

Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις

Μαρίτα Παπαρούση

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός μελετών είναι ενδεικτικός της στροφής του ενδιαφέροντος προς τη διερεύνηση της πολύπλευρης κοινωνικο-πολιτισμικής φύσης της λογοτεχνικής ανταπόκρισης. Η έννοια της αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη διευρύνεται και περιλαμβάνει πλέον και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αναγνωστών, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις αναγνωστών και των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων εντός των οποίων διαμορφώνεται η ατομική και συλλογική ταυτότητα των αναγνωστών. Αυτό το συνεχές δούναι και λαβείν αναγνώστη-κειμένου-συγκειμένου εκμεταλλεύομαι στην πρότασή μου, προτείνοντας ένα πλαίσιο προσέγγισης κειμένων στο οποίο η διαδικασία ενθάρρυνσης της κριτικής σκέψης των μαθητών δεν θα στερεί την αναγνωστική απόλαυση. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι η ανάπτυξη μιας κριτικής αντίληψης που επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου να διακρίνουν αυτό που οι ίδιοι φέρνουν στο κείμενο από ό,τι το κείμενο τους πείθει να αισθάνονται ή να πιστεύουν, στη βάση όμως μιας αναγνωστικής διαδικασίας που εξακολουθεί να θέτει σε προνομιακή θέση την προσωπική εμπλοκή με το κείμενο και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών.

Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία

Παρά την εξελικτική πορεία των αναγνωστικών θεωριών από μια διάσταση υποκειμενική, καθαρά ψυχολογική, σε μια διάσταση περισσότερο κοινωνική και πολιτισμική (Galda & Beach, 2001), το κέντρο της προσοχής εξακολουθεί να δίνεται, ιδιαίτερα κατά τη διδακτική μετάθεση της λογοτεχνίας, στην ατομική αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη –στην ανάγνωση ως ατομικό-ψυχολογικό γεγονός. Η έμφαση στις προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης ενδέχεται όμως να παγιδέψει τον αναγνώστη σε μια διαδικασία ταύτισης με ό,τι θεωρεί –ή έχει μάθει να θεωρεί– οικείο, αποδεκτό, κατανοητό, με κίνδυνο να παραμείνουν εντέλει κρυφές οι ιδεολογικές και κοσμοαντιληπτικές δομές του κειμένου, οι «Λόγοι» του (Gee, 1996). Βασιζόμενοι σε παρόμοιες αιτιάσεις πολλοί σύγχρονοι μελετητές της λογοτεχνικής ανταπόκρισης οι οποίοι θεωρούν ότι είναι σημαντικό να μας προσφέρεται μία προοπτική από την οποία να μην περιοριζόμαστε στο προσωπικό αδιαφορώντας για την συγκειμενοποίησή του, από την οποία να μπορούμε να εξετάσουμε και να κρίνουμε ό,τι ενδέχεται να μην βλέπουμε, ό,τι μας φαίνεται διαφορετικό ή ανοίκειο, έχουν στραφεί σε προσεγγίσεις του κειμένου και του αναγνώστη που γίνονται σε ένα πλαίσιο κατεξοχήν κοινωνικο-πολιτισμικό.¹ Τι σημαίνει όμως να αντιμετωπίζεται η λογοτεχνική ανάγνωση ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική –ή, για να γίνω πιο σαφής όσον αφορά την προσέγγιση που θα επιχειρήσω στη συνέχεια, ως πρακτική που θεμελιώνεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού;

Ο κριτικός γραμματισμός θέτοντας την εξατομικευμένη ανάγνωση στο ιστορικο-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα γράφονται και διαβάζονται, προσφέρει τη δυνατότητα διατήρησης μιας απόστασης, ακόμα και όταν ο αναγνώστης νιώθει πως η δική του ευαισθησία συγχωνεύεται με την ευαισθησία του κειμένου, και τον βοηθά να μάθει να διαβάζει πέρα από τις λέξεις εστιάζοντας, σύμφωνα με μια γνωστή φράση του Freire, στην «ανάγνωση του κόσμου» (Freire, 1970), για να καταλάβει πώς λειτουργεί το κείμενο σε επίπεδο γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό· για να διερευνήσει τις σχέσεις εξουσίας που είναι εγγενείς στη γλωσσική χρήση· για να συνειδητοποιήσει τους τρόπους με τους οποίους μας ‘τοποθετεί’ το κείμενο ως αναγνώστες αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το προσωπικό μας κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, το φύλο κ.λπ επηρεάζουν την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου (Lankshear & McLaren 1993, Lankshear 1997, Morgan 1997, Luke & Freebody 1997, Shor, 1999).

Όσον αφορά ειδικότερα τη λογοτεχνία, οι πρακτικές ανάγνωσής της μέσα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού συνιστούν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της εμπειρίας των μαθητών γύρω από τα κείμενα, έτσι ώστε να εξετάσουν τις πολιτισμικές, πολιτικές και ιστορικές διαστάσεις τους και τον αντίκτυπό τους στις ζωές αυτών των ιδίων και συνίστανται, κατά κύριο λόγο, στην ανάγνωση πολλαπλών κειμένων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα· στην ανάγνωση μέσα από μια ανθιστάμενη προοπτική· στην προσέγγιση συμπληρωματικού υλικού (διαφημίσεις, ταινίες, βίντεο κλπ) και στην παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων. Ειδικότερα, οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται είναι :

- Σύγκριση κειμένων με παρόμοιο θέμα, έτσι ώστε να τεθεί στο προσκήνιο όλο το φάσμα ενδεχόμενων προοπτικών (π.χ. γνωστές ιστορίες και παραμύθια).
- Διερεύνηση των κειμένων σε σχέση με τις προβλέψεις των μαθητών, έτσι ώστε να καταδειχθούν οι αντιλήψεις που διαποτίζουν αυτές τις προβλέψεις.
- Διερεύνηση ή δημιουργία διαφορετικού τέλους, έτσι ώστε να καταδειχθούν οι υπόρρητες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες.
- Πρόταση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης του θέματος (π.χ., από διαφορετική οπτική γωνία), ή για να το θέσω με γενικότερο τρόπο, πρόταση δραστηριοτήτων, στον προφορικό ή/και γραπτό λόγο, που προσφέρουν τη δυνατότητα να οραματιστούμε εναλλακτικούς τρόπους θέασης και απόδοσης του θέματος από αυτών του συγγραφέα.
- Διερεύνηση των κειμένων σε σχέση με κείμενα πληροφοριακά (MME), έτσι ώστε να διαφανούν οι αντιλήψεις/ Λόγοι, οι οποίοι δεν είναι ποτέ ουδέτεροι, αλλά ‘τόποι’ στους οποίους η κοινωνική ταυτότητα και οι σχέσεις εξουσίας εγκαθιδρύονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης .
- Παιχνίδια ρόλων / παιχνίδια αντιστροφής ρόλων.
- Κριτικές συζητήσεις (να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να θέτουν ερωτήματα που καθιστούν το κείμενο αντικείμενο προβληματισμού, πείθοντάς ότι έχουν αρχίσει να σκέφτονται πάνω σε ζητήματα γλώσσας, αφήγησης και εξουσίας) (Simpson 1996, Luke, O’Brien & Comber 2001, Vasquez 2003, McLaughlin & DeVoogd 2004).

Με δυο λόγια, μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο το λογοτεχνικό μάθημα αντιμετωπίζεται σαν ένας τόπος κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών, όπου και οι δάσκαλοι και οι μαθητές διαπραγματεύονται τα νοήματα, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει καμία ουδέτερη, ανεξάρτητη από τα συγκεκριμένα κατασκευή του νοήματος, συζητούν

για τα κείμενα ως ιδεολογικές δομές που πρέπει συνεχώς να υποβάλλονται σε κριτική και μοιράζονται την εμπειρία τους για το πώς τα ποικίλα ζητήματα που απορρέουν από αυτά αφορούν τις ζωές και τις κοινότητές τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια και ότι η κριτική προσέγγιση κειμένων δεν παρουσιάζει προβλήματα και αδυναμίες. Να περιοριστώ, εντελώς ενδεικτικά, στο ότι έχει ανακύψει ένας προβληματισμός στο κατά πόσον ο κριτικός γραμματισμός είναι ικανός να προσεγγίσει με ουσιαστικό τρόπο το «αισθητικό», δηλαδή να δώσει σημασία στην ατομική ταυτότητα, στην ανθρώπινη συγκίνηση, τη δημιουργικότητα, την αξία των κειμένων (Misson & Morgan, 2006) καθώς και ότι όλες οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού μοιάζουν να στοχεύουν αποκλειστικά και μόνο στη λογική, να βασίζονται στην ανάπτυξη συλλογισμών και στην επιχειρηματολογία και καθόλου στην συναισθηματική εμπλοκή με το κείμενο, το παιχνίδι και την απόλαυση (Janks, 2002).

Σ' αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται και ο δικός μου προβληματισμός: στην ανάγκη να γίνεται το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε να μην χαθεί η απόλαυση που προσφέρει η λογοτεχνία, ενώ ταυτόχρονα να γίνεται αντιληπτό ότι η γλώσσα δεν είναι ποτέ ουδέτερη· πώς θα καταφέρουμε δηλαδή να κρατάμε μια στάση και 'μέσα' και 'έξω' από το κείμενο, χωρίς όμως το 'έξω', η κριτική διάθεση, να αποβεί σε βάρος της απόλαυσης που προσφέρει η συναισθηματική εμπλοκή με το κείμενο. Με άλλα λόγια, αυτό που με ενδιαφέρει είναι η ανάδειξη της σημασίας ενός continuum αναγνωστικών προσεγγίσεων και πρακτικών κριτικού γραμματισμού (McLaughlin & DeVoogd, 2004. Knickerbocker & Rycic, 2006) –ιδιαιτέρα στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου που έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα πεδία μελέτης για τους ερευνητές του κριτικού γραμματισμού, οι οποίοι θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους την εκ μέρους των μαθητών διαδικασία νοηματοδότησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που λαμβάνουν υπόψη και αξιοποιούν τις δικές τους γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες.²

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κείμενα που προσφέρονται για κριτικές προσεγγίσεις είναι 'ρίζοσπαστικά' (Kohl, 1995)³ και θεωρώντας ότι στα πρώτα σχολικά χρόνια μπορούμε να εστιάσουμε, κατά κύριο λόγο, στην ανάγκη κατανόησης εκ μέρους των μαθητών μας ότι δεν υπάρχει μία μόνο προοπτική μέσα από την οποία μπορούμε να δούμε τις καταστάσεις, προτείνω ένα πλαίσιο στο οποίο η διαδικασία ενθάρρυνσης της κριτικής σκέψης των μαθητών δεν θα στερεί την ευχαρίστηση, αφού οικοδομείται στη βάση «οτιδήποτε ευχαριστεί τους μαθητές, ενόσω τους βοηθά στη διερεύνηση όσων τους ευχαριστεί» (Dyson, 1997 : 179). Το πλαίσιο αυτό συνίσταται στα στάδια της αρχικής ανταπόκρισης, της αποδόμησης και της αναδόμησης⁴ και στηρίζεται στην, διαμέσου τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αξιοποίηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας και δημιουργημάτων της μαζικής κουλτούρας (διαφημίσεις, ταινίες, βίντεο, βιντεοπαιχνίδια, τραγούδια.), τα οποία οι μαθητές μας γνωρίζουν, αγαπούν και ασχολούνται μαζί τους στην εξωσχολική τους ζωή (Simpson 1996, Martello 2001, Alvermann & Hong Xu 2003, Vasquez 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στηριζόμαστε στις αρχικές, άμεσες, αβίαστες ανταποκρίσεις των μαθητών, τις οποίες δεν θεωρούμε σε καμία περίπτωση λανθασμένες, αλλά απαραίτητες για περαιτέρω στοχασμό. Μέσω της συζήτησης των μαθητών πάνω στις αρχικές τους ανταποκρίσεις, ακούγονται διαφορετικές απόψεις και οπτικές και επιμένουμε στο αν οι διαφορετικές αυτές απόψεις επιδρούν στις αρχικές ανταποκρίσεις κάποιων από τους μαθητές. Ας υποθέσουμε ότι επιλέγουμε ένα κείμενο από αυτά που ασχολούνται με τη διαφορά, όπως είναι το «Ξ...όπως

ξιφίας» της Μ.Φραγκιά από το Ανθολόγιο των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Παρουσιάζουμε σε μαθητές και μαθήτριες των αντίστοιχων τάξεων του δημοτικού σχολείου φωτογραφικό υλικό από άτομα με ποικιλία εξωτερικών χαρακτηριστικών –άτομα που θεωρείται ότι διαθέτουν μια εμφάνιση που προσιδιάζει με τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα ομορφιάς και άτομα που απομακρύνονται από αυτά. Συζητάμε πώς τους φαίνονται / ποια τους αρέσουν και ποια δεν τους αρέσουν και για ποιο λόγο / με ποια θα έκαναν παρέα και με ποια όχι και για ποιο λόγο. Τους ρωτάμε γιατί συχνά κρίνουμε τους άλλους μόνο από την εμφάνισή τους και χωρίς να ξέρουμε τίποτε άλλο γι' αυτούς. Συζητάμε για το πώς πιστεύουν ότι 'πρέπει' να μοιάζουν οι άλλοι γύρω μας για να αρέσουν και αν έχουν σκεφτεί ποτέ από ποιους/τι έχουν επηρεαστεί για να έχουν παρόμοια άποψη.

Διαβάζουμε το κείμενο και ενδιαφερόμαστε για τις προσωπικές συνδέσεις των μαθητών μας με αυτό στη βάση ερωτήσεων, όπως: Τι ένιωσες από αυτό που μόλις διαβάσαμε; Σου έφερε στο μυαλό κάτι που έχεις ζήσει εσύ ή κάποιος δικός σου άνθρωπος; Μοιάζει σε κάτι με άλλα βιβλία που έχεις διαβάσει και σε τι ακριβώς; Τι σου άρεσε περισσότερο; Τι σου άρεσε λιγότερο; Υπήρξε κάτι που σε αναστάτωσε ή σε μπέρδεψε; Για να γίνει δε εφικτό, έστω και με αρκετά έμμεσο τρόπο αρχικά, να τεθεί ένας σπόρος διερεύνησης σχετικά με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πιστεύω που επηρεάζουν την ανάγνωσή τους: Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο; Τι ήθελε να πετύχει; Πιστεύετε ότι ο συγγραφέας είχε στο μυαλό του παιδιά όπως εσείς σαν αναγνώστες του κειμένου ή κάποιους διαφορετικούς από εσάς; Πιστεύετε ότι αντιδράτε έτσι (με έναν συγκεκριμένο τρόπο) απέναντι σ' αυτό το κείμενο γιατί έχετε / δεν έχετε περάσει παρόμοιες εμπειρίες; γιατί πιστεύετε/ δεν πιστεύετε ότι η εξωτερική εμφάνιση είναι πολύ σημαντική;

Αυτό που κάνουμε γνωστό στους μαθητές μας, κατά τη διαδικασία ενασχόλησης με το κείμενο, είναι ότι μας ενδιαφέρει να δώσουν σημασία σε στοιχεία/σημεία του με τα οποία ταυτίζονται, τα οποία τους είναι τελείως ξένα, τους δημιουργούν ερωτήματα και προβληματισμό. Στόχος μας είναι η σταδιακή απομάκρυνση από την εντελώς προσωπική, ψυχολογική ανταπόκριση των μαθητών και η εστίαση στο γεγονός ότι το πρόβλημα που ανακύπτει στο συγκεκριμένο κείμενο δεν αφορά απλά και μόνο αρνητικές συμπεριφορές ή αρνητικά πρόσωπα, αλλά έχει άμεση σχέση με τις κυρίαρχες απόψεις περί ομορφιάς και ασχήμιας, καθώς και ότι η θέση στην οποία έχουμε συνηθίσει να εντάσσουμε τον εαυτό μας είναι πιθανόν να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τους άλλους και φυσικά και τα κείμενα που αφορούν την πάσης φύσεως διαφορετικότητα.

Περνώντας στο στάδιο της αποδόμησης έχει ενδιαφέρον να ασχοληθούμε με κάθε είδους υλικό που θα μας βοηθήσει να δούμε την κατάσταση μέσα από μια διαφορετική προοπτική ή να αποσυνδεθούμε από τις απόψεις που περνά το κείμενο. Με βάση το ερώτημα, που έχουμε εμείς οι διδάσκοντες στο μυαλό μας ως κεντρικού ενδιαφέροντος, «τι θεωρείται δεδομένο και ποιοι άλλοι τρόποι υπάρχουν για να σκεφτούμε πάνω στο συγκεκριμένο θέμα;» και στην προσπάθειά μας να υπονομευθεί η άποψη του κειμένου ότι τα 'άσχημα' χαρακτηριστικά πρέπει σε κάτι να εξυπηρετήσουν για να δικαιολογήσουν το λόγο ύπαρξής τους αλλά και για να καταστήσουν εντέλει αποδεκτούς όσους τα φέρουν, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμύθια («Πραγματικά άσχημο παπάκι»)⁵ και παιδικές ταινίες (Σρεκ) τα οποία προσφέρονται ως αφορμή νοηματικών και ιδεολογικών ανατροπών, κόμικς (Αστερίξ και Κλεοπάτρα) ή παιδικές τηλεοπτικές σειρές κινουμένων σχεδίων των οποίων οι πρωταγωνιστές συγκροτούν κοινωνίες ατόμων με ιδιαίτερη, ομοιόμορφη, εμφάνιση

(Στρουμφάκια) και προχωρούμε στην υλοποίηση του στόχου μας βασιζόμενοι, κατά κύριο λόγο, στην τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Μέσα από τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης οι μαθητές οικοδομούν τα δικά τους νοήματα στηριζόμενοι στη βιωματική εμπειρία. Αναλαμβάνοντας ρόλους δοκιμάζουν από πρώτο χέρι εναλλακτικές προοπτικές, διερευνώντας τις μέσα από το λόγο και την κίνηση, και αυτό τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα κείμενα είναι κατασκευασμένα και, κατά συνέπεια, ανοιχτά στην αμφισβήτηση και την αλλαγή. Επιπλέον, η σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τον κριτικό γραμματισμό έχει καταστεί αντικείμενο διερεύνησης (βλ., εντελώς ενδεικτικά, Hertzberg & Ewing, 1998) και στοιχεία του δράματος, όπως η ανάληψη ρόλων, η δραματική ένταση, η εστίαση, τα σύμβολα και ο στοχασμός/αποστασιοποίηση (Cusworth & Simons, 1997) διαθέτουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορεί να μας πείσουν για τη διασύνδεσή τους –με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι δεν θα θεωρηθεί πως η πραγματοποίηση των δραματικών τεχνικών θα οδηγήσει από μόνη της, χωρίς δηλαδή τις καθοδηγητικές κριτικού προσανατολισμού ερωτήσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, στην κριτική προσέγγιση. Αναφέρομαι στην προκειμένη περίπτωση, και δεδομένης της νεαρής ηλικίας των μαθητών, σε ερωτήσεις που αφορούν κατά κύριο λόγο τα πρόσωπα της ιστορίας, μπορούν να τεθούν στη βάση ποικίλων στρατηγικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (π.χ. τεχνική της «καυτής καρέκλας») και να αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων (βασισμένων στον κριτικό αναστοχασμό καταστάσεων και συμπεριφορών και στην άντληση ιδεών από την καθημερινή ζωή ή την αναγνωστική παρακαταθήκη των μαθητών) και την αναπαράστασή τους.

Ετσι, με αφορμή την τηλεοπτική σειρά κινουμένων σχεδίων *Τα Στρουμφάκια* θα μπορούσε να γίνει μια συζήτηση για τη φυσική ομοιομορφία των πρωταγωνιστών της σειράς σε αντιπαράθεση με τη διαφορετικότητα της εμφάνισης των ανθρώπων και να ζητηθεί από τους μαθητές να φανταστούν ένα σενάριο στο οποίο τα Στρουμφάκια μαλώνουν μεταξύ τους και προσπαθούν, χωρίς επιτυχία, να χρησιμοποιήσουν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς για την εμφάνισή τους. Με αφορμή το κόμικ *Αστερίξ και Κλεοπάτρα* οι μαθητές παίρνουν συνεντεύξεις από τα πρόσωπα της ιστορίας που εξαίρουν την ομορφιά της Κλεοπάτρας, αναλαμβάνοντας το ρόλο δημοσιογράφου που έρχεται από μια χώρα με διαφορετικά πρότυπα ομορφιάς. Με αφορμή το «Πραγματικά άσχημο παπάκι» και την ενδιαφέρουσα εικονογράφησή του (που απεικονίζει ένα πραγματικά χαρούμενο άσχημο παπάκι) συζητάμε την εκδοχή της μη-μεταμόρφωσης του άσχημου σε όμορφο ή την εκδοχή να μην εξυπηρετεί σε κάτι το άσχημο χαρακτηριστικό, παίρνουμε συνέντευξη από το Πραγματικά άσχημο παπάκι και φανταζόμαστε ένα σενάριο στο οποίο το παπάκι ανταλλάσσει απόψεις με τον Ξιφία ή, εναλλακτικά, ένα σενάριο στο οποίο ο Ξιφίας δεν πραγματοποιεί κάποιο κατόρθωμα.

Αν θεωρήσουμε ότι όλα όσα προηγήθηκαν συνιστούν μια προσπάθεια αποδόμησης, στο τέλος σημαντικό είναι να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να δημιουργήσουν νέα αναδομημένα κείμενα που θα παρουσιάζουν νέους τρόπους σκέψης. Ετσι, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα καινούργιο κείμενο το οποίο δίνει φωνή σε μια προοπτική που είχε προηγουμένως αγνοηθεί ή βασίζεται σε μια αλλαγή (McLaughlin & DeVoogd, 2004)· στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαν οι μαθητές να φανταστούν ένα σενάριο για το «Ταξίδι της Μπάρμπι στην Χώρα με τους ξιφίεζ» ή για έναν ξιφία που θα γεννιόταν στη χώρα αυτή χωρίς να έχει μεγάλη μύτη.

Καταληκτικές σκέψεις

Μια κοινή συνισταμένη συνδέει τις απορρέουσες από τον κριτικό γραμματισμό εκπαιδευτικές πρακτικές: δεν υπάρχει μια ‘συνταγή’ κοινά αποδεκτή και η οποία να θεωρείται ότι είναι δυνατόν να αποδειχτεί αποτελεσματική σε οποιαδήποτε περίπτωση· αντιθέτως, πρόκειται για μια διαδικασία δυναμική που προσαρμόζεται στο εκάστοτε πλαίσιο, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη την πραγματικότητα της τάξης και προσφέροντας στους ίδιους τους μαθητές τη δυνατότητα να θέσουν την προσωπική τους σφραγίδα στα κοινωνικο-ιδεολογικά ζητήματα που ανακύπτουν.⁶ Αν συνταχθούμε με την άποψη αυτή και δεν μας αποθαρρύνει το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια μαγική μέθοδος επιτυχούς υλοποίησης, πιστεύω ότι η προσέγγιση κειμένων στη βάση του κριτικού γραμματισμού μπορεί να μας προσφέρει τη δυνατότητα να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη κριτικών και κοινωνικά υπεύθυνων αναγνωστικών θέσεων, με την προϋπόθεση ότι θα προνοούμε πάντα να αφήνουμε χώρο και στην “πέραν της λογικής επικράτεια” (Janks, 2002) ώστε να συντελεστεί η διαδικασία νοηματοδότησης από τους μαθητές μας σε ένα περιβάλλον απόλαυσης, δημιουργικού παιχνιδιού και ελευθερίας που μόνο η προσωπική εμπλοκή με ό,τι κάνουμε μπορεί να προσφέρει.

Βιβλιογραφία

- Alvermann, D. E. & Hong Xu, S. (2003). «Children's everyday literacies: intersections of popular culture and language arts instruction», *Language Arts*, 81 (2): 145-154.
- Comber, B. (2003). «Critical Literacy: What does it look like in the early years ?», Στο N. Hall, J. Larson, J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*, London, Sage, σσ. 355-368.
- Cusworth, R. & Simons, J. (1997). *Beyond the Script: Drama in the Classroom*, Newtown, PETA.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, New York, Teachers College Press.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). «Response to literature as a cultural activity», *Reading Research Quarterly*, 36 (1): 64-73.
- Gee, J.P. (1996²). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London, Taylor & Francis.
- Gee, J.P. (2000). «Discourse and sociocultural studies in reading», στο M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook on reading research*, Volume III, Mahwah, NJ, Erlbaum, σσ. 195-207.
- Gregory, A.E. & Cahill, M.A. (2009). «Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy», *Critical Literacy», Theories and Practices*, 3 (2): 6-16.
- Harste, J.C., Breaux, A., Leland, C., Lewison, M., Ociepka, A., & Vasquez, V. (2000). «Supporting critical conversations in classrooms», στο K.M. Pierce (ed.), *Adventuring with books: A booklist for pre-K–grade 6*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, σσ.507–554.
- Hertzberg, M. & Ewing R. (1998). *Developing our imagination: Enactment and critical literacy*, Newtown, Australia, Primary English Teaching Association.

- Janks, H. (2002). «Critical literacy: beyond reason», *Australian Educational Researcher*, 29 (1): 7-27.
- Knickerbocker, J.L. & Rycic, J.A. (2006). «Literature Study in the Middle Grades: A Critical Response Framework», *American Secondary Education*, 34 (3): 43-56.
- Kohl, H. (1995). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the power of stories*, New York, The New Press.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*, Buckingham, England, Open University Press.
- Lankshear, C. & McLaren, P.L. (Eds.) (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*, Albany, State University of New York Press.
- Lewison, M., Flint, A. S., Van Sluys, K. (2002). «Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices», *Language Arts*, 79(5): 382-392.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). «Shaping the social practices of reading», στο S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies*, Cresskill, NJ: Hampton, σσ. 185-225.
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study, στο Fehring, H. & P.Green (Eds), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*, Newark, Delaware, International Reading Association, σσ. 112-123..
- Martello, J. (2001). «Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years», *Australian Journal of Language and Literacy*, 24 (3): 195-207.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing students' comprehension of text*, New York, Toronto, London, Scholastic.
- Misson, R. & Morgan, W. (2006). *Critical Literacy and the Aesthetic: Transforming the English Classroom*, Urbana, Illinois, NCTE.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*, London, Routledge.
- O'Brien, J., & Comber, B. (2000). «Negotiating critical literacies with young children», στο C. Barratt-Pugh, & M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years*, Buckingham, UK, Open University Press, σσ. 152-171.
- Shor, I. (1997). «What is critical literacy?» [Electronic version]. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1-26.
- Simpson, A. (1996). «Critical questions: Whose questions?» *The Reading Teacher*, 50: 118-127.
- Vasquez, V. (2003). *Getting beyond "I like the book": Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*, Newark, DE, International Reading Association.

¹ Για την πλούσια σχετικά με το θέμα αυτό βιβλιογραφία, σε επίπεδο τόσο θεωρητικό όσο και παιδαγωγικής πράξης, βλ. Galda & Beach, 2001.

² Για σχετικές με το θέμα αυτό μελέτες και έρευνες βλ. Comber, 2003.

³ Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για κείμενα που διερευνούν, αντί να καθιστούν αόρατη, τη διαφορά: δίνουν το βήμα σε όσους, κατά παράδοση, σιωπούν ή μένουν στο περιθώριο· δείχνουν τα πρόσωπα να αναλαμβάνουν δράση αναφορικά με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα· διερευνούν κυρίως συστήματα νοσηματοδότησης, τα οποία λειτουργούν στην κοινωνία μας με τρόπο που να τοποθετούν άτομα και ομάδες στη θέση του Άλλου· δεν προσφέρουν αίσιο τέλος σε περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα (Harste et al., 2000)

⁴ Για τις τεχνικές της αποδόμησης και αναδόμησης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού βλ., μεταξύ άλλων, Janks 2002, Gregory & Cahill 2009, Clarke & Whitney 2009.

⁵ Αναφέρομαι, ενδεικτικά, στο «Πραγματικά άσχημο παπάκι» από το βιβλίο των Jon Scieszka και Lane Smith, *Ο βρωμοτυρένιος και άλλα μάλλον ηλίθια παραμύθια*, (1992), (*The Stinky Cheeseman and Other Fairly Stupid Tales*), το οποίο παρωδώντας το *Άσχημόπαπο* του Άντερσεν ξεχωρίζει, μεγαλώνοντας, από τους υπόλοιπους στη λίμνη όχι γιατί μεταμορφώνεται σε όμορφο κύκνο, αλλά γιατί παραμένει άσχημο.

⁶ Υπό την έννοια ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες αλλά και ευκαιρίες να διερευνήσουν άμεσα τις πρακτικές γραμματισμού.