

Teachers' Attitudes towards Critical Literacy Pedagogy and the Role of their Education: International Experience

Elisabeth Chlapoutaki & Kostas D. Dinas

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v8-i1/7016>

DOI: 10.6007/MAJESS/v8-i1/7016

Received: 07 January 2020, Revised: 29 January 2020, Accepted: 04 February 2020

Published Online: 27 February 2020

In-Text Citation: (Chlapoutaki & Dinas, 2020)

To Cite this Article: Chlapoutaki, E., & Dinas, K. D. (2020). Teachers' attitudes towards Critical Literacy Pedagogy and the role of their education: international experience. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 157-170. (in Greek)

Copyright: © The Authors 2020

Published by Human Resource Management Academic Research Society (www.hrmars.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 8, No.1, February 2020, Pg. 157 - 170

<http://hrmars.com/index.php/pages/detail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<http://hrmars.com/index.php/pages/detail/publication-ethics>

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού και ο ρόλος της εκπαίδευσής τους: η διεθνής εμπειρία

Ελισάβετ Χλαπουτάκη & Κώστας Δ. Ντίνας

Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, Florina, Greece

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μελλοντικών αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού –είτε αυτός αφορά στα έντυπα κείμενα είτε στα κείμενα των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας (media)– και του ρόλου της εκπαίδευσής τους στη διαμόρφωση ή στον επαναπροσδιορισμό της στάσης τους. Η διερεύνηση βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας. Στην ανασκοπούμενη βιβλιογραφία ως αποτελέσματα στοχευμένης εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται η μεταστροφή της αντίληψης περί γραμματισμού, η άρση των επιφυλάξεων και η αναθεώρηση των πρακτικών για όσους διάκεινται αρνητικά απέναντι στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού καθώς και η ενδυνάμωση εκείνων που την εφαρμόζουν. Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων θα υποστηρίξουμε την ανάγκη επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης των υποψήφιων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ευδοκίμηση των αλλαγών –ισχυουσών και επικείμενων– στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, στάσεις εκπαιδευτικών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Σήμερα ενισχύεται συνεχώς η θέση ότι ο γραμματισμός είναι στο επίκεντρο κάθε μάθησης και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών (National Center for Literacy Education/National Council of Teachers of English, 2013). Διατυπώνεται, επίσης, η θέση ότι οι εγγράμματοι πολίτες στις πολύπλοκες δημοκρατικές κοινωνίες είναι αυτοί που πέρα από τις δεξιότητες γραπτού λόγου πρέπει να επιδεικνύουν αναστοχασμό, ηθική και δράση. Θα πρέπει, δηλαδή, να έχουν τη γνώση, τις δεξιότητες και την απαραίτητη αυτοδέσμευση να ενεργούν, για να αλλάξουν τον κόσμο. Τα μεγαλύτερα παγκόσμια προβλήματα δεν έχουν δημιουργηθεί από τους ανθρώπους, επειδή αυτοί δεν ξέρουν να

γράφουν και να διαβάζουν αλλά επειδή δεν μπορούν να ξεπεράσουν τη διαφορετικότητά τους ως προς τα εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους και να συνεργαστούν για την αντιμετώπιση της φτώχειας, του ρατσισμού, του πολέμου, των επιδημιών και άλλων δυσεπίλυτων προβλημάτων (Banks, 2003, σ. 18). Αυτή η διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού συνδέεται με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού από την οπτική του Freire, από εκείνη την οπτική δηλαδή «που συνδέει την ανάπτυξη της ατομικής ηθικής ευθύνης με την κοινωνική αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης» (Beck, 2005, σ. 393). Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, όπου παρουσιάζονται προγράμματα και εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού, τονίζεται ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού για την επιτυχή υλοποίηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

Με την παρούσα μελέτη, που αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης ανασκόπησης γύρω από τις παιδαγωγικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, θα εστιάσουμε πρώτα στις στάσεις των μελλοντικών αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού –είτε αυτός αφορά στα έντυπα κείμενα είτε στα κείμενα των σύγχρονων μέσων¹– και έπειτα στον ρόλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ή τον επαναπροσδιορισμό της στάσης τους. Καταρχάς, τονίζουμε τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού που καλείται να εφαρμόσει τις αρχές του κριτικού γραμματισμού είτε στο πλαίσιο ενός υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών είτε εκούσια και, κατά συνέπεια, πρέπει να μπει σε μία διαδικασία αναθεώρησης των πρακτικών του ως προς τη διδακτική του γραμματισμού. Έπειτα, έχοντας ως βάση τη διεθνή βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας, συγκεντρώνουμε δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού. Στη συνέχεια, μέσα από σχετικές έρευνες εξετάζουμε τον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση –προπτυχιακή, μεταπτυχιακή, επιμόρφωση– του εκπαιδευτικού για την αναίρεση του σκεπτικισμού, την υιοθέτηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και την ενδυνάμωση των πρακτικών του. Θα υποστηρίξουμε, εν τέλει, την ανάγκη επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με δεδομένες τις υπάρχουσες –και επικείμενες– αλλαγές στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ανήκει στο είδος της *ερευνητικής σύνθεσης* (*research synthesis*), της συγκέντρωσης δηλαδή για περαιτέρω συζήτηση των αποτελεσμάτων, ευρημάτων και συμπερασμάτων προηγούμενων ερευνών (Weed, 2005). Τα δύο ζητούμενα της παρούσας εργασίας ήταν: (α) η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και (β) η διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσής τους στη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Για την αναζήτηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού 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 beliefs”, “teaching practices”, “critical literacy”, “critical media literacy”. Η επιλογή της βιβλιογραφίας

¹ Ο όρος *media* της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αποδίδεται μονολεκτικά με τον όρο *μέσα* στην παρούσα μελέτη.

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. Επελέγησαν 19 βιβλιογραφικές αναφορές. Κριτήριο της επιλογής ήταν να έχουν οι αναφορές ως στόχο, κύριο ή επιμέρους, τη διατύπωση θέσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση διδακτικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα. Μελετήθηκαν επίσης εκείνες οι περιπτώσεις όπου οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν τα κείμενα λαϊκής κουλτούρας (τηλεόραση, κινηματογράφος, μουσική, κόμικς κ.λπ.), για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν αφενός τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, αφετέρου τον ρόλο των μέσων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο αυτών των δυνάμεων. Οι στάσεις ταξινομήθηκαν σε δύο κύριες ομάδες: στην ομάδα των εκπαιδευτικών που διάκεινται επιφυλακτικά έως και αρνητικά και στην ομάδα των εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν ενδιαφέρον να εφαρμόσουν ή ήδη εφαρμόζουν τον κριτικό γραμματισμό στη διδακτική τους. Προέκυψαν ακόμη οι ταξινομήσεις των στάσεων με κριτήριο την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών (φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, προϋπηρεσιακοί, εν ενεργεία) και με κριτήριο τα κείμενα που χρησιμοποιούν στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (έντυπα, ηλεκτρονικά, κείμενα λαϊκής κουλτούρας). Το αρχικό σώμα ερευνών μελετήθηκε επίσης, προκειμένου να διερευνηθεί το δεύτερο ζητούμενο της παρούσας εργασίας, ο ρόλος που παίζει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη μεταστροφή της αδιάφορης ή αρνητικής στάσης τους και στην υποστήριξη της θετικής στάσης απέναντι στη διδακτική εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού. Εντοπίστηκαν 11 βιβλιογραφικές αναφορές.

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανασκόπησης σχετικά με τις στάσεις και τον ρόλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, κρίνουμε αναγκαίο να διευκρινίσουμε σύντομα γιατί εστιάζουμε στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως κομβικού παράγοντα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού

Σκοπός του κριτικού γραμματισμού είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ικανών να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στις κειμενικές αναλύσεις μέσα από κοινωνικοπολιτική κριτική ματιά αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια της επίγνωσης του τι σημαίνει υπεύθυνη άποψη και δράση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φωτίζει αμφιλεγόμενα ή και προκλητικά θέματα σε μαθητοκεντρικές συζητήσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους εμπειρίες, ώστε να αλλάξουν τους εαυτούς τους και τον κόσμο τους. Σύμφωνα με την A. Beck (2005, σ. 398), αυτό μπορεί να επιτευχθεί παρά τις δυσκολίες σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, ακόμα και σε αυτό των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, όπου η κριτική και η διαμαρτυρία τιμωρούνται – άρα το συγκεκριμένο περιβάλλον εξ ορισμού αντιτίθεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Η έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών προκύπτει ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα των οποίων η λειτουργία καθορίζεται από την κεντρική εξουσία με συγκεκριμένη πολιτικοοικονομική ατζέντα. Ένα τέτοιο σύστημα είναι αυτό των ΗΠΑ, όπου από τη δεκαετία του 1970 έχει γίνει ήδη μία συντονισμένη ομοσπονδιακή κίνηση, υποστηριζόμενη από τα πολιτικά κόμματα εξουσίας, να συσχετιστεί η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας. Αυτή η κίνηση έχει επίδραση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κυρίως των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς δίνεται έμφαση στην προετοιμασία για τα επαγγελματικά εφόδια και την επαγγελματική εξέλιξη παρά στην ποιότητα ζωής που θα μπορούσε κάποιος να εξασφαλίσει μέσα από την

ικανότητα της δημιουργικής σκέψης και της γόνιμης κριτικής (O'Quinn, 2005/2006, σ. 265). Τα γλωσσικά προγράμματα, δηλαδή, στοχεύουν σε μία συγκεκριμένη οπτική ανάγνωσης του κόσμου. Οι νέοι άνθρωποι, όμως, αξίζουν το δικαίωμα, όπως υποστηρίζει η O'Quinn (2005/2006, σ. 265), να διαβάσουν τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική και αυτό δεν θα μπορέσουν να το κάνουν χωρίς τη βοήθεια των δασκάλων.

Η ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού αφορά ακόμη περισσότερο τη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού των νέων μέσων. Όταν οι δάσκαλοι διδάσκουν τον κριτικό γραμματισμό των μέσων, δεν αρκεί να περιοριστούν στην αποκωδικοποίηση των κειμένων των μέσων και στους τρόπους πρόσληψης των μηνυμάτων από το κοινό, αλλά πρέπει να προχωρήσουν από τη μία με κριτικές ερωτήσεις στην αμφισβήτηση των αξιώσεων της «κοινής λογικής» σχετικά με την υπεροχή της λευκής φυλής, την καπιταλιστική πατριαρχία, τον ταξισμό, την ομοφοβία και άλλους μύθους καταπίεσης και από την άλλη στην παραγωγή εναλλακτικών μέσων με αντιθετικές ερμηνείες, καθιστώντας έτσι τους μαθητές ενεργούς μετόχους μιας πολιτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Kellner & Share, 2007, σ. 63; Torres & Mercado, 2006, σ. 270).

Διαγράφεται λοιπόν για τον εκπαιδευτικό ένας ρόλος πολυσύνθετος με έντονα τα στοιχεία της κριτικής, της ανατροπής και της οικοδόμησης όχι απλώς για την κατάκτηση της γνώσης αλλά για έναν δικαιότερο κόσμο. Θα εξετάσουμε στη συνέχεια σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι να δεχτούν αυτόν τον ρόλο κατά την τελευταία δεκαετία σε χώρες όπως η Αυστραλία και οι ΗΠΑ με σημαντική εμπειρία σε εφαρμογές κριτικού γραμματισμού είτε αυτός αφορά στα έντυπα κείμενα είτε στα κείμενα των σύγχρονων μέσων (media).

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού

Παρόλο που από τη δεκαετία του 1990 δημιουργήθηκαν διεθνώς διδακτικά ρεύματα κινούμενα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (π.χ. Σχολή του Σύνδνεϋ, Πολυγραμματισμοί), στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι η παιδαγωγική αντίληψη των αδιόριστων και των διορισμένων εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη μακρόχρονη παράδοση του αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού.

Στην περίπτωση των αδιόριστων δασκάλων (preservice teachers) η προσωπική τους αντίληψη για τον γραμματισμό θεωρείται η πιο σημαντική πτυχή στην εκμάθηση της διδακτικής και πρόκειται να επηρεάσει καθοριστικά της μελλοντικές αποφάσεις τους στον σχεδιασμό μαθημάτων και στην εφαρμογή μιας παιδαγωγικής προσέγγισης (Trier, 2006, σ. 512). Ο Trier, μετά από μακρόχρονη εμπειρία στη διδασκαλία θεωρίας και μεθοδολογίας της διδακτικής του γραμματισμού σε προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς, δηλώνει ότι οι περισσότεροι διέπονται από την αντίληψη του αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού (Trier, 2006, σ. 512). Οι Van Sluys et al. (2005) ερεύνησαν τον λόγο των προ-υπηρεσιακών δασκάλων, καθώς συζητούσαν για την παιδική λογοτεχνία. Κατά τις συζητήσεις τους με δασκάλους διαπίστωσαν ότι τα σχόλιά τους ήταν κειμενοκεντρικά και αντανάκλυσαν την επιθυμία τους να συναγάγουν το «σωστό» νόημα του κειμένου. Ήταν πολύ δύσκολο γι' αυτούς να κατευθύνουν τη συζήτηση προς ένα κριτικό επίπεδο. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι «*οι φοιτητές χρειάζονται συχνές ευκαιρίες διαλόγου με άλλους, ώστε να έχουν άλλα παραδείγματα αναγνωστικών πρακτικών και ότι πρέπει να*

βελτιώσουμε [οι καθηγητές των παιδαγωγικών τμημάτων] την επίδειξη των κριτικών πρακτικών στις συζητήσεις περί λογοτεχνίας» (Van Sluys, Laman, Legan, & Lewison, 2005, σ. 20).

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανήσυχοι απέναντι στο ενδεχόμενο επεξεργασίας κειμένων με θέματα φυλετικού ρατσισμού μέσα στις τάξεις τους (Greene & Abt-Perkins, 2003, σ. 1). Μάλιστα, εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη λευκή φυλή μπορεί να εμπλέκονται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς ποτέ να μιλήσουν για την έννοια της φυλής και χωρίς να αναφέρουν πώς οι λευκοί επωφελούνται από την κοινωνική ανισότητα. Αυτό το κενό αποδίδεται μεταξύ άλλων και στην απουσία της κριτικής ανάλυσης από τον σχολικό λόγο γύρω από τέτοιου είδους θέματα (Rogers & Mosley, 2006, σ. 465). Από μία έρευνα σε πανεπιστήμιο της Αυστραλίας με υποκείμενα φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και στόχο τη διερεύνηση της γνώσης τους και των στάσεών τους σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εν δυνάμει δασκάλων προσδοκούσε να εργαστεί σε «μονοπολιτισμικές» τάξεις. Θεωρούσαν τη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλότητα ως μειονέκτημα, ως πρόβλημα που θα έπρεπε να διαχειριστούν και πολύ λίγοι φοιτητές την αντιμετώπισαν ως ευκαιρία εμπλουτισμού των εμπειριών της τάξης. Αυτή η στάση οφειλόταν στην έλλειψη εμπειρικής επαφής με την πολυπολιτισμικότητα αλλά και σχετικής γνώσης θεσμικά αποκτηθείσας. Οι φοιτητές, δηλαδή, δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες μέχρι τότε και το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών δεν περιελάμβανε κανένα μάθημα με αντικείμενο την πολιτιστική ποικιλότητα ή την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, με εξαίρεση ορισμένα μεμονωμένα θέματα (Hope-Rowe, 2006).

Συνήθως, η διεύρυνση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την έννοια και τη διδακτική του γραμματισμού είναι αποτέλεσμα της ανάλογης εκπαίδευσής τους –θα εξετάσουμε το θέμα της εκπαίδευσης στην επόμενη ενότητα. Ακόμα, όμως, και τότε οι αρχικές απόπειρες των περισσότερων διορισμένων εκπαιδευτικών –κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σκιάζονται από δισταγμούς σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόσουν στην τάξη και αβεβαιότητα για την καταλληλότητά τους όσον αφορά στα παιδαγωγικά μέσα, τα κείμενα και τις συζητήσεις (Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002, σ. 390; Jewett & Smith, 2003, σσ. 74-75). Πολλοί από αυτούς νιώθουν απροετοίμαστοι, ιδιαίτερα ως προς τον κοινωνικό ακτιβισμό –απαραίτητο κομμάτι του κριτικού γραμματισμού. Η μεγαλύτερη όμως ανησυχία τους αφορά σε δύο περιοχές: αφενός στην πολιτική φύση του κριτικού γραμματισμού, ειδικά ενόψει της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εν μέρει από τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις και ενόψει των πιθανών αντιδράσεων των γονέων λόγω των πολιτικών αναλύσεων των παιδιών τους σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφετέρου στην ευθύνη τους ως διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την επιλογή και διαχείριση των κειμένων που δίνουν διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα, κάποιες από αυτές πιθανόν ανακριβείς, παραπλανητικές ή προκατειλημμένες (Jewett & Smith, 2003, σσ. 74-75). Επιπλέον, τα κοινωνικά θέματα (π.χ. ρατσισμός, πόλεμος, άστεγοι κ.λπ.) συνήθως θεωρούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «δύσκολα» ή «μη κατάλληλα» για τους μαθητές των πρώτων τάξεων. Θεωρούν ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, όπως της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ή να κάνουν προσωπικές συνδέσεις με ιστορίες σχετικά με τη φτώχεια ή τον φυλετικό ρατσισμό, όταν μάλιστα οι ίδιοι δεν προέρχονται από ανάλογα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό προτιμούν να χρησιμοποιούν στα γλωσσικά μαθήματα βιβλία με χαρούμενες ιστορίες διατηρώντας τις επιφυλάξεις τους για τις εναλλακτικές επιλογές, ακόμα και όταν ενημερώνονται

θεωρητικά γύρω από τη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού (Leland, Harste, & Huber, 2005, σ. 258).

Στη βιβλιογραφία επίσης φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με έντονο σκεπτικισμό έως απόλυτη άρνηση την όποια προσπάθεια σύνδεσης των γραμματισμών των μέσων, με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε καθημερινή επαφή εκτός σχολείου, με το επίσημο πρόγραμμα σπουδών στο πεδίο της γλώσσας και γραμματείας (Alvermann, 2006; Alvermann & Xu, 2003; Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011; Lapp, Moss, & Rowsell, 2012). Αυτό συμβαίνει, παρόλο που έχουν επίγνωση της διείσδυσης των μέσων στη ζωή των νέων ή ακόμα και όταν οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στα κριτήρια αξιολόγησης επιδιώκουν τον γραμματισμό σε ένα ευρύτατο πεδίο κειμένων συμπεριλαμβανομένου και του γραμματισμού των μέσων.

Η S. Miller (2007) εξέτασε τα στάδια μεταβολής του ρόλου των προ-υπηρεσιακών και των εν ενεργεία καθηγητών γλώσσας στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος με αντικείμενο την εφαρμογή τεχνολογικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από την πολύχρονη εμπειρία της από το μάθημα διαπίστωσε ότι σε πρώτο επίπεδο χρειάζεται να γίνει κατανοητή από τους δασκάλους η διεύρυνση του όρου *γραμματισμός*, δεδομένου του «*νέου τοπίου της επικοινωνίας*» (Kress, 2000, σ. 183). Χρειάζεται, δηλαδή, να εγκαταλειφθούν οι προκαταλήψεις για τον σχολικό γραμματισμό ως αυστηρά εντοπισμένο σε έντυπα κείμενα. Η διεύρυνση του γραμματισμού προσέκρουε στη θεώρηση του έντυπου λόγου ως ιερού και της τεχνολογίας στο μάθημα της γλώσσας ως «*ξεπεσμού*» (Miller, 2007, σ. 69), όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν καθηγητές που ξεκινούσαν την παρακολούθηση του προγράμματος. Ακόμη μία αλλαγή πρέπει να επέλθει στην αντίληψη της γνώσης ως προτασιακών αξιώσεων που μεταφέρονται από τον δάσκαλο στον μαθητή με σκοπό την απομνημόνευσή τους. Τέτοια αντίληψη μπορεί να ισχύει και για τις εντελώς επιφανειακές αλλαγές που έχουν φέρει στο σχολείο οι τεχνολογίες (π.χ. λογισμικά κλειστού τύπου, χρήση του επεξεργαστή κειμένου και των εργαλείων παρουσίασης) (Khalid, Islam & Ahmed, 2019). Η γνώση που χρειάζεται ο πολίτης των κοινωνιών της υπερπληθώρας ψηφιακά προσβάσιμων πληροφοριών είναι «*η επιτελεστική γνώση (performance knowledge) –πώς να βρει, να συγκεντρώσει, να χρησιμοποιήσει, να επικοινωνήσει και να φανταστεί νέους τρόπους σύλληψης της συσσωρευμένης πληροφορίας*» (Miller, 2008, σ. 443); Alzgoor (2019); Muhammad, Saoula, Issa & Ahmed (2019) ώστε να κάνει τη δική του κριτική ανάγνωση και παραγωγή των νέων μέσων. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο εκφράστηκε από τους καθηγητές ο φόβος της απώλειας ελέγχου της τάξης, καθώς ο δάσκαλος χάνει τη θέση του ειδικού της γνώσης που παρέχει στην τάξη του (Miller, 2007). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε η Xu με την έρευνά της σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα κείμενα της λαϊκής κουλτούρας και τις δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησής τους. Η αντίστασή τους στα πολυμεσικά κείμενα της λαϊκής κουλτούρας, συνειδητά ή ασύνειδα, υποδηλώνει την αναγνώριση μόνο των έντυπων κειμένων ως κατάλληλων σχολικών κειμένων για τη διδασκαλία και τη μάθηση του γραμματισμού. Επιπλέον, θεώρησαν ως γνώση γραμματισμού μόνο αυτήν που προέρχεται από τον επίσημο σχολικό κόσμο απαξιώνοντας ή ακυρώνοντας κατά τη μαθησιακή διαδικασία τη γνώση των μαθητών για τα κείμενα της λαϊκής κουλτούρας, όπου οι ίδιοι ένιωθαν ότι μειονεκτούσαν συγκριτικά με τους μαθητές τους (Xu, 2004, σ. 429).

Ωστόσο, υπάρχει και η άλλη όψη, αυτή των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ενδιαφέρον να ενσωματώσουν ή χρησιμοποιούν ήδη τα κείμενα της λαϊκής κουλτούρας στη διδασκαλία του

γραμματισμού συμπεριλαμβανομένης και της κριτικής διάστασής του. Έτσι, αποδεικνύεται από την έρευνα των Irby και Hall (2011) ότι εκπαιδευτικοί (N=79) που εργάζονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και δεν είναι οι ίδιοι ερευνητές του πεδίου ενδιαφέρονται να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν κείμενα της κουλτούρας του hip-hop στις διδακτικές πρακτικές τους για την ενδυνάμωση του γραμματισμού και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Από την άλλη, πολλοί εκπαιδευτικοί καταθέτουν την εμπειρία τους από τη διδακτική χρήση των κειμένων της λαϊκής κουλτούρας με θετικά αποτελέσματα στον μαθητικό λόγο και στην κριτική ανάγνωση των μέσων (Hobbs, 1998, σ. 49).

Παρόλο που είναι δύσκολο να γενικεύσει κάποιος σχετικά με τα κίνητρα και τη διδακτική των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τα μέσα επικοινωνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η Hobbs (2004) αναγνωρίζει δύο βασικές γραμμές: (α) οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν να χρησιμοποιούν τα μέσα (π.χ. άρθρα εφημερίδων, ταινίες, video clips) στο μάθημά τους ως εργαλείο κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών, αγνοώντας το θεωρητικό υπόβαθρο του πεδίου, και σταδιακά προχωρούν σε συζητήσεις, αναλύσεις, παραγωγή γραπτού λόγου ή δημιουργία νέων μέσων για την προώθηση της κριτικής έρευνας, της δημιουργικότητας και της προσωπικής έκφρασης των μαθητών, (β) οι εκπαιδευτικοί που, παρακινούμενοι από την προσωπική τους απογοήτευση για την κουλτούρα των μέσων (π.χ. προβολή της βίας και του υλισμού), προσπαθούν να μεταφέρουν την κριτική ματιά τους στους μαθητές. Καταλαβαίνουν σύντομα ότι, για να πετύχουν την κριτική σκέψη και την πνευματική αυτονομία, πρέπει να εγκαταλείψουν το διδακτικό στυλ της διάλεξης και να δημιουργήσουν το περιβάλλον όπου οι μαθητές επαναπροσδιορίζουν τη στάση τους απέναντι στα μαζικά μέσα ενημέρωσης, υποβάλλουν κάθε θέμα σε έρευνα των πολλαπλών οπτικών του και δημιουργούν τα δικά τους μηνύματα προς το ευρύ κοινό (Hobbs, 2004, σσ. 43-44).

Θα εξετάσουμε στη συνέχεια τον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη μεταστροφή της αδιάφορης ή αρνητικής στάσης τους και στην υποστήριξη της θετικής στάσης απέναντι στη διδακτική εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού.

Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η έλλειψη θεωρητικής γνώσης και αυτοπεποίθησης ως προς την κριτική ανάγνωση αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις καθιερωμένες πρακτικές των δοκιμασμένων επί δεκαετίες διδακτικών προσεγγίσεων (Fisher, 2008, σ. 27). Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση των πρακτικών κριτικού γραμματισμού από τους διδάσκοντες αποτελεί η εκπαίδευση και η υποστήριξή τους (Stribling, 2008, σ. 37; Carr, 2009, σ. 8). Αυτή η εκπαίδευση μπορεί να έχει τη μορφή της προ-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (Van Sluys, Laman, Legan, & Lewison, 2005), των εργαστηρίων επαγγελματικής εξέλιξης για τους εν ενεργεία δασκάλους (Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002) ή των ευκαιριών έρευνας (Luna, et al., 2004). Οι δάσκαλοι χρειάζονται ευκαιρίες για να γίνουν ενεργά εγγράμματοι οι ίδιοι, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την εξέλιξη και στους μαθητές τους.

Για την αλλαγή της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής η μεταστροφή της στάσης των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό βήμα, το οποίο ξεκινά από τους προπτυχιακούς κύκλους σπουδών. Σε μία έρευνα που διεξήχθη από τη Hope-Rowe (2006) σε ένα αυστραλιανό πανεπιστήμιο σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, οι φοιτητές έδειξαν μία στάση αδιάφορη ή και ρατσιστική,

γεγονός που διαμόρφωσε τη μέλλουσα διδακτική του γραμματισμού έτσι, ώστε να απορρίπτουν τις έννοιες της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας και την προοπτική διερεύνησής τους. Για την αλλαγή αυτής της αρνητικής στάσης η ερευνήτρια αφενός επισημαίνει την ευθύνη των κυβερνήσεων για τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφετέρου ρίχνει το βάρος στους πανεπιστημιακούς καθηγητές, οι οποίοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τα μαθήματα διδακτικής λαμβάνοντας υπόψη τους τις εξής παραμέτρους: Πρώτα-πρώτα, θα πρέπει να βοηθήσουν τους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων να προσδιορίσουν τις δικές τους εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες ως σημεία εκκίνησης για την ανάπτυξη μίας θετικής στάσης απέναντι στις διαφορετικές ομάδες. Η εξοικείωση με τις διαφορετικές ομάδες, ιδιαίτερα τις περιθωριοποιημένες, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποβολή των προκαταλήψεων που θα εμποτίσουν τις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές τους. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμα του πανεπιστημιακού λόγου σε θέματα ετερότητας ξεκινώντας από τα πιο οικεία, όπως οι όψεις της ετερότητας ως προς το κοινωνικό φύλο και την κοινωνική τάξη, μέχρι τη φυλετική ανισότητα και αδικία. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη μελέτης των κοινωνικών κριτικών προσεγγίσεων και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, ώστε να μπορούν οι φοιτητές να συνδέουν τη γλώσσα, τον γραμματισμό και την κουλτούρα ή τη γλώσσα με τη δύναμη (Hope-Rowe, 2006, σσ. 50-52).

Όσον αφορά στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται η μεταστροφή της αντίληψης περί γραμματισμού των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα στοχευμένης μετεκπαίδευσής τους. Έτσι, οι πανεπιστημιακοί καθηγητές, υπεύθυνοι ενός αμερικανικού προγράμματος μετεκπαίδευσης δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κριτικό γραμματισμό, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αφενός διευρύνθηκε προοδευτικά η αντίληψη των δασκάλων για την έννοια του γραμματισμού, αφετέρου αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για τους τρόπους εφαρμογής προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού στις δικές τους τάξεις. Καταρχάς, παρατήρησαν ότι οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν το θέμα των προνομίων και της ισχύος στις λογοτεχνικές αναλύσεις τους, να αναγνωρίζουν δηλαδή ότι ανισότητες και αδικίες που συσχετιζόνταν με τις σύνθετες ιστορικές και πολιτιστικές δομές ήταν ενσωματωμένες στον μύθο και την πλοκή των βιβλίων. Επιπλέον, άρχισαν να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις υποβόσκουσες ιδεολογίες του κειμένου καθώς και αυτές που έφεραν οι ίδιοι ως αναγνώστες που ανήκουν σε μία συγκεκριμένη τάξη, κοινωνικό φύλο και κουλτούρα. Επομένως, νοηματοδοτούσαν την έννοια του κριτικού γραμματισμού κάνοντας προσωπικές και διακειμενικές συνδέσεις αλλά και συνδέσεις μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ανθρώπινης ιστορίας. Ακριβώς αυτό το είδος των θεμάτων κατά τις λογοτεχνικές αναλύσεις και η διαδικασία νοηματοδότησης αποτέλεσαν ενδείξεις ότι οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι διεύρυναν την αντίληψή τους για την έννοια του γραμματισμού (Jewett & Smith, 2003, σσ. 71-72).

Από την άλλη, μία ομάδα εν ενεργεία δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, αφού παρακολούθησαν ένα εργαστήριο σχετικά με την κριτική παιδαγωγική και την εφάρμοσαν στις τάξεις τους, αξιολόγησαν τους εξής παράγοντες ως πιο χρήσιμους για την επαγγελματική εξέλιξή τους στον κριτικό γραμματισμό: (α) διαμοίραση των εμπειριών των δασκάλων που έχουν εφαρμόσει πρακτικές κριτικού γραμματισμού, (β) ενδεδειγμένη ενημέρωσή τους σε διάφορες πτυχές του κριτικού γραμματισμού, (γ) συμμετοχή σε λογοτεχνικούς κύκλους ανάγνωσης βιβλίων με κοινωνικά θέματα, (δ) αναστοχασμός με τους συναδέλφους τους πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής, (ε)

φωτοαντίγραφα βιβλίων με κοινωνικά θέματα για χρήση στην τάξη. Ως λιγότερο σημαντικά στοιχεία αξιολόγησαν την παρακολούθηση συνεδρίων και forum σχετικών με τον κριτικό γραμματισμό σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο και την παρουσία παρατηρητών μέσα στην τάξη τους (Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002, σ. 390). Από τους παραπάνω παράγοντες η διαμοίραση των εμπειριών και ο αναστοχασμός με συναδέλφους, δηλαδή το ζήτημα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα κριτικού γραμματισμού εμφανίζεται στην έρευνα των Luna et al. (2004), οι οποίοι αποφάσισαν να μελετήσουν τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού και να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Κατά τις εβδομαδιαίες συναντήσεις τους συζητούσαν για το καθένα ξεχωριστά από τα ερευνητικά projects που είχαν αναλάβει στη βάση της κριτικής παιδαγωγικής. Στη συνέχεια, ανέλυσαν τις ηχογραφημένες συζητήσεις τους και βρήκαν ότι όχι μόνο μελετούσαν τον κριτικό γραμματισμό αλλά μέσω αυτών των συζητήσεων έκαναν οι ίδιοι την εφαρμογή του. Παρουσίασαν έτσι τεκμήρια ότι οι αλληλεπιδράσεις τους περιστρέφονταν γύρω από την αμφισβήτηση της γνώσης, τη συσχέτιση πολλαπλών οπτικών γωνιών μεταξύ τους, τη δημιουργία θεωρίας βάσει των εμπειριών και την ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης –όλα βασικά στοιχεία του κριτικού γραμματισμού.

Και στη διδασκαλία του γραμματισμού των μέσων, η αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές σε συνάρτηση με την αλλαγή των διδακτικών πεποιθήσεων προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των νέων μέσων στο μάθημα του γραμματισμού προϋποθέτουν την εκπαίδευση των δασκάλων. Ωστόσο, σε μία ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τους νέους γραμματισμούς στη σχολική τάξη φάνηκε ότι δεν είναι αρκετή μια εκπαίδευση που εστιάζει μόνο στην τεχνολογική γνώση αποκλείοντας αυθεντικές πρακτικές των νέων πολυτροπικών γραμματισμών. Επιπλέον, επισημάνθηκε η ανάγκη αφενός της καταγραφής από τους εκπαιδευτικούς της διδακτικής και μαθησιακής εμπειρίας κατά την ενσωμάτωση των νέων γραμματισμών στην πράξη, αφετέρου των μεταγνωστικών αναλύσεων και ανταλλαγών για την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών στρατηγικών (Miller, 2008, σ. 457). Στην τελική μεταβολή του ρόλου τους, οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενσωματώσουν την τεχνολογία ως μία θεμελιωδώς κοινωνική δραστηριότητα και να υλοποιήσουν τον κριτικό γραμματισμό αξιοποιώντας τις παρεχόμενες από την τεχνολογία δυνατότητες κοινωνικής κριτικής (Miller, 2007).

Ωστόσο, αυτή η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση του αντικείμενου της κριτικής –τα μέσα– και ως προς τη δική τους κριτική θέση απέναντι στα μέσα. Για την απόκτηση ενός νέου λόγου κριτικού γραμματισμού των μέσων θα μπορούσαν να μελετήσουν τις αναφορές της σχετικής βιβλιογραφίας ή εναλλακτικά να παρακολουθήσουν ντοκιμαντέρ που εξηγούν και ασκούν κριτική στη λειτουργία των μέσων.² Ενδεικτικά ο Trier προτείνει το ντοκιμαντέρ *Manufacturing Consent: Noam Chomsky and the Media* (Achbar, Symansky, & Wintonick, 1992) για τη ζωή του Chomsky και την ανάλυσή του επί του κυρίαρχου ρόλου των μέσων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο της κοινής γνώμης και συμπληρωματικά το *No Logo: Brands, Globalization & Resistance*

² Ενδεικτικά αναφέρουμε το Media Education Foundation (MEF), έναν οργανισμό με σκοπό την παραγωγή και διάθεση ντοκιμαντέρ που προωθούν την κριτική σκέψη σχετικά με την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική επιρροή των αμερικανικών Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Στην ιστοσελίδα του δίνεται η δυνατότητα πλοήγησης σε πέντε βασικές κατηγορίες τίτλων ντοκιμαντέρ (κοινωνικό φύλο, υγεία, πολιτική, φυλή, εμπορικότητα) και κάθε τίτλος μέσω υπερσυνδέσμου περιέχει video clip του ντοκιμαντέρ, περίληψη του περιεχομένου του, κριτικές, το βιογραφικό σημείωμα του δημιουργού του και πληροφορίες για την αγορά του. Βλ. <http://www.mediaed.org>

(Garner, 2003) σχετικά με την ηγεμονία γνωστών εμπορικών σημάτων και την αυξανόμενη παγκόσμια τάση αντίστασης σ' αυτήν (Trier, 2006, σσ. 69-70).

Βέβαια, μια διδασκαλία περί ιδεολογίας και μέσων ενέχει τον κίνδυνο ψόγου του εκπαιδευτικού, ειδικά του προοδευτικού εκπαιδευτικού, καθώς πολλοί άνθρωποι θεωρούν ως ορθές τις συντηρητικές αξίες και πεποιθήσεις, ακριβώς επειδή αυτές προβάλλονται στον λόγο που χρησιμοποιούν τα δημόσια και ιδιωτικά μέσα ενημέρωσης. Επομένως, είναι πολύ εύκολο να κατηγορηθεί όποιος αμφισβητεί αυτές τις αξίες. Οι μομφές όμως και οι αντιδράσεις γενικότερα στις προσπάθειες κριτικών εκπαιδευτικών εφαρμογών όπως και οι τρόποι διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν ένα μεγάλο ζήτημα που δεν είναι αντικείμενο συζήτησης του παρόντος κειμένου.

Συζήτηση

Αν θεωρήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ως *Λόγο* (Gee, 1990), είναι απαραίτητο αυτός να αποδομηθεί και να επανεγγραφεί με νέα συστατικά στοιχεία και με διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή. Βασικό συστατικό στοιχείο αποτελεί ο εκπαιδευτικός και η αναθεώρηση του ρόλου του είναι μία αναγκαία συνθήκη για την ουσιαστική εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής. Με την παρούσα μελέτη διαπιστώσαμε στη βάση των πορισμάτων σχετικών ερευνών ότι, όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών, επικρατεί ο σκεπτικισμός ή και ο φόβος απέναντι στο ενδεχόμενο της πραγματοποίησης διδασκαλιών με στόχο τον κριτικό γραμματισμό σε χώρες που έχουν πρωτοπορήσει τις τελευταίες δεκαετίες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται είτε στην άγνοια της διεύρυνσης του όρου *γραμματισμός* (κοινωνική, τεχνολογική, κριτική διάσταση) και των διδακτικών πρακτικών είτε στην επίγνωση της δυνατότητας που παρέχει ο κριτικός γραμματισμός για την ανατροπή των κυρίαρχων ιδεολογιών. Το ενδεχόμενο της ανατροπής κυφορεί αντιδράσεις από τους φορείς της ισχύος και γι' αυτό φοβίζει τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, δε λείπουν και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που υπεραμύνονται της κριτικής ανάγνωσης των έντυπων και ηλεκτρονικών κειμένων. Από τις έρευνες φάνηκε επίσης ότι η εκπαίδευση των δασκάλων τόσο στους προπτυχιακούς κύκλους σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας τους είναι κομβικής σημασίας για την άρση των όποιων επιφυλάξεων και την ενδυνάμωσή τους στην εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής. Μάλιστα, δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένες προτάσεις για την εκπαίδευση των προπτυχιακών και τη μετεκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ακριβώς στο ζήτημα της εκπαίδευσης προτείνουμε να εστιάσει και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, που αφενός έχει ελάχιστη εμπειρία σε εφαρμογές κριτικού γραμματισμού, αφετέρου επιχειρεί αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πνεύμα της κριτικής προσέγγισης. Θεωρούμε ότι ένας αποφασιστικός παράγοντας για την ουσιαστική υλοποίηση των νέων προγραμμάτων σπουδών είναι η διδακτική στάση των εκπαιδευτικών και αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους.

Στην ανασκοπούμενη βιβλιογραφία παρουσιάζεται η μεταστροφή της αντίληψης περί γραμματισμού των εκπαιδευτικών καθώς και η αναθεώρηση των πρακτικών τους προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού ως αποτέλεσμα στοχευμένης εκπαίδευσής τους. Θα πρέπει, άρα, οι αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών να συνοδοιπορούν ή ακόμη καλύτερα να έπονται της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μελλοντικούς και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Διαφορετικά, ακόμα και αν ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων

σπουδών είναι στέρεος επιστημονικά και αναπλασιωμένος οργανικά στο ελληνικό σχολείο, θα είναι δύσκολο να μεταφερθεί στην πράξη ουσιαστικά και γόνιμα η κριτική παράδοση.

Βιβλιογραφία

- Achbar, M., Symansky, A., & Wintonick, P. (Σκηνοθέτες). (1992). *Manufacturing Consent: Noam Chomsky and the Media* [Ταινία]. United States: Zeitgeist Films.
- Alvermann, D. E. (2006). Young People's Relationships with Reading. *The NERA Journal*, 42(1), σσ. 1-5.
- Alvermann, D. E., & Xu, S. H. (2003). Children's Everyday Literacies: Intersections of Popular Culture and Language Arts Instruction. *Language Arts*, 81, σσ. 145-154.
- Alzgoool, M. (2019). Nexus between Green HRM and Green Management towards Fostering Green Values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Banks, J. A. (2003, September). Teaching Literacy for Social Justice and Global Citizenship. *Language Arts*, 81(1), σσ. 18-19.
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(5), σσ. 392-400.
- Carr, P. R. (2009, Fall). Political Conscientization and Media (Il)literacy: Critiquing the Mainstream Media as a Form of Democratic Engagement. *Multicultural Education*, 7(1), σσ. 2-10.
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), σσ. 19-28.
- Flores-Koulish, S. A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the Media Literacy Course: Three Early Childhood Teachers Look Back. *Action in Teacher Education*, 33, σσ. 127-143.
- Garner, K. (Παραγωγός), & Garner, K. (Σκηνοθέτης). (2003). *No Logo: Brands, Globalization & Resistance* [Ταινία]. United States: Media Education Foundation .
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. London, UK: Falmer Press.
- Greene, S., & Abt-Perkins, D. (2003). How can literacy research contribute to racial understanding? Στο S. Greene, & D. Abt-Perkins (Επιμ.), *Making race visible: Literacy research for cultural understanding* (σσ. 1-34). New York: Teachers College Press.
- Hobbs, R. (1998). The Simpsons Meet Mark Twain: Analyzing Popular Media Texts in the Classroom. *The English Journal*, 87(1), σσ. 49-51.
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), σσ. 42-59.
- Hope-Rowe, G. (2006). Student Teachers and Cultural Diversity in an Australian Regional University. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), σσ. 42-54.
- Irby, D. J., & Hall, H. B. (2011). Fresh Faces, New Places: Moving Beyond Teacher-Researcher Perspectives in Hip-Hop-Based Education Research. *Urban Education*, 46(2), σσ. 216-240.
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy. *Action in Teacher Education*, 25(3), σσ. 69-77.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη"*. Δράμα:

- <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>. Ανάκτηση από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>,
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy Is Not An Option. *Learning Inquiry*, 1(1), σσ. 59-69.
- Kress, G. (2000). Multimodality. Στο B. Cope, & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies: Literacy Learning and The Design of Social Futures* (σσ. 182-202). London: Routledge.
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.
- Lapp, D., Moss, B., & Rowsell, J. (2012). Envisioning New Literacies through a Lens of Teaching and Learning. *The reading Teacher*, 65(6), σσ. 367-377.
- Leland, C. H., Harste, J. C., & Huber, K. R. (2005). Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom. *Language Arts*, 82(5), σσ. 257-268.
- Lewis, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), σσ. 382-392.
- Luna, C., Botelho, M. J., Fontaine, D., French, K., Iverson, K., & Matos, N. (2004). Making the Road by Walking and Talking: Critical Literacy and/as Professional Development in a Teacher Inquiry Group. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), σσ. 67-80.
- Miller, S. M. (2007). English Teacher Learning for New Times: Digital Video Composing as Multimodal Literacy Practice. *English Education*, 40(1), σσ. 61-83.
- Miller, S. M. (2008). Teacher Learning for New Times: Repurposing New Multimodal Literacies and Digital Video Composing for Schools. Στο J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Επιμ.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. 2, σσ. 441-460. New York: Lawrence Earlbaum & International Reading Association.
- Muhammad, K., Saoula, O., Issa, M., & Ahmed, U. (2019). Contract Management and Performance Characteristics: An Empirical and Managerial Implication for Indonesia. *Management Science Letters*, 9(8), 1289-1298.
- National Center for Literacy Education/National Council of Teachers of English. (2013). *Remodeling Literacy Learning. Making Room for Whar Works*. Ανάκτηση April 4, 2013, από http://www.literacyinlearningexchange.org/sites/default/files/ncl_e_executive_summary_final_format.pdf
- O'Quinn, E. J. (2005/2006). Critical Literacy in Democratic Education: Responding to Sociopolitical Tensions in U.S. Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4), σσ. 260-267.
- Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29(1), σσ. 176-198.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rogers, R., & Mosley, M. (2006). Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 41(4), σσ. 462-495.
- Stribling, S. M. (2008). Using Critical Literacy Practices in the Classroom. *The NERA Journal*, 44(1), σσ. 34-38.
- The College Board. (2001, October). *Pacesetter Research and Evaluation Findings*. Ανάκτηση April 16, 2013, από

<http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchinreview-2001-6-pacesetter-research-evaluation.pdf>

- Torres, M., & Mercado, M. (2006). The Need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 39(3), σσ. 260-282.
- Trier, J. (2006). Exemplary Introductory Critical Media Literacy Documentaries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), σσ. 68-71.
- Trier, J. (2006). Reconceptualizing Literacy through a Discourses Perspective by Analyzing Literacy Events Represented in Films about Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), σσ. 510-523.
- Van Sluys, K., Laman, T. T., Legan, N., & Lewison, M. (2005). Critical Literacy and Preservice Teachers: Changing Definitions of What It Might Mean to Read. *Journal of Reading Education*, 31(1), σσ. 13-22.
- Weed, M. (2005). "Meta Interpretation": A Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social*, 6(1), σσ. 1-15.
- Xu, S. H. (2004). Teacher's Reading of Students' Popular Culture Texts: The Interplay of Students' Interests, Teacher Knowledge, and Literacy Curriculum. Στο S. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman, & D. A. Schallert (Επιμ.), *53rd National Reading Conference Yearbook* (σσ. 417-431). Oak Creek, WI: National Reading Conference.