

Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA: κριτικές επισημάνσεις

Μαρίνα Δεδούλη, Ελένη Κατσαρού

1. Εισαγωγή

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) δημιουργήθηκε και διεξάγεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) στοχεύοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα PISA έχει ως βασικό στόχο να προσδιορίσει την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει στο σχολείο οι 15χρονοι μαθητές για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής (Κ.Ε.Ε., 2007: 17, στον ιστότοπο του Ο.Ο.Σ.Α.: www.oecd.org). Το PISA αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών ως προς τον αλφαριθμητικό ή γλωσσικό γραμματισμό, τον Μαθηματικό και τον Επιστημονικό Αλφαριθμητισμό. Η εφαρμογή του PISA άρχισε το 2000 και επαναλαμβάνεται κάθε 3 χρόνια στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συνεχίζεται μάλιστα μέχρι και σήμερα. Ο δεύτερος κύκλος εργασιών και για τους τρεις γραμματισμούς έχει προγραμματιστεί να ολοκληρωθεί το 2015. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετέχουν πάνω από 60 χώρες. Η χώρα μας συμμετέχει από το 2000 και έχει πάρει μέρος σε όλους τους διαγωνισμούς που έχουν διεξαχθεί ως τώρα (2000, 2003, 2006 και 2009).

Η συμμετοχή αυτή έχει, βέβαια, συγκεκριμένες συνέπειες. Το ίδιο το PISA αναφέρει ότι μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού, αρχίζει η επεξεργασία, η ανάλυση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών, ώστε κάθε χώρα να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της συστήματος και των εκπαιδευτικών συστημάτων των άλλων χωρών, για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει συγκεκριμένες ενέργειες, που θα αναπτύξουν και θα βελτιώσουν την απόδοση του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτός είναι ο σκοπός της συμμετοχής της κάθε χώρας στο PISA. Εύκολα, λοιπόν, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο διαγωνισμός PISA μπορεί να επηρεάσει –σε μακροεπίπεδο– τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών που συμμετέχουν σ' αυτόν, αλλά ακόμα και να διαφοροποιήσει τις διδακτικές επιλογές στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης.

Στο άρθρο μας αυτό ασχολούμαστε αποκλειστικά με το τμήμα του προγράμματος PISA που αφορά στο Γλωσσικό Γραμματισμό. Αφού εξετάσουμε:

- α) τα κείμενα «θεωρητικής υποδομής» του διαγωνισμού, όπου δίνεται ο ορισμός του γλωσσικού γραμματισμού και οι τρόποι αποτίμησής (Κ.Ε.Ε., 2007: 15-39),
- β) τα θέματα (τα tests) που δόθηκαν στο διαγωνισμό του 2000 για το γλωσσικό γραμματισμό (κείμενα και δραστηριότητες / ασκήσεις) και
- γ) τις οδηγίες για τη βαθμολόγηση των θεμάτων,

θα προσπαθήσουμε, με βάση τις θεωρητικές παραδοχές που απορρέουν από το πλαίσιο των Νέων Σπουδών στο Γραμματισμό (New Literacy Studies) και τη διάκριση που προτείνεται συχνά μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, να ανιχνεύσουμε ποια αντίληψη για τον γραμματισμό διατρέχει το διαγωνισμό PISA (και επομένως προάγεται μέσω αυτού).

Η εργασία μας αυτή ελπίζουμε να συνεισφέρει στο διάλογο της ευρύτερης επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας για τον γραμματισμό καθώς και στον προβληματισμό για πιθανή λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων σε μικρο- και μακρο- επίπεδο. Εφόσον, δηλαδή, ο διαγωνισμός PISA είναι πιθανόν να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι απαραίτητο σε κάθε περίπτωση οι αποφάσεις αυτές να στηρίζονται αφενός σε κατανόηση της «κατασκευής» που μετράται (στην προκειμένη περίπτωση της εκδοχής του γλωσσικού γραμματισμού που αξιολογείται και προφανώς των δεξιοτήτων που περιλαμβάνει) και αφετέρου στη μελέτη των ερευνητικών μεθόδων, της προσέγγισης που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της κατασκευής αυτής (επιλογή μαθητικού δείγματος, τύποι κειμένων και δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο test, κτλ.). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε, κυρίως, με την πρώτη διάσταση και θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε την «κατασκευή» για τον τύπο του γλωσσικού γραμματισμού που διαμορφώνει (και κατά συνέπεια υποστηρίζει και διαδίδει) ο διαγωνισμός PISA.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες συντελείται στη διδακτική της γλώσσας (όπως και σε άλλες συναφείς επιστήμες) μία έντονη «κοινωνική στροφή». Ενώ το ενδιαφέρον εστιαζόταν στην ατομική συμπεριφορά, σταδιακά ολοένα και περισσότερο στρέφεται στην κοινωνική και πολιτισμική διάδραση (Gee, 2000: 180). Από την αντίληψη που θεωρούσε τη γλώσσα μέσο έκφρασης ατομικών ιδεών περνάμε στην αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων (Halliday, 1989: 44). Ένας νέος διεπιστημονικός κλάδος, πολυσυλλεκτικός και ευρύς, οι Νέες Σπουδές στο Γραμματισμό (New Literacy Studies, βλ. ενδεικτικά Barton, 1994· Halliday & Hasan, 1989· Street, 1993· Gee, 1996), επισημαίνει τη σημασία του να αντιμετωπίσουμε τον γραμματισμό ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και όχι ως ένα σύνολο από

αποπλαισιωμένες δεξιότητες (decontextualised skills) που κατακτά το άτομο (Maybin, 2000: 207).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεώρησης, γραμματισμός δεν σημαίνει απλά και μόνο αλφαριθμητισμός (ικανότητα γραφής και ανάγνωσης σε ατομικό επίπεδο). Ακόμα, θα ήταν μάλλον περιοριστικό το να εκληφθεί ο γραμματισμός μόνον ως καλλιέργεια δεξιοτήτων «οι οποίες δίνουν την ικανότητα σε ένα άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ομάδα του ή στην κοινότητά του και οι οποίες του επιτρέπουν να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την προσωπική του ανάπτυξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (ορισμός για τον γραμματισμό που δόθηκε από την Unesco το 1962, παρατίθεται στο Gillette, 1972).

Στο πλαίσιο των Νέων Σπουδών στο Γραμματισμό προωθείται περισσότερο μια αντίληψη που θεωρεί ότι ο γραμματισμός αναφέρεται «στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση που καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων, παρατίθεται στο Baynham, 2002: 21).

Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο αντιλήψεων για τον γραμματισμό είναι ότι η πρώτη εστιάζει και εξαντλείται στη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού (ορισμός της Unesco), ενώ η δεύτερη εισάγει τη διάσταση του κριτικού γραμματισμού (ορισμός του Αυστραλιανού Συμβουλίου). Συχνά υιοθετείται η διάκριση ανάμεσα σε λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό (βλ. ενδεικτικά Baynham, 2002:19). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Hasan (2006), με ελαφρές διαφοροποιήσεις, προτείνοντας τη διάκριση μεταξύ γραμματισμού δράσης (που αντιστοιχεί στο λειτουργικό) και στοχαστικού γραμματισμού (που αντιστοιχεί στον κριτικό).

Ο λειτουργικός γραμματισμός δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν τα άτομα με τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας δεδομένης κοινωνίας, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους μέσα σε αυτήν (Baynham, 2002: 20), όπως και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας για παραγωγικότητα και ανταγωνισμό (Carlson, 1993: 219-220). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από μια επικοινωνιακή θεώρηση της γλώσσας και τη διδασκαλία της γλώσσας εν χρήσει, την αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί μέσον για την επικοινωνία (communicative approach, βλ. ενδεικτικά Savignon & Berns, 1984).

Littlewood, 1981), τη χρήση στη γλωσσική διδασκαλία αυθεντικών και μάλιστα πολυτροπικών κειμένων (που κυριαρχούν πια στην επικοινωνία στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου λόγω της ανάπτυξης και διάδοσης των νέων τεχνολογιών) (για την πολυτροπικότητα βλ. ενδεικτικά Kress & van Leeuwen 1996· Kress 2000· Jewitt 2008) και την προβολή και αναπαραγωγή της πολιτικά ορθής άποψης (για τον προσανατολισμό του λειτουργικού γραμματισμού στην αναπαραγωγή επιλεγμένων μοντέλων λόγου και επομένως και κοινωνικών σχέσεων, βλ. ενδεικτικά Luke, 1988· Kamler, 2001· Levine, 1983: 22-46).

Ο κριτικός γραμματισμός εισάγει τη διάσταση της κριτικής σκέψης που είναι απαραίτητο να συμπληρώνει την αποτελεσματική κοινωνική δράση. Ενώ και αυτός δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα θεωρεί δεδομένα, αλλά τα υποβάλλει σε κριτική ανάλυση, την οποία θεωρεί απαραίτητο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Baynham, 2002: 28). Βασικός στόχος του είναι να χειραφετήσει τους ανθρώπους, καθιστώντας τους ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία βιώνουν (Freire & Macedo, 1987).

Σταδιακά διαμορφώθηκαν αρκετά μοντέλα κριτικού γραμματισμού τα οποία μοιράζονται κάποιες βασικές παραδοχές: ότι ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, ότι οι λειτουργίες και οι χρήσεις του δεν είναι ποτέ ουδέτερες ούτε αθώες, ότι τα νοήματα που κατασκευάζονται στα κείμενα είναι ιδεολογικά και συμμετέχουν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και διατήρηση δομών εξουσίας που είναι άνισες (Freebody & Luke, 1990· Wells, 1991). Στο πλαίσιο αυτό τα κειμενικά είδη προσεγγίζονται ως πολιτικές δράσεις κι όχι ως ουδέτεροι τύποι κειμένων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να προβληματίζονται για τις εκδοχές της πραγματικότητας που κατασκευάζει το κείμενο (επομένως το κείμενο δεν τοποθετείται υπεράνω κάθε κριτικής) και δημιουργείται χώρος για διαφορετικές αναγνώσεις (Comber & Kamler, 1997). Σύμφωνα με μεταδομιστικές θεωρήσεις της κειμενικότητας, η ανάγνωση επηρεάζεται από την ιστορική συγκυρία, τις ιδεολογικές θέσεις, το φύλο και την τάξη και πολλούς άλλους παράγοντες που συγκροτούν την υποκειμενικότητα του αναγνώστη. Έτσι υποστηρίζεται ότι «ποτέ δεν μπορεί να υπάρχει μία μοναδική τελική ανάγνωση ενός κειμένου, επειδή δεν υπάρχει πιθανότητα μιας ουδέτερης και αντικειμενικής κρίσης για να αποφασίσει κανείς ποια ανάγνωση είναι σωστή. Δεν υπάρχουν σωστές αναγνώσεις κειμένων, αλλά μόνο κυρίαρχες» (Mellor, O'Neill & Patterson, 1991: 4).

Στην προσπάθεια καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές αρχικά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν ότι τα κείμενα είναι συλλογικές κατασκευές των αναπαραστάσεων για άτομα, γεγονότα, τόπους και έννοιες και εκφράζουν μια εκδοχή της κοινωνικής οργάνωσης, την οποία είτε την ενισχύουν είτε την αμφισβητούν (Luke & Freebody, 1997: 5). Στη συνέχεια, κα-

λούνται να θέσουν υπό αμφισβήτηση, τις κυρίαρχες αναγνώσεις, τις αναγνώσεις των άλλων, ακόμη και τις δικές τους, όπως και τις ιστορικές και πολιτισμικές δομήσεις των κειμένων (Martino, 1997).

Βέβαια, η διάκριση μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού δεν πρέπει να διαμορφώνει ένα δίπολο με αλληλοαποκλειόμενα άκρα. Δεν μπορούμε να θεωρούμε, για παράδειγμα, ότι μια δραστηριότητα στην οποία ζητείται πραγμάτευση ζητημάτων που αφορούν σε ένα κειμενικό είδος ανήκει αποκλειστικά στον λειτουργικό ή στον κριτικό γραμματισμό. Αντίθετα, μπορούν σε αυτήν τη δραστηριότητα να συνυπάρχουν στοιχεία που απαιτούν ικανότητες λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού.

3. Η αντίληψη για το γλωσσικό γραμματισμό που προάγει ο διαγωνισμός PISA

3.1. Η αντίληψη για το γλωσσικό γραμματισμό που προάγεται από τα κείμενα «θεωρητικής υποδομής» του διαγωνισμού

Ο γλωσσικός γραμματισμός στον PISA ορίζεται ως «η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε γραπτά κείμενα και να ενεργεί ανάλογα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του και να συμμετέχει στη κοινωνική ζωή» (Κ.Ε.Ε., 2007: 30).

Οι ομοιότητες με τον ορισμό της Unesco (1962, βλ. παραπάνω) για το γραμματισμό είναι ευδιάκριτες. Και στους δύο ορισμούς ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι στον ορισμό του PISA ο γραμματισμός συναρτάται με ένα στοχοκεντρικό μοντέλο ατομικών επιδιώξεων, ενώ στον ορισμό της Unesco ο γραμματισμός συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη, έννοια οπωσδήποτε ευρύτερη της επίτευξης στόχων. Στον ορισμό του PISA, επίσης ως στόχος του αναγνώστη θεωρείται η συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική ζωή (που προϋποθέτει προσαρμογή του σε συνθήκη, η οποία θεωρείται στον ορισμό δεδομένη, αυτήν της κοινωνικής ζωής), ενώ στον ορισμό της Unesco αφήνεται περιθώριο στο άτομο να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες γραμματισμού για την ανάπτυξη της κοινότητάς του (αναγνωρίζεται δηλαδή στο άτομο η δυνατότητα συμμετοχής στην ανάπτυξη και επομένως στην αλλαγή της κοινότητάς του).

Ο διαγωνισμός PISA, προκειμένου να εκτιμήσει αν και κατά πόσο ένας αναγνώστης μπορεί να χειριστεί με επιτυχία διάφορα κείμενα, έχει προσδιορίσει κάποιους βασικούς παράγοντες, τους οποίους και λαμβάνει υπόψη κατά τη διαδικασία αποτίμησης (Κ.Ε.Ε., 2007: 30-39). Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τις «περιπτώσεις» ανάγνωσης όπου απαιτείται ο γλωσσικός γραμματισμός, την κειμενική δομή και τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων.

Έτσι ορίζονται τέσσερις «περιπτώσεις» ανάγνωσης και αξιοποιούνται κείμενα αντίστοιχων περιστάσεων, δηλαδή κείμενα για προσωπική χρήση (επιστολές, λογοτεχνία, βιογραφία), δημόσια χρήση (ανακοινώσεις, κανονισμοί, διαφημίσεις), επαγγελματική χρήση (οδηγίες, πίνακες, διαγράμματα) και κείμενα για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Κ.Ε.Ε., 2007: 31-32). Ως προς την κειμενική δομή αξιοποιούνται: α) συνεχή (μονοτροπικά) και β) μη συνεχή (πολυτροπικά) κείμενα, όπως ιστογράμματα, διαγράμματα, πίνακες, σχηματικές παραστάσεις, χάρτες, παραστατικά πληρωμών).

Στο σημείο αυτό πάντως θα πρέπει να επισημάνουμε ότι – σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Νέων Σπουδών στο Γραμματισμό που πολύ σχηματικά παρουσιάστηκε παραπάνω – οποιοδήποτε κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια είτε του λειτουργικού είτε του κριτικού γραμματισμού ή βεβαίως και των δύο. Το κρίσιμο στοιχείο δεν είναι το κείμενο, εφόσον άλλωστε πολιτικά ουδέτερα και αθώα κείμενα δεν υπάρχουν, αλλά οι συνοδευτικές δραστηριότητες και ερωτήσεις. Σε ένα διαγωνισμό μάλιστα αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγνωση και προσδίδουν νόημα στο κείμενο.

Τέλος, στα κείμενα «θεωρητικής υποδομής» διευκρινίζεται ότι οι ερωτήσεις που δίδονται στους μαθητές είναι: α) ανοιχτού τύπου, αλλά μόνο σύντομης απάντησης και β) κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής). Οι επιλογές αυτές μάλιστα συνδέονται με την «αντικειμενικότητα» αυτού του τύπου των ερωτήσεων και την ευκολία των διαδικασιών βαθμολόγησης (επιτρέπουν πιο εύκολες και απλές μετρήσεις) (Κ.Ε.Ε., 2007: 39).

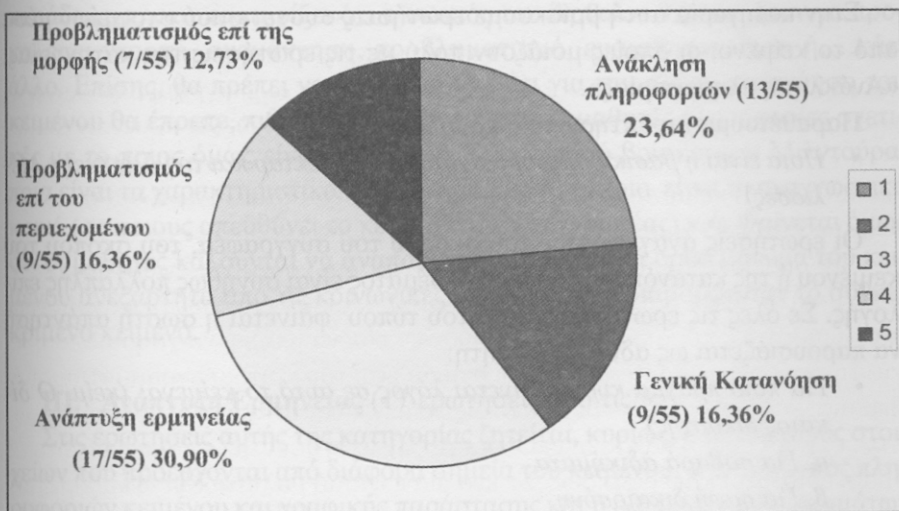
3.2. Η αντίληψη για το γλωσσικό γραμματισμό που προάγεται από τα θέματα του διαγωνισμού και τις οδηγίες για τη βαθμολόγησή τους.

Συνεχίζοντας την εξέτασή μας, θα προσεγγίσουμε κριτικά τα 14 θέματα που περιλαμβάνονται στην έκδοση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας «Διεθνές Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA» (2007) και τα οποία δόθηκαν στους μαθητές το 2000. Οι 55 ερωτήσεις αυτών των θεμάτων κατηγοριοποιούνται στο Γ' μέρος του ίδιου βιβλίου, δηλ. στις Οδηγίες για τη Βαθμολόγηση των θεμάτων του αλφαριθμητικού-γλωσσικού γραμματισμού.

Βασικό αντικείμενο αποτίμησης του γλωσσικού γραμματισμού, σύμφωνα με το PISA, είναι οι διεργασίες ανάγνωσης-κατανόησης του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αξιολογούνται ως προς τις ικανότητές τους σε 5 τομείς:

- α) ανάκληση πληροφοριών,
- β) γενική (αδρομερής) κατανόηση του κειμένου,
- γ) ερμηνεία του κειμένου,
- δ) προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου και αξιολόγηση του,
- ε) προβληματισμός επί της μορφής του κειμένου και αξιολόγησης του.

Κατανομή των ερωτήσεων:



Ι. Ανάκληση πληροφοριών. Ένα μεγάλο μέρος των ερωτήσεων (13 από τις 55) αναφέρεται στην ανάκληση πληροφοριών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

- Τι ώρα κλείνει η βιβλιοθήκη ΕΛΙΑ την Τετάρτη; (κείμε. Βιβλιοθήκη)
- Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληροί ένα καλό αθλητικό παπούτσι; (κείμε. Αθλητικά παπούτσια)
- Παρακάτω βλέπετε την απόδειξη που έδωσαν στην Άννα μόλις αγόρασε την καινούρια φωτογραφική μηχανή της, και την εγγύησή της. Χρησιμοποιήστε τις πληροφορίες που υπάρχουν σ' αυτά τα έντυπα για να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Τι άλλο αγόρασε η Άννα ενώ βρισκόταν στο κατάστημα;

Camera Shots Βίντεο-Επισκευές

ΛΕΩΦΟΡΟΣ ΚΗΦΙΣΙΑΣ 135 - 115 21 - ΑΘΗΝΑ
ΤΗΛ. 01-6458042, ΦΑΞ: 01-6458352
<http://www.Λήψη.pldion.com.au>

ΠΕΛΑΤΗΣ

ANNA ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ
ΠΑΤΡΙΑΡΧΟΥ ΙΩΑΚΕΙΜ 5
106 75 - ΑΘΗΝΑ

ΛΗΨΗ ΠΛΑΝΩΝ / ΒΙΝΤΕΟ - ΕΠΙΣΚΕΥΕΣ
ΛΕΩΦΟΡΟΣ ΚΗΦΙΣΙΑΣ 135
115 21 - ΑΘΗΝΑ

ΑΠΟΔΕΙΞΗ 26802	ΗΜΕΡ. 18/10/99	ΩΡΑ: 12:10
Νο ΠΕΛΑΤΗ 195927	ΠΩΛΗΤΗΣ 24 ΓΙΑΝΝΗΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ 16

ΠΡΩΤΩΝ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	Νο ΣΕΙΡΑΣ	ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΤΙΜΗ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΕΧ.
150214	ROLLY FOTONEX 250 ZOOM	30910963	1	500	500	X
33844	ΤΡΙΠΟΔΟ		1	30	30	X
	ΤΡΟΠΟΣ ΠΛΗΡΩΜΗΣ	ΠΟΣΟ	ΡΕΣΤΑ	ΥΠΟΛΟΙΠΟ	530	
	Visa/Πιστωτική Κάρτα	530 euro		ΣΥΝΟΛΟ	530	

Σας ευχαριστούμε για την αγορά

II. Γενική Κατανόηση του Κειμένου (9 ερωτήσεις από τις 55) .

Στην κατηγορία αυτή βρίσκουμε ερωτήσεις συσχετισμού στοιχείων μέσα από το κείμενο, οι οποίες μοιάζουν πολύ με τις ερωτήσεις της κατηγορίας, «Ανάκληση πληροφορίας».

Παραθέτουμε χαρακτηριστικό παράδειγμα:

- Ποια είναι η βασική διαφορά ανάμεσα στο νέκταρ και το μέλι; (κείμεν. Μέλισσες)

Οι ερωτήσεις αναγνώρισης του σκοπού του συγγραφέα, του σκοπού του κειμένου ή της κατανόησης του κυρίου θέματος είναι συνήθως πολλαπλής επιλογής. Σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του τύπου φαίνεται η σωστή απάντηση να παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη:

- Για ποιο πράγμα κυρίως γίνεται λόγος σε αυτό το κείμενο; (κείμεν. Ο δικαιοδότης)
- α. Για σοβαρά αδικήματα
- β. Για σαφή δικαιοσύνη
- γ. Για έναν καλό κυβερνήτη
- δ. Για ένα έξυπνο τέχνασμα

Στο κείμενο γίνεται λόγος και για τα τρία τελευταία, είναι όμως το επίρρημα κυρίως που θα πρέπει να οδηγήσει τον μαθητή στην επιλογή της απάντησης Β, που θεωρείται στις οδηγίες βαθμολόγησης ως η μόνη σωστή απάντηση.

- Αφού διαβάσετε το κείμενο, να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν (κείμεν. Προτεραιότητα στη σοκολάτα)

ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΟΚΟΛΑΤΑ

Γνωρίζετε ότι το 1996 ξοδέψαμε για σοκολάτες σχεδόν το ίδιο ποσό που ξόδεψε η Κυβέρνησή μας για διεθνή βοήθεια σε φτωχές χώρες;

Μήπως υπάρχει κάποιο λάθος στις προτεραιότητές μας;

Τι θα κάνετε εσείς για αυτό; Ναι, εσείς!

Άρνολντ Τζάγκο
Μιλντούρα

Πηγή: The Age, Τρίτη 1 Απριλίου 1997

Ο σκοπός του Άρνολντ Τζάγκο σ' αυτό το γράμμα είναι να προκαλέσει:

α) ενοχή, β) διασκέδαση, γ) φόβο, δ) ικανοποίηση

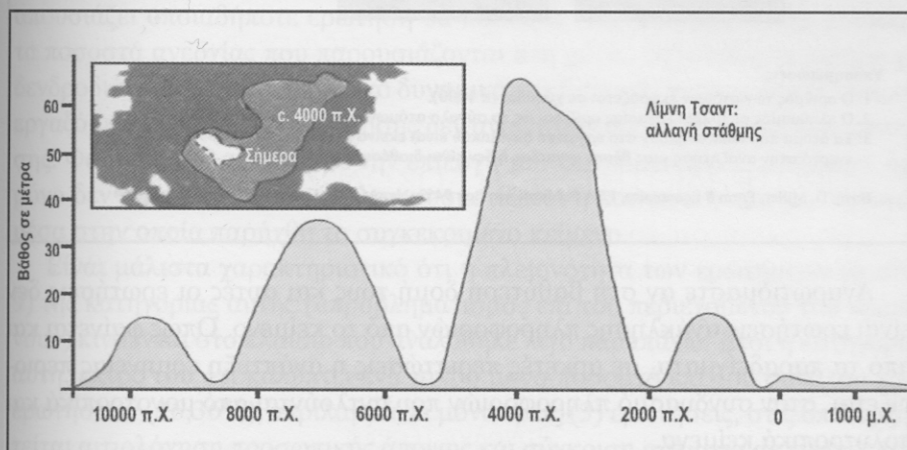
Απουσιάζει η κατηγορία 'τι άλλο', έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί, για παράδειγμα, να υποστηρίξει ότι ο σκοπός του Άρνολντ Τζάγκο ήταν να προκαλέσει ντροπή, αγανάκτηση, προβληματισμό, ευαισθητοποίηση ή...κάτι άλλο. Επίσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για την πλήρη κατανόηση του κειμένου θα έπρεπε, πιθανόν, να δίνονται στους μαθητές πληροφορίες σχετικές με το ποιος όμως είναι ο Άρνολντ Τζάγκο, πού βρίσκεται η Μιλντούρα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του φύλλου The Age, ποιο είναι το αναγνωστικό κοινό (σε ποιους απευθύνει το κείμενό του ο συγγραφέας) κ.ά. Φαίνεται όμως ότι οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν το πολιτικά ορθό μήνυμα του κειμένου ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν το συγκεκριμένο κείμενο.

III. Ανάπτυξη Ερμηνείας (17 ερωτήσεις από τις 55)

Στις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας ζητείται, κυρίως, ο συνδυασμός στοιχείων που προέρχονται από διάφορα σημεία του κειμένου, ο συνδυασμός πληροφοριών κειμένου και γραφικής παράστασης και η εξαγωγή συμπερασμάτων κατόπιν συσχετισμού στοιχείων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων:

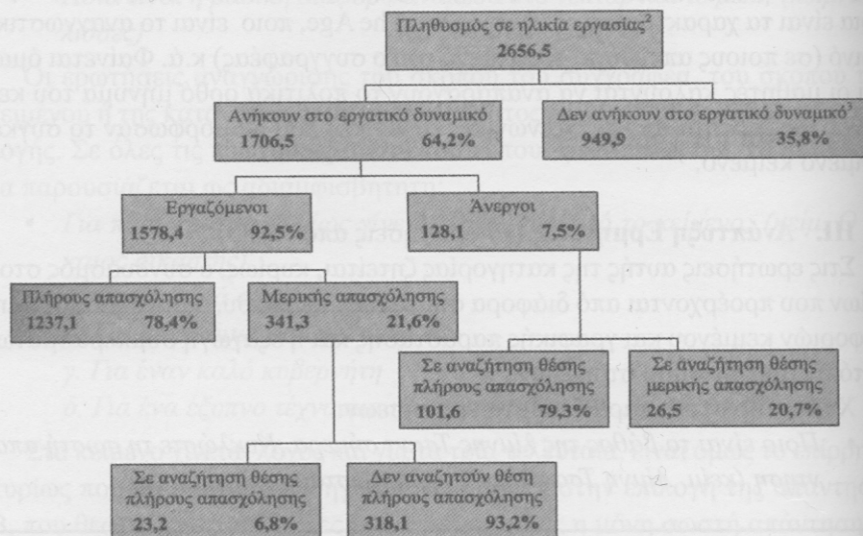
- Ποιο είναι το βάθος της λίμνης Τσαντ σήμερα. Κυκλώστε τη σωστή απάντηση (κείμεν. Λίμνη Τσαντ- γραφική παράσταση και κείμενο)



- Πόσα από τα άτομα σε ηλικία εργασίας δεν περιλαμβάνονται στο εργατικό δυναμικό (Γράψτε αριθμό, όχι ποσοστό) (κείμεν. Εργασία- δένδροδιάγραμμα που ακολουθεί)

Δομή του Εργατικού Δυναμικού στις 31 Μαρτίου 1995 (x 1000)¹

Το παρακάτω δένδροδιάγραμμα παρουσιάζει τη δομή του εργατικού δυναμικού μιας χώρας. Το 1995, ο συνολικός πληθυσμός αυτής της χώρας ήταν περίπου 3,4 εκατομμύρια κάτοικοι.



Υποσημειώσεις

1. Ο αριθμός των ατόμων εκφράζεται σε χιλιάδες (x 1000).
2. Ο πληθυσμός σε ηλικία εργασίας ορίζεται ως το σύνολο ατόμων ηλικίας 15 έως 65 ετών.
3. Τα άτομα που «δεν ανήκουν στο εργατικό δυναμικό» είναι εκείνα που δεν συμμετέχουν ενεργά στην αναζήτηση μιας θέσης εργασίας ή δεν είναι διαθέσιμα για εργασία.

Πηγή: D. Miller, Form 6 Economics, ESA Publications, Box 9453, NewMarket, Οκλαντ, Νέα Ζηλανδία, σ. 64

Αναρωτιόμαστε αν στη βαθύτερη δομή τους και αυτές οι ερωτήσεις δεν είναι ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών από το κείμενο. Όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα, σε αρκετές περιπτώσεις η ανάπτυξη ερμηνείας περιορίζεται στον συνδυασμό πληροφοριών που αντλούνται από μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα.

IV. Προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου (9 ερωτήσεις από τις 55).

Παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις αυτές κυρίως ζητείται:

- α) ο συνδυασμός διαφορετικών κριτηρίων που δίδονται σε διάφορα σημεία του κειμένου,
- β) η υποστήριξη επιχειρημάτων με βάση πληροφορίες του κειμένου,

- γ) η αξιολόγηση της καταλληλότητας ενός τμήματος του κειμένου σε σχέση με το γενικό νόημα και σκοπό και
- δ) η εφαρμογή κριτηρίων που δίδονται από το κείμενο.

Παράδειγμα:

- Σε ποια κατηγορία του δενδροδιαγράμματος (κείμε. Εργασία, βλ. παραπάνω) θα εντασσόταν κάθε άτομο του παρακάτω πίνακα;
Ένας σερβιτόρος μερικής απασχόλησης, 35 ετών.

Μια γυναίκα επιχειρηματίας 43 ετών που εργάζεται 60 ώρες την εβδομάδα.

Ένας σπουδαστής 21 ετών.

Ένας άνδρας 28 ετών που πρόσφατα πούλησε το μαγαζί του και ψάχνει για δουλειά.

Μια γυναίκα 55 ετών που δεν εργάστηκε ποτέ ούτε θέλησε να εργαστεί έξω από το σπίτι.

Μια γιαγιά 80 ετών που εργάζεται ακόμη μερικές ώρες την ημέρα στο οικογενειακό μπακάλικο.

Εντύπωση, βέβαια, προκαλεί το γεγονός ότι στο κείμενο αυτό (Εργασία, βλ. παραπάνω) ο προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου περιορίζεται ουσιαστικά στην εφαρμογή κριτηρίων που δίνονται στο κείμενο και δεν επεκτείνεται σε κοινωνικά ζητήματα που θίγονται στο ίδιο κείμενο. Έτσι απουσιάζει οποιαδήποτε ερώτηση θα καλούσε τους μαθητές να σχολιάσουν τα ποσοστά ανεργίας που παρουσιάζονται στη χώρα, της οποίας μελετάμε το δενδροδιάγραμμα με το εργατικό δυναμικό της ή τους λόγους για τους οποίους εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης δεν αναζητούν θέσεις πλήρους απασχόλησης. Φαίνεται δηλαδή ότι, με την επιλογή των συνοδευτικών ερωτήσεων, όχι μόνο δεν φωτίζεται αλλά μάλλον συσκοτίζεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία παρήχθη το συγκεκριμένο κείμενο.

Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η πλειονότητα των ερωτήσεων (6 στις 9) της κατηγορίας αυτής («προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου») κινούνται στο πλαίσιο που αναλύθηκε λίγο παραπάνω. Έτσι η κατηγορία αυτή, εκτός του ότι καλύπτει ένα μικρό μόνο ποσοστό επί του συνόλου των ερωτήσεων (16,36%), περιλαμβάνει μόνο τρεις (3) ερωτήσεις, στις οποίες ζητείται αιτιολόγηση προσωπικής άποψης και σύγκριση ανάμεσα σε έννοιες του κειμένου και σε προσωπικές γνώσεις ή εμπειρίες:

- Με ποια από τις δύο επιστολές συμφωνείτε; Εξηγήστε την απάντησή σας με δικά σας λόγια, αναφερόμενοι σε ό,τι έχει λεχθεί στη μια ή και στις δύο επιστολές (κείμε. Γκράφιτι).
- Να αναφέρετε μια ομοιότητα/ διαφορά που έχουν οι νόμοι και η Δικαιοσύνη της χώρας σας με νόμους και τη δικαιοσύνη που περιγράφονται στο κείμενο (κείμε. Ο Δίκαιος Δικαστής).

- Ένα σημείο του ενημερωτικού φυλλαδίου λέει:

ΠΟΙΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΜΒΟΛΙΑΖΕΤΑΙ;
Οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται να προστατευτεί από τον ιό.

Μετά τη διανομή του ενημερωτικού φυλλαδίου από την κ. Ελένη, κάποιος συνάδελφός της είπε ότι η φράση 'Οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται να προστατευτεί από τον ιό', θα έπρεπε να είχε παραλειφθεί, διότι είναι παραπλανητική.

Συμφωνείτε ότι η φράση αυτή είναι παραπλανητική και θα έπρεπε να είχε παραληφθεί;

Εξηγήστε την απάντησή σας.

Αν εξαιρέσει κανείς τις τρεις αυτές περιπτώσεις, παρατηρεί ότι σε όλες τις άλλες ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας δεν καλούνται οι μαθητές να αναζητήσουν αιτίες ή προσωπικές ερμηνείες και να προβληματιστούν με βάση το δικό τους αξιακό κώδικα ή τα δικά τους βιώματα, παρά το ότι στη Θεωρητική Υποδομή (Κ.Ε.Ε., 2007: 37) αναφέρεται ότι: «ο προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου και η αξιολόγησή του απαιτεί από τους αναγνώστες:

- να συνδέουν πληροφορίες ενός κειμένου με γνώσεις από άλλες πηγές,
- να εκτιμήσουν απόψεις (ισχυρισμούς-διακηρύξεις) που διατυπώνονται στο κείμενο σε αντιπαραβολή με τις δικές τους γνώσεις για τον κόσμο ή ακόμη
- να διατυπώσουν και να υποστηρίξουν τη δική τους άποψη...».

Φαίνεται όμως ότι αυτή η πολλά υποσχόμενη εξαγγελία του κειμένου Θεωρητικής Υποδομής υλοποιείται σε ένα φτωχό ποσοστό, μόλις στο 5,45% του συνόλου των ερωτήσεων (3 στις 55 ερωτήσεις).

V. Προβληματισμός επί της μορφής του κειμένου (7από 55)

Στις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας ζητείται:

- ο προσδιορισμός χαρακτηριστικών που συνδέονται με το ύφος και το σκοπό του κειμένου,
- η κατανόηση σημασιολογικών αποχρώσεων της γλώσσας,
- η αναγνώριση πλεονεκτημάτων ενός συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης ενός πολυτροπικού κειμένου για την επίτευξη του σκοπού του.

Παραδείγματα:

- Το δένδροδιάγραμμα (κείμεν. Εργασία, βλ. παραπάνω) πιθανόν επελέγη ως το πλέον κατάλληλο για να παρουσιάσει:

- α) την εξέλιξη μέσα στο χρόνο
- β) το ύψος του συνολικού πληθυσμού της χώρας
- γ) τις υποκατηγορίες κάθε συνόλου
- δ) το μέγεθος κάθε συνόλου.

Στην κατηγορία αυτή φαίνεται να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα τεχνικά στοιχεία που αφορούν στην κειμενική οργάνωση και τη μορφή, ιδιαίτερα των πολυτροπικών κειμένων.

- Στο κάτω μέρος της απόδειξης (κείμεν. Εγγύηση, βλ. παραπάνω) είναι τυπωμένο: «Σας ευχαριστούμε για την αγορά». Αυτή η φράση μπορεί απλά να γράφεται για λόγους ευγένειας. Να βρείτε έναν άλλο πιθανό λόγο.

Στις οδηγίες για τη βαθμολόγηση (Κ.Ε.Ε., 2007: 140) θεωρούνται σωστές οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι πρόκειται για εμπορική σχέση. Δεν γίνονται δεκτές ως σωστές απαντήσεις του τύπου: «Είναι ευχαριστημένοι που αγόρασατε τη φωτογραφική μηχανή από το μαγαζί τους» ή «Δείχνει στους πελάτες ότι τους εκτιμούν». Η σωστή απάντηση φαίνεται να παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη.

4. Διαπιστώσεις - Κριτικές επισημάνσεις

Αναλύοντας τις επιμέρους κατηγορίες των ερωτήσεων που δόθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA το 2000, τείνουμε να υποστηρίξουμε ότι το PISA προωθεί ένα γραμματισμό λειτουργικού τύπου. Σε αυτήν τη διαπίστωση καταλήγουμε, εφόσον:

α) τα θέματα φαίνεται ότι εστιάζουν σε μεγάλο ποσοστό στην ανάγνωση για την πληροφορία (reading for information), στοιχείο που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του λειτουργικού γραμματισμού (Comber & Kamler, 1997). Οι ερωτήσεις της κατηγορίας «Ανάκληση Πληροφοριών», αλλά και αρκετές της κατηγορίας «Ανάπτυξη Ερμηνείας» εξαντλούνται στην ανάγνωση που στοχεύει στην απόσπαση της πληροφορίας. Είναι φανερό μάλιστα ότι στο πρόγραμμα δίδεται έμφαση στη ανάγνωση/κατανόηση πολυτροπικών κειμένων. Υπάρχει δηλαδή μια ιδιαίτερη έγνοια από την πλευρά του PISA για μέτρηση των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν ποικίλα και διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή του νοήματος. Μια τέτοια επιλογή βεβαίως εναρμονίζεται με τις σύγχρονες επικοινωνιακές συνθήκες, εφόσον τέτοια κείμενα είναι πολύ συχνά πλέον στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου. Αυτό που περιορίζει την αντίληψη για το γραμματισμό είναι ότι οι ερωτήσεις που τα συνοδεύουν στοχεύουν κυρίως στην απόσπαση πληροφορίας απ' αυτά.

β) Μοιάζει σε όλες, περίπου, τις ερωτήσεις (ακόμα και στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) η σωστή απάντηση να παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη, κάτι που προϋποθέτει ως σωστή τη μια και μοναδική ανάγνωση, χαρακτηριστικό και αυτό του λειτουργικού γραμματισμού.

Στις περισσότερες ερωτήσεις παρατηρούμε την απαίτηση αντανakλαστικών παρακολούθησης «του γράμματος του κειμένου», με, σχεδόν, μηχανιστικό τρόπο. Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ο μαθητής πρέπει να επιλέξει μια

από τις προσφερόμενες απαντήσεις, ενώ δεν υπάρχει η δυνατότητα ανοιχτής συμπλήρωσης π.χ. Άλλο.....

Η κυριαρχία των ερωτήσεων κλειστού τύπου, επίσης, φαίνεται να συμβαδίζει με τη φύση του λειτουργικού γραμματισμού, ο οποίος έχει υποστηριχτεί ότι είναι μετρήσιμος και ποσοτικός (Levine, 1983: 36-42· Μητσικοπούλου, 2009).

γ) Απουσιάζουν ερωτήσεις που αναζητούν αιτίες και που προκαλούν αμφισβητήσεις ή κριτική, ερωτήσεις δηλαδή που θα έδιναν προοπτικές για καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι μόνο σε μια ερώτηση, ανοιχτού τύπου απάντησης, προσκαλούνται οι μαθητές να αναζητήσουν αίτια: – Γιατί η Σοφία αναφέρεται στη διαφήμιση; (κείμεν. Γκράφιτι).

Φαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτήσεων περιορίζει τον μαθητή στο συγκεκριμένο κείμενο χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο ορίζοντας των προσλαμβανουσών, των προσδοκιών, των διαφοροποιήσεων και των αμφισβητήσεων του. Ο μαθητής, ως αναγνώστης, φαίνεται να υποβαθμίζεται έναντι του «παντοδύναμου» κειμένου. Η πράξη της μελέτης, όμως προϋποθέτει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα, του οποίου οι στοχασμοί συναντώνται μέσα στα θέματα που πραγματεύεται (Freire, 1985: 13).

δ) Ενώ ζητείται από τους μαθητές να βρουν τον σκοπό του κειμένου ή του συγγραφέα, δεν δίνεται καμία σημασία στο περιεχόμενο, δεν πληροφορούνται δηλαδή οι μαθητές κάτω από ποιες συνθήκες (ιστορικές, κοινωνικές) παρήχθη το κείμενο που έχουν μπροστά τους, ποιος είναι αυτός που το έγραψε (ποια η θέση του, η ιδιότητά του και επομένως η οπτική του) και πού το απευθύνει. Τα κείμενα δηλαδή μοιάζουν ανιστορικά και «α-πολιτικά», «ουδέτερα οχήματα» για μεταφορά πληροφοριών και ιδεών (Kress, 1988). Ενώ μάλιστα στο τμήμα της θεωρητικής υποδομής (Κ.Ε.Ε., 2007: 31-2) δίδεται έμφαση στη χρήση για την οποία κατασκευάζεται ένα κείμενο, στις ερωτήσεις των θεμάτων σε ελάχιστο βαθμό γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης ζητήματα που αφορούν στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παρήχθη το συγκεκριμένο κείμενο.

ε) Είναι, τέλος, χαρακτηριστικό ότι στα κείμενα «θεωρητικής υποδομής» του PISA δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή, κτλ.), των οποίων παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά και προτείνονται τύποι ερωτήσεων που ελέγχουν το βαθμό πρόσληψής τους από τους μαθητές (Κ.Ε.Ε., 2007: 31-35). Οι σχετικές ερωτήσεις όμως εστιάζουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά και τη μορφή των κειμενικών ειδών (όπως οι ερωτήσεις «πότε...;» ή «με ποια ακολουθία / σειρά...;» που συνοδεύουν ένα αφηγηματικό κείμενο). Δεν συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που να αναδεικνύουν τις αιτίες – μεταξύ άλλων και κοινωνικές – δόμησης των κειμένων με τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους είναι δομημένα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι κάποιες φορές οι ερωτήσεις φαίνεται να καθοδηγούν τον αναγνώστη-μαθητή στο να παραβλέψει στοιχεία του περιεχομένου του κειμένου που θέτουν κοινωνικά ζητήματα και θίγουν κοινωνικές πρακτικές (βλ. για παράδειγμα κείμενο *Εργασία* και τις συνοδευτικές ερωτήσεις του που αναφέρθηκαν παραπάνω).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται τα κειμενικά είδη αντικείμενο πραγματεύσης παραπέμπει σαφώς στο λειτουργικό γραμματισμό, ενώ αποσιωπώνται οποιεσδήποτε νύξεις θα μπορούσαν να φανερώσουν κριτικό προσανατολισμό.

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται στις ερωτήσεις του PISA να απαιτείται η πειθαρχία του σπουδαστή, η οποία όμως –όπως μας έχει προειδοποιήσει ο Freire (1985: 9)– γίνεται πειθαρχία για μια επιδεξιότητα σε σχέση με το κείμενο και όχι για μια ουσιαστική κριτική του.

5. Συζήτηση και ανοιχτά ερωτήματα

Ο διαγωνισμός της PISA επαναφέρει σε συζήτηση ένα θέμα που είναι πάντα επίκαιρο, ιδιαίτερα σε κοινωνίες που εξελίσσονται (κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά, τεχνολογικά) ραγδαία: ποιος είναι ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας, τι είδους γραμματισμό επιδιώκει μια κοινωνία. Ο συγκεκριμένος διαγωνισμός φαίνεται ότι παραπέμπει σε λειτουργικό γραμματισμό. Ο στόχος καλλιέργειας του λειτουργικού γραμματισμού είναι, βέβαια, σημαντικός και δεν μπορεί να απουσιάζει σε καμία περίπτωση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον είναι και επαρκής και αν πρέπει η γλωσσική διδασκαλία να περιορίζεται σε αυτόν.

Αν θέλουμε η γλωσσική διδασκαλία να χειραφετήσει τους μαθητές καθιστώντας τους ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας, πρέπει απαραίτητα να τους μάθει να ελέγχουν κριτικά και εμπειριστωμένα τις χρήσεις της γλώσσας (Traves, 1992), όπως και των άλλων σημειωτικών μέσων, και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πώς οι ιδεολογίες και οι θεσμοί λειτουργούν και μέσω των κειμένων. Σε αυτήν την περίπτωση θέτουμε ως κύριο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Λέμε κύριο κι όχι απώτερο ή μεταγενέστερο γιατί, παρά το ότι θεωρούμε το λειτουργικό γραμματισμό προϋπόθεση για τον κριτικό, φοβόμαστε ότι η έμφαση στην καλλιέργεια του λειτουργικού γραμματισμού (πολιτική που επιδιώκεται από το PISA) μπορεί να μην αφήνει περιθώρια καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού, εφόσον ασκεί τα παιδιά στην πρόσληψη των κυρίαρχων κοινωνικά λόγων και πιθανόν στην αναπαραγωγή τους, όχι όμως στην κριτική ή την αμφισβήτησή τους.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να μελετηθούν όλα τα θέματα που δόθηκαν στον διαγωνισμό PISA τα έτη 2003, 2006 και 2009, ώστε να έχουμε μια

πληρέστερη εικόνα και να διαπιστωθεί αν, με την πάροδο των χρόνων, επήλθε διαφοροποίηση στην αντίληψη περί γραμματισμού που προάγεται από τον PISA.

Αν γίνει αποδεκτό ότι το ισχύον ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας υπηρετεί κυρίως το λειτουργικό γραμματισμό (Katsarou, 2009), τότε θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες, εξαιτίας των οποίων οι έλληνες μαθητές αποτυγχάνουν στο PISA. Μήπως, για παράδειγμα, οι έλληνες μαθητές δεν ασκούνται επαρκώς στην απόκτηση των αυτοματισμών που απαιτεί το PISA; Μήπως οι φιλόλογοι επιμένουν σ' έναν αναγνωριστικού τύπου γραμματισμό (Hasan, 2006: 146-153) που δίνει έμφαση στη γλώσσα ως κατάλογο μορφών παραβλέποντας τις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος; Για να απαντηθούν τέτοια ερωτήματα, είναι απαραίτητο, μεταξύ άλλων, να διερευνηθούν και να αναδυθούν οι απόψεις των ελλήνων φιλολόγων για το γραμματισμό και οι τρόποι με τους οποίους οι απόψεις αυτές επηρεάζουν τη διδακτική τους πράξη.

Επιπλέον, με αφορμή το διαγωνισμό PISA δημιουργούνται και άλλοι τύποι ερωτήματα. Με δεδομένο ότι ο συγκεκριμένος διαγωνισμός διενεργείται από τον Ο.Ο.Σ.Α., θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος μήπως οι δυνάμεις της αγοράς έχουν έντονο ενδιαφέρον να «αποικίσουν» το χώρο της εκπαίδευσης και να προχωρήσουν σε ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών προσανατολισμών και πρακτικών.

Με την εργασία μας αυτή καταθέτουμε τον προβληματισμό μας για ένα θέμα μεγάλης βαρύτητας και πολυπλοκότητας. Πολλές πλευρές του παραμένουν ανοιχτές σε περαιτέρω διερεύνηση και αρκετά ερωτήματα επιζητούν απάντηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, μετ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carlson, D. (1993). "Literacy and urban school reform. Beyond vulgar pragmatism". In Colin Lankshear & Peter McLaren (eds.). *Critical Literacy. Politics, Praxis and the Postmodern*. New York: State University of New York, 217-246.
- Comber, B. & Kamler, B. (1997). "Critical literacies: Politicising the language classroom". *Interpretations*, 30, 30 – 53.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). "Literacies programs: debates and demands in cultural context". *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Freire, P. (1985). «Η πράξη της μελέτης». Στο *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή*, μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Hadley, MA: Bergin and Garvey.

- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000). "The New Literacy Studies: From socially situated to the work of the social". In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge, 180-196.
- Gillette, A. (1972). *Youth and literacy: you've got a ticket to ride*. Paris / New York: Unesco, in the web-site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000023/002391eo.pdf> (April 2008).
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαράλαμποπουλος (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 134-189.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms, *Review of Research in Education*, 32, 241-267.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. Albany, New York: SUNY Press.
- Katsarou, E. (2009). "Literacy in the Greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9 (3), 49-70.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). "Multimodality". In Cope, B. & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 182-202.
- Kress, G. (1988). "Language as social practice". In Gunther Kress (ed.) *Communication and Culture*. Kensington: NSW University Press.
- Levine, K. (1983). *The Social Context of Literacy*. London: RKP.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology*. London: The Falmer Press.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). "Critical literacy and the question of normativity". In S. Muspratt, A., Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Martino, W. (1997). *From the margins: exploring ethnicity, gender and Aboriginality*. Fremantle: Fremantle Arts Press.
- Maybin, J. (2000). "The New Literacy Studies: Context, intertextuality and discourse". In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge, 197-209.
- Mellor, B., O'Neill, M., & Patterson, A. (1991). *Reading Fictions*. Cottesloe: Chalkface Press.
- Μητσικοπούλου, Βασιλική (2009). "Γραμματισμός". Στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html
- Savignon, S. & Berns, M.S. (Eds.) (1984). *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Street, Brian (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Traves, Peter (1992). "Reading: the entitlement to be "properly literate". In Keith Kimberley, Margaret Meek & Jane Miller (eds). *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, 77-85.
- Wells, G. (1991). "Apprenticeship in literacy". In C. Walsh (ed.), *Literacy as Praxis*. Norwood N.J.: Ablex.

Abstract

The aim of the study that is presented here is to approach critically the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). More specifically, we examine the conceptual framework underlying the Programme for the domain of reading literacy and the tasks (tests) given to students in PISA 2000 assessment together with the directions concerning how these tasks had to be scored. Using the theoretical framework of the New Literacy Studies, and the common distinction between functional and critical literacy, we try to understand and discuss how reading literacy is defined in PISA and consequently what conceptualisation of reading literacy is promoted by the Programme. Is there any interest in the contextual, social and ideological dimensions of language and literacy or is reading literacy limited to the effective use of language in specific communication circumstances, and to the successful reproduction of selected text forms? The data examined revealed –as we try to show in our study– a strong tendency of PISA for functional literacy.

Μαρίνα Δεδούλη

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ' Αθήνας

Ελένη Κατσαρού

Επίκουρη Καθηγήτρια

Πανεπιστημίου Κρήτης

τηλ. 6945155432 και 28310 51983

e-mail: katsarou@fks.uoc.gr