

Γραμματισμός και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 στη Γλωσσική διδασκαλία

Σφακιανάκη Άννα

Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης
anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει και αξιολογεί τη γνώση και ιδιαίτερα την σχολική γνώση μπορεί να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο κατανομής της δύναμης και την άσκηση του ελέγχου στην κοινωνία αυτή (Berstein, 1971a). Μια τέτοια περίπτωση μελέτης της κατανομής της δύναμης στον σχολικό χώρο αναδεικνύεται από την ανάλυση των θεσμικών κειμένων του 2003 για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο που βρίσκονται σε ισχύ μέχρι σήμερα, δηλ. το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Η ανάγνωση των θεσμικών κειμένων εστιάζει σε τρεις επιμέρους παραμέτρους: α. την *ποικιλία των λόγων/ discourses*, δηλ. των κοινωνικών πρακτικών για τη λεκτική ανταλλαγή που συνδέονται με τρόπους σκέψης, ιδεολογίες, κοινωνικές αξίες ως απόρροια γλωσσολογικών προσεγγίσεων, β. την *προσέγγιση του γραμματισμού στην κριτική-χειραφετητική του οπτική* (αναζήτηση στοιχείων που επιβεβαιώνουν την παρουσία ή την απουσία του) και γ. τις ταυτότητες των *υποκειμένων* που αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα των λόγων και του είδους του γραμματισμού που προωθούν τα κείμενα.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, γλωσσολογικές θεωρίες, γραμματισμός, ταυτότητες

Εισαγωγή

Η ποικιλία των λόγων/ discourses, ο γραμματισμός, οι ταυτότητες

1. Οι γενικότεροι Σκοποί και οι Στόχοι του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (<https://bit.ly/2KNGZlv>) όπως διατυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) στηρίζονται σε γλωσσολογικές θεωρίες που παραπέμπουν σε διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικούς λόγους/discourses για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας:

- Τη *δομιστική* προσέγγιση κατά την οποία περιγράφονται και διδάσκονται δομές και γραμματικά στοιχεία εντός της πρότασης (Μήτσης, 1996) ώστε να «κατανοούνται και να αιτιολογούνται οι παρεκκλίσεις». Η δομιστική προσέγγιση συνδέεται με το συμπεριφορισμό και σύμφωνα με αυτήν, η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μέσα από την «επαφή με τα φωνολογικά δεδομένα της γλώσσας και πάνω σε αυτά, το άτομο εφαρμόζει απαγωγικές, αναλυτικές διαδικασίες και σιγά σιγά εξάγει τα στοιχεία και τους κανόνες της. Με τον εμπειρικό αυτό τρόπο η γραμματική ως γνώση της γλώσσας έρχεται από έξω και μαθαίνεται ως μια επίκτητη ικανότητα» (Φιλιππάκη –Warburton στο <https://bit.ly/3kxq2J5>).
- Τη *λειτουργική προσέγγιση* (Halliday, 1978) που συσχετίζει τη γλώσσα/κείμενο με το επικοινωνιακό περιεχόμενο («πολιτιστική παράδοση»), θεμελιώνεται στον λόγο/discourse και εστιάζει στο νόημα/meaning. Η γλώσσα ερμηνεύεται ως δυναμικό μήνυμα (meaning potential), αναπαραστατικό (ideational meaning), διαπροσωπικό (interpersonal meaning) και κειμενικό (textual meaning) (Caffarel, Martin & Mathiessen, 2004).

- Την *επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach)* ως ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (παραγωγή γραμματικά σωστού λόγου) και ως χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, σε ποικίλες επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες («για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή»).

Στην παρουσίαση του σκοπού του μαθήματος επικρατεί η εκδοχή του λειτουργικού γραμματισμού ως μια ισχυρή κατασκευή που στοχεύει στην υλοποίηση των απαιτήσεων και των κοινωνικών σκοπών από μέρους των ατόμων (Katsarou, 2009). Πρόκειται για μια εργαλειακού τύπου απάντηση σε μια πιο σύνθετη πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017) που δίνεται μέσα από «θεωρίες εξαιρετικά δημιουργικές στην παροχή θεωρητικού πλαισίου για την ανάγνωση της σχολικής πραγματικότητας» (Κουτσογιάννης, 2009). Στην ανάγνωση αυτή η γλώσσα «αναπαρίσταται ως ένα ουδέτερο μέσο, που δε φορτίζεται από τις προθέσεις των άλλων, οι γραμματικές και οι γλωσσικές επιλογές αντιμετωπίζονται επιφανειακά, χωρίς να εξετάζεται ο σκοπός χρήσης τους σε όλη του τη διάσταση και να αναδεικνύεται η σχέση τους με το κειμενικό είδος, τον/την αποδέκτη/τρια που απευθύνεται και τις προθέσεις του/ης δημιουργού του κειμένου» (Αγάπογλου, 2014).

Από αυτή τη σύλληψη αυτού του γραμματισμού απουσιάζει το κριτικό στοιχείο, η φροντίδα να αναδειχτούν τα κρυμμένα μηνύματα των κειμένων, οι σημασίες και οι προθέσεις των δημιουργών τους που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν χειραφετητικά απέναντι στους κοινωνικούς περιορισμούς και να οδηγήσουν σε γλωσσολογική επαγρύπνηση (Bolinger, 1980) καθώς και η στόχευση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης /critical language awareness ως συνειδητοποίηση των επιλογών που κάθε φορά μας προσφέρει η γλώσσα καθώς και των εικόνων για την πραγματικότητα που αυτές οι επιλογές οικοδομούν (Fairclough, 1992). Γίνεται μόνο μια ασαφής αναφορά στη συμμετοχή στα κοινά «ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση». Ακόμη, γίνεται μια αναφορά στην πολιτιστική παράδοση («Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση») που θα μπορούσε να εννοηθεί ως εθνοκεντρική προσέγγιση και να οδηγήσει σε υπερβολές ως προς τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που λειτουργεί στην τάξη («αντιληπτό και λειτουργικό Αναλυτικό πρόγραμμα» στον Χατζηγεωργίου, 2012, σελ. 108). Μάλιστα, η αξία μιας κοινής κουλτούρας που παρέχεται μέσω του ΑΠ δεν γίνεται αποδεκτή από τους εκφραστές μιας κριτικής δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κατά τον Apple για κάθε μειονότητα η κουλτούρα σημαίνει διαφορετικά πράγματα. «Η κοινή κουλτούρα δεν μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο των γεγονότων, των ιδεών, των δεξιοτήτων που μας κάνουν πολιτισμικά εγγράμματους (culturally literate) αλλά τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι στη δημιουργία και την αναδημιουργία νοημάτων και αξιών» (Apple, 2018, σελ. 39). Οι ταυτότητες των μαθητών/τριών όπως προτείνεται να πραγματωθούν από τη γλωσσική διδασκαλία (στο γενικό μέρος) είναι αυτές των «ελεύθερων δημοκρατικών πολιτών», ωστόσο, δεν υπάρχει στις επόμενες ενότητες επαρκής τεκμηρίωση της διαδικασίας που οδηγεί σε αυτή την πραγμάτωση ούτε και ορισμός του περιεχομένου της δημοκρατίας.

II. Η ειδικότερη στοχοθεσία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Γλώσσα (γενικά) και τη Νεοελληνική Γλώσσα (ειδικότερα) κινείται στον αναγνωριστικό γραμματισμό/recognition literacy και τον γραμματισμό δράσης/action literacy (Hasan, 1996, στο Katsarou, 2009) καθώς και στη «σχολική λειτουργική ποικιλία» (Halliday, 1978). Το γλωσσολογικό θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποιείται στηρίζεται στην δομιστική-λειτουργική προσέγγιση, την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική προσέγγιση (παιδαγωγική των κειμενικών ειδών), τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από όλο το ΑΠ συνολικά (language across the curriculum) και τη διαθεματική προσέγγιση που «διασφαλίζει την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης» και συνενώνει διδακτικά αντικείμενα και γνώσεις σε μια ενότητα, ευνοώντας συνολικές προσεγγίσεις μέσα από διαφορετικά γνωστικά πεδία.

Προσεγγίζοντας κριτικά τη στοχοθεσία αυτή (στην κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής) παρατηρούμε ότι κινείται σε δύο διακριτούς άξονες:

Α. Στη *διασύνδεση γλώσσας και πολιτισμού* η οποία εκλαμβάνει την πολιτιστική παράδοση ως πεδίο κλειστό και στατικό και τη γλώσσα (μια συγκεκριμένη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας, επίσημη και αναλλοίωτη στη μακρόχρονη πορεία της) «ως βασικό της φορέα», αφήνοντας, ενδεχομένως, έξω από τη διασύνδεση αυτή τις γλωσσικές ποικιλίες ομάδων που δεν μετέχουν στη συγκεκριμένη εκδοχή της γλώσσας («εθνική γλώσσα»). Ως προς τους «άλλους/ες», τους φορείς διαφορετικής γλώσσας, αρκεί ο σεβασμός της πλειοψηφίας. Η αναφορά στην πολυπολιτισμική Ευρώπη παραπέμπει σε μια ευρωκεντρική αντίληψη του πολιτισμού αλλά και αποκαλύπτει –με τρόπο λανθάνοντα– την βαθύτερη επιθυμία να γίνει υπενθύμιση για τον γεωγραφικό και πολιτισμικό χώρο όπου ανήκει η Ελλάδα.

Τέλος, ως προς τον τελευταίο στόχο ο οποίος αναφέρεται στους/στις μαθητές/τριες, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλινοστούντες), η εξοικείωση με την ελληνική αποτελεί έναν λόγο/discourse προερχόμενο από το «αφομοιωτικό μοντέλο» (melting pot) το οποίο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και τον πολιτισμό της όσο γίνεται πιο γρήγορα μέσα σε πλαίσιο που, συχνά, υποτιμά τα δικά τους γλωσσικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ίδιες τις ταυτότητές τους.

Μια άλλη εκδοχή θα μπορούσε να είναι η αποδοχή της διαφοράς ως βάσης για τη μάθηση όλων σ' ένα μοντέλο συμπερίληψης όπου κατά την bell hooks (1992) οι διαφορετικοί/ές δεν θεωρούνται κακοί, πολιτικά λάθος ή μη σωστά σκεπτόμενοι και έχουν την ελευθερία να εξωτερικεύουν τις επιθυμίες τους και τις ταυτότητές τους. Εξάλλου, η συνείδηση του εαυτού πετυχαίνεται μέσα από τις κοινές εμπειρίες (και συναισθήματα) που αποκτά το άτομο στη συνάντησή του με τους άλλους (Taylor, 1989). Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική ως πολιτισμική πρακτική έχει ένα πολύ πιο σύνθετο ρόλο: περιορίζει και ταυτόχρονα μετασηματίζει την κατασκευή, την παρουσίαση και την εμπλοκή ποικιλίας εικόνων, λόγων, και δράσης που καταλήγουν στην παραγωγή νοήματος, διαμέσου του οποίου οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τις ατομικές ταυτότητες και το συλλογικό τους μέλλον. Η παιδαγωγική με την έννοια αυτή αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα έναν λόγο κριτικής αμφισβήτησης και αντίστασης και ένα σχέδιο δυνατότητας (Giroux, 1993).

Β. Στην *επιμονή στον στόχο του λειτουργικού γραμματισμού* (που υποστηρίζεται από την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση) αναφορικά με την αξία της γλώσσας, ενδεικτικά:

«Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες, Τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης, Να επισημάνουν τη δομή της γλώσσας, Να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, Να αναγνωρίζουν τις διάφορες κειμενικές μορφές, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου, Να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, κ.ά.)».

Εστιάζοντας στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην κοινωνική ζωή (ως πομποί και δέκτες) παρατηρούμε ότι παραγνωρίζονται οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού όπως η κοινωνική, ιστορική, πολιτισμική τοποθέτηση των κειμένων των μαθητών/τριών τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται ως «ουδέτερα» με την κατασκευή φανταστικού ακροατηρίου (fictional audience) το οποίο εκλαμβάνεται ως λογικός/ή αναγνώστης/στρια (rational reader) ο οποίος/α δεν είναι εκ των προτέρων γνωστός/ή στα παιδιά, τακτική για την οποία έχουν εκφραστεί τεκμηριωμένες αντιρρήσεις (Gee, 2010).

Η ίδια λογική του λειτουργικού γραμματισμού (μέσα από τη δομο-λειτουργική και επικοινωνιακή προσέγγιση) παρατηρείται και στη συνέχεια του κειμένου όταν οι στόχοι εξειδικεύονται ανά τάξη:

Για την Α΄ Γυμνασίου: *Να αναγνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το βαθμό σαφήνειας του εκφερόμενου λόγου, Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου, Να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας κ.ά.*

Από τη στοχοθεσία της Β΄ τάξης: *Να κατανοήσει ότι το υποκείμενο συμφωνεί με το ρήμα στο πρόσωπο και τον αριθμό. Να αντιληφθεί, με απλό τρόπο, την οργάνωση μιας παραγράφου με διάφορους τρόπους (αιτιολόγηση, παραδείγματα, σύγκριση, αντίθεση, διαίρεση κ.λπ.), ώστε να μπορεί να υποστηρίζει τις απόψεις του. Να συνειδητοποιήσει ο μαθητής: ότι η κλίση των ρημάτων βασίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φωνών και ότι οι δύο αυτές φωνές δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διαθέσεις.*

Από τη στοχοθεσία της Γ΄ τάξης: *Να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές, Να μάθει να διακρίνει τις βουλευτικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις σε σχέση με τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται, Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους..., Να αφομοιώσει τα είδη υποθετικών προτάσεων..., Να εξοικειωθεί με τους αποτελεσματικούς συνδέσμους..., Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη μορίων και τις σημασίες τους...).*

Μέσα από την παραπάνω στοχοθεσία ενός κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερου «αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού» (Street, 1984) είναι δυνατόν να διαμορφωθούν συγκεκριμένες αντιλήψεις, στάσεις, ταυτότητες για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το θεσμικό κείμενο «τοποθετεί/positions» (Davies & Harré, 1990) τα κοινωνικά υποκείμενα που πρωταγωνιστούν στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία και τους αποδίδει συγκεκριμένες υποκειμενικότητες: ο/ η εκπαιδευτικός τοποθετείται ως «δάσκαλος της γλώσσας και της αξίας της πολιτιστικής παράδοσης» οι μαθητές/τριες ως «ελληνοκεντρικοί/ές», «υπομονετικοί/ές ασκούμενοι/ες» στις κειμενικές μορφές, στον διάλογο και στα γλωσσικά φαινόμενα και ως «συντάκτες/τριες τεκμηριωμένου και σύνθετου λόγου» (Σφακιανάκη, 2020).

Στο ίδιο επίσημο κείμενο (ΔΕΠΠΣ, 2003) εμπεριέχονται «Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας» με τα οποία παρουσιάζονται προτάσεις ομαδοσυνεργατικής διερευνητικής μάθησης (π.χ. «Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, απομαγνητοφωνούν μαρτυρίες, Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καταγράφουν το ειδικό λεξιλόγιο», «Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες περιγράφουν τη γεωγραφική σχέση του τόπου τους με τη θάλασσα» κ.ά.). Η διδακτική μεθοδολογία επικεντρώνεται στη *διαθεματικότητα* και αυτό αποτελεί την καινοτομία του συγκεκριμένου θεσμικού κειμένου. Η διαθεματική προσέγγιση «αποτελεί τη βάση για μια κοινωνική εκπαίδευση, εξασθενίζει τα σύνορα ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ως αποτέλεσμα της ανάγκης να συσχετιστεί η σχολική γνώση με τις ζωές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Whitty, 2002). Επίσης, απαιτεί την εξασθένιση του περιορισμού/περιχάραξης/framing στην εκπαιδευτική σχέση και αναφέρεται στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες έχουν τον έλεγχο (the degree of control) των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας: την οργάνωση, τον βηματισμό, την κατανομή του χρόνου μάθησης καθώς και στην ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης (Bernstein, 1971b, σ. 50). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σύμφωνα με τους/τις συντάκτες/κτριες, η διαθεματικότητα «διασφαλίζει την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στο επίπεδο της σχολικής τάξης» και αναδεικνύει μέσα από τις ερευνητικές εργασίες την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και την κειμενοκεντρική προσέγγιση:

«Σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται ειδικό βάρος σε ερευνητικές εργασίες ομάδων μαθητών που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό- αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.).

Ακολουθεί ιδιαίτερη αναφορά στην αξία της κατάκτησης της γλώσσας ως όργανο επικοινωνίας («να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στηρίζεται στο κείμενο»), αποτέλεσμα που προκύπτει από τις κατάλληλες «διδακτικές ενέργειες» και μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση (<https://bit.ly/2KNGZlv>).

Εδώ παρακολουθούμε τον διδακτικό λόγο/instructional discourse («επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας με μορφή και ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας») ως περιεχόμενο, ως ύλη του μαθήματος που αποτελεί αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στο σχολικό βιβλίο κατά τον Berstein (1996) και ταυτόχρονα τον ρυθμιστικό λόγο/ regulative discourse, ως τρόπο μεταφοράς της γνώσης αυτής στην τάξη («με διδακτικές ενέργειες οι μαθητές ασκούνται...»).

Κριτική αποτίμηση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Οι συντάκτες του ΑΠ «δείχνουν να ελέγχουν πλήρως τη διαδικασία, καθώς η εστίαση στο προϊόν υποχρεώνει εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων... με μετρήσιμα αποτελέσματα» (Τσάφος, 2014, σ. 303). Επισημαίνεται η έμφαση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα (ως πληροφορία και όχι ως αφετηρία εκπαιδευτικής δράσης, αφού το ελληνικό σχολείο παραμένει μονογλωσσικό) καθώς και η απουσία γενικών αρχών και στόχων Κριτικής Παιδαγωγικής που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, σε κοινωνική δράση, στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων (ενδ. Giroux, 2005· Aronowitz, 2004· bell hooks, 1998· McLaren, 1998· Aronowitz & Giroux, 1986). Η κριτική διάσταση απουσιάζει από το πιο πάνω περιεχόμενο, δίνεται έμφαση στον αποτελεσματικό επικοινωνιακό λόγο και στη δημιουργία ποικιλίας κειμενικών τύπων.

Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση δεν μπορεί να εκληφθεί ως σύνολο γνώσεων ή εργαλειικών στρατηγικών -εν προκειμένω αποτελεσματικής επικοινωνίας- που μεταφέρονται με συνέπεια από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη με βάση το επίσημο ΑΠ (Luke, 2000). Ο παιδαγωγικός λόγος του ΔΕΠΠΣ (2003) βρίσκεται μακριά από την παραπάνω οπτική της ευελιξίας και της προσαρμογής στο εκάστοτε πλαίσιο: η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας δεν προκύπτει από ένα σύνολο «κατάλληλων χειρισμών» αλλά συναρτάται με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο και την συγκεκριμένη κουλτούρα που συνδέει τα άτομα που ανήκουν σε αυτό. Ο κριτικός γραμματισμός είναι κατά τους McLaughlin & DeVogd (2004) μια προσαρμογή στο τοπικό συγκείμενο και όχι πιστή μεταφορά σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, δημιουργείται η εντύπωση ότι όλα αυτά στα οποία «ασκούνται οι μαθητές» με βάση το παραπάνω θεσμικό κείμενο, θα μπορούσαν να επιτευχθούν στον μέγιστο βαθμό, στην ιδανική περίπτωση που όλοι/ες οι μαθητές/τριες της χώρας, διδάσκονταν, σε κάθε τάξη, το ίδιο μάθημα, την ίδια ώρα, από το ίδιο μοναδικό βιβλίο και την ίδια σελίδα. Αυτό, ωστόσο, δεν θα σήμαινε την προαγωγή του κριτικού γραμματισμού αλλά ούτε και την πολυθρόνητη ισότητα των μαθητών/τριών του δημόσιου σχολείου θα διασφάλιζε.

Σχολιάζοντας τη συγκεκριμένη έκδοση ΑΠ, ο Γρόλλιος (2003) επισημαίνει αναφορικά με το παιδαγωγικό αμάλγαμα που συγκροτείται με το νέο ΔΕΠΠΣ ότι αποτελεί «ένα εγχείρημα μερικής αναπροσαρμογής των λειτουργιών της εκπαίδευσης που δεν έρχεται σε άμεση αντίθεση με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κυριαρχείται τα τελευταία χρόνια από τα νεοφιλελεύθερα-νεοσυντηρητικά ιδεολογήματα», ενώ, ταυτόχρονα, επαγγέλλεται ένα σχολείο που οικοδομείται εντός κενού κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων, στο

πλαίσιο των παραδοχών του τεχνολογικού ντετερμινισμού που υιοθετούνται στο ίδιο πρόγραμμα (Γρόλλιος, 2003, σ. 35-37). Σε αυτό το παιδαγωγικό αμάλγαμα που δεν διαθέτει σαφή προσανατολισμό είναι δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς να συλλάβουν την έννοια του γραμματισμού: ενδεχομένως οι διδακτικές πρακτικές να συνδυάζουν παραδοσιακές δομές με πιο τολμηρούς πειραματισμούς χωρίς, όμως, να μπορούν να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές καινοτομίες (Katsarou, 2009).

Σχετικά με την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού η οποία ορίζεται ως μορφή αμφισβήτησης του status quo, ως προσπάθεια να ανακαλύψουμε εναλλακτικούς δρόμους για την ανάπτυξη του εαυτού μας και της κοινωνίας (Shor, 1999), «ως συνεχής αναστοχαστική διαδικασία που απαιτεί κατανόηση της πολιτικής διάστασης της μαθησιακής κουλτούρας» (Κωστούλη & Στυλιανού, 2015), ως προσπάθεια χειραφέτησης των ατόμων μέσα από την άσκηση κριτικής για την κοινωνική πραγματικότητα, η προσέγγιση είναι μάλλον επιφανειακή.

Με βάση την *ερμηνευτική προσέγγιση* (Fairclough, 1992, 2001, 2003) ο λόγος των θεσμικών κειμένων σχετίζεται με ένα σύνολο διακειμενικών αναφορών (γνωσιακών, γλωσσικών, κοινωνιοπολιτισμικών) πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα, οι επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής –όπως παρουσιάζονται στα πιο πάνω κείμενα- εναρμονίζονται με τις διεθνείς τάσεις που επικρατούν στα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών τα οποία –ανεξάρτητα από επιμέρους διαφορές – παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά: έμφαση στην παραγωγικότητα, απόδοση λόγου, εργαλειοποίηση της γνώσης, αποικιοποίηση της εκπαίδευσης από τα συμφέροντα της αγοράς. Διεθνή χρηματοπιστωτικά ιδρύματα όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (<https://bit.ly/3dZXzt1>) υποστηρίζουν τη *μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* ώστε όλα τα παιδιά να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τα καταστήσουν παραγωγικούς εργαζόμενους και οι εκπαιδευτικοί να εξοπλίζονται με τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις πριν μπουν στην τάξη. Η Unesco, επίσης, επιμένει στη λειτουργική οπτική της γλώσσας, στον λειτουργικό γραμματισμό, οπτική που κατά τον Baynham (1995) αναδύεται ως μια ισχυρή κατασκευή η οποία συνδέει τον γραμματισμό με σκοπούς κοινωνικούς, με τις απαιτήσεις που έχει από τα άτομα μια δεδομένη κοινωνία. Ο ορισμός της Unesco για τον γραμματισμό (στο Oxenham 1980, σ. 87) δεν περιέχει κριτικές οπτικές:

«Ένα άτομο είναι γραμματισμένο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εμπλακεί σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες κατά τις οποίες αποκτάται ο γραμματισμός για αποτελεσματική λειτουργία μέσα στην ομάδα και την κοινότητά του, και του οποίου οι επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τον καθιστούν ικανό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την πρόοδο του ίδιου και της κοινότητάς του».

Ο Baynham (1995) πιστεύει πως αυτό που απουσιάζει από μια τέτοια σύλληψη του γραμματισμού είναι η διάσταση της κριτικής επίγνωσης και αυτογνωσίας που πρέπει να έχει ο γραμματισμός και η εκπαίδευση στον γραμματισμό.

Με βάση την *επεξηγηματική ανάλυση* (Fairclough, 1992, 2003) η οποία συνδέει τα κείμενα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, τις οικονομικές και κοινωνικές δομές και ιδεολογίες επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά ενός μοντέλου παραγωγής που στηρίζεται στον ατομικισμό, τη συμμόρφωση, την ανταπόκριση στις απαιτήσεις μιας εκμεταλλευτικής αγοράς εργασίας. Ο Ball αναφερόμενος στην εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο θεωρεί την παρέμβαση των αξιών της αγοράς στην εκπαίδευση προβληματική γιατί «παρέχει μια αδύναμη ηθική και δημιουργεί ιεραρχία και διαχωρισμό βασισμένο στον ανταγωνιστικό ατομικισμό» (Ball, 1994, σ.145). Κατά τους Bowles & Gintis (1977) η σχολική εκπαίδευση η οποία πραγματοποιείται κάτω από τον βαρύ ίσκιο της εργασίας (in the long shadow of work) παραλληλίζεται με την ανιαρή εργασία στη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου (μοντέλο της αντιστοίχισης εκπαίδευσης-εργασίας) καθώς ανταμείβει τα υπάκουα/συμμορφωτικά παιδιά τα οποία θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς εργάτες, παρέχει αποσπασματική γνώση (fragmentation of knowledge) όπως αποσπασματική είναι και η γνώση των εργασιών στο

εργοστάσιο, οι μαθητές/τριες δεν ελέγχουν το ΑΠ όπως οι εργάτες δεν ελέγχουν την παραγωγή (lack of control of production). Ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι ασκεί μια ολοκληρωτική κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική επίδραση στους/στις μαθητές/τριες διαμέσου της μετάδοσης των κατάλληλων αντιλήψεων, στάσεων και αξιών, με αποτέλεσμα τη μελλοντική θετική ανταπόκρισή τους στις σχέσεις της ταξικής κυριαρχίας και εκμετάλλευσης (Πεχτελίδης, 2012, εισαγωγή στον Paul Willis, 1977).

Αντιπρόταση στα κλειστά, ντετερμινιστικά προγράμματα που στοχεύουν «στη σταδιακή και μετρήσιμη κατανόηση ενός σταθερού και αδιαφοροποίητου σύμπαντος» (Τσάφος, 2014, σ. 292) διαθέτοντας χαρακτηριστικά τεχνοκρατικού θετικισμού μπορεί να είναι:

i. η συνειδητοποίηση ότι τα στάνταρντς της εκπαίδευσης δεν είναι απόλυτα, παγιωμένα, φυσικά δοσμένα γεγονότα, είναι κοινωνικές κατασκευές (Portelli & Solomon, 2001, σ. 72) και ότι η γενική τάση για κοινά στάνταρντς και σταθμισμένα τεστ οδηγεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή μηχανιστικής τεχνοκρατικής οπτικής του ΑΠ, μια οπτική η οποία βασίζεται, τελικά, σε μια πρόσληψη της εκπαίδευσης η οποία «μπορεί να είναι κατάλληλη για ολοκληρωτικές κοινωνίες αλλά είναι ασύμβατη με δημοκρατικές κοινωνίες» (Eisner, 1995, στο Portelli & Solomon, σ. 206)

ii. η μετακίνηση «σε ένα δίκτυο σχέσεων, όπου οι αναπτυσσόμενες (ανα)στοχαστικές πρακτικές οδηγούν όχι σε ποσοτικά αποτελέσματα αλλά σε ποιοτικές διαδικασίες, που έχουν νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τον εαυτό μέσα σε έναν νοηματοδοτούμενο από τους ίδιους κόσμο» (Τσάφος, 2014, σ. 292)

iii. η ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα σε σχολεία και προγράμματα γραμματισμού που χρειάζονται αναμόρφωση γιατί συντηρούν μια άνιση πολιτική και οικονομική κατάσταση status quo και η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την ανάπτυξη δημοκρατικών φωνών στον σχολικό χώρο και την ευρύτερη δημόσια σφαίρα (Shannon, 1993, σ. 91).

Ως προς τις ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) όπως κατασκευάζονται από το είδος του γραμματισμού που προωθούν τα θεσμικά κείμενα, παρατηρείται ο συνδυασμός των πιο «παθητικών» εκδοχών με πιο «ενεργητικές». Στον μετασχηματισμό αυτόν δεν εξετάζονται ενδεχομενικότητες και ειδικότερες συνθήκες του εκάστοτε πλαισίου και απορρίπτεται η πολύπλευρη και χαοτική διαδικασία σχηματισμού των ταυτοτήτων, μια διαδικασία που δεν έχει τέλος και αποτελεί προϋπόθεση πολιτικής δράσης (Gilroy, 1996). Κατά τον Τσάφο (2014) οι πρακτικές αυτές αποτελούν «επάνοδο στο κανονιστικό πλαίσιο και ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε εντολοδόχο διεκπεραιωτή» (σελ. 303) με μικρές δυνατότητες αυτενέργειας και προσωπικής πρωτοβουλίας (Sfakianaki & Katsarou, 2017) και οι μαθητές/τριες ευθυγραμμίζονται με στο πλαίσιο μιας τυπικής ισότητας που παραγνωρίζει το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις κοινωνικές τους αφετηρίες (Σφακιανάκη, 2020).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη των θεσμικών κειμένων για τη Νεοελληνική Γλώσσα που βρίσκονται ακόμα σε ισχύ (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, 2003) αναδείχτηκαν αφενός οι γλωσσολογικές θεωρίες (δομιστική, λειτουργική, επικοινωνιακή, διαθεματική) και αφετέρου η περιορισμένη παρουσία κριτικού γραμματισμού που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κριτική γλωσσική επίγνωση. Επισημάνθηκε η υπεροχή του ρυθμιστικού λόγου/regulative discourse ως τρόπος μεταφοράς της γνώσης στην σχολική τάξη η οποία έρχεται σε αντίθεση με την προτεινόμενη διαθεματική προσέγγιση που απαιτεί την εξασθένιση του περιορισμού, της περιχάραξης/framing στην εκπαιδευτική σχέση καθώς και η απουσία στόχου κριτικού γραμματισμού μέσα από τα κλειστά στοχοκεντρικά προγράμματα με τη γραμμική ανάπτυξη και τις προκαθορισμένες διαδικασίες. Η εργαλειοποίηση της γνώσης, η συμμόρφωση/ευθυγράμμιση με τις κοινωνικές νόρμες, η απουσία κριτικής αμφισβήτησης οδηγεί στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των κοινωνικών υποκειμένων -των εκπαιδευτικών

και των μαθητών/τριών- που αποκτούν μια παθητική διάσταση καθώς καλούνται να δράσουν σε ένα άκαμπτο κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης που δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν τον εαυτό τους μέσα σε έναν νοηματοδοτούμενο από τους/τις ίδιους/ιες κόσμο.

Αναφορές

Apple, M. (2018). *The Struggle for Democracy in Education. Lessons from Social Realities*, 1st Edition. Routledge: Taylor & Francis Group.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Teaching and the role of the transformative Intellectual. In Apple, M. and Weis, L. (eds) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Aronowitz, S. (2004). Against Schooling: Education and Social Class. *Social Text*, 22, (2), pp. 13-35. Duke University Press.

Ball, St. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Longman.

bell hooks (1992). Eating the other: Desire and resistance. In *Black Looks: Race and Representation*, pp. 21–39. Boston: South End Press.

bell hooks (1998). *Engaged pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness*. Bergin & Garvey.

Bernstein, B. (1971a). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan.

Bernstein, B. (1971b). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London, Taylor and Francis.

Bolinger, D. (1980). *Language – the loaded weapon: The use and abuse of language today*. London and New York: Longman.

Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.

Caffarel, A., Martin, J. & Mathiessen, Ch. (2004). *Language typology. A functional perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, (1).

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research* London: Routledge.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Essex: Longman.

Gee, J. P. (2010). A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, ed. E. Baker, 165–193. New York, NY: The Guilford Press.

Gilroy, P. (1996). British cultural studies and the pitfalls of identity. In *Cultural Studies and Communications*, Curran, J, Morley, D. and Walkerdine, V. (eds.), pp. 35–49. London: Arnold.

Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang Publishers.

Giroux, H. (2005). *Border crossings*. Second edition. Taylor and Francis group.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.17595436.1980.mp11002001x>

https://www.academia.edu/10623833/LEARNING_TO_LABOR._HOW_WORKING_CLASS_KIDS_GET_WORKING_CLASS_JOBS._PAUL_E._WILLIS

- Katsarou, E. (2009). Literacy Teaching in the L1 Curriculum of Greek Secondary Education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 9 (3), pp. 49-70.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, pp. 448-461.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post- Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of critical Education. *Educational theory*, 48, (4).
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, pp. 52-62.
- Oxenham, J. (1980). Selection versus Education: Editorial Introduction. *The IDS Bulletin Banner*, 11 (2). Ανακτήθηκε από
- Portelli, J. & Solomon. P. (2001). *The erosion of democracy in Education*. Detselig Enterprises Ltd.
- Sfakianaki, A. & Katsarou, E. (2017). Teacher-Researchers' Discourse as Evidence for their Professional Development Towards a Democratic School. In 2nd International Conference: «Literacy and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices», Nicosia, Cyprus, pp. 566-579
- Shannon, P. (1993). Developing democratic voices. *Reading Teacher*, 47, 86-94
- Shor, I. (1999). What is Critical literacy? *Journal of Pedagogy. Pluralism and Practice*. 1 (4).
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of educational policy*. SAGE Publications Ltd.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House. Ανακτήθηκε από
- Αγάπογλου, Θ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε τάξεις υποδοχής. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Για την έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από το παρακάτω κείμενο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf, συνομειμένο εντός του κειμένου <https://bit.ly/2KNGZlv>, σ. 47-63.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, σ. 30-37.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Από το *Πανελλήνιο Συνέδριο Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Νυμφαίο Φλώρινας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου, Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (2015). Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση: Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης, σελ. 617-649.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο ως διδακτική-μαθησιακή πρακτική τοποθετημένη στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Μεταίχιμο.