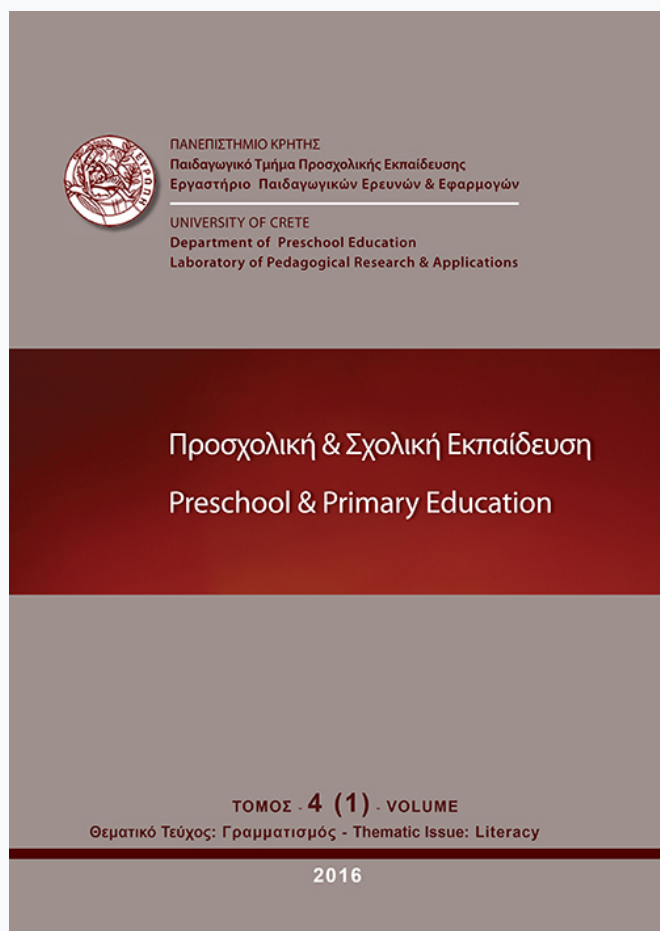


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



**Διερευνώντας τα αίτια της χαμηλής ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος**

*Evaggelia Frydaki*

doi: [10.12681/ppej.187](https://doi.org/10.12681/ppej.187)

Copyright © 2025, Evaggelia Frydaki



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Frydaki, E. (2016). Διερευνώντας τα αίτια της χαμηλής ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 196–211. <https://doi.org/10.12681/ppej.187>

## Διερευνώντας τα αίτια της χαμηλής ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος

Ευαγγελία Φρυδάκη

Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Περίληψη.** Η ικανότητα να επιχειρηματολογεί κανείς αποτελεσματικά, να επεκτείνει ή να συνδέει τις ιδέες που εκφράζει αναπτύσσοντας συλλογισμούς, έχει υποστηριχθεί ότι σηματοδοτεί το πλήρως εγγράμματο άτομο στις σύγχρονες κοινωνίες. Από την άλλη, οι νέοι προσανατολισμοί της θεωρίας του γραμματισμού προς την προφορικότητα και την πολυτροπικότητα δεν θέτουν πάντα ως κεντρικό διακύβευμα την ικανότητα της ανάπτυξης αποδεικτικής συλλογιστικής σκέψης. Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τη χαμηλή ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης, μέσα από την περίπτωση 17 φοιτητών μεταπτυχιακού προγράμματος, όπως αποτυπώθηκε σε εργασία τους, και να αναζητήσει τα αίτια της. Οι απαιτήσεις της εργασίας τους περιλάμβαναν τη διατύπωση προτάσεων για στρατηγικές υποστήριξης της λογοτεχνικής ανάγνωσης, με χρήση κριτηρίων σχετικά με το τι θεωρείται υποστηρικτικό από τη δεξαμενή των εννοιών της βυγκοτοκικής ZEA και της υποστηρικτικής διδασκαλίας (scaffolding instruction). Η απουσία τεκμηρίωσης από όλες τις εργασίες, που παρέμειναν απολύτως περιγραφικές, οδήγησε στη διερεύνηση των αιτίων του γεγονότος, από την υποκειμενική οπτική των εμπλεκομένων. Κύριες πηγές των δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης υπήρξαν οι 17 εργασίες, η συζήτηση με ομάδα εστίασης 11 ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας και 17 ατομικές συνεντεύξεις. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης, ώστε να διαμορφωθούν, από τα ίδια, κάποιες θεωρητικές υποθέσεις που θα συνέβαλαν στην κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου (θεμελιωμένη θεωρία). Τα βασικά συμπεράσματα αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο που αποδίδεται, ως προς την αδυναμία της αποδεικτικής, συλλογιστικής σκέψης: α) στις νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού, που προέκυψαν από τις εξελισσόμενες διαδικτυακές τεχνολογίες, και β) κυρίως, στις σχολικές πρακτικές της έτοιμης γνώσης και της ανενεργού σκέψης.

**Λέξεις-κλειδιά:** γραμματισμός, συλλογιστική σκέψη, μεταπτυχιακοί φοιτητές, θεμελιωμένη θεωρία

**Summary.** It has been argued that what marks the fully literate person in modern societies is the ability to reason effectively about what one reads and writes in order to extend one's understanding of the ideas expressed by developing reasoning. Although current literacy theory and practices are being fundamentally altered (multiliteracies, multimodality) and put aside explicit instruction on argumentation, this capacity remains a fundamental element of literacy and of critical literacy. On the other hand, both experience and research findings reveal increasingly poor argumentation of students and their low ability to develop reasoning in the school and University context. A qualitative case study was carried out during the spring semester 2014-2015 in the Post-graduate Program "Theory, Praxis and Evaluation of Educational Work" (Department of Education,

University of Athens, Faculty of Philosophy, Education and Psychology). A task assigned to 17 post-graduate students in the course of Teaching Literature triggered the conduct of the present research. Students were asked to indicate a number of strategies to support literary reading, drawing criteria from the Vygotskian theoretical concept of Zone of Proximal Development, as well as scaffolding instruction theory. In these tasks we found that students had problems using the criteria and evidence reasoning; they simply described some literary reading strategies without developing a rationale on why they are seen as supportive. The poor argumentation of almost all post-graduate students' work, which the 17 students recognized during the process of correction, led us to investigate the causes from the subjective perspective of those involved. That is the purpose of the research: to reveal the causes to which the post-graduate students themselves attribute their low ability to use criteria, to argue and develop reasoning. The main sources of data for this case study were the focus group discussion with 11 students of the above mentioned group, and 17 individual semi-structured interviews. The method of analysis used is grounded theory. The qualitative data were analyzed without an existing theoretical framework, by the method of constant comparison, so that they could develop by themselves some theoretical considerations that would contribute to the understanding and the interpretation of the phenomenon. The categories emerged open, axial and selective coding became the basis for theoretical perspective literacy as a socially constructed process. Key findings highlight the causes of their low ability to develop reasoning and attribute it to: a) the new social literacy practices resulting from evolving web technologies and primarily b) school practices which do not promote personal or critical thinking, but the skill of the students to know how to say "what must be said" about everything, thus weakening their cognitive as well as language use abilities. These results suggest the need for a research focus on the processes by which literacy is constructed in everyday life, through conversational exchanges and the negotiation of meanings in many different contexts of schooling.

**Key-words:** literacy, reasoning, undergraduate students, grounded theory

## Η συλλογιστική σκέψη στα μοντέλα γραμματισμού

Μέχρι και όλη σχεδόν τη δεκαετία του 1980 υποστηριζόταν, και μάλιστα σε περισσότερα του ενός επιστημολογικά ή ιδεολογικά πλαίσια, ότι η ικανότητα να επιχειρηματολογεί κανείς αποτελεσματικά, να επεκτείνει ή να συνδέει τις ιδέες που εκφράζει αναπτύσσοντας συλλογισμούς, σηματοδοτεί το πλήρως εγγράμματο άτομο στις σύγχρονες κοινωνίες· ιδιαίτερα, αν στον όρο "εγγράμματο άτομο" περιλάβουμε και ικανότητες όπως αυτές της λήψης αποφάσεων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η ανάπτυξη μιας συστηματικής συλλογιστικής τόσο στην παραγωγή προφορικού όσο και γραπτού λόγου (Johnson, 1999),<sup>1</sup> νοείται ως ικανότητα της ενσωμάτωσης νέων γνώσεων σε ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο σύστημα προηγούμενων γνώσεων, κριτηρίων και ερμηνευτικών πλαισίων, προκειμένου οι νέες γνώσεις να τοποθετηθούν κριτικά στο ήδη υπάρχον σύστημα, αλλά και να μπορούν να το μετασχηματίσουν (Applebee, Langer, & Mullis, 1987).

Η ικανότητα της ανάπτυξης αποδεικτικής συλλογιστικής σκέψης προσεγγίζεται διαφορετικά ανάλογα με το μοντέλο που ορίζει την ίδια την έννοια του γραμματισμού. Δύο κυρίαρχα σύγχρονα μοντέλα γραμματισμού είναι το αυτόνομο και το κοινωνικοπολιτισμικό. Σε μια σχετική αντιστοιχία βρίσκεται η διάκριση των Lea & Street (1998 & 2006), οι οποίοι εξειδικεύουν την εστίασή τους στις αντιλήψεις και τις δραστηριότητες που συνδέονται με τον γραμματισμό σε επίπεδο ικανότητας γραφής, όπως ασκείται στα πανεπιστήμια. Οι σχετικές αντιλήψεις και δραστηριότητες περιγράφονται με όρους τριών μοντέλων: Μελέτη Δεξιοτήτων (Study Skills), Ακαδημαϊκή Κοινωνικοποίηση (Academic Socialisation) και Ακαδημαϊκοί Γραμματισμοί (Academic Literacies).

Το αυτόνομο μοντέλο ορίζει τον γραμματισμό ως ένα μονοσήμαντο φαινόμενο, ένα είδος τεχνολογίας της νόησης και δημιουργίας της γνώσης, εφόσον συντελεί στην αποθήκευση, τη διεύρυνση και τη διάδοση γνώσεων (Goody & Watt, 1968). Στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο γραμματισμός συνιστά ένα σύνολο ατομικών δεξιοτήτων, οι οποίες μαθαίνονται και, στη συνέχεια, είναι μεταβιβάσιμες σε διαφορετικά πλαίσια· επομένως, η ύπαρξη ή η απουσία του έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις στις γνωστικές διαδικασίες, αλλά και στην κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ανάπτυξη. Εστιάζει στην προσπάθεια να «καθορίσει» τα προβλήματα μάθησης των μαθητών, τα οποία συχνά αντιμετωπίζονται ως ένα είδος παθολογίας. Η θεωρία της γλώσσας στην οποία βασίζεται αυτό το μοντέλο τονίζει τα χαρακτηριστικά της επιφάνειας (surface features), γραμματική και ορθογραφία. Η προέλευσή του βρίσκεται στη συμπεριφοριστική και, εν μέρει, στη γνωστική ψυχολογία, και στα προγράμματα κατάρτισης, καθώς αντιλαμβάνεται κάθε μορφή της χρήσης της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, αφηγηματική ικανότητα, ικανότητα για συνεκτική επιχειρηματολογία κ.λπ.) ως τεχνική και εργαλειική. Όσον αφορά τη συλλογιστική σκέψη, το αυτόνομο μοντέλο την συνδέει με τις νοητικές διαδικασίες που αναφέρονται στην παραγωγή και αξιολόγηση λογικών επιχειρημάτων ή στην παραγωγή θεμελιώσεων και συμπερασμάτων με αφετηρία συγκεκριμένες αντιλήψεις/παραδοχές και με χρήση κριτηρίων (Anderson, 1990 · Ennis, 1987 · Johnson-Laird, 1999).

Στην κατηγοριοποίηση των Lea και Street (1998 · 2006) το αυτόνομο μοντέλο συστοιχεί με το μοντέλο της Μελέτης Δεξιοτήτων (Study Skills). Τα τελευταία χρόνια, η αρχική ακαμψία της προσέγγισης αυτής έχει υποχωρήσει προς όφελος μιας πιο εκλεπτυσμένης επεξεργασίας της έννοιας της «δεξιότητας» και μιας μεγαλύτερης προσοχής σε ευρύτερα θέματα μάθησης και κοινωνικού πλαισίου. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο μοντέλο εξακολουθεί να δέχεται κριτική ως αναγωγικό και υπεραπλουστευτικό (Lea & Street, 2006), ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι η εκμάθηση δεξιοτήτων γραμματισμού δεν επιφέρει οπωσδήποτε τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές που προβλέπονται (Ong, 1997).

Από τη δεκαετία του 1990, η κυρίαρχη τάση στην έρευνα ορίζει τον γραμματισμό σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αντλώντας τόσο από τις βυγκοτσικές απόψεις που δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους της μαθησιακής διαδικασίας (Barton & Hamilton, 1998 · Gee, 1991, 2000 · Pérez, 2004 · Gregory, Williams, Baker, & Street, 2004) όσο και από τις κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις της επικοινωνίας του Hymes (Cook, 2003). Κεντρικό χαρακτηριστικό της θεωρίας του Vygotsky (1978) και των συνεχιστών του (Daniels, 1993 · Wertsch, 1995) υπήρξε η ανάδειξη της κοινωνικο-πολιτισμικής διαμεσολάβησης στην οικοδόμηση κάθε μορφής γνώσης, η οποία στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι ατομικές γνωστικές διαδικασίες διαμεσολαβούνται από τις αντίστοιχες διαδικασίες των «σημαντικών άλλων», από τα διαθέσιμα εργαλεία, τα σύμβολα και τις μορφές επικοινωνίας. Ένα θεμελιώδες αξίωμα της προσέγγισης του Vygotsky στην ανθρώπινη διανοητική λειτουργία είναι ότι η γλώσσα είναι πρώτα *δια-προσωπική*, ανάμεσα στο παιδί και στον εξωτερικό κόσμο, και μετά γίνεται *ενδο-προσωπική*. Το παιδί πρώτα μαθαίνει να απευθύνεται στους ενήλικες και μετά μαθαίνει να απευθύνεται στον εαυτό του, δηλαδή να σκέφτεται, να αναγνωρίζει, να αποδίδει νόημα και να επιχειρηματολογεί. Η γλώσσα, επομένως, ασκεί ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση της σκέψης.<sup>2</sup> Όπως συμβαίνει με τη γλώσσα, έτσι και «*η κοινωνική διάσταση της συνείδησης είναι πρωταρχική, χρονικά και πραξιακά. Η ατομική διάσταση της συνείδησης είναι παράγωγη και δευτερεύουσα*» (Daniels, 1993, σ. 69). Το παιδί πρώτα επικοινωνεί σε συγκεκριμένο περιβάλλον με πιο ανεπτυγμένους γνωστικά ή ικανότερους άλλους (γονείς, δασκάλους, συνομήλικους), συμμετέχει, δηλαδή, σε κοινωνικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες εμπειρίες. Μέσω της συγκεκριμένης διάδρασης, εσωτερικεύει έννοιες βασισμένες σε δικές του ερμηνείες για δραστηριότητες που συμβαίνουν στο συγκεκριμένο κοινωνικό φόντο, διευκολύνεται να οικοδομήσει ένα σύστημα κατανόησης των εννοιών, και έτσι αναπτύσσει τη νοημοσύνη του. Επομένως, η μάθηση και η ανάπτυξη επέρχονται με τη συμμετοχή σε κοινωνικές ή πολιτισμικές εμπειρίες, με την κοινωνική διάδραση. Η κοινωνική διάδραση των μαθητών με

πιο ανεπτυγμένους γνωστικά ή ικανότερους άλλους είναι αυτή που οικοδομεί τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται και νοηματοδοτούν την εμπειρία τους (Bransford, Brown, & Cocking, 2000 · Raymond, 2000). Οι συνέπειες αυτής της θέσης στη διδακτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικές: η γνώση, η μάθηση των μαθητών προβάλλεται ως κοινό επίτευγμα και ορίζεται από την κουλτούρα.

Η ανάπτυξη του γραμματισμού σε κοινωνικοπολιτισμικό, κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο υπαγορεύεται από τις ίδιες παραδοχές. Ενώ προηγουμένως κυριαρχούσε η εστίαση στην ατομική συμπεριφορά, επομένως στην ατομική πραγμάτωση της γλώσσας, άρχισε μια σταδιακή στροφή του ενδιαφέροντος στην κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση, και επομένως στον λόγο, εννοούμενο ως την αλληλεπίδραση της γλώσσας με κοινωνικές διαδικασίες στο πλαίσιο μιας κοινωνικο-σημειωτικής οπτικής (Gee, 2000 · Halliday, 1989). Έτσι επανασηματοδοτήθηκαν οι έννοιες της γλώσσας και του γραμματισμού. Η γλώσσα άρχισε να σημασιοδοτείται, όχι πια ως μέσο έκφρασης ατομικών ιδεών, αλλά ως πηγή σημασιών που έχουν οριστεί κοινωνικά. Αντίστοιχα, υποχωρεί η έννοια του γραμματισμού ως ομάδας αποπλαισιωμένων και μεταβιβάσιμων γλωσσικών δεξιοτήτων που μαθαίνονται αυτόνομα και ατομικά, και αναδεικνύεται η έννοιά του ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής που πλαίσιοθετείται μέσα στην καθημερινή ζωή, σε συγκεκριμένα, δηλαδή, κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Maybin, 2000 · Pérez, 2004 · Grecory, et al., 2004).

Ο Ferdman (1991) εστίασε ιδιαίτερα στη σχέση ανάμεσα στον γραμματισμό και την κουλτούρα: «Ο καθένας μας διατηρεί μια εικόνα συμπεριφορών, πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων –με συντομία, μιας κουλτούρας – την οποία έχει οικειοποιηθεί η ομάδα στην οποία αυτός ανήκει. Αυτό είναι που ονομάζω πολιτισμική ταυτότητα. Η ταυτότητα αυτή υποστηρίζω ότι συγκροτείται από τη συμβολική και την πρακτική σημασία του γραμματισμού για τα άτομα και τις ομάδες, αλλά και, ταυτόχρονα, ρυθμίζει τις δύο αυτές σημασίες» (Ferdman, 1991, σ. 110). Όλοι όσοι κάνουν, επομένως, χρήση μιας συγκεκριμένης μορφής γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή, προφορική επικοινωνία, ανάπτυξη αυτόνομων κρίσεων, επομένως και συλλογιστική σκέψη) μετέχουν σε μια ορισμένη κουλτούρα και στην αντίστοιχη πολιτισμική ταυτότητα. Ο βαθμός στον οποίο εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης ή σε χρήσεις γραμματισμού αποτελεί λειτουργία αυτής της πολιτισμικής ταυτότητας. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο δε φαίνεται πουθενά να υποβαθμίζει τη σημασία της συλλογιστικής σκέψης, ως δυνατότητας παραγωγής θεμελιώσεων και συμπερασμάτων με αφετηρία συγκεκριμένες αντιλήψεις/παραδοχές και με χρήση κριτηρίων· την εντάσσει, βέβαια, στις περίπλοκες χρήσεις του γραμματισμού, εφόσον προϋποθέτει εμπλοκή σε σύνθετες χρήσεις του προφορικού και γραπτού λόγου (Baynham, 2002). Παύοντας να τη θεωρεί ως δεξιότητα που μαθαίνεται αυτόνομα, συνδέει την ανάπτυξή της με τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο εσωτερικό μιας κουλτούρας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι κουλτούρες δεν νοούνται με την περιορισμένη, εθνο-πολιτισμική τους σημασία, αλλά με την ευρύτερη, εκείνη, δηλαδή, η οποία μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το σχολικό περιβάλλον –τόσο στη μακρο-κλίμακα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας όσο και στη μικρο-κλίμακα της κάθε σχολικής μονάδας ή και τάξης– συνιστά και αυτό μορφή κουλτούρας.

Στην κατηγοριοποίηση των Lea and Street (1998, 2006), το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο συστοιχεί μερικώς με το μοντέλο της Ακαδημαϊκής Κοινωνικοποίησης (Academic Socialisation) και μερικώς με το μοντέλο των Ακαδημαϊκών Γραμματισμών (Academic Literacies). Σύμφωνα με το μοντέλο της Ακαδημαϊκής Κοινωνικοποίησης, καθήκον του πανεπιστημιακού δασκάλου είναι να εμψυχήσει στους φοιτητές μια νέα, ακαδημαϊκή «κουλτούρα», προσανατολίζοντάς τους σε νέες ερμηνείες των καθηκόντων μάθησης, όπως, για παράδειγμα, στη διάκριση μεταξύ «βαθείας» και «επιφανειακής» μάθησης (Hounsell, 1988). Η προέλευση του μοντέλου βρίσκεται στην Κοινωνική Ψυχολογία, στην Ανθρωπολογία και στην Κονστρουκτιβιστική Εκπαίδευση. Σ' αυτά τα επιστημονικά πεδία είναι που συναντά σε κάποιον βαθμό το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο. Παρά τη μεγαλύτερη ευαισθησία, όμως, της

συγκεκριμένης προσέγγισης σε ζητήματα μάθησης και πολιτισμικού πλαισίου, αυτή έχει επικριθεί για μια σειρά από λόγους, οι οποίοι συγκλίνουν στον αποϊδεολογικοποιημένο της χαρακτήρα: προϋποθέτει μια δεδομένη ακαδημαϊκή «κουλτούρα», της οποίας τα πρότυπα και τις πρακτικές οι φοιτητές πρέπει απλώς να οικειοποιηθούν. Επιπλέον, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ή να επεξεργαστεί θεωρητικά θεσμικές πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης και της άσκησης της εξουσίας. Όπως υποστήριξε ο Mitchell (Street, 1995), το να κάνει κανείς σαφή τα πρότυπα της επιστημονικής γραφής δεν ενδυναμώνει κατ' ανάγκη τους μαθητές να τα αμφισβητήσουν ή να τα αλλάξουν· αντίθετα, μπορεί ακόμη και να χρησιμεύσει για την ενίσχυση του status quo.

Η τρίτη προσέγγιση, των Ακαδημαϊκών Γραμματισμών (Academic Literacies), βλέπει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική, με τον τρόπο που ορίζεται στους Νέους Γραμματισμούς (New Literacy Studies) (Barton, 1994 · Gee, 1991 · Street, 1995). Αντιμετωπίζει τα ζητήματα μάθησης και γραφής σε επίπεδο επιστημολογίας και ταυτοτήτων και όχι δεξιοτήτων ή κοινωνικοποίησης, βλέποντας τους θεσμούς στους οποίους λαμβάνουν χώρα οι ακαδημαϊκές πρακτικές ως τόπους λόγου και ισχύος. Εστιάζει στις πρακτικές περισσότερο απ' όσο στα κείμενα, ζητώντας από τους φοιτητές να εναλλάσσουν τις πρακτικές τους από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο γλωσσικών πρακτικών κατάλληλων για το κάθε περιβάλλον, και να χειριστούν τα κοινωνικά νοήματα και τις ταυτότητες που κάθε περιβάλλον επικαλείται.

Στο πλαίσιο αυτό, αλλά και από παράλληλες αφετηρίες, αναπτύσσονται οι νέοι προσανατολισμοί της θεωρίας του γραμματισμού προς την προφορικότητα, την πολυτροπικότητα και την επικοινωνιακή “αποδοτικότητα” της γλώσσας. Οι προσανατολισμοί αυτοί δεν εστιάζουν στην ικανότητα της ανάπτυξης αποδεικτικής συλλογιστικής σκέψης, εφόσον δεν την αντιλαμβάνονται ως μια διακριτή νοητική ικανότητα που θα μπορούσε να διδαχθεί αποπλαισιωμένα. Οι μορφές γραμματισμού, τα κείμενα, ακόμη και οι γραμματικές, δεν συλλαμβάνονται πια ως διακριτά, ορθολογικά συστήματα. Αντιμετωπίζονται ολιστικά ως τόποι πρακτικής, στους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές ως “υποκείμενα-μέσα-στον λόγο” ενσωματώνουν στα κείμενα που διαβάζουν ή παράγουν ένα πλήρες φάσμα συναισθηματικών, αισθητηριακών και βιωματικών νοημάτων (Kress, 2000, 2003 · Lemke, 2002 · Morgan 2004 · Morgan & Ramanathan, 2005 · Stein, 2004). Παράλληλα, οι νέες ορθοδοξίες της μετανεωτερικότητας, όπως η απροσδιοριστία, ο υβριδισμός και η ενδεχομενικότητα, αντιτίθενται σε προδιαγεγραμμένες μεθόδους διδασκαλίας, θεωρώντας τις πατερναλιστικές και ιδεολογικά εφησυχαστικές (Clarke, 2003 · Johnston, 2003).

Ο *κριτικός γραμματισμός*, από την άλλη, απηχώντας τις θεμελιακές παραδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, μετατοπίζει τον στόχο του γραμματισμού προς την κριτική ανάγνωση «της λέξης και του κόσμου» (Freire, 1997), την αμφισβήτηση της “κοινής σοφίας” (Apple, 2010) και την κατάκτηση της “μη-συνηθισμένης” λογικής μέσα από τον *διάλογο* και την *κριτική συνείδηση* (Freire, 1997), την *έκφραση γνώμης* (Canagarajah, 1999) ή την *προβληματοποίηση των πρακτικών* (Benesch, 2001 · Pennycook, 2001). Προς τον σκοπό αυτό, η παιδαγωγική προσέγγιση στον λόγο αρχίζει να εστιάζει σε μια διαδικασία απο-μάθησης εσωτερικευμένων και συνηθισμένων τρόπων να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και να φανταζόμαστε το κοινωνικό μας μέλλον.

Ωστόσο, μολονότι ο στόχος του κριτικού γραμματισμού φαίνεται να μετατοπίζεται, εστιάζοντας πλέον στην κριτική ανάγνωση και την αμφισβήτηση της “κοινής σοφίας” (Apple, 2010), η ικανότητα της ανάπτυξης επιχειρημάτων και συλλογισμών παραμένει μια ισχυρή –αν και συχνά άρρητη– προϋπόθεση. Φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο να διαβάσει κανείς το “κείμενο του κόσμου” και να αμφισβητήσει τα υποτιθέμενα “αυτονόητα”, αν δεν χτίζει συνεχώς ένα σύστημα παραδοχών, κριτηρίων και πλαισίων αναφοράς που θα του παρέχει τη δυνατότητα να το κάνει. Έτσι, η κατάκτηση της “μη-συνηθισμένης” λογικής μέσα από τον *διάλογο* και την *κριτική συνείδηση* (Freire, 1997), την *ανασκευή προβαλλόμενων συλλογισμών* (refutation) (Fairclough, 1995), την *έκφραση γνώμης* (Canagarajah, 1999) ή την *προβληματοποίη-*

ηση των πρακτικών (Benesch, 2001· Pennycook, 2001) διαπιστώνεται ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση στις τάξεις (Morgan & Ramanathan, 2005).

Από τις θεωρητικές αυτές αφετηρίες αναπτύχθηκε η αρχική προβληματική, η οποία οδήγησε στην ανάδυση ερωτημάτων, όπως: “τι είδους κείμενα παράγουν οι νέοι εκείνοι που διδάχθηκαν τη γλώσσα μέσα από τις νέες προσεγγίσεις στο γραμματισμό;”, “πώς οικοδομείται η συλλογιστική σκέψη, ως δυνατότητα παραγωγής θεμελιώσεων και συμπερασμάτων, όταν δεν μεταβιβάζεται ως αποπλαισιωμένη γλωσσική δεξιότητα, αλλά αναμένεται να κατακτηθεί ολιστικά, στους τόπους των κοινωνικο-πολιτισμικών πρακτικών;”. Αλλά, ακόμη και “τι τύπους κοινωνικών υποκειμένων διαμορφώνουν οι σύγχρονες πρακτικές γραμματισμού, όπως αυτές πλαισιοθετούνται μέσα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα;”.

Υπάρχουν, όμως, και εμπειρικές αφετηρίες· πρόκειται για μια διαπίστωση που ενισχύεται χρόνο με τον χρόνο και αφορά τον γραπτό λόγο των φοιτητών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) σε όλα τα κειμενικά είδη που παράγουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (γραπτά εξετάσεων, εργασίες, ακόμη και σχέδια μαθημάτων για την πρακτική τους άσκηση). Η διαπίστωση είναι ότι στα κείμενα αυτά αποτυπώνεται μια όλο και χαμηλότερη ικανότητα αναλυτικής συλλογιστικής σκέψης (ικανότητα αιτιολόγησης και επιχειρηματολογίας). Τα γραπτά κείμενα των φοιτητών, ακόμη και όταν απαιτείται να είναι αναλυτικά και τεκμηριωμένα, παραμένουν περιγραφικά ή, στην καλύτερη περίπτωση, αναπτύσσουν μια ισχνή και κοινότοπη επιχειρηματολογία του τύπου “θεωρώ αυτή τη διδακτική στρατηγική προτιμότερη, γιατί ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών”.

## Το πλαίσιο της έρευνας

Η αφορμή για την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας δόθηκε, όταν η γράφουσα παρέλαβε τις εργασίες των 17 φοιτητών/-ριών Μεταπτυχιακού Προγράμματος, με θέμα “Υποστηρικτικές στρατηγικές για την ανάπτυξη της ικανότητας λογοτεχνικής ανάγνωσης”. Το θέμα είχε δοθεί από την αρχή του εξαμήνου, με σκοπό να προκαλέσει μια αναπλαισίωση των γνώσεων που είχαν αποκτηθεί σε προηγούμενο μάθημα σε σχέση με την υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding instruction) και τις υποκείμενες παραδοχές της (όπως η βυγκοτοκική ΖΕΑ)· τώρα οι γνώσεις αυτές έπρεπε να μετασχηματισθούν σε εργαλεία προσέγγισης ενός συγκεκριμένου μαθήματος (της λογοτεχνίας) και, ειδικότερα, να υπαγορεύσουν νέους τρόπους αντίληψης για τη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Ανάμεσα στις οδηγίες που δόθηκαν ήταν και ότι κάθε προτεινόμενη στρατηγική έπρεπε, κατά κάποιο τρόπο, να αποδειχθεί ότι ήταν υποστηρικτική. Η αναγκαιότητα της χρήσης κριτηρίων, τα οποία οι φοιτητρίες θα αντλούσαν από το ρεπερτόριο των αρχών της υποστηρικτικής διδασκαλίας δεν τονίστηκε εμφαντικά· εν μέρει θεωρήθηκε κάτι αυτονόητο και εν μέρει κάτι υποκείμενο σε κρίση. Σε καμία περίπτωση οι εργασίες δεν ζητήθηκε να υπακούουν στις προδιαγραφές του ακαδημαϊκού, μεταπτυχιακού άρθρου (academic, undergraduate essay), όπως τις ορίζει το μοντέλο της Ακαδημαϊκής Κοινωνικοποίησης (Hounsell, 1988), το οποίο προσεγγίζεται σε μεταγενέστερο εξάμηνο, στο πλαίσιο άλλου μαθήματος που αφορά στην προπαρασκευή για τη διπλωματική εργασία. Αυτό που επρόκειτο να ελεγχθεί στη συγκεκριμένη εργασία ήταν η αναπλαισίωση προηγούμενων γνώσεων ή ο μετασχηματισμός προηγούμενων γνώσεων σε εργαλεία προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου. Συστατικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής είναι η συλλογιστική σκέψη, η παραγωγή, δηλαδή, θεμελιώσεων και συμπερασμάτων με αφετηρία συγκεκριμένες αντιλήψεις/παραδοχές και με χρήση κριτηρίων. Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής μπορεί να αναχθεί στη διδασκαλία ή στον εν γένει τρόπο οικοδόμησης της επιχειρηματολογίας ως γλωσσικής χρήσης σε προηγούμενα στάδια της εκπαίδευσής τους (σχολικό και προπτυχιακό). Τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν ότι βρήκαν το θέμα εξαιρετικά ενδιαφέρον και κατανόησαν τη λογική του.

Όταν οι εργασίες ολοκληρώθηκαν και παραδόθηκαν, το εξάμηνο είχε τελειώσει, καθώς μια οδηγία ήταν να «χτιστούν» σταδιακά, αξιοποιώντας κάθε νέα γνώση που θα κατακτούσαν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η διόρθωσή τους ανέδειξε ότι σχεδόν όλες οι εργασίες περιείχαν τα πάντα, εκτός από συλλογιστική: πλούσιο πληροφοριακό υλικό, εξαντλητικές περιγραφές και παραδείγματα για τις προτεινόμενες στρατηγικές, επαρκή βιβλιογραφία. Κάποιες εργασίες αφιέρωναν και εκτενή υποκεφάλαια στην υποστηρικτική διδασκαλία, τα χαρακτηριστικά της και τα οφέλη της. Ακόμη και εκείνες, όμως, δεν αντλούσαν ούτε από τις ίδιες τις επισημάνσεις τους κάποιο κριτήριο για να κάνουν την απαιτούμενη σύνδεση με τις προτεινόμενες αναγνωστικές στρατηγικές, γράφοντας, λ.χ. έστω ότι η πλαισίωση του κειμένου από άλλα κείμενα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποστηρικτική, διότι η χρήση διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού παρέχει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των ερμηνευτικών προβλημάτων (Vygotsky, 1997).

Στη διάρκεια της ώρας που ήταν αφιερωμένη στη διόρθωση των εργασιών η απουσία τεκμηρίωσης επισημάνθηκε από τη γράφουσα και αναγνωρίστηκε από όλες τις φοιτήτριες. Αυτό φάνηκε στην αυτοαξιολόγηση που ακολούθησε: τόσο ο βαθμός που έβαλαν στην εργασία τους όσο και τα σχόλιά τους αποτόπωναν την όψιμη –έστω– επίγνωση του πράγματος. Έτσι, οδηγηθήκαμε στη διερεύνηση των αιτιών του γεγονότος, από την υποκειμενική οπτική των εμπλεκόμενων. Ζητήθηκε, δηλαδή, να αναζητήσουν, με αφορμή τις εργασίες τους, κάποιους κρίσιμους, κατά την άποψή τους, παράγοντες που προκαλούν αυτό το έλλειμμα γραμματισμού<sup>3</sup> ως προς την ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης και χρήσης του αποδεικτικού λόγου.

Οι συγκεκριμένες εργασίες αποτέλεσαν, επομένως, το έναυσμα για τη διενέργεια της έρευνας και όχι ερευνητικά δεδομένα για ανάλυση. Όπως περιγράφεται και στο επόμενο κεφάλαιο, της Μεθοδολογίας, η έρευνα αρχίζει μετά την ανάδειξη και την αποδοχή από τις φοιτήτριες της ελλειμματικής συλλογιστικής τους και αποσκοπεί στην ανάδειξη κάποιων παραγόντων στους οποίους τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν το πρόβλημα. Το ερευνητέο υλικό δεν είναι, λοιπόν, οι εργασίες, αλλά ο λόγος των εμπλεκόμενων.

Επιπλέον, οι εργασίες δεν θα χαρακτηρίζονταν «επιστημονικές», καθώς δεν αποτελούσαν τη διπλωματική τους εργασία, δεν σηματοδοτούσαν δηλαδή το τέλος μια εξαιρετικά σύνθετης διαδικασίας· ανήκουν στην κατηγορία των εργασιών που εκπονούνται στο πλαίσιο των επιμέρους μαθημάτων και στοχεύουν στη συνθετική και κριτική χρήση των βιβλιογραφικών –ακόμη– γνώσεων· επομένως, οι γλωσσικές ικανότητες και χρήσεις που τις χαρακτηρίζουν είναι αυτές που χαρακτηρίζουν και άλλα κειμενικά είδη.

Τέλος, η έρευνά μας δεν εστιάζει στην κειμενική ικανότητα ως προς την παραγωγή επιστημονικού άρθρου· επικεντρώνεται μόνο στο δομικό στάδιο της τεκμηρίωσης, της επιχειρηματολογικής δομής, της συλλογιστικής πορείας ως χαρακτηριστικών του λόγου σε ποικίλα κειμενικά είδη. Συνεπώς, η προσέγγιση που επιχειρείται δεν εμπίπτει στο κειμενογλωσσολογικό πεδίο της σύνθεσης επιστημονικών άρθρων. Το πεδίο αυτό, εξάλλου, δεν ανήκει στο κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο, που συνδέει αμιγώς τα κειμενικά είδη με την εκπαίδευση, άρα με ευρύτερες πρακτικές ακαδημαϊκού γραμματισμού, αλλά στο ρεύμα της μάθησης της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (English for specific purposes / ESP), με εξειδικευμένες, επομένως, γνώσεις χρησιμοθηρικού χαρακτήρα (Swales, 1990, 2004).

## Μεθοδολογία

Κύριες πηγές των δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης υπήρξαν: η ομαδική συνέντευξη με την ομάδα των 17 και ισοάριθμες ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις βάθους (in-depth interviews), που διενεργήθηκαν τον Μάιο του 2014, μετά την ολοκλήρωση της διόρθωσης των εργασιών των φοιτητριών. Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ιδιαίτερα ενδεδειγμένο μέσο συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για



τη διερεύνηση του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στα φαινόμενα και τις εμπειρίες τους. Ιδιαίτερα οι συνεντεύξεις βάθους διευκολύνουν τον στοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές τους, καθώς τους προσφέρουν ευκαιρίες να ανασυγκροτήσουν, μέσω της γλωσσικής έκφρασης, τις βιωμένες εμπειρίες τους και να αποσαφηνίσουν τα νοήματα που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτές (Gray, 2004 · Seidman, 2006). Επομένως, η χρήση της συνέντευξης, ως ερευνητικού μέσου, επιλέχθηκε ως ένας από τους πιο αξιόπιστους τρόπους για να διερευνηθούν τα νοήματα που οι συμμετέχοντες/ουσες αποδίδουν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους εμπειρίες που ενέχονται στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), μια μέθοδος που «δημιουργήθηκε αποκλειστικά για να συμβάλει στην ανάπτυξη της θεωρίας που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Έχοντας ως βάση τις προσωπικές απόψεις που εκφράζουν όσοι συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία, οι ερευνητές αναλαμβάνουν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα δημιουργώντας έτσι μια βάση για την παραγωγή της θεωρίας» (Mertens, 2009, σ. 289). Έτσι, σύμφωνα με την επιστημονική δεοντολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας, τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν, χωρίς κάποιο προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, με τη μέθοδο της *συνεχούς σύγκρισης*, ώστε να διαμορφωθούν, από τα ίδια, κάποιες θεωρητικές υποθέσεις που θα συνέβαλαν στην κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου. Συγκεκριμένα, προηγήθηκε η *ανοιχτή κωδικοποίηση*, η τμηματοποίηση, δηλαδή, των ποιοτικών δεδομένων ανά θεματικές περιοχές, οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες παραγόντων που ενέχονται στο έλλειμμα γραμματισμού ως προς την ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης. Ακολούθησε η *αξονική κωδικοποίηση*, η διασύνδεση, δηλαδή, των δεδομένων που διαιρέθηκαν σε κατηγορίες από την *ανοιχτή κωδικοποίηση*. Μέσω της αξονικής κωδικοποίησης, που έγινε με την αναζήτηση των σχέσεων των κατηγοριών και των υποκατηγοριών, αναδείχθηκαν κάποιες συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζονται τα φαινόμενα που θεωρήθηκαν ως αίτια για το συγκεκριμένο έλλειμμα γραμματισμού. Μετά από όλα όσα ανέδειξε η *αξονική κωδικοποίηση*, αναζητήθηκε η *κεντρική κατηγορία-πυρήνας*, όπως απαιτεί το τρίτο και τελευταίο στάδιο της μεθόδου και που είναι η *επιλεκτική κωδικοποίηση* (Robson, 2007).

## Αποτελέσματα

Η *ανοιχτή κωδικοποίηση* έδωσε δύο αρχικές κατηγορίες παραγόντων που ενέχονται στο έλλειμμα γραμματισμού ως προς την ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης: α) τη γνωσιοκεντρική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις πρακτικές της “έτοιμης γνώσης” και β) κοινωνικούς συντελεστές, όπως οι νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού, που προέκυψαν από τις εξελισσόμενες διαδικτυακές τεχνολογίες.

Κατηγορία Α: Η γνωσιοκεντρική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και οι πρακτικές της “έτοιμης γνώσης”: Στην κατηγορία αυτή, το «υποκείμενο» του λόγου των συμμετεχουσών στην έρευνα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση, το σχολείο (ή και το Πανεπιστήμιο), τα οποία: α) παρέχουν έτοιμη γνώση, κυρίως πληροφοριακή, και προωθούν την αναπαραγωγή της· οι όροι “έτοιμη γνώση”, “αναπαραγωγή”, “απομνημόνευση”, “αποστήθιση”, ως πιο συχνά απαντώμενοι, εντοπίστηκαν αθροιστικά 18 φορές: “*Ακόμη και οι εργασίες στο σχολείο και στο Πανεπιστήμιο μάς ευθαρρύνουν να συλλέγουμε πληροφορίες από μια βιβλιογραφία και απλώς να αλλάζουμε τα λόγια [...]*”· β) σημασιοδοτούν την τεκμηρίωση και την επιχειρηματολογία ως αναμόχλευση των ήδη λεχθέντων, δημιουργώντας σύγχυση: οι μαθητές/ φοιτητές νομίζουν ότι γράφουν επιχειρήματα, ενώ στην πραγματικότητα περιγράφουν ή αναμασούν μηχανικά και τυποποιημένα, επιχειρήματα άλλων, δίχως παραγωγή νέας γνώσης: “*Ακόμη και όταν ζητούν επιχειρήματα, οι μαθητές δεν μπαίνουν στη διαδικασία της προσωπικής αιτιολόγησης, αλλά αναγκάζονται ή συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τα επιχειρήματα και τις ιδέες που τους δίνουν οι εκπαιδευτικοί*”· γ) δεν προωθούν γενικά την προσωπική σκέψη, αλλά τη δεξιοτητα των

μαθητών να ξέρουν να πουν «αυτό που πρέπει» για το καθετί: *“Ως μαθήτρια έμαθα να διατυπώνω “σωστούς προβληματισμούς” και “σωστά επιχειρήματα”, όχι τα δικά μου επιχειρήματα. Οι σπουδές μου μού έμαθαν ότι “τεκμηριώνω” σημαίνει τεκμηριώνω βιβλιογραφικά. Μέχρι πρότινος, δεν έμπαινα στη διαδικασία να επιχειρηματολογήσω, απλώς παρέπεμπα σε έργα, συγγράμματα”*. Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν 19 αποσπάσματα.

Ο λόγος των υποκειμένων της έρευνας, όμως, περιέχει και αναφορές στους τρόπους/ μηχανισμούς που καθιερώνουν αυτή τη γνωσιοκεντρική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις πρακτικές της “έτοιμης γνώσης”, χωρίς να τους ορίζουν ρητά ως αίτια. Οι υποκατηγορίες που σχηματίζονται εδώ είναι:

A1) Οι διεκπεραιωτικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, άλλοτε λόγω του όγκου της ύλης, την οποία καλούνται να διδάξουν, και άλλοτε εξαιτίας προσωπικών αδυναμιών, δίνουν τα πάντα έτοιμα και τυποποιημένα· απορρίπτουν τις απαντήσεις των μαθητών, αναζητώντας τη μια και μοναδική απάντηση, δεν βρίσκουν τρόπο να τους προβληματίσουν, δεν κάνουν διάλογο μαζί τους ζητώντας τους να χρησιμοποιήσουν κριτήρια και να δομήσουν επιχειρήματα· οι διεκπεραιωτικοί εκπαιδευτικοί, επίσης, *“δεν αφήνουν περιθώρια στους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους, δεν τους υποστηρίζουν, ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές οικοδόμησης της γνώσης”, αλλά “βαθμολογούν και εταινούν μαθητές που αναμασούν τη δική τους σκέψη, χωρίς να παράγουν οι ίδιοι γνώση”*. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί *“λειτουργούν διεκπεραιωτικά, εφαρμόζουν το Α.Π. ακολουθούν πιστά το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να σκέφτονται κριτικά για όλα αυτά. Μετά, πώς θα αποκτήσουν οι μαθητές κριτήρια και κρίση;”* (9 αποσπάσματα).

A2) Ο κεντρικός προσανατολισμός της Β/θμιας Εκ/σης στις εξετάσεις, με κορύφωση τις Πανελλαδικές· το γεγονός ότι *«κάθε είδους γνώση (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και ανεξαρτήτως βαθμίδας) συνδέεται άμεσα και μονόδρομα με έναν τύπο εξέτασης, μια αξιολογική διαδικασία και έναν βαθμό επίδοσης»* (Λα) δεν μπορεί να παράγει *«κανένα άλλο είδος σκέψης πλην της αναπαραγωγικής»* (Ιγ, Ξα, Να) και καμία άλλη γλώσσα πλην της *«ξόκλης»* (Οβ, Ογ). Έτσι, *«οι εξετάσεις γίνονται για τα καλά ο ρυθμιστής όσων συμβαίνουν στη δευτεροβάθμια, αποστραγγίζοντας την από οτιδήποτε δεν τις υπηρετεί»* (Ξα) (7 αποσπάσματα).

A3) Ο φόβος των μαθητών/φοιτητών για το λάθος, την αποτυχία, την αμφισβήτηση της επικρατούσας άποψης, αλλά και η αίσθηση μιας προσωπικής ανεπάρκειας μπροστά σε έναν όγκο νέων δεδομένων. Ο φόβος οδηγεί στην ατολμία, στην επιλογή της αναπαραγωγής έτοιμων *“έγκυρων” επιχειρημάτων* (Αβ), και παράγει *“μια επικίνδυνη ομοιομορφία απόψεων και θέσεων, που είναι τόσο κοινές ώστε δεν χρειάζονται επιχειρήματα... Οι άνθρωποι συνηθίζουν να μιλούν χωρίς να σκέφτονται”* (Ηβ) (5 αποσπάσματα).

A4) Ο τρόπος με τον οποίον διδάσκεται το μάθημα της ΝΕ Γλώσσας, που *«ενώ διδάσκει την επιχειρηματολογία, δεν προωθεί αυτή την ικανότητα στους μαθητές»* (Αα), αλλά την τυποποιημένη, αναπαραγωγική σκέψη (Ιγ, Ογ). (4 αποσπάσματα).

A5) Η απουσία διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, που δεν επιτρέπει στους μαθητές να διαμορφώνουν κριτήρια τόσο για τα προβλήματα του λόγου που παράγουν όσο και για την ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης (Δγ, Εβ, Οα) (3 αποσπάσματα).

A6) Τέλος, αναφέρθηκε μια φορά: *«Ο κατακερματισμός των γνωστικών αντικειμένων, που όχι μόνο δεν διασυνδέονται μεταξύ τους, αλλά ούτε και με την πραγματικότητα, την καθημερινότητα, δεν συνδέονται με την εμπειρία των ίδιων των μαθητών. Και το κυριότερο, δεν δίνονται ως ολότητες, αλλά ως ένα παζλ που του λείπουν κομμάτια ή που δεν απεικονίζει μια λογική παράσταση. Με άλλα λόγια, λείπει ένας συνολικός εννοιολογικός χάρτης του μαθήματος, αν μπορούμε να το ονομάσουμε έτσι»* (Ξβ).

Κατηγορία Β: Η δεύτερη κατηγορία συντελεστών ως προς την αδυναμία ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης περιλαμβάνει τις νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού: Στην κατηγορία αυτή, τα «υποκείμενα» του λόγου των συμμετεχουσών είναι *«ο συνολικός τεχνοκρατικός προσανατολισμός της εποχής μας», «η έμφαση στις δεξιότητες», «η λειτουργία των σύγχρονων μέσων ενημέρωσης»* και το *«διαδίκτυο»*, τα οποία δεν συμβαδίζουν με τον κριτικό γραμματισμό (Μβ). Οι νέοι αυτοί κοινωνικοί παράγοντες: α) περιορίζουν την αλληλε-

πίδραση και της δίνουν περισσότερο τα χαρακτηριστικά της ανταλλαγής πληροφοριών: «Δεν έχουμε εξασκηθεί στην επιχειρηματολογία σε καμιά πτυχή της ζωής μας [...]. Το μόνο στο οποίο έχουμε εξασκηθεί είναι η συλλογή πληροφορίας. Το Διαδίκτυο μας έδωσε τη χαριστική βολή ως προς αυτό» (Θγ)· β) εθίζουν στην απορρόφηση της εικόνας, της κίνησης, αλλά και σε είδη λόγου τα οποία απλώς «υποτιτλίζουν» τα δύο προηγούμενα: «τα παιδιά που από μικρά γίνονται καταναλωτές εικόνας-κίνησης-λόγου, ίσως για να μη γίνουν διεκδικητές διαλόγου με τους γονείς που απουσιάζουν ή βολεύονται στο να περιορίζουν την αλληλεπίδραση. Αυτός ο προσανατολισμός στην εικόνα-κίνηση-λόγο συνεχίζεται στην εφηβεία, όταν πια η χρήση της τεχνολογίας γίνεται όχι εργαλείο εργασίας αλλά κοινωνικής ένταξης και αποδοχής» (Ξγ)· γ) παράγουν και αναπαράγουν μια «φιλολογία» γύρω από ένα θέμα και όχι τεκμηριωμένες τοποθετήσεις: «Η φλυαρία που συνοδεύει την περιγραφή του θέματος οδηγεί σε μια ψευδαίσθηση επιχειρηματολογικής τοποθέτησης» (Κα). Στην κατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν 11 αποσπάσματα. Προχωρώντας στην αξονική κωδικοποίηση (Robson, 2007), αναζητήσαμε κάποιες συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζονται τα φαινόμενα που θεωρήθηκαν ως αίτια για το έλλειμμα γραμματισμού ως προς την ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης. Οι συνθήκες αυτές, όπως αναδεικνύονται από τις σχέσεις των υποκατηγοριών της πρώτης κατηγορίας, είναι συνθήκες πίεσης των μαθητών και φοιτητών να ανταποκριθούν σε τυποποιημένες και διεκπεραιωτικές διαδικασίες μάθησης που προκαλούν άγχος, φόβο και, τέλος, απενεργοποίηση της σκέψης –αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτόν τον όρο. Το πώς ακριβώς διδάσκεται το μάθημα της Γλώσσας δεν εμφανίζεται να έχει κεντρική σημασία ή βαρύτητα, αλλά να αποτελεί κι αυτό έναν από τους μοχλούς ενός γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου που αποσυνδέει τη μαθησιακή διαδικασία από την παραγωγή σκέψης. Εξετασιοκεντρικοί προσανατολισμοί, κατακερματισμένες γνώσεις, διεκπεραιωτικές λογικές εκπαιδευτικών συνδραμίζουν αυτή την αποσύνδεση σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αφήνοντας τους μανθάνοντες όχι μόνο ουσιαστικά αβοήθητους στο να εδραιώσουν τη γνώση, την κατανόηση και τη σκέψη τους, αλλά και φοβισμένους ή καχύποπτους απέναντι στην πιθανότητα να ξεφύγουν από την ασφαλή πεπατημένη και να ρισκάρουν την ποσοτικά μετρήσιμη απόδοσή τους.

Αν τώρα προχωρήσουμε και στη συσχέτιση και των δύο κεντρικών κατηγοριών, βλέπουμε ότι οι νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού όχι μόνο δεν λειτουργούν ως αντίβαρο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφυδατώνουν τη συλλογιστική σκέψη, αλλά τις ενισχύουν. Η αξία που προσδίδει η κοινωνία –ιδιαίτερα οι νεότεροι– στη συγκεκριμένη δεξιότητα γραμματισμού έχει υποβαθμιστεί προς όφελος της αξίας που αποδίδει στη συσσώρευση και την ανταλλαγή της πληροφορίας, και σ' έναν τύπο αλληλεπίδρασης που αποκτά ολοένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής επικοινωνίας: ταχύτητα, πολυπλοκότητα διεργασιών και ειδών γραμματισμού, και ελάχιστα περιθώρια για την οικοδόμηση παραδοχών και κριτηρίων που θα επέτρεπαν την ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης (Kress, 1997).

Μια σημαντική συνέπεια των αλληλεπιδράσεων όλων των προηγούμενων δεδομένων, την οποία αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, είναι η διαμόρφωση ενός νέου τύπου κοινωνικού “εγγράμματος” υποκειμένου, το οποίο: α) έχει μάθει να μιλά πολύ και να περιγράφει καταστάσεις ως παρατηρητής, β) πελαγοδρομεί μέσα στις πληροφορίες, καθώς χάνεται στον όγκο τους και αγωνιά να τις συνδέσει, χωρίς να μπορεί να βρει τις συσχετίσεις τους, γ) ακόμη και όταν επιχειρηματολογεί ή αιτιολογεί, δεν γνωρίζει ότι επιχειρηματολογεί ή αιτιολογεί δ) θεωρεί ότι η αιτιολόγηση μιας θέσης αντλεί τη νομιμοποίησή της από την πρακτική εφαρμογή, ε) φοβάται να αμφισβητήσει τις επικρατούσες απόψεις και συνηθίζει να μιλά χωρίς να σκέφτεται. Τα υποκείμενα της έρευνας δεν φάνηκαν να συμφιλιώνονται με αυτή τη νέα τους επίγνωση, θεωρώντας ιδιαίτερα προβληματική μια κατάσταση στην οποία κάποιος δεν διερωτάται, αλλά πορεύεται με έτοιμες πληροφορίες τόσο στις σπουδές όσο και στην καθημερινότητά του.

Μετά από όλα όσα ανέδειξε η αξονική κωδικοποίηση, εμφανίζεται πιο ορατή και η κεντρική κατηγορία- πυρήνας (όπως απαιτεί το τρίτο στάδιο της μεθόδου) η επιλεκτική κωδικοποίη-

ση) (Robson, 2007), και είναι η εξής: τόσο οι κοινωνικές όσο και οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού, προάγοντας τη συσσώρευση της πληροφορίας και την ομοιομορφία των απόψεων, απενεργοποιούν τη δυνατότητα της γνωστικής ανάπτυξης, μέρος της οποίας είναι και η ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης. Τα ευρύτερα επικοινωνιακά και γλωσσικά πλαίσια στα οποία αποκτάται ο γραμματισμός, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πεδίο, ή, διαφορετικά η εκπαιδευτική και κοινωνική κουλτούρα, σε συνδυασμό με τις αξίες που προσδίδει η κοινωνία στις συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, φαίνονται πιο σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίον διδάσκεται ένα συγκεκριμένο μάθημα (Cook-Gumperz, 2006 · Pérez, 2004). Η στροφή στην επικοινωνιακή “αποδοτικότητα” της γλώσσας δε φαίνεται να ενέχεται ως λόγος για τη χαμηλή ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης (και χρήσης του αποδεικτικού λόγου), καθώς δε φαίνεται καν να ισχύει στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

## Συμπεράσματα και Συζήτηση

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, τα ποιοτικά δεδομένα αναλύονται χωρίς κάποιο προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, καθώς «ο στόχος είναι να δημιουργηθεί μια θεωρία που να εξηγεί τι είναι κεντρικό στα δεδομένα» (Robson, 2007, σ. 585) και όχι να επιβεβαιωθούν προγενέστερες θεωρίες ή *a priori* υποθέσεις. Αυτό υπαγορεύει, εκτός των συστηματικών διαδικασιών ανάλυσης που έχουν περιγραφεί στην ενότητα *Μεθοδολογία*, και τη μεγαλύτερη δυνατή αποστασιοποίηση του ερευνητή από σχόλια που θα μπορούσαν να παραπέμπουν σε ένα προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο ο ίδιος συμμερίζεται, άρα από την πιθανότητα της μεροληψίας. Όπως ίσχυσε στην εισαγωγική ενότητα της εργασίας, έτσι και εδώ, κάθε θεωρία που πλαισιώνει την έρευνα επέχει μόνο θέση οριοθέτησης του πεδίου και άντλησης κριτηρίων που θα επέτρεπαν κάποια σχετική τοποθέτηση των ευρημάτων στις συντεταγμένες αυτού του πεδίου.

Στο πνεύμα αυτό, θα υποστηρίξαμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας συγκλίνουν με την κοινωνική και την κοινωνικο-πολιτισμική οπτική για τον γραμματισμό, σύμφωνα με τις οποίες, αυτός δεν ορίζεται κυρίως ως απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά μάλλον ως το μέσο για να εκφραστεί η ικανότητα της γνώσης: ικανότητα που οικοδομείται μέσα από περίπλοκες κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Cook-Gumperz, 2006 · Pérez, 2004). Η ανάπτυξη της ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης και χρήσης του αποδεικτικού λόγου, όπως και άλλων γλωσσικών χρήσεων, φαίνεται να πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης, που επηρεάζουν ισχυρά το πώς νοηματοδοτούνται και αποτιμώνται αυτά τα προϊόντα γραμματισμού.

Ένα σημαντικό εύρημα που ισχυροποιεί τη συγκεκριμένη ερμηνεία είναι το ότι ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα φαίνεται να έχει χαμηλή βαρύτητα ως αίτιο για τη χαμηλή ικανότητα ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης, σε σχέση με τα ευρύτερα επικοινωνιακά και κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη σχολική κουλτούρα. Τα υποκείμενα της έρευνας αναδεικνύουν το γεγονός ότι ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο δεσμεύτηκαν στη χρήση του συγκεκριμένου γραμματισμού (της αποδεικτικής, συλλογιστικής σκέψης) υπήρξε συνάρτηση της πολιτισμικής ταυτότητας την οποία διαμόρφωσαν ως μέλη μιας συγκεκριμένης σχολικής και πανεπιστημιακής κουλτούρας (Ferdman, 1991 · Pérez, 2004), που πρότασε και, επομένως, τροφοδοτούσε τη συσσώρευση της πληροφορίας και την ομοιομορφία των απόψεων. Οι αναφορές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της ΝΕ Γλώσσας υπήρξαν λίγες και όχι ιδιαίτερα πλούσιες σε πληροφορίες, αφήνοντας μια υποψία ότι τα υποκείμενα της έρευνας διδάχθηκαν την επιχειρηματολογία μάλλον παραδοσιακά, ως ατομική και αυτόνομη δεξιότητα, παρά ως πρακτική γραμματισμού. Αυτό εγείρει ένα εύλογο ερώτημα: δεδομένου ότι η μέση ηλικία των υποκειμένων της έρευνας ήταν τα 25

χρόνια και, παράλληλα, η καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού εισήχθη στις εκπαιδευτικές βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου στα προγράμματα σπουδών του 1999-2001 και στην αναθεωρημένη τους μορφή του 2003, δεν δικαιολογείται η απουσία των πρακτικών γραμματισμού τόσο από τη σχολική όσο και από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Μήπως η άποψη ότι το σχολείο «ενώ διδάσκει την επιχειρηματολογία, δεν προωθεί αυτή την ικανότητα στους μαθητές» επισημαίνει απλώς ότι, ανεξάρτητα από το πώς διδάσκεται μια γλωσσική χρήση (εν προκειμένω η συλλογιστική αποδεικτική σκέψη), η χρήση αυτή δεν εδραιώνεται, όταν δεν υποστηρίζεται από σύστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές που διαπερνούν όλες τις διαστάσεις της ζωής στις τάξεις και εν γένει της σχολικής ζωής; Η Katsarou (2011, σ. 68) είχε επισημάνει σε πρόσφατη έρευνά της ότι «ίσως οι σχολικές πρακτικές ταλαντεύονται επικίνδυνα μεταξύ παραδοσιακών δομών και τολμηρών πειραματισμών, μέσα σε ένα σύστημα που δεν έχει δημιουργήσει υποστηρικτικές δομές για τις καινοτομίες». Η διερώτηση που ανακύπτει εδώ είναι «μήπως το σύστημα δεν έχει δημιουργήσει υποστηρικτικές δομές και για τον ίδιο τον γραμματισμό»;

Όσον αφορά τις νέες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού, με κυρίαρχες εκείνες της διαδικτυακής επικοινωνίας, φαίνεται ότι αυτές ορίζουν πράγματι νέα πεδία χρήσης της γλώσσας για τους νέους, πολύ περισσότερο από ό,τι ακόμη και μια δεκαετία πριν. Οι νέοι διαβάζουν και γράφουν χιλιάδες λέξεις στο διαδίκτυο κάθε εβδομάδα, οι οποίες, μαζί με τις εικόνες και τον ήχο, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σημερινού διαδικτυακού κόσμου. Για πολλούς εφήβους, «η ζωή στην οθόνη είναι μια καθημερινή, φυσική άσκηση, που δεν γνωρίζουν άλλο τρόπο ύπαρξης» (Kress, 1997, σ. 167). Από την άλλη, ο διαδικτυακός κόσμος, στον οποίο διαβάζουν και γράφουν είναι ένας κόσμος γρήγορος, με πολλαπλές διεργασίες και πολλαπλά είδη γραμματισμού, που φαίνεται ανησυχητικός, έως και σαρωτικός, για πολλούς δασκάλους και γονείς.

Το ζήτημα δεν είναι να συμεριστούμε την ανησυχία ή, αντίθετα, την αισιοδοξία εκείνων που υποστηρίζουν ότι «αν τους ακούσουμε [τους νέους] με προσοχή, θα βρούμε ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους μπορεί να μας εκπλήξουν και να προσφέρουν νέες ευκαιρίες για να συνδέσουμε τις παιδαγωγικές μας πρακτικές με τη ζωή τους» (Williams, 2008, σ. 683). Το ζήτημα είναι να αναρωτηθούμε, άρα και να στρέψουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον, στο πώς οι αλλαγές αυτές μεταβάλλουν τα θέματα της ταυτότητας, καθώς και το πώς θα μπορούσαν να δημιουργήσουν νέες προκλήσεις για σύνθετες χρήσεις της γλώσσας, όπως η ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης. Ως προς τα θέματα της ταυτότητας, η ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξε ένα σημαντικό εύρημα: έναν νέο τύπο κοινωνικού «εγγράμματος» υποκειμένου, το οποίο μιλά πολύ, περιγράφει καταστάσεις ως παρατηρητής και εμφανίζει δυσχέρειες στην εύρεση των συσχετίσεων μεταξύ των πληροφοριών, με αποτέλεσμα να χάνεται στον όγκο τους. Το υποκείμενο αυτό, ακόμη και όταν επιχειρηματολογεί ή αιτιολογεί, δεν γνωρίζει ότι το κάνει, και ενδέχεται ακόμη και να συγχέει την αιτιολόγηση μιας θέσης με την πρακτική της εφαρμογή· τέλος, φοβάται να αμφισβητήσει τις επικρατούσες απόψεις, με αποτέλεσμα να συνηθίζει να μιλά χωρίς να σκέφτεται βλ. *Αποτελέσματα*). Αν η ανάδυση ενός τέτοιου τύπου κοινωνικού υποκειμένου, έστω με ορισμένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ή έστω όχι κυρίαρχου αλλά υπαρκτού, επιβεβαιωθεί από τη συνέχιση της σχετικής έρευνας, τότε εδραιώνεται και η υποψία ότι το κειμενικό σύμπαν στο οποίο ενοικούν οι νέοι μαθητές και φοιτητές στη ζωή τους έξω από το σχολείο καθώς και οι πρακτικές γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν, δεν υποστηρίζουν ολόπλευρα εκείνο τουλάχιστον το είδος του γραμματισμού που αποβλέπει στην κριτική ανάγνωση «της λέξης και του κόσμου» (Freire, 1997). Διότι οι «κριτικές αναγνώσεις» των λόγων και η ενεργοποίηση μετασχηματιστικών πρακτικών προϋποθέτουν ανεπτυγμένη συλλογιστική σκέψη· ή, διαφορετικά, προϋποθέτουν χρήση κριτηρίων/παραδοχών, που αντλούνται από τις προτιμώμενες ηθικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές αξίες ή ιδεώδη (Fairclough, 1989· Gee, 1996· Lankshear, 1997· Muspratt, Freebody, & Luke 1997).

Θα μπορούσαμε, μετά από όλα αυτά, να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι ψυχολογικές, γλωσσολογικές και διδακτικές θεωρίες δεν επαρκούν ούτε για να εξηγήσουν από μόνες τους τις βασικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση των χρήσεων της γλώσσας ούτε και για να επηρεάσουν δυναμικά τις διαδικασίες εκμάθησης. Η αξία που αποδίδεται σε μορφές της χρήσης της γλώσσας, όπως η ικανότητα για συνεκτική επιχειρηματολογία, που μας απασχόλησε εδώ, είναι μέρος μιας κουλτούρας που διαχέεται –ή και μετασχηματίζεται– μέσα σε έναν κόσμο κοινωνικών βιωμάτων (Kalantzis, 2009). Οι χρήσεις της γλώσσας μαθαίνονται, όταν γίνονται μέρος ενός τέτοιου κόσμου των κοινωνικών βιωμάτων, μέσα στον οποίο κάποιοι άλλοι τις αναγνωρίζουν και τις εκτιμούν. «Κάθε απόπειρα να εκτιμήσουμε το εύρος ή τον βαθμό του γραμματισμού ανεξάρτητα από τα ευρύτερα κοινωνικά, επικοινωνιακά και γλωσσικά πλαίσια στα οποία αυτός αποκτάται, και μάλιστα σε συνδυασμό με τις αξίες που προσδίδει η κοινωνία στις συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, υπερ-απλοποιεί το ζήτημα» (Cook-Gumperz, 2006, σ. 7).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα, η ανάπτυξη της συλλογιστικής σκέψης, όπως και η μάθηση στο σύνολό της δε φαίνεται να θεμελιώνεται σε ούτε να νομιμοποιείται από συγκεκριμένες διδακτικές μεθοδεύσεις στο πρότυπο της διδασκαλίας ως εφαρμοσμένης επιστήμης, αλλά ούτε και από μια καθαρά ενδοσχολική διδακτική στροφή προς την επικοινωνιακή αποδοτικότητα της γλώσσας σε επίπεδο λειτουργικού γραμματισμού. Αντίθετα, φαίνεται μάλλον να θεμελιώνεται σε ή να νομιμοποιείται από τις συνολικότερες πρακτικές στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών κοινοτήτων καθώς και από τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού. Επομένως, η εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται να μετατοπίσει λίγο την εστίασή της, και συγκεκριμένα, να εστιάσει περισσότερο στις διαδικασίες με τις οποίες οικοδομείται η εγγραμματοσύνη στην καθημερινή ζωή και στα ποικίλα επίπεδα της σχολικής ζωής, μέσα από τις λεκτικές ανταλλαγές, καθώς και στο νόημα ή την αξία που αποδίδεται σε μορφές χρήσης της γλώσσας και σε μορφές επιθυμητής ανταπόκρισης των μαθητών στα καθήκοντά τους.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Στην εργασία αυτή, μολονότι αναγνωρίζουμε τη συλλογιστική ως τη γενική, περιληπτική έννοια που περιλαμβάνει την επιχειρηματολογία ως υποκατηγορία, χρησιμοποιούμε τους όρους αδιακρίτως.

<sup>2</sup> «Η μεγαλύτερη αλλαγή στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων γίνεται τελευταία στην πορεία της ανάπτυξής του, όταν η κοινωνικοποιημένη φωνή (που χρησιμοποιούσε νωρίτερα για να απευθύνεται στους ενήλικες) γυρίζει προς τα μέσα. Έτσι η γλώσσα αναλαμβάνει μια ενδο-προσωπική λειτουργία που προστίθεται στη δια-προσωπική της χρήση» (Vygotsky, 1997, σ. 27).

<sup>3</sup> Η χρήση του όρου «έλλειμμα γραμματισμού» στην παρούσα εργασία είναι απολύτως περιγραφική. Δεν υπαγορεύεται, δηλαδή, από κάποια –έστω υπόρρητη– υιοθέτηση του μοντέλου του ελλείμματος. Η συλλογιστική του «ελλείμματος γραμματισμού», η οποία μπορεί να προχωρεί και σε γενικεύσεις για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες ή να επιρρίπτει ευθύνες στα άτομα που παρουσιάζουν αυτό το «έλλειμμα» (Baynham, 2002, σ. 27) βρίσκει τη γράφουσα τελείως αντίθετη.

## Αναφορές

- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Freeman.
- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 221-251) (Β. Σταυρίδη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1987). *Learning to be literate in America: reading, writing, and reasoning. The nation's report card*. National Assessment of Educational Progress (College Bound Rep: 08541). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local literacies: Reading and writing in one community*, 3-22.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1995)
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, M. A. (2003). *A place to stand: essays for educators in troubled times*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Cook, C. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (Ed.). (1993). *Charting the agenda, educational activity after Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Στο J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Routledge.
- Ferdman, B. (1991). Becoming literate in a multiethnic society. In E. M. Jennings & A. C. Purves (Eds.), *Literate systems and individual lives* (pp. 95-116). Albany: State University of New York.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy: culture and the discourse of the other* (pp. 1-11). New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Goody, J. & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. In J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies* (pp. 27-84). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage Publications.
- Gregory, E., Williams, A., Baker, D., & Street, B. (2004). Introducing literacy to four year olds: Creating classroom cultures in three schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 85-107.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: meaning and context in the undergraduate essay. In R. Saljo (Ed.), *The written world: studies in literate thought and action* (pp. 161-177). Berlin: Springer-Verlag.
- Johnson, R. H. (1999). Reasoning, argumentation and the network problem. *Proto Sociology. An International Journal of Interdisciplinary Research*, 13, 14-28.

- Johnson-Laird, P. N. (1999). Deductive reasoning. *Annual Review of Psychology*, 50, 109-135.
- Johnston, B. (2003). *Values in English language teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kalantzis, M. (2009). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 181-199) (Α. Καλοφωλιάς, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Katsarou, E. (2011). Literacy teaching in the L1 curriculum of Greek secondary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9, 49-70.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157- 173.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The 'academic literacies' model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45, 368-377.
- Lemke, J. L. (2002). Multimedia semiotics: genres for science education and scientific literacy. In J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (pp. 21-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maybin, J. (2000). The new literacy studies: context, intertextuality and discourse. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 197-209). London & New York: Routledge.
- Mertens, D. M. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία (Ε. Γιαννακούλου, Επιμ.) (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθαρά, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2005)
- Morgan, B. (2004). Modals and memories: a grammar lesson on the Quebec referendum on sovereignty. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 158-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Muspratt, S., Freebody, P., & Luke, A. (Eds.). (1997). *Constructing critical literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ong, W. J. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. (Κ. Χατζηκυριάκου, Μεταφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (Πρωτότυπη έκδοση 1982)
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pérez, B. (2004). Literacy, diversity and programmatic responses. In B. Pérez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Raymond, E. (2000). Cognitive characteristics. In E. Raymond (Ed.), *Learners with mild disabilities. A characteristics approach* (pp. 169-201). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.) (Φ. Καλύβα, Επιμ. Μεταφρ.) (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). New York : Teachers College Press.
- Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources: multimodal pedagogies in language and literacy. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 95-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.



- Swales, J. M. (2004). *Research genre. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ.) (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1978)
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. Στο J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, B. T. (2008). "Tomorrow will not be like today": literacy and identity in a world of multi-literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 51, 682-686. doi:10.1598/JAAL.51.8.7.

Παρελήφθη: 27.6.2015, Αναθεωρήθηκε: 14.10.2015, Εγκρίθηκε: 23.11.2015