

## Τρίτο Κεφάλαιο

# Κριτικός Εγγραμματισμός στη Λογοτεχνία: Πίσω από τις Λέξεις, Πέρα από τις Ιδέες

### II. Θεωρητικές Καταβολές

Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στον εγγραμματισμό, οι ατομοκεντρικού προσανατολισμού προσεγγίσεις της προσωπικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στις δεξιότητες ανάγνωσης και στις ικανότητες κατανόησης του γραπτού λόγου σε βάθος, ενώ οι κοινωνιοκεντρικές επικεντρώνονται στην κοινωνική φύση και λειτουργία των κειμένων και την αμοιβαία σχέση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής λειτουργίας και των δομών του κειμένου. Όπως είναι αναμενόμενο, η βασική διαφοροποίηση στον τρόπο αντίληψης του εγγραμματισμού μεταφέρεται και στον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές σχολές αντιλαμβάνονται τον Κριτικό Εγγραμματισμό, που αποτελεί, όπως ήδη αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, εκδοχή του εγγραμματισμού και θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Έτσι, κατ' αντιστοίχιση με τις δύο αντιλήψεις για τον εγγραμματισμό έχουμε και δύο αντιλήψεις για τον Κριτικό Εγγραμματισμό, τις οποίες παρουσιάζει το Σχήμα 2. Από αυτές η πρώτη, που προέρχεται από την ατομοκεντρική θεώρηση του εγγραμματισμού, αντιλαμβάνεται τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως τη γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βάθος, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου.

Αντίθετα, η δεύτερη εκδοχή, που προέρχεται από την κοινωνιοκεντρική θεώρηση του εγγραμματισμού, αντιλαμβάνεται τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, για να αναδειχθεί ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται (βλ. Fairclough 1992·1995). Ο A. Luke (1993) σημειώνει επιγραμματικά: όση σχέση έχει ο εγγραμματισμός με κώδικες και δεξιότητες, άλλη τόση έχει και με ιδεολογίες, ταυτότητες και αξίες. Με βάση τα παραπάνω, ο Luke (2000) ορίζει τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως τη μορφή διδασκαλίας και μάθησης που (α) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα λειτουργούν, (β) αναδεικνύει τι επιχειρούν κάθε φορά τα κείμενα να κάνουν στα άτομα και στον κόσμο και (γ) εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση των κοινωνικών πεδίων στα οποία ζουν και εργάζονται.

Από όλα αυτά προκύπτει αβίαστα ότι η κριτική διάσταση του εγγραμματισμού δεν αποτελεί συμπληρωματικό και πολύ περισσότερο προαιρετικό στοιχείο του εγγραμματισμού, αλλά αποτελεί την ουσία του (βλ. και Comber 2002:2). Η Anyon (1997) κάνει διάκριση μεταξύ διαφορετικών μορφών «ήθους και ύφους» (ethos) διδασκαλίας, οι οποίες θεωρεί ότι προετοιμάζουν τα παιδιά για διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και για διαφορετικούς χώρους εργασίας, και κατατάσσει την παρουσία της κριτικής ανάλυσης μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών που προσανατολίζουν τους μαθητές προς την ακαδημαϊκή εργασία και την κοινωνική ηγεσία.

Σε διδακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα (α) να δουν πώς τα κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κοσμοαντίληψης μέσα από τις αναπαραστάσεις που επιλέγουν και προβάλλουν και (β) να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν το λόγο για να ανασυγκροτήσουν τις αντιλήψεις αυτές. Για να

επιτευχθούν οι δύο αυτοί στόχοι, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να εμπλακούν σε μια διαδικασία διαλογικής συζήτησης και διαπραγματεύσεως με το κείμενο. Σε αυτό το πλαίσιο θα αναπτύξουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν το λόγο προκειμένου να αμφισβητήσουν ό,τι προβάλλεται ως κανονικό, φυσιολογικό και ουδέτερο και να αντιπροτείνουν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής πραγματικότητας (βλ. Harste 2001).

Ο Κριτικός Εγγραμματισμός στις δύο βασικές εκδοχές του, που είδαμε παραπάνω, και στις ενδιάμεσες παραλλαγές του, που συναντάμε στην καθημερινή πράξη σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, έχει τις ρίζες του σε πολλούς θεωρητικούς χώρους και σε πολλές σχολικές πρακτικές του παρελθόντος. Θα παρουσιάσουμε εν συντομία και, αναπόφευκτα, με ελλειπτικό τρόπο τους κυριότερους, με τη χρονική σειρά που εμφανίστηκαν. Από αυτούς άλλοι, όπως της φιλελεύθερης ουμανιστικής σχολής και της λογοτεχνικής σχολής της πρόσληψης και της ανταπόκρισης, παραπέμπουν στην πρώτη από τις δύο εκδοχές του Κριτικού Εγγραμματισμού και άλλοι, όπως είναι οι υπόλοιποι που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, παραπέμπουν στη δεύτερη και πιο προωθημένη εκδοχή του Κριτικού Εγγραμματισμού, που εμπεριέχει και το στοιχείο της κοινωνικής δράσης, όπως θα δούμε.

Οι πρώτες προσπάθειες, λοιπόν, προς την κατεύθυνση του Κριτικού Εγγραμματισμού έγιναν στη δεκαετία του 1960 από εκπροσώπους της φιλελεύθερης ουμανιστικής παιδαγωγικής σχολής, οι οποίοι τόνισαν την ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί στο (γραπτό) λόγο όχι μόνο δεδομένα, αλλά και προσωπικές απόψεις, αντιλήψεις και προθέσεις. Έτσι, έκριναν αναγκαίο να ασκήσουν τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση, μέσα από την οποία καλούνται να κάνουν διάκριση μεταξύ δεδομένων που αναφέρονται στην πραγματικότητα και σχολίων του συγγραφέα και, βεβαίως, να διατυπώσουν τα δικά τους σχόλια τόσο για τα δεδομένα όσο και για τα σχόλια του συγγραφέα (βλ. Spache 1964).

Την ίδια περίοδο, υπό την επίδραση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, που εκφράζουν εκπρόσωποι της νεομαρξιστικής σχολής της Φρανκφούρτης, διαμορφώνεται και η κριτική θεωρία της Λογοτεχνίας. Και στις δύο περιπτώσεις ο προσδιορισμός «κριτική» αναφέρεται στην ανάδειξη και ανατροπή καταστάσεων καταπίεσης, εκμετάλλευσης και αλλοτρίωσης. Επομένως, ένα πρόγραμμα σχολικού εγγραμματισμού δεν μπορεί να περιορίζεται στην «επικοινωνιακή ικανότητα» και στην «ερμηνευτική κατανόηση», αλλά πρέπει να προχωρά και στην κριτική αμφισβήτηση και στη διεκδίκηση αυτονομίας, ατομικής και συλλογικής. Τότε μόνο ο εγγραμματισμός γίνεται μέσον παρέμβασης, εξέτασης, διαπραγματεύσεως, επανατοποθέτησης και αναθεώρησης (βλ. και Gounari 2004: 114).

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη Λογοτεχνία, σκοπός της κριτικής θεωρίας είναι να αναδείξει πώς οι καταστάσεις αυτές εκφράζονται και υπηρετούνται μέσα από τη γλώσσα γενικότερα και τα αισθητικά μέσα της Λογοτεχνίας ειδικότερα (βλ. Morgan 1997· Ματσαγγούρας 2003α:18). Έτσι, πιστεύουν οι θεωρητικοί της κριτικής σχολής, μέσα από την κριτική θα αναδειχθούν οι ανισότητες και μέσα από τη γλώσσα θα αναδομηθεί, εν μέρει, προς το δικαιότερο η κοινωνική πραγματικότητα. Σε κάθε περίπτωση θεωρούν την κριτική, με την έννοια που αποδίδουν αυτοί στον όρο, ως αναγκαία συνθήκη και σημείο εκκίνησης της κοινωνικής ανασυγκρότησης (βλ. και Cervetti et all.2001).

Σε παρόμοια πλαίσια κινείται την ίδια περίοδο και ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire (1921-1997), ο οποίος στο εκτεταμένο έργο του (βλ. Γρόλλιος 2005) τοποθετεί την εκπαίδευση σε πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο και αντιλαμβάνεται τον εγγραμματισμό ως κοινωνική δράση μέσω της γλώσσας και τον Κριτικό Εγγραμματισμό, ιδιαίτερα, ως συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο, μέσα από ιστορικο-πολιτιστικές συνθήκες, με όργανο τη γλώσσα διαμορφώνεται το εγώ και η αντίληψή μας για την κοινωνική πραγματικότητα.

Η συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζουν μέσω της γλώσσας οι ιστορικο-πολιτιστικές συνθήκες στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, αντιλήψεων και

πρακτικών ανοίγει στην εκπαίδευση την προοπτική να αξιοποιήσει τις πρακτικές της γλώσσας, για να ανακατασκευάσει τις αντιλήψεις μας για τον εαυτόν μας και τον κόσμο, με απώτερο σκοπό να καταστεί ο κόσμος δικαιοότερος και ανοικτός σε όλους, τους «άλλους» και τους «διαφορετικούς».

Με άλλα λόγια, ο P. Freire πίστευε στις δυνατότητες του εγγραμματισμού να συμβάλει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και γι' αυτό δημιούργησε στη χώρα του πρόγραμμα εγγραμματισμού για τους αγράμματους χωρικούς, με απώτερο σκοπό να αναπτύξει σε αυτούς «κριτική συνειδητοποίηση» ως προς τις κρυφές σημασίες, τις σιωπηλές υποθέσεις και τις ρητορικές παγίδες που χρησιμοποιούν τα άτομα τα οποία έχουν πρόσβαση στο δημόσιο λόγο, για να κάνουν διακρίσεις μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων με κριτήρια το φύλο, τη φυλή, το χρώμα, την εθνότητα και τα λοιπά στοιχεία που απαρτίζουν την ταυτότητά μας (βλ. και Γρόλλιος κ.άλ. 2002). Με αυτή την έννοια η κριτική συνειδητοποίηση, ο στόχος του Κριτικού Εγγραμματισμού, αποκαλύπτει τις μορφές και τις μεθόδους της καταπίεσης, η ανάδειξη των οποίων αποτελεί προϋπόθεση του αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, ελευθερία ισότητα και προσωπική χειραφέτηση σε όλες τις κατηγορίες πολιτών που καταπιέζονται (βλ. και Μπουτουλούση 2001:225· Γρόλλιος 2005:131).

Βασικές αρχές του πρωτοποριακού - τόσο από άποψη χρόνου όσο και από άποψη ιδεών και πρακτικών- εκπαιδευτικού προγράμματος του Paulo Freire, το οποίο εφάρμοσε από τη δεκαετία του 1960 και μετά μέσα σε δύσκολες συνθήκες στη Βραζιλία, στη Χιλή και σε άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής (βλ. Γρόλλιος 2005), ήταν οι εξής (βλ. και Larson and Marsh 2005):

α. Η ανάγνωση δεν αποτελεί απλή διαδικασία αποκωδικοποίησης λέξεων, αλλά είναι μια διαδικασία της οποίας προηγείται και στην οποία παρεμβαίνει η γνώση μας για τον κόσμο. Είναι χαρακτηριστικός ο υπότιτλος του βιβλίου του *Literacy: Reading the Word and the World* (βλ. Freire and Macedo 1987:29).

β. Κύρια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί ο ισότιμος διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητών (βλ. Shor and Freire 1987· Γρόλλιος 2005:173). Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι ο δάσκαλος δεν θέτει πλαίσια, δεν ανοίγει προοπτικές και δεν διασφαλίζει την πειθαρχία. Ο Ira Shor (1999) παρατηρεί ότι ο Freire δεν ήταν χαλαρός, επιτρεπτικός και αγνωστικιστής, όπως οι δάσκαλοι του Summerhill. Αντίθετα, πίστευε στο δυναμισμό, στη δομημένη δράση και στην πολιτική διαλεκτική αντιπαράθεση. Για όλους αυτούς τους ρόλους ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιεί την ειδημοσύνη του.

γ. Ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (βλ. Γρόλλιος 2005:213) και να μην χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μέθοδο, την οποία αποκαλεί «τραπεζική», ή καλλίτερα «αποταμιευτική» (banking), και κατά την οποία προσπαθεί να «καταθέσει» στα άδεια κεφάλια των μαθητών του έτοιμη τη γνώση (βλ. Freire and Macedo 1987:34).

Μια άλλη σημαντική ώθηση για την ανάπτυξη του Κριτικού Εγγραμματισμού προήλθε από τη σχολή Λογοτεχνίας που είναι γνωστή ως Σχολή της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης (Reader Response Theory), σύμφωνα με την οποία από όλους τους κειμενικούς και περικειμενικούς παράγοντες σημαντικότερος για τη νοηματοδότηση του κειμένου είναι ο ίδιος ο αναγνώστης (βλ. Iser 1974). Οι δυνατότητες του αναγνώστη προκύπτουν από το γεγονός ότι το κείμενο, κατά τη θεωρία της πρόσληψης, δεν είναι ένα «κλειστό» σύστημα με περιχαρακωμένο νόημα, αλλά ένα «ανοικτό» σύστημα, το οποίο νοηματοδοτείται τόσο με τη βοήθεια περικειμενικών στοιχείων που επιλέγει και αξιοποιεί ο αναγνώστης, όσο και με τη βοήθεια διακειμενικών στοιχείων, τα οποία διαθέτει και αξιοποιεί ως εργαλεία ερμηνείας του κειμένου (βλ. και Ματσαγγούρας 2003:40). Η ανάδειξη, λοιπόν, του έργου του αναγνώστη στη διαδικασία της νοηματοδότησης είχε ως αποτέλεσμα να στρέψει την προσοχή του σχολείου στις διαδικασίες που αναπτύσσει ο αναγνώστης κατά την προσέγγιση ενός κειμένου.

Βέβαια, πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι στο συνεχές του Κριτικού Εγγραμματισμού δραστηριότητες που κινούνται στο πλαίσιο της Θεωρίας της Ανταπόκρισης τοποθετούνται στα σημεία έναρξης του συνεχούς, δεδομένου ότι η συμπλοκή των εμπειριών του αναγνώστη με το περιεχόμενο του κειμένου περιορίζει τις δυνατότητες κριτικής αντιπαράθεσης με αυτό (βλ. και McDoland 2004:17). Μόνο όταν ο αναγνώστης ξεπεράσει το επίπεδο της ερμηνείας και προχωρήσει στις αναλύσεις και τις αμφισβητήσεις αρχίζει η διαδικασία του Κριτικού Εγγραμματισμού.

Τέλος, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση συνέβαλε, επίσης, στην προώθηση του Κριτικού Εγγραμματισμού, διότι ανέδειξε πειστικά ότι η γλώσσα δεν είναι ένας ουδέτερος κώδικας επικοινωνίας, όπως πρεσβεύει η Γραμματικο-κεντρική προσέγγιση που την εξετάζει ως αποπλαισιωμένη οντότητα, αλλά ένα ιδεοπολιτιστικό μέσον επικοινωνίας, το οποίο διαμορφώνεται από κοινωνικές καταστάσεις και διαμορφώνει τέτοιες καταστάσεις. Η μετατόπιση της προσοχής από τη λέξη και τη γραμματική της στο κείμενο και στη σχέση της γραμματικής του με τους ορίζοντες του πλαισίου επικοινωνίας, που γέννησαν το κείμενο, ανάδειξε την αναγκαιότητα κριτικής στάσης έναντι των επιλογών περιεχομένου και μορφής, τις οποίες κάνει ο συγγραφέας και το κείμενό του.

Οι παραπάνω τάσεις, σχολές και προσεγγίσεις, λοιπόν, καθώς και παρόμοιοι δρόμοι σκέψης, όπως των μετανεωτερικών Bahtin, Foucault και Derrida, άμεσα ή έμμεσα συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να αναπτύξουν οι μαθητές και κριτική στάση έναντι του γραπτού λόγου, αλλά και δεξιότητες κριτικής ανάλυσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης με τις νοηματικές, δομικές και υφολογικές επιλογές του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι εμπλέκει τον αναγνώστη σε συστηματικές διαδικασίες αποδόμησης και αναδόμησης του κειμένου, για να αναδείξει, μεταξύ άλλων, τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο τοποθετεί τους αναγνώστες του στα πράγματα, τα στοιχεία που προβάλλει και από ποια σκοπιά τα προβάλλει και τα στοιχεία που αποσιωπά και το λόγο για τον οποίο τα αποσιωπά. Έτσι, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ γλώσσας, γνώσης, ιδεολογίας και εξουσίας, καθώς και τις προσωπικές του σχέσεις έναντι όλων αυτών. Άλλωστε, η ανάγνωση αυτό ακριβώς είναι, η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ συγγραφέα, κειμένου, αναγνώστη και σχέσεων μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Τότε μόνο έχουμε πλήρη αναγνωστική πράξη (βλ. Θεοδωροπούλου 2003:108)

Οι διαφορετικές μορφές εγγραμματισμού διαμορφώνονται από το πυκνό δίκτυο των σχέσεων αυτών, αλλά, ταυτόχρονα, τις διαμορφώνουν και τις αναπαράγουν. Η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος προσδίδει κριτική διάσταση στην εκπαίδευση για τον εγγραμματισμό (βλ. και Fairlough 1992). Πολίτες οι οποίοι έχουν αναπτύξει τέτοιες στάσεις και δεξιότητες είναι ασφαλώς ικανοί να συμμετάσχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να συμβάλουν στην προσωπική τους, αλλά και στην κοινωνική βελτίωση.

Με άλλα λόγια, ο Κριτικός Εγγραμματισμός αποτελεί ένα συνεχές το οποίο ξεκινάει με τις λέξεις και τις ιδέες και ολοκληρώνεται με τη συνειδητοποιημένη πράξη, που αποβλέπει στην αλλαγή και τη βελτίωση των πραγμάτων με κριτήρια τις πανανθρώπινες αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αποδοχής του «άλλου» και του «διαφορετικού». Αν το σχολείο δεν περάσει από την κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας στην κοινωνική δράση, κινδυνεύει να μετατραπεί σε «βιομηχανία παραγωγής κυνισμού», επισημαίνουν οι οπαδοί του Κριτικού Εγγραμματισμού (βλ. Bigelow et al. 1994).

Η θέση αυτή δημιουργεί πολλά ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών να διαχειρισθούν ψυχολογικά την αμφισβήτηση και την αντιπαράθεση με τους εντός και εκτός του σχολείου, τους τομείς που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παρέμβασης και τις θεσμικές και πρακτικές δυνατότητες του σχολείου να «αλλάξει τον κόσμο», ερωτήματα που απασχολούν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς της πράξης, αλλά και τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής και του Κριτικού Εγγραμματισμού (βλ. και Luke 2000· Γρόλλιος 2005:121· Ματσαγγούρας 2006:106).

Σίγουρα, όμως, τα παιδιά και το σχολείο μπορούν, αρχίζοντας από τα θέματα της σχολικής ζωής που τα απασχολούν άμεσα, να αλλάξουν το σχολικό περιβάλλον τους με βάση τις παραπάνω αρχές και, ασφαλώς, μπορούν να παρέμβουν βελτιωτικά στο περιβάλλον της κοινότητας που ζουν, όπως έχει αποδείξει η εμπνευσμένη πράξη πολλών δασκάλων, που δραστηριοποιήθηκαν στις γειτονιές του κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. π.χ. Comber and Simpson 2001·Vasquez 2003).

Δυσκολίες, όμως, αντιμετωπίζουν, εκτός από τους μαθητές, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι από τη μια καλούνται να επιδιώξουν την αγωγή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, που σημαίνει πολύ απλά να εντάξουν τα παιδιά στις σταθερές και στις κυρίαρχες νόρμες της κοινωνία, και από την άλλη καλούνται από τον Κριτικό Εγγραμματισμό να εμπλέξουν τα παιδιά σε κριτικές και αμφισβητήσεις. Κριτική σε ποιους τομείς και με ποια κριτήρια μπορεί να συνδυαστεί με τις σταθερές και τις νόρμες; Είναι δυνατόν κάτι τέτοιο ή αποτελεί μια ακόμη αντίφαση της σύγχρονης εκπαίδευσης; Με αυτή την έννοια ο Allan Luke (2000), ένας πρωτοπόρος της εφαρμογής του Κριτικού Εγγραμματισμού στην εκπαίδευση, αποκαλεί οξυμόρω σχήμα την ένταξη του Κριτικού Εγγραμματισμού στη δημόσια κρατική εκπαίδευση.

Δυσκολίες, τέλος, αντιμετωπίζει και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και η ευρύτερη κοινότητα, όταν οι κριτικές και οι αμφισβητήσεις, που προωθεί το σχολείο, ξεπερνούν αυτά που θεωρούνται ως όρια ανοχής. Τότε αρχίζουν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών που απετόλμησαν κάτι τέτοιο, όπως δείχνει η ιστορία των πρωτοπόρων της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όταν, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κριτική ανάλυση μονομερώς και ιδιοτελώς, για να προωθήσουν τη δική τους ιδεολογία, μετατρέποντας την όλη διαδικασία σε καρικατούρα κριτικής προσέγγισης, η αντίδραση είναι έντονη και δικαιολογημένη.

Με βάση τις θέσεις από τις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις, ορίζουμε τον **Κριτικό Εγγραμματισμό** ως την ικανότητα αποδόμησης και αναδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθούν (α) η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και προβάλλει το κείμενο και (β) οι τόποι που χρησιμοποιεί για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι της προβαλλόμενης άποψης.

## **II. Κατασκευή της Πραγματικότητας και Τοποθέτηση του Αναγνώστη**

Την «κατασκευή της πραγματικότητας» και την «τοποθέτηση του αναγνώστη» το κείμενο τις επεξεργάζεται μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η γλώσσα στο χρήστη της να κάνει επιλογές λεξικογραμματικών και υφολογικών στοιχείων, όπως έχει η γλωσσολογική σχολή του Halliday αναδείξει, αλλά και μέσα από τις ρητές και υπόρρητες απόψεις που επιλέγει και προβάλλει και άλλες που παραβλέπει και αποσιωπά και, τέλος, μέσα από τα πρόσωπα στα οποία δίνει δυνατότητα λόγου, ενώ την ίδια στιγμή καταδικάζει σε σιωπή άλλα με διαφορετικές κοινωνικές, αξιακές και ιδεολογικές θέσεις. Ο κριτικός αναγνώστης καλείται να εντοπίσει τις επιλογές λεξικογραμματικών και υφολογικών στοιχείων, προσώπων και απόψεων, ρητών και υπόρρητων, και να λάβει θέση ως σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης.

Από τον παραπάνω ορισμό και από όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι κατά τον Κριτικό Εγγραμματισμό κύριο ζητούμενο δεν είναι μόνο η κατανόηση και η ερμηνεία του νοήματος που εμπεριέχει το κείμενο, αλλά η αναζήτηση του ρόλου που παίζει ο λόγος στην κατασκευή, την αναπαραγωγή και την επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής «πραγματικότητας». Επομένως, έργο του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές (α) να αναζητήσουν με ποιους γλωσσικούς τρόπους το κείμενο κατασκευάζει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας, (β) ποιας προέλευσης είναι η «πραγματικότητα» που κατασκευάζει το κείμενο και (γ) με ποιους τρόπους το κείμενο τοποθετεί τον αναγνώστη έναντι της πραγματικότητας αυτής, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεσή του. Αν ο αναγνώστης αναπτύξει αυτές τις

ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό, θα είναι σε θέση να αμυνθεί έναντι της επιβολής του κειμένου.

Για να γίνουν κατανοητοί οι τρεις παραπάνω στόχοι του σχολικού Κριτικού Εγγραμματισμού, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι δύο πρώτοι αναφέρονται σε αυτό που οι Halliday (1978) και Fairclough (1992) αποκαλούν αναπαραστατική λειτουργία (ideational function) της γλώσσας. Σύμφωνα με τους εν λόγω γλωσσολόγους η αναπαραστατική λειτουργία αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει ο χρήστης της γλώσσας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες επιλογών που προαναφέραμε, να παρουσιάζει τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις και παραστάσεις για τα πράγματα, το πρόσωπα, τις ιδιότητές και τις σχέσεις τους, που συγκροτούν τη δική του «αλήθεια» για την πραγματικότητα.

Για την πραγμάτωση της αναπαραστατικής λειτουργίας ο χρήστης της γλώσσας αξιοποιεί τις δυνατότητες που έχει να κάνει ιδεολογικές και λεξικογραμματικές επιλογές, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από την οπτική προσέγγισης του θέματος που υιοθετεί, την επιλογή ρημάτων δράσης ή σκέψης, σε ενεργητική ή σε παθητική φωνή, την αξιοποίηση του ρηματικού ή του ονοματικού λόγου και, τέλος, μέσα από την προβολή προσώπων και απόψεων.

Την αλήθεια για την πραγματικότητα, που κατασκευάζει και προβάλλει ο χρήστης, θέλει να την καταστήσει όχι μόνο κατανοητή, αλλά και αποδεκτή από τον αναγνώστη ή συνομιλητή του και γι' αυτό αξιοποιεί τη δεύτερη σημαντική λειτουργία του λόγου, τη διαπροσωπική. Η διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας (κατά τον Halliday interpersonal, κατά τον Fairclough relational function), παρέχει στο χρήστη της τη δυνατότητα να επιλέξει ρόλους για τον εαυτόν του και για τους αποδέκτες του λόγου του και μέσα από τους ρόλους αυτούς διαμορφώνει σχέσεις μαζί τους, απώτερος σκοπός των οποίων είναι να τους τοποθετήσει θετικά έναντι της πραγματικότητας που κατασκευάζει μέσα από την αναπαραστατική λειτουργία.

Για την πραγμάτωση της διαπροσωπικής λειτουργίας, μέσα από την οποία θα επιδιώξει να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι της αναπαριστώμενης πραγματικότητας, ο χρήστης της γλώσσας αξιοποιεί τις δυνατότητες επιλογής μεταξύ των διαφορετικών μορφών και βαθμών τροπικότητας (modality), οι οποίες του επιτρέπουν να παρουσιάσει με απόλυτη βεβαιότητα ή με επιφυλακτικότητα (επιστημική τροπικότητα) την πραγματικότητά του και να καταστήσει υπεύθυνο ή ελεύθερο το συνομιλητή του έναντι της πραγματικότητάς του (δεοντική τροπικότητα). Με τις επιλογές τροπικότητας ο χρήστης της γλώσσας διαμορφώνει ρόλους για τον εαυτόν του και τους συνομιλητές του και μέσα από αυτούς δημιουργεί σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές ενισχύονται με τις τεχνικές του συναισθηματικού και μεταφορικού λόγου και τη συχνή χρήση του εγκλειστικού «εμείς», για να δηλωθεί η κοινή καταγωγή του χρήστη με τους συνομιλητές του και η ταύτιση απόψεων που τους χαρακτηρίζει.

Για να καταστήσουμε κατανοητό τι ακριβώς σημαίνουν όλα τα παραπάνω και πώς λειτουργούν στην πράξη του λόγου, παραθέτουμε πρώτα ένα διαφημιστικό κείμενο, το οποίο σχολιάζουμε εν συντομία, και στη συνέχεια παραθέτουμε ένα εκτενέστερο κείμενο γραμμένο γι' αυτό το σκοπό, το οποίο αποδομούμε συστηματικά για να το κρίνουμε αναλυτικά, για φανούν οι τρόποι τους οποίους χρησιμοποιεί, προκειμένου να επιτύχει την «κατασκευή» και την «τοποθέτηση». Τα σχόλια μας αναφέρονται στις συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, που του επιτρέπουν να οικοδομήσει την αναπαράσταση που επιθυμεί.

Αρχίζουμε, λοιπόν, με τα διαφημιστικά κείμενα, όπου φαίνεται ευκολότερα πώς κατασκευάζουν την «πραγματικότητα» για τα προϊόντα τους, για να προωθήσουν πωλήσεις τους. Προς το σκοπό αυτό το διαφημιζόμενο προϊόν συνήθως εμφανίζεται αποτελεσματικό, αναγκαίο, εύκολο, ευχάριστο, με ευαισθησίες για τα δικά μας προβλήματα, με βεβαιωμένες τις δυνατότητες να αναβαθμίσει το χρήστη και ως η μοναδική επιλογή που προσφέρεται να επιλύσει όλα τα σχετικά προβλήματα του καταναλωτή, χωρίς δυσκολίες και παρενέργειες, όπως στο ακόλουθο

διαφημιστικό κείμενο: «Ειδικοί από τις μεγαλύτερες εταιρείες στον κόσμο συνεργάστηκαν και κατασκεύασαν για σας αυτή τη μοναδική συσκευή που δίνει λύση άμεσα και αποτελεσματικά στο πρόβλημα που τόσα χρόνια σας απασχολεί. Μόλις το Multifix μπει στο σπίτι σας, τα προβλήματα φεύγουν!» Για να σκηνοθετήσουν τη δική τους αναπαράσταση της «πραγματικότητας», οι διαφημιστές χρησιμοποιούν στο κείμενο ονόματα κύρους (ειδικοί, μεγάλες εταιρείες), αξιολογικά επίθετα και επιρρήματα (μεγαλύτερες, μοναδική, άμεσα, αποτελεσματικά) και ρήματα δράσης (συνεργάστηκαν, κατασκεύασαν, δίνει λύση). Η Χριστίνα Λύκου (2000:68) αναλύοντας υποδειγματικά το διαφημιστικό κείμενο για μια νεοσύστατη εταιρεία αναδεικνύει τις λεξικογραμματικές επιλογές που αναπαριστούν την εταιρεία ως δυναμική και αποτελεσματική, αφού «ενώνει τη δύναμή της» με τις υπόλοιπες του χώρου, «δημιουργεί ειδικά προγράμματα», «οδηγεί τις επιχειρήσεις», στις οποίες απευθύνεται διαφημιστικά των οποίων, βέβαια, «γνωρίζει τις ανάγκες» και είναι πάντα έτοιμη και πρόθυμη να ακούσει και να συμβουλευτεί. Μοναδική δράσα οντότητα στο κείμενο και, συνεπώς, και στην πραγματικότητα η διαφημιζόμενη εταιρεία. Μόνο στο τέλος του κειμένου προκύπτει και μια δεύτερη οντότητα, εκείνη του αναγνώστη επιχειρηματία, τον οποίο διαβεβαιώνει το κείμενο ότι μοναδικός σκοπός ύπαρξης της εταιρείας είναι να τον βοηθήσει το όραμά του για την κατάκτηση της κορυφής να γίνει πραγματικότητα.

Τέλος, στις τεχνικές «τοποθέτησης» του αναγνώστη έναντι της αναπαριστώμενης πραγματικότητας θα αναφερθούμε στο παρακάτω παράδειγμα, κατά το οποίο αναλύουμε κείμενο που συνθέσαμε προς το σκοπό αυτό.

### *Η Ελλάδα του Τουρισμού Εκσυγχρονίζεται*

Γνωρίζουμε<sup>1</sup> όλοι μας <sup>2</sup> ότι η Ελλάδα μετά την Μικρασιατική καταστροφή βρέθηκε σε μια επίπονη πορεία με πολλές μεταπτώσεις, μέσα από τις οδύνες των οποίων γεννήθηκε η Ελλάδα που όλοι μας<sup>2</sup> απολαμβάνουμε. Είμαστε<sup>1</sup> η Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατέχουμε<sup>1</sup> με βάση το κατά κεφαλήν εισόδημά μας, που το φτάσαμε αισίως στα \$ 23.518, την 28<sup>η</sup> θέση στις 180 χώρες του κόσμου! Η ψωρο-Κώσταίνα των αρχών του αιώνα και η κυρά –Γιώργαινα της χούντας των συνταγματάρχων αποτελούν, πλέον, μακρινές αναμνήσεις χωρίς πιθανότητες επιστροφής. Όλα αυτά τα αναγνωρίζουμε όλοι μας.<sup>12</sup>

Είναι προφανές,<sup>12</sup> για να γίνουν οι παραπάνω πρόοδοι προηγήθηκε πολλή δουλειά και οι Έλληνες αναγκαστήκαμε<sup>1</sup> για συνεχείς δεκαετίες να έχουμε «σφιγμένο το ζωνάρι».

Ένας από τους παράγοντες που βοήθησε σημαντικά στην ανοδική πορεία της χώρας είναι ο τουρισμός, ο οποίος όλα αυτά τα χρόνια αναπτύχθηκε θεαματικά. Σε αυτό έπαιξαν σημαντικό ρόλο η γεωμορφολογία, το κλίμα, ο ήλιος, η θάλασσα και οι αρχαιότητες, που αποτελούν τις βάσεις της τουριστικής μας ανάπτυξης. Όσο, μάλιστα, αναπτύσσονταν ο τουρισμός αυξάνονταν οι τουρίστες<sup>3</sup> και μαζί τους αυξήθηκε και το συνάλλαγμα που ξόδευαν<sup>3</sup> στη χώρα μας.<sup>2</sup> Αυτό το συνάλλαγμα αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές τροφοδοσίας της εθνικής μας<sup>2</sup> οικονομίας, που συνεισφέρει το 14.3% του ΑΕΠ!. Υπολογίζεται ότι πέρσι ήλθαν 18 εκατομμύρια τουρίστες<sup>3</sup> και ξόδεψαν<sup>3</sup> κατά μέσον όρο \$..... ο καθένας τους.

Όπως συμβαίνει παντού<sup>12</sup> και πάντα<sup>12</sup> η ανάπτυξη επιφέρει αλλαγές. Στην περίπτωση μας, με την ανάπτυξη της τουριστικής υποδομής επήλθαν αλλαγές<sup>6</sup> στις υποδομές<sup>8</sup>, στις χρήσεις<sup>8</sup> της γης και στις επαγγελματικές ασχολίες<sup>8</sup> μας.<sup>2</sup>

Η Ελλάδα μας έγινε για δεκαετίες ένα εργοτάξιο: εδώ χάραξη<sup>4</sup> νέων δρόμων, εκεί κατασκευή<sup>4</sup> αεροδρομίου, παραπέρα εκσυγχρονισμός<sup>4</sup> λιμανιού. Παντού αναγειρόνται<sup>9</sup> μικρές και μεγάλες ξενοδοχειακές μονάδες, για όλα τα βαλάντια,<sup>3</sup> παντού κατασκευάζονται<sup>9</sup> μικρά και μεγάλα έργα υποδομής. Όλα αυτά έκαναν τη χώρα μας, γνωστή για τα φιλοξενία<sup>10</sup> της από τον καιρό.....του Δία<sup>11</sup> ακόμη, άνετη, ασφαλή,

ζηλευτή<sup>11</sup> και αξιαγάπητη.<sup>11</sup> Ταυτόχρονα, έργα και τουρισμός έδωσαν ψωμάκι στις ελληνικές οικογένειες.<sup>13</sup>

Η ραγδαία τουριστική ανάπτυξη<sup>5</sup> είχε ως αποτέλεσμα<sup>6</sup> τμήματα της καλλιεργήσιμης γης και τα προϊόντα τους να δώσουν τη θέση τους σε ξενοδοχειακές εγκαταστάσεις και στο «τουριστικό προϊόν». Μια νέα λέξη μπήκε στο λεξιλόγιό μας<sup>2</sup> «τουριστικό προϊόν». Μέχρι πρότινος μιλούσαμε<sup>1</sup> μόνο για αγροτικά και κτηνοτροφικά προϊόντα, τα οποία τώρα πλέον διατίθενται στην τουριστική αγορά τυποποιημένα σε επιμελημένες συσκευασίες, κατάλληλες για τις χειραποσκευές του αεροπλάνου.

Παντού εκσυγχρονισμός,<sup>4</sup> λοιπόν, στις υποδοχές, στις ασχολίες, στα προϊόντα και στη γλώσσα. «Rooms to Let» και «Mademoiselle do you like the Greece?».

## Κριτική Ανάλυση και Σχολιασμός

Η κριτική ανάλυση του κειμένου που ακολουθεί έχει, λοιπόν, ως σκοπό να αναδείξει με ποια γλωσσικά μέσα το κείμενο (α) κατασκευάζει μια «αναπαράσταση» τη τουριστικής Ελλάδας και (β) επιχειρεί να τοποθετήσει τον αναγνώστη έναντι του περιεχομένου του, ώστε να εκλάβει την αναπαράσταση ως πραγματική, αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη. Τέλος, τα σχόλια που συνοδεύουν και συμπληρώνουν την ανάλυση έχουν σκοπό να αναδείξουν ποιας ομάδας τη «φωνή» εκφράζει και ποιων ομάδων αποσιωπά και συγκαλύπτει τεχνηέντως. Τέτοιες ομάδες στην περίπτωση του κειμένου είναι οι οπαδοί της οικονομικής ανάπτυξης, οι οπαδοί της περιβαλλοντικής οικολογίας, οι οπαδοί της ανάπτυξης με περιβαλλοντική ευαισθησία, οι κατασκευαστές των έργων, οι ιδιοκτήτες τουριστικών επιχειρήσεων, οι εργαζόμενοι στα δημόσια έργα και τις τουριστικές επιχειρήσεις, οι μη εμπλεκόμενοι άμεσα στον τουρισμό και, βέβαια, οι τουρίστες. Ποιοι από όλους αυτούς θα συμφωνούσαν απόλυτα ή εν μέρει με το κείμενο και ποιοι θα το απέρριπταν ως ανακριβές και παραπλανητικό;

Αρχίζουμε από τον τίτλο, που δηλώνει και την οπτική γωνία θεώρησης των πραγμάτων. Οι λέξεις που επελέγησαν είναι όλες θετικά σηματοδοτημένες: Ελλάδα, τουρισμός, ανάπτυξη. Προδιαθέτουν θετικά τον αναγνώστη, Ένας διαφορετικός, όμως, μπορεί να δημιουργεί διαφορετικές προδιαθέσεις, όπως για παράδειγμα οι εξής: Ο Τουρισμός στην Ελλάδα ή Τουρισμός και Περιβάλλον.

Διατρέχοντας το κείμενο, διαπιστώνουμε ότι αναφέρονται δύο κοινωνικές ομάδες, «εμείς», οι Έλληνες και οι «άλλους», οι τουρίστες. «Εμείς» (1) αποτελούμε μια ομοιογενή ομάδα και όλοι μαζί αγωνιστήκαμε και κάναμε θυσίες για δεκαετίες και τώρα απολαμβάνουμε τους αγλαούς καρπούς των έργων μας. Όλοι μαζί και όλοι το ίδιο, χωρίς διαφοροποιήσεις στις θυσίες και τις απολαβές. Όλοι μας με κατά κεφαλή εισόδημα.23.518 δολάρια (2006).

Η παραπάνω πραγματικότητα του «εμείς» (1) των κόπων και την απολαβών κατασκευάζεται με τη συχνή χρήση ρημάτων σε πρώτο πρόσωπο πληθυντικού «εμείς» και με τη χρήση της κτητικής αντωνυμίας «μας» (2). Στο «εμείς», βέβαια, συμμετέχει ισότιμα και ισοδύναμα, όπως και κάθε άλλος Έλληνας, και ο αναγνώστης. Ασχέτως αν είναι απόμαχος τσομπάνης των Αγράφων, που αποτελεί μία από τις φτωχότερες περιοχές της Ευρώπης, ή «tour operator» ή ιδιοκτήτης μεγάλου ξενοδοχείου στη Ρόδο ή στην Κέρκυρα. Όλοι τους είναι το ίδιο υπερήφανοι για το αναλογικά υψηλό κατά κεφαλή εισόδημα και παρακάθονται με καμάρι δίπλα-δίπλα στο 28<sup>ο</sup> σκαλί του βάρους των νικητών στην παγκόσμια οικονομική σκυταλοδρομία των 180 χωρών.

Για όλα τα παραπάνω δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία. Το κείμενο προσπαθεί σε όλη του την έκταση να κρατήσει αρραγή την ταύτιση του αναγνώστη με τα περιεχόμενό του και ακλόνητη τη βεβαιότητά του για τις καθολικές αλήθειες που διατυπώνει. Προς το σκοπό αυτό με το ξεκίνημά του το κείμενο διατυπώνει μια



καθολικής αποδοχής θέση («Γνωρίζουμε όλοι μας»), συνεχίζει στη δεύτερη παράγραφο με το «Είναι προφανές» (12) και στην τέταρτη παράγραφο τονίζει ότι όλα αυτά συμβαίνουν «παντού και πάντα» (12). Με λίγα λόγια, το κείμενο μας μιλάει μόνο για πράγματα που τα αναγνωρίζουμε και τα παραδεχόμαστε όλοι μας (12), όπως αναφέρει και στο κλείσιμο της πρώτης παραγράφου.

Οι αναλυτές του κριτικού εγγραμματισμού βλέπουν πάντα με καχυποψία τη χρήση του εγκλειστικού «εμείς» και τα ταξινομικά συστήματα «εμείς» και οι «άλλοι» και ψάχνουν σχολαστικά να βρουν ποιοι απουσιάζουν και δεν έχουν φωνή μέσα στο κείμενο.

Η απουσία και η σιωπή, αλλά και η απόκρυψη προσώπων εξασφαλίζεται μεταξύ άλλων με τα εξής γλωσσικά μέσα: (α) με την αποφυγή κάθε αναφοράς και νύξεις σε «αυτούς» (β) με τη χρήση ονοματοποιήσεων, (γ) με τη χρήση ρημάτων παθητικής φωνής και (δ) με τη χρήση μεταφορικής γλώσσας.

Αρχίζουμε με τη χρήση της μεταφορικής γλώσσας. Στην πρώτη παράγραφο γίνεται λόγος για «οδύνες τοκετού», που γέννησαν την ανάπτυξη. Αποσιωπούνται ποιοι είναι αυτοί που πόνεσαν, αν πόνεσαν όλοι το ίδιο και τι έχουν να πουν αυτοί από τη δική τους πλευρά. Οι περιβαλλοντολόγοι, για παράδειγμα, θα μιλούσαν για τους οδυνηρούς πόνους που προκάλεσαν οι πληγές στο σώμα του περιβάλλοντος. Το κείμενο, όμως, συνδέει τους πόνους με την πιο δημιουργική διαδικασία, αυτή της γέννας. Δεν υπάρχουν πληγές και τραύματα, αλλά η γέννηση της ανάπτυξης, ενός καλύτερου τρόπου ζωής.

Οι ονοματοποιήσεις και τα ρήματα παθητικής φωνής εξαφανίζουν από το προσκήνιο της δράσης τους δράντες, αλλά και τους ...δράστες. Η *χάραξη*, ο *εκσυγχρονισμός* και η *κατασκευή* (4) καθώς και τα παθητικά ρήματα «*αναγείρονται*» και «*κατασκευάζονται*» (9) δεν μας πληροφορούν ποιοι είναι οι κατασκευαστές των έργων και οι ιδιοκτήτες των τουριστικών μονάδων. Οι περιβαλλοντολόγοι και τα εργατικά συνδικάτα θα μας έλεγαν ίσως, αν είχαν φωνή στο κείμενο, ότι με τους παραπάνω γλωσσικούς μηχανισμούς συγκαλύπτονται όσοι καταπάτησαν το περιβάλλον και όσοι καρπούνται τα κέρδη απ' αυτή την υπόθεση. Όλα αυτά καλύπτονται με τις ονοματοποιήσεις, τα παθητικής φωνής ρήματα και τις εκφραστικές ωραιοποιήσεις του τύπου «*ραγδαία τουριστική ανάπτυξη*»(5). Άλλωστε, το κείμενο αποφεύγει επιμελώς να κάνει λόγο για αρνητικές επιπτώσεις και παρενέργειες. Μιλάει ωραιοποιημένα μόνο για *αλλαγές* και *αποτελέσματα* (6), που είναι, σύμφωνα με το κείμενο, φυσικές και αναπόφευκτες. Είναι ο κανόνας, «*συμβαίνει παντού και πάντα*»(7). Οι οπαδοί της ανάπτυξης με οικολογική και αρχιτεκτονική ευαισθησία θα ρωτούσαν, αν είχαν φωνή στο κείμενο, συμβαίνει παντού και πάντοτε ότι και όπως συνέβη σε αρκετά νησιά μας, όπως, για παράδειγμα, στη νήσο Ίο;

Οι αλλαγές στη χρήση γης (8), μια ακόμη ονοματοποίηση που ωραιοποιεί το περιβαλλοντολογικό έγκλημα το οποίο έγινε σε πολλές περιοχές της χώρας για λόγους τουρισμού, αποκρύπτοντας ταυτόχρονα τους ενόχους, απ αριθμείται στο κείμενο ως ισότιμο μέγεθος μαζί με τη θετική αλλαγή στις υποδομές (8) και στις επαγγελματικές ασχολίες(8).

Οι εκπρόσωποι των εργατικών συνδικάτων, που εκφράζουν και αυτοί μεγάλο κομμάτι του «εμείς» των Ελλήνων, θα προσθέτανε στις επισημάνσεις των περιβαλλοντολόγων ότι, εκτός από την αποσιώπηση των ενόχων, το κείμενο αποκρύπτει με τη χρήση της παθητικής φωνής και αυτούς που επωφελούνται τα μέγιστα από τα έργα τα οποία κατασκευάζονται (9) και τα ξενοδοχεία που αναγείρονται (9). Την ίδια στιγμή που οι ελληνικές οικογένειες «*βγάζουν το ψωμάκι τους*» (13) αυτοί οι λίγοι εξασφαλίζουν το «*παντεσπάνι*» γι' αυτούς και τα δισεγγόνα τους. Όλα αυτά τα περιβαλλοντικά και κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα αποκρύπτονται και το κείμενο παρουσιάζει μόνο τα «*θετικά*» συσκευασμένα επιμελώς στο κουτί του εκσυγχρονισμού και περιτυλιγμένα με την εντυπωσιακή κορδέλα της ανάπτυξης.

Στην πραγματικότητα του κειμένου, εκτός από «εμάς» τους Έλληνες και την Ελλάδα «μας»(2), υπάρχουν, βέβαια, και αυτοί οι «άλλοι», οι τουρίστες (3), οι οποίοι έρχονται με τα μικρά ή μεγάλα βαλάντια και ξοδεύουν (3), για να ενισχύσουν την εθνική οικονομία μας. Τι λένε και πώς αισθάνονται οι ίδιοι, αν συνάντησαν πουθενά τον ξένιο Δία (11) και πόσο συχνά το κείμενο δεν μας πληροφορεί. Μιλάει, όμως, αυτό γι' αυτούς με μια καθολική διακήρυξη, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση για το φιλόξενο, το άνετο, το ασφαλές, το ζηλευτόν και το αξιαγάπητο της χώρας. Αλλά, για παράδειγμα, από ποιους είναι ζηλευτή (11) και αξιαγάπητη (11); Από «εμάς» ή από τους «άλλους»; Σε όλα της και πάντοτε;

Αυτά αναφορικά με την κριτική και τα σχόλια (α) για τους γλωσσικούς τύπους που χρησιμοποιεί το κείμενο για να κατασκευάσει τη δική του αναπαράσταση (εικόνα) της τουριστικής Ελλάδας και (β) για να τοποθετήσει τον αναγνώστη θετικά έναντι των θέσεών του, καθώς επίσης και για τις φωνές που ακούγονται στο κείμενο και για τις φωνές άλλων ομάδων που αγνοούνται τελείως. Ο πίνακας 2 κωδικοποιεί τις παραμέτρους του συστήματος ανάλυσης και αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε και παραθέτει ενδεικτικά μερικά από τα ευρήματα της ανάλυσης.

Η ανάδειξη των γλωσσικών μηχανισμών της «κατασκευής» και της «τοποθέτησης» είναι δύσκολη διαδικασία, αλλά έγινε σαφές ότι η ανάδειξη εκείνων που εκφράζονται μέσα από το κείμενο και, κυρίως, εκείνων που αγνοούνται είναι εκτός από δύσκολη, και επικίνδυνη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό. Για τα προβλήματα που δημιουργεί ο Κριτικός Εγγραμματισμός σχετικά με τους τομείς που εξετάζει, μέχρι ποιο βαθμό και πόσο προχωράει πέρα από τη θεωρητική ανάλυση στην κοινωνική δράση και πώς όλα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της κρατικής εκπαίδευσης κάνουμε λόγο σε άλλα σημεία.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα κείμενο στο πλαίσιο του Κριτικού Εγγραμματισμού κρίνεται και για την αποτελεσματικότητά της κειμενικής του δομής. Το υπό κριτική ανάλυση κείμενο κάνει μία μάλλον αδόκιμη έναρξη με την πρώτη παράγραφο.

Συγκεκριμένα, η πρώτη παράγραφος ενός πραγματολογικού κειμένου πρέπει να ανακεφαλαιώνει κατά κάποιο τρόπο όλο το κείμενο και να δηλώνει μαζί με το θέμα του και τους άξονες που θα ακολουθήσει κατά την ανάπτυξη. Κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται με την παράγραφο του κειμένου μας, δεδομένου ότι η Μικρασιατική καταστροφή, η Ψωρο-Κώσταινα και η κυρα-Γιώργαινα δεν προϊδεάζουν τον αναγνώστη για το τι θα ακολουθήσει αναφορικά με την τουριστική ανάπτυξη.

Για να μπορέσουν οι μαθητές μακροπρόθεσμα να κάνουν τέτοιες και ευστοχότερες αναλύσεις, θα πρέπει να αρχίσουμε από ενωρίς την κριτική θεώρηση των κειμένων στο βαθμό και με τρόπους που μας επιτρέπουν οι δυνατότητες των μαθητών κάθε σχολικής βαθμίδας και πάντοτε μέσα σε πλαίσια άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας με τις αρχές της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής.

## Κριτική Ανάλυση των Λειτουργιών του Λόγου

### I. Αναπαραστατική Λειτουργία Λόγου: Κατασκευή της Πραγματικότητας

Υποκειμενική καταγραφή και προβολή πραγματικότητας: Πρόσωπα, πράγματα, ιδιότητες και σχέσεις.

#### A. Τίτλος/ Οπτική

Η Ελλάδα του Τουρισμού Εκσυγχρονίζεται

Ο Τουρισμός στην Ελλάδα Αναπτύσσεται

Οι Τουριστικές Επιχειρήσεις Αναπτύσσονται

Οι Τουριστικές Επενδύσεις Αυξάνουν τα Κέρδη τους

Τουρισμός και Περιβάλλον

Τουρισμός ή Περιβάλλον;

#### B. Ρήματα:

##### 1. Ενεργητική /Παθητική Φωνή

- αναγείρονται
- κατασκευάζονται
- βοηθάει ο τουρισμός
- συνεισφέρει ο τουρισμός

##### 2. Ρηματικός /Ονοματικός Λόγος

- χάραξη
- εκσυγχρονισμός
- κατασκευή

##### 3. Επίθετα

- νέος
- σημαντικός
- ραγδαίος

### Γ. Μετέχοντες και Απόντες: Κερδισμένοι και Χαμένοι.

#### 1. Μετέχοντες: Κερδισμένοι και Χαμένοι

- εμείς: Όλοι οι Έλληνες (εγκλειστικό)
- αυτοί: Οι (κερδοφόροι) τουρίστες (ξοδεύουν, ενισχύουν)

#### 2. Απόντες: Κερδισμένοι και Χαμένοι

- επιχειρηματίες
- κατασκευαστές
- εργαζόμενοι
- περιβαλλοντολόγοι
- κάτοικοι

### II. Διαπροσωπική Λειτουργία Λόγου: Τοποθέτηση Αναγνώστη

Προσπάθεια ομιλήτη /συγγραφέα να διαμορφώσει σχέσεις ταύτισης του αναγνώστη με τις δικές του απόψεις.

#### A. Τροπικότητα (επιστημική και δεοντική): βεβαιότητα/δεοντολογία/επιφυλακτικότητα

- γνωρίζουμε όλοι μας
- τα αναγνωρίζουμε όλοι μας
- είναι προφανές
- συμβαίνει παντού και πάντα

#### B. Σχέσεις Συγγραφέα/Αναγνώστη/Δρώντων

1. Ενιαίο σώμα: Εμείς, μας
2. Ομόφωνη αποδοχή της μιας καθολικής «Αλήθειας» του κειμένου:
  - γνωρίζουμε όλοι μας
  - είναι προφανές
  - συμβαίνει παντού και πάντα.

#### Γ. Χρήση Μεταφορικής και Συναισθηματικής Γλώσσας

- οδύνες τοκετού

#### Δ. Χρήση Λεκτικών Ωραιοποιήσεων

- αλλαγές και αποτελέσματα: όχι επιπτώσεις και παρενέργειες
- ανάπτυξη ραγδαία
- αλλαγές χρήσης γης

Σε αυτή τη λογική κινούνται το Διδακτικό Μοντέλο του Κριτικού Εγγραμματισμού και τα Σχέδια Εργασίας Κριτικού Εγγραμματισμού, που παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Κοινό τους στοιχείο είναι ότι δεν θεωρούν τους μαθητές παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών και ιδεών του κειμένου, αλλά διερευνητές προθέσεων και τεχνικών κατασκευής νοημάτων με κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική, οικονομική και ιδεολογική προέκταση. Γι' αυτό οι οπαδοί του Κριτικού Εγγραμματισμού με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό συνδυάζουν στοιχεία από τα παρακάτω:

1. εξετάζουν τους σκοπούς του κειμένου και τα κίνητρα του συγγραφέα,
2. θεωρούν ότι το περιεχόμενο των κειμένων δεν αναπαριστά την πραγματικότητα με ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο, αλλά με μονομερή τρόπο που ευνοεί συγκεκριμένες απόψεις, ιδέες και ομάδες, σε βάρος, βέβαια, άλλων,
3. αμφισβητούν τον τρόπο δόμησης και μορφοποίησης των κειμένων,
4. αναζητούν τους τρόπους άσκησης εξουσίας μέσα από τη γλώσσα,
5. ενθαρρύνουν τις πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων,
6. εμπλέκουν τους μαθητές σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, μέσα από τις οποίες διατυπώνουν, εξηγούν και υπερασπίζονται τις απόψεις τους,
7. προσφέρουν στους μαθητές εναλλακτικές δυνατότητες να περάσουν από τις θεωρητικές αναλύσεις του λόγου στην κοινωνική παρέμβαση.

Επισημαίνουμε και πάλι ότι ο Κριτικός Εγγραμματισμός τροφοδοτείται από πολλές θεωρητικές πηγές και ως εκ τούτου παρουσιάζεται με διαφορετικές εκφάνσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η νοτιο-αφρικανή Hilary Janks (2000) σε μια ταξινόμηση, που αναγνωρίζεται ευρύτερα, κατατάσσει όλες αυτές τις προσεγγίσεις σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αναπτύσσονται γύρω από τις έννοιες της επικυριαρχίας (domination), της πρόσβασης (access), της ποικιλίας (diversity) και του σχεδίου (design), αντίστοιχα. Η πρώτη κατηγορία επικεντρώνεται στις πρακτικές λόγου που χρησιμοποιούνται, για να υποτάξουν τον αναγνώστη στις απόψεις του κειμένου, η δεύτερη κατηγορία επιδιώκει να εξασφαλίσει πρόσβαση και στους μη προνομιούχους μαθητές στα «ισχυρά» κειμενικά είδη που κυριαρχούν στην εποχή μας, η τρίτη κατηγορία τονίζει την ανάγκη σεβασμού της γλωσσικο-πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών και φροντίζει να διασφαλίσει ποικιλία κειμενικών ειδών που θα καλύπτει που θα εκφράζουν ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό φάσμα πέρα από το κυρίαρχο, και, τέλος, η τέταρτη κατηγορία επιχειρεί να αναπτύξει τις δημιουργικές δυνατότητες του μαθητικού λόγου.

Οι εκφάνσεις που συναντούμε στη βιβλιογραφία δεν αποτελούν, ασφαλώς, αλληλο-αποκλειόμενες επιλογές, αλλά συγκροτούν ένα συνεχές, το οποίο αρχίζει με τις γλωσσικές και ψυχολογικές αντιδράσεις του αναγνώστη μαθητή και φθάνει μέχρι τις κοινωνικο-πολιτικές δράσεις της μαθητικής ομάδας. Με αυτή την έννοια δεν θα συναντήσει κανείς όλα τα παραπάνω στοιχεία σε μια διδακτική προσέγγιση, αλλά ποικιλόβαθμους συνδυασμούς τους, όπως ήδη αναφέραμε ανάλογα με τις θεωρητικές της εκκινήσεις και τις στοχεύσεις της.

### **III. Διδακτικό Μοντέλο του Κριτικού Εγγραμματισμού**

Για τις διδακτικές ανάγκες της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης προτείνουμε το παρακάτω μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού, πλευρές του οποίου μπορεί κατά περίπτωση να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός. Τονίζουμε ότι ο Κριτικός Εγγραμματισμός δεν είναι για τους «λίγους» και τους «μεγάλους», είναι για όλους, ακόμη και για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, και για όλα τα μαθήματα (βλ. π.χ. Vasquez 2003· Lohrey 1998:7). Γι' αυτό η ανάπτυξη της κριτικής διάστασης συμπεριλαμβάνεται σε όλα τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας του εγγραμματισμού, από τα οποία έχουμε εντάξει

αρκετά στοιχεία στο δικό μας μοντέλο (βλ. π.χ. Morgan 1997· Luke και Freebody 1990· Green 1988· Harste 2001· Sloan 2003: 142-149 Janks 2000· 2002· Lohrey 1998). Η Comber (1992) σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας χαρακτηρίζει τον Κριτικό Εγγραμματισμό ως την εσωτερική ουσία του εγγραμματισμού.

Τέλος, διευκρινίζουμε, ενώ ο Κριτικός Εγγραμματισμός αφορά όλα τα κείμενα, όλων των μαθημάτων, προτείνουμε η αρχή να γίνει με τα κείμενα της Λογοτεχνίας, η οποία, όπως αναφέρει η Glenna Sloan (1975/2003) στον τίτλο του κλασικού πλέον βιβλίου της *The Child as Critic: Developing Literacy through Literature*, θεωρείται άριστο μέσον για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού εν γένει. Ιδιαίτερα, όμως, προσφέρεται η Λογοτεχνία για την ανάπτυξη του Κριτικού Εγγραμματισμού, διότι αναφέρεται συχνά σε κοινωνικά ζητήματα, τα οποία από τη φύση τους έχουν έντονα και σχετικά πρόσδηλα τα αξιακά και ιδεολογικά στοιχεία και γι' αυτό είναι ευκολότερο για τους αρχάριους μαθητές να ασκήσουν σε τέτοια κείμενα τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους. Γι' αυτό τέτοιου είδους θέματα αξιοποιούν τα προγράμματα Κριτικού Εγγραμματισμού από τις μικρές ακόμη ηλικίες (βλ. Vasquez 2003:35).

Στην αρχή τα πράγματα θα είναι δύσκολα για τα παιδιά, διότι το γραπτό κείμενο και, μάλιστα, το επισημοποιημένο σχολικό κείμενο αποκτά αυθεντία και ασκεί εξουσία στους μαθητές. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και μέσα στην προσπάθεια της κατανόησης, καθώς ο αναγνώστης ανακαλεί και συσχετίζει δικές του εμπειρίες και ιδέες με το περιεχόμενο του κειμένου επέρχεται μία ταύτιση με το κείμενο και κυρίως τους ήρωές του, που είναι δύσκολο να την ξεπεράσουν οι μαθητές. Όμως, αυτή η ικανότητα αποστασιοποίησης από το κείμενο είναι αναγκαία προϋπόθεση, για να μπορέσει στη συνέχεια να το αντιμετωπίσει κριτικά. Αν, μάλιστα, προσθέσουμε και τη δύναμη της αφήγησης να παρουσιάζει ως φυσικά στοιχεία τις ιδεολογικές της θέσεις (βλ. και McDonald 2004:18), αντιλαμβανόμαστε πόσο δύσκολο είναι να αναπτύξουν οι μαθητές στάσεις αμφισβήτησης και δεξιότητες διαλεκτικής αντιπαράθεσης προς αυτά. Μια καλή ιδέα ίσως είναι να αρχίσουμε με την ανάλυση κειμένων από σχολικά βιβλία περασμένων εποχών, όπου είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να εντοπίσουν τα ιδεολογικά στοιχεία της εποχής τους και πάνω σε αυτά να ασκήσουν την κριτική τους.

Προτείνουμε, ακόμη, να γίνει η αρχή από τη Λογοτεχνία, διότι ο χώρος της Λογοτεχνίας έχει συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά της, όπως φαίνεται στο κείμενο του M. Otten «*Σημειολογία της Ανάγνωσης*» (1997). «Πρωτογενές υλικό» για μια τέτοια διαδικασία αποτελούν μεταξύ άλλων οι εμφανείς και οι λανθάνουσες προθέσεις του συγγραφέα και ο τρόπος επιλογής, οργάνωσης και έκφρασης των ιδεών του. Το υλικό αυτό υπόκειται σε μια διαδικασία ερμηνείας και κριτικής αποτίμησης, η οποία γίνεται από τον αναγνώστη με εργαλεία τις δικές του προθέσεις, ιδέες, αναπαραστάσεις, πολιτιστικές συντεταγμένες και γλωσσικές ικανότητες. Η ανάγνωση ως αποκωδικοποίηση εμπεριέχει το στοιχείο της ερμηνείας. Χωρίς μια δόση ερμηνείας αποκωδικοποίηση δεν γίνεται (βλ. Otten 1997:408). Το περιεχόμενο της ερμηνείας και της κριτικής, που θα προκύψει, είναι συνάρτηση του βαθμού στον οποίο τα του συγγραφέα και του κειμένου ανταποκρίνονται στο γνωστικό και πολιτιστικό κεκτημένο καθώς και στις προσδοκίες του αναγνώστη (βλ. και Otten 1997:410).

Στο βαθμό, βεβαίως, που η ερμηνευτική διαδικασία, η οποία βασίζεται στο κεκτημένο του αναγνώστη, περάσει σε διακειμενικές και περικειμενικές συσχετίσεις και προχωρήσει σε αποτιμήσεις επιλογών και τεχνικών του συγγραφέα, οι μαθητές αρχίζουν να αποκτούν την ικανότητα να βλέπουν και να χειρίζονται το κείμενο όχι ως κάτι δεδομένο, αλλά ως ανθρώπινο τεχνούργημα. Ως τέτοιο το κείμενο καθίσταται ευκολότερα αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και αποτίμησης τόσο για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλει και επιβάλλει όσο και για τις επιλογές δομής, μορφής και ύφους.

Ο Πίνακας 2, που ακολουθεί, παρουσιάζει το προτεινόμενο μοντέλο Κριτικού Εγγραμματος, το οποίο περιλαμβάνει επτά τομείς με επιμέρους ερωτήματα ανάλυσης, αρκετά από τα οποία αλληλοσυσχετίζονται και προσφέρονται ως εναλλακτικές διατυπώσεις του ίδιου περίπου ζητούμενου, ώστε κατά περίπτωση ο εκπαιδευτικός να επιλέγει την προσφορότερη για το κείμενο, τις εμπειρίες και την ηλικία των μαθητών. Είναι αυτονόητο ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει κάποιες από αυτές, ανάλογα με το κείμενο, την ηλικία των μαθητών και τους ιδιαίτερους σκοπούς που θέλει να προωθήσει, όπως φαίνεται και στην αξιοποίηση του προτεινόμενου μοντέλου από τους Πολίτη και Παπαδάτο για την κριτική ανάλυση κειμένου του Ανθολογίου (παρόν τόμος).

### **Πρώτος τομέας: Πλαίσιο και κεντρικό θέμα του αφηγηματικού κειμένου**

Ο πρώτος τομέας στην ανάλυση στρέφει την προσοχή του αναγνώστη στις κεντρικές ορίζουσες που διαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη μορφή, το ύφος και τα κεντρικά μηνύματα του κειμένου. Τέτοιες ορίζουσες είναι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το έργο, το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η υπόθεση του έργου και πάνω απ' όλα το κεντρικό θέμα στο οποίο αναφέρεται. Για παράδειγμα, η περίοδος συγγραφής του έργου συχνά καθορίζει τη θεματική και το ύφος του, το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η υπόθεση καθορίζει την ταυτότητα των ηρώων, τις συνθήκες και τα μέσα δράσης και η θέση που λαμβάνει το κείμενο έναντι του κεντρικού θέματος καθορίζει τον ιδεολογικό ρόλο του κειμένου.

### **Δεύτερος τομέας: Κειμενικό είδος.**

Τα λογοτεχνικά κείμενα, που επιλέξαμε ως πεδίο διδασκαλίας του Κριτικού Εγγραμματος, ανήκουν στο αφηγηματικό είδος λόγου, που διαφοροποιείται σε επιμέρους υποκατηγορίες, όπως είναι οι μύθοι, τα παραμύθια, τα ρομαντικά διηγήματα. Τα παραπάνω είδη έχουν το γνωστικό στοιχείο του αφηγηματικού λόγου, αλλά διαφέρουν στο είδος των ηρώων (π.χ. θεοί, νεράιδες, μάγισσες, θνητοί άνθρωποι κτλ.), στην πλοκή και στο ύφος και στη μορφή που λαβαίνει το τέλος. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι «καλοί», δικαιώνονται, αφού επιτυγχάνουν τον σκοπό τους, ενώ δεν λείπουν και περιπτώσεις που έχουμε αναπάντεχα τραγικό τέλος, όπως ο θάνατος του κεντρικού ήρωα από ηλεκτροπληξία στο διήγημα «Το μηχανήμα» του Τριβιζά.

### **Τρίτος τομέας: Ρόλοι, χαρακτήρες και σχέσεις ηρώων.**

Για την πλήρη κατανόηση του αφηγήματος είναι αναγκαίο ο αναγνώστης να κατανοήσει σε βάθος (α) το ρόλο των ηρώων και τη σχέση τους με την εξέλιξη της υπόθεσης, (β) τις μεταξύ τους σχέσεις, (γ) την εξέλιξη των χαρακτήρων τους και τους λόγους για τους οποίους επήλθε η εξέλιξη αυτή και (δ) η σχέση της τροπής που έλαβε η εξέλιξή τους με την απόληξη της υπόθεσης. Οι καλογραμμένες ιστορίες εμφανίζουν τις εξελίξεις με τρόπο που τις καθιστά πιστευτές και αναπόφευκτες (βλ. Sloan 2003 :145).

Επειδή οι παραπάνω ρόλοι και σχέσεις αποτελούν στοιχεία της κοινής διακειμενικής παράδοσης, οι μαθητές μέσα από τα διαφορετικά αναγνώσματα αναπτύσσουν πολύ ενωρίς αναγνωρίσιμους τύπους ηρώων τους οποίους εύκολα εντοπίζουν εύκολα σε κάθε καινούργιο αφήγημα. Υπενθυμίζουμε ότι τα προβλήματα στοιχεία (της διακειμενικότητας) βοηθούν στην κατανόηση, όπως έχουν οι σχετικές έρευνες διαπιστώσει. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίδεται στην εξήγηση της συμπεριφοράς τόσο των «καλών», όσο και των «κακών» της υπόθεσης, καθώς επίσης και στο ρόλο που παίζουν στην εξέλιξη της υπόθεσης οι δευτερεύοντες ήρωες.

Στα ερωτήματα που ακολουθούν οι απαντήσεις άλλοτε είναι εύκολες, διότι παρέχονται άμεσα από το κείμενο, και άλλοτε είναι ιδιαίτερα δύσκολες, διότι

προκύπτουν έμμεσα από τη συμπεριφορά των ηρώων και τα υπονοούμενα του κειμένου, όπως, βέβαια, τα ερμηνεύει και τα αποτιμά ο ίδιος ο αναγνώστης.

#### **Τέταρτος τομέας: Προβληματοποίηση του περιεχομένου του κειμένου.**

Βασικός σκοπός των ερωτημάτων που θέτει ο τομέας αυτός είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι διαρθρωμένη η πραγματικότητα, ο τρόπος που δρούμε και ο τρόπος που μιλάμε και γράφουμε δεν αποτελούν έκφραση μιας φυσικής και ουδέτερης πραγματικότητας, αλλά αντίθετα, αποτελούν έκφραση μιας, συχνά, λανθάνουσας αλλά υπαρκτής αντιπαράθεσης ιδεολογιών και πρακτικών άσκησης εξουσίας και προβολής συμφερόντων ατόμων και κοινωνικών ομάδων οι οποίες, τελικά, καταλήγουν σε διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις.

Πρόκειται για μια μακρά διαδικασία συνειδητοποίησης και ανάπτυξης στάσεων αμφισβήτησης και δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης. Η αρχή αυτής της διαδικασίας μπορεί να γίνει με την ανάδειξη και την αμφισβήτηση των παραδοχών στις οποίες στηρίζονται οι θέσεις και οι επιλογές του κειμένου και με την προβολή των κενών, των αντιφάσεων και των αρνητικών σημείων που αποσιωπούνται.

Ιδιαίτερα σημαντικό, τέλος, είναι να συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης πως το τοποθετεί το κείμενο απέναντι στις θέσεις που εκφράζει το κείμενο;

#### **Πέμπτος τομέας: Εξουσία, συμφέροντα και διακρίσεις.**

Ο τομέας αυτός θέτει το βασικό αίτημα της ισότητας και της δικαιοσύνης και επιχειρεί να εξασκήσει τους μαθητές να αναζητούν αν οι επιλογές γλώσσας και περιεχομένου του κειμένου θέτουν τα ερωτήματα αυτά ή αν, αντιθέτως, τα συγκαλύπτουν και τα υπηρετούν.

Αναλυτικότερα, επιχειρεί με τις ερωτήσεις να αναδείξει πώς οι κυρίαρχοι νοσηματοδότησης των πραγμάτων διαφοροποιούν τους ανθρώπους, περιθωριοποιούν άτομα και ομάδες, κατασκευάζουν τους «άλλους», και «διαφορετικούς», τους οποίους και συχνά δαιμονοποιούν.

#### **Έκτος Τομέας: Προβαλλόμενη άποψη και «πραγματικότητα»**

#### **Έβδομος τομέας: Εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας**

#### **Όγδοος τομέας: Το πρόσωπο του συγγραφέα.**

Πολύ σημαντικό στοιχείο στην ανάλυση και ερμηνεία ενός αφηγηματικού κειμένου είναι η αναζήτηση της οπτικής μέσα από την οποία παρουσιάζεται η ιστορία. Ποιος την αφηγείται και ποιος την σχολιάζει; Τι αφηγείται ο συγγραφέας και αν ναι, την καταγράφει «αντικειμενικά» και «ουδέτερα» σαν μία κάμερα παρούσα στην εξέλιξη των γεγονότων ή ως σχολιαστής που επιλέγει οπτικές γωνίες καταγραφής και ταυτόχρονα προβαίνει σε σχολιασμούς ερμηνείες και αποτιμήσεις;

Στις περιπτώσεις που προσωπικά ο συγγραφέας είναι «απών», ποιος αφηγείται την ιστορία, ο απρόσωπος παντογνώστης συγγραφέας που χρησιμοποιεί ταυτοπρόσωπο (αυτός-ή-ό, αυτοί-ές-ά) ή οι ίδιοι οι ήρωες και ποιος κυρίως από αυτούς;

## **Κριτικός Εγγραμματισμός: Τομείς και ερωτήματα ανάλυσης**

### **I. Πλαίσιο και Κεντρικό Θέμα του Αφηγηματικού Κειμένου**

1. Ποιο είναι το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο δημιουργίας του κειμένου;
2. Ποιο είναι το χωροχρονικό πλαίσιο εξέλιξης της υπόθεσης του κειμένου;
3. Ποιο είναι το επιφανειακό (π.χ. εργάτης χάνει εργασία του) και ποιο το βαθύτερο θέμα (π.χ. επιπτώσεις εκσυγχρονισμού) που θίγει το κείμενο και ποια θέση λαβαίνει στο θιγόμενο θέμα;
4. Ποια είναι η κεντρική ιδέα που προβάλλει το κείμενο και πώς πείθει τον αναγνώστη γι' αυτήν;
5. Ποια κατηγορία αναγνωστών θα αντιδράσει θετικά και ποια αρνητικά στις ιδέες του κειμένου;
6. Ποια γνώση προϋποθέτει η κατανόηση του κειμένου;

### **II. Κειμενικό Είδος**

1. Ποιο το κειμενικό είδος;
2. Ποια δομικά στοιχεία από τα αναμενόμενα υπάρχουν και ποια απουσιάζουν;
3. Τα γεγονότα δίνονται με τη χρονική τους αλληλουχία ή χρησιμοποιούνται σχήματα όπως το *in media res* και ο εγκιβωτισμός;
4. Τι υποδηλώνουν οι εικόνες, συμπληρώνουν/σχετίζονται με το κείμενο;
5. Ποια η γλώσσα και ποιο το ύφος του κειμένου;

### **III. Ρόλοι, Χαρακτήρες και Σχέσεις Ηρώων**

1. Πώς εμφανίζονται παιδιά/νέοι/ηλικιωμένοι/άνδρες/γυναίκες; (στερεότυπα)
2. Υπάρχει εξέλιξη των χαρακτήρων, αλλάζουν προς τα πού και γιατί;
3. Ποιες απορίες σου δημιουργήθηκαν από τη (αντι-)δράση των ηρώων;
4. Με ποιον ήρωα συμφωνείς, ποιον συμπαθείς, ποιον απορρίπτεις και γιατί;
5. Πώς εξηγείς τη συμπεριφορά των ηρώων, κυρίως των «κακών»;
6. Ο κεντρικός ήρωας ποιον ήρωα άλλου διηγήματος σου θυμίζει και γιατί;

### **IV. Προβληματοποίηση Περιεχομένου του Κειμένου**

1. Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων και γιατί;
2. Ποια πρόσωπα συγκαλύπτονται κάτω από ουσιαστικοποιήσεις και απουσιάζουν και τι θα έλεγαν, αν είχαν το λόγο;
3. Ποια ερωτήματα δεν τίθενται και γιατί;
4. Ποιες οι υπόρρητες παραδοχές και πόσο βάσιμες είναι;
5. Ποιες οι ανεπιθύμητες επιπτώσεις πράξεων/προτάσεων/επιλογών;
6. Ποια είναι η «σκοτεινή πλευρά του φεγγαριού»;
7. Ποια στερεότυπα προβάλλονται για άτομα και ομάδες, ιδιαίτερα για τους «διαφορετικούς» και τους «άλλους»;
8. Πώς τοποθετείται από το κείμενο ο αναγνώστης έναντι ηρώων, θέσεων, στερεοτύπων και διακρίσεων κειμένου;
9. Πού και πώς αξιοποιεί ο συγγραφέας στο κείμενο την αβεβαιότητα, τη βεβαιότητα και την αυθεντία;

### **V. Εξουσία, Συμφέροντα και Διακρίσεις**

1. Ποια μικρο-συμφέροντα συγκρούονται και σε ποια μακρο-συμφέροντα ανάγονται;
2. Ποια από τα συγκρουόμενα συμφέροντα/απόψεις προβάλλονται και ποια αποσιωπώνται;
3. Είναι οι απόψεις του αντικειμενικές και δίκαιες;
4. Ποιες διακρίσεις γίνονται με βάση την ηλικία, το φύλο και τις εθnico-πολιτιστικές ομάδες;

### **VI. Προβαλλόμενη Αποψη και «Πραγματικότητα»**

1. Ποια είναι η εικόνα του κόσμου (χαστική, αισιόδοξη, δύσκολη κτλ);
2. Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει (σχέσεις, εργασία κτλ);
3. Τι είναι πραγματικό και φυσικό και τι αφύσικο στο κείμενο;
4. Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους/χρόνους/περιστάσεις;

### **VII. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις της Πραγματικότητας**

1. Ποιες εναλλακτικές ερμηνείες για τα γεγονότα και για τις επιλογές και τις αλλαγές των ηρώων είναι δυνατές;
2. Ποιοι άλλοι εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και δράσης είναι δυνατοί, πέρα από τους προβαλλόμενους από το κείμενο;
3. Πώς το κείμενο/περικείμενο/διακείμενο διαπλέκονται;
4. Ποιες από τις εικόνες του βιβλίου θα προτείνατε να αλλάξουν πώς και γιατί;

### **VIII. Το Πρόσωπο του Συγγραφέα**

1. Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το/τη συγγραφέα;
2. Είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ της «υποκειμενικής» άποψης των ηρώων και της «αντικειμενικής» του αφηγητή συγγραφέα;
3. Τι αξίες/ιδέες ασπάζεται ο/η συγγραφέας;
4. Τι σχόλια διατυπώνει;
5. Πόσο πειστικοί είναι οι ήρωες του και πόσο αναμενόμενη η συμπεριφορά τους;
6. Σε ποια σημεία η γραφή του είναι δυνατή και σε ποια αδύνατη και προβληματική;

## **Πίνακας 2**



#### IV. Σχέδια Εργασίας Κριτικού Εγγραμματισμού

Τα σχέδια εργασίας προσφέρονται άριστα για να γίνει συνδυασμός της θεωρητικής κριτικής ανάλυσης κειμένων και καταστάσεων με την κριτική κοινωνική δράση. Σχεδόν όλα τα προγράμματα Κριτικού Εγγραμματισμού με έντονη τη διάσταση της κοινωνικής δράσης, που συναντούμε στη βιβλιογραφία έχουν τη μορφή σχεδίων εργασίας μακράς διάρκειας (π.χ. Comber 2002· Vasquez 2003). Το πώς οργανώνεται ένα τέτοιο σχέδιο εργασίας δεν θα μας απασχολήσει εδώ, και παραπέμπουμε στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Frey 1986·Ματσαγγούρας 2003β· Katz και Chard 2004· Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν 2004). Απλώς θα αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από τα πολλά που αναφέρει η διεθνής βιβλιογραφία.

H. V. Vasquez (2003: ) νηπιαγωγός σε σχολείο του πολυπολιτισμικού Τορόντο του Καναδά, με αφορμή μία αφίσα της ομοσπονδιακής Αστυνομίας (Canadian Mounties), που παρουσίαζε μόνο άνδρες αστυνομικούς να βαίνουν έφιπποι, ξεκίνησε ένα μακράς διάρκειας σχέδιο εργασίας για τους ρόλους και τα δικαιώματα των δύο φύλων και για τον τρόπο με τον οποίο οι ρόλοι, οι δυνατότητες και τα δικαιώματα εμφανίζονταν στο δημόσιο χώρο μέσω των εικόνων, των διαφημίσεων των ειδήσεων και του λόγου. Όλα αυτά έγιναν με βάση το υλικό που συνέλεξαν τα νήπια, το οποίο και έδωσε την αφορμή στα νήπια να εκφράσουν απόψεις, εμπειρίες, ερμηνείες και αξιολογήσεις.

Η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε με την ανάληψη δράσης, η οποία έλαβε τη μορφή σύνθεσης και αποστολής μιας επιστολής με επισημάνσεις για την απουσία γυναικών αστυνομικών από τη συγκεκριμένη αφίσα και με προτάσεις για αποκατάσταση των πραγμάτων που εστάλη στην υπηρεσία δημοσίων σχέσεων της Αστυνομίας.

Με την ευκαιρία επισημαίνουμε ότι οι σχέσεις, τα δικαιώματα και η δημόσια εικόνα των δύο φύλων αποτελεί ένα πρόσφορο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα. Σε μεγαλύτερες τάξεις ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει για τους μαθητές η αναζήτηση του σεξισμού σε λέξεις και φράσεις. Για παράδειγμα, μιλάμε για πρόσωπα που *ανδρώθηκαν* στα δύσκολα χρόνια της κατοχής, για την *επάνδρωση* της υπηρεσίας, για το *ανδρείο* φρόνημα που δεν έχουν το ανάλογό τους για το γυναικείο φύλο. Αντίθετα, οι μαθητές θα μπορέσουν εύκολα να βρουν χρήσεις του «γυναικείου» με υποτιμητική σημασία, αλλά δεν θα μπορέσουν εύκολα να βρουν ποιο είναι το αρσενικό του «λάμια» (ενώ δράκος => δράκαινα) και «αντροχωρίστρα», «ξελογιάστρα», «ξεμυαλιστρά», «στρίγγλα» και το αντίστοιχο του «πυρ, γυνή και θάλασσα» και «στις εννιά του μακαρίτη...», παρά το γεγονός ότι οι χηρεύσαντες παντρεύονται, δηλαδή νυμφεύονται (άλλο σεξιστικό μπέρδεμα κι αυτό) νωρίτερα και συχνότερα απ' ό,τι οι συνομήλικές τους χήρες. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει να μελετήσουν τις θετικές και τις αρνητικές υποδηλώσεις που έχουν στις λαϊκές παροιμίες οι λέξεις «άντρας» και «γυναίκα».

Τέλος, μπορούν να εξετάσουν τις αναπαραστάσεις των δύο φύλων στις εικόνες των σχολικών βιβλίων, (τα τελευταία χρόνια το Π.Ι. προσέχει ιδιαίτερα το θέμα αυτό) καθώς και πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα στα προβλήματα της αριθμητικής. Σε παλιότερη έρευνά μας οι άνδρες εμφανίζονται να κάνουν πολυπλοκότερες μαθηματικές πράξεις απ' ό,τι οι γυναίκες (βλ. Ματσαγγούρας 1982).

Με παρόμοιο τρόπο, εκτός από τις δημόσιες αναπαραστάσεις των δύο φύλων, μπορεί η τάξη να εστιάσει τις διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που δίνουν και με βάση την ηλικία, την εθνικότητα, το χρώμα, το θρήσκευμα κτλ. Όπως επισημαίνουμε και αλλού, οι διαφημίσεις ως υλικό ανάλυσης και το φύλο, η ηλικία, η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το χρώμα ως κριτήρια αποτελούν καλό σημείο εκκίνησης και για εκπαιδευτικούς και για μαθητές στα πρώτα βήματα εφαρμογής του Κριτικού Εγγραμματισμού. Πιο πολιτικοποιημένες προσεγγίσεις για μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών εντάσσουν στο κέντρο της ανάλυσης τις πρακτικές πολυεθνικών μονοπωλίων (βλ. π.χ. Edelsky 1999).

## V. Ανάλυση των Διαφημίσεων

Το διαφημιστικό υλικό γενικά προσφέρεται για κριτική ανάλυση, διότι τα κίνητρα, οι τεχνικές και οι παραπονήσεις είναι πολλές και σχετικά ευδιάκριτες. Με αυτή την έννοια μπορούν ακόμη και μικρής ηλικίας παιδιά να αρχίσουν με την κριτική ανάλυση τέτοιου υλικού, για να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες διερευνητικής προσέγγισης του έντυπου υλικού. Η γενικότερη στάση που έχουμε από μικροί προς το έντυπο είναι της αποδοχής και όχι της κριτικής και της αμφισβήτησης. Ενδεικτική αυτής της στάσης είναι η φράση που συχνά ακούμε: «Που το είδες γραμμένο εσύ αυτό;». Είναι περιττό να αναφέρουμε πόσο αναγκαίο είναι για το σημερινό πολίτη που ζει στην εποχή της πληροφόρησης, του καταναλωτισμού και της διαφήμισης να αναπτύξει για λόγους άμυνας και επιβίωσης, στάσεις και δεξιότητες κριτικής θεώρησης των πραγμάτων.

Η J. O'Brien (2001) δασκάλα σε Δημοτικό Σχολείο υποβαθμισμένης της Αυστραλίας οργάνωσε ένα σχέδιο εργασίας Κριτικού Εγγραμματισμού με θέμα την ημέρα της μητέρας. Ζήτησε από τα παιδιά της τάξης της να συγκρίνουν ό,τι διαφημιστικό υλικό (junk mail) έφτανε στο σπίτι τους ή έβρισκαν στις εφημερίδες παραμονές της εορτής και με βάση αυτό το υλικό έκανε ανάλυση στα άμεσα και έμμεσα μηνύματα που υπάρχουν τόσο στο λεκτικό όσο και στο εικονικό μέρος των διαφημίσεων. Τα ερωτήματα που έθεσε η O'Brien προς διερεύνηση ήταν του τύπου: «Ποιος τύπος μητέρας προβάλλεται στις διαφημίσεις, και ποιος απουσιάζει;», «Πόσο μοιάζουν οι “μητέρες” των διαφημίσεων με τις μητέρες που γνωρίζεις;», «Ποιοι προσφέρουν δώρα στη μητέρα;», «Τα παιδιά που βρίσκουν τα χρήματα για να αγοράσουν δώρα στη μαμά;», «Ποιοι έφτιαξαν το διαφημιστικό κατάλογο και γιατί ενδιαφέρονται να μας ενημερώσουν;». Είναι προφανές ότι για τέτοιου είδους εργασίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει τους μαθητές τεχνικές, κριτήρια και διαδικασίες ανάλυσης λόγους και εικόνες. Στο αναφερόμενο σχέδιο εργασίας το συμπέρασμα ήταν, όπως άλλωστε αναμένεται, ότι οι «μητέρες» των διαφημίσεων ήταν όλες σχεδόν νέες, όμορφες, ψηλές, χαρούμενες και καλοντυμένες με ρόμπες δωματίου. Η (αντί-)δραση της τάξης ήταν να κατασκευάσουν τις δικές τους διαφημίσεις με διαφορετικό λεκτικό και εικονικό περιεχόμενο, αλλά και να ενημερώσουν την κοινότητα για την εμπορευματοποίηση της εορτής και την παραπλανητική κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζουν.

Για την επεξεργασία διαφημιστικού υλικού προτείνουμε ως πρώτη προσέγγιση ο Πίνακας 3, που ακολουθεί.

### Κριτική Ανάλυση Διαφήμισης

1. Σε ποια ανάγκη/ενδιαφέρον απευθύνεται; (κύρος, γεύση, ψυχολογική ευχαρίστηση, υγεία, άνεση, πρακτικότητα, γνώση, κ.τ.λ.).
2. Σε ποιο πλαίσιο αναφέρεται; (χώρος, πρόσωπα, ένδυση, αντικείμενα, σχέσεις).
3. Ποια πρόσωπα συμμετέχουν; (άντρες, γυναίκες, παιδιά, νέοι, γέροι, πλούσιοι, φτωχοί, επιτυχημένοι).
4. Ποια πρόσωπα απουσιάζουν;
5. Πώς προβάλλεται το διαφημιζόμενο λεκτικά; (νέο, αποτελεσματικό, οικονομικό, εύκολο...).
6. Πώς προβάλλεται το διαφημιζόμενο εικονικά; (χρώμα, σχέδιο, μέγεθος...).
7. Τι αποσιωπά η διαφήμιση;
8. Τι μεγεθύνει;
9. Τι ελαχιστοποιεί;

Πίνακας 3

ΒΛΕΠΕ ΣΧΗΜΑ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟΥ ΚΑΙ G. Cervetti «A tale of Differences» Reading Online το έχω εκτυπωμένο

Στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού και σε όλες .....

#### ΕΔΩ ΧΕΙΡΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ

Από τα παραπάνω έγινε σαφές ότι, μέσα από τέτοιου είδους προσεγγίσεις, οι μαθητές θα αναπτύξουν σταδιακά από τις πρώτες μέρες ακόμη της φοίτησής τους στο σχολείο τις απαιτούμενες στάσεις και δεξιότητες, για να κάνουν τρία τουλάχιστον πράγματα: (α) να διαπραγματεύονται μεταξύ τους διαλεκτικά τις απόψεις τους για θέματα που τους αφορούν άμεσα, όπως τι είναι και τι δεν είναι δίκαιο στην καθημερινότητά τους και με τι θα ασχοληθούν σε ένα σχέδιο εργασίας που θα κάνουν, (β) να αναλύουν κριτικά ποικίλα κείμενα «επίσημα» και «καθημερινά», για να εντοπίσουν πρακτικές λόγου που ενσωματώνουν στερεότυπες αντιλήψεις διακρίσεων και περιθωριοποίησης ατόμων και ομάδων και (γ) να χρησιμοποιούν νέες μορφές λόγου, όπως οι επιστολές διαμαρτυρίας, οι δημοσκοπήσεις και τα υπομνήματα, για να διεκδικούν δημόσια τα αιτήματά τους και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται και η στενή σχέση του Κριτικού Εγγραμματισμού με την Κριτική Παιδαγωγική, κάτι που είναι ορατό δια γυμνού οφθαλμού στο έργο του P. Freire, ο οποίος ήταν από τους πρώτους που άσκησε κριτική στη θεωρία και την πράξη μέσω του Κριτικού Εγγραμματισμού (βλ. και Γρόλλιος 2005:168). Τα δύο αυτά κριτικά κινήματα έχουν κοινούς στόχους και χρησιμοποιούν κοινά παιδαγωγικά μέσα. Συγκριμένα, έχουν ως κοινό τους στόχο την ατομική χειραφέτηση και την κοινωνική ανασυγκρότηση και χρησιμοποιούν προς τούτο τη δυναμική της ομάδας, τον ισότιμο διάλογο και τη διαλεκτική αντιπαράθεση, στοιχεία που τοποθετούν σε άλλο πλαίσιο την εκπαίδευση στο σύνολό της. Επισημαίνουμε, μάλιστα, ότι η σκόπιμη και η συνειδητή χρήση της γλώσσας, που φθάνει στον προβληματισμό ακόμη και για την επιλογή της πρόσφορης λέξης, διασώζει στην Κριτική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης το μαθησιακό της ρόλο και την προφυλάσσει από τον κίνδυνο να μετατραπεί σε ένα κοινωνικό ακτιβισμό νεανικού ενθουσιασμού, που, όμως, δεν θα έχει συνέχεια, αν δεν εδράζεται σε στέρεα γνώση και πλατειά παιδεία.

Εν κατακλείδι, ο εγγραμματισμός δεν αφορά μόνο τις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των λέξεων, αφορά πρωτίστως τη συνειδητοποίηση ότι μέσα από τις επιλογές της γλώσσας διαμορφώνουμε στα κείμενα εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, που δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα, αλλά κάθε φορά μια εκδοχή της ειδομένη από συγκεκριμένη οπτική. Η Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνει ότι η προβαλλόμενη και επιβαλλόμενη από τους κοινωνικούς φορείς εκδοχή είναι εκείνη των κυρίαρχων ομάδων, που λειτουργεί σε βάρος των αδυνάτων και των περιθωριοποιημένων. Γι' αυτό επιγραμματικά, σκοπός του Κριτικού Εγγραμματισμού είναι να βοηθήσει τα παιδιά, πρώτον, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνίας που διευκολύνουν τις διακρίσεις και τις μορφές καταπίεσης, δεύτερον, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων και, τρίτον, να τα καταστήσει ικανά να χρησιμοποιούν το λόγο ως μέσον για να δημιουργήσουν ένα εναλλακτικό κόσμο, που θα διασφαλίζει την ατομική χειραφέτηση και τη διαρκή κοινωνική ανασυγκρότηση προς δικαιότερα σχήματα (βλ. και Cervetti 2001:7).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κριτικός Εγγραμματισμός στη Λογοτεχνία: Πίσω από τις Λέξεις, Πέρα από τις Ιδέες.....	1
I. Θεωρητικές Καταβολές .....	1
II. Κατασκευή της Πραγματικότητας και Τοποθέτηση του Αναγνώστη .....	5
III. Διδακτικό Μοντέλο του Κριτικού Εγγραμματισμού .....	12
Πρώτος τομέας: Πλαίσιο και κεντρικό θέμα του αφηγηματικού κειμένου..	14
Δεύτερος τομέας: Κειμενικό είδος.....	14
Τρίτος τομέας: Ρόλοι, χαρακτήρες και σχέσεις ηρώων.....	14
Τέταρτος τομέας: Προβληματοποίηση του περιεχομένου του κειμένου.....	15
Πέμπτος τομέας: Εξουσία, συμφέροντα και διακρίσεις .....	15
Έκτος Τομέας: Προβαλλόμενη άποψη και «πραγματικότητα».....	15
Έβδομος τομέας: Εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας .....	15
Όγδοος τομέας: Το πρόσωπο του συγγραφέα.....	15
IV. Σχέδια Εργασίας Κριτικού Εγγραμματισμού .....	17