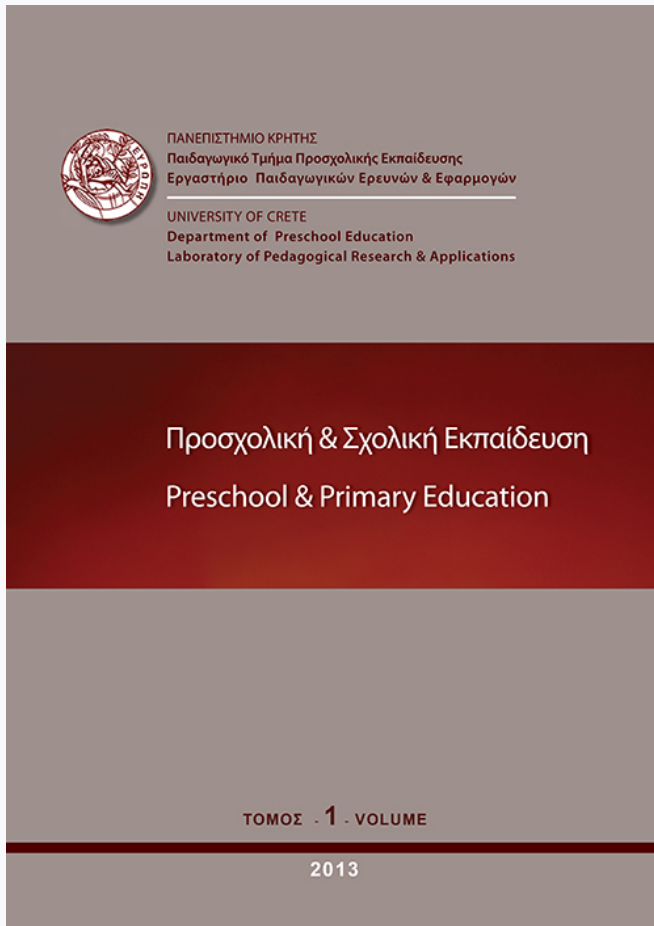


Preschool and Primary Education

Vol 1 (2013)



Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών

Stavroula Kontovourki, Elena Ioannidou

doi: [10.12681/ppej.50](https://doi.org/10.12681/ppej.50)

Copyright © 2025, Stavroula Kontovourki, Elena Ioannidou



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Kontovourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1, 82–107. <https://doi.org/10.12681/ppej.50>

Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών

Σταυρούλα Κοντοβούρκη
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έλενα Ιωαννίδου
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη. Η παρούσα εργασία διερευνά τις θέσεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, που εφαρμόστηκαν κλιμακωτά στα δημόσια κυπριακά σχολεία από τον Σεπτέμβριο 2011. Βασικότερο σημείο διαφοροποίησης των νέων προγραμμάτων από προηγούμενα, που στηρίζονταν κυρίως σε επικοινωνιακές-λειτουργικές προσεγγίσεις, ήταν η εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή και πραγμάτωση του νέου προγράμματος κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν θεματικά ημιδομημένες συνεντεύξεις, που πάρθηκαν από 78 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τα πολλαπλά νοήματα που οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν στον όρο κριτικός γραμματισμός, τις διαφορετικές πρακτικές που συνέδεαν με αυτόν και τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος στα οποία εντόπιζαν τις πιο κρίσιμες διαφοροποιήσεις του γλωσσικού μαθήματος σε σχέση με το παρελθόν. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται αυτά τα σημεία, συζητώντας παράλληλα συνεπαγωγές για την έννοια της αλλαγής στο γλωσσικό μάθημα και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε αυτήν.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, Κύπρος, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική αλλαγή

Summary. This paper explores the understandings, teaching practices and attitudes of public school teachers regarding the introduction of new curricula for the teaching of Greek language arts (GLA) in Cyprus. The introduction of new curricula constituted part of the comprehensive reform of the educational system toward the ideal of democratic and humane education; an ideal that was introduced at the onset of the reform effort in 2004 and guided related acts thereafter. The new GLA curriculum differed from previous ones in its emphasis on critical literacy pedagogy and the adaptation of genre literacy principles. It was introduced to schools and teachers during the year 2010-2011 and was partially implemented in 2011-2012; a move that aimed at easing transition from old to new curricula. The purpose of this study is to present and discuss teachers' understandings, practices, and attitudes regarding the theoretical grounding and enactment of the new curriculum during the year of partial implementation. The study is theoretically grounded in perspectives on language, ideology, and power that allow the interpretation of teachers' perspectives as situated and constructed within particular socio-historical contexts. Semi-structured interviewing with 78 public school teachers, identified through purposeful and convenient sampling, constituted the primary method

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Σταυρούλα Κοντοβούρκη, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Δράμας 11-13, Λευκωσία, Κύπρος. e-mail: kontovourki.stavroula@ucy.ac.cy

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://childeducation-journal.org>

of data collection. Thematic analysis allowed the identification of categories and themes that fell under the three axes of the study (understandings, practices, and attitudes), while the theoretical grounding of the study in perspectives of language, ideology, and power served as its interpretive lens. The analysis and interpretation of interviews highlighted the multiple meanings attributed to critical and genre literacy by teachers during the first year of the new curriculum's implementation. Teachers also reported diverse ways in which they attempted to implement (or not) the new curriculum in their classrooms. These included the design of critically-oriented learning experiences, the restructuring of existing instructional materials, and the development of critically-based thematic units in collaboration with their students. Based on teachers' responses, the support of others, whom they considered experts on the matter (e.g., subject area counselors), was pivotal for their decision to engage in and proceed with the implementation of the new curriculum. Teachers positioned themselves positively in relation to the new curriculum, while also expressing concerns over its philosophy, the time required for its implementation and for designing instruction, the ability of students to take up new roles, and the lack of structured teaching materials—concerns that were reflected in teachers' reports of their needs. Findings from this study suggest that teachers are meaning makers, whose understandings are shaped by personal characteristics, as well as their positioning in the educational system. Their understandings, practices, and attitudes can thus be interpreted as situated responses to the new curriculum and to the process of curricular change, in general. Hence, these are read as products of teachers' ideologies and habitual engagement in particular (linguistic) practices, and questions are raised regarding the possibilities for change in the teaching of language arts without the concurrent redefinition of institutional structures.

Keywords: Critical literacy, Cyprus, teachers, curriculum/educational change

Εισαγωγή

Τον Σεπτέμβριο του 2010 εισάχθηκαν στο κυπριακό δημόσιο σχολείο αναθεωρημένα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, με στόχο την πραγμάτωση του οράματος για ανθρώπινη και δημοκρατική παιδεία. Το όραμα αυτό αποτέλεσε τον πυλώνα της μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και σκιαγραφήθηκε στην Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού [ΥΠΠ], 2004), η δημοσιοποίηση της οποίας αποτέλεσε την αφετηρία για το εν λόγω εγχείρημα. Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων διατρέχει, έτσι, την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Κύπρο κατά την τελευταία περίπου δεκαετία: μετά τη διαπίστωση της ανάγκης για αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων το 2004 (ΥΠΠ, 2004), συστάθηκε η Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ), με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, το 2008. Την ίδια χρονιά δημοσιοποιήθηκε από την ΕΔΑΠ κείμενο, στο οποίο διαγράφονταν οι βασικοί στόχοι/παράμετροι βάσει των οποίων αναμενόταν να οργανωθούν Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ), ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν ως άτομα με ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες, με δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές και με δεξιότητες που θεωρούνται κομβικές τον 21^ο αιώνα (ΥΠΠ, 2008). Τη δημοσιοποίηση αυτού του κειμένου ακολούθησε η λειτουργία επιτροπών αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) ανά γνωστικό αντικείμενο, με τη συμμετοχή διορισμένων ακαδημαϊκών και μάχιμων εκπαιδευτικών, που ανταποκρίθηκαν στην ανοικτή πρόσκληση του ΥΠΠ για συμμετοχή στις συγκεκριμένες επιτροπές. Απότοκο των εργασιών των επιτροπών υπήρξαν κείμενα των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (ΝΑΠ)/προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ), τα οποία εισάχθηκαν στα δημόσια σχολεία τον Σεπτέμβριο του 2010. Η σχολική χρονιά 2010-2011 αποτέλεσε, έτσι, χρονιά ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς, ενώ το 2011-2012 προγραμματίστηκε η

κλιμακωτή εισαγωγή των ΝΑΠ σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Κύπρου (ΥΠΠ, 2010α). Η σταδιακή αυτή εισαγωγή αναμενόταν να υποστηριχθεί μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από ομάδες στήριξης ανά γνωστικό αντικείμενο, τη διοργάνωση άλλων επιμορφωτικών δράσεων, αλλά και τη δημιουργία τραπεζών υλικού ανά γνωστικό αντικείμενο, με στόχο να διασφαλιστεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρινόταν στις αρχές και το περιεχόμενο των ΝΑΠ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη συγκεκριμένη χρονιά οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απείχαν από σχετικές επιμορφωτικές δράσεις λόγω απεργιακών μέτρων της συνδικαλιστικής οργάνωσης ΠΟΕΔ.

Όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο υπήρξε πρόνοια όπως η σταδιακή εισαγωγή των ΝΑΠ κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 εστιάζει στις τρεις πρώτες τάξεις (Α', Β' και Γ'), με την προαιρετική ανάπτυξη μιας ή δυο θεματικών ενοτήτων κατά το δεύτερο και τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους (Νεοκλέους, 2011, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, 8.11.2011, σελ. 1). Οι ενότητες αυτές θα αντανakλούσαν αρχές του νέου ΠΣ της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού—στοιχεία στα οποία μεταφράστηκε στο γλωσσικό μάθημα το γενικότερο όραμα για δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία και η ίδια η έννοια του κριτικού γραμματισμού.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις εμπειρίες εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα κατά τη χρονιά της σταδιακής εισαγωγής των ΝΑΠ (2011-2012) και διερευνά τις γνώσεις, θέσεις και στάσεις τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση γενικότερα και ιδιαίτερα την εφαρμογή του ΠΣ για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, στόχοι της εργασίας είναι να αναδείξει πώς εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (α) όριζαν τον κριτικό γραμματισμό και άλλες σχετικές έννοιες, (β) επιχειρήσαν (ή απέφυγαν) να εφαρμόσουν την παιδαγωγική του γραμματισμού σε τάξεις κατά το πρώτο έτος σταδιακής εφαρμογής της σχετικής πολιτικής, και (γ) τοποθετούνταν απέναντι στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα. Οι αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις των εκπαιδευτικών διερευνούνται μέσα από συνεντεύξεις που διεξάχθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 και επέτρεψαν την προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής και ειδικότερα της αλλαγής στο γλωσσικό μάθημα ως πολυδιάστατης διαδικασίας.

Η εργασία οργανώνεται ως εξής: Αρχικά παρουσιάζονται οι έννοιες του κριτικού γραμματισμού και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, νοουμένου ότι οι δυο αυτές αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες οργάνωσης του συγκεκριμένου ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα. Γίνεται, επίσης, αναφορά στο πώς ο κριτικός γραμματισμός και η κειμενοκεντρική προσέγγιση εννοιολογήθηκαν στα ΝΑΠ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται καιρία μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας και συζητούνται βασικά ευρήματα, που οργανώνονται στη βάση των πεποιθήσεων και εννοιολογήσεων των εκπαιδευτικών για τον κριτικό γραμματισμό και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, τις από μέρους τους προσπάθειες για εφαρμογή του ΠΣ και τις στάσεις και τοποθετήσεις τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση των βασικότερων συμπερασμάτων.

Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και η εννοιολόγησή του στο κυπριακό πλαίσιο

Στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, το γλωσσικό μάθημα επαναπροσδιορίστηκε με τρόπο ώστε η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (α) να συνδυαστεί με τη Λογοτεχνία και τη Θεατρική Αγωγή και μαζί να αποτελέσουν το γνωστικό αντικείμενο Γλώσσα και Πολιτισμός και (β) να αποτελεί πραγμάτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, η οποία ενσωμάτωνε και στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Προτού επιχειρηθεί η παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων αυτού του προγράμματος, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στον κριτικό

γραμματισμό και την κειμενοκεντρική προσέγγιση ως θεωρητικές κατασκευές και πλαίσια για παιδαγωγική-διδακτική πράξη.

Κριτικός γραμματισμός

Ως θεωρητική κατασκευή, ο κριτικός γραμματισμός θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι το άτομο υπάρχει και ενεργεί εντός συγκεκριμένων κοινωνικών δομών, πολιτικών σχημάτων και ιστορικά διαμορφωμένων πραγματικοτήτων. Στο πλαίσιο αυτών, κοινωνικές ομάδες διαφοροποιούνται ως προς τις δυνατότητές τους για πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και τομείς που θεωρούνται σημαντικοί σε μια δεδομένη κουλτούρα (π.χ. εκπαίδευση, δημόσια ζωή, διαδικασίες και φορείς λήψης αποφάσεων κ.τ.λ.) (Barton, 2009· Gilbert, 1993/2001· Gruenwald, 2003). Μια τέτοια αντίληψη στηρίζεται σε και σχετίζεται με θεωρίες που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και ως φυσικοποιημένο μέσο επιβολής και διαπραγμάτευσης ισχύος (Baynham, 2000· Fairclough, 1995· Rogers, 2003). Η έννοια της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής εστιάζει στο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο των πρακτικών γραμματισμού παρά σε γνωστικές πτυχές ή ζητήματα εκμάθησης της γλώσσας (Street & Lefstein, 2007). Με άλλα λόγια, η έννοια της γλώσσας και του γραμματισμού ως κοινωνικών πρακτικών παραπέμπει στους κοινούς και σταθερούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο στην προφορική και γραπτή του διάσταση μέσα σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση. Ως εκ τούτου, γλώσσα και γραμματισμός διέπονται από και συμβάλλουν στην κατασκευή συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών και σχέσεων εξουσίας (Barton, 2009).

Αυτές οι θέσεις αποτελούν αρχές τόσο της κριτικής θεωρίας, στην οποία στηρίχτηκε αρχικά ο κριτικός γραμματισμός, όσο και φεμινιστικών και μεταδομιστικών θεωριών, θεωριών περί γλώσσας, λόγου και ισχύος, και ευρύτερων προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ως χειραφετικής διαδικασίας, από τις οποίες ο κριτικός γραμματισμός επηρεάστηκε στη συνέχεια (Comber, 2003· Jones, 2006). Η θεμελίωση στην κριτική θεωρία, κυρίως, προϋποθέτει επίσης την κατανόηση του κόσμου ως πεδίου στο οποίο αναπτύσσονται ιδεολογικές διαμάχες ανάμεσα σε αντικρουόμενες κοινωνικές ομάδες και το οποίο χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αδικίες και ανισότητες που συντηρούνται μέσα από την ύπαρξη καταπιεστικών δομών (Kemp, 1993/2001). Σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζονται στην εκπαίδευση πολιτικές διαστάσεις, αφού θεωρείται ότι μέσω αυτής άτομα και ομάδες μπορούν να τήχουν καταπίεσης, αλλά και να ενδυναμωθούν, ώστε να χειραφετηθούν (Freire, 1970/2000). Στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης, γενικότερα, και της γλωσσικής διδασκαλίας, ειδικότερα, είναι να καταστήσει εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες ικανούς/ές ώστε να λειτουργούν ως πολιτισμικοί εργάτες (cultural workers): να αναγνωρίζουν κοινωνικές αδικίες, να αντιμετωπίζουν κοινωνικά ζητήματα και να εργάζονται προς διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gruenwald, 2003· Luke, 2012· Vasquez, 2004).

Στην εξέλιξή του, ο κριτικός γραμματισμός έχει διευρυνθεί θεωρητικά με τρόπο που να περιλαμβάνει προσεγγίσεις οι οποίες γενικώς αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και τα κείμενα ως κοινωνικές κατασκευές με συνέπειες για τον τρόπο που τοποθετούνται οι συγγραφείς, το περιεχόμενο, και οι αναγνώστες/στριές τους (Green, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, το νόημα ενός κειμένου αποτελεί το προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ίδιου του κειμένου και του/της αναγνώστη/τριας, αφού αυτό κατασκευάζει μια εικόνα για τον κόσμο την οποία το άτομο ερμηνεύει μέσα από την εμπειρία του όπως προκύπτει από τον τρόπο που τοποθετείται στον κόσμο και επιτελεί συγκεκριμένες ταυτότητες (Aukerman, 2012· Luke, O' Brien, & Comber, 1994/2001). Η Jones (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί έτσι να ερμηνευτεί ως ζήτημα (προ)οπτικής, τοποθέτησης και ισχύος: του τρόπου που τα κείμενα εκφράζουν (ρητώς ή υπόρητα) συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον κόσμο (προ-οπτική), παρουσιάζουν τις εμπειρίες κάποιων ανθρώπων ή ομάδων

ανθρώπων ως περισσότερο αξιόλογων ή «φυσικών» (τοποθέτηση) και εμπλέκονται σε γλωσσικές πρακτικές μέσω των οποίων πραγματώνονται κοινωνικές και πολιτικές ιεραρχικές δομές (ισχύς).

Ως παιδαγωγική πράξη, ο κριτικός γραμματισμός δεν μπορεί να οριοθετηθεί ή να οριστεί με εξαντλητικό τρόπο. Όπως επισημαίνει η Comber (2003), ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται σε πολλαπλές προσεγγίσεις, που κοινό έχουν την ενασχόληση με τη γραφή και ανάγνωση συμβατικών και μη κειμένων με στόχο την αναγνώριση της κοινωνικής ανισότητας, την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική/πολιτική ισότητα, αλλά και γενικότερα την αποδόμηση και αναδόμηση νοημάτων. Αποτελεί, έτσι, ένα εκπαιδευτικό ιδεώδες, παρά μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση· ένα ιδεώδες, που βρίσκεται σε συνεχή αμφισβήτηση και δεν μπορεί να οδηγεί σε μια και τελική ορθοδοξία, δεδομένης και της δέσμευσης για αλλαγή (Green, 2001).

Για να γίνει αυτό αντιληπτό, μπορεί κανείς να μελετήσει προτεινόμενα μοντέλα κριτικού γραμματισμού, όπως το Four Resources Model (Freebody & Luke, 1990· Luke, 1992). Στη βάση αυτού, οι συμμετέχοντες/ουσες στη γλωσσική διδασκαλία διερευνούν ταυτόχρονα πώς (απο)κωδικοποιείται το κείμενο, ποια είναι η σημασία και το νόημά του, πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί, και πώς επιχειρεί αυτό να κατασκευάσει την πραγματικότητα και να τοποθετήσει τον/την αναγνώστη/τρια του. Παρόμοια, στο μοντέλο που προτείνεται από την Janks (2000· 2010), ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μέρος ευρύτερων προγραμμάτων γραμματισμού και στηρίζεται στη συλλειτουργία και συνύπαρξη τεσσάρων στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά είναι: (α) η εξέταση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα συντηρεί κυρίαρχες μορφές αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας (domination), (β) η διασφάλιση της πρόσβασης σε κυρίαρχες μορφές της γλώσσας (access), (γ) η αναγνώριση των διαφορετικών μορφών και πρακτικών γραμματισμού στις οποίες μπορεί να εμπλακεί κανείς σε διαφορετικά κοινωνιο-πολιτισμικά πλαίσια (diversity), και (δ) η σύνθεση διαφορετικών σημειωτικών πόρων, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων (οπτικών, ακουστικών, χωρικών κ.τ.λ.), για νοηματοδότηση και επικοινωνία (design).

Πέρα από τα μοντέλα που έχουν προταθεί και που φυσικά δεν εξαντλούνται σε αυτά που αναφέρονται πιο πάνω, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να πραγματωθεί μέσω διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρεται η ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τα παιδιά, όπως αυτά προκύπτουν από τα ενδιαφέροντά τους και εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής· η αξιοποίηση κειμένων του κοινωνικού χώρου· η ανάγνωση και αποκωδικοποίηση των κειμένων, που κινείται δυναμικά ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και τον τρόπο που αυτά συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές, ταυτότητες και σχέσεις ισχύος· η αντιπαραβολή κειμένων, με στόχο την εξέταση πολλαπλών και αντικρουόμενων τοποθετήσεων γύρω από ένα θέμα· η διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, παράλληλα με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης· οι πολλαπλές αναγνώσεις κειμένων, με στόχο να αναδειχτούν οι διαφορετικές τοποθετήσεις απέναντι στο κείμενο· η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αναγνώστες τοποθετούνται και κατασκευάζονται από το κείμενο, με αποδόμηση των γλωσσικών επιλογών του/της συγγραφέα (π.χ., Comber, 2003· Gilbert, 1993/2001· Green, 2001· Janks, 2005· Morgan & Wyatt-Smith, 2000· Vasquez, 2004· Wooldridge, 2001). Οι πρακτικές αυτές, καθώς και τα προαναφερθέντα μοντέλα, αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο μπορεί να πραγματωθεί ο κριτικός γραμματισμός. Επιπλέον, αφήνουν να διαφανούν τα περιθώρια για ανάδυση ποικίλων πρακτικών κριτικού γραμματισμού μέσα από την ίδια τη διδακτική πράξη και οδηγούν στη διαπίστωση ότι περισσότερο νόημα έχει η αναφορά σε πολλαπλούς κριτικούς γραμματισμούς, παρά σε μια παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Comber, 2003· Green, 2001· Jones, 2006).

Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Μια άλλη παιδαγωγική προσέγγιση, που αναφέρεται στο ΠΣ του 2010 (ΥΠΠ, 2010β) σε συνδυασμό με τον κριτικό γραμματισμό, είναι η κειμενοκεντρική προσέγγιση ή θεωρία των κειμενικών ειδών στη διδασκαλία της γλώσσας (*genre theory*, Christie, 2002· Martin, 2006). Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση αναγνωρίζεται το κείμενο ως η ελάχιστη μονάδα Λόγου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011) και δίνεται έμφαση στη σχέση και αλληλεπίδραση γλωσσικών δομών, νοηματοδότησης και ιδεολογικών αξιών. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση έχει ως βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (Halliday, 1985· Halliday & Hasan, 1985), κατά την οποία δίνεται έμφαση στον ιδεολογικό και κοινωνικό ρόλο της γλώσσας μέσα σε μια κοινότητα. Σύμφωνα με τον Halliday, η κοινωνική χρήση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσω τριών γλωσσικών μεταλειτουργιών (Halliday & Martin, 1993): της αναπαραστατικής (*ideational*), της διαπροσωπικής (*interpersonal*) και της κειμενικής (*textual*). Αυτές οι λειτουργίες επικεντρώνονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους δομείται το νόημα: η γλώσσα ως μέσο έκφρασης ιδεών και αναπαράστασης του κόσμου, ως μια διαδικασία με την οποία δομούνται κοινωνικοί ρόλοι και ως ο φορέας μέσω του οποίου δημιουργείται νόημα σημειωτικά και κειμενικά. Με βάση αυτές τις μεταλειτουργίες ο Halliday (1985) εισηγείται τρία συγκεκριμένα επίπεδα ερμηνείας και ανάλυσης των κειμένων: το πεδίο, τον τόνο και τον τρόπο. Το *πεδίο* περιγράφει τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα, ο *τόνος* τον τρόπο που δομούνται οι κοινωνικοί ρόλοι και οι σχέσεις εξουσίας που σκιαγραφούνται, και ο *τρόπος* τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα στις συγκεκριμένες περιστάσεις λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές διαδικασίες και τις κοινωνικές σχέσεις που δομούνται. Αυτές οι τρεις έννοιες αποτελούν τις υφολογικές παραμέτρους (*register*) (Martin, 1992) του κειμένου και καταδεικνύουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών (ή των συγγραφέων), βασισμένες στην περίσταση επικοινωνίας και στις κοινωνικές αξίες που διαρρέουν το συγκεκριμένο. Η θεωρία του Halliday σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που ορίζονται τα κείμενα ως «κοινωνικοί χώροι στους οποίους δύο θεμελιώδεις κοινωνικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα: η γνώση και η αναπαράσταση του κόσμου και η κοινωνική αλληλεπίδραση» (Fairclough, 1995, σελ. 6). Σε σχέση με την αναπαραστατική λειτουργία τα κείμενα «αποτελούν συστήματα γνώσης και πιστεύω» (Fairclough, 1995, σελ.6) και εκπροσωπούν ένα εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν κειμενικά τις αξίες τους και τις αναπαραστάσεις τους. Στη διαπροσωπική τους λειτουργία τα κείμενα δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ κατηγοριών (π.χ., ανθρώπων, πολιτών, κοινωνικών ομάδων) και οι άνθρωποι πραγματεύονται μέσω των κειμένων διλήμματα που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους για ορισμό της ταυτότητάς τους και των κοινωνικών τους ρόλων.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική υλοποίηση της κειμενοκεντρικής θεωρίας, κατά τη γλωσσική διδασκαλία οι γλωσσικές δομές εξετάζονται και αντιμετωπίζονται ως πηγή δόμησης του νοήματος σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκεκριμένα και όχι ως αποπλαισιωμένα γραμματικά φαινόμενα. Η δομή (γραμματική) έχει κεντρικό ρόλο στη διδακτική της γλώσσας, αφού οι γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι ομιλητές ή οι συγγραφείς θα προσδιορίσουν το ύφος του κειμένου (*πεδίο, τρόπο, τόνο*) και το κειμενικό είδος. Δίνεται, δηλαδή, ιδιαίτερη έμφαση στη μεταγλώσσα και στις σχέσεις που δομούνται μεταξύ της γλώσσας, του κοινωνικού συγκεκριμένου και των υφολογικών παραμέτρων της επικοινωνίας και του Λόγου. Όπως τόνισε ο Fairclough (1992), οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι δομούν νόημα, παράγουν ή αναπαράγουν ισχύ μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών και χρησιμοποιούν κειμενικές και γλωσσικές πρακτικές ως εργαλεία αναπαράστασης. Και για να μπορέσουν να το κάνουν αυτό πρέπει να καταλάβουν πώς παράγονται συγκεκριμένα κειμενικά είδη ως αποτέλεσμα

θεσμοθετημένων κοινωνικών πρακτικών και ποιο ρόλο παίζουν οι γλωσσικές και υφολογικές δομές σε αυτή την παραγωγή.

Όπως διαφαίνεται από τις πιο πάνω αναλύσεις, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας έχουν διαφορετικά θεωρητικά σημεία αφετηρίας. Από τη μία, ο κριτικός γραμματισμός έχει τις ρίζες και τις απαρχές του σε κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες και στην κριτική παιδαγωγική, εναποθέτοντας μεγάλο βάρος στο ρόλο της κοινωνικής δράσης, με στόχο την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από την άλλη, η κειμενοκεντρική προσέγγιση βασίζεται στη συστημική και κριτική γλωσσολογία, μελετώντας και εξετάζοντας το ρόλο των γλωσσικών δομών στην κατασκευή του νοήματος και στη δόμηση σχέσεων εξουσίας. Παρόλα αυτά, από παιδαγωγικής σκοπιάς μπορούμε να πούμε ότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις φαίνεται να έχουν στενή αλληλεπίδραση, αφού η γνώση και η επίγνωση για τη λειτουργία των κειμένων και των κειμενικών ειδών είναι απαραίτητη για την υλοποίηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη τον ορισμό του κειμενικού είδους ως μιας «κοινωνική[ς] κατηγορία[ς] που περιγράφει τη σχέση μεταξύ κοινωνικού σκοπού του κειμένου και γλωσσικής δομής» (Cope & Kalantzis, 1993, σελ. 3). Κατ' επέκταση, η κατανόηση των κειμενικών ειδών και της λειτουργίας τους στη δόμηση αναπαραστάσεων της πραγματικότητας και στην κατανομή εξουσίας και ισχύος είναι θεμελιώδεις στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

Παραδοσιακά, ο σχολικός γραμματισμός στον ελληνόφωνο χώρο (Ελλάδα, Κύπρος) αντιμετώπιζε τη γλώσσα μόνο ως κείμενο, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στις γλωσσικές και γραμματικές δομές (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία) και στο περιεχόμενο. Ιδιαίτερη σημασία δινόταν στη ρυθμιστική γραμματική, όπου οι γλωσσικές δομές διδάσκονταν εντελώς αποπλαισιωμένα (Ιωαννίδου, 2012), βασισμένες σε εγχειρίδια γραμματικής που προωθούσαν μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία ως ορθή. Στην τάξη, οι γλωσσικές δομές διδάσκονταν με έντονη μεταγλωσσική ενημερότητα, βασισμένη σε κανόνες, επαναλήψεις και τυποποιημένες γραμματικές ασκήσεις (π.χ. κλίση ρημάτων, συμπλήρωση καταλήξεων).

Έγιναν σημαντικές προσπάθειες να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της γλώσσας ως περίπτωση (Baynham, 2000), κυρίως με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), η οποία μελετούσε το λόγο και τα κείμενα ενσωματωμένα στις περιστάσεις επικοινωνίας που τα παράγουν. Παρόλα αυτά η εφαρμογή και αυτής της φιλοσοφίας ήταν σποραδική μια και η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων κατέδειξε (Kostouli, 2001) ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία της γλώσσας ήταν μη αυθεντικά και εξακολουθούσαν να διδάσκονται με παραδοσιακές πρακτικές που έδιναν έμφαση πρώτα στην ανάλυση του περιεχομένου και έπειτα στο γραμματικό φαινόμενο, χωρίς να ερευνάται και να αναλύεται το κοινωνικό συγκείμενο και οι σχέσεις πομπού και αποδέκτη.

Κριτικός γραμματισμός και κειμενοκεντρική προσέγγιση στα κυπριακά ΑΠ του 2010

Στο κυπριακό συγκείμενο, και δη στο κείμενο του ΠΣ για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΠ, 2010β), η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού που ενσωματώνει στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης προτάσσεται ως το μέσο για την καλλιέργεια στόχων, όπως η αντιμετώπιση των αλλαγών στους τρόπους με τους οποίους παράγεται και διανέμεται η γνώση, η ανάγκη εξοικείωσης με νέες κειμενικές πρακτικές, εντός ενός επικοινωνιακού σύμπαντος που συμπεριλαμβάνει συμβατικές αλλά και νέες, πολυσημειωτικές/πολυτροπικές μορφές κειμένων, και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κείμενα δομούν κοινωνικές σχέσεις και αναπαράγουν στερεότυπα, σχέσεις και ιδεολογίες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

«Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες συμμετοχούς στη μαθησιακή διαδικασία και να

διαμορφώσει, κατ' επέκταση, ενεργούς πολίτες, δηλαδή πολίτες που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό (λόγω καταγωγής, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, φύλου, σεξουαλικότητας, αναπηρίας, είτε λόγω οποιασδήποτε άλλης, κατασκευασμένης από την ηγεμονική κουλτούρα, έννοιας της «διαφορετικότητας») (ΥΠΠ, 2010β, σελ. 10).

Βασισμένο στην παραδοχή ότι κριτικά εγγράμματο είναι το άτομο που κατανοεί και χειρίζεται τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση, το ΠΣ (ΥΠΠ, 2010β) διαγράφει τις επιμέρους θεματικές στις οποίες πραγματώνεται η δεδηλωμένη βασική επιδίωξη. Οι θεματικές αυτές, που οριοθετούνται από και οριοθετούν θεωρητικά τη γλώσσα ως έννοια, περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση της γλώσσας ως δομικού συστήματος και ως κειμένου που διαμορφώνεται σε συνάρτηση με άλλα κείμενα και μπορεί να διακριθεί σε διαφορετικούς τύπους και είδη, τα οποία υποδηλώνουν πώς οργανώνεται και αναπαρίσταται η κοινωνική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, η γλώσσα συζητείται στη βάση της ποικιλότητας, με ιδιαίτερη αναφορά στη θέση της κυπριακής διαλέκτου, καθώς και στη σχέση της με και την αξιοποίησή της για την κατανόηση και παραγωγή λόγου.

Υιοθετώντας, έτσι, μια κειμενοκεντρική-κριτική προσέγγιση, η παιδαγωγική του γραμματισμού, όπως εννοιολογήθηκε και προτάθηκε εντός του συγκεκριμένου ΠΣ για τη γλώσσα, στηρίζεται στην εξέταση των κειμένων σε τέσσερα επίπεδα:

- ως πλαισιωμένης δομής (ως ενότητας που αποκτά νόημα ενταγμένη σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, με την ευρύτερη έννοια της κοινότητας ή του θεσμού στον οποίο εντάσσεται και τον οποίο αναπαράγει),
- ως γλωσσικής και νοηματικής δομής (ως ενότητας με νοηματική συνέχεια, που αναπαριστά ένα θέμα μέσα από διάφορα γλωσσικά στοιχεία),
- ως κοινωνικής πράξης (ως τρόπου διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων, ως μέσου δόμησης ταυτοτήτων και ως ενδείκτη κυρίαρχων ή μη ιδεολογιών),
- ως αντικείμενου αξιολόγησης.

Από πλευράς περιεχομένου και μεθοδολογίας, τονίστηκε η αποφυγή μιας αυστηρά καθορισμένης και γραμμικά οργανωμένης ύλης, όπως αυτή μπορούσε να εκφραστεί μέσα από σχετικά σχολικά εγχειρίδια. Αντ' αυτής, προτάθηκε και υιοθετήθηκε η οργάνωση του περιεχομένου στη βάση θεματικών ενότητων, που θα λάμβαναν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις γλωσσικές ανάγκες και το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, θα ήταν οργανωμένες ώστε να περιλαμβάνουν διαφορετικές μορφές λόγου και θα εκτεινόταν χρονικά μέχρι την εξάντληση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Όπως διευκρινίζεται σε σχετικό επιμορφωτικό υλικό (ΥΠΠ, 2011), οι ενότητες θα είχαν τη μορφή σχεδίων δράσης (projects), που θα στηρίζονταν στις γνώσεις γραμματισμού των παιδιών, θα τις αξιοποιούσαν και θα τις εμπλούτιζαν. Σημειώνεται, επίσης, ότι έμφαση δινόταν τόσο στη μικροδομή όσο και στη μακροδομή και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Τέλος, η πολυγλωσσία καθίστατο αντικείμενο αξιοποίησης με τρόπο που να γίνονται κατανοητές βασικές δομικές διαφορές ανάμεσα σε γλώσσες που τα παιδιά ομιλούν, αλλά και να αξιοποιούνται αυτές ως πηγές για εναλλακτικές πρακτικές γραμματισμού.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζει στοιχεία που εμφανίζονται σε παιδαγωγικά μοντέλα κριτικού γραμματισμού, όπως το Four Resources Model. Επιπρόσθετα, συνάδει με θεωρητικές/ερευνητικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της γλώσσας και του λόγου, όπως η εννοιολόγηση της γλώσσας ως κειμένου, κοινωνικής διαδικασίας και κοινωνικής πρακτικής, που προτάθηκε από τον Baynham (2000), και η κριτική ανάλυση λόγου, στην οποία το κείμενο εντάσσεται σε πρακτικές λόγου, που με τη σειρά τους εντάσσονται σε ευρύτερες κοινωνιοπολιτισμικές πρακτικές (Fairclough, 1995). Με τον τρόπο αυτό, το ΠΣ του 2010 για τη γλωσσική διδασκαλία σχετίζεται διακειμενικά όχι μόνο με το ευρύτερο όραμα της μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη

δημιουργία ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου, αλλά και με προσπάθειες εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού σε άλλα επιστημολογικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Αποτελεί έτσι έκφραση πλαισιωμένων πρακτικών που αποτελούν μέρος και αντανakλούν τοπικές και ευρύτερες αντιλήψεις για τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τη σχετική παιδαγωγική πράξη.

Μεθοδολογικά ζητήματα

Όπως αναφέρουν οι Street και Lefstein (2007), η έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής είναι στενά συνυφασμένη με την επιστημολογική προσέγγιση της εθνογραφίας και της έννοιας της ανάδειξης της φωνής (voicing) των συμμετεχόντων. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, που ευνοούν την εκμείωση και ερμηνεία θέσεων, απόψεων και δηλώσεων. Η κύρια μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη και η συλλογή δεδομένων έγινε σε διάστημα ενός σχολικού έτους (2011-2012). Συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε συνολικά 78 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Η ημιδομημένη συνέντευξη κρίθηκε ως κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων, νοούμενου ότι επιτρέπει την ευελιξία ως προς τη σειρά και το περιεχόμενο προκαθορισμένων ερωτημάτων στη βάση των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων και της ροής της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2008). Ως εκ τούτου, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει στους/ις ερωτώμενους/ες να συμβάλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της συνέντευξης, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη συλλογή συγκρίσιμων δεδομένων λόγω της ύπαρξης και αξιοποίησης των προκαθορισμένων ερωτημάτων (Bogdan & Biklen, 2006).

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη (Ιωσηφίδης, 2008) και βολική, αφού επιδιώχθηκε η επαφή με εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία στα νεοεισαχθέντα αναλυτικά προγράμματα και ήταν πρόθυμοι/ες να συνεισφέρουν στην παρούσα ερευνητική εργασία. Αυτό φάνηκε να συνάδει με τους στόχους της έρευνας, που ήταν πρωτίστως η εξέταση και διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της ανάδειξης και αποτύπωσης της «φωνής» τους, παρά η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Μέρος των συνεντεύξεων διενεργήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος που εστιάζει στη διερεύνηση του πώς οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται και τοποθετούν τους εαυτούς τους κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης προγραμμάτων και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και αλλαγής (Κοντοβούρκη, Φιλίππου, & Θεοδώρου, 2013). Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, 60% με περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, 20% με εμπειρία 5-10 έτη, ενώ το υπόλοιπο 20% είχε λιγότερο από 5 χρόνια διδακτική εμπειρία. Πενήντα τοις εκατό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων εργάζονταν σε αστικά σχολεία, ενώ οι υπόλοιπες/υπόλοιποι σε σχολεία της υπαίθρου. Παρά τις διαφορές στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν διαφοροποιήσεις ως προς τις αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις τους απέναντι στα νέα αναλυτικά προγράμματα, γι' αυτό και οι απαντήσεις τους δεν ομαδοποιούνται ούτε συσχετίζονται με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά. Διαφοροποιήσεις που συσχετιζονταν με άλλες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όπως η προθυμία ή/και συμμετοχή τους στην εφαρμογή των ΠΣ, επισημαίνονται κατά την παρουσίαση των σχετικών ευρημάτων (βλ. παρακάτω στα βασικότερα ευρήματα).

Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και το πρωτόκολλο της συνομιλίας βασιζόταν στις εξής βασικές κατηγορίες: γνώσεις για τον κριτικό γραμματισμό και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, στάσεις και αξίες για τη νέα φιλοσοφία των ΝΑΠ, και προσπάθειες εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Οι τρεις αυτές κατηγορίες αποτέλεσαν και τις ευρύτερες κατηγορίες κωδικοποίησης (coding categories), οι οποίες συνιστούν τα βασικά θέματα και μοτίβα που εμφανίζονται στα ποιοτικά δεδομένα (Bogdan & Biklen, 2006). Για καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες, αναζητήθηκαν ενότητες δεδομένων (units of data -

Bogdan & Biklen, 2006) και ακολουθήθηκαν διαδικασίες ανοικτής κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2008). Σε αυτή τη φάση, οι αρχικοί κώδικες που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων (π.χ., αποδόμηση κειμένων, ταύτιση με κριτική σκέψη) μετασχηματίστηκαν σε θεματικούς κώδικες (π.χ., κοινωνική διάσταση γραμματισμού, γνωσιοκεντρική προσέγγιση κ.τ.λ.). Στη συνέχεια, αναδύθηκαν οι εξής θεματολογικοί άξονες: α) θεωρητικές και παιδαγωγικές πτυχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα, β) στάσεις και αξίες και γ) εφαρμογές του ΝΑΠ και εκπεφρασμένες δυσκολίες στη διδακτική πράξη. Όλες οι θεματικές κατηγορίες διαφαινονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Βασικοί θεματολογικοί άξονες

<p>Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Γλώσσα</p> <ul style="list-style-type: none"> - Γνώσεις <ul style="list-style-type: none"> ο Θεωρητικά Ζητήματα <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ορισμός του κριτικού γραμματισμού ▪ Κειμενοκεντρική προσέγγιση – κειμενικά είδη ▪ Γλωσσική ποικιλότητα ο Παιδαγωγικά – μεθοδολογικά ζητήματα ο Διδακτικό υλικό
<p>Εφαρμογές ΝΑΠ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Πτυχές της γλωσσικής διδασκαλίας <ul style="list-style-type: none"> ο Κατανόηση κειμένου ο Γραμματική ο Διδακτικό υλικό
<p>Αξίες και στάσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> - Θετικές στάσεις - Επιφυλάξεις - Ανάγκες - Προβλέψεις

Για την ερμηνεία των δεδομένων, αξιοποιήθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις που διερευνούν τη σχέση γλώσσας, ιδεολογίας και ισχύος. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι θέσεις των Gal και Woolard (1995), οι οποίες υποστήριξαν ότι οι (ακαδημαϊκές) κατηγορίες δεν είναι αποτυπώσεις του πραγματικού κόσμου, αλλά ιδεολογικά φορτισμένες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής. Πρότειναν, επίσης, ότι τα γλωσσικά φαινόμενα καθίστανται αναγνωρίσιμα ως προϊόντα συγκεκριμένων ιστορικών στιγμών και ως αδιάρρηκτα συνδεδεμένα με τις θεσμικές τοποθετήσεις αυτών που τα προτάσσουν. Στο ίδιο πλαίσιο, η τακτική ενασχόληση και εμπλοκή σε συγκεκριμένες (γλωσσικές) πρακτικές θεωρείται ότι παράγει, ρυθμίζει και οριοθετεί τη νομιμότητα συγκεκριμένων πολιτικών διευθετήσεων και σχημάτων. Οι θεωρητικές αυτές θέσεις επέτρεψαν την ανάλυση και ερμηνεία των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ως εξ ορισμού πλαισιωμένων γλωσσικών πράξεων και ανέδειξαν τον τρόπο που προσωπικές απόψεις μπορούσαν να αποτελούν εκφράσεις ευρύτερων τάσεων και συνηθειών του ιστορικο-πολιτικού πλαισίου.

Βασικότερα ευρήματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, που πάρθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, ανέδειξε σημαντικά ζητήματα σχετικά με την

επιχειρούμενη αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος. Η σημαντικότερη αλλαγή ή/και καινοτομία που εντοπίστηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν η εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού ή, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, η κριτική θεώρηση κειμένων και θεμάτων (π.χ. Συνεντεύξεις 21, 24, 33, 36, 56). Συγκρινόμενος με την προηγούμενη φιλοσοφία και τις πρακτικές που ίσχυαν στο γλωσσικό μάθημα, ο κριτικός γραμματισμός θεωρήθηκε από αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς ως το επόμενο βήμα ή το στοιχείο που επέτρεπε την αναπλαισίωση της προσέγγισης που ίσχυε προηγουμένως (π.χ. Συνεντεύξεις 30, 39). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει εκπαιδευτικός, η καινοτομία έγκειτο στο ότι:

«Πλέον ξεκινούμε με το να πούμε το πλαίσιο επικοινωνίας του κάθε κειμένου είτε είναι πεζό είτε είναι ποιητικό είτε οποιασδήποτε άλλης μορφής. Μετά προχωρούμε και γίνεται εκείνη η επεξεργασία που κάναμε μέχρι τώρα, μιλούμε για το μάθημα των Ελληνικών ως γλωσσική και νοηματική δομή, μετά το καινούριο που είναι ως κοινωνική πράξη και μπαίνει και ο κριτικός γραμματισμός» (Συνέντευξη 28).

Στην πιο πάνω περιγραφή, είναι ενδεικτική η εννοιολόγηση του κριτικού γραμματισμού και της εξέτασης των κειμένων στις τέσσερις διαστάσεις που προτείνονται στο ΠΣ για την Νέα Ελληνική Γλώσσα (ΥΠΠ, 2010β). Είναι επίσης ενδεικτική η αίσθηση συνέχειας και ομαλής μετάβασης μεταξύ αυτού που θεωρείτο δεδομένο και των νέων, προτεινόμενων πρακτικών. Ωστόσο, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ότι η καινοτομία αφορούσε περισσότερο στην αναγνώριση πρακτικών και προσεγγίσεων, που ήδη εφαρμόζονταν στο γλωσσικό μάθημα. Αυτό ερμηνευόταν ως απαξίωση της εισαγωγής του κριτικού γραμματισμού ως ριζικά καινούριου (π.χ. Συνέντευξη 26: «τούτο εφαρμόζουμέν το, τζιαι πριν εφαρμόζαμεν το anyway») ή ως κατοχύρωση και νομιμοποίηση όσων διαισθητικά επιχειρούσαν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί προηγουμένως (π.χ. Συνέντευξη 19: «για μένα, η μεγαλύτερη αλλαγή είναι τούτα όλα που κάναμε όσοι είχαμε, πώς να το πω, είμαστε πιο συνειδητοποιημένοι, πιο ευαισθητοποιημένοι, ας πούμε, μπαίνουν σε μια πιο συστηματική βάση»).

Πέρα από την εισαγωγή της έννοιας και παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ως ιδιαίτερα σημαντικές αλλαγές την κατάργηση του σχολικού εγχειριδίου και τη συνεπαγόμενη στήριξη του γλωσσικού μαθήματος σε κείμενα και υλικό που θα έφερναν στην τάξη οι ίδιοι/ες και τα παιδιά. Τα δυο αυτά στοιχεία αντιμετώπιζονταν άλλοτε με επιφύλαξη και άλλοτε με ενθουσιασμό. Η κατάργηση του εγχειριδίου, ο επαναπροσδιορισμός του διδακτικού υλικού, αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αποτέλεσαν τις βασικότερες διαστάσεις πραγμάτωσης του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από εκπαιδευτικούς κατά την πρώτη χρονιά σταδιακής εισαγωγής των ΠΣ στα δημόσια σχολεία. Σε αυτές τις διαστάσεις γίνεται ιδιαίτερη αναφορά πιο κάτω, όπου παρουσιάζονται (α) οι ορισμοί που οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν στον κριτικό γραμματισμό και οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβάνονταν τις παιδαγωγικές του πτυχές, (β) οι προσπάθειες (ή μη) εφαρμογής του νέου προγράμματος σε τάξεις, και (γ) οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ΠΣ, συμπεριλαμβανομένων των θετικών στοιχείων που εντόπισαν, των επιφυλάξεων και των αναγκών τους.

Θεωρητικές και παιδαγωγικές πτυχές του Προγράμματος Σπουδών

Κριτικός γραμματισμός

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο κριτικός γραμματισμός ορίστηκε ποικιλοτρόπως: ως κριτική σκέψη, ως αποδόμηση κειμένων με στόχο τον εντοπισμό υπόρρητων μηνυμάτων που πηγάζουν από την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και την

τοποθέτηση του/της συγγραφέα, ως αντιπαραβολή κειμένων, ως εντοπισμός του κειμένου σε συγκεκριμένα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια.

Προτού συζητηθούν οι διαφορετικές ερμηνείες του κριτικού γραμματισμού, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που αδυνατούσαν ή αρνούσαν να δώσουν κάποιο ορισμό για την έννοια. Η αδυναμία ή η άρνηση για διατύπωση ορισμού φάνηκε να πηγάζει από την ανασφάλεια που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μεταβατική φάση. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν κατείχε τον όρο, διότι δεν συμμετείχε σε κάποιο σχετικό συνέδριο (Συνέντευξη 31). Μια τέτοια απάντηση είναι ενδεικτική του ότι ως όρος ο κριτικός γραμματισμός απείχε από την παιδαγωγική πράξη και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και αποτελούσε περισσότερο κτήμα άλλων, πιθανότατα πιο ειδικών. Υπήρξαν, ωστόσο, εκπαιδευτικοί, των οποίων η άρνηση φάνηκε, αντιθέτως, να πηγάζει από την ίδια την πεποίθησή τους ότι οι γνώσεις, η παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία των ιδίων νομιμοποιούσαν την αμφισβήτηση του κριτικού γραμματισμού και γενικότερα των καινοτομιών που εισάγονταν στο γλωσσικό μάθημα. Αυτή η αμφισβήτηση, που συζητήθηκε και πιο πάνω, εμφανίζεται στα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Σε τούτη την ερώτηση προτιμώ να μην απαντήσω, γιατί έχω και τις αμφιβολίες μου πάνω σε αυτό το θέμα. Έχω ακούσει πάρα πολλά για τον κριτικό γραμματισμό. Πιστεύω ότι γινόταν ο κριτικός γραμματισμός, δεν είναι κάτι το εντελώς καινούριο, απλά είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται» (Συνέντευξη 37).

«Εν νομίζω να άλλαξε τίποτε, δηλαδή κανένας εν εκατάλαβε γιατί άλλαξε το μάθημα των Ελληνικών και έγινε Κριτικός Γραμματισμός. Ούτε τα ίδια τα παιδιά το καταλάβουν, και να σας πω την αλήθεια, ούτε κανένας δάσκαλος το χρησιμοποιά. Κανένας εν εχρησιμοποιάτουντον όρο. Εμείς λέμε εν να κάμουμε Ελληνικά. Εμ... Κάποιοι, αργότερα, μετά τον Κριτικό Γραμματισμό, αναφέρθηκε και η λέξη Γλώσσα και Πολιτισμός. Άλλο πράμα η γλώσσα, άλλο πράμα ο πολιτισμός. Μέσα στον πολιτισμό εμπεριέχεται και η λε... η γλώσσα μας. Τώρα, πού τον ήβραν τούντον ΚριτικόνΓραμματισμό, γιατί τον έβαλαν, τι σκοπό είχαν, μόνο οι ίδιοι ξέρουν. Εμάς εν μας επηρέασε καθόλου πάντως» (Συνέντευξη 40).

Στα πιο πάνω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ευθέως ή αποφεύγουν να δώσουν κάποιο σαφή ορισμό, δηλώνοντας έτσι τις αμφιβολίες, αλλά και την αντίστασή τους στην αλλαγή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναφορά στο δεύτερο απόσπασμα (Συνέντευξη 40) στη Γλώσσα και Πολιτισμό παραπέμπει στην ενιαιοποίηση των γνωστικών περιοχών Νέα Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία και Θεατρική Αγωγή σε ένα γνωστικό αντικείμενο—μια απόφαση, που όπως διαφαίνεται και από το συγκεκριμένο απόσπασμα, αντιμετωπίστηκε σε μερικές περιπτώσεις με σκεπτικισμό.

Πέρα από τέτοιου είδους αποκρίσεις, στις οποίες η αντίδραση και αντίσταση των εκπαιδευτικών είναι έκδηλη, αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις ορισμοί του κριτικού γραμματισμού που πήγαζαν από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμήνευαν την περιγραφή του όρου σε επίσημα έγγραφα (π.χ. το κείμενο του ΠΣ) και σε επιμορφωτικές δράσεις. Χαρακτηριστική έκφανση αυτής της ερμηνείας είναι η ταύτιση του κριτικού γραμματισμού με την κριτική σκέψη. Η ακριβής σημασία της κριτικής σκέψης ήταν με τη σειρά της δύσκολο να διακριθεί, αφού οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν με ταυτολογικό τρόπο ότι πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών να κρίνουν και να μη δέχονται παθητικά τα όσα διαβάζουν και βλέπουν γύρω τους (π.χ. Συνεντεύξεις 32, 56). Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν με πιο συγκεκριμένο τρόπο και εντόπιζαν την κριτική σκέψη στην ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν προβλήματα και να προτείνουν λύσεις μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου, αξιοποιώντας διαφορετικές γνώσεις και εκφράζοντας την άποψή τους (π.χ. Συνεντεύξεις 33, 41). Τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί των οποίων οι

ορισμοί εμφάνιζαν στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις του κριτικού (π.χ. Συνεντεύξεις 20, 23, 24, 50). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα έκδηλο στο πιο κάτω απόσπασμα:

«Προσπαθούμε με βάση τους κανόν- τη νέαν αντίληψη τέλος πάντων, την κοινωνιοκεντρική αντίληψη για την γλώσσα, προσπαθούμε εγώ τουλάχιστον, αλλά τζιαι οι άλλοι συνάδελφοι, να ασκήσουμε την κριτική σκέψη των παιδιών, να μάθουν να βλέπουν πίσω από ένα κείμενο, ε συγκεκριμένα έτσι χαρακτηριστικά είχαμεν μια ενότητα για την κυκλοφοριακή αγωγή για την ασφάλεια, είχαμεν ένα λογοτεχνικό βιβλίο μέσα στην βιβλιοθήκη που είχε σχέση: «περιπέτεια στην Τραυματούπολη». Επειδή το είχα υπόψη μου ότι υπήρχε το βιβλίο τούτο, εδιδάξαμεν το επιπρόσθετα, τζιαι τα παιδιά επροβληματιστήκαν γιατί άραγε σκέφτηκε η συγγραφέας να γράψει, δηλαδή επροσπάθησαν να κρίνουν ε τι ήταν τζεινο που την ώθησε να το γράψει, τι μηνύματα κρύβονται πίσω από την ιστορία, γιατί το έγραψε, τι ήθελε, τι ανάγκη είσιεν να μεταδώσει, τι μηνύματα ήθελε να μεταδώσει στους αναγνώστες» (Συνέντευξη 20).

Στο πιο πάνω απόσπασμα, η αναφορά στην κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας ακολουθείται από την ερμηνεία της ως άσκησης στην κριτική σκέψη, η οποία με τη σειρά της ερμηνεύεται ως προβληματισμός για τις προθέσεις της συγγραφέα και τα υπόρρητα μηνύματα του κειμένου. Η αποδόμηση του κειμένου με στόχο την ανάδωση της τοποθέτησης του/της συγγραφέα και των υπόρρητων μηνυμάτων, αποτελεί όντως πρακτική που προτείνεται στη βιβλιογραφία περί κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, στο πιο πάνω απόσπασμα δεν είναι δυνατό να διακρίνει κανείς αν πρόκειται για κοινωνιοκεντρική αντίληψη της γλώσσας, και άρα για αποδόμηση των ιδεολογικών της διαστάσεων, ή αν ο εντοπισμός των προθέσεων και μηνυμάτων της συγγραφέα ταυτίζεται με την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας, κάτι που επιδιώκταν και επιδιώκεται και σε άλλες (ερμηνευτικές) προσεγγίσεις.

Μια πιο κοινωνιοκεντρική-κριτική προσέγγιση στην αποδόμηση κειμένων και μηνυμάτων, καθώς και της τοποθέτησης του/της συγγραφέα, ήταν εμφανής σε απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου γλώσσα και κείμενο αντιμετωπιζόνταν ως κοινωνικές κατασκευές με ιδεολογικές διαστάσεις. Με άλλα λόγια, και όπως είχε διατυπωθεί στο κείμενο του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα (ΥΠΠ, 2010β), ο κριτικός γραμματισμός συσχετιζόταν με τις κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας και των διαφορετικών ειδών γραπτού και προφορικού λόγου, τις κοινωνιοπολιτισμικές προεκτάσεις που είχε το κάθε κειμενικό είδος (Συνέντευξη 28), αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα πραγματευόνταν και κατασκεύαζαν κοινωνικές σχέσεις, ρατσιστικές ή αντιρατσιστικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις (π.χ. Συνεντεύξεις 26, 34, 51, 53).

Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη διαδικασία φάνηκε να είναι η εξέταση κοινωνικών θεμάτων και ζητημάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά και η κεντρική θέση των γλωσσικών επιλογών του/της συγγραφέα στη μετάδοση ρητών και υπόρρητων μηνυμάτων (π.χ. Συνεντεύξεις 19, 36, 51). Όπως αναφέρεται και στο πιο κάτω απόσπασμα:

«Ο κριτικός γραμματισμός αφορά τον τρόπο με τον οποίο εμείς πρέπει να οργανώσουμε και να διδάξουμε τη γλώσσα, με απώτερο στόχο να δούμε πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε κάποια μηνύματα, είτε αυτά εν κοινωνικά είτε αφορούν κάποιες κοινωνικές σχέσεις είτε ρατσιστικές συμπεριφορές, στερεότυπα, ιδεολογίες. Βλέπουμε, δηλαδή, ένα θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες και δίνουμε έμφαση στη χρήση των γραμματικών φαινομένων, ποια γλωσσικά στοιχεία, δηλαδή, χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δώσει κάποιες θέσεις, κάποιες απόψεις, κάποιες αντιλήψεις, και ποια νοήματα κρύβονται πίσω από το κάθε κείμενο και τι αντίκτυπο έχουν αυτά στην κοινωνία» (Συνέντευξη 34).

Στο πιο πάνω απόσπασμα, είναι χαρακτηριστική η κεντρική θέση που καταλαμβάνει η γλώσσα ως δομή (γραμματικά φαινόμενα, γραμματικά στοιχεία) στην κριτική αποδόμηση κειμένων. Ωστόσο, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα και ως κοινωνική πρακτική, νοουμένου ότι επιδιώκεται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται νοήματα και ιδεολογίες μέσα από τις γλωσσικές δομές.

Το στοιχείο αυτό αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο προτείνεται στο συγκεκριμένο ΠΣ η εξέταση του κειμένου στη βάση τεσσάρων διαστάσεων: ως νοηματικής και γλωσσικής δομής, ως πλαισιωμένης δομής, ως κοινωνικής πράξης και ως αντικειμένου αξιολόγησης. Η προσέγγιση του κειμένου στη βάση αυτών των παραμέτρων εμφανίστηκε σε δηλώσεις εκπαιδευτικών που αναπαρήγαγαν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τη ρητορική του επίσημου κειμένου. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι «σύμφωνα πάλι με τον κριτικό γραμματισμό, ένα κείμενο πρέπει να εξετάζεται σε τέσσερα επίπεδα, το κείμενο ως πλαίσιο επικοινωνίας, το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, το κείμενο ως κοινωνική πράξη και το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης» (Συνέντευξη 19), αλλά και ότι «ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του απόμου με διάφορα κείμενα και έχει ως στόχο την κριτική ανάλυση αυτών των κειμένων ε... δηλαδή την κατανόηση των διαφορών διαστάσεων του» (Συνέντευξη 26).

Ο κριτικός γραμματισμός ερμηνεύτηκε, τέλος, ως η αντιπαραβολή κειμένων με στόχο τη σύγκριση τοποθετήσεων και απόψεων και του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα ως δομή συνέβαλε στη δόμηση αυτών. Στο πλαίσιο αυτής της ερμηνείας, αναφέρθηκε ότι είναι αναγκαία η αντιπαραβολή δοσμένων κειμένων (π.χ. του σχολικού εγχειριδίου) με κείμενα της καθημερινότητας (π.χ. Συνέντευξη 35), η εξέταση κειμένων με το ίδιο θέμα από διαφορετικούς ανθρώπους και η σύγκριση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας αξιοποίησε συγκεκριμένα εκφραστικά μέσα και γλωσσικές επιλογές (π.χ., Συνεντεύξεις 18, 30) και τέλος η σύγκριση κειμένων που ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος, αλλά πραγματώνουν διαφορετικό επίπεδο ύφους. Όπως έχει αναφερθεί:

«Εεμ παραδείγματος χάρη, εε παρουσιάζουμε δυο συνταγές. Η μια είναι από βιβλίο μαγειρικής και η άλλη από το διαδίκτυο. Πρέπει [τα παιδιά] να αντιληφθούν σε ποιους αναγνώστες απευθύνεται η κάθε μια, να μελετήσουν την πηγή, το ύφος, τις εγκλίσεις, τις εικόνες, ακόμα και τη γραμματοσειρά της συνταγής και να καταλάβουν σε ποιους απευθύνεται και ποιος είναι ο στόχος τους» (Συνέντευξη 46).

Σε αυτό το απόσπασμα, η κεντρική θέση της γλώσσας στην αντιπαραβολή κειμένων και μηνυμάτων είναι ενδεικτική. Αξίζει, εδώ, να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο παράδειγμα αντιπαραβολής χρησιμοποιήθηκε στα σεμινάρια μαζικής ενημέρωσης που οργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το Δεκέμβριο του 2010. Τα συγκεκριμένα σεμινάρια δομήθηκαν με τρόπο που να παρουσιαστεί αρχικά η έννοια του κριτικού γραμματισμού και στη συνέχεια να δοθεί χρόνος ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδομήσουν τα κείμενα που αναφέρονται στο απόσπασμα στη βάση των τεσσάρων προτεινόμενων διαστάσεων.

Όσον αφορά στις παιδαγωγικές διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού, δυο στοιχεία εμφανίστηκαν πιο έντονα: ο επαναπροσδιορισμός του γλωσσικού μαθήματος ως μαθητοκεντρικού και η διεύρυνση του διδακτικού υλικού. Ως μαθητοκεντρική προσέγγιση ο κριτικός γραμματισμός φάνηκε να ταυτίζεται με την άντληση θεμάτων προς διδασκαλία από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών (π.χ. Συνεντεύξεις 22, 31) και την οργάνωση του μαθήματος στη βάση προβληματισμών τους (π.χ. Συνέντευξη 25). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι στη βάση της προτεινόμενης φιλοσοφίας τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, διαλέγονται μεταξύ τους, εργάζονται δημιουργικά υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, αποκτούν διερευνητικές, συνεργατικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, και συμβάλλουν σημαντικά στο μάθημα, φέρνοντας κείμενα στην τάξη (Συνεντεύξεις 26, 41, 45, 57). Η προσκόμιση κειμένων εκ μέρους των παιδιών σχετίζεται,

επίσης, με τον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού υλικού. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σχολικό εγχειρίδιο καταργείται και ότι πλέον μέσο μάθησης καθίστανται αυθεντικά κείμενα, που προέρχονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (π.χ. Συνεντεύξεις 24, 26, 32). Τα δυο αυτά στοιχεία ήταν επίσης εμφανή στην περιγραφή των προσπαθειών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού σε τάξεις, που συζητούνται σε επόμενη ενότητα.

Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Όπως και στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού, η εννοιολόγηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν μονογραμμική ή ευθύγραμμη, αλλά κατέδειξε ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες ερμηνείες. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την κειμενοκεντρική προσέγγιση ως γραμματική [π.χ. «να εξάγουν οι μαθητές κατά κύριο λόγο τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα δια μέσου του κειμένου» (Συνέντευξη 68)] ή ως κατανόηση κειμένου [π.χ. «ανάλυση κειμένων, με ερωτήσεις περιεχομένου, έχει δουλευτεί πολλά χρόνια» (Συνέντευξη 12)]. Από την άλλη, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στο κείμενο και στον κεντρικό ρόλο που αυτό κατέχει στη γλωσσική διδασκαλία, κάτι που συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί εντόπισαν και ανέδειξαν την ανάγκη μελέτης και χρήσης πολλών και διαφορετικών κειμένων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η μεγαλύτερη δυσκολία αναδείχτηκε στην προσπάθεια ορισμού του κειμενικού είδους (*genre*), μιας έννοιας απόλυτα συνυφασμένης με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνερωναν σύγχυση και παρανοήσεις. Μία εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, τόνισε ότι κειμενικό είδος είναι «τούτον που λέμε που χρησιμοποιούμε την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι μόνο λογοτεχνία (...) διαφημιστικά, εφημερίδες» (Συνέντευξη 3), κάνοντας αναφορές στην επικοινωνιακή προσέγγιση και συνδέοντας την έννοια της κειμενικότητας με τη μελέτη κυρίως χρηστικών κειμένων. Πολλοί/ές ήταν και αυτοί/ές που ενέπλεκαν τις έννοιες κειμενικός τύπος (*text type*) και κειμενικό είδος (*genre*), δηλώνοντας, για παράδειγμα, ότι κειμενικό είδος είναι τα «είδη κειμένου, δηλαδή λογοτεχνικό, αφηγηματικό, οδηγίες, συνταγή» (Συνέντευξη 8). Υπήρχαν, βέβαια, και μερικοί/ές, που έδωσαν ορισμούς συναφείς με τη σχετική βιβλιογραφία, όπως η εκπαιδευτικός που ήγειρε το θέμα των ψευδοκειμένων και έκανε εκτενή αναφορά στη σχέση κειμένου και ιδεολογίας: «θεωρώ ότι τα ψευδοκείμενα δεν έχουν κανένα όφελος στα παιδιά (...) να καταλάβει τι κρύβεται πίσω από ένα κείμενο (...), δηλαδή την ιδεολογία του συγγραφέα, τι θέλει να πετύχει» (Συνέντευξη 2).

Συνολικά, οι ορισμοί που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν ότι υπάρχει γνώση και κατανόηση για το τι σημαίνει κειμενοκεντρική προσέγγιση, αλλά στους/ις περισσότερους/ες η γνώση αυτή παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο, αφού αναφέρονται μόνο στον κεντρικό ρόλο του κειμένου και στη χρήση διαφορετικών κειμένων, χωρίς όμως να κατανοούν την έννοια του κειμενικού είδους και να κάνουν ξεκάθαρη συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών δομών, κειμενικών συμβάσεων και κειμενικών ειδών. Αξίζει να τονιστεί ότι ακόμα και στη βιβλιογραφία η έννοια του κειμενικού είδους είναι πολύπλοκη (Christie, 2002), με πολλαπλούς ορισμούς, άρα είναι αναμενόμενο να μην έχει ξεδιαλύνει ακόμα μια νεοεισαχθείσα και πολυεπίπεδη έννοια όπως αυτή. Το γεγονός, επίσης, ότι οι πλείστοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς είχαν απλά συμπληρώσει μόνο τη βασική επιμόρφωση σαφώς αφήνει περιθώρια για επανεξέταση και επαναδιερεύνηση των γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς τους όρους.

Γλωσσική ποικιλότητα

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, το ΠΣ του 2010 στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και της πολυμορφίας κειμένων και υφολογικών επιπέδων αναγνωρίζει και μελετά τη γλωσσική ποικιλότητα, δίνοντας έμφαση στις υφολογικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ κυπριακής διαλέκτου και κοινής νέας ελληνικής. Συγκεκριμένα, μέσω του ΠΣ τονίζεται ότι η αξία μιας γλωσσικής ποικιλίας δεν θα έπρεπε να αξιολογείται με βάση αισθητικούς και συναισθηματικούς δεσμούς, αλλά με την επίγνωση ότι η διάλεκτος είναι μια ποικιλία με δομή, φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και λεξιλογική συστηματικότητα (ΥΠΠ, 2010β). Ταυτόχρονα, η έννοια της ποικιλότητας δεν περιορίζεται μόνο στη γεωγραφική, αλλά τονίζεται και η υφολογική ποικιλότητα, ιδιαίτερα μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου: «προφορικός και γραπτός λόγος είναι διαφορετικές οντότητες, που χαρακτηρίζονται από γλωσσική και γραμματική ποικιλία» (ΥΠΠ, 2010β, σ.12), και θεωρούνται ως διαλογικές διεργασίες.

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι τηρούσαν μια κάπως ουδέτερη στάση για το θέμα της γλωσσικής ποικιλότητας, αφού η πλειονότητα δεν εξέφρασε έντονες αντιθέσεις προς τη συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική. Αντίθετα, φάνηκε να αποδέχονται αυτή την έννοια ως κάτι που ήδη ενυπάρχει στις αίθουσες διδασκαλίας:

«νομίζω ότι συμβαίνει ήδη, δηλαδή μιλούν τα μωρά μέσα στην τάξη κυπριακά» (Συνέντευξη 55).

«με κάποια μωρά μπορείς πιο εύκολα να συνεννοηθείς με τα κυπριακά, θεωρώ ότι είναι χρήσιμο» (Συνέντευξη 71).

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε αυτό το ευαίσθητο θέμα παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον, αφού γράφτηκαν στον τύπο αρκετά δημοσιεύματα, που είτε ασκούσαν έντονη κριτική σε αυτή συγκεκριμένα την πτυχή του ΠΣ είτε παρουσίαζαν πλήρη σύμπνοια με την έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας. Από τη γενικότερη εικόνα των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών μπορούμε να ισχυριστούμε ότι φάνηκαν αρκετά δεκτικοί στο θέμα της αναγνώρισης και μελέτης της γλωσσικής ποικιλότητας στο μάθημα της γλώσσας. Κάποιοι μίλησαν και με βάση τη θεωρία του οικοδομισμού (constructivism), αναγνωρίζοντας ότι θα πρέπει να κτίσουμε τη γνώση της Νέας Ελληνικής πάνω στην προϋπάρχουσα γλωσσική ποικιλία των μαθητών, δηλαδή την Κυπριακή Διάλεκτο (π.χ. «αν εκμεταλλευτούμε αυτές τις γνώσεις που έχουν ήδη οι μαθητές της κυπριακής, μπορούμε να χτίσουμε σε αυτές τις γνώσεις» [Συνέντευξη 63]). Η αποδοχή, όμως, αυτή είχε ως αφετηρία κυρίως την επικοινωνιακή πλευρά της ποικιλότητας, παρά τη δομική και τη μεταγλωσσική. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μιλούσαν κυρίως για τη χρήση της διαλέκτου μέσα στην τάξη από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες αναφορές στον τρόπο με τον οποίο το ΠΣ ήθελε να προωθήσει το θέμα της γλωσσικής ποικιλότητας, ως, δηλαδή, μέσο αντιπαραβολής και σύγκρισης δομικών συστημάτων διαφορετικών ποικιλιών, με στόχο την γλωσσική και κειμενική ενημερότητα.

Η εφαρμογή του προγράμματος

Σε συνάφεια με το πλήθος ερμηνειών της έννοιας του κριτικού γραμματισμού, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και της γλωσσικής ποικιλότητας, η επιχειρούμενη εφαρμογή της προτεινόμενης παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού παρουσιάζει ανάλογη ποικιλία. Παρόμοια, επίσης, με την αδυναμία ή την άρνηση για διατύπωση ενός ορισμού του κριτικού γραμματισμού υπήρξε και η δήλωση εκπαιδευτικών ότι δεν είχαν προχωρήσει σε εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν εφάρμοσαν τον κριτικό γραμματισμό ήταν πολύ μεγαλύτερο από αυτό όσων δεν πρόσφεραν κάποιο ορισμό της έννοιας (βλ.

ενότητα κριτικός γραμματισμός). Συγκεκριμένα, περίπου 50% των ερωτηθέντων/εισών αποκρίθηκαν αρνητικά στην ερώτηση του κατά πόσο είχαν επιχειρήσει να εφαρμόσουν το προτεινόμενο ΠΣ στο γλωσσικό μάθημα.

Από την ανάλυση των δεδομένων, δύο φάνηκαν να είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί απέφυγαν αυτό το εγχείρημα: από τη μια, η απουσία θεωρητικής κατάρτισης και στήριξης υπό τη μορφή επαγγελματικής επιμόρφωσης, και από την άλλη, η αμφισβήτηση της αναγκαιότητας για αλλαγή και η εμπιστοσύνη στις γνώσεις και πρακτικές τους. Ενώ ο πρώτος λόγος αφήνει να αναδυθεί η διάθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν το προτεινόμενο ΠΣ (υπό προϋποθέσεις, βέβαια), ο δεύτερος είναι περισσότερο ενδεικτικός της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή. Ενδεικτική του τελευταίου αυτού σημείου είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού: «Ακολουθώ την πορεία των κειμένων, συγκεκριμένα στην τετάρτη τάξη εν τόσο ωραίες οι ενότητες τζιαι τόσο ενδιαφέρουσες, που θεωρώ ότι αφού υπάρχουν, χρησιμοποιώ τα εκείνα όποτε προσφέρεται, κάμνω ότι έκαμνα τζιαι πριν» (Συνέντευξη 20). Επίσης, δηλώσεις όπως «συνήθισα ένα τρόπο που πιστεύω ότι είναι παραγωγικός» (Συνέντευξη 42) είναι με τη σειρά τους ενδεικτικές της εμπιστοσύνης - και ίσως προσκόλλησης - των εκπαιδευτικών σε εδραιωμένες πρακτικές. Από την άλλη, η έλλειψη κατάρτισης και στήριξης μέσω επιμόρφωσης αποδόθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο στην απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης εκ μέρους του ΥΠΠ (π.χ. Συνεντεύξεις 24, 25, 27, 31, 53) όσο και σε απεργιακά μέτρα της συνδικαλιστικής οργάνωσης ΠΟΕΔ, η οποία προέτρεπε τα μέλη της να απέχουν από επιμορφωτικές δράσεις (π.χ. Συνεντεύξεις 22, 26, 31).

Σημαντικό ρόλο στη μη εφαρμογή διαδραμάτισε επίσης η ευελιξία που προσφερόταν σε εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες να σχεδιάσουν σε μικρή κλίμακα προγράμματα στη βάση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, όπως αυτή εννοιολογήθηκε και οριοθετήθηκε εντός του συγκεκριμένου ΠΣ (ΥΠΠ, 2010β). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «σαν σχολική μονάδα αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε μια ενότητα με βάση τα νέα αναλυτικά μέσα στον ερχόμενο μήνα» (Συνέντευξη 34)· ότι «ακόμα δεν έχουμε εφαρμόσει τον κριτικό γραμματισμό στο συγκεκριμένο σχολείο, προγραμματίζουμε μετά το Μάρτη» (Συνέντευξη 39)· και ότι «σύμφωνα με τις οδηγίες του επιθεωρητή μας, μετά τα Χριστούγεννα εν να αφιερώσουμε, οι οδηγίες είναι να αφιερώσουμε χρόνο να κάμουμε μια ενότητα, ένα project με τα νέα αναλυτικά» (Συνέντευξη 54). Δηλώσεις αυτού του είδους παραπέμπουν σε σχετικές οδηγίες του ΥΠΠ, οι οποίες διανεμήθηκαν στα σχολεία και μέσω εγκυκλίου, στην οποία διευκρινιζόταν ότι κατά το έτος 2011-2012 η εφαρμογή των ΝΑΠ θα αφορούσε στην ανάπτυξη 1-2 θεματικών ενότητων στις τάξεις Α', Β' και Γ' κατά το δεύτερο και τρίτο τρίμηνο (Νεοκλέους, 2011, Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, 8.11.2011, σελ. 1).

Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιχειρήσαν να εφαρμόσουν αρχές του κριτικού γραμματισμού, αυτοί/ές διαφοροποιούνταν ως προς τον τρόπο και τις διαστάσεις εφαρμογής του. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς ότι επιχειρήσαν να εφαρμόσουν τον κριτικό γραμματισμό σε επίπεδο αποδόμησης κειμένου, παραπέμποντας τόσο στην κριτική αποδόμηση του περιεχομένου του όσο και στην επεξεργασία του ως κειμενικού είδους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, «παλιά κάναμε απλή επεξεργασία [του κειμένου], τώρα κάνουμε κάποιες δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού» (Συνέντευξη 18). Παρόμοια αναφέρθηκε ότι επιχειρήθηκε η αποδόμηση των δομικών στοιχείων μιας διαφήμισης - δραστηριότητα στην οποία η εκπαιδευτικός κάλεσε τα παιδιά να σκεφτούν ποιος ήταν ο σκοπός του κειμένου, σε ποιο πλαίσιο θα μπορούσε να εμφανιστεί, με ποιο τρόπο λειτουργούσαν τα χρώματα κ.ο.κ. (Συνέντευξη 29).

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι στην προσπάθειά τους για εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού εμπλούτιζαν ή αναδομούσαν ενότητες του σχολικού εγχειριδίου με υλικό που οι ίδιοι/ές ή/και τα παιδιά έφεραν στην τάξη. Ο εμπλουτισμός και η αναδόμηση ενότητων αναδύεται στα πιο κάτω αποσπάσματα:

«Κάμνουμε κάτι στα βιβλία τώρα, αλλά όπως είναι τα κείμενά μας στην ενότητα, ουσιαστικά ζητώ από τους μαθητές να φέρουν εκείνοι υλικό... ε... μαζεύουμε έτσι τη δική μας τράπεζα υλικού, το επεξεργαζόμαστε, τζιαι μετά χρησιμοποιούμε ένα από τα κείμενα εκείνα με δική μου βοήθεια, κ.τ.λ.» (Συνέντευξη 21).

«Το μόνο που έχω κάνει φέτος είναι να επιλέξω μαζί με τους μαθητές μου κάποιες ενότητες, να δώσουμε προτεραιότητα σε κάποιες ενότητες που είχαν τζιαι οι ίδιοι προσωπικό ενδιαφέρον για τα θέματα, να πάρω επιπρόσθετο υλικό για αυτά που χρειάζονται για θέματα που αποφασίσαμε να κάμουμε μαζί» (Συνέντευξη 55).

Και στις δυο περιπτώσεις, η χρήση αυθεντικών κειμένων αποτελεί σημαντικό σημείο εφαρμογής της προτεινόμενης παιδαγωγικής, ενώ επίσης επιδιώκεται η εμπλοκή των παιδιών είτε μέσω της κοινής λήψης αποφάσεων είτε μέσω της προσκόμισης κειμένων. Τα σημεία αυτά ήταν επίσης εμφανή στις περιγραφές εκπαιδευτικών για το πώς δόμησαν ενότητες ανεξάρτητες από το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις του σχολικού εγχειριδίου. Για παράδειγμα, αναφέρθηκαν:

«Στην πρώτη μας ενότητα, ‘Ο φίλος μου το περιβάλλον’, φέραμε κείμενα στην τάξη, εγώ, αλλά και τα παιδιά, από το διαδίκτυο για τα αιολικά πάρκα. Κάποια κείμενα υποστήριζαν την λειτουργία των αιολικών πάρκων στον τόπο μας και τις θετικές επιπτώσεις για την ενέργεια και το περιβάλλον, ενώ άλλα κείμενα μιλούσαν για τις αρνητικές επιπτώσεις των αιολικών πάρκων στην υγεία των ανθρώπων... Τα παιδιά έθεσαν σε δικά τους πρόσωπα το ερώτημα: Κάνετε ανακύκλωση στο σπίτι σας; Ναι ή όχι και γιατί; Κατέγραψαν τι τους απάντησαν. Από τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά, συζητήσαμε κάποια στις ομάδες και είδαμε το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο σκέφτονται αυτοί οι άνθρωποι και προσπαθήσαμε να κρίνουμε τις απόψεις αυτές» (Συνέντευξη 32).

«Τώρα, με την βοήθεια της συμβούλου των Ελληνικών εφαρμόζω στην τάξη μου μια ενότητα, το θέμα της οποίας επέλεξαν με δημοκρατικό τρόπο τα ίδια τα παιδιά της τάξης μου... έφεραν κείμενα εε μετά επαρουσίασε... ο καθένας τα κείμενα... τα κείμενα ή το κείμενο που έφερε στην ομάδα του, η κάθε ομάδα αποφάσισε τα κείμενα με τα οποία θέλει να ασχοληθεί κατά τη διάρκεια της ενότητας ταυτόχρονα είμαι τζιαι σε ψάξιμο για να βρισκώ κείμενα σε σχέση με το θέμα των παιδιών τζιαι ασχολούμαστε με το θέμα που τους ενδιαφέρει μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες τζιαι με διάφορα είδη κειμένων όσο είναι δυνατόν» (Συνέντευξη 30).

Στα δυο αυτά παραδείγματα, η εμπλοκή των παιδιών και η χρήση κειμένων που προέρχονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο είναι ιδιαίτερα εμφανείς και καθίστανται βασικές διαστάσεις της πραγμάτωσης του κριτικού γραμματισμού σε τάξεις. Δυο άλλες διαπιστώσεις είναι άξιες λόγου: πρώτον, ο εμπλουτισμός, η αναδόμηση και η δόμηση θεματικών ενοτήτων τοποθετούνται σε ένα συνεχές που περιγράφει έμμεσα τη διαδικασία αλλαγής στα αναλυτικά προγράμματα και την παιδαγωγική πράξη. Αυτό αναδύεται από δηλώσεις όπως: «Τώρα βρισκόμαστε στη φάση που αναδομήσαμε την ενότητα ‘Ρομπότ και Μηχανές’ εε μερικά, μερικώς, τζιαι το τρίτο τρίμηνο θα εφαρμόσουμε την ενότητα της ‘Διατροφής’ εε με μιαν ολική αναδόμηση του προγράμματος» (Συνέντευξη 19). Δηλώσεις τέτοιου τύπου είναι ενδεικτικές της ανάγκης για σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και τη μεθοδολογία που προτείνεται στο συγκεκριμένο ΠΣ. Συνάδουν, έτσι, με τις οδηγίες που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί για σταδιακή εισαγωγή των ΝΑΠ.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στη σημασία της στήριξης και της συνεργασίας κατά τη διαδικασία αυτή. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι εφάρμοσαν το νέο πρόγραμμα σπουδών ανέφεραν, επίσης, ότι συνεργάστηκαν επί τούτου με συναδέλφους, τη διεύθυνση του σχολείου τους ή και συμβούλους του γλωσσικού μαθήματος (π.χ., Συνεντεύξεις 22, 28, 47, 52), ενώ κάποιες μονάδες δήλωσαν ότι συνέχισαν να εμπλέκονται σε επιμορφωτικές δράσεις όπως το «μπόλιασμα» (δηλ. η μικρής κλίμακας ανάπτυξη θεματικών ενοτήτων κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011). Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με τις δηλώσεις εκπαιδευτικών ότι απέφυγαν την εφαρμογή λόγω της έλλειψης στήριξης και επιμόρφωσης, αναδεικνύει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προϋποθέσεις που θέτουν για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Αναφορά στις ανάγκες, καθώς και στις τοποθετήσεις και επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών, γίνεται στην επόμενη ενότητα, στην οποία αναπτύσσονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του κριτικού γραμματισμού και του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα.

Στάσεις εκπαιδευτικών

Όπως μπορεί ήδη να διαφανεί από τα πιο πάνω, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τοποθετήθηκαν θετικά σε σχέση με το νεοεισαχθέν πρόγραμμα σπουδών, αλλά εξέφρασαν και επιφυλάξεις για τη φιλοσοφία και εφαρμογή του. Οι θετικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν τόσο στον παιδαγωγικό τους ρόλο όσο και στις προσδοκώμενες ωφέλειες για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι με το ΠΣ αποκτούσαν περισσότερη αυτονομία ως προς την επιλογή και οργάνωση της ύλης. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «νιώθω ότι στα ελληνικά υπάρχει έτσι μια ελευθερία στο δάσκαλο να αποφασίσει ο ίδιος τι θα κάμει, τι θα πρέπει να διδάξει, γιατί να μην έχουμε τα εγχειρίδια αλλά οι ενότητες που θα κάνουμε τζιαι που θα είναι πιο πολλές στο μέλλον, δίνουν ελευθερία στο δάσκαλο και στο μαθητή να επιλέξει ο ίδιος τι θα διδάξει, με ποιο τρόπο θα διδάξει, τι κείμενα θα ακολουθήσει» (Συνέντευξη 32), και «τα νέα αναλυτικά δίνουν πληθώρα ελευθεριών στον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει ποικίλες ενότητες, που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (Συνέντευξη 58).

Πέρα από την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα συχνά εμφανίστηκαν δηλώσεις που αφορούσαν στη θετική επίδραση του προτεινόμενου ΠΣ στα παιδιά. Η επίδραση αυτή εντοπιζόταν σε τρεις κυρίως τομείς: στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. Συνέντευξη 51: «αποκτούν τζι άλλες δεξιότητες, όπως να αντιλαμβάνονται βαθύτερα νοήματα, καλλιεργούν στάσεις, αξίες, δημιουργούν δικές τους ιδεολογίες»), στην παροχή κινήτρων για μάθηση (π.χ. Συνέντευξη 36: «νομίζω ότι κερδίζουμε περισσότερο το ενδιαφέρον, αναπτύσσονται περισσότερα κίνητρα στους μαθητές»), και στην ανάπτυξη των παιδιών ως πολιτών και προσωπικοτήτων (π.χ. Συνέντευξη 53: «Θεωρώ ότι η έμφαση που δίνεται στον κριτικό γραμματισμό με τα ΝΑΠ είναι απαραίτητη αν θέλουμε να δημιουργήσουμε ενεργούς πολίτες για το μέλλον και κριτικούς πολίτες για το μέλλον»). Τα σημεία αυτά συνδέονταν και με τη δεδηλωμένη ανάγκη για αναθεώρηση των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, συχνή ήταν η διατύπωση επιφυλάξεων, που και πάλι περιστρέφονταν γύρω από τα παιδιά. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούσαν στην ωριμότητα των παιδιών για εμπλοκή σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού και φαινόταν να εδραιώνονται σε διαφορετικές υποθέσεις και ανησυχίες. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να φέρνουν στην τάξη κατάλληλα κείμενα, διότι ήταν ακόμα ανώριμα να εντοπίζουν κείμενα που άξιζαν και μπορούσαν να τύχουν επεξεργασίας (Συνέντευξη 51), αλλά και ότι δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο κάλεσμα για προσκόμιση κειμένων όλα τα παιδιά, διότι δεν έχουν όλα πρόσβαση σε κείμενα, σε βιβλία, αλλά και στο διαδίκτυο (Συνέντευξη 48). Ενώ η πρώτη δήλωση «διαβάζει» τα παιδιά μέσα από ένα ελλειμματικό μοντέλο, στο οποίο τονίζεται η ωριμότητα (είτε λόγω εμπειρίας είτε λόγω ηλικίας), στη δεύτερη περίπτωση η

εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας συνδέεται με κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, νοούμενου ότι επιτείνονται ζητήματα πρόσβασης των διαφορετικών παιδιών σε κοινωνικά και άλλα αγαθά. Αυτή η δεύτερη διαπίστωση συνάδει και με το σχόλιο εκπαιδευτικού ότι παιδιά που είναι συνηθισμένα σε ένα δεδομένο τρόπο εργασίας δεν μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού στο άμεσο μέλλον (Συνέντευξη 18). Τέτοιες δηλώσεις είναι ενδεικτικές του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά τοποθετούνται ως μέλη σε κοινωνικές-πολιτισμικές ομάδες, αλλά και ως άτομα που δρουν και δομούν ταυτότητες εντός ευρύτερων δομών και συστημάτων.

Άλλες επιφυλάξεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν στην αμφισβήτηση του νέου ΠΣ ως καινοτομικού (στοιχείο που έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας), την ανυπαρξία δομημένου διδακτικού υλικού, τον κίνδυνο επιβολής ιδεολογίας και τις αυξημένες απαιτήσεις ως προς το χρόνο και την ενέργεια που επιβάλλεται να αφιερώσει ο/η εκπαιδευτικός για την προετοιμασία και πραγμάτωση διδασκαλίας στη βάση της προτεινόμενης παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Ενδεικτικές αναφορές που έθεταν το ΠΣ υπό αμφισβήτηση ως καινοτομικό είναι οι εξής:

«Θεωρώ καινοτομία τον κριτικό γραμματισμό, παρόλο που όσο μελετώ για τον κριτικό γραμματισμό βλέπω πως εν εν κάτι που εν το εκάμναμε, απλώς ήρθε τωρά κάτω που την ομπρέλα με τούτο το όνομα, με τούτο, τζιαι ήρτε να προσδώσει έτσι μια νέα αίγλη ενώ θέλω να πιστεύω ότι εκάμναμεν τζιαι πριν κριτικό γραμματισμό» (Συνέντευξη 29).

«Δεν γίνεται και τίποτα εξωπραγματικό. Κάποιες από τις εισηγήσεις των νέων ΑΠ γίνονταν και προηγουμένως. Συζητούσαμε, βλέπαμε διαφορετικές απόψεις, κρίναμε. Απλώς να φέρνουμε παράλληλα κείμενα δεν ήταν κάτι που γινόταν συστηματικά» (Συνέντευξη 32).

«Κάποια πράγματα που ήρταν τζιαι μας τα επαρουσίασαν ως νέα τζιαι ως καινοτομίες, εγώ τα έκαμνα πριν είκοσι χρόνια. Που τον καιρό που διορίστηκα. Ε, ούτε νέα τα εθεώρησα, ούτε καινοτομικά, ούτε κάτι... ένα νέο φρούτο που ήρτε να μας προσθέσουν στα Ελληνικά. Είναι κάτι το οποίο θέλουν να μας παρουσιάσουν ως κάτι νέο. Εγώ την χρησιμοποιούσα πριν είκοσι χρόνια, οπότε τούτα τα πράγματα που έκαμνα, συνεχίζω να κάμνω» (Συνέντευξη 40).

Παρόλο που τέτοιες δηλώσεις δεν αποτελούν απόδειξη του ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτέλεσε καινοτομία, είναι ενδεικτικές του τρόπου με τον οποίο εξέλαβαν οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τοποθετήθηκαν απέναντι στη διαδικασία και περιεχόμενο της αλλαγής στο γλωσσικό μάθημα.

Όσον αφορά στην ανυπαρξία δομημένου διδακτικού υλικού, και συγκεκριμένα ενός εγχειριδίου, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάτι τέτοιο στερεί από τον/την εκπαιδευτικό τη βάση που θα διασφάλιζε τη συνέχεια ανάμεσα σε βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και την παροχή στα παιδιά βασικών γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων – στοιχεία που πιθανό να μην μπορούν να διασφαλιστούν με τη στήριξη της διδασκαλίας σε ενότητες που αναπτύσσονταν στη βάση των ενδιαφερόντων των παιδιών (π.χ. Συνεντεύξεις 20, 24, 26, 34, 43). Η ανησυχία για επιβολή ιδεολογίας ήταν έκδηλη σε δηλώσεις του τύπου «τούτο εμπερικλείει τους κινδύνους ότι ανάλογα με τις αρχές, το ήθος και τα πιστεύω κάθε δασκάλου θα μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη των μαθητών του» (Συνέντευξη 22). Τέλος, σε πλήθος συνεντεύξεων εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με το χρόνο που χρειαζόνταν οι εκπαιδευτικοί για να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν πιλοτικά το προτεινόμενο ΠΣ, αλλά, κυρίως, ως προς με την επιφόρτισή τους και την επίταση των καθηκόντων τους εντός και πέραν του σχολικού χρόνου για την προετοιμασία της διδασκαλίας.

Αυτές οι ανησυχίες, αλλά και οι θετικές εμπειρίες για εφαρμογή του ΠΣ, οδήγησαν σε διατυπώσεις που αναδείκνυαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή. Πέρα από την παράταση του χρόνου πιλοτικής/σταδιακής εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για την παροχή ουσιαστικότερης στήριξης τους εκ μέρους του ΥΠΠ. Αυτή η στήριξη έπαιρνε διαφορετικές μορφές, νοουμένου ότι γινόταν αναφορά: (α) στη δημιουργία τράπεζας υλικού, κάτι το οποίο αποτελούσε δέσμευση του ίδιου του ΥΠΠ κατά την εισαγωγή των ΝΑΠ το 2010 (ΥΠΠ, 2010α)· (β) στην ουσιαστικότερη επιμόρφωση, κυρίως μέσα από δειγματικά μαθήματα και την παροχή πρακτικών παραδειγμάτων εφαρμογής· και (γ) στην τακτικότερη επικοινωνία με σύμβουλους και επιθεωρητές. Αποσπάσματα, όπως το πιο κάτω, συνοψίζουν αρκετά από αυτά τα στοιχεία:

«Ε, όσον αφορά τους συμβούλους, να κάμνουν πιο τακτικές επισκέψεις στα σχολεία, να μπαίνουν μέσα στις τάξεις, όχι για να παρακολουθήσουν, αλλά για να διδάξουν, έτσι ώστε να δούμε εμείς οι υπόλοιποι πώς ακριβώς βλέπουν οι σύμβουλοι και όλοι οι άλλοι το πώς θα πρέπει να εφαρμοστούν τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα» (Συνέντευξη 42).

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν θέσεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Κύπρο, το οποίο υιοθετεί την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και τη συναφή κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως αυτές εννοιολογήθηκαν στο συγκεκριμένο κείμενο. Η παρουσίαση και συζήτηση βασικών ευρημάτων αναδεικνύει την ποικιλία και τις πολλαπλές διαστάσεις τόσο στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών όσο και στις προσπάθειές τους (ή μη) για εφαρμογή. Συγκεκριμένα, (α) τόσο ο κριτικός γραμματισμός όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση εννοιολογήθηκαν με τρόπους που αφήνουν να αναδυθεί η ερμηνεία νεοεισαχθέντων όρων και νεοεισαχθεισών πρακτικών μέσω γνωστών στους/στις εκπαιδευτικούς θεωρητικών και παιδαγωγικών κατασκευών (π.χ., η ταύτιση του κριτικού γραμματισμού με την κριτική σκέψη, η αντιμετώπιση της κυπριακής διαλέκτου στην επικοινωνιακή της διάσταση), μέσω προσωπικών ερμηνειών, αλλά και ως ανα-παραγωγή και υιοθέτηση της επίσημης ρητορικής, (β) η πραγμάτωση αυτών των προσεγγίσεων εξαρτήθηκε από τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τη στήριξη που είχαν κατά τη διάρκεια της δεδομένης σχολικής χρονιάς, και (γ) οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνταν και αιτιολογούνταν στη βάση επιχειρημάτων που αφορούσαν στην τοποθέτηση παιδιών και εκπαιδευτικών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στην έννοια της αλλαγής που αναδύεται μέσα από τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της παρούσας εργασίας. Στη βάση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, η αλλαγή δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα που χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και συλλογικότητα. Αντιθέτως, η εισαγωγή νέων ΠΣ προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις: από το αίσθημα της δικαίωσης εκ μέρους αυτών που ένιωθαν ότι ήδη εργάζονταν με τον προτεινόμενο τρόπο, στην προθυμία για πειραματισμό με στήριξη και συνεργασία, στην αμφισβήτηση του προτεινόμενου ΠΣ ως καινοτομικού, στην άρνηση και την αδυναμία εμπλοκής σε νέες πρακτικές. Η διαφορετικότητα στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών έναντι του ΠΣ για το γλωσσικό μάθημα είναι δυνατό να ερμηνευτεί ως ένδειξη της αυτονομίας τους και του τρόπου που αντιλαμβάνονταν τον επαγγελματικό τους ρόλο, νοουμένου ότι στην ίδια φάση εκπαιδευτικοί κατέστησαν την επίσημη ρητορική αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επιχείρησαν την επανατοποθέτησή τους σε σχέση με αυτήν (π.χ., Philippou, Kontonourki, & Theodorou, 2013 · Theodorou, Philippou, & Kontonourki, 2013).

Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι η αναφορά των εκπαιδευτικών σε πρακτικές εφαρμογές κατέδειξε ότι η έννοια της σταδιακής εισαγωγής των ΝΑΠ μπορεί να προσδιοριστεί με τρόπο που απέχει – τουλάχιστον μερικώς – από τις σχετικές επίσημες οδηγίες. Συγκεκριμένα, στην επίσημη πολιτική, όπως δηλώθηκε μέσα από δελτία ενημέρωσης (ΥΠΠ, 2010α) και εγκυκλίους που διανεμήθηκαν στα δημόσια σχολεία, η σταδιακή εισαγωγή αφορούσε στον αριθμό θεματικών ενοτήτων, καθώς και στις βαθμίδες/τάξεις και το χρονικό σημείο που έπρεπε να σχεδιαστούν προγράμματα διδασκαλίας/μάθησης, τα οποία να συνάδουν με την προτεινόμενη παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών προτείνουν μια διαφορετική έννοια του σταδιακού: μια έννοια που περισσότερο έχει παιδαγωγικές – διδακτικές διαστάσεις, δεδομένων των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ότι οι προσπάθειές τους για εφαρμογή κινούνταν από μεμονωμένες δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού στην αναδόμηση και τον εμπλουτισμό των εγχειριδίων και έπειτα στη δόμηση ενοτήτων με κεντρική την εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών. Τέτοιες δηλώσεις αφήνουν να διαφανεί η ανάγκη για στήριξη σε υπάρχουσες πρακτικές και η σταδιακή επαναπλαισίωσή τους με στόχο τον επαναπροσδιορισμό τους – στοιχείο που επιβεβαιώνεται από την επισκόπηση της εξέλιξης του γλωσσικού μαθήματος κατά την τελευταία εικοσαετία στην Κύπρο (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2013). Αφήνουν, επίσης, να διαφανεί η ποικιλία στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού και συνάδουν, έτσι, με διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία προτείνεται η αναφορά σε πολλαπλούς κριτικούς γραμματισμούς, παρά στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (π.χ. Comber, 2003· Jones, 2006).

Σημαντικό είναι να επαναληφθεί ότι οι θέσεις, πρακτικές και στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν αποκώχημα του χωρο-χρονικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, αυτές μπορούν να ερμηνευτούν στη βάση του ότι, τη συγκεκριμένη χρονιά, η σταδιακή εισαγωγή των ΠΣ αφορούσε συγκεκριμένες τάξεις, ενώ παράλληλα η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρεμποδίστηκε από συγκεκριμένες πολιτικές αποφάσεις. Με τον τρόπο αυτό, η διαφορετικότητα στις εμπειρίες και δηλώσεις εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευτεί ως προϊόν του πλαισίου στο οποίο λειτουργούσαν. Κάτι τέτοιο επιτρέπει να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα τα οποία εμπλέκονται σε διαδικασίες νοσηματοδότησης που είναι κοινωνικά πλαισιωμένες και που καθιστούν την ίδια τη διαδικασία ερμηνείας των ΑΠ συγκεκριμένη κατασκευή. Ως εκ τούτου, οι τοποθετημένες ερμηνείες των εκπαιδευτικών μπορούν να προσεγγιστούν ως προϊόντα των πολλαπλών, συχνά αντικρουόμενων, ορισμών που αυτοί/ές απέδιδαν σε βασικές έννοιες, όπως ο κριτικός γραμματισμός και η κειμενοκεντρική προσέγγιση, της τοποθέτησής τους απέναντι στο νεοεισαχθέν ΠΣ, αλλά και του γεγονότος ότι το ίδιο το ΠΣ αποτέλεσε ερμηνεία ευρύτερων θεωριών που έχουν αναπτυχθεί εντός και πέραν του τοπικού πλαισίου.

Η ίδια προσέγγιση είναι αναγκαία για την εξέταση των επιφυλάξεων και (παρ)ερμηνειών των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, αυτές μπορούν να ερμηνευτούν σε συνάρτηση με τις διδακτικές διαδικασίες εντός ενός θεσμού όπως το σχολείο, και δη το σχολείο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρωτίστως η ίδια η τάξη και η διδασκαλία σε αυτήν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως χώροι όπου επιτελείται ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος και είδος λόγου, που χαρακτηρίζεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και σχέσεις ισχύος (Ioannidou, in press). Αξίζει, λοιπόν, να διερωτηθεί κανείς κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα (και πιθανότητα) να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη ένα πρόγραμμα σπουδών όπως ο κριτικός γραμματισμός, που θέτει υπό αμφισβήτηση γλωσσικές επιλογές, πρακτικές και σχέσεις οι οποίες έχουν εδραιωθεί και αποτελούν μέσο κανονικοποίησης του περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης, αλλά και των ρόλων και ταυτοτήτων όσων συμμετέχουν στη διδακτική πράξη. Θα μπορούσε, έτσι, να κάνει κανείς αναφορά στην ιστορικότητα συγκεκριμένων νοημάτων, που καθοδηγεί αλλά δεν καθορίζει, υποβάλλει παρά επιβάλλει πρακτικές και συστήματα ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων (Butler, 1999· Youdell, 2000· 2006). Στο σημείο αυτό εγείρονται ερωτήματα από το γεγονός ότι το

εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο παραμένει συγκεντρωτικό και διατηρεί τις ιεραρχικές του δομές παρά την αμφιοβήτησή τους και την προσπάθεια για ανατροπή τους. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παροχή συγκεκριμένων οδηγιών σχετικά με τη μεθοδολογία και τον τρόπο που αναμενόταν να εφαρμοστούν τα ΝΑΠ, αλλά και η δημιουργία τράπεζας υλικού ανά γνωστικό αντικείμενο, που, όπως αναφέρεται σε σχετικό ενημερωτικό δελτίο (ΥΠΠ, 2010α), θα αποτελούσε βασικό μηχανισμό στήριξης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, εστιάζοντας περισσότερο στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, μπορεί κανείς να θεωρήσει τον λόγο (δηλ. την έκφραση και μέσο υποκειμενικοποίησης του ατόμου) ως ενσωματωμένο: ως μέρος του *modus operandi* των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τον κόσμο και δρουν τακτικά μέσα σε αυτόν. Αυτό συνάδει με την έννοια του *habitus*, με την οποία ορίζονται οι τακτικά επιτελούμενες πράξεις και προδιαθέσεις που τείνουν να αναπαράγουν κανονικότητες που είναι καίριες ως προϋποθέσεις της ίδιας της παραγωγής τους (Bourdieu, 1977· Jones & Enriquez, 2009). Με άλλα λόγια, οι (παρ)ερμηνείες, επιφυλάξεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να αναδύονται από την ίδια τη συνήθειά τους και την παγιωμένη τοποθέτησή τους ως (απο)δεκτών σε ένα ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το κυπριακό. Για το λόγο αυτό, εξάλλου, οι ίδιοι/ες ζητούν (αν όχι απαιτούν) πρακτική στήριξη, ενώ δηλώνουν ότι αδυνατούν να εφαρμόσουν το προτεινόμενο ΠΣ λόγω της απουσίας αυτής. Καταδεικνύεται, λοιπόν, ότι η διαδικασία αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και γενικότερα της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί πολυδιάστατη, μακροπρόθεσμη και ιδεολογικά φορτισμένη διαδικασία, ενώ παραμένει το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα αποτελέσουν φορείς αλλαγής ή συντήρησης του εκπαιδευτικού *status quo*.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Διευθύντρια Έκδοσης, Καθηγήτρια Ευφημία Τάφα, και τους/τις ανώνυμους/ες κριτές για τα εποικοδομητικά σχόλια και τις εισηγήσεις τους. Ευχαριστίες, επίσης, απευθύνουμε στις συναδέλφους Σταυρούλα Φιλίππου και Ελένη Θεοδώρου για τη στήριξη και ανατροφοδότησή τους στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της εργασίας, καθώς και σε φοιτητές/τριες που παρακολούθησαν το μάθημα ΕΠΑ 522 Σύγχρονες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού και ΕΠΑ 222 Διδακτική της Ελληνικής γλώσσας κατά τα έτη 2011-2013 και συνέβαλαν στη συλλογή δεδομένων.

Αναφορές

- Aukerman, M. (2012). "Why do you say yes to Pedro, but no to me?" Toward a critical literacy of dialogic engagement. *Theory Into Practice*, 51, 42-48.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος, Επιστ. Επιμ. Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραπόπουλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research in education: An introduction to theories and models* (5thed.). Boston, MA: Pearson International Ed.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Christie, F. (2002). *Classroom discoursed analysis. A functional perspective*, London: Continuum.

- Clark, R., & Ivancic, R. (1997). *The politics of writing*. New York: Routledge.
- Comber, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 1-21). Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5, 7-16.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gal, S., & Woolard, K. A. (1995). Constructing languages and publics: Authority and representation. *Pragmatics*, 5, 129-138.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, UK: The Falmer Press.
- Gilbert, P. (1993/2001). (Sub)versions: Using sexist language practices to explore critical literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 75-83). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 40-57). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Gruenwald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32, 3-12.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London, UK: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasam, R. (1985). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London, UK: The Falmer Press.
- Ioannidou, E. (2012). Language policy in Greek Cypriot Education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 215-230.
- Ioannidou, E. (in press). Classroom discourse as a distinct genre: Examining classroom talk in the bidialectal setting of Cyprus. In M. Christodoulidou (Ed.), *Analyzing Greek talk-in-interaction*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52, 175-186.
- Janks, H. (2005). Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 97-110.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Jones, S., & Enriquez, G. (2009). Engaging the intellectual and the moral in critical literacy education: The four-year journeys of two teachers from teacher education to classroom practice. *Reading Research Quarterly*, 44, 145-168.
- Kempe, A. (1993/2001). No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 1-6). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Κοντοβούρκη, Σ., Φιλίππου, Σ., & Θεοδώρου, Ε. (2013). Η (επανα)τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Α. Μιχαηλίδου, Π. Περισιάνης & Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Τμητικός τόμος Κωνσταντίνου Παπαναστασίου* (σελ. 291-317). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Kostouli, T. (2001). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2, 5-23.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382 - 392.
- Luke, A. (1992). *Reading and critical literacy: Redefining the "Great Debate"*. Paper presented at the Annual New Zealand Conference on Reading, Wellington, NZ, May 10-13, 1992. Ανακτήθηκε το Μάιο του 2012 από: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED345211.pdf>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51, 4-11.
- Luke, A., O' Brien, J., & Comber, B. (1994/2001). 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, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Martin, J. (2006). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Morgan, W., & Wyatt-Smith, C. M. (2000). Im/proper accountability: Towards a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7, 123-142.
- Νεοκλέους, Ε., Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. (2011, 8 Νοεμβρίου). *Στήριξη σχολείων στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε σχολική βάση*. (Αρ. Φακ.: 7.1.02.7.2.1, 8.11.2011).
- Philippou, S., Kontovourki, S., & Theodorou, E. (2013). *Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus*. Manuscript submitted for publication.
- Rogers, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, L., & Beam, T. (2007). *Critical literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, UK: Longman.
- Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. New York: Routledge.

- Theodorou, E., Philippou, S., & Kontovourki, S., (2013). *Between autonomy and autonomies: Teacher professionalism amidst curriculum reform in Cyprus*. Manuscript submitted for publication.
- Youdell, D. (2000). *Schooling identities: An ethnography of the constitution of pupil identities inside schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, UK.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht, NL: Springer.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία - προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία, Κύπρος: ΥΠΠ.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Επιτροπή Διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας: Πρόταση της επιτροπής προς το συμβούλιο δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος: ΥΠΠ.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. (2010α). *Νέα αναλυτικά προγράμματα 2010-2011: Ενημερωτικό δελτίο*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. (2010β). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (21/01/2011 και 24/01/2011)*. Λευκωσία, Κύπρος.
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2013, Μάρτιος). *Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013)*. Εισήγηση στο 13^ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος.
- Wooldridge, N. (2001). Tensions and ambiguities in critical literacy. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 259-270). New York: Routledge.