

**ΔΟΜΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ**

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή
Δρ Επιστημών της Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
p.mavri@cytanet.com.cy

Abstract

The present paper focuses on the power dimension of literacy pedagogy, through a dynamic way of language teaching, grounded in critical perspectives, and within an open ended framework, where context, text and grammar are used effectively as critical literacy tools. Firstly, it briefly describes the complicated concept of critical literacy pedagogy, in general, and deals specifically with classroom practices, relative to actions, activities, skills and strategies of critical writing. Secondly, and being based on an action research programme that was carried out in Cyprus, it describes an instructional example of critical writing, in order to introduce some demonstrative ways of applying these practices in the classroom. Hence, the broader purpose of the paper is to engage in a conversation about writing, that is always a contextually situated, socially constructed, ideological action. In fact, writing constructions in the 21st century, and writings themselves, challenge education to count any textual meaning as an agent for society transformation, based on multiple relations of power.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού συνιστά μία από τις κύριες εκπαιδευτικές προτεραιότητες του 21^{ου} αιώνα. Οι σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό προσεγγίσεις αποδέχονται ότι τα κείμενα δεν μπορεί να είναι αποπλαισιωμένα, εκτός, δηλαδή, του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου όπου δομούνται. Ως εκ τούτου, εστιάζονται στο μετασχηματισμό πάγιων κοινωνικών πρακτικών, ο οποίος και επιδιώκεται με στοχευμένες πραγματώσεις ποικίλων κειμενικών ειδών. Δεξιότητες και στρατηγικές όπως είναι η επεξεργασία, η δόμηση και η αξιολόγηση κειμένων, και σύστοιχες τους δράσεις / δραστηριότητες και πρακτικές, βασισμένες στις λειτουργίες και στην «ποιότητα» των γλωσσικών τους δομών, είναι υποστηρικτικές των προσεγγίσεων αυτών (Wray, 2006). Παράλληλα, είναι δηλωτικές του ρόλου που μπορεί να διαδραματίζουν το περιεχόμενο και η γραμματική στην επίτευξη διαφορετικών, εκάστοτε, «πραγμάτων», με ανάλογα διαφοροποιημένες χρήσεις της γλώσσας. Η σχέση κειμένου – περιεχόμενου – γραμματικής αξιοποιήθηκε σε έρευνα δράσης που διεξήχθη στην Στ' Δημοτικού, στην Κύπρο, ορίζοντας το πλαίσιο εφαρμογής συναφών με το κριτικό γραμματισμό πρακτικών. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ουσιαστικά μία μορφή μετέρευνας, σχετικής με το ερευνητικό πρόγραμμα «Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο – Η περίπτωση της Κύπρου: Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού», το οποίο είχε ως αντικείμενο

τη σύγχρονη διάσταση της γραμματικής και τις γλωσσοδιδασκτικές, καθώς και τις ευρύτερες κοινωνικές προεκτάσεις της (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008, βλ. επίσης Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009^α, 2009^β). Αφορά την ανώτατη ηλικιακή ομάδα / τάξη του δημοτικού και εφαρμόστηκε στο τμήμα οι μαθητές/μαθήτριες του οποίου αποτέλεσαν, προηγουμένως, την πειραματική ομάδα σε σχέση με το εν λόγω πρόγραμμα. Σκοπός της όλης ερευνητικής δράσης ήταν η περαιτέρω βελτίωση / ανάπτυξη συμπεριφορών ήδη κριτικά ανθιστάμενων-εγγράμματων υποκειμένων, στη βάση ανάλογων προϋπαρχουσών συμπεριφορών.

Στη συνέχεια προτάσσεται η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, η οποία και συσχετίζεται άμεσα με τρόπους αναπαράστασης τόσο της κειμενικής όσο και της κοινωνικής πραγματικότητας, διά της γλώσσας και της γραμματικής, ειδικότερα. Ακολουθεί η παρουσίαση συγκεκριμένων κριτικών πρακτικών και, κατ'επέκταση, η αναλυτικότερη περιγραφή δράσεων / δραστηριοτήτων, δεξιοτήτων και στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και, πρωτίστως, κριτικής γραφής, οι οποίες, στο σύνολό τους, ενείχαν το στοιχείο της διαπραγμάτευσης και της επιλογής. Οι συνεργασιακοί-διαδραστικοί διάλογοι και οι αναστοχαστικές κρίσεις γύρω την αποτελεσματική δόμηση κειμένων (ή τη δόμηση αποτελεσματικών κειμένων) συνδέραμαν τη μικροδομική και την μακροπραγματολογική ανάλυση ποικίλων κειμενικών πραγματώσεων (Christie & Unsworth, 2000· Cope & Kalantzis, 1993· Hyland, 2003), οδηγώντας, όπως ελέγχθηκε και ερευνητικά, σε περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μετεχόντων.

Εφόσον η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δομικής και της πραγματολογικής όψης της γλώσσας, εντός της σχολικής τάξης, είναι αξιόλογη, μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση ενός επαρκούς επιπέδου κριτικού γραμματισμού και εκτός του σχολικού χώρου, γεγονός που υποστηρίζεται από την πλέον σύγχρονη γραμματισμική παιδαγωγική, αυτή που αφορά «τις γραφές» ως εκπαιδευτική πρόκληση και ανάγκη.

2. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι μία αφηρημένη έννοια. Αντιθέτως, είναι μία συγκεκριμένη, αν και πολύσημη, έννοια, που ορίζεται από πράξεις οι οποίες αφορούν την κοινωνία και έχουν ως στόχο την αλλαγή και τη βελτίωσή της (Bradshaw, 1998). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού κινείται προς την ίδια κατεύθυνση, καθώς υιοθετεί αρχές της κριτικής ανάλυσης και ανα-δόμησης του λόγου, λαμβάνοντας υπόψη εμφανείς ή λανθάνουσες παραμέτρους όπως είναι οι κοινωνικές συνθήκες, τα πολιτισμικά σχήματα, οι ιδεολογικές χρήσεις της γλώσσας, οι ιδεολογικές θέσεις καθεαυτές, οι μορφές της κοινωνικής εξουσίας (Buckingham, 2003) κ.ο.κ. Συγκεκριμένα, κινείται προς την κατεύθυνση της κατανόησης και της παραγωγής ποικίλων κειμένων, μέσα από ένα φάσμα πρακτικών, αντίστοιχων προς τις κοινωνικές πράξεις. Οι πρακτικές αυτές συνιστούν, ουσιαστικά, εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του περι-κειμένου, διαμέσου της δύναμης της γλώσσας και των νοημάτων που εκάστοτε κατασκευάζονται (Anderson & Irvine, 1993).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, επομένως, αφορά την περικειμενοποιημένη και περικειμενοποιητική προσέγγιση των κειμένων (Muspratt, Luke & Freebody, 1997· Shor, 1992, 1999) είτε για προσδιορισμό των ποικίλων

οπτικών θέασης του κόσμου είτε για ανατροπή μίας ή περισσότερων από τις πολλές οπτικές θέασης του κόσμου και δημιουργία μίας άλλης «νέας» οπτικής. Η κριτική ανάγνωση και γραφή κειμένων, αντίστοιχα, είναι εργαλεία αντίστασης κατά σταθερά επαναλαμβανόμενων κειμενικών και κοινωνικών μορφών και των στερεοτύπων που η γλώσσα μπορεί να αναπαραγάγει (Emmit & Wilson, 2005).

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στην κριτική γραφή κειμένων, με την έννοια της ανα-δόμησης ή, ακριβέστερα, της πραγμάτωσης ποικίλων κειμενικών ειδών, αφού καθένα από αυτά αποτελεί μία συνεχώς εξελισσόμενη και διαπραγματεύσιμη κοινωνική παρέμβαση (Andreotti, 2007). Βασική συνθήκη για την κριτική γραφή είναι η πολλαπλή κριτική ανάγνωση κειμένων (από διάφορες οπτικές), η οποία και περιλαμβάνει διατύπωση υποθέσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τα νοήματά τους, συλλογή δεδομένων για τις υπό χρήση λεξικογραμματικές δομές τους (όπως και για τυχόν άλλα σημειωτικά μέσα επικοινωνίας), αξιολόγηση και διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντι τους κ.ά. (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009^α). Και οι δύο δραστηριότητες (ανάγνωσης και γραφής) διαπλέκουν διάφορες δηλωτικές και διαδικαστικές γνώσεις κατανόησης και παραγωγής λόγου, με σημαντικότερες αυτές που αφορούν την κριτική αξιολόγηση των κειμένων. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί παρά να λειτουργούν συνδυαστικά μεταξύ τους, στηριζόμενες, αμφότερες, στις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές.

3. Πρακτικές κριτικού γραμματισμού

Οι, σχολικές εννοείται, πρακτικές κριτικού γραμματισμού θεμελιώνονται, συνήθως, σε μία ενιαία επιστημολογική, οντολογική και παιδαγωγική βάση. Αυτό σημαίνει ότι αντιμετωπίζουν τη γνώση, την εμπειρία, τη διδασκαλία και τα κείμενα, εξίσου, τόσο ως μεταβλητές όσο και ως μη ουδέτερες καταστάσεις, οι οποίες, διαπλεκόμενες, ενδέχεται να οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων που διαμορφώνει «το σύστημα (“η εξουσία”» (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Από τη στιγμή, επομένως, που τα κείμενα πλέον δεν κείνται απλώς αλλά διάκεινται ποικιλοτρόπως, η διδασκαλία τους από περιγραφική μετατρέπεται, κατ' αντιστοιχία, σε διερευνητική.

Σε τέτοιου τύπου διδασκαλίες, σημαντική θέση κατέχουν οι διαδικασίες ανα-δόμησης κειμένων, οι οποίες στηρίζονται στην αμφισβήτηση της αλήθειας που δεν είναι αποδεκτή σε βαθμό που να μπορεί να εδραιωθεί (βλ. και Hobbs, 2001). Οι διαδικασίες αυτές απαιτούν συναλλαγές και συνδιαλλαγές που να αφήνουν ή να δημιουργούν περιθώρια για ανατρεπτικές παρεμβάσεις (βλ. και Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009^α). Οι διαδικασίες, επίσης, αυτές, ενώ εγγράφουν εκ νέου αλήθειες (πεποιθήσεις, αξίες, ιδέες) σε αναδομούμενες, κάθε φορά, κειμενικές πλαισιώσεις, ταυτόχρονα εγγράφονται σε ένα ανάλογο γλωσσοδιδακτικό-παιδαγωγικό πλαίσιο ανάπτυξης κριτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών.

Αντιπροσωπευτικές σχολικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού, έτσι, εστιάζονται στην επαρκή μέχρι και πλήρη επίγνωση των προδιαγραφών του πλαισίου επικοινωνίας και των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών, όπως είναι, πρωτίστως, ο επικοινωνιακός σκοπός και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ή η/οι «κουλτούρα/ες» πομπού-δέκτη. Είναι, δηλαδή, προφανές ότι εστιάζονται στην

επίγνωση της δυναμικής του λόγου καθεαυτού, καθώς και των μελών της κειμενικής κοινότητας, όπου ο λόγος πραγματώνεται ή και πρόκειται να πραγματωθεί.

Ενδεικτικά, τέτοιες αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές είναι (βλ. και Κωστούλη, 2006):

- οι συνεργασιακοί, δασκαλομαθητικοί και διαμαθητικοί, διάλογοι, αναφορικά με την κοινωνική φύση κειμένων (ιδιαίτερα κειμένων «θέσει ισχυρών», εξαιτίας του ηγεμονικού λόγου που επιδιώκουν να αρθρώσουν)
- οι αλληλεπιδράσεις κειμένων-νοημάτων και προϋπαρχουσών κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών εμπειριών, οι οποίες σχετίζονται με ποικιλίες και ποικιλότητες της γλώσσας, καθώς και με διάφορα επίπεδα ύψους
- οι επίσης συνεργασιακές κρίσεις για τα κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα (μηνύματα) κειμένων και οι μεταξύ τους συγκρίσεις
- οι συνειδητές αντιδράσεις έναντι πρότυπων κειμενικών / γλωσσικών δομών, στατικών ή επαναλαμβανόμενων νοημάτων και, κατ' επέκταση, ιδεολογιών
- οι συνδομήσεις κειμένων-νοημάτων, λαμβανομένων υπόψη των πεδίων και των συνομιλιακών ρόλων που αντιστοιχούν σε κοινωνικά θεσμοθετημένες όσο και αναγνωρίσιμες δραστηριότητες, μέσω κατάλληλα επιλεγμένων ενδεικτών, όπως είναι οι γλωσσικές / γραμματικές και υφολογικές δομές και οι λειτουργίες που επιτελούν
- οι κριτικές αποτιμήσεις των κειμένων που δομούνται, με κριτήριο τη συμβατότητα των κειμενικών ιδιοτήτων τους (όπως είναι, για παράδειγμα, η δομική σύστασή τους), με τις εξωκειμενικές διαστάσεις τους, στις οποίες και οφείλουν την «ειδική οντότητά» τους
- οι αναπροσαρμογές των κειμένων που δομούνται, με τις επιβαλλόμενες, από τις κοινωνικές συνθήκες, διαφοροποιήσεις στα διάφορα επίπεδα δομής και δόμησής τους (όσον αφορά την επιλογή λέξεων, τη σύνταξη προτάσεων, τους μηχανισμούς συνοχής και συνεκτικότητας, τα ιδεολογικά μορφώματα κτλ.)
- οι πολλαπλοί έλεγχοι της αποτελεσματικότητας των κειμένων, σύμφωνα με τις ρέουσες ανάγκες τόσο του επικοινωνιακού γεγονότος όσο και της εκάστοτε κειμενικής κοινότητας.

Γενικά, οι παραπάνω πρακτικές διασυνδέονται όχι μόνο με την περικειμενική αλλά και τη διακειμενική διαπραγμάτευση ποικίλων κειμενικών ειδών (Bizell & Herzberg, 1996). Οι αναλύσεις και οι δημιουργίες λόγου πραγματοποιούνται και πραγματώνονται, αντίστοιχα, διαμέσου ενός σώματος κειμένων που επιτρέπει το διάλογο ενός κειμένου με άλλα. Ο διάλογος αυτός συνιστά μία πλήρη συνεργασιακή κριτική έρευνα, και όχι μία απλή γραμμική διαδικασία (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009^α), της μορφής: υποθέτω – συλλέγω / αντιπαραβάλλω / αξιολογώ δεδομένα – εξάγω συμπεράσματα, ορισμένα από τα οποία αφορούν τη γλώσσα-γραμματική τους (Shor, 1996). Η πολυφωνία υποστηρίζει τη δόμηση κειμένων (ή

τις «γραφές») από κριτικά εγγράμματους συγγραφείς, οι οποίοι «ακούν όχι μόνο τις δικές τους φωνές, αλλά και τις φωνές των άλλων», ισχυρές ή μη, ρητές ή υπόρρητες.

Οι παραπάνω πρακτικές, επίσης, παραπέμπουν σε δράσεις / δραστηριότητες, που μπορεί να αφορούν το σκοπό των υπό δόμηση κειμένων, τη γλωσσική διατύπωσή τους, το βαθμό συμμετρίας, δίκαιης αντιμετώπισης και λογικότητας των «πραγμάτων», την οπτική υπό την οποία τα «πράγματα» τίθενται και την «εξουσία» που τα «πράγματα» αναδεικνύουν, «τα κενά, τις παραλείψεις και τις σιωπές» που σκόπιμα παρεισφρέουν, την προθετικότητά τους, τα νοήματα και τις εναλλακτικές προοπτικές των νοημάτων τους (βλ. και Knapp, 2007· Martin, 1989).

Οι παραπάνω πρακτικές, τέλος, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικών όσο και πολυεπίπεδων δεξιοτήτων και στρατηγικών, που διαβαθμίζονται από το απλούστερο επίπεδο της εμπάττισης στα κείμενα και τις ιδιότητές τους μέχρι και το συνθετότερο επίπεδο της κοινωνικής παρέμβασης «με τα κείμενα και έναντι των κειμένων» (Emmitt & Wilson, 2005· Luke, O'Brien & Comber, 2001). Σύμφωνα με ό,τι αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, σε όλα τα επίπεδα διακρίνεται, άμεσα ή έμμεσα, το στοιχείο της διαπραγμάτευσης και της επιλογής, το οποίο και εξακτινώνεται σε διάφορες κατευθύνσεις, όπως ενδέχεται να είναι το κειμενικό είδος (συνήθως μεικτού ή υβριδικού τύπου), ο τρόπος οργάνωσής του, το περιεχόμενο / το θέμα, το ύφος, οι γλωσσικές δομές και οι γραμματικοί του τύποι κ.ά. (Comber, 2007· Comber & Nixon, 2008). Το στοιχείο αυτό λειτουργεί παράλληλα ή/και διαδοχικά, με τα στοιχεία του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της αξιολόγησης, του επανασχεδιασμού κ.ο.κ.

4. Περικείμενο – κείμενο – γραμματική και κριτικός γραμματισμός

Στη βάση των όσων έχουν αναφερθεί, κριτικός γραμματισμός σημαίνει, εκτός από κριτική προσέγγιση κειμένων, και ανάπτυξη κριτικής μετα-γλώσσας (Green, 2001), η οποία και είναι ένδειξη της ευρύτερης, εννοιολογικά, κριτικής μετα-γλωσσικής επίγνωσης. Η γλώσσα δόμησης ενός κειμένου είναι παράγωγο του περικειμένου του (Knapp & Watkins, 1994, 2005). Επιπλέον, έχει τη δύναμη να ανταποκρίνεται, διαφοροποιούμενη αναλόγως κάθε φορά, στις απαιτήσεις του πεδίου, των συνομιλιακών ρόλων και των υφολογικών επιπέδων του επικοινωνιακού γεγονότος. Για παράδειγμα, η κατ' επιλογή χρήση ρημάτων – ονομάτων / ρηματικών φράσεων – ονοματικών φράσεων, ενεργητικής σύνταξης – παθητικής σύνταξης κτλ, δύναται να αναπαραστήσει αντίστοιχες πραγματικότητες, π.χ. ρητής ή υπόρρητης δράσης – ορατού ή «αόρατου» δράστη, και να αναδείξει τους ρόλους όχι μόνο των μετεχόντων στην επικοινωνία αλλά και των ιδεολογικά εμβολιασμένων γλωσσικών επιλογών (βλ. Halliday, 2000, 2004· Λύκου, 2000).

Η γραμματική εντάσσεται στο κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα της γλώσσας (Fairclough, 1985, 1992^a, 1992^b) και υιοθετώντας όρους που αντιπροσωπεύουν όχι μόνο τις δομές αλλά και τις μετα-λειτουργίες της, την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική [βλ. και Cope & Kalantzis (1993), Halliday (2004), Knapp & Watkins (1994), Λύκου (2000), για τα, κατ' αντιστοιχία προς τις μεταλειτουργίες, γραμματικά συστήματα της μεταβιβαστικότητας, της τροπικότητας και του θέματος – ρήματος], συνεικονεί το έργο της για πραγματικά αποτελεσματική επικοινωνία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των εκάστοτε

κειμενικών μορφών και κοινωνικών πρακτικών (βλ. Hedge, 2000· Κέκια, 2003· Kostouli, 2001· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό, αντιπροσωπεύει τα διαθέσιμα προς χρήση γλωσσικά υλικά για τη δόμηση κειμένων, συναρτήσει των επίσης έκθετων κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων (Knapp & Watkins, 1994· Knapp, 2007).

Συνοψίζοντας, περικείμενο, κείμενο και γραμματική διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους το γλωσσικό σύστημα, σε συνδυασμό και με άλλα, ενδεχομένως, σημειωτικά συστήματα επικοινωνίας, κατασκευάζουν συνειδητά ποικίλες οπτικές και θεωρήσεις του κόσμου.

Οι εφαρμοσμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού που παρουσιάζονται στη συνέχεια περιλαμβάνονται στις αναπτυξιακές διαδικασίες της μετερευνητικής δράσης η οποία και περιγράφηκε αρχικά. Πρόκειται για εφαρμογές σχετικές με την ανάληψη κοινωνικής δράσης από / στη σχολική τάξη γύρω από διάφορα ζητήματα, όπως είναι, εν προκειμένω, «η απόκρυψη ή υποβάθμιση αξιών και η ανάδειξη “αξιών”», αλλά και «οι μισές αλήθειες της διαφήμισης», «η διπλή όψη ορισμένων “οικολογικών” λύσεων», «η μονοδιάστατη προβολή του έργου δημόσιων προσώπων ή/και δημόσιων έργων που επιτελέστηκαν ή προγραμματίζεται να επιτελεστούν». Τα ζητήματα αυτά πρέπει να ενδιαφέρουν και να «ωφελούν» όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της κειμενικής-ερευνητικής κοινότητας μίας τάξης [βλ. ενδεικτικά εφαρμοσμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού των Luke, Comber & O'Brien (1996) για τον καταναλωτισμό, των Michalove, Hankins, Blackburn για το ρατσισμό, τη θρησκεία, την ισότητα στην εκπαίδευση, αντίστοιχα (στο Allen, 1999), των Emmitt & Wilson (2005) για την επιβολή πρόσκαιρων προτύπων, παρομοίως με την υπό συζήτηση έρευνα κ.ά., οι οποίες κινούνται στο ίδιο πεδίο έρευνας, διδακτικής και διδασκαλίας].

5. Εφαρμοσμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού στην Στ' Δημοτικού

Όπως προκύπτει από τη θεωρία που προηγήθηκε, οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού εφαρμόζονται, εφόσον το περικείμενο και η κοινωνική-σημειωτική διάσταση της γραμματικής λειτουργούν ως ορίζουσες της δόμησης κειμένων. Η ερευνητική εφαρμογή που παρουσιάζεται ως παιδαγωγικό κριτικό παράδειγμα συνιστά σύστοιχη πράξη της θεωρίας αυτής. Αφορά, συγκεκριμένα, τις πραγματώσεις ετερογενών-πολυτυπικών κειμενικών ειδών με προεξάρχοντα τον πλαισιωμένο περιγραφικό λόγο και τις περικειμενικές περιγραφές ανθρώπων και στόχο την πολύπλευρη ανάδειξη της ταυτότητάς τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, αξιοποιήθηκαν διάφορα κείμενα-πλαίσια γλωσσικών χρήσεων, σε σχέση με την «ταυτότητα τραγουδιστών της εποχής μας», με αφορμή τα «επεισόδια» ενός, όπως διαπιστώθηκε μέσω συζήτησης, ιδιαίτερα δημοφιλούς τηλεπαιχνιδιού τύπου «τάλεντ σόου» (“talent show”). Αρχικά μελετήθηκε ο λόγος που αρθρώθηκε δημόσια, από: α) μέλη της κριτικής επιτροπής κατά την επιλογή των παικτών/παικτριών στις ακροάσεις που πραγματοποιήθηκαν, στις ζωντανές μεταδόσεις της εκπομπής, κυρίως, αλλά και από συνεντεύξεις τους στον ημερήσιο και τον περιοδικό τύπο, β) το τηλεοπτικό κοινό, όσον αφορά την τηλενηφοφορία και τα αποτελέσματά της («προτιμήσεις τηλεθεατών») και γ) καλλιτεχνικούς-δημοσιογραφικούς κύκλους, με βάση σχόλιά τους στα διάφορα μέσα μαζικής

ενημέρωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο). Ακολούθως, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν την επιβαλλόμενη, δομούμενη από τα παραπάνω κειμενικά πλαίσια, ταυτότητα («εικόνα») του/της παίκτη/παίκτριας που θα μπορούσε να είναι ο/η νικητής/νικήτρια του παιχνιδιού. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω συνομιλία εκπαιδευτικού (Ε.) και μαθητών/μαθητριών (Μ₁, Μ₂, Μ₃ κ.ο.κ.):

Ε: [...] Λοιπόν, ποιος ή ποια φαίνεται από όσα βλέπουμε, ακούμε, διαβάζουμε πως μπορεί να νικήσει; Τι λένε τα «προγνωστικά»;

Μ₁: Ο (ένας από τους παίκτες). Είναι ο πιο ωραίος από τους παίκτες. Ο (ένας από τους κριτές) του είπε ότι «γράφει καλά στην κάμερα».

Ε: Τι σημαίνει αυτό; Αναλύστε το περισσότερο.

Μ₁: Σημαίνει ότι είναι ψηλός, λεπτός.... Δε χρειάζεται να χάσει κιλά, όπως την (μία από τις παίκτριες).

Μ₂: Και ότι έχει ωραίο χαμόγελο....

Ε: Από πού το συμπεραίνετε αυτό;

Μ₃: Στο τελευταίο «λάιβ» (“live show”) η παρουσιάστρια του είπε ότι θα μπορούσε να διαφημίζει οδοντόκρεμες. Και ότι δε χρειάζεται να τραγουδά.... Μόνο να χαμογελά.

Μ₄: Ήταν προτεινόμενος και ο κόσμος ψήφισε να παραμείνει αυτός στο παιχνίδι και όχι ο (ένας άλλος παίκτης).

Ε: Γιατί έγινε αυτό;

Μ₃: Αφού του το είπαν ότι αυτόν «θέλει ο φακός».

Ε: Γιατί αυτόν και όχι τον παίκτη που αποχώρησε;

Μ₁: Γιατί τούτον (τον παίκτη που αποχώρησε) δε θα πάει κανένας να τον ακούσει. Το είπε στη συνέντευξή του στο περιοδικό ο (κριτής στο τηλεπαιχνίδι).

Ε: Τι ακριβώς είπε, δηλαδή;

Μ₁: Ότι «δεν το έχει»!

Ε: Δεν έχει τι;

Μ₁: Δεν έχει... Δεν είναι ψηλός... Δεν είναι γυμνασμένος...

Μ₂: Δεν έχει ωραίο χαμόγελο....

Μ₄: Το βρήκα εδώ, όπως το είπε: «Δεν έχει το “λουκ”» (“look”)!

Ε: Δεν έχει την εμφάνιση, δηλαδή...

Μ₄: Ναι. Δεν είναι εμφανίσιμος! [...]

Η συγκεκριμένη συνομιλία, η οποία εμπεριέχει σαφείς ενδείξεις αλληλεπίδρασης όχι μόνο με συμβατικά έντυπα κείμενα αλλά και με κείμενα του ευρύτερου πολυσημειωτικού κοινωνικού τοπίου (τηλεοπτικού, ραδιοφωνικού, διαδικτυακού), όρισε και το σύνθετο σκοπό της κριτικής ανάλυσής τους, ως εξής: α) να «περιγραφεί η εικόνα ενός/μίας επιτυχημένου/ης τραγουδιστή/τραγουδίστριας», από την υποκειμενική οπτική των παραγωγών του τηλεπαιχνιδιού και άλλων μετεχόντων στην παραγωγή του, π.χ. ορισμένων από τους κριτές και, ενίοτε, της παρουσιάστριας, β) να πραγματοποιηθεί η ίδια περιγραφή από την οπτική «αντικειμενικών κριτών», δηλαδή καταξιωμένων συνθετών, στιχουργών, τραγουδοποιών, γ) να συν-κριθούν επικρατούσες και μη οπτικές γύρω από πώς αναφέρεται, περιγράφεται, ορίζεται ένας/ μία επιτυχημένος/η

τραγουδιστής/τραγουδίστρια, συγχρονικά και διαχρονικά και δ) να ελεγχθούν και να επαναπροσδιοριστούν οι σχετικές με το υπό διερεύνηση ζήτημα προσωπικές πεποιθήσεις των συνομιλητών/συνομιλητριών (μαθητών/μαθητριών).

Μετά την προκαταρκτική ανάλυση των κειμένων, μέσω δεξιοτήτων και στρατηγικών πρόσληψης των νοημάτων τους, ακολούθησαν δράσεις / δραστηριότητες για περαιτέρω κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγησή τους. Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες ετοίμασαν καταλόγους με τα γνωρίσματα στα οποία άτομα από την ομάδα τηλεπαραγωγής έδιναν προτεραιότητα, διατυπώνοντάς τα είτε με ονοματικές είτε με ρηματικές φράσεις (Ο.Φ. και Ρ.Φ., αντίστοιχα). Οι φράσεις αυτές αντιγράφηκαν αυτούσιες από τα κείμενα και, σε ορισμένες περιπτώσεις, διατυπώθηκαν μερικώς αλλοιωμένες, με βάση το σύνολο των συμφραζομένων, για να εξυπηρετήσουν πληρέστερα το σκοπό ετοιμασίας των καταλόγων, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω:

Ο. Φ.

- «ο πιο ωραίος από τους παίκτες»
- «ψηλός (παίκτης)»
- «λεπτός»
- «γυμνασμένος»
- «εμφανίσμιος»

Ρ. Φ.

- «γράφει καλά στην κάμερα»
- «δε χρειάζεται να χάσει κιλά»
- «έχει ωραίο χαμόγελο»
- «θα μπορούσε να διαφημίζει οδοντόκρεμες»
- «δε χρειάζεται να τραγουδά»
- «χαμογελά»
- «τον θέλει ο φακός»
- «έχει το “λουκ”».

Επίσης, οργάνωσαν διαλογικό αγώνα, με θέμα: «Συμφωνώ / Διαφωνώ με τα σχόλια (απόψεις / στάσεις) κριτών του τηλεπαιχνιδιού, έναντι παικτών/παικτριών». Κάθε παιδί «εισχώρησε» σε μία από τις δύο ομάδες που δημιουργήθηκαν, τα μέλη των οποίων, δουλεύοντας συνεργασιακά, δόμησαν τα προς παρουσίαση κείμενά τους, με μεικτές πραγματώσεις περιγραφών και επιχειρημάτων. Δύο από τα κείμενα αυτά παρατίθενται ενδεικτικά παρακάτω, αφού προηγούμενως έτυχαν επεξεργασίας και αναθεώρησης, σε λεκτικό, προτασιακό, επικοινωνιακό-κειμενικό επίπεδο, «για να καταστούν αποτελεσματικότερα», όπως και κάθε άλλη πραγμάτωση κειμενικού είδους η οποία έλαβε χώρα στη διάρκεια της έρευνας:

Κείμενο μέλους Ομάδας 1- «Συμφωνώ με τα σχόλια (απόψεις / στάσεις) κριτών του τηλεπαιχνιδιού, έναντι παικτών/παικτριών»

«Συμφωνώ ότι ένας τραγουδιστής πρέπει να έχει καλή εμφάνιση. Να έχει όμορφο πρόσωπο, για να θέλει ο κόσμος να τον ακούσει. Αν δεν έχει καλή εμφάνιση, θα είναι δύσκολο να κάνει καριέρα. Ούτε θα βρίσκει εύκολα

δουλειά. Οι νέοι αγοράζουν τα “σι ντι” (“CDs” / τους ψηφιακούς δίσκους) των τραγουδιστών που είναι εμφανίσιμοι, έχουν ωραίο στυλ, ντύνονται μοντέρνα. Ένας τραγουδιστής που δεν έχει αυτά τα χαρίσματα δε θα έχει θαυμαστές ούτε “φαν κλαπ” (“fun club”) .»

Κείμενο μέλους Ομάδας 2- «Διαφωνώ με σχόλια (απόψεις / στάσεις) κριτών του τηλεπαιχνιδιού, έναντι παικτών/παικτριών»

«Δε συμφωνώ με τα σχόλια κάποιων κριτών που ασχολούνται με την εμφάνιση των τραγουδιστών. Μπορεί ένας τραγουδιστής να έχει περιττά κιλιά αλλά η φωνή του να είναι ξεχωριστή. Μπορεί ένας τραγουδιστής να μη “γράφει στην κάμερα” αλλά να σε ενθουσιάζει με τον τρόπο που τραγουδά. Ακόμα διαφωνώ, γιατί τους τραγουδιστές πρώτα πρέπει να τους ακούς και μετά να τους βλέπεις.»

Οι συνομιλίες που ακολούθησαν μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών συνέβαλαν στο να αναδειχθεί μία άλλη εκδοχή γύρω από το αντικείμενο της συζήτησης, η οποία τέθηκε έναντι της εκδοχής που τα υπό επεξεργασία κείμενα δημιούργησαν, συνεργώντας ουσιαστικά στην επιβολή νέων προτύπων-συνταγών «για να επιτύχει κάποιος/α ως τραγουδιστής/τραγουδίστρια». Οι διαφωνίες που εκφράστηκαν ισοδυναμούν με απόρριψη των προτύπων αυτών και μορφή αντίδρασης κατά της ιδεολογικής χειραγώγησης του κοινού, και ιδιαίτερα της νεολαίας, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως μπορεί να πραγματώνεται μέσω του τηλεοπτικού, του ραδιοφωνικού, του έντυπου, του διαδικτυακού λόγου και επικοινωνίας. Οι διαφωνίες αυτές, επίσης, κατέδειξαν το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος των συγκεκριμένων κειμένων επηρέασε ορισμένα, καταρχήν, μέλη της κειμενικής κοινότητας της τάξης, με μία σχετικά ομοιογενή κουλτούρα, τα οποία κατάφεραν να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν ρητά και υπόρρητα νοήματά τους.

Για τη διεύρυνση της δεύτερης αυτής εκδοχής και, ενδεχομένως, τη δημιουργία νέων εκδοχών, συναποφασίστηκε η διερεύνηση-αποδόμηση και άλλων πηγών-κειμένων, και της γλώσσας «τους», συγκρίσιμων, θεματολογικά τουλάχιστον, με τα κείμενα τα οποία έτυχαν ήδη επεξεργασίας. Η πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε έναν, κατά κοινή ομολογία, «φτασμένο τραγουδιστή», το Γιώργο Νταλάρα, προφανώς λόγω της ιδιαίτερης σχέσης του καλλιτέχνη με την Κύπρο, και ανέλαβαν να φέρουν στην τάξη έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, όσον αφορά την καλλιτεχνική του αξία. Τα κείμενα που συλλέχθηκαν εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο, ως «μαρτυρίες-κρίσεις» ανθρώπων που τον γνώρισαν από κοντά. Ακολουθούν ενδεικτικά τέσσερα τέτοια κείμενα:

Κείμενο 1

«Τον Νταλάρα τον χαρακτηρίζουν τέσσερα τινά: πρώτα πρώτα, η τεράστια τραγουδιστική του γκάμα. Άλλη μια ιδιότητά του είναι η επιμέλεια που έχει πάνω στο τραγούδι. Ένα άλλο πράγμα είναι η συνέπεια και, τέταρτο

είναι το “ακούραστο”. Δεν κουράζεται ο Γιώργος. Αεικίνητος πάνω στη δουλειά του (Απόστολος Καλδάρης, στην ΕΡΤ, 1983)¹.»

Κείμενο 2

«Η πρώτη μου εντύπωση ήταν καταπληκτική. Ήταν ένας τραγουδιστής που, παρά το νεαρό της ηλικίας του -ήταν 18-19 χρονών- είχε μια μουσικότητα, μια εκπληκτική ευαισθησία στον ήχο του, στην έκφρασή του και στο χρώμα της φωνής του. Είχε κάτι το ξεχωριστό. Όλα αυτά προξενούσαν μια συγκίνηση σε όποιον τον άκουγε να τραγουδά. [...] (Σταύρος Κουγιουμτζής, στο Περιοδικό «Εικόνες», 04-04-1990).»

Κείμενο 3

«Όταν πρωτάκουσα τον Νταλάρα να τραγουδάει, ήταν για μένα μια μαγική στιγμή, γεμάτη ατέλειωτη νοσταλγία. Αυτό που θαυμάζω στον Νταλάρα είναι το ταλέντο του και πώς το χρησιμοποιεί. Αγαπά τη φωνή του, που γεμίζει το χώρο χωρίς προσπάθεια, με γενναιοδωρία. Μέσα στο “γενναιόδωρος” υπάρχει και το “γενναίος” (Κώστας Γαβράς, Αθήνα, 1994).»

Κείμενο 4

«Σίγουρος για τον εαυτό του, για τη δουλειά του, για τις επιλογές του... Σίγουρος για τον προσωπικό του δρόμο, τον οποίο χαράζει εδώ και πολλά χρόνια με σκληρή δουλειά και πάθος και πλήρης ονείρων για το μέλλον [...] (Θανάσης Λάλας, στην Εφημερίδα «ΤΟ ΒΗΜΑ», 06-12-1998).»

Όλα αυτά τα «εναλλακτικά κείμενα» σχολιάστηκαν με κριτήρια όπως είναι το περιεχόμενο, οι πληροφορίες, η μορφή, ο τρόπος παρουσίασής τους, οι γλωσσικές (γραμματικές, συντακτικές, λεξιλογικές) επιλογές τους. Η αποδόμησή τους οδήγησε στη δόμηση της οπτικής αποστασιοποιημένων από το τηλεπαιχνίδι κριτών για αντικειμενικά αποδεκτές μουσικές αξίες, η οποία και διατυπώθηκε και πάλι, με διακριτές μεταξύ τους ονοματικές και ρηματικές φράσεις (Ο.Φ. και Ρ.Φ., αντίστοιχα), στην αυτούσια ή τη μερικώς παραλλαγμένη μορφή τους, όπως, δηλαδή, και προηγουμένως, ως ακολούθως:

Ο. Φ.

- «αεικίνητος πάνω στη δουλειά του»
- «“γενναιόδωρος”»
- «“γενναίος”»

¹Το «Κείμενο 1» ανακτήθηκε, στη διάρκεια της έρευνας, από http://www.dalaras.com/press_room/press_room.htm. Το ίδιο ισχύει και για τα τρία κείμενα, αναφορικά με τον ίδιο καλλιτέχνη, που ακολουθούν (Κείμενα 2, 3, 4). Και στις τέσσερις περιπτώσεις, οι πηγές παρατίθενται όπως ακριβώς έχουν εντοπιστεί στην παραπάνω ιστοσελίδα.

- «σίγουρος για τον εαυτό του, για τη δουλειά του, για τις επιλογές του»
- «σίγουρος για τον προσωπικό του δρόμο»
- «πλήρης ονείρων για το μέλλον»

Ρ. Φ.

- «τον χαρακτηρίζουν η τεράστια τραγουδιστική γκάμα, η επιμέλεια που έχει πάνω στο τραγούδι, η συνέπεια και το “ακούραστο”»
- «δεν κουράζεται»
- «έχει μουσικότητα, εκπληκτική ευαισθησία στον ήχο του, στην έκφρασή του και στο χρώμα της φωνής του»
- «έχει κάτι το ξεχωριστό»
- «προκαλεί συγκίνηση σε όποιον τον ακούει να τραγουδά»
- «έχει ταλέντο και ξέρει πώς να το χρησιμοποιεί»
- «η φωνή του γεμίζει το χώρο, χωρίς προσπάθεια, με γενναιοδωρία»
- «χαράζει τον προσωπικό του δρόμο εδώ και πολλά χρόνια με σκληρή δουλειά και πάθος».

Η σύγκριση των κειμένων που έτυχαν επεξεργασίας σε δύο ουσιαστικά διδακτικές φάσεις αφορούσε, πρωτίστως, το ιδεολογικό και γλωσσικό τους φορτίο. Τα παιδιά, στο πλαίσιο της κριτικής συνεργασιακής σχέσης τους με την εκπαιδευτικό, αντιπαρέβαλαν τις δύο οπτικές γύρω από τα γνωρίσματα που δύνανται να αναφέρονται σε έναν τραγουδιστή/μία τραγουδίστρια, συναρτήσεως των υπό χρήση ονοματικών και ρηματικών φράσεων, ως γραμματικών δομών οι οποίες επιτελούν, ταυτόχρονα, την αναφορική/περιγραφική λειτουργία. Κρίνοντας από τα εν λόγω δεδομένα, κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι τα πρώτα κείμενα εστίασαν αποκλειστικά στην εξωτερική εικόνα των αναφερομένων/περιγραφομένων, ενώ τα δεύτερα απέκλεισαν εντελώς την εικόνα αυτή από την εστία αναφοράς/περιγραφής τους. Πρόκειται για γενίκευση η οποία στηρίχθηκε στην παρατήρηση ότι με συγκεκριμένες ονοματικές φράσεις δηλώθηκε το «πώς πρέπει να είναι» το αναφερόμενο/περιγραφόμενο άτομο και με αντίστοιχες ρηματικές φράσεις το «τι να μπορεί να κάνει». Περαιτέρω συζήτηση γύρω από τη γενίκευση αυτή συνέβαλε στη διάκριση των επιθέτων (ή και άλλων λέξεων, π.χ. μετοχών, οι οποίες λειτουργούν ως επίθετα), που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν-αξιολογήσουν «χαρακτηριστικά» (π.χ. «ψηλός», «λεπτός», «γυμνασμένος») από τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν/αξιολογήσουν «χαρακτήρα» (π.χ. «αεικίνητος» και, επιπλέον, με βάση τα συμφραζόμενα ««συνεπής», «ακούραστος» κ.ο.κ.). Επίσης, συνέβαλε στη διάκριση των ρηματικών φράσεων που χρησιμοποιήθηκαν για δηλώσουν «άσχετη με τη μουσική δράση» (π.χ. «γράφει καλά στην κάμερα», «δε χρειάζεται να χάσει κιλά», «θα μπορούσε να διαφημίσει οδοντόκρεμες») και των ρηματικών φράσεων που χρησιμοποιήθηκαν για να δηλώσουν «δυναμική μουσική επί-δραση» (π.χ. «έχει μουσικότητα, εκπληκτική ευαισθησία στον ήχο του, στην έκφρασή του και στο χρώμα της φωνής του», «έχει κάτι το ξεχωριστό», «προκαλεί συγκίνηση σε όποιον τον ακούει να τραγουδά»). Ανάμεσα στις παρατηρήσεις που οδήγησαν στην εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων περιλαμβάνονται οι εξής:

- «Κάποιοι από το τηλεπαιχνίδι θέλουν τους τραγουδιστές ωραίους, σαν τα μοντέλα.»
- «Άλλοι ειδικοί δίνουν σημασία στο ταλέντο του τραγουδιστή, την εργατικότητα και την πίστη στον εαυτό του.»
- «Στην τηλεόραση παίζει μεγάλο ρόλο η εικόνα.»
- «Έναν τραγουδιστή πρέπει να τον ενδιαφέρει περισσότερο η φωνή του και όχι η εικόνα του.»

Οι παρατηρήσεις αυτές συνιστούν αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δομούμενων, από διάφορα κείμενα, ταυτοτήτων, και ήταν μέρος προφορικών παρουσιάσεων για ανταλλαγή απόψεων, με περιγραφικά στοιχεία. Μερικές από αυτές, ωστόσο, δεν περιορίστηκαν μόνο στις ιδεολογικές και γλωσσικές ιδιότητες των κειμένων που αποδομήθηκαν, αλλά επεκτάθηκαν και στις πολυσημειωτικές δυνατότητές τους, δηλώνοντας επίγνωση, για παράδειγμα, της δύναμης που έχει η εικονιστική πραγματικότητα, είτε ως αυτόνομο σημειωτικό μέσο επικοινωνίας είτε σε σχέση με άλλα. Η δύναμη της εικόνας η οποία είναι σήμερα ιδιαίτερα εμπορευσιμη και, ως εκ τούτου, μπορεί να αποφέρει «εύκολα και γρήγορα δόξα και χρήμα», εκτιμήθηκε ως επαρκής αιτιολογία για τη γλώσσα ορισμένων από τα κείμενα και τον προβαλλόμενο από αυτά τρόπο θέασης του κόσμου.

Η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού ολοκληρώθηκε με τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη κοινωνικής δράσης εκ μέρους των παιδιών, όσον αφορά την προσωπική άποψη και στάση τους, έναντι του ζητήματος που διερευνήθηκε. Οι απόψεις και στάσεις αυτές πραγματώθηκαν ποικιλοτρόπως, αφού προηγουμένως συναρτήθηκαν με το περιεχόμενο και δυναμικούς σημειωτικούς τρόπους δόμησης των κειμενικών νοημάτων και των υπονοημάτων τους, περιλαμβανομένης της γλώσσας γενικά και της γραμματικής τους ειδικότερα. Τα παιδιά εισηγήθηκαν ή και επέλεξαν τη μορφή της δράσης που θα αναλάμβαναν, όπως, για παράδειγμα:

- Να γράψουν μία επιστολή σε έναν από τους κριτές του τηλεπαιχνιδιού και να εκφράσουν τη διαφωνία τους μαζί του.
- Να γράψουν μία επιστολή σε έναν από τους «κριτές» του Γιώργου Νταλάρα και να εκφράσουν τη συμφωνία τους μαζί του.
- Να αναδομήσουν τα σχόλια ή τη συνέντευξη κάποιου από τους κριτές που διέκρινε τους παίκτες σε «καλούς και κακούς τραγουδιστές, σύμφωνα με την εμφάνισή τους», προβαίνοντας στις γλωσσικές αλλαγές (και επιλέγοντας τις κατάλληλες γραμματικές δομές), για να αναστραφεί η σε βάρος του αρνητική κριτική.
- Να δημοσιοποιήσουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις στον τύπο.
- Να εκφράσουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σε διαδικτυακά προσωπικά κείμενα (blogs).

Μία όντως αποτελεσματική κοινωνική δράση είναι η παρακάτω επιστολή, η οποία πραγματώθηκε ως περιγραφικό-επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος:

« (τόπος), (ημερομηνία)

κ. (καταγράφεται το όνομα ενός από τα μέλη της κριτικής επιτροπής),

Εσείς δε με γνωρίζετε, εγώ, όμως, σας γνωρίζω από τα όσα λέτε για τον Ο παίκτης αυτός αποχώρησε τελικά. Κάθε φορά σχολιάζατε άσχημα την εμφάνισή του. Δεν είπατε τίποτα, έναν καλό λόγο για τη φωνή του. Ο δεν έχει την εμφάνιση κάποιων άλλων παικτών, αλλά η φωνή του είναι πολύ καλή. Τραγουδά με άνεση όλα τα τραγούδια, κυρίως τα λαϊκά. Θα μπορούσε να φτάσει και στον τελικό, αν δεν τον κρίνατε τόσο αυστηρά για το βάρος, τα μαλλιά, το ντύσιμο, την κίνησή του.

Διαφωνώ μαζί σας. Θα πρέπει να σταματήσετε να κρίνετε τους τραγουδιστές με λάθος κριτήρια. Ένας τραγουδιστής ή έχει ή δεν έχει φωνή. Διαφορετικά θα γίνει γνωστός για λίγο μόνο, θα κερδίσει κάποια χρήματα και μετά από λίγο δε θα τον ξέρει κανείς.

Σας παρακαλώ να διαβάσετε με προσοχή την επιστολή μου και αναμένω ότι θα αλλάξετε τη στάση που τηρείτε. Είμαι σίγουρος ότι μαζί μου συμφωνούν και άλλοι πολλοί.

Με εκτίμηση,
.....»

Μία άλλη εξίσου αποτελεσματική κοινωνική δράση αφορά τη δυνητική αναδιαμόρφωση της στάσης ενός από τους κριτές, με τη δόμηση ενός περιγραφικού κειμένου, το οποίο εμπεριέχει στοιχεία κατευθυντικού λόγου και με σχόλια που τίθενται σαφώς «υπέρ του παίκτη και της φωνής του» (σε αντιπαραβολή με σχόλια «κατά του παίκτη και της εμφάνισής του»):

« (καταγράφεται το όνομα ενός από τους παίκτες του τηλεπαιχνιδιού), μπράβο σου! Έχεις εξαιρετική φωνή! Ερμήνευσε το τραγούδι, για ακόμα μία φορά, υπέροχα! Με πάθος και ευαισθησία! Δούλεψες σκληρά, γι' αυτό και τα κατάφερες. Συνέχισε να δουλεύεις σκληρά. Προσπάθησε να βελτιώσεις ακόμα περισσότερο την τεχνική σου. Στα ρεφρέν να μπαίνεις πιο δυναμικά. Το μέλλον σου ανήκει!»

Και οι δύο μεικτές κειμενικές πραγματώσεις ανέλαβαν να λειτουργήσουν ανατρεπτικά σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο χρήσης της γλώσσας, αναλόγως των νοηματοφόρων μέσων που τελικά επιλέχθηκαν. Τα μέσα αυτά, δηλαδή τα κειμενικά είδη και τα λεξιλογικά, γραμματικοσυντακτικά, υφολογικά στοιχεία τους, ενισχύθηκαν περαιτέρω και από ορισμένα πολυσημειωτικά/πολυτροπικά στοιχεία. Τη μεν επιστολή συνόδευσε σχέδιο συναφούς περιεχομένου και μηνυμάτων, τα δε σχόλια, όταν εκφωνήθηκαν

προφορικά, συνοδεύτηκαν από κατάλληλους για το σκοπό και τον αποδέκτη επικοινωνίας μη λεκτικούς, παραγλωσσικούς και εξωγλωσσικούς, ενδείκτες. Ιδιαίτερο, εξάλλου, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια ελάχιστων έστω παιδιών, με ένα, ως φαίνεται, ανώτερο επίπεδο κριτικού γραμματισμού, να εμπλακούν σε διαδικτυακές προσωπικές συνομιλίες γύρω από τα «κακώς κείμενα» του τηλεπαιχνιδιού και να συναποτελέσουν, μαζί με άλλους ομιλήκους τους, μία αντίστοιχη κοινότητα κοινωνικής πρακτικής.

Ο διαλογικός αγώνας, τέλος, ο οποίος επανα-διοργανώθηκε με στόχο την υποστήριξη ή μη του λόγου των τηλεκριτών συνέβαλε στον επιδιωκόμενο όσο και επιθυμητό επανα-προσδιορισμό των προσωπικών πεποιθήσεων των παιδιών για αξίες και «αξίες».

6. Επίλογος

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης η οποία αποσκοπούσε στην ανάπτυξη προϋπαρχουσών, βασικών και μετασχηματιστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών κριτικής γραφής, ανιχνεύθηκαν, παράλληλα, αλλά και ερμηνεύτηκαν οι ορίζουσες εφαρμοσμένων στο δημοτικό πρακτικών κριτικού γραμματισμού. Οι πρακτικές αυτές ορίζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τις συναφείς με αυτό ανάγκες για παρέμβαση στα υφιστάμενα στατικά κείμενα, μέσω νέων δυναμικών κειμένων και μίας ανάλογα επιλεγμένης γλώσσας-γραμματικής. Η κριτική διαπραγμάτευση των «γραφών» δηλώνει κριτική διαπραγμάτευση τυποποιημένων πραγματικοτήτων ταυτοτήτων και σχέσεων και μπορεί να λάβει χώρα σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα / τάξη (Freebody & Luke, 2002; Luke & Freebody, 1999). Η κριτική διαπραγμάτευση των γραφών, επομένως, συνεπάγεται τομές στον ήδη υπάρχοντα κόσμο, από πολύ νωρίς. Σε τελική ανάλυση, οι παιδαγωγικές κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού δεν μπορεί σήμερα παρά να είναι έντονα κοινωνιοκεντρικές.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική κριτικού γραμματισμού, κριτική γραφή, περικείμενο, γραμματική, δυναμική προσέγγιση, κοινωνία, έρευνα δράσης, δημοτικό σχολείο

Βιβλιογραφία

- Allen, J. (1993). (Ed.), *Class actions*. New York: Teachers College Press.
- Anderson, G.L., & Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. In C. Lankshear & P.L. McLaren (Eds.), *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern* (pp. 81-104). Albany, NY: SUNY Press.
- Andreotti, V. (2007, December). Editor's preface. *Critical literacy: theory and practices*, 1 (2), 4-5. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal>.
- Bizell, P., & Herzberg, B. (1996). *Negotiating difference*. Boston: Bedford.
- Blackburn, M. (1999). Studying privilege in a middle school gifted class. In J. Allen (Ed.), *Class actions* (pp. 72-83). New York: Teachers College Press.
- Bradshaw, D. (Ed.). (1998). *Knowledge of texts: theory and practice in critical literacy*. Melbourne: National Languages and Literacy Institute.

- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J.S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.readingonline.org>.
- Christie, F., & Martin, J.R. (Eds.). (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Comber, B. (2007). Assembling dynamic repertoires of literate practices: teaching that makes a difference. In J. Marsh & E. Bearne (Eds.), *Literacy and social inclusion: closing the gap* (pp. 115-131). London: Trentham Press.
- Comber, B., & Nixon, H. (2008). Spatial literacies, designs texts and emergent pedagogies in purposeful literacy curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 3 (2), 221-240.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (1993). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Emmitt, M., & Wilson, L. (2005). The significance of language in critical literacy. Paper for the AATE/ALEA National Conference 2005, 1st – 4th July. Broadbeach QLD.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Critical language awareness*. London/New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992b). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Freebody, P., & Luke, A. (2002). *Literate futures: reading*. State of Queensland: Department of Education.
- Green, P. (2001). Critical literacy revised. In H. Fehring & P. Green (Eds.) *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 40-57). Newark, Deaware: International Reading Association.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοικτή επιστολή: η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (2). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου, 2009, από <http://www.komvos.edu.gr>.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar* (the revised edition, by Chr. Matthiessen). London: Arlond.
- Hankins, K. (1999). Silencing the lambs. In J. Allen (Ed.), *Class actions* (pp. 61-71). New York: Teachers College Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hobbs, R. (2001, April). Classroom strategies for exploring realism and authenticity in media messages. *Reading Online*, 4 (9). Retrieved July 31, 2009, from http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/hobbs/index.html.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Pergamon (Journal of Second Language Writing)*, 12, 17-29.
- Κέκια, Αιμ. (2003). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 26

- Μαρτίου, 2009, από http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm.
- Knapp, P. (2007, July). Genre, text, grammar: the thinking behind ICAS-Writing. *Educational Assessment Australia (Online e-Newsletter)*, 2. Retrieved June 24, 2009, from <http://www.eaa.unsw.edu/pdf>.
- Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context - Text - Grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Kostouli, Tr. (2001). Discourse analysis, language teaching and syllabus design: The greek context. *Γλωσσολογία*, 13. Αθήνα, 179-197.
- Κωστούλη, Τρ. (επιμ.). 2006. *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού* (μτφρ. Γ. Κουρμένταλα). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Luke, A., Comber, B., & O'Brien, J. (1996). Critical literacies and cultural studies. In G. Bull & M. Anstey (Eds.). *The literacy lexicon* (pp. 31-46). Sydney: Prentice Hall.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices. *Practically Primary*, 4 (2). Australian Literacy Educators' Association.
- Luke, A., O'Brien, J., & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Deaware: International Reading Association.
- Λύκου, Χρ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (2). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου, 2009, από <http://www.komvos.edu.gr>.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Michalove, B. (1999). Circling in: examining prejudice in history and in ourselves. In J. Allen (Ed.), *Class actions* (pp. 21-33). New York: Teachers College Press.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (Eds.). (1997). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power: negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4 (1), 1-21. Retrieved July 21, 2009, from <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2008). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει., & Ιορδανίδου, Α. (2009^α, Μάιος). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην 30ή Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη, 2-3 Μαΐου 2009 (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της Συνάντησης).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2009^β). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό: ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων (υπό δημοσίευση στο *Νέα Παιδεία*, 131, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2009).
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1, 19-34.