

Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας

Abstract

This paper focuses on the exploration of three issues which have not been extensively discussed in the relevant critical literacy literature. The first one attempts to highlight the fact that critical literacy is not something taken for granted, but a quite sensitive discourse in local educational traditions. The second issue employs critical sociolinguistic tradition to move away from critical literacy and towards a critical-school perspective. Finally, emphasis will be given to another underdiscussed issue in the critical literacy discussion, the notion of identity.

1. *Εισαγωγή*

Η διεθνής θεωρητική συζήτηση για τον κριτικό γραμματισμό είναι εξαιρετικά πλούσια, σε κάποιες δε χώρες υπάρχει σημαντική εμπειρία και σε επίπεδο εφαρμογών (βλ. ενότητα 2.1.). Οι σχετικές ελληνόγλωσσες συζητήσεις είναι πιο πρόσφατες και, όπως είναι φυσικό, εξαιρετικά πιο περιορισμένες, η δε εμπειρία σε πρακτικό επίπεδο ταυτίζεται κυρίως με τα δύο Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.), αυτό της Κύπρου¹ και αυτό της Ελλάδος για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν λείπουν και κριτικές αναγνώσεις του κριτικού γραμματισμού, οι οποίες αναδεικνύουν ποικίλα προβλήματα, ανεπάρκειες ή θέματα που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί (βλ. Comber, 2013· Freebody, 2008· Janks 2013· Kress 2010· Luke 2012). Παρά την έντονη αυτή αναζήτηση υπάρχουν σημαντικά ζητήματα τα οποία δεν έχουν τύχει της αρμόζουσας προσοχής και τα οποία θα με απασχολήσουν στο παρόν κείμενο. Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι οι περισσότερες συζητήσεις και εφαρμογές σχετίζονται με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η δε συζήτηση για το πώς αναπλαισιώνεται ο κριτικός γραμματισμός σε διαφορετικά τοπικά επίπεδα είναι πολύ περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Έτσι, λείπουν αναζητήσεις που δεν θα εκλαμβάνουν τον κριτικό γραμματισμό ως κάτι δεδομένο, αλλά ως έναν ευαίσθητο σε

¹ Εκπονήθηκε από τους Σ. Χατζησαββίδη, Σ. Τσιπλάκου & Γρ. Κωστούλη κατά την περίοδο 2009-2010 για το γλωσσικό μάθημα στην Κύπρο.

τοπικές αναγνώσεις και προσαρμογές λόγο (discourse). Αυτό είναι ιδιαίτερα επείγον σε μια εποχή η οποία δεν χαρακτηρίζεται μόνο από τη γρήγορη κυκλοφορία των κεφαλαίων, των αγαθών και των ανθρώπων, αλλά και από την ταχύτατη κυκλοφορία των επιστημονικών αντιλήψεων. Ο πολύπειρος Allan Luke αναφέρει επιγραμματικά για το ζήτημα αυτό:

«Πολλοί από μας μάθαμε, πληρώνοντας υψηλό αντίτιμο, [κάτι σημαντικό] για τις σχέσεις κέντρου/περιφέρειας στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας· ότι είναι επικίνδυνο να γενικεύεται κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση από το ένα εθνικό/τοπικό και πολιτισμικό συγκείμενο στο άλλο». (Luke, 2000:448)

Πρώτος στόχος του παρόντος κειμένου είναι να χρησιμοποιήσει ενδεικτικά παραδείγματα από το ελληνικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), προκειμένου να συζητήσει το συγκεκριμένο ζήτημα.

Σημαντικό κενό στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει και στην αξιοποίηση πρόσφατων θεωρητικών αναζητήσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν γόνιμα τον προβληματισμό σε ζητήματα κριτικού γραμματισμού. Ενώ, για παράδειγμα, σε αρκετές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις συμπεριλαμβάνεται το έργο των Foucault (βλ. Comber, 2013· Luke, 2012) και Kress (Janks, 2013) ως σημαντικό για τον κριτικό γραμματισμό, είναι εξαιρετικά περιορισμένες οι αναγνώσεις που αξιοποιούν δυναμικά τις θεωρητικές αρχές των δύο αυτών διανοητών, προκειμένου να εστιάσουν στην κριτική ανάγνωση του σχολείου ως κειμένου (Kress et al, 2005). Λείπει προς την κατεύθυνση αυτή, επίσης, η αξιοποίηση σύγχρονων θεωρητικών αναζητήσεων που κινούνται και αναλύουν την παγκοσμιοποίηση είτε από την οπτική των επιστημών του λόγου (βλ. Blommaert, 2010· Fairclough 2006) είτε από μια παιδαγωγική οπτική (βλ. Kalantzis & Cope 2013). Η έλλειψη αυτή οδηγεί σε μια στενή προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, ταυτίζοντάς τον με τη διδασκαλία κάποιων μόνο μαθημάτων.

Τέλος, ένα άλλο σημαντικό θέμα που έχει συζητηθεί εκτενώς στον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας και των σπουδών στο γραμματισμό (για μια ανασκόπηση βλ. Κουτσογιάννης 2011), αυτό δηλαδή των ταυτοτήτων, σπάνια βλέπουμε να συζητείται στη σχετική βιβλιογραφία του κριτικού γραμματισμού. Η παράλειψη αυτή δημιουργεί

σημαντική σύγχυση, αφού επιτρέπει να συνυπάρχουν απόψεις και οπτικές οι οποίες είναι αντιφατικές. Το θέμα αυτό θα μας απασχολήσει στο τρίτο μέρος του παρόντος κειμένου.

2. Οι κριτικοί γραμματισμοί ως τοπικές κατασκευές και ως διαθέσιμοι πόροι

2.1. Ασάφεια του όρου και κριτικοί γραμματισμοί

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» (Critical Literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικότητα στη γλωσσική εκπαίδευση² από τις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1990, παρότι οι αρχικές του καταβολές τοποθετούνται στις αναζητήσεις του Freire κατά τη δεκαετία του 1960. Είναι τέτοιας έκτασης η επιρροή και η διάδοσή του, ώστε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ύστερα τα περισσότερα διδακτικά ρεύματα να υποστηρίζουν ότι κινούνται και προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού. Το ενδιαφέρον όμως είναι ότι η κάθε σχολή σκέψης κατασκευάζει και μια δική της σχετική εκδοχή. Η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη (βλ. Macken – Horatic, 2000) και οι πολυγραμματισμοί (Cope & Kalantzis, 2000), για παράδειγμα, είναι παραδόσεις που υποστηρίζουν ότι αξιοποιούν το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, εντάσσοντάς τον όμως σε διαφορετικά επιστημονικά πλαίσια. Το παρακάτω απόσπασμα από πρόσφατο κείμενο της Janks (2013) περιγράφει επιγραμματικά τη γενικότερη σύγχυση που επικρατεί σε σχέση με τη χρήση (ή μη χρήση) του όρου και αποτυπώνει τις διαφορετικές σημασίες (meanings) του όρου κριτικός.

«Οι διαφορετικές σημασίες που αποδίδονται μέχρι σήμερα στον όρο «κριτικός» δημιουργούν ασάφεια. Από τη μια πλευρά ο όρος *κριτικός* παραπέμπει σε μια μορφή συλλογισμού που στηρίζεται σε αποδείξεις και επιχειρήματα· από την άλλη παραπέμπει στη μαρξιστική ανάλυση της κοινωνικής ισχύος. Προκειμένου να αποφύγουν τη σύγχυση με την κριτική σκέψη και να συμπεριλάβουν άλλες θεωρίες [ανάλυσης] της ισχύος που στηρίζονται στις εργασίες των Bourdieu (1991) και Foucault (1984), οι συγγραφείς συχνά αποφεύγουν τη λέξη *κριτικός* στις εργασίες τους.» (Janks, 2013:3)

² Μοντέλα του κριτικού γραμματισμού έχουν αξιοποιηθεί σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, όπως: στη διδασκαλία της γλώσσας (μητρικής – ξένης), στις σπουδές των μέσων (media), στην πληροφορική και στις γνωστές ως κοινωνικές σπουδές (social studies education) (Luke, 2012:5).

Παρότι, όπως εμφανώς προκύπτει από το απόσπασμα, η ταξινόμηση δεν είναι εύκολη, μπορούμε, ακολουθώντας την παραπάνω αδρή περιγραφή της Janks (βλ. και Luke 2012), να διακρίνουμε δύο κύριες σχολές σκέψης με διαφορετική θεωρητική (συχνά και γεωγραφική) αφετηρία, οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς: τη *φιλελεύθερη – ανθρωπιστική* παράδοση και την *κριτική* θεωρητική παράδοση στον κριτικό γραμματισμό. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκδοχές κινούνται οι περισσότερες προσεγγίσεις που απαντώνται σήμερα.

Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαίδευση στον γραμματισμό θεωρείται ως μια δραστηριότητα κατάκτησης του κόσμου των ιδεών και του πολιτισμού, όπως κωδικοποιούνται μέσω της γραφής και των κειμένων. Πρόκειται για οπτική που έχει ιδιαίτερη παράδοση στη Β. Αμερική και έχει διαμορφωθεί από επιρροές είτε της ρητορικής είτε της γνωσιακής έρευνας στο ζήτημα της κατανόησης γραπτού λόγου (*reading comprehension*) (Luke, 2012:6· Mitsikoroulou, 2013). Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαίδευση, το σχολείο, η γλωσσική διδασκαλία και τα κείμενα δεν εκλαμβάνονται ως ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας, αλλά κατανοούνται σε στενή συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Πρόκειται για οπτική που έχει την εκπαιδευτική της αφετηρία στον Freire, επεκτάθηκε δε με συνεισφορές από την κριτική γλωσσολογική παράδοση, αλλά και από τις σπουδές σε ζητήματα γραμματισμού.

Επισημάναμε παραπάνω ότι το περιεχόμενο που συχνά δίνεται στον όρο «κριτικός γραμματισμός» είναι πολύ διαφορετικό. Στην κατασκευή της διαφορετικότητας αυτής πολύ μεγάλο ρόλο παίζει η τοπικότητα, η ιστορική συγκυρία, οι προϋπάρχουσες επιστημονικές παραδόσεις και φυσικά η εκάστοτε εκπαιδευτική εμπειρία. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, η κριτική οπτική είχε μέχρι πρόσφατα πολύ μεγαλύτερα περιθώρια ανάπτυξης λόγω της έλλειψης ενός κεντρικού Προγράμματος Σπουδών και της δυνατότητας, επομένως, να ακολουθούνται διαφορετικές κατά τύπους επιλογές. Υπήρχε επίσης πλούσια παράδοση από την αξιοποίηση κατακτήσεων της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. Σχολή του Σίδνεϊ), γεγονός που διευκόλυνε τη δημιουργική αξιοποίηση της γραμματικής στην κριτική ανάγνωση του κόσμου. Στη Μ. Βρετανία, αντίθετα, η δυνατότητα αυτή είναι από το 1989 και ύστερα περιορισμένη λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος που επικρατεί από τη διακυβέρνηση της Thatcher και ύστερα. Στην ίδια χώρα η κριτική

οπτική πήρε ένα διαφορετικό περιεχόμενο, λόγω των συζητήσεων σε θέματα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness) που διεξήχθησαν εκεί κατά τη δεκαετία του 1990 (Fairclough, 1992), ενώ η ρητορική και γνωσιακή παράδοση στη Β. Αμερική αναπλαισίωσε με διαφορετικό τρόπο τον κριτικό γραμματισμό, όπως είδαμε παραπάνω. Πρόσφατη έρευνά μας (Koutsogiannis, Pavlidou & Antonopoulou, forthcoming) έδειξε ότι κάποιου είδους κριτική προσέγγιση προτείνεται από όλα σχεδόν τα Π.Σ., η οποία όμως δεν κατανοείται με έναν και ενιαίο τρόπο.

Έτσι, αντί να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό είναι προτιμότερο να μιλάμε για *κριτικούς γραμματισμούς*, οι οποίοι συχνά διαφέρουν θεαματικά μεταξύ τους. Το καλύτερο παράδειγμα αποτελεί το γνωστό ως μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Four Resources Model) των Luke & Freebody (1997, 1999)· το μοντέλο αυτό δεν γίνεται κατανοητό εκτός των συζητήσεων, των αντιπαλοτήτων και των παραδειγμάτων που αναδείχθηκαν στην Αυστραλία. Γίνεται δηλαδή καλύτερα κατανοητό, αν διαβαστεί ως κείμενο που ενσωματώνει την αυστραλιανή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης στο γραμματισμό.

Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο σύνθετα από τη διαπίστωση ότι αρκετοί από τους διεθνείς πρωταγωνιστές στον χώρο του κριτικού γραμματισμού δεν περιορίζονται στα όρια της συγκεκριμένης αναζήτησης. Ο Allan Luke, για παράδειγμα, ήταν μέλος της ομάδας των πολυγλωσσιστών, οι δε πρόσφατες αναζητήσεις της Comber (2011) θα μπορούσαν κάλλιστα να τοποθετηθούν στους πολυγλωσσισμούς ή σε αυτό που η ίδια αποκαλεί «Critical approaches to multiliteracies» (Comber, 2011:17).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό, αλλά για κριτικούς γραμματισμούς, δεν μπορούμε επομένως να κάνουμε εύκολα λόγο για μεταφορά ερευνητικής/ επιστημονικής γνώσης από τη μια χώρα/ περιοχή στην άλλη, αλλά θα πρέπει να είμαστε εξαιρετικά επιφυλακτικοί και στη χρήση του ίδιου του όρου. Η Janks (2013) επισημαίνει στο απόσπασμα που παραθέσαμε παραπάνω ότι πολλοί αποφεύγουν ήδη να χρησιμοποιούν τον όρο, επειδή η ασάφειά του δημιουργεί προβλήματα. Από τη συζήτηση αυτή αναδεικνύεται και κάτι ακόμη: ότι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αν θέλει να αξιοποιήσει γόνιμα τη διεθνή εμπειρία, θα πρέπει να δημιουργήσει συνειδητά τη δική του εκδοχή για το τι ακριβώς κατανοεί με τον όρο, ποιο περιεχόμενο δίνει και γιατί. Αν αυτό δεν συμβεί, υπάρχει ισχυρό ενδεχόμενο ο όρος να χρησιμοποιείται προσχηματικά, και χωρίς ουσιαστικές

συνέπειες. Θα προσπαθήσω να εξειδικεύσω τις σκέψεις αυτές στην επόμενη ενότητα, μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων από τα πρόσφατα ελληνικά (Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση που τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή από το 2011.

2.2. Πιλοτικά Π.Σ. και κριτικός γραμματισμός

Είναι γνωστό ότι το 2011 συντάχθηκαν νέα πιλοτικά Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας δηλώνεται ρητά από την αρχή ότι ακολουθείται το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «...το Π.Σ. ...είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*» (σ. 6).

Στο πνεύμα της παράδοσης του κριτικού γραμματισμού προσεγγίζεται και η διδασκαλία της γραμματικής:

«Η γραμματική επομένως αντιμετωπίζεται *κριτικά και λειτουργικά*: οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής *ύφους*, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων.» (σ. 12).

Πρόκειται για μια πολύ εύστοχη και επιγραμματική διατύπωση ως προς το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν δημιουργικά οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι δε επιρροές από τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (ΣΛΓ) είναι εμφανείς. Από το απόσπασμα αυτό προκύπτει μια σαφής διαφορά σε σχέση με όσα ισχύουν στα σχολεία μας ως τώρα, όπου η γραμματική γίνεται αντιληπτή πρωτίστως ως ύλη, η οποία διεκπεραιώνεται με έναν τρόπο γραμμικό από ενότητα σε ενότητα. Το ερώτημα είναι εύλογο: πώς είναι δυνατό να μεταβεί η διδασκαλία σε μια τέτοιου είδους κατεύθυνση, όταν η ισχύουσα γραμμική προσέγγιση είναι τόσο ισχυρή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και όταν

δεν έχει υπάρξει σοβαρή προεργασία εξειδίκευσης του συγκεκριμένου πλαισίου σε επίπεδο διδακτικού δια ταύτα³;

Το ερώτημα αυτό μετατρέπεται σε πραγματική απορία, όταν ο αναγνώστης μεταφέρεται στο δεύτερο μέρος, όπου εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους πίνακες οι γενικές κατευθύνσεις του πρώτου μέρους. Εκεί, διαβάζει κανείς με έκπληξη ότι η γραμματική προτείνεται να διδαχθεί σε κάθε τάξη και μέσω του λογισμικού «Λογομάθεια» (βλ. εικόνα 1). Πρόκειται για ένα κλειστού τύπου λογισμικό πρώτης γενιάς, το οποίο προσεγγίζει τη γραμματική ως ύλη αποκομμένη από την κειμενική/κοινωνική πραγματικότητα (βλ. Κουτσογιάννης, 2005). Έχουμε δηλαδή μια ενδιαφέρουσα μείξη, μάλλον πρωτότυπη σε παγκόσμιο επίπεδο: να επιδιώκεται η διδασκαλία της γραμματικής σε ένα «πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού», που φαίνεται να υιοθετεί αρχές της ΣΛΓ, μέσω ενός κλειστού - συμπεριφοριστικού τύπου λογισμικού.

Εικόνα 1: απόσπασμα από το Π.Σ. για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επύλθουν ή θα ακούσουν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές ακρόασης (συνολική ακρόαση, κατανόηση σκοπών, αναζήτηση συγκεκριμένης πληροφορίας κτλ.). ✓ Εντοπίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας, την οπτική γωνία και τους κοινωνικούς ρόλους όσων συμμετέχουν, καθώς και τη μεταξύ τους κοινωνική απόσταση/ισότητα/οικειότητα/αλληλεγγύη κτλ. ✓ Αντιλαμβάνονται πώς τα διαφορετικά κειμενικά είδη του προφορικού λόγου συσχετίζονται με το πλαίσιο επικοινωνίας. ✓ Εντοπίζουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιεί ο συνομιλητής και η συνομιλήτριά τους. ✓ Διακρίνουν τα γλωσσικά και υφολογικά χαρακτηριστικά διαφορετικών κειμενικών ειδών του προφορικού λόγου (ποσότητα και οργάνωση πληροφορίας, γραμματικές/λεξιλογικές και υφολογικές επιλογές) και τη σχέση τους με το πλαίσιο επικοινωνίας και το κειμενικό είδος. ✓ Κατανοούν αν ένα προφορικό κείμενο είναι συνεκτικό ή όχι, εντοπίζουν βασικούς δείκτες κειμενικής συνοχής και αξιολογούν το βαθμό συνεκτικότητας ανάλογα με τις συμβάσεις του προφορικού κειμενικού είδους. ✓ Εντοπίζουν τα παραγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο ομιλητής και η ομιλήτρια και ερμηνεύουν τον επικοινωνιακό τους ρόλο. ✓ Ερμηνεύουν τη συμβολή των παραπάνω στην κατασκευή της συνομιλιακής και κοινωνικής 	<p><i>Βασικά θέματα:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Το διαδίκτυο ✓ Τα ΜΜΕ ✓ Ο καβγάς ✓ Τα ταξίδια ✓ Η οικογένεια ✓ Η φιλία ✓ Εργασία-ανεργία ✓ Καθημερινή ζωή ✓ Αειφόρος ανάπτυξη ✓ Το διάστημα κτλ. ✓ Συγκοινωνιακά μέσα ✓ Η επικοινωνία <p><i>Κειμενικά είδη:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Τηλεοπτικές εκπομπές ✓ Ρεπορτάζ ✓ Διαφημίσεις ✓ Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις ✓ Καθημερινοί ή επίσημοι διάλογοι μεταξύ φίλων ή μη προσώπων ✓ Ομιλίες ✓ Διαλέξεις ✓ Συνεντεύξεις 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων ομιλιών ή συζητήσεων σε σχολικά ιστολόγια και αναζήτηση παρόμοιων προφορικών κειμένων στους ηλεκτρονικούς φακέλους άλλων σχολείων. ✓ Παρακολούθηση και σύγκριση διαφορετικών ειδών προφορικών κειμένων (συνεντεύξεις, ρεπορτάζ, ομιλίες, συζητήσεις κτλ.) που αντλήθηκαν από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο ή το διαδίκτυο και αποτίμηση των λειτουργιών τους. ✓ Παρακολούθηση ζωντανών ή βιντεοσκοπημένων συζητήσεων, αναζήτηση της κοινωνικής ταυτότητας και της προθετικότητας των συνομιλητών και διατύπωση κρίσεων για την πιστικότητα των επιχειρημάτων. ✓ Παρακολούθηση εκπομπών με κοινωνικά θέματα που περιλαμβάνουν ρεπορτάζ, ομιλίες-διαλέξεις και συζητήσεις και παρατήρηση των παραγλωσσικών και συγκεκριμένων στοιχείων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές και οι ομιλήτριες, συσχέτιση των στοιχείων με την ηλικία, το κύρος, την ιδιότητα κτλ. ✓ Περιήγηση σε έναν τουριστικό προορισμό μέσα από τηλεοπτικές εκπομπές (ντοκιμαντέρ, διαφημιστικά βίντεο κτλ.) και διαδραστικού τύπου, αναγνώριση των επικοινωνιακών στόχων και αποτίμηση αποτελεσμάτων. ✓ Συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων με πολιτιστικά θέματα (ήθη και έθιμα μιας περιοχής κτλ.). Οι αλλόγλωσσοι μαθητές και οι αλλόγλωσσες μαθήτριες μπορούν να αναζητήσουν προφορικά 	<p>Βιβλίο <i>Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου</i>. Για τα βασικά θέματα: τα κείμενα από τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες του εγχειριδίου. Για τη θεωρία και τις δραστηριότητες:</p> <p>Ενότητα 5 (Οργάνωση περιγραφής και αφήγησης). Ενότητα 8 (Αξιολόγηση επιχειρημάτων) (ενδεικτικά)</p> <p><i>Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας</i>, 5^ο κεφ., 2.2 β (προφορικά κειμενικά είδη), σ. 100, 135 (κειμενικοί δείκτες) (ενδεικτικά)</p> <p>Λογισμικό <i>Νέα λογομάθεια</i>, ενότητα «Περί γλώσσας» (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) (ενδεικτικά)</p> <p>Κείμενα που επύλθουν οι εκπαιδευτικοί και οι</p>

Ανάλογη αντίφαση διαπιστώνει κανείς και με την απόπειρα σύνδεσης του συγκεκριμένου Π.Σ. με το γνωστό ως «ψηφιακό σχολείο». Παραθέτω στη συνέχεια το απόσπασμα:

³ Η σχετική συζήτηση μόλις αρχίζει να «ανοίγει» στην Ελλάδα, βλ. σχετικά τα κείμενα της Κωτσούλη και του Χατζησαββίδη στα πρακτικά του παρόντος συνεδρίου για έναν σχετικό προβληματισμό.

«Επιπλέον, το Π.Σ. βρίσκεται σε πλήρη αρμονία και σύγκλιση στόχων με το Ψηφιακό Σχολείο [ΨΣ] (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), το οποίο είναι βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Η ανάπτυξη ψηφιακής πλατφόρμας παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητή και εκπαιδευτικό αποτελεί έναν από τους πέντε πυλώνες δράσης του ΨΣ, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη. Το Π.Σ. ενσωματώνει πλήρως τους στόχους του πυλώνα αυτού για ‘πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα’ (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>) και τους ενισχύει με στοχευμένες δράσεις, εξειδικευμένες για κάθε γλωσσικό μάθημα.» (σ. 6)

Είναι γνωστό ότι τα προγράμματα κριτικού γραμματισμού στηρίζονται κυρίως στην κριτική ανάγνωση κειμένων που έχουν σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η κατάλληλη επιλογή των κειμένων, τα αυξημένα κριτικά αναγνωστικά αντανακλαστικά δασκάλων και μαθητών αποτελούν βασική προϋπόθεση. Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ισχύουσα λογική των σχολικών βιβλίων δεν έχει θέση. Τι είναι όμως «το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο» (e-books); Πρόκειται για «ψηφιακό εμπλουτισμό» των ισχυόντων στην εκπαίδευσή μας βιβλίων, τα οποία υπάρχουν ήδη εδώ και πολλά χρόνια. Τα βιβλία αυτά δεν γράφτηκαν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, αλλά και ο εμπλουτισμός τους δεν έγινε με ανάλογο σαφές πλαίσιο και κάθε άλλο παρά ουδέτερος είναι⁴. Πώς συμβιβάζεται η αξιοποίηση των εμπλουτισμένων ψηφιακά βιβλίων από ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού; Το ζήτημα δεν είναι αυτονόητο.

Στις αντιφατικές αυτές προτάσεις αναμένει εύλογα ο αναγνώστης κάποια συζήτηση/ τοποθέτηση στις «Οδηγίες για το δάσκαλο», όπου υπάρχει περισσότερος χώρος, αφού αφιερώνονται 217 σελίδες. Και εκεί όμως δεν συζητείται πουθενά το πώς θα αξιοποιηθούν τα ψηφιακά εμπλουτισμένα βιβλία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Αντί αυτού διαβάζουμε ότι «Σε επίπεδο *οργάνωσης της ύλης*, το νέο ΠΣ είναι ανοικτού τύπου, δηλ. παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του νέου ΠΣ, εφόσον

⁴ Για μια σχετική συζήτηση βλ. Vasileiadis & Koutsogiannis (2013)

ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών ή τύπων κειμένων εκείνα που αρμόζουν στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης του.» (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, σελ. 4).

Το ερώτημα είναι εύλογο: πώς ερμηνεύονται οι, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, αντιφάσεις αυτές;

2.3. Παράδοση και ανανέωση στη διδασκαλία της ελληνικής

Είναι προφανές ότι τα συγκεκριμένα Π.Σ. είναι πολυφωνικά, αφού βλέπουμε να συνυπάρχουν ποικίλες αντιφατικές παραδόσεις από την συζήτηση των δύο μόνο ενδεικτικών παραδειγμάτων που έχουν σχέση με τη γραμματική και τα βιβλία. Για να είμαστε όμως δίκαιοι, η υιοθέτηση ποικίλων, συχνά και αντιτιθέμενων απόψεων, δεν αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα, αλλά είναι χαρακτηριστικό που διακρίνει τα περισσότερα από τα σύγχρονα διεθνή Π.Σ. Θα μπορούσε, επομένως, να ειπωθεί ότι η πολυφωνικότητα είναι ούτως ή άλλως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τέτοιου είδους κειμένων, διεθνώς (βλ. Koutsogiannis, Pavlidou & Antonopoulou, forthcoming). Αν όμως είναι όντως έτσι τα πράγματα, τότε γιατί μια ρητή δήλωση περί «κριτικού γραμματισμού» στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και όχι μια δήλωση περί πολυσυλλεκτικού Π.Σ., που θα ήταν και πιο κοντά στην πραγματικότητα; Νομίζω ότι η τοπική ιστορία μπορεί να μας δώσει εδώ την απάντηση.

Από μια διαχρονική μελέτη μου, που αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που κατά περιόδους υιοθετήθηκαν στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1980 και ύστερα, προκύπτει ότι οι περισσότερες από τις τρέχουσες κάθε φορά διεθνείς και τοπικές επιστημονικές αναζητήσεις (σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία) αναπλαισιώθηκαν με έναν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τρόπο: χωρίς να αλλάζει στο βάθος η λογική της διδασκαλίας, η οποία διατήρησε έναν παραδοσιακό – αθροιστικό χαρακτήρα, κατέστη εφικτό να ενσωματωθούν όλες οι νέες τάσεις που κατά περιόδους αποκτούσαν ισχύ στην ελληνική επιστημονική αναζήτηση. Έτσι, υποστηρίχθηκε κατά περιόδους ότι τα σχολικά βιβλία κινούνται στην επικοινωνιακή, στην κειμενοκεντρική αντίληψη αλλά και στους πολυγραμματισμούς, χωρίς να μεταβάλλεται ουσιαστικά η ουσία της προτεινόμενης διδασκαλίας (βλ. Κουτσογιάννης, 2010).

Το ζήτημα αυτό είναι πολύ σοβαρό, αφού διαπερνά κάθε αλλαγή που έχει επιχειρηθεί στη γλωσσική διδασκαλία από τη μεταπολίτευση και εξής και χρειάζεται ερμηνεία. Η γνώμη μου είναι ότι αναπτύσσονται ποικίλες κατά περιόδους διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις, θα μπορούσαμε να τις αποκαλέσουμε *λόγους* ή *επιστημονικά ρεπερτόρια* (σε αναλογία με τα γλωσσικά ρεπερτόρια, βλ. Blommaert, 2010), οι οποίες κυκλοφορούν στην εποχή μας με μεγάλη ταχύτητα και αποκτούν για διάφορες αιτίες κάποια ισχύ σε διαφορετικές περιοχές και σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Κατά τα διαστήματα αυτά, η επίκληση και μόνο ενδεικτικών χαρακτηριστικών ή ακόμη και του ονόματος των λόγων αυτών, εξασφαλίζει το εισιτήριο της πολύ καλής επιστημονικής ενημέρωσης.

Έτσι, οι επιστημονικές αυτές παραδόσεις, λόγοι ή επιστημονικά ρεπερτόρια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι χρησιμοποιήθηκαν ως πόροι σε έναν πολύ ενδιαφέροντα τοπικό *σχεδιασμό* (design)⁵: επιλέχθηκαν στοιχεία τους, τα οποία παραπέμπουν στους λόγους αυτούς, προκειμένου να διαφοροποιούνται οι εκάστοτε συγγραφικές ομάδες από τις προηγούμενες αλλά και να δείχνουν ότι βρίσκονται πολύ κοντά στις τρέχουσες επιστημονικές αναζητήσεις.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην προκειμένη περίπτωση. Από τα ενδεικτικά αποσπάσματα που παραθέσαμε παραπάνω φαίνεται ότι το Π.Σ. είναι πολυφωνικό, αφού ενσωματώνει στοιχεία από παραδοσιακούς αλλά και πιο σύγχρονους λόγους και αυτό δεν θα έλεγα ότι είναι κακό, αν λάβει κανείς υπόψη του την ελληνική παράδοση. Στην προκειμένη περίπτωση, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ρητή τοποθέτηση περί κριτικού γραμματισμού, επειδή ο συγκεκριμένος όρος απέκτησε ιδιαίτερη τοπική ισχύ μετά από τη δημιουργία του Π.Σ. στην Κύπρο. Έτσι, η χρήση του όρου «κριτικός» παραπέμπει ακριβώς στην υπεραξία με την οποία συνοδεύεται στην ελληνική πραγματικότητα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ο σχετικός όρος. Ο κριτικός γραμματισμός, όπως και η *επικοινωνιακή αντίληψη*, η διδασκαλία με βάση τα *κειμενικά είδη* ή η *διαθεματική προσέγγιση* αποτελούν, όπως χρησιμοποιήθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση, στοιχεία λόγων που αξιοποιούνται προκειμένου να αναδεικνύεται μια διαρκής τάση εκσυγχρονισμού στη διδασκαλία της ελληνικής. Αποτελούν πόρους για ένα ενδιαφέροντα τοπικό σχεδιασμό, όπου στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας συνυπάρχουν με πιο σύγχρονες αναζητήσεις. Και εδώ όμως δεν πρόκειται για εξαίρεση:

⁵ Χρησιμοποίηώ τον όρο με τη λογική του Kress (2010)

ανάλογη λογική σχεδιασμού ακολουθείται και σε άλλα ευρωπαϊκά Π.Σ., απλώς εκεί μπορεί να αξιοποιούνται διαφορετικοί λόγοι, αφού η τοπικότητα παίζει πάντα σημαντικό ρόλο (Koutsogiannis, Pavlidou & Antonopoulou, forthcoming).

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί εδώ ότι σε όλες αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο κάποια στοιχεία των συγκεκριμένων λόγων. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι λίγα ή περισσότερα, ανάλογα με την περίπτωση, το σημαντικό όμως είναι να εξασφαλίζεται η αναγνωρισιμότητά τους (βλ. Blommaert, 2010· Gee, 2011) σε ένα τοπικό επίπεδο.

2.4. Η πολιτική διάσταση των κριτικών γραμματισμών

Ο ελληνικός αυτός τρόπος αναπλαισίωσης του κριτικού γραμματισμού, όπως και των ποικίλων άλλων διεθνών αναζητήσεων κατά τα τελευταία 30 χρόνια, αναδεικνύει κάτι που ελάχιστα έχει συζητηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία: ποικίλες επιστημονικές αναζητήσεις αποκτούν για διάφορες αιτίες –και σε αυτό η παγκοσμιοποίηση στη διακίνηση επιστημονικών αντιλήψεων παίζει σημαντικό ρόλο– ιδιαίτερη τρέχουσα προστιθέμενη αξία κατά τόπους. Η επιλογή των συγκεκριμένων, ως τους πούμε ισχυρούς τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, λόγων προσδίδει σημαντική προστιθέμενη αξία εκσυγχρονισμού και στις επιλογές επιστημόνων ή εκπαιδευτικών. Είναι προφανές ότι τοπικό και παγκόσμιο αναμειγνύονται εδώ δυναμικά με βάση τους σχεδιασμούς και τις στρατηγικές των κοινωνικών πρωταγωνιστών (Κουτσογιάννης, 2011), προκειμένου τα κείμενά τους να έχουν ισχυρή τοπική αποδοχή. Από τη συζήτηση του συγκεκριμένου Π.Σ., όπως και από τη συζήτηση των ελληνικών σχολικών βιβλίων, αναδεικνύεται κάτι που ισχύει και στην παγκοσμιοποιημένη επικοινωνία σήμερα (Blommaert, 2010): όπως εκεί μια γαλλική έκφραση μπορεί να παραπέμπει στην κομψότητα και να αναμειγνύεται με ποικίλα τοπικά γλωσσικά ρεπερτόρια, έτσι και εδώ η αξιοποίηση κάποιων μόνο στοιχείων από έναν λόγο με διεθνή αναγνώριση, χρησιμοποιείται ως δείκτης (index) σημαντικής αλλαγής και εκσυγχρονισμού.

Μια τέτοιου είδους όμως ανάγνωση μας οδηγεί σε σχολές σκέψης που κινούνται σε μια ευρύτερη λογική της κριτικής παράδοσης, οι οποίες μας βοηθούν να διαβάσουμε δυναμικά τον ίδιο τον κριτικό γραμματισμό: όχι ως κάτι δεδομένο, το οποίο η χρήση του τίτλου και μόνο το εξασφαλίζει. Ούτε όμως και ως μια απλή μείξη στο πλαίσιο των

σχέσεων του τοπικού με το παγκόσμιο⁶, αλλά ως μέρος των στρατηγικών που αναπτύσσουν οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές, προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτή την υπερποικιλότητα (superdiversity) (Blommaert, 2010) που διαπερνά τη διεθνή επιστημονική αναζήτηση. Οι επιλογές που πραγματοποιούν οι εκάστοτε πρωταγωνιστές (συγγραφείς Π.Σ., σχολικών βιβλίων αλλά και εκπαιδευτικοί) αναδεικνύουν ταυτότητες σε διεθνή εγρήγορση, αφού μπορούν και παρακολουθούν διεθνείς επιστημονικές εξελίξεις. Δεν πρόκειται επομένως για λάθη από άγνοια, αλλά για ταυτοτική κινητικότητα που δηλώνεται μέσω της παραπομπής (indexing) σε συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι στην τοπική συνείδηση αναδεικνύουν σε κάθε χρονική περίοδο τη διαφορά. Δεν είναι τυχαίο, για παράδειγμα, ότι στο πιλοτικό Π.Σ δεν δηλώνεται ότι ακολουθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση, παρότι ενυπάρχουν πολλά τέτοια στοιχεία, αφού ο όρος *επικοινωνιακή αντίληψη* έχει υπερ-χρησιμοποιηθεί στην ελληνική πραγματικότητα κατά τη δεκαετία του 1990 και επομένως δεν μπορεί να αποτελέσει στοιχείο «που θα κάνει τη διαφορά» σήμερα.

Αυτή η έμφαση στην προσέγγιση του κριτικού από μια παγκόσμια οπτική και από την αξιοποίηση παραδόσεων που δίνουν βαρύτητα στη σύνδεση του λόγου με παγκόσμια φαινόμενα νομίζω ότι λείπει από τη βιβλιογραφία που εστιάζει το ενδιαφέρον της στον κριτικό γραμματισμό, όπως λείπει και η ανάγνωση των προτάσεων του κριτικού γραμματισμού από την οπτική των ταυτοτήτων (βλ. παρακάτω). Αυτή η έλλειψη όμως είναι πολύ σημαντική και από πολιτική άποψη, αφού δεν επιτρέπει στις ίδιες τις τοπικές παραδόσεις, σε επίπεδο κυρίως εκπαιδευτικού σχεδιασμού, να απεμπλακούν από τον αδιέξοδο φαύλο κύκλο της τοπικότητας και να επιχειρήσουν προσεγγίσεις ανακλιμάκωσης (rescaling) (Blommaert, 2010).

Αυτό που προτείνω στην προκειμένη περίπτωση είναι μια σημαντική αλλαγή στην κατεύθυνση και στις στρατηγικές των κοινωνικών πρωταγωνιστών: από τον φαύλο κύκλο της υιοθέτησης κάθε φορά στοιχείων από αναλώσιμους «νέους» λόγους, στη στροφή προς τη μελέτη του σχολείου ως κειμένου που συνδέεται με την τοπική και παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η εστίαση, δηλαδή, να μεταφερθεί από το ποια σύγχρονη θεωρία θα υιοθετηθεί, στην κριτική ανάγνωση του ελληνικού παραδείγματος και στην ανάπτυξη προβληματισμού ως προς το είδος των μαθησιακών ταυτοτήτων που το ελληνικό σχολείο θα επιδιώξει να

⁶ Για τις σχετικές συζητήσεις βλ. Koutsogiannis & Mitsikopoulou (2004).

καλλιεργήσει κατά τον 21^ο αιώνα. Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί και η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

Αν ως εδώ επιχειρήθηκε να διαβαστεί κριτικά η ελληνική πραγματικότητα και μέσω αυτής κάποιες ελλείψεις στο χώρο της βιβλιογραφίας, στη συνέχεια θα επιχειρήσω να αναδείξω θεωρητικές παραδόσεις που μπορεί να αξιοποιηθούν δημιουργικά στην κατεύθυνση του σχεδιασμού που προτείνω.

3. Κριτικές προσεγγίσεις, εκπαίδευση και φαντασιακές ταυτότητες

Υπάρχει, κατά τη γνώμη μου, μια σημαντική αντίφαση εντός του πλούσιου σώματος της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού. Από τη μια πλευρά υιοθετείται βιβλιογραφία που αντιμετωπίζει τον κριτικό γραμματισμό ως τη δέουσα παιδαγωγική λύση στο χώρο της (γλωσσικής) εκπαίδευσης (πρόκειται για τις περισσότερες προσεγγίσεις) και από την άλλη πλευρά εντάσσονται στο βιβλιογραφικό σώμα του κριτικού γραμματισμού εκδοχές, όπως οι προσεγγίσεις του Φουκώ (βλ. 2.1., απόσπασμα από Janks) και της κοινωνικής σημειωτικής, οι οποίες είτε υποστηρίζουν ότι, ανεξάρτητα από το ποια παράδοση ακολουθείται, κάθε πρόταση αποτελεί «μια ευφυή τεχνολογία επιτήρησης και πειθαρχίας» (Hunter 1996) είτε ότι η διδασκαλία είναι πάντα μια απρόβλεπτη κατασκευή, η οποία εξαρτάται από ποικίλες συγκεκριμένες παραμέτρους (Kress et al, 2005).

Αλλά αν η οποιαδήποτε πρόταση αποτελεί ούτως ή άλλως ένα είδος πειθαρχίας ή κατασκευής, με δικούς μας όρους ένα είδος εξάσκησης σε συγκεκριμένου τύπου φαντασιακές ταυτότητες, τότε το ερώτημα είναι ευρύτερο, αφορά την εκπαίδευση στο σύνολό της και ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί τη λύση στο πρόβλημα, αλλά υποβάλλεται στην ίδια βάση με τις όποιες άλλες προσεγγίσεις ως προς το είδος των φαντασιακών ταυτοτήτων στις οποίες συνεισφέρει να δημιουργηθούν. Θα συζητήσουμε το ζήτημα αυτό στη συνέχεια μέσω δύο ενδεικτικών περιπτώσεων.

3.1. Η μη γλωσσική καθοδήγηση της συμπεριφοράς και η πολυτροπικότητα

Η πρώτη περίπτωση αφορά και πάλι την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναδεικνύει το σημαντικό ζήτημα της ιστορίας, κάτι που σπάνια αναδεικνύεται στις συζητήσεις περί κριτικού γραμματισμού· μόλις πρόσφατα άρχισε άλλωστε να αναγνωρίζεται στο χώρο της κοινωνικής γλωσσολογίας (Blommaert, 2010· Wodak,

2001) και στο χώρο των σπουδών σε ζητήματα γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011). Πέρα από την εστίαση στην ιστορία, μέσω του παραδείγματος επιδιώκω να αναδείξω και πτυχές του ζητήματος της πολυτροπικότητας που σπάνια συζητούνται.

Παραθέτω στη συνέχεια ένα σχήμα που προέρχεται από ελληνικό σχολείο και αποτυπώνει πώς είναι δομημένος ο σχολικός διδακτικός χρόνος στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. εικόνα 2). Σε κάθε στήλη αντιστοιχούν σαράντα πέντε λεπτά μαθήματος (=μία ώρα διδασκαλίας). Η κυρίαρχη αντίληψη στην ελληνική εκπαίδευση είναι αυτή που αποτυπώνεται στη λέξη «ύλη», που σημαίνει ότι τα Π.Σ. και κυρίως τα σχολικά βιβλία έρχονται να δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο σε κάθε ώρα· στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, να δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο σε ένα δίωρο ή τρίωρο ασυνεχές εβδομαδιαίο μάθημα. Στην πιο αισιόδοξη υπόθεση που θα υιοθετούνταν σε όλες τις τάξεις προγράμματα κριτικού γραμματισμού και τα προγράμματα αυτά ήταν άριστα, αυτό θα σήμαινε ότι κάποιες από τις στήλες αυτές θα καλλιεργούσαν μια πιο κριτική στάση των μαθητών προς το διάβασμα, τα κείμενα και τον κόσμο.

Σχήμα 2. Ελληνικές σχολικές δομές

ΔΕΥΤΕΡΑ (12)					ΤΡ(12)					ΤΕ(12)					ΠΕ(12)					ΠΑΡ(12)															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Μια τέτοια όμως προσέγγιση είναι εξαιρετικά επιφανειακή και αδικεί τον πλούσιο διεθνή επιστημονικό προβληματισμό που έχει σχέση με την αξιοποίηση των κριτικών παραδόσεων στην ανάγνωση των θεσμών. Η κριτική παράδοση που αξιοποιεί τον ύστερο Φουκώ (βλ. Rose, 1999) αλλά και την κοινωνική σημειωτική (Kress, 2010) δεν είναι δύσκολο να αναγνωρίσει στο σχήμα αυτό δομές οι οποίες έχουν σχέση με

μορφές καθοδήγησης της συμπεριφοράς που ανήκουν στην παράδοση του συμπεριφορισμού και του φορντικού μοντέλου παραγωγής, αλλά και μορφές καθοδήγησης της συμπεριφοράς που δεν έχουν σχέση με το διάβασμα και το γράψιμο (Βλ. Koutsogiannis et al, forthcoming). Στην προκειμένη περίπτωση οι τεχνικές πειθαρχίας δεν υπάρχουν μόνο στα κείμενα, αλλά ενσωματώνονται σε εξωτερικές καταστάσεις, όπως η δόμηση του χρόνου και του χώρου (Rose, 1999:20-24) εντός των οποίων αναπλαισιώνονται οι πρακτικές με τα κείμενα. Αν τα πράγματα είναι όντως έτσι και τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί συνεχούς επιτήρησης⁷ με βάση ευρύτερες δομές, τότε το επείγον ζήτημα δεν είναι ένα Π.Σ. που θα κινείται προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού, αλλά η ανάγνωση του (ελληνικού) σχολείου ως κειμένου και ο επανασχεδιασμός του με όρους πολιτικούς, που σημαίνει με συνειδητές επιλογές ως προς τη χωροχρονική του στίξη, τα περιεχόμενα, τους γραμματισμούς και τους τρόπους διδασκαλίας. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση οδηγεί στο να διαβαστούν με αυτό το πνεύμα (=κριτικά) όλες οι ως τώρα προτάσεις, διεθνείς και τοπικές, ως πειθαρχίες σε σχέση με την ιστορικότητα της στιγμής που προκύπτουν, αλλά και την ιδιαίτερη τοπικότητα στην οποία ανήκουν. Εννοείται ότι από αυτή την ανάγνωση δεν μπορεί να εξαιρεθούν και οι ποικίλες προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού.

Σε μια τέτοιου είδους όμως προσέγγιση και η έννοια της πολυτροπικότητας παίρνει έναν δυναμικό χαρακτήρα και δεν εξαντλείται στην πολυσημειωτική διάσταση της κειμενικότητας σήμερα, όπως πολύ συχνά προτείνεται. Η πολυτροπικότητα στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί οργανικό μέρος της σχολικής κειμενικότητας (Kress et al, 2005), στενά συνδεδεμένη με την ελληνική και διεθνή ιστορία ως προς τη συγκρότηση του σχολείου ως θεσμού. Με βάση τη λογική αυτή, χωροχρονική στίξη και πολυτροπικότητα αποτελούν οργανικά στοιχεία της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης και του είδους των ταυτοτήτων που προτείνονται, κάτι που θα επιχειρήσω να επεκτείνω στην επόμενη ενότητα.

3.2. Η μάθηση ως ταυτοτική διαδικασία

⁷ «Schools can act as an apparatus for continual surveillance, examination and record-keeping of the population.» (Comber, 2011:8)

Παρότι η εστίαση στο ζήτημα των ταυτοτήτων αποτελεί καινούριο θέμα στο χώρο της ευρύτερης κοινωνικής γλωσσολογικής σκέψης, αλλά και στο πεδίο των σπουδών στο γραμματισμό, στο χώρο του κριτικού γραμματισμού έχει συζητηθεί ελάχιστα. Είναι ενδεικτικό ότι σε τέσσερις πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Comber, 2013· Freebody, 2008· Janks, 2013· Luke, 2012) δεν αναφέρεται καν ως σημαντικό ζήτημα που είτε διερευνήθηκε είτε αξίζει να διερευνηθεί. Πρόκειται, κατά τη γνώμη μου, για θέμα άμεσης προτεραιότητας προς διερεύνηση, προκειμένου να είναι δυνατή η βαθύτερη μελέτη των ζητημάτων που άπτονται του γραμματισμού και της εκπαίδευσης. Θα επιχειρήσω να αναδείξω το θέμα αυτό μέσω ενός ενδεικτικού παραδείγματος.

Η Janks (2012) σε ένα πρόσφατο κείμενό της προτείνει μια βασική βιβλιογραφία 15 βιβλίων αναφοράς για τον κριτικό γραμματισμό. Στη λίστα αυτή το μεγαλύτερο μερίδιο δίνεται στον G. Kress, αφού συμπεριλαμβάνονται τρία βιβλία του: (Kress & van Leeuwen, 1990· Kress & van Leeuwen, 2001· Fowler, Hodge, Kress, & Trew, 1979) και ένα στο οποίο ήταν από τους βασικούς συντελεστές, Cope & Kalantzis (2000). Το ενδιαφέρον είναι ότι ο Kress (2010:121) επικρίνει έντονα τον κριτικό γραμματισμό, επισημαίνοντας μεταξύ άλλων ότι η έμφαση στην κριτική των κειμένων ασχολείται με τις ενέργειες που έκαναν κάποιοι άλλοι στο παρελθόν και με τις επιπτώσεις που έχουν οι ενέργειες αυτές στο παρόν. Δεν ασχολείται με το παρόν και το μέλλον.

Η Janks (2012) εκπλήσσεται από την κριτική αυτή, τη στιγμή που προέρχεται από έναν από τους πρωτεργάτες της κριτικής γλωσσολογικής παράδοσης. Κατά τη γνώμη μου, η κριτική του Kress οφείλεται στο γεγονός ότι έχει υπόψη του κλασικές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού, όπου η διατύπωση ερωτήσεων γύρω από κάποιο κείμενο αποτελεί τη συνήθη πρακτική. Στη περίπτωση αυτή η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης των κειμένων και στη σύνδεσή τους με τον κόσμο, τις δομές και τις ιδεολογίες του. Πρόκειται για το κλασικό πνεύμα του κριτικού γραμματισμού στην Φρεϊεριανή του εκδοχή, εμπλουτισμένο ενδεχομένως με πιο πρόσφατες αναζητήσεις από τον προβληματισμό σε ζητήματα πολυτροπικότητας (Janks, 2011). Στην περίπτωση αυτή ο «ιδεατός μαθητής» (Bernstein, 1996) είναι αυτός που ασκείται στο να αντιμετωπίζει την κειμενική πραγματικότητα ως μη ουδέτερη, να τη συνδυάζει με όψεις του πραγματικού κόσμου, να ρωτάει, να αμφισβητεί και να συνδέει το γραμματισμό με την κοινωνική μεταβολή και ισότητα.

Για τον Kress αυτό που έχει βαρύτητα σε έναν κόσμο έντονα μεταβαλλόμενο δεν είναι η κατασκευή ενός εγγράμματου «φαντασιακού υποκειμένου» που θα ασχολείται με την κριτική ανάγνωση των κειμένων του παρελθόντος, αλλά η έμφαση θα πρέπει να μεταφερθεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς του, στο να μπορεί να σχεδιάζει δυναμικά την επικοινωνία του ως «ρήτορας». Στο πλαίσιο αυτό καθοριστική είναι η έννοια του *σχεδιασμού* (design), που συμπεριλαμβάνει τη δυναμική ανάγνωση (επομένως και κριτική ανάγνωση) και αξιοποίηση των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων. Ο Kress⁸ αναφέρει ενδεικτικά ότι ο σχεδιασμός δεν έχει σχέση με το παρελθόν, αλλά σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του σχεδιαστή σε σχέση με το μέλλον του. Ο Kress δεν έπαψε, βέβαια, να σκέφτεται κριτικά, αλλά δίνει μεγάλη βαρύτητα στη σύνδεση των κοινωνικών μεταβολών με τη σημείωση και τη μάθηση και κατά προέκταση σε μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση του σχολείου. Στο ίδιο πλαίσιο κατανοείται και η λογική της πολυτροπικότητας και δεν αποτελεί μόνο μια νέα επέκταση στο πώς γίνεται αντιληπτός ο κόσμος του γραμματισμού.

Η έννοια του σχεδιασμού και η έννοια των ερωταποκρίσεων γύρω από ένα κείμενο θέτουν διαφορετικά πλαίσια εξάσκησης των παιδιών ως εγγράμματων υποκειμένων. Πρόκειται για δύο σαφώς διαφορετικές οπτικές ως προς την αντιμετώπιση της μάθησης και του παιδιού ως υποκειμένου που μαθαίνει. Η λογική των ερωταποκρίσεων χωράει εύκολα στην ισχύουσα σχολική χωροχρονική στίξη του ελληνικού σχολείου, ενώ η λογική του σχεδιασμού απαιτεί επανασχεδιασμό. Αν δεν απασχολήσει ρητά τα Π.Σ. αλλά και τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική αυτή η διάσταση, τότε πολυφωνικές και συχνά αντιφατικές προτάσεις θα συνυπάρχουν, αλλά και προτάσεις, που επιφανειακά φαίνεται να κινούνται σε τελείως διαφορετικές κατευθύνσεις, μπορεί να συγκλίνουν ως προς το είδος των μαθησιακών υποκειμένων που ενεργοποιούν. Δεν είναι τυχαίο ότι έρευνά μας σε σχέδια μαθημάτων για τον πόλεμο στο Ιράκ -τα οποία υιοθετούνταν από τις δύο σχολές σκέψης που κινούνταν στα δύο άκρα του συνεχούς που περιγράψαμε στην ενότητα 2.1.- έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που ενεργοποιούσαν (Mitsikopoulou & Koutsogiannis, 2005).

⁸ “Design is prospective, looking forward. Design focuses on my interests now in relation to the likely future effects of my actions.” (Kress 2010:6)

Μια τέτοιου είδους όμως εστίαση ξεπερνάει κατά πολύ το μάθημα της ν.ε. γλώσσας και αγγίζει το σχολείο στο σύνολό του, αφού αγγίζει το κυριότερο πρόβλημα που συνειδητά ή ασύνειδα απασχολεί πάντα τον εκπαιδευτικό προβληματισμό: το είδος των μαθητικών/ μαθησιακών ταυτοτήτων που προτείνεται να καλλιεργούνται.

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Όπως δείχνουν πρόσφατες ανασκοπήσεις, η βιβλιογραφία από την οποία αντλεί ο κριτικός γραμματισμός είναι εξαιρετικά πολυφωνική και συχνά κινείται σε διαφορετικά επιστημολογικά πλαίσια. Κρίσιμο, επομένως, ερώτημα είναι ποιες από τις παραδόσεις ακολουθεί κανείς και γιατί. Η βιβλιογραφία δείχνει, επίσης, μια τοπική πολυφωνική πραγματικότητα σε σχέση με το τι πράγματι συνιστά κριτικό γραμματισμό και στην προκειμένη περίπτωση, όπως και στην προηγούμενη, ο όρος κριτικοί γραμματισμοί είναι πολύ πιο κοντά στην πραγματικότητα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού μετατρέπεται από μια απλή επιστημονική επιλογή σε ένα βαθιά πολιτικό ζήτημα: ποια εκδοχή του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής παράδοσης θα έλεγα καλύτερα, επιλέγει κανείς και γιατί;

Το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού συζητείται σχετικά αργά στην Ελλάδα, αρκεί να σκεφθεί κανείς ότι το συγκεκριμένο συνέδριο, στα πρακτικά του οποίου δημοσιεύεται το παρόν κείμενο, πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2013, όταν το πρώτο ανάλογο συνέδριο στην Αυστραλία πραγματοποιήθηκε το 1992 (Muspratt, Luke & Freebody, 1997:16). Η καθυστέρηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, αν δεν αξιοποιηθεί η διεθνής εμπειρία, και πολύ θετικά στην αντίθετη περίπτωση. Στο παρόν κείμενο ανάδειξα μέσω ενδεικτικών περιπτώσεων το τι μπορεί να θεωρηθεί ως αρνητική και τι ως θετική εξέλιξη. Θεωρώ ως αρνητική εξέλιξη το να δημιουργηθούν Π.Σ. που θα εκφράζουν μια επιφανειακή προσέγγιση της κριτικής παράδοσης, χωρίς σοβαρή μελέτη του πώς η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η διεθνής επιστημονική αναζήτηση μπορούν να διασταυρωθούν γόνιμα.

Προκρίνω, αντίθετα, μια προσέγγιση που θα αξιοποιεί τις πιο πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις, οι οποίες με μια ευρύτερη λογική μπορεί να τοποθετηθούν στην κριτική κοινωνιογλωσσολογική παράδοση. Στην προκειμένη περίπτωση όλοι οι λόγοι (discourses) που έχουν εκφραστεί και αφορούν το σχολείο, και ιδιαίτερα το γλωσσικό μάθημα, αποτελούν ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές κατασκευές οι

οποίες οδηγούν σε συγκεκριμένου τύπου εκδοχές ως προς το είδος των φαντασιακών μαθητικών ταυτοτήτων που το (ελληνικό) σχολείο κατασκευάζει. Στην περίπτωση αυτή, έμφαση δεν δίνεται στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας μόνο, αλλά στο σχολείο ως κείμενο και στο είδος του επανασχεδιασμού του που προτείνει κανείς να επιχειρηθεί. Μια τέτοιου είδους πρόταση έχω κάνει αλλού (Κουτσογιάννης, 2012) και δεν θα επανέλθω εδώ. Θεωρώ ότι ένας τέτοιου είδους σχεδιασμός αξιοποιεί γόνιμα την κριτική παράδοση, αφού μας οδηγεί στο να διαβάσουμε το σχολείο σε σχέση με τον κόσμο, αλλά δίνει και απαντήσεις σε μια περίοδο βαθιάς ελληνικής κρίσης.

Η προσέγγιση αυτή είναι επείγουσα στην ελληνική περίπτωση για πολλούς λόγους, θα αναφέρω εδώ δύο. Ο πρώτος έχει σχέση με μια σαφή τάση στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική προς τη δημιουργία κεντρικά ελεγχόμενων εξετάσεων που διαλύουν κάθε διάσταση δημιουργικότητας στα σχολεία (Βλ. Comber, 2011). Η αποκλειστική εστίαση στα κείμενα και σε κάποια εκδοχή της κριτικής ανάγνωσης τους δεν είναι δύσκολο να υιοθετηθεί και επίσημα, τροφοδοτώντας τη νεοσυντηρητική αυτή τάση. Ο δεύτερος έχει σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η αποκλειστική εστίαση σε μια επιφανειακή προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού θα οδηγήσει στο να μετατραπεί και η οπτική αυτή σε μια εύκολη καύσιμη ύλη στην προσχηματική προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών, όπως έγινε τόσες φορές, άλλωστε, στο παρελθόν.

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comber, B. 2011. Changing literacies, changing populations, changing places – English teachers' work in an age of rampant standardization. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 4: 5-22.
- Comper, B. 2013. Critical Theory and Literacy. In Chappelle C. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New Jersey, NJ: Wiley - Blackwell.
- Cope, B. & M. Kalantzis επιμ. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (Ed.). 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. 2006. *Language & globalization*. London: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T. 1979. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Freebody, P. 2008. Critical literacy education: On living with “innocent language”. In B. V. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: 107–118. Heidelberg: Springer.
- Gee, J.P. 2011 (3rd edition). *An introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Hunter, I. 1996. Is English an Emancipatory Discipline? *Australian Humanities Review*, <http://www.australianhumanitiesreview.org/archive/Issue-April-1996/Hunter.html>
- Janks, H. 2012. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 11, 1: 150-163.
- Janks, H. 2013. Critical literacy. In Chappelle, C. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New Jersey, NJ: Wiley - Blackwell.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2013. *Νέα μάθηση*. Αθήνα: Κριτική.
- Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou, B. 2004. The Internet as a glocal discourse environment. *Language Learning & Technology* 8 (3), 83-89.
- Koutsogiannis, D., Adampa, V., Antonopoulou, S., Hatzikyriakou, I. & Pavlidou, M. forthcoming. (Re)constructing Greek classroom space in changing times. Proceedings of the *10th International Conference on Semiotics*, 4-6 October 2013. Hellenic Semiotics Society & University of Thessaly, Volos.
- Koutsogiannis, Pavlidou, Antonopoulou (forthcoming), Digital Literacies in International Literacy Education Curricula: the Cases of Finland and Victoria, Australia. In *Proceedings of 15th International Conference of Applied Linguistics*.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2005. Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Σέμογλου, Ουρανία (επιμ.). *Εικόνα και παιδί* (σελ. 621-632). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης Δ. 2010. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) (2010). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ζένης)*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Προς μια νέα (γλωσσο)εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 2012. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση». βλ. http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. 1990. *Reading images*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, England: Edward Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. 2005. *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York: Routledge Falmer.
- Luke, A. & Freebody, P. 1997. Shaping the Social practices of Reading. In Muspratt, S., Luke, A. and P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies*, (185-226). Sydney: Allen and Unwin.
- Luke, A. & Freebody, P. 1999. A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4, 2: 5–8.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-462.
- Luke, A. 2012: Critical Literacy: Foundational Notes, *Theory Into Practice*, 51:1, 4-11.
- Macken-Horacic, M. 2000. Γλωσσική αγωγή στη Β΄/θμια εκπαίδευση στην Αυστραλία: μία συστημική λειτουργική οπτική. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 2, (1-2): 73-95
- Mitsikopoulou, B. & Koutsogiannis, D. 2005. Teaching the Iraq war in on-line educational material. *Journal of Language and Politics*, 4 (1): 93-117.
- Mitsikopoulou, B. 2013. *Rethinking online educational resources: Ideologies, pedagogies and identities*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (Eds.). 1997. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011. *Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας*. Αθήνα.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasileiadis, V. & Koutsogiannis, D. 2013. Double recontextualization of Aesopian Fables in Modern Greek Language textbooks. Paper presented at "*Fables at school (19th-21st centuries): a European legacy?*" Conference, Bordeaux (France) 6-8/11/2013
- Wodak, R. 2001. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak and M. Meyer (eds) *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1-14). London: Sage.