



Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Διεύθυνση Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με τις προσπάθειες αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, σχετίζεται με τις προσπάθειες αναθεώρησης του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο και αφορά, ειδικότερα, στον γραπτό λόγο. Στην αρχή της εργασίας διασαφηνίζονται οι όροι «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» και «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού», στη βάση της κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επιχειρείται η μεταξύ τους διάκριση. Στη συνέχεια υποστηρίζεται η ανάγκη για μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και συζητείται η διδακτική διάσταση των προβλημάτων που μπορεί να διασυνδέονται με τη μετάβαση αυτή. Στο τέλος, παρουσιάζεται επιγραμματικά μία πρόταση η οποία μπορεί να συμβάλει στην ομαλή μετάβαση από τη μία παιδαγωγική προσέγγιση στην άλλη και, κατ'επέκταση, στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών του κριτικού γραμματισμού στον κυπριακό (και τον ελλαδικό) εκπαιδευτικό χώρο.

Η κ. Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή είναι Διευθύντρια Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

1. Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καλείται σήμερα να περιλάβει στον σχεδιασμό των πολιτικών και θεσμών του όχι μόνο αρχές οικοδόμησης της γνώσης αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων υποκειμένων. Στην Κύπρο, εν όψει της γλωσσικής αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενισχύεται ολοένα και περισσότερο η άποψη ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αδυνατεί να ανταποκριθεί πλήρως στο παραπάνω αίτημα. Παράλληλα, η απαίτηση για στροφή προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, προερχόμενη όχι μόνο από την ακαδημαϊκή αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχύεται συνεχώς. Η απαίτηση αυτή θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνικοσημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978) και, υπό την οπτική αυτή, μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Wray, 2006). Το ζητούμενο πλέον στην περίπτωση της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συμβολή της στην αλλαγή και στη βελτίωση της κοινωνίας, μέσω του κριτικού γραμματισμού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι: α) να αντιπαραβάλει τους όρους «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» και «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού», β) να εξετάσει τις πιθανές γλωσσοδιδασκτικές συνεπαγωγές τους στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου και γ) να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

2. Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

Ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» είναι, ουσιαστικά, μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach)¹. Η σύζευξη αυτή προέκυψε κατά τη διάρκεια της τελευταίας γλωσσικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και, στην Κύπρο τουλάχιστον, εδραιώθηκε με την καθολική χρήση των νέων διδακτικών πακέτων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έτσι ο όρος, λειτουργικά ερμηνευόμενος, αντιπροσωπεύει ένα αντίστοιχο μόρφωμα και μπορεί να δηλώνει: α) συνειδητή διασύνδεση των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων ή/και β) αποδοχή της δεύτερης προσέγγισης ως διάδοχου κατάστασης της πρώτης ή/και γ) διάλυση μίας μεταβα-

1. Κάθε όρος χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον τρόπο διατύπωσής του στην Αγγλική και τον τρόπο απόδοσής του στην Ελληνική, παραπέμπει δε σε συγκεκριμένη παιδαγωγική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση.





τικής περιόδου, με μικτό γλωσσολογικό προσανατολισμό ή/και δ) σύγχυση, με όλες τις συναφείς παρανοήσεις γύρω από τη φιλοσοφία των δύο προσεγγίσεων και, κατ' επέκταση, εσφαλμένη ταύτισή τους.

Η συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει, αφενός, να δικαιολογήσει την ύπαρξη του μορφώματος αυτού και, αφετέρου, να οριοθετήσει τις προσεγγίσεις που το συνθέτουν. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να ασκήσει ένα είδος κριτικής έναντι της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τρία περίπου χρόνια μετά την εισαγωγή και εφαρμογή της στο κυπριακό δημοτικό σχολείο.

Είναι γεγονός ότι τόσο η επικοινωνιακή όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση επηρέασαν με τρόπο καταλυτικό τη διδασκαλία της γλώσσας. Πρόκειται για προσεγγίσεις που επιδίωξαν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση, η οποία ήταν μονομερώς επικεντρωμένη στο αντικείμενο της διδασκαλίας, στη γνώση, δηλαδή, των κανόνων του γλωσσικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι επιδίωξαν να αντικαταστήσουν την αποπλαισιωμένη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών δομών με τη λειτουργική σπουδή και επεξεργασία τους και να αναδείξουν τη σημασία του περικειμένου, εντός και εκτός τάξης, ως προς τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου.

Ο ρόλος των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων στην ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού, με την έννοια της αποτελεσματικής κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμένων², είναι σημαντικός. Περισσότερο αναγνωρίσιμος, όμως, είναι ο ρόλος της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, λόγω των αμεσότερων και πιο ρητών μορφών διδασκαλίας που υιοθετεί. Παρά τα κομβικά σημεία σύγκλισής τους, επομένως, οι δύο προσεγγίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους (βλ. και Κωστούλη, 2001). Καταρχήν, και εξ ορισμού, η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, γενικά, ενώ η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία, μέσω της δόμησης διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών, ειδικότερα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).

Περαιτέρω, και συγκριτικά μιλώντας, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως είναι θεμελιωμένη στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1985), διαθέτει ένα ευρύτερο όσο και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη βάση του υπόβαθρου αυτού, η «κλασική» επικοινωνιακή ικανότητα, από ικανότητα γνώσης των κανόνων χρήσης της γλώσσας, εξακτινώνεται σε γενετική-ειδολογική ικανότητα, σε ικανότητα, δηλαδή, γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων γενών και ειδών λόγου και κειμένου (Sinor, 2002). Παράλληλα, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται, από μία απλή επικοινων-

2. Από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «λειτουργικός γραμματισμός» απουσιάζει η κριτική προσέγγιση των κειμένων (και των «πραγμάτων»), η οποία και συναρτάται με τον όρο «κριτικός γραμματισμός» (βλ. παρακάτω).





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

νιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους. Άλλη διάσταση, επίσης, αποκτά η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του δομούμενου λόγου, η οποία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους, κάθε φορά, δείκτες-κριτήρια, αναλόγως των συμβάσεων των κειμένων που πραγματώνουν τον λόγο αυτό. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, αναδεικνύει σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και δύναται να αξιοποιήσει επαρκέστερα τις εγγενείς δυνατότητες του κειμένου (Ματσαγούρας, 2007). Αναγνωρίζει τη σχέση περικειμένου -κειμένου- γλώσσας (γραμματικής) και επιχειρεί να διασυνδέσει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση λειτουργεί, τη δεδομένη στιγμή στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο, ως ένας συμβατικά αποδεκτός παιδαγωγικός γλωσσοδιδακτικός όρος και μόρφωμα, η χρησιμότητα του οποίου έγκειται στο να καταδείξει τις επιχειρούμενες, μέσω των νέων σχολικών εγχειριδίων, τομές στη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Οι τομές αυτές έχουν διττή κατεύθυνση, αφορούν δηλαδή: α) στο υποκείμενο της διδασκαλίας και την ανάπτυξη, εκ μέρους των παιδιών, δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία και β) στο κείμενο, το οποίο τίθεται στο επίκεντρο του διδακτικού ενδιαφέροντος για σκοπούς αποτελεσματικής κειμενικής επικοινωνίας, κατ' αντιστοιχία προς το τι προσβύουν κύρια η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Φαίνεται, όμως, ότι ο τρόπος με τον οποίο η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο προβληματίζει³. Η εμπειρία που έχει ως τώρα συσσωρευθεί⁴ καταδεικνύει ότι το κείμενο διδάσκεται, ως επί το πλείστον, ως μία κλειστή όσο και στατική οντότητα, η οποία αναπαράγεται άκριτα, είναι, δηλαδή, προϊόν προτυποποίησης ορισμένων κειμενικών μορφών, αποκομμένων από κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και ανακύπτουσες στην τάξη ανάγκης. Μία τέτοια διδασκαλία είναι μάλλον περιγραφική και ίδια η επικοινωνιακή -κειμενοκεντρική προσέγγιση αυστηρά προσηλωμένη στην «εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο».

3. Ερωτηματικά προκαλεί και ο τρόπος με τον οποίο η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει τα υποκείμενα της διδασκαλίας, στο σύνολό τους (βλ. παρακάτω).

4. Η συσσωρευμένη αυτή εμπειρία, που είναι και προσωπική, απορρέει από τη συλλογή δεδομένων μέσω μεθόδων όπως είναι η παρατήρηση, η τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και η συνέντευξη, οι οποίες εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο συνεργασίας με εκπαιδευτικούς τις σχολικές χρονιές 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 (υπό εξέλιξη).





3. Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» (“critical literacy pedagogy”)⁵, αντίθετα, αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η ίδια η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαθέτει τη δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Δίνει ανοίγματα για ερευνητική διδασκαλία, εντός της οποίας τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται τελούν υπό διαπραγμάτευση σε ένα διαφορετικό, κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες, ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Τα κείμενα, έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Επίσης, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Οι σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό πρακτικές δίνουν έμφαση στη συνεχή εξέλισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμενικών ειδών, τα οποία μπορεί να επιτελέσουν λειτουργίες τέτοιες που να επιφέρουν βελτιωτικές αλλαγές στην κοινωνία. Πρόκειται για αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που εξυπηρετούν την αποδόμηση και ανα-δόμηση κειμένων, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση της όποιας αλήθειας δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή. Οι πρακτικές αυτές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Κωστούλη, 2005). Διάφορες ερευνητικές-πειραματικές εφαρμογές (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α: Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) επιβεβαιώνουν ότι βιώσιμες, όσο και αποτελεσματικές, πρακτικές του κριτικού γραμματισμού έχουν τη μορφή μίας πλήρους έρευνας. Η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά στα κείμενα, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους (όπως και για άλλα τυχόν σημειωτικά μέσα επικοινωνίας), η αξιολόγησή τους και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντί τους είναι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με κριτικά εγγράμματους αναγνώστες και συγγραφείς (Siegel & Fernandez, 2000).

Θεμελιακή είναι η αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ’ επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και

5. Βλ. Υποσημείωση 1.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας».

4. Ανάγκη μετάβασης από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Συμπερασματικά, και σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση, η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως εφαρμόζεται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου, χαρακτηρίζεται από μία φορμαλιστική θεώρηση των κειμενικών ειδών. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, από την άλλη, χειρίζεται τα κειμενικά είδη με περισσότερη ευελιξία και ανατρεπτικότητα (Christie & Martin, 2007). Η ανάγκη μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη παιδαγωγική προσέγγιση καθίσταται εντονότερη, αν ενδιατρίψει κανείς ενδελεχέστερα σε ζητήματα που αφορούν στον γραπτό λόγο. Πρωταρχικής σημασίας ζήτημα είναι το πώς καθεμία παιδαγωγική προσέγγιση χειρίζεται τόσο τα κείμενα (βλ. παραπάνω) όσο και τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας της τάξης (εκπαιδευτικού και παιδιών) στα εκάστοτε κειμενικά γεγονότα⁶ και, σε τελική ανάλυση, πώς χειρίζεται τα κειμενικά γεγονότα καθεαυτά, για σκοπούς διδασκαλίας των κειμένων.

Στην περίπτωση της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τα κειμενικά γεγονότα είναι, συνήθως, το μέσο ανάδειξης των δομικών στοιχείων ενός αμιγούς κειμενικού είδους, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Κατά τη διαδικασία δε της παραγωγής λόγου, είναι το μέσο βελτίωσης της δεύτερης εκδοχής του παραγόμενου κειμένου, με κριτήρια τα οποία αφορούν σχεδόν αποκλειστικά στα συγκεκριμένα στοιχεία. Η καθημερινή διδακτική πράξη⁷ αποδεικνύει ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, έτσι όπως εφαρμόζεται, δηλώνει «κοινωνικά αδιάφορη» έναντι των κειμένων και του τρόπου κατανόησης, επεξεργασίας και διερεύνησης των νοημάτων τους. Επίσης, αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η συγκεκριμένη προσέγγιση περιορίζει τις δυνατότητές της σε μία μηχανική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Ο κύκλος των δραστηριοτήτων της διαδικασίας αυτής έχει ως αφετηρία του την προκαταρκτική («πρόχειρη») συγγραφή κειμένου και ολοκληρώνεται με το τελικό συγγραφικό προϊόν, το οποίο, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να πληροί τα «κριτήρια καθαρότητας» ορι-

6. Το κειμενικό γεγονός (ή συμβάν γραμματισμού) είναι μία ακολουθία δράσεων όπου εμπλέκεται μία δυάδα ή ομάδα ατόμων και η οποία «επηρεάζει» την κατανόηση ή και την παραγωγή γραπτού λόγου (Baynham, 2002· Κωστούλη, 2005). Το κειμενικό γεγονός για την παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται, στη σχετική βιβλιογραφία, και ως «συνεδρία».

7. Βλ. Υποσημείωση 4.





σμένων κειμενικών ειδών (βλ. ενδεικτικά Rothery, 1996). Η άσκηση κριτικής περιορίζεται μονομερώς στον έλεγχο του βαθμού «πιστής» αναπαραγωγής μίας περιγραφής, μίας αφήγησης, μίας οδηγίας κ.ο.κ. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έλεγχο του βαθμού μίμησης ενός κειμενικού προτύπου που αξιολογεί απλώς τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών και «κανονικής» απόδοσης των γλωσσικών-γραμματικών και υφολογικών δομών κάθε «νέου κειμένου».

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, τα κειμενικά γεγονότα τίθενται υπό ένα δυναμικότερο πρίσμα. Στην περίπτωση αυτή, η ανάγνωση των κειμένων ισοδυναμεί με κριτική αποδόμηση της γλώσσας, των ρητών νοημάτων και των υπονοημάτων τους, καθώς και των πραγματικοτήτων που αυτά αναπαριστούν. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι διαλογικές συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών, και σύστοιχες τους δραστηριότητες, είναι όχι μόνο κοινωνικά προσδιορισμένες, αλλά και διακειμενικά συγκροτημένες, άμεσα σχετικές, δηλαδή, με συνομιλίες που είτε προηγούνται είτε έπονται (Κωστούλη, 2002). Στο σύνολό τους, αποσκοπούν στη συνοικοδόμηση κειμένων, τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διαφορετικώς οριζόμενων πλαίσίων επικοινωνίας. Τα συνοικοδομούμενα κείμενα πραγματώνουν ποικίλα κειμενικά είδη, συνήθως μεικτού ή υβριδικού τύπου, όπως είναι, για παράδειγμα, μία αφήγηση με περιγραφικές και επιχειρηματολογικές λειτουργικές ενδείξεις. Η ανατροφοδότηση και η επακόλουθη αναθεώρηση των κειμενικών αυτών πραγματώσεων βασίζονται σε μία συνήθως πολυπαραγοντική κριτική, σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία καλύπτει τον σκοπό δόμησής τους και, παράλληλα, τα μέσα γλωσσικής πραγμάτωσής τους, σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Knapp, 2007· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009).

Η μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αναμένεται να δώσει μία νέα μετασχηματιστική διάσταση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ως προς τις υπό συζήτηση παραμέτρους της (κείμενο, υποκείμενο, περικείμενο) και, ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία.

5. Προβλήματα σε σχέση με τη μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η μετάβαση, ωστόσο, από τη μία παιδαγωγική προσέγγιση στην άλλη ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα, εξαιτίας της συνακόλουθης αποσταθεροποίησης όχι μόνο των κειμενικών ειδών, ως διδάξιμων αντικειμένων, αλλά και των υφιστάμενων, εφαρμοσμένων στη σχολική τάξη, πρακτικών. Τα ενδεχόμενα προβλήματα αφορούν στην καθημερινότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και του εκπαιδευτικού.





Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών προϋποθέτει ανάλογη επισημονική κατάρτιση και επαγγελματική νοοτροπία, καθώς και επαρκή κατανόηση των αλλαγών που απαιτούνται, συγκριτικά με προϋπάρχουσες πρακτικές. Χρειάζεται, επομένως, να κατανοηθεί ότι οι γλωσσικές χρήσεις διαμορφώνουν την κοινωνία και, ταυτόχρονα, διαμορφώνονται από την κοινωνία. Επίσης, ότι κάθε γλωσσική χρήση φέρει ένα ιδεολογικό φορτίο, όπου υποκρύπτονται σχέσεις εξουσίας και, συνεπώς, η αμφισβήτηση επιδιώκεται, ενώ, κατά κάποιο τρόπο, «νομιμοποιείται». Η αμφισβήτηση εμπεριέχεται σε δραστηριότητες όπως είναι η αποδόμηση και η αναδόμηση κειμένων και συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικής στάσης, όπως και στην ανάληψη κοινωνικής δράσης.

Χρειάζεται, περαιτέρω, να κατανοηθεί ότι οι σχετικές με τον γραπτό λόγο δεξιότητες αφορούν κείμενα με εύκαμπτα όρια τα οποία και χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα, από συνένωση, δηλαδή, και μείξη των διακριτών/σταθερών συμβάσεων περισσότερων του ενός κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α· Χατζησαββίδης, 2007). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με τις διαδικασίες της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής γραφής, οι οποίες ενδέχεται να προκαλέσουν επιπρόσθετα διδακτικά προβλήματα, κατά πρώτον γιατί βασίζονται σε ένα «νέο» μοντέλο γραμματισμού, το κοινωνικοπολιτισμικό και, κατά δεύτερον, γιατί επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός «νέου» τύπου αναγνώστη και συγγραφέα. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο βρίσκεται στον αντίποδα του γνωστικού μοντέλου, το οποίο κρίθηκε ως α-κοινωνικό, αυτόνομο όσον αφορά στις κοινωνικές διαδράσεις και ισοπεδωτικό, εφόσον προωθεί έναν ομοιόμορφο τρόπο διδασκαλίας-μάθησης για όλα τα παιδιά. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο είναι ό,τι δεν είναι το γνωστικό: κοινωνικά διαπλεκόμενο και πλαισιωμένο, έτοιμο να αξιοποιήσει τους πολιτισμικούς, κοινοτικούς, γλωσσικούς πόρους κάθε παιδιού ξεχωριστά (Καραντζόλα, 2004). Η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην κυπριακή, τουλάχιστον, εκδοχή της, υποστηρίζεται ότι παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένη στο γνωστικό μοντέλο και στο «τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής (για τα κείμενα)». Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού υιοθετεί το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο, έχει δε ως προτεραιότητά της το «τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής (με τα κείμενα) και πώς», όπως επίσης «πότε (κάτω από ποιες συνθήκες) και γιατί»⁸.

8. Από μία σαφώς απλοποιημένη διδακτική οπτική και χωρίς να αποτελεί πρόθεση της παρούσας εργασίας να επεκταθεί περισσότερο, δυνητικά το «τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής» αντιστοιχεί προς τη δηλωτική γνώση, το «τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής και πώς» προς τη διαδικαστική γνώση και το «(τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής), πότε (κάτω από ποιες συνθήκες) και γιατί» προς την καταστασιακή γνώση.



Χρειάζεται, ακόμα, να κατανοηθεί ότι «διαβάζω κριτικά» σημαίνει «τοποθετούμαστε⁹ κριτικά έναντι των πληροφοριών-ιδεών ενός κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τον τρόπο και τα μέσα πραγμάτωσής του, ποια συμφέροντα εξυπηρετεί, τα νοήματα και τις εναλλακτικές προοπτικές των νοημάτων του και τις αντιπαραβάλλουμε με αυτές άλλων κειμένων που λειτουργούν διαφορετικά». «Γράφω κριτικά» σημαίνει ότι «συννοικοδομούμε ποικίλα “πράγματα” και νοήματα, μέσα από ανομοιογενείς και διαφορετικές κάθε φορά χρήσεις του λόγου και μετασχηματίζουμε οπτικές του κόσμου που αναδεικνύονται και από άλλα κείμενα, επενδύοντας ρητά στο πώς μπορεί να κατασκευάζονται οι οπτικές αυτές». Η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης είναι περισσότερο προφανής και, ως εκ τούτου, λιγότερο «προβληματική» από τη διαδικασία της κριτικής γραφής, αν και το ίδιο δυναμική. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε συνεδρία για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι, κατά κάποιο τρόπο, απροσχεδίαστη όσο και απρόβλεπτη, καθώς συναρτάται με ρευστές παραμέτρους επικοινωνίας και πραγματώνεται με ανάλογα αναδυόμενους όσο και διαδοχικούς διαλόγους, οι οποίοι λειτουργούν ως βοηθητικοί ιστοί για την συννοικοδόμηση νέων νοημάτων. Κάθε συνεδρία αποτελεί ένα διασφαλισμένο γεγονός κριτικού γραμματισμού, το οποίο, όμως, αντιστοιχίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανασφάλεια που μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό, επηρεάζοντας ανάλογα τη διδασκαλία του.

Στη συνέχεια, σχολιάζονται «δύο ζεύγη κειμενικών γεγονότων» (Κειμενικό Γεγονός 1.1 – Κειμενικό Γεγονός 1.2 και Κειμενικό Γεγονός 2.1 – Κειμενικό Γεγονός 2.2) για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στη Στ΄ Δημοτικού, αναφορικά με τον τρόπο συγκρότησής τους και τα αποτελέσματά τους. Κάθε «ζεύγος κειμενικών γεγονότων», αντιστοιχούμενο προς την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, το πρώτο και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, το δεύτερο, διαπραγματεύτηκε ή επιχείρησε να διαπραγματευτεί την «ταυτότητα των τραγουδιστών/τραγουδιστριών της εποχής μας», την οποία και προσέγγισε ως θεματική ενότητα που μπορεί να διασυνδεθεί με διάφορα κειμενικά είδη.

Τα Κειμενικά Γεγονότα 1.1 και 1.2 ακολούθησαν μία προδιαγραμμένη πορεία γύρω από το κειμενικό είδος «περιγραφή ανθρώπου». Το Κειμενικό Γεγονός 1.1 περιλάμβανε διαλογικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, οι οποίες άρχισαν με την αποδόμηση ενός προκατασκευασμένου κειμένου με τίτλο: «Το πιο αγαπημένο μου πρόσωπο». Οι συζητήσεις αυτές κινήθηκαν σε επίπεδο περιεχομένου και υπερδομής. Οι παρατηρούμενες διαδράσεις ήταν προβλέψιμες, αφού

9. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού είναι σκόπιμη και καταδεικνύει ότι κριτική ανάγνωση και κριτική γραφή στηρίζονται στις συνεισφορές και στις προσδοκίες όχι μόνο του ατόμου-αναγνώστη/συγγραφέα, αλλά και των μελών της κειμενικής κοινότητας όπου αυτό είναι ενταγμένο.



Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

είχαν ως αντικείμενό τους ένα αμιγώς περιγραφικό κείμενο-πρότυπο. Οι ρόλοι των συνομιλητών ήταν σαφώς διακριτοί, με την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως μία ομοιογενή ομάδα και να τα καθοδηγεί με τις «ειδικές» της γνώσεις σε σχέση με το «τι», δηλαδή το θέμα και τις προτυποποιημένες συμβάσεις της περιγραφής (οργάνωση πληροφοριών, λεξικογραμματική). Αμέσως μετά όλα τα παιδιά ασχολήθηκαν με τη συγγραφή κειμένου με τίτλο: «Γράψε μία επιστολή σε ένα συγγενικό ή φιλικό σου πρόσωπο το οποίο βρίσκεται στο εξωτερικό και περιγράψε του έναν/μία τραγουδιστή/τραγουδίστρια που θαυμάζεις και είναι δημοφιλής αυτόν τον καιρό».

Το Κειμενικό Γεγονός 1.2 άρχισε με διαλογικές συζητήσεις για την πραγματοποίηση αναθεωρήσεων στο κείμενο που κάθε παιδί παρήγαγε, με τρόπους που τελικά αυτό να παρεκκλίνει όσο το δυνατό λιγότερο από το πρότυπο κείμενο. Η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού εστίασε στην ανάδειξη των κριτηρίων που το παραγόμενο κείμενο έπρεπε να πληροί για να είναι αποδεκτό, βάσει των όσων προηγήθηκαν στο Κειμενικό Γεγονός 1.1. Έτσι οι αναθεωρήσεις πραγματοποιήθηκαν με αντικατάσταση, αφαίρεση, πρόσθεση λέξεων, επαναδιατύπωση προτάσεων, διαφορετική ιεράρχηση παραγράφων και διόρθωση γραμματικών και ορθογραφικών λαθών και, κατ' επέκταση, μέσω της ενεργοποίησης γνωστικών δεξιοτήτων και αντίστοιχων στρατηγικών. Το Κείμενο 1 που ακολουθεί συνιστά χαρακτηριστικό δείγμα-αποτέλεσμα του πρώτου ζεύγους κειμενικών γεγονότων:

« (τόπος), (ημερομηνία)
<p>Αγαπημένη μου,</p> <p>Τι κάνεις; Πεθύμωσα να τα πούμε από κοντά. Να μιλήσουμε για μαθήματα, για πάρτι, για μουσική. Ξέρεις, εδώ γίνεται πολύς θόρυβος για ένα νέο τραγουδιστή, τον Μπορεί να άκουσες γι' αυτόν! Μάλλον θα είναι ο νικητής του [καταγράφεται το όνομα ενός τηλεπαιχνιδιού τύπου «τάλεντ σόου» (“talent show”)].</p> <p>Λοιπόν, είναι «σούπερ» (“super”). Ψηλός, λεπτός, με γυμνασμένο σώμα. Έχει φοβερό παρουσιαστικό: ωραίο πρόσωπο, βλέμμα που μαγνητίζει και ακαταμάχητο χαμόγελο. Επίσης, έχει κιούμορ. Φαίνεται ότι είναι πειρακτήρι. Τραγουδά κυρίως μοντέρνα τραγούδια, τα οποία χορεύει κιόλας. Η κίνησή του είναι πολύ καλή. Έχει πολλούς θαυμαστές και, κυρίως, θαυμάστριες! Την άλλη εβδομάδά που θα εμφανιστεί στο θα γίνει χαμός! Φυσικά θα είμαι κι εγώ εκεί. Κρίμα που δεν μπορούμε να πάμε μαζί!. Θα ενθουσιαζόσουν! Είμαι σίγουρη.</p> <p>Αρκετά, όμως, με τον Περιμένω τα δικά σου νέα.</p> <p style="text-align: right;">Η φίλη σου,»</p>	





Τα Κειμενικά Γεγονότα 2.1 και 2.2 (βλ. και Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) απέφυγαν να ορίσουν, εκ των προτέρων, οποιοδήποτε κειμενικό είδος για παραγωγή γραπτού λόγου. Το Κειμενικό Γεγονός 2.1 συγκροτήθηκε από διαλόγους γύρω από δύο «κατηγορίες κειμένων», τόσο συμβατικού τύπου όσο και από το ευρύτερο πολυσημειωτικό κοινωνικό τοπίο (τηλεοπτικό, ραδιοφωνικό, διαδικτυακό). Τα κείμενα αυτά αποδομήθηκαν με στόχο να αναδειχθούν οι ποικίλες οπτικές που σχετίζονται με την ταυτότητα τραγουδιστών/τραγουδιστριών της εποχής μας. Η μία κατηγορία αφορούσε κείμενα σχετικά με παίκτες/παίκτριες ενός ιδιαίτερα δημοφιλούς στα παιδιά μουσικού τηλεπαιχνιδιού τύπου «τάλεντ σόου», τα οποία περιέγραφαν-υποστήριζαν την «αξία» της εξωτερικής εικόνας ενός καλλιτέχνη και πραγματοποιήθηκαν από την τηλεπαρουσιάστρια και μέλη της κριτικής επιτροπής. Η άλλη κατηγορία αφορούσε κείμενα που είχαν ως θέμα τους έναν φτασμένο καλλιτέχνη και, λειτουργώντας ως «κριτικές» από συνθέτες, στιχουργούς, τραγουδοποιούς «κύρους», περιέγραφαν-υποστήριζαν τη μουσική αξία του.

Οι παραπάνω διάλογοι ήταν διερευνητικοί και επικεντρωμένοι στην αντιπαράθεση και την αξιολόγηση όλων των παραπάνω γλωσσικών χρήσεων και των νοημάτων τους. Οι εν λόγω γλωσσικές χρήσεις, «φύσει» περικειμενοποιημένες αλλά και περικειμενοποιητικές, αξιολογήθηκαν με κριτήρια τα οποία προσδιορίστηκαν συνεργασιακά στη διάρκεια συζητήσεων, όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συσχετίσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, θέσεις και απόψεις με το διερευνούμενο «πρόβλημα». Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν, πέρα από το θέμα, τις λεξικογραμματικές επιλογές, τα δομικά στοιχεία, γενικότερα, και τον τρόπο επίδρασης των «υπό κρίση» μεικτών, κυρίως, κειμενικών πραγματώσεων (περιγραφικών και επιχειρηματολογικών), στους αναγνώστες. Συνεπώς, συνοικοδομήθηκαν με την ενεργοποίηση: α) γνώσεων, σχετικών με το «τι» των περιγραφικών και των επιχειρηματολογικών κειμένων και β) δεξιοτήτων, όσον αφορά στο «πώς», στο «πότε» και στο «γιατί» ο λόγος, ενίοτε «χειραγωγικός/ηγεμονικός», μπορεί να λειτουργήσει στην κοινωνία. Το Κειμενικό Γεγονός 2.1 ολοκληρώθηκε με τη λήψη αποφάσεων για ανάληψη κοινωνικής δράσης, μέσω ποικίλων κειμένων. Ακολούθησε η πραγμάτωση του κειμένου που κάθε παιδί επέλεξε.

Το Κειμενικό Γεγονός 2.2 περιλάμβανε τη διαδικασία επαναπλαισίωσης των κριτηρίων που συνοικοδομήθηκαν κατά το Κειμενικό Γεγονός 2.1. Οι σχετικές με τα κριτήρια αυτά συζητήσεις διενεργήθηκαν σε ένα ανάλογο πλαίσιο επικοινωνίας και κατέδειξαν ότι τόσο η αρχική όσο και η τελική εκδοχή των κειμένων που τα παιδιά της συγκεκριμένης κειμενικής κοινότητας δόμησαν, έλαβαν υπόψη τα κριτήρια που έτυχαν διαπραγμάτευσης και στα δύο κειμενικά γεγονότα (βλ. και παραπάνω). Αυτό επιτεύχθηκε και με τη ρητή καθοδήγηση της εκπαιδευτικού στην οικοδόμηση της γνώσης των δομικών στοιχείων των κειμένων, λόγω της υβριδικό-





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

τητάς τους. Η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τα παιδιά στις κειμενικές μορφές «περιγραφή ανθρώπου» και «επιχειρηματολογία», ευθύς μόλις οι αντίστοιχοι με αυτές όροι εισήχθησαν στα Κειμενικά Γεγονότα 2.1 και 2.2, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη μεταγλώσσα, παρέχοντας τη γνώση σταδιακά και εμπλέκοντας, στο τέλος, τα παιδιά σε σχετικές δυναμικές κοινωνικές δράσεις. Χαρακτηριστική είναι η εκφώνηση για την ανάληψη μίας από τις προτεινόμενες δράσεις, η οποία είχε ως εξής: «Γράψε μία επιστολή σε ένα από τα μέλη της κριτικής επιτροπής του τηλεπαιχνιδιού (καταγράφεται το όνομα συγκεκριμένου τηλεπαιχνιδιού), για να δηλώσεις κατά πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς μαζί του/της, όσον αφορά στη στάση του/της απέναντι στους/στις νέους/ες τραγουδιστές/τραγουδίστριες που συμμετέχουν σε αυτό». Ενδεικτικό είναι το Κείμενο 2:

« (τόπος), (ημερομηνία)

κ.(καταγράφεται το όνομα ενός από τα μέλη της κριτικής επιτροπής),

Εσείς δε με γνωρίζετε, εγώ, όμως, σας γνωρίζω από τα όσα λέτε για τον Ο παίκτης αυτός αποχώρησε τελικά. Κάθε φορά σχολιάζατε άσχημα την εμφάνισή του. Δεν είπατε τίποτα, έναν καλό λόγο για τη φωνή του. Ο δεν έχει την εμφάνιση κάποιων άλλων παικτών, αλλά η φωνή του είναι πολύ καλή. Τραγουδά με άνεση όλα τα τραγούδια, κυρίως τα λαϊκά. Θα μπορούσε να φτάσει και στον τελικό, αν δεν τον κρίνατε τόσο αυστηρά για το βάρος, τα μαλλιά, το ντύσιμο, την κίνησή του.

Διαφωνώ μαζί σας. Θα πρέπει να σταματήσετε να κρίνετε τους τραγουδιστές με λάθος κριτήρια. Ένας τραγουδιστής ή έχει ή δεν έχει φωνή. Διαφορετικά θα γίνει γνωστός για λίγο μόνο, θα κερδίσει κάποια χρήματα και μετά από λίγο δεν θα τον ξέρει κανείς. Σας παρακαλώ να διαβάσετε με προσοχή την επιστολή μου και αναμένω ότι θα αλλάξετε τη στάση που τηρείτε. Είμαι σίγουρος ότι μαζί μου συμφωνούν και άλλοι πολλοί.

Με εκτίμηση,
.....»

Καταλήγοντας, υποστηρίζεται ότι το πρώτο κείμενο (Κείμενο 1) περιλαμβάνει μία μηχανική αναπαραγωγή του πρότυπου περιγραφικού κειμενικού είδους¹⁰, εντός μίας επιστολής και αναπαριστά το «πρότυπο του επιτυχημένου σύγχρονου τραγουδιστή», όπως αυτό προβάλλεται ή/και επιβάλλεται από τα σύγχρονα μέσα μα-

10. Το κειμενικό είδος της περιγραφής, καθεαυτό, όπως και οποιοδήποτε άλλο κειμενικό είδος, δεν ευθύνεται σε καμία περίπτωση για τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι οποίες οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στον τρόπο που αυτό προσεγγίζεται και τυγχάνει επεξεργασίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία.





ζικής ενημέρωσης. Το δεύτερο κείμενο (Κείμενο 2), το οποίο πραγματώθηκε με περιγραφικά και επιχειρηματολογικά δομικά στοιχεία, μέσω και πάλι μίας επιστολής, παρεμβαίνει δραστικά και ανθίσταται στην επιβολή μίας επίπλαστης εικόνας όσον αφορά «τραγουδιστές/τραγουδίστριες της εποχής μας».

Η προφανής διαφορά μεταξύ κάθε ζεύγους κειμενικών γεγονότων και κάθε κειμένου είναι ενδεικτική της όλης προβληματικής που διέπει τη σχέση των δύο υπό συζήτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

6. Προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού: πρόταση για ομαλή μετάβαση

Η μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού κρίνεται, υπό τις περιστάσεις, αναγκαία για εκπαιδευτικούς και παιδιά. Το ίδιο αναγκαία, όμως, είναι και η προληπτική αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων διασυνδέονται μαζί της. Η γεφύρωση του μεταξύ τους χάσματος, που διαπιστώνεται ότι υπάρχει, επείγει.

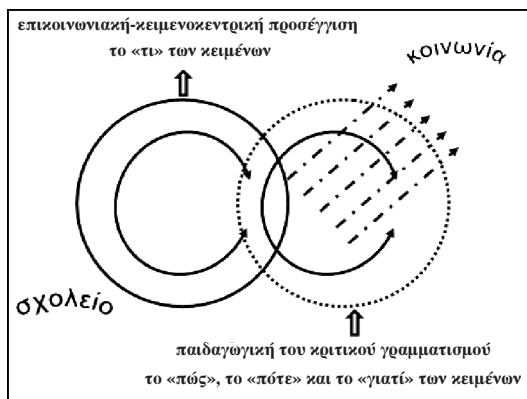
Τη χρονική στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου ετοιμάζεται για αλλαγές οι οποίες θα αναμορφώσουν και τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, θα πρέπει να εξευρεθούν τρόποι, ώστε οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα. Η παρακάτω πρόταση, απλή και σύντομη στη διατύπωσή της, μέσω δύο συγκεκριμένων επιγραμματικών παραδοχών, κινείται προς την κατεύθυνση αυτή και έχει διδακτική αξία, γεγονός το οποίο έχει τεκμηριωθεί και ερευνητικά (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α & 2009β). Πρώτη παραδοχή της πρότασης είναι ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιπροσωπεύει μία περισσότερο συντηρητική τάση απέναντι στα κείμενα, η οποία και προωθεί τη δηλωτική γνώση, αναφορικά με τις σταθερές ορίζουσες ορισμένων κειμενικών ειδών. Δεύτερη παραδοχή της πρότασης είναι ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση θα μπορούσε να συνεπικουρήσει την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και να υποστηρίξει, με το γνωστικό φορτίο της, τη διαδικαστική και την καταστασιακή δυναμική κάθε νέας κειμενικής πραγμάτωσης. Όπως προβάλλεται και στο ακόλουθο σχήμα, οι κεντρομόλες δυνάμεις της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι δυνατό να «συναντηθούν» με τις φυγόκεντρες δυνάμεις της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, με στόχο να επιφέρουν τομές στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως και στην ίδια την κοινωνία:

Προτάσεις όπως και η παραπάνω διέπονται από μία συμβιβαστική λογική και επιδιώκουν την αξιοποίηση και διαπλοκή των πλεονεκτημάτων των δύο παιδαγωγ-





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού



Σχήμα 1

Πρόταση ομαλής μετάβασης από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

γικών προσεγγίσεων, αναφορικά με τα πεδία γνώσης, δράσης και παισιώσής τους. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι επιτρέπουν στα κειμενικά είδη να είναι αναγνωρίσιμα, σε κάποιο βαθμό, λόγω της υπεροχής ορισμένων ορατών συμβάσεων τους και, ταυτόχρονα, ανοικτά και διαπερατά τόσο που να μπορεί να ανατραπούν και να μετατραπούν σε όποια άλλη μεικτή ή υβριδική κειμενική πραγμάτωση ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες μίας συγκεκριμένης κειμενικής κοινότητας (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α & 2009β).

Στα δύο ενδεικτικά κείμενα που σχολιάστηκαν προηγουμένως διαπιστώνεται γνώση των συμβάσεων της επιστολής και του περιγραφικού λόγου (βλ. Κείμενο 1) και, επιπλέον, του επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. Κείμενο 2). Η δηλωτική αυτή γνώση εκτιμάται ότι είναι χρήσιμη για τη διαδικαστική και την καταστασιακή γνώση, οι οποίες απαιτούνται για την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων και τη συνειδητοποίηση των περικειμενικών μεταβλητών, αντίστοιχα, ενώ ο συνδυασμός των τριών είναι χρήσιμος για την οικοδόμηση της μετα-γλωσσικής επίγνωσης, στο σύνολό της. Η επίγνωση ότι υπάρχουν εναλλακτικές γλωσσικές-γραμματικές και υφολογικές επιλογές, συναρτώμενες με τον κοινωνικό ρόλο των κειμένων, τα κοινωνικά δεδομένα και τις κοινωνικές διαδράσεις εντός της κειμενικής κοινότητας, δίνουν τη δυνατότητα στις πραγματώσεις των κειμενικών ειδών να αναπαραστήσουν ποικιλοτρόπως τον κόσμο και να παρεμβούν αποτελεσματικά στα κοινωνικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, η μετεξέλιξη της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μπορεί να γίνει ομαλά, με εποικοδομητικές και όχι ανεδαφικές προτάσεις, ικανές να υποστηρίξουν τις επικείμενες αλλαγές και να προωθήσουν το «δέον», στη βάση του ήδη «υπάρχοντος» και όχι στο κενό. Οι προτάσεις αυτές δυνητικά εκκινούν από την κοινή αρχή και των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων ότι τα κείμενα είναι «ο τρόπος





με τον οποίο γίνονται τα πράγματα, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα για την επίτευξή τους» (Martin, 1989). Τα επόμενα βήματα προσδοκείται ότι θα μπορούν να οδηγήσουν με επιτυχία τον κάθε αυριανό ενεργό-εγγράμματο πολίτη σε πράξεις «με τα κείμενα και έναντι των κειμένων» (Luke, O'Brien & Comber, 2001).

7. Επίλογος

Η κυπριακή εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη σήμερα με την πρόκληση του κριτικού γραμματισμού. Ο γλωσσικός ανα-σχεδιασμός, ο οποίος συναρτάται με όλο το εγχείρημα της τροχιοδρομούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, έχει ήδη περιλάβει την πρόκληση αυτή στη στοχοθεσία του και αναπτύξει τις διαδικασίες για προώθησή της. Εφόσον, όμως, η πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό βρίσκεται ακόμα «επί χάρτου», πρέπει να διασφαλιστεί ότι θα υλοποιηθεί με ρεαλισμό και ευαισθησία και στην πράξη, έτσι ώστε να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα προς όφελος όχι μόνο του σχολικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού οικοσυστήματος.

Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.readingonline.org>.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds) (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Καραντζόλα, Ε. (2004). *Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Δημόσια συζήτηση/Forum). Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2009, από <http://www.komvos.edu.gr>.
- Knapp, P. (2007, July). Genre, text, grammar: the thinking behind ICAS-Writing. *Educational Assessment Australia (Online e-Newsletter)*, 2. Retrieved June 24, 2009, from <http://www.eaa.unsw.edu/pdf>.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

- Κωστούλη, Τρ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. University Studio Press, 623-630.
- Κωστούλη, Τρ. (2002). Διακειμενικότητα και μάθηση στη σχολική τάξη. Στρατηγικές αλληλεπίδρασης και μάθηση στη σχολική τάξη. Στο C. Clarins (Ed.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Παρίσι: L' Harmattan, 317-320.
- Κωστούλη, Τρ. (2005, Μάιος). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην *26^η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη.
- Luke, A., O'Brien, J., & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007, Μάιος). Η πρόκληση του σχολικού εγγραμματισμού: το πρόβλημα, η σπουδαιότητα, η αντιμετώπιση. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Σχολή Επισημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 29-40.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds), *Literacy in society* (pp. 86-123). London: Longman.
- Siegel, M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp.141-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sinor, M. (2002). From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles). *Crossing boundaries-An interdisciplinary journal*, 1 (3).
- Χατζηλουνκά-Μαυρή, Ει. (2008). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.





- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2009, Νοέμβριος). Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: Ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής. Ανακοίνωση στο Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού: *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει., & Ιορδανίδου, Α. (2009α, Μάιος). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην *30ή Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της Συνάντησης).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2009β). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό: ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 131, 122-147.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1, 19-34.

