

Γραμματισμός: «κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται» – Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης

*Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρήνη
Δρ Επιστημών της Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αφορμάται από το γεγονός ότι ο όρος «γραμματισμός», ως μία από τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές προτεραιότητες, επιδέχεται συχνά υποκειμενικών ερμηνειών οι οποίες επηρεάζουν ανάλογα όχι μόνο τις θεωρητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και τις γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές τους. Αφορμάται, επίσης, από το γεγονός ότι η προστιθέμενη αξία του όρου «κριτικός γραμματισμός» έναντι άλλων γραμματισμικών προσεγγίσεων, η οποία έγκειται στη δυναμική θεώρηση της γλώσσας και των πραγμάτων, δεν έχει ακόμα εκτιμηθεί ή/και αξιοποιηθεί δεόντως, από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Κύπρο. Ως εκ τούτου, η ανακοίνωση επικεντρώνεται στον αναδομητικό ρόλο που μπορεί να αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός αναφορικά με τη διασύνδεση γλωσσικής διδασκαλίας και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ειδικά, αλλά και για μία αποτελεσματικότερη προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, γενικότερα. Δεδομένης της παραπάνω κατάστασης, και λαμβανομένης υπόψη της ήδη τροχοδρομημένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρουσιάζονται και σχολιάζονται ορισμένα ενδεικτικά στοιχεία τα οποία προέκυψαν στη διάρκεια αναστοχαστικών συζητήσεων με ομάδα εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στη διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2008-2009. Από τα στοιχεία αυτά συνάγεται η ανάγκη άμεσου σχεδιασμού υποστηρικτικών για το έργο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση και στην εφαρμογή πρακτικών που να αποδεικνύουν ότι ο γραμματισμός «είναι και φαίνεται κριτικός».

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη στην Κύπρο, έχει περιλάβει στη γενικότερη φιλοσοφία και στοχοθεσία της την έννοια του κριτικού γραμματισμού. Η συγκεκριμένη έννοια, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Wray, 2006), όπως είναι ενδεικτικά η διερεύνηση, η αντιπαραβολή και η αξιολόγηση νοημάτων, είναι κυρίαρχη στην αναθεωρητική πρόταση σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στο δημόσιο κυπριακό σχολείο. Στην πρόταση αυτή κυρίαρχη, επίσης, είναι και η αρχή ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνικοσημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978), γεγονός που παραπέμπει άμεσα σε νέες κειμενικές πρακτικές στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες να εξετάζουν τόσο την κοινωνική όσο και τη δομική πλευρά της γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010).

Η εφαρμογή, ωστόσο, νέων κειμενικών πρακτικών απαιτεί και αναδόμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες ουσιαστικά καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς της όποιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Η αποσαφήνιση όρων και η άρση τυχόν παρανοήσεων, και των παραδοξοτήτων που ενδεχομένως προκαλούν, υποστηρίζεται ότι μπορεί να συμβάλουν θετικά προς την κατεύθυνση ενός εναλλακτικού τρόπου θεώρησης

και προώθησης του γραμματισμού. Στη βάση της συγκεκριμένης παραδοχής, παρουσιάζεται, ακολούθως, μία σύνοψη των κύριων σημείων, κατά πρώτον, της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, γενικά, και, κατά δεύτερον, σε σχέση με τη διαμορφούμενη γλωσσοδιδασκτική πολιτική στην Κύπρο, ειδικότερα. Αμέσως μετά επιχειρείται μία απλή κριτική, αναστοχαστική ακριβέστερα, ανάλυση δεδομένων που αναφέρονται σε επίσης αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, αφορμώμενες από ορισμένες «επιμορφωτικές ασκήσεις» και εστιασμένες στον κριτικό γραμματισμό. Η παρουσίαση που προηγείται, αν και σύντομη, μπορεί να αξιολογηθεί ως το θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης που έπεται, εφόσον αμφοότερες αναπτύσσονται γύρω από το ίδιο αντικείμενο και στοχεύουν στη σκιαγράφηση της προβληματικής και, ταυτόχρονα, της δυναμικής που διέπουν το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού προσεγγίζει τα κείμενα ως πραγματώσεις άρρηκτα συνδεδεμένες με το κοινωνικοπολιτισμικό περικείμενο, το οποίο και αντιπροσωπεύουν (Jewett & Smith, 2003). Θεωρεί ότι οι κειμενικές πραγματώσεις πλαισιώνονται εκάστοτε, και αναπλαισιώνονται συνεχώς, από κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους τις οποίες και επιδιώκει να αναδύσει και να αναλύσει, μέσω της ανάγνωσης και της γραφής.

Η κριτική ανάγνωση και η κριτική γραφή μπορεί να αποτελέσουν εργαλεία αντίστασης κατά μη ουδέτερων κειμενικών μορφών και κοινωνικών μορφωμάτων, που δομούνται με τη χρήση σκόπιμα επιλεγμένης γλώσσας, εικόνας, γραφισμού κ.ο.κ. Οι επιλογές αυτές θεωρούνται υπεύθυνες για τη δόμηση ανάλογων οπτικών θέασης του κόσμου όπως και για την αναπαραγωγή στερεοτύπων (ηθικών, θρησκευτικών, εθνοτικών, ρατσιστικών κ.ά.). Σύμφωνα με τους Schultz & Hull (2002), οι επιλεκτικά δομούμενες πραγματικότητες, αξίες και ταυτότητες που ενυπάρχουν μέσα σε συνειδητά τυποποιημένες κειμενικές δομές πρέπει να τυγχάνουν διαπραγμάτευσης και να μη γίνονται άκριτα αποδεκτές.

Οι σχετικές με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές επικεντρώνονται στη μεταβλητότητα των κειμένων, καθώς επίσης στη διαφοροποίηση, ανά περίπτωση, των γλωσσικών υλικών τους, και των εν γένει δομικών τους στοιχείων (McLaughlin, & DeVoogd, 2004). Οι καινοτόμες για τη γλωσσική διδασκαλία πρακτικές αυτές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» εκπαιδευτικού και παιδιών (Rogers, Marshall, & Tyson, 2006). Οι πρακτικές αυτές, επίσης, αντανακλώνται κύρια στα κειμενικά γεγονότα τα οποία αναφέρονται στο πώς κατανοείται ή και δομείται ο πλαισιωμένος κειμενικός λόγος στο σχολικό περιβάλλον.

Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου

Το προτεινόμενο (νέο) πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στο δημόσιο κυπριακό σχολείο υιοθετεί σαφώς τις αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, συναρτήσει των οποίων προσδιορίζει τους γενικούς πυλώνες

και στόχους, το περιεχόμενο, τις βασικές δεξιότητες/στρατηγικές και τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας και εισηγείται αντίστοιχες μορφές αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010^α, 2010^β).

Η συγκεκριμένη πρόταση, συγκρινόμενη με την ισχύουσα προσέγγιση του γραμματισμού και τη μάλλον φορμαλιστική θεώρηση των κειμενικών ειδών, εισάγει πρόσθετα στοιχεία όσον αφορά τη κριτική γλωσσική επίγνωση, τη γραμματική, τα κειμενικά είδη, τα επίπεδα κατανόησης και παραγωγής λόγου, τη γλωσσική ποικιλότητα κτλ. Στην ουσία επαναπροσδιορίζει την έννοια του επικρατούντος, στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα, γραμματισμού, στην οποία και προσθέτει τη μετασχηματιστική / ανατρεπτική οπτική των πραγμάτων.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η πολυεπίπεδη αντιμετώπιση του κειμένου ως: α) πλακωμένης δομής, β) γλωσσικής και νοηματικής δομής, γ) κοινωνικής πράξης και δ) αντικειμένου αξιολόγησης. Αυτό δηλώνει όχι απλά και μόνο την προσθήκη δύο ακόμη επιπέδων κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (βλ. επίπεδα γ και δ), αλλά και μία περισσότερο ολοκληρωμένη όσο και συνθετότερη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού, πέρα από τη «μελέτη του κειμένου ως γλωσσικής και νοηματικής δομής που εντάσσεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας» (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010^β, σ. 13). Τα τέσσερα επίπεδα συλλειτουργούν, μέσα από τις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής, και προϋποθέτουν ανάλογες δεξιότητες από εκπαιδευτικούς και παιδιά, δεξιότητες, δηλαδή, κριτικού χειρισμού των διαφοροποιημένων χρήσεων και των δυνατοτήτων της γλώσσας.

Δεδομένης, αυτή τη στιγμή, μίας μάλλον συντηρητικής, αυτόνομης, κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου η οποία στηρίζεται στις σταθερές ορίζουσες των κειμενικών ειδών, το ζητούμενο είναι μία δυναμικότερη, κοινωνικοπολιτισμική, προσέγγιση που να εκτιμά τη συνεχώς εξελισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμένων, την οποία και να αναδεικνύει με τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές γραμματισμού (Χατζηλουκά-Μαυρή, υπό δημοσίευση).

Κριτική αναστοχαστική ανάλυση: «αναστοχασμός πάνω σε τρεις επιμορφωτικές ασκήσεις για τον κριτικό γραμματισμό»

Η κριτική ανάλυση που έπεται είναι αναστοχαστική και διενεργείται υπό το πρίσμα της σύγχρονης παιδαγωγικής γλωσσολογίας. Ο όλος αναστοχασμός έχει ως σημείο αναφοράς «τρεις επιμορφωτικές ασκήσεις για τον κριτικό γραμματισμό». Πρόκειται για ασκήσεις που συζητήθηκαν με ομάδα δασκάλων των τάξεων Α΄ - Στ΄ Δημοτικού, οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, τη σχολική χρονιά 2008-2009, με την επιμορφώτρια να έχει την ευθύνη τους, να συμμετέχει στην όλη διαδικασία οριοθετώντας το επιστημονικό-θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και να προβαίνει, με την ιδιότητα της παρατηρήτριας, σε εθνογραφική καταγραφή των διατυπωθέντων σχολίων. Οι ασκήσεις αυτές αποτέλεσαν το μέσο διερεύνησης, προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος: «*πώς γίνεται*» και «*πώς θα μπορούσε να γίνεται για είναι αποτελεσματικότερη, σύμφωνα με τις πλέον σύγχρονες αντιλήψεις*». Οι αρχικές και οι τελικές καταγεγραμμένες θέσεις τους, στο σύνολό τους, κατέδειξαν ότι ο αναστοχασμός πάνω σε μία ή και περισσότερες διδακτικές καταστάσεις («σενάρια») σε συνθήκες αλληλεπίδρασης δημιουργεί προοπτικές για τομές

(«βελτιωτικές παρεμβάσεις») στη διδασκαλία (Klein, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως είναι άλλωστε προφανές, ο αναστοχασμός αποτέλεσε το εργαλείο ανάδυσης και ανάλυσης των θέσεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η περιγραφή καθεμίας από τις τρεις ασκήσεις, συνοδευόμενη από αντίστοιχη, για κάθε περίπτωση, σύντομη έκθεση κριτικού αναστοχασμού (και ανάλογα αριθμημένη από το 1 μέχρι το 3)¹. Σε όλες τις περιπτώσεις οι θέσεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται ως «οι υπό τις περιστάσεις αντιληπτές» και όχι ως εσφαλμένες, ενώ οι πρόσθετες θέσεις που προτείνονται εκτιμώνται ως «δυνάμει διευρυντικές» των πρώτων.

1. «Αναστοχασμός πάνω στην πρώτη επιμορφωτική άσκηση για τον κριτικό γραμματισμό»

«Άσκηση 1»

Ανάλυσε (και κρίνε) το κείμενο με τίτλο: «Κανόνες καλής συμπεριφοράς στην τάξη μας», συγγραφέας του οποίου οποίου είναι μία μαθήτρια της Γ' Δημοτικού. Ποια προσέγγιση διασυνδέεται με το συγκεκριμένο κείμενο; Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με την προσέγγιση αυτή; Έχεις να προτείνεις κάποια εναλλακτική πρόταση προσέγγισης του γραπτού λόγου, με αφορμή το κείμενο που ακολουθεί;

ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΛΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΑΣ

1. Ερχόμαστε νωρίς στο σχολείο και κάνουμε τις υπευθυνότητές μας (τα κορίτσια ξεσκονίζουν και αλλάζουν το νερό στα βάζα, τα αγόρια καθαρίζουν τον πίνακα και ποτίζουν τις γλάστρες).
2. Μπαίνουμε στην τάξη πριν από τη δασκάλα μας και ετοιμαζόμαστε αμέσως για πρωινή προσευχή και μάθημα.
3. Παρακολουθούμε με προσοχή το μάθημα και συμμετέχουμε σε αυτό.
4. Κάνουμε με όρεξη τις εργασίες που μας ανατίθενται.
5. Μιλούμε αφού πρώτα πάρουμε άδεια.
6. Ακούμε χωρίς να διακόπτουμε τον άλλο.
7. Σηκώνουμε το χέρι μας, όταν έχουμε απορίες ή θέλουμε να πούμε την άποψή μας.
8. Δεν τρώμε και δεν πίνουμε στην τάξη.
9. Διατηρούμε την τάξη μας καθαρή.
10. Ακούμε πάντα τη δασκάλα μας, το διευθυντή του σχολείου μας και τους άλλους δασκάλους που μας κάνουν μάθημα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τέθηκε σχεδόν αμέσως θετικά έναντι του συγκεκριμένου κειμένου και της σύστοιχης γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης. Η αντίδρασή τους αυτή δηλώθηκε με τη διατύπωση θέσεων όπως οι ακόλουθες:

- «το δεδομένο συγγραφικό προϊόν φανερώνει σωστή εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης»
- «ο δάσκαλος ή η δασκάλα της τάξης πρέπει να έχει διδάξει αποτελεσματικά τον κατευθυντικό λόγο, γι' αυτό και τα παιδιά είναι σε θέση να γράφουν οδηγίες, κανόνες, κανονισμούς»
- «το παιδί-συγγραφέας χρησιμοποιεί ρήματα στο πρώτο πρόσωπο πληθυντικού, αντί στην προστακτική, όπως ταιριάζει στην περίπτωση, και απαριθμεί με τη σειρά τους κανόνες»
- «υπάρχει πραγματική περίπτωση επικοινωνίας: τα παιδιά γράφουν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς στην τάξη τους, για να ανατρέχουν σε αυτούς όταν χρειάζεται και, ίσως, για να ενημερώσουν σχετικά τον 'κόσμο' που δε γνωρίζει»

- «είναι σημαντικό που τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν ποικίλα είδη κειμένων από την Γ' Δημοτικού, με τρόπο που το κείμενο να βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας».

Όπως, όμως, φαίνεται, οι παραπάνω θέσεις περιορίστηκαν στην αναγνώριση των ορατών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και, κυρίως, όσων, πέρα από από αντιληπτές είναι και εφαρμοζόμενες στη σχολική τάξη, ιδιαίτερα μετά την αντικατάσταση των βιβλίων της σειράς «Η Γλώσσα μου» από τα νέα (ελλαδικά) διδακτικά πακέτα διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό, πριν από μία τετραετία περίπου.

Από τη συζήτηση ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς απουσίαζε εμφανώς η κριτική ανάλυση του κειμένου «Κανόνες καλής συμπεριφοράς στην τάξη μας», που αποτελούσε και την κύρια συνιστώσα της άσκησης, και, κατ' επέκταση, η επισήμανση τυχόν λόγων («discourses») στο εν λόγω κείμενο αλλά και στο μακροκείμενο της διδασκαλίας (Bloome, 2005). Μία πιο διευρυμένη στοχαστικοκριτική συζήτηση θα μπορούσε να περιλάβει επιπλέον θέσεις, αναφορικά με τις γλωσσικές επιλογές του παιδιού-συγγραφέα αλλά και για τη δομή της διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τις επιλογές αυτές. Ειδικότερα, θα μπορούσε να περιλάβει θέσεις αναφορικά με τα νοήματα και τα υπονοήματα του κειμένου που παραπέμπουν σε:

- έμφυλους ρόλους και έμφυλες αρετές, δεξιότητες, συμπεριφορές («τα κορίτσια ξεσκονίζουν [...], τα αγόρια καθαρίζουν τον πίνακα»)
- αυστηρά επαναλαμβανόμενες νόρμες και κλειστούς κώδικες της σχολικής καθημερινότητας οι οποίοι προβάλλονται ως γενικά αποδεκτοί («Μπαίνουμε στην τάξη πριν από τη δασκάλα μας και ετοιμαζόμαστε αμέσως για πρωινή προσευχή και μάθημα.»)
- ιδεολογήματα που διαιώνονται και ταυτότητες που διαμορφώνονται, ρητά ή και υπόρητα μέσω της γλώσσας και οι οποίες διαφαίνονται στις δασκαλομαθητικές, όπως και στις διαμαθητικές σχέσεις («Μιλούμε αφού πρώτα πάρουμε άδεια.» και «Ακούμε χωρίς να διακόπτουμε τον άλλο.», αντίστοιχα»)
- ασύμμετρη σχέση εκπαιδευτικών-παιδιών, που μεταφράζεται σε σχέση «ισχυρού και ανίσχυρου συνομιλητή», με αποτέλεσμα η παρατηρούμενη διαφορά ισχύος («εξουσίας») να οδηγεί στη μεταξύ τους μηδενική διαλογικότητα («Ακούμε πάντα τη δασκάλα μας, το διευθυντή του σχολείου μας και τους άλλους δασκάλους που μας κάνουν μάθημα.»).

Κατά τη διεύρυνση της συζήτησης, επισημάνθηκε, από συνάδελφο εκπαιδευτικό ακόμα μία «μηχανικά αναπαραγόμενη κοινωνική φόρμα». Συγκεκριμένα επισημάνθηκε η χρήση του αριθμού «δέκα», πιθανόν «κατά το αρχέτυπο των δέκα εντολών», για τη διατύπωση κανόνων εντός και εκτός του σχολικού χώρου (π.χ. «ο δεκάλογος της καθαριότητας», «ο δεκάλογος της υγιεινής διατροφής», «ο δεκάλογος ασφαλούς χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή» κ.ο.κ.). Επίσης έγινε αναφορά σε «ενδείξεις γλωσσικού σεξισμού, λόγω της μονομερούς χρήσης τύπων για το αρσενικό φύλο: 'τον άλλο' και 'τους άλλους δασκάλους'».

Θέσεις όπως οι συγκεκριμένες, με όλες τις συνεπαγόμενες διαστάσεις και προεκτάσεις τους, είναι ικανές να φέρουν στο προσκήνιο σημαντικά

γλωσσοδιδασκτικά ζητήματα. Η διάκριση μεταξύ μίας συμβατικοποιημένης αντιμετώπισης της γλωσσικής διδασκαλίας και μίας κριτικής θεώρησης και προσέγγισής της αποτελεί ένα από τα ζητήματα αυτά (Fairclough, 1992). Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι ο βαθμός και το ποιόν της συμμετοχής εκπαιδευτικού-παιδιών στη συν-διαμόρφωση των δραστηριοτήτων λόγου αλλά και του λόγου που δομείται καθαυτού. Πρόκειται για ζητήματα συνυφασμένα με τον κριτικό γραμματισμό και τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προτάσεις του, οι οποίες δίνουν ευκαιρίες για ανίχνευση και ανατροπή ηγεμονικών λόγων, μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της κειμενικής κοινότητας της τάξης, είτε κατά τις κειμενικές διεργασίες είτε στα κείμενα που τυγχάνουν επεξεργασίας ή δομούνται κατά τις διεργασίες αυτές.

2. «Αναστοχασμός πάνω στη δεύτερη επιμορφωτική άσκηση για τον κριτικό γραμματισμό»

«Άσκηση 2»

Σύμφωνα με τον Halliday (1978), η γλώσσα είναι κοινωνικοσημειωτικό σύστημα μέσω του οποίου μπορεί να δομούνται ποικίλες οπτικές (πραγματικότητες) του κόσμου μας. Ως δάσκαλος/δασκάλα της Ε΄ Δημοτικού, μπορείς να σκεφτείς κάποιες κειμενικές πρακτικές που να συνάδουν με την άποψη αυτή; Για παράδειγμα, ποιες κειμενικές πρακτικές (ανάγνωσης και γραφής) μπορεί να εφαρμοστούν γύρω από θεματικές ενότητες όπως: «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης», «Περιβάλλον», «Καταναλωτισμός», «Σχέσεις-ρόλοι των δύο φύλων», «Άλλη θεματική ενότητα»; Πώς θα οργάνωνες ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην τάξη σου, λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω άποψη;

Η ομάδα των εκπαιδευτικών έδειξε, καταρχήν, να κατανοεί την άποψη του Halliday και να εκτιμά πως είναι διδακτικά αξιοποιήσιμη. Ταυτόχρονα έδειξε να συμφωνεί με τη λογική των θεματικών ενότητων «που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών και προσαρμόζονται στις ανάγκες και στα βιώματα τους», αν και φάνηκε να προβληματίζεται για τη συμβατότητα της θεματικής ενότητας «Σχέσεις-ρόλοι των δύο φύλων» με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών αλλά και για το «ποιες άλλες θεματικές ενότητες θα ήταν δυνατό να περιληφθούν στο γλωσσικό πρόγραμμα της τάξης, πέρα από τις θεματικές ενότητες ‘Οικογένεια’, ‘Εθνικές Επέτειοι’, ‘Τα Χριστούγεννα’ / ‘Το Πάσχα’, ‘Οδική ασφάλεια’, ‘Μέσα μεταφοράς’».

Κατά τη διατύπωση των θέσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πώς θα οργάνωναν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, στη βάση μίας από τις προτεινόμενες ή άλλης θεματικής ενότητας, διαγνώστηκαν δυσκολίες στη διατύπωση στόχων και την αναφορά δραστηριοτήτων, αντιπροσωπευτικών του γλωσσικού μαθήματος. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη θεματική ενότητα «Καταναλωτισμός» διατύπωσαν τους εξής στόχους για παιδιά της Ε΄ Δημοτικού:

- «να μάθουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του καταναλωτή»
- «να συνδέσουν το φαινόμενο αυτό με την τάση για απόκτηση υλικών αγαθών»
- «να μελετήσουν το ρόλο των διαφημίσεων στην ανάπτυξη καταναλωτικών τάσεων»
- «να αντιληφθούν ότι τα υλικά αγαθά δε φέρνουν την ευτυχία»
- «να εισηγηθούν τρόπους περιορισμού του καταναλωτισμού».

Επίσης ανέφεραν ενδεικτικές δραστηριότητες για επίτευξη των στόχων τους οποίους κατέγραψαν: «*ετοιμασία ερωτηματολογίου και συνέντευξη με μέλη του Παγκύπριου Συνδέσμου Καταναλωτών*», «*συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο*», «*διαθεματική μελέτη του θέματος με τη διαπλοκή των μαθημάτων της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και της Οικιακής Οικονομίας*» και «*ενασχόληση με το διαφημιστικό λόγο*». Στόχοι και δραστηριότητες, έτσι, κινήθηκαν προς τη γνωσιολογική κάλυψη του θέματος («*τι είναι / τι σημαίνει καταναλωτισμός*»), η οποία και καθόρισε τον πρωτοβάθμιο γλωσσικό προσανατολισμό της διδασκαλίας: «*τα παιδιά να ετοιμάσουν ερωτηματολόγιο, με τη χρήση ερωτηματικών αντωνυμιών (ποιος, πόσο), ερωτηματικών επιρρημάτων (πώς, πού, πότε), συνδέσμων (γιατί, μήπως)*». Συνακόλουθα, καθόρισε και το δευτεροβάθμιο γλωσσικό προσανατολισμό της διδασκαλίας: «*τα παιδιά να ασχοληθούν με τις διαφημίσεις, να εξοικειωθούν μαζί τους, να γνωρίσουν, δηλαδή, τις συμβάσεις που τις διέπουν και να καταστούν ικανά να γράφουν δικές τους*».

Παρά την αποδοχή του κοινωνικοσημειωτικού χαρακτήρα της γλώσσας, οι κειμενικές πρακτικές ανάγνωσης και γραφής που οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εισηγήθηκαν ήταν πρακτικές μίας συνήθους διδακτικής διαδικασίας με περισσότερες εστιάσεις στις πτυχές του θέματος και στην αναπαραγωγή ορισμένων «προσφιλών» στους εκπαιδευτικούς κύκλους κειμένων, αντί στη δυναμική της γλώσσας. Μία περαιτέρω εμβάθυνση στα ερωτήματα της άσκησης, όμως, θα έδινε ανοίγματα για κοινωνική αναπλαισίωση και ενδυνάμωση των πρακτικών αυτών, με τη μεταφορά του κέντρου βάρους στην περικειμενική και τη διακειμενική διερεύνηση ποικίλων κειμενικών πραγματώσεων με κοινή θεματική.

Επομένως, στις πρακτικές αυτές θα περιλαμβάνονταν η αντιπαραβολή των λεξικογραμματικών δομών, των σημειωτικών τρόπων, των πραγματικοτήτων ποικίλων κειμένων, όπως και η κριτική αποτίμηση και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντι τους. Με στόχο την ανάπτυξη μίας χειραφετημένης, αντί χειραγωγημένης στάσης έναντι των πολλαπλών οπτικών του κόσμου, οι θεματικές ενότητες μπορεί να αξιοποιηθούν για να αναδείξουν, για παράδειγμα, τους γλωσσικούς τύπους σε πόρους διαπραγματεύσιμων νοημάτων και όχι σε απλά σύμβολα κωδικοποίησής τους. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα της άσκησης θα μπορούσε να ήταν «*κάποια κριτικά ερωτήματα, που έχουν θέση σε μία πραγματική σχολική τάξη*». Ένας από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς εισηγήθηκε χαρακτηριστικά, μετά από τις αρχικές τοποθετήσεις της επιμορφούμενης ομάδας, τα ακόλουθα ερωτήματα:

- «*Ποια κείμενα έχετε εντοπίσει που έχουν σχέση με τον καταναλωτισμό; (αφίσα, άρθρο ή επιστολή σε εφημερίδα, ρεπορτάζ, επιστημονική μελέτη ή έρευνα κ.ά.)*»
- «*Από πού προέρχεται κάθε κείμενο και ποιος είναι ο σκοπός που έχει γραφτεί;* »
- «*Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν τα κείμενα αυτά;*»
- «*Με ποιους τρόπους υποστηρίζεται η γλώσσα κάποιων από τα κείμενα (π.χ. με εικόνες, φωτογραφίες, μουσική);* »
- «*Πώς αναδύεται το 'πρόβλημα του καταναλωτισμού' μέσα από κάθε κείμενο;* »
- «*Ποια είναι η επίδραση κάθε κειμένου στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια;*»

Παντελής απουσία τέτοιων κριτικών ερωτημάτων δηλώνει τυπικό γραμματισμό ο οποίος, ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να μετατραπεί σε πολυτροπικό κριτικό γραμματισμό, έτσι ώστε τα κείμενα να μην είναι απλές συναθροίσεις δομικών υλικών ή μορφών, αλλά φορείς συγκεκριμένων, κάθε φορά, λειτουργιών και των σημασιολογικών-πραγματολογικών συνυποδηλώσεων τους (Christie & Martin, 2007). Τα κριτικά ερωτήματα χρειάζονται για να δομήσουν τους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών και διδασκαλίες που να συνάδουν με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

3. «Αναστοχασμός πάνω στην τρίτη επιμορφωτική άσκηση για τον κριτικό γραμματισμό»

«Άσκηση 3»

«Η προτυποποίηση (μοντελοποίηση) ενός κειμενικού είδους είναι απαραίτητο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου.» Σχολίασε την άποψη αυτή, λαμβάνοντας υπόψη το παρακάτω διδακτικό σενάριο. Ποια άλλα στάδια φαίνεται, σύμφωνα με το σενάριο αυτό, ότι δομούν, τη συγκεκριμένη διδασκαλία και πώς την αξιολογείς, με κριτήριο τη συμβολή της στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού;

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Τα παιδιά της Β΄ τάξης ασχολούνται με την περιγραφή αντικειμένου. Ο δάσκαλος τους έχει δώσει ένα κείμενο με τίτλο «Περιγράψω τη σχολική μου τσάντα στο/στη φίλη μου». Συνεργάζεται με τα παιδιά στη συμπλήρωση ενός «κειμενογράμματος» (σχήματος/μοντέλου) που αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Στη συνέχεια λέει στα παιδιά ότι το καθένα θα περιγράψει τη δική του σχολική τσάντα σε ένα φίλο ή μία φίλη του που το ίδιο θα επιλέξει. Ένα παιδί υποβάλλει την εξής απορία: «Κύριε, τι θα γίνει αν ξεχάσω να γράψω τι χρώμα είναι η τσάντα μου;». Ένα άλλο παιδί ρωτά: «Γιατί να γράψω πώς είναι η τσάντα μου, αφού η φίλη μου κάθεται δίπλα μου και τη βλέπει;». Και ένα τρίτο παιδί λέει: «Εγώ θέλω να αρχίσω από το τι έχει μέσα η τσάντα μου, έχει το σκούφο που αγόρασα χθες, και όχι από το πώς είναι από έξω.».

Όλοι/ες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η χρήση πρότυπων κειμένων είναι σημαντική *«γιατί βοηθά τα παιδιά να ανα-γνωρίζουν πώς δομείται ένα κείμενο και τα καθοδηγεί να δομούν αποτελεσματικά κείμενα»*. Καθόλη τη διάρκεια ενός πρώτου σχολιασμού της συγκεκριμένης άποψης, δεν παρατηρήθηκαν σοβαρές αποκλίσεις στις θέσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες, στο σύνολό τους επένδυσαν σε μεγάλο βαθμό *«στη μεταβίβαση, από τον/την εκπαιδευτικό, και στην απόκτηση, από το μαθητή/τη μαθήτρια, γνώσεων για τα κείμενα με καθολική ισχύ»*. Η μεταξύ τους συζήτηση άρχισε με αναφορές στην υπερ-δομή του κειμενικού είδους (περιγραφή αντικειμένου) και επεκτάθηκε στη δομή της διδασκαλίας που υπαινίσσεται το σενάριο:

- *«Η περιγραφή είναι ένα κειμενικό είδος που έχει τους δικούς του κανόνες, τις δικές του συμβάσεις, οι οποίες και το ξεχωρίζουν από άλλα κειμενικά είδη, όπως είναι η αφήγηση, οι οδηγίες, τα επιχειρήματα.»*
- *«Κατά τη διδασκαλία ενός κειμενικού είδους, ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει για την αποδόμηση ενός αντιπροσωπευτικού κειμένου, κωδικοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του, αφήνει τα παιδιά να το*

αναδομήσουν και να το αυτο-αξιολογήσουν, μέσω ενός καταλόγου κριτηρίων, τα οποία και πρέπει να πληροί.»

- *«Γνωρίζοντας το σημείο αφετηρίας της διδασκαλίας και το σημείο στο οποίο ολοκληρώνεται, κάθε εκπαιδευτικός διέρχεται, μαζί με τα παιδιά της τάξης του, από όλα τα στάδια της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας, ένα προς ένα.»*
- *«Η κειμενοκεντρική διδασκαλία καθιστά τα παιδιά ικανά να έχουν πρόσβαση σε διάφορες κατηγορίες κειμένων και, έτσι, τα εγγραμματίζει.»*

Τα σχόλια αυτά συνάδουν με το περιεχόμενο του διδακτικού σεναρίου μέχρι εκεί όπου εγείρονται οι εκπεφρασμένες απορίες και ερωτήσεις των παιδιών, οι οποίες και στην αρχή μένουν ασχολίαστες, παρά την ιδιαιτερότητα και την καιριότητά τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις / απορίες των παιδιών, που ουσιαστικά θέτουν υπό αμφισβήτηση την αυστηρά δομημένη κειμενοκεντρική προσέγγιση, δεν προβληματίσαν σημαντικά τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, τουλάχιστον στην πρώτη φάση της συζήτησης. Σημαίνει, επίσης, ότι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες δεν πρόσεξαν και, ως εκ τούτου, δεν εκτίμησαν την αξία των αναδυόμενων όσο και εν δυνάμει διαδοχικών διαλόγων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό-παιδιά, η οποία έγκειται στο ότι τα κειμενικά είδη δεν προσεγγίζονται και, συνεπώς, δε διδάσκονται ως αμετάβλητες κειμενικές μορφές. Οι φωνές των παιδιών (βλ. πρώτη και τρίτη ερώτηση στο «διδασκτικό σενάριο») συνιστούν παρέμβαση στην περιοριστική σταθερότητα των συμβάσεων ενός κειμένου και, το κυριότερο, αντίδραση κατά των αποπλαισιωμένων πρακτικών κατανόησης και δόμησής τους (βλ. ερώτηση 2).

Γενικότερα, η απόδοση έμφασης στις παρεισφρύουσες φωνές των παιδιών θα ήταν καλός ενδείκτης μίας διευρυμένης αντίληψης για τον κριτικό γραμματισμό, συναρτήσει της οποίας τα κειμενικά είδη, τα δομικά σχήματα και τα γλωσσικά τους στοιχεία διασυνδέονται με τις λειτουργικές μεταβλητές «πεδίο», «τόνος» και «τρόπος». Σε ένα διδακτικό σενάριο στο οποίο τείνει να κυριαρχήσει ο φορμαλισμός και η γραμμικότητα, οι φωνές των παιδιών μπορεί να μετατραπούν σε βοηθητικούς ιστούς συνοικοδόμησης νοημάτων, κοινωνικά πλαισιωμένων και στοχευμένων, έτσι ώστε να προσδιορίζεται και να διακρίνεται σαφώς το «τι», το «ποιος» και το «πώς» των ανά περίπτωση κειμενικών πραγματώσεων. Υπό το πρίσμα αυτό το αρχικό διδακτικό σενάριο ανασχεδιάζεται, καθίσταται περισσότερο δυναμικό και κινείται εγγύτερα προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, όπου *«ούτε η διδασκαλία ούτε τα κείμενα είναι δυνατό να κανονικοποιηθούν»*, όπως δήλωσε, κατά την ολοκλήρωση του αναστοχασμού πάνω στην «άσκηση 3», μία από τις συμμετέχουσες στην επιμορφούμενη ομάδα εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός αυτή αποκάλυψε ότι, μετά από δεύτερες σκέψεις και παρακινούμενη από την ερώτηση: *«Γιατί να γράψω πώς είναι η τσάντα μου, αφού η φίλη μου κάθεται δίπλα μου και τη βλέπει;»*, προχώρησε σε μία νοητή δόμηση του κειμένου που το παιδί καλέστηκε να γράψει και διαπίστωσε ότι *«λειτουργικά αυτό έπασχε»*, προφανώς λόγω της μηχανικής αναπαραγωγής *«ενός ήδη δοσμένου πρότυπου κειμένου»*.

Ενδιαφέρον είχε και η αναστοχαστική δράση πάνω στις υπόλοιπες τρεις «επιμορφωτικές ασκήσεις για τον κριτικό γραμματισμό» (βλ. Παράρτημα), η οποία και επιβεβαίωσε: α) την ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν παραλογοτεχνικά/πολιτικοποιημένα κείμενα ή και κείμενα που προβάλλουν τη γλωσσική ποικιλότητα -εδώ την κυπριακή διάλεκτο- (βλ. «Άσκηση 4»), β) την «εμμονή» τους στο διδακτισμό και την ηθικοπλαστική αξία των κλασικών

παραμυθιών, τη μερική άγνοιά τους για τη σημασία σύγχρονων «ανατρεπτικών» παραμυθιών και την πεποίθησή τους ότι στις μικρές τάξεις είναι δύσκολη μέχρι ανέφικτη η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού (βλ. «Άσκηση 5») και γ) την έντονη επιφύλαξη μέχρι και την αρνητική στάση τους έναντι της διδακτικής χρησιμότητας, και βιωσιμότητας, «απαγορευμένων» / μη σχολικών θεματικών ενοτήτων, για σκοπούς κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (βλ. «Άσκηση 6»).

Επίλογος

Η παρούσα ανακοίνωση με τον τίτλο: «Γραμματισμός: ‘κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται’ – Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης» επιδίωξε τη διερεύνηση συγκεκριμένων πτυχών και παραμέτρων του γλωσσικού μαθήματος, με τη χρήση «ασκήσεων», βάσει της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και αντίστοιχων προς αυτή κριτηρίων. Είχε δε ως ζητούμενό της την εξελικτική αναπλαισίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, και την εκ μέρους τους διαμόρφωση εναλλακτικών όσο και ευέλικτων πλαισίων διδασκαλίας, τα οποία να αναδεικνύουν τη χρηστική διάσταση της κριτικής προσέγγισης του γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο (Behrman, 2006).

Η δυνατότητα για πολλαπλή ανάγνωση του τίτλου της ανακοίνωσης οδηγεί στη δόμηση πολλαπλών νοημάτων τα οποία και δεν προκρίνουν θετικές, κατ’ ανάγκη, εξελίξεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Ενώ, δηλαδή, υπάρχουν τέσσερις, τουλάχιστον, τρόποι ανάγνωσής του, μόνο ένας τρόπος προκρίνει απόλυτα θετική εξέλιξη («Γραμματισμός: ‘κριτικός είναι και φαίνεται’»). Ο προβληματισμός γύρω από την πρόκληση για σοφή διαχείριση των αλλαγών που σχετίζονται με το εν λόγω θέμα αλλά και για διασφάλιση της επιτυχίας της ήδη τροχοδρομημένης γλωσσικής, όπως και της ευρύτερης εκπαιδευτικής, μεταρρύθμισης παρουσιάζεται, τη δεδομένη στιγμή, ιδιαίτερα αυξημένος.

Σημειώσεις

¹ Σημειώνεται ότι οι ασκήσεις ήταν συνολικά έξι και αφορούσαν όλες τις ηλικιακές βαθμίδες / τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα ανακοίνωση η συζήτηση περιορίζεται στις πρώτες τρεις, ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν αντικείμενο άλλης δημοσίευσης. Για μία πληρέστερη κατανόηση του όλου εγχειρήματος επισυνάπτονται, στο Παράρτημα, και οι υπόλοιπες τρεις ασκήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. (2010^α). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου / Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. (2010^β). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου / Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010α). Γραμματισμός, διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο και «ο κόσμος της Μπάρμπη»: δεδομένα από δύο κείμενα

- παιδιών της Στ' Δημοτικού. Ανακοίνωση στην 31^η Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), 17 & 18 Απριλίου 2010. Θεσσαλονίκη.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010β). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο): η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας: 114-130.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2010). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Πρακτικά 30^{ης} Συνάντησης Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη: 665-677.

Ξενόγλωσση

- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: a review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6): 490-498.
- Bloome, D. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christie, F. & Martin, J.R. (eds). (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London, Continuum.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London/New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Jewett, P. & Smith, K. (2003). Becoming critical: moving toward a critical literacy. *Action in Teacher Research*, 25(3): 69-77.
- Klein, S. (2008). Holistic reflection in teacher education: issues and strategies. *Reflective Practice*, 9(20): 111-121.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy*. New York: Scholastic.
- Rogers, T., Marshall, E. & Tyson, C.A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching and schooling: preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2): 202-224.
- Schultz, K. & Hull, G. (2002). Locating literacy theory in out-of-school contexts. In G. Hull & K. Schultz (eds), *School's out!: bringing out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1: 19-34.

Παράρτημα

«Άσκηση 1»

«Άσκηση 2»

«Άσκηση 3»

«Άσκηση 4»

Θα μπορούσες να δομήσεις ένα πρόγραμμα κριτικής ανάγνωσης και κριτικής γραφής στην Δ' Δημοτικού, με τη χρήση εικονογραφημάτων (κόμικς) όπως: «Μαφάλντα» και «Αστερίζ» (μία έκδοσή του έχει μεταφραστεί και στην κυπριακή διάλεκτο); Ποιες αρχές θα ακολουθούσες για να δομήσεις ένα τέτοιο πρόγραμμα; Αν μπορούσες, για παράδειγμα, να αξιοποιήσεις κείμενα από το «Μαφάλντα, Τεύχος 3, 'Η γη γυρίζει'» (βλ. ενδεικτικά παρακάτω), ποιες δραστηριότητες θα οργάνωνες, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος; Αιτιολόγησε κάθε δραστηριότητα που προτείνεις, με κριτήριο την αναμενόμενη συμβολή της στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού.



«Άσκηση 5»

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο/η δάσκαλος/δασκάλα της Α' τάξης μιλά με ενθουσιασμό για την πρόθεσή του/της «να διδάξει πρώτη ανάγνωση και πρώτη γραφή» μέσα από κλασικά παραμύθια, όπως: «Η Κοκκινοσκουφίτσα», «Η Πεντάμορφη και το τέρας», «Ο βάτραχος και η βασιλοπούλα», «Ο Κοντορεβυθούλης», «Τα τρία γουρουνάκια», «Η Στακτοπούτα», «Ο παπουτσωμένος γάτος» κ.ο.κ. Πώς κρίνεις την πρόθεση αυτή του/της συναδέλφου σου; Μπορείς να διασφαλίσεις ότι τα κειμενικά γεγονότα (οι ομαδικές, δηλαδή, δράσεις αναφορικά με το πώς κατανοούνται ή και δομοούνται τα κείμενα στη σχολική τάξη), στα οποία τα παιδιά θα εμπλακούν, θα αντανακλούν μία κριτική προσέγγιση του γραπτού λόγου; Ποια είναι γενικότερα η άποψή σου, όσον αφορά την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στις δύο μικρές τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β' τάξεις);

«Άσκηση 6»

Διδάσκεις στην Στ' Δημοτικού και είναι στην επικαιρότητα η γιορτή του Αγίου Βαλεντίνου. Θεωρείς ότι είναι χρήσιμο ή και εφικτό να προσεγγίσεις το συγκεκριμένο επίκαιρο θέμα, για σκοπούς διδασκαλίας του γραπτού λόγου; Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αυτό; Είσαι σε θέση να σχεδιάσεις την εν λόγω θεματική ενότητα (να καθορίσεις τους στόχους της, να επιλέξεις κατάλληλο υλικό, να οργανώσεις δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, να προτείνεις μορφές αξιολόγησης κ.ο.κ.); Προχώρησε σε έναν πειραματικό σχεδιασμό της ενότητας.