

Οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στο Πλαίσιο της Οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης του Αναλυτικού Προγράμματος: Προτάσεις και Εφαρμογές

Σαββίδου Ιωάννα

Δασκάλα

iosabbi@gmail.com

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του προβληματισμού των μαθητών/τριών σε σχέση με τα κοινωνικά ζητήματα ώστε το σχολείο να μπορέσει να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από μια Κριτική Έρευνα Δράσης¹ που πραγματοποιήθηκε σε μια ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου σε ημιαστική περιοχή του Νομού Καβάλας, 20 μαθητές/τριες (13 αγόρια-7 κορίτσια) μελέτησαν τοπικά κοινωνικά ζητήματα οργανωμένα σύμφωνα με τις αρχές της Οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να εντοπιστούν –ανάμεσα σε άλλα– εκείνες οι πρακτικές γραμματισμού που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών.

Η οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το αναλυτικό πρόγραμμα αποτέλεσε μια συγκροτημένη πρόταση για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος των κοινωνικών επιστημών στις ΗΠΑ τις δεκαετίες του 1920 και του 1930. Βασικές έννοιες σε σχέση με τις οποίες οι βασικοί εκπρόσωποι της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης

¹ Πρόκειται για μια Κριτική Έρευνα Δράσης που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέα με τίτλο *Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια διδακτική πρόταση* (Σαββίδου 2021).

(George S. Counts, Harold Rugg) συγκρότησαν τη θεωρία τους για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος είναι η Δημοκρατία, ο σχεδιασμός, τα κοινωνικά προβλήματα, τα αμφιλεγόμενα ζητήματα, η τεχνολογία, η *επιστήμη* και η *τέχνη*.²

Μια σύγχρονη θεωρία για το αναλυτικό πρόγραμμα που να βασίζεται στη θεωρία της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης είναι αναγκαίο να στηρίζει την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σε μια σειρά από αρχές οι οποίες μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

- Το Αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται ύστερα από βιβλιογραφική έρευνα σε σχέση με τα σημαντικά κοινωνικά ζητήματα της εποχής
- Σχηματίζονται *Ενότητες Κατανόησης* (units of understanding) που εξετάζουν αμφιλεγόμενα ζητήματα, μέσα από την ανάδειξη συγκρουσιακών ερωτημάτων και καταλήγουν στις απαραίτητες γενικεύσεις που βοηθούν στην κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα
- Οι Ενότητες Κατανόησης αποτελούν ένα ενοποιημένο μάθημα «κοινωνικών επιστημών», το οποίο συμπεριλαμβάνει στοιχεία από τα αντίστοιχα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα εμπλουτισμένο με καλλιτεχνικές δραστηριότητες
- Το περιεχόμενο των Ενοτήτων Κατανόησης περιλαμβάνει μια σειρά από ιστορικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνιολογικά γεγονότα, με στόχο την οικοδόμηση μιας νέας κοινωνίας
- Τα θέματα των Ενοτήτων Κατανόησης είναι κλιμακούμενης δυσκολίας με σκοπό τα νοήματα, οι αντιλήψεις, οι γενικεύσεις και οι στάσεις να συμβαδίζουν με την ηλικία των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες απευθύνονται, ώστε να συμβάλλουν στην ωρίμανσή τους
- Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να μελετούν ομαδικά, να αναζητούν και να αναλύουν τις κοινωνικές αντιθέσεις
- Η επεξεργασία των Ενοτήτων Κατανόησης έχει σκοπό την προώθηση της κριτικής έρευνας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες μάθησης, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, σχέδια έρευνας, σχεδιασμένες επαναλήψεις και διαλογικές διαδικασίες (Rugg 1926, 1934).

Με βάση τις παραπάνω οργανωτικές αρχές σχεδιάστηκε ένα ενοποιημένο μάθημα κοινωνικών επιστημών το οποίο εφαρμόστηκε σχεδόν ολόκληρη τη σχολική χρονιά 2014-2015 (περίπου 110 διδακτικές ώρες) στις ώρες των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων. Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε εμπλουτίστηκε από μια σειρά πρακτικών κριτικού γραμματισμού, οι οποίες νοηματοδοτούνται με βάση την

² Για τον τρόπο που οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται από τους εκπροσώπους της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης βλ. Counts 1932, 1934, 1938 και Rugg 1933.

Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική. Πρόκειται λοιπόν για πρακτικές που στο επίκεντρο έχουν πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων με σκοπό την κριτική εξέτασή της και τον μετασχηματισμό της και οι οποίες συντελούν στην *Κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας* με σκοπό την *επανεγγραφή* της (Freire 1977a). Σε κάθε περίπτωση το ενδιαφέρον στρέφεται στην εφαρμογή πρακτικών που να συντελούν μέσα από τη *συλλογική στόχασση και δράση* στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών που θα έχουν την ικανότητα να αξιολογούν ιδέες, προβλήματα και πολιτικές ώστε να αναπτύσσεται η κριτική συνειδητοποίηση όλων των εμπλεκομένων. Η κριτική συνειδητοποίηση στην παρούσα έρευνα συνδέεται με την κριτική και δυναμική αντίληψη του κόσμου που τείνει να αποκαλύψει την πραγματικότητα, να την απομυθοποιήσει και να πετύχει μια πλήρη πραγμάτωση του ανθρώπινου καθήκοντος: τη διαρκή αλλαγή της πραγματικότητας για την απελευθέρωση του ανθρώπου (Freire 1977a, 72-73· Freire 1977b, 61-63).

Μεθοδολογία

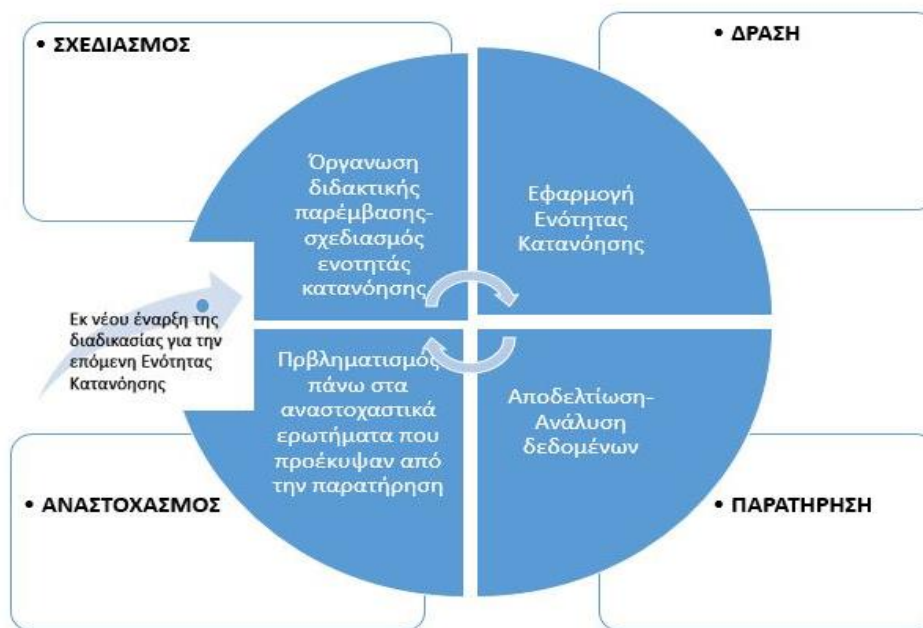
Σκοπός της έρευνας ήταν να γίνουν κατανοητά τα αποτελέσματα της εφαρμογής συγκεκριμένων παιδαγωγικών θεωριών μέσα στο πεδίο ώστε να υπάρξει ο απαραίτητος αναστοχασμός πάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό να βελτιωθούν οι συνθήκες μάθησης, η εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει η σχολική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η Κριτική Έρευνα Δράσης, η οποία, όπως αναφέρουν οι Kemmis και McTaggart, «αποτελεί μια πολιτική διεργασία καθώς εμπλέκει τα άτομα σε δράση για την επίτευξη αλλαγών που θα επηρεάσουν και άλλους ανθρώπους» (Kemmis & McTaggart 1992, στο Cohen, Manion & Morisson 2008, 391). Στην Κριτική Έρευνα Δράσης, η βελτίωση αφορά τόσο την εκπαιδευτική πρακτική όσο την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών.³

Με βάση τη σπειροειδή διαδικασία και την επαλληλία των κύκλων που προτείνεται από το μοντέλο του Kemmis οργανώθηκε η Κριτική Έρευνα Δράσης, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, και στην οποία η εκπαιδευτικός είχε και το ρόλο της ερευνήτριας. Η γνωστοποίηση της διπλής αυτής ιδιότητας, αλλά και η συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον Robson, στο ρόλο του *συμμετέχοντος ως παρατηρητή* (Robson 2007, 236).

³ Σχετικά με την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης βλ. Λιάμπας 2017, 440-459.

Σχεδιασμός Έρευνας Δράσης σύμφωνα με την επαλληλία των κύκλων

ΕΙΚΟΝΑ 1



Κατά το σχεδιασμό των Ενότητων Κατανόησης ακολουθήθηκε η πρόταση του Rugg για τον τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με την οποία,

«Πρώτα βρίσκουμε τα προβλήματα και τα θέματα της σύγχρονης κοινωνικής ζωής, δεύτερον εντοπίζουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν ώστε να εξεταστούν όλες οι παράμετροι των ποικίλων προβλημάτων, τρίτον επιλέγουμε τυπικά «επεισόδια» που αναδεικνύουν τα πιο σημαντικά σημεία, συλλέγουμε τα γεγονότα σε αφηγηματικές, περιγραφικές, εικονικές, στατιστικές μορφές που μας είναι απαραίτητες για να συζητήσουμε τις ερωτήσεις και τα προβλήματα και, τέταρτον, για να αποσαφηνίσουμε και να ορίσουμε τα σημαντικά θέματα ανακαλύπτουμε τις βασικές γενικεύσεις που θα καθοδηγήσουν τη σκέψη μας σχετικά με την κοινωνία» (Rugg 1923, 266).

Σχηματίστηκαν έτσι τρεις Ενότητες Κατανόησης,⁴ εκ των οποίων η πρώτη οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, ενώ κατά το σχεδιασμό των επόμενων

⁴ Οι τρεις ενότητες κατανόησης αφορούσαν: 1. την εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου στον κόλπο της Ν. Καρβάλης, 2. τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών του δημοκρατικού πολιτεύματος μέσα

δύο λήφθηκαν υπόψη και οι ιδέες και προτάσεις των μαθητών/τριών. Κάθε ενότητα συμπεριλάμβανε μια σειρά από «επεισόδια» που επιλέχθηκαν με κριτήριο την αυθεντικότητά τους, το βαθμό δυσκολίας τους, το περιεχόμενο και την ποικιλία των απόψεων που αναδεικνύονται μέσα από αυτά. Η ιδεολογία των κειμένων (γραπτών και οπτικοακουστικών) και η αντιθετική τους τοποθέτηση αποτέλεσαν ακόμα μία παράμετρο με βάση την οποία οργανώθηκε το υλικό. Σκοπός ήταν τα κείμενα να αποτελέσουν αντικείμενα κριτικής ανάγνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας κοινωνικών προβλημάτων και καταστάσεων. Ταυτόχρονα, για την επεξεργασία του κάθε ζητήματος /προβλήματος εντοπίστηκαν οι κατάλληλες ερωτήσεις και γενικεύσεις που θα βοηθούσαν στην κριτική κατανόηση της καθημερινότητας των μαθητών/τριών και στην ανάδειξη των σχέσεων που την καθορίζουν. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν μια σειρά από πρακτικές κριτικού γραμματισμού που έχουν σκοπό (σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές θεωρίες που προαναφέρθηκαν) την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων που καθορίζουν την πραγματικότητα των ανθρώπων και τη χειραφέτησή τους, με τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την εφαρμογή της Κριτικής Έρευνας Δράσης αποτελούνται από:

- Αναφορές σε μορφή ημερολογίου
- Απομαγνητοφωνημένα κείμενα των διδασκαλιών
- Κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες, ομαδικά ή ατομικά, ομαδικές κατασκευές
- Συνεντεύξεις

Με τη βοήθεια των εργαλείων που προσφέρουν η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ) και η Κριτική Ανάλυση του Γραμματισμού της Σχολικής Τάξης αποδελτιώθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της Έρευνας. Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να αναδειχτεί συνοπτικά στο παρόν άρθρο αφορούσε τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού που συντελούν στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών.

Σε κάθε περίπτωση δεν επιδιώκεται η διατύπωση νόμων και γενικεύσεων αλλά η προώθηση της δημόσιας συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων γύρω από εκπαιδευτικά

από την εφαρμογή των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων – Η περίπτωση του σχολείου μας και 3. την εφαρμογή και διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην τοπική κοινότητα – Η περίπτωση του καταυλισμού Ρομά του Προαστίου.

ζητήματα και προβλήματα με στόχο την προώθηση αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης, της παιδείας και της κοινωνίας.

Ανάλυση

Κείμενα με αντιθετική τοποθέτηση

Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι τα κείμενα ή ο συνδυασμός κειμένων με αντιθετική τοποθέτηση συνέβαλαν ουσιαστικά στη συγκρότηση της σκέψης των μαθητών/τριών. Η συμμετοχή τους σε διαλογικές διαδικασίες, όπου διατυπώνονται οι απόψεις και οι θέσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται στα κείμενα και εκφράζουν τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων, λειτούργησε καταλυτικά στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 1 που παρατίθεται, οι μαθητές/τριες δεν υιοθετούν άκριτα κάποια από τις απόψεις που παρουσιάζονται στο κείμενο,⁵ αντίθετα συζητούν πάνω σε αυτές ώστε να σχηματίσουν τη δική τους άποψη. Είναι πολύ σημαντικό ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη σημασία της ολόπλευρης ενημέρωσης και της άρτιας επιχειρηματολογίας τόσο για τη διατύπωση μιας άποψης όσο και για την υιοθέτησή της.

Απόσπασμα 1

Α.Α.: Εγώ κατάλαβα ότι το έκαναν οι Νιγηριανοί για να κατηγορήσουν τη Shell, επειδή δε τους δίνει ρεύμα

Β.Σ.: Πάλι εις βάρος τους είναι γιατί μολύνθηκε ο Νίγηρας...δεν πιστεύω ότι το έκαναν...όταν είδαμε το βίντεο ήταν σκουριασμένη η αντλία.

Φ.Α.: Εγώ θα πάρω το μέρος της Shell...Οι Νιγηριανοί ήθελαν να κερδίσουν λεφτά και έτσι έκαναν το πιθανό σαμποτάζ.

(...)

Α.Α.: Η γνώμη μου είναι ότι οι Νιγηριανοί κατέστρεψαν τις πετρελαιοπηγές για να κάνουν σαμποτάζ και να την πληρώσει η Shell ...στο κάτω κάτω είχαν άδεια από το κράτος.

(...)

⁵ Πρόκειται για το κείμενο «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για την πετρελαιοκηλίδα του Νίγηρα». Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://m.naftemporiki.gr/story/534958>.

Κ.Κ.: Πιστεύω ότι οι υπεύθυνοι για τη δημιουργία πετρελαιοκηλίδας στο δέλτα του Νείλου είναι η Shell. γιατί αυτοί οι Νιγηριανοί δεν έχουν συμφέρον να σπάσουν τον σωλήνα γιατί ασχολούνται με την αλιεία και τα νερά μολύνθηκαν επίσης αναγκάζονται να πίνουν μολυσμένο νερό.

(...)

Θ.Σ.: Εγώ υποστηρίζω τους κατοίκους του Νίγηρα, γιατί πιστεύω ότι ποτέ κάποιος από αυτούς δε θα πήγαινε να χαλάσει την πετρελαιοπηγή και γενικά να μην έχει μετά να φάει επειδή θα ήξερε τις συνέπειες...

Τ.Α.: Όμως κύρια η Shell είναι μια μεγάλη εταιρεία δεν θα έκανε κάτι να χαλάσει τη φήμη της.

Κ.Κ.: Θα μπορούσε όμως να εκμεταλλευτεί το όνομά της κάνοντας κάτι τέτοιο και μετά να υποστήριζε αυτό ακριβώς ότι μια μεγάλη εταιρεία δεν μπορεί να το έχει.

(...)

Τ.Π.: Η Shell είπε ψέματα ότι η πετρελαιοκηλίδα προκλήθηκε από σαμποτάζ... η Shell δε θα παραδεχόταν ότι το λάθος ήταν δικό τους... πάντα ο άνθρωπος προτιμάει να καταστρέφει το περιβάλλον για να κερδίζει λεφτά.

Α.Α.: Κυρία εγώ δε|συμφωνώ, θα έχανε η Shell λεφτά από το πετρέλαιο που χάνεται... και αν αυτός ο Νιγηριανός ενδιαφερόταν τόσο για το περιβάλλον δεν μπορούσαν να κλείσουν τη βάνα; Τόσο δύσκολο ήταν;

Ε.Σ.: Ίσως όμως η συντήρηση να κόστιζε παραπάνω.

Παρόμοια μαθαίνουν, όπως φαίνεται από το Απόσπασμα 2, να αναζητούν τον συγγραφέα των κειμένων, καθώς και την ταυτότητα των υποκειμένων που διατυπώνουν μια άποψη προκειμένου να εκφράσουν αξιολογικές κρίσεις για αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες τοποθετούν τα κείμενα που επεξεργάζονται στο ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο παρήχθησαν και το οποίο «εξυπηρετούν».

Απόσπασμα 2

Εκ.: Το φυλλάδιο της εταιρείας δε θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει και αρνητικά στοιχεία, αν υπάρχουν;

Μ.Μ.: Γιατί να βάλει και τα αρνητικά; μετά οι πολίτες μπορεί να μη θέλουν να γίνει αυτό με το φυσικό αέριο.

Α.Α.: Άμα υπήρχαν θα τα έγραφε.

Κ.Κ.: Τη συμφέρει να τα πει; Δε τη συμφέρει.

Θ.Σ.: Άμα πει κάποια κακά μετά ο πολίτης δε θα θέλει να φτιαχτεί αυτό στην Καβάλα.

Κ.Κ.: Είναι σαν μια διαφήμιση... όπως στην τηλεόραση.

Φ.Α.: Μια εταιρεία μπορεί να λέει τα πάντα για να διαφημιστεί και για να κερδίσει αυτό που θέλει.

Κ.Δ.: Όπως είπε και ο Δημήτρης.

Ε.Κ.: Μπορεί να έλεγαν ψέματα γιατί τους νοιάζει μόνο να βάλουν το φυσικό αέριο.

Α.Α.: Γιατί ένα φυσικό αέριο, είναι ένα πολύ καλό πράγμα...Αυτοί, κυρία έκαναν μετρήσεις και μέτρησαν πιο πολλά τα καλά.

Ε.Σ.: Επειδή οι επιστήμονες κοιτάν και τα θετικά και τα αρνητικά.

Φ.Α.: Κυρία εδώ λέει ότι οι επιστήμονες είναι γεωλόγοι...οπότε τους ενδιαφέρει το περιβάλλον

Κυρία, αν δεν πάρουν θέση, θα πάνε με το μέρος των ισχυρών.

Εκ: Ποιοι είναι οι ισχυροί;

Ε.Σ.: Αυτοί που θέλουν να γίνει η εξέδρα.

Εκδρομές - Επισκέψεις στο πεδίο

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της Έρευνας Δράσης υλοποιήθηκαν δύο εκπαιδευτικές επισκέψεις. Η πρώτη (πρώτη ενότητα κατανόησης) αφορούσε την επί τόπου παρατήρηση της περιοχής όπου θα γινόταν η εγκατάσταση της πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου (κόλπος Ν. Καρβάλης), όπου οι μαθητές/τριες συζήτησαν με εκπροσώπους του τοπικού περιβαλλοντικού συλλόγου και μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου της περιοχής. Η δεύτερη (τρίτη ενότητα κατανόησης) πραγματοποιήθηκε στον οικισμό Ρομά της περιοχής. Εκεί οι μαθητές/τριες επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή κατά τη συνομιλία τους με τους κατοίκους. Εξέφρασαν τις δικές τους ερωτήσεις και απορίες και παρατήρησαν συστηματικά την ευρύτερη περιοχή, κρατώντας σημειώσεις για αυτά που έβλεπαν. Στη δεύτερη περίπτωση, εξαιτίας της σκληρής πραγματικότητας που διαπίστωναν μπροστά στα μάτια τους, η παρατήρηση και η κατανόηση συμβάδισαν, μετασχηματίζοντας καλά εδραιωμένα στερεότυπα και γνωστικά σχήματα που είχαν οι περισσότεροι/ες από τους/τις μαθητές/τριες. Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 3 (αποτελεί μέρος διαλόγου που ακολούθησε στην τάξη με βάση τις σημειώσεις που κρατούσαν οι μαθητές/τριες), οι παρατηρήσεις των μαθητών ήταν ουσιαστικές και αποτύπωναν την πραγματικότητα με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι/ες και την οποία προσπάθησαν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν μέσα από συζήτηση.

Απόσπασμα 3

Κ.Λ.: Δεν έχουν φως, δεν έχουν έπιπλα, δεν έχουν παπούτσια, δεν έχουν φάρμακα, δεν πηγαίνουν σχολείο, είναι άρρωστοι, κάνουν μπάνιο στο κανάλι, δεν μπορούν να παίξουν με ασφάλεια.

Εκ.: Είδαμε παιδιά που θα έπρεπε εκείνη την ώρα να ήταν σχολείο και δεν ήταν...γιατί; Πιστεύετε ότι τους αφορά αυτό που γίνεται εδώ;

Κ.Κ.: Δεν κάνουν όμως και προσπάθεια.

Μ.Μ.: Αν κοιμόσουν στο πάτωμα, θα σε ενδιέφερε να κάνεις προσπάθεια;

Κ.Κ.: Δεν ξέρω... Ο Γ. όμως έρχεται κάθε μέρα.

Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες

Καθ' όλη τη διάρκεια και των τριών Ενοτήτων Κατανόησης οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε μια σειρά από καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές ήταν η συγγραφή θεατρικού, η δημιουργία τραγουδιού, η κατασκευή αφισών με κοινωνικά μηνύματα, η σύνθεση κολάζ με πληροφορίες. Σε όλες τις περιπτώσεις, όπως φάνηκε από το ημερολόγιο (Απόσπασμα 4), οι πρακτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες συνέβαλαν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, αλλά και της ολομέλειας της τάξης. Μέσα από τις εργασίες αυτού του είδους, όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τα ενδιαφέροντά τους και ανέλαβαν πρωτοβουλίες μέσα στις ομάδες.

Απόσπασμα 4

- Αρχίσαμε να οργανώνουμε την παράσταση Καραγκιόζη. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα, παρόλο το προχωρημένο της ώρας (ημ, 29-10-2014: 2-3).
- Από τις πρώτες ώρες της ημέρας τα παιδιά ρωτούσαν πότε θα συνεχίζαμε την ενασχόλησή μας με τον Καραγκιόζη (ημ, 20-10-2014: 1-2).
- Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα με τη δραστηριότητα (συγγραφής θεατρικού). Γεγονός που βοηθάει τόσο στην εμπέδωση όσο και στην επανάληψη όλων όσων είδαμε...ήταν από τις φορές που οι ομάδες λειτούργησαν και ενώ ήταν 6η ώρα τα παιδιά έγραφαν με όρεξη και φαντασία (ημ, 30-10-2014: 6-8&10-11).

- Καθ' όλη την κατασκευαστική δραστηριότητα (κατασκευή φιγούρας) τα παιδιά συνεργάζονταν άρτια μεταξύ τους, μάλιστα από τη Δευτέρα (2 μέρες πριν) ρωτούσαν πότε θα κάνουμε Καραγκιόζη (ημ, 13-11-2014: 3-5).
- Η δραστηριότητα για τη δημιουργία του τραγουδιού ήταν η πιο δημιουργική από όλες. Γεγονός που στοιχειοθετείται από τον τρόπο που δούλεψαν τα παιδιά (ημ. 26.11.2014: 3-4).

Ωστόσο αναφορικά με την επίδραση που αυτές είχαν στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησής τους είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μια τέτοια επίδραση μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο εφόσον οι δραστηριότητες αυτές πλαισιώνονται με τους προβληματισμούς των ίδιων των μαθητών/τριών και τους/τις επιτρέπουν να αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ενοποίηση κοινωνικών επιστημών – Κριτική διαλογική επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων

Τέλος, η εισαγωγή στη σχολική αίθουσα των προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας, ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για ζητήματα που αφορούν την κοινότητα στην οποία ζουν και κατ' επέκταση συνετέλεσε στην ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης έναντι της έμφασης που δίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στην ατομικότητα. Ο διάλογος ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες γινόταν πιο έντονος και συγκροτημένος όταν μελετούσαν θέματα που αφορούσαν την πραγματικότητα που βιώνουν. Μέσα από τη μελέτη των ζητημάτων της δικής τους καθημερινότητας αναπτυσσόταν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα κοινωνικά ζητήματα, αλλά κυρίως μέσα από το διάλογο έρχονταν σε σύγκρουση και αποδομούσαν στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με αυτά. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γινόταν εντονότερο με τη συμμετοχή τους να αυξάνεται στις διαλογικές διαδικασίες από τη στιγμή που οι ίδιοι/ες αναγνώριζαν τα κοινωνικά αυτά ζητήματα/προβλήματα ως αναπόσπαστο μέρος της δικής τους καθημερινότητας (Σαββίδου 2021, 370-371, 381). Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 5 που ακολουθεί, η συζήτηση σχετικά με τη θέση των θρησκευτικών και τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο οδήγησε σε έναν δυναμικό και έντονο διάλογο, καθώς οι μαθητές/τριες μπόρεσαν στη διαδικασία να προβληματιστούν και να πάρουν θέση σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα της δικής τους καθημερινότητας.

Απόσπασμα 5

Τ.Κ.: Κυρία και το πρωί κάνουμε τη δική μας προσευχή των περισσότερων.

Α.Α.: Κυρία αφού το σχολείο είναι χριστιανικό, στην Ελλάδα είμαστε χριστιανοί.

Β.Σ.: όσοι δεν είναι χριστιανοί και δεν θέλουν ας μην τι κάνουν, γιατί είμαστε οι περισσότεροι χριστιανοί.

Κ.Κ.: Κυρία θα μπορούσαν στα θρησκευτικά να μαθαίνουν και να μη βγαίνουν έξω και να μαθαίνουν και εμείς κυρία.

Α.Α.: Στα θρησκευτικά να έχει ένα κεφάλαιο ας πούμε για τον Χριστιανισμό, τον Βουδισμό, Τον Ινδουισμό τα ήθη και τα έθιμά τους.

Κ.Λ.: Για τα ήθη και τα έθιμα μαθαίνουμε στη γεωγραφία.

Κ.Δ.: Στα θρησκευτικά να έχει ένα κεφάλαιο για κάθε θρησκεία.

Α.Α.: Και εγώ αυτό λέω.

Κ.Κ.: Να έχει πιο πολύ τον Χριστιανισμό αλλά να μαθαίνουμε για τα άλλα.

Τ.Τ.: Κυρία σε κάθε σχολείο να υπάρχει μια αίθουσα όπου εκεί να κάνουν για τη δική τους θρησκεία με τον δικό τους τρόπο.

(...)

Β.Σ.: Κυρία για τις προσευχές που είπαμε θα μπορούσαμε μια μέρα τη βδομάδα να κάνουμε και τη δικιά τους ή κυρία να κάνουμε εμείς τη δικιά μας, να φεύγουμε εμείς και να κάθονται να κάνουν τη δικιά τους.

Τ.Κ.: Να καθόμαστε κι εμείς.

Β.Σ.: Έστω...εντάξει.

Μ.Μ.: Μια φορά εμείς και μια φορά αυτοί.

Κ.Κ.: Έτσι όμως χωρίζουμε το σχολείο σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους.

Ε.Σ.: Και για την ιστορία...Αν ερχόταν εδώ ένας Τούρκος μαθητής δε θα ήθελε να ακούσει για την 25η Μαρτίου και κάθε χώρα το βλέπει από το συμφέρον της, την ιστορία ...δηλαδή ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν σα τον Χίτλερ εμείς τον έχουμε θεό.

Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτές τις διαδικασίες προσέγγισαν σταδιακά τα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας με κριτικό τρόπο προχωρώντας στις απαραίτητες γενικεύσεις, συνειδητοποιώντας τη διαχρονικότητα των κοινωνικών προβλημάτων και αναζητώντας τις αιτίες διαϊωνισής τους, ενώ συσχέτιζαν την κοινωνική και οικονομική ανισότητα που επικρατεί στην κοινωνία με τις αποφάσεις που παίρνονται από οικονομικά ισχυρές ομάδες ατόμων και οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων της τοπικής κοινωνίας.

Επιπλέον, η μετατροπή της τάξης σε χώρο συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων σε σχέση με ζητήματα που αφορούν τη ζωή των μαθητών/τριών οδήγησε στην ανάπτυξη

μιας διαλογικής διαδικασίας που βασιζόταν στην ανταλλαγή επιχειρημάτων που ανέδειξε ολόπλευρα τις αντιφάσεις, τους περιορισμούς, τις δυνατότητες και τη δυναμική της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως και στη διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα ανταλλαγής απόψεων μέσα στη σχολική τάξη, που καθιστούσε δυνατή την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού πλαισίου και μιας διαφορετικής κατανόησης της τάξης αυτής καθαυτής.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος, που συνέβαλε στον θετικό μετασχηματισμό της σχέσης που οικοδομήθηκε ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, την εκπαιδευτικό και τη γνώση, αποτελεί ο τρόπος αντιμετώπισης των πληροφοριών. Οι πληροφορίες στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελούσαν *την πρώτη ύλη της διανοητικής εργασίας των μαθητών/τριών* (Παυλίδης 2012, 123) και όχι το τελικό αποτέλεσμα της «προσφοράς της γνώσης»,⁶ ενώ ταυτόχρονα, γίνονταν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας μέσα από ενότητες κατανόησης και όχι στο πλαίσιο των διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες σχολίαζαν συχνά τον τρόπο με τον οποίο οι γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους. Υπήρχε η δυνατότητα, λοιπόν, απρόσκοπτα να εμβαθύνουν οι μαθητές/τριες σε έννοιες και διαδικασίες και να αναπτύσσουν πιο ολοκληρωμένα τόσο τη σκέψη τους όσο και την υποκειμενικότητά τους.

Σύνθεση προτάσεων δράσεων κοινωνικής παρέμβασης και υλοποίησής τους

Στο τέλος κάθε Ενότητας Κατανόησης όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην παιδαγωγική διαδικασία (μαθητές/τριες-εκπαιδευτικός/ερευνήτρια) συναποφάσιζαν τον τρόπο της κοινωνικής παρέμβασης, ώστε η τοπική κοινότητα να ενημερωθεί για τα ζητήματα/προβλήματα που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού. Στην πρώτη περίπτωση αποφασίστηκε η παρουσίαση μιας παράστασης Καραγκιόζη με θέμα το φυσικό αέριο. Απότοκο της δεύτερης ενότητας κατανόησης αποτέλεσε η δημιουργία του «Πολιτικού Συντάγματος» του σχολείου και της τρίτης ενότητας η συγγραφή επιστολής διαμαρτυρίας στον δήμαρχο σχετικά με τις

⁶ Σύμφωνα με τον Παυλίδη (2012, 123): «Η μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση και η σύνδεση της γνώσης με την πράξη εγγράφεται στη δραστηριότητα του σκεπτόμενου υποκειμένου, αφορά στα συγκεκριμένα προβλήματα με τα οποία αυτό αναμετράται, συνάπτεται με συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες, με την κριτική εξέταση των δεδομένων, την ερμηνεία και κατανόησή τους».

συνθήκες διαβίωσης στον καταυλισμό Ρομά. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την προβολή της στην τοπική κοινότητα αποτελεί σημαντική παιδαγωγική πρακτική, καθώς, όπως αναφέρει ο Freire (2011, 92), *μαθαίνουμε να αποφασίζουμε συμμετέχοντας από νωρίς στη λήψη αποφάσεων*.

Η ανταλλαγή απόψεων και η προετοιμασία στην τάξη για την υλοποίηση αυτών των κοινωνικών παρεμβάσεων ανέπτυξε την κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών, ενώ γίνονται ικανότεροι/ες στη λήψη αποφάσεων για την υποστήριξη και διεκδίκηση των απόψεων και αιτημάτων τους. Ταυτόχρονα η παρατήρηση της πραγματικότητας και η ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωσή της, καθώς και η γνωριμία και αλληλεπίδραση με άτομα που κατέχουν υπεύθυνες θέσεις στην κοινωνία συντελεί στην κριτική αποτίμηση της πραγματικότητας και των συνθηκών που τη δημιουργούν και βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν και να εκφράσουν δημόσιο λόγο. Ακόμα και στην περίπτωση που η έκβαση των διεκδικήσεων δεν έλαβε θετική ανταπόκριση, το γεγονός αυτό δεν φάνηκε να τους/τις αποθαρρύνει, αντίθετα λειτούργησε ενισχυτικά στην κατανόηση της σημασίας της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στα κοινά και στην ανάγκη της κριτικής αντιπαράθεσης με όσους/ες εμπλέκονται στα κοινωνικά δρώμενα.

Απόσπασμα 6

Μ.Σ.: Κυρία άξιζε γιατί όταν θέλει κάποιος κάτι πρέπει να το διεκδικεί κιόλας, άσχετα αν γίνεται ή όχι, πρέπει να κάνει κανείς παράπονα άμα δεν κάνει κανείς παράπονα θα μείνει έτσι αλλά αν πηγαίνουν δυο τρία άτομα συνέχεια μπορεί να κάνει κάτι.

Ε.Α.: Άξιζε τον κόπο γιατί έπρεπε να πούμε τα χάλια εκεί στον μαχαλά, γιατί αλλιώς αν δεν το λέγαμε δε θα έκανε τίποτα και αν δε γίνει και τίποτα και πάλι τουλάχιστον προσπαθήσαμε.

Εκ.: Στέλιο.

85.Κ.Σ.: Άξιζε, γιατί προσπαθήσαμε αρκετά.

Εκ.: Θοδώρα.

Φ.Θ.: Άξιζε γιατί πήγαμε εκεί πέρα είπαμε τις γνώμες και βέβαια καλό θα ήταν να τα κάνει όλα αυτά.

Κ.Δ.: Εγώ λέω ότι άξιζε, γιατί τώρα αν δεν παγαίναμε εμείς δε θα έκανε τίποτα πιθανότατα, ενώ τώρα μπορεί να μπορεί να κάνει κάποια πράγματα, ενώ αν δεν πηγαίναμε εμείς το πιο πιθανόν ήταν να μην κάνει.

Κ.Κ.: Εγώ πιστεύω ότι άξιζε κυρία γιατί σίγουρα αν δεν πάει κανείς δε θα γίνει τίποτα ενώ τώρα δεν ξέρεις.

Α.Α.: Γιατί τώρα θα γίνουν;

Κ.Κ.: Εγώ θα είμαι καλά με τον εαυτό μου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε συνοπτικά ένα μέρος μιας Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε μια ΣΤ΄ Δημοτικού. Στόχος ήταν η παρουσίαση πρακτικών κριτικού γραμματισμού που συντέλεσαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών/τριών. Όπως φάνηκε και παραπάνω οι πρακτικές αυτές μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες:

- Ενοποίηση μαθήματων κοινωνικών επιστημών
- Επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων
- Επεξεργασία κειμένων ή ομάδας κειμένων με αντιθετική τοποθέτηση
- Κριτικός διάλογος
- Από κοινού σύνθεση προτάσεων δράσεων
- Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (δημιουργία τραγουδιού, συγγραφή θεατρικού, κατασκευή αφισών κτλ.)
- Εκδρομές/Παρατήρηση στο πεδίο/Συζήτηση με τα ίδια τα υποκείμενα

Οι πρακτικές αυτές για να αποτελέσουν έναυσμα μετασχηματισμού είναι αναγκαίο να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο που να ενισχύει τον κριτικό διάλογο. Η αναγνώριση του δυναμικού χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης, η ανάπτυξη ενός «κώδικα» που συγκροτείται από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς και στη βάση του οποίου οργανώνονται και σχεδιάζονται οι καθημερινές πρακτικές, καθιστώντας *υποκείμενο της εκπαίδευσης, πρωτίτως, τη σχέση δασκάλου-μαθητή* (Freire 1987, 31) μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Σε κάθε περίπτωση η ενδυνάμωση της σκέψης των μαθητών/τριών και η χειραφέτησή τους προϋποθέτει οι πρακτικές αυτές να είναι ενσωματωμένες σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο αλληλοσεβασμού, προβληματισμού και κριτικής αμφισβήτησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cohen, L., Manion, L., Morisson K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Παναγιώτα Μπιθαρά, Μάνια Φιλοπούλου, Γιώργος Α. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Counts, G. (1932), *Dare The School Build a New Order?* London & Amsterdam: Southern Illinois University Press.

- Counts, G.** (1934), *The Social Foundations of Education*. USA: Charles Scribner's Sons.
- Counts, G.** (1938), *The Prospects of American Democracy*. New York: The John Day Company.
- Freire, P.** (1977a), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P.** (1977b), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Μτφρ. Τσάμης Σωτήρης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P.** (1987), «Όταν η Εκπαίδευση είναι Απελευθερωτική Πράξη», *Ανοιχτό Σχολείο* 15: 31-32.
- Freire, P.** (2011), «Για το Δικαίωμα και το Καθήκον να Αλλάξουμε τον Κόσμο», στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Robson, C.** (2007), *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Νταλάκου Π. Βασιλική, Βασιλικού Κατερίνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Rugg, H.** (1923), "Do the Social Studies Prepare Pupils Adequately for Life Activities;," in National Society for the Study of Education, *The Social Studies in The Elementary and Secondary School. Twenty-second Yearbook of The National Society for the Study of Education*, pt 2. Bloomington Ill.: Public School Publishing Co.
- Rugg, H.** (1926), "A Preface to Reconstruction of American School Curriculum", *Teachers College Record* 27(7): 600-616.
- Rugg, H.** (1933), *The Great Technology: Social Chaos and the Public Mind*. New York: John Day Company.
- Rugg, H.** (1934), *Building A Science of society for the Schools, a New Social Science Program: Man and His Changing Society*. Boston: Ginn & Company.
- Λιάμπας, Α.** (2017), «Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης», στο Bryman, A., *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφρ. Παναγιώτης Σακελαρίου, επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Παυλίδης, Π.** (2012), *Η Γνώση στη Διαλεκτική της Κοινωνικής Εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαββίδου, Ι.** (2021), *Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια Διδακτική Πρόταση*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χ.Ο.** (2013), «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για Πετρελαιοκηλίδα στο Δέλτα του Νίγηρα». Ανακτήθηκε από: <https://m.naftemporiki.gr/story/534958>. (10/08/2014).