

Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη

Πανελλήνιο Συνέδριο
Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



FREDERICK UNIVERSITY



ΔΗΜΟΣ
ΔΡΑΜΑΣ

1913 - 2013

100 ΧΡΟΝΙΑ
ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΡΑΜΑ

Το Συνέδριο τελεί υπό την αιγίδα και την οικονομική στήριξη του **Δήμου Δράμας** (Δημοτική Επιχείρηση Κοινωνικής Πολιτιστικής και Τουριστικής Ανάπτυξης) και διοργανώνεται από το **Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών** του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) (Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας), το **Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και το **Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederick** της Κύπρου σε συνεργασία με τους τοπικούς εκπαιδευτικούς-επιστημονικούς φορείς (ΕΛΜΕ και Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Επιστημονική - Οργανωτική επιτροπή

- Έλενα Γρίβα, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Δημήτριος Κουτσογιάννης, αν. καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας Α.Π.Θ.
- Κωνσταντίνος Ντίνας, καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Αναστασία Στάμου, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος
- Σωφρόνιος Χατζησαββίδης, καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, ημερομηνία πρόσβασης: ηη/μμ/εε

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 1 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013

17:00-18:00	Εγγραφή Συνέδρων		
	ΑΙΘΟΥΣΑ Ι	ΑΙΘΟΥΣΑ Β	ΑΙΘΟΥΣΑ Γ
	<p align="center">Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία Προεδρείο: Κ. Ντίνας - Α. Ξανθόπουλος</p>	<p align="center">Κριτικός γραμματισμός στα ΜΜΕ Προεδρείο: Σ. Παπαδοπούλου - Ν. Τσιτσανούδη</p>	<p align="center">Κριτικός γραμματισμός και εκπαίδευση Προεδρείο: Τρ. Κωτόπουλος - Ο. Μούσιου</p>
18:00-18:30	<p>Α. Νικολαΐδης Η αξιοποίηση της προφορικότητας των γραπτών μαθητικών κειμένων στο πλαίσιο κατάκτησης του κριτικού γραμματισμού: μια διδακτική παρέμβαση</p>	<p>Σ. Παπαδοπούλου, Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Α. Χατζημανώλη Ευρηματικές ιστορίες με παραμυθιακή γλώσσα στην υπηρεσία του γραμματισμού των ΜΜΕ – Μελέτη περίπτωσης</p>	<p>Τρ. Κωτόπουλος, Μ. Ζωγράφου, Α. Βακάλη Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία</p>
18:30-19:00	<p>Α. Ξανθόπουλος & Κ. Ντίνας «Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο»</p>	<p>Α. Δούκα, Α. Αρχάκης, Α. Φτερνιάτη Κριτική αποτίμηση του ειδησεογραφικού λόγου ως αντικείμενου διδασκαλίας στο Λύκειο</p>	<p>Ν. Παπαμαθαίου Από τον Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το μοντέλο των κριτικής ανάλυσης των τεσσάρων πηγών των Freebody & Luke</p>
19:00-19:30	<p>Ε. Χλαπουτάκη & Κ. Ντίνας Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε εφήβους μαθητές</p>	<p>Κ. Αμαραντίδου, Ο. Μούσιου-Μυλωνά, Κ. Ντίνας Οι διαφημίσεις στη ζωή μας: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού</p>	<p>Α. Καππάτου Κριτικός γραμματισμός και υβριδικό κείμενο</p>
19:30-20:00	<p>Σ. Σαμαρά Πτυχές κριτικού γραμματισμού σε εκπαιδευτικά σενάρια</p>	<p>Χ. Αρχοντή Γραμματισμός στα ΜΜΕ και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή</p>	<p>Κ. Ντίνας, Κ. Βαΐρινο, Ο. Μούσιου-Μυλωνά, Α. Πολατίδου Επιμορφωτικό Πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον «Κριτικό Γραμματισμό»</p>

ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία Ι)

	ΑΙΘΟΥΣΑ Ι	ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ
	<p>Στρογγυλή τράπεζα: Ο κριτικός γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο Προεδρείο: Μ. Μλεκάνης - Αικ. Σαραφίδου Συντονίστρια: Ε. Γώτη</p>	<p>Εφαρμογές κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων Προεδρείο: Μ. Φουντοπούλου - Ε. Ιωαννίδου</p>
9:30-10:00	<p>Υπεύθυνοι σχεδιασμού: Ε. Γώτη & Κ. Ντίνας</p>	<p>Ν. Αλέφαντος Η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής των αρχών του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του Λυκείου</p>
10:00-10:30	<p>Ομιλήτριες: Δάμτσιου Πόπη: Το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας Κοκοζίδου Κατερίνα: Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή</p>	<p>Κ. Μαυρή Κριτικός γραμματισμός στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου</p>
10:30-11:00	<p>Απιδοπούλου Σοφία: Το κείμενο και ως κοινωνική πρακτική Χολέβα Όλγα: Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης</p>	<p>Ζ. Κουσκουρίδα Προτάσεις για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Γλώσσας στην ΣΤ΄ Δημοτικού</p>
11:00-11:30	<p>Συμμετέχουσες στο σχέδιο εργασίας: Απιδοπούλου Σοφία, Γκουβεντάρη Πόπη, Γούρκου Χριστίνα, Δάμτσιου Πόπη, Ζιαμπούλη Κατερίνα, Κακάνη Ευαγγελία, Καντά Λίτσα, Καρασάββα Λευκή, Καρασάββα Χριστίνα, Καρασίμου Μαρία, Κοκοζίδου Κατερίνα, Κοπαρανίδου Γιώτα, Κουτσογιώτα Αλέκα, Κυράνου Ελένη, Μπαξεβανίδου Αγγελική, Πίτση Τασούλα, Σκρίμπα Ευαγγελία, Σμέρνου Εύη, Σταμάτη Σάσα, Τόλιου Ελένη, Φραγκότση Ελένη, Χολέβα Όλγα</p>	<p>Α. Νικολοπούλου Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού</p>
11:30-11:45	Διάλειμμα για καφέ	

ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία II)

11:45-12:30	Επίσημη έναρξη- Χαιρετισμοί		
	ΑΙΘΟΥΣΑ I	ΑΙΘΟΥΣΑ II	ΑΙΘΟΥΣΑ III
	<p>Στρογγυλή τράπεζα: Η «παραδοσιακή» και η «λειτουργική» γραμματική ως εργαλεία στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας: από τη θεωρία στην πράξη του κριτικού γραμματισμού Προεδρείο: Σπ. Κιουλάνης - Χρ. Βαμβούρη Συντονίστρια: Τρ. Κωστούλη</p>	<p>Ψηφιακός Γραμματισμός Προεδρείο: Α. Μιγάλης - Β. Συμεωνίδης</p>	<p>Κριτικός γραμματισμός στη λογοτεχνία Προεδρείο: Ε. Γρίβα - Α. Στάμου</p>
12:30-13:00	<p>Ομιλητές/τριες: Φ. Τεντολούρης: Ενάντια στην τελεολογία της κριτικής διάστασης του γραμματισμού: η διαλογικότητα στον κριτικό γραμματισμό και η διαλογικότητα του κριτικού γραμματισμού</p>	<p>Χ.-Π. Βαϊοπούλου & Ι. Χατζηκυριάκου Η διασύνδεση του πληροφορικού γραμματισμού με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</p>	<p>Ν. Ρούμπης Από τον Σαμαράκη στα... πινέλα. Ένα «μάθημα» νεοελληνικής λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον</p>
13:00-13:30	<p>Σ. Χατζησαββίδης: Παραδοσιακή γραμματική και κριτικός γραμματισμός Τρ. Κωστούλη: Προς έναν νέο Λόγο για τη διδασκαλία της Λειτουργικής Γραμματικής: 'Εγχειρίδιο' γραμματικής περιγραφής και τρόποι αξιοποίησής του στην πράξη</p>	<p>Β. Συμεωνίδης Αρχαίες Νέες Τεχνολογίες</p>	<p>Ε. Σωτηρίου, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ε. Γρίβα Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την κριτική ανάλυση λόγου</p>
13:30-14:00	<p>Μ. Στυλιανού: Η διδασκαλία των 'λειτουργιών' στη σχολική πράξη: Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού</p>	<p>Μ. Κουκλατζίδου & Μ. Γκουντούμα Web 2.0 εργαλεία και κριτικός γραμματισμός</p>	<p>Ε. Γαμβρού Η συν-ανάγνωση και η συν-γραφή στις διαδικτυακές κοινότητες για τη λογοτεχνία ως μορφές κριτικής στάσης προς το λογοτεχνικό κείμενο</p>
14:00-14:30	<p>Α. Γεωργίου: Συνδυάζοντας τα 'μέρη του λόγου' με τις 'λειτουργίες': οι στάσεις και οι αντιστάσεις Κύπριων εκπαιδευτικών σε μια νέα παιδαγωγική πρόταση</p>	<p>Μ. Δουζίνα Μία πρόταση διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με τη χρήση ΤΠΕ και την εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού</p>	<p>Ε. Καραμανέ Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού: διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α' Λυκείου</p>
14:30-18:00	<p>Διάλειμμα για μεσημεριανό</p>		

ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (απογευματινή συνεδρία)

	ΑΙΘΟΥΣΑ Ι	ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ	ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙΙ
	Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών Προεδρείο: Ε. Γρίβα - Μ. Οικονομάκου	Στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και γραφής Προεδρείο: Μ. Φουντοπούλου - Σ. Χατζησαββίδης	Όροι και όρια του κριτικού γραμματισμού Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Σ. Κοντοβούρκη
18:00-18:30	Μ. Οικονομάκου & Ε. Γρίβα Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη	Α. Αναστασιάδου & Κ. Ηλιοπούλου Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: μια εναλλακτική διδακτική πρόταση	Α. Μιχάλης Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής της στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία
18:30-19:00	Ε. Τουρκοχωρίτη, Ε. Γρίβα, Α. Στάμου Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων προώθησης της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού	Μ. Καπετανίδου & Θ. Αγάπογλου Από την κριτική ανάγνωση κειμένων στη δημιουργική γραφή	Σ. Κοντοβούρκη & Ε. Ιωαννίδου Κατασκευές κριτικού γραμματισμού στον λόγο Κύπριων εκπαιδευτικών: σταθερές και μετατοπίσεις κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής ενός Προγράμματος Σπουδών
19:00-19:30	Α. Χαιριστανίδης, Ε. Γρίβα, Α. Στάμου Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού	Σ. Παπαδοπούλου & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Η αποκάλυψη της «στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας» ως εργαλείο για την εμβάθυνση του κριτικού γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα	Ε. Γκένιου Ο κριτικός γραμματισμός στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού για τη Λογοτεχνία
19:30-20:00	Β. Γκολώνη, Α. Στάμου, Ε. Γρίβα Η διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας στα σχολικά βιβλία των Φυσικών Επιστημών της Στ' τάξης του Δημοτικού: κατασκευάζοντας παιδαγωγικές σχέσεις	Μ. Λιάκου, Θ. Σκούρα, Μ. Γαβρηλίδου Εφαρμογή της λειτουργικής γραμματικής στην ανάγνωση κειμένου	Δ. Κουτσογιάννης Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα
20:00-20:30	Ε. Κονσούλη Καλλιέργεια λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου: μια συγκριτική προσέγγιση	Μ.Ζ. Φουντοπούλου Τεχνικές ανάγνωσης του αρχαιοελληνικού κειμένου υποστηρικτικές του κριτικού γραμματισμού. Διδακτικά παραδείγματα από τα Ομηρικά Έπη και από τη Θεματογραφία Λυκείου	

ΚΥΡΙΑΚΗ 3 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία Ι)

	ΑΙΘΟΥΣΑ Ι	ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ
	Κριτικός γραμματισμός και κοινωνικές διαστάσεις Προεδρείο: Δ. Πατρωνίδου - Φ. Τεντολούρης	Κριτικός γραμματισμός και κοινωνική χειραφέτηση Προεδρείο: Α. Χατζηνικολάου - Α. Χατζηπαύλου
9:30-10:00	Α. Καπραβέλου Η γλώσσα της εργατικής τάξης ως μέρος των κοινωνικών-εκπαιδευτικών ανισοτήτων	Θ. Αγάπογλου Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε τάξεις υποδοχής
10:00-10:30	Δ. Πατρωνίδου Γλωσσική εκπαίδευση και συγκρότηση έθνους – κράτους: το παράδειγμα της Βουλγαρίας κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο	Α. Χατζηνικολάου Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτική δόμηση της διδασκαλίας με παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης
10:30-11:00	Ε. Ψαριανός Η Κριτική Παιδαγωγική του John Dewey Ε.	Γ. Χατζηπαύλου & Α. Χατζηνικολάου Γραμματισμοί γυναικών Ρομά μητέρων «αναλόφων» στο σχολείο του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης
11:00-11:30	Διάλειμμα για καφέ	

ΚΥΡΙΑΚΗ 3 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία ΙΙ)

	ΑΙΘΟΥΣΑ Ι	ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ
	Κριτικός γραμματισμός και πολιτισμικές διαστάσεις Προεδρείο: Α. Στάμου -Ν. Μουράτογλου	Γραμματισμός στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα Προεδρείο: Α. Χατζηπαναγιωτίδου- Ε. Κούλαλη
11:30-12:00	Ν. Μουράτογλου & Π. Τσιρώνη Η κατάκτηση του ακαδημαϊκού γραμματισμού στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.	Μ. Κοκκινίδου Προσέγγιση του προφορικού και του γραπτού λόγου μέσα από κείμενα ειδησεογραφίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης σε ενήλικες στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού: διδακτικές προτάσεις
12:00-12.30	Ε. Ανδρεαδέλλη, Α. Ιωαννίδου, Ε. Τσιουπλή, Π. Φωκά Κριτικός γραμματισμός στα μουσεία σύγχρονης τέχνης	Ε. Κούλαλη Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης/ανάλυσης κειμένου
12.30-13.30	Κλείσιμο-Απολογισμός	

Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε εφήβους μαθητές

Ελισάβετ Χλαπουτάκη & Κώστας Δ. Ντίνας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΝ Φλώρινας

Abstract

The purpose of this study was to explore ways of implementing critical literacy in secondary education of developed countries. By analyzing published teaching practices applied in classrooms of reading, we propose a framework of critical literacy practices. The framework includes the elements of structure, content and text types which have been commonly used by teachers in an attempt of theirs to develop their students' critical awareness, even in cases of students at risk. We believe that this teaching framework of critical literacy is useful for Greek language teachers who are to enact critical literacy according to the curriculum of the first grade of High School. It is also useful for policy makers who could update the curricula of secondary education embedding a critical perspective.

1. Εισαγωγή

Η εφηβεία είναι η περίοδος των φυσικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και γνωστικών μετασχηματισμών. Καθώς οι έφηβοι προετοιμάζονται για τις κοινωνικές και διανοητικές προκλήσεις της ένταξής τους στον κόσμο των ενηλίκων, χρειάζονται ολοένα και περισσότερη έκθεση σε πολύπλοκες εφαρμογές γραμματισμού. Μία παιδαγωγική οπτική του εφηβικού γραμματισμού προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες με χρήση ποικίλων κειμένων σε διαφορετικά συμφραζόμενα τόσο σχολικά όσο και εξωσχολικά. Ειδικά μια κριτική οπτική επιδιώκει να δείξει στους μαθητές θέματα ανισότητας και ισχύος σχετικά με το πώς η γλώσσα αναπαριστά και μετασχηματίζει το νόημα μέσα σε ένα κείμενο (Lesley, 2008, σ. 178).

Η έννοια του γραμματισμού, σύμφωνα με τον Freire (1977), ως «ανάγνωσης της λέξης και του κόσμου» περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από την αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση των έντυπων κειμένων. Οι τελευταίες εντάχθηκαν σε μία παιδαγωγική, όπου ομάδες μαθητών επιδιώκουν συνεργατικά την κριτική επίγνωση του κόσμου τους μέσα από μία κυκλική διαδικασία αναστοχασμού και δράσης (Lankshear & Knobel, 2003, σσ. 3-6). Για τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τον κριτικό γραμματισμό στην

τάξη, η παιδαγωγική είναι ένα περίπλοκο πλέγμα συνειδητοποίησης θεμάτων ισχύος από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και αντίστασής τους στην ισχύ, αυτό που ο Gίρουx αναφέρει ως «*αναδυόμενη πράξη συνειδητοποίησης και αντίστασης*» (Gίρουx, 1993, σ. 367). Ωστόσο, ο μετασχηματισμός της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού σε εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μία πολύ δύσκολη υπόθεση, καθώς πρέπει να συμπεριλάβει τις πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες οπτικές των μαθητών, οι οποίες αντανακλούν τις κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές εμπειρίες τους (Lesley, 2004/2005, σ. 323).

Με την παρούσα μελέτη επιχειρούμε να απαντήσουμε στο «πώς» της διδασκαλίας, το οποίο δημιουργεί τα περισσότερα ερωτήματα και δυσκολίες, προκειμένου να υλοποιηθεί το «τι» της διδασκαλίας, οι αρχές δηλαδή του κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, θα μεταφέρουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία κάποιες εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κριτικού γραμματισμού με αποδέκτες εφήβους μαθητές. Στη συνέχεια, -και με αφετηρία αυτά τα δεδομένα- μέσα από μία ποιοτικού τύπου ανάλυση των δεδομένων θα επιχειρήσουμε να καταθέσουμε τις προτάσεις μας για εφαρμογές εφηβικού κριτικού γραμματισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου ήδη γίνονται τα πρώτα βήματα ενσωμάτωσής του με το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Α' Λυκείου (Κουτσογιάννης, Ντίνας & Χατζησαββίδης, 2011).

2. Μεθοδολογία

Για την αναζήτηση εφαρμοσμένων πρακτικών χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<http://www.heal-link.gr/>), όπου καταχωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά. Συγκεκριμένα, έγινε αναζήτηση στους εκδοτικούς οίκους Wilson και Sage με λέξεις-κλειδιά: “teaching methods”, “teaching practices”, “critical literacy”, “adolescent literacy”, “secondary education”. Η επιλογή της βιβλιογραφίας έγινε βάσει των περιλήψεων. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε περίληψη ή δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της έρευνας, η επιλογή έγινε μετά από μελέτη του συνόλου της δημοσίευσης. Κύριο κριτήριο για την επιλογή μιας έρευνας ήταν η αναφορά της σε διδακτικές πρακτικές

κριτικού γραμματισμού εφαρμοσμένες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με αποδέκτες εφήβους μαθητές. Επελέγησαν εννέα έρευνες που πληρούν το κριτήριο. Στη συνέχεια, οι έρευνες ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: (1) παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού που είχαν αποδέκτες μαθητές χωρίς μειονέκτημα σχολικής επίδοσης και (2) παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε μαθητές που είχαν χαρακτηριστεί μέσα από σχολικές αξιολογικές διαδικασίες ως ανεπαρκείς γραμματισμού. Τέλος, κατά την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε μία ποιοτικού τύπου προσέγγιση που οδήγησε στην κωδικοποίηση των πρακτικών ως προς τα κοινά χαρακτηριστικά της δομής τους, τα θέματα και τα είδη των κειμένων που αξιοποιήθηκαν.

3. Ευρήματα

3.1 Διδασκαλία κριτικού γραμματισμού σε εφήβους χωρίς προβλήματα σχολικής επίδοσης

α. Η επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου γραμματισμού που να ξεπερνάει τα στενά όρια των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αντανακλάται στην ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν, να γράφουν και να συζητούν με βάθος σκέψης στην τάξη, να γνωρίζουν πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στον πραγματικό κόσμο (τα κοινωνικά νοήματα, τους κανόνες και τις δομές), να εφαρμόζουν τη γνώση τους σε νέες καταστάσεις και να έχουν υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις ανάγνωσης και γραφής. Σε αυτή τη σύλληψη της έννοιας του «υψηλού γραμματισμού» των μαθητών μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον πυρήνα της κριτικής σκέψης μέσω της γλωσσικής χρήσης. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονταν από κοινού και όχι μεμονωμένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε σχολεία με τις υψηλότερες επιδόσεις γραμματισμού στις εξετάσεις αξιολόγησης σύμφωνα με την πενταετή έρευνα της Langer (2001). Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 44 καθηγητές γλώσσας από 25 Γυμνάσια και Λύκεια τεσσάρων πολιτειών των ΗΠΑ. Για τις πρακτικές των επιτυχημένων καθηγητών και σχολείων, που συγκέντρωναν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, παρατίθεται από την ερευνήτρια πλήθος παραδειγμάτων. Χαρακτηριστική πρακτική από μια επιτυχημένη καθηγήτρια που επεδίωκε για τους

μαθητές της να μάθουν να διαβάζουν το κείμενο και τον κόσμο ήταν η οργάνωση της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων γύρω από θεματικές ενότητες (π.χ. οικογενειακές σχέσεις) με παράλληλη δημιουργία οδηγών υποστήριξης των μαθητών στην ανάλυση (σύγκριση και κριτική) της δομής, της γλώσσας, του ύφους των κειμένων και στη συσχέτισή τους με τις σύγχρονες καταστάσεις. Με αυτή την πρακτική η καθηγήτρια πετύχαινε τη σύνδεση ανάμεσα στο κείμενο και στην αληθινή ζωή. Ένα ακόμη παράδειγμα πρακτικής με χαρακτηριστικό την εμβάθυνση αποτελούν οι δραστηριότητες έρευνας του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου των αναγνωσθέντων κειμένων και δημιουργικής συγγραφής με αφετηρία τα κείμενα, προκειμένου οι μαθητές όχι μόνο να κατανοήσουν και να ασκήσουν κριτική στο περιεχόμενο αλλά και να εντυπώσουν σε ιστορικά, ηθικά, πολιτικά και προσωπικά θέματα που προκύπτουν από την ανάγνωση.

β. Ένα μοντέλο διεξαγωγής συζητήσεων κριτικής ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων, που δίνει φωνή στις απόψεις των μαθητών-αναγνωστών λογοτεχνίας, προτείνεται από τους Bean και Mori (2003). Με αφετηρία ένα μυθιστόρημα νεανικής λογοτεχνίας οι δύο ερευνητές επιχειρούν μία κριτική διδακτική προσέγγιση ανάγνωσης με σκοπό να βάλουν τους έφηβους αναγνώστες σε θέση ισχύος σε σχέση με τα κείμενα. Το προτεινόμενο μοντέλο περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες παρακίνησης των συζητήσεων γύρω από τη νεανική λογοτεχνία: *δομικές παρακινήσεις* (ποια είναι η ιστορική και πολιτιστική προέλευση του έργου, ποιες κοινωνικές σχέσεις ισχύος αντανακλά;), *θέση του συγγραφέα και του αναγνώστη* (πώς ο ενήλικος συγγραφέας κατασκευάζει τον κόσμο των εφήβων, ποιος είναι ο ιδανικός αναγνώστης, σε ποιο βαθμό δέχεται αυτή τη θέση, ποιες άλλες θέσεις θα μπορούσαν να υπάρχουν στο έργο;), *κενά και σιωπές* (ποιος έχει φωνή και ποιος όχι στο έργο, ποια γεγονότα παραλείπονται, πώς αλλιώς θα μπορούσαν να ειπωθούν οι ιστορίες των χαρακτήρων, σε ποιες εναλλακτικές τοποθεσίες θα μπορούσαν να κατασκευάσουν οι χαρακτήρες την ταυτότητά τους;), *μετασχηματισμοί* (πώς θα μπορούσαμε να ξαναγράψουμε το έργο, ώστε να αντιμετωπίσουμε τα κενά και τις σιωπές;). Προτείνονται επίσης συμπληρωματικές δραστηριότητες: ανάγνωση μέσα από την οπτική των διαφορετικών χαρακτήρων της ιστορίας, μελέτη εναλλακτικών κειμένων (π.χ. ταινίες ή άλλα κείμενα λαϊκής κουλτούρας), συγγραφή ενός κινηματογραφικού σεναρίου και/ή δημιουργική τοποθέτηση των σκηνών του σεναρίου στο πλαίσιο της κοινότητας των μαθητών,

παιχνίδι ρόλων όπου οι μαθητές θα εκπροσωπούν και θα υπερασπίζονται τα συμφέροντα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Οι απαντήσεις των μαθητών, που παραθέτουν οι ερευνητές, αν και λίγες σε αριθμό και έκταση, επιλεγμένες από ένα ευρύτερο φάσμα συζήτησης, αναδεικνύουν πώς οι μαθητές τοποθετούνται ως αναγνώστες με κριτική ματιά απέναντι στις επιλογές του συγγραφέα για τη δημιουργία του κειμένου.

γ. Εστιάζοντας στον ρόλο του διδάσκοντα, οι McLaughlin και DeVogd (2004) προτείνουν ένα διδακτικό πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης πέντε σταδίων, το οποίο βασίζεται σε ένα αρχικό διδακτικό μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης.¹ Ειδικότερα, ο καθηγητής πρώτα εξηγεί στους μαθητές τι σημαίνει «κριτική επίγνωση». Έπειτα δείχνει ο ίδιος με έκφωνη ανάγνωση και σκέψη πώς αμφισβητεί ένα κείμενο μέσα από μια κριτική οπτική. Κατά τη διαδικασία, δηλαδή, της επίδειξης διατυπώνει ερωτήσεις, όπως «Ποιανού η άποψη εκφράζεται στο κείμενο και ποιανού η άποψη παραλείπεται ή αποσιωπάται ή υποβαθμίζεται;» ή εισάγει τεχνικές (π.χ. αντιπαράθεση κειμένων). Στη συνέχεια, καθοδηγεί τους μαθητές να λειτουργήσουν κριτικά κατά την ανταπόκρισή τους στα κείμενα. Σε επόμενο στάδιο αφήνει τους μαθητές να εφαρμόσουν χωρίς καθοδήγηση την κριτική ανάγνωση. Η εξάσκηση της εφαρμογής των ρουτινών κριτικής κατανόησης των κειμένων γίνεται ενώ οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Τέλος, οι καθηγητές και οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στη διαδικασία αποτιμώντας κατά πόσο αυτή τους βοήθησε να κατανοήσουν με κριτική στάση τα αναγνωσθέντα κείμενα. Σ' αυτό το τελικό στάδιο κάνουν συνδέσεις με άλλα κείμενα ή με καταστάσεις της πραγματικότητας και συζητούν πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν όσα έμαθαν στην ανάγνωση άλλων κειμένων. Ως τεχνικές κριτικής ανάγνωσης παρουσιάζονται η αντιπαράθεση κειμένων, η διατύπωση προβλήματος (*problem posing*) και τα εναλλακτικά κείμενα. Για την τεχνική της αντιπαράθεσης καταγράφεται

¹ Η πρόταση βασίζεται σε ένα αρχικό μοντέλο κατανόησης της ανάγνωσης (Guided Comprehension Model), το οποίο προσφέρεται για την εκμάθηση και εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης της ανάγνωσης ποικίλων τύπων κειμένων και αναπτύχθηκε από τη Maureen McLaughlin σε συνεργασία με τη MaryBeth Allen (McLaughlin & Allen, 2002; McLaughlin, 2003) για τη διδασκαλία των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μοντέλο αποτελείται από τρία στάδια: (α) Ο δάσκαλος διδάσκει ρητά στους μαθητές πώς θα ακολουθούν μία διαδικασία πέντε βημάτων (εξήγηση, επίδειξη, καθοδήγηση, εξάσκηση, αναστοχασμός) για την κατάκτηση συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης, (β) οι μαθητές εφαρμόζουν τη γνώση τους, (γ) ο δάσκαλος και οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στην αποκτηθείσα γνώση και θέτουν νέους μαθησιακούς στόχους.

η περίπτωση ανάγνωσης κειμένων που παρουσιάζουν αντίθετες οπτικές σχετικά με ιστορικά γεγονότα (π.χ. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, πόλεμος στο Αφγανιστάν). Η τεχνική της αντιπαράθεσης δεν περιορίζεται μόνο σε κείμενα γραπτού λόγου αλλά μπορεί να επεκταθεί σε φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, μουσικά κείμενα. Με την τεχνική της διατύπωσης προβλήματος οι μαθητές προσεγγίζουν ένα θέμα θέτοντας διάφορες ερωτήσεις, όπως «Ποιου η άποψη εκφράζεται; Ποιο μήνυμα θέλει να μεταδώσει ο συγγραφέας; Ποιων ατόμων ή ομάδων οι απόψεις αποσιωπώνται ή υποβαθμίζονται; Πώς θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν εναλλακτικές οπτικές; Ποια δράση θα μπορούσατε να αναλάβετε με βάση ό,τι έχετε μάθει;». Τέλος, με την τεχνική των εναλλακτικών κειμένων οι μαθητές δημιουργούν ένα διαφορετικό γραπτό ή προφορικό κείμενο (ζωγραφική, δραματοποίηση, στιχουργική κ.λπ.) με το οποίο εκφράζουν την προσωπική στάση τους απέναντι στο κείμενο ή στα κείμενα που διάβασαν.

δ. Τα κείμενα λαϊκής κουλτούρας συμπεριλαμβάνονται στις προτάσεις για τις καλύτερες παιδαγωγικές πρακτικές του εφηβικού γραμματισμού που διατυπώθηκαν στο συνέδριο της International Reading Association το 1999 στην Καλιφόρνια. Με δεδομένο ότι οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού εξετάζουν πώς η γλώσσα σε προφορικά και γραπτά κείμενα παράγει και αναπαράγει τις θέσεις της φυλής, της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης και του φύλου, οι τέσσερις συνομιλητές (Moje, Young, Readence, & Moore, 2000) ανέδειξαν πώς οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις τάξεις των εφήβων μέσα από την προοπτική του φύλου. Έδειξαν, δηλαδή, ότι η γλώσσα των κειμένων κατασκευάζει συχνά το θηλυκό και το αρσενικό με αυστηρά στερεοτυπικούς όρους, πράγμα το οποίο μπορεί να αποδομηθεί με διάφορες δραστηριότητες, π.χ. αναγνώριση της σεξιστικής γλώσσας των τηλεοπτικών ή έντυπων διαφημίσεων, καταγραφή της άνισης αναπαράστασης των ανδρών και γυναικών σε βιβλία ή κινηματογραφικές ταινίες, προσδιορισμός ποιανού η εκδοχή της πραγματικότητας αναπαρίσταται και ποιανού απορρίπτεται, επιχειρηματολογία αναίρεσης των στερεοτυπικών απόψεων των ανδρών και των γυναικών. Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού μπορεί να περιλαμβάνουν στενή κειμενική και γλωσσολογική ανάλυση, π.χ. σύγκριση των ρημάτων που επιλέγονται κάθε φορά από τον δημιουργό του κειμένου για την αναπαράσταση των αθλητών και των αθλητριών σε άρθρα εφημερίδων. Τα άρθρα για τους αθλητές συχνά περιέχουν περισσότερο ρήματα δράσης, ενώ τα αντίστοιχα για τις αθλήτριες περισσότερο

παθητικά ρήματα. Με αυτόν τον τρόπο το αρσενικό κατασκευάζεται ως πιο ενεργητικό σε σύγκριση με το θηλυκό. Οι μαθητές συγκρίνοντας τα ρήματα μπορούν να καταλάβουν πώς οι λεκτικές επιλογές του συγγραφέα επιδρούν στον τρόπο που κατασκευάζεται το φύλο μέσα στο κείμενο. Από τη στιγμή που οι έφηβοι συνειδητοποιήσουν με ποιους τρόπους τα κείμενα τους χειραγωγούν, μπορούν να γίνουν κριτικοί αποδέκτες και παραγωγοί κειμένων έτσι, ώστε να αμφισβητούν τα κυρίαρχα νοήματα.

3.2 Διδασκαλία κριτικού γραμματισμού σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες γραμματισμού

Οι έφηβοι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολικού τύπου ανάγνωση αποτελούν μία ιδιαίτερη ομάδα έρευνας για πλήθος ερευνητών στις ΗΠΑ. Αφού έχουν κριθεί ως αναγνώστες λιγότερο ικανοί από το προβλεπόμενο επίπεδο ικανότητας της σχολικής τάξης τους, τους αποδίδονται οι χαρακτηρισμοί «περιθωριοποιημένοι» (*marginalized*) (Franzak, 2006), «υπό θεραπεία» (*remedial*), «σε κίνδυνο» (*at risk*) (Lesley, 2008), «αγωνιζόμενοι» (*struggling*) (Alvermann, 2001). Παράλληλα, καλλιεργείται μια τάση να τοποθετείται ο άνθρωπος πριν από τον χαρακτηρισμό, οπότε σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να αναφέρονται ως «αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες» (*readers with learning disabilities*) ή ως «αναγνώστες που παλεύουν» (*readers who struggle*) (Alvermann, 2001, σ. 679).

α. Σε μια ανασκόπηση ερευνών που διεξήγαγε η Franzac (2006) πάνω στις εμπειρίες τέτοιων μαθητών από τη διδασκαλία της ανάγνωσης στις τάξεις της αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας, ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζεται ως το θεωρητικό μοντέλο που παρέχει στον διδακτικό σχεδιασμό της ανάγνωσης τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της πράξης της ανάγνωσης. Τονίζεται ότι διδακτικές προσεγγίσεις που περιορίζονται σε τεχνικές-επιστημονικές μεθόδους πιθανόν να μην έχουν αποτέλεσμα σε μια μακροπρόθεσμη βελτίωση των μαθητών, επειδή δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον ρόλο του πολιτιστικού και ατομικού παράγοντα στην εκμάθηση του γραμματισμού. Οι μεταγνωστικές προσεγγίσεις, από την άλλη, μπορεί να είναι χρήσιμες, για να μάθουν οι μαθητές τα «πώς» και «γιατί» της ανάγνωσης των

επιστημονικών λόγων, αλλά δεν μπορούν να συμβάλουν στην ενσωμάτωση των περιθωριοποιημένων μαθητών, ακριβώς επειδή δεν επαρκούν, για να προβληματίσουν σε θέματα κοινωνικών διευθετήσεων. Αντίθετα, η κριτική παιδαγωγική που ενσωματώνει αποτελεσματική διδασκαλία γραμματισμού, όπως επισημαίνει η Franzac, κατέχει τη δυναμική και για βελτίωση των επιδόσεων ανάγνωσης και για ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση δίκαιων κοινωνικών διευθετήσεων.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναδείχθηκαν από την ανασκόπηση της Franzac προϋποθέτουν την παραδοχή ότι η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα κοινωνικά τοποθετημένη, οπότε οι ερευνητές επιδιώκουν να κατανοήσουν τα κοινωνικά βιώματα των εφήβων αναγνωστών μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της φυλής ή άλλων κατηγοριών κοινωνικής ταυτότητας. Ως εκ τούτου, προσαρμόζουν τη διδασκαλία γραμματισμού σ' αυτά τα βιώματα, προκειμένου να ενδυναμώσουν στους μαθητές την αίσθηση της αποδοχής και του σεβασμού της αναγνωστικής ατομικότητας, όπως η τελευταία διαμορφώνεται από την επίδραση των βιωμάτων. Παρόλο που αναγνωρίζεται από τους ερευνητές ότι τα βιώματα των εφήβων διαφοροποιούνται και εξειδικεύονται ατομικά, αυτό δεν αναιρεί την αξία των επαναλαμβανόμενων μοτίβων, που χαρακτηρίζουν την κατηγορία των περιθωριοποιημένων εφήβων αναγνωστών, όπως για παράδειγμα η έλλειψη προσωπικής αναγνωστικής προοπτικής και η αναζήτηση του νοήματος κυρίως μέσα από το κείμενο παρά μέσα από τη συνδιαλλαγή με αυτό. Υιοθετώντας μία κονστρουκτιβιστική διδακτική προσέγγιση για την αλλαγή τέτοιων μοτίβων, οι διδάσκοντες δε λειτουργούν ως ερμηνευτές των κειμένων αλλά ως καθοδηγητές των μαθητών για τη συγκρότηση της δικής τους κριτικής ανάγνωσης. Μία άλλη παραδοχή, σημαντική για την εξέλιξη της θεωρίας και της διδασκαλίας του γραμματισμού, είναι η αναγνώριση ότι οι έφηβοι με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις γραμματισμού διαθέτουν πολλαπλούς γραμματισμούς, οπότε οι διδάσκοντες ενισχύουν στους μαθητές την κριτική επίγνωση αυτών των γραμματισμών και τους συνδέουν με τις σχολικές πρακτικές.

β. Στην ίδια βάση, η M. Lesley (2008) διεξήγαγε μία έρευνα, για να εξετάσει την πιθανότητα δημιουργίας μίας παιδαγωγικής γέφυρας ανάμεσα σε κυρίαρχες και μη κυρίαρχες μορφές λόγου χρησιμοποιώντας σχολικά και εξωσχολικά κείμενα που πραγματεύονταν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσα από αυτή την πρακτική

επιθυμούσε να προκαλέσει το ενδιαφέρον και να εμπλέξει στην αναγνωστική διαδικασία μαθητές που είχαν κριθεί ακαδημαϊκά ως αναγνώστες «σε κίνδυνο». Η ομάδα έρευνας αποτελούνταν από έξι τέτοιας κατηγορίας μαθητές Λυκείου χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και μειονοτικής καταγωγής, οι οποίοι παρακολούθησαν για δύο χρόνια ένα ενισχυτικό πρόγραμμα γραμματισμού μετά το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα σε ένα κλίμα ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ εφήβων και ενηλίκων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές δεν παρουσίαζαν προσωπική ερμηνευτική εξουσία ως ανταπόκριση στην ανάγνωση –επομένως δεν εμφανιζόταν η επιδιωκόμενη παιδαγωγική γέφυρα ανάμεσα στις κυρίαρχες και μη κυρίαρχες μορφές λόγου– παρά μόνο αφού διάβασαν κείμενα με τα οποία ταυτίζονταν και έκαναν προσωπικές συνδέσεις. Η «ερμηνευτική εξουσία» αρχικά στηριζόταν σε εξωτερικές αυθεντίες, π.χ. στην άποψη της μητέρας-αναγνώστριας ενός βιβλίου, στην επαναδιήγηση γεγονότων που παρουσιάζονταν σε ένα κείμενο, σε ορισμούς λογοτεχνικών όρων που είχαν μάθει στο μάθημα της λογοτεχνίας, ενώ αναπτύχθηκε ως αυτόνομη διαδικασία, όταν οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα μη σχολικό κείμενο λαϊκής κουλτούρας που περιείχε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

γ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Alvermann και Heron (2001) μετά από εκτεταμένη παρατήρηση ενός εφήβου της 9^{ης} τάξης με δηλωμένη απαρέσκεια για την ανάγνωση αλλά και του φίλου του, οι οποίοι ήταν παθιασμένοι θιασώτες ενός άνιμε (Ιαπωνικά κινούμενα σχέδια). Και οι δύο μαθητές επισκέπτονταν το τμήμα νέων-ενηλίκων της βιβλιοθήκης, για να διαβάσουν στην οθόνη του υπολογιστή ιστοσελίδες σχετικές με το αγαπημένο τους άνιμε και έτσι εμπλέκονταν σε σύνθετες πρακτικές γραμματισμού. Η επαφή των δύο νέων με τη λαϊκή κουλτούρα συνδέεται με την ανάγκη τους να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα, καθώς εμπλέκονταν σε εξωσχολικά συμβάντα γραμματισμού που είχαν νόημα γι' αυτούς. Οι ερευνήτριες, μετά τις παρατηρήσεις τους πάνω στην περίπτωση των δύο νεαρών, αναφέρονται στη διδακτική αξιοποίηση μέσα από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής των μέσων. Έτσι, μία διδακτική προσέγγιση είναι η συζήτηση για τους τρόπους που το συγκεκριμένο άνιμε παράγει κάποιες απόψεις, όπως για παράδειγμα για την οπτική αναπαράσταση των χαρακτήρων, ώστε να παράγονται τα χαρακτηριστικά του αλτρουισμού και της δολιότητας ή τα χαρακτηριστικά του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Μία άλλη διδακτική πρόταση ερείδεται στην εμπορική εκμετάλλευση του

άνιμε από την εταιρεία παραγωγής του, την οποία μπορεί κανείς να συναντήσει στην αρχική σελίδα του επίσημου ιστότοπου ως συνδέσμους πωλήσεων διαφόρων προϊόντων με απεικόνιση των χαρακτήρων. Οι πολυεθνικές εταιρείες, καθώς στοχεύουν στους νέους ως δυνητικούς καταναλωτές τέτοιων προϊόντων, φαίνεται να προσφέρουν στους διδάσκοντες μία τέλεια ευκαιρία να καλλιεργήσουν την κριτική επίγνωση των στρατηγικών μαζικού marketing –«μία αλάνθαστη πρακτική για τη δημιουργία κριτικών αναγνωστών» (Alvermann & Heron, 2001, σ. 121).

δ. Οι χαρακτηρισμένοι ως «ανεπαρκείς γραμματισμού μαθητές» (“at risk” ή “struggling” readers) του Jefferson High School στην πολιτεία Indiana των ΗΠΑ απέδειξαν τελικά ότι είναι ικανοί και εγγράμματοι, εάν τους κρίνουμε από την οπτική των πολυγραμματισμών της νέας εποχής. Συνεργάστηκαν σε ένα σχέδιο εργασίας στόχος του οποίου ήταν να δείξουν πώς τα μέσα απεικονίζουν τη βία που επηρεάζει τους εφήβους. Μεταξύ άλλων, αναφέρθηκαν στη δύναμη διαφόρων εικόνων πάνω στη συμπεριφορά των νέων και στη συνέχεια αξιοποίησαν ποικίλα μέσα, όπως τα οπτικά παραδείγματά τους ή κλιπ ήχου ή γραπτά κείμενα, ώστε να δημιουργήσουν ντοκιμαντέρ, για να ασκήσουν κριτική στον τύπο, π.χ. στη δημοσιογραφική απεικόνιση του ντουέτου κινουμένων σχεδίων του MTV Beavis και Butt-Head ή σε άλλες δημοφιλείς ταινίες και μουσική (O'Brien, 2001).

ε. Μία ομάδα ανάγνωσης λογοτεχνίας από οκτώ Αφροαμερικανούς εφήβους μέχρι 16 ετών είναι οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Rogers (2002). Οι τέσσερις τακτικοί συμμετέχοντες και άλλοι φίλοι τους, οι περισσότεροι με προβλήματα κατανόησης του γραπτού λόγου, έλαβαν μέρος για ένα διάστημα δύο χρόνων σε συνεδρίες που διοργάνωνε η καθηγήτρια-ερευνήτρια στον χώρο της κουζίνας ενός σπιτιού. Το σπίτι, σε υποβαθμισμένο προάστιο της Νέας Υόρκης, ανήκε στην οικογένεια της μίας εκ των εφήβων. Η βασική διδακτική προσέγγιση για την ενδυνάμωση της κριτικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών έργων ήταν η διεξαγωγή συζητήσεων κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ανάλυσης η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis). Συγκεκριμένα, η ΚΑΛ παρείχε το πλαίσιο για τον σχεδιασμό της κριτικής παιδαγωγικής στις διαστάσεις του τοπικού, του θεσμικού και του κοινωνικού και επιπλέον για την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων στην ομάδα συζήτησης, ώστε να επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά ο σχεδιασμός της

συζήτησης. Έτσι, η καθηγήτρια άφηνε τα παιδιά να επιλέγουν λογοτεχνικά βιβλία από μία λίστα έργων κατάλληλων για το επίπεδό τους, τα οποία αναπαριστούν θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Τα παιδιά επέλεξαν συχνά λογοτεχνία στην οποία οι χαρακτήρες και οι καταστάσεις είχαν κοινά σημεία με τις δικές τους βιώματα. Η καθηγήτρια τους καθοδηγούσε κατά τη συζήτηση μετά την ανάγνωση να ασκήσουν κριτική σε κυρίαρχους αντίθετους λόγους, π.χ. ελευθερία/καταπίεση, γραμματισμός/αγραμματισμός (κοινωνικό). Παράλληλα προς τις συζητήσεις οι μαθητές ενεπλάκησαν σε άλλες πρακτικές, όπως η διεξαγωγή συνεντεύξεων με ανθρώπους που είχαν πάρει μέρος στα πραγματικά κοινωνικά γεγονότα των λογοτεχνικών ιστοριών (π.χ. το κίνημα της διεκδίκησης πολιτικών δικαιωμάτων από τους Αφροαμερικανούς κατά τη δεκαετία του 1960) ή η συγγραφή επιστολών προς αυτούς τους ανθρώπους και η σύνδεση με εναλλακτικά κείμενα (π.χ. ταινίες). Παρόλο που δεν αναφέρεται σε ποιο βαθμό η κριτική προσέγγιση επέδρασε στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, παρουσιάζονται δείγματα των αλληλεπιδράσεων κατά τις συνεδρίες τα οποία δείχνουν την εξέλιξη του κριτικού επιπέδου των συζητήσεων. Οι μαθητές μπορούσαν τελικά να διεξάγουν μια συζήτηση με δικές τους πρωτοβουλίες χωρίς τη θεσμική συμβολή της καθηγήτριας, πέτυχαν να διαρρηγνύουν ηγεμονικές απόψεις και σε κάποιες περιπτώσεις ανέλαβαν δράσεις εντός του πραγματικού κοινωνικού κόσμου τους.

4. Συμπεράσματα-προτάσεις

Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στο κρίσιμο ερώτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού, για το «πώς» αυτός μπορεί να υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Αναζητήθηκαν (με τον τρόπο που αναφέρθηκε πιο πάνω) και καταγράφηκαν εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές με αποδέκτες εφήβους, είτε αυτοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα σχολικής επίδοσης είτε ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών που έχουν κριθεί ως ανεπαρκείς γραμματισμού σύμφωνα με τις αξιολογικές διαδικασίες του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στις περισσότερες από αυτές τις πρακτικές αναφέρονται τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής τους, ειδικά στους εφήβους που παρουσιάζουν «ελλειμματική» -κατά τον σχολικό κανόνα- αναγνωστική ικανότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές πετυχαίνουν υψηλότερες

σχολικές επιδόσεις και εξελίσσουν την κριτική οπτική τους απέναντι στις επιλογές των συγγραφέων, καθώς κατανοούν τους τρόπους κατασκευής και συντήρησης των κυρίαρχων λόγων. Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής των πρακτικών αποτέλεσαν ένα επιπλέον κίνητρο για την περαιτέρω ανάλυση με σκοπό την κωδικοποίησή τους ως προτάσεων εφαρμογής. Από την ανάλυση των πρακτικών ως προς τη δομή τους, το περιεχόμενο και τα είδη των μέσων δημιουργείται το παρακάτω πλαίσιο προτάσεων εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού.

Το κύριο δομικό στοιχείο των πρακτικών είναι οι κριτικές αναλύσεις. Στη βάση των διδακτικών πρακτικών βρίσκεται η μέθοδος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis) (Fairclough, 1995), καθώς το κείμενο θεωρείται ως λόγος και η ανάλυσή του εστιάζεται στις ιδιότητές του όπως αυτές καθορίζονται από τις συνθήκες άνισων σχέσεων ισχύος. Εξετάζεται, δηλαδή, πώς ο λόγος διαμορφώνεται από τις κοινωνικές ορίζουσες και τις ιδεολογίες και ερευνάται αν συμβάλλει στη διατήρηση των σχέσεων ισχύος. Οι αναλύσεις εστιάζονται στη γλώσσα των κειμένων (π.χ. αναγνώριση της σεξιστικής γλώσσας ή σύγκριση των γλωσσικών επιλογών για την αναπαράσταση των φύλων) (Langer, 2001; Moje, Young, Readence, & Moore, 2000), στο ιστορικοκοινωνικό συμφραζόμενο (Bean & Moni, 2003; Langer, 2001) και στο περιεχόμενό τους (π.χ. μελέτη των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων και απόψεων) (Alvermann & Heron, 2001; Moje, Young, Readence, & Moore, 2000). Ως τεχνικές κριτικής ανάγνωσης παρουσιάζονται η αντιπαράθεση κειμένων (McLaughlin & DeVoogd, 2004; Bean & Moni, 2003; Rogers, 2002) και η διατύπωση προβλήματος (*problem posing*) (McLaughlin & DeVoogd, 2004; Bean & Moni, 2003). Στην πρώτη περίπτωση ερευνώνται οι διαφορετικές οπτικές, ενώ με τη διατύπωση προβλήματος οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν στην αναγνώριση του πομπού του μηνύματος, στις ορατές και υπόρρητες ιδεολογίες και στόχους, στις σκόπιμες αποσιωπήσεις και στην πρόσληψη των αποδεκτών. Σε όλες τις περιπτώσεις η ανάλυση διεξήχθη σε συλλογικό επίπεδο μέσα από συζητήσεις και συνεργατικές δράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα δεύτερο δομικό στοιχείο στις εξεταζόμενες πρακτικές ήταν η ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δράση πήρε τη μορφή συγγραφής επιστολών (Rogers, 2002) και δημιουργίας εναλλακτικών κειμένων (Bean & Moni, 2003; Langer, 2001; McLaughlin & DeVoogd,

2004; O'Brien, 2001) για την έκφραση της προσωπικής θέσης των μαθητών απέναντι στους κυρίαρχους λόγους.

Ως προς το περιεχόμενο των παιδαγωγικών πρακτικών αξιοποιήθηκαν τα κοινωνικά θέματα που παρουσίαζαν κοινά σημεία με τα βιώματα των μαθητών (Langer, 2001; McLaughlin & DeVogd, 2004). Η αναγνωστική θέση των μαθητών στα κοινωνικά θέματα διαμορφώνεται ως απάντηση στις προοπτικές που παρουσιάζονται ή παραλείπονται στα ιδεολογικά θεμέλια των κειμένων. Μία θέση αντίστασης είναι αυτή που θέτει ερωτήματα αμφισβητώντας την καθιερωμένη ανάγνωση του κειμένου. Και μια τέτοια θέση υιοθετείται περισσότερο, όταν τα κείμενα έχουν σχέση με τις προσωπικές εμπειρίες των αναγνωστών. Το βιωματικό στοιχείο των πρακτικών τονίστηκε και από τους ερευνητές που απευθύνθηκαν στους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις γραμματισμού (Lesley, 2008; Rogers, 2002; Franzak, 2006).

Στις πρακτικές που μελετήσαμε χρησιμοποιήθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο του σχολικού κανόνα (Bean & Moni, 2003; Rogers, 2002; Franzak, 2006; Langer, 2001). Ωστόσο, τα εναλλακτικά κείμενα ήταν στο επίκεντρο πρακτικών που επιχειρούσαν να γεφυρώσουν τον σχολικό με τον εξωσχολικό γραμματισμό. Πρόκειται κυρίως για άρθρα του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου και για κείμενα λαϊκής κουλτούρας (ταινίες, διαφημίσεις, τηλεοπτικά προγράμματα, μουσική). Ειδικά σε όλες τις περιπτώσεις των εφήβων που θεωρούνται ως ανεπαρκείς αναγνώστες, αυτά τα κείμενα αποτελούσαν μοχλούς παρακίνησης του ενδιαφέροντος ή ακόμη και ανάδειξης τους ως ικανούς αναγνώστες (Lesley, 2008; O'Brien, 2001; Alvermann & Heron, 2001; Moje, Young, Readence, & Moore, 2000).

Το παραπάνω πλαίσιο διδακτικής προέκυψε από την ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού που απευθύνονται σε εφήβους μαθητές. Παρόλο που οι πρακτικές αυτές εφαρμόστηκαν κυρίως στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούμε ότι οι βασικοί άξονες δομής, περιεχομένου και κειμενικών ειδών που διαμορφώνουν το πλαίσιο των διδακτικών προτάσεων το καθιστούν αξιοποιήσιμο και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφόσον επικαιροποιηθούν τα από δεκαετίας γλωσσικά προγράμματα σπουδών του Γυμνασίου (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ΦΕΚ 303β/2003) και του Λυκείου (ΕΠΠΣ/ΠΣ, ΦΕΚ 131β/2002), όπου κυριαρχεί κυρίως η επικοινωνιακή προσέγγιση. Εξαίρεση –όσον αφορά τα ισχύοντα

Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας– αποτελεί το πιο πρόσφατο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας της Α' τάξης του Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011), το οποίο συντάχθηκε στη βάση του κριτικού προσανατολισμού. Επίσης, αν και στην Ελλάδα δεν προβλέπεται επίσημη κατηγοριοποίηση και διαχωρισμός των μαθητών σε *ικανούς* και *ανεπαρκείς*, στη σχολική πραγματικότητα υφίσταται και αποτελεί πρόκληση για τους καθηγητές που επιδιώκουν την καλλιέργεια του γραμματισμού σε μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Και σε αυτές τις περιπτώσεις η έρευνα με τις συνεπακόλουθες διδακτικές προτάσεις κριτικού γραμματισμού αποτελούν έναν αξιόπιστο οδηγό πρακτικών. Σε κάθε περίπτωση, οι προτάσεις διδακτικής του κριτικού γραμματισμού σε εφήβους χρειάζονται εμπλουτισμό από περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αλλά και από την επιμόρφωση, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα των διδασκόντων, αφού προηγηθούν πιλοτικές εφαρμογές και οι αξιολογήσεις τους στις ελληνικές συνθήκες.

Βιβλιογραφία

- Alvermann D. E. (2001, May). Reading Adolescent's Reading Identities: Looking Back to See Ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), σσ. 676-690.
- Alvermann, D. E., & Heron, A. H. (2001, October). Literacy Identity Work: Playing to Learn with Popular Media. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), σσ. 118-122.
- Bean, T. W., & Moni, K. (2003, May). Developing student's Critical Literacy: Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), σσ. 638-648.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Longman.
- Franzak, J. K. (2006, Summer). Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory and Policy Implications. *Review of Educational Research*, 76(2), σσ. 209-248.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Giroux, H. A. (1993). Literacy and The Politics of Difference. In C. Lankshear, & P. McLaren (Ed.), *Critical Literacy: Politics, Praxis and The Postmodern* (pp. 367-377). Albany: State University of New York Press.
- Langer, J. A. (2001, Winter). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 38(4), σσ. 837-880.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Lesley, M. (2004/2005, December/January). Looking for Critical Literacy with Postbaccalaureate Content Area Literacy Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4), σσ. 320-334.
- Lesley, M. (2008). Access and Resistance to Dominant Forms of Discourse: Critical Literacy and "At Risk" High School Students. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), σσ. 174-194.
- McLaughlin, M. (2003). *Guided Comprehension in The Primary Grades*. Newark, DE: International Reading Association.
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004, September). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), σσ. 52-62.
- Moje, E. B., Young, J. P., Readence, J. E., & Moore, D. W. (2000, February). Reinventing Adolescent Literacy for New Times: Perennial and Millennial Issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), σσ. 400-410.
- O'Brien, D. (2001, June). "At Risk" Adolescents: Redefining Competence Through the Multiliteracies of Intermediality, Visual Arts, and Representation. *Reading Online*, 4(11).
- Rogers, R. (2002, May). "That's what you're here for, you're suppose to tell us": Teaching and Learning Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), σσ. 772-787.
- ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ΦΕΚ 303β/2003. (n.d.). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου*. Αριθμ. 21072α/Γ2.
- ΕΠΠΣ/ΠΣ, ΦΕΚ 131β/2002. (n.d.). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών/Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου*.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2011, Ιούνιος 27). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου. *ΦΕΚ 1562(Β')*.
- ΦΕΚ 1562/2011. (n.d.). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Αριθμ. 70001/Γ2.