αντίστοιχα. Για να εκτιμηθεί ακριβέστερα η παρουσία και εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού τόσο στα Προγράμματα Σπουδών όσο και στο διδακτικό υλικό γίνεται αντιπαράθεσή τους ως προς τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού. Τα αποτελέσματα απέδειξαν πως οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού εκφράζονται με τρόπο σαφή και ολοκληρωμένο στο ΠΣ του 2011, ενώ στο ΑΠΣ του 2003 μπορεί να υπονοηθούν μέσα από τη διατύπωση ορισμένων στόχων. Τα σχολικά εγχειρίδια, ως προϊόν των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, φαίνεται να εξυπηρετούν μέσα από τις δραστηριότητες και τα κείμενά τους κατά ένα μεγάλο ποσοστό τον λειτουργικό γραμματισμό και σε μικρότερο βαθμό τον κριτικό. Αντίθετα, το διδακτικό σενάριο για την Ε' και Στ' Τάξη (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2011) είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτελούνται πληρέστερα οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού. Τέλος, η εργασία μας περιλαμβάνει μια διδακτική πρόταση που στοχεύει να προσεγγίσει με ακόμη πιο ακριβή και στοχευμένο τρόπο τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, έχοντας ως βάση και συνθέτοντας στοιχεία εφαρμογών και προτάσεων όπως αυτές περιγράφονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, λειτουργικός γραμματισμός, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σχολικό εγχειρίδιο, διδακτικό σενάριο

Abstract

Critical literacy in the Curricula of the Language. Its imprint on the teaching material of the sixth grade (textbooks and didactic scenario). A didactic proposal.

The changes that have taken place over the last decades worldwide at the social and economic level, as well as the frantic development of the technological achievements, have created the need for changes in the sector of education. An education strictly oriented to the cultivation of basic skills which serve exclusively the need of the market seems to be limping along, as the complex new reality requires the acquisition of skills which create the conditions for critical reception of all messages transmitted within a society. The critical literacy, through its application to the language education of many systems around the world, seems to create that framework of acts and action through which education will be led to more critical paths. In our country, mainly through the Curriculum for the New School, which was introduced in 2011, an attempt was made to approach the principles of critical literacy. In this research, what is sought to be answered is how the principles and objectives of critical literacy are attributed to the Curricula of 2003 and 2011 and whether and to what extent these objectives are achieved in the 6th grade textbooks and in the proposed teaching scenario of the 5th and 6th grade respectively. In order to assess more accurately the presence and application of the principles of critical literacy in both the Curricula and the teaching material, they are contrasted in terms of the objectives of functional literacy. The results demonstrated that the objectives of critical literacy are expressed in a clear and comprehensive way in the Curriculum of 2011, while in the Curriculum of 2003 can be implied through the formulation of certain objectives. The textbooks, as a product of the Curriculum of 2003, seem to serve through their activities and texts to a large extent the functional literacy and to a lesser extent the critical. On the contrary, the didactic scenario for the 5th and 6th Grade (Greek Ministry of Education and Religious Affairs, P.I., 2011) is structured in such a way that the goals of critical literacy are more fully fulfilled. Finally, our work includes a didactic proposal that aims to approach in an even more precise and targeted way the principles of critical literacy, having as a basis and composing elements of applications and proposals as they are described in the Greek and foreign literature.

Key words: literacy, critical literacy, functional literacy, Curricula, didactic senario

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Ευρετήριο πινάκων.....	8
Ευρετήριο γραφημάτων.....	8
Κεφάλαιο 1	9
1.1 Εισαγωγή.....	9
1.2 Σημαντικότητα μελέτης.....	10
1.4 Σκοπός έρευνας	10
1.5 Ερευνητικά ερωτήματα	11
1.6 Περιορισμοί έρευνας	11
Κεφάλαιο 2	12
2.1 Γραμματισμός.....	12
Ορισμός	12
2.2 Γραμματισμός και κοινωνία – Μοντέλα γραμματισμού	14
2.3 Είδη γραμματισμού	15
2.4 Λειτουργικός γραμματισμός.....	16
2.4.1 Κριτικές προσεγγίσεις του λειτουργικού γραμματισμού.....	18
2.5 Οι θεωρητικές καταβολές του κριτικού γραμματισμού	19
2.5.1 Κριτική Παιδαγωγική	20
2.5.2 Η έννοια του κριτικού γραμματισμού	22
2.6 Γραμματισμός και εκπαίδευση.....	22
2.6.1 Η νέα οπτική για τον γραμματισμό και η ένταξή της στην εκπαίδευση.....	24
2.6.2 Ο λειτουργικός γραμματισμός και η ένταξή του στην εκπαίδευση.....	26
2.6.3 Ο κριτικός γραμματισμός και η ένταξή του στην εκπαίδευση	27
2.7 Σύγκριση λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού.....	28
2.8 Ο κριτικός γραμματισμός στην πράξη.....	30
2.8.1 Το μοντέλο του Freire για τον κριτικό γραμματισμό	30
2.8.2 Προβληματισμοί για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση	31
2.8.3 Το μοντέλο των «Τεσσάρων Πηγών» των Freebody και Luke για τον κριτικό γραμματισμό..	31
2.8.4 Πρακτικές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού.....	33
2.9 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα.....	35
2.9.1 Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003.....	35
2.9.1 Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο του 2011	36
2.10 Προηγούμενες σχετικές έρευνες.....	37

Κεφάλαιο 3	39
3.1 Μεθοδολογία	39
3.2 Σχετικά με την ερευνητική διαδικασία.....	40
Κεφάλαιο 4.....	42
4.1 Αποτελέσματα της έρευνας	42
4.1.1 Ο λειτουργικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003	42
4.1.2 Ο κριτικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003.....	43
4.1.3 Η εφαρμογή του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Στ΄ Τάξης.....	48
4.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο	56
4.2.1 Ο λειτουργικός γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο.....	56
4.2.2 Ο κριτικός γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο	57
4.2.3 Μέσα-μεθοδολογία-αξιολόγηση για την επίτευξη των στόχων Προγράμματος Σπουδών.....	58
4.3 Οι στόχοι του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο στη Στ΄ Τάξη.....	59
4.4 Η εφαρμογή του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο.....	63
5. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Πρόταση.....	69
5.1 Τα δύο Προγράμματα Σπουδών σε επίπεδο γενικών στόχων.....	69
5.2 Το ΑΠΣ του 2003 και το ΠΣ του 2011 για τη Γλώσσα στη Στ΄ Δημοτικού	70
5.3 Η αποτύπωση του κριτικού και του λειτουργικού γραμματισμού στο διδακτικό υλικό	72
5.4 Πρόταση	74
Βιβλιογραφία.....	95

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Αρχές Λειτουργικού και Κριτικού γραμματισμού, 29

Πίνακας 2: Γενικοί Στόχοι ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 46

Πίνακας 3: Στόχοι ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη Στ' Τάξη 47

Πίνακας 4: Δραστηριότητες Λειτουργικού και Κριτικού γραμματισμού ανά δεξιότητα στο σχολικό εγχειρίδιο 55

Πίνακας 5: Συνολικές δραστηριότητες για Λειτουργικό και Κριτικό γραμματισμό στο σχολικό εγχειρίδιο 55

Πίνακας 6: Στόχοι Λειτουργικού και Κριτικού γραμματισμού στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο 62

Πίνακας 7: Δραστηριότητες Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού ανά δεξιότητα στο διδακτικό σενάριο 67

Πίνακας 8: Συνολικές δραστηριότητες για τον Λειτουργικό και τον Κριτικό γραμματισμό στο διδακτικό σενάριο 68

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1: Δραστηριότητες Λειτουργικού και Κριτικού γραμματισμού ανά δεξιότητα στο σχολικό εγχειρίδιο 55

Γράφημα 2: Συνολικές δραστηριότητες για τον Λειτουργικό και τον Κριτικό γραμματισμό στο σχολικό εγχειρίδιο 56

Γράφημα 3: Δραστηριότητες Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού ανά δεξιότητα στο διδακτικό σενάριο 68

Γράφημα 4: Συνολικές δραστηριότητες για τον Λειτουργικό και τον Κριτικό γραμματισμό στο διδακτικό σενάριο 68

Κεφάλαιο 1

1.1 Εισαγωγή

Διανύοντας, πλέον, την τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, οι κοινωνίες του δυτικού κόσμου φαίνεται να κατακλύζονται από μια πληθώρα πληροφοριών. Με την πλήρη ανάπτυξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων την προηγούμενη δεκαετία και την εύκολη πρόσβαση σε αυτά από ένα μεγάλο τμήμα του παγκόσμιου πληθυσμού, η γνώση και η πληροφορία – προνόμια ανέκαθεν των θεσμών της εκπαίδευσης- μπορούσαν με έναν απλό χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή να εισέλθουν στον προσωπικό χώρο του καθενός. Ωστόσο, η διάχυση της πληροφορίας σε τόσο μεγάλο βαθμό, μας υποχρεώνει να σταθούμε διπλά σκεπτικοί και προσεκτικοί τουλάχιστον ως προς την εκτίμηση των ποιοτικών της χαρακτηριστικών. Ως εκ τούτου αναβαθμισμένος πρέπει να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η γλωσσική διδασκαλία επιφορτισμένη με την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, είναι δεδομένο πως παίζει έναν καίριο ρόλο, μιας και προετοιμάζει το άτομο, ώστε να κινηθεί αποτελεσματικά μέσα στα διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Η κυριότερή της αποστολή, ωστόσο, είναι να δημιουργήσει στα άτομα την ικανότητα να επεξεργάζονται κριτικά τα προσλαμβανόμενα μηνύματα όποια μορφή και να έχουν (γραπτή, προφορική, πολυτροπική).

Η γλωσσική διδασκαλία, όπως ήταν αναμενόμενο, επιβαλλόταν να συμβαδίσει με όλες αυτές τις αλλαγές σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και να εμπλουτίσει τη φαρέτρα της με όπλα, ώστε τα άτομα να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στη σύνθετη, νέα πραγματικότητα. Ο κριτικός γραμματισμός, μέσα από τις αρχές και τις πρακτικές του, φαίνεται να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το άτομο αφενός να λειτουργεί αποτελεσματικά στις διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας και αφετέρου να αντιλαμβάνεται, σε κάθε τι που διαβάζει και ακούει, όσα κρύβονται πίσω από τις λέξεις. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο σε πολλά Προγράμματα Σπουδών ανά τον κόσμο οι αρχές του κριτικού γραμματισμού υιοθετούνται σε μια προσπάθεια να οικοδομηθούν οι ικανότητες κρίσης και αξιολόγησης στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες. Στην Ελλάδα οι αρχές του κριτικού γραμματισμού εμφανίζονται στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο του 2011 με επίσημο τρόπο, ενώ ήδη από το ΑΠΣ του 2003 υπάρχουν αναφορές που προσιδιάζουν με αυτές. Ωστόσο, ένα φλέγον ζήτημα είναι το κατά πόσο αυτές οι αρχές γίνονται πράξη μέσα από τις δραστηριότητες και τα κείμενα του διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια και διδακτικό σενάριο) ή απλώς μένουν διακηρυκτικές αρχές που καταλήγουν να είναι δύσκολα εφαρμόσιμες στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται ο κριτικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο. Στη συνέχεια επιχειρείται να καταγραφεί η αποτύπωσή του στο διδακτικό υλικό της ΣΤ' Δημοτικού και για τον σκοπό αυτό λαμβάνουμε ως δείγμα μια ενότητα του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας της Στ' Τάξης καθώς και το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο που βρίσκεται στον Οδηγό της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Ταυτόχρονα, η θέση του κριτικού γραμματισμού αντιπαρατίθεται συγκριτικά με τη θέση που κατέχει ο λειτουργικός γραμματισμός τόσο στα δύο Προγράμματα Σπουδών

όσο και στο διδακτικό υλικό. Αυτό πραγματοποιείται για να προσεγγισθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η θέση του κριτικού γραμματισμού στα εξεταζόμενα υλικά. Αφού καταλήξουμε σε συγκεκριμένα δεδομένα αυτό που επιχειρείται είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής πρότασης που θα χρησιμοποιήσει ως βασικό εργαλείο τις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

1.2 Σημαντικότητα μελέτης

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται η αποτύπωση του κριτικού γραμματισμού αρχικά στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 για τη Στ' Δημοτικού, με σκοπό να την αντιπαραθέσει στην αντίστοιχη αποτύπωση στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο. Ενώ η συγκεκριμένη διαδικασία έχει υλοποιηθεί στο παρελθόν από τις Οικονομάκου και Γρίβα (2011) η δική μας έρευνα προχωρά ένα βήμα παραπάνω και εξετάζει το υλικό μέσα από το οποίο αποκρυσταλλώνονται οι στόχοι των δύο προγραμμάτων. Σε ένα πρώτο επίπεδο το ερευνητικό μας ενδιαφέρον κινείται γύρω από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας για τη Στ' Τάξη εξετάζοντας την παρουσία του κριτικού γραμματισμού σε μία από τις ενότητες του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιδιώκεται να ελεγχθεί ο βαθμός της αποτύπωσής του κριτικού γραμματισμού στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο. Αφού αντιπαραθέσουμε τον βαθμό εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο υπό εξέταση υλικό, προχωράμε σε μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση που στοχεύει να καλύψει τη στοχοθεσία του κριτικού γραμματισμού πάνω στο ζήτημα των οικογενειακών σχέσεων. Η διδακτική αυτή πρόταση διαρθρωμένη σε πέντε διαφορετικά στάδια προχωρά σε ένα σταδιακό 'ξεκλείδωμα' του κειμένου οδηγώντας τους μαθητές στην κριτική αποτίμηση τόσο των νοημάτων όσο και των γραμματικών φαινομένων, μέσα από την επιλογή δραστηριοτήτων που καλύπτουν όλο το εύρος των δεξιοτήτων του λόγου.

1.4 Σκοπός έρευνας

Αρχικός σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή της αποτύπωσης του κριτικού γραμματισμού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ε' και Στ' Δημοτικού. Εν συνεχεία, η ερευνά μας σκοπεύει να ελέγξει το αν και σε ποιο βαθμό σε επιλεγμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού αποτυπώνονται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού, όπως αυτές προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ του 2003, γεγονός που θα συσχετιστεί και με την έκταση που καταλαμβάνουν οι αρχές του λειτουργικού γραμματισμού στην ίδια ενότητα. Η αποτύπωση των αρχών θα διερευνηθεί με κριτήριο τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον λειτουργικό ή τον κριτικό γραμματισμό συνυπολογίζοντας τον παράγοντα των κειμένων που συνοδεύουν την υπό εξέταση ενότητα. Συγκεκριμένα, θα αξιολογηθεί αν τα κείμενα της ενότητας ενδείκνυνται για την υλοποίηση δραστηριοτήτων για τον κριτικό γραμματισμό.

Σε επόμενο στάδιο θα επιδιωχθεί να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνεται ο κριτικός γραμματισμός στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο. Εφόσον, η αποκρυστάλλωση των στόχων του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο πραγματοποιείται μέσα από το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για την Ε' και τη Στ' Δημοτικού θα ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο ακολουθούνται σε αυτό οι αρχές του κριτικού γραμματισμού αντιπαραθετικά με εκείνους του λειτουργικού τόσο στις δραστηριότητες όσο και στα κείμενα που έχουν επιλεγθεί.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιχειρούμε να εντοπίσουμε τις πιθανές αδυναμίες ως προς την εκπλήρωση των σκοπών του κριτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια και στο διδακτικό σενάριο και να προτείνουμε μια νέα προσέγγιση.

1.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

Πώς εκφράζεται ο κριτικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 σε επίπεδο γενικών στόχων και στο επίπεδο της Στ' Τάξης;

Πώς εκφράζεται ο κριτικός γραμματισμός στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο σε επίπεδο γενικών στόχων και στο επίπεδο της Στ' Τάξης;

Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο κριτικός γραμματισμός στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού;

Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο κριτικός γραμματισμός στο διδακτικό σενάριο του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο ;

Για να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο ακολουθούνται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια και στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιδιώκεται να απαντηθούν και τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τον λειτουργικό γραμματισμό:

Πώς εκφράζεται ο λειτουργικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 σε επίπεδο γενικών στόχων και στο επίπεδο της Στ' Τάξης ;

Πώς εκφράζεται ο λειτουργικός γραμματισμός στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο σε επίπεδο γενικών στόχων και στο επίπεδο της Στ' Τάξης;

Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο λειτουργικός γραμματισμός στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού;

Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται ο λειτουργικός γραμματισμός στο διδακτικό σενάριο του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο;

Αφού εξαχθούν τα συμπεράσματα για τα παραπάνω ερωτήματα, αυτό που θα επιχειρηθεί είναι να σχεδιαστεί μια διδακτική πρόταση που θα βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και θα χρησιμοποιεί ως αφορμή το θέμα των συγγενικών σχέσεων και της οικογένειας το οποίο εξετάζεται και από ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

1.6 Περιορισμοί έρευνας

Η επικείμενη απόσυρση των σχολικών εγχειριδίων που προέκυψαν από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και η συγγραφή νέων, οδήγησε στην επιλογή της εξέτασης από την πλευρά μας μίας μόνο ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Η συγκεκριμένη μας απόφαση ισχυροποιήθηκε και από το γεγονός ότι σε παρόμοιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικά εγχειρίδια άλλων τάξεων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αποτύπωση των στόχων του κριτικού γραμματισμού είναι ισχυρή. Μπορεί, λοιπόν, να δημιουργείται η αίσθηση ότι η πλειονότητα των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου έμεινε χωρίς ενδελεχή μελέτη, όμως η επιλογή αυτή μας δημιούργησε το χρονικό περιθώριο να εστιάσουμε την έρευνά μας σε άλλα επίπεδα. Συγκεκριμένα, εν όψει και της παραγωγής νέου διδακτικού υλικού για τη Γλώσσα επιχειρήσαμε να επικεντρωθούμε στη σύγκριση

της επιλεχθείσας ενότητας με το διδακτικό σενάριο και να επενδύσουμε περισσότερο χρόνο στην παραγωγή μια ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης.

Κεφάλαιο 2

2.1 Γραμματισμός

Ορισμός

Ο ακριβής προσδιορισμός της έννοιας του γραμματισμού αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί για ερευνητές και επιστήμονες ένα πεδίο διαφωνιών και αντιπαραθέσεων. Θα ήταν βέβαια παράλογο να συνέβαινε κάτι διαφορετικό, μιας και αποτελεί μια «φορτισμένη λέξη», «ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων» (Byman, 2000:16-17) που ως τέτοιο δε σημασιοδοτείται με κοινό τρόπο από όλους. Για τη Hasan (2006), αυτή η παραδοχή για την αδυναμία να δοθεί ένας σαφής ορισμός, πρέπει να χαρακτηριστεί ως ένας απαραίτητος κοινός τόπος που εξασφαλίζει ότι ο γραμματισμός, εκ των πραγμάτων, εμπεριέχει το στοιχείο της εξέλιξης και όχι της στασιμότητας. Εάν σε αυτό προστεθεί και η κυρίαρχη, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και έπειτα, άποψη, για την άμεση σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία κι επομένως με την εκπαίδευση, η έννοια του γραμματισμού, ως μια έννοια που συναρθρώνεται από αυτά τα τρία στοιχεία, χρήζει διαρκώς επανακαθορισμού (Χατζησαββίδης, 2009). Με λίγα λόγια, όσο οι κοινωνίες αλλάζουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους τόσο και η έννοια του γραμματισμού θα μεταβάλλεται, αφού πρόκειται για ένα φαινόμενο περίπλοκο που μέσα του κρύβει δυναμική (Wagner, 2018: 1).

Κατ' αρχάς αν ορίσουμε τον γραμματισμό με βάση τα συστατικά του στοιχεία θα τον ερμηνεύσουμε ως ένα «είδος σημειωτικής πράξης» (Hasan, 2006:137). Αυτό σημαίνει πως, αν η έννοια του γραμματισμού θεαθεί χωρίς την παρεμβολή άλλων παραγόντων, είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο συσχετίζοντας κάποιες μορφές έκφρασης με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, επιχειρεί να προβεί σε μια πράξη σημασιοδότησης αυτών των μορφών έκφρασης. Για να συμβεί αυτό, λοιπόν, απαιτείται η ύπαρξη ενός σημειωτικού συστήματος το οποίο θα σημασιοδοτηθεί από το άτομο μέσα από τη δραστηριότητα και τα βιώματά του σε ένα πλαίσιο κοινωνικής πρακτικής (Hasan, 2006:137). Συνήθως, ακόμη και σήμερα, η αναφορά στην έννοια του γραμματισμού ταυτίζεται αποκλειστικά με το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας, με αποτέλεσμα ο όρος γραμματισμός να περιορίζεται σε ό,τι πλέον περιλαμβάνει η έννοια του «γλωσσικού γραμματισμού». Για να γίνει, λοιπόν, ξεκάθαρο το περιεχόμενο και οι διάφορες πτυχές μιας τέτοιας έννοιας, είναι προτιμότερο να εξεταστεί μέσα από τις πρακτικές με τις οποίες εφαρμόστηκε σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια και να συσχετιστεί με τις αλλαγές και τις μεταβολές στις ανθρώπινες κοινωνίες. (Hasan, 2006:136).

Για πολλούς αιώνες ο γραμματισμός ως έννοια θεωρούταν συνώνυμο του αλφαριθμητισμού, γεγονός που του προσέδιδε έναν χαρακτήρα στατικό και μονοδιάστατο (Χατζησαββίδης, 2007). Σύμφωνα με αυτήν την παραδοσιακή αντίληψη, ο γραμματισμός περιοριζόταν στην ικανότητα ενός ανθρώπου να διαβάζει και να γράφει, ικανότητες που αντιστοιχούν στο «να αποκωδικοποιεί τη γραφή» και «να κωδικοποιεί τη γλώσσα σε μια οπτική μορφή» (Gee, 2006: 39). Πάνω σε αυτήν την ερμηνεία του γραμματισμού και στην ταύτισή του με τον αλφαριθμητισμό είναι που προέκυψε και η έννοια του «αναλφαριθμητισμού» για να δηλώσει την

ανεπάρκεια όσων στερούνται την ικανότητα να γράψουν και να διαβάσουν (Ματσαγγούρας, 2007:19).

Προφανώς, για τους θιασώτες αυτής της παραδοσιακής άποψης, η κατάκτηση του γραμματισμού με αυτά τα χαρακτηριστικά δε συνεπάγεται απλή γνώση γραφής και ανάγνωσης αλλά και δυνατότητα ερμηνείας όσων διαβάζονται. Ωστόσο, η δυνατότητα της ερμηνείας συνιστά, σύμφωνα με τους ίδιους, «ένα θέμα του μυαλού, ένα ψυχολογικό ζήτημα» (Gee, 2006: 39). Εφόσον, λοιπόν, κάποιος γνωρίζει τη δομή της γλώσσας, αποκωδικοποιεί τον γραπτό λόγο και είναι γνώστης κάποιων βασικών πληροφοριών του υπό εξέταση ζητήματος, μπορεί, κατά την παραδοσιακή οπτική, να ερμηνεύσει όσα διαβάζει και να καταλήξει σε συμπέρασμα κοινά αποδεκτό με όλους εκείνους τους αναγνώστες που διαθέτουν αντίστοιχες ικανότητες (Gee, 2006: 39). Αυτή, συνεπώς, η παραδοσιακή μέθοδος της διδασκαλίας της γλώσσας με κυρίαρχα στοιχεία την επιμονή στην ανάγνωση και στην αποκλειστική καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ορθογραφίας, της σωστής σύνταξης και της γραφής ορισμένων κειμενικών ειδών που προάγονταν διαμέσου της επανάληψης και της απομνημόνευσης, επιτύγχανε «τη συσσώρευση γνώσεων για τη γλώσσα, που όμως δεν μετατρέπονταν σε γλωσσική δεξιότητα» (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Σε ένα επόμενο στάδιο, κάτω από την επίδραση του ρομαντισμού και μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η παραδοσιακή αυτή αντίληψη για τον γραμματισμό πλαισιώθηκε και από την ιδιαίτερη βαρύτητα που είχε δοθεί την περίοδο εκείνη στα μεγάλα λογοτεχνικά έργα. Έτσι, πλέον, για να χαρακτηριστεί κανείς κάτοχος του γραμματισμού, πέρα από το να διαβάζει και να γράφει, έπρεπε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να αναλύει τα βαθύτερα νοήματα της λογοτεχνίας της εποχής (Χατζησαββίδης, 2007).

Η παραδοσιακή άποψη για τον γραμματισμό ήταν επικρατούσα μέχρι και τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα. Ήδη από το ξεκίνημα αυτού του αιώνα και την εμφάνιση και επικράτηση του κινήματος του δομισμού, με εξέχοντα εκπρόσωπο τον Ferdinand de Saussure, η γλώσσα έπαψε να αποτελεί μια απλή «συμπαράθεση στοιχείων» αλλά πλέον συνιστούσε ένα «σύστημα στοιχείων» που είναι μεταξύ τους αλληλοεξαρτώμενα (Ντίνας & Γώτη, 2016). Στο επίπεδο της διδακτικής της γλώσσας η προσέγγιση αυτή έγινε το πλαίσιο μέσα από το οποίο εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ διάφορα μοντέλα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτά ως θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές του ρεύματος του συμπεριφορισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα είναι μια πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς και «θεωρείται σειρά υποκατάστατων απαντήσεων σε φυσικά ερεθίσματα» (Ντίνας & Γώτη, 2016). Ενδεικτικές της προσέγγισης αυτής ήταν δραστηριότητες που μεταβίβασαν το ενδιαφέρον «από τη λέξη στην πρόταση» και είχαν τη μορφή συμπλήρωσης κενών και «διδασκαλίας της γραμματικής μέσα από παραδείγματα» (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, μέσα από την επικράτηση απόψεων που συσχέτισαν τη γλώσσα με την κοινωνία, δόθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, μια νέα οπτική στον γραμματισμό. Προηγήθηκαν, αρχικά, οι απόψεις του Noam Chomsky σχετικά με την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Με βάση αυτές, σε κάθε άνθρωπο προϋπάρχουν δομές που οδηγούν σε μια φυσική κατάκτηση της γλώσσας. Με την επικράτηση και αυτής της άποψης, το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων άρχισε σταδιακά να απομακρύνεται από τα ζητήματα κατάκτησης των δομών της γλώσσας και επεκτάθηκε πια κυρίως στον τρόπο με

τον οποίο επιτυγχάνεται η επικοινωνιακή ικανότητα. Στην πράξη αυτό συνεπαγόταν τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη λέξη και την πρόταση στο ίδιο το κείμενο (Χριστοφίδου, 2017). Οι γλωσσολόγοι που ασχολήθηκαν με αυτά τα ζητήματα κατέληξαν στη λεγόμενη επικοινωνιακή γλωσσολογική θεωρία, με βάση την οποία «οι νόρμες και οι κανόνες της γλώσσας επιτελούν έναν διπλό ρόλο». Από τη μία οριοθετούν και ορίζουν τον τρόπο με τον οποίο δομείται η γλώσσα, από την άλλη δίνουν το περιθώριο στον κάθε ομιλητή να μεταχειριστεί ο ίδιος αυτές τις νόρμες με βάση το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται (Ματσαγγούρας, 2007). Στην πράξη αυτό μεταφραζόταν στη μετάβαση της γλωσσικής εκπαίδευσης «από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών» (Φτερνιάτη, 2016).

Μέσα από αυτήν τη διαφορετική αντίληψη για τη γλώσσα, η έννοια του γραμματισμού μετασχηματίστηκε. Πλέον, κάτοχοι του γραμματισμού είναι όσοι, πέρα από τη στείρα κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, μετέρχονται με ευελιξία όλες τις γλωσσικές, μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, πάντα σε συνάρτηση με το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2007 : 20-22) και είναι σε θέση «να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών» της γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Σταδιακά, βέβαια, μέσα από την παγίωση των απόψεων αυτών, ο γραμματισμός αποστασιοποιήθηκε ακόμη περισσότερο από τη γλώσσα και τη διδασκαλία της και επιχειρήθηκε να συνδεθεί με ένα ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων (Χατζησαββίδης, 2007) που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή ενός ανθρώπου στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου του. Σε αυτήν την εξέλιξη συνέβαλε αποφασιστικά και η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και η επακόλουθη παραγωγή υβριδικών τύπων κειμένων που επέβαλαν την επαναδιατύπωση του ορισμού της έννοιας του γραμματισμού.

Μέσα από αυτές τις αλλαγές φτάνουμε σε έναν ορισμό του γραμματισμού, που όπως τον έθεσε η Μητσκοπούλου (2001: 1), συνιστά την ικανότητα ενός ανθρώπου να προσαρμόζεται και να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάνοντας χρήση «κειμένων γραπτού, προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικών κειμένων». Έτσι ο γραμματισμός όπως αναφέρει και ο Χατζησαββίδης (2009:4) είναι περισσότερο «μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως τέτοια ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται».

2.2 Γραμματισμός και κοινωνία – Μοντέλα γραμματισμού

Μέσα από την έως τώρα εξέταση του γραμματισμού, έχει καταστεί κατανοητό ότι η συγκεκριμένη έννοια δεν μπορεί να μελετηθεί αποπλαισιωμένη, ως μια διαδικασία απόκτησης κάποιων ‘τεχνικών’ δεξιοτήτων. Αντίθετα, η όποια προσέγγισή της πρέπει να συντελείται με γνώμονα το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιέται και υλοποιείται.

Ωστόσο, η τόσο ισχυρή σύνδεση του γραμματισμού με την κοινωνία, για να εκτιμηθεί συνολικά, πρέπει να εξεταστεί και από άλλες πλευρές. Η κοινωνία, πέρα από ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης των ατόμων πρέπει να αντιμετωπιστεί και ως ένα πλαίσιο στο οποίο ανακύπτουν ιδεολογικές αντιπαραθέσεις. Η συζήτηση για τον γραμματισμό δε θα μπορούσε

να μείνει ανεπηρέαστη από τις αντιπαραθέσεις αυτές. Η αξία που προσδίδεται από την κοινωνία στον γραμματισμό, οι ευκαιρίες που δημιουργεί η κατάκτηση του γραμματισμού στην οικονομική και κοινωνική ζωή του ατόμου, αλλά και η ταύτιση των ποσοστών απόκτησής του ή όχι από τον πληθυσμό με την επιτυχία ή την αποτυχία αντίστοιχα των συστημάτων εκπαίδευσης μιας χώρας, μάς υποχρεώνει να ερευνήσουμε και τον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές ιδεολογίες επιδρούν πάνω στην έννοια του γραμματισμού (Cook-Gumprez, 2008).

Η συζήτηση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των ερευνητών όπως ο Street που ασπαζόμενος την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση και ενταγμένος στην κατεύθυνση των «Σπουδών του Νέου Γραμματισμού» προσπάθησε να προσδιορίσει τον γραμματισμό με βάση δύο μοντέλα, το αυτόνομο και το ιδεολογικό (Νικολούδης, 2010).

Σύμφωνα με το αυτόνομο μοντέλο, ο γραμματισμός αποτελεί μια διαδικασία τεχνική, στην οποία οι ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες δεν έχουν την παραμικρή επιρροή. Έτσι, ο γραμματισμός, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι μια έννοια που τα χαρακτηριστικά της, λειτουργώντας αυτόνομα, έχουν επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων ανεξάρτητα από τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες μιας κοινότητας (Ντίνιας & Γώτη, 2016).

Από την άλλη πλευρά ο Street αντιπαραθέτει στο αυτόνομο μοντέλο, το λεγόμενο ιδεολογικό. Ο γραμματισμός με βάση αυτή την οπτική συνιστά μια κοινωνική πρακτική, που ως τέτοια, δέχεται τα θραύσματα των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων όπως αυτές διεξάγονται εντός της κοινωνίας (Gee, 2006). Τα άτομα, τη στιγμή της ανάμιξής τους σε διάφορες πρακτικές γραμματισμού, είναι φορείς των δικών τους κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών, που όπως θα αποδειχθεί και σε επόμενο κεφάλαιο, σε συνδυασμό με όσα κατακτώνται στη σχολική αίθουσα, είναι κομβικές στη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού (Νικολούδης, 2010).

2.3 Είδη γραμματισμού

Η υιοθέτηση της κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής γύρω από τον γραμματισμό οδήγησε στην κατηγοριοποίησή του σε δύο βασικά είδη: τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό (Katsarou, 2009/Baynham, 2000). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται και άλλες διακρίσεις, όπως αυτή του Νικολούδη (2010) που πέρα από τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό αναφέρεται και στην έννοια του πολιτιστικού γραμματισμού. Η έννοια αυτή εισηγμένη από τον Αμερικανό E.D. Hirsch, σχετίζεται με την κατάκτηση από τη μεριά των μαθητών μιας αναγκαίας βάσης γνώσεων και πληροφοριών που σχετίζονται με τη γλώσσα, την ιστορία και τα πολιτιστικά επιτεύγματα ενός έθνους και που διασφαλίζουν τη συγκρότηση ομοιογενούς κουλτούρας και τη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης (Ντίνιας & Γώτη, 2016).

Μια διαφορετική διάκριση που προτείνει η Hasan (2006) ταξινομεί τον γραμματισμό σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετείται η παραδοσιακή οπτική για τον γραμματισμό, που αποκαλείται αναγνωριστικός γραμματισμός και συγκεντρώνει κάτω από την ‘ομπρέλα’ του τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων με τρόπο αποπλαισιωμένο. Στη δεύτερη κατηγορία, με βάση την ταξινόμηση της Hasan, τοποθετείται η έννοια του γραμματισμού της δράσης που συνδέεται στενά με την έννοια του λειτουργικού

γραμματισμού. Στην τελευταία κατηγορία της Hasan, εντάσσονται όλες οι πρακτικές που αφορούν τον λεγόμενο στοχαστικό γραμματισμό. Οι πρακτικές αυτές βρίσκονται αρκετά κοντά στην έννοια του κριτικού γραμματισμού (Katsarou, 2009).

Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης τίθενται ο κριτικός και ο λειτουργικός γραμματισμός. Οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται να αποτελούν το έδαφος πάνω στο οποίο επιχειρείται να οικοδομηθεί ο γραμματισμός μέσα από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ).

Επιχειρώντας να απομακρυνθούν από μια παραδοσιακή αντίληψη, τα ΑΠΣ από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα ενσωματώνουν στοιχεία που απομακρύνονται από «τις πρακτικές της παραδοσιακής ρυθμιστικής διδασκαλίας» (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Οι συντάκτες των ΑΠΣ, λοιπόν, ασπαζόμενοι μια αντίληψη που αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως πρακτική λόγου (Κονσούλη, 2014) εστιάζουν «στη λειτουργική διαφοροποίηση της γλώσσας» που συνεπάγεται την επίτευξη στόχων που αφορούν τόσο τη λειτουργία των δομών της γλώσσας όσο και την κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών που απαντώνται στα διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια της καθημερινής ζωής (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Από τα στοιχεία αυτά απαρτίζεται η έννοια του λειτουργικού γραμματισμού.

Πέρα, όμως, από την εξοικείωση του ατόμου με τη λειτουργία της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το στοιχείο εκείνο που αφορά τη διεύρυνση των δυνατοτήτων που παρέχει ο λεγόμενος λειτουργικός γραμματισμός. Το άτομο πέρα από την επιτυχή του συμμετοχή σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο είναι σημαντικό να οξύνει και τα εργαλεία της κριτικής και της αμφισβήτησης των δοσμένων «συμβάσεων» της επικοινωνίας του (Κονσούλη, 2014). Τα στοιχεία αυτά που εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας ως μιας κοινωνικής πρακτικής αφορούν το είδος του κριτικού γραμματισμού. Η προτεραιότητα που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στο ζήτημα της ένταξης στοιχείων του κριτικού γραμματισμού στα διάφορα ΑΠΣ της γλώσσας ανά τον κόσμο, αλλά και στο ελληνικό, προσέλκυσε το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας. Τόσο η έννοια του λειτουργικού γραμματισμού, όσο και αυτή του κριτικού γραμματισμού θα αναλυθούν περαιτέρω στα επόμενα κεφάλαια.

2.4 Λειτουργικός γραμματισμός

Με βάση τον Νικολούδη (2010) ο λειτουργικός γραμματισμός παρουσιάζει δύο κυρίαρχες απόψεις. Η μία ταυτίζεται με μια «ινστρουμενταλιστική ή ψυχολωσσική» προσέγγιση για τον γραμματισμό, ενώ η δεύτερη αφορά μια περισσότερο «κοινωνικοπολιτισμική» προσέγγιση όπως αυτή εκφράστηκε από τους εκπροσώπους των «Σπουδών του Νέου Γραμματισμού» (Νικολούδης, 2010).

Η πρώτη άποψη έχει ως πυρήνα τις ερμηνείες που δόθηκαν για τον γραμματισμό από τα μέσα της δεκαετίας του '50 από διάφορους φορείς και ιδιαίτερα από την Unesco. Να σημειωθεί εδώ ότι στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου, ο συγκεκριμένος όρος είχε χρησιμοποιηθεί για να αποτυπωθεί η ικανότητα ή όχι των στρατιωτών του αμερικανικού στρατού να ακολουθήσουν βασικές οδηγίες χρήσιμες για τη διεξαγωγή των πολεμικών

επιχειρήσεων (Νικολούδης, 2010). Με επίσημο τρόπο, όμως, ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Gray, το 1956, όταν παρουσιάστηκαν τα ευρήματα έρευνας που είχε διεξαχθεί από τον ίδιο για την Unesco, σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή (Νικολούδης, 2010). Από την έρευνα αυτή προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα για τις δεξιότητες αυτές και τη χρήση τους μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στην έννοια του λειτουργικού γραμματισμού, που στο εξής θα όριζε το σύνολο των δεξιοτήτων που η κατάκτησή τους είναι απαραίτητη για να καταστεί ένα άτομο λειτουργικό μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που δρα (Lu&Cross, 2012). Η έννοια της λειτουργικότητας του γραμματισμού φαίνεται να προκύπτει από τις αυξημένες ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών που απαιτούν από τα άτομα ένα συγκεκριμένο επίπεδο δεξιοτήτων, ώστε αυτά να επιτύχουν την οικονομική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσα στην κοινωνία. Για τον λόγο αυτό, η Μητσικοπούλου (2001) ορίζει τον λειτουργικό γραμματισμό ως μια έννοια «μετρήσιμη και ποσοτική». Το επίπεδο απόκτησής του, μάλιστα, συνδέεται άμεσα, σύμφωνα με την ίδια, με τις «απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας».

Η οπτική αυτή για τον λειτουργικό γραμματισμό έχει δύο χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ότι σε όλους αυτούς τους ορισμούς κεντρική θέση κατέχει η αντίληψη ότι ο γραμματισμός συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει γραπτό λόγο. Αυτό αποτυπώνεται και στις σχετικές διακηρύξεις του ΟΟΣΑ για τον λειτουργικό γραμματισμό που τον συνοψίζουν στις τρεις παρακάτω δεξιότητες: την κατανόηση «δοκιμακών και λογοτεχνικών κειμένων», την κατανόηση και τη λειτουργικότητα σε σχέση με τύπους κειμένων που αφορούν την οργανωτική και διοικητική δομή των κοινωνιών (π.χ. αιτήσεις, πίνακες πληροφοριών) και την κατάκτηση των δεξιοτήτων της αριθμητικής (Νικολούδης, 2010).

Το δεύτερο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του λειτουργικού γραμματισμού – μέσα από την οπτική του ΟΑΣΑ και της Unesco- είναι η πολιτική διάσταση που σύμφωνα με τον Νικολούδη (2010) είναι εγγενής σε αυτήν την προσέγγιση του γραμματισμού. Ο λειτουργικός γραμματισμός φαίνεται να δίνει προτεραιότητα σε δεξιότητες που έχουν άμεση αντανάκλαση στην αγορά εργασίας. Αυτή η απόλυτη συσχέτιση γραμματισμού και αγοράς εργασίας που είναι η κυρίαρχη αντίληψη στις φιλελεύθερες οικονομίες, χωρίς αμφιβολία, οριοθετεί και προκαταβάλλει την αποστολή και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, που μοιραία προσανατολίζονται με απόλυτο τρόπο στις ανάγκες της αγοράς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, τα άτομα, με ενισχυμένα προσόντα να εξασφαλίζουν υψηλότερες αμοιβές σε σχέση με εκείνα που για διάφορους λόγους κατόρθωσαν να λάβουν μόνο ένα βασικό επίπεδο γραμματισμού. Τα επίπεδα αυτά με βάση τις διακηρύξεις του ΟΑΣΑ προκύπτουν μέσα από την ανταπόκριση των ατόμων στην κατάκτηση γλωσσικών ικανοτήτων, όπως ο εντοπισμός πληροφοριών σε απαιτητικά σε κατανόηση κείμενα, η ικανότητα ή όχι των ατόμων να προσεγγίζουν κριτικά αυτά τα κείμενα, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από μια διαδικασία πιο σύνθετης σκέψης και η δυνατότητα επίλυσης σύνθετων μαθηματικών προβλημάτων (Νικολούδης, 2010).

Αυτή η προσέγγιση για τον λειτουργικό γραμματισμό είναι πιθανό να φαίνεται ότι δεν ενέχει κάποια πολιτική και ιδεολογική τοποθέτηση. Μέσα από την ίδια τη στοχοθεσία, όμως, και κατ' επέκταση την πρακτική εφαρμογή των διακηρύξεών του, ο λειτουργικός γραμματισμός, αν θεαθεί από την οπτική της Unesco και του ΟΑΣΑ, σκοπεύει ουσιαστικά

να προετοιμάσει τα άτομα για την προσαρμογή και τη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους στο υφιστάμενο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, όπως υποστηρίζει και ο Macedo, ακόμη και αν συμβάλλει στην ανάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων πέρα από αυτές που είναι απαραίτητες στην εργασία, απομακρύνει το άτομο από την ανάπτυξη μιας «ώριμης πολιτικής συνείδησης» και αυτό που τελικά συμβαίνει είναι η αναπαραγωγή των ισχυουσών ταξικών σχέσεων (Νικολούδης, 2010). Με κριτήριο, επομένως, αυτά τα δεδομένα, η υιοθέτηση ενός μοντέλου λειτουργικού γραμματισμού που «θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης» (Byman, 2001:19), ταυτίζεται με μια πολιτική θεώρηση για τον κόσμο.

Μια άλλη διάσταση που έχει δοθεί για τον λειτουργικό γραμματισμό από αυτήν τη σκοπιά είναι η λεγόμενη ψυχολογική. Με βάση αυτήν ο λειτουργικός γραμματισμός στοχεύει στη λειτουργικότητα του ατόμου μέσα στις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και αξιολογεί αυτή την ικανότητά του. Αυτή, όμως, η ικανότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι κατακτιέται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο από το κάθε άτομο και κυρίως δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία στην οποία δεν παρεμβάλλονται παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ένα άτομο ζει και αναπτύσσεται. Δεδομένου ότι κάθε κοινωνικό πλαίσιο εμφανίζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να ευσταθεί η άποψη για ένα ενιαίο πλαίσιο δραστηριότητας του ανθρώπου και μιας κοινά αποδεκτής οπτικής για τον κόσμο. Για τον λόγο αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο δεν ευσταθεί, μιας και ο γραμματισμός, ως έννοια, εξ ορισμού πρέπει να προσεγγίζεται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που γεννιέται και εφαρμόζεται.

2.4.1 Κριτικές προσεγγίσεις του λειτουργικού γραμματισμού

Απέναντι στις απόψεις της Unesco και του ΟΑΣΑ για τον λειτουργικό γραμματισμό, αντιτάχθηκε η οπτική μιας κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης όπως αυτή δόθηκε από τους Halliday, Gee και Street (Νικολούδης, 2010). Στην εκπαιδευτική διαδικασία με εμβληματική μορφή τον Halliday προτάθηκαν «λειτουργικές αναλύσεις» που αφενός έθεσαν στο επίκεντρο τα δομικά και γραμματικά ζητήματα του κειμένου και αφετέρου εισήγαγαν στην εκπαίδευση την «κειμενογλωσσολογική γνώση» (Χριστοφίδου, 2018).

Εστιάζοντας στον Halliday, είναι αναγκαίο να αναφερθούν τέσσερα στοιχεία που διαπερνούν την αντίληψή του. Το πρώτο είναι η στενή συσχέτιση που έδωσε ανάμεσα στην γλωσσολογία και την κοινωνιολογία. Το δεύτερο έχει να κάνει με τη διάσταση που έδωσε στη γλώσσα και που κατά τη γνώμη του έπρεπε να γίνει κατανοητή ως αφετηρία νοήματος κι όχι ως «ένα σύστημα κανόνων» (Νικολούδης, 2010). Το τρίτο στοιχείο σχετίζεται με την προτεραιότητα που ο ίδιος απέδωσε στο κείμενο εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε αυτό κι όχι στην πρόταση. Το κείμενο, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι απαραίτητο να αναλυθεί ως μια πηγή νοήματος. Το νόημα αυτό προκύπτει μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων λεξικογραμματικών στοιχείων που από μόνα τους αποτελούν κωδικοποιήσεις των κοινωνικών και πολιτισμικών αναφορών ενός ατόμου. Μέσα από αυτό το στοιχείο περνάμε σε ένα τέταρτο με βάση το οποίο η γλώσσα συνδέεται άρρηκτα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Νικολούδης, 2010).

Όλα αυτά τα στοιχεία απαρτίζουν αυτό που ο Halliday ονομάζει Λειτουργική Συστημική Γραμματική, που όπως απορρέει από τα προηγούμενα, είναι μια προσπάθεια να ξεφύγει η προσέγγιση της γλώσσας από τα στοιχεία που αφορούν αυστηρά τη δομή της και να εστιάσει στη σχέση με την κοινωνία, μιας και οι επιλογές που γίνονται από τα άτομα κατά την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου είναι κομβικές ως προς τα νοήματα που προκύπτουν (Λύκου, 2000).

2.5 Οι θεωρητικές καταβολές του κριτικού γραμματισμού

Το είδος του γραμματισμού στο οποίο εστιάζει η παρούσα εργασία είναι αυτό του κριτικού γραμματισμού. Ο ορισμός του συγκεκριμένου είδους δεν είναι ενιαίος, αλλά καθορίζεται μέσα από τις δύο διαφορετικές εκδοχές του. Οι κατευθύνσεις αυτές πηγάζουν από δύο αντίστοιχα φιλοσοφικά ρεύματα. Με βάση το πρώτο από αυτά, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων κατανόησης τέτοιου επιπέδου, που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που υπονοούνται σε ένα κείμενο, να αναγνωρίζει τις «προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου» (Ματσαγγούρας, 2007: 155). Με βάση ένα διαφορετικό φιλοσοφικό ρεύμα, ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται με μία ευρύτερη κοινωνική πρακτική. Με βάση αυτήν, ο κριτικός γραμματισμός καλλιεργεί στα άτομα την ικανότητα να εντοπίσουν στα κείμενα το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, τις κοινωνικές ανισότητες που ενδεχομένως κρύβουν και τις αξίες που προωθούν ή συσκοτίζουν. Η διαδικασία αυτή, όμως, θέτει ως στόχο την εμπλοκή του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μιας και μέσα από την κριτική ανάγνωση των κειμένων, κάθε άνθρωπος εξοπλίζεται με τα κατάλληλα εφόδια, εκείνες τις «ηθικές αξίες», που θα του παράσχουν όσα χρειάζεται για να έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού της ίδιας της κοινωνίας (Χλαπουτάκη, 2016).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) η πρώτη κατεύθυνση, η ατομοκεντρική, έχει τις ρίζες της στη «φιλελεύθερη ουμανιστική σχολή», ενώ οι θεωρητικές καταβολές της δεύτερης, της κοινωνιοκεντρικής, βρίσκονται στη σχολή της λεγόμενης κριτικής θεωρίας. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις, όντας αντικρουόμενες στη βάση ότι η πρώτη έχει μια περισσότερο ερμηνευτική προσέγγιση στο κείμενο, ενώ η δεύτερη κινείται περισσότερο στο επίπεδο της αποδόμησης των κυρίαρχων ιδεολογιών του κειμένου, οδήγησε σε μια θεωρητική διαπάλη των εκπροσώπων τους. Συγκεκριμένα οι εκφραστές της δεύτερης οπτικής καταλόγισαν στους εκφραστές της πρώτης, της φιλελεύθερης, την ευθύνη ότι μέσα από την οπτική τους ο κριτικός γραμματισμός τείνει να απωλέσει τη χειραφετητική του δυναμική, μιας και αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως δεξιότητα για την όξυνση της κριτικής σκέψης με σκοπό την ατομική ανέλιξη ενός ατόμου στο υπάρχον ανταγωνιστικό κοινωνικό πλαίσιο (Χλαπουτάκη, 2016).

Ο κριτικός γραμματισμός εισήχθη στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 στις ΗΠΑ ως τμήμα της παιδαγωγικής σχολής σκέψης της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρωτεργάτης αυτής της σχολής σκέψης υπήρξε ο Paulo Freire, μια προσωπικότητα εμβληματική, που από τη δεκαετία του 1960, μέσα από το θεωρητικό του έργο και την πρακτική του, έθεσε τις βάσεις για μια διαφορετική αντίληψη στην εκπαίδευση. Ο Freire οδηγήθηκε στη συγκρότηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από την επιρροή που του ασκήθηκε από τη φιλοσοφική σχολή σκέψης της κριτικής κοινωνικής θεωρίας και τους εκπροσώπους της, τη

λεγόμενη «σχολή της Φρανκφούρτης». Η εφαρμογή των φιλοσοφικών αρχών της κοινωνικής κριτικής θεωρίας στον χώρο της εκπαίδευσης σηματοδότησε μια ολοκληρωτικά διαφορετική αντίληψη για τον γραμματισμό, που πλέον δεν έπρεπε να στοχεύει απλά και μόνο στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά έπρεπε να καταστεί εργαλείο «κριτικής αμφισβήτησης και διεκδίκησης της συλλογική και ατομικής αυτονομίας» (Ματσαγγούρας, 2007).

2.5.1 Κριτική Παιδαγωγική

Ο Freire (1977) στο έργο «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» ορίζει τις βάσεις για την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Θεωρεί ότι η παιδεία συνιστά μια άσκηση για την ελευθερία και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να ξεπέφτει σε μια στείρα διαδικασία μετάδοσης τεχνικών γνώσεων και ‘αποταμίευσης’ πληροφοριών από τους μαθητές.

Κατά τον Freire η παραδοσιακή εκπαίδευση, ‘πάσχει’ από την «ασθένεια» της αφήγησης, αφού η γνώση μεταδίδεται αποκλειστικά μέσω αυτής. Περιγράφοντας το μοντέλο της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ο Freire παρουσιάζει από τη μια πλευρά τον δάσκαλο ως τον μοναδικό κάτοχο της γνώσης και από την άλλη πλευρά τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες. Η μέθοδος αυτή, η λεγόμενη τραπεζική, αντιμετωπίζει τον μαθητή σαν ένα ταμειυτήριο στο οποίο ο δάσκαλος/καταθέτης μεταφέρει αυτούσιο το κεφάλαιο της γνώσης του, κάτοχος του οποίου νοείται μόνο ο ίδιος. Η τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freire, αντιμετωπίζει τα άτομα ως αντικείμενα και ελαχιστοποιεί κάθε δυνατότητα για δημιουργία (Freire, 1977).

Στη μέθοδο αυτή, ο Freire, αντιπαραθέτει την ιδέα μιας προβληματίζουσας εκπαίδευσης. Στόχος της είναι να απομυθοποιήσει και να φανερώσει την πραγματικότητα στην οποία ζουν τα άτομα, να καλλιεργήσει τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό και να δώσει αφορμές για τη δημιουργικότητα και την έρευνα εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ίδιος οραματίζεται μια παιδεία αυθεντική, που δε θα ασκείται στη βάση ενός μοντέλου από τον Α για τον Β. Στο πλαίσιο της προβληματίζουσας εκπαίδευσης ο ρόλος του δασκάλου και ο ρόλος του μαθητή είναι ισότιμοι. Από κοινού προσεγγίζουν την πραγματικότητα με στόχο να την ερμηνεύσουν και να παρέμβουν σε αυτήν δημιουργώντας, έτσι, ένα πεδίο στο οποίο ο καθένας διδάσκει και διδάσκεται. Με την πρότασή του για μια προβληματίζουσα εκπαίδευση ο Freire άσκησε ταυτόχρονα ευθεία κριτική στον τρόπο με τον οποίο δομούνται τα προγράμματα σπουδών, μιας και στη διαμόρφωση τους δε λαμβάνονται υπόψιν τα ενδιαφέροντα και το υπόβαθρο των μαθητευόμενων, αλλά συνήθως προκύπτουν μέσα από το πολιτικό σκεπτικό και τους στόχους όσων τα διαμορφώνουν (Freire, 1977).

Πάνω στο εύφορο έδαφος των ιδεών του Freire ήταν που από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, οι απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής εξελίχθηκαν μέσα κυρίως από τη διάσταση που έδωσαν σε αυτές οι H. Giroux, P. McLaren και St. Aronowitz. Οι συγκεκριμένοι επιδίωξαν να θέσουν σε αμφισβήτηση τις παγιωμένες και κυρίαρχες απόψεις στην εκπαίδευση, επιδιώκοντας να σχηματίσουν μια «κοινωνικά ευαίσθητη» εκπαιδευτική αντιπρόταση, τέτοια που θα εξυπηρετεί «τις ανάγκες των καταπιεσμένων λόγω φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης» (Χλαπουτάκη, 2016). Εκ των πραγμάτων μια τέτοια

εκπαιδευτική προοπτική έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με εκπαιδευτικές πολιτικές που ταυτίζουν απόλυτα την αποστολή της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας.

Μέσα από αυτό το σκεπτικό προκύπτουν και οι βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, που διαχωρίζονται σε αυτές που αφορούν την αποδόμηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών και σε αυτές που δημιουργούν τη βάση για τον σχεδιασμό μιας εναλλακτικής πρότασης (Χλαπουτάκη, 2016).

Οι αρχές που σχετίζονται με την αποδόμηση της κυρίαρχης αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία συνοψίζονται, σύμφωνα με τη Χλαπουτάκη (2016), ως εξής:

α. Η ανάδειξη της μη ουδετερότητας του ρόλου και της εκπαίδευσης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπλέκονται οι σχέσεις εξουσίας που επικρατούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζουν αποφασιστικά τον χαρακτήρα της.

β. Η ανάδειξη της μη ουδετερότητας του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η σχολική γνώση. Η κατασκευή της γνώσης βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τις σχέσεις εξουσίας μιας κοινωνίας και αντικατοπτρίζει το συσχετισμό των δυνάμεων εντός της.

γ. Η ανάδειξη του βαθιά ταξικού χαρακτήρα της κυρίαρχης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αντί να εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών, όπως ευαγγελίζεται, και τη βάση για μια εκπαίδευση δημοκρατική, δημιουργεί χάσματα ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Χλαπουτάκη, 2016).

Οι αρχές που αφορούν τον σχεδιασμό μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πρότασης συνοψίζονται στα εξής:

α. Η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως ενός μέσου μετασχηματισμού της κοινωνίας μέσα από την οποία το άτομο ενδυναμώνεται, όχι μόνο στην κατεύθυνση απόκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά στην προοπτική δημιουργίας των προϋποθέσεων μιας κοινωνίας δικαιότερης και δημοκρατικότερης.

β. Η αντιμετώπιση της γνώσης ως ενός απελευθερωτικού μέσου. Με βάση αυτήν την αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής, τα αντικείμενα της γνώσης που επιλέγονται είναι χρήσιμο να καλλιεργούν μια κριτική πολιτική αντίληψη, που θα επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διακρίνουν τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στην κοινωνία.

γ. Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου. Σε αντίθεση με την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης, που περιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυστηρά υπαλληλικό επίπεδο, η Κριτική Παιδαγωγική ανάγει τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του αναμορφωτή. Ο εκπαιδευτικός με βάση τη λογική αυτή «οφείλει να προσδώσει στην εκπαίδευση το ιστορικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό στίγμα της» που θα δώσει το υπόβαθρο για την αλλαγή τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως αφορμή τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, επιχειρεί να τους οδηγήσει «στη συνειδητοποίηση της σχέσης γνώσης και εξουσίας» και στην οικειοποίησή μιας κοσμοαντίληψης ανταγωνιστικής ως προς την κυρίαρχη (Χλαπουτάκη, 2016).

2.5.2 Η έννοια του κριτικού γραμματισμού

Μέσα από την ιδέα και τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής διαμορφώθηκε μια εναλλακτική προσέγγιση γύρω από την έννοια του γραμματισμού, ο κριτικός γραμματισμός. Αυτή η διαφορετική προσέγγιση υπήρξε η βάση για τη συγκρότηση προγραμμάτων, που στόχευαν στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στη Λατινική Αμερική στη δεκαετία του 1970, επηρέασε, όμως, αποφασιστικά και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφόρων κρατών από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα (Κοντοβούρκη, 2013).

Ο κριτικός γραμματισμός απέχει κατά πολύ από μια αντίληψη που θέτει στο επίκεντρό της την «αποθήκευση λέξεων, συλλαβών, γραμμάτων και τη μηχανική επανάληψή τους» (Γρόλλιος, Καραναΐδου, Κορομπόκης, Κοντίνης & Λιάμπας, 2003). Αντίθετα, η κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης πρέπει να γίνεται με όρους που θα δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να διαμορφώνει τη συνείδησή του γύρω από τον κόσμο και θα του επιτρέπει να παρεμβαίνει με διάφορους τρόπους σε όσα διαδραματίζονται στον κοινωνικό πλαίσιο που ζει (Γρόλλιος κ.α., 2003). Ο κριτικός γραμματισμός για τον Byman (2000) «θέτει υπό αμφισβήτηση τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους», ενώ η έννοια της κριτικής σύμφωνα με τον ίδιο δε σχετίζεται με την καθημερινή της χρήση, αλλά αποτελεί τη δύναμη που ωθεί σε μια πιο βαθιά εξέταση όσων διεξάγονται γύρω μας θέτοντας τα εξής ερωτήματα:

«Γιατί συμβαίνει αυτό;

Ποιος είναι ο σκοπός του;

Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί;

Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει;

Πώς λειτουργεί;

Θα μπορούσε να συμβεί με διαφορετικό τρόπο;» (Byman, 2000).

Η Μητσικοπούλου (2001) θεωρεί ότι ο κριτικός γραμματισμός συνιστά εργαλείο αποδόμησης των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, μιας και δημιουργεί στους πολίτες το υπόβαθρο, για να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες «μορφές κοινωνικής εξουσίας» αφήνουν το αποτύπωμά τους σε αυτές.

Πρόκειται, επομένως, για ένα είδος γραμματισμού που συνδέεται με μια συνολικά διαφορετική αντίληψη για την εκπαίδευση και με βάση την οποία ο γραμματισμός είναι ένα εργαλείο ενδυνάμωσης κι όχι ένα εργαλείο καθυπόταξης (Κοντοβούρκη, 2013). Αυτό που προκύπτει, επομένως, και που συνοψίζει με τον καλύτερο τρόπο τη φρεϊριανή οπτική για τον γραμματισμό, είναι ότι όταν το άτομο μαθαίνει να διαβάζει τη λέξη, μαθαίνει ταυτόχρονα να διαβάζει και τον κόσμο, με την έννοια ότι μαθαίνει να καλλιεργεί μια κριτική στάση απέναντί του και να αποδομεί τις κυρίαρχες αντιλήψεις γύρω από αυτόν (Κοντοβούρκη, 2013).

2.6 Γραμματισμός και εκπαίδευση

Ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια του γραμματισμού, όπως απορρέει από την εξέλιξή της στο χρόνο και τη σχέση της με την κοινωνία, επηρέασε αποφασιστικά και τον

τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση του ζητήματος αυτού από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς. Το σχολείο, ως βασικός θεσμός εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί, ως τα πρόσωπα που θα κληθούν να φέρουν εις πέρας τη διδασκαλία του γραμματισμού, οφείλουν να γνωρίζουν σε βάθος τη διάσταση που έχει αποκτήσει ο συγκεκριμένος όρος (Χαραλαμπίδης, 2006).

Πριν όμως φτάσουμε στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση εντάσσει στους κόλπους της και πραγματεύεται το ζήτημα του γραμματισμού, είναι σημαντικό να αναφέρουμε μια ουσιώδη παράμετρο. Ο γλωσσικός γραμματισμός δεν αποτελεί μια διαδικασία που έχει ως αφετηρία την ένταξη του ατόμου στους θεσμούς της κρατικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη του γραμματισμού, μέχρι ένα σημείο, πραγματοποιείται μέσα από την ίδια την οικογένεια με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αλλά και από τη συμμετοχή του ατόμου στα διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Μητσικοπούλου, 2001). Η μορφή αυτή του γραμματισμού, που συντελείται φυσικά, συνιστά τον λεγόμενο αναδυόμενο γραμματισμό, μια διαδικασία μέσα από την οποία κατακτώνται «δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως πρόδρομοι δείκτες» για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα ενταχθεί στη διδασκαλία του γραμματισμού εντός του σχολείου (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Για τη Hasan (2006) ο γραμματισμός διακλαδώνεται σε δύο παράλληλες πορείες ανάπτυξης. Η μία αφορά μια ‘φυσική’ ανάπτυξη του γραμματισμού η οποία πραγματοποιείται μέσα από την εμπλοκή του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον και την καθημερινή του δραστηριότητα. Η άλλη πορεία ανάπτυξης, η λεγόμενη εξωτική ή εξειδικευμένη γραμμή ανάπτυξης, υλοποιείται μέσα από ό,τι σήμερα έχουμε στο μυαλό μας ως επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην οποία θα εστιάσουμε. Για την εδραίωση των απόψεων αυτών σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας τεράστια ήταν η συμβολή των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, με προεξάρχουσα προσωπικότητα αυτή του Lev Vygotsky, που είχαν ως γνώμονα την άποψη ότι η μάθηση συντελείται με τρόπο αποτελεσματικό «σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπου υπάρχει κατανόηση, επικοινωνία και υποστήριξη» (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Προσπαθώντας να διεισδύσει στη σχέση μεταξύ γλώσσας, σχολείου και γραμματισμού, ο Ματσαγγούρας (2007) επιλέγει να διαχωρίσει την κατάκτηση της γλώσσας από την κατάκτηση του γραμματισμού. Επισημαίνει ότι, ενώ η γλώσσα είναι εφικτό να αποκτηθεί αβίαστα από το άτομο, ο γραμματισμός, για να αποκτηθεί, απαιτεί τη διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κι αυτό το δικαιολογεί με δύο επιχειρήματα. Πρώτον, υποστηρίζει ότι για την κατάκτηση του γραμματισμού τίθεται ως προαπαιτούμενο η χρήση του γραπτού λόγου, η δυνατότητα, δηλαδή, κανείς να αποκωδικοποιεί και να παράγει τον γραπτό λόγο. Δεύτερον, επισημαίνει ότι με δεδομένο ότι ο γραμματισμός συνιστά μια διαδικασία με βάση την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι αυτή η δεξιότητα θα αποκτηθεί από όλους, ανεξάρτητα από το αν κάποιος εξασκείται ή όχι σε αυτή τη διαδικασία μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει. Συνεπώς, ο μοναδικός εγγυητής για να εξασφαλιστεί ότι το κάθε άτομο θα αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή του πρέπει να θεωρείται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί φορείς εν γένει. Η άποψη του Gee (2006) για τον ρόλο του σχολείου ισχυροποιεί τον παραπάνω ισχυρισμό. Θεωρεί ότι το σχολείο, τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο, στοχεύει στο

να φέρει σε επαφή το άτομο με «πρακτικές που ξεπερνούν την οικογένεια και τις παρέες του» και το εισάγει στις πρακτικές του δημόσιου χώρου.

2.6.1 Η νέα οπτική για τον γραμματισμό και η ένταξή της στην εκπαίδευση

Βέβαια, το επίδικο σε αυτό το σημείο είναι ο τρόπος με τον οποίο ο γραμματισμός θα εγκλωβωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μια ευρύτερη γλωσσική και κοινωνική ικανότητα που δεν αρκεί να ταυτιστεί μόνο με την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί φορείς στην προσπάθειά τους να καταρτίσουν προγράμματα γραμματισμού πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψιν αυτήν τη νέα οπτική για τον γραμματισμό. Ωστόσο, για να γίνουν πλήρως κατανοητές οι αλλαγές στην έννοια του γραμματισμού, είναι αναγκαίο να εξεταστούν πιο βαθιά και όροι όπως ο λόγος και το κείμενο, ειδικά μέσα από την επανανοηματοδότησή τους, όπως αυτή έγινε στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (Χατζησαββίδης, 2007). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, λοιπόν, «ο λόγος είναι ένα σύνολο γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται». Η οπτική αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική στην εκπαίδευση, γιατί με τη υιοθέτησή της μάς επιτρέπεται να εντάσσουμε το κάθε τι που διαβάζουμε σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2007). Αντίστοιχα οι Knobbel & Lankshear (2007) με την άποψή τους ότι η γλώσσα συνιστά μια κοινωνική πρακτική κατευθύνονται στο ίδιο συμπέρασμα. Επεκτείνοντας αυτόν τον συλλογισμό προκύπτει ότι ένα κείμενο κρύβει μέσα του μια δυναμική, γιατί μέσα στα συγκεκριμένα του όρια περιλαμβάνονται τόσο οι θέσεις και οι στάσεις του συγγραφέα, «όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες» (Χατζησαββίδης, 2007). Με άλλα λόγια κάθε τι που γράφεται ή διαβάζεται από ένα άτομο, γράφεται και διαβάζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό, πολιτισμικό). Όταν το άτομο, λοιπόν, μπαίνει στη διαδικασία να διαβάσει ένα είδος κειμένου κουβαλά τις αντίστοιχες παραστάσεις και γνώσεις που διαμορφώνουν και τις προσλαμβάνουσές του. Ταυτόχρονα, όμως, στην προσπάθειά του να αντιληφθεί πληρέστερα ό,τι διαβάζει, διαπραγματεύεται αυτό το είδος κειμένου μαζί με άλλους και αλληλεπιδρώντας προσεγγίζει τα νοήματά του. Με αυτόν τον τρόπο είναι σαν το άτομο να μετέχει σε διαδικασίες γραμματισμού, που είναι τόσες πολλές, όσες και οι κοινωνικές πρακτικές και οι αντιλήψεις που κρύβονται πίσω από όσα γράφονται και διαβάζονται (Knobbel & Lankshear, 2007).

Στην πράξη οι επανανοηματοδοτήσεις των εννοιών της γλώσσας, του λόγου και των κειμένων ήταν κομβικές, γιατί βρέθηκαν σε απόλυτη συνάρτηση με την αρκετά διαφορετική αντίληψη που επικράτησε σχετικά με τον γραμματισμό. Μπορεί, λοιπόν, η παραδοσιακή αντίληψη να ταυτίζει τον γραμματισμό με την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, η ίδια η πραγματικότητα όμως ξεπερνά αυτήν την άποψη. Κι αυτό ισχύει, γιατί ακόμη και αν γίνει αποδεκτό ότι η ανάγνωση στο πλαίσιο του γραμματισμού είναι η μόνη απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτησή του, αρκεί να συλλογιστούμε ότι το ρήμα 'διαβάζω' είναι ρήμα μεταβατικό, ώστε να επανεκτιμήσουμε τη θέση αυτή. Έτσι, λοιπόν, είναι διαφορετικό να διαβάζει κανείς εφημερίδα και διαφορετικό να μελετά ένα βιβλίο μαθηματικών, μιας και κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες απαιτεί διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο (Gee, 2006). Οι απόψεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πλέον, μέσα στην πληθώρα των ερεθισμάτων

που κατακλύζουν τον κόσμο, ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία διαρκής, που δεν μπορεί να αφορά μόνο το αυστηρό πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα όμως γεννιέται η ανάγκη για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα συμπεριλάβει στις πρακτικές γραμματισμού του όλες αυτές τις νέες αντιλήψεις για τον γραμματισμό, τον λόγο, τη γλώσσα και το κείμενο και θα ανταποκριθεί στις αναβαθμισμένες απαιτήσεις του γραμματισμού των ατόμων.

Παίρνοντας ως αφορμή όλα τα παραπάνω έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε την οπτική που ο Ματσαγγούρας (2007) δίνει στον γραμματισμό όπως αυτός διδάσκεται στο σχολείο. Σύμφωνα με τον ίδιο το σχολείο συνδέεται με εκείνο το είδος γραμματισμού που ονομάζεται σχολικός γραμματισμός. Πρόκειται για ένα είδος γραμματισμού, το οποίο διαχωρίζεται από άλλες μορφές γραμματισμού, γιατί πρέπει να ανταποκριθεί στο πολύ ιδιαίτερο και συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας που αναπτύσσεται εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πλαίσιο αυτό διαθέτει ως πόλους από τη μια των μαθητή και από την άλλη το έντυπο ή ψηφιακό υλικό με το οποίο θα επιτευχθεί η μάθηση, που συνιστά και τον βασικό στόχο του σχολείου, ενώ ανάμεσά τους βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Για να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης πρέπει να πληρούνται κάποιες προδιαγραφές και προϋποθέσεις. Αφενός το υλικό πρέπει να πληροί τις προδιαγραφές, ώστε να καλλιεργεί στον μαθητή την αυτονομία να οικοδομήσει, μέσα από τη μελέτη, τη μάθηση, αφετέρου το άτομο πρέπει, μέσα από την παρέμβαση του δασκάλου, να έχει αποκτήσει τις κατάλληλες «γλωσσικές, γνωστικές, μεταγλωσσικές, μεταγνωστικές δεξιότητες» που θα του εξασφαλίζουν αυτήν την αυτονομία. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται ο σχολικός γραμματισμός που τελικά ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να παράγει «διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού» και μέσα από την ανάλυση και τον κριτικό στοχασμό πάνω στα σχολικά κείμενα να οικοδομεί τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2007).

Το σκεπτικό αυτό του Ματσαγγούρα για τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι του γραμματισμού μπορούν να επιτευχθούν στη σχολική τάξη φαίνεται σε κάποια σημεία να ταιριάζει σε αυτό που ο Χατζησαββίδης (2007) αποκαλεί παιδαγωγική του γραμματισμού. Η παιδαγωγική του γραμματισμού στηρίζει τις βασικές αρχές της στις νέες αντιλήψεις για τον λόγο, τη γλώσσα, το κείμενο και τον γραμματισμό. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι βασικές αυτές αρχές συνοψίζονται στα εξής: α) ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία πρακτικών γραμματισμού που οι μαθητές συναντούν στην κοινωνική τους ζωή, β) συνυπολογισμός στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας των διαφορετικών αφετηριών γραμματισμού του κάθε ατόμου, γ) καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης για τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη, δ) ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) προτίμηση κειμένων που οξύνουν τον κριτικό στοχασμό, σηματοδοτούν κάποιο ιδιαίτερο νόημα για τη ζωή των διδασκόμενων και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να γίνουν αντιληπτά ως κοινωνικές πράξεις ενταγμένες κάθε φορά μέσα σε ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2009).

Ωστόσο, οι τεράστιες αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία τριάντα χρόνια παγκοσμίως εξαιτίας των μεγάλων μετακινήσεων των πληθυσμών, της δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών, της τεράστιας τεχνολογικής εξέλιξης και της μεγάλης

διάδοσης των πολυτροπικών μορφών κειμένων, δημιούργησε την ανάγκη να επικαιροποιηθούν οι αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Την ανάγκη αυτή ήρθε να καλύψει ένα νέο πλαίσιο με βάση το οποίο θα καλύπτονταν οι ανάγκες και οι προκλήσεις αυτού του νέου πολύπλοκου περιβάλλοντος. Το πλαίσιο αυτό, με το όνομα «Πολυγραμματισμοί», εστίασε στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η κατάκτηση εκείνης της δεξιότητας που θα καταστήσει το κάθε άτομο ικανό να κατανοεί, να επεξεργάζεται και να παράγει κείμενα «που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) και είδη λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα» (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στόχος, ουσιαστικά, λοιπόν, του πλαισίου των Πολυγραμματισμών ήταν να εμπλουτίσει τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού μέσα από την υιοθέτηση αρχών που αφορούν μια διαφορετική εκτίμηση και ανάλυση των κειμένων «ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων», μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων στα άτομα τέτοιων που θα τα καταστήσουν δραστήριους μελλοντικούς πολίτες και τέλος μέσα από την προσπάθεια να υιοθετηθεί από τα άτομα η αντίληψη πως για τη σύνθεση του νοήματος είναι απαραίτητη η άντληση στοιχείων και εμπειριών από το ίδιο τους το κοινωνικό περιβάλλον (Ντίνας & Γώτη, 2016).

2.6.2 Ο λειτουργικός γραμματισμός και η ένταξή του στην εκπαίδευση

Η έννοια του λειτουργικού γραμματισμού καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών που εκτείνεται από τις πιο παραδοσιακές πρακτικές της διδασκαλίας της γλώσσας και φτάνει ως την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Ο λειτουργικός γραμματισμός εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον κυρίως μέσα από μοντέλα δασκαλοκεντρικά. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να οδηγήσει τους μαθητές, μέσα από τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις του, σε μια πιο σωστή χρήση και διατύπωση της γλώσσας. Οι μαθητές μέσα από την τριβή τους με ατομικές δοκιμασίες παράγουν διάφορα είδη γραπτού λόγου, με σκοπό να αφομοιώσουν τη δομή της γλώσσας. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή δεν απαιτείται μια εκ των προτέρων γνώση για τα στοιχεία του κοινωνικού περικείμενου που επιδρούν στις δομές της γλώσσας (Hasan, 2006).

Στην άλλη πλευρά του φάσματος του λειτουργικού γραμματισμού τοποθετείται η εφαρμογή των πρακτικών της Επικοινωνιακής - Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2007). Η Επικοινωνιακή – Κειμενοκεντρική Προσέγγιση διαδραματίζει ένα καίριο ρόλο στην καλλιέργεια του λειτουργικού γραμματισμού (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Ανάμεσα στην Επικοινωνιακή και την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση υπάρχουν κάποιες ουσιαστικές διαφορές. Η πρώτη σχετίζεται με την ανάπτυξη και τη διεκπεραίωση της επικοινωνίας εν γένει. Η δεύτερη διεισδύει στην «κειμενική επικοινωνία μέσω της δόμησης μεταξύ τους διακριτών κειμενικών δομών» (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Για την επίτευξη των στόχων της προσέγγισης αυτής χρησιμοποιούνται κατά βάση αφηγήσεις και περιγραφές ή και κείμενα που συνδυάζουν αυτά τα δύο είδη κειμένων. Μέσα από τη διδασκαλία αυτών των τύπων κειμένων επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα δομικά τους στοιχεία, τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνοχή και η συνεκτικότητά τους και κυρίως με το διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνίας που ορίζει ο κάθε τύπος (Ματσαγγούρας, 2007). Ακόμη, μέσα από τη διδασκαλία των λεξικογραμματικών δομών προωθείται η εφαρμογή τους σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια και η παραγωγή κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές

(Katsarou, 2009). Σε σχέση με την αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον βαθμό που ακολουθούνται και τηρούνται οι νόρμες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά από τα οποία δομούνται οι διάφοροι τύποι κειμένων (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010).

2.6.3 Ο κριτικός γραμματισμός και η ένταξή του στην εκπαίδευση

Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε με πιο συγκεκριμένο τρόπο την έννοια του κριτικού γραμματισμού και να τη συνδέσουμε με την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να τη φανταστούμε ως ένα φάσμα, «ως ένα συνεχές το οποίο ξεκινάει από τη λέξη και ολοκληρώνεται με τη συνειδητοποιημένη πράξη» (Ματσαγγούρας, 2007). Ο κριτικός γραμματισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις και δίνει τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε ο αναγνώστης να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο κι έτσι να καταλήξει σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με το ιδεολογικό υπόβαθρο του κειμένου, τα λανθάνοντα μηνύματά του, τα δεδομένα που ο συγγραφέας αναδεικνύει, την οπτική με την οποία τα αναδεικνύει, αλλά και τα στοιχεία που αποκρύπτει (Ματσαγγούρας, 2007). Πρόκειται για μια αντίληψη ουσιαστικά μέσα από την οποία η διδασκαλία της γλώσσας δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει κατανοητό πώς μέσω της γλώσσας «μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε κυρίαρχα νοήματα που προωθούν ανισότητες» (Ντίνας & Γώτη, 2016). Μια τέτοια διαδικασία, χωρίς αμφιβολία, είναι πολλαπλά ευεργετική για την κοινωνία και τη δημοκρατία, με δεδομένο ότι οι πολίτες ασκούνται στην όξυνση της κριτικής αντιμετώπισης των συμβάντων που πραγματώνονται στο ευρύτερο περιβάλλον τους (Ματσαγγούρας, 2007).

Η Χατζηλουκά – Μαυρή (2010) υποστηρίζει ότι, με βάση την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, τα κείμενα συνιστούν πεδία διαρκούς διαπραγμάτευσης ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται και εξετάζονται. Συνεπώς ένα κείμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια αυτόνομη οντότητα. Αυτή η συνεχώς διαπραγματεύσιμη και ρευστή υπόσταση των κειμένων αποτελεί και τη βάση των πρακτικών της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010).

Πρωτεύουσα θέση στις πρακτικές αυτές κατέχει η «αποδόμηση και ανα-δόμηση» των κειμένων αυτών, που στόχο έχει να θέσει κάτω από ένα πρίσμα κριτικής την οποιαδήποτε παγιωμένη αλήθεια γύρω από τα κείμενα αυτά. Η διαδικασία κατά το στάδιο της ανάγνωσης συνεπάγεται την κριτική ανάλυση των φανερών και λανθανόντων νοημάτων και των προτύπων πραγματικότητας που δημιουργούν. Στο επίπεδο του γραπτού λόγου εξέχουσα θέση κατέχουν οι συζητήσεις, ανάμεσα στα μέλη της τάξης (εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι), οι οποίες διεξάγονται μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας που στόχο έχει την από κοινού οικοδόμηση του κειμένου. Στο κομμάτι της αξιολόγησης, κριτήρια αποτελούν το αν και κατά πόσο υλοποιείται ο σκοπός για τον οποίο δομήθηκε το κείμενο και αν τα δομικά του στοιχεία εξυπηρετούν τη στοχοθεσία του κειμένου (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010).

Οι βασικές αρχές που συνιστούν τα θεμέλια της παιδαγωγικής πρότασης του κριτικού γραμματισμού περιγράφονται από τους Ντίνα και Γώτη (2016) ως εξής:

A. Η μετατροπή των ατόμων μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοϋποστήριξης και αμοιβαίας κατάκτησης της γνώσης σε «κριτικά υποκείμενα».

B. Η διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται ένα κείμενο και η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στη δόμηση ενός κειμένου.

Γ. Η διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να γίνεται παραγωγή και επεξεργασία των νοημάτων που τους αφορούν.

Δ. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των ατόμων (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η σύγχρονη εποχή, βέβαια, ταυτισμένη με την απόλυτη κυριαρχία και την τεράστια επίδραση των μέσων ενημέρωσης και του θεάματος, διαμορφώνει ένα αρκετά σύνθετο πλαίσιο για τον κριτικό γραμματισμό. Με βάση αυτό το δεδομένο οι αρχές του κριτικού γραμματισμού όπως προτείνονται από τις Lapp, Moss & Rowsell (2012) για την επεξεργασία σοβαρών κοινωνικών ζητημάτων στο δημοτικό σχολείο και μέσα από τον συνδυασμό τους με τις αρχές των Νέων Γραμματισμών διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ο εκπαιδευτικός γίνεται αρωγός, ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν ένα κείμενο κριτικά και μέσα από αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούν στην κατανόηση του εκπορευόμενου από τον συγγραφέα μηνύματος. Αποστολή του πρέπει να είναι να καλλιεργήσει στα παιδιά εκείνη τη στάση απέναντι στο κείμενο, που θα τα ωθήσει σε ερωτήματα σχετικά με τους λόγους που ο συγγραφέας επέλεξε την ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος και όχι κάποιου άλλου. Ταυτόχρονα, θα δημιουργήσει ζωνρό ενδιαφέρον γύρω από τη σκοπιμότητα του συγγραφέα να παρουσιάσει το θέμα του κειμένου από μια συγκεκριμένη σκοπιά και γύρω από τον λόγο για τον οποίο διάλεξε να συμπεριλάβει κάποιες πληροφορίες και ταυτόχρονα να αποκλείσει άλλες. Την ίδια στιγμή μέσα από την κριτική ανάγνωση το παιδί καλείται να εκφράσει έναν γόνιμο σκεπτικισμό γύρω από το κείμενο που θα επιτευχθεί μέσα από την εξέταση και την αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη και μέσα από την ανάλυση των παραγόμενων μηνυμάτων και νοημάτων με βάση τα εργαλεία του φύλου, της ταξικής προέλευσης και του πολιτιστικού υπόβαθρου.
2. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν τη δυνατότητα να κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν διάφορες μορφές λόγου (γραπτή, προφορική, ακουστική, οπτική, κειμενική). Με αυτόν τον τρόπο οικειοποιούνται όλους τους σύγχρονους τρόπους με τους οποίους μπορούν κατανοήσουν και να παραγάγουν νόημα και με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινή τους ζωή.
3. Οι μαθητές πρέπει να ωθηθούν στον επανασχεδιασμό των πληροφοριών που προέκυψαν μέσα από την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Αυτός ο επανασχεδιασμός δύναται να έχει τα χαρακτηριστικά της διεξαγωγής ερευνητικών project, της παραγωγής κειμένων από τους μαθητές ή ευρύτερα της πραγμάτωσης κοινωνικών δράσεων από τα ίδια.

2.7 Σύγκριση λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί να τεθούν κατά αντιπαράθεση οι παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού.

Στο επίπεδο της διδακτικής αυτό που διαφαίνεται μέσα από τη μελέτη των πρακτικών του λειτουργικού γραμματισμού είναι ότι επιλέγονται κατά βάση μέθοδοι που έχουν ως

επίκεντρο τον δάσκαλο, ενώ σε ό,τι αφορά τον κριτικό γραμματισμό ο/η εκπαιδευτικός παίζει έναν περισσότερο διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κείμενο και τον εκπαιδευόμενο. Στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού οι μαθητές ασκούνται κυρίως μέσα από ατομικές εργασίες, γεγονός που δεν ισχύει στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπου η επεξεργασία των κειμένων γίνεται μέσα από συλλογική συζήτηση και διαπραγμάτευση. Σε σχέση με την ανάγνωση και την επεξεργασία κειμένων αυτό που παρατηρείται είναι ότι κατά τον λειτουργικό γραμματισμό προκρίνονται πρακτικές που αφορούν ως επί το πλείστον την αναγνώριση των δομικών στοιχείων τους, ενώ στην παραγωγή του γραπτού λόγου επιλέγεται η προσπάθεια να παραχθούν ύστερα από τη μίμηση τους τα βασικά κειμενικά είδη. Μέσα από τη στοχοθεσία των πρακτικών παραγωγής γραπτού λόγου προκύπτει και η αξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων, που χρησιμοποιεί ως κριτήριο τον βαθμό στον οποίο ακολουθήθηκαν οι κανόνες οικοδόμησης ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Αντίθετα, με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στο επίπεδο της ανάγνωσης και της επεξεργασίας των κειμένων δε δίνεται τόση βαρύτητα στα δομικά και λεξικογραμματικά στοιχεία του κειμένου, όσο στο να αποδομηθούν με τρόπο κριτικό τα νοήματα του κειμένου. Κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου αυτό που επιχειρείται μέσα από τις δραστηριότητες που διεξάγονται είναι η «συν-οικοδόμηση» του κειμένου με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα από τα «διαφορετικώς οριζόμενα πλαίσια επικοινωνίας». Τα κείμενα που προκύπτουν συνήθως συνίστανται από τα χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010). Ενδιαφέρον, ακόμη παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι πρακτικές του λειτουργικού γραμματισμού φαίνεται να προσανατολίζονται πρωτίστως στην εξοικείωση του εκπαιδευόμενου με διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, χωρίς όμως να επιχειρείται μια περισσότερο κριτική εμβάθυνση. Αντίθετα, στον κριτικό γραμματισμό το κυρίαρχο στοιχείο είναι η αποδόμηση των κειμένων και η αναζήτηση των φανερών ή κρυφών ιδεολογικών χρωματισμών τους.

Πίνακας 1

Παιδαγωγικές αρχές λειτουργικού γραμματισμού	Παιδαγωγικές αρχές κριτικού γραμματισμού
Πρακτικές που έχουν ως επίκεντρο τον / τη δάσκαλο/α.	Δάσκαλος/α και παιδιά ισότιμοι. Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει έναν περισσότερο διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κείμενο και τον εκπαιδευόμενο.
Οι μαθητές ασκούνται κυρίως μέσα από ατομικές εργασίες.	Η επεξεργασία των κειμένων γίνεται μέσα από συλλογική συζήτηση και διαπραγμάτευση.
Πρακτικές που αφορούν ως επί το πλείστον την αναγνώριση των δομικών στοιχείων τους.	Δε δίνεται τόση βαρύτητα στα δομικά και λεξικογραμματικά στοιχεία του κειμένου ως τέτοια, όσο στο να ερμηνευτεί η επιλογή των συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών.

Στην παραγωγή του γραπτού λόγου ακολουθείται η μίμηση των βασικών κειμενικών ειδών.	Τα κείμενα συν-οικοδομούνται με βάση τις ανάγκες που απαιτεί το κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο.
Επιχειρείται η εξοικείωση του εκπαιδευόμενου με διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, χωρίς όμως να επιχειρείται μια περισσότερο κριτική εμβάθυνση	Κυρίαρχο στοιχείο είναι η αποδόμηση των κειμένων και η αναζήτηση των φανερών ή κρυφών ιδεολογικών χρωματισμών τους.

2.8 Ο κριτικός γραμματισμός στην πράξη

2.8.1 Το μοντέλο του Freire για τον κριτικό γραμματισμό

Πάνω στο έδαφος των βασικών αρχών της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού σχηματοποιούνται και οι μέθοδοι με τις οποίες ο κριτικός γραμματισμός υλοποιείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πριν καταλήξουμε στην εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιαστούν συνοπτικά τα στάδια από τα οποία περνά ο κριτικός γραμματισμός, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τον πρωτοπόρο του κριτικού γραμματισμού, τον Paulo Freire, που εφάρμοσε το μοντέλο κατά βάση σε ενήλικες.

Ο Παπαματθαίου (2014) περιγράφει τα στάδια του γραμματισμού, όπως εφαρμόστηκε από τον Freire, ως εξής:

Πρώτο στάδιο: Επιλογή από τον εκπαιδευτικό των παραγωγικών λέξεων που πρέπει να είναι συναφείς με τις εμπειρίες και τον κόσμο των διδασκόμενων.

Δεύτερο στάδιο: Κωδικοποίηση των παραγωγικών λέξεων σε εικόνες. Με τη μέθοδο αυτή δημιουργείται η κατάλληλη απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και στην κατάσταση που απεικονίζεται. Έτσι, δίνεται το περιθώριο στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει την κριτική του. Στο ίδιο στάδιο διεξάγεται και η διαδικασία της αποκωδικοποίησης όπου πια ο εκπαιδευόμενος, με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, εισχωρεί σε μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και της πραγματικότητας κι έτσι οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης.

Τρίτο στάδιο: Μέσα από τη χρήση των παραγωγικών λέξεων και των συλλαβών τους γίνεται προσπάθεια να παραχθούν νέες λέξεις. Μέσα από αυτές οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επανασχεδιάσουν την πραγματικότητα των εικόνων που αναλύθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Έτσι, οδηγούνται σταδιακά στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης.

Τέταρτο στάδιο: Πρόκειται για το στάδιο της «συνειδητοποίησης και του κριτικού αναστοχασμού». Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευόμενος αναμένεται, μέσα από τη κριτική στάση που έχει αναπτύξει απέναντι στην πραγματικότητα, να έχει κατακτήσει τη γνώση γύρω από «τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές δομές, καθώς και τις αντιφάσεις που τις πλαισιώνουν» (Παπαματθαίου, 2014).

2.8.2 Προβληματισμοί για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση

Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, βέβαια, γεννιούνται αρκετά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής ενός μοντέλου κριτικού γραμματισμού, εφόσον σε ένα τέτοιο εγγενώς υπάρχει το στοιχείο της αμφισβήτησης. Τα ερωτήματα αυτά εστιάζουν στο αν και κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να σηκώσουν το βάρος που επιφέρει σε ψυχολογικό επίπεδο η ανάπτυξη τέτοιου βαθμού αμφισβήτησης για όσα συμβαίνουν μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο κατά πόσο οι διακηρύξεις για την αλλαγή του κόσμου μέσα από το σχολείο μπορούν πρακτικά να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Στα ερωτήματα αυτά η απάντηση είναι σαφώς θετική, μιας και μια σειρά μελετών έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές εκκινώντας από ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή, βιώνουν μια μορφή προσομοίωσης στα κοινωνικά ζητήματα που εν τέλει αφήνει το θετικό της αποτύπωμα στην κοινότητα που ζουν (Ματσαγγούρας, 2007). Μια αντίστοιχη άποψη εκφράστηκε και από την Οικονομάκου (2017) η οποία επισήμανε το εσφαλμένο της εκτίμησης ότι ο κριτικός γραμματισμός συνιστά μια παιδαγωγική πρακτική που είναι εφικτό να εφαρμοστεί αποκλειστικά από τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού κι έπειτα. Η άποψη αυτή φαίνεται να συμβαδίζει και με απόψεις άλλων ερευνών λαμβάνοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι το παιδί εκτίθεται από πολύ μικρή ηλικία σε πολυτροπικά κείμενα του περιβάλλοντός του (π.χ. διαφημίσεις, παραμύθια) τα οποία εμπεριέχουν πολυποίκιλα μηνύματα. Τα μηνύματα αυτά που συνοδεύονται από αξίες και ιδεολογίες, δημιουργούν την αναγκαιότητα, ώστε τα μικρότερα παιδιά πέρα από κατάκτηση των βασικών δομών της γλώσσας να εξοικειώνονται και με την αποδόμηση των μηνυμάτων αυτών (Harwood, 2011).

Επιπλέον, ερωτήματα γεννιούνται και σε σχέση με το κατά πόσο ο κριτικός γραμματισμός φέροντας εντός του το στοιχείο της αμφισβήτησης μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της κρατικής εκπαίδευσης που αποτελεί και το επίκεντρο της κριτικής και αμφισβήτησής του. Μια τέτοια συζήτηση φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα γύρω από τον ρόλο του ίδιου του σχολείου για το αν τελικά είναι φορέας αλλαγής της υπάρχουσας συνθήκης ή αναπαραγωγής της. Ο Ματσαγγούρας (2007) στο συγκεκριμένο δίλημμα προτείνει μια άποψη που βοηθά στο ξεπέρασμα μιας διχαστικής αντιμετώπισης του ζητήματος. Υποστηρίζει πως από τη μία η οικειοποίηση των «κυρίαρχων μορφών λόγου» ισοδυναμεί με την οικειοποίηση των «κυρίαρχων δυνάμεων εξουσίας» που αυτές κρύβουν. Από την άλλη, όμως, αντιτείνει ότι η αδυναμία κατανόησης και αναγνώρισης των δομικών στοιχείων των κυρίαρχων μορφών λόγου, εξ ορισμού θα οδηγήσει τα άτομα σε μια άνευ όρων αποδοχή των νοημάτων τους. Για τον λόγο αυτό, καταλήγει, η οικειοποίηση κυρίαρχων μορφών λόγου είναι απαραίτητη, επειδή η γνώση και η ερμηνεία τους αποτελούν ταυτόχρονα και τη μοναδική διέξοδο για την ανάπτυξη της αμφισβήτησής τους (Ματσαγγούρας, 2007).

2.8.3 Το μοντέλο των «Τεσσάρων Πηγών» των Freebody και Luke για τον κριτικό γραμματισμό

Η εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι μπορεί να αποκτήσει σάρκα και οστά μέσα από το μοντέλο των τεσσάρων πηγών των Freebody και Luke. Με βάση αυτό το μοντέλο επιχειρήθηκε η συσχέτιση του κριτικού γραμματισμού με τις ανάγκες των μαθητών, αφού δόθηκε «ένα πλαίσιο ενεργειών κριτικής θεώρησης της σύγχρονης πολύπλοκης πραγματικότητας» (Παπαματθαίου, 2014). Η λογική του μοντέλου αυτού χρησιμοποιεί ως βάση τον κριτικό γραμματισμό διαμέσου του οποίου

επιδιώκεται να αναδειχθεί το γεγονός ότι η επιλογή συγκεκριμένων λεξικογραμματικών δομών σε ένα κείμενο είναι φορτισμένη ιδεολογικά. Το μοντέλο των «Τεσσάρων Πηγών» εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με διαδικασίες που μετατρέπουν τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού σε μετρήσιμες πρακτικές που μπορούν να έρθουν σε ισορροπία με τους υπόλοιπους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Παπαματθαίου, 2014).

Το μοντέλο των «Τεσσάρων Πηγών» αποτελείται από τα εξής τέσσερα στάδια:

«Α. Σπάσιμο του κώδικα.

Β. Κατασκευή μηνύματος από το κείμενο.

Γ. Λειτουργική χρήση κειμένων.

Δ. Κριτική ανάλυση και μετασχηματισμός κειμένου» (Παπαματθαίου, 2014).

Το σπάσιμο του κώδικα (codebreaking) δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη ενός κειμένου να εισχωρήσει στην «τεχνολογία» του κειμένου ή διαφορετικά να προβεί στη αποκωδικοποίησή του (Gibbons, 2015). Ουσιαστικά στο στάδιο αυτό δίνεται προτεραιότητα στα εξωτερικά δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή «στη διάταξη του κειμένου, τη γραμματοσειρά, στα μέρη του λόγου, στη στίξη, στις λεξιλογικές επιλογές, στην ορθογραφία και στις δομές των προτάσεων», ώστε μέσα από την κατάκτηση αυτών και με τη χρήση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων να γίνει αντιληπτό το πολύπλοκο νόημα ενός μηνύματος (Παπαματθαίου, 2014). Η Gibbons (2015) ισχυρίζεται ότι ένα πρόγραμμα γραμματισμού που θέλει να διατηρεί μια ισορροπία, να μην οφείλει να εξασφαλίζει τη διδασκαλία των εξωτερικών δομικών χαρακτηριστικών, δεν μπορεί, όμως, να εστιάζει αποκλειστικά σε αυτόν τον στόχο. Αυτό συμβαίνει, επειδή ένας τέτοιος στόχος δεν επαρκεί για μια επιτυχή ανάγνωση κειμένων που εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και συνεπώς προϋποθέτουν και την κατάκτηση κι άλλων δεξιοτήτων με ισότιμο τρόπο (Gibbons, 2015).

Το δεύτερο στάδιο με βάση το μοντέλο των Τεσσάρων Πηγών σχετίζεται με την κατασκευή του μηνύματος από το κείμενο. Στη φάση αυτή ο αναγνώστης συνδέει όσα διαβάζει με την προϋπάρχουσα γνώση για τον κόσμο και με το πολιτισμικό του υπόβαθρο (Gibbons, 2015). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να σχηματίσει το νόημα του κειμένου. Στην πράξη αυτό επιτυγχάνεται με μια σειρά από εφαρμογές που περιλαμβάνουν «τη συνεδριακή ανάγνωση, την κυριολεκτική κατανόηση, την καθοδηγούμενη γραφή» (Παπαματθαίου, 2014).

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου εστιάζει στη λειτουργική χρήση των κειμένων. Αντιμετωπίζοντας τον αναγνώστη ως χρήστη της γλώσσας που παίρνει μέρος στα διάφορα κοινωνικά συμβάντα, το μοντέλο αυτό εστιάζει στον τρόπο που τα κείμενα εντάσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και στον τρόπο που οι κοινωνικές σχέσεις τα επηρεάζουν. Στη φάση αυτή προκρίνονται τεχνικές, όπως η επεξεργασία διαδικτυακών σελίδων και η μελέτη δραματικών κειμένων, η παραγωγή διάφορων ειδών γραπτού λόγου που θα απευθύνονται σε ρεαλιστικούς και όχι φανταστικούς αποδέκτες και η αναγνώριση των δομικών στοιχείων του κειμένου (Παπαματθαίου, 2014).

Το τελικό στάδιο του μοντέλου θέτει ως στόχο την κριτική ανάλυση και τον μετασχηματισμό του κειμένου. Στο σημείο αυτό ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως ένας αναλυτής του κειμένου (Gibbons, 2015). Ένας τέτοιος αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο ως ένα δημιούργημα που μέσα του κρύβει το ιδεολογικό υπόβαθρο και την οπτική του συγγραφέα και για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να κριθεί ως κάτι το ουδέτερο. Αντίθετα, σε ένα κείμενο διατυπώνονται θέσεις και εκφράζονται συμφέροντα ρητά ή υπόρρητα, ενώ ταυτόχρονα αποκρύπτονται άλλα. Για τον λόγο αυτό στο συγκεκριμένο στάδιο καλλιεργούνται δεξιότητες που αφορούν «την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων και τη δημιουργία λογικών συλλογισμών» (Παπαμαθθαίου, 2014). Οι δεξιότητες αυτές δημιουργούν το κατάλληλο υπόβαθρο για την κατανόηση του κειμένου και την καλλιέργεια της κριτικής. Οι στόχοι του σταδίου αυτού υλοποιούνται μέσα από πρακτικές όπως «η εννοιολογική αναζήτηση ενός μέρους του κειμένου, η εννοιολογική διαφοροποίηση πάνω σε ποικιλία κειμένων, οι διατυπώσεις κρίσεων» (Παπαμαθθαίου, 2014).

2.8.4 Πρακτικές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού

Οι αρχές του κριτικού γραμματισμού και οι διάφορες προτάσεις γύρω από την υλοποίησή τους στη σχολική κοινότητα προσέλκυσαν το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, εκπαιδευτικών και επιτροπών που είναι επιφορτισμένες με την οργάνωση και συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ανά τον κόσμο. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού, λοιπόν, εντάχθηκε σε ΑΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία σε διάφορες χώρες, όπως ο Καναδάς, η Αγγλία και η Κύπρος (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η σταδιακή ένταξη των αρχών του κριτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, όπως ήταν αναμενόμενο, κινητοποίησε αρκετούς εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της πιλοτικής εφαρμογής στις τάξεις τους παρεμβάσεων βασισμένων στον κριτικό γραμματισμό. Στην παρούσα έρευνα θα παρουσιάσουμε δύο από αυτές που αφορούν το επίπεδο της Στ' Τάξης, μιας και σε αυτό είναι που εξετάζεται η αποτύπωση του κριτικού γραμματισμού στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση.

Η πρώτη εφαρμογή που θα παρουσιαστεί, υλοποιήθηκε σε σχολείο των βορειοανατολικών Η.Π.Α. στην έβδομη τάξη ενός οκτατάξιου σχολείου και σε αυτήν κάνει αναφορά στην έρευνά της η Χλαπουτάκη (2016). Στόχος της εφαρμογής αυτής ήταν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αξίας της κοινωνικής αλληλεγγύης. Ως αφορμή η συγκεκριμένη διδασκαλία πήρε ένα παράδειγμα βγαλμένο από την ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών, αυτό της Ruby Bridges, μιας μικρής Αφροαμερικανής μαθήτριας που τη δεκαετία του '60 επελέγη με άλλες τρεις μαθήτριες να φοιτήσει σε ένα σχολείο της Λουιζιάνα στο πλαίσιο προγράμματος για την αντιμετώπιση των φυλετικών διαχωρισμών.

Η εφαρμογή αυτή πραγματοποιήθηκε σε πέντε στάδια που θα αναφερθούν πολύ συνοπτικά.

Στάδιο 1: «Εξέταση πολλαπλών οπτικών»

Στο στάδιο αυτό σκοπός είναι να αποδειχθεί ότι όλα τα κείμενα είναι δομημένα μέσα από ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόβαθρο. Για την επίτευξη του σκοπού ο εκπαιδευτικός αναζητά στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών καταστάσεις π.χ. οικογενειακές συζητήσεις στις οποίες υπήρξαν διαφορετικές οπτικές. Συμπληρωματικά, στο στάδιο αυτό μπορούν να διαβαστούν και αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων στα οποία παρουσιάζονται διαφορετικές

οπτικές. Τελικά, η εξέταση των πιθανών πολλαπλών οπτικών γίνεται και στην ιστορία της Ruby Bridges και στις διχογνωμίες των κηδεμόνων της σχετικά με τη φοίτηση στο σχολείο.

Στάδιο 2: «Εύρεση αυθεντικής φωνής»

Μέσα από το στάδιο αυτό εκείνο που επιχειρείται είναι να αναδειχθούν «οι κυρίαρχες και ασθενείς φωνές» εντός των κειμένων, με σκοπό να τις αναγνωρίσουν και να αποδώσουν την αυθεντική φωνή εκείνου του ατόμου ή της ομάδας που καταπνίγεται. Εκκινώντας και πάλι από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών επιχειρείται να προσεγγισθεί η κατάσταση μιας ‘καταπνιγμένης φωνής’, όπως τα παιδιά ενδεχομένως τη βιώνουν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους ή όχι στη λήψη των αποφάσεων. Στη συνέχεια η εύρεση της αυθεντικής φωνής προσεγγίζεται στην ίδια τη Ruby Bridges μέσα από την αναγραφή σε πλακάτ της φωνής και των διαμαρτυριών της απέναντι στους υπέρμαχους των φυλετικών διαχωρισμών.

Στάδιο 3: «Αναγνώριση κοινωνικών εμποδίων»

Στο στάδιο αυτό αποδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο ένας κοινωνικός σχηματισμός είναι σε θέση να εξοβελίσει με κριτήρια φυλετικά ή έμφυλα ένα άτομο ή μια κατηγορία ανθρώπων από τους κόλπους του. Για την προσέγγιση αυτού του κρίσιμου ζητήματος τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν καταστάσεις που τους στερήθηκε η συμμετοχή σε κάποια διαδικασία και βίωσαν το ζήτημα του αποκλεισμού. Και σε αυτό το στάδιο η ανάγνωση σχετικών με το θέμα λογοτεχνικών αποσπασμάτων συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση, προτού γίνει ξανά η σύνδεση με την ιστορία της Ruby Bridges και των φίλων της που βίωσαν τον αποκλεισμό και αντιπαρατέθηκαν με αυτόν.

Στάδιο 4: «Ανάκτηση της ταυτότητας»

Ο στόχος του σταδίου αυτού είναι να καταλάβουν οι μαθητές, μέσα από ανάλογες με τα προηγούμενα στάδια πρακτικές, πόσο απαραίτητο είναι τα θύματα των πρακτικών του κοινωνικού αποκλεισμού να ανοικοδομήσουν τη χαμένη αυτοπεποίθηση και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους.

Στάδιο 5: «Ανταπόκριση στο κάλεσμα για κοινωνική υπηρεσία»

Στο τελικό στάδιο αναδεικνύεται μέσα από την παρέμβαση της λογοτεχνίας και του παραδείγματος της Ruby Bridges η μεγάλη σημασία που έχει η κοινωνική παρέμβαση του κάθε μέλους της κοινωνίας προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης σχέσεων κοινωνικής αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας εντός της κοινωνίας.

Η δεύτερη εφαρμογή στην οποία θα γίνει αναφορά, περιλαμβάνεται στην έρευνα του Παπαματθαίου (2014) και πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014 στη Στ' Τάξη σχολείου του νομού Σερρών. Η εφαρμογή αυτή δημιουργήθηκε με βάση το «Μοντέλο των Τεσσάρων Πηγών» των Freebody και Luke.

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη εφαρμογή υπήρξε ένα άρθρο από τον τοπικό τύπο των Σερρών που πραγματευόταν ένα υπαρκτό, σοβαρό οικολογικό ζήτημα που είχε προκύψει εξαιτίας της αποθήκευσης τοξικών αποβλήτων σε βαγόνια του σιδηροδρομικού σταθμού της πόλης.

Η πορεία της εφαρμογής αυτής ακολούθησε τα παρακάτω στάδια. Τα πρώτα δύο εντάσσονται το πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών, ενώ στα επόμενα τέσσερα γίνεται η εφαρμογή του «Μοντέλου των Τεσσάρων Πηγών» :

Στάδιο 1: Συζήτηση για την ανεύρεση των ενδιαφερόντων των μαθητών και των μαθητριών.

Στάδιο 2: Εξοικείωση των μαθητών με την κριτική ανάγνωση μέσα από την ανάλυση διαφόρων κειμένων.

Στάδιο 3: Σπάσιμο του κώδικα.

Χωρισμός των παιδιών της τάξης σε τέσσερις ομάδες και συλλογική ανάγνωση του άρθρου. Μοιράζεται έντυπο με ερωτήσεις που αφορούν το κάθε στάδιο της διδασκαλίας. Η απάντηση στις ερωτήσεις αυτές συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων του μοντέλου.

Ακολουθεί ατομική ανάγνωση και ζητείται η εξέταση «του τίτλου, της γραμματοσειράς και των λεξικογραμματικών επιλογών». Σκοπός είναι να γίνουν αντιληπτό το νόημα του κειμένου και να χαρακτηριστούν οι επιλογές στο λεξιλόγιο και τη γραμματική ως προς τη συμβολή τους στην πρόκληση συναισθημάτων.

Β. Κατασκευή μηνύματος από το κείμενο.

Οι μαθητές αφού αποκωδικοποίησαν στην προηγούμενη φάση το κείμενο, σε αυτή τη φάση επιχειρούν την ανοικοδόμησή του με σκοπό «να κατασκευάσουν το νόημά του». Για την επίτευξη του στόχου αυτού επικεντρώνονται στους βασικούς πυλώνες του νοήματος και στα επιχειρήματά του.

Γ. Λειτουργική χρήση κειμένων.

Αυτό που ανιχνεύεται στο στάδιο αυτό οι σκοποί που εξυπηρετεί ο συγγραφέας του κειμένου με τη δημοσίευσή του και ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκει να τους πετύχει ακόμη και μέσα από την ίδια την παρουσίαση των γραφομένων του (π.χ. επιλογή εικόνων).

Δ. Κριτική ανάλυση και μετασχηματισμός κειμένου.

Μέσα από τη χρήση των πληροφοριών που είχαν συλλεχθεί από τις ερωτήσεις του προηγούμενου σταδίου, κάθε ομάδα προσπαθεί να συνθέσει ένα κείμενο που θα αντιμετωπίζει το θέμα από μια διαφορετική οπτική. Οι μαθητές παίρνουν τον ρόλο του ρεπόρτερ και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επιρρίψει τις ευθύνες για το οικολογικό ζήτημα σε έναν διαφορετικό φορέα. Με τη συγγραφή των κειμένων αυτών, γίνεται παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης με σκοπό να αποδειχθεί «η δυναμική των κειμένων, η μεταβλητότητά τους, έλλειψη οποιασδήποτε ουδετερότητάς τους και η ανάδειξή τους σε πρακτική ισχύος και επιρροής στα κοινωνικά δρώμενα» (Παπαματθαίου, 2014).

2.9 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα

2.9.1 Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003

Η συγγραφή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) το 2003 υπήρξε το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας να εναρμονιστεί και να συμβαδίσει η γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα με τις αλλαγές, που ήδη από τη δεκαετία του 1990 είχαν συντελεστεί παγκόσμια σε επίπεδο

κοινωνικό, εξαιτίας των αλλαγών που προέκυψαν από τη ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α.,2011).

Συνολικά, στα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003 εισήχθησαν στοιχεία αρκετά πρωτοποριακά, με την καθιέρωση της διαθεματικότητας, των projects και της ευέλικτης ζώνης να δημιουργούν νέους όρους για την εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α.,2011). Στη διαμόρφωση των στόχων του ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για τη σχολική εκπαίδευση πρωτεύοντα ρόλο έπαιξαν οι αρχές της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης που προάγουν και καλλιεργούν τον λειτουργικό γραμματισμό (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Η Φτερνιάτη (2016) αναφερόμενη σε αυτές τις αρχές, υποστηρίζει ότι κινούνται στην κατεύθυνση της κατάκτησης από το άτομο όχι μόνο της ικανότητας να μεταχειρίζεται τη γλώσσα αποτελεσματικά, αλλά κυρίως της ικανότητας να υιοθετείται μια «κριτική στάση απέναντι στην κάθε κειμενική δομή». Βασικό σκοπός συνεπώς δεν είναι να αναλύεται το κείμενο ως προς τα νοήματά του μόνο αλλά να γίνεται αντιληπτό ότι οι διαφορετικές επιλογές ως προς τη σύνταξη, τη γραμματική, το κειμενικό είδος και το λεξιλόγιο επιτελούν διαφορετικούς στόχους. Για να γίνει η κατάκτηση αυτού του στόχου εφικτή, εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που περιλαμβάνουν την τριβή των μαθητών με μια ευρεία ποικιλία κειμένων και την παραγωγή και εν συνεχεία αξιολόγηση από τα ίδια τα παιδιά των παραγόμενων κειμένων. Έτσι, η ικανότητα παραγωγής κειμένων δε νοείται μονάχα ως μια δραστηριότητα που προϋποθέτει την κατάκτηση λεξικογραμματικών δομών αλλά ως μια διαδικασία στην οποία καθοριστική συμβολή έχει η ανάπτυξη στρατηγικών που θα οδηγήσουν το άτομο στην υιοθέτηση των κατάλληλων με την επικοινωνιακή περίσταση λεκτικών και κειμενικών επιλογών.

2.9.1 Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο του 2011

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο το 2011, ως μια επικαιροποιημένη εκδοχή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003, συντάχθηκε με σκοπό να καλύψει το έδαφος από τις μεταβολές, που η συμπυκνωμένη από παγκόσμια κοινωνικά και πολιτικά συμβάντα πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, έφερε. Ο άνθρωπος του 21^{ου} αιώνα ως μια φιγούρα που βομβαρδίζεται ανηλεώς από διάφορων χαρακτηριστικών μορφές λόγου, μέσα από τα μηνύματα που διαχέονται είτε από τα παραδοσιακά μέσα είτε από τα πιο σύγχρονα, είναι αναγκασμένος να εξασκείται στην κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, ώστε να βρίσκεται σε θέση να λειτουργεί αποτελεσματικά στο περιβάλλον επικοινωνίας στο οποίο δραστηριοποιείται. Την ίδια στιγμή οι γεωπολιτικές αλλαγές που συντελέστηκαν στις χώρες της Ανατολής δημιούργησαν κινήσεις τεράστιων μαζών του πληθυσμού, γεγονός που πρόσθεσε ένα επιπλέον στοίχημα στον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική εκπαίδευση θα κάλυπτε τις ανάγκες του πληθυσμού που κατοικούσε στη χώρα μας. Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα γλωσσικά μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ως ένας «οδικός χάρτης» που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας επιβάλλεται να αφομοιώνει και να ακολουθεί τις ανάγκες της κοινωνίας (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη κ.α.,2011).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, σε αντίθεση με εκείνο του 2003, βασίστηκε αρκετά στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Πέρα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων σε επίπεδο κοινωνικό και οικονομικό, δόθηκε μια ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αυτών απέναντι στη γλώσσα. Η γλώσσα, ως ένα πολιτισμικό προϊόν που

συνιστά ταυτόχρονα το μέσο επικοινωνίας, τον τρόπο με τον οποίο φανερώνεται η ανθρώπινη σκέψη, αλλά και ένα εργαλείο κατασκευής κοινωνικών ρόλων, ταυτοτήτων και ιδεολογιών, είναι αναπόφευκτο να μη συμπορεύεται με την κριτική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες όντας οι μελλοντικοί πολίτες είναι υποχρεωμένοι να καλλιεργούν και σταδιακά να οξύνουν τα όπλα της κριτικής τους, ώστε να είναι σε μια διαρκή ετοιμότητα, όταν κληθούν να αναλύσουν το περιεχόμενο ενός μηνύματος με βάση το πολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρό τους. Μια τέτοια οπτική για τη γλώσσα εξασφαλίζει αφενός την κατάκτηση των γνώσεων που αφορούν τη δομή της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα προλειαίνει το έδαφος για τη διαμόρφωση δραστηρίων και δημοκρατικών πολιτών ικανών «να αναγνωρίσουν τα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της γλώσσας» (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

2.10 Προηγούμενες σχετικές έρευνες

Έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας υπήρξαν έρευνες μέσα από τις οποίες επιχειρήθηκε να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζονται οι αρχές των ΑΠΣ στα σχολικά εγχειρίδια.

Βασικότερη από αυτές ήταν η έρευνα των Οικονομάκου και Γρίβα (2014) στην οποία πραγματοποιείται μια συγκριτική μελέτη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και του Π.Σ για το Νέο Σχολείο και επιχειρείται μέσα από εκεί να ερευνηθούν οι αλλαγές που προέκυψαν στους στόχους τους και συγκεκριμένα στον βαθμό μετατόπισης του νέου Π.Σ. προς τον κριτικό γραμματισμό.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα των Οικονομάκου και Γρίβα (2014) συνοψίζεται στα παρακάτω βασικά σημεία:

Α. Τα δύο Προγράμματα Σπουδών αλληλοσυμπληρώνονται.

Β. Στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη «δυνατότητα κριτικής διαπραγμάτευσης» και στην απόκτηση «γλωσσικής κριτικής επίγνωσης».

Γ. Στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο δίνεται το περιθώριο για σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων και επεξεργασίας των κειμένων στη βάση των αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Δ. Το Π.Σ. για το Νέο Σχολείο «ευνοεί ένα θεματοκεντρικό και μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας».

(Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Η δεύτερη έρευνα είναι η διπλωματική εργασία της Τσαρούχη¹, στην οποία διερευνάται η αποτύπωση του κριτικού γραμματισμού στο ΑΠΣ και ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων συγκλίνουν ως προς τις αρχές αυτές. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν ότι οι αρχές του ΑΠΣ που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό υλοποιούνται από ελάχιστες δραστηριότητες του σχολικού

¹ Διπλωματική εργασία της Τσαρούχη Μαρίας με τίτλο «Τα είδη γραμματισμού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια της Β' τάξης Δημοτικού. Η σχέση τους με τον κριτικό γραμματισμό», που υποστηρίχθηκε τον Αύγουστο του 2016 στο ΕΑΠ υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Χριστοφίδου Αναστασίας.

εγχειριδίου, ενώ ταυτόχρονα αυτό το οποίο αποδείχτηκε είναι ότι οι δραστηριότητες του λειτουργικού γραμματισμού καλύπτουν τη μεγαλύτερη έκταση του σχολικού βιβλίου. Επιπλέον, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στις διάφορες ενότητες του βιβλίου δεν αντιμετωπίζονται ούτε αναλύονται με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και οι δραστηριότητες που τις συνοδεύουν εστιάζουν κυρίως στα ζητήματα της δομής τους.

Η τρίτη έρευνα από την οποία κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον μας ήταν αυτή της Παλούκου² μέσα από την οποία αναζητήθηκε η αποτύπωση του κριτικού και του λειτουργικού γραμματισμού στο ΑΠΣ της Γ' και της Δ' Δημοτικού και στην οποία έγινε προσπάθεια να εκτιμηθεί ο βαθμός σύγκλισης των στόχων αυτών με τις δραστηριότητες και τα κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Όπως και στην προηγούμενη έρευνα έτσι και σε αυτήν αυτό που αποδεικνύεται είναι ότι οι στόχοι του λειτουργικού γραμματισμού καλύπτονται με πληρέστερο τρόπο, σε αντίθεση με εκείνους του κριτικού γραμματισμού στους οποίους αφιερώνονται λίγες αφορμές και δραστηριότητες. Τα κείμενα, τέλος, που έχουν επιλεγεί για τα σχολικά εγχειρίδια δεν πλαισιώνονται από δραστηριότητες που έχουν ως υπόβαθρο τον κριτικό γραμματισμό, αλλά μετατοπίζουν το βάρος στη δομικά στοιχεία του κειμένου.

² Διπλωματική εργασία της Παλούκου Γεωργίας με τίτλο «Πολιτικές γραμματισμού στο ΑΠΣ Γ' και Δ' Δημοτικού και στα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού και η σχέση που τα διέπει με τον κριτικό γραμματισμό», που υποστηρίχθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 στο ΕΑΠ υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Πανάρετου Ελένης.

Κεφάλαιο 3

3.1 Μεθοδολογία

Για την πραγμάτωση των σκοπών της έρευνάς μας και την απάντηση με εύστοχο τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν δεν ήταν εύκολο να προσδιοριστεί ένα συγκεκριμένο «εργαλείο». Ένα από τα κριτήρια που προτείνουμε είναι οι λέξεις-κλειδιά και οι φράσεις που ανιχνεύθηκαν μέσα στη στοχοθεσία του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο και που παρέπεμπαν με τρόπο άμεσο στις βασικές αρχές και στους στόχους του κριτικού γραμματισμού. Ακολουθώντας τη διαδικασία αυτή οδηγηθήκαμε στην κατηγοριοποίηση των στόχων σε εκείνους που αφορούν τον λειτουργικό και σε εκείνους που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό.

Σε ό,τι αφορά το διδακτικό υλικό η μελέτη μας βασίστηκε στην αντίστοιχη μέθοδο. Οι λέξεις κλειδιά και οι φράσεις αναζητήθηκαν και στις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων και του διδακτικού σεναρίου και μέσα από εκεί οδηγηθήκαμε στο ποσοστό των δραστηριοτήτων που εξυπηρετούν τον λειτουργικό γραμματισμό και σε εκείνο το ποσοστό των δραστηριοτήτων που εξυπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό.

Παράλληλα, όμως, η ύπαρξη κειμένων τόσο στην υπό εξέταση ενότητα, όσο και στο διδακτικό σενάριο επιβάλλει τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου με βάση το οποίο θα καταστεί δυνατή η ανάλυση των κειμένων. Στην κατεύθυνση αυτή επιλέχθηκε το εργαλείο της Κριτικής Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ).

Η ΚΑΛ σύμφωνα με τις Παγκουρέλια και Παπαδοπούλου (2009) «εξετάζει τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα, ως μέσο κοινωνικής πρακτικής» με σκοπό να φανερωθεί το ιδεολογικό υπόβαθρο των κειμένων και να αμφισβητηθούν όλες εκείνες οι αλήθειες που μέσα σε μια κοινωνία τείνουν να φαντάζουν σταθερές, αμετάβλητες και φυσικές. Ο Μπονίδης (2004) επισημαίνει ότι το σχολείο αποτελώντας έναν θεσμό δόμησης της κυρίαρχης ιδεολογίας εκ των πραγμάτων χρησιμοποιεί στα διδακτικά του υλικά, κείμενα που αναπαράγουν την ιδεολογία αυτή. Η ΚΑΛ λειτουργεί στην κατεύθυνση της «αποφυσικοποίησης των ιδεολογιών» και «στην κατάδειξη των σχέσεων δύναμης/εξουσίας» (Μπονίδης, 2004).

Στο πλαίσιο των αρχών της ΚΑΛ προτάθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις του λόγου από ερευνητές όπως ο Norman Fairclough, ο Ruth Wodak, ο Teun van Dijk και ο James Paul Gee. Ο Fairclough προτείνει ένα πλάνο ανάλυσης του λόγου που αποτελείται από τρία στάδια που το καθένα από αυτά εστιάζει σε ένα μικρο-επίπεδο, ένα μεσο-επίπεδο και ένα μακρο-επίπεδο αντίστοιχα. Στο μικρο-επίπεδο οι ερευνητές καλούνται να αναλύσουν κείμενα και άλλες μορφές λόγου στο περιεχόμενο, τη δομή, τη γραμματική, το λεξιλόγιο κάνοντας ουσιαστικά μια ανάλυση γλωσσική. Στο μεσο-επίπεδο οι ερευνητές εξετάζουν στο πλαίσιο της κειμενικής ανάλυσης τις διαδικασίες που αποτελούν τη βάση της συλλογιστικής παραγωγής και αφομοίωσης και ερμηνεύουν τον λόγο σε σχέση με άλλα κείμενα. Στο μακρο-επίπεδο μέσω μια κοινωνιολογικής ανάλυσης ο ερευνητής εξετάζει το κείμενο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Johnson & McLean, 2020).

3.2 Σχετικά με την ερευνητική διαδικασία

Προσπαθώντας, από την πλευρά μας, να εντοπίσουμε μέσα στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ του 2003 αναφορές στον κριτικό γραμματισμό, θα επιδιώξουμε, μέσα από την έρευνά μας, να διαπιστώσουμε, αν παρά το γεγονός ότι δε γίνεται ρητή αναφορά σε αυτόν, υπάρχουν στοιχεία μέσα στη γενική στοχοθεσία του Προγράμματος που προσιδιάζουν με τους στόχους του κριτικού γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα θα διαχωρίσουμε τους στόχους αυτούς από εκείνους που αφορούν τον λειτουργικό γραμματισμό.

Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί σε ποιον βαθμό οι δραστηριότητες του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών της γλώσσας είναι προσανατολισμένες στους στόχους του κριτικού γραμματισμού και σε ποιον βαθμό δημιουργούνται προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από το κείμενο του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για τη Στ' Δημοτικού. Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας διακρίνονται στα Βιβλία του Μαθητή (τρία τεύχη) και τα Τετράδια Εργασιών (δύο τεύχη). Συνολικά υπάρχουν δεκαεφτά ενότητες που καλύπτουν μια ευρεία γκάμα θεμάτων. Η κάθε ενότητα – εκτός εκείνων που αναφέρονται στις εθνικές και θρησκευτικές εορτές- διαρθρώνεται ως εξής. Στην αρχή κάθε ενότητας υπάρχει ένα εισαγωγικό ποίημα, που λειτουργεί με σκοπό να εντάξει τους μαθητές με πιο ευχάριστο τρόπο σε αυτή. Στη συνέχεια παρατίθενται κείμενα είτε λογοτεχνικά – ολόκληρα ή αποσπάσματά τους- είτε προερχόμενα από τον «ευρύτερο κοινωνικό χώρο», ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγονται και κείμενα «χρηστικά» (Ιορδανίδου κ.α.,2006). Ακολουθούν ασκήσεις σχετικές με την αναγνώριση της δομής των κειμένων, δραστηριότητες κατανόησης, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, γραμματικής, λεξιλογικές, ορθογραφικές, αλλά και διαθεματικές. Αντίστοιχου περιεχομένου ασκήσεις υπάρχουν και στο Τετράδιο Εργασιών για κάθε ενότητα.

Από το σύνολο των δεκαεφτά ενότητων που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στη μία. Η ενότητα που επιλέχθηκε είναι η 11^η που φέρει τον τίτλο «Συγγενικές σχέσεις». Ο κύριος λόγος που επιλέχθηκε η ενότητα αυτή είναι ότι θεωρήθηκε αρκετά πιθανό εξαιτίας της θεματολογίας της να δίνει τις απαραίτητες αφορμές για δραστηριότητες σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό.

Στην εργασία μας η διαδικασία που θα ακολουθηθεί είναι η εξής. Αρχικά, κατηγοριοποιούνται οι στόχοι του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 σε αυτούς που βασίζονται στις αρχές του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού. Το κριτήριο με βάση το οποίο συντελείται η κατηγοριοποίηση είναι οι λέξεις κλειδιά που παραπέμπουν ευθέως στα χαρακτηριστικά και τις αρχές του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, όπως αυτές εκφράστηκαν στο στάδιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Στο επόμενο στάδιο αυτό που θα επιδιωχθεί είναι να ταξινομηθούν οι δραστηριότητες τόσο του Β.Μ. όσο και του Τ.Ε. σε εκείνες που καλλιεργούν τον λειτουργικό γραμματισμό και σε εκείνους που προάγουν τον κριτικό γραμματισμό. Αφού γίνει μια πρώτη κατανομή των ασκήσεων, με βάση την κατηγοριοποίηση που υπαγορεύει και το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003,σε αυτές που αφορούν τον προφορικό λόγο, την κατανόηση του γραπτού λόγου, που εμπεριέχει και τις κατηγορίες του λεξιλογίου και της λογοτεχνίας και την γραφή και παραγωγή του

γραπτού λόγου, γίνεται με κριτήριο τις λέξεις-κλειδιά η ταξινόμηση των ασκήσεων σε αυτές που αφορούν τον λειτουργικό και σε εκείνες που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό.

Αφού οι δραστηριότητες και των δύο ενοτήτων διαχωριστούν σε εκείνες που υλοποιούν τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού και σε εκείνους που καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό και εξαχθούν αριθμητικά δεδομένα που θα αποδεικνύουν τα στοιχεία αυτά, θα ελεγχθεί αν τα κείμενα που έχουν επιλεγεί αποτελούν τις κατάλληλες αφορμές για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού.

Η αντίστοιχη διαδικασία θα ακολουθηθεί και για το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο του 2011. Στην κατεύθυνση αυτή και πάλι μέσα από λέξεις-κλειδιά θα επιδιώξουμε να αναζητήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο κριτικός γραμματισμός τόσο μέσα στη γενική στοχοθεσία όσο και μέσα στους στόχους του Π.Σ. που αφορούν τη Στ' Τάξη. Συγκεκριμένα θα εξεταστεί με τρόπο συγκεκριμένο το ποιοι από τους στόχους αφορούν τον κριτικό γραμματισμό και ποιοι τον λειτουργικό γραμματισμό. Στη συνέχεια θα εξεταστεί το διδακτικό σενάριο για την Ε' και Στ' Τάξη που περιλαμβάνεται στον Οδηγό του εκπαιδευτικού και θα επιχειρηθεί να εξαχθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το μέρος που καταλαμβάνουν επί του συνόλου οι δραστηριότητες που αφορούν τον κριτικό και τον λειτουργικό γραμματισμό. Τέλος, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί για το διδακτικό σενάριο θα εξεταστούν με το εργαλείο της ΚΑΛ, ώστε να κριθεί για το εάν είναι κατάλληλα για την προαγωγή των σκοπών του κριτικού γραμματισμού.

Κεφάλαιο 4

4.1 Αποτελέσματα της έρευνας

4.1.1 Ο λειτουργικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003

Ήδη μέσα από τη γενική καταγραφή για τη θεώρηση της γλώσσας, γίνεται σαφές ότι κυρίαρχο μέλημα των συντακτών του ΔΕΠΠΣ του 2003 είναι να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να μεταχειρίζονται τον γλωσσικό τους κώδικα με τρόπο αποτελεσματικό στα διάφορα πλαίσια επικοινωνίας, στοιχείο που συνιστά αναμφίβολα πυρήνα της λογικής του λειτουργικού γραμματισμού.

Ειδικότερα, στον προφορικό λόγο το παιδί, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του 2003, επιχειρείται στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας να προετοιμάζεται μέσω της «βιωματικής συμμετοχής» του για την ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Προς την εξυπηρέτηση της κατεύθυνσης αυτής συμμετέχει ο στόχος που αφορά την αναγνώριση του διαφορετικού στόχου που επιτελεί κάθε κειμενικό είδος (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Στο επίπεδο της κατανόησης του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης η έννοια του λειτουργικού γραμματισμού παίρνει σάρκα και οστά και πάλι μέσα από αναφορές που παραπέμπουν στην κατανόηση μια ποικιλίας κειμενικών ειδών, που θα εξοικειώσει τον μαθητή με διαφορετικά πλαίσια διεξαγωγής της επικοινωνίας. Στο επίπεδο της παραγωγής του γραπτού λόγου ο λειτουργικός γραμματισμός εκφράζεται κυρίως μέσα από τα ζητήματα δομής που καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος της στοχοθεσίας για τον γραπτό λόγο, ενώ και πάλι γίνεται αναφορά στην ανάγκη της ανάπτυξης κριτηρίου από την πλευρά των μαθητών που θα τους οδηγεί στην κατάλληλη επιλογή διατύπωσης ανάλογα με τον σκοπό που πρέπει να επιτελέσει το κειμενικό είδος που παράγεται (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Στο επίπεδο της γραμματικής ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αναγνώριση, στη σωστή απόδοση και εμπέδωση των λεξικογραμματικών δομών της γλώσσας, καθώς και στην κατανόηση της δομής των προτάσεων. Ταυτόχρονα, ακολουθώντας το πνεύμα του λειτουργικού γραμματισμού, τίθεται ως στόχος και η αφομοίωση από μέρους των μαθητών της χρήσης των λεξικογραμματικών δομών με τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετεί το εκάστοτε περιβάλλον επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003). Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πληροφορίας φαίνεται πως η στοχοθεσία είναι έτσι διαμορφωμένη, ώστε κάθε εκπαιδευόμενος/η να εξοικειώνεται μέσω της γλωσσικής εκπαίδευσης με εικόνες και παραστάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή και δραστηριότητα και που εν τέλει καθιστούν ένα άνθρωπο λειτουργικό μέσα σε αυτό το πλαίσιο (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003) (Πίνακας 2)

Στο σημείο αυτό θα επιδιώξουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού, όπως αυτοί εκφράζονται στο ΑΠΣ των Ε' και Στ' τάξεων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Στον προφορικό λόγο οι στόχοι εστιάζουν στην αναγνώριση, από πλευράς εκπαιδευόμενων, των διαφορετικών εκδοχών του προφορικού λόγου και στον εντοπισμό της ποικιλίας των «φραστικών επιλογών» και της εναλλαγής του ύφους ανάλογα με «την περίσταση της επικοινωνίας». Παράλληλα, αντίστοιχη βαρύτητα δίνεται στη απόκτηση αυτών των

ικανοτήτων από τα παιδιά, ενώ καλλιεργείται και η ορθή χρήση του προφορικού λόγου με σκοπό την αποφυγή των συνήθων λαθών (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Τα ζητήματα της ορθής ανάγνωσης κειμένων και της κατανόησης εντάσσονται με βάση το ΑΠΣ σε μια ενιαία κατηγορία που αφορά την ανάγνωση του γραπτού λόγου. Ο λειτουργικός γραμματισμός σε αυτήν την κατηγορία γίνεται διακριτός μέσα από αναφορές στην ταυτόχρονη ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου, την «αναγνώριση του επιπέδου ύφους» ανάλογα με το είδος του κειμένου, αλλά και από στόχους που αφορούν την ορθή εκφορά του λόγου και την υιοθέτηση του κατάλληλου ύφους κατά την ανάγνωση, τέτοιου που να αποδεικνύει την πλήρη κατανόηση των γραφομένων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Περνώντας στο επίπεδο της γραφής και της παραγωγής του γραπτού λόγου, ο λειτουργικός γραμματισμός προσεγγίζεται από στόχους που επικεντρώνονται στην κατάκτηση της ορθογραφίας, στην καλαίσθητη γραπτή απόδοση κειμένων, στην εφαρμογή των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων, στην κατάκτηση της δομής της πρότασης, στην παραγωγή μακροπεριόδου λόγου, στην αφομοίωση της δομής διάφορων κειμενικών ειδών και στη συγγραφή τους, με σκοπό αυτά να αποκτούν, μέσα από τη χρήση κειμενικών δεικτών, συνοχή (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Το λεξιλόγιο αποτελεί μια ακόμη κατηγορία του ΑΠΣ των Ε' και Στ' Τάξεων στην οποία εμφανίζονται οι στόχοι του λειτουργικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, αρκετά χωρία του ΑΠΣ εκφράζουν την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, με την πληρέστερη κατανόηση της σημασίας των λέξεων με «εμπειρικό τρόπο», «τη συνειδητοποίηση των κυριότερων σημασιολογικών σχέσεων, δηλαδή τη μεταφορά, την κυριολεξία, τη συνωνυμία και την αντωνυμία» και την εξοικείωση με την πολυσημία των λέξεων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003) (Πίνακας 3)

4.1.2 Ο κριτικός γραμματισμός στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003

Ο σχεδιασμός των ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ του 2003 δεν έγινε με γνώμονα την επίτευξη στόχων που αφορούσαν τον κριτικό γραμματισμό. Ωστόσο, στο παρόν κεφάλαιο θα επιδιωχθεί μέσα από την εξέταση των στόχων του ΑΠΣ του 2003 να προσδιοριστεί εάν και κατά πόσο μέσα από τη στοχοθεσία του ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003 εξυπηρετούνται οι σκοποί και εκφράζονται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Ήδη, από το εισαγωγικό κεφάλαιο του ΔΕΠΠΣ στο οποίο αναλύεται η θεώρηση γύρω από τη γλώσσα που υιοθετείται από το παρόν πρόγραμμα, γίνεται και ιδιαίτερη μνεία στο ζήτημα της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στα οποία εκ των πραγμάτων καταλήγει η γλώσσα, μιας και αποτελεί ένα «μέσο προαγωγής της διανόησης». Σε άλλο σημείο του ίδιου κεφαλαίου και μέσα από την προσπάθεια να αναδειχθεί ο εξαιρετικά ουσιαστικός ρόλος της λογοτεχνίας γίνεται φανερό πως η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία, ανάμεσα στα άλλα αφήνει το περιθώριο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έρθουν σε επαφή με «διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο» και μέσα από αυτές να επεκτείνουν τους ορίζοντες της αντίληψής τους για τον κόσμο (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Εξετάζοντας τους γενικούς στόχους όπως αυτοί εκφράζονται στο ΔΕΠΠΣ του 2003, ήδη από τα χωρία που αφορούν τον προφορικό λόγο, γίνεται αντιληπτή η παρουσία στοιχείων

που προσομοιάζουν στους στόχους και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Τέτοιο παραδείγματα αποτελεί η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να επιχειρηματολογεί, κάτι που προϋποθέτει προφανώς τη διαδικασία της κριτικής σκέψης (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Στο επίπεδο της κατανόησης του γραπτού λόγου, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τους στόχους που επικεντρώνονται στην προτροπή προς την πλευρά των μαθητών να εκθέσουν την προσωπική τους άποψη για όσα διαβάστηκαν, αλλά και από την ελευθερία που δίνεται στον κάθε εκπαιδευόμενο να ξεφύγει από τον περιορισμό του σχολικού εγχειριδίου και αντ' αυτού να αντλήσει γραπτά ντοκουμέντα μέσα από μια ποικιλία πηγών (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Φτάνοντας τώρα στο επίπεδο της γραφής και της παραγωγής του γραπτού λόγου οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού φαίνεται να εξυπηρετούνται από την αναφορά του ΔΕΠΠΣ για την υιοθέτηση διαφορετικού ύφους και φραστικών επιλογών ανάλογα με το περιβάλλον επικοινωνίας και την ταυτόχρονη αξιοποίηση εμπειριών που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Αρκετά πιο προφανής είναι η εμφάνιση στοιχείων που παραπέμπουν στον κριτικό γραμματισμό στο επίπεδο της λογοτεχνίας και της διαχείρισης των πληροφοριών. Στη λογοτεχνία, ανάμεσα στους υπόλοιπους στόχους κρίνεται σκόπιμο να γίνει αντιληπτός «ο τρόπος με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει» (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003) κάτι που χωρίς αμφιβολία καλλιεργεί μια από τις βασικές στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού που αφορά την αποδόμηση των κειμένων και του φανερού και κρυφού ιδεολογικού τους υπόβαθρου. Στο κεφάλαιο της διαχείρισης των πληροφοριών η παραίνεση, ώστε να αξιοποιηθεί από τη μεριά των μαθητών μια πολυποίκιλη πηγή πληροφόρησης που δε χρησιμοποιεί απαραίτητα το σχολικό παιδαγωγικό υλικό, αλλά αντλεί στοιχεία από το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών, είναι ενδεικτική των αρχών του κριτικού γραμματισμού (Πίνακας 2).

Προχωρώντας, θα διερευνηθεί το κατά πόσο ο κριτικός γραμματισμός απαντάται στους στόχους του ΑΠΣ, όταν αυτοί εξειδικεύονται για την Ε' και Στ' Δημοτικού. Αντίστοιχα, με το σκεπτικό που ακολουθήθηκε όταν εξεταζόταν ο λειτουργικός γραμματισμός, κι εδώ θα αναζητηθεί ο κριτικός γραμματισμός στα επίπεδα του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού, της γραμματικής, της λογοτεχνίας, του λεξιλογίου και της διαχείρισης των πληροφοριών (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Σχετικά με τον προφορικό λόγο, η παρουσία του κριτικού γραμματισμού γίνεται φανερή τόσο μέσα στην περιγραφή των στόχων όσο και κατά την ανάγνωση των προτεινόμενων μορφών διδασκαλίας, που θα οδηγήσουν στην υλοποίηση της στοχοθεσίας. Συγκεκριμένα, η ρητή αναφορά στα ζητήματα της ανάπτυξης επιχειρημάτων, «της αναγνώρισης και ερμηνείας διαθέσεων, προθέσεων και συναισθημάτων όπως αυτά αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου» και «της σύλληψης των υπονοουμένων» συνδέονται άμεσα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003). Η παρουσία στοιχείων του κριτικού γραμματισμού γίνεται αισθητή, κυρίως στις ενδεικτικές δραστηριότητες του ΑΠΣ για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Σε αυτές προωθείται κατά κύριο λόγο η ομαδικότητα, ο διάλογος, η χρήση θεατρικών τεχνικών που αντλούν υλικό από τα ερεθίσματα και το περιβάλλον της καθημερινής ζωής και κυρίως η

ένταξη κειμένων, ειδήσεων, εικόνων και έργων τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής γύρω από αυτά. Ανάμεσα, όμως, στις δραστηριότητες που σύμφωνα με τους συντάκτες του ΑΠΣ ενδείκνυνται για τον προφορικό λόγο, εμφανίζονται και δραστηριότητες που έχουν σαφείς αναφορές στον κριτικό γραμματισμό. «Η διάκριση του πραγματικού από το εξωπραγματικό, του γεγονότος από το σχόλιο και τη γνώμη, των αντικειμενικών δεδομένων από τη διαφήμιση και την προπαγάνδα», η ανάλυση των τεχνασμάτων που χρησιμοποιούν οι διαφημίσεις αποτελούν ξεκάθαρους τρόπους αμφισβήτησης του κυρίαρχου λόγου και συνεπώς χαρακτηριστικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που αφορμώνται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Η παρουσία στοιχείων του κριτικού γραμματισμού είναι ευδιάκριτη και στην ενότητα των στόχων του ΑΠΣ των Ε' και Στ' που αναφέρεται στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που αναφέρονται στην αντιπαράθεση διαφορετικών ειδών κειμένων με παραπλήσια θεματολογία, η οικοδόμηση «κριτικής στάσης» απέναντι στο βιβλίο, η «ανάπτυξη γλωσσικών αντιστάσεων και κριτικής στάσης απέναντι στον λόγο των άλλων» συνιστούν χαρακτηριστικά παραδείγματα. Υπάρχουν, ωστόσο, και ενδεικτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες αποκρυσταλλώνονται οι παραπάνω στόχοι και που θυμίζουν αρκετά δραστηριότητες που προτείνονται στον κριτικό γραμματισμό. Η ενσωμάτωση στην παιδαγωγική διαδικασία μέσων, όπως ο χάρτης μιας περιοχής ή τα φυλλάδια και οι ανακοινώσεις πολιτιστικών δρώμενων, αλλά και η διατύπωση ερωτημάτων με στόχο την εξερεύνηση του κόσμου, των ερεθισμάτων, της ιδεολογίας και της οπτικής του συγγραφέα προσεγγίζουν αρκετά την έννοια του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Η παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως είναι αναμενόμενο, δίνει αρκετές αφορμές για την καλλιέργεια στόχων σχετικών με τον κριτικό γραμματισμό. «Ο κόσμος της εμπειρίας» του μαθητευόμενου, που καθίσταται αντικείμενο χρήσης και επεξεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνει το κατάλληλο έδαφος για την υλοποίηση στόχων του κριτικού γραμματισμού. Αντλώντας τις παραστάσεις και τα ερεθίσματα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, ο μαθητής παράγει γραπτό λόγο και ταυτόχρονα συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίο δύναται να χρησιμοποιήσει τις εναλλακτικές διαθέσιμες φραστικές επιλογές, για να επιτύχει τον επιδιωκόμενο σκοπό του. Ταυτόχρονα, μέσα από τις προτεινόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, ο μαθητής εξασκείται στην όξυνση των εργαλείων της κριτικής του, μέσα από τη γραπτή διατύπωση της επιχειρηματολογίας και της παρουσίασης ενός θέματος μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Τα εργαλεία της κριτικής, όμως, δεν περιορίζονται στο στενό πλαίσιο του σχολείου, αλλά η χρήση τους προτείνεται να διευρυνθεί και στην κοινότητα που περικλείει τον σχολικό κόσμο, μέσα από τη σύνταξη επιστολών επιχειρηματολογίας σε φορείς και πρόσωπα που κατέχουν θεσμικά αξιώματα, γεγονός που αναμφίβολα δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση της δυνατότητας παρέμβασης στον πραγματικό κόσμο (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Αρκετά πιο περιορισμένη αλλά αισθητή είναι η παρουσία στόχων σχετικών με τον κριτικό γραμματισμό στα επίπεδα της λογοτεχνίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής και της διαχείρισης πληροφοριών. Στη λογοτεχνία ο στόχος της διαπίστωσης από μεριάς των μαθητών του τρόπου με τον οποίο ο συγγραφέας μεταχειρίζεται τη γλώσσα, ώστε να μεταδοθούν τα επιδιωκόμενα μηνύματα και ιδιαίτερος η προτεινόμενη δραστηριότητα για αντιπαραβολή κειμένων από ποικίλες εποχές και διαφορετικούς τόπους, προσεγγίζουν

αρκετά το ζήτημα της διερεύνησης της «οπτικής γωνίας μέσα από την οποία προσεγγίζεται ένα θέμα ή πρόβλημα» σε διαφορετικά κοινωνικά, ιστορικά και γεωγραφικά πλαίσια (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Στο επίπεδο του λεξιλογίου η ανάδειξη ως ζητούμενου στόχου της εξοικείωσης με «τη διαχρονική πλευρά της γλώσσας, στο βαθμό που αυτή αντανακλάται στη συγχρονική διάστασή της» αμέσως δημιουργεί την εντύπωση πως η γλώσσα συνδιαλέγεται διαρκώς με τις κοινωνίες και τις αλλαγές τους στον χρόνο. Μια τέτοια αντίληψη γύρω από τη γλώσσα οδηγεί στην ανάγκη για την ανάπτυξη κριτικής, η οποία θα προετοιμάζει τον μαθητή, ώστε να αντιληφθεί τους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις ορίζουν, επηρεάζουν και διαπερνούν τη γλώσσα.

Τέλος, στα ζητήματα που αφορούν τη γραμματική και τη διαχείριση των πληροφοριών οι στόχοι που παραπέμπουν στον κριτικό γραμματισμό δεν καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της συνολικής στοχοθεσίας. Ενδεικτικά στο κομμάτι της διαχείρισης της πληροφορίας ο κριτικός γραμματισμός προσεγγίζεται μέσα από τη δυνατότητα που προτείνεται στους μαθητευόμενους, ώστε να αναζητούν το πληροφοριακό τους υλικό από μια πληθώρα πηγών (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003) (Πίνακας 3).

Πίνακας 2: Στόχοι ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ (γενικοί στόχοι)

Στόχοι λειτουργικού γραμματισμού		Στόχοι κριτικού γραμματισμού	
Προφορικός Λόγος	Αναγνώριση του διαφορετικού στόχου που επιτελεί κάθε κειμενικό είδος.	Προφορικός Λόγος	Η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να επιχειρηματολογεί.
Κατανόηση Γραπτού Λόγου	Κατανόηση της λειτουργίας μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών. Εξοικείωση του μαθητή με διαφορετικά πλαίσια διεξαγωγής της επικοινωνίας.	Κατανόηση Γραπτού Λόγου	Έκθεση της προσωπική άποψης για όσα διαβάστηκαν.
Παραγωγή γραπτού λόγου	Ανάπτυξη κριτηρίου που θα τους οδηγεί στην κατάλληλη επιλογή διατύπωσης ανάλογα με τον σκοπό που πρέπει να επιτελέσει το κειμενικό είδος που παράγεται.	Παραγωγή γραπτού λόγου	Αξιοποίηση εμπειριών που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών για την παραγωγή γραπτού λόγου.
Γραμματική	Αναγνώριση, σωστή απόδοση και εμπέδωση των γραμματικών δομών της γλώσσας. Κατανόηση της δομής των προτάσεων.	Γραμματική	-
Λεξιλόγιο	Εξοικείωση με την πολυσημία. Εμπειρικός ορισμός λέξεων. Κατηγοριοποίηση με βάση την ετυμολογία.	Λεξιλόγιο	Εξοικείωση με τη διαχρονική πλευρά της γλώσσας στο βαθμό που αυτή αντανακλάται στη συγχρονική διάστασή της.

Διαχείριση πληροφορίας

Εξοικείωση με εικόνες και παραστάσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή και δραστηριότητα και καθιστούν ένα άνθρωπο λειτουργικό μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Διαχείριση πληροφορίας

Αξιοποίηση από τη μεριά των μαθητών μιας πολυποίκιλης πηγής πληροφόρησης που δε χρησιμοποιεί απαραίτητα το σχολικό παιδαγωγικό υλικό, αλλά αντλεί στοιχεία από το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών.

Πίνακας 3: Στόχοι ΑΠΣ για τη Στ' Δημοτικού

Στόχοι λειτουργικού γραμματισμού		Στόχοι κριτικού γραμματισμού	
Προφορικός Λόγος	Αναγνώριση των διαφορετικών εκδοχών του προφορικού λόγου και στον εντοπισμό της ποικιλίας των «φραστικών επιλογών» και της εναλλαγής του ύφους ανάλογα με «την περίπτωση της επικοινωνίας». Ορθή χρήση του προφορικού λόγου με σκοπό την αποφυγή των συνήθων λαθών.	Προφορικός Λόγος	Ανάπτυξη επιχειρημάτων. «Αναγνώριση και ερμηνεία διαθέσεων, προθέσεων και συναισθημάτων όπως αυτά αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου». «Σύλληψη των υπονοουμένων».
Κατανόηση Γραπτού Λόγου	Ταυτόχρονη ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου-«Αναγνώριση του επιπέδου ύφους» ανάλογα με το είδος του κειμένου.	Κατανόηση Γραπτού Λόγου	αντιπαράθεση διαφορετικών ειδών κειμένων με παραπλήσια θεματολογία. Η οικοδόμηση «κριτικής στάσης» απέναντι στο βιβλίο. «Ανάπτυξη γλωσσικών αντιστάσεων και κριτικής στάσης απέναντι στον λόγο των άλλων» .
Παραγωγή γραπτού λόγου	Κατάκτηση της ορθογραφίας . Καλαίσθητη γραπτή απόδοση κειμένων. Εφαρμογή των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων Κατάκτηση της δομής της πρότασης. Παραγωγή μακροπεριόδου λόγου. Αφομοίωση της δομής διάφορων κειμενικών ειδών. Συγγραφή τους, με σκοπό αυτά να αποκτούν, μέσα από τη χρήση κειμενικών δεικτών, συνοχή.	Παραγωγή γραπτού λόγου	«Ο κόσμος της εμπειρίας» του μαθητευόμενου, που καθίσταται αντικείμενο χρήσης και επεξεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Γραμματική	Δομή και λειτουργία της γλώσσας σε επίπεδο κειμένου πρότασης λέξης.	Γραμματική	-
Λεξιλόγιο	Καλλιέργεια και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, με την πληρέστερη κατανόηση της σημασίας των λέξεων με «εμπειρικό τρόπο». «Συνειδητοποίηση των κυριότερων σημασιολογικών σχέσεων, δηλαδή τη μεταφορά, την κυριολεξία, τη συνωνυμία και την αντωνυμία» . Εξοικείωση με την πολυσημία των λέξεων.	Λεξιλόγιο	Εξοικείωση με «τη διαχρονική πλευρά της γλώσσας, στο βαθμό που αυτή αντανακλάται στη συγχρονική διάστασή της».
Διαχείριση πληροφορίας	Εντοπισμός και αξιολόγηση της πληροφορίας.	Διαχείριση πληροφορίας	Αναζήτηση πληροφοριακού υλικού από μεγάλο εύρος πηγών.

4.1.3 Η εφαρμογή του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Στ΄ Τάξης

Στο σημείο αυτό, θα επιδιώξουμε να ταξινομήσουμε τις δραστηριότητες της Ενότητας 11 του Β.Μ. και του Τ.Ε. σε αυτές που άπτονται του λειτουργικού γραμματισμού και σε εκείνες που άπτονται του κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες έχουν διαχωριστεί σε αυτές που εξυπηρετούν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, σε αυτές που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κατανόησης του γραπτού και σε εκείνες που προάγουν τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου. Για την ταξινόμηση των δραστηριοτήτων θα διαμορφωθούν δύο στήλες. Στην αριστερή θα καταγράφονται οι στόχοι του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού που εξυπηρετούνται και στη δεξιά θα προσδιορίζονται οι δραστηριότητες αυτές. Η σύνδεση των στόχων και των δραστηριοτήτων θα προκύπτει μέσα από την αρίθμηση.

Ακολουθεί η ανάλυση των κειμένων της ενότητας με βάση το εργαλείο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Με βάση την ΚΑΛ στα κείμενα αυτά θα χαρακτηριστούν ως προς το γλωσσικό τους είδος, θα αναλυθούν κοινωνιολογικά και τέλος θα αναζητηθεί το εάν μέσα από τις δραστηριότητες που ακολουθούν αξιοποιούνται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Προφορικός λόγος

Στόχοι ΑΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Τ.Ε.
	Από την αναζήτηση δεν προέκυψε κάποια δραστηριότητα που να εξυπηρετεί τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού.
Στόχοι ΑΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Τ.Ε.
1. «Συμμετέχει σε συζητήσεις, ακροάται, διατυπώνει ερωτήματα, απαντάει, εξηγεί και επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση».	1. «Οι γονείς του μικρού Νικόλα τον αντιμετωπίζουν άλλοτε σαν μικρό κι άλλοτε σαν μεγάλο. Γιατί νομίζετε συμβαίνει αυτό;» (Β.Μ. β' τεύχος σελ. 91).

Κατανόηση γραπτού λόγου

Στόχοι ΑΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Τ.Ε.
<p>1. «Διαβάζει το κείμενο είτε ως ένα σύνολο (...) είτε επιλεκτικά για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων»</p>	<p><i>1.α «Η μαμά μου ήταν ξεχωριστή»: πώς φαίνεται αυτό από το κείμενο; (Β.Μ. β' τεύχος σελ. 85).</i></p> <p><i>1.β «Πώς αισθάνεται για τη μητέρα της η συγγραφέας; Ποιες φράσεις του κειμένου φανερώνουν τα συναισθήματά της;» (Β.Μ. β' τεύχος σελ. 85).</i></p> <p><i>1.γ«Γιατί οι γονείς του μικρού Νικόλα δυσκολεύονται να του πουν πως θα πάει στην κατασκήνωση; Πώς φαίνεται αυτό μέσα στο κείμενο;» (Β.Μ. τεύχος β' σελ. 91).</i></p> <p><i>1.δ «Αφού διαβάσετε το άρθρο, σημειώστε Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) δίπλα στις προτάσεις» (Β.Μ. τεύχος β' σελ. 94).</i></p>
<p>2. «Προσδιορίζει, συγκρίνει, ταξινομεί επιμέρους στοιχεία του κειμένου».</p>	<p>2. «Στο κείμενο η συγγραφέας περιγράφει τη μητέρα της. Βάλτε τους τίτλους των παραγράφων στη σωστή σειρά» (Β.Μ. τεύχος β' σελ. 86).</p>
Στόχοι ΑΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Τ.Ε.
	<p>Από την αναζήτηση δεν προέκυψε κάποια δραστηριότητα που να εξυπηρετεί τους στόχους του κριτικού γραμματισμού.</p>

Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου

Στόχοι ΑΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Τ.Ε.
<p>1. «Αναγνωρίζει τα γλωσσικά στοιχεία άλλοτε μεμονωμένα κι άλλοτε με τον εκάστοτε συντακτικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση».</p>	<p><i>1.α «Από τις παρακάτω γενικές ξεχωρίστε ποιες συμπληρώνουν ένα ρήμα και ποιες ένα ουσιαστικό» (Β.Μ. β' τεύχος σελ. 87).</i></p> <p><i>1.β «(...) Μπορείτε να μειώσετε κάποιες φράσεις αντικαθιστώντας τις με γενικές; (...)» (ΤΕ τεύχος β' σελ. 22).</i></p> <p><i>1.γ «Βρείτε τα έμμεσα αντικείμενα στο παρακάτω κείμενο(...) αντικαταστήστε με φράσεις που αρχίζουν με πρόθεση(...)»(ΤΕ τεύχος β' σελ. 23)</i></p> <p><i>1.δ«Συμπληρώστε τους συνδέσμους που λείπουν από τις παρακάτω προτάσεις» (ΤΕ τεύχος β' σελ. 25).</i></p> <p><i>1.ε «Στο παρακάτω κείμενο βρείτε τα είδη σύνδεσης των προτάσεων» (ΤΕ τεύχος β' σελ. 25).</i></p>

<p>2. «Αναλύει και ανασυνθέτει προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά και υποτακτικά».</p>	<p>2.α «Μπορείτε να βρείτε ποιες προτάσεις συνδέουν οι μαυρισμένοι σύνδεσμοι και με τι είδος σύνδεσης;» (B.M. β' τεύχος σελ. 92).</p> <p>2.β «Συνδυάστε τις προτάσεις της στήλης Α με αυτές της στήλης Β με τον κατάλληλο τρόπο, χρησιμοποιώντας αντιθετικούς συνδέσμους» (B.M. τεύχος β' σελ. 91).</p> <p>2.γ «Στο παρακάτω κείμενο έχουν σβηστεί μερικοί σύνδεσμοι και χρειάζεται εσείς να διαλέξετε ποιος ταιριάζει κάθε φορά» (TE τεύχος β' σελ. 19)</p>
<p>3. «Συνειδητοποιεί τις σημαντικότερες σημασιολογικές σχέσεις».</p>	<p>3.α «Μια λέξη σε κάθε ομάδα δεν ανήκει στην ίδια οικογένεια με όλες τις υπόλοιπες. Μπορείτε να τη βρείτε; » (B.M. τεύχος β' σελ. 95).</p> <p>3.β «Στο παρακάτω κρυπτόλεξο κρύβονται λέξεις σχετικές με τις συγγενικές σχέσεις(...)»(TE τεύχος β' σελ. 26).</p>
<p>4. Συνειδητοποιεί τον μορφολογικό πλούτο της ελληνικής και τον πολυσήμαντο ρόλο των καταλήξεων.</p>	<p>2 «Μπορεί ένα κείμενο να μην έχει καθόλου δίψηφα, διφθόγγους και συνδυασμούς φωνηέντων; Κι όμως, μπορεί! Εκτός αν τα συμπληρώσετε εσείς» (B.M τεύχος β' σελ. 96).</p>

<p>5. Γράφει καθαρά καλαίσθητα και ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.</p>	<p>5.α «(...) Συμπληρώστε τις απαραίτητες πληροφορίες στο κείμενο που ακολουθεί, για να δημιουργήσετε το «βιογραφικό σας» (ΤΕ τεύχος β' σελ. 18).</p> <p>5.β «Σχηματίστε φράσεις συνδυάζοντας τις λέξεις στα δυο συννεφάκια. Χρησιμοποιήστε όσο περισσότερες από αυτές μπορείτε σε μια δική σας ιστορία» (ΤΕ τεύχος β' σελ. 21).</p>
<p>Στόχοι ΑΠΣ για κριτικό γραμματισμό</p>	<p>Δραστηριότητες Κατανόησης Γραπτού λόγου σε Β.Μ. και Γ.Ε.</p>
<p>1. Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του.</p>	<p>1. «Ένας νέος συμμαθητής ή μια νέα συμμαθήτριά σας έχει καλέσει να περάσετε μαζί λίγες μέρες από τις καλοκαιρινές διακοπές στο εξοχικό σπίτι τους/της. Για να πείσετε τους γονείς σας, χρειάζεται να περιγράψετε τον φίλο ή τη φίλη σας, τονίζοντας ιδιαίτερα τα προτερήματα του χαρακτήρα του/της. Μπορείτε να αναφέρετε χαρακτηριστικά περιστατικά που φανερώνουν την ξεχωριστή σχέση που σας ενώνει» (Β.Μ. β' τεύχος σελ. 87).</p>
<p>2. «Γράφει κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του» και «Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες».</p>	<p>2.α «Η σχολική εφημερίδα ετοιμάζει αφιέρωμα για τη 15^η Μαΐου, την Παγκόσμια Ημέρα της Οικογένειας, και θα δημοσιευτούν τα τρία καλύτερα κείμενα (...) Αφηγηθείτε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό περιστατικό και κλείστε το κείμενό σας με την τελική φράση του κειμένου «Το πιο σημαντικό σε μια οικογένεια: να είναι όλοι καλά μεταξύ τους, να συζητάνε και να βοηθάνε ο ένας τον άλλον». Δώστε στο κείμενό σας έναν τίτλο και μπορείτε, αν θέλετε, να το συνοδέψετε με σχετικές εικόνες ή</p>

	<p>φωτογραφίες» (B.M. β' τεύχος σελ. 87).</p> <p>2.β «Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η φωτογραφία; Γιατί είναι σημαντική η σχέση ανάμεσα στον παππού, στη γιαγιά και στα εγγόνια;» (B.M. β' τεύχος σελ. 92).</p> <p>2.γ«Ξεφυλλίζοντας το οικογενειακό άλμπουμ είδατε μια παλιά φωτογραφία κάποιου από τους συγγενείς σας και σας εντυπωσίασε. Γράψτε ένα κείμενο για αυτόν. Μην ξεχάτε να ακολουθήσετε τη φωτογραφία στο πλαίσιο» (TE τεύχος β' σελ. 17).</p> <p>2.δ «Μερικές φορές, όταν είσαι μικρός, αισθάνεσαι ότι δε σε καταλαβαίνουν! Αυτό θα φανεί αν σχηματίσετε φράσεις από τις παρακάτω λέξεις και τις συνδέσετε μεταξύ τους με τους κατάλληλους αντιθετικούς συνδέσμους για να φτιάξετε μια παράγραφο»(TE τεύχος β' σελ. 20).</p> <p>2.ε«Να χρησιμοποιήσετε τις φράσεις σε μια δική σας ιστορία με τίτλο «Κουβέντες γύρω από το οικογενειακό τραπέζι» (TE τεύχος β' σελ. 20).</p>
--	--

Κείμενα 11^{ης} Ενότητας

«Ωρες με τη μητέρα μου»

Το συγκεκριμένο κείμενο συνιστά μια λογοτεχνική περιγραφή προσώπου και αποτελεί διασκευασμένο απόσπασμα του μυθιστορήματος της Λ. Ψαρούκη «Όνειρα από μετάξι». Στο κείμενο αναπαράγεται με διάφορα εκφραστικά μέσα η κοινωνική θέση της γυναίκας μέσα από την ανάδειξη των βασικών ρόλων και υποχρεώσεων που επιτελεί εντός της οικογένειας, χωρίς όμως να επιλέγονται δραστηριότητες στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Το κείμενο θα ήταν εφικτό να εξυπηρετήσει τη στοχοθεσία του κριτικού γραμματισμού, αν στις δραστηριότητες προστίθεντο κάποιες που να προσανατολίζονται στην κατάθεση προσωπικών εμπειριών από την πλευρά των μαθητών, στην ανάδειξη των

διαφορετικών στοιχείων των έμφυλων ταυτοτήτων και στη συσχέτιση της συγκεκριμένης γυναικείας φιγούρας με εκείνες αλλοτινών εποχών.

«Πρέπει να φανώ γενναίος»

Το συγκεκριμένο κείμενο ανήκει στο κειμενικό είδος της αφήγησης και αποτελεί απόσπασμα της σειράς βιβλίων των Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ «Οι διακοπές του μικρού Νικόλα». Στο συγκεκριμένο απόσπασμα αποτυπώνεται το αρχέτυπο μιας πυρηνικής οικογένειας και αναπαράγονται οι βασικές προκαταλήψεις σχετικά με τους ρόλους με τους οποίους επιφορτίζονται άντρες και γυναίκες μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται ένα παραδοσιακό μοντέλο στον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τις οικογένειες, μιας και το παιδί δε συμμετέχει ενεργά στο ζήτημα της επιλογής των διακοπών και ουσιαστικά οι γονείς του προβαίνουν σε ανακοινώσεις σχετικά με το ζήτημα. Η δραστηριότητα προφορικού λόγου που ακολουθεί το κείμενο συμβάλλει στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, αφού αποτελεί δραστηριότητα που ανακινεί ζητήματα της προσωπικής εμπειρίας του παιδιού, διαμορφώνει προϋποθέσεις διαλόγου στην τάξη και ταυτόχρονα οξύνει την κριτική των μαθητών γύρω από τα ζητήματα των οικογενειακών σχέσεων. Επικουρικά στη δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει και μια ακόμη ερώτηση που να εστίαζε σε ζητήματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των οικογενειών. Επίσης, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο κείμενο δίνει κάποιες αφορμές, ώστε να αναγνωριστούν εκείνες οι εκφραστικές επιλογές του συγγραφέα που προσδίδουν στο κείμενο κάποια συγκεκριμένα ιδεολογικά χαρακτηριστικά.

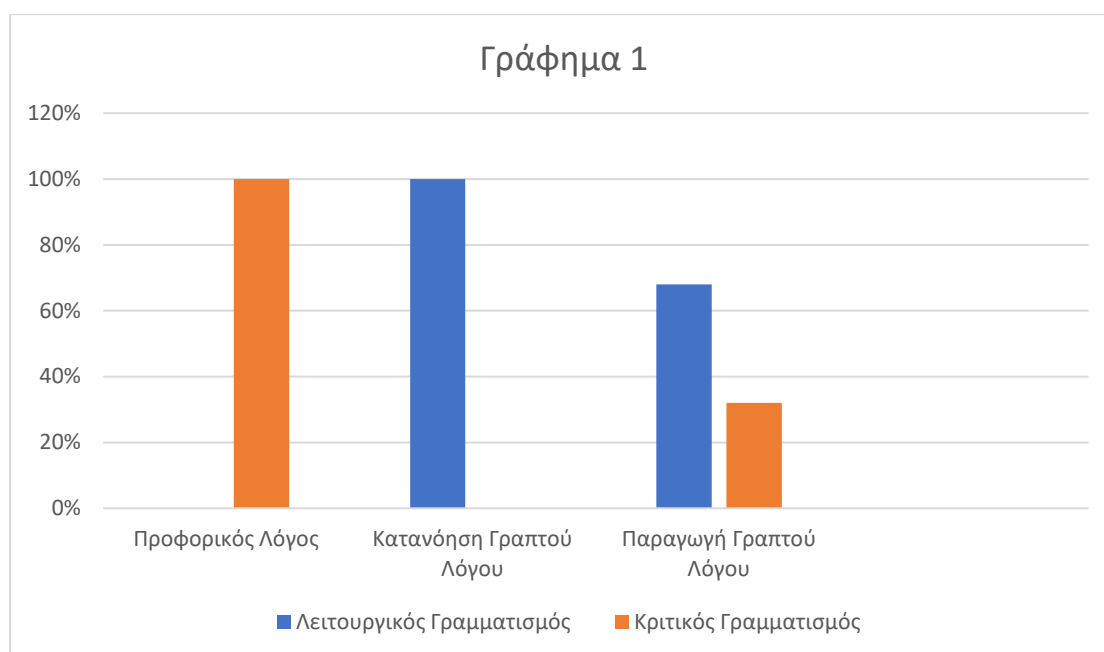
«Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες»

Το συγκεκριμένο κείμενο συνιστά ένα αυτούσιο άρθρο που δημοσιεύτηκε στο παιδικό περιοδικό της Καθημερινής «Ερευνητές». Μέσα από αυτό περιγράφονται οι διαφορετικοί τύποι οικογενειών όπως αυτές προκύπτουν μέσα στα διαφορετικά χρονικά, γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια. Για την επεξεργασία του συγκεκριμένου άρθρου το σχολικό εγχειρίδιο δεν προτείνει κάποια δραστηριότητα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Κατά τη γνώμη μας, ωστόσο, το άρθρο προσφέρεται για επεξεργασία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Ενδεικτικά, αυτό που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ως δραστηριότητα είναι να κληθεί στην τάξη κάποιος συγγενής μαθητή (γιαγιά – παππούς) που έχει βιώματα μιας διευρυμένης οικογένειας άλλης εποχής, με σκοπό τα παιδιά, στη συνέχεια να συγκρίνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σύγχρονα και πιο παραδοσιακά μοντέλα οικογενειών, αλλά και να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η οικονομική και κοινωνική ζωή επιδρά στην επικράτηση συγκεκριμένων τύπων οικογενειών. Στην περίπτωση που στην τάξη συνυπάρχουν μαθητές που διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα μπορούσε να λάβει ένα επιπλέον ενδιαφέρον.

Πίνακας 4

Δεξιότητα	Δραστηριότητες Λειτουργικού Γραμματισμού	Δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού
Προφορικός Λόγος	0/1 (0%)	1/1 (100%)
Κατανόηση Γραπτού Λόγου	5/5 (100%)	0/5 (0%)
Παραγωγή Γραπτού Λόγου	13/19 (68%)	6/19 (32%)

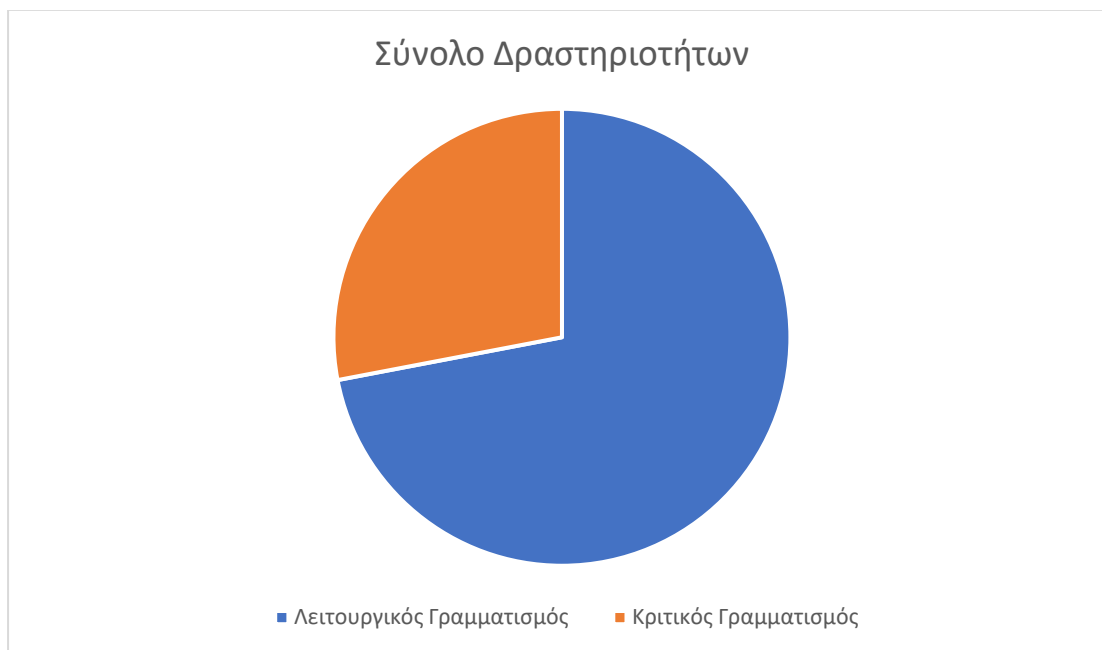
Γράφημα 1



Πίνακας 5

	Δραστηριότητες Λειτουργικού Γραμματισμού	Δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού
Σύνολο Δραστηριοτήτων	18/25 (72%)	7/25 (28%)

Γράφημα 2



4.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο

4.2.1 Ο λειτουργικός γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο

Στο Πρόγραμμα για το Νέο Σχολείο, παρά το γεγονός ότι η συγγραφή του συντελέστηκε πάνω στη βάση των θεωριών του κριτικού γραμματισμού, σε ό,τι αφορά τους στόχους που τίθενται για την γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία συνδυάζονται τόσο αυτοί που αφορούν τον λειτουργικό γραμματισμό όσο και εκείνοι που σχετίζονται με τον κριτικό. Ανάμεσα σε αυτούς τους στόχους υπάρχουν και κάποιοι στους οποίους συγκεράζονται και τα δύο είδη γραμματισμού.

Στους στόχους που αφορούν τον λειτουργικό γραμματισμό ανήκουν αυτοί που με σαφήνεια αναφέρονται στην κατάκτηση «του μηχανισμού προφοράς και γραφής», όπως ορίζουν οι κανόνες της φωνολογίας, αλλά και σε αυτούς οι οποίοι θωρακίζουν τους εκπαιδευόμενους με την απόκτηση γνώσεων σχετικών με την κατάκτηση της μορφολογίας, της σύνταξης και της ορθογραφίας της Νέας Ελληνικής. Πλάι στην κατάκτηση αυτών των στόχων θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη και η αφομοίωση της αντίστοιχης μεταγλώσσας που συνοδεύει τους στόχους αυτούς (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Το νέο Α.Π. βάσει της στοχοθεσίας του δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το κάθε παιδί να αποκτήσει εκείνες τις «ακαδημαϊκές δεξιότητες» που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις απαιτήσεις και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ενώ ταυτόχρονα θα τους παρέχει τα πολύτιμα εκείνα εργαλεία και «τους επικοινωνιακούς κανόνες» που θα τον καταστήσουν λειτουργικό στα διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

4.2.2 Ο κριτικός γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο

Από την εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου έγινε σαφές πως το Π.Σ. για το Νέο Σχολείο σχεδιάστηκε και συντάχθηκε γύρω από τον άξονα του κριτικού γραμματισμού. Για τη δικαιολόγηση αυτής της θέσης, αν και απλώς και μόνο η ρητή αναφορά που γίνεται στον κριτικό γραμματισμό ενδεχομένως να επαρκούσε, θα επιδιώξουμε να παρουσιάσουμε πώς οι αρχές του γίνονται φανερές μέσα από τους στόχους του Π.Σ.

Εξ αρχής η παρουσία των αρχών του κριτικού γραμματισμού στους στόχους της γλώσσας και της γλωσσικής επικοινωνίας γίνεται αρκετά φανερή με πολλαπλούς τρόπους. Η αναγνώριση και η κριτική αποτίμηση μιας σειράς χαρακτηριστικών της γλώσσας όπως «τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης του γραπτού και του προφορικού λόγου», οι διαφορετικές εκδοχές της σύνταξης και της μορφολογίας και οι διαφοροποιήσεις στη χρήση του λεξιλογίου, βοηθούν στην ανάδειξη των πολιτισμικών, ιδεολογικών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στη γλώσσα. Αντίστοιχα, η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες γλωσσικές μορφές συμβάλλουν «στη δόμηση ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών» λειτουργεί στην κατεύθυνση των αρχών του κριτικού γραμματισμού και της αποδόμησης των κυρίαρχων μορφών λόγου. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η επιδίωξη να καλλιεργηθεί από τη μεριά των μαθητών εκείνη η στάση, με βάση την οποία το κείμενο δε θα αντιμετωπίζεται ως μια κατασκευή σταθερή και αμετάβλητη, αλλά ως ένα ιστορικό και κοινωνικό προϊόν που μεταβάλλεται ανάλογα με τη δυναμική που παρουσιάζουν οι κοινωνικές σχέσεις εντός μιας κοινότητας (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Παράλληλα, η πρόθεση των συντακτών του Π.Σ. να εστιάσουν μέσα από τους στόχους του στο ζήτημα των διαφορετικών διαλέκτων και να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, δημιουργεί τις συνθήκες και τις αφορμές για την ανάπτυξη κριτικού συλλογισμού και της συνδιαλλαγής των εποχών και των πολιτισμών και επομένως επιτρέπει την εκπλήρωση των στόχων του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Πολύ έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσπάθεια να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην αναζήτηση και κατανόηση των υπόρρητων μηνυμάτων ενός κειμένου, που όταν συντεθούν με τα άμεσα και φανερά μηνύματα, οδηγούν με επιτυχία στην κατανόηση όσων διαβάζονται ή ακροώνται. Στη διαδικασία αυτή φαίνεται πως έναν ρόλο εποικοδομητικό θα μπορούσε να παίξει μια εκ βάθρων διαφορετική αντιμετώπιση της κατανόησης, με βάση την οποία, για να γίνει μια οποιαδήποτε μορφή λόγου πλήρως κατανοητή, εκείνο που απαιτείται είναι η επιστράτευση όλων των γνώσεων που υπάρχουν γύρω από τον κόσμο αλλά και η διαπραγμάτευση του νοήματος με τα μέλη της ομάδας από την οποία γίνεται η επεξεργασία. Αυτή η αντίληψη, που βασίζεται στην άποψη ότι η παραγωγή της γνώσης δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί αναμφίβολα χαρακτηριστικό των αρχών του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Κυρίαρχο στοιχείο ανάμεσα στους στόχους του κριτικού γραμματισμού αποτελεί, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο (2011) και η κατάκτηση γνώσεων που σχετίζονται με την πρόσληψη και επεξεργασία μηνυμάτων, όταν αυτά προκύπτουν από τις

τεχνολογίες της Πληροφορικής και των πολυμέσων. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται, όπως είναι επόμενο, η επεξεργασία μορφών λόγου που προέρχονται από κειμενικά είδη υβριδικά, τα οποία κυριαρχούν σε αυτές τις μορφές επικοινωνίας. Οι νέοι άνθρωποι έχοντας μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον κατακλυζόμενο από τα ψηφιακά μέσα, μπορούν από τη μία να εκμεταλλευτούν προς το συμφέρον της εκπαίδευσής τους την πραγματικότητα αυτή και από την άλλη να ασκηθούν στην ερμηνεία και ανάλυση όλων των πιθανών «σημειωτικών συστημάτων» που συνθέτουν το περιβάλλον τους (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Τέλος, ένα ιδιαίτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο αποτελεί το γεγονός ότι η στοχοθεσία του αφιερώνει ένα τμήμα της σε ζητήματα που απομακρύνονται από το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας, όπως αυτή συνηθίζεται να διδάσκεται στο σχολείο, και επικεντρώνεται στη λειτουργία του ατόμου στην προσωπική και κοινωνική του ζωή. Στο σημείο αυτό συνδυάζονται οι στόχοι του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού μέσα από τους οποίους γίνεται προσπάθεια να μεταλαμπαδευτούν στα άτομα όλες εκείνες οι δεξιότητες που θα τα ωφελήσουν στην επαγγελματική και οικονομική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα θα τα καταστήσουν και πολίτες δημοκρατικούς, ικανούς μέσω της κριτικής αντίληψής τους να διαμορφώσουν έναν κόσμο δικαιότερο (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

4.2.3 Μέσα-μεθοδολογία-αξιολόγηση για την επίτευξη των στόχων Προγράμματος Σπουδών

Στη διδασκαλία της γλωσσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Π.Σ. του 2011, το βασικό μέσο διαμέσου του οποίου επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι το κείμενο, μέσα από τις διάφορες μορφές που αυτό μπορεί να λάβει (προφορική, γραπτή, υβριδική, ψηφιακή, πολυτροπική). Ως στόχοι πρέπει να νοούνται οι τέσσερις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου και η κατανόηση και η παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται, συνεπώς, στην ουσία συνιστούν την αφορμή μέσα από την οποία θα καλλιεργηθούν οι δεξιότητες εκείνες που θα καταστήσουν ένα άτομο λειτουργικά εγγράμματο και ταυτόχρονα θα το προδιαθέτουν να αναπτύξει μια στάση κριτική απέναντι στις κυρίαρχες μορφές του λόγου. Για τον λόγο αυτό ο συνδυασμός των κειμένων πρέπει να προσεγγισθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε από τη μία να καλύπτεται όλο το εύρος των μορφολογικών, συντακτικών, λεξιλογικών φαινομένων και από την άλλη να δίνεται το περιθώριο να εκτιμηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα ίδια αυτά τα φαινόμενα συμμετέχουν στην κατασκευή του νοήματος και επομένως στη διαμόρφωση στάσεων, απόψεων και ιδεολογιών. Έτσι το Πρόγραμμα Σπουδών υιοθετεί τον συγκερασμό δύο τομέων κειμένων, όπου στον έναν εντάσσονται «χρηστικά και λογοτεχνικά κείμενα» διαφορετικών ειδών, ενώ στον δεύτερο τομέα εκείνα που εξυπηρετούν κυρίως τα λεξικογραμματικά φαινόμενα (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Με τη σειρά του το ζήτημα της μεθοδολογίας που ακολουθείται στο επικαιροποιημένο Π.Σ. του 2011 αντλεί αρκετά στοιχεία από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Στην πράξη αυτό μεταφράζεται με την εισαγωγή εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας μορφών λόγου και θεμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον και τα ενδιαφέροντα των διδασκόμενων και συνήθως αντλούνται από έντυπα και ψηφιακά μέσα. Ως προς την επεξεργασία των κειμένων η προσέγγιση που επιλέγεται, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο θα αποκαλυφθούν όλες οι πιθανές οπτικές γύρω από ένα προφορικό ή γραπτό

κείμενο. Μια ακόμη βασική αρχή, όμως, του κριτικού γραμματισμού που χαρακτηρίζεται από τις μεθοδολογικές αρχές του εξεταζόμενου Α.Π. αφορά τη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος παύει να είναι ένας πομπός γνώσης αποκομμένος από τον διδασκόμενο αλλά μετατρέπεται σε έναν «συντονιστή και ισότιμο συνομιλητή» που έχει υπό την εποπτεία του την οργάνωση του διδακτικού αντικειμένου (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Η μεθοδολογία που προτείνεται να ακολουθηθεί, ωστόσο, εμπεριέχει και αρκετά στοιχεία που συνιστούν εργαλεία του λειτουργικού γραμματισμού. Ανάμεσα στις κατευθύνσεις που δίνονται σχετικά με τη μεθοδολογία προκρίνονται πρακτικές που θα δώσουν την ευκαιρία στους διδασκόμενους να παραγάγουν κειμενικά είδη που θα απευθύνονται σε υπαρκτούς αποδέκτες. Η προσομοίωση αυτή των πραγματικών επικοινωνιακών πλαισίων είναι απαραίτητη, ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στην εφαρμογή των κανόνων που αφορούν «τη διδασκαλία της μικροδομής και της μακροδομής της γλώσσας» (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Τόσο για την επίτευξη των στόχων του λειτουργικού όσο και του κριτικού γραμματισμού προτείνεται στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο (2011) μια σειρά δραστηριοτήτων που ανήκουν σε μια από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες:

- Α. «Κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία κειμένων.
- Β. Παραγωγή και επεξεργασία κειμένων για την κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας.
- Γ. Δραστηριότητες επαναδιατύπωσης γραπτών κειμένων.
- Δ. Δραστηριότητες επαναδιατύπωσης του προφορικού λόγου.
- Ε. Δραστηριότητες που προδιαθέτουν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν και να αξιοποιήσουν το «πολύ-νοητικό δυναμικό τους» (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Η διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτή αποτυπώθηκε στο Π.Σ. του 2011, άλλαξε τα δεδομένα και στο ζήτημα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση εκ των πραγμάτων συμπορεύεται με τη γενικότερη φιλοσοφία ενός Προγράμματος Σπουδών. Με δεδομένο ότι το κεντρικό στοιχείο που διαπερνά αυτήν την ανανεωμένη εκδοχή του Π.Σ. είναι ο κριτικός γραμματισμός, οι μορφές αξιολόγησης παύουν να είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού κατάκτησης της ύλης που χρησιμοποιείται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς και για τον λόγο αυτό εφαρμόζονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Ως τέτοιες πρέπει να θεωρηθούν ο φάκελος αξιολόγησης (portfolio), η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση που αντίκεινται στα κυρίαρχα μοντέλα αξιολόγησης και στην ουσία αμφισβητούν της παγιωμένες μορφές γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

4.3 Οι στόχοι του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο στη Στ' Τάξη

Στην παρούσα φάση της εργασίας μας αυτό που θα επιδιωχθεί είναι να διαχωριστούν οι στόχοι του Π.Σ. για τη Στ' Τάξη σε εκείνους που αφορούν τον λειτουργικό γραμματισμό και σε αυτούς που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό. Ο διαχωρισμός αυτός θα γίνει στη βάση των τεσσάρων δεξιοτήτων της γλώσσας της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου και της κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Στην κατανόηση του προφορικού λόγου οι σχετικοί με τον λειτουργικό γραμματισμό στόχοι συμπυκνώνονται στα ζητήματα της εκμάθησης των απαραίτητων στρατηγικών κατανόησης των προφορικών κειμένων, της ανάπτυξης της ικανότητας για ανεύρεση των αναγκαίων πληροφοριών στα λεγόμενα, «την ανάπτυξη της αίσθησης της γενικής κατανόησης και της συνολικής ερμηνείας του κειμένου» (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Αναφορικά με τον κριτικό γραμματισμό στην κατανόηση του προφορικού λόγου, εκείνο που επιδιώκεται είναι η εξέταση από τους διδασκόμενους της διαφορετικής οπτικής γωνίας και των προθέσεων όσων μιλούν, συνδιαλέγονται ή εκφωνούν ένα οποιοδήποτε προφορικό μήνυμα. Στην ίδια κατεύθυνση τίθεται ως στόχος να αντιπαραβάλλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες προφορικά κείμενα κοινής θεματολογίας, που όμως προέρχονται από άτομα διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, ενώ ταυτόχρονα ασκούνται στην ερμηνεία των παραγλωσσικών στοιχείων και στην κατανόηση της συμβολής που έχουν στη διαμόρφωση του τελικού νοήματος ενός μηνύματος (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Η δεξιότητα της παραγωγής του προφορικού λόγου καλλιεργείται σύμφωνα με τις υποδείξεις του Π.Σ. μέσα από μια σειρά στόχων που αξιοποιούν τη φιλοσοφία του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στην ταξινόμηση που πραγματοποιούμε σε αυτήν τη φάση της εργασίας μας, στο είδος του λειτουργικού γραμματισμού κατατάσσονται οι στόχοι που σχετίζονται με τη χρήση του προφορικού λόγου με στόχο να εκφραστούν ερωτήματα, να διατυπωθούν προβληματισμοί, να προταθούν σχετικές λύσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα. Για να προχωρήσουν στις ενέργειες αυτές οι διδασκόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να συνθέτουν τις διαφορετικές πληροφορίες που λαμβάνουν, όπως αυτές προκύπτουν μέσα στα διαφορετικά είδη κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή και να εξασκούνται στην παραγωγή προφορικών κειμένων στα οποία θα συμμετέχουν και άλλα στοιχεία όπως ο ήχος και η εικόνα. Παρούσα και σε αυτή τη δεξιότητα της γλώσσας είναι η καλλιέργεια μιας ευελιξίας που θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να μεταχειρίζονται το λεξιλόγιο ανάλογα με την επικοινωνιακή συνθήκη. Στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού εντάσσονται και στόχοι σχετικοί με την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις στις οποίες λαμβάνουν μέρος αρκετά άτομα, ενώ προτείνεται να δοθεί χρόνος στην εξάσκηση δημιουργίας ομαδικών προφορικών κειμένων από τους διδασκόμενους. Τέλος, η εξάσκηση στην υιοθέτηση των παραγλωσσικών στοιχείων που ενδείκνυνται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο συνιστά ένα βασικό στοιχείο στην επίτευξη των στόχων του λειτουργικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Από την άλλη πλευρά τα στοιχεία του κριτικού γραμματισμού στο επίπεδο της παραγωγής του προφορικού λόγου στοχεύουν σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την εξάσκηση του ατόμου στην έκθεση της δικής του οπτικής γωνίας για ένα ζήτημα. Η δεύτερη εστιάζει στην προετοιμασία του ατόμου, ώστε να αναλύει κριτικά τα ρητά και υπόρρητα μηνύματα προφορικών κειμένων με σκοπό να αναπτύξει μια «κριτική αντίσταση» απέναντι σε μηνύματα που απευθύνονται στη μάζα (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Στην κατανόηση του γραπτού λόγου η επίτευξη των αρχών του λειτουργικού γραμματισμού θα καταστεί δυνατή μέσω μιας σειράς στόχων που συνίστανται από στοιχεία που αφορούν τη διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης που καταρτίζουν τον μαθητή με τέτοιο τρόπο,

ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει απέναντι σε διαφορετικά είδη κειμένων. Παράλληλα, η καλλιέργεια γνώσεων γύρω από τον τρόπο δομής και συνοχής των κειμένων, η αναγνώριση της σημασίας των σημείων στίξης στη διαμόρφωση του νοήματος αλλά και «η αξιολόγηση του περιεχομένου, της μορφής και της αποτελεσματικότητας του κειμένου» συμμετέχουν με τη σειρά τους στην υλοποίηση των στόχων του λειτουργικού γραμματισμού. Στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού κορυφαίο ρόλο διαδραματίζει η αναφορά στην έννοια της «πολυφωνικότητας» των κειμένων με την οποία επιδιώκεται η καλλιέργεια εκείνων των αντανάκλαστικών στα παιδιά που θα τους προσφέρει την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές αξίες, στάσεις και ιδεολογίες που ακτινοβολούνται μέσα στα γραφόμενα ενός συγγραφέα. Τέλος, σύμφυτη των αξιών και των αρχών του κριτικού γραμματισμού πρέπει να θεωρείται η αντίληψη της ματιάς του συγγραφέα πάνω σε ένα κείμενο, που για να γίνει απολύτως κατανοητή πρέπει να συσχετιστεί με την εποχή, το κοινωνικό και το ιδεολογικό υπόβαθρο του συγγραφέα (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Οι αρχές του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού γίνονται εμφανείς και στην αποτύπωση των στόχων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο λειτουργικός γραμματισμός στο επίπεδο αυτό υπαγορεύει μια σειρά στόχων που αφορούν την ανάπτυξη του κριτηρίου για το ποια κειμενική μορφή πρέπει να επιλέγεται ανάλογα με το επικοινωνιακό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και για το ποιες είναι οι επιλογές που πρέπει να γίνουν στη δομή, τη συνοχή, το ύφος και τα εξωγλωσσικά στοιχεία του κειμένου. Στην κατεύθυνση του λειτουργικού γραμματισμού κινούνται και οι στόχοι που αφορούν τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και την ένταξη «πολυτροπικών στοιχείων» (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Από την άλλη πλευρά, στις αρχές του κριτικού γραμματισμού που εμφανίζονται στη στοχοθεσία για τη δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου τοποθετείται και η διαμόρφωση μιας στάσης από τους μαθητές ότι ο γραπτός τους λόγος συνιστά ένα εργαλείο για τους ίδιους, μέσα από το οποίο μπορούν να εκφράσουν την κριτική και την αμφισβήτησή τους. Για να επιτευχθεί αυτό με τρόπο ολοκληρωμένο, είναι χρήσιμο οι μαθητές να είναι σε θέση να επιχειρηματολογούν επαρκώς πάνω στις θέσεις τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται ότι η συνεισφορά που έχει ο λόγος τους δεν είναι θεωρητική αλλά κινείται στην κατεύθυνση της παρέμβασης τόσο στο επίπεδο της κοινότητας του σχολείου του όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Στόχοι λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Π.Σ. για το Νέο Σχολείο

ΣΤΟΧΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ		ΣΤΟΧΟΙ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	
Κατανόηση προφορικού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση του σκοπού του κειμένου. • Καλλιέργεια στρατηγικών για την κατανόηση του κειμένου. • Εντοπισμός συγκεκριμένων πληροφοριών. • Αναστοχασμός περιεχομένου και μορφής προφορικού κειμένου. 	Κατανόηση προφορικού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση διαφορετικής οπτικής γωνίας. • Συμμετοχή στον διάλογο μαθητών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. • Συμμετοχή στον διάλογο μεταξύ «επίσημων» κειμένων με κείμενα της καθημερινής εμπειρίας ή μεταξύ κειμένων ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και γλωσσικά υπόβαθρα.
Παραγωγή προφορικού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Ενεργητική αξιοποίηση της γλώσσας σε αλληλεπίδραση με άλλους σημειωτικούς κώδικες. • Επιλογή γλωσσικών στοιχείων ανάλογα με τις επικοινωνιακές/κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. • Συνομιλία με πολλούς αποδέκτες και αποδέκτριες. • Ικανότητα να συνεργάζονται για τη δόμηση μιας γλωσσικής λειτουργίας μέσα σε συγκεκριμένο κειμενικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. 	Παραγωγή προφορικού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη κριτικής αντίστασης σε σαφή ή υπονοούμενα μηνύματα π.χ. σε κείμενα όπως των τηλεοπτικών διαφημίσεων σε συνδυασμό με εικόνα μουσική ήχο.
Κατανόηση γραπτού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια διαφορετικών αναγνωστικών δραστηριοτήτων. • Αντίληψη μηχανισμών συνοχής του κειμένου. • Αξιολόγηση περιεχομένου, μορφής και αποτελεσματικότητας του κειμένου. • Επιλογή κατάλληλων πληροφοριών του κειμένου. • Κατάκτηση ειδικού λεξιλογίου με βάση το θέμα του κειμένου. 	Κατανόηση γραπτού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός της πολυφωνικότητας των κειμένων και της οπτικής του συγγραφέα. • Διεύρυνση της γραμματικής ενημερότητας με σκοπό την κατανόηση και την αξιοποίηση της λειτουργικής αξίας των γραμματικών φαινομένων στη δόμηση νοήματος και ύφους.
Παραγωγή γραπτού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση επικοινωνιακού σκοπού κειμένου. • Κατάλληλη επιλογή δομής, οργάνωσης λόγου, ύφους κειμένου. • Σχεδιασμός κειμένου ανάλογα με τις επικοινωνιακές/κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. • Επιλογή των κατάλληλων γραμματικών/λεξιλογικών/υφολογικών δομών. 	Παραγωγή γραπτού λόγου	<ul style="list-style-type: none"> • Προσδιορισμός των κειμένων από την οπτική γωνία πραγμάτωσής τους. • Κατανόηση ότι η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά μια διαδικασία δυναμική που απαιτεί την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. • Επικύρωση ή αμφισβήτηση θέσεων πάντα μέσα από τη χρήση επιχειρημάτων. • Κατανόηση ότι οι παραπάνω λειτουργίες πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες και περιέχουν προσωπικά βιώματα.

4.4 Η εφαρμογή του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο

Στο σημείο αυτό θα επιδιωχθεί να εξεταστεί σε ποιον βαθμό ακολουθούνται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο του Π.Σ. για το Νέο Σχολείο και τα αποτελέσματα αυτά θα συσχετιστούν με τον βαθμό στον οποίο ακολουθούνται οι αρχές του λειτουργικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες θα κατανεμηθούν με βάση τις τέσσερις βασικές δεξιότητες του λόγου, την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Για την κάθε δεξιότητα θα εξετάζεται αν οι προτεινόμενες δραστηριότητες υποβοηθούν την εξυπηρέτηση των στόχων του λειτουργικού ή του κριτικού γραμματισμού. Η σύνδεση των στόχων με τις εκάστοτε δραστηριότητες θα επιτυγχάνεται μέσα από την αρίθμηση.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Στόχοι ΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης προφορικού λόγου στο σενάριο
	Δεν υπήρξαν δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση του προφορικού λόγου.
Στόχοι ΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Κατανόησης προφορικού λόγου στο σενάριο
	Δεν υπήρξαν δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση του προφορικού λόγου.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Στόχοι ΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Παραγωγής προφορικού λόγου στο σενάριο
1. «Αναπτύσσουν την ικανότητα τους να συνεργάζονται για τη δόμηση μιας γλωσσικής λειτουργίας μέσα σε συγκεκριμένο κειμενικό και επικοινωνιακό πλαίσιο».	<i>1.α. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει προφορικά, με συνοπτικό τρόπο, τις απόψεις των ποδηλατών. 1.β. Προφορική περιγραφή της 4^{ης} Πανελλαδικής Ποδηλατοπορείας στην Αθήνα. 1.γ. Συνεργαστείτε μεταξύ σας και παρουσιάστε την ίδια ανακοίνωση με δικό σας τρόπο, με επιλογή των σημαντικότερων στοιχείων από αυτά που συλλέξατε και με συνοδεία φωτογραφικού υλικού.</i>

Στόχοι ΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Παραγωγής προφορικού λόγου στο σενάριο
1. «Προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία σε σχέση με ένα θέμα».	1.α. Σύγκριση των δύο άρθρων και σχολιασμός των επιχειρημάτων. 1.β. Ανάδειξη επιχειρημάτων μέσα από την παράγραφο «Κάθε χρόνο...ανθρώπινες πόλεις» (φύλλο εργασίας 2).

Κατανόηση γραπτού λόγου

Στόχοι ΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου στο σενάριο
1. « Επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το κείμενο για την απόδοση του νοήματος που κάθε φορά θεωρείται πιο σημαντικό».	1. Αντληση πληροφοριακού υλικού από τα κείμενα των ποδηλατών (πρώτο δίωρο).
2. «Αξιολογούν το περιεχόμενο και τη μορφή του γραπτού κειμένου».	2. Εντοπίζουν τα εξής στοιχεία: ποιος απευθύνει την πρόσκληση, σε ποιον την απευθύνει, πού, πότε και για ποιον σκοπό.
3. «Διευρύνουν τη γραμματική τους ενημερότητα, με σκοπό την κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής αξίας των γραμματικών φαινομένων για τη δόμηση νοήματος και ύφους».	3.α Εντοπίζουν τις εγκλίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί στο κείμενο και στα σημεία που δίνονται οδηγίες στο κοινό και σχολιάζουν τη λειτουργία τους (φύλλο εργασίας 4). 3.β Ανεύρεση ετυμολογίας της λέξης ποδήλατο. Ορθογραφία της κατάληξης στη λέξη «ποδηλατοπορεία».
Στόχοι ΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου στο σενάριο
1. «Καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές, μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κ.τ.λ.) ή υπερκείμενο».	1. α. Βρείτε στο διαδίκτυο πληροφορίες για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος και για τους τρόπους με τους οποίους γιορτάζεται σε διάφορες χώρες(φύλλο εργασίας 1). 1.β. Βρείτε στο διαδίκτυο

	<p>πληροφορίες για τη συγκεκριμένη ποδηλατοπορεία (φύλλο εργασίας 1).</p> <p>1.γ. Σημειώστε στο χάρτη της Αθήνας τη διαδρομή(φύλλο εργασίας 1).</p> <p>1.δ. Οι μαθητές καλούνται να βρουν στο διαδίκτυο αφίσες, προσκλήσεις και ανακοινώσεις που να αναφέρονται στο ίδιο γεγονός σε πόλεις όλης της Ελλάδας (φύλλο εργασίας 3).</p>
--	---

Παραγωγή γραπτού λόγου

Στόχοι ΠΣ για λειτουργικό γραμματισμό	Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου στο σενάριο
	Δεν υπήρξαν δραστηριότητες σχετικές με την παραγωγή του γραπτού λόγου.
Στόχοι ΠΣ για κριτικό γραμματισμό	Δραστηριότητες Παραγωγής γραπτού λόγου στο σενάριο
1. « Κατανοούν ότι η παραγωγή γραπτού κειμένου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης».	1. Δημιουργία ερωτηματολογίου στο πλαίσιο δημοσιογραφικής έρευνας (Δεύτερο διδακτικό δίωρο).
2. «Χρήση πολυτροπικών στοιχείων (διαγράμματα, πίνακες κτλ.) για τη στήριξη των πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι κατανοητές στους αποδέκτες».	2.α.Καταγραφή και παρουσίαση πληροφοριών με μορφή δημοσιογραφικής έρευνας στην οποία εντάσσεται εικονογραφικό υλικό επιλεγμένο από τους μαθητές (Δεύτερο δίωρο). 2.β. Σχεδιασμός αφίσας (Φύλλο εργασίας 3).

3. «Κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί το λεξιλόγιο και η γραμματική για να δηλωθεί η εναλλαγή από θέμα σε θέμα».	3. Μετασχηματισμός κειμένου πρόσκλησης σε αφίσα.

Κείμενα σεναρίου

«Οι ποδηλάτες και τα... μοντέλα τους»

Το συγκεκριμένο κείμενο που είναι δημοσιευμένο στο περιοδικό «Κ» της εφημερίδας «Καθημερινή» εκθέτει τις απόψεις πέντε πολιτών για τα πλεονεκτήματα της χρήσης του ποδηλάτου στις μεγάλες πόλεις. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει τα διαφορετικά μοντέλα ποδηλάτων και τα κριτήρια της επιλογής τους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου. Το κείμενο ενδείκνυται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μιας και παρουσιάζει τις διαφορετικές οπτικές ανθρώπων πάνω στο ίδιο ζήτημα και συμβάλλει στην αντιπαραβολή διαφορετικών απόψεων και την ανάδειξη της επιχειρηματολογίας.

Κείμενο φύλλου εργασίας 1

«Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος με ποδηλατοπορεία την Κυριακή»

Πρόκειται για ανακοίνωση σχετικά με τη διεξαγωγή ποδηλατοπορείας που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2011. Η ανακοίνωση παρακινεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών σχετικά με τα σοβαρά οικολογικά ζητήματα της εποχής μας. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν κινήθηκαν στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Κείμενο φύλλου εργασίας 2

«10.000 ΠΟΔΗΛΑΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΠΙ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ»

Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί μια ανταπόκριση της ποδηλατοπορείας που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2011. Στο περιεχόμενό του πέρα από την αφήγηση του γεγονότος, δίνονται αρκετές αφορμές γύρω από τις κινητοποιήσεις των πολιτών για την υπεράσπιση ενός μοντέλου ζωής που αμφισβητεί ευθέως το υπάρχον αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα αδιέξοδά του. Το κείμενο ενδείκνυται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, ενώ οι προτεινόμενες δραστηριότητες κινούνται στο πλαίσιο του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού.

Κείμενο φύλλου εργασίας 3

Πρόκειται για μια αφίσα που συνοδεύεται από ανακοίνωση/κάλεσμα σε ποδηλατοπορεία στην Αθήνα το 2011. Η αφίσα και στο συνοδευτικό κείμενο δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστεί το ίδιο θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Τόσο μέσα από την εικόνα της αφίσας όσο και μέσα από τα γραφόμενα αναδεικνύεται το αδιέξοδο του σύγχρονου τρόπου ζωής και η ανάγκη ανεύρεσης ενός εναλλακτικού μοντέλου ζωής. Τόσο το περιεχόμενο όσο και οι συνοδευτικές δραστηριότητες ενδείκνυνται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

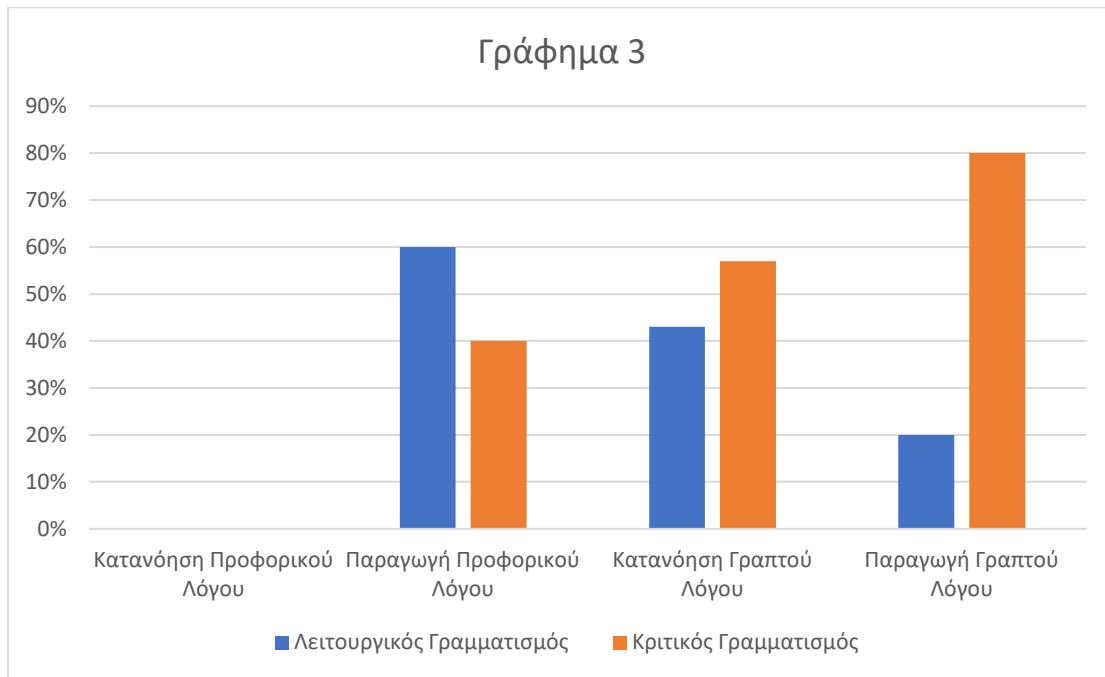
Κείμενο φύλλου εργασίας 4

Λίμνη Κάρλα: Ποδηλατοπορεία για τη σωτηρία της

Πρόκειται για μια ανακοίνωση ποδηλατοπορείας που πραγματοποιήθηκε από την πόλη του Βόλου προς τη λίμνη Κάρλα το 2011. Με το κείμενο αυτό αρχικά δίνεται η δυνατότητα να εξεταστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και η διαφορετική στόχευση της συγκεκριμένης ποδηλατοπορείας συγκριτικά με εκείνες που εξετάστηκαν προηγουμένως στο σενάριο. Ταυτόχρονα, το κείμενο αυτό δίνει τη δυνατότητα να προσεγγισθεί ένα διαφορετικό ζήτημα, αυτό της οικολογικής καταστροφής και των μορφών δράσης με σκοπό την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Το κείμενο ενδείκνυται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, ενώ οι δραστηριότητες συμβάλλουν τόσο στον λειτουργικό όσο και στον κριτικό γραμματισμό.

Πίνακας 7

Δεξιότητες	Δραστηριότητες Λειτουργικού Γραμματισμού	Δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού
Κατανόηση Προφορικού Λόγου	0/0	0/0
Παραγωγή Προφορικού Λόγου	3/5 (60%)	2/5 (40%)
Κατανόηση Γραπτού Λόγου	3/7 (43%)	4/7 (57%)
Παραγωγή Γραπτού Λόγου	1/5 (20%)	4/5 (80%)

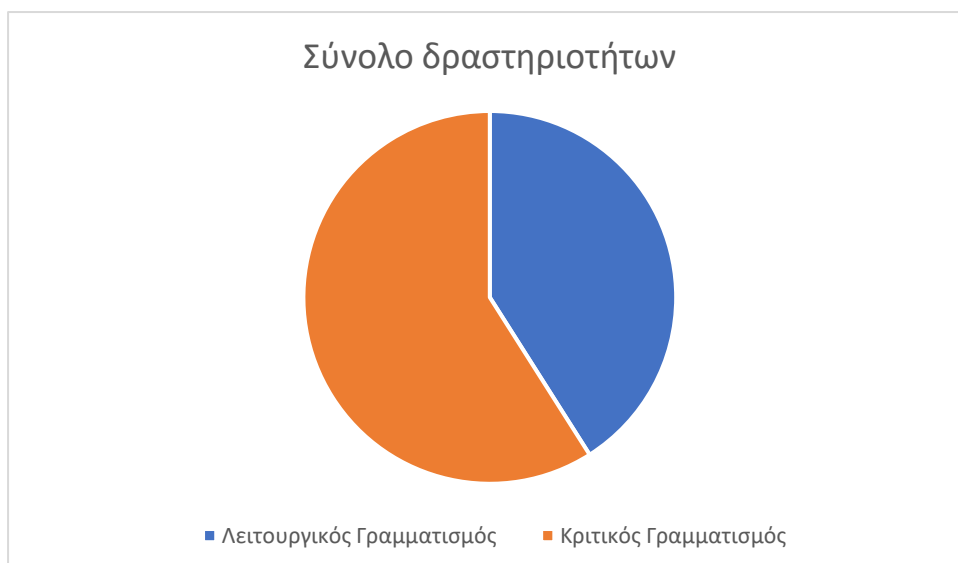


Γράφημα 3

Πίνακας 8

	Δραστηριότητες Λειτουργικού Γραμματισμού	Δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού
Σύνολο Δραστηριοτήτων	7/17 (41%)	10/17 (59%)

Γράφημα 4



5. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Πρόταση

5.1 Τα δύο Προγράμματα Σπουδών σε επίπεδο γενικών στόχων

Σε επίπεδο γενικών στόχων αυτό το οποίο παρατηρείται είναι ότι τα ΔΕΠΠΣ του 2003 είναι ουσιαστικά διαμορφωμένα με βάση το πλαίσιο της κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης. Αυτό διαφαίνεται και μέσα από την έρευνα των Οικονομάκου και Γρίβα (2014) που εξετάζοντας τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003 κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η γενική κατευθυντήρια γραμμή του υπαγορεύεται από «την κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση» της γλώσσας βάσει της οποίας εξυπηρετούνται οι στόχοι της λειτουργικότητας του ατόμου εντός της κοινωνίας. Οι βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ όπως τίθενται σε επίπεδο προφορικού λόγου, κατανόησης γραπτού, λεξικογραμματικών στοιχείων και διαχείρισης της πληροφορίας, εστιάζουν κατά βάση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μεταχειρίζονται τον γλωσσικό τους κώδικα με τρόπο αποτελεσματικό σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας.

Στο επίπεδο των γενικών αρχών του Προγράμματος Σπουδών για το Νέο Σχολείο καθίσταται σαφές με τρόπο ευδιάκριτο ότι η συγκρότησή του έγινε με κατευθυντήρια γραμμή τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται ότι οι αρχές του λειτουργικού γραμματισμού δεν υιοθετούνται, αλλά ουσιαστικά προεκτείνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα πέρα από την ευχέρεια που θα αποκτήσουν για να επιτυγχάνουν την επικοινωνία τους σε διαφορετικά πλαίσια, να ασκούνται ταυτόχρονα στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ξεκάθαρη αναφορά σε στόχους που αφορούν την κατάκτηση της δομής της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τους στόχους που αναφέρονται, επιχειρείται το άτομο να αποκτήσει εκείνες τις «ακαδημαϊκές δεξιότητες» που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις απαιτήσεις και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Αυτό που προκύπτει συνεπώς ως συμπέρασμα είναι ότι το ΔΕΠΠΣ του 2003 είναι αφενός βασισμένο στις αρχές του λειτουργικού γραμματισμού, ωστόσο το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο φαίνεται μέσα από τη γενική του στοχοθεσία να καλύπτει επαρκώς τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού και ταυτόχρονα να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη πρακτικών σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό.

Οι γενικοί στόχοι του ΔΕΠΠΣ του 2003 δεν κάνουν την παραμικρή ρητή αναφορά στον κριτικό γραμματισμό. Εντούτοις, υπάρχουν ορισμένες αναφορές που παραπέμπουν ευθέως στον κριτικό γραμματισμό. Συγκεκριμένα, μέσα από την εισαγωγή της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία επιτυγχάνονται δύο στόχοι. Αφενός οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με «διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο» και αφετέρου εξοικειώνονται και αναγνωρίζουν τον τρόπο «με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει». Άλλες πτυχές του ΔΕΠΠΣ που προσεγγίζουν τον κριτικό γραμματισμό είναι οι αναφορές στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και η ίδια η αντίληψη της γλώσσας ως ενός μέσου «προαγωγής της διάνοησης» (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003).

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο εστιάζει με τρόπο φανερό στον κριτικό γραμματισμό. Με ποικίλες αναφορές γίνεται κατανοητή η διαφορετική αντίληψη που οδηγεί τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια διαφορετική τροχιά από αυτήν που έθετε στο πλαίσιο του το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003. Η ανάδειξη της σημασίας των γλωσσικών διαφοροποιήσεων και της συσχέτισής τους με πολιτισμικούς, κοινωνικούς και ιδεολογικούς παράγοντες, η

επίδραση και η συμβολή που αυτές οι διαφοροποιήσεις έχουν «στη δόμηση ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών», η προτεραιότητα που δίνεται στην ανεύρεση των υπόρρητων μηνυμάτων και του κεκαλυμμένου ιδεολογικού υπόβαθρου στον λόγο, αποτελούν ένα μικρό μόνο δείγμα στην απόσταση που χωρίζει το ΔΕΠΠΣ και το ΠΣ για το Νέο Σχολείο (ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.,2011).

Όταν αυτά μάλιστα συνδυάζονται με συγκεκριμένες κατευθύνσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών που συγκλίνουν αρκετά με αυτές του κριτικού γραμματισμού, καταδεικνύεται πως στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο πραγματοποιείται, τουλάχιστον σε 'προγραμματικό' επίπεδο ένα τολμηρό βήμα προς τον κριτικό γραμματισμό.

5.2 Το ΑΠΣ του 2003 και το ΠΣ του 2011 για τη Γλώσσα στη Στ' Δημοτικού

Τα δύο Προγράμματα Σπουδών εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες ως προς την οπτική με την οποία αντιμετωπίζονται οι αρχές του λειτουργικού γραμματισμού, ωστόσο φαίνεται με σαφήνεια ότι οι στόχοι του λειτουργικού γραμματισμού υλοποιούνται με πιο πλήρη τρόπο μέσα από το ΠΣ για τον Νέο Σχολείο.

Κατ' αρχάς πρέπει να σημειωθεί πως στα δύο Προγράμματα Σπουδών εμφανίζεται μια διαφορετική προσέγγιση γύρω από τις δεξιότητες της γλώσσας. Το ΑΠΣ του 2003 προτείνει, λοιπόν, μια διάκριση στις εξής κατηγορίες: Προφορικός Λόγος, Γραπτός Λόγος – στον οποίο εμπεριέχονται οι υποκατηγορίες «Ανάγνωση» και «Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου»- Λεξιλόγιο, Γραμματική, Διαχείριση της πληροφορίας. Αντίθετα, στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο γίνεται η διάκριση στη βάση των τεσσάρων δεξιοτήτων της γλώσσας (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) και μέσα από την προτεινόμενη στοχοθεσία φαίνεται να δίνεται μια μεγαλύτερη βαρύτητα στον προφορικό λόγο.

Στον προφορικό λόγο βασικό μέλημα και των δύο Προγραμμάτων Σπουδών είναι να καλλιεργήσουν τη δυνατότητα εκείνη που θα δημιουργήσει άτομα ικανά να ανταποκρίνονται στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ενώ το ΑΠΣ του 2003 δεν κάνει αναφορά στο ζήτημα της κατανόησης του προφορικού λόγου, το ΠΣ για το Νέο Σχολείο αναδεικνύει την αναγκαιότητα να εξοπλιστούν οι μαθήτριες και οι μαθητές με τις δεξιότητες που θα τους προσφέρουν την ικανότητα να αναπτύσσουν στρατηγικές για την κατανόηση όσων ακροώνται και συνεπώς για την περαιτέρω ερμηνεία τους. Παράλληλα, στο ζήτημα της παραγωγής του προφορικού λόγου το ΠΣ για το Νέο Σχολείο επεκτείνεται πέρα από τα ζητήματα της ορθής χρήσης και εκφοράς του λόγου και της υιοθέτησης του κατάλληλου ύφους αγγίζοντας ζητήματα που σχετίζονται με τη σύνθεση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών όπως αυτές προκύπτουν από διαφορετικά είδη κειμένων που εμπεριέχουν και στοιχεία ήχου και εικόνας. Τέλος, στο ΠΣ του 2011 αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της διοργάνωσης ομαδικών συζητήσεων ανάμεσα στα παιδιά γεγονός που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εξοικείωση των ατόμων με περιβάλλοντα επικοινωνίας στα οποία μετέχουν περισσότεροι των δύο ανθρώπων.

Στον γραπτό λόγο, ξεκινώντας με το ζήτημα της κατανόησης του, το ΠΣ για το Νέο Σχολείο προτείνει την υλοποίηση δραστηριοτήτων με σκοπό την απόκτηση εργαλείων και στρατηγικών μέσα από τις οποίες θα επιτυγχάνεται η κατανόηση, η αξιολόγηση του κειμένου και η διατύπωση κρίσεων γύρω από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας ή όχι

ενός κειμένου ανάλογα με τον στόχο που έχει τεθεί. Με τον τρόπο αυτό το ΑΠΣ του 2003 οδηγείται σε μια ουσιώδη επικαιροποίηση τέτοια που καθιστά τον λειτουργικό γραμματισμό πιο εύστοχα υλοποιήσιμο.

Τέλος, σχετικά με το ζήτημα της παραγωγής του γραπτού λόγου φαίνεται το ΑΠΣ του 2003 να δίνει μεγαλύτερη προτεραιότητα σε ζητήματα κατάκτησης και αφομοίωσης της δομής των κειμενικών ειδών και της επίτευξης της συνοχής, ενώ το ΠΣ του 2011 φαίνεται να προχωρά ένα βήμα πιο κοντά στον λειτουργικό γραμματισμό θέτοντας ως προτεραιότητα την προσαρμογή ύφους και δομής ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.

Η ουσιαστική, όμως, διαφοροποίηση των δύο Προγραμμάτων Σπουδών αφορά την ένταξη στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο με τρόπο πιο διακριτό και εμφατικό των αρχών του κριτικού γραμματισμού. Παρά το γεγονός, ωστόσο της μη ρητής αναφοράς του ΑΠΣ στην έννοια του κριτικού γραμματισμού υπάρχουν στοιχεία και αναφορές που προσιδιάζουν έντονα στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Στον προφορικό λόγο, η αναφορά στην «αναγνώριση και ερμηνεία διαθέσεων, προθέσεων και συναισθημάτων όπως αυτά αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου» και στην κατάκτηση δεξιοτήτων για «τη σύλληψη των υπονοουμένων» αποτελούν αναφορές που περικλείονται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003). Με πιο έντονο τρόπο, όμως, οι αρχές του κριτικού γραμματισμού εμφανίζονται στους προτεινόμενους τρόπους πραγματοποίησης της διδασκαλίας μέσα από μια ποικιλία διδακτικών επιλογών που παραπέμπουν ευθέως σε αυτές. Το ΠΣ του 2011, από την άλλη, εισάγει με πιο ξεκάθαρο τρόπο τις αρχές του κριτικού γραμματισμού με πιο ενδεικτική εκείνη που αναφέρεται στην εξέταση από τους διδασκόμενους της διαφορετικής οπτικής γωνίας και των προθέσεων όσων μιλούν, συνδιαλέγονται ή εκφωνούν ένα οποιοδήποτε προφορικό μήνυμα. Ακόμη πιο κοντά στον κριτικό γραμματισμό βρίσκονται οι αναφορές του ΠΣ του 2011 που σχετίζονται με την παραγωγή προφορικού λόγου σχετικά με την εξάσκηση του ατόμου στην έκθεση της δικής του οπτικής γωνίας για ένα ζήτημα και στην προετοιμασία του ατόμου να αναλύει κριτικά τα ρητά και υπόρρητα μηνύματα προφορικών κειμένων με σκοπό να αναπτύξει μια «κριτική αντίσταση» απέναντι σε μηνύματα που απευθύνονται στη μάζα.

Στην κατανόηση του γραπτού λόγου οι αναφορές του ΑΠΣ του 2003 στον κριτικό γραμματισμό δεν καλύπτουν μεγάλο εύρος, με αποτέλεσμα να καταλήγουμε σε μία, αλλά πολύ ξεχωριστή αρχή του, σχετιζόμενη με την «ανάπτυξη γλωσσικών αντιστάσεων και κριτικής στάσης απέναντι στον λόγο των άλλων» (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2003). Και σε αυτήν τη δεξιότητα του λόγου οι αναφορές στον κριτικό γραμματισμό υπονοούνται κυρίως μέσα από τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές. Η αναφορά στο στοιχείο της «πολυφωνικότητας» των κειμένων και η ανάδειξη των αξιών, στάσεων και ιδεολογιών που ακτινοβολούνται μέσα στα γραφόμενα ενός συγγραφέα και η ανίχνευση της οπτικής του αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν τη μετάβαση του ΠΣ στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Τέλος, στο ζήτημα της παραγωγής του γραπτού λόγου στοιχεία που αντιστοιχούν στον κριτικό γραμματισμό και στα οποία γίνεται αναφορά στο ΑΠΣ του 2003 θα πρέπει να θεωρούνται οι αναφορές σχετικά με τη χρησιμότητα των εμπειριών των ίδιων των παιδιών και η σύζευξή τους με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η προτροπή ακόμη για τη

συγγραφή κειμένων που θα έχουν ως αποστολή την παρέμβαση στον ευρύτερο κύκλο της σχολικής κοινότητας και στην ανάδειξη επίκαιρων κοινωνικών ζητημάτων προσεγγίζει αρκετά τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Με αντίστοιχο τρόπο γίνεται εμφανής ο κριτικός γραμματισμός και στο ΠΣ του 2011, με τη διαφορά πως εκείνο που επιδιώκεται είναι να καλλιεργηθεί η αντίληψη πως η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν αποτελεί μια απλή δεξιότητα, αλλά στην ουσία ένα εργαλείο έκφρασης της κριτικής και της αμφισβήτησης που προσφέρει τη δυνατότητα για παρέμβαση στα κοινωνικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, το ΠΣ για το Νέο Σχολείο κινείται με τρόπο ξεκάθαρο προς τις κατευθυντήριες γραμμές του κριτικού γραμματισμού, ενώ φαίνεται να υλοποιεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο και τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού.

5.3 Η αποτύπωση του κριτικού και του λειτουργικού γραμματισμού στο διδακτικό υλικό

Η έρευνά μας, εφόσον, επιχείρησε να διακρίνει τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνονται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού στο ΑΠΣ του 2003 και στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο αποπειράται σε αυτή τη φάση να εξαγάγει τα συμπεράσματα σχετικά με την αποτύπωση του κριτικού και του λειτουργικού γραμματισμού στο διδακτικό υλικό.

Ξεκινώντας με την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που επιλέχθηκε, αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα είναι η συντριπτική επικράτηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις αρχές του λειτουργικού γραμματισμού. Ενδεικτικά, το 72% του συνόλου των δραστηριοτήτων σχετίζονται με τον λειτουργικό γραμματισμό κι ένα μόνο ποσοστό της τάξης του 28% αφορά δραστηριότητες του κριτικού γραμματισμού (Πίνακας 5, Γράφημα 2). Στην καλλιέργεια του λειτουργικού γραμματισμού συγκαταλέγονται κυρίως δραστηριότητες για την προαγωγή της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ η πλειονότητα των ασκήσεων που εξυπηρετούν τις στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου (Πίνακας 4, Γράφημα 1). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην υπό διερεύνηση ενότητα μπορούν υπό προϋποθέσεις να εξυπηρετήσουν τους στόχους του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό η επεξεργασία των κειμένων αυτών εστιάζεται σε δομικά στοιχεία των κειμένων και στην πράξη αυτό που συμβαίνει είναι ότι μόνο σε ένα από αυτά υπάρχει δραστηριότητα που συμβάλλει στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού.

Η αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε και για το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο. Σε αυτό τα αποτελέσματα ήταν αρκετά διαφορετικά. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού ήταν αρκετά αυξημένες. Το ποσοστό αυτών ανέρχεται στο 59%, σε αντίθεση με εκείνες του λειτουργικού γραμματισμού που ανέρχονται στο 41 % (Πίνακας 8, Γράφημα 4). Στο διδακτικό σενάριο δεν προτείνεται καμία δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, ενώ η πλειονότητα των δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου έχουν ως βάση τον κριτικό γραμματισμό (Πίνακας 7, Γράφημα 3). Τα κείμενα σε γενικές γραμμές ενδείκνυνται για τις στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού, μιας και δίνουν τη δυνατότητα να ιδωθεί από διαφορετικές οπτικές το ζήτημα της οικολογικής καταστροφής και της αντίστασης των πολιτών απέναντι σε αυτό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση τόσο κειμένων όσο και ανακοινώσεων που προσεγγίζουν το ίδιο θέμα διαφορετικά.

Η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο διδακτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου και σε εκείνο του διδακτικού σεναρίου, δικαιολογείται όπως είναι αναμενόμενο, από τη μεταστροφή που έχει πραγματοποιηθεί σε επίπεδο αρχών και συγκεκριμένα στη διαφορετική αντίληψη που τέθηκε στο ΠΣ του 2011. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μας υπάρχει ακόμη περιθώριο, για να προσεγγισθούν πιο αποτελεσματικά οι αρχές του κριτικού γραμματισμού και ιδίως εκείνες που θέτουν στο επίκεντρο της ανάλυσης της αποκάλυψη του ιδεολογικού υπόβαθρου. Μπορεί, συνεπώς, μέσα από το διδακτικό σενάριο να υλοποιούνται αρκετές από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, τη συλλογική διαπραγμάτευση και παραγωγή των κειμένων, το ξεπέραςμα της προσκόλλησης στα ζητήματα που αφορούν τη δομή, το λεξιλόγιο και τη γραμματική, ωστόσο φαίνεται πως η αποδόμηση των κειμένων και η αναζήτηση των φανερών ή κρυφών ιδεολογικών χρωματισμών τους δεν υλοποιείται με τρόπο ξεκάθαρο. Βέβαια, δεδομένων των καταγεγραμμένων αρχών του κριτικού γραμματισμού στο ΠΣ για το Νέο Σχολείο δίνονται στον/στην εκπαιδευτικό τα εργαλεία, ώστε τουλάχιστον σε επίπεδο θεωρητικό, να δώσει στο διδακτικό υλικό μια διάσταση τέτοια που θα συμβάλει στην οικοδόμηση δημοκρατικών και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.

5.4 Πρόταση

Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις είναι δομημένες στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού και ο σχεδιασμός τους κινήθηκε σε αντίστοιχες προτάσεις και εφαρμογές όπως αυτές αποτυπώνονται από τους Ντίνα και Γώτη (2016), Παπαματθαίου (2013) και McLaughlin και DeVoogd (2004), ενώ κάποιες δραστηριότητες εμπνεύστηκαν από τις προτάσεις της Gibbons (2015).

Η κάθε διδακτική πρόταση αποτελείται από πέντε μέρη. Στο πρώτο με τον τίτλο «Γνωρίζοντας το κείμενο» εμπεριέχονται δραστηριότητες που σκοπεύουν να φέρουν τη μαθήτριά και τον μαθητή σε επαφή με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου και τους καλεί να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενό του.

Στο δεύτερο μέρος με τον τίτλο «Η γραμματική μάς στέλνει μήνυμα» επιδιώκεται να εξετασθούν τα γραμματικά φαινόμενα από τη σκοπιά της λειτουργικής γραμματικής. Το τμήμα αυτό σκοπεύει να παρουσιάσει τη συμβολή που έχουν συγκεκριμένες συντακτικές και λεξικογραμματικές δομές στη διαμόρφωση του τελικού νοήματος.

Στο τρίτο μέρος με τον τίτλο «Ας ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα! Προσεγγίζοντας το νόημα του κειμένου» γίνεται η νοηματική επεξεργασία του κειμένου με σκοπό την ολόπλευρη κατανόησή του.

Στο τέταρτο μέρος με τον τίτλο «Βλέπω πίσω από τις λέξεις!» επιχειρείται η προσέγγιση του κειμένου από τη σκοπιά του κριτικού γραμματισμού.

Στο πέμπτο μέρος με τον τίτλο «Ελέγχω και αναστοχάζομαι...» τα παιδιά μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιχειρούν να βγάλουν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των παραγόμενων κειμένων τόσο ως προς τα λεξικογραμματικά στοιχεία όσο και ως προς την επίτευξη του στόχου που έχει οριστεί.

Σε κάθε ένα από τα προαναφερόμενα μέρη χρησιμοποιούνται δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Για την κάθε διδακτική πρόταση προβλέπονται δύο διδακτικά δίωρα.

Κεφάλαιο 1

Ποιος κάνει τελικά τις δουλειές στο σπίτι, οι άντρες ή οι γυναίκες; Μια έρευνα για τα νοικοκυριά σε χώρες της ΕΕ

Και τι γίνεται στα ελληνικά σπίτια όταν κλείνει η πόρτα και κάποιος/α πρέπει να μαγειρέψει, να σφουγγαρίσει, να πλύνει, να σιδερώσει

Newsroom, HuffPost Greece

29/10/2018 12:33pm EET | **Updated** Οκτώβριος 29, 2018



Ένα από τα πολύ δημοφιλή μότο σε ό,τι αφορά την ισότητα των δύο φύλων υπήρξε-και προφανώς ισχύει και σήμερα-πως «η ισότητα ξεκινά από το σπίτι». Η φράση αυτή συμπυκνώνει μια μεγάλη αλήθεια σε ό,τι αφορά τον αγώνα των γυναικών. Ότι δηλαδή όση πρόοδος και εάν έχει γίνει σε διάφορους τομείς όπως για παράδειγμα στην πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση και στην εργασία, εάν δεν αλλάξει ο τρόπος αντιμετώπισης της γυναίκας μέσα στο σπίτι, τίποτε δε θα αλλάξει πραγματικά και ουσιαστικά στην κοινωνία, γιατί πολύ απλά όλα τα προβλήματα ξεκινούν από το σπίτι και αναπαράγονται στην κοινωνία. Συνεπώς, ο τρόπος που μεγαλώνει ένα κορίτσι συγκριτικά με ένα αγόρι, επιδρά και στην αντιμετώπιση της μελλοντικής συζύγου αλλά και μητέρας που παράλληλα είναι και εργαζόμενη.

Δυστυχώς όμως ακόμη και στις μέρες μας, παρά τα βήματα προόδου που αναμφισβήτητα έχουν γίνει, αυτή η μάχη για ισότητα φαίνεται πως συνεχίζει να χάνεται όταν μεταφέρεται πίσω από τις κλειστές πόρτες των σπιτιών μας.

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Eurostat και της Γερμανικής Ομοσπονδιακής Στατιστικής Υπηρεσίας, φαίνεται πως η ισότητα δεν έχει επιτευχθεί σε ό,τι αφορά τον καταμερισμό στα οικιακά. Οι γυναίκες συνεχίζουν συντριπτικά να είναι αυτές που καλούνται να φέρουν σε πέρας τις δουλειές του σπιτιού συχνότερα από τους άντρες οι οποίοι φαίνεται να συνεισφέρουν σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό.

Κατά μέσο όρο στις χώρες της ΕΕ, οι γυναίκες κατά 79% είναι αυτές που μαγειρεύουν ή/και κάνουν τις δουλειές του σπιτιού σε ημερήσια βάση. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες ανέρχεται μόλις στο 34%, ωστόσο υπάρχουν χώρες στις οποίες η ψαλίδα έχει κλείσει αρκετά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Σουηδία με τις γυναίκες να αναλαμβάνουν το μαγείρεμα ή/και τις δουλειές του σπιτιού πιο τακτικά σε ποσοστό 74% και ένα 45% των ανδρών να δηλώνει πως συνεισφέρει.

Παρ' όλα αυτά στην Ελλάδα, σύμφωνα με άλλη έρευνα, η εικόνα είναι απογοητευτική, αφού παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση στον καταμερισμό των οικιακών εργασιών. Συγκεκριμένα, στη Ελλάδα διαπιστώνεται πως το 85% των γυναικών είναι υπεύθυνες σε καθημερινή βάση για το μαγείρεμα και τις δουλειές του σπιτιού και έχουν βοήθεια μόνο από το 14% των ανδρών.

A. Γνωρίζοντας το κείμενο

1. Αφού διαβάσω τον τίτλο του κειμένου απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

- I. Τι είδους κείμενο είναι αυτό;
- II. Πού συναντάς ένα τέτοιο κείμενο;

2. Αφού παρατηρήσω την εικόνα απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

- I. Τι βλέπεις στην εικόνα;
- II. Πόσα άτομα φαίνονται;
- III. Ποιο είναι το φύλο τους;
- IV. Τι κάνει το κάθε άτομο;
- V. Αυτή η εικόνα σου είναι οικεία στην καθημερινή σου ζωή;
- VI. Υπάρχει κάτι που θεωρείς περίεργο;

3. Για ποιο θέμα πιστεύεις ότι μιλάει το κείμενο; Κατάγραψε δύο από τις υποθέσεις σου παρακάτω και αιτιολόγησέ τις.

Υποθέσεις	Αιτιολογία Υποθέσεων	Επιβεβαίωση ή Διάψευση

4. Διαβάζω γρήγορα το κείμενο και στη συνέχεια επιβεβαιώνω ή διαψεύδω τις υποθέσεις μου στον παραπάνω πίνακα.

B. Η γραμματική μας στέλνει μήνυμα

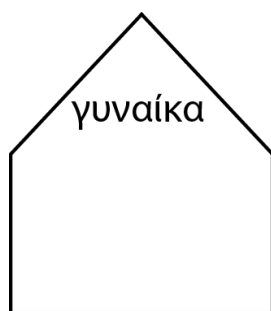
- Τι είναι τα επιρρήματα;
 - Ποιες οι κατηγορίες τους;
 - Αφού συζητήσουμε, μελετάμε στη γραμματική τον κανόνα και τις κατηγορίες τους.
1. Υπογραμμίζουμε όλα τα επιρρήματα του κειμένου.
Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, στην Α και στη Β.

Η Ομάδα Α αναλαμβάνει να επαναδιατυπώσει το κείμενο χωρίς επιρρήματα και η ομάδα Β να επαναδιατυπώσει το κείμενο χρησιμοποιώντας άλλα επιρρήματα.

Διαβάζουμε τα δύο κείμενα στην τάξη.

Συζητάμε για τις διαφορές στο ύφος και το νόημα.

2. α. Γυναίκα.
Φτιάχνουμε την οικογένεια της λέξης βρίσκοντας παράγωγες και σύνθετες λέξεις.







β. Από τις λέξεις που θα βρούμε συζητάμε για όσες μας προκαλούν εντύπωση και με τέσσερις από αυτές σχηματίζουμε προτάσεις.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

γ. Χωριζόμαστε σε ομάδες των δύο κι αναζητάμε πληροφορίες για γυναίκες που έμειναν στην παγκόσμια ιστορία.

Γ. Ας ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα! Προσεγγίζοντας το νόημα του κειμένου.

1. Διαβάζω το κείμενο πολύ προσεκτικά και συμπληρώνω τα παρακάτω. Δίπλα από το κάθε τι που γράφω, σημειώνω τη σελίδα και την παράγραφο στην οποία βρίσκεται.

	<u>Ό, τι μου φάνηκε πιο ενδιαφέρον!</u>		<u>Ό,τι με μπερδεύει (λέξεις, φράσεις κλ.π.)!</u>
	Ό,τι θεωρώ χρήσιμο να συζητηθεί στην τάξη!		Εικόνες, χάρτες, διαγράμματα που με βοήθησαν να καταλάβω!

2. Συζητάμε στην ολομέλεια της τάξης μας όσα καταγράψαμε παραπάνω.

3. Κυκλώνω τη σωστή απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις.

α. Με βάση το κείμενο σοβαρά κοινωνικά ζητήματα έχουν ως αφορμή προβλήματα που εμφανίζονται:

- i. στο σχολείο
- ii. στην οικογένεια
- iii. στην πολιτεία

β. Ποιο σοβαρό κοινωνικό ζήτημα θίγει το κείμενο;

- i. του καταμερισμού της εργασίας
- ii. του φυλετικού ρατσισμού
- iii. της ισότητας των φύλων

γ. Σε ποια χώρα η συμβολή των ανδρών βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο που υπάρχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση;

- i. στην Ελλάδα
- ii. στη Σουηδία
- iii. και στις δύο

δ. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Eurostat έδειξαν ότι:

- i. οι δουλειές του σπιτιού μοιράζονται ισόποσα
- ii. οι γυναίκες επωφελούνται από το μοίρασμα των υποχρεώσεων
- iii. οι γυναίκες ζημιώνονται από το μοίρασμα των υποχρεώσεων

3. Παρατηρώ την εικόνα και απαντώ προφορικά στα εξής:

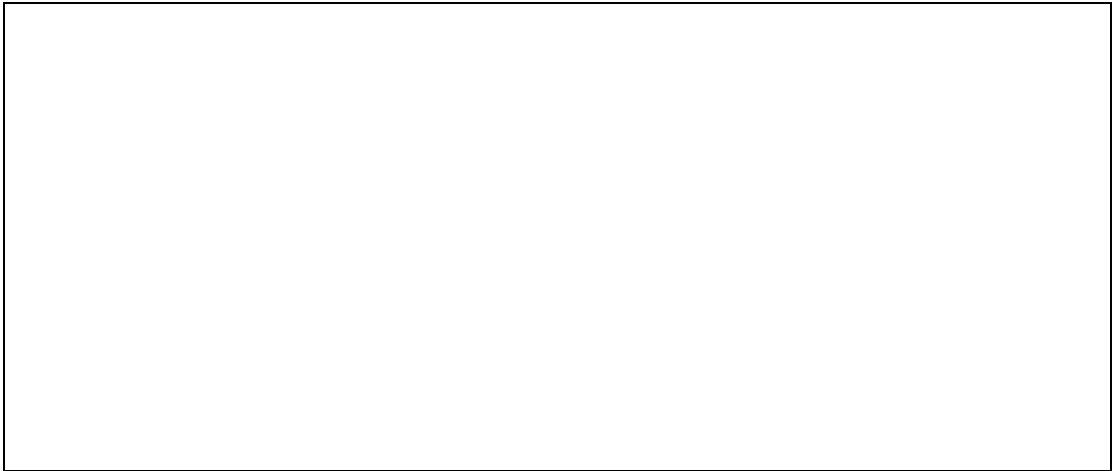
- i. Πώς νιώθουν τα άτομα της φωτογραφίας;
- ii. Πού βρίσκονται;
- iii. Ποιες είναι οι μεταξύ τους σχέσεις;
- iv. Τι δείχνει η στάση του σώματός τους;
- v. Τι δείχνουν οι εκφράσεις του προσώπου του;
- vi. Η εικόνα επιβεβαιώνει ή όχι όσα παρουσιάζει το κείμενο;
Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Δ. Βλέπω πίσω από τις λέξεις!

1. Διαβάζουμε ξανά το κείμενο και απαντάμε στα παρακάτω.

- i. Ποιος έγραψε το παραπάνω κείμενο;
- ii. Ποιο είναι το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο;
- iii. Υπογραμμίζω τα σημεία στα οποία υπάρχει η άποψη του συγγραφέα.
- iv. Ποιος είναι ο στόχος του;
- v. Ο συγγραφέας κατονομάζει αυτόν/αυτή που είναι άμεσα υπεύθυνος/υπεύθυνη για το ζήτημα που περιγράφει;

- vi. Πώς χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να δείξει ή να αποκρύψει τον/την υπεύθυνο/η;
- vii. Γιατί πιστεύεις επέλεξε τη συγκεκριμένη φωτογραφία;
- viii. Βρες στο διαδίκτυο ή ζωγράφισε μια εικόνα που θα μπορούσε να παρουσιάσει όσα περιγράφονται στο κείμενο.



2. Χωριζόμαστε σε τρεις ομάδες:

Ομάδα Α : Ομάδα μαμάδων που ζητούν ισότητα μέσα από άρθρο τους σε blog.

Ομάδα Β: Ομάδα μαθητών που αναδεικνύουν το ζήτημα της ανισότητας στη σχολική εφημερίδα.

Ομάδα Γ: Πρωτοβουλία μπαμπάδων που είναι υπέρ της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων μέσα από άρθρο τους σε blog.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να γράψει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο σχετικά με το ζήτημα της ανισότητας και επιλέγει όλα εκείνα τα στοιχεία (φωτογραφίες, σκίτσα, γραφήματα, γελοιογραφίες κλ.π.) για να υποστηρίξει την άποψή του.

E. Ελέγγω και αναστοχάζομαι...

Διαβάζουμε τα κείμενα στην ολομέλεια της τάξης και συζητάμε. Στη συνέχεια ανταλλάσσουμε τα γραπτά μας και η κάθε ομάδα αξιολογεί το κείμενο μιας άλλης.

Κριτήρια	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Το κείμενό είχε συνοχή;				
Είχε τη σωστή δομή;				
Χρησιμοποιήθηκε το κατάλληλο λεξιλόγιο;				
Χρησιμοποιήθηκαν επιχειρήματα που βασίζονταν στη λογική;				
Χρησιμοποιήθηκαν επιχειρήματα, ώστε να προκληθεί συγκίνηση στον αναγνώστη;				
Πέτυχε το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε;				
Συνέβαλε ώστε να αλλάξουν οι απόψεις των ανθρώπων προς το καλύτερο σχετικά με το ζήτημα της ισότητας;				

Κεφάλαιο 2

Πρέπει να φανώ γενναίος

Σήμερα στο σπίτι, ρώτησα τη μητέρα μου πού θα πάμε διακοπές. Η μαμά μου με κοίταξε, έκανε μια περίεργη γκριμάτσα, μ' αγκάλιασε, με φίλησε στο κεφάλι και μου είπε πως θα το κουβεντιάσαμε, «όταν ο μπαμπάς θα επιστρέψει, μωρό μου», και να πάω τώρα να παίξω στον κήπο.

Πήγα λοιπόν στον κήπο και περίμενα τον μπαμπά. Μόλις εκείνος έφτασε, έτρεξα στο μέρος του, εκείνος με πήρε στην αγκαλιά του, με πέταξε στον αέρα και τον ρώτησα πού θα πηγαίναμε διακοπές. Ο μπαμπάς μου απότομα έχασε το χαρούμενο ύφος, μ' άφησε κάτω και μου υποσχέθηκε ότι θα το συζητούσαμε μέσα, εκεί που βρήκαμε τη μαμά καθισμένη να μας περιμένει.

– Νομίζω ότι η στιγμή είναι κατάλληλη, είπε ο μπαμπάς.

– Συμφωνώ, απάντησε η μαμά. Το συζητήσαμε πριν από λίγο.

Τότε ο μπαμπάς κάθισε στην πολυθρόνα, μ' έπιασε από τα χέρια και με τράβηξε στα γόνατά του.

– Ο Νικόλας μου είναι ένα μεγάλο και λογικό αγόρι. Έτσι δεν είναι;

– Βεβαίως, βεβαίως! απάντησε η μαμά μου.

Εγώ δε βλέπω με καλό μάτι ποτέ μου τέτοιες κουβέντες, ότι τάχα είμαι ένα μεγάλο αγόρι, γιατί συνήθως, όταν μου το λένε, θέλουν να κάνω πράγματα που δε μου πολυαρέσουν.

– Κι είμαι σίγουρος, είπε ο μπαμπάς, ότι το μεγάλο μου αγόρι θα ήθελε πολύ να πάει διακοπές στη θάλασσα!

– Αχ ναι! είπα. Και θα μείνουμε σε ξενοδοχείο;

– Όχι ακριβώς, είπε ο μπαμπάς και κόμπιασε. Να... νομίζω πως θα κοιμάσαι σε σκηνή.

– Σε μια σκηνή όπως οι Ινδιάνοι; ρώτησα. Τέλεια! Και θα μ' αφήσεις να σε βοηθήσω να στήσουμε τη σκηνή; Ν' ανάψουμε φωτιά; Και θα μου μάθεις ψάρεμα για να φέρνω μεγάλα ψάρια στη μαμά; Αχ, αυτό θα ήταν σαν όνειρο!

Ο μπαμπάς σκούπισε το πρόσωπό του με το μαντίλι του, σαν να ζεσταινόταν πολύ, αν και δεν είχε καθόλου ζέστη εκείνη την ώρα, κι ύστερα μου είπε:

– Νικόλα, πρέπει να μιλήσουμε σαν μεγάλοι. Πρέπει να φανείς πολύ γενναίος.



– Και αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν ένα μεγάλο παιδί, είπε η μαμά, θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα.

Τότε ο μπαμπάς καθάρισε τον λαιμό του με ένα ελαφρό βήξιμο, μ' έπιασε απ' τους ώμους και μου είπε:

– Δε θα έρθουμε μαζί σου στις διακοπές. Θα πας μόνος σου σαν μεγάλος. Η μαμά σου κι εγώ αποφασίσαμε να πας σε μια κατασκήνωση. Θα σου κάνει πολύ καλό, θα είσαι με φίλους της ηλικίας σου και θα το χαρείς πάρα πολύ...

– Σίγουρα, είναι η πρώτη φορά που θα μείνεις μόνος σου, χωρίς εμάς, Νικόλα, αλλά είναι για το καλό σου, είπε η μαμά. Λοιπόν, τι λες, αγόρι μου;

– Απίθανο! φώναξα κι άρχισα να χοροπηδάω στο σαλόνι. Γιατί αλήθεια οι κατασκηνώσεις είναι καταπληκτικές. Κάνεις ένα σωρό φίλους, άπειρες βόλτες, παίζεις παιχνίδια, ανάβεις φωτιές και χορεύεις και τραγουδάς. Ήμουν τόσο χαρούμενος, που αγκάλιασα και φίλησα τον μπαμπά και τη μαμά.

Το βράδυ η τούρτα ήταν πολύ νόστιμη κι έφαγα πολλά κομμάτια, γιατί ο μπαμπάς κι η μαμά ούτε που τ' αγγίζανε. Εκείνο που είναι περίεργο είναι που ο μπαμπάς κι η μαμά με κοιτάζανε με μάτια γουρλωμένα και φαίνονταν κάπως στενοχωρημένοι. Τους καταλαβαίνω, σίγουρα δεν έχουν συνηθίσει να μένουν μόνοι τους στις διακοπές.

Όμως εγώ δεν ξέρω, αλλά πιστεύω πως ήμουνα πολύ γενναίος και λογικός. Δεν ήμουνα;

Ρενέ Γκοσινί – Ζαν Ζακ Σανπέ, *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα*, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2000 (διασκευή)

A. Γνωρίζοντας το κείμενο

1. Αφού διαβάσω τον τίτλο του κειμένου απαντώ στην παρακάτω ερώτηση:

Τι είδους κείμενο είναι αυτό;

2. Αφού παρατηρήσω την εικόνα απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

- I. Τι βλέπεις στην εικόνα;
- II. Πόσα άτομα φαίνονται;
- III. Πού βρίσκονται;
- IV. Ποιο είναι το φύλο τους;
- V. Τι κάνει το κάθε άτομο;
- VI. Ποια πιστεύεις πως είναι η σχέση μεταξύ τους;

3. Για ποιο θέμα πιστεύεις ότι μιλάει το κείμενο; Κατάγραψε δύο από τις υποθέσεις σου παρακάτω και αιτιολόγησέ τις.

Υποθέσεις	Αιτιολογία Υποθέσεων	Επιβεβαίωση ή Διάψευση

4. Διαβάζω γρήγορα το κείμενο και στη συνέχεια επιβεβαιώνω ή διαψεύδω τις υποθέσεις μου στον παραπάνω πίνακα.

B. Η γραμματική μάς στέλνει μήνυμα

1. Παρατηρώ την παρακάτω περίοδο και υπογραμμίζω την εξαρτημένη υποθετική πρόταση που υπάρχει.

« Και αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν ένα μεγάλο παιδί, είτε η μαμά, θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα».

Πότε χρησιμοποιούμε τις υποθετικές προτάσεις.

Χρησιμοποιώ όποια πηγή επιθυμώ (βιβλίο γραμματικής, διαδίκτυο) και μαθαίνω σχετικά με τις εξαρτημένες προτάσεις.

Στη συνέχεια γράφω στο κάθε κουτί τον όρο που αντιστοιχεί.

Υποθετικός Λόγος

«Και αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν ένα μεγάλο παιδί, θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα».

2. Συμπληρώνω τη δική μου υπόθεση ή απόδοση στις παρακάτω περιόδους.

Αν _____, οι οικογένειες θα λειτουργούσαν πιο δημοκρατικά.

Αν οι γονείς αποφάσιζαν μαζί με τον Νικόλα για τις διακοπές, _____.

Αν για όλα αποφάσιζε η μαμά, _____.

Αν ζούσαμε σε μια παλιότερη εποχή, οι οικογενειακές αποφάσεις _____.

Γ. Ας ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα! Προσεγγίζοντας το νόημα του κειμένου.

1. Χωριζόμαστε σε ομάδες των δύο και διαβάζουμε το κείμενο ως εξής:

Καθένας από το ζευγάρι διαβάζει μια παράγραφο στον άλλο. Φτάνοντας στο τέλος της παραγράφου σταματάμε και εκείνος που ακούει καταγράφει

- κάτι που του έκανε εντύπωση
- κάτι που τον μπερδέψε
- κάτι που πρέπει να συζητηθεί οπωσδήποτε στην τάξη
- μια φωτογραφία και ένα διάγραμμα που πρέπει να συζητηθεί.

Μόλις τα καταγράψουμε τα συζητάμε όλοι μαζί στην τάξη και λύνουμε τις απορίες που έχουν δημιουργηθεί.

2. Τοποθετώ τις παρακάτω προτάσεις στη σωστή χρονική σειρά τοποθετώντας στο κάθε κουτί τους αριθμούς 1-7.

Δε θα το πιστέψετε! Φέτος θα πάω κατασκήνωση! Ολομόναχος!

Μήπως τελικά θα κάνουμε camping;

Ο μπαμπάς θα αργήσει... Ευκαιρία για παιχνίδι!

Πολύ στενοχωρήθηκα για τη μαμά και τον μπαμπά. Πήραν τόσο βαριά το γεγονός ότι δε θα είμαι μαζί στις διακοπές που δεν άγγιξαν την τούρτα.

Η μαμά απέφυγε να απαντήσει την ερώτηση που της έκανα για τις φετινές διακοπές.

Πολύ στενοχωρήθηκα για τη μαμά και τον μπαμπά. Πήραν τόσο βαριά το γεγονός ότι δε θα είμαι μαζί στις διακοπές που δεν άγγιξαν την τούρτα.

Ο μπαμπάς μου τα λέει μπερδεμένα, αλλά αν φανώ ψύχραιμος η μαμά θα φτιάξει τούρτα.

Δ. Βλέπω πίσω από τις λέξεις!

1. Διαβάζω ξανά το κείμενο προσεκτικά και απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α. Ποιο φύλο είναι κυρίαρχο στην οικογένεια του Νικόλα;
- β. Υπογράμμισε σημεία του κειμένου στα οποία παρατηρείται η υπεροχή ενός φύλου.
- γ. Οι τελικές αποφάσεις για τα οικογενειακά ζητήματα φαίνεται να παίρνονται από τον μπαμπά, τη μαμά ή από όλα τα μέλη συλλογικά;

2. Χωριζόμαστε σε τέσσερις ομάδες και ξαναγράφουμε την αφήγηση μέσα από μια από τις παρακάτω οπτικές:

Ομάδα Α: Από την οπτική ότι την απόλυτη εξουσία την έχει ο πατέρας.

Ομάδα Β: Από την οπτική ότι την απόλυτη εξουσία την έχει η μητέρα.

Ομάδα Γ: Από την οπτική ότι την απόλυτη εξουσία την έχει το παιδί.

Ομάδα Δ: Από την οπτική ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά.

Κάθε ομάδα συνοδεύει το κείμενό της με μια ζωγραφιά που να αποτυπώνει όσα γράφτηκαν.

Ε. Ελέγχω και αναστοχάζομαι...

1. Διαβάζουμε τα κείμενα στην ολομέλεια της τάξης και τα συζητάμε.

Τι παρατηρείτε στα διαφορετικά μοντέλα οικογένειας που περιγράψατε;

Με ποιο από αυτά συμφωνείτε περισσότερο και γιατί;

Με ποιο μοντέλο πιστεύετε πως θα συμβάλλαμε σε μια κοινωνία πιο δίκαιη για μικρούς και μεγάλους;

Διαβάζουμε τα κείμενα στην ολομέλεια της τάξης και συζητάμε. Στη συνέχεια ανταλλάσσουμε τα γραπτά μας και η κάθε ομάδα αξιολογεί το κείμενο μιας άλλης.

Κεφάλαιο 3

(Η Άννα, μια μαθήτρια του Γυμνασίου βλέπει να διαδραματίζονται μεγάλες αλλαγές στην οικογένειά της, όταν ο μπαμπάς της χάνει τη δουλειά του)

Μπαμπάδες όλου του κόσμου ενωθείτε!

Όλη η οικογένεια είναι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο προβληματισμένη από την «ειδική» κατάσταση του μπαμπά, εκτός από τον ίδιο – και φυσικά τη Σοφούλα. Η γιαγιά και ο παππούς Ανατολός αποφεύγουν να ρωτάνε στα ίσια, είναι όμως βέβαιο ότι δεν παραλείπουν να μαθαίνουν για τις νεότερες εξελίξεις από τη θεία Αλεξάνδρα. Και η νεότερη εξέλιξη για την ώρα είναι ότι στη μαμά πρότειναν τη θέση του υποδιευθυντή, που θα μείνει κενή στο τέλος του σχολικού έτους. Αυτό είναι υπέροχο νέο!

Ο μπαμπάς άνοιξε σαμπάνια και μας σέρβιρε ένα πεντανόστιμο ταϊλανδέζικο μενού για να γιορτάσουμε την προαγωγή της μαμάς, η φωνή της γιαγιάς όμως στο τηλέφωνο όταν το ίδιο βράδυ της αναγγείλαμε το καλό νέο, δεν ήταν τόσο ενθουσιώδης όσο θα περίμενε κανείς.

- Α, ναι; Συγχαρητήρια λοιπόν, Ελένη μου. Μόνο που φοβάμαι μήπως τα νέα σου καθήκοντα σε κρατάνε ακόμη περισσότερες ώρες μακριά απ'τον άντρα και τα παιδιά σου. Τέλος πάντων, ξέρεις εσύ, όλο και βρίσκεις τον τρόπο να τα συμβιβάζεις.

Αυτό το «όλο και βρίσκεις τον τρόπο να τα συμβιβάζεις» ακούστηκε σαν παράπονο. Σαν να έλεγε η γιαγιά ότι η μαμά καταφέρνει να φέρνει σε πέρας τις επαγγελματικές της υποχρεώσεις σε βάρος του μπαμπά, που έχει καταντήσει «νοικοκυρός». Να το πάλι το καρφί: «καταντήσει»! Είναι δηλαδή κατάντια το να ασχολείται κανείς με το νοικοκυριό;

Αλλά και η ίδια η μαμά δεν είναι όσο χαρούμενη θα έπρεπε. Συχνά τη βλέπω τα βράδια σκεφτική και αμίλητη να πίνει μόνη της το τελευταίο ποτηράκι κρασί, αφού ο μπαμπάς προτού φάει καλά καλά βιάζεται να κλειστεί στο γραφείο του. Τι να κάνει άραγε τόσες ώρες μόνος του με τον υπολογιστή του; Μήπως ψάχνει στο Ίντερνετ για δουλειά; Αυτό είναι το πιθανότερο αφού η αποζημίωση που πήρε από τη δουλειά του πρέπει εδώ και καιρό να έχει εξανεμιστεί – και το μικρό επίδομα ανεργίας όπου να 'ναι θα κοπεί κι αυτό.

Τι κρίμα! Ο μπαμπάς φαίνεται να έχει ένα γνήσιο ταλέντο για τη διαχείριση του σπιτιού: καταφέρνει το μέγιστο αποτέλεσμα με το μικρότερο δυνατό κόπο. Είναι ο ιδεώδης παιδαγωγός – μια ματιά να ρίξει κανείς στη Σοφούλα ή στους βαθμούς του τελευταίου τριμήνου που έφερε θριαμβευτικά ο Νίκος στο σπίτι, αρκεί για να καταλάβει το ρόλο του μπαμπά στην πρόοδο των παιδιών.

Και, βέβαια, στην κουζίνα θαυματοουργεί- ένας σωστός μάγος είναι. Από τα ταπεινότερα υλικά σκαρώνει πεντανόστιμα φαγητά στο άψε σβήσε. Ψωνίζει πάντα λαχανικά και φρούτα εποχής στις καλύτερες τιμές και ξέρει πώς να χρησιμοποιεί κάποια σπάνια υλικά, δανεισμένα από ξένες κουζίνες, και να δημιουργεί ασυνήθιστους συνδυασμούς παντρεύοντας τα παραδοσιακά ελληνικά πιάτα με φίνες πινελιές από εξωτικές γεύσεις.

Σαν καλός γεωπόνος που είναι, έχει γεμίσει το μπαλκονάκι της κουζίνας, αλλά και τη μεγάλη βεράντα του καθιστικού, με δεκάδες γλάστρες, που έχει φυτέψει δυσεύρετα μυρωδικά – με πιο συνηθισμένο απ' όλα το λέμον γκρας. Πρόσφατα μάλιστα δημιούργησε στον κήπο του

παππού και της γιαγιάς ένα ολόκληρο μποστάνι με λαχανικά, για να μας μαγειρεύει με αγνά, βιολογικά καλλιεργημένα υλικά.

Πρέπει να πω ότι ο μπαμπάς μου φαίνεται πολύ ευτυχισμένος τώρα απ' ό,τι παλιότερα, που έτρεχε σαν τρελός με το μαύρο χαρτοφύλακα. Αν δεν είχε αυτή την έμμονη ιδέα της ανεργίας να τον βασανίζει και να τον κάνει να κλείνεται τελευταία όλο και πιο συχνά μόνος στο γραφείο του, θα πέραναγε μια χαρά τα βράδια του με τη μαμά, που, όσο κουρασμένη και αν γυρίζει στο σπίτι, είναι φανερό ότι τα επαγγελματικά της καθήκοντα της γεμίζουν πολύ περισσότερο από τα οικιακά.

Σκέφτομαι λοιπόν: Αν η μαμά γίνει υποδιευθύντρια του λυκείου και δεχτεί τελικά και τη θέση του συμβούλου σε ένα καινούριο φροντιστήριο, όπως της έχουν προτείνει, οπότε θα φέρνει αρκετά λεφτά στο σπίτι, γιατί θα πρέπει αυτή η κατάσταση να αλλάξει;

Έλα, ντε! Να όμως που ακόμα κι εγώ η ίδια τρομάζω με τη σκέψη που έκανα! Αλλά, για κάτσε, τι σημαίνει πάλι αυτό; Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά: Αν μια γυναίκα επιλέξει να μείνει σπίτι, να ασχολείται με το νοικοκυριό και να μεγαλώνει τα παιδιά, όλοι την εκτιμούν και κανείς δε σκέφτεται να την περιφρονήσει επειδή είναι ανεπάγγελτη. Αν όμως το ίδιο πράγμα το επιλέξει ένας άντρας; Θα βρεθεί έστω ένας άνθρωπος, άντρας ή γυναίκα, που να εγκρίνει και να θεωρεί φυσιολογική την επιλογή του;

Φοβάμαι πως η απάντηση είναι «Όχι». Να λοιπόν που υπάρχει και κοινωνική αδικία σε βάρος των αντρών εκείνων που, αν τολμούσαν, θα επιθυμούσαν να είναι πριν από όλα στοργικοί μπαμπάδες!

Συνειδητοποιημένοι μπαμπάδες όλου του κόσμου ενωθείτε! Διεκδικήστε το δικαίωμά σας στη ...νοικοκυροσύνη!

Από το μυθιστόρημα «Ο Νοικοκυρός» της Λένας Μερικά

A. Γνωρίζοντας το κείμενο

1. Ακούω τον τίτλο του κειμένου και διατυπώνω υποθέσεις σε σχέση με αυτό.

Υποθέσεις	Αιτιολογία Υποθέσεων	Επιβεβαίωση ή Διάψευση

Αφού ακούσω το κείμενο μια φορά ελέγχω αν οι υποθέσεις μου έχουν επιβεβαιωθεί ή διαψευστεί.

B. Η γραμματική μάς στέλνει μήνυμα (προτείνεται να διδαχθεί μετά το E)

Μπαμπάδες όλου του κόσμου ενωθείτε!

Το υπογραμμισμένο ρήμα βρίσκεται σε έγκλιση Προστακτική.

Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η προστακτική;

Φέρε δύο παραδείγματα!

Μελετώ στο βιβλίο της Γραμματικής τους κανόνες που αφορούν τη Γραμματική.

1. Ο μπαμπάς της Άννας αποφάσισε να οργανώσει και άλλους μπαμπάδες σε μια προσπάθεια να παλέψει τις προκαταλήψεις εις βάρος των ανδρών που συμβάλλουν στις δουλειές του σπιτιού. Μάλιστα σκοπεύει να διοργανώσει και μια μικρή διαδήλωση στην πλατεία της γειτονιάς του.

Βοήθησέ τον να βρει τα συνθήματα που θα γραφτούν στα πλακάτ χρησιμοποιώντας την προστακτική.



Γ. Ας ξεκαθαρίσουμε τα πράγματα! Προσεγγίζοντας το νόημα του κειμένου.

1. α. Ακούμε το κείμενο για τρίτη φορά. Καθένας μας χωριστά καταγράφει λέξεις κλειδιά και φράσεις που θεωρεί απαραίτητες για το νόημα του κειμένου.

β. Στη συνέχεια δουλεύοντας σε ζευγάρια συγκρίνουμε τις σημειώσεις μας και γράφουμε το κείμενο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύψει το νόημα του κειμένου.

γ. Οι ομάδες των δύο γίνονται ομάδες των τεσσάρων και επαναλαμβάνουμε ακριβώς την ίδια διαδικασία. Σκοπός είναι να γράψουμε ένα κείμενο τέτοιο που θα αποδίδει το νόημα του κειμένου που ακούστηκε.

2. Χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες ακούμε και πάλι το κείμενο. Κάθε ομάδα επικεντρώνεται σε έναν διαφορετικό χαρακτήρα και συμπληρώνει τις πληροφορίες που λείπουν.

Ο μπαμπάς → Ομάδα Α



Στο μυαλό του μπαμπά:

Αυτή την περίοδο ο μπαμπάς ασχολείται

Η δουλειά του μπαμπά είναι _____.

Σε σχέση με παλιότερα ο μπαμπάς νιώθει

Η μαμά → Ομάδα Β

Στο μυαλό της
μαμάς:

Η δουλειά της
μαμάς είναι



Αυτήν την
περίοδο η
μαμά _____

Copyright Homemade-Preschool.com

Η Άννα → Ομάδα Γ

Έχει _____
αδέρφια.
Τον _____
και τη _____
_____.



Η Άννα
προβληματίζεται
γιατί

Η γιαγιά → Ομάδα Δ



Δ. Βλέπω πίσω από τις λέξεις!

1. Απαντώ προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

- I. Ποιον στόχο επιδιώκει να πετύχει η συγγραφέας και τι θέλει να μας κάνει να σκεφτούμε;
- II. Ποιος από τους παρακάτω χαρακτήρες πιστεύεις ότι μεταφέρουν τη γνώμη της συγγραφέως και γιατί;
Του μπαμπά, της μαμάς, της Άννας ή της γιαγιάς;
- III. Μπορείς να εντοπίσεις ένα σημείο του κειμένου που να φαίνεται η φωνή της συγγραφέως; Ζήτησε από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σου να ξαναδιαβάσουν το συγκεκριμένο σημείο.

2. Χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες ξαναγράφουμε το κείμενο αλλάζοντας/προσθέτοντας η κάθε ομάδα ένα διαφορετικό δεδομένο:

Ομάδα Α: Ο μπαμπάς αρνείται να αποδεχτεί ότι πρέπει να κάνει εκείνος τις δουλειές του σπιτιού τώρα που έχασε τη δουλειά του.

Ομάδα Β: Η γιαγιά είναι πολύ υποστηρικτική σε αυτό που συμβαίνει στο σπίτι.

Ομάδα Γ: Τα παιδιά ντρέπονται να πούνε στο σχολείο ότι ο μπαμπάς κάνει τις δουλειές του σπιτιού.

Ομάδα Δ: Η μαμά αναγκάζεται να αρνηθεί τη θέση που της προτάθηκε.

E. Ελέγγω και αναστοχάζομαι...

1. Διαβάζουμε τα κείμενα στην ολομέλεια της τάξης και συζητάμε.

Ποιες αλλαγές παρατηρούμε στην εξέλιξη της ιστορίας;

Ποιοι θεωρείς πως είναι οι παράγοντες που δημιουργούν τις προκαταλήψεις στην κοινωνία;

2. Η μία ομάδα δίνει το κείμενό της στην άλλη και συμπληρώνεται η παρακάτω αξιολόγηση:

Κριτήρια	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Το κείμενό είχε συνοχή;				
Είχε τη σωστή δομή;				
Χρησιμοποιήθηκε το κατάλληλο λεξιλόγιο;				
Χρησιμοποιήθηκαν οι σωστοί χρόνοι στην αφήγηση;				
Πέτυχε το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε;				

3. Φτιάχνουμε τον διάδρομο της συνείδησης του μπαμπά. Μέσα στο μυαλό του γυρνάμε σκέψεις γύρω από το αν πρέπει να βρει μια δουλειά ή να αναλάβει τις δουλειές του νοικοκυριού.

Στη μία πλευρά του διαδρόμου εκφράζουμε τις επιθυμίες του μπαμπά.

Στην άλλη πλευρά του διαδρόμου εκφράζουμε τις απόψεις του οικογενειακού και κοινωνικού περίγυρου του μπαμπά.

Αφού επαναλάβουμε τη δραστηριότητα αρκετές φορές, συζητάμε για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις σε μια κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cook-Gumprez, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ.15-54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann

Harwood, D. (2011). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defense of critical literacy for young children. *Language and Literacy*, 10(2).

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ.134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Johnson, M. & McLean E. (2020). Discourse Analysis. Στο Α. Kobayashi (Επιμ.) *International Encyclopedia of Human Geography (Second Edition)* (pp. 377-383). Amsterdam: Elsevier.

Katsarou, E. (2009). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education - *Educational Studies in Language and Literature*, 9(3), 49-70. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <http://www.l1research.org/>

Knobbel, M. & Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing.

Lapp, D., Moss, B. & Rowsell, J. (2012). Envisioning New Literacies Through a Lens of Teaching and Learning - *The Reading Teacher*, 65 (6), 367–377. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/TRTR.01055>

Mclaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic

Newsroom (2018, Οκτώβρης 29). Ποιος κάνει τελικά τις δουλειές στο σπίτι, οι άντρες ή οι γυναίκες; Μια έρευνα για τα νοικοκυριά σε χώρες της ΕΕ. HuffpostGreece. Ανακτήθηκε Αύγουστος 6, 2021, από https://www.huffingtonpost.gr/entry/poios-kanei-telika-tis-doeleies-sto-spiti-oi-antres-e-oi-yenaiques-mia-ereena-yia-ta-noikokeria-stis-chores-tes-ee_gr_5bd6d61ae4b055bc948dbdb1

Wagner, D.A. (2018). Literacy. In Bornstein, M.H. (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. New York: Sage Publishing.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Α., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*, 4-6 Νοεμβρίου 2011. Ανακτήθηκε Ιούλιος, 12, 2021, από http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοντίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003). Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα. (β' τεύχος)* Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα. Βιβλίο δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κονσούλη (2014). Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου: μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επίμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Κοντοβρούκη, Σ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός: Μια Προσπάθεια Θεωρητικής Προσέγγισης της Έννοιας. Στο Ολυμπίου Κ. (Επιμ.) *Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση, 2-20 Μαρτίου 2013*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1) 1-10. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου, 2021, από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μερικά, Α. (2003). *Ο Νοικοκυρός*. Αθήνα: Κέδρος.

Μητσοκοπούλου, Β. (2021). *Γραμματισμός*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: 2004

Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.(επίμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Οικονομάκου, Μ. (2017). Ο σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένα δυναμικό πεδίο διδακτικού μετασχηματισμού. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Πρακτικά του 23ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα", 30 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 2017*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 26, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/340266867_O_schediasmos_epharmogon_kritikou_grammatismou_sten_Protobathmia_Ekpaideuse_ena_dynamiko_pedio_didaktikou_metasc_hematismou

Παγκουρέλια, Ε & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). *Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 13, 2021, από https://www.academia.edu/5159348/%CE%97_%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%AF%CF%89%CE%BD_%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82_%CE%B7_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%93_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαματθαίου, Ν. (2014). Από τον Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το Μοντέλο της Κριτικής Ανάλυσης των Τεσσάρων Πηγών των Freebody & Luke. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.(επίμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Φρέιρε, Π. (1970). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθηνά: Κέδρος.

Φτερνιάτη, Α. (2016). *Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 14, 2021, από <https://6dim-kiatou.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7.pdf>

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ.7-13). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο Α. Βελλοπούλου (Επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ., 1-3 Ιουνίου 2007*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 26, 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/265328?ln=el>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Κοινωνία και Γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 6, 2021, από <https://docplayer.gr/12715974-Koinonia-kai-glossa-mia-poly-steni-shesi.html>

Χλαπουτάκη, Ε. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Χριστοφίδου, Α. (2018). Κεμενικά είδη και τρόπο λόγου: μια συνολική κειμενογλωσσολογική πρόταση. Στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Figura in presential – Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σελ. 604-624). Αθήνα: Πατάκης.