



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Εξελικτική Προσέγγιση του Εγγραμματισμού: Παιδαγωγικές
Διαστάσεις και Εκπαιδευτικές Μεταβολές

Δήμητρα Κολιαμπή

Επιβλέπων καθηγητής: Απόστολος Καραούλας

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Εξελικτική Προσέγγιση του Εγγραμματισμού:
Παιδαγωγικές Διαστάσεις και Εκπαιδευτικές Μεταβολές**

Δήμητρα Κολιαμπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

Απόστολος Καραούλας, Παιδαγωγικό
Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Απόστολος Καραούλας, Παιδαγωγικό
Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων
2. Θεόδωρος Θάνος, Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Πανταζής Μάντζιος, Επίκουρος
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κύριο Απόστολο Καραούλα για την καθοδήγηση αλλά και την ταυτόχρονη ελευθερία κινήσεων που μου προσέφερε για την υλοποίηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο: “Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία”. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κυρίους Θεόδωρο Θάνο και Πανταζή Μάντζιο για τις στοχευμένες παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

*Αφιερωμένη στους γονείς μου
και στον αδελφό μου*

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να εξετάσει την εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού μέσα από τις παιδαγωγικές αποτυπώσεις αλλά και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταβολές από 16ο αιώνα μέχρι σήμερα. Για την εξερεύνηση αυτής της εξελικτικής διαδικασίας, ορίστηκαν οι εξής σκοποί: α) να αναδείξει τις ευρύτερες εξελίξεις που επηρέασαν και επηρεάζουν τα ποσοστά και την έννοια του εγγραμματισμού από τον 16ο αιώνα έως σήμερα, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) να παρουσιάσει τις εξελίξεις στις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού, γ) να διερευνήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ειδών του εγγραμματισμού, στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού, στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη και δ) να εξετάσει κριτικά την είσοδο της πρωτοβάθμιας σχολικής τάξης στην ψηφιακή εποχή, με στόχο την κατάκτηση των εγγράμματων γλωσσικών δεξιοτήτων. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε με στόχο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της έρευνας ήταν η συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μέσα από την αξιοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Σταχυολογώντας τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας: α) η εξέλιξη του εγγραμματισμού αποτέλεσε ένα φαινόμενο που αναπτύχθηκε δυναμικά, στην εξέλιξη του χρόνου, β) η έννοια του εγγραμματισμού μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διευρύνθηκε επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού, γ) η σχέση μεταξύ των ειδών του σχολικού εγγραμματισμού, στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη είναι εξελικτική και εποικοδομητική, δ) η είσοδος της πρωτοβάθμιας σχολικής τάξης στην ψηφιακή εποχή οφείλει να αποτελέσει ένα πεδίο ιδεολογικών αναζητήσεων, όπου τα οφέλη της τεχνολογίας θα ενσωματώνονται στη διδακτική πράξη, χωρίς αυτή να διολισθαίνει σε ένα νέου τύπου τεχνολογικό ντετερμινισμό με ψηφιακά χαρακτηριστικά.

Λέξεις – Κλειδιά

Κοινωνικές Μεταβολές, Εξέλιξη Εγγραμματισμού, Είδη Εγγραμματισμού, Παιδαγωγικές Εγγραμματισμού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Evolutionary Approach to Literacy: Pedagogical Dimensions and Educational Changes

Dimitra Koliampi

Abstract

This thesis seeks to examine the evolution of the concept of literacy through pedagogical reflections and broader educational changes from the 16th century to the present. In order to explore this evolutionary process, the following objectives were defined: a) to highlight the broader developments that have influenced and continue to influence literacy rates and the concept from the 16th century to the present, within the context of primary education, b) to present developments in literacy pedagogy, c) to explore the relationship that develops between the types of literacy, within the context of school literacy, in primary language practice and d) to critically examine the entry of the primary school classroom into the digital age, with the aim of acquiring literate language skills. The methodology used to serve the needs of the research was a comparative literature review. Through the use of primary and secondary sources. Summarizing the main conclusions of the research: a) the evolution of literacy was a phenomenon that developed dynamically over time, b) the concept of literacy after World War II expanded, influencing literacy pedagogies, c) the relationship between the types of school literacy in primary language practice is evolutionary and constructive, d) the entry of the primary school classroom into the digital era must constitute a field of ideological explorations, where the benefits of technology will be incorporated into teaching practice, without it slipping into a new type of technological determinism with digital characteristics.

Keywords

Social Changes, Literacy Development, Types of Literacy, Literacy Pedagogy, Primary Education

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Εικόνων /Γραφημάτων /Σχημάτων.....	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
1. Εισαγωγή	1

Θεωρητικό Μέρος - Συγκριτική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού και των ποσοστών του εγγραμματισμού στην Ελλάδα και την Ευρώπη από τον 16ο αιώνα μέχρι πριν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

2.1. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού.....	4
2.2. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 16ο έως τον 19ο αιώνα.....	9
2.2.1. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 16ο έως τον 18ο αιώνα.....	10
2.2.2. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 19ο αιώνα.....	15
2.3. Η εξέλιξη της βασικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Τουρκοκρατία μέχρι την περίοδο του Μεσοπολέμου.....	20
2.3.1. Η εξέλιξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας.....	20
2.3.2. Η βασική εκπαίδευση και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος κατά την διακυβέρνηση του Καποδίστρια.....	22

2.3.3. Οι εκπαιδευτικές μεταβολές και τα ποσοστά του εγγραμματισμού στην Ελλάδα από την περίοδο της βαυαροκρατίας μέχρι και το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	23
3. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού και των παιδαγωγικών του εγγραμματισμού στην Ελλάδα από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα	
3.1. Οι ιδεολογικές εκπαιδευτικές μεταβολές στη Ελλάδα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	38
3.2. Η σύνδεση της απόκτησης εγγράμματων δεξιοτήτων με το σχολείο.....	40
3.3. Η κατάκτηση του εγγραμματισμού και οι κοινωνικές ανισότητες.....	42
3.4. Τα στάδια του εγγραμματισμού	43
3.5. Η εξέλιξη και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών του εγγραμματισμού.....	45
3.5.1. Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη.....	53
3.5.2. Η μετάβαση από την γραμματικό-κεντρική στην κειμενοκεντρική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων την περίοδο της Μεταπολίτευσης.....	55
4. Τα επιμέρους είδη του σχολικού εγγραμματισμού στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη, με έμφαση στο κείμενο.	
4.1. Ο σχολικός γραμματισμός μέσα από την εξέλιξη της θεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	62
4.2 Τα είδη του σχολικού εγγραμματισμού και το κείμενο στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη.....	65
4.2.1. Αναδυόμενος Γραμματισμός: Η έννοια, το πλαίσιο ανάπτυξης και ο εκπαιδευτικός.....	65
4.2.2. Ο αναδυόμενος γραμματισμός και η σχέση του με το κείμενο.....	70
4.2.3 Ο Λειτουργικός Γραμματισμός και η σχέση του με την κατανόηση.....	71
4.2.4. Κριτικός Γραμματισμός: Βασικές αρχές και Εξέλιξη.....	77
4.2.5. Το κείμενο στον κριτικό γραμματισμό.....	81
4.2.6. Ο επιστημονικός Γραμματισμός και η Δημοκρατία.....	83

4.2.7. Η διαχείριση των επιστημονικών εννοιών στο κείμενο στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη.....	86
--	----

**5. Οι εξέλιξη των εννοιών του πολυγραμματισμού και του ψηφιακού
εγγραμματισμού, στην ψηφιακή εποχή και η επίδραση τους στην πρωτοβάθμια
διδασκτική πράξη.**

5.1. Πολυγραμματισμός και Κοινωνικές Μεταβολές.....	89
5.2. Πολυγραμματισμοί και Διδακτική Πράξη.....	90
5.3. Ο Ψηφιακός Εγγραμματισμός στην Ελλάδα της Ψηφιακής Μετάβασης.....	93
5.4. Εγγραμματισμός και Τεχνητή Νοημοσύνη.....	97
5.5. Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός στην ψηφιακή εποχή.....	98
5.6. Το ψηφιακό εγχειρίδιο στη διδακτική πράξη.....	100

Συμπεράσματα - Συζήτηση.....103

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	112
Ελληνική Βιβλιογραφία από Μετάφραση.....	117
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	118
Ηλεκτρονικές πηγές, Ιστότοποι - Internet, Σύνδεσμοι.....	124
Νομοθετήματα.....	129

Κατάλογος Εικόνων /Γραφημάτων/ Σχημάτων

Σχήμα 1. Το μοντέλο Γραμματισμού του Wells (1987).....	44
Εικόνα 1. Αναγνωστικό Ε΄ Δημοτικού [1976, 16η Έκδοση].....	57
Εικόνα 2. Αναγνωστικό Γ΄ Δημοτικού [1977, 5η Έκδοση].....	57
Εικόνα 3. Η Γλώσσα μου για την πρώτη Δημοτικού [1982, 1η Έκδοση].....	58
Εικόνα 4. Νεοελληνική Γραμματική της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού [1981, 4η Έκδοση].....	59
Εικόνα 5. Γλώσσα [1η Έκδοση].....	61
Γράφημα 1. Οι διαχρονικές Επιδόσεις της Ελλάδας στην κατανόηση κειμένου σύμφωνα με τα αποτελέσματα Pisa 2000-2022.....	76
Σχήμα 2. Το Μοντέλο του Gräber για τον Επιστημονικό Γραμματισμό.....	84
Σχήμα 3: Το Μοντέλο Πυραμίδα για την Επιστημονική και Τεχνολογική Πολιτική Λειτουργία του Miller (1983).....	86
Σχήμα 4: Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών.....	91
Σχήμα 5: Η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού από το παλαιό διδακτικό μοντέλο στο σύγχρονο ευέλικτο μοντέλο των πολυγραμματισμών.....	93

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Έτος Καθιέρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης σε Διάφορες Ευρωπαϊκές Χώρες και Ποσοστό Μαθητών που Φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο του 1870:.....	16
Πίνακας 2. Ποσοστά Αγγράμματων Ανδρών και Γυναικών ανά Νομό στην Ελλάδα του 1870.....	26
Πίνακας 3. Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1870.....	27
Πίνακας 4. Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1907.....	30
Πίνακας 5. Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1928.....	33
Πίνακας 6. Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο στους πρόσφυγες το 1928	34
Πίνακας 7. Ποσοστά Αγγράμματων Πολιτών Άνω των 15 Ετών, σε Διάφορα Ευρωπαϊκά Κράτη, την Περίοδο 1920-1930	36
Πίνακας 8. Η Συγκριτική Αποτύπωση της Βαθμολογίας της Ελλάδας και του Μέσου Όρου των Χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. στην Κατανόηση Κειμένου από το 2000-2018.....	75
Πίνακας 9. Κατάταξη του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022.....	95

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση

AI Artificial Intelligence (Τεχνητή Νοημοσύνη)

ALA American Library Association (Αμερικανική Ένωση Βιβλιοθηκών)

ΑΠΣ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

DESI Digital Economy and Society Index (Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και
Κοινωνίας)

Ε.Ε. Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΛΣΤΑΤ Ελληνικής Στατιστικής Αρχής

ΕΣΠΑ Εταιρικό Σύμφωνο Περιφερειακής Ανάπτυξης

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

IOBE Ιδρύματος Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών

Ο.Ο.Σ.Α. Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

PISA Programme for International Student Assessment (Διεθνές Πρόγραμμα
Αξιολόγηση Μαθητών)

ΤΠΕ Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων
Εθνών)

1. Εισαγωγή:

Η έννοια του εγγραμματισμού διαθέτει μια μακρά ιστορία εξέλιξης. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού βρισκόταν σε άμεση επικοινωνία με τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Για την αποτύπωση αυτών των ιστορικών εξελίξεων έπρεπε να οριοθετήσουμε τον τρόπο μελέτης αυτής της έννοιας. Αρχικά, η χρονική οριοθέτηση της έννοιας του εγγραμματισμού επιλέχθηκε να είναι η χρονική περίοδος από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το χρονικό πλαίσιο ήταν η σπουδαιότητα των γεγονότων από τον 16ο αιώνα και έπειτα, τα οποία συνέβαλλαν στην αλλαγή των ποσοστών του εγγραμματισμού στη δυτική, κυρίως, Ευρώπη οδηγώντας στην καθιέρωση του 19ου αιώνα, ως του αιώνα της μαζικής εκπαίδευσης αλλά και στη σημερινή μεταβολή της έννοιας του εγγραμματισμού στην ψηφιακή εποχή. Ο θεσμός του σχολείου, αποτέλεσε το καλύτερο πλαίσιο για την εξέταση της έννοιας του εγγραμματισμού και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία σκοπεύει: α) να αναδείξει τις ευρύτερες εξελίξεις που επηρέασαν και επηρεάζουν τα ποσοστά και την έννοια του εγγραμματισμού από τον 16ο αιώνα έως σήμερα, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) να παρουσιάσει τις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού, γ) να διερευνήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ειδών του εγγραμματισμού, στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού, στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη και δ) να εξετάσει κριτικά την είσοδο της πρωτοβάθμιας σχολικής τάξης στην ψηφιακή εποχή, με στόχο την κατάκτηση των εγγράμματων γλωσσικών δεξιοτήτων. Το μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιήσαμε για την εξυπηρέτηση των αναγκών της εργασίας μας ήταν η συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Οι πηγές που αξιοποιήθηκαν ήταν τόσο πρωτογενείς πηγές με στόχο την αύξηση της αξιοπιστίας της έρευνάς μας όσο και δευτερογενείς πηγές, όταν ήταν δύσκολος ο εντοπισμός των πρωτογενών πηγών. Η έρευνά μας δεν έχει ως σκοπό να αποτελέσει μια απλή ιστορική απεικόνιση των εξελίξεων σε σχέση με την έννοια του εγγραμματισμού αλλά να συμβάλλει στον αναστοχασμό μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας, και κυρίως των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συντελώντας στη διεύρυνση της σχέσης του/της εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια και τις μεταβολές του εγγραμματισμού.

Αρχικά, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την εξέλιξη στα ποσοστά του εγγραμματισμού από τον 16ο αιώνα μέχρι πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε αυτό το χρονικό πλαίσιο η έννοια του εγγραμματισμού παρουσιάστηκε ως ταυτόσημη με την έννοια του αλφαριθμητισμού. Η αύξηση των ποσοστών του εγγραμματισμού συνδέθηκε άμεσα με τη δυτική Ευρώπη και οδήγησε στη μαζική καθιέρωση της υποχρεωτικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ελληνική πραγματικότητα προσπαθήσαμε να εμβαθύνουμε στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεταβολές που συνέβησαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από την περίοδο της Τουρκοκρατίας μέχρι πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με στόχο την καταπολέμηση των επιπέδων του αναλφαριθμητισμού των πολιτών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές από το αρχείο απογραφών της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), με στόχο να δημιουργηθεί στον αναγνώστη, μια όσο το δυνατόν πιο πληρέστερη εικόνα της εξέλιξης των ποσοστών του εγγραμματισμού. Τέλος, η εξέλιξη των ποσοστών του εγγραμματισμού της ελληνικής πολιτείας στις αρχές τις δεκαετίας του 20ου αιώνα, συσχετίστηκε ξανά με τα ποσοστά του εγγραμματισμού διάφορων ευρωπαϊκών χωρών, την ίδια χρονική περίοδο, για να φανερώσει τις εκπαιδευτικές διαφορές που υπήρχαν.

Μέσα από τις συνθήκες ολικής καταστροφής που άφησε πίσω του ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος η έννοια του εγγραμματισμού άρχισε σταδιακά να διευρύνεται, έναντι της έννοιας του αλφαριθμητισμού, αποκτώντας λειτουργικά αλλά και κριτικά χαρακτηριστικά. Η άμεση σχέση της έννοιας του εγγραμματισμού με το σχολείο αλλά και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των εγγράμματων δεξιοτήτων εκτός της σχολικής εκπαίδευσης, εξετάστηκαν με σκοπό να αναδείξουν τη διαχρονική σχέση της εκπαίδευσης με τον εγγραμματισμό. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάσαμε τα στάδια του εγγραμματισμού παρουσιάζοντας την εξελικτική και εποικοδομητική σχέση τους. Εν συνεχεία, παρουσιάζουμε τις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού εμβαθύνοντας στο περιεχόμενο αλλά και τις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Η εξελικτική σχέση, μεταξύ των παιδαγωγικών του εγγραμματισμού μεταφέρεται από το θεωρητικό πεδίο στο πρακτικό, καθώς παρουσιάζεται η μετάβαση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, από τη γραμματικοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Ο σχολικός γραμματισμός στην πρωτοβάθμια γλωσσική εκπαίδευση είναι μια σύνθετη πράξη σε εξελικτική σχέση. Πιο συγκεκριμένα, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί τον προπομπό για τη δημιουργία των εγγράμματων δομών στο παιδί προσχολικής ή πρώτης

σχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, ο λειτουργικός γραμματισμός αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία ο/η μαθητής/τρια του δημοτικού γνωρίζει τον κριτικό γραμματισμό αλλά και τον επιστημονικό γραμματισμό, στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου. Αυτή η διαδοχή εξυπηρετεί την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτή η ιεραρχική σχέση που αποτυπώθηκε δεν έχει αυστηρές δομές αλλά εξυπηρετεί περισσότερο την εύρυθμη ανάπτυξη των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών του δημοτικού. Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε, ότι στο πλαίσιο εξέτασης της εξελικτικής διαδοχής των ειδών του εγγραμματισμού στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη, γίνονται σε δευτερεύοντα βαθμό κάποιες αναφορές στον τρόπο διαχείρισης του κειμένου από τον/την εκάστοτε παιδαγωγό, σε κάθε ένα από τα είδη του εγγραμματισμού που αναφέραμε καθώς: α) σύμφωνα με τη συγκριτική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, η κειμενοκεντρική θεώρηση υπερίσχυσε, ως παιδαγωγική πρακτική του γλωσσικού μαθήματος και β) μας δίνεται η δυνατότητα της σύγκρισης των ειδών του εγγραμματισμού σε σχέση με τον τρόπο που λειτουργούν στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι τεχνολογικές μεταβολές αλλά και οι γενικότερες κοινωνικές, ιδεολογικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές που συνέβησαν στο τέλος του 20ου αιώνα οδήγησαν στη «γέννηση» νέων ορισμών στο πλαίσιο του εγγραμματισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται οι έννοιες του πολυγγραμματισμού και του ψηφιακού εγγραμματισμού στην εποχή της ψηφιακής μετάβασης. Ουσιαστικά, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την επίδραση αυτών των εννοιών στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη, με στόχο την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να αναστοχαστούμε κριτικά, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, ως χρηστικό εργαλείο, επισημαίνοντας, την ανάγκη αποφυγής εντός μοντέλου τεχνολογικού ντετερμινισμού με ψηφιακά πλέον χαρακτηριστικά, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θεωρητικό Μέρος - Συγκριτική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού και των ποσοστών του εγγραμματισμού στην Ελλάδα και στην Ευρώπη από τον 16ο αιώνα μέχρι πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

2.1. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού

Ο όρος «literacy», αποτελεί τον αγγλικό όρο ο οποίος στα ελληνικά μεταφράζεται ως «εγγραμματισμός». Η μετάφραση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα στα ελληνικά με την λέξη «εγγραμματοσύνη». Η εγγραμματοσύνη σύμφωνα με την ελληνική εισαγωγή του Θεόδωρου Παραδέλλη στο βιβλίο του Walter J. Ong *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (1997): «αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδέει και συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές» (σ. xi). Αυτή η πολυδιάστατη έννοια είναι στενά συνδεδεμένη στη σκέψη μας με τη γραφή, παρά το γεγονός ότι από τις χιλιάδες γλώσσες που έχουν χρησιμοποιηθεί στον πλανήτη μας μόλις το ένα έβδομο είχαν κάποιο σύστημα γραφής (Ong, 1997). Αυτή η σχέση οδήγησε στην ταύτιση της έννοιας του εγγραμματισμού με την έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η ταύτιση της έννοιας του εγγραμματισμού με την έννοια του αλφαριθμητισμού, η οποία είχε μια πρακτική διάσταση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οδήγησε στην απονεύρωση της έννοιας από τις ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις. Η έννοια του αλφαριθμητισμού, ως μια αποπλαισιωμένη συνθήκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, επηρέασε για μεγάλο χρονικό διάστημα την κοινωνική αντίληψη για τον εγγραμματισμό και όρισε το περιεχόμενο βάσης του οποίου κάποιος/α μπορεί να χαρακτηριστεί ως εγγράμματος/η και αντιστοίχα ως αγράμματος/η.

Στο πλαίσιο της εργασίας μας προσπαθήσαμε να εξετάσουμε την εξέλιξη των ποσοστών του εγγραμματισμού, μέσα από τα κριτήρια που είχε θέσει το κοινωνικό σύνολο για το ποιος/α μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εγγράμματος/η. Για μεγάλο χρονικό διάστημα η παρουσίαση της έννοιας του εγγραμματισμού ως ταυτόσημης της έννοιας του

αλφαριθμητισμού οδηγούσε στην εξέταση του αν κάποιος/α ήταν δυνατόν να θεωρηθεί ως εγγράμματος/η ή αγγράμματος/η μέσα από την κατάκτηση ή όχι της ανάγνωσης και της γραφής. Η χρονική περίοδος που επικεντρώνεται η εργασία μας είναι μετά τον 16^ο αιώνα που η κατάκτηση της ανάγνωσης, σε πρώτο βαθμό, και της γραφής θεωρήθηκε ως βασική προϋπόθεση για την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση. Μέχρι τον 19^ο αιώνα πολλαπλές μεταβολές είχαν επηρεάσει τα επίπεδα του εγγραμματισμού, κυρίως στη Δυτική Ευρώπη. Ο 19^{ος} αιώνας μέσα από την καθιέρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συστηματοποίησε την εκπαιδευτική διαδικασία ορίζοντας το πλαίσιο κατάκτησης της βασικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών.

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, μέσα από την ολική καταστροφή που άφησε πίσω του, συνέβαλλε καθοριστικά στη σταδιακή μεταβολή αυτής της έννοιας καθώς θεωρήθηκε ότι η επανοριοθέτησή της, θα οδηγούσε στην πολυπόθητη κοινωνική ευημερία, που ήταν το ζητούμενο στον μεταπολεμικό κόσμο. Μέσα σε αυτό το κλίμα ιδρύθηκε η Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), το 1945. Ο πρώτος ορισμός του εγγραμματισμού, προέρχεται από την UNESCO και καθορίζει τις δεξιότητες που ήταν απαραίτητο να διαθέτουν οι πολίτες με στόχο την κατάκτηση της κοινωνικής ανάπτυξης και της ευημερίας. Ο εγγραμματισμός ορίστηκε, λοιπόν, από την Unesco (όπως αναφ. στο Χατζησαββίδης, 2007): «ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει.» (σ.2)

Αυτή η αρχική διατύπωση της έννοιας του εγγραμματισμού έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πρακτική καθώς, στόχευε στην ομαλή συμβίωση των πολιτών μεταξύ τους. Αυτή η πρακτική οριοθέτηση του περιεχομένου της έννοιας του εγγραμματισμού από την UNESCO το 1945, οφείλει να αξιολογηθεί με βάση τις ευρύτερες ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις που επικρατούσαν στον μεταπολεμικό κόσμο και επέβαλαν τη λιτότητα αυτού του ορισμού, απουσία μιας περισσότερο κριτικής διατύπωσης της έννοιας του εγγραμματισμού.

Οι έννοιες της γραφής και της ανάγνωσης στη μετέπειτα οριοθέτηση της έννοιας του εγγραμματισμού θα αποτελέσουν ένα βασικό σημείο συζήτησης των ερευνητών. Η πολυπλοκότητα, ωστόσο αυτών των εννοιών, θα επισημανθεί από τη Hasan (2006) η οποία θα προτείνει την αρχή της αντιπροσώπευσης. Η αρχή της αντιπροσώπευσης ορίζεται από τη Hasan (2006), ως η ικανότητα συσχέτισης μιας έκφρασης και ενός περιεχομένου, με

τρόπο που το ένα να μπορεί να κατανοηθεί με τους όρους του άλλου. Επομένως, στην περίπτωση του εγγραμματισμού η αρχή της αντιπροσώπευσης ορίζει ότι η γραφή και η ανάγνωση, παρά την πολυπλοκότητά τους, οφείλουν να συσχετιστούν μεταξύ τους για να κατανοηθεί η έννοια του εγγραμματισμού.

Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους εγγραμματισμούς ως αντικείμενο μελέτης. Αποτέλεσμα αυτού του ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν να δημιουργηθούν οι Σπουδές Γραμματισμού (Literacy Studies) ή ο Νέος Γραμματισμός (New Literacy) ή οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New Literacy Studies), σύμφωνα με τους Τεντολούρη και Χατζησαββίδη (2014), που αποτέλεσαν το πεδίο εντός του οποίου μελετήθηκαν οι πρακτικές του εγγραμματισμού σε μια σειρά από πλαίσια. Η μελέτη των πρακτικών του γραμματισμού, δηλαδή του πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται χρήση των γραμματισμών, αποτέλεσε την ευκαιρία για να εμβαθύνουν οι μελετητές στα διάφορα είδη γραμματισμού με βάση το κοινωνικό πλαίσιο (Τεντολούρης & Χτζησαββίδης, 2014).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, η έννοια του εγγραμματισμού θα αργήσει να ενσωματωθεί τόσο σαν ορισμός όσο και στην παιδαγωγική πράξη. Ο λόγος ήταν ότι σε μεγάλο βαθμό, πριν φτάσουν οι θεωρητικές εξελίξεις σχετικά με τον μετασχηματισμό της έννοιας του εγγραμματισμού, σε αρχικό στάδιο, η έλλειψη εγγράμματων δεξιοτήτων έως και τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα ταυτίστηκε με τον αναλφαβητισμό τόσο τον οργανικό όσο και τον λειτουργικό, στην ελληνική πραγματικότητα. Ο οργανικός αναλφαβητισμός, σύμφωνα με τον Φακιολά (2016), ορίζεται ως: «η πλήρη στέρηση στοιχειωδών γνώσεων γραφής, ανάγνωσης, βασικών αριθμητικών πράξεων και κατανόησης απλών μορφών προφορικού λόγου σε θέματα της καθημερινής ζωής» (σ. 170). Ενώ ο λειτουργικός αναλφαβητισμός ορίζεται σύμφωνα με την Unesco (όπως αναφ. στο Φακιολάς, 2016): «ως η απώλεια της ικανότητας ενός ατόμου, που έχει παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, να κατανοεί με επάρκεια τον προφορικό και γραπτό λόγο, να διατυπώνει με σαφήνεια τη σκέψη του, να κάνει αφαιρετικούς συνειρμούς, να αναπτύσσει κριτική σκέψη, να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες για βελτίωση των γνωστικών του δεξιοτήτων» (σ. 170). Στην Ελλάδα μέχρι το 1983 το ποσοστό των οργανικά αναλφάβητων άνω των 15 ετών, ήταν στο 20,4% (Ευστράτογλου, 2000). Ωστόσο, λόγω της ανόδου του εκπαιδευτικού επιπέδου το ποσοστό τόσο των οργανικά όσο και των λειτουργικά αναλφάβητων μειωνόταν διαρκώς. Το προφίλ των αναλφάβητων στην Ελλάδα, στα τέλη του 20ου αιώνα παρουσίαζε τα εξής χαρακτηριστικά: α) ήταν εντονότερος στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, β)

εμφανιζόταν περισσότερο στις αγροτικές περιοχές έναντι των αστικών, γ) αφορούσε περισσότερο τα άτομα μεγάλης ηλικίας έναντι των πιο νέων (Ευστράτογλου, 2000; Φακιολάς, 2016).

Με την είσοδο στον 21ο αιώνα η έννοια του γραμματισμού, εμφανίζεται εντονότερα στην ελληνική βιβλιογραφία, με χαρακτηριστικότερο τον ορισμό που δίνει ο Χατζησαββίδης (2003) για τον γραμματισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο εγγραμματισμός δεν σχετίζεται: «μόνο με την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας το γραπτό, τον προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα» (σ.189). Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, ο Χατζησαββίδης (2003) αποδίδει στον εγγραμματισμό έντονα κριτικά και ερμηνευτικά χαρακτηριστικά. Στον παραπάνω ορισμό αξίζει να επισημανθεί, η έμφαση που δίνεται στην παραγωγή διάφορων ειδών λόγου καθώς και η ικανότητα λειτουργίας του ατόμου σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις που χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο αλλά και μη γλωσσικά κείμενα.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο ορισμός του εγγραμματισμού που αναρτάται στην σελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), ο οποίος διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο και στην αποτύπωση του εγγραμματισμού στη σχολική πράξη. Ο εγγραμματισμός, σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA ορίζεται: «ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, κυρίως όμως ο επαρκής χειρισμός και η δυναμική αξιοποίηση των αποκτημένων ήδη γνώσεων σε ζητήματα ανάγνωσης και γραφής, προκειμένου να είναι σε θέση κανείς να εφαρμόζει πρακτικά τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή του ζωή. Περικλείει, συνεπώς, και την κριτική εγγραμματοσύνη -την ικανότητα, δηλαδή, αφενός της κριτικής στάσης απέναντι σε ποικίλα είδη λόγου και αφετέρου τον ίδιο τον έλεγχο του περιβάλλοντος δια του γραπτού λόγου» (PISA, χ.η., Εγγραμματισμός, para. 1). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η PISA, προσέφερε ένα διεθνές πλαίσιο αξιολόγησης των εγγράμματων δεξιοτήτων, δίνοντας τη δυνατότητα στα κράτη να συγκρίνουν τα εκπαιδευτικά τους μοντέλα στο θέμα του εγγραμματισμού, έχοντας αποδεχτεί από κοινού το περιεχόμενο του εγγραμματισμού. Οι ορισμοί, του προγράμματος PISA και του Χατζησαββίδη (2003), δεν διαφέρουν ιδιαίτερα μεταξύ τους, διότι και οι δύο ορισμοί διαθέτουν έντονη κριτική και ερμηνευτική διάθεση.

Ωστόσο, παρατηρείται μεταξύ αυτών των δύο ορισμών, μια ειδοποιός διαφορά, καθώς ο ορισμός του προγράμματος PISA δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον επαρκή χειρισμό των εγγράμματων δεξιοτήτων με πρακτικό τρόπο, με στόχο την εξυπηρέτηση των καθημερινών αναγκών. Η ύπαρξη αυτής της διαφοράς, θα μπορούσε, να αποδοθεί στο γεγονός ότι ο ορισμός αυτός παράγεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του προγράμματος PISA και επομένως, συνδέεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες που συνδέουν τη σχολική γνώση με την εξυπηρέτηση των καθημερινών αναγκών.

Οι παραπάνω ορισμοί για τον εγγραμματισμό φανερώνουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου του εγγραμματισμού. Όπως, αναφέρει η Hasan (2006), η έννοια του εγγραμματισμού είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία από τη βάση της μετασχηματίζεται διαρκώς, καθώς, ο πυρήνας, αυτής της έννοιας είναι η γραφή και η ανάγνωση.

Στο πλαίσιο οριοθέτησης του εγγραμματισμού οφείλουμε να αναφερθούμε σε δύο έννοιες που αναφέρονται σε δύο εξειδικευμένες πτυχές του εγγραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στον αναγνωστικό γραμματισμό και στο γλωσσικό γραμματισμό.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA ο αναγνωστικός εγγραμματισμός (reading literacy) ορίζεται ως: «η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή» (PISA, 2009, σ. 17). Όπως παρατηρείται, από τον παραπάνω ορισμό, περιγράφονται οι ικανότητες του εγγραμματισμού από την πλευρά του αναγνώστη, χωρίς να αναφέρεται καθόλου, ο ορισμός, στη διαδικασία της παραγωγής του κειμένου από το άτομο. Ο αναγνωστικός γραμματισμός εστιάζει στη «συνδιαλλαγή» του αναγνώστη με το κείμενο. Για να διενεργηθεί αυτός, ο νοερός διάλογος μεταξύ κειμένου-αναγνώστη, απαιτείται από την πλευρά του αναγνώστη ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο που θα επιτρέψει τη διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (Ματσαγούρας, 2007, σ. 126). Η παραπάνω εξειδίκευση, μας βοηθάει να σκιαγραφήσουμε καλύτερα το βαθμό εγγραματοσύνης του αναγνώστη.

Ο γλωσσικός γραμματισμός (language literacy) με τη σειρά του αποτελεί μια εξειδικευμένη έννοια του εγγραμματισμού, η οποία δίνει έμφαση στην κατανόηση του εκάστοτε κειμένου. Ένας ιδιαίτερα επαρκής ορισμός του γλωσσικού γραμματισμός δίνεται από το

Χατζησαββίδη (2003) σύμφωνα με τον οποίο ορίζεται ως: «α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων, γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου, η) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών» (σ. 189-190). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη όλων των παραπάνω ικανοτήτων δεν είναι ταυτόχρονη και ισοκατεμημένη. Επιπροσθέτως, οι ικανότητες που απαριθμήθηκαν στον παραπάνω ορισμό, δεν παρουσιάζονται με τη σειρά βημάτων και υποχρεωτικών σταδίων (Αϊδίνης, 2012). Ο ορισμός αυτός για το γλωσσικό εγγραμματισμό μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ακριβής και στοχευμένος, γιατί συμβάλει στην επαρκή περιγραφή της σχέσης που οφείλει να αναπτύξει το άτομο που είναι γλωσσικά εγγράμματο με το κείμενο.

Οι εξειδικεύσεις αυτές είναι χαρακτηριστικές της πολυπλοκότητας του εγγραμματισμού. Η πληθώρα των εγγράμματων ορισμών, θεωρούμε ότι αποκαλύπτει στον/στην αναγνώστη/στρια της εργασίας μας, τις επιμέρους «υφές» του εγγραμματισμού. Η γνώση του περιεχομένου του εγγραμματισμού αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για τον/την εκπαιδευτικό κάθε σχολικής βαθμίδας και ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι, ο ρόλος της ευρωπαϊκής εμπειρίας στα εκπαιδευτικά θέματα αλλά και το πρόγραμμα PISA, συνέβαλλαν σε σημαντικό βαθμό στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων για τον εγγραμματισμό.

2.2. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 16ο έως τον 19ο αιώνα.

Η έννοια του εγγραμματισμού αποτελεί ένα πεδίο συνεχών μεταβολών σε άμεση επίδραση με τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, θρησκευτικές και ιδεολογικές

αλλαγές. Στην προσπάθεια διερεύνησης αυτών των μεταβολών θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις αλλαγές εκείνες που επέδρασαν στην διαμόρφωση των ποσοστών του εγγραμματισμού στην Ευρώπη από τον 16ο αιώνα έως το 19ο αιώνα. Η έννοια του εγγραμματισμού σε αυτή τη χρονική περίοδο, ουσιαστικά ταυτίζεται με την έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή με τη δυνατότητα ανάγνωσης και γραφής. Η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και για αυτό και επιλέχθηκε η διερεύνηση της διότι, σε εκείνη τη χρονική περίοδο παρουσιάζεται ένα πλήθος μεταβολών που οδηγούν στη μετάβαση από τη μεσαιωνική αντίληψη του εγγραμματισμού στη σύγχρονη μαζική μορφή του εγγραμματισμού (Tóth, 2015).

2.2.1. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 16ο έως τον 18ο αιώνα.

Η πρώτη χρονικά σημαντική αλλαγή, που συνέβη τον 16ο αιώνα και επηρέασε το επίπεδο του εγγραμματισμού ήταν η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση. Η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση δεν συνδέθηκε μόνο με αλλαγές στο δόγμα της Καθολικής Εκκλησίας αλλά επηρέασε άμεσα και τις εγγράμματες ικανότητες των ανθρώπων που ασπάστηκαν τον προτεσταντισμό. Πριν από την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση ο ιερέας αποτελούσε τον μοναδικό γνώστη της Αγίας Γραφής, που ήταν υπεύθυνος για τη διάδοση αυτού του μηνύματος στους αναλφάβητους, ως επί το πλείστον πιστούς, καθώς η εκπαίδευση αποτελούσε μια ιδιωτική υπόθεση με ελιτίστικό χαρακτήρα, κατά την περίοδο του Μεσαίωνα. Ο Μαρτίνος Λούθηρος, ωστόσο, αγανακτώντας με την ασυδοσία και τη διαστρέβλωση της Αγίας Γραφής από την παπική εξουσία παρουσίασε την κατάκτηση της ανάγνωσης της Βίβλου ως βασική προϋπόθεση για την αδιαμεσολάβητη επικοινωνία του ανθρώπου με το Θείο Λόγο. Η ριζοσπαστικότητα των ιδεών του Λούθηρου, σύμφωνα με την Polyzoidou (2021), έγκειται στην πρόταση του για σταθερή εκπαίδευση που όλοι θα είχαν πρόσβαση, ανεξάρτητα με το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική τους θέση. Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο ο καθένας θα ερμήνευε ελεύθερα τη Βίβλο, θα γινόταν δηλαδή ο ιερέας του εαυτού του (Polyzoidou, 2021). Ο λόγος που η προσπάθεια αυτή μπόρεσε να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό δεν έγκειται μόνο στη ριζοσπαστικότητα των θέσεων του Λούθηρου αλλά και στην ανακάλυψη της τυπογραφίας, από τον Gutenberg. Η ανακάλυψη της τυπογραφίας θα αποτελέσει το μέσο για την επίτευξη του οράματος του Λούθηρου. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι, συνέβαλλε με δύο τρόπους στην

αύξηση των επιπέδων του εγγραμματισμού: α) με την αύξηση των αντιτύπων αλλά και β) με τη μείωση του κόστους τους, κάνοντας, ουσιαστικά, την απόκτηση ενός βιβλίου περισσότερο προσιτή (Eskelson, 2021). Οι χώρες που ασπάστηκαν το δόγμα του προτεσταντισμού, όπως η Σουηδία, παρουσίασαν ταχύτατη αύξηση των επιπέδων του αλφαριθμητισμού, παρά το γεγονός ότι η μάθηση γινόταν στο σπίτι εξαιτίας του διασκορπισμένου και απομονωμένου πληθυσμού αλλά και του αγροτικού χαρακτήρα της οικονομίας (Houston, 2011).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να μην παρουσιάσουμε, μια μονόδρομη αφήγηση, μεταξύ των βασικών αρχών της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης και της επίδρασης που αυτή είχε στα επίπεδα του αλφαριθμητισμού των κοινωνιών που ασπάστηκαν το προτεσταντικό δόγμα. Αλλά να εστιάσουμε στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διδαγμάτων του προτεσταντισμού με την πρώιμη καπιταλιστική κοινωνία. Αυτή η σχέση έχει διερευνηθεί εκτενώς από τον Max Weber στο βιβλίο του με τίτλο: *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (1984). Το διαχρονικό αυτό βιβλίο, παρά την κριτική που έχει δεχθεί και παρά το γεγονός ότι η διερεύνηση μιας τέλει σχέσης δεν συνάδει με την εργασία μας, αξίζει το αναφέρουμε για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι, ότι παρουσιάζει το προτεσταντικό, και κυρίως το πουριτανικό «ήθος» ως ένα στοιχείο που επιτάχυνε τις αλλαγές σε μια νέα οικονομική φάση, τον καπιταλισμό (Weber, 1984). Ο Weber (1984), χωρίς να μπαίνει σε μια μονόδρομη υλιστική σχέση, σε έναν προτεσταντικό ρασιοναλισμό, αποδίδοντας όλα τα καπιταλιστικά στοιχεία στα προτεσταντικά ήθη, επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του αξιακού περιεχομένου του προτεσταντισμού με τη συμπεριφορά, τον πολιτισμό αλλά και τον εθνικό χαρακτήρα των χωρών που ταυτίστηκαν με τον προτεσταντικό δόγμα. Συγκεκριμένα, ο Weber (1984), εστιάζει στην επίδραση του εγκόσμιου ασκητισμού που ώθησε στην ανάπτυξη της ατομικής και επιχειρηματικής δράσης, στις προτεσταντικές χώρες. Ο δεύτερος λόγος, είναι γιατί μέσα από τις ηθικές αξίες του προτεσταντισμού προωθήθηκε η έλλογη συμπεριφορά του ατόμου και η αξία της επιστημονικότητας προς αποφυγή κάθε δεισιδαιμονίας και μαγικής ιεροτελεστίας. Αυτή η αξιακή σχέση που αναπτύσσει η επιστημονικότητα μέσα από τον προτεσταντισμό μπορεί να θεωρηθεί ότι επηρεάζει την έννοια του εγγραμματισμού με τρόπο που ξεφεύγει από την απλή κατάκτηση των αλφαριθμητικών δεξιοτήτων, δημιουργώντας μια ορθολογική κρίση στα άτομα και αποτελώντας τη βάση για τη μετέπειτα εξέλιξη των εγγράμματων δεξιοτήτων των ατόμων (Weber, 1984).

Το κίνημα του Διαφωτισμού (17ος-19ος αιώνας) και η Γαλλική Επανάσταση (1789-1799) επηρέασε τις ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές και κατ' επέκταση και τις εκπαιδευτικές. «Ο Διαφωτισμός παρείχε τη φιλοσοφική βάση για τις «σύγχρονες» μεταρρυθμίσεις της λαϊκής εκπαίδευσης» (Limage, 2005, p. 10). Το έργο του Ζαν Ζακ Ρουσσώ *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής* (1762) θα αποτελέσει μια τομή σε σχέση με το εκπαιδευτικό ιδεώδες καθώς μέσα από αυτό το έργο, παρουσιάζεται η ιδανική εκπαίδευση για ένα παιδί, τον Αιμίλιο. Η Γαλλία θα αποτελέσει, επομένως, τον φιλοσοφικό χώρο που θα αναπτυχθεί και το ιδεώδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η Γαλλία από το 17ο αιώνα έως και τον 19ο γνώρισε διαδοχικές αλλαγές που επηρέασαν τα επίπεδα εγγραμματισμού των πολιτών της. Τα επίπεδα εγγραμματισμού στην προβιομηχανική Γαλλία δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως προβληματικά, για τα δεδομένα της εποχής (Eskelson, 2021). Παρ' όλα αυτά, κατά τον 16ο-17ο αιώνα, η εκπαίδευση στη Γαλλία, συνδέθηκε άμεσα με τους θρησκευτικούς αγώνες που διεξάγονταν μεταξύ των Ιησουιτών, που ήταν τάγμα των καθολικών και των προτεστάντων. Η εκπαίδευση σε αυτή τη διαμάχη θεωρήθηκε ως ένας τομέας που καθόρισε το δόγμα που επικράτησε στη γαλλική κοινωνία. Στην περίπτωση της Γαλλίας η καθολική εκκλησία καταφέρει να επικρατήσει οδηγώντας μάλιστα τους Γάλλους προτεστάντες να μεταναστεύσουν σε προτεστάντικά κράτη όπως η Ολλανδία και η Αγγλία (Eskelson, 2021). Στον τομέα της οικονομίας η Γαλλία βρέθηκε σε δεινή θέση για μεγάλα χρονικά διαστήματα εξαιτίας μια πλειάδας προβλημάτων, που αξίζει να αναφέρουμε ενδεικτικά: α) του επταετούς πολέμου (1755-1764), όπου παρείχε βοήθεια στις επαναστατημένες αμερικανικές αποικίες εναντίον της Αγγλίας για να περιορίσει την επεκτασιμότητα της Αγγλίας, β) της κακοδιαχείρισης των οικονομικών από τον Λουδοβίκου ΙΣΤ' που αύξησε το κρατικό χρέος, γ) της Γαλλικής Επανάστασης με τις μεγάλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αναταραχές, δ) της ανόδου και της πτώσης του Ναπολέοντα όπου η συντήρηση των εξωτερικών πολέμων χαρακτηρίστηκε ως ιδιαίτερα δαπανηρή πρακτική, ε) της κυριαρχίας της αγροτικής οικονομία μέσα σε συνθήκες υπερφορολόγησης και στ) της έλλειψης κοινωνικής κινητικότητας, σύμφωνα με τον Eskelson (2021). Ανεξάρτητα όμως, από αυτή την οικονομική και πολιτική κατάσταση, αξίζει να επισημάνουμε τη γλωσσική σύνθεση που επικρατούσε στη Γαλλία, κατά την περίοδο αυτή. Πιο συγκεκριμένα, στη Γαλλία, κατά τον 16ο αιώνα, υπήρχαν πολλές και διαφορετικές διάλεκτοι (η βασκική γλώσσα, η καταλανική γλώσσα, η κορσική γλώσσα, η οξιτανική γλώσσα, η βρετονική γλώσσα, η αλσατική γλώσσα και η φλαμανδική γλώσσα). Αυτή η γλωσσική ποικιλομορφία σε συνδυασμό με τις πολιτικό-οικονομικές περιόδους αστάθειας, θεωρείται ότι, είχε

αρνητικό αντίκτυπο για τις εγγράμματες δεξιότητες του πληθυσμού της Γαλλίας, παρά το γεγονός ότι η ίδια ενέπνευσε θεωρητικά και φιλοσοφικά τη σύγχρονη Ευρώπη.

Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν αδύνατο να μην προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τον αντίκτυπο της Βιομηχανικής Επανάστασης στα ποσοστά του εγγραμματισμού της βρετανικής κοινωνίας. Όπως εύλογα μπορεί να υποθέσουμε η διερεύνηση αυτής της σχέσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Για να προσπαθήσουμε να δώσουμε μια όσο το δυνατόν, πιο ικανοποιητική απάντηση, οφείλουμε να επικεντρώσουμε την έρευνά μας στη χώρα όπου ξεκίνησε η Βιομηχανική Επανάσταση, στη Βρετανία, στα μέσα του 18ου αιώνα. Πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα η Αγγλία και οι Κάτω Χώρες παρουσίαζαν τα υψηλότερα ποσοστά αλφαριθμητισμού, καθώς αυτά έφταναν στο 53% έναντι των υπόλοιπων χωρών της Ευρώπης όπου το ποσοστό του αλφαριθμητισμού υπολογίζεται γύρω στο 20-25% (Eskelson, 2021). Το εύρημα αυτό μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με την επικράτηση του προτεσταντισμού, ως κυρίαρχο δόγμα και με την ανάπτυξη του εμπορίου (Eskelson, 2021). Η επικράτηση συνθηκών μετακίνησης από την ύπαιθρο στην πόλη μπορεί να θεωρήσουμε ότι σχετίζεται άμεσα με την αύξηση των εγγράμματων δεξιοτήτων, ωστόσο, την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, το εγγράμματο εργατικό δυναμικό δεν ήταν το ζητούμενο, διότι η μόνη απαραίτητη δεξιότητα για το βιομηχανικό προσωπικό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ήταν η κατοχή κάποιων βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Limage, 2005). Μόνο σε μετέπειτα στάδιο εξέλιξης των μηχανημάτων, κρίθηκε ως αναγκαίο, το βιομηχανικό προσωπικό, ως ένα βαθμό, να έχει ικανότητες που σχετίζονται με την κατανόηση της λειτουργίας των μηχανημάτων (τεχνικές εντολές, ανάγνωση οδηγιών και κατανόηση τεχνικών σχεδίων). Την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ως εργατικό δυναμικό. Η παιδική εργασία ιδιαίτερα σε επαγγέλματα, όπως η κλωστοϋφαντουργία, απομάκρυνε τα παιδιά από τη δυνατότητα απόκτησης εγγράμματων δεξιοτήτων. Το 1785 ιδρύθηκε η Εθνική Εταιρεία Κυριακάτικων Σχολείων, κάτω από την επίβλεψη της Εκκλησίας της Αγγλίας και της Ουαλίας. Τα Κυριακάτικα Σχολεία αποτέλεσαν μια παράμετρο μείωσης της πτώσης του επιπέδου των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή η πρακτική είχε σημαντικά μειονεκτήματα καθώς, α) λειτουργούσαν μόνο μια φορά την εβδομάδα, β) δεν είχαν τα κατάλληλα διδακτικά μέσα για να επιτευχθεί η διδασκαλία σε παιδιά και γ) πολλές φορές, οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να είναι συνεπείς και εγκατέλειπαν τη συστηματική παρακολούθηση (Limage, 2005). Σε αυτό το

σημείο αξίζει να αναφερθεί και μια επιπλέον παράμετρος, όπως είναι η καχυποψία της ανώτερης τάξης σχετικά με την παρακολούθηση των Κυριακάτικών Σχολείων από τους/τις μαθητές/τριες, διότι πίστευε ότι η κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων, με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών του ατόμου, θα οδηγούσε στην ανάγνωση των θέσεων που εκπορευόταν από το κίνημα του Διαφωτισμού και τη Γαλλική Επανάσταση και άρα, το προσωπικό θα μπορούσε να υιοθετήσει ριζοσπαστικότερες θέσεις (Limage, 2005). Επομένως, θα μπορούσαμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι ποσοτικές αλλά και ποιοτικές μεταβολές των εγγράμματων δεξιοτήτων του βρετανικού πληθυσμού, ετεροκαθορίζονταν από τα μαζικά γεγονότα της εποχής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει η περίπτωση της Ολλανδίας, καθώς τα ποσοστά εγγραμματισμού της, όπως έχουμε ήδη αναφέρει κατά τον 17ο αιώνα ήταν ιδιαίτερα υψηλά για την εποχή. Ειδικότερα, το 53% του πληθυσμού της ήταν εγγράμματο έναντι των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, που κυμαίνονταν στο 20-25% (Eskelson, 2021). Για την ερμηνεία αυτών των ποσοστών στην Ολλανδία κατά την περίοδο του 17ου αιώνα αξίζει να πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Συγκεκριμένα από τον 16ο αιώνα όπου οι Κάτω Χώρες, που σε αυτές περιλαμβάνονται η σημερινή Ολλανδία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο, ξεκίνησαν τον ογδοηκονταετή πόλεμο ενάντια στην αυτοκρατορία της Ισπανίας, διεκδικώντας την ανεξαρτησία τους. Μετά από την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας τους οι παρακάτω επαρχίες (Ολλανδία, Ζηλανδία, Χρόνιγκεν, Φρίσλαντ, Ουτρέχτη, Οφεράισσελ και Χελντερλαντ) σχημάτισαν μια ομοσπονδία γνωστή ως τη Δημοκρατία των Επτά Ενωμένων Κάτω Χωρών. Οι Κάτω Χώρες αποτέλεσαν το κέντρο του εμπορίου και της ναυτιλίας, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσίαζε το έδαφός τους δημιουργώντας ένα σύστημα πλωτών καναλιών (Eskelson, 2021). Οι Κάτω Χώρες κατάφεραν πολύ γρήγορα, να επιτύχουν την οικονομική τους ολοκλήρωση, και κυρίως η Ολλανδία. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι, η Ολλανδία, κατά τον 17ο αιώνα, κατάφερε να θεωρείται το πρώτο καπιταλιστικό κράτος, έχοντας ένα λειτουργικό χρηματιστήριο αλλά και ένα πρώιμο ασφαλιστικό σύστημα. Σε αυτές τις συνθήκες οικονομικής άνθησης με βάση τις εμπορικές σχέσεις και σε συνδυασμό με το προτεσταντικό ήθος που είχε εντυπωθεί στην κοινωνική τους πραγματικότητα, οι Κάτω Χώρες και κυρίως η Ολλανδία θα γνωρίσουν αύξηση στις εγγράμματες δεξιότητες του πληθυσμού τους (Eskelson, 2021). Οι εγγράμματες δεξιότητες σε αυτή την περίπτωση δεν σχετιζόταν μόνο με τη δυνατότητα ανάγνωσης και γραφής αλλά και με την ανάπτυξη αριθμητικών δεξιοτήτων, εξαιτίας των

εμπορικών και οικονομικών σχέσεων που ο πληθυσμός είχε αναπτύξει σε μεγάλο μέρος. Επομένως, οι Κάτω Χώρες και κυρίως η Ολλανδία, γνώρισαν, τον 17ο αιώνα, ταχεία ανάπτυξη και οικονομική ολοκλήρωση. Η κοινωνική κινητικότητα που δημιουργήθηκε εξαιτίας της ανάπτυξης του εμπορίου και των εντυπωμένων αξιών του προτεσταντισμού, αυτή τη χρονική περίοδο, συνδέθηκε άμεσα με την ανάπτυξη των εγγράμματων δεξιοτήτων, στις Κάτω Χώρες.

2.2.2. Η Εξέλιξη των ποσοστών του αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη από τον 19ο αιώνα

Μέσα από την εξέταση της ιστορικής πορείας κατέστη εμφανής η στενή αλληλεπίδραση του εγγραμματισμού με τις κοινωνικές, θρησκευτικές, τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές στη Δυτική Ευρώπη, αλλά και με τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετώπισε κάθε επιμέρους χώρα. Ο 19ος αιώνας, θα φέρει τα σημάδια αυτών των αλλαγών, οδηγώντας στην καθιέρωση της υποχρεωτικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτόν τον αιώνα, σύμφωνα με τους Zinkina, Korotayev & Andreev (2016), παρουσιάζονται τρία βασικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν άμεσα τα ποσοστά του αλφαριθμητισμού: α) ο συγκεντρωτισμός, δηλαδή, η μετάβαση από τον τοπικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, επομένως και του εγγραμματισμού, στον κρατικό χαρακτήρα εξαιτίας της δημιουργίας των εθνών κρατών, β) η εκκοσμίκευση, δηλαδή, η μετάβαση από τη συσχέτιση των δεξιοτήτων του αλφαριθμητισμού από τη θρησκευτική εξουσία στις κοσμικές εξουσίες (κράτος, ιδιωτικά ιδρύματα) και γ) η αξιολόγηση και η παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να φανταστούμε αυτή τη μετάβαση ως ομαλή και συμπεριληπτική. Οφείλουμε να μη συμπίεσουμε τον ιστορικό χρόνο και να μη χαρακτηρίσουμε αυτές τις ιστορικές περιόδους ως «άσπρο-μαύρο» αλλά ως περιόδους μετάβασης από την μια κοινωνική κατάσταση στην άλλη, που διατηρούν στοιχεία, ιδέες και προκαταλήψεις του χθες αλλά και τα όνειρα και τις ψευδαισθήσεις του αύριο κάθε φορά σε διαφορετική δοσολογία. Συγκεκριμένα, οι Γούβιας και Θεριανός (2014) αναφέρουν ότι: «τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προέκυψαν από την αυξημένη παρέμβαση του κράτους πάνω σε ζητήματα που παλαιότερα αφορούσαν είτε συγκεκριμένες ομάδες ισχύος που παρείχαν εκπαίδευση και κατάρτιση (π.χ. Εκκλησία) είτε σε κοινωνικούς χώρους - θεσμούς μέσα στους οποίους ο/η καθένας/μία μπορούσε να αποκτήσει κάποια μορφή μόρφωσης.» (σ. 132)

Πίνακας 1

Έτος Καθιέρωσης της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης σε Διάφορες Ευρωπαϊκές Χώρες και Ποσοστό Μαθητών που Φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο του 1870:

Χώρα	Χρονιά που καθιερώθηκε η υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση	Ποσοστό φοίτησης μαθητών στο δημοτικό το 1870
Πρωσία	1763	67%
Δανία	1814	58%
Ελλάδα	1834	20%
Ισπανία	1838	42%
Σουηδία	1842	71%
Πορτογαλία	1844	13%
Νορβηγία	1848	61%
Ιταλία	1877	29%
Μεγάλη Βρετανία	1880	49%
Γαλλία	1882	75%
Ιρλανδία	1892	38%
Ολλανδία	1900	59%
Λουξεμβούργο	1912	-
Βέλγιο	1914	62%

Σημείωση. Zinkina, J., Korotayev, A., & Andreev, A. (2016). Mass Primary Education in the Nineteenth Century. *Globalistics and Globalization Studies*, 66. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2025, από: https://www.sociostudies.org/upload/sociostudies.org/almanac/globalistics_and_globalization_studies_5/063-070.pdf

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1, δεν μπορούμε να έχουμε μια καθολική συσχέτιση μεταξύ του έτος καθιέρωσης της υποχρεωτικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του ποσοστού φοίτησης των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο κατά το 1870. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει την παρουσία επιμέρους διαφορών που παρά την αργή ή γρήγορη χρονικά καθιέρωση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα πραγματικά ποσοστά του αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η Πρωσία είχε υψηλά ποσοστά εγγραμματισμού (67%). Συγκεκριμένα στην Πρωσία, το 1763, καθιερώθηκε η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τον Φρειδερίκο το Μέγα, για όλους τους προτεστάντες που κατοικούσαν σε υπαίθριες περιοχές (Zinkina et al., 2016). Γενικά όπως μπορεί να παρατηρήσουμε και στον Πίνακα 1, τα κράτη που υπερίσχυσε ο προτεσταντισμός, παρουσίασαν άμεσα αύξηση των επιπέδων αλφαριθμητισμού των πολιτών τους.

Υψηλά ποσοστά εγγραμματισμού παρουσίαζαν και οι σκανδιναβικές χώρες. Τα υψηλότερα ποσοστά μεταξύ των σκανδιναβικών χωρών όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, το 1870, υπήρχαν στη Σουηδία με 71%. Συνεχίζοντας και κατά τον 19ο αιώνα μια παράδοση που θέλει τα υψηλά ποσοστά εγγραμματισμού του πληθυσμού της Σουηδίας να σχετίζονται άμεσα, με την υιοθέτηση του προτεσταντικού δόγματος. Τη δεύτερη θέση μεταξύ των σκανδιναβικών χωρών, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, καταλάμβανε η Νορβηγία όπου το επίπεδο εγγραμματισμού των πολιτών της έφτανε στο 61%. Η Νορβηγία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, για πολλά χρόνια βρισκόταν εγκλωβισμένη μεταξύ των άλλων δύο σκανδιναβικών χωρών, της Σουηδίας και της Δανίας. Το 1814, άρχισε να έχει μια σχετική αυτονομία έχοντας δικούς της θεσμούς και φιλελεύθερο σύνταγμα, ως κατώτερος εταίρος της Σουηδίας. Στη δεκαετία του 1830, μόνο ένα στα πέντε παιδιά στη Νορβηγία πήγαινε στο σχολείο (Stugu, 2000). Αυτή η εκπαιδευτική κατάσταση εισήλθε στην πολιτική ατζέντα και από 1840 άρχισε μια προσπάθεια εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού της Νορβηγίας έχοντας ως πρότυπο τη Σουηδία αλλά και συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία ενός εθνικού ρομαντισμού, που αναδείκνυε τις λαϊκές παραδόσεις της Νορβηγίας προσδίδοντάς τους έναν εθνικό χαρακτήρα (Stugu, 2000). Τέλος, η Δανία έρχεται στην τελευταία θέση μεταξύ των σκανδιναβικών χωρών με 58% (Πίνακας 1). Αυτό το ποσοστό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετικό σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες αλλά είναι χαμηλό σε σχέση με τα ποσοστά εγγραμματισμού που παρουσιάζονται σε άλλες σκανδιναβικές χώρες. Αξίζει, στην προσπάθεια ερμηνείας αυτού του ποσοστού να αναφέρουμε ότι η Δανία είχε αρχίσει να έχει ένα σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήδη από το 1721, ωστόσο αυτό το σύστημα άργησε να πάρει μια σύγχρονη και καθολική μορφή. Η τελική μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Δανίας ήρθε μόλις το 1814, αλλάζοντας πιθανότατα με αυτό τον τρόπο τη δυναμικότητα της Δανίας στο θέμα των ποσοστών του εγγραμματισμού, σε αυτή τη χρονική περίοδο (Zinkina et al., 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα των επιπέδων του αλφαριθμητισμού της Βρετανίας του 1870, τα οποία έφταναν στο 49% (Πίνακας 1), έχοντας πέσει τέσσερις μονάδες από το ποσοστό εγγραμματισμού της προβιομηχανικής περιόδου (53%). Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε αυτό το δεδομένο, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπήρχαν παράγοντες που κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής περιόδου της Βρετανίας έδρασαν ανασταλτικά στην ανάπτυξη των ποσοστών του εγγραμματισμού. Σε αυτούς τους παράγοντες, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι, είχε εξέχουσα θέση η σύνδεση του μορφωτικού

αγαθού με την εκκλησιαστική εξουσία, για τα άπορα παιδιά, αλλά και των εκπαιδευτικών δωρεών από ιδιώτες, χωρίς κάποια κρατική αρωγή μέσα σε συνθήκες παιδικής εργασίας και διευρυμένης κοινωνικής ανισότητας (Zinkina et al., 2016). Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφέρουμε ότι η σύσταση του πληθυσμού της Βρετανίας δεν ήταν ίδια με τα προβιομηχανικά χρόνια, καθώς η μετανάστευση, κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, από τις γύρω περιοχές, και κυρίως από την Ιρλανδία, με στόχο την εύρεση εργασίας, είναι πιθανόν να επηρέασε το δείγμα, που χρησιμοποιήθηκε για την άντληση αυτών των στοιχείων, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η Ιρλανδία, άλλωστε, του 19ου αιώνα, είχε ως επί το πλείστον αγροτικό πληθυσμό. Σύμφωνα με την έρευνα του FitzGerald (2013), η πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα, στην Ιρλανδία, σημαδεύτηκε από τη διαμάχη καθολικών και προτεσταντών για την εκπαίδευση. Αλλά και σε δεύτερο χρόνο, μετά την επικράτηση της καθολικής εκκλησίας, για την αποδέσμευση της εκπαιδευτικής πράξης από τον καθολικό έλεγχο (FitzGerald, 2013).

Η περίπτωση της Γαλλίας, έχει ιδιαίτερη αξία να υπογραμμιστεί, καθώς σύμφωνα με τον Πίνακα 1, το 1870 τα ποσοστά εγγραμματισμού της έφταναν το 75%. Εύλογο, επομένως, είναι το ερώτημα, πώς η Γαλλία μετά από τα πολιτικά και οικονομικά скаμπανεβάσματα, που έχουμε αναφέρει, πριν από το 19ο αιώνα, κατάφερε να παρουσιάζει μια τόσο θετική εικόνα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού του πληθυσμού της. Θετική επίδραση, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είχε η υποχρέωση κάθε κοινότητας από το 1816 να διατηρεί και να λειτουργεί ένα δημοτικό σχολείο αρρένων ενώ το 1833, η ίδια υποχρέωση επεκτάθηκε και για τα δημοτικά σχολεία θηλέων (Zinkina et al, 2016). Η αργή ωστόσο, τελική μορφή στη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόλις το 1882, σχετίζεται με τις δύσκολες καταστάσεις που η Γαλλία μέσα σε αυτό το διάστημα έπρεπε να αντιμετωπίσει. Ειδικότερα, στο τέλος του 19ου αιώνα, η Γαλλία έζησε μια εξευτελιστική στιγμή στην ιστορία της, με την ήττα στον Γαλλο-Πρωσικό Πόλεμο και την συνεπακόλουθη ενσωμάτωση της στη Αγία Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία της Γερμανίας αλλά και το πείραμα της Παρισινής Κουμμούνας, που κράτησε από τη 18η Μαρτίου 1871 έως τη 28η Μαΐου του 1871.

Αυτές οι δύο στιγμές στην ιστορία της Γαλλίας, μπορεί να θεωρηθεί ότι επηρέασαν τη σκέψη του Emile Durkheim, όπως αυτές παρουσιάζονται στο βιβλίο του με τίτλο: *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* (2019). Ο Durkheim, βιώνοντας ο ίδιος τις αλλαγές στην Γαλλική κοινωνία ανέπτυξε στο έργο του πολύ έντονα την έννοια της «κοινωνικής

συνοχής». Ο Durkheim (2019), ωστόσο, δεν αναζητά την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής στη θρησκεία, όπως γινόταν παλαιότερα αλλά στον θεσμό της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση κατά τον Durkheim (2019): «δεν είναι τίποτε άλλο, παρά το μέσο με το οποίο προετοιμάζονται στην καρδιά των παιδιών, οι ουσιαστικοί όροι ύπαρξης της κοινωνίας» (σ. 128-129). Με την ιδιότητα του ως φιλοσόφου και κοινωνιολόγου θα προσπαθήσει μέσα από το έργο του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, να αποσυνδέσει την παιδαγωγική από την ψυχολογία, αν και αναγνωρίζει τη συνεισφορά της ψυχολογίας όσον αφορά την ανακάλυψη των νόμων που διέπουν τη συνείδηση του παιδιού, την επιλογή των μεθόδων αλλά και την περιγραφή κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών και της ευφυΐας τους (Durkheim, 2019). Για τον Durkheim (2019), η παιδαγωγική συνδέεται με την κοινωνιολογία καθώς «οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι κοινωνικοί» (σ. 201).

Τέλος, αξίζει να παρατηρήσουμε τα αποτελέσματα του Πίνακα 1, για τις χώρες του ευρωπαϊκού νότου. Τα επίπεδα του εγγραμματισμού, δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η χώρα του νότου με τα υψηλότερα ποσοστά εγγραμματισμού, το 1870, ήταν η Ισπανία με 42% (Πίνακας 1). Το ποσοστό αυτό αν και ήταν το υψηλότερο μεταξύ των χωρών του ευρωπαϊκού νότου, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα προβληματικό ποσοστό. Σύμφωνα με την εργασία των Barquín, Pérez & Sanz (2016), θετική επίδραση στα επίπεδα εγγραμματισμού των Ισπανών τον 19ο αιώνα, είχε η ύπαρξη μιας διοικητικής δομής, που απαιτούσε προσωπικό, με βασικές εγγράμματες δεξιότητες. Επίσης, θετική μπορεί να χαρακτηριστεί και η συμβολή της εκκλησίας στα ποσοστά του εγγραμματισμού, διότι συνέβαλλε στην αύξηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που προσφερόταν από την εκκλησία, όχι μόνο για την εξυπηρέτηση του θρησκευτικού συναισθήματος αλλά και για την παραγωγή και διάσωση θρησκευτικών βιβλίων (Barquín et al., 2016). Παρ' όλα αυτά, αρνητικό αντίκτυπο στα ποσοστά του εγγράμματος ισπανικού πληθυσμού, τον 19ο αιώνα, μπορεί να ειπωθεί, ότι διαδραμάτισε η αδυναμία απόκτησης ενιαίου σιδηροδρομικού δικτύου, η μετάθεση της εκπαιδευτικής ευθύνης στους δήμους, οι οποίοι, ωστόσο, παρουσίαζαν ελλιπείς οικονομικούς προϋπολογισμούς αλλά και η ύπαρξη εξορυκτικής βιομηχανίας, όπου το βιομηχανικό προσωπικό εργαζόταν σε άσχημες συνθήκες (Barquín et al., 2016). Την ίδια χρονική περίοδο, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η Ιταλία παρουσίαζε χαμηλά ποσοστά εγγραμματισμού (29%). Η Ιταλία εκείνη την εποχή μόλις είχε συσταθεί ως ένα ενιαίο κράτος (1861). Η έρευνα των Basile, Ciccarelli & Groote (2022) προσπαθώντας να αιτιολογήσει τα μειωμένα ποσοστά εγγραμματισμού της Ιταλίας

επικεντρώνεται στην ανυπαρξία του σιδηροδρομικού δικτύου αλλά και στην ανάθεση της χρηματοδότησης του πρωτοβάθμιου σχολικού σύστημα στον προϋπολογισμό των δήμων, οι οποίοι, όμως, δεν επαρκούσαν για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρουν οι Basile et al. (2022), οι οικονομικές ανισότητες μεταξύ βορρά-νότου ήταν ιδιαίτερα αισθητές. Τα χαμηλότερα ποσοστά εγγραμματισμού το 1870, παρουσιάζονται στην Πορτογαλία. Σύμφωνα με την έρευνα της Keating (2016), η Πορτογαλία άλλαξε μορφή κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, καθώς μετατράπηκε από μια αποικιακή αυτοκρατορία σε ένα μετααποικιακό κράτος, στον ευρωπαϊκό νότο. Η μετααποικιακή Πορτογαλία, σύμφωνα με την Keating (2016), είχε να αντιμετωπίσει τη διαφοροποιημένη κατανομή ιδιοκτησίας μεταξύ βορρά-νότου αλλά και το χάσμα μεταξύ του αστικού πληθυσμού και του πληθυσμού απομονωμένων αγροτικών περιοχών, οι οποίες παρουσίαζαν έντονη γλωσσική ποικιλομορφία.

2.3. Η εξέλιξη της βασικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Τουρκοκρατία μέχρι την περίοδο του Μεσοπολέμου

2.3.1. Η εξέλιξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας

Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τον Λάππα (χ.η.): «η εκπαίδευση την περίοδο της Τουρκοκρατίας περιλάμβανε δύο τύπους σχολείων: έναν κατώτερο, το σχολείο των κοινών γραμμάτων, και ένα μέσου επιπέδου, το σχολείο των ελληνικών μαθημάτων. Το πρώτο έδινε στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα εκμάθησης της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής, ενώ το δεύτερο ήταν προσανατολισμένο στα αρχαία ελληνικά γράμματα (γραμματική, συντακτικό, θεματογραφία) και είχε ως κύριο σκοπό την άσκηση των μαθητών/τριών στην αρχαία ελληνική γλώσσα» (σ. 75). Το σχολείο των «κοινών γραμμάτων» δεν είχε θεσμική υπόσταση και τον ρόλο του δασκάλου αναλάμβανε όποιος ενήλικας διέθετε την ανάλογη στοιχειώδη μόρφωση ή ο ιερέας της κοινότητας (Λάππας, χ.η.). Τα βιβλία που χρησιμοποιούσαν σε αυτό το επίπεδο διδασκαλίας ήταν αρχικά τα *Πινακίδια*, τα οποία ήταν πινακίδες με τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και στη συνέχεια ακολουθούσαν βιβλία όπως: η *Οκτάηχος*, το *Ψαλτήρι* και τον *Απόστολο*, τα οποία είχαν εκκλησιαστικό χαρακτήρα (Λάππας, χ.η.). Το μοναδικό έντυπο με κάποια παιδαγωγική χροιά, για τα

δεδομένα της εποχής, ήταν η *Χρήσιμος Παιδαγωγία*, η οποία για πρώτη φορά εκδόθηκε στην Βενετία το 1641 (Λάμπας, χ.η.). Το άτυπο πρόγραμμα των «κοινών σχολείων» είχε ως στόχο οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν α) τη γραφή και την ανάγνωση της μητρικής γλώσσας, β) την αριθμητική, γ) τη χριστιανική κατήχηση και δ) όταν ήταν εφικτό, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με την εκκλησιαστική μουσική (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Στις παραπάνω συνθήκες ήταν λογικό, να δημιουργούνται προβλήματα που δεν επέτρεπαν την κατάκτηση, έστω, και των βασικών γνώσεων, καθώς οι ενήλικες που αναλάμβαναν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, δεν κατείχαν πολλές φορές ευρύτερες γνώσεις αλλά και βασικές παιδαγωγικές τεχνικές. Επίσης, τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν ήταν ακατάλληλα για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών καθώς, είχαν έντονο εκκλησιαστικό χαρακτήρα. Όλα τα παραπάνω καθιστούσαν την κατάκτηση βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων ως μια δύσκολη διαδικασία παρατείνοντας το χρόνο εκμάθησης για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Λάμπας, χ.η.).

Το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού από τα μέσα του 18ου αιώνα αποτέλεσε την πνευματική κίνηση, που συνέβαλλε στην απαλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης από τον σχολαστικισμό. Πιο συγκεκριμένα, λόγιοι και έμποροι μετέφεραν στην Ελλάδα τις ιδέες του Διαφωτισμού, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί στη δυτική Ευρώπη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της ιδεολογικής αναγέννησης, στα τέλη του 18ου αιώνα, άρχισαν να χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία νέα αλφαβητάρια που διέθεταν νέα κατανοητά κείμενα για τους μαθητές/τριες και υιοθετούσαν μοντέρνες εκπαιδευτικές τεχνικές για την εκμάθηση των γραμμάτων (Λάμπας, χ.η.). Η κοραϊκή επίδραση διαμόρφωσε ένα σχολείο, από τις αρχές του 19ου αιώνα, που σταδιακά απομακρυνόταν από το εκκλησιαστικό περιεχόμενο και στεφόταν προς την επιστήμη. Ο δάσκαλος, πλέον ήταν κοσμικός, λόγιος και η φήμη του καθόριζε το κόστος της εργασίας του. Αξίζει να αναφέρουμε ότι από τα μέσα του 18ου αιώνα, η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολικό κτήριο θεωρήθηκε απαραίτητη για την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων (Λάμπας, χ.η.). Ο χώρος της βιβλιοθήκης, στα τέλη του 18ου αιώνα, ήταν εξόχως σημαντικός, καθώς η αλληλεπίδραση με άλλες εγγράμματα πηγές σε συνθήκες καθημερινότητας, τις περισσότερες φορές δεν ήταν εφικτή. Ωστόσο, μέσα στις παραπάνω συνθήκες αναγέννησης του εκπαιδευτικού θεσμού, η ενεργοποίηση των συντηρητικών και εκκλησιαστικών θυλάκων της κοινωνίας παρεμπόδιζε τη διαδικασία ενηλικίωσης και ανανέωσης της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Λάμπας (χ.η.): «τα νεωτερικά σχολεία

και οι δάσκαλοι τους βρέθηκαν μπροστά σε πολλά προβλήματα, όπως οι αρχαϊκές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως η επίθεση των αντιδιαφωτιστών, με την άμεση ή έμμεση υποστήριξη του Πατριαρχείου. Το αντιδιαφωτιστικό πνεύμα θα εκφραστεί επίσημα στη γνωστή Πατριαρχική Εγκύκλιο του 1819, με την οποία αποδοκιμάζεται η «καταφρόνησις» των παραδοσιακών σχολείων εξαιτίας της έμφασης που δίνουν στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, και ζητείται η έξωση των νεώτερων δασκάλων από αυτά» (σ. 99).

Η δράση των αντιδιαφωτιστών για την ανάκτηση του ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την επιβίωση και συντήρηση των εκκλησιαστικών και συντηρητικών δυνάμεων της κοινωνίας, αποτελεί ένα μοτίβο που επαναμβάνεται, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, σε πολλές στιγμές τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γενικά, όσο και με στόχο την κατάκτηση βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων.

2.3.2. Η βασική εκπαίδευση και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος κατά την διακυβέρνηση του Καποδίστρια

Η νεοσύστατη Ελλάδα, μετά την απελευθέρωση, προσπαθούσε να ανασυνταχθεί. Για να συμβάλει στην προσπάθεια ανασύνταξης της Ελλάδας, κλήθηκε να αναλάβει τον ρόλο του πρωθυπουργού ο Ιωάννης Καποδίστριας, το 1828. Η προσπάθεια του, ωστόσο, ανακόπηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα, εξαιτίας της δολοφονικής επίθεσης που πραγματοποιήθηκε εναντίον του στις 27 Σεπτεμβρίου του 1831 και του κόστισε τη ζωή.

Στο πλαίσιο, της ερευνητικής μας εργασίας, αξίζει να ενσκήψουμε στην παιδαγωγική τεχνική που εισήχθη επίσημα, από τον Καποδίστρια στην Ελλάδα, με στόχο την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες. Ο Καποδίστριας συνδέθηκε άμεσα με την καθιέρωση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, δηλαδή της εκμάθησης των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων από τους/τις μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είχε εισαχθεί άτυπα στις απελευθερωμένες περιοχές της Πελοποννήσου και της Στερεάς Ελλάδα, ήδη από το 1825 (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Η μέθοδος της αλληλοδιδασκαλίας ή λανκαστεριανή μέθοδος εφαρμοζόταν ήδη από τα μέσα του 18ου αιώνα στη Βρετανία, από τον Βρετανό δάσκαλο Joseph Lancaster, ο οποίος την καθιέρωσε στηριζόμενος στην παιδαγωγική θεώρηση του Andrew Bell. Τα χαρακτηριστικά της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές που

δημιουργήθηκαν στη βρετανική κοινωνία, κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης. Με άλλα λόγια, η Βιομηχανική Επανάσταση αύξησε το χάσμα στη βρετανική κοινωνία μεταξύ της ανώτερης ολιγάριθμης ελίτ και της πλειοψηφίας των φτωχών απαίδευτων βιομηχανικών εργατών. Αυτό το οικονομικό και κοινωνικό έλλειμμα των βιομηχανικών εργατών συνδεόταν άμεσα με ένα σημαντικό γνωστικό έλλειμμα. Αυτό το γνωστικό χάσμα, στόχευε να μειώσει η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στη βρετανική κοινωνία, μέσα από την παροχή βασικής μόρφωσης, στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. «Πως σχετίζονταν, όμως, η αξιοποίηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με τις παιδαγωγικές ανάγκες της νεοσύστατης Ελλάδας;» Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα, θεωρούμε ότι, μπορεί να επέλθει μέσα από την παρατήρηση της κατάστασης των παιδιών αλλά και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που υπήρχαν, στη νεοσύστατη Ελλάδα. Η ζωή των παιδιών, μετά από την επανάσταση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δραματική, καθώς υπήρχε πλήθος άπορων αλλά και ορφανών παιδιών. Η παροχή στοιχειώδους μόρφωσης, αποτελούσε μια από τις ανάγκες που έπρεπε να εκπληρώσει το κράτος, απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Πυρήνας, της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Καποδίστρια, σύμφωνα με τους Κατσίκας και Θεριανό (2007): «ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση των φτωχών παιδιών με τις αξίες της ορθοδοξίας, της πίστης προς την πατρίδα, της υπακοής στους νόμους και της πειθαρχίας στην κοινωνική συμμόρφωση» (σ. 31). Ωστόσο, η μεταπολεμική Ελλάδα χαρακτηριζόταν από έντονο έλλειμμα οικονομικών πόρων αλλά και ταυτόχρονο έλλειμμα εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αξιοποίηση, επομένως, της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, μπορούσε να καλύψει και τις δύο ανάγκες του ελληνικού κράτους στον τομέα της βασικής εκπαίδευσης, διότι μπορούσε να εκπαιδευτεί πλήθος μαθητών/τριών με ελάχιστα έξοδα, καθώς ο εκπαιδευτικός επιτηρούσε μεγάλο αριθμό παιδιών έχοντας συντονιστικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι, η εκπαιδευτική και παιδαγωγική φιλοσοφία του Καποδίστρια ήταν σε άμεση συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν διαμορφωθεί στην Ελλάδα.

2.3.3. Οι εκπαιδευτικές μεταβολές και τα ποσοστά του εγγραμματοισμού στην Ελλάδα από την περίοδο της βυζαντινότητας μέχρι και το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο

Οι εξελίξεις μετά από το θάνατο του Καποδίστρια, στο θέμα της παροχής της βασικής εκπαίδευσης, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού κατά τον 19ο αιώνα θα μπορούσαμε να τις χωρίσουμε, άτυπα, σε δύο χρονικές κατηγορίες. Την πρώτη κατηγορία

θα μπορούσαμε να την οριοθετήσουμε χρονικά από το 1833 έως το 1862, η περίοδος δηλαδή της βαυαροκρατίας και μετά το 1863, με την έλευση του Γεωργίου του Α΄ μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα.

Κατά την περίοδο της βαυαροκρατίας (1833-1862), παρατηρείται η εισαγωγή ενός ξένου προς την ελληνική πραγματικότητα προτύπου για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το δημοτικό σχεδιάστηκε με βάση το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο με βάση το γερμανικό σύστημα (Γούβιας & Θεριανός, 2014). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει ο χώρος της δυτικής Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης της Βαυαρίας, προπορευόταν σε σχέση με άλλες χώρες στο πεδίο της μαζικής παροχής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η εμπειρία πιθανότατα οδήγησε, την τριμελή επιτροπή αντιβασιλέων που είχε αναλάβει τη διοίκηση της Ελλάδος μέχρι την ενηλικίωση του Όθωνα, τον Ιούνιο του 1835, να καθιερώσει την υποχρεωτικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το 1834. Ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων», του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834) καθιέρωνε την επταετή υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο από 5-12 ετών. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου, στους γονείς που δεν πήγαιναν τα παιδιά τους στο σχολείο επιβαλλόταν για κάθε ώρα που απουσίαζε το τέκνο τους από το σχολείο πρόστιμο όχι λιγότερο από 10 λεπτά, χωρίς αυτό να ξεπερνά τις πενήντα δραχμές. Ενώ για τα τέκνα, που η απουσία τους από το σχολείο ήταν για εβδομάδες ή μήνες η τιμή αυξανόταν και η απόλυση από το σχολείο επιβραδυνόταν (άρθρο 6). Η εκπαίδευση των κοριτσιών γινόταν σε διαφορετικά σχολεία από τα αγόρια έχοντας γυναίκες δασκάλες, σύμφωνα με το άρθρο 58 του νόμου. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Κατσίκας και Θεριανό (2007), αυτή η διαφοροποίηση λόγω έλλειψης σχολικών κτηρίων, δεν ήταν πολλές φορές εφικτή, έχοντας ως αποτέλεσμα, τα αγόρια και τα κορίτσια να συνυπάρχουν στα ίδια σχολικά κτήρια ανεξάρτητα με το αν αυτά ήταν θηλέων ή αρρένων. Επιπροσθέτως, ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων», του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834), προσπαθούσε να καθορίσει τη διδακτική επάρκεια των δασκάλων μέσα από την ανέγερση Διδασκαλείου στην πρωτεύουσα, δίπλα στο οποίο καθοριζόταν να λειτουργήσει ένα πρότυπο δημοτικό, με στόχο την πρακτική εξάσκηση των διδασκάλων. (άρθρο 65).

Παρ' όλα αυτά, σε αυτό το σημείο της εργασίας, ανακύπτει ένα εύλογο ερώτημα: «Ποιος είναι, όμως, ο λόγος που η υποχρεωτικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και θεσπίστηκε λίγα χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, δεν ευδοκίμησε;» Η αναζήτηση απάντησης σε αυτό το ερώτημα μας οδήγησε στο να αναστοχαστούμε πάνω στο

νόμο «Περί Δημοτικών Σχολείων», του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834). Στο σχετικό νόμο, η χρηματοδότηση των δημοτικών σχολείων καθοριζόταν ως υποχρέωση των δήμων (άρθρο 4). Οι δήμοι, ωστόσο, πολλές φορές δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες συντήρησης και ανέγερσης ενός σχολικού κτηρίου. Γνωρίζοντας αυτή την αδυναμία των δήμων, ο ίδιος ο νόμος στο άρθρο 59, έδινε τη δυνατότητα σύστασης ενός γενικού εκκλησιαστικού ταμείου, με στόχο την συντήρηση και διατήρηση και άλλων δημοτικών σχολείων, όταν αυτό ήταν εφικτό. Ως φυσικό επακόλουθο, οι δήμοι μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, που δημιουργούσε αυτή η ευθύνη, απέτυχαν στην υλοποίηση της πρωτοβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, αν και η Ελλάδα ήταν στην τρίτη θέση μεταξύ άλλων ευρωπαϊκών χωρών που καθιέρωσαν νωρίτερα την υποχρεωτικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η άσχημη οικονομική κατάσταση του κράτους, και ειδικότερα των δήμων, μέσα σε συνθήκες εμπορικής ανυπαρξίας και υπερεξάρτησης, οδήγησαν στην αδυναμία υλοποίησης στην πράξη της υποχρεωτικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η δεύτερη χρονικά περίοδος που θα μας απασχολήσει είναι μετά το 1863, με την έλευση του Γεωργίου του Α΄. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από στασιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη με την παραμονή του νόμου του 1834, για σχεδόν 60 χρόνια, χωρίς αλλαγές για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τα ποσοστά των αγράμματων ανδρών και γυναικών ανά νομό το 1870, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, είναι ενδεικτικά της αρνητικής επίδρασης που είχε ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων», του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834), στη διαμόρφωση βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες του δημοτικού. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στον Πίνακα 2, τα ποσοστά των αγράμματων ανδρών παρουσίαζαν μια σχετική ποικιλία, καθώς κυμαινόταν από το 64,31% (νομός Κέρκυρας) έως και το 79,01% (νομός Ευβοίας), οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι παρά τη γενικά αρνητική εικόνα που παρουσίαζαν τα ποσοστά εγγραμματισμού των ανδρών υπήρχε μια τάση για βελτίωση. Την ίδια στιγμή τα ποσοστά εγγραμματισμού των γυναικών, στον Πίνακα 2, κυμαινόταν από το 88,16% (νομός Κέρκυρας) μέχρι 97,62% (νομός Λακωνίας), δημιουργώντας μια παγιωμένη αρνητική εικόνα έναντι του εγγραμματισμού των γυναικών. Το γενικό συμπεράσματα που προκύπτει από τον Πίνακα 2, είναι ότι παρά το καθεστώς καθολικής αγραμματοσύνης του συνόλου σχεδόν των πολιτών, η έλλειψη ισότητας μεταξύ των δύο φύλων ήταν ορατή.

Πίνακας 2

Ποσοστά Αγγράμματων Ανδρών και Γυναικών ανά Νομό στην Ελλάδα του 1870

Νομοί	Ποσοστά αγράμματων αρρένων	Ποσοστά αγράμματων θήλεων
Αττικής & Βοιωτίας	66%	88,39%
Εύβοιας	79,01%	96,58%
Φθιώτιδας και Φωκίδος	75,10%	93,61%
Ακαρνανίας και Αιτωλίας	78,12%	97,34%
Αχαΐας & Ήλιδος	68,15%	91,71%
Αρκαδίας	76,59%	97,12%
Λακωνίας	69,16%	97,62%
Μεσσηνίας	76,62%	97, 17%
Αργολίδας & Κορινθίας	69,76%	91,97%
Κυκλάδων	69,04%	85,99%
Κέρκυρας	64,31%	88,16%
Κεφαλληνίας	70,08%	94,77%
Ζακύνθου	74,59%	90,08%
Αρχαίων Επαρχιών – Επτανήσου	71,76%	93,70%

Σημείωση. Στατιστική της Ελλάδος Πληθυσμός 1870. (1872). *Πληθυσμός κατά την εκπαίδευση* (147-149). Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00100.pdf

Μια πιο γενικευμένη εικόνα στα ποσοστά εγγραμματισμού των πολιτών επιδιώκει να μας παρουσιάσει ο Πίνακας 3, σύμφωνα με τον οποίο το ποσοστό του συνολικού εγγράμματος πληθυσμού ήταν 17,80%. Το ποσοστό των εγγράμματων ανδρών βρισκόταν στο 28,62% έναντι του σχεδόν ανύπαρκτου ποσοστού των γυναικών που ήταν στο 6,3%. Ωστόσο, η παραπάνω δυστοπία σε σχέση με τα ποσοστά του εγγραμματισμού των πολιτών, και κυρίως των γυναικών, επισημαίνεται από μια υποσημείωση που υπήρχε, κάτω από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, σε μια συγκριτική αποτύπωση που επιχειρήθηκε σε σχέση με την εξέλιξη των ποσοστών του εγγραμματισμού στα στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. Σύμφωνα με αυτή την υποσημείωση, εγγράμματοι θεωρήθηκαν αυτοί που μπορούσαν, να υπογράψουν, έστω και μηχανικά. Αυτή η πληροφορία, ανατρέπει την εικόνα, των εγγράμματων δυνατοτήτων των πολιτών του ελληνικού κράτους το 1870. Δημιουργώντας ερωτήματα για το πραγματικό ποσοστό των ατόμων που όντως ήταν εγγράμματοι, και ιδιαίτερα των γυναικών.

Πίνακας 3

Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1870

Φύλο	Εγγράμματοι	Αγράμματοι
Άρρενες	28,62%	71,38%
Θήλεις	6,30%	93,70%
Σύνολο	17,80%	82,20%

Σημείωση. Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. Π. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδείν (απογραφές 1870 -1928)*, (νε'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Η Ελλάδα από τα μέσα του 19ου αιώνα αναζητούσε να βρει τη δική της αστική τάξη, με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που αυτή είχε ήδη παρουσιαστεί στα κράτη, της δυτικής Ευρώπης. Η αστικοποίηση αλλά και η εισροή των ξένων κεφαλαίων στην Ελλάδα, δημιούργησε ελπίδες για την πολυπόθητη οικονομική ανάπτυξη. Η ανάγκη δημιουργίας μιας αστικής τάξης, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, μπορεί να ανιχνευτεί και στην αλλαγή της παιδαγωγικής μεθόδου, που έγινε εκείνη τη χρονική περίοδο. Ειδικότερα παρατηρείται, η αντικατάσταση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, στα τέλη του 19ου αιώνα, από μια άλλη παιδαγωγική τεχνική, τη συνδιδασκτική μέθοδο ή ερβαρτιανή μέθοδο. Αυτή η μετάβαση θεωρούμε ότι, δεν ήταν τυχαία. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, εξυπηρετούσε τις ανάγκες απόκτησης βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων, στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Η συνδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, από την άλλη μεριά, στόχευε στην ηθική διαμόρφωση ενός πολίτη, μέσα σε μια αστική κοινωνία (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Με άλλα λόγια, ο Herbart, ο δημιουργός της συνδιδασκτικής μεθόδου, επηρεασμένος από τους Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte και Gottfried Wilhelm Leibniz, έδινε έμφαση στην ηθικότητα του ατόμου και στο σεβασμό προς τους/τις εκπαιδευτικούς, διευρύνοντας το σύστημα ποινών που υπήρχε (Abduljabbar, 2023; Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Η μέθοδος του Herbart παρουσίαζε πέντε τυπικά βήματα που μπορούσαν να εφαρμόσουν οι μαθητές/τριες για την κατάκτηση της μάθησης (προετοιμασία-παρουσίαση-σύνδεση-εφαρμογή-γενίκευση) με στόχο τη συστηματοποίηση αυτής της μεθόδου (Abduljabbar, 2023). Επομένως μπορούμε σε αυτό το σημείο να συμπεράνουμε ότι, η επιλογή χρήσης μιας παιδαγωγικής μεθόδου σχετιζόταν άμεσα με τις ευρύτερες ανάγκες που είχε η ελληνική κοινωνία, σε εκείνη τη χρονική περίοδο.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο των παιδαγωγικών αλλαγών που συντελέστηκαν εκείνη τη χρονική περίοδο ο Γιάννης Ψυχάρης εκδίδει το 1888 το βιβλίο του με τίτλο: *Το ταξίδι μου*, με στόχο την παρουσίαση της επικράτησης της δημοτικής γλώσσας, ως τη μοναδική λύση στο γλωσσικό ζήτημα. Όπως είναι εύλογο να συμπεράνουμε, η διγλωσσία (καθαρεύουσα - δημοτική) συντελούσε καθοριστικά στην κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής και ανάγνωσης από τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, οφείλουμε να δούμε τις αλυσιδωτές σκέψεις που οδήγησαν τον Ψυχάρη σε αυτή την τοποθέτηση, υπέρ της γλώσσας και της γραμματικής του λαού αλλά και του χαρακτηρισμού της καθαρεύουσα ως ξένη γλώσσα (Ψυχάρης, 1905). Σύμφωνα με τον Ψυχάρη (1905), «γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο» (σ. 23). Ο Ψυχάρης (1905) έβλεπε την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας όχι τόσο μέσα από το πρίσμα της αύξησης των εγγράμματων δεξιοτήτων των Ελλήνων που ζούσαν εντός του ελληνικού κράτους αλλά σαν παράγοντα διεύρυνσης των συνόρων στο πλαίσιο της Μεγάλης Ιδέας. Επιπλέον ο Ψυχάρης (1905), παρουσίαζε την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας, ως χρηστικό εργαλείο, εξαιτίας της ευκολίας που παρείχε η ύπαρξη της στους Έλληνες στρατιώτες στο πεδίο της μάχης, εξαιτίας της γρήγορης και άμεσης επικοινωνίας που μπορούσε να προσφέρει στο μέτωπο. Επομένως, αξίζει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, η αύξηση των επιπέδων του εγγραμματισμού των πολιτών μέσα από την επικράτηση της δημοτικής, δεν αποτελούσε μόνο μια εκπαιδευτική πράξη αλλά στηριζόταν άμεσα στην ιδέα που, ο κάθε υπερασπιστής της δημοτικής είχε, για την αξία της δημοτικής γλώσσας για το έθνος.

Το 1895, μετά από σχεδόν 60 χρόνια ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834) αντικαταστάθηκε από τον νόμο «ΒΤΜΘ' Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ 37/05.10.1895). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, υπήρχαν τρεις τύποι δημοτικών σχολείων: τα γραμματοδιδασκαλεία, τα κοινά δημοτικά σχολεία και τα πλήρη εξατάξια σχολεία. Σύμφωνα με το άρθρο 12 (ΦΕΚ 37/05.10.1895), τα γραμματοδιδασκαλεία στηνόταν παντού, όπου δεν μπορούσε να συσταθεί ένα πλήρες δημοτικό σχολείο είτε λόγω έλλειψης δημοτικών πόρων είτε λόγω της έλλειψης μαθητών. Ειδικότερα, τα γραμματοδιδασκαλεία στηνόταν σε χωριά που ο πληθυσμός των μαθητών δεν ξεπερνούσε τα δεκαπέντε άτομα και οι γονείς αυτών των παιδιών είχαν την υποχρέωση να συντηρούν τα γραμματοδιδασκαλεία (άρθρο 12 / ΦΕΚ 37/05.10.1895). Στα γραμματοδιδασκαλεία μπορούσαν να φοιτήσουν και κορίτσια, αν δεν υπήρχε σχολείο θηλέων, αλλά μέχρι την ηλικία των δέκα ετών (άρθρο 15 / ΦΕΚ 37/05.10.1895). Σε αυτά

τα γραμματοδιδασκαλεία, σύμφωνα με το άρθρο 15 (ΦΕΚ 537/05.10.1895), διορίζονταν κυρίως γυναίκες δασκάλες. Ενώ η έλλειψη σχολείων αρρένων επέτρεπε και το αντίθετο, τη διδασκαλία των αγοριών στα σχολεία θηλέων, μέχρι την ηλικία των δέκα ετών (άρθρο 20 / ΦΕΚ 537/05.10.1895). Οι εκπαιδευτικοί που διορίζονταν για να διδάξουν στα γραμματοδιδασκαλεία, σύμφωνα με το άρθρο 13 (ΦΕΚ 537/05.10.1895), μπορούσαν να είναι όσοι εκπαιδευτικοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπηρετούσαν, ή όσοι είχαν πτυχίο γραμματοδιδασκάλου ή όσοι είχαν πτυχίο Σχολαρχείου ή Ιερατικής Σχολής. Αυτή η ποικιλία πτυχίων που μπορούσαν να οδηγήσουν στον διορισμό ενός ατόμου ως γραμματοδιδασκάλου, όπως είναι λογικό, επηρέαζε αρνητικά τα προσδοκώμενα διδακτικά αποτελέσματα. Η κατωτερότητα των γραμματοδιδασκαλείων φανερώνεται και από το γεγονός ότι για να εισαχθεί κάποιος στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όφειλε να έχει απολυτήριο από κοινό ή πλήρες δημοτικό σχολείο (άρθρο 19 / ΦΕΚ 537/05.10.1895). Τα κοινά δημοτικά σχολεία ιδρύθηκαν σε χωριά και κωμοπόλεις και ήταν τετραετής φοίτησης (Κατσίκας & Θεριανός, (2007)). Στα κοινά δημοτικά σχολεία δίδασκαν οι δημοδιδάσκαλοι (άρθρο 7 / ΦΕΚ 537/05.10.1895). Αντίθετα, τα πλήρη εξατάξια δημοτικά σχολεία λειτουργούσαν στις πρωτεύουσες των νομών και των επαρχιών αλλά και στις πόλεις που είχαν πληθυσμό μεγαλύτερο των 6.000 κατοίκων (άρθρο 4/ ΦΕΚ 537/05.10.1895). Τα πλήρη εξατάξια δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με το άρθρο 4 (ΦΕΚ 537/05.10.1895), αξιοποιούσαν δημοτικούς πόρους, όταν αυτοί επαρκούσαν, αλλά και πόρους από ιδιωτικά κληροδοτήματα. Οι Κατσίκας και Θεριανός (2007) προσπαθώντας να αξιολογήσουν το πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργούσε ο νόμος «ΒΤΜΘ' Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδευσεως» (ΦΕΚ 37/05.10.1895) το χαρακτηρίζουν ως «πολυδαίδαλο» (σ. 100), διότι μέσα από μια στοιχειώδη εκπαίδευση πολλαπλών ταχυτήτων «ο μαθητικός πληθυσμός μειωνόταν διαρκώς μέσα από την διαδικασία των εξετάσεων» (Κατσίκας & Θεριανός, 2007, σ. 100).

Στην προσπάθεια να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα που είχε ο νόμος «ΒΤΜΘ' Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδευσεως» (ΦΕΚ 37/05.10.1895) στην κατάκτηση των βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσα από τον Πίνακα 4. Μέσα από τα δεδομένα του Πίνακα 4 φαίνεται ότι η εφαρμογή του νόμου του 1895 (ΦΕΚ 537/05.10.1895) μπόρεσε να αποδώσει ως ένα βαθμό, καθώς τα ποσοστά του εγγραμματισμού του συνολικού πληθυσμού, ανερχόταν στο 33,73%. Η αύξηση του σχεδόν ανύπαρκτου ποσοστού του εγγραμματισμού που αναδείξαμε στον Πίνακα 3 δηλώνει μια

θετική τάση, η οποία, ωστόσο, παρέμενε προβληματική. Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθούν δύο επιμέρους παράμετροι. Η πρώτη παράμετρος είναι ότι παρατηρείται μια χαοτική διαφορά μεταξύ του εγγραμματισμού των γυναικών έναντι των αγοριών, στον Πίνακα 4. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των εγγράμματων ανδρών ήταν στο 49, 80% έναντι του ποσοστού των εγγράμματων γυναικών που ήταν στο 17, 45%. Αυτή η διαφορά των 32 περίπου μονάδων, αναδεικνύει μια βαθιά στερεοτυπική αντίληψη, που υπήρχε έναντι της εκπαίδευσης των γυναικών, καθώς μόλις μια στις πέντε περίπου, ήξερε να διαβάζει και να γράφει το 1907. Η δεύτερη παράμετρος, αφορά στη διατήρηση της κατάκτησης των βασικών εγγράμματων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Κατσίκας και Θεριανό (2007), οι περισσότεροι μαθητές/τριες έφταναν μέχρι τη Δ' τάξη του δημοτικού. Λογικό απότοκο αυτής της σχολικής διαρροής, ήταν η μακροπρόθεσμη απώλεια των εγγράμματων δεξιοτήτων, που κατάφεραν να κατακτηθούν από έναν μαθητή ή μια μαθήτρια μέχρι τη Δ' τάξη του δημοτικού.

Πίνακας 4

Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1907

Φύλο	Εγγράμματοι	Αγράμματοι
Άρρενες	49,80%	50,20%
Θήλεις	17,45%	82,55%
Σύνολο	33,73%	66,27%

Σημείωση. Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. ΙΙ. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδείσιν (απογραφές 1870 -1928)*, (νε'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Η διατήρηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής από έναν άνδρα στις αρχές του 20ου αιώνα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι, ήταν ευκολότερη, καθώς πιθανότατα είχε κάποια εργασία, που έκανε, έστω και τυπικά, μια υποτυπώδη χρήση αυτών των δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, οι άνδρες διέθεταν μια κοινωνική ζωή, η οποία ενδεχομένως ζητούσε την αξιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων (π.χ. ανάγνωση εφημερίδας). Οι γυναίκες, ακόμα και αν συμπεριλαμβανόταν στο 17,45%, που ήταν εγγράμματες, όπως παρουσιάσαμε στον Πίνακα 4, δεν διέθεταν την κοινωνική δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εγγράμματες πηγές που

θα βοηθούσαν όχι μόνο να διατηρήσουν αλλά να αυξήσουν τις εγγράμματες δεξιότητές τους. Αυτό το κενό αναγνώρισε η Καλλιρρόη Σιγανού-Παρρέν, ήδη από το 1887, όπου άρχισε να κυκλοφορεί την *Εφημερίς των Κυριών*. Μέσα στις σελίδες της συγκεκριμένης εφημερίδας οι γυναίκες μπορούσαν να προβληματιστούν σχετικά με τα θέματα ισότητας (δικαίωμα ψήφου, εργασία, εκπαίδευση) στην Ελλάδα. Η *Εφημερίς των Κυριών*, ωστόσο, παρείχε για τα δεδομένα της εποχής και πνευματική ολοκλήρωση στις γυναίκες καθώς στις σελίδες της συμπεριλαμβανόταν λογοτεχνικά κείμενα. Το 1911, το νεοσύστατο Λύκειο Ελληνίδων, παρατηρώντας την εκπαιδευτική ολιγωρία για την εκπαίδευση των γυναικών έστειλε επιστολή προς τον Ελευθέριο Βενιζέλο με την οποία ζητούσε τη γενική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (Ψηφιακό Αποθετήριο Βενιζέλος, 1911).

Μέσα σε αυτό το κλίμα αναζήτησης λύσης στο πρόβλημα του αναλφαβητισμού, το 1910, ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ένα σωματείο που προσπαθούσε να προσφέρει τις εκπαιδευτικές του υπηρεσίες παρατηρώντας την εκπαιδευτική δυστοπία στην οποία επί μακρόν χρονικό διάστημα βρισκόταν η χώρα, έχοντας ως κύριο αίτημα την καθιέρωση του δημοτικισμού. Κυρίαρχες φιγούρες, μεταξύ των ιδρυτών ήταν ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Δημήτρης Γληνός. Μέσα από τα 17 χρόνια ζωής του σωματείου, καθώς διασπάστηκε το 1927, κατάφερε να αφήσει ανεξίτηλη τη συμβολή του στην εκπαιδευτική ιστορία. Μέσα από το έργο του *Έθνος και Γλώσσα* ο Δημήτρης Γληνός ταυτίζει το γλωσσικό ζήτημα με το εθνικό αναφέροντας ότι ο κίνδυνος που προβάλλεται από τους υπέρμαχους της καθαρεύουσας για αλλοίωση της ταυτότητας του έθνους μας δεν υφίσταται καθώς η δημοτική αποτελεί: «το ιστορικά εξελιγμένο και δημιουργημένο ψυχικό παρόν της φυλής μας και έχει μέσα της όλα τα ζωντανά στοιχεία της επιβίωσης του παρελθόντος» (Γληνός, 1964, σ. 451). Η άποψή του αυτή με την πάροδο του χρόνου, μέσα από τον σοσιαλιστικό τρόπο σκέψης που υιοθέτησε, εξελίχθηκε οδηγώντας τον στην σύνδεση της δημοτικής με τον αγώνα της πάλης των τάξεων. Από την άλλη μεριά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, μέσα από το έργο του *Δημοτικισμός και Παιδεία* εκφράζει τη βαθιά του πίστη στη δημοτική καθώς «σε αυτή τη γλώσσα έχει αποκρυσταλλώσει ο λαός τον ψυχικό του κόσμο» (Δελμούζος, 1917, σ. 21). Ο Δελμούζος (1971), παρουσιάζει, την άμεση σύνδεση της γλώσσας με τις εμπειρίες του παιδιού από μικρή ηλικία. Η επίδραση του σχολείου εργασίας, μέσα από τη γερμανική εμπειρία του ίδιου, διαπερνάει τη σκέψη του, καθώς το υπάρχον, για την εποχή του σχολείο «εργάζεται με τρόπο αντίθετο από τον φυσικό τρόπο, που μορφώνονται τα παιδιά μόνα τους.» (Δελμούζος, 1971, σ.79). Τέλος,

αναγνωρίζει τη σύνδεση της γλώσσας με το έθνος, ως έναν κοινό τόπο (Δελμούζος, 1971). Στη σκέψη του ο Δελμούζος συνδέει το έθνος με το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, με στόχο κάθε έθνος, να φτάνει να γνωρίσει το “ιδανικό του εγώ” (Δελμούζος, 1971). Για την επίτευξη αυτού του “ιδανικού εγώ”, ο Δελμούζος αναγάγει την ανύψωση της ηθικής ως τον παράγοντα, που θα καθορίσει τα στοιχεία που συντελούν στην εύρεση του “ιδανικού εγώ” είτε του ατόμου είτε της ομάδας/έθνους.

Αυτή τη χρονική περίοδο, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που συντελέστηκαν, προσπαθώντας, να οδηγήσουν σε άρση του εκπαιδευτικού αδιεξόδου στο θέμα του αναλφαριθμητισμού των πολιτών, καταψηφίστηκαν, με αποτέλεσμα την παραμονή των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η μόνη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που κατάφερε να ψηφιστεί ήταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, η οποία εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ταυτόχρονη διδασκαλία της καθαρεύουσας μαζί με τη δημοτική, μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Η απώλεια, ωστόσο, της κυβέρνησης από τον Βενιζέλο, στις εκλογές του 1920, οδήγησε στην κατάργηση αυτής της μεταρρύθμισης.

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στην δεκαετία του 1920 στην Ελλάδα επηρέασαν άμεσα την εδαφική έκταση του ελληνικού κράτους αλλά και τη σύσταση του ελληνικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, η Μικρασιατική Καταστροφή δημιούργησε ένα κύμα 1.500.000 εκατομμυρίων προσφύγων οδηγώντας στην συνθήκη της Λωζάνης (1923), η οποία καθόρισε τα σημερινά σύνορα του ελληνικού κράτους, αλλά και τη συνεπακόλουθη ανταλλαγή πληθυσμών που άλλαξε την εθνολογική σύσταση ορισμένων περιοχών του ελληνικού κράτους. Σύμφωνα, με τον Πίνακα 5, το συνολικό ποσοστό των εγγραμμάτων στην απογραφή του 1928, βρισκόταν στο 49,80%. Παρουσιάζοντας αύξηση σχεδόν 16 μονάδες από την απογραφή του 1907. Το ποσοστό των εγγράμματων ανδρών ήταν στο 63,77% έναντι του ποσοστού των γυναικών που βρισκόταν στο 35,96%. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στα ποσοστά του εγγραμματοσμού τους ήταν περίπου 27 μονάδες, δημιουργώντας την αίσθηση ενός μορφωτικού χάσματος.

Πίνακας 5

Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο το 1928

Φύλο	Εγγράμματοι	Αγράμματοι
Άρρενες	63,77%	36,23%
Θήλειες	35,96%	64,04%
Σύνολο	49,80%	50,20%

Σημείωση. Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. ΙΙ. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδευσιν (απογραφές 1870 -1928)*, (νστ'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται η κατάσταση του εγγραμματισμού των προσφύγων που προέκυψαν από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Σε αυτή παρατηρούμε ότι το συνολικό ποσοστό του εγγραμματισμού των προσφύγων, δηλαδή αυτών που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στα ελληνικά ήταν στο 50,76%. Πιο συγκεκριμένα, ο εγγραμματισμός των ανδρών ήταν στο 62,21% έναντι των γυναικών που ήταν στο 40,26%. Συγκρίνοντας τα ποσοστά του Πίνακα 6, με αυτά του Πίνακα 5, παρατηρούμε ότι τα συνολικά ποσοστά εγγραμματισμού τόσο του συνολικού πληθυσμού των Ελλήνων όσο και ξεχωριστά των προσφύγων ήταν σχεδόν τα ίδια, έχοντας διαφορά 0,96%. Μόνο οι γυναίκες πρόσφυγες είχαν μεγαλύτερα ποσοστά εγγραμματισμού (40,26%) έναντι του συνολικού ποσοστού των γυναικών (35,96%), που παρουσιάσαμε στον Πίνακα 5. Αξίζει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα δεδομένα της παραπάνω απογραφής πληθυσμού του 1928, δεν παρουσιάζονται άλλα στοιχεία σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, όπως αν γνώριζαν άλλες ξένες γλώσσες εκτός από την ελληνική, τα οποία θα μας βοηθούσαν στο να έχουμε μια καλύτερη εικόνα για την εκπαίδευση των προσφύγων.

Πίνακας 6

Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά Εκπαίδευση και Φύλο στους πρόσφυγες το 1928

Φύλο	Εγγράμματοι	Αγράμματοι
Άρρενες	62,21%	37,76%
Θήλειες	40,26%	59,74%
Σύνολο	50,76%	49,24%

Σημείωση. Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. Π. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδείσιν (απογραφές 1870 -1928)*, (νστ'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Το γεγονός ότι ένα στους δύο ήταν εγγράμματος στην Ελλάδα σύμφωνα με την απογραφή του 1928, αποτελεί ένα ενθαρρυντικό γεγονός, καθώς δηλώνει μια αύξηση του επιπέδου εγγραμματισμού των πολιτών, σε σχέση με τα ποσοστά εγγραμματισμού σε προηγούμενα έτη. Τα ποσοστά αυτά οφείλουν όμως να αξιολογηθούν όχι μόνο με βάση την ελληνική εμπειρία αλλά και την αντίστοιχη ευρωπαϊκή. Για το λόγο αυτό, παραθέτουμε τα ποσοστά των αγράμματων πολιτών άνω των δεκαπέντε ετών σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, στον Πίνακα 7. Όπως μπορεί κάποιος/α να παρατηρήσει τα έτη απογραφής σε κάθε χώρα ήταν διαφορετικά, ωστόσο, όλες οι χώρες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, είχαν πραγματοποιήσει την απογραφή σχετικά με τα επίπεδα εγγραμματισμού των πολιτών τους την ίδια περίπου χρονική περίοδο, μεταξύ του 1920-1930. Πριν από τον σχολιασμό των δεδομένων που παρουσιάζονται στον πίνακα αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι στην απογραφή του 1928, από την οποία και αντλήθηκαν τα παρακάτω στοιχεία, επισημαίνεται το γεγονός ότι στην περίπτωση της Ελλάδας και της Ουγγαρίας εγγράμματοι θεωρήθηκαν όσοι γνώριζαν ανάγνωση και γραφή ενώ σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, χωρίς να μας επισημαίνεται από την απογραφή ποια ήταν αυτά τα κράτη, εγγράμματοι θεωρήθηκαν όσοι γνώριζαν μόνο να διαβάζουν. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7, παρατηρούμε ότι το μικρότερο ποσοστό αναλφάβητων πολιτών το είχε η Φιλανδία, καθώς αυτό ήταν μόλις 0,99%. Η Φιλανδία κατάφερε να εξαλείψει τα ποσοστά αναλφαβητισμού των πολιτών της συνεχίζοντας τη σκανδιναβική παράδοση. Αυτό το αποτέλεσμα σύμφωνα με την έρευνα των Lomaa και Nuolijärvi (2002), συνδεόταν άμεσα με τη μακρά εκπαιδευτική παράδοση της Λουθηρανικής Εκκλησίας, η οποία συνέβαλε στην ανύψωση της φιλανδικής γλώσσας. Ειδικότερα, συνέβαλε στην επί ίσοις όροις συνύπαρξη της φιλανδικής γλώσσας, που ήταν

η γλώσσα του λαού, και της σουηδικής γλώσσας, που είχε περισσότερο ελιτίστικο χαρακτήρα. Επομένως, η συμβολή της Λουθηρανικής Εκκλησίας, αύξησε τα ποσοστά εγγραμματισμού των πολιτών, καθώς ανέλαβε η ίδια το ρόλο του δημοτικού σχολείου (Latomaa & Nuolijärvi 2002). Στην περίπτωση της Φιλανδίας αξίζει να αναφέρουμε ότι ήταν η μόνη ευρωπαϊκή χώρα από αυτές που αναφέρονται στον Πίνακα 7, που τα ποσοστά αναλφαβητισμού των ανδρών (1,13%) ήταν μεγαλύτερα από των γυναικών (0,88%). Αυτή η θετική στάση απέναντι στον εγγραμματισμό των γυναικών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είχε δημιουργηθεί εξαιτίας των ισότιμων σχέσεων που είχαν εντυπωθεί στη φιλανδική κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θέσης που είχε η γυναίκα στη Φιλανδία αποτελεί το γεγονός ότι η Φιλανδία ήταν η πρώτη χώρα στην Ευρώπη το 1906, που έδωσε στις γυναίκες το δικαίωμα ψήφου στις βουλευτικές εκλογές (Latomaa & Nuolijärvi 2002). Τα ποσοστά των αναλφάβητων πολιτών ήταν χαμηλά και στις χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης. Συγκεκριμένα το ποσοστό των αναλφάβητων πολιτών στο Βέλγιο ήταν στο 7,84% και στη Γαλλία ήταν στο 8,19% (Πίνακας 7). Από την άλλη μεριά, οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά αναλφάβητων πολιτών (Πίνακας 7). Η χώρα μας καταλάμβανε την προτελευταία θέση, σύμφωνα με τον Πίνακα 7. Ενώ η Πορτογαλία βρισκόταν στην τελευταία θέση (Πίνακας 7). Τα παραπάνω αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, η Ελλάδα είχε ακόμη πολλά περιθώρια εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που έπρεπε να πάρει προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του αναλφαβητισμού των πολιτών της.

Πίνακας 7

Ποσοστά Αγράμματων Πολιτών Άνω των 15 Ετών, σε Διάφορα Ευρωπαϊκά Κράτη, την Περίοδο 1920-1930

Χώρα	Έτος πραγματοποίησης απογραφής	Συνολικό ποσοστό αγγράμματων πολιτών	Ποσοστό αγγράμματων ανδρών	Ποσοστό αγγράμματων γυναικών
Ελλάδα	1928	45,10%	25,87%	63,48%
Βουλγαρία	1926	42,52%	26,39%	58,36%
Βέλγιο	1920	7,84%	6,73%	8,91%
Γαλλία	1921	8,19%	6,91%	9,34%
Εσθονία	1922	11,71%	7,72%	15,09%
Ισπανία	1920	42,79%	33,77%	50,98%
Ιταλία	1921	28,04%	24,18%	31,71%
Λετονία	1930	13,97%	10,13%	17,17%
Λιθουανία	1923	32%	29,51%	34,17%
Ουγγαρία	1920	13,44%	10,52%	16,10%
Πολωνία	1921	33,40%	29,41%	36,97%
Πορτογαλία	1920	65,34%	55,64%	73,48%
Τσεχοσλοβακία	1921	7,02%	6,44%	7,82%
Φιλανδία	1920	0,99%	1,13%	0,88%

Σημείωση. Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. ΙΙ. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδευσιν (απογραφές 1870 -1928)*, (νζ'- νη'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επαναφορά του Ελευθέρου Βενιζέλου στο πολιτικό σκηνικό, οδήγησε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 όπου σύμφωνα με τους Κατσίκα και Θεριανό (2007) εισήλθε «η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις καθιερώθηκε η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας» (σ. 149). Με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, ο απόφοιτος του δημοτικού μπορούσε να προχωρήσει χωρίς εξετάσεις είτε στην επαγγελματική είτε στη μέση εκπαίδευση (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, χωρίς επιπρόσθετα εμπόδια. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το 1933 ιδρύθηκαν οι παιδαγωγικές ακαδημίες (Κατσίκας &

Θεριανός, 2007), συντελώντας στη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των δασκάλων και επηρεάζοντας άμεσα τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Το πολιτικό σκηνικό, ωστόσο, μεταβλήθηκε ξανά εξαιτίας της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά, που επιβλήθηκε στην χώρα, το 1936. Η δικτατορία Μεταξά διατήρησε τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και την παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες τάξεις, προσπαθώντας να προσεταιριστεί την παράδοση του δημοτικισμού. Με στόχο να υποστηρίξουμε αυτό τον ισχυρισμό επιλέξαμε να ανατρέξουμε στο Αρχείο Ιωάννης Μεταξάς. Σε αυτό το αρχείο εντοπίσαμε ένα σχετικό άρθρο στο περιοδικό Νέα Εστία με τίτλο: *Ο αποφασιστικός Δημοτικιστής* (1941) με το οποίο ο αρθρογράφος παρουσίαζε τον Μεταξά ως ενσυνείδητο δημοτικιστή, που αναγνώριζε την αξία του δημοτικισμού για το έθνος. Επιπροσθέτως, ο αρθρογράφος αναφερόταν στη δράση του Μεταξά για την αποσύνδεση της δημοτικής γλώσσας από την επίδραση του κουμμουνισμού, καθώς, σύμφωνα με τον αρθρογράφο, ο Μεταξάς στόχευε στην ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας της δημοτικιστικής παράδοσης. Για την ακρίβεια, το συγκεκριμένο άρθρο φιλοδοξούσε να παρουσιάσει τον Μεταξά ως έναν μεταρρυθμιστή που συνυπήρχε με τους Έλληνες λογοτέχνες και ασπαζόταν τις θέσεις τους περί δημοτικής γλώσσας αλλά και δημοτικής γραμματικής. Τέλος, στις σελίδες του ίδιου τεύχους του περιοδικού Νέα Εστία, μπορεί κάποιος/α να βρει, το άρθρο του Μ. Καραγάτση με τίτλο: *Ο πρώτος δημοτικιστής πρωθυπουργός* (1941). Στο άρθρο του ο Καραγάτσης επαινούσε το δημοτικιστικό πνεύμα του Ιωάννη Μεταξά. Το συμπέρασμα που απορρέει από την ανάγνωση των παραπάνω άρθρων, μας οδηγεί στο να ερμηνεύσουμε τη σχέση του Μεταξά με τη δημοτικιστική παράδοση ως τυχοδιωκτική. Ο χαρακτηρισμός αυτός έγκειται στο γεγονός ότι ο Μεταξάς προσπάθησε να γίνει αρεστός στο λαό αλλά και να προσεταιριστεί τους ανθρώπους του πνεύματος. Απότοκο αυτών των συλλογισμών είναι ότι, η δημοτική γλώσσα, ως στοιχείο που συνετέλεσε στην αύξηση των επιπέδων εγγραμματισμού των πολιτών, οφείλει να μην παρουσιάζεται μονοσήμαντα και αποπλαισιωμένα αλλά μέσα στις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες.

3. Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού και των παιδαγωγικών του εγγραμματισμού στην Ελλάδα από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα

3.1. Οι ιδεολογικές εκπαιδευτικές μεταβολές στη Ελλάδα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο

Τη δεκαετία του '50 μετά από το τέλος της Ελληνικής Κατοχής (1941-1944) αλλά και ενός αιματηρού Εμφυλίου Πολέμου (1946-1949) η Ελλάδα όφειλε να ανασυνταχτεί. Σε ιδεολογικό επίπεδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στις αναπτυγμένες χώρες άρχισε να κερδίζει έδαφος η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του T.W. Schultz. Υπέρμαχος της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ελλάδα ήταν ο Ξενοφών Ζολώτας (1947). Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου: «οι αναπτυγμένες χώρες δεν όφειλαν την υπεροχή τους στους φυσικούς πόρους και στη γη, αλλά στις επενδύσεις που έκαναν στη γνώση και στην καινοτομία [...] Συμβάλλοντας στη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Γούβιας & Θεριανός, 2014, σ. 76). Η θεωρία αυτή σε συνδυασμό με το Sputnik shock (1957), το οποίο ήταν το σοκ που προκάλεσε στα δυτικά κράτη η εκτόξευση του πρώτου σοβιετικού δορυφόρου στο διάστημα δημιούργησε ερωτήματα στους δυτικούς για την περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Αυτή η συνθήκη τους οδήγησε στην αύξηση της δημόσιας κρατικής δαπάνης τους για την εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Ελλάδας, την περίοδο 1950-1960 παρατηρήθηκε η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών, η οποία έφτανε να είναι σχεδόν δύομισι φορές μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των καταναλωτικών αγαθών (Μαριόλης, 2024). Παρά την αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα υστερούσε σε πολλά, καθώς, γινόταν απουσία ενός ριζικού επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης με βάση τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η κοινωνία (υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού, συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας (διγλωσσία), έμφαση στις κλασσικές σπουδές και αποτυχία ανάπτυξης τεχνικών-επαγγελματικών σπουδών) αλλά και αναστοχασμού σχετικά με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να αναφέρουμε ότι στις αρχές της δεκαετίας του '60 στην Ελλάδα έκανε την εμφάνιση του το φοιτητικό κίνημα του 1-1-4. Οι φοιτητές μέσα από το κίνημα αυτό, ζητούσαν την αύξηση των κρατικών δαπανών για την παιδεία,

στο 15% αλλά και κοινωνική ελευθερία. Οι κοινωνικές μεταβολές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία στις αρχές τις δεκαετίας του '60, οδήγησαν στην εκλογή του Γεώργιου Παπανδρέου, το 1964. Ο Γεώργιος Παπανδρέου, έχοντας ενεργή δράση στα εκπαιδευτικά θέματα ήδη από την περίοδο του Ελευθέριου Βενιζέλου, ανέλαβε ο ίδιος το Υπουργείο Παιδείας, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την έμφαση που έπρεπε να είχε δοθεί, κατά τα προηγούμενα χρόνια, στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, κάτω από την επιστημονική καθοδήγηση του Ευάγγελου Παπανούτσου εκπονήθηκε ένα σύγχρονο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα, το οποίο μεταξύ άλλων, εισήγαγε τη δωρεάν εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, την επέκταση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης από το 6ο έως το 15ο έτος και τη χρήση της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες. Ωστόσο, αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπόρεσε να ευδοκιμήσει, εξαιτίας της πτώσης της κυβέρνησης Παπανδρέου αλλά και της επιβολής της Χούντας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, την περίοδο της δικτατορίας παρατηρήθηκε πτώση των εκπαιδευτικών δαπανών και άνοδος των αμυντικών (Μαριόλης, 2024). Ωστόσο, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου άρχισε να εγκαταλείπεται σταδιακά μετά τη δεκαετία του '60, καθώς η προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών άρχισε να αγγίζει τα όριά της (ασθένεια του διπλώματος). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στις αναπτυσσόμενες χώρες που υιοθέτησαν τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είχαν τα ανάλογα αποτελέσματα καθώς αποτελούσαν προϊόν μίμησης των ανεπτυγμένων χωρών μακριά από τις πραγματικές ανάγκες των αναπτυσσόμενων χωρών (Γούβιας & Θεριανός, 2014).

Σταδιακά ήρθε στο προσκήνιο η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία μετά την πτώση των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού άρχισε να κερδίζει όλο και περισσότερους οπαδούς. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής παρατηρείται η μεταφορά υλοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών από το κοινωνικό κράτος στο άτομο και από το κέντρο στην περιφέρεια. Στο πλαίσιο της συγκριτικής βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, παρατηρούμε την είσοδο της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90, στην Ελλάδα. Την περίοδο αυτή σύμφωνα με τον Φακιολά (2016), οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα σε όλες τις βαθμίδες ήταν οι χαμηλότερες από το 1998, μεταξύ όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) καλύπτοντας μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα το 3,5% του ΑΕΠ της χώρας. Μέσα από αυτή την πτώση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δημιουργήθηκε ένα χρηματοδοτικό κενό που οι γονείς, ανάλογα με την οικονομική τους

κατάσταση, κλήθηκαν να καλύψουν. Πιο έντονα τα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα εντοπίσουμε την περίοδο της ελληνικής οικονομικής κρίσης (2009-2018). Χαρακτηριστικά σε Έκθεση του Ιδρύματος Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (IOBE) (2019) με τίτλο: *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*, εξετάζοντας την περίοδο 2000-2016 χωρίζει τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε δύο υπό-περιόδους. Η πρώτη περίοδος (2000-2009), προ-κρίσης, παρουσιάζει μια οικονομική μεγέθυνση των εκπαιδευτικών δαπανών, καθώς η συνολική δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη ακολουθούσε, με διακυμάνσεις, γενικά αυξητική τάση. Σε αντίθεση με τη δεύτερη περίοδο, μετά την έναρξη της κρίσης και μέχρι το 2016, όπου μειώθηκε η συνολική δαπάνη συσσωρευτικά. Αξίζει, ωστόσο να σημειωθεί ότι και μετά το πέρας της οικονομικής κρίσης οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση συγκαταλέγονται μεταξύ των χαμηλότερων στην Ε.Ε. και αφορούν σε μεγάλο βαθμό τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Έκθεση Παρακολούθησης και Κατάρτισης για την Ελλάδα του 2019.

Παραπάνω, επιχειρήθηκε μια συνοπτική αλλά διαχρονική παρουσίαση της εξέλιξης του σχολείου από μέσο κοινωνικής αλλαγής, με άμεση επίδραση στον κοινωνικό ιστό, σε τόπο εκπλήρωσης ατομικών σκοπών. Δημιουργώντας ένα πλαίσιο αναστοχασμού σχετικά με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό αγαθό.

3.2. Η σύνδεση της απόκτησης εγγράμματων δεξιοτήτων με το σχολείο.

Η σύνδεση του εγγραμματισμού με το θεσμό του σχολείου, όπως έχουμε παρατηρήσει ως τώρα, μπορεί να θεωρηθεί ως αυτονόητη καθώς το σχολείο εξυπηρετεί θεσμικά αυτόν το στόχο. Μέσα από την ερευνά μας, παρατηρήσαμε ότι το σχολείο αποτελούσε το κυριότερο μέσο για την κατάκτηση και ανάπτυξη των εγγράμματων δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχουν βιβλιογραφικές πηγές, που υποστηρίζουν ότι η εύρεση εγγράμματων πηγών και η αλληλεπίδραση με αυτές, είναι πιο εύκολη στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θέτοντας σε αμφισβήτηση το ρόλο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Barton (2009), οι εγγράμματες εμπειρίες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα σε συνθήκες καθημερινής ζωής είναι έξι και αφορούν: α) την οργάνωση της ζωής, β) την προσωπική επικοινωνία, γ) την ιδιωτική αναψυχή, δ) την τεκμηρίωση της ζωής και στ) την κοινωνική συμμετοχή. Αναγνωρίζοντας

την αξία των εγγραμματισμών που συναντάμε στην καθημερινότητα η Hasan (2006) τονίζει ότι ο γραμματισμός αρχίζει να αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, ως γλωσσική σημείωση. Οι πηγές γραπτού λόγου τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες είναι συνυφασμένες με την καθημερινότητα των παιδιών. Επομένως, θα μπορούσε κάποιος/α να θεωρήσει ότι ο γραμματισμός μπορεί να αναπτυχθεί φυσικά μέσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Ωστόσο, αυτοί οι συνειρμοί παραγνωρίζουν το βαθμό της τυχειότητας του γραμματισμού μέσα σε αυτή τη φυσική πορεία (Hasan, 2006). Ο βαθμός τυχειότητας που αναφέραμε έγκειται στο γεγονός ότι δεν είναι εφικτό να έρθουμε σε επαφή όλοι με τις ίδιες εγγράμματα εμπειρίες ούτε μπορούμε να εγγυηθούμε, εκ των προτέρων και με αυθαίρετο τρόπο, ότι στις παραπάνω εμπειρίες η δράση μας δεν θα είναι μόνο παθητική. Επίσης, η υιοθέτηση ενός πλαισίου που θέτει σε αμφισβήτηση την αξία του σχολείου, παραγνωρίζει την αξία του αναλυτικού προγράμματος αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίοι δρουν εξειδικευμένα στοχεύοντας στην ανάπτυξη των εγγράμματος δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Άλλωστε όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει, στην ελληνική πραγματικότητα, μια σειρά από εκπαιδευτικές μεταβολές αλλά και αλλαγές σχετικές με την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρέασαν καθοριστικά την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Από την παραπάνω συλλογιστική πορεία μπορούμε να αναγνωρίσουμε την αξία των εγγραμματισμών στην καθημερινότητα, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί τοποθετεί τη γλώσσα στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια στα οποία χρησιμοποιείται και οφείλουμε να την καταστήσουμε ως μια ενισχυτική διαδικασία στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού. Η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα κρίνεται ως αναγκαία, καθώς μέσα από αυτή οι εγγράμματα δεξιότητες θα αναπτυχθούν με όρους πραγματικότητας και όχι μέσα από μια προσομοίωση της πραγματικότητας στο σχολικό χώρο. Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί από μόνη της η καθημερινότητα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, εξαιτίας της πληθώρας των εγγράμματος ερεθισμάτων που προσφέρει στο άτομο, να αναχθεί ως ο κυριότερος ρυθμιστής των εγγράμματος δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, διότι αποτελεί έναν αστάθμητο παράγοντα που παραγνωρίζει την κοινωνική διαστρωμάτωση των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι, εντός των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών εξακολουθούν να υπάρχουν συστηματικές κοινωνικές ανισότητες, όπου αυξάνουν το χάσμα μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, το σχολείο οφείλει να παραμένει ως ο βασικός ρυθμιστής των εγγράμματος δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς διαθέτει

τα μέσα για την καθολική επίτευξη αυτού του σκοπού, αξιοποιώντας την καθημερινή λειτουργία της γλώσσας.

3.3. Η κατάκτηση του εγγραμματισμού και οι κοινωνικές ανισότητες

Ο εγγράμματος άνθρωπος μπορεί να «επιβιώσει» σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και να αξιοποιήσει τις ικανότητες που συνδέονται με τον εγγραμματισμό του με σκοπό την επίτευξη των στόχων του, καθώς η γλώσσα είναι ένα μέσο γνωστοποίησης και κατανόησης των σκέψεων μας, σύμφωνα με τον Vygotsky (1988). Ο Wells (1987) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το: «να γίνει κάποιος εγγράμματος είναι να γίνει ικανός να εκμεταλλευτεί το πλήρες συμβολικό δυναμικό της γλώσσας για σκέψη, είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο» (σ. 114). Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της ορθής διαχείρισης του συμβολικού δυναμικού της γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα για το άτομο όχι μόνο για την κατάκτηση υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά για την καλυτέρευση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με όλα αυτά που αναφέρθηκαν, γίνεται αυτονόητη η εξουσία που διαθέτει και αναπαράγει η γλώσσα. Ωστόσο, οφείλουμε να εμβαθύνουμε περαιτέρω στην εξουσία της γλώσσας. Γι' αυτό το σκοπό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στο έργο του Pierre Bourdieu με τίτλο: *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* (1999) στο οποίο ο Γάλλος φιλόσοφος, κοινωνιολόγος και κοινωνικός επιστήμονας, εξετάζει το συμβολικό δυναμικό της γλώσσας χρησιμοποιώντας τους όρους της «αγοράς» συνδέοντας, δηλαδή, τις γλωσσικές αντιθέσεις με τις κοινωνικές ανισότητες, επηρεασμένος από τη μαρξιστική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bourdieu (1999) το σύστημα των γλωσσικών διαφορών αποτελεί μέρος του συστήματος των οικονομικών και κοινωνικών διαφορών, δηλαδή «ένα ιεραρχημένο σύστημα αποκλίσεων ως προς μια μορφή του λόγου» (σ. 77), η οποία αναγνωρίζεται σχεδόν «καθολικά ως νόμιμη, δηλαδή ως το μέτρο της αξίας των γλωσσικών προϊόντων» (σ. 77). Η νόμιμη γλώσσα κυριαρχεί κατά τον Bourdieu (1999) στη σχολική αγορά καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα «συμβάλλει σημαντικά, ώστε οι κυριαρχούμενες χρήσεις να συσταθούν ως κυριαρχούμενες, καθιερώνοντας την κυρίαρχη χρήση ως τη μόνη νόμιμη» (σ. 82). Στη σκέψη του Bourdieu (1999) το γλωσσικό κεφάλαιο εντός της σχολικής αγοράς διατίθεται με όρους παραγωγού και καταναλωτή, όπου ο ρόλος του καταναλωτή αφορά τις λαϊκές και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Αυτή είναι, λοιπόν, η συμβολική εξουσία που

διαθέτουν αυτοί που κατέχουν τη νόμιμη γλώσσα και αποτελεί την αόρατη εξουσία που ασκείται «με τη συνενοχή εκείνων που δεν θέλουν να ξέρουν ότι την υφίστανται ή και ότι την ασκούν» (Bourdieu, 1999, σ. 238). Η εξουσία της γλώσσας και η δυναμική της αναγνωρίζονται και από τη Hasan (2006) η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «η γλώσσα εμπλέκεται ενεργά στη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί τα ανθρώπινα κοινωνικά συστήματα δεν μπορούν να φτιαχτούν χωρίς τη γλώσσα» (σ. 179). Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι η διαφορά εξουσίας δεν υπάρχει μόνο στο συμβολικό χώρο αλλά και στο φυσικό χώρο. Η διαφορά εξουσίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο επηρεάζει τη γλωσσική τους αλληλεπίδραση, καθώς «όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά εξουσίας, τόσο πιο κλειστή είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους ατόμων αλλά και των κοινωνικών ομάδων ενώ όσο μικρότερη είναι η διαφορά εξουσίας, τόσο πιο ανοιχτή είναι η αλληλεπίδραση τους» (Kress, 2003, σ. 60).

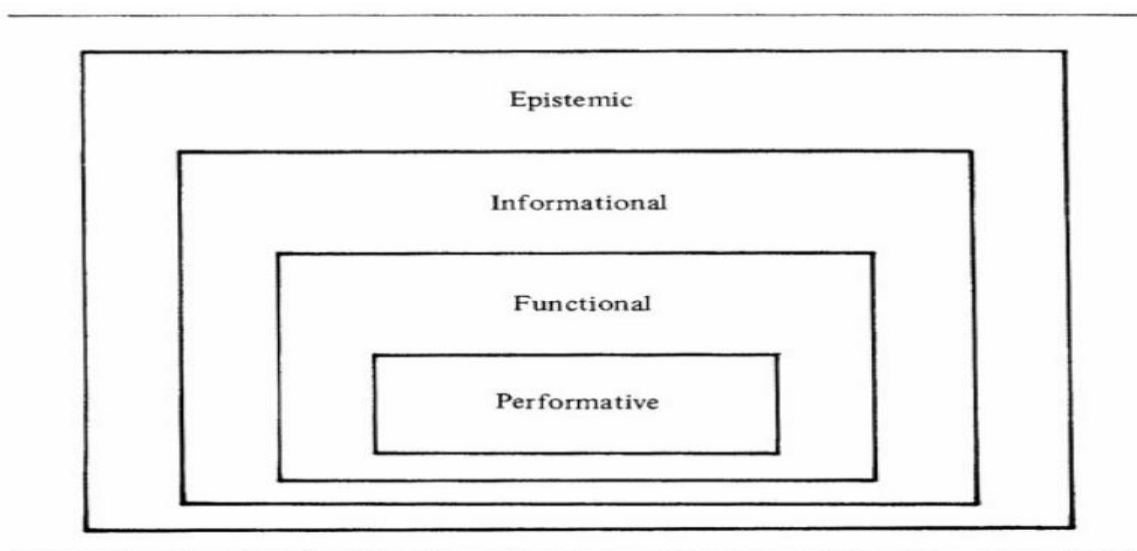
Ως λογικό απότοκο των παραπάνω επιχειρημάτων συμπεραίνουμε ότι, το γλωσσικό σύστημα περιλαμβάνει τις κοινωνικές διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες του κοινωνικού συνόλου που έχει γεννηθεί. Η σύνδεση του εγγραμματισμού με τη γλώσσα είναι αυτονόητη. Επομένως, η οριοθέτηση, το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος απόκτησης των εγγράμματων δεξιοτήτων αλλά και κατ' επέκταση του ανθρώπου που καθίσταται εγγράμματος επηρεάζεται άμεσα από τη διάρθρωση της κοινωνίας. Η πολιτεία ορίζοντας το “πότε”, το “πώς” και το “γιατί” ένας άνθρωπος θεωρείται εγγράμματος επηρεάζει τη διάρθρωση του κοινωνικού ιστού και τις κοινωνικές διακρίσεις.

3.4. Τα στάδια του εγγραμματισμού

Η πολυπλοκότητα και η εξελικτική της φύση του εγγραμματισμού καθιστούν αναγκαία τη θεώρησή του ως μια διαδικασία που εκτυλίσσεται σε στάδια, όπως έχουν περιγράψει ο Wells (1987) και η Hasan (2006).

Ο Wells (1987), εμβαθύνοντας στην έννοια του εγγραμματισμού εντοπίζει τέσσερα διαδοχικά στάδια. Το πρώτο στάδιο, που αποτελεί τον πυρήνα στη σκέψη του Wells (1987), είναι ο επιτελεστικός γραμματισμός (performative literacy). Αυτό το στάδιο παρουσιάζει όλες εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει κάποιος/α για να αποκωδικοποιήσει ένα γραπτό μήνυμα. Το δεύτερο στάδιο είναι ο λειτουργικός γραμματισμός (functional literacy). Το δεύτερο στάδιο εστιάζει στην υλοποίηση με επιτυχή τρόπο της διαπροσωπικής

επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων σε συνθήκες καθημερινής ζωής. Το τρίτο στάδιο ονομάζεται πληροφοριακός γραμματισμός (informational literacy). Ο πληροφοριακός γραμματισμός αναφέρεται στην επικοινωνία της γνώσης. Τέλος, το τέταρτο και ανώτερο στάδιο εγγραμματισμού είναι ο επιστημονικός εγγραμματισμός (epistemic literacy). Ο επιστημονικός γραμματισμός αφορά στο μετασχηματισμό της γνώσης και της εμπειρίας του ατόμου (Wells, 1987). Όλα τα παραπάνω στάδια, σύμφωνα με τον Wells (1987), συντελούν στο να θεωρείται κάποιος/α εγγράμματος/η και απεικονίζονται σχηματικά από τον Wells (1987) στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το μοντέλο γραμματισμού του Wells (1987)

Πηγή: Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange Vol 18* (Nos. 1/2), 111. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=d2a6>

Αυτή την οριοθέτηση των σταδίων του γραμματισμού από τον Wells (1987), θα χρησιμοποιήσει η Hasan (2006) για να αναπτύξει τον δικό της τρόπο ανάγνωσης των σταδίων εξέλιξης του εγγραμματισμού. Ειδικότερα, τα στάδια του εγγραμματισμού, σύμφωνα με τη Hasan (2006), είναι τρία. Το πρώτο στάδιο είναι ο αναγνωριστικός γραμματισμός (cognitive literacy). Αυτό το στάδιο σύμφωνα με τη Hasan (2006), ασχολείται κυρίως με τη γραφή, τα γραμματικά στοιχεία και τις λεξικές περιφράσεις που αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα εξέλιξη του γραμματισμού. Το δεύτερο στάδιο, ονομάζεται γραμματισμός δράσης (action literacy). Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές, είτε παλαιότερες είτε νεότερες, με στόχο την ανάπτυξη

των διαλεκτικών δεξιοτήτων (Hasan, 2006). Το στάδιο αυτό έχει ως σκοπό να καταστήσει τη γλώσσα ικανή προς χρήση. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι ο στοχαστικός γραμματισμός (reflective literacy). Ο στοχαστικός γραμματισμός είναι το ανώτατο στάδιο εγγραμματισμού που έχει ως στόχο την παραγωγή της γνώσης (Hasan, 2006).

Η ίδια η Hasan (2006), ως μεταγενέστερη του Wells (1987), σημειώνει ότι το δεύτερο στάδιο της που ονομάζεται γραμματισμός δράσης, αποτελεί μια συμπίκνωση των δύο μεσαίων σταδίων του Wells (1987), του λειτουργικού και του πληροφοριακού γραμματισμού. Καθώς και τα δύο στάδια του Wells (1987) έχουν ως στόχο να καταστήσουν τη γλώσσα ικανή προς χρήση κατά τη διάρκεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Τα στάδια που αναφέρθηκαν παραπάνω βρίσκουν αντίκρισμα στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και στα είδη του εγγραμματισμού που αξιοποιούνται για την απόκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ουσιαστικά, αυτά τα στάδια φανερώνουν την εξελικτική σχέση που υπάρχει μεταξύ των διάφορων επιπέδων του εγγραμματισμού. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται στις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού αλλά πολύ περισσότερο στην ιεραρχική και εποικοδομητική σχέση που έχουν τα είδη του εγγραμματισμού μεταξύ τους και θα εξετάσουμε στο Κεφάλαιο 4. Η παρουσίαση, επομένως, των επιμέρους σταδίων του εγγραμματισμού δεν αποτελεί μια αποπλαισιωμένη θεωρητική αναφορά αλλά ένα πρακτικό εργαλείο που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό, και κυρίως στον/στην εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να αντιληφθεί τις επιμέρους «υφές» του εγγραμματισμού. Η έλλειψη αυτής της γνώσης, για τη σχέση μεταξύ των επιμέρους σταδίων του εγγραμματισμού, από τον/την εκπαιδευτικό, οδηγεί σε αυτό που η Hasan (2006) ονομάζει ως αόρατη παιδαγωγική, καθώς, η έλλειψη γνωστικής κατάρτισης στο θέμα του εγγραμματισμού αλλά και στα επιμέρους στάδια του εγγραμματισμού μπορεί να οδηγήσει στην ακούσια διατήρηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων εκπαιδευτικών μοτίβων.

3.5. Η εξέλιξη και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών του εγγραμματισμού

Σε αυτό το σημείο της ερευνητικής μας προσπάθειας κρίθηκε ως αναγκαίο να αναφερθούμε στις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού. Οι παιδαγωγικές του εγγραμματισμού στη διδακτική πράξη είναι τρεις. Ειδικότερα, είναι α) η Γραμματικοκεντρική Προσέγγιση

(Grammar-centric Approach), β) η Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση (Whole Language and Process Writing) και γ) η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (Text-centric Approach). Η παρουσίαση της κάθε επιμέρους παιδαγωγικής προσέγγισης του εγγραμματισμού δεν αποτελεί μια προσπάθεια αποπλαισιωμένη από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εστιάζοντας μόνο σε μια θεωρητική περιγραφή αυτών των εννοιών. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση που επιχειρούμε να εξετάσουμε τις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού είναι μέσα από το πλαίσιο της εξέλιξης τους στην πρωτοβάθμια πράξη. Η γραμματικοκεντρική προσέγγιση αποτελεί την πρώτη προσέγγιση, που θα εξετάσουμε, η οποία υπήρξε για μεγάλο χρονικό διάστημα η κυριότερη παιδαγωγική προσέγγιση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας γλωσσικής εκπαίδευσης. Μετέπειτα παρουσιάζεται η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση, η οποία δεν έχει ενταχθεί πλήρως στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, αναφερόμαστε στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία κατάφερε να αφομοιωθεί σε μεγάλο βαθμό στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη.

A. Γραμματικοκεντρική Προσέγγιση (Grammar-centric Approach)

Η γραμματικοκεντρική προσέγγιση (Grammar-centric Approach), είναι η πρώτη παιδαγωγική προσέγγιση που συναντάμε στη σχολική πράξη και κατ' επέκταση στα σχολικά εγχειρίδια. Η γραμματικοκεντρική μέθοδος ενυπήρχε για μεγάλο χρονικό διάστημα, ως βασικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτή η προσέγγιση στεκόταν ιδιαίτερα στη μορφή της λέξης. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τον αναγνωριστικό γραμματισμό, της Hasan (2006). Όπως και στον αναγνωριστικό γραμματισμό, έτσι, και στη γραμματικοκεντρική προσέγγιση λείπει η ερμηνεία καθώς η γλώσσα παρουσιάζεται αποπλαισιωμένη. Αποτελεί την παλαιότερη προσέγγιση και χαρακτηρίζεται ως μια συντηρητική πρακτική που συναντάμε στον σχολικό γραμματισμό (Hasan, 2006). Η μορφή των λέξεων αποτελεί μία μόνο παράμετρο της γλώσσας και οφείλει να μην αγνοηθεί η σημασία της. Παρ' όλα αυτά, σε παιδαγωγική βάση, η προσέγγιση αυτή οφείλει να μην αποστερεί την ανάπτυξη της ερμηνευτικής ικανότητας των μαθητών/τριών.

B. Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση (Whole Language and Process Writing)

Η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση (Whole Language and Process Writing), σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007), βασίζεται θεωρητικά στη γλωσσολογική θεωρία του Noam Chomsky. Η γλωσσολογική θεωρία, αυτή, υποστήριζε ότι το παιδί δεν μαθαίνει τη γλώσσα

μέσα από την έκθεση σε αυτή και τη μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά έμφυτα, το παιδί γνωρίζει τις συντακτικές δομές, με περιορισμένο αριθμό λέξεων που διαθέτει από τη μητρική του γλώσσα. Επομένως, η γλώσσα οικοδομείται ως ένα εσωτερικό γλωσσικό σύστημα (intra-organic) (Ματσαγγούρας, 2007).

Η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη στηρίζεται στην ολική γλώσσα (Whole Language), η οποία βλέπει τη γλώσσα ως όλο. Ουσιαστικά είναι εντελώς αντίθετη απέναντι στη γραμματικοκεντρική προσέγγιση, καθώς σύμφωνα με την ολική γλώσσα η γραμματικοκεντρική προσέγγιση κατακερματίζει τη γλώσσα και κατ' επέκταση τις γλωσσικές εμπειρίες του παιδιού. Η ολική γλώσσα στηρίζεται στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών και είναι έντονα παιδοκεντρική και νοηματικοκεντρική, καθώς η γλώσσα μαθαίνεται ως βίωμα με φυσικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2007). Συνοπτικά, οι αρχές της ολικής γλώσσας για την ανάγνωση και τη γραφή, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2005, σ. 92), είναι οι ακόλουθες:

1. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για να βγάλουν νόημα από το κείμενο που διαβάζουν, ως αναγνώστες/στριες.
2. Οι αναγνώστες/στριες εικάζουν και επεξεργάζονται διαλεκτικά το κείμενο.
3. Αποτελεσματικό γράψιμο κειμένου στην ολική γλώσσα θεωρείται εκείνο που γίνεται κατανοητό με τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν.
4. Τα τρία γλωσσικά συστήματα -γραφοφωνητικό (φωνές και γράμματα), συντακτικό (οργάνωση της πρότασης) και σημασιολογικό (που αφορά τη σημασία των λέξεων)- αλληλοεπιδρούν στη γλωσσική έκφραση, όπου συνιστούν μια πραγματική κατάσταση (pragmatics).
5. Σύμφωνα με την ολική γλώσσα, σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση των σημασιών.
6. Σύμφωνα με την ολική γλώσσα, η έκφραση των νοημάτων είναι ο σκοπός των παιδιών, όταν γράφουν.
7. Τα παιδιά, στη γραφή και ανάγνωση, από το ήδη υπάρχον πλαίσιο αυτοπεριορίζονται.

Για να επιτύχει τους σκοπούς της, η ολική γλώσσα, αξιοποιεί τη δύναμη της λογοτεχνίας και της ποίησης. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της λογοτεχνίας στέκεται ιδιαίτερα στη δημιουργική γραφή και στη γραφή ως ανταπόκριση στη λογοτεχνία. Η δημιουργική γραφή οδηγεί τους μαθητές/τριες να γίνουν οι ίδιοι/ίδιες συγγραφείς ερχόμενοι σε επαφή με μια ποικιλία λογοτεχνικών έργων, τεχνικών γραφής και θεμάτων. Η γραφή ως ανταπόκριση στη λογοτεχνία, από την άλλη μεριά, στοχεύει στη διασκευή, τροποποίηση, εμβάθυνση και επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων (Παπαδοπούλου, 2005).

Η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση, αν και σε πολλές χώρες έχει ενταχθεί στα αναλυτικά τους προγράμματα δέχεται έντονη κριτική από τη γραμματικοκεντρική προσέγγιση και την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η γραμματικοκεντρική προσέγγιση στέκεται αρνητικά απέναντι στην ολική και διαδικαστική προσέγγιση, καθώς υποβαθμίζει την άμεση εκμάθηση των γλωσσικών φαινομένων ενώ με τη σειρά της η κειμενοκεντρική προσέγγιση θεωρεί ότι η ολική και διαδικαστική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ατομικό, στηριζόμενη στην «προσωπική φωνή» των μαθητών/τριών και αγνοεί την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2007). Στη χώρα μας αντιμετωπίζεται με δυσπιστία καθώς αποτελεί μια τελείως διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας και αντιτίθεται στις ριζωμένες από τον χρόνο αντιλήψεις μας για τη γλωσσική εκπαίδευση. Ωστόσο, μεμονωμένα έχουν ενταχθεί στοιχεία της ολιστικής και διαδικαστικής προσέγγισης στη σχολική πράξη, όπως το «Σκέφτομαι και Γράφω» στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Παπαδοπούλου, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι, πέρα από την κριτική που δέχεται η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση διαθέτει πλήθος θετικών στοιχείων σε παιδαγωγικό και γλωσσικό επίπεδο που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία της γλώσσας και την αντίληψη που έχει ο/η μαθητής/τρια μέσα από την αυτοέκφραση του/της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Παπαδοπούλου (2005) προτείνει την ενσωμάτωση των συγκεκριμένων προτάσεων στη σημερινή διδακτική πράξη, με στόχο την αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών της ολικής γλώσσας:

- Ενεργητικότητα, αμοιβαία συνεργασία και ενθάρρυνση των εμπειριών γραφής και ανάγνωσης.
- Διαρκής διαπραγμάτευση των νοημάτων που φέρει η γλωσσική μάθηση.
- Εισήγηση των θεμάτων από τα ίδια τα παιδιά.
- Λογοτεχνική δημιουργία και μελέτη της λογοτεχνίας.

Επομένως, η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση κινείται με βάση το όλον της γλώσσας και διαθέτει μια εντελώς αντίθετη φιλοσοφία από τη γραμματικοκεντρική προσέγγιση των παλαιότερων ετών. Η ολιστική και διαδικαστική προσέγγιση αποτελεί μια ιδιαίτερα προοδευτική και δημιουργική αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία και γενικά την εκπαιδευτική πράξη. Η διδακτική της συνεισφορά στο πεδίο της γλώσσας, θεωρούμε ότι, είναι αδύνατο να αγνοηθεί και οφείλει να αποτελέσει ως προσέγγιση το «εργαλείο» που θα χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης των μαθητών/τριών, αναγνωρίζοντας την αξία της ποίησης και της λογοτεχνίας για την εκπλήρωση αυτού του στόχου. Ωστόσο, στην ελληνική

πραγματικότητα, μέχρι τώρα δεν έχει ευδοκιμήσει η πλήρης ενσωμάτωση της ολικής και διαδικαστικής προσέγγισης, όπως έχει συμβεί σε χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Αγγλία και ο Καναδάς (Παπαδοπούλου, 2005). Αυτή η συνθήκη που προφανώς οφείλεται στην ιστορική διαμόρφωση αυτών των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και γενικά των παιδαγωγικών μοντέλων που έχουν συνδεθεί με αυτό.

Γ. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (Text-centric Approach)

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση (Text-centric Approach) εξετάζει ολόκληρο το κείμενο και αναγνωρίζει την αξία του λόγου. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αποτελεί μια προσέγγιση που στηρίζεται στη Συστηματική Λειτουργική Γλωσσολογία (SFL) του M.A.K. Halliday. Σύμφωνα με αυτή κάθε κείμενο συνάπτει δύο ειδών συσχετίσεις: α) της *δια-κειμενικότητας* (inter-textuality) με ένα τεράστιο δίκτυο άλλων κειμένων και β) της *αντι-κειμενικότητας* (contra-textuality) που αφορά τη σύνδεση των κειμενικών στοιχείων με τα εξωκειμενικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής περίστασης. (Kress, 2003; Ματσαγγούρας 2007).

Για να εμβαθύνουμε, ωστόσο, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι απαραίτητο να σταθούμε στην ουσία αυτής που είναι το κείμενο. Αρχικά, τα κείμενα, σύμφωνα με τον Kress (2003): «αποτελούν την υλική μορφή της γλώσσας· συγκεκριμένα, αποτελούν την υλική πραγμάτωση των λόγων.» (σ. 48). «Τι σημαίνει όμως αυτό;» Σημαίνει ότι το κείμενο αποτελεί ένα λόγο που έχει υλική υπόσταση καθώς είναι γραπτώς. Ο λόγος κατασκευάζεται με στόχο να παρουσιάσει καθολικές περιγραφές για ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση (Kress, 2003). Η καθολικότητα του έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί μέσα από το λόγο του να εξαλείψει τις διαφορές που θα είχαν τα υποκείμενα που διαβάζουν αυτό το λόγο, αν αυτός ο διάλογος μεταξύ του κειμένου και του/της αναγνώστη/στριας γινόταν προφορικά. Για να επιτύχει ο/η συγγραφέας την επίλυση των διαφορών που θα προέκυπταν αν υπήρχε φυσική επαφή μεταξύ συγγραφέα-αναγνώστη/στριας και να πείσει οφείλει να αναγνωρίσει τις επιμέρους αναγνωστικές προθέσεις και διαθέσεις που θα έχουν τα αναγνωστικά υποκείμενα, τα οποία θα ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και θα έχουν τις δικές τους ατομικές εμπειρίες από την κοινωνική πραγματικότητα (Kress, 2003). Ο Barton (2009) χαρακτηριστικά αναφέρει: «κάθε κείμενο κατασκευάζει τον αναγνώστη του» (σ. 112). Καθώς, κάθε κείμενο αποτελεί μια συνομιλία μεταξύ του ατόμου που το διαβάζει και του ατόμου που το έχει γράψει. Το παραγόμενο κείμενο έχει συγκεκριμένο αριθμό υποκειμένων που μπορούν να το αναγνώσουν, διότι ο/η εν δυνάμει αναγνώστης/στρια θα φέρει σε αυτό

τον «διάλογο» τις δικές του αξίες, πεποιθήσεις και αρχές (Barton, 2009). Επιτυχημένο κείμενο, σύμφωνα με τον Kress (2003), είναι αυτό που καταφέρνει να επιλύσει την ένταση που δημιουργούν οι διαφορετικοί λόγοι μεταξύ του γράφοντος και των αναγνωστικών υποκειμένων.

Καθώς, τα είδη των κειμένων, σύμφωνα με τον Lemke (1994), είναι μια πηγή δημιουργίας νοημάτων. Η γνώση των κειμενικών ειδών είναι απαραίτητη, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να διδάξει τους/τις μαθητές/τριες του/της σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν οι αναγνώστες/στριες από το κείμενο αλλά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς (Lemke, 1994). Σύμφωνα με τον Kress (2003): «τα είδη του λόγου προκύπτουν από τις συμβατικοποιημένες κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες και μέσω των οποίων διαδραματίζεται η κοινωνική ζωή» (σ. 51). Ουσιαστικά, συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές περιστάσεις και επιτελούν κοινωνικούς σκοπούς.

Οι συχνότεροι κειμενικοί τύποι , σύμφωνα με το Ματσαγκούρα (2007, σ. 96-98) είναι:

1. **Κείμενα (ιστορικής) αναδιήγηση (recount texts):** αναδιήγηση γεγονότων του παρελθόντος. Το πλαίσιο της αναδιήγησης περιλαμβάνει: α) το χωροχρονικό πλαίσιο, β) τη χρονική παράθεση γεγονότων και γ) τη σχολιαστική κατακλείδα.
2. **Αφηγηματικά κείμενα (narrative texts):** μοιάζουν με τα κείμενα αναδιήγησης. Ωστόσο, η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι τα αφηγηματικά γεγονότα αναφέρονται στην επίλυση κάποιας εμπλοκής ή στην επίτευξη ενός δύσκολου στόχου. Τα αφηγηματικά κείμενα εμφανίζουν την παρακάτω αλληλουχία: α) το χωροχρονικό πλαίσιο, β) τους ήρωες δράσης, γ) την εμφάνιση του προβλήματος, δ) τις συναισθηματικές αντιδράσεις, ε) την παράθεση εξωτερικών μορφών δράσης και στ) τη λύση του προβλήματος. Μετά τη λύση του προβλήματος γίνονται σχόλια και αναφορές για την επόμενη μέρα όπου συνήθως εμπεριέχεται άμεσα ή έμμεσα η αξιολογική αποτίμηση, με αποδέκτη τον/την αναγνώστη/στρια.
3. **Εκθεσιακά κείμενα (report texts):** αφορούν “οντότητες” της φυσικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και τεχνολογικής πραγματικότητας. Αυτές σχηματικά παρουσιάζονται παρακάτω: α) η γενική δήλωση για το περιγραφόμενο και την ταξινόμηση του, β) η περιγραφή μερών και ιδιοτήτων ή χρήσεων και γ) η σχολιαστική κατακλείδα.
4. **Κείμενα συγκριτικής περιγραφής (compare and contrast texts):** μοιάζουν με τα εκθεσιακά. Όμως, περιλαμβάνουν την ταυτόχρονη περιγραφή δύο παράλληλων εννοιών. Σχηματικά παρουσιάζουν: α) τη δήλωση των προς σύγκριση οντοτήτων, β) τη διαδοχική και κατ’ αντιπαράθεση περιγραφή των δύο οντοτήτων στις επιμέρους διαστάσεις τους, με επισημάνση των ομοιοτήτων και των διαφορών και γ) τη σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα αναφέρονται άλλοτε σε συγκεκριμένες

- ομάδες προσώπων ή αντικειμένων και άλλοτε σε γενικές ομάδες προσώπων ή αντικειμένων.
5. **Διαδικαστικά κείμενα (procedural texts):** αφορά σε μεθοδολογικές διαδικασίες στη χρονική τους αλληλουχία. Ακολουθούν το σχήμα: α) της δήλωσης της διαδικασίας και του σκοπού αυτής, β) της παράθεσης των βημάτων με χρονική αλληλουχία και επεξηγηματικά σχόλια, γ) των κριτηρίων επιτέλεσης της διαδικασίας και δ) της σχολιαστικής κατακλείδας. Τα κείμενα δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά σε κάθε ενδιαφερόμενο/η.
 6. **Επεξηγηματικά κείμενα (explanation texts):** αναφέρονται στον τρόπο και στους λόγους για τους οποίους τα πράγματα είναι όπως είναι και λειτουργούν όπως λειτουργούν. Η σειρά που ακολουθούν σχηματικά είναι: α) η δήλωση και η ταξινόμηση του επεξηγημένου φαινομένου, β) η αιτιοκρατική επεξήγηση των αιτιών και των συνεπαγωγών και γ) η σχολιαστική κατακλείδα.
 7. **Αιτιοκρατική ανάλυση προβληματικών καταστάσεων (problem-solution texts):** περιλαμβάνει την ανάλυση κοινωνικών ή φυσικών προβληματικών καταστάσεων. Σχηματικά περιλαμβάνει: α) τη δήλωση του προβλήματος, β) την απαρίθμηση των αιτιών που το δημιουργήσαν, γ) την ανάδειξη των επιπτώσεων, δ) την πρόταση εναλλακτικών λύσεων με τα υπέρ και τα κατά κάθε λύσης και ε) τη σχολιαστική κατακλείδα. Μοιάζουν με τα επεξηγηματικά κείμενα.
 8. **Κείμενα πειθούς (persuasion texts):** στόχος τους είναι να προβάλουν και να καταστήσουν τους/τις αναγνώστες/στριες αποδεκτές τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Η σειρά που ακολουθούν σχηματικά είναι: α) η δήλωση του συζητούμενου θέματος, β) η διατύπωση της θέσης και η στήριξη αυτής με επιχειρήματα, γ) η διατύπωση της αντίθετης θέσης και η στήριξη αυτής με επιχειρήματα, δ) η σύνθεση των αντίθετων απόψεων και ε) η σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα αυτά εκφράζουν, συνήθως, απόψεις συγκεκριμένου προσώπου ή ομάδας προσώπων.
 9. **Κείμενα διαλόγου (discussion texts):** Παραθέτουν πληροφορίες και απόψεις των συνομιλητών, πριν οδηγηθούν σε κοινό συμπέρασμα με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα. Σχηματικά παρουσιάζουν: α) τη δήλωση του συζητούμενου θέματος, β) την παράθεση των εναλλακτικών απόψεων που υπάρχουν και γ) τη σχολιαστική κατακλείδα. Μοιάζουν με τα κείμενα πειθούς.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζονται άμεσα από και από τις διαχρονικές ιδιαιτερότητες που αφορούν στη γραπτή γλώσσα. Η γραπτή γλώσσα, σύμφωνα με τον Vygotsky (1988) είναι: «μια γλώσσα χωρίς τονικότητα, χωρίς τη μουσικότητα, εκφραστικότητα, γενικά χωρίς την ηχητική της πλευρά. Είναι μια γλώσσα στη σκέψη, στη φαντασία, αλλά μια γλώσσα που της λείπει το ουσιαστικότερο χαρακτηριστικό της προφορικής, δηλ. ο «υλικός φθόγγος» » (σ. 276). Η παραπάνω έκφραση που χρησιμοποιεί ο Vygotsky (1988) για να περιγράψει τη γραπτή γλώσσα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αποτελεί ένα στάδιο χρήσης που χρήζει ιδιαίτερης δυσκολίας από τον/την μαθητή/τρια καθώς απαιτεί την αφαίρεση, από τον/την

ίδιο/α, έναντι του προφορικού λόγου. Ο προφορικός λόγος σύμφωνα με τον Vygotsky (1988), δεν εξαρτάται από αυτό το γλωσσικό κίνητρο που αναφέρθηκε στην περίπτωση της γραπτής γλώσσας καθώς «η προφορική γλώσσα ρυθμίζεται στη ροή της από μια δυναμική κατάσταση» (σ. 278).

Σε αυτό το σημείο για την εξέταση της σχέσης της προφορικότητας και της γραφής θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να αναφερθούμε στις διαπιστώσεις του Ong (1997), οι οποίες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις του Vygotsky (1988) αλλά επεκτείνουν τον τρόπο παρουσίασης αυτών των δύο εννοιών. Ειδικότερα, για τον Ong (1997) η γραφή αποτελεί ένα « «δευτερογενές σύστημα μορφοποίησης», που εξαρτάται από ένα προηγούμενο, πρωταρχικό σύστημα την προφορική γλώσσα» (σ. 5). Σύμφωνα με τον Ong (1997), τα είδη της προφορικότητας είναι δύο. Αρχικά, υπάρχει η «πρωταρχική προφορικότητα» που εντοπίζεται στους πολιτισμούς πριν από την ανακάλυψη της γραφής (Ong, 1977). Ωστόσο στις σύγχρονες κοινωνίες, σύμφωνα με τον Ong (1977), βρισκόμαστε σε μια «δευτερογενή προφορικότητα» καθώς αυτό το νέο είδος προφορικότητας «συντηρείται από το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση και άλλα ηλεκτρονικά μέσα» (σ. 9). Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ της γραπτής και της προφορικής γλώσσας αλλά και των διαφορετικών μορφών του προφορικού λόγου που πραγματοποίησε ο Ong (1977), θεωρούμε ότι, προσφέρει στον αναγνώστη/στρια μια πρακτική αντίληψη του ρόλου και της σχέσης της προφορικότητας με τη γραφή. Μια σχέση που η ερμηνεία της μπορεί να επηρεάσει άμεσα την πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη καθώς, το παιδί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταβαίνει από την προφορική συνθήκη έκφρασης των επιθυμιών του στη γραπτή αποτύπωση αυτών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι μεταξύ του Vygotsky (1988) και του Ong (1977) αναπαράγεται ο ίδιος συλλογισμός της σύνδεσης, της έντονης σχέσης που υπάρχει, μεταξύ της γραφής και της συνείδησης. Ωστόσο, στη σκέψη του Ong, όπως αυτή εκφράζεται στο έργο του *Προφορικότητα και Εγγραμματισμός Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (1977), η γραφή ως μια τεχνητή διαδικασία δεν είναι κατηγορούμενη αλλά παρουσιάζεται ως ένα τεχνικό δημιούργημα, ως ένας μετασχηματισμός, που «εξυψώνει τη συνείδηση» (σ. 115), που αναπτύσσεται όχι μέσα από τη συνθήκη της εγγύτητας αλλά της απόστασης.

Ουσιαστικά, κάθε κείμενο που παράγεται αποτελεί έναν μονόλογο του ατόμου που γράφει αυτό το κείμενο μέσα σε αυτές τις συνθήκες αφαίρεσης και απόστασης. Γι' αυτό το παραγόμενο κείμενο έχει συγκεκριμένο αριθμό υποκειμένων που μπορούν να το αναγνώσουν, διότι ο/η εν δυνάμει αναγνώστης/στρια θα φέρει σε αυτόν τον «διάλογο» τις

δικές του αξίες, πεποιθήσεις και αρχές (Barton, 2009). Σε επόμενο βήμα, λοιπόν παρατηρούμε ότι, το παραγόμενο κείμενο, φέροντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τις αρχές του γράφοντα μέσα από το συγγραφικό του ύφος, θα αποτελέσει μέρος ενός νοερού διαλόγου με τον/την εν δυνάμει αναγνώστη/στρια, που η γνώση της εγγράμματης παράδοσης που φέρει ο/η εν δυνάμει αναγνώστης/τρια ή ευρύτερα μια αναγνωστική ομάδα, θα επιτρέψει στον γράφοντα να επικοινωνήσει με το αναγνωστικό κοινό του (Ong, 1977). Με άλλα λόγια, ο γραπτός κώδικας που χρησιμοποιούμε, εφόσον μπορεί να αποτελεί μέρος ενός νοερού διαλόγου ανάμεσα στον πιθανό αναγνώστη/στρια και το κείμενο, είναι ένα μέσο για την ευρύτερη κοινωνική και πολιτιστική δράση, τον ατομικό και συλλογικό μετασχηματισμό (Luke, 2012).

3.5.1. Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι φυσικό εξαιτίας της ονομασίας της, να θέτει το κείμενο ως κύριο πυλώνα της. Από τη στιγμή που ένα κείμενο θεωρείται διδάξιμο, χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για την κατανόηση αλλά και την παραγωγή πλαισιωμένου λόγου (Ιορδανίδου, 2007). Όπως, έχουμε αναφέρει ήδη, το κάθε κείμενο επιδιώκει να επιλύσει τις διαφορές. Το κείμενο προσπαθεί, ουσιαστικά, να δομήσει τη θέση του/της αναγνώστη/στριας, ούτως ώστε να αποδεχτεί τη θέση του γράφοντος. Εδώ έγκειται η ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κειμενοκεντρική εκπαιδευτική διδασκαλία οφείλει να στηριχθεί στην έννοια της αναδόμησης του κειμένου (Kress, 2003). Η αναδόμηση του κειμένου αποτελεί μια ιδεολογική δράση, η οποία αναγνωρίζει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές επιρροές πίσω από τη δόμηση του λόγου του γράφοντος. Η αναδόμηση αυτή, σύμφωνα με τον Kress (2003), οφείλει να δημιουργήσει κριτικούς και ανθιστάμενους μαθητές/τριες. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν την ιδεολογική, πολιτική και κοινωνική θέση που το κείμενο θέλει να εξυπηρετήσει και με αυτό τον τρόπο να αναγνωρίζουν τα κίνητρα που αυτό επιτελεί. Η αναγνώριση των κινήτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επομένως, σύμφωνα με τον Kress (2003), η αναδόμηση δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία που θα οδηγήσει σε μια απόλυτη αποδοχή ή απόρριψη του κειμένου αλλά θα τροφοδοτήσει ένα νέο διάλογο μεταξύ του/της αναγνώστη/στριας και του κειμένου, που θα στηρίζεται στη γνώση των κινήτρων που το κείμενο επιτελεί. Το κείμενο, ωστόσο, δεν θα επικοινωνήσει με τον/την αναγνώστη/στρια σε κενό χώρο και χρόνο αλλά θα επηρεαστεί άμεσα από τις

ευρύτερες κοινωνικές περιστάσεις που ενυπάρχουν τη στιγμή της ανάγνωσης, επηρεάζοντας, με αυτό τον τρόπο, το τελικό προϊόν της αναδόμησης.

Σε αυτή τη σχέση μεταξύ του κειμένου και του/της μαθητή/τριας-αναγνώστη/στριας στη διδακτική πράξη υπάρχει και ο/η εκπαιδευτικός. Δυστυχώς, για τον Kress (2003), ο/η εκπαιδευτικός τείνει να ασπάζεται τη θέση του κειμένου. Ο/Η εκπαιδευτικός, μέσα σε αυτό το διάλογο που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη μπορεί να πάρει την κυρίαρχη θέση που προβάλλεται στο κείμενο και να ταυτιστεί με την κυρίαρχη θέση του κειμένου, χωρίς να αναδομήσει ο/η ίδιος/α πρώτα το κείμενο, αναγνωρίζοντας τη δική του αναγνωστική θέση τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, μπορεί να ταυτιστούν τόσο με τις ιδέες των διδακτικών κειμένων, που οι ίδιοι διδάσκουν και να οδηγηθούν στην αλλοτρίωση της αναγνωστικής τους θέσης, που απορρέει από τις δικές τους ιδεολογικές και κοινωνικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει, όχι μόνο με την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού αλλά και του κοινωνικού υποκειμένου σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις. Γι' αυτό το σκοπό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει σε βάθος την κειμενοκεντρική προσέγγιση, με στόχο να υποστηρίξει την αναδόμηση του κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες του/της.

Σε αυτό το σημείο, αφού, επιχειρήσαμε μια εκτενή ανασκόπηση των θέσεων του Kress (2003) για την κειμενικοκεντρική προσέγγιση προσπαθήσαμε να ανατρέξουμε στις θέσεις του Michel Paul Foucault, για το λόγο, όπως αυτές σημειώνονται στο έργο του: *Η Τάξη του Λόγου: Εναρκτήριο μάθημα College de France* (1970). Ο Φουκώ (1970) επισημαίνει ότι σε κάθε κοινωνία η παραγωγή του λόγου ελέγχεται, επιλέγεται, οργανώνεται, και αναδιανέμεται με στόχο «να ελαττωθεί ο πλούτος του (λόγου) κατά το πιο επικίνδυνο μέρος και η αταξία του να οργανωθεί σύμφωνα με τα σχήματα που αποφεύγουν το ανεξέλεγκτο» (σ. 36-37). Ο Φουκώ (1970) αναφέρει χαρακτηριστικά στην «τελετουργικοποίηση του λόγου» (σ. 33) που λαμβάνει χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς ο λόγος υπόκειται σε διάφορες απαγορεύσεις, οι οποίες συμβαίνουν σε όλες τις κοινωνικές συνθήκες. Ο Φουκώ (1970) αναγνωρίζει ότι παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες είναι κοινωνίες παραγωγής λόγου σε αυτές παρατηρείται μια «βαθιά λογοφοβία» (σ. 37). Αυτές οι σκέψεις του Φουκώ οφείλουν να μην εγκαταλειφθούν αλλά να αξιοποιηθούν πρακτικά, με στόχο να αποτελέσουν βασικό υλικό για αναστοχασμό, ιδιαίτερα σήμερα που ο λόγος έχει μπει στην ψηφιακή του μορφή. Οι θεωρήσεις του Φουκώ γύρω από εκπαιδευτικό σύστημα οφείλουν να επανεξεταστούν από τους/τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής

προσέγγισης καθώς για να λάβει χώρα η κειμενική αναδόμηση χρειάζεται η άρθρωση των λόγων των μαθητών/τριών να μην συμβεί σε ένα πλαίσιο απαγορεύσεων. Συχνά παρατηρείται, η μετουσίωση της «αλήθεια» στη σχολική τάξη να λαμβάνει χώρα μέσα από την υπόδειξή της και όχι μέσα από την ανακάλυψή της. Η ανακάλυψη της αναδόμησης του κειμένου επιτρέπει και τα λάθη, καθώς, σύμφωνα με το Φουκώ (1970), τα λάθη: «που δεν αποτελούν υπολείμματα ή ξένα σώματα, έχουν θετικές λειτουργίες, μια ιστορική αποτελεσματικότητα, ένα ρόλο συχνά αδιαχώριστο απ' το ρόλο των αληθειών» (σ. 23).

Για την καλύτερη διδασκαλία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης ο Ματσαγγούρας (2007, σ. 52) συστήνει πέντε άξονες:

- Ο λόγος συγκροτείται σε διακριτούς και αναγνωρίσιμους τύπους κειμένων, οι οποίοι επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς μέσα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.
- Κάθε τύπος κειμένου έχει, εκτός από το όνομά του, που συνήθως δηλώνει και τον επικοινωνιακό του ρόλο, και τα δικά του δομικά στοιχεία, τα οποία διευκολύνουν τον επικοινωνιακό ρόλο που επιτελεί ο συγκεκριμένος τύπος και γι' αυτόν αποτελούν τα στοιχεία ταυτότητας.
- Τα δομικά στοιχεία κάθε κειμενικού τύπου οργανώνονται σε συγκεκριμένο σχήμα δομής, το οποίο συναντάμε σε όλα τα κείμενα του συγκεκριμένου τύπου, διότι στην πράξη επιβεβαιώνεται η συμβολή του στην επιτυχή πραγμάτωση των σκοπών και του ρόλου του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.
- Κάθε κειμενικός τύπος χρησιμοποιεί το δικό του άξονα συσχέτισης των δεδομένων του, ο οποίος μαζί με άλλες τεχνικές, όπως είναι η αντωνυμική αναφορά, η αντικατάσταση και η έλλειψη, συμβάλλει στη γλωσσική συνοχή και στη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου.
- Κάθε κειμενικός τύπος έχει τα δικά του λεξικό-γραμματικά στοιχεία, όπως είναι η ορολογία, οι ονοματοποιήσεις και η επιλογή φωνής, χρόνου και έγκλισης των ρημάτων, και τη δική του υφολογία, σε αντιστοίχιση με τον κοινωνικό του ρόλο.

3.5.2. Η μετάβαση από τη γραμματικοκεντρική στην κειμενοκεντρική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων την περίοδο της Μεταπολίτευσης

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα ειδικό είδος εκπαιδευτικού λόγου (Kress, 2003). Τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας αποτελούν μια σημαντική πτυχή που στο πλαίσιο της συγκριτικής βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μέσα από αυτά διαφαίνονται οι παιδαγωγικές και γλωσσολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική πράξη ανάλογα με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές ζυμώσεις. Για το λόγο αυτό, θα παρουσιάσουμε μια συνοπτική ανασκόπηση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας κατά την περίοδο της

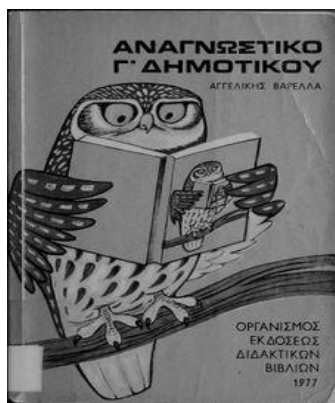
Μεταπολίτευσης. Μέσα σε αυτή την περίοδο μπορούμε να παρατηρήσουμε τη μετάβαση από το προγλωσσολογικό στάδιο και την έμφαση των σχολικών εγχειριδίων στη γραμματικοκεντρική προσέγγιση, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Παπαρίζο (1996), η εφαρμοσμένη γλωσσολογία στη διδακτική πράξη εμφανίστηκε τη δεκαετία του '50. Η περίοδος πριν από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία ονομάζεται προγλωσσολογικό στάδιο. Η χρονική περίοδος που εφαρμόστηκε το προγλωσσολογικό στάδιο, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ήταν από τη δεκαετία του '50 μέχρι και τη δεκαετία του '70. Στην Ελλάδα, ωστόσο, το προγλωσσολογικό στάδιο ήταν μέχρι το 1982, εξαιτίας των πολιτικών, ιδεολογικών και παιδαγωγικών διαφορών που υπήρχαν (Παπαρίζος, 1996). Άλλωστε μην ξεχνάμε ότι εκτός από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που είχαν προηγηθεί στην πολιτική ζωή της χώρας, σε αυτή την περίοδο είχε μεσολαβήσει και η περίοδος της Χούντας (1967-1974). Ουσιαστικά, εντοπίζεται μια άμεση σχέση του προγλωσσικού σταδίου με τη γραμματικοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Παπαρίζο (1996) κατά τη διάρκεια του προγλωσσολογικού σταδίου η γραμματική αποτελούσε ένα ξεχωριστό μάθημα που έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία αλλά και στην παροχή μεταγλωσσικών γνώσεων, ενώ η διαδικασία της ανάγνωσης, έδινε βαρύτητα στο φρονηματισμό των μαθητών/τριών αλλά και στην ανάπτυξη της καλολογίας. Η έκθεση αποτελούσε «μια *sui generis* παραγωγή λόγου -που δεν συναντάται σε καμία πραγματική περίπτωση στη ζωή - τοποθετημένη στα πλαίσια των στόχων της ανάγνωσης» (Παπαρίζος, 1996, σ. 17). Στη διάρκεια του προγλωσσικού σταδίου, το 1976 (ΦΕΚ 100/30.04.1976), κατοχυρώνεται η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες, κάτι που οδήγησε στην αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας στο δημοτικό.



Εικόνα 1. Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού [1976, 16η Έκδοση]

Πηγή: Καλαματιανός, Γ., Γιαννόπουλος, Θ., Δούκας, Δ., Δεληπέτρος, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Κοντογιάννης, Δ., Ταμπακόπουλος, Α., Ξενόπουλος, Γ., Κουρτίδης, Α., Μέγας, Γ., Κονιδάρης, Γ., Νιρβάνας, Π., & Ζήσης, Δ. (1976). *Αναγνωστικό Ε'* (16η Εκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17002&tab=01>



Εικόνα 2. Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού [1977, 5η Έκδοση]

Πηγή: Βαρελλά, Α. (1977). *Αναγνωστικό Γ' Δημοτικό* (5η εκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17003&tab=01>

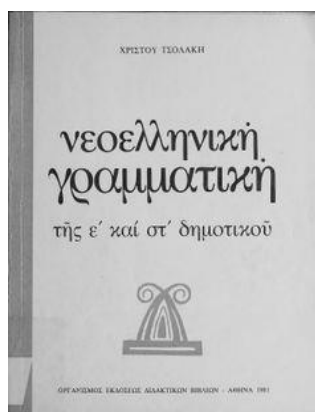
Η πολιτική αλλαγή του 1981 συνδέθηκε άμεσα με την αλλαγή στην παιδαγωγική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας. Το 1982 δημοσιεύτηκε το διδακτικό εγχειρίδιο: *Η Γλώσσα μου*, το οποίο συμπεριελάμβανε την επικοινωνιακή περίσταση αλλά και

ευρύτερα εξωγλωσσικά στοιχεία στη διδασκαλία της γλώσσας, έχοντας εμφανώς επηρεαστεί από τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας: « η οποία εξετάζει την πραγμάτωση του κοινωνικού ρόλου της γλώσσας μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής ποικιλίας» (Παπαρίζος, 1996, σ.22). Ωστόσο, παρά τη σαφή προοδευτική θέση που είχαν τα νέα διδακτικά εγχειρίδια στη διδασκαλία της γλώσσας δεν έλειψαν τα ευτράπελα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η έμφαση που έφερνε το νέο εγχειρίδιο της γλώσσας στην επικοινωνία αλλά και ο περιορισμός των γραμματικών κανόνων από το βασικό εγχειρίδιο έκανε τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να μην έχουν σωστό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναπαράγουν γραμματικά λάθη, καθώς υπήρχε ξεχωριστό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γραμματικής μόνο στην ε' και στ' τάξη (Παπαρίζος, 1996). Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι, μια μεταρρύθμιση είτε εσωτερική, όπως ήταν αυτή που συντελέστηκε με την έκδοση των διδακτικών εγχειριδίων *Η Γλώσσα μου*, είτε εξωτερική οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν της το πεδίο και τον τρόπο που θα εφαρμοστεί. Η συγκεκριμένη εσωτερική μεταρρύθμιση παρά την ορθή και ανανεωτική της θέση δεν έλαβε υπ' όψιν της τα όργανα εφαρμογής αυτής της μεταρρύθμισης, δηλαδή τους/τις εκπαιδευτικούς, που δυστυχώς δεν είχαν την απαραίτητη εκπαίδευση για την ορθή εφαρμογή της. Τα προβλήματα που ανέκυψαν στην εκπαιδευτική πράξη, δημιούργησαν την ανάγκη για μετέπειτα διορθωτικές αλλαγές.



Εικόνα 3. Η Γλώσσα μου για την πρώτη Δημοτικού [1982, 1η Έκδοση]

Πηγή: Βελαλίδης, Α., Καπλανίδας, Κ., & Κανάκης, Ν. (1982). *Η Γλώσσα μου για την πρώτη Δημοτικού* (1η έκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-19335&tab=01>



Εικόνα 4. Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού [1981, 4η Έκδοση]

Πηγή: Τσολάκης, Χ. (1981). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* (4η έκδ.).

Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/view.html?code=01-17324>

Μετά από 25 χρόνια τα διδακτικά εγχειρίδια *Η Γλώσσα μου* αποσύρθηκαν και με την παρότρυνση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (2003) προωθήθηκε η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων με τον τίτλο: *Γλώσσα για το σχολικό έτος 2006-2007* (Ιορδανίδου, 2007). Πλέον τα νέα διδακτικά εγχειρίδια συνδεόταν άμεσα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Βασικό μέλημα για τους/τις συγγραφείς του νέου εγχειριδίου ήταν η μετάβαση από τη γραμματικοκεντρική προσέγγιση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η μετάβαση αυτή ήταν δύσκολη διότι η διδασκαλία της γραμματικής στο ελληνικό σχολείο είχε έντονες κοινωνικές και πολιτισμικές ρίζες. Ωστόσο όπως μας πληροφορεί η Ιορδανίδου (2007), η γραμματικόκεντρική προσέγγιση δεν πέθανε αλλά κοινωνικοποιήθηκε, μπήκε δηλαδή σε πλαίσιο. Η επιτυχία αυτή οφειλόταν στο γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο μετατράπηκε από κάτι στατικό σε «φάκελο υλικού» (Ιορδανίδου, 2007). Άλλωστε, στο πλαίσιο της συστηματικής λειτουργικής γραμματικής επισημαίνεται ότι στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: α) δεν υπάρχει αποσύνδεση της «γραμματικής» από τη «σημειολογία» ή το νόημα, β) προωθείται η ανάπτυξη της προφορικής όσο και της γραπτής μορφής αλλά και η αλληλεπίδραση τους, και τέλος, γ) προωθείται η «χρήσιμη μετακίνηση κατά μήκος του κειμένου, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται γλωσσολογικά μοτίβα για τη δόμηση του συνόλου στο συγκεκριμένο «λογοτεχνικό είδος» του, αφού διαμορφώνεται

σε ανταπόκριση προς το συγκείμενο της κατάστασης που το προκάλεσε.» (Kress, 2003, σ. 13).

Μέσα από την Έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) 2021, αναλύεται η σχέση των κειμενικών ειδών με τα σχολικά εγχειρίδια. Καθώς κάθε κείμενο στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί ένα κειμενικό είδος που έρχεται σε επαφή με τους/τις μαθητές/τριες. Η Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2021, επισημαίνει τα συστατικά στοιχεία που διαθέτουν τα σχολικά εγχειρίδια με στόχο να γίνουν τα κείμενα κατανοητά από τους/τις μαθητές/τριες:

1. **Ο τίτλος ανακεφαλαιώνει την κεντρική ιδέα του περιεχομένου:** Ο τίτλος κάθε κειμένου περιλαμβάνει την κεντρική ιδέα πάνω στην οποία έχει στηριχθεί το κείμενο.
2. **Η πρώτη παράγραφος ανακεφαλαιώνει το περιεχόμενο του κειμένου ή/και λειτουργεί ως προοργανωτής του περιεχομένου που ακολουθεί:** Η πρώτη παράγραφος έχει ως στόχο να εισάγει τον/την μαθητή/τρια – αναγνώστη/στρια στο περιεχόμενο του κειμένου, να οργανώσει τη σκέψη του αλλά και γενικά να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επιτυχή “επικοινωνία” μεταξύ του μαθητή/τρια- αναγνώστη/στριας και του κειμένου.
3. **Το κείμενο έχει τα κύρια στοιχεία του κειμενικού είδους που ανήκει:** Κάθε κειμενικό είδος παρουσιάζει ορισμένα βασικά στοιχεία στη δομή του που το χαρακτηρίζουν και αποτελούν για τον/την μαθητή/τρια-αναγνώστη/στρια τον “σκελετό” πάνω στον οποίο δομείται το κείμενο.
4. **Το διδακτικό κείμενο περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία του οικείου κειμενικού είδους:** Τα κειμενικά είδη στη διδακτική πράξη διαχωρίζονται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών με στόχο να είναι οικεία προς τους/τις μαθητές/τριες.
5. **Το διδακτικό κείμενο δομεί με πληρότητα τις παραγράφους και συνδέει τις προτάσεις του με τους αναγκαίους κειμενικούς δείκτες:** Βασικά στοιχεία της δομής της παραγράφου είναι: (α) η θεματική περίοδος, (β) οι προτάσεις ανάπτυξης και στήριξης της θεματικής και (γ) η κατακλείδα, όπου κρίνεται αναγκαία.
6. **Το κείμενο αξιοποιεί κειμενικούς δείκτες για την ανάδειξη της γλωσσικής συνοχής:** Οι κειμενικοί δείκτες γλωσσικής συνοχής αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ λέξεων και αφορούν τις παρακάτω κατηγορίες: (α) στην κατηγορία των λέξεων υποκατάστασης (χρήση αντωνυμιών, επιρρημάτων, παραγώγων, συνωνύμων, υπερωνύμων, υπωνύμων, μερωνύμων, αντωνύμων), (β) μερικής επανάληψης ή παράφρασης και (γ) ονοματοποίησης.
7. **Το κείμενο αξιοποιεί κειμενικούς δείκτες ενίσχυσης της νοηματικής συνεκτικότητας:** Με στόχο τη συνοχή στο νόημα του κειμένου χρησιμοποιούνται διαρθρωτικοί σύνδεσμοι, επιρρήματα και διαρθρωτικές συνδετικές λέξεις ή φράσεις.

8. Το κείμενο χρησιμοποιεί ανακεφαλαιώσεις στο τέλος κάθε κεφαλαίου: Η ανακεφαλαιωτική παράγραφος στο τέλος στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου και στη συγκράτηση των κυριότερων πληροφοριών από τον/την μαθητή/τρια – αναγνώστη/στρια.



Εικόνα 5. Γλώσσα [1η Έκδοση]

Πηγή: Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγγάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα* (1η έκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://elpapadimitriou.weebly.com/gammalambdaomegasigmaalpha1.html>

4. Τα επιμέρους είδη του σχολικού εγγραμματισμού στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη, με έμφαση στο κείμενο.

4.1. Ο σχολικός γραμματισμός μέσα από την εξέλιξη της θεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η οριοθέτηση του σχολικού γραμματισμού θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι αποτελεί μια εύκολη διαδικασία καθώς είδη από το όνομά της γνωρίζουμε το πλαίσιο που λαμβάνει χώρο, δηλαδή το σχολείο, καθώς αυτός ο χώρος είναι κοινός για όλους μας εξαιτίας της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης. Επίσης, γνωρίζουμε τη χρονική περίοδο που διενεργείται καθώς συμβαίνει κατά τα σχολικά χρόνια της ζωής του παιδιού. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπ' όψιν, τόσο την ιστορικότητα όσο και την πολυπλοκότητα του σχολικού θεσμού αλλά και της έννοιας του γραμματισμού, το έργο αυτό κρίνεται δύσκολο καθώς η έννοια του σχολικού γραμματισμού δεν αποτελεί μια παγιωμένη συνθήκη αλλά μια έκφανση της κοινωνίας πάνω στην οποία σκιαγραφούνται οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές μεταβολές.

Ο σχολικός γραμματισμός από τον 19ο αιώνα που καθιερώθηκε η υποχρεωτικότητα του, για τα λαϊκά στρώματα των ευρωπαϊκών κρατών, μέχρι και τα μέσα του 20ου αιώνα, ταυτίστηκε με την εκμάθηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή της ανάγνωσης, της γραφής, και της αριθμητικής, των γνωστών στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως 3R (reading, writing, arithmetic), οι οποίες συμπληρωνόταν, συνήθως, από την κατήχηση και την οικιακή οικονομία” (Ματθαίου, 2007, σ. 341). Τα αναλυτικά προγράμματα αυτών των εποχών ήταν συνώνυμα με την απλή διανομή, τη μεταβίβαση, ή την «παράδοση» των γνωστικών περιεχομένων από τον/την εκπαιδευτικό στο/στη μαθητή/τρια, συμβάλλοντας στην εδραίωση της αυθεντίας του/της εκπαιδευτικού και δίνοντας έμφαση στην επαλήθευση και τον έλεγχο της γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό οδηγώντας τον/την μαθητή/τρια στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης (Φρυδάκη, 2009). Ουσιαστικά, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούσε «το προϊόν», που ερχόταν από «πάνω» και όριζε ιεραρχικά τη γνώση και τον τρόπο που θα μεταδιδόταν (Φωτεινός, 2020). Τα χαρακτηριστικά αυτά του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι φυσικό επηρέαζαν άμεσα πέρα από το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού, δηλαδή τον τρόπο αντίληψης της γνώσης στο σχολικό χώρο και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των υποκειμένων εκτός του

σχολικού χώρου. Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούσε την αδιαπραγμάτευτη «αλήθεια», που ερχόταν από «πάνω» και είχε καθολική υπόσταση. Από αυτό το συλλογισμό κατανοούμε ότι, ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζοντας και υλοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα, λάμβανε μέρος αυτής της «αλήθειας» και της αίγλης που αυτή αντανakλούσε στον εκπαιδευτικό χώρο. Μάλιστα, η κατοχή αυτής της «αλήθειας» αναγόταν και στη συνολική κοινωνική του/της αναγνώριση, δηλαδή στις υπόλοιπες περιστάσεις της ζωής εκτός σχολείου. Οι μαθητές/τριες με τη σειρά τους ορίζονταν ως παθητικοί αποδέκτες της φιλοσοφίας του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι επιμέρους μαθησιακές τους ανάγκες. Στις δεκαετίες μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού μεταβλήθηκε. Συγκεκριμένα, η έννοια του σχολικού γραμματισμού, έλαβε οικουμενικό χαρακτήρα καθώς το περιεχόμενό της εξερίχθηκε συμπεριλαμβάνοντας και τα λαϊκά στρώματα.

Η έννοια της κοινωνίας της γνώσης θα τοποθετήσει τον σχολικό γραμματισμό σε μια νέα βάση. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), η ραγδαία εξέλιξη της πληροφορίας θα οδηγήσει σε επαναξιολόγηση της αντίληψης που είχαμε για τη γνώση. Η εξέλιξη αυτή άρει την αυταξία της γνώσης, τον αμιγώς πνευματικό της χαρακτήρα, «τη θεωρητική κατά γνωστικούς κλάδους συγκρότηση της, την αυστηρά ουδέτερη επιστημονική θεμελίωση της, οδηγώντας στη σταδιακή της αντικατάσταση από τις έννοιες της χρησιμότητας και της χρηστικότητας» (Ματθαίου, 2007, σ. 344). Μέσα από τις εκθέσεις διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση η διδακτική προσέγγιση της γνώσης θα αλλάξει κατεύθυνση και θα στραφεί από το μέρος στο όλον, από «τη θεωρητική κατοχή στην πρακτική χρήση και από τη διδασκαλία της αυθεντίας στη δια βίου μάθηση» (Ματθαίου, 2007, σ. 345). Μέσα από την κοινωνία της γνώσης διατυπώνεται η έντονη σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών στόχων και του γνωστικού περιεχομένου επηρεάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και την εξουσία που απορρέει από αυτά.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αν και συνεχίζουν να διαθέτουν την εξουσία τους, αυτή, πλέον, οικοδομείται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο καθώς η πολυπλοκότητα της ίδιας της γνώσης αλλά και η πληθώρα των παιδαγωγικών τεχνικών για την απόκτηση αλλά και αξιοποίηση της γνώσης, δεν αφήνουν χώρο για «αυθεντίες». Συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο, στην απόδοση καθοδηγητικού χαρακτήρα στο αναλυτικό πρόγραμμα, ορίζοντας το γενικότερο πλαίσιο, αλλά και μεταμορφώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα κείμενο που θα επιτρέπει την καθημερινή διαπραγμάτευση, σε συνθήκες ανοιχτής επικοινωνίας,

μεταξύ αναλυτικού προγράμματος - εκπαιδευτικού - μαθητικού πληθυσμού μέσα σε ένα πλαίσιο «έρευνας δράσης» (Φωτεινός, 2020). Στην Ελλάδα, ωστόσο, αυτή η θέση βρίσκεται, μάλλον, σε πρώιμα στάδια δίνοντας τον κύριο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφήνοντας, στην περίπτωση της γλώσσας, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα μόνο κατά το 25% να αυτενεργήσουν επιλέγοντας άλλα κείμενα εκτός του σχολικού εγχειριδίου. Η στάση αυτή αφαιρεί από τον/την εκπαιδευτικό του σήμερα, που είναι περισσότερο καταρτισμένος/η από τον/την εκπαιδευτικό του χθες, τη δυνατότητα να συνδιαλλαγεί με το αναλυτικό πρόγραμμα και κατ' επέκτασή με το σχολικό εγχειρίδιο στα πλαίσια ενός παραγωγικού διαλόγου, εξειδικεύοντας τα ζητούμενα του αναλυτικού προγράμματος στο μαθησιακό πληθυσμό της κάθε τάξης αλλά και της χρονικής στιγμής που πραγματοποιείται το μάθημα.

Ωστόσο, η εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων στην κοινωνία της γνώσης με στόχο τον σχολικό εγγραμματισμό στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θεωρούμε ότι, δεν οφείλει να σχολιαστεί μόνο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής αλλά και κατά τη διάρκεια της δημιουργίας. Τα κίνητρα πίσω από τη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων τροφοδοτούν και τους μετέπειτα στόχους τους για τον σχολικό εγγραμματισμό. Δυστυχώς έχει παρατηρηθεί ότι, πολλές φορές ο τρόπος νοηματοδότησης του σχολικού εγγραμματισμού στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται ως μια μορφή του κυβερνητικού έργου που τίθεται σε εφαρμογή (Φωτεινός, 2020). Αυτή η σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική μπορεί να αναιρέσει από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα τη μακροημέρευση των στόχων του καθώς το ιδεολογικό οικοδόμημα, σχετικά με τον σχολικό γραμματισμό, ταυτίζεται με τη νίκη ενός κόμματος στις εκλογές. Με αυτό τον τρόπο θεωρούμε ότι, απουσιάζουν από τη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων ευρύτερες συγκλίσεις με πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς φορείς σε μεσοπρόθεσμο αλλά και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Στο πλαίσιο της συγκριτικής βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης θεωρούμε ότι, η ανάπτυξη ενός ευρύτερου διαλόγου μεταξύ των φορέων θα συνέβαλλε στην εμβάθυνση του τρόπου που ο κάθε φορέας νοηματοδοτεί τον σχολικό εγγραμματισμό, τα επιμέρους κίνητρα αλλά και τις αδυναμίες της κάθε πλευράς. Δομώντας με αυτό τον τρόπο ένα

αναλυτικό πρόγραμμα από τα «κάτω» που θα είχε ισχυρές ρίζες στην κοινωνική πραγματικότητα λαμβάνοντας υπ' όψιν την ιστορικότητα της έννοιας του εγγραμματισμού.

4.2. Τα είδη του σχολικού εγγραμματισμού και το κείμενο στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη

Το εύρος των ειδών του σχολικού εγγραμματισμού, σε αυτό το σημείο της έρευνας, μας ωθεί να επιλέξουμε το πρίσμα μέσα από το οποίο θα εξετάσουμε τα επιμέρους είδη του σχολικού γραμματισμού. Μέχρι αυτό το σημείο, με βάση την ιστορική διαδρομή που έχουμε διανύσει, η έννοια του εγγραμματισμού, ταυτίστηκε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, με την έννοια της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, τα είδη του εγγραμματισμού που θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε, στην έρευνά μας, συνδέονται με την πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη. Για να εξειδικεύσουμε περισσότερο αυτή τη διερεύνηση και συνδέοντας τη με τα δεδομένα, που ήδη έχουμε παρουσιάσει, η κειμενοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση επικράτησε έναντι των άλλων προσεγγίσεων. Για το λόγο αυτό, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε, αρχικά τα είδη του σχολικού εγγραμματισμού, που συνδέονται με την πρωτοβάθμια γλωσσική εκπαίδευση και σε δεύτερο βαθμό τον τρόπο που ο/η παιδαγωγός διαχειρίζεται το κείμενο, με στόχο την κατάκτηση του κάθε είδους εγγραμματισμού. Αυτοί οι συλλογισμοί, μας οδηγούν στο να παρουσιάσουμε τα είδη του εγγραμματισμού, αναζητώντας την εξελικτική τους σχέση αλλά και τον τρόπο που το καθένα επηρεάζει την παιδαγωγική διαχείριση του κειμένου, στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη.

4.2.1. Αναδυόμενος Γραμματισμός: Η έννοια, το πλαίσιο ανάπτυξης και ο/η εκπαιδευτικός

Ο αναδυόμενος εγγραμματισμός, αφορά στη σταδιακή ανάπτυξη, των εγγράμματων δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού έχει τις ρίζες της στη Maria Montessori, που υποστήριζε τη βιωματική και ολιστική μάθηση από μικρή ηλικία. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, το πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού εμφανίστηκε στη δεκαετία του '80, στη διεθνή βιβλιογραφία. Τα τελευταία χρόνια, η έννοια αυτή, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος καθώς αυτό το είδος του γραμματισμού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη των εγγράμματων

δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, θέτοντας με αυτό τον τρόπο τα θεμέλια πάνω στα οποία θα επικαθίσει ο λειτουργικός γραμματισμός που αποτελεί τη βάση όλων των υπόλοιπων ειδών γραμματισμού, που θα εξετάσουμε. Οι ορισμοί για να περιγράψει κάποιος/α τον εγγραμματισμό σε αυτή την περιορισμένη χρονικά αλλά ιδιαίτερα σημαντική για το παιδί ηλικία είναι οι παρακάτω:

1. **Πρώιμος γραμματισμός :** αφορά την κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί πριν την είσοδο του στο δημοτικό σχολείο με επαρκή τρόπο (Αϊδίνης, 2012).
2. **Πρώτη γραφή και ανάγνωση:** ταυτίζει την εκμάθηση των γραμμάτων με την Α' τάξη του δημοτικού. Ωστόσο, η χρονική αυτή οριοθέτηση αμφισβητείται καθώς θεωρείται ότι η ικανότητα αυτή δεν μπορεί σήμερα να περιοριστεί σε τόσο στενά χρονικά πλαίσια (Αϊδίνης, 2012).
3. **Αναδυόμενος γραμματισμός :** αποτελεί κάθε εγγράμματη κατάκτηση για το παιδί που συντελείται πριν την είσοδό του στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο χαρακτηρίζονται ως κυρίαρχες πηγές ερεθισμάτων στον αναδυόμενο γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012).
4. **Αρχικός εγγραμματισμός:** καλύπτει όλη τη χρονική περίοδο από τη γέννηση του παιδιού μέχρι το τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Μπορεί να περιλαμβάνει δύο διαφορετικά χρονικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά τον εγγραμματισμό που προκύπτει από τα κοινωνικά περιβάλλοντα που εντάσσεται το παιδί και ταυτίζεται με τον αναδυόμενο εγγραμματισμό ενώ το δεύτερο προκύπτει από την ένταξη του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό) (Αϊδίνης, 2012).

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την παράθεση αυτών των ορισμών και οι τέσσερις ορισμοί με μικρές χρονικές αποκλίσεις περιγράφουν τον εγγραμματισμό που συντελείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και μπορεί να φτάσει μέχρι και την ένταξη του/της μαθητή/τριας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο ορισμός που συναντάται πιο συχνά στη βιβλιογραφία, ωστόσο, είναι ο αναδυόμενος γραμματισμός.

Ο αναδυόμενος γραμματισμός παρουσιάζει, εξαιτίας της ηλικιακής περιόδου που αναπτύσσεται στο παιδί δύο πλαίσια ανάπτυξης. Το πρώτο πλαίσιο ανάπτυξης όπως είναι εύλογο κανείς να υποθέσει, είναι η οικογένεια ενώ το δεύτερο είναι το σχολείο. Η οικογένεια, ως το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης του παιδιού μπορεί να δημιουργήσει διάφορες συνήθειες στο παιδί με στόχο την κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού,

όπως είναι το μεγάλοφωνο διάβασμα, σύμφωνα με τους Van Kleeck και Melanie Schuele (2010), αλλά και η ώρα του παραμυθιού, σύμφωνα με τον Barton (2009). Παρ' όλα αυτά, οι γονείς στο πλαίσιο της παροχής εγγράμματων ερεθισμάτων στα παιδιά τους οφείλουν να μην οδηγούνται σε μια ποσοτική υπερβολή των ερεθισμάτων που παρέχουν σε αυτά (Van Kleeck & Melanie Schuele, 2010). Στο οικογενειακό πλαίσιο η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ευθύνη των γονέων. Με την είσοδο όμως του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση, η ευθύνη του εγγραμματισμού μετατοπίζεται στην προσχολική αλλά και πρώτη σχολική εκπαίδευση. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, το σχολείο επιζητά την επικοινωνία με το οικογενειακό πλαίσιο με στόχο την ολιστική εκπλήρωση των σκοπών του αναδυόμενου γραμματισμού. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ελληνική πολιτεία, κάτω από τις συστάσεις που λαμβάνει από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς που παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αναδεικνύει το ρόλο των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων. Πιο συγκεκριμένα, η Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2023, αναγνωρίζει ότι έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης οφείλει να υπογραμμιστεί, καθώς έχει αντισταθμιστικό ρόλο, μειώνοντας τα μελλοντικά ποσοστά της σχολικής αποτυχίας, ιδιαίτερα για τις οικογένειες με κοινωνικό-οικονομικά ελλείμματα (Van Kleeck & Melanie Schuele, 2010). Η ελληνική πολιτεία αναγνωρίζοντας την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης, και μέσα από τις εκθέσεις και παραινέσεις της Ε.Ε., καθιέρωσε την υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση από την ηλικία των τεσσάρων ετών, κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Τα θετικά στοιχεία που πιστώνει η Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2023 στην ελληνική πολιτεία είναι τα εξής: α) τα νέα προγράμματα σπουδών για παιδιά τεσσάρων ετών που δίνουν έμφαση στη δημιουργική ενασχόληση με την αγγλική γλώσσα και στα εργαστήρια ήπιων δεξιοτήτων, β) η ύπαρξη ολοήμερου νηπιαγωγείου και γ) η αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτές/τριες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Το επίπεδο των εκπαιδευτών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι επηρεάζει άμεσα την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την επαφή του με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ωστόσο, η Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2023 αναφέρεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα πρέπει να εντείνει την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα για τα παιδιά κάτω των τριών ετών, διότι η επέκταση

της προσχολικής εκπαίδευσης σε αυτή την ηλικιακή ομάδα συνδέεται άμεσα με την αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η προσχολική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού, στον οποίο αποδίδονται πολλαπλά μαθησιακά οφέλη στη μετέπειτα σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας. Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η Ελλάδα οφείλει να συνεχίσει τη θετική πορεία της, μέσα από τις ευρωπαϊκές οδηγίες, να επεκτείνει την υποχρεωτικότητα της προσχολικής αγωγής στα τρία έτη αλλά και να ενισχύσει, μέσω των προγραμμάτων, την επιμόρφωση των προσχολικών εκπαιδευτικών, αυξάνοντας τα μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο πλαίσιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του παιδιού που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό έχουν εντοπιστεί ορισμένοι προβλεπτικοί παράγοντες που οφείλει ο/η εκπαιδευτικός να τους αναγνωρίζει, κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η εκτεταμένη έρευνα μετανάλυσης 300 μελετών που διεξήγαγαν οι Shanahan, και Lonigan (2010) κατονομάζει έντεκα παράγοντες που προβλέπουν την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν έξι μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού και είχαν μέτριες έως μεγάλες προγνωστικές σχέσεις και ήταν:

1. **Η γνώση του αλφαβήτου**
2. **Η φωνολογική ενημερότητα:** Η ικανότητα του παιδιού να ανιχνεύσει, να χειριστεί ή να αναλύσει ανεξάρτητα, τις ακουστικές πτυχές της προφορικής γλώσσας.
3. **Ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία γραμμάτων/ψηφίων:** Η δυνατότητα του παιδιού να ονομάσει γρήγορα ακολουθίες τυχαίων γραμμάτων ή ψηφίων.
4. **Ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία αντικειμένων/χρωμάτων:** Η δυνατότητα του παιδιού να ονομάσει γρήγορα μια ακολουθία επαναλαμβανόμενων τυχαίων συνόλων, εικόνων, αντικειμένων ή χρωμάτων.
5. **Όνομα γραφής/γραφή:** Η δυνατότητα να γράφει το παιδί γράμματα μεμονωμένα ή να γράψει το όνομα κάποιου.
6. **Φωνολογική μνήμη:** Η ικανότητα απομνημόνευσης από το παιδί προφορικών πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα.

Και πέντε μεταβλητές με μέτριες προγνωστικές σχέσεις:

1. **Έννοιες για την εκτύπωση:** Γνώση των συμβάσεων εκτύπωσης (π.χ., αριστερά-δεξιά, εμπρός-πίσω) και των σχετικών εννοιών (π.χ. εξώφυλλο βιβλίου, συγγραφέας, κείμενο).

2. **Γνώσεις εκτύπωσης:** Η ικανότητα που αντικατοπτρίζει συνδυασμό στοιχείων της γνώσης του αλφαβήτου, των εννοιών για την εκτύπωση και της πρώιμης αποκρυπτογράφησης.
3. **Ετοιμότητα ανάγνωσης:** Συνήθως περιλαμβάνει τη σύνθετη γνώση του αλφαβήτου, τις έννοιες εκτύπωσης, το λεξιλόγιο, τη μνήμη και τη φωνολογική επίγνωση.
4. **Προφορική γλώσσα:** Η ικανότητα παραγωγής ή κατανόησης του προφορικού λόγου της γλώσσα.
5. **Οπτική επεξεργασία:** Η ικανότητα αντιστοίχισης ή οπτικής διάκρισης με σύμβολα.

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2023, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού αλλά και γενικά της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι μεταβλητές που παρουσιάστηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες, αναδεικνύουν το ρόλο της κατάρτισης αλλά και το είδος του/της εκπαιδευτικού που απαιτείται για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Οι Κρέζα και Χλαπάνα (2022) εμβαθύνοντας στη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν την επιτυχή ανάπτυξη των εγγράμματων ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία καταλήγουν, ότι αυτοί οι παράγοντες είναι:

1. Χρόνια προϋπηρεσίας και εκπαιδευτική πείρα
2. Επιπρόσθετες σπουδές
3. Αυτοεπιμόρφωση

Ο πρωταρχικός παράγοντας, σύμφωνα με τους Κρέζα και Χλαπάνα (2022), είναι τα χρόνια προϋπηρεσία και η εκπαιδευτική πείρα. Η εμπειρία του/της εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα για την ανάδειξη των εγγράμματων δεξιοτήτων, καθώς ο/η εκπαιδευτικός έχει «γυμνάσει» τις ικανότητές του και έχει εξασκηθεί μέσα από την τριβή του με την παιδική φύση. Οι άλλοι δύο εξίσου σημαντικοί και άμεσα αλληλένδετοι παράγοντες, σύμφωνα με τους Κρέζα και Χλαπάνα (2022), είναι οι επιπρόσθετες σπουδές αλλά και η αυτομόρφωση. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η γνώση στη νέα πολύπλοκη πραγματικότητα που διανύουμε εξελίσσεται διαρκώς και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διασυνδέσει τις νέες γνώσεις που λαμβάνει με την πρακτική του πείρα. Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ομαλή και συνεπικουρική διασύνδεση και των τριών

παραγόντων συμβάλλει στην επιτυχή ανάπτυξη των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

4.2.2. Αναδυόμενος γραμματισμός και η σχέση του με το κείμενο

Ο τρόπος προσέγγισης του κειμένου και γενικά του βιβλίου στο πλαίσιο της ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού, από το παιδί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο έρευνας. Σε αυτό το πλαίσιο η Παπαδοπούλου (2002), αναφέρεται στην τεχνική της βιβλιοθεραπείας, η οποία μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για το παιδί τόσο στις εγγράμματες δεξιότητες του όσο και στην ψυχική του ευημερία. Τα στάδια της βιβλιοθεραπείας μπορεί να υλοποιηθούν από την οικογένεια ή από την συνεργασία σχολείου - οικογένειας, όταν αυτό είναι εφικτό, και παρουσιάζονται παρακάτω:

1ο Στάδιο: Μεγαλόφωνη ανάγνωση με τη χρήση του δείκτη. Δίνουμε έμφαση στην επεξεργασία των εικόνων με συμπληρωματικές ερωτήσεις και σχόλια.

2ο Στάδιο: Επιχειρούμε κάποιες ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου, στο σημείο που αυτό είναι δυνατό. Οι ερωτήσεις μπορούν να αφορούν και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων των παιδιών. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού τύπου, δίνουμε έμφαση στις πρωτοβουλίες του παιδιού και στην έκφραση της κρίσης του για τους ήρωες. Σε κάθε περίπτωση βεβαιωνόμαστε ότι το παιδί κατανοεί το γλωσσικό κώδικα.

3ο Στάδιο: Τέλος, υπάρχει το στάδιο της ταύτισης με τους ήρωες ή όχι του βιβλίου. Σε περίπτωση που δεν συντελείται ταύτιση του παιδιού με κάποιο/α από τους ήρωες του βιβλίου, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να δημιουργήσει ένα δικό του ήρωα, με βάση την ιστορία. Το ημερολόγιο παρατήρησης από τον ενήλικα που αναλαμβάνει την βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση, είτε το γονέα είτε τον/την εκπαιδευτικό, μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο καθώς, μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και στην ανάδειξη των στρατηγικών μάθησης που το παιδί ανταποκρίνεται καλύτερα (Παπαδοπούλου, 2002, σ. 150).

Ουσιαστικά, το κείμενο διαβάζεται με ολιστικό τρόπο καθώς όχι μόνο η ανάγνωση γίνεται μεγαλόφωνα με τη χρήση του δείκτη αλλά επεξεργαζόμαστε μέσω βοηθητικών ερωτήσεων και σχολίων τις εικόνες του βιβλίου. Το βιβλίο εξετάζεται περαιτέρω με ερωτήσεις κατανόησης που μπορεί να οδηγήσουν μέχρι την ταύτιση του παιδιού, με κάποιον ήρωα, αν

αυτό είναι εφικτό. Επομένως, το κείμενο, μέσα από τη μορφή του παραμυθιού, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην απόκτηση σημαντικών αναδυόμενων δεξιοτήτων εγγραμματισμού στο παιδί αλλά και της ανάπτυξης της ολότητας της προσωπικότητάς του.

4.2.3. Ο Λειτουργικός Γραμματισμός και η σχέση του με την κατανόηση

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο λειτουργικός γραμματισμός αποτελεί τη θεμελιώδη βάση για όλα τα επιμέρους είδη που θα εξεταστούν στη συνέχεια. Η κατανόηση της έννοιας του, ωστόσο, δεν μπορεί να αποσπαστεί από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και αποκτά νόημα. Ο λειτουργικός γραμματισμός, σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές ανάγκες κάθε εποχής και αποτελεί το αναγκαίο επίπεδο εγγραμματισμού που χρειάζεται να έχει ένα άτομο για να λειτουργήσει ικανοποιητικά στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Επομένως, στοχεύει στην αποτελεσματική λειτουργία των ατόμων στις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις. Αυτό το σημείο αποτελεί βασικό πυλώνα του λειτουργικού γραμματισμού σύμφωνα με τους Van Kleeck και Melanie Schuele (2010) οι οποίοι οριοθετούν το λειτουργικό γραμματισμό ως το επίπεδο «οραματισμού» που είναι απαραίτητο να διαθέτει ένας άνθρωπος με σκοπό να λειτουργήσει στην κοινωνία. Ποια είναι όμως τα επίπεδα των δράσεων όπου μπορεί να αξιολογηθεί αν ένα άτομο είναι λειτουργικά εγγράμματο; Σε μια πολύπλοκη και σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα οι βασικές κατηγορίες δράσεων που το άτομο μπορεί να αξιολογηθεί αν είναι λειτουργικά εγγράμματο είναι: α) στην επαγγελματική του ζωή, δηλαδή, μέσα από την κατάκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων στο επάγγελμα που διατελεί, β) στην κοινωνική και πολιτική του δράση, δηλαδή στην ικανότητα του να λειτουργήσει μέσα στο κοινωνικό σύνολο με την ιδιότητα του πολίτη και τέλος, γ) στη διευθέτηση των οικονομικών του υποχρεώσεων, δηλαδή στην ικανότητα του να εξυπηρετείται επαρκώς στις οικονομικές του συναλλαγές (Ματσαγγούρας, 2007).

Το σχολείο αποτελεί τον κυριότερο θεσμό που το παιδί μπορεί να κατακτήσει τον λειτουργικό εγγραμματισμό του. Το σχολείο διαθέτει μια πληθώρα μέσων που στοχεύουν στην κατάκτηση των λειτουργικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και το κατάλληλα επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Ματσαγγούρας (2007) ο λειτουργικός γραμματισμός περιλαμβάνει τη μετάβαση από το «αναγνωστικό κυνήγι των λέξεων» (σ. 125), που αποτελεί τη βασική προϋπόθεση του λειτουργικού γραμματισμού,

στη βαθιά κατανόηση του κειμένου που αποτελεί, μια σημαντική μεταγνωστική διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα γνωστικά ελλείμματα σε αυτό το στάδιο επηρεάζουν όλες τις ανώτερες εκδοχές του λειτουργικού εγγραμματισμού (Surwanti & Hikmah, 2019), καθώς ο λειτουργικός εγγραμματισμός αποτελεί τη βάση για όλα τα υπόλοιπα είδη εγγραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007).

Η έννοια της κατανόησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον λειτουργικό εγγραμματισμό διότι η χαμηλή ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης ή ενός κειμένου σίγουρα επηρεάζει τις υπόλοιπες δράσεις του είτε εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε ευρύτερα της κοινωνίας (Surwanti & Hikmah, 2019). Η ικανότητα κατανόησης του ατόμου δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια αλλά μια σύνθετη μεταγνωστική δεξιότητα που ξεκινάει από την πρόσληψη κάποιου/ων ερεθίσματος/ων μέσα από τις αισθήσεις.

Η κατανόηση αποτελεί μια σύνθετη μεταγνωστική δεξιότητα που συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση, ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών που λαμβάνουμε από το περιβάλλον μας. Γι' αυτό κρίνεται ως απαραίτητη η παρουσίαση των επιπέδων κατανόησης και η συνεπακόλουθη διδακτική τους αξιοποίηση (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 128-130):

1. Επίπεδο εντοπισμού πληροφοριακών στοιχείων: αναφέρεται στην κατανόηση πληροφοριών από τον/την αναγνώστη/στρια. Χωρίς να έχει συσχετίσει τις πληροφορίες αυτές. Ουσιαστικά αποτελεί τη πρώτη αναγνωστική προσέγγιση.
2. Επίπεδο γενικότερης κατανόησης: Ο/Η αναγνώστης/στρια έχει διαμορφώσει μια συνολική εικόνα για το κείμενο. Έχει τη δυνατότητα να συσχετίσει τις πληροφορίες που λαμβάνει από το κείμενο και να τοποθετήσει το κείμενο στο κατάλληλο πλαίσιο.
3. Επίπεδο ερμηνευτικής κατανόησης: Είναι το επίπεδο της βαθιάς κατανόησης του κειμένου. Αποτελείται από δύο επιμέρους στάδια α) *την ερμηνευτική κατανόηση*: που αφορά τις διαδικασίες ερμηνείας του κειμένου, και β) *τη μεταφραστική κατανόηση*: που αφορά τον τρόπο που οι πληροφορίες μεταφέρονται στο κείμενο, μέσω της γλώσσας.
4. Επίπεδο κριτικής κατανόησης: Το ανώτερο επίπεδο που κατανόησης. Πρακτικά αναφέρεται στην αξιολογική αποτίμηση του κειμένου από τον/την αναγνώστη/στρια.

Η γνώση των επιπέδων κατανόησης από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για την κατάκτηση του λειτουργικού εγγραμματισμού των μαθητών/τριών. Για την εξυπηρέτηση αυτής της ανάγκης ο Ματσαγγούρας (2007) προτείνει ένα διδακτικό μοντέλο, με στόχο την αύξηση της κατανόησης των μαθητών/τριών στο

μάθημα της γλώσσας, που περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους στάδια: α) προαναγνωστική προετοιμασία, β) πρώτη αναγνωστική προσέγγιση, γ) συστηματική επεξεργασία δεδομένων με στόχο την κατανόηση μέσα από ερωτήσεις γενικής, ερμηνευτικής αλλά και κριτικής κατανόησης, δ) χρηστική εφαρμογή της κατανόησης και ε) μεταγνωστική αυτοαξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2007). Η συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία, επομένως, αρχίζει με την προαναγνωστική διαδικασία η οποία εισάγει τον/τη μαθητή/τρια στο κειμενικό πλαίσιο, ακολουθεί η πρώτη αναγνωστική προσέγγιση, δηλαδή η πρώτη επαφή του/της μαθητή/τριας με το κείμενο ενώ στη συνέχεια μέσα από τη συστηματική επεξεργασία του κειμένου επιχειρείται το «ξεκλείδωμα» του κειμένου από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες με τη βοήθεια ερωτήσεων κατανόησης (γενικές, ερμηνευτικές και κριτικές). Την παραπάνω φάση διαδέχεται η χρηστική εφαρμογή της κατανόησης και τέλος, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η χρήση των αυτών των σταδίων θεωρείται απαραίτητη στην πρωτοβάθμια πράξη για την κατάκτηση του λειτουργικού γραμματισμού. Παρ' όλα αυτά τα επίπεδα του λειτουργικού εγγραμματισμού στους/στις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Χαρακτηριστικά, σε άρθρο της εφημερίδας E- Kathimerini με τίτλο: *School experts highlight functional illiteracy risk* (2024) ο πρόεδρος της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Ηλίας Ματσαγγκούρας, τονίζει την ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και τη λήψη των απαραίτητων εκπαιδευτικών μέτρων για τη μείωση των ποσοστών των λειτουργικά αναλφάβητων μαθητών/τριών, ενώ χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «Υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών/τριών δημοτικού και γυμνασίου που αδυνατούν να απαντήσουν σε ερωτήματα πρώτου επιπέδου δυσκολίας, πόσο μάλλον να απαντήσουν σε ερωτήματα δεύτερου και τρίτου επιπέδου δυσκολίας» (Lakasa, 2024, *School experts highlight functional illiteracy risk*, para. 3). Ειδικότερα αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, ένα στα πέντε παιδιά κινδυνεύει να αποφοιτήσει από το δημοτικό και το γυμνάσιο ως λειτουργικά αναλφάβητο, σύμφωνα με την Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. του 2023.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στη σπουδαιότητα του προγράμματος PISA που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια με στόχο τη στατιστική αποτύπωση των δεξιοτήτων των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών. Μια από τις δεξιότητες των μαθητών/τριών που εξετάζει το πρόγραμμα PISA είναι η ικανότητα κατανόησης του κειμένου. Για να παρατηρήσουμε την επίδοση των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου θα χρειαστεί να παρατηρήσουμε τα στοιχεία του Πίνακα 8 και του Γραφήματος 1. Η γενική εικόνα που μας δίνεται για τις επιδόσεις της χώρας μας στην κατανόηση κειμένου από το 2000 – 2022

είναι αρνητική καθώς βρίσκεται κάτω από το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (Γράφημα 1). Ειδικότερα, στις μετρήσεις του προγράμματος PISA του 2000 η Ελλάδα βρισκόταν 27 μονάδες πίσω από το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. έχοντας συγκεντρώσει 474 μονάδες (Πίνακας 8). Μετά από μια τριετία διατηρώντας περίπου την ίδια βαθμολογία (472 μονάδες) μείωσε αυτή τη διαφορά, εξαιτίας της πτώσης του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., στις 22 μονάδες (Πίνακας 8). Το 2006, η διαφορά μεταξύ του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και της χώρας μας ανεβαίνει στις 29 μονάδες (Πίνακας 8/Γράφημα 1). Αυτή η αρνητική βαθμολογία της Ελλάδας στην κατανόηση κειμένου θα ανατραπεί το 2009, όπου η Ελλάδα θα σημειώσει την υψηλότερη, μέχρι και σήμερα, βαθμολογία της στην κατανόηση κειμένου, με 483 μονάδες (Γράφημα 1), μειώνοντας τη διαφορά με το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. στις 11 μονάδες (Πίνακας 8). Από το 2012 οι βαθμολογίες στην κατανόηση κειμένου για τη χώρα μας θα γίνονται όλο και πιο αρνητικές (Γράφημα 1). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά μεταξύ του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ελλάδας το 2012 ήταν στις 19 μονάδες, το 2015 ήταν στις 26 μονάδες, ενώ το 2018 έφτασε στις 30 μονάδες (Πίνακας 8). Η χρονική περίοδος των πτωτικών τάσεων της Ελλάδας στην κατανόηση κειμένων συμπίπτει με την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα (2009-2018). Το διάστημα αυτό εξαιτίας της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε α) η μείωση του εισοδήματος των νοικοκυριών, β) η μείωση των δαπανών στην εκπαίδευση τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στις υλικοτεχνικές υποδομές, γ) η διάρρηξη της εύρυθμης λειτουργίας της οικογένειας και του σχολείου, και δ) οι συγχωνεύσεις των σχολείων. Επίσης αξίζει να ανακαλέσουμε στη μνήμη μας, την προσφυγική κρίση που βίωσε η Ελλάδα σε εκείνο το χρονικό διάστημα, στο βαθμό που αυτή επηρέασε το σχολείο, μέσα από την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έξοδος από την κρίση θα μπορούσε να υποθέσουμε ότι θα συνοδευόταν από την αλλαγή των πρακτικών που επιδρούσαν αρνητικά στις επιδόσεις των Ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών. Ωστόσο, η αδυναμία επίλυσης και αναστοχασμού πάνω στα αρνητικά αποτελέσματα του προγράμματος PISA και η περίοδος της πανδημίας Covid-19 με το συνεπακόλουθο κλείσιμο των σχολείων οδήγησαν στην καταγραφή της μεγαλύτερης διαφοράς μεταξύ της χώρας μας από το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., η οποία ήταν στις 38 μονάδες, το 2022. Σύμφωνα με τη Σωφianoπούλου (2024), μέσα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας παρατηρήθηκαν προβλήματα, καθώς ένας στους/στις δύο μαθητές/τριες ανέφερε ότι αντιμετώπιζε προβλήματα κινητοποίησης για να κάνει τη σχολική εργασία του, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και ένας στους/στις

τρεις μαθητές/τριες δυσκολευόταν να κατανοήσει τις σχολικές εργασίες υποστηρίζοντας ότι, δεν λάμβανε τακτικά επιπλέον υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, ο Μέσος Όρος των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. από το 2012 και έπειτα παρουσιάζει αρνητική πορεία (Γράφημα 1). Η αναζήτηση των αιτιών αυτής της πτώσης οφείλει να διερευνηθεί σε βάθος μεταξύ των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA αποτελούν τον κύριο πυλώνα πληροφοριών για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής μας διαδικασίας και οι εκθέσεις PISA παρέχουν πλήθος πληροφοριών που μπορεί να αξιοποιηθεί ερευνητικά. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος αυτών των πληροφοριών για να αναδείξουμε το διαχρονικό έλλειμμα στην κατανόσή κειμένων από τους δεκαπεντάχρονους μαθητές/τριες γυμνασίου, στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού.

Πίνακας 8

Η Συγκριτική Αποτύπωση της Βαθμολογίας της Ελλάδας και του Μέσου Όρου των Χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. στην Κατανόηση Κειμένου από το 2000-2018.

Έτος	Μέσος Όρος ΟΟΣΑ	Βαθμολογία Ελλάδας
2000	501	474
2003	494	472
2006	489	460
2009	494	483
2012	496	477
2015	493	467
2018	487	457

Σημείωση. Γεωργόπουλος, Θ., & Βουρδάκη, Α. (2019). Τα Αποτελέσματα Του PISA 2018: Για μια ακόμη φορά οι Έλληνες μαθητές εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στη μεγάλη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα του ΟΟΣΑ. *Διανέοσις*. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!>



Γράφημα 1. Γραφική Αναπαράσταση των διαχρονικών επιδόσεων της Ελλάδας στην κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα PISA 2000-2022.

Πηγή. OESD (2023, December 5). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html (last accessed 01/05/2025)

Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, σύμφωνα με Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα *Καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού* (2010) δεν πλήττει μόνο τους νέους αλλά όλες τις ηλικίες άνω των 45 ετών, συγκεκριμένα το ήμισυ των λειτουργικά αναλφάβητων ατόμων βρίσκονται εντός της αγοράς εργασίας. Το επίπεδο του λειτουργικού αναλφαβητισμού παρουσιάζει έντονα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά και αποτελεί αιτία κοινωνικού αποκλεισμού. Η εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα. Για το σκοπό αυτό ήδη από το 2000 έχει υπογραφεί στα πλαίσια της Συνθήκης της Λισαβόνας, ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, ο οποίος ορίζει ότι η δια βίου μάθηση, είναι βασικό δικαίωμα που γίνεται σεβαστό από την Ε.Ε. και τα κράτη μέλη, κατά την εφαρμογή του ενωσιακού δικαίου. Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, συνιστά ένα νομικά δεσμευτικό μέσο, το οποίο δημιουργήθηκε προκειμένου να αναγνωρίζεται ρητά και να προβάλλεται ο ρόλος των θεμελιωδών δικαιωμάτων στην έννομη τάξη της Ε.Ε. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων εστιάζει στο δικαίωμα της δια βίου μάθησης και κατάρτισης με στόχο την εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που παρουσιάσαμε για τον λειτουργικό εγγραμματισμό μπορούμε να αναφέρουμε ότι, ο λειτουργικός εγγραμματισμός αποτελεί μια βασική πηγή δεξιοτήτων που αξιοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας και ευρύτερα της κοινωνίας.

Η έννοια του λειτουργικού εγγραμματισμού είναι συνυφασμένη με την έννοια της κατανόησης. Για τις ανάγκες της έρευνας, εστιάσαμε στην κειμενική κατανόηση στο πλαίσιο του λειτουργικού εγγραμματισμού. Τα ποσοστά στην κατανόηση κειμένου στην περίπτωση της Ελλάδας είναι διαχρονικά χαμηλά, σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA, συμπαρασύροντας τα επίπεδα του λειτουργικού εγγραμματισμού των Ελλήνων/ίδων δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός έχει βαθιές κοινωνικό-οικονομικές ρίζες και ενυπάρχει σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Η εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού αποτελεί μια πολύπλοκη συνιστώσα. Οι κοινωνικές-οικονομικές αιτίες που αυξάνουν τα επίπεδα του λειτουργικού εγγραμματισμού, οφείλουν να διερευνηθούν σε βάθος, καθώς το άτομο που δεν διαθέτει το επίπεδο λειτουργικού εγγραμματισμού που η κοινωνία που ζει απαιτεί, απομονώνεται και στιγματίζεται. Η διαβίου μάθηση και κατάρτιση για την εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών, σύμφωνα με τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων.

4.2.4. Κριτικός Γραμματισμός: Βασικές αρχές και Εξέλιξη

Η έννοια του κριτικού εγγραμματισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπικότητα του Paulo Freire (1921-1997). Ο Paulo Freire ήταν πορτογάλος φιλόσοφος και παιδαγωγός, που γεννήθηκε στην πόλη Ρεσίφε της Βραζιλίας (Γρόλλιος, 2005). Η παιδαγωγική αντίληψη του Paulo Freire δημιουργήθηκε από ένα κράμα ρευμάτων και εμπειριών, τα οποία επιγραμματικά ήταν: α) η οικονομική κατάρρευση της μεσοαστικής οικογένειάς του στην αποικιοκρατούμενη Βραζιλία μετά το κραχ του 1929, β) η κουλτούρα του διαλόγου και του σεβασμού των απόψεων που του είχε εμφυσήσει η οικογένειά του, και κυρίως ο πατέρας του, γ) τα διδάγματα της Καθολικής Εκκλησίας σε σχέση με τον ανθρωπισμό, δ) η επίδραση των ιδεών του Dewey και του Νέου Σχολείου και ε) μια ετερόδοξη ερμηνεία του μαρξισμού (Γρόλλιος, 2005). Ο Paulo Freire εργάστηκε σθεναρά σε αγροτικές περιοχές της Βραζιλίας με στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, ενώ μετά το πραξικόπημα του 1964 στη Βραζιλία και τη μικρή περίοδο φυλάκισής του, μετακόμισε στη Χιλή, όπου και επέκτεινε το έργο του. Μετά από την πτώση του δικτατορικού καθεστώτος στη Βραζιλία ο ίδιος θα επιστρέψει σε αυτή συνεχίζοντας το έργο του.

Όπως μπορεί κάποιος/α να παρατηρήσει από τα βιβλιογραφικά στοιχεία, που παραθέσαμε για τον Paulo Freire, η εποχή που έζησε και έδρασε ήταν μια άλλη εποχή αρκετά ξένη από τη δική μας. Ως λογικό απότοκο του ιστορικού πλαισίου που έδρασε ο Freire, θα μπορούσε

κάποιος/α να υποθέσει, ότι εφόσον το πλαίσιο αυτό έχει εκλείψει τότε η σημασία του έργου του Paulo Freire θα έχει περισσότερο ιστορική παρά ουσιαστική σημασία σήμερα. Την απάντηση, σχετικά με τη σχέση του κριτικού εγγραμματισμού του Freire με το σήμερα μας τη δίνει το εισαγωγικό σημείωμα του Θεόφραστου Γέρου, στην πρώτη ελληνική έκδοση του έργου του Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεσμένου* (1977), η οποία μεταφράστηκε για πρώτη φορά για το ελληνικό κοινό την περίοδο της Μεταπολίτευσης, μετά την πτώση της Χούντας. Ο Θεόφραστος Γέρος (1977) απαντώντας σε αυτό το ερώτημα σχετικά με τη χρησιμότητα και την αξιοποίηση των λόγων του Freire για τον κριτικό γραμματισμό στο σήμερα χαρακτηριστικά αναφέρει ότι, ο κριτικός εγγραμματισμός σήμερα είναι αναγκαίος: «γιατί μια τεχνολογικά προχωρημένη κοινωνία μετατρέπει τάχιστα τους περισσότερους ανθρώπους σε αντικείμενα και τους ετοιμάζει να προσαρμοστούν στη λογική του συστήματός της. Έτσι, οι άνθρωποι καταποντίζονται ολοένα σε μια νέα «κουλτούρα σιωπής» » (σ. 12-13). Επομένως, μπορεί στη σημερινή εποχή να μην υφίσταται οι αποικιακές αντιλήψεις που γέννησαν τον κριτικό γραμματισμό, ωστόσο, η κριτική αντίληψη του εαυτού μέσα από τις διάφορες φωνές που μπορεί να την ετεροκαθορίσουν αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα, που η τεχνολογική εξέλιξη δεν εγγυάται από μόνη της την κριτική συνείδηση και κατ' επέκταση τον κριτικό εγγραμματισμό.

Στο έργο του Freire (1977) *Η Αγωγή του Καταπιεσμένου* εκφράζεται εκτενώς η άποψη ότι η συνειδητοποίηση της ταυτότητας, του εαυτού του καταπιεσμένου και η ανακάλυψη των αιτιών που συνδέονται με τις συνθήκες καταπίεσης του θα τον οδηγήσουν στη δράση. Επομένως, ο κριτικός εγγραμματισμός διαθέτει δύο μορφές: α) τη φανέρωση της αλήθειας και την αντίληψη του εαυτού μας μέσα από την εξέταση του κόσμου που ζούμε και β) την ανάληψη δράσης. Ο Freire στην προσπάθειά του αυτή εμβαθύνει στην ουσία της αλήθειας. Για τον Freire η έννοια της αλήθειας περιλαμβάνει δύο πτυχές την υποκειμενικότητα και την αντικειμενικότητα. Η άποψη του Freire (1977) είναι ότι «η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα είναι σε αδιάσπαστη διαλεκτική σχέση» (σ. 49). Επομένως, η υποκειμενική θέαση των πραγμάτων του κάθε ατόμου συντελεί στην κατασκευή της αντικειμενικής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό, ο Freire (1977), επιτρέπει στα υποκείμενα να εκφράσουν τις «αλήθειες» τους σε ένα ανοιχτό διάλογο που μέσα από ερωτήσεις τα άτομα καταφέρνουν να μεταπηδήσουν από την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, μέσα σε συνθήκες καταπίεσης και αλλοτρίωσης, σε μια νέα εικόνα για τον εαυτό τους στην οποία καταλήγουν να αντιλαμβάνονται κριτικά την κοινωνική τους θέση

αλλά και τις πράξεις των κοινωνικών υποκειμένων γύρω τους. Το κυριότερο μέσο για αυτή τη μετάβαση είναι ο διάλογος. Ο διάλογος αποτελεί το εργαλείο εξανθρωπισμού των υποκειμένων, που εξυπηρετεί πλήρως τους παιδαγωγικούς σκοπούς του κριτικού εγγραμματισμού, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freire (1977): «Ο διάλογος είναι μια συνάντηση ανθρώπων που ονομάζουν την πραγματικότητα, δεν μπορεί να είναι μια κατάσταση όπου μερικοί ονομάζουν την πραγματικότητα για λογαριασμό των άλλων. Είναι μια πράξη δημιουργίας. Δεν μπορεί να χρησιμεύει ως δόλιο όργανο για την εξουσιάσει ενός ανθρώπου από άλλον» (σ. 103).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διαλόγου, σύμφωνα με τον Freire (1977) είναι:

- Υπευθυνότητα
- Αγάπη για τον κόσμο
- Πίστη στον άνθρωπο
- Αμοιβαία εμπιστοσύνη
- Ελπίδα
- Ταπεινοφροσύνη
- Κριτικός στοχασμός που βλέπει τον κόσμο εξελικτικά και όχι σαν μια στατική οντότητα.

Οι προϋποθέσεις του διαλόγου στο πλαίσιο του κριτικού εγγραμματισμού δεν αποτελούν σκόρπιες θετικές λέξεις αλλά αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία που μόνο η ουσιαστική συνύπαρξη τους μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για ένα βαθύ και αναγεννησιακό διάλογο.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη αυτού του διαλόγου και γενικά του κριτικού γραμματισμού σε περιόδους κρίσης επανέρχεται αναπόφευκτα στο δημόσιο διάλογο. Καθώς σε συνθήκες κρίσης τα κοινωνικά υποκείμενα χάνουν τους παραδοσιακούς τους ρόλους που οι υπάρχουσες σχέσεις τους έχουν τοποθετήσει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας συνθήκης αποτελεί για την ελληνική κοινωνία η περίοδο της ελληνικής οικονομικής κρίσης (2009-2018). Η περίοδος αυτή επανέφερε στον εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, διάλογο ερωτήματα που η παγίωση μιας «κανονικότητας» είχε σκεπάσει. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το Γρόλλιο (2015): «δεν πρέπει να περιορίζονται στο να παρουσιάζουν τη δική τους ανάγνωση του κόσμου, κάτι που έχουν την υποχρέωση να κάνουν αφού το αντίθετο συνιστά μια υποκριτική αποδοχή της ανύπαρκτης ουδετερότητας της εκπαίδευσης. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί, να αναδεικνύουν το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλες αναγνώσεις του

κόσμου, διαφορετικές και συχνά ανταγωνιστικές με τις δικές τους» (σ. 320). Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν, δεν υποτιμούν τη γνώση με την κλασσική της έννοια αλλά εμβαθύνουν σε αυτή με βάση την ιστορική-κοινωνική στιγμή (Γρόλλιος, 2015). Ωστόσο, αξίζει να θέσουμε ένα ερώτημα που θα μας επιτρέψει να διεισδύσουμε στην αξιοποίηση της έννοιας του κριτικού γραμματισμού μέσα από την εξέλιξή της: «Γιατί η έννοια του κριτικού γραμματισμού έχει περάσει, παρά τη δεδομένη χρησιμότητά της, περιόδους που αποσιωπάται;» ή αλλιώς «Γιατί εμφανίζεται μόνο σε περιόδους κρίσεων;» Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν μπορεί να συμβεί έξω από τις ιστορικές και πολιτικές αλλαγές που συντελέστηκαν από τη δημιουργία αυτού του κινήματος μέχρι σήμερα αλλά και από τη γνώση που διαθέτουμε για τον αποπροσανατολισμό άλλων παρεμφερών κινήματων. Το κίνημα του κριτικού γραμματισμού και γενικά της κριτικής παιδαγωγικής, άρχισε να κερδίζει το ακροατήριο στις δεκαετίες του '70 αλλά και του '80. Στο τέλος της δεκαετίας του '80 συμβαίνουν κοσμοϊστορικές αλλαγές στις δομές του τότε κόσμου, καθώς παρουσιάζεται η ταυτόχρονη πτώση των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού αλλά και η άνοδο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που από τη θεωρητική αφάνεια περνάνε στην πολιτική πράξη, πρώτοι εκφραστές αυτών των πολιτικών ήταν η Margaret Thatcher στην Αγγλία και ο Ronald Reagan στην Αμερική. Μέσα σε αυτές τις αλλαγές τα εργατικά κινήματα και οι φιλοπροοδευτικές πολιτικές δυνάμεις βρέθηκαν σε τέλμα και με μια πλειάδα υπαρξιακών και ιδεολογικό-πολιτικών ερωτημάτων. Σύμφωνα με το Γρόλλιο (2015): «βασικοί εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής υπέκυψαν στον πειρασμό της νέας διανοητικής μόδας των θεωριών του μεταμοντέρνου η οποία βρισκόταν τότε σε άνοδο και περιόρισαν τον πολιτικό τους ορίζοντα σε μια μάχη για τη δημοκρατία και τη διαφορετικότητα» (σ.322). Αυτός ο πολιτικός αποπροσανατολισμός σε σχέση με τους σκοπούς που υπηρετεί ο κριτικός εγγραμματισμός αλλά και από την αδυναμία ανάγνωσης του νέου κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικού πλαισίου έκανε τη θεωρία αυτή να περάσει μια φάση απομάκρυνσης από τις ρίζες της. Οι περίοδοι κρίσεων μπορεί να επαναφέρουν την ανάγκη για τον κριτικό γραμματισμό, ωστόσο, για να αποκτήσει αυτή η επαναφορά γερά κοινωνικά και εκπαιδευτικά υποστυλώματα οφείλουμε να ενσκήψουμε στα κείμενα όχι μόνο του Paulo Freire αλλά και του Antonio Gramsci, του Michael Apple, του Henry Giroux, του Stanley Aronowitz και του Peter McLaren. Η κριτική ανάγνωση αυτών των κειμένων αποτελεί τη θεωρητική βάση στην οποία μπορεί να ανοιχθεί ένας νέος διάλογος για τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος δεν θα υπεκφεύγει από την ιδεολογική του θέση

αλλά θα δημιουργεί κριτικούς πολίτες που θα αναζητούν και θα στοχάζονται.

4.2.5. Το κείμενο στον κριτικό γραμματισμό

Ο ορισμός του κριτικού εγγραμματισμού στην ελληνική βιβλιογραφία ορίζεται, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) ως: «η ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθεί α) η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο, και β) οι τρόποι που χρησιμοποιεί, σε πρώτη φάση, για να κατασκευάσει την «πραγματικότητα» του, και σε δεύτερη φάση, για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι των κοινωνικών πρακτικών και των κοσμοθεωρήσεων που προβάλλει» (σ. 164). Η διδασκαλία, επομένως, των μαθητών/τριών στην ανάλυση μιας σειράς κειμένων, γίνεται, λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο τη λεξικογραμματική δομή τους, το ιδεολογικό τους περιεχόμενο, όσο και τις αναγνωρίσιμες συνθήκες παραγωγής και χρήσης του κειμένου (Luke, 2012). Στην ελληνική πραγματικότητα, ο κριτικός εγγραμματισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της συγκριτικής βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, φάνηκε να αποδεσμεύει σε ένα βαθμό τον/την εκπαιδευτικό από τυποποιημένες στρατηγικές διευρύνοντας το πεδίο των επιλογών του τόσο στη φάση της προετοιμασίας όσο και στη φάση της αξιολόγησης ή του αναστοχασμού των μαθητών/τριών (Οικονόμου, 2017). Πολλές φορές, ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται εγκλωβισμένος σε μοτίβα διδασκαλίας που τον/την απομακρύνουν από τους/τις μαθητές/τριες του. Καθώς, η γλώσσα στο σχολείο δεν αποτελεί μόνο ένα απλό εργαλείο επικοινωνίας αλλά και ένα φορέα αντιλήψεων (Macedo & Freire, 2015). Ο θεσμός του σχολείου, σύμφωνα με τον Kress (2003, σ. 47), έχει συσταθεί ανάμεσα στη διαφορά, τόσο της εξουσίας όσο και των κινήτρων. Στην περίπτωση του κειμένου στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον Kress, (2003), είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους λόγους, που κυριαρχούν στη δημιουργία των κειμένων. Παρ' όλα αυτά οι κριτικές ερωτήσεις στο σχολείο έχει παρατηρηθεί ότι αν και διατυπώνονται με σκοπό την ανακάλυψη των κινήτρων ενός κειμένου οδηγούν, από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, σε καθολικές γενικεύσεις και αντικειμενικές αλήθειες (Hasan, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που δρουν με αυτό το τρόπο αναστέλλουν την ανακαλυπτική διάθεση του/της μαθητή/τριας για τα κίνητρα που «γεννούν» ένα κείμενο αλλά και συμβάλλουν στην ταύτιση του σχολείου ως χώρου αναπαραγωγής μιας τετριμμένης οικουμενικής «αλήθειας».

Η ανάλυση ενός αφηγηματικού κειμένου, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, οφείλει να στηρίζεται σε ερωτήματα, σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2007, σ. 184-185), που αφορούν:

- Το πλαίσιο και το θέμα του αφηγηματικού κειμένου
- Τον κειμενικό τύπο αφήγησης
- Τους ρόλους, τους χαρακτήρες και τις σχέσεις των ηρώων
- Την προβληματική του κειμένου
- Τη σχέση που έχει με την εξουσία, τα συμφέροντα και τις διακρίσεις
- Την άποψη που προβάλλει και τη σχέση του με την πραγματικότητα
- Τις εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας
- Τις σκέψεις του συγγραφέα.

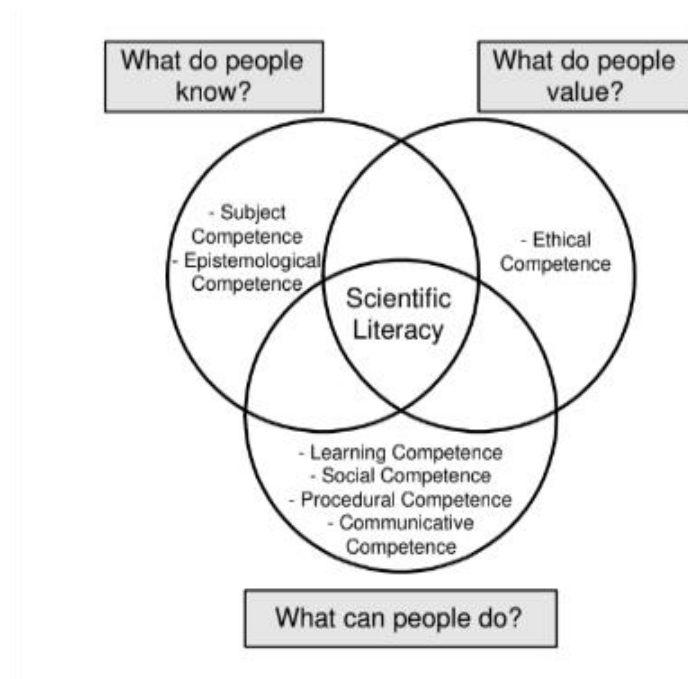
Η ανάγνωση, για αυτούς τους μελετητές που στηρίζονται στη φιλοσοφία του Freire, είναι μια αντιηγεμονική δραστηριότητα ενώ το γράψιμο μπορεί να αφορά την επαναδημιουργία, αρθρώνοντας εκ νέου την πραγματικότητα (Morrell, 2003). Η αλήθεια είναι ότι ο κριτικός γραμματισμός έχει συνδεθεί περισσότερο, στη σκέψη πολλών, με την «αντίδραση» απέναντι σε ένα κείμενο παρά με την ίδια την παραγωγή ενός κειμένου. Για τη μετάβαση αυτή από την κατανάλωση κυρίαρχων κειμένων στην παραγωγή κειμένων κριτικού γραμματισμού απαιτείται μια διαφορετική διάσταση στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού. Καθώς, οι μαθητές/τριες οφείλουν όχι μόνο να αποδημήσουν ένα κείμενο αλλά και να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο με κριτική διάθεση. Η γραφή, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, μπορεί να αποτελέσει μια διαδικασία επαναδημιουργίας, νέων αφηγήσεων για την πραγματικότητα, με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Morrell, 2003). Για την παραγωγή κριτικών κειμένων, στηριζόμενος πάνω στο έργο του Paulo Freire και του Macedo, ο Morrell (2003) προτείνει κάποιες βασικές αρχές, που είναι:

1. **Ιστορικότητα (Historicity):** Η παιδαγωγική κριτικής σύνθεσης πρέπει να ξεκινά με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών ως πολίτες.
2. **Θέση Πρόβλημα (Problem-posing):** Η παιδαγωγική κριτικής σύνθεσης πρέπει να περιλαμβάνει, ως πρόγραμμα σπουδών της, τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου και τους αγώνες περιθωριοποιημένων ανθρώπων ανά τον κόσμο.
3. **Διαλογικός (Dialogic):** Με σκοπό την κριτική σύνθεση κειμένου, η παιδαγωγική πρέπει να οδηγεί σε αυθεντικές ανθρωπιστικές κατευθύνσεις.
4. **Αλυτρωτικός (Λόγος) (Emancipatory):** Μια παιδαγωγική κριτικής σύνθεσης πρέπει να αντιμετωπίσει την κοινωνική αδικία και να έχει απελευθερωτικό ρόλο από τις καταπιεστικές πραγματικότητες.
5. **Πράξεις (Praxis):** Μια παιδαγωγική κριτική σύνθεση κειμένου πρέπει να έχει ως στόχο τη δράση και τον προβληματισμό πάνω σε αυτή τη δράση.

Στις βασικές αρχές για την παραγωγή κειμένου, παρατηρείται η έντονη σύνδεση με την εμπειρία. Η εμπειρία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού διαθέτει στοιχεία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό βαθμό, που η αναίρεση του ενός στοιχείου από το άλλο, σύμφωνα με τον Kress (2003), συνιστά μονομέρεια. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι άτομα με παρόμοιες κοινωνικές θέσεις έχουν παρόμοιες γλωσσικές εμπειρίες (Kress, 2003). Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε την πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Καθώς, όπως αναφέρει και ο Vygotsky στο τέλος του έργου του *Σκέψη και Γλώσσα* (1988) με λογοτεχνικό τρόπο: «η συνείδηση αντανάκλαται στη λέξη όπως ο ήλιος σε μια σταγόνα νερό. Η λέξη συμπεριφέρεται προς την συνείδηση, όπως ο μικρός κόσμος προς τον μεγάλο, όπως το ζωντανό κύτταρο στον οργανισμό, όπως το άτομο προς τον κόσμο. Η εννοηματοωμένη λέξη είναι ο μικρόκοσμος της συνείδησης» (σ. 436).

4.2.6. Ο επιστημονικός Γραμματισμός και η Δημοκρατία

Ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί μια έννοια, που είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην οριοθέτηση της. Ο επιστημονικός γραμματισμός, ως ορισμός εμφανίζεται στο τέλος, της δεκαετίας του 1950, στην αμερικανική βιβλιογραφία, εξαιτίας της επιστημονικής διαμάχης που υπήρχε την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου ανάμεσα στις δύο μεγάλες δυνάμεις (Laugksch, 1999). Ο επιστημονικός γραμματισμός, έχει άμεση σχέση με την ακαδημαϊκή κοινότητα, ωστόσο η ένταξή του στη σχολική τάξη οφείλει να παρουσιάζεται με τρόπο που να γίνεται αντιληπτή από τους/τις μαθητές/τριες. Στόχος του επιστημονικού γραμματισμού είναι η χρήση του στην κοινωνική πραγματικότητα, για το λόγο αυτό, παρουσιάζει φιλελεύθερες ανθρωπιστικές προεκτάσεις (Ματσαγγούρας, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ο επιστημονικός γραμματισμός στη σχολική πράξη περιλαμβάνει τρεις κατευθύνσεις: α) την ακαδημαϊκή κατεύθυνση: η οποία αναφέρεται στην απόκτηση επιστημονικής γνώσης με τη χρήση επιστημονικών ορισμών και μεθόδων, β) την κοινωνική κατεύθυνση: σύμφωνα με την οποία το επιστημονικό περιεχόμενο επιλέγεται εξαιτίας της κοινωνικής χρησιμότητας του και γ) τη φιλελεύθερη ανθρωπιστική κατεύθυνση: σύμφωνα με την οποία η επιστημονική γνώση αποτελεί κοινωνική κατασκευή με έντονες κοινωνικές προεκτάσεις (Ματσαγγούρας, 2007).



Σχήμα 2. Το Μοντέλο του Gräber για τον Επιστημονικό Γραμματισμό

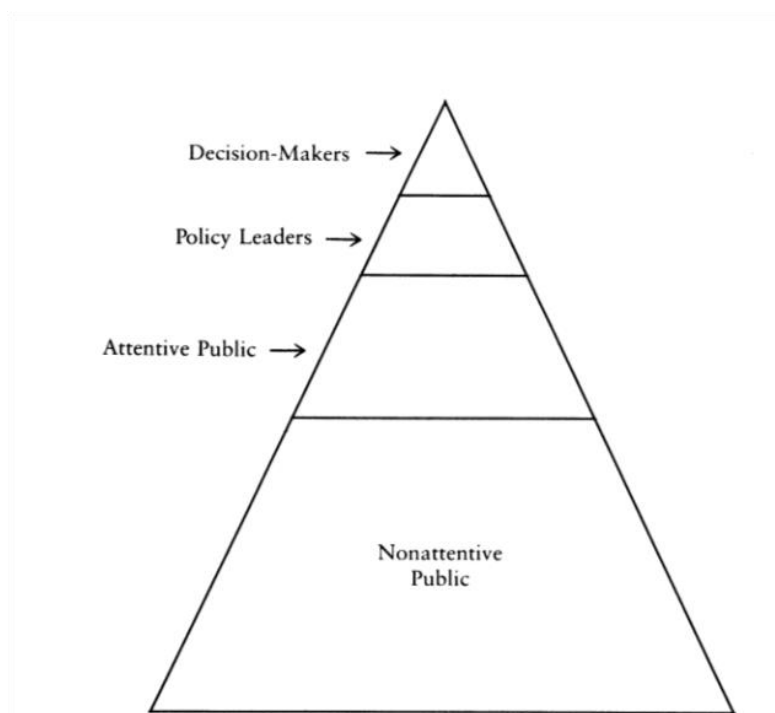
Πηγή: Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2009). The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol 4 (No3), σ. 278. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&>

Σύμφωνα με τους Holbrook, και Rannikmae (2009), το μοντέλο του Gräber για τον επιστημονικό γραμματισμό αναδεικνύει ότι ο επιστημονικός γραμματισμός σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της επιστημονικής γνώσης στην κοινωνία και τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών. Η κατάκτηση του επιστημονικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον Laugksch (1999) έχει μακροπρόθεσμα οφέλη αλλά και άμεσα οφέλη. Τα μακροπρόθεσμα οφέλη συνδέονται με την οικονομική ευημερία ενός κράτους, τη διεθνή ανταγωνιστικότητα, που προωθείται μέσα από την εθνική έρευνα και τα προγράμματα ανάπτυξης αλλά και την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Τα άμεσα οφέλη σχετίζονται με τη βελτιωμένη και ουσιαστική κατανόηση της επιστήμης. Σύμφωνα με τον Laugksch (1999), τα άτομα που αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι σε θέματα της καθημερινότητας που σχετίζονται με την επιστήμη, εξοικειώνονται με τη δομή των ορθολογικών επιχειρημάτων αλλά και αποκτούν αντιστάσεις σε ψευδοεπιστημονικές απόψεις. Αυτή η στάση των πολιτών δεν πρέπει να θεωρείται ως δεδομένη, καθώς, σύμφωνα με την Unesco (2021), τα τελευταία 20

χρόνια έχει αποκτήσει κοινωνικές ρίζες η άποψη ότι η επιστήμη είναι απλά μια εντύπωση, δηλαδή ότι η επιστήμη και τα πορίσματά της αποτελούν έναν τρόπο ανάγνωσης που στηρίζεται στην προσωπική οπτική των γεγονότων. Ως λογικό απότοκο αυτής της στάσης των πολιτών, θεωρούμε ότι καθίσταται ως επιβεβλημένη ανάγκη, η απόκτηση επιστημονικά εγγράμματων πολιτών με στόχο την κοινωνική ευημερία του συνόλου.

Το επίπεδο του επιστημονικού εγγραμματισμού, σύμφωνα με τον Miller (1983), σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο δημοκρατίας της κοινωνίας, αλλά και με τις αποφάσεις της επιστημονικής πολιτικής. Πιο αναλυτικά όπως παρατηρείται, σύμφωνα με το Σχήμα 3, στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται όσοι έχουν την εξουσία λήψης δεσμευτικών αποφάσεων. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει ένα μείγμα εκτελεστικών, νομοθετικών και δικαστικών λειτουργών. Στο δεύτερο επίπεδο αναφέρονται οι πολιτικοί ηγέτες που δεν βρίσκονται στον κυβερνητικό σχεδιασμό και αλληλοεπιδρούν τακτικά με τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων. Στη μέση βρίσκεται το ενημερωμένο επιστημονικό κοινό. Ενώ, τέλος, στη βάση βρίσκεται το μη ενημερωμένο επιστημονικά κοινό, που αποτελεί και την πλειοψηφία των πολιτών. Με βάση αυτή τη διαστρωμάτωση στην πυραμίδα του Miller (1983), συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ευημερίας αποτελεί η μείωση του πληθυσμού των μη επιστημονικά ενημερωμένων πολιτών. Ο Miller (1983), σε σχέση με τους πολίτες που δεν είναι επιστημονικά ενημερωμένοι και βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, επισημαίνει ότι:

- α) εάν ο γενικός πληθυσμός, που είναι μη επιστημονικά ενημερωμένος, γίνει αρκετά δυστυχημένος από τις πολιτικές αποφάσεις που ασκούν οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων, δηλαδή, οι ηγέτες και το προσεκτικά ενημερωμένο κοινό, μπορεί να ασκήσει πολιτικό βέτο και
- β) είναι σημαντικό να μην ταυτίζεται η έλλειψη επιστημονικά ενημερωμένου πληθυσμού με την άγνοια και τη χαμηλή πνευματική μόρφωση, διότι όλοι σε διάφορα θέματα δε διαθέτουμε την απαιτούμενη ενημέρωση. Επομένως μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι, η μείωση των μη επιστημονικά εγγράμματων πολιτών σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο λειτουργίας μιας δημοκρατικής κοινωνίας καθώς επηρεάζει τον τρόπο λήψης αποφάσεων.



Σχήμα 3. Το Μοντέλο Πυραμίδα για την Επιστημονική και Τεχνολογική Πολιτική Λειτουργία του Miller (1983)

Πηγή. Miller, D., J. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Scientific Literacy* (Spring, 1983), Vol 112 (No2), 44. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&>

4.2.7. Η διαχείριση των επιστημονικών εννοιών στο κείμενο στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη

Ο επιστημονικός γραμματισμός, αποτελεί ένα πιο εξειδικευμένο είδος εγγραμματισμού και για αυτό το λόγο έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα δυσκολίας από τους/τις μαθητές/τριες καθώς απαιτεί την κατάκτηση ενός επιστημονικού λεξιλογίου. Ο επιστημονικός εγγραμματισμός αποτελεί έναν χώρο που απαιτεί ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες από τους/τις μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια, ο επιστημονικός εγγραμματισμός απαιτεί όχι μόνο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με το περιεχόμενο των επιστημονικών εννοιών αλλά και την κατάκτηση του τρόπου οικοδόμησης αυτών των συλλογισμών που δομούνται με στόχο την υποστήριξη των επιστημονικών εννοιών. Η αξιοποίηση αυτών των εννοιών στο πλαίσιο του κειμένου αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία για την εκμάθηση των επιστημονικών εννοιών. Η επιστήμη, άλλωστε, δεν θα μπορούσε να είναι επιστήμη χωρίς την ανάπτυξη του τεχνικού λόγου που αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο (Halliday & Martin, 1993).

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές, επομένως, με στόχο την κατάκτηση του επιστημονικού γραμματισμού, οφείλουν να εξασφαλίσουν την κατάκτηση των επιστημονικών εννοιών. Ο Vygotsky μέσα από το έργο του *Σκέψη και Γλώσσα*, που εκδόθηκε το 1934, και μεταφράστηκε στα ελληνικά για πρώτη φορά το 1988, αναφέρεται επιστάμενα στον τρόπο κατάκτησης των εννοιών. Οι έννοιες κατά τον Vygotsky (1988) χωρίζονται σε καθημερινές ή αυθόρμητες έννοιες και σε μη αυθόρμητες. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1988): «Οι αυθόρμητες έννοιες του παιδιού αναπτύσσονται από κάτω προς τα πάνω, από τις στοιχειώδεις και κατώτερες προς τις ανώτερες ιδιότητες, οι επιστημονικές έννοιες αντίθετα από πάνω προς τα κάτω, είναι πολυπλοκότερες και ανώτερες προς τις στοιχειωδέστερες και κατώτερες ιδιότητες» (σ. 310). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν πάνω στις καθημερινές έννοιες να οικοδομήσουν τις επιστημονικές έννοιες. Για την επιτυχή οικοδόμηση των επιστημονικών εννοιών έχει αξιοποιηθεί και έχει επιτύχει τον στόχο της η σχεδιαγραμματική απεικόνιση των εννοιών. Το σχεδιάγραμμα μπορεί να αποτελέσει, ένα ιδιαίτερα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που θα συμβάλλει καθοριστικά στην κατάκτηση και συσχέτιση των επιστημονικών εννοιών, διότι «τακτοποιεί» τη σκέψη των παιδιών με εύκολο και εύληπτο τρόπο (Ματσαγγούρας, 2007). Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, η κατάκτηση των επιστημονικών εννοιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια δύσκολη διαδικασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη σύνδεση του επιστημονικού λόγου με την καθημερινότητα αλλά και μέσα από την ανάπτυξη απλοποιημένων τρόπων παρουσίασης τους, όπως είναι η σχεδιαγραμματική απεικόνιση, μπορούν να επιτύχουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα που βοηθούν στην κατάκτηση του επιστημονικού εγγραμματισμού από τους/τις μαθητές/τριες.

Σε αυτό το σημείο προκύπτει μια επιμέρους ερώτηση: «Πως συνδέεται ο επιστημονικός εγγραμματισμός με το κείμενο;» Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ο επιστημονικός εγγραμματισμός αποτελεί ένα πεδίο έρευνας που έχει συνδεθεί άμεσα με τις θετικές επιστήμες παρά με τις κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, ο επιστημονικός εγγραμματισμός περιλαμβάνει έννοιες και από τα δύο αυτά επιστημονικά πεδία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007). Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας αλλά και της ολιστικότητας των μαθημάτων οι επιστημονικές έννοιες, και από τα δύο ερευνητικά πεδία, παρουσιάζονται σε όλα τα μαθήματα ενταγμένες μέσα στα κείμενα. Οι έννοιες αυτές όχι μόνο μπορούν να αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό για την κατάκτηση του περιεχομένου της έννοιας αυτής καθ' αυτής αλλά και του πλαισίου που η έννοια αυτή

αξιοποιείται στο λόγο. Με αυτό τον τρόπο ο/η μαθητής/τρια κατανοεί ότι οι έννοιες αυτές δεν είναι αποπλαισιωμένες από τον καθημερινό λόγο αναπτύσσοντας πολύτροπα το επίπεδο του επιστημονικού γραμματισμού τους. Σύμφωνα με τους Halliday & Martin (1993) ο επιστημονικός εγγραμματισμός οφείλει να κάνει το παιδί ένα μίνι επιστήμονα που συμμετέχει στη δράση, που παρατηρεί, που αναλύει και κάνει λάθη. Αυτή η δράση, λοιπόν, οφείλει να επηρεάζει όλα τα επιστημονικά πεδία και τα εργαλεία που σχετίζονται με αυτά.

5. Η εξέλιξη των εννοιών του πολυγραμματισμού και του ψηφιακού εγγραμματισμού, στην ψηφιακή εποχή και η επίδραση τους στην πρωτοβάθμια διδακτική πράξη.

5.1. Πολυγραμματισμός και Κοινωνικές Μεταβολές

Η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), αποτελεί μια έννοια που όπως και οι προηγούμενες, συνδέεται άμεσα με κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και πολιτιστικές μεταβολές. Η έννοια αυτή εφευρέθηκε από μια ομάδα επιστημόνων που ονομάστηκε New London Group το 1996. Για τα κίνητρα που οδήγησαν στη δημιουργία αυτής της έννοιας οφείλουμε να δούμε τον κόσμο όπως είχε δημιουργηθεί στο τέλος του 20αιώνα και στο κατώφλι του 21ου αιώνα, άλλωστε οι πρακτικές του εγγραμματισμού διαμορφώνονται μέσα στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια (Barton, 2009). Η πτώση των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού και η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού αποτέλεσαν το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε η έννοια των πολυγραμματισμών. Το βιβλίο των Cope και Kalantzis με τίτλο: *Multiliteracies* (2009) είναι δηλωτικό των αλλαγών που είχαν συντελεστεί στην κοινωνία, σε αυτή τη χρονική περίοδο. Σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2009), ο καπιταλισμός, τη δεκαετία του '90, έμπαινε σε μια νέα φάση η οποία επηρέασε ρηζικέλευθα όλες τις επιμέρους δομές του. Σε αυτή τη νέα φάση του καπιταλισμού, παρατηρείται η αλλαγή των μοντέλων εργασίας που χρησιμοποιούσαν μέχρι τότε οι επιχειρήσεις καθώς η είσοδο στην εποχή της τεχνολογία, επηρέαζε τη διαχείριση και αξιοποίηση της πληροφορίας. Η γνώση στην παλαιά φάση του καπιταλισμού μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιεραρχική, παραδοσιακή, μονοδιάστατη, πάντως σίγουρα ανελαστική, χωρίς την ευελιξία που χρειαζόταν στη νέα φάση του ο καπιταλισμός, στην περίπτωση των μεγάλων πολυεθνικών (Cope & Kalantzis, 2009). Η γνώση σε αυτή τη νέα φάση έσπαγε αυτή την οριζόντια ιεράρχηση στο πλαίσιο της εταιρικής κουλτούρας, σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2009). Παρ' όλα αυτά, πριν προχωρήσουμε το συλλογισμό μας αξίζει να αναφέρουμε, ότι σύμφωνα πάντα με τους Cope και Kalantzis (2009), αυτή η αλλαγή στη «ροή της γνώσης» μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αλλά και γενικά η νέα φάση του καπιταλισμού, δεν αποτελούσε μια κάθετη πραγματικότητα για όλα τα επαγγέλματα, αλλά μια εξεζητημένη φάση του καπιταλισμού που επιδρούσε περισσότερο στις πολυεθνικές εταιρείες και λιγότερο σε άλλα επαγγέλματα που σχετιζόταν με τη

χειρωνακτική εργασία ή την παροχή υπηρεσιών. Με άλλα λόγια παρατηρούμε ότι, οι πολυγραμματισμοί είχαν άμεση διασύνδεση με την αγορά εργασίας. Ειδικότερα, οι πολυγραμματισμοί σχετιζόταν άμεσα με τη διαμόρφωση της εταιρικής κουλτούρας, καθώς οι υπάλληλοι στα υψηλά, κυρίως, κλιμάκια μιας πολυεθνικής συνεργαζόταν με στόχο τη διασφάλιση της επιτυχίας των σκοπών της εταιρείας, μέσα από τις πολλαπλές ικανότητες που είχαν ήδη αναπτύξει οι εργαζόμενοι της.

5.2. Πολυγραμματισμοί και Διδακτική Πράξη

Οι Cope και Kalantzis (2009) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές του πολυγραμματισμού οφείλουν να στηρίζονται σε τρία ερωτήματα: «τι;», «γιατί;» και «πώς;». Οι τρεις αυτές ερωτήσεις αποτελούν την ουσία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, εστιάζουν στην ενεργητική δημιουργία των νοημάτων από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά και από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες που συνδημιουργούν τα νέα νοήματα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι, η διδασκαλία των πολυγραμματισμών εφαρμόζεται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (cooperative learning and teaching). Το μοντέλο των πολυγραμματισμών παρουσιάζεται στο Σχήμα 4, και σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (χ.η.), αποτελείται από τέσσερα στάδια, που είναι τα εξής:

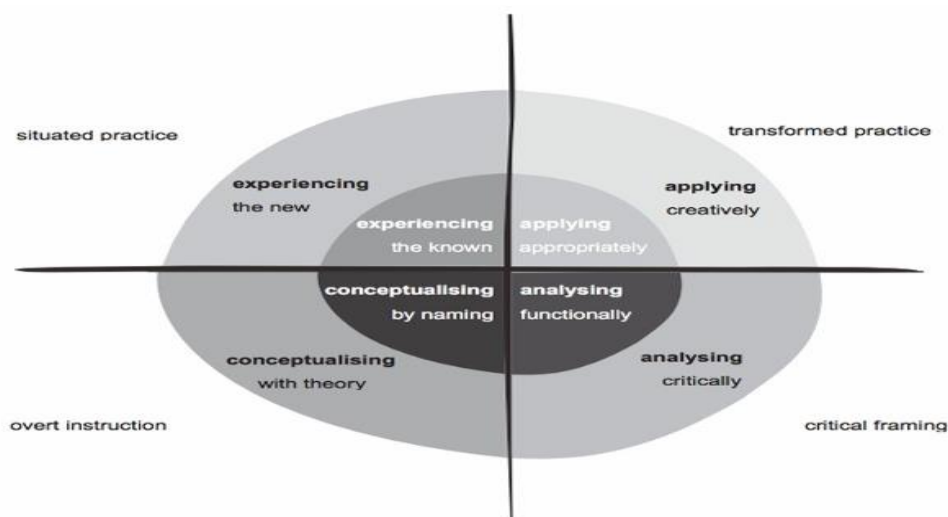
1ο Στάδιο: Τοποθετημένη Πρακτική (situated practice): Στηρίζεται στην αξιοποίηση κειμένων που αναπαράγουν την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, εντός αυτής της φάσης περιλαμβάνονται δύο επιμέρους έννοιες. Η πρώτη που αποτελεί τη βάση, τον πυρήνα, αυτού του σταδίου, ονομάζεται «βιώνοντας το γνωστό» (experiencing the known) και περιλαμβάνει τις ήδη διαθέσιμες εμπειρίες (ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, πολιτισμικές συνήθειες κτλ.) που φέρουν οι μαθητές/τριες σε κάθε περίπτωση μάθησης. Η δεύτερη έννοια ορίζεται ως «βιώνοντας το νέο» (experiencing the new), η οποία αφορά την επέκταση της μαθησιακής εμπειρίας σε νέα κείμενα, περιστάσεις και γραμματισμούς.

2ο Στάδιο: Ανοιχτή Διδασκαλία (overt instruction): Συνειδητοποίηση των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου. Όπως παρατηρείται και στο σχεδιάγραμμα χωρίζεται στην «εννοιολόγηση μέσω ορολογίας»

(conceptualising by naming) και στην «εννοιολόγηση μέσω θεωρίας» (conceptualising by naming). Η «εννοιολόγηση μέσω ορολογίας» αποτελεί τον πυρήνα των ενεργειών ενώ η «εννοιολόγηση μέσω θεωρίας» χαρακτηρίζει τις γενικεύσεις που συντελούνται σε αυτή την κατηγορία.

3ο Στάδιο: Κριτική Πλαισίωση (critical framing): Αφορά την κριτική ανάλυση του κειμένου. Ο πυρήνας αυτής της φάσης ονομάζεται «αναλύοντας λειτουργικά» (analysing functionally). Ενώ το δεύτερο μέρος αυτής της διαδικασίας ονομάζεται «αναλύοντας κριτικά» (analysing critically).

4ο Στάδιο: Μετασχηματισμένη Πρακτική (transformed practice): Ασχολείται με την αναπλαισίωση των γνώσεων με στόχο την κατανόηση της ποικιλομορφίας των πραγματικών καταστάσεων. Το στάδιο αυτό χωρίζεται σε δύο επιμέρους φάσεις: η πρώτη ονομάζεται «εφαρμόζοντας κατάλληλα» (applying appropriately) ενώ η δεύτερη «εφαρμόζοντας δημιουργικά» (applying creatively). Η πρώτη περιλαμβάνει την τυπική εφαρμογή ενώ η δεύτερη τη δημιουργική και καινοτόμα εφαρμογή.



Σχήμα 4. Σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών

Πηγή. Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (χ.η.). The things you do to know: An Introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A Pedagogy of multiliteracies Learning by Design* (p. 5).

Ανακτήθηκε

από:

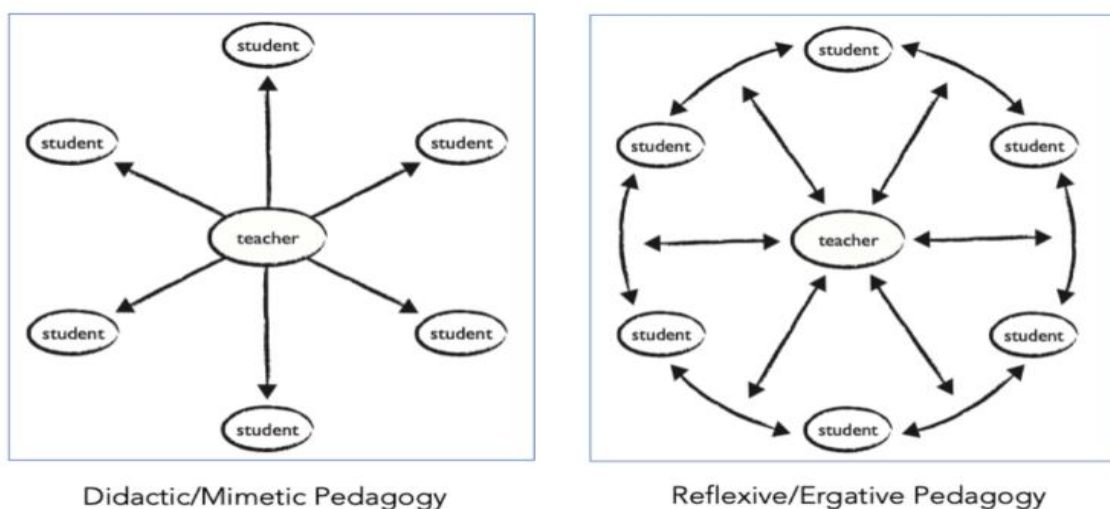
http://neamathisi.com/uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf

(τελευταία ανάκτηση 02/10/2025)

Παρατηρώντας συνολικά τη σχεδιαγραμματική απεικόνιση του μοντέλου των πολυγραμματισμών μπορεί κάποιος/α να εξάγει το συμπέρασμα ότι αυτό το μοντέλο σχετίζεται άμεσα με την αλλαγή στη «ροή» της γνώσης, εξαιτίας της τεχνολογίας αλλά και της ύπαρξης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά συντελούν στη δημιουργία ποικίλων κειμενικών νοημάτων. Ουσιαστικά, μέσα στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών το άτομο αναλύει για να συνθέσει και αποδομεί για να επανασχηματίσει, δομώντας με αυτό τον τρόπο νέα μοτίβα που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εταιρικής κουλτούρας. Επιπροσθέτως, οι Cope και Kalantzis (2009) παρατηρώντας τις εξελίξεις που έχουν συμβεί στον καπιταλισμό, προτείνουν έναντι της δημιουργίας νοήματος την αποδόμηση των συμβάσεων που δημιουργεί ένα κείμενο μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις που θα είναι σχετικές με το νόημα του κειμένου, όπως:

- Αναπαραστατικές ερωτήσεις: Σε τι αναφέρονται οι έννοιες;
- Ερωτήσεις με κοινωνικές προεκτάσεις: Πώς συνδέουν τα νοήματα του κειμένου με τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε μια κατάσταση;
- Δομικές Ερωτήσεις: Πώς είναι οργανωμένες οι έννοιες;
- Διακειμενικές Ερωτήσεις: Πώς ταιριάζουν τα νοήματα του κειμένου με το ευρύτερο πλαίσιο;
- Ερωτήσεις ιδεολογικού περιεχομένου: Ποιανού τα συμφέροντα έχει σκοπό να εξυπηρετήσει το κείμενο βάσει των νοημάτων του; (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 176).

Πρακτικά, ο νέος σχεδιασμός γίνεται ακόμα πιο ελεύθερος με στόχο να εξυπηρετήσει την πρακτική αξιοποίηση των διαθέσιμων σχεδίων (Cope & Kalantzis, 2009). Το κείμενο οικοδομείται με στόχο να σπάσει τις συμβάσεις. Οι Cope και Kalantzis, το 2021, θα επανέλθουν στο θέμα του πολυγραμματισμού στη διδακτική πράξη, προσπαθώντας να διευκρινίσουν τη θέση των πολυγραμματισμών σε σχέση με τις ευρύτερες παιδαγωγικές αντιλήψεις αλλά και το ρόλο του παιδαγωγού. Σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2021), η τεχνολογία οφείλει να αποτελέσει τον κύριο πυρήνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ενεργή θέση σε αυτή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει ενεργό ρόλο, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 5, καθώς δε συμβάλλει στη μεταβολή των δομών της γνώσης αλλά στη δημιουργία των «τεχνουργημάτων της γνώσης» από τους μαθητές/τριες, οι οποίοι μεταβάλλουν την κοινωνικότητα τους με στόχο την κατάκτηση της γνώσης, που στηρίζεται στη συνεργατικότητα και στην πολυτροπικότητα του κειμένου.



Σχήμα 5. Η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού από το παλαιό διδακτικό μοντέλο στο σύγχρονο ευέλικτο μοντέλο των πολυγραμματισμών.

Πηγή. Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2021). *Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education*. In *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts* (p. 13). Routledge. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1>

Οι Cope & Kalantzis (2021) ξεκαθαρίζουν τη σημαντική συμβολή της τεχνολογίας στην επίτευξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που παλαιότερα ήταν πιο δύσκολο να γίνουν και την ίδια στιγμή, αποστρέφονται έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό, καθώς όπως επισημαίνουν η τεχνολογία μπορεί να συνδεθεί τόσο με συντηρητικές όσο και μεταρρυθμιστικές-προοδευτικές ατζέντες. Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός, όπως θα εξετάσουμε εκτενέστερα στην υποενότητα 5.5., συνδέει την κοινωνική εξέλιξη αποκλειστικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ο διαχωρισμός που επιθυμούν να επιτύχουν οι Cope & Kalantzis (2021), σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση εγείρει ανάλογους προβληματισμούς, που το συγκεκριμένο άρθρο με τίτλο: *Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education*, προσπαθεί να αποσαφηνίσει στους/στις αναγνώστες/στριες του.

5.3. Ο Ψηφιακός Εγγραμματισμός στην Ελλάδα της Ψηφιακής Μετάβασης

Η έννοια των πολυγρμματισμών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια του ψηφιακού εγγραμματισμού. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Βιβλιοθηκών (ALA) ο ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται ως: «η ικανότητα χρήσης τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών, για την εύρεση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία των πληροφοριών, απαιτώντας τόσο γνωστικές όσο και τεχνικές δεξιότητες» (ALA, 2011, σ. 1). Η έννοια αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια έννοια «ομπρέλα» κάτω από την οποία περιλαμβάνονται διαφορετικές υποκατηγορίες, που αποτελούν προεκτάσεις του ψηφιακού εγγραμματισμού, όπως, ο γραμματισμός στους υπολογιστές, ο γραμματισμός στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ο γραμματισμός στην πληροφορία και ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας, οι οποίες αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των ανθρώπων, και ιδίως των νέων, ώστε να υιοθετούν κριτική νοοτροπία κατά την ενασχόλησή τους με τις πληροφορίες και τις ψηφιακές τεχνολογίες, και να οικοδομούν την ανθεκτικότητά τους έναντι της παραπληροφόρησης, της ρητορικής μίσους και του βίαιου εξτρεμισμού.

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν δεσμευτεί για την ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως παρουσιάζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (χ.η.) είναι:

- **Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα**

- Κριτική σκέψη
- Επικοινωνία
- Συνεργασία
- Δημιουργικότητα

- **Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα**

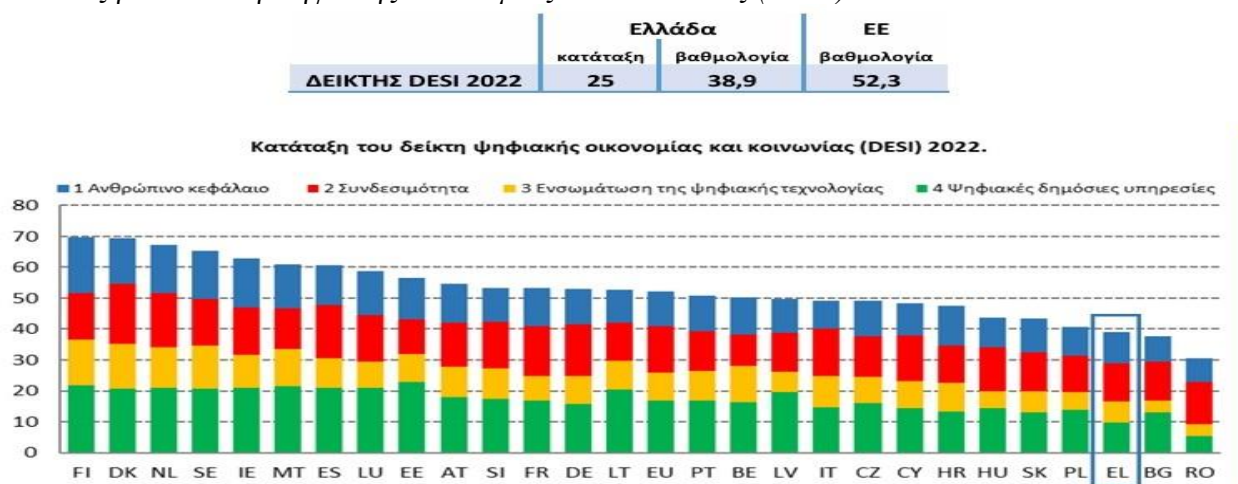
- Ψηφιακή επικοινωνία
- Ψηφιακή συνεργασία
- Ψηφιακή δημιουργικότητα
- Ψηφιακή κριτική σκέψη
- Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας

- **Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας**

Ένα μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα έχουν άμεση σχέση με την ψηφιακή εποχή που βρισκόμαστε και επιδρούν άμεσα στην ιδέα του ψηφιακού εγγραμματισμού. Για την επιτυχή ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, όπως είναι λογικό, απαιτείται από όλο τον κρατικό μηχανισμό, και κυρίως από το σχολείο, να μπει σε ένα πρόγραμμα ψηφιακής μετάβασης. Στην Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης 2020 αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει καταβάλει σημαντικές προσπάθειες για την αναβάθμιση των ψηφιακών υποδομών της, αλλά επισημαίνεται ότι εξακολουθεί να υστερεί σε σχέση με άλλες χώρες της Ε.Ε. Η έκθεση αυτή στα πορίσματά της, επίσης, υπογραμμίζει το γεγονός ότι συγκριτικά λίγοι μαθητές/τριες αναφέρουν ψηφιακές δεξιότητες άνω του μέσου όρου, παρά τη σημαντική δέσμευση στην ψηφιακή εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης 2020, το 32% των ατόμων με συνολικές ψηφιακές δεξιότητες που υπερβαίνουν τις βασικές ήταν πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ-27 που ήταν στο 57 %. Με στόχο τη βελτίωση του παραπάνω αρνητικού ποσοστού ψηφίστηκε τον Ιούνιο του 2020 σχετική νομοθεσία που προβλέπει την περαιτέρω εξοικείωση με το ψηφιακό περιεχόμενο στο νηπιαγωγείο σε πιλοτική βάση και στοχεύει στην ενίσχυση της ψηφιακής εκπαίδευσης σε δευτεροβάθμιο επίπεδο. Τέλος στην έκθεση επισημαίνεται η ανάγκη ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως βασική προϋπόθεση για τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Πίνακας 9

Κατάταξη του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022



Σημείωση. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2022). Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022 Ελλάδα. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/88749>

Τις διαπιστώσεις της Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης 2020, που περιγράψαμε, έρχεται να επισημάνει και η κατάταξη της χώρας μας, στην 25η θέση από συνολικά 27 κράτη, στον πίνακα κατάταξης του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022 (Πίνακας 9). Τα στοιχεία που έχουν παρατεθεί αναδεικνύουν την αδυναμία ψηφιοποίησης των υπηρεσιών στη χώρα μας, τουλάχιστον συγκρίνοντάς τη με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, αξίζει να αναφερθούμε στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 όπου λόγω των έκτακτων συνθηκών της καραντίνας οι δημόσιες υπηρεσίες σε μεγάλο βαθμό επιτάχυναν τις εργασίες για την ψηφιοποίηση των υπηρεσιών τους, επηρεάζοντας άμεσα το επίπεδο του ψηφιακού εγγραμματισμού των πολιτών της χώρας. Σε αυτή τη χρονική περίοδο, εφαρμόστηκε και το μέτρο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπου σύμφωνα με την Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης 2020, παρουσιάστηκαν προβλήματα στην άμεση εφαρμογή ενώ αναδείχθηκε και ο κίνδυνος αποκλεισμού για τους μειονεκτούντες μαθητές/τριες. Στις επιτυχημένες ενέργειες για την ψηφιακή μετάβαση των εργασιών που συντελούνται από τις δημόσιες υπηρεσίες μπορεί να ενταχθεί η ιστοσελίδα «gov.gr». Αρωγός στην προσπάθεια της ψηφιακής μετάβασης της Ελλάδας υπήρξαν οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου που αναφέρονται στην αναγκαιότητα του ψηφιακού μετασχηματισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης θεσμοθέτησε τη *Βίβλο του Ψηφιακού Μετασχηματισμού* (ΦΕΚ 2894/Β/5-7-2021). Ο στρατηγικός χάρτης αυτός καθορίζει την πορεία για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της Ελλάδας κατά τα επόμενα 5 έτη. Η στρατηγική του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021, σ. 91) καλύπτει έξι άξονες:

- 1) Συνδεσιμότητα
- 2) Ψηφιακές Ικανότητες και Δεξιότητες
- 3) Ψηφιακός Μετασχηματισμός Επιχειρήσεων
- 4) Ψηφιακές Δημόσιες Υπηρεσίες
- 5) Ψηφιακή Καινοτομία
- 6) Αξιοποίηση Προηγμένων Τεχνολογιών

Ο κάθε άξονας αλληλεπιδρά άμεσα με τον επόμενο άξονα. Το κράτος, επομένως, μέσα από τον στρατηγικό χάρτη της *Βίβλου του Ψηφιακού Μετασχηματισμού*, οφείλει να προχωρήσει στον τομέα της ψηφιακής μετάβασης, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές οδηγίες.

5.4. Εγγραμματισμός και Τεχνητή Νοημοσύνη

Οι συνθήκες για την ψηφιακή μετάβαση, όπως είναι λογικό επηρεάζουν άμεσα τον ψηφιακό γραμματισμό τόσο των μαθητών/τριών όσο και του συνόλου της κοινωνίας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε, σε ένα νέο αναδυόμενο πεδίο ψηφιακού εγγραμματισμού που ονομάζεται: «Εγγραμματισμός για την Τεχνητή Νοημοσύνη». Αυτό το είδος εγγραμματισμού σχετίζεται με την εμφάνιση και αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (AI). Σύμφωνα με τους Chiu, Ahmad, Ismailon και Sanusi (2024) ο γραμματισμός για την τεχνητή νοημοσύνη είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αξιολογούν κριτικά τις τεχνολογίες AI, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με την AI και να χρησιμοποιούν την AI ως εργαλείο σε όλες τις πτυχές της ζωής τους.

Αναδυόμενο πεδίο έρευνας, εξαιτίας της ανάπτυξης της τεχνητής νοημοσύνης είναι και η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης για την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με έρευνες που τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να πραγματοποιούνται η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (π.χ. μέσα από γραμματικές και συντακτικές διορθώσεις), καθώς και στην ανάπτυξη του στυλ γραφής αλλά και δημιουργώντας συνθήκες κριτικής σκέψης (Kasneci, Sessler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer, Gasser, Groh, Günnemann, Hüllermeier, Krusche, Kutyniok, Michaeli, Nerdel, Pfeffer, Poquet, Sailer, Schmidt, Tina Seidel, & StadlerGjergji, 2023). Η τεχνητή νοημοσύνη, επιπροσθέτως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ερωτήσεων που ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά για το τι διαβάζουν και γράφουν αλλά και να μάθουν να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται. Τέλος, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης της ανάγνωσης παρέχοντας στους/στις μαθητές/τριες περιλήψεις και εξηγήσεις σύνθετων κειμένων, γεγονός που μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση και την κατανόηση του υλικού. Ωστόσο, τονίζεται ο κίνδυνος υπερεξάρτησης του/της μαθητή/τριας αλλά ακόμα και του/της εκπαιδευτικού από την τεχνητή νοημοσύνη (Kasneci et al., 2023). Με απλά λόγια, η τεχνητή νοημοσύνη για την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα «μαγικό» εργαλείο που θα μας σώσει από όλα τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη μάθηση αλλά ως ένα χρήσιμο εργαλείο που οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν τεθεί από πριν, από τον/την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, θα υλοποιούνται και μέσα από αυτό.

5.5. Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός στην ψηφιακή εποχή

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναπτυχθεί ο συλλογισμός που αφορά την έννοια του ψηφιακού εγγραμματισμού, καθώς και εκείνου που συνδέεται με την τεχνητή νοημοσύνη (AI Literacy), στο πλαίσιο του τεχνολογικού ντετερμινισμού στην ψηφιακή εποχή. Αναγκαία προϋπόθεση για την παρακολούθηση αυτού του συλλογισμού αποτελεί μια εισαγωγή στην έννοια του τεχνολογικού ντετερμινισμού. Σύμφωνα με τον Hauer (2017), «ο τεχνολογικός ντετερμινισμός είναι η πεποίθηση ότι η τεχνολογία είναι ο κύριος εμπνευστής των κοινωνικών μεταβολών» (σ. 1). «Άραγε, στην ψηφιακή εποχή, την οποία ζούμε η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη θα μπορούσε να οδηγήσει σε έναν νέου τύπου τεχνολογικό ντετερμινισμό, τον οποίο οι Cope και Kalantasis (2021) εκφράζουν την αντίθεσή τους, παρά το γεγονός ότι τοποθετούν την τεχνολογία ως βασικό πυρήνα της εκπαίδευσης;» Για να απαντήσουμε ή τουλάχιστον να πλησιάσουμε στην απάντηση αυτού του ερωτήματος θα επιχειρήσουμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση εξερευνώντας τη σχέση των τεχνολογικών εξελίξεων με τις κοινωνικές μεταβολές. Σύμφωνα με τον Ρουμελιώτη (2017) η αλληλεπίδραση μεταξύ τεχνολογικών μεταβολών και κοινωνικών αναπροσαρμογών συναντάται ήδη από την περίοδο της ανακάλυψης της τυπογραφίας από τον Johannes Gutenberg τον 15ο αιώνα, καθώς η εμφάνιση της τυπογραφίας συνδέθηκε άμεσα με την αύξηση των αντιτύπων σημαντικών κειμένων δρομολογώντας αλλαγές σε όλες τις πτυχές της ζωής του ανθρώπου και κυρίως στην πνευματική. Η αύξηση αυτή των αντιτύπων συνδέθηκε άμεσα με τη μείωση του κόστους τους, αυξάνοντας τα άτομα που μπορούσαν να διαθέσουν ένα μέρος των χρημάτων τους για την απόκτηση αυτών. Επιπροσθέτως, οι τεχνολογικές ανακαλύψεις κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, ήταν ιδιαίτερα σημαντικές. Οι κυριότερες από αυτές τις ανακαλύψεις ήταν: α) της ατμομηχανής, β) του ηλεκτρικού τηλεγράφου και γ) του τηλεφώνου, επηρεάζοντας κυρίως τους τομείς του εμπορίου και της πληροφορίας, και έχοντας άμεσο αντίκτυπο και σε άλλες κοινωνικές δομές (Ρουμελιώτης, 2017). Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε ότι, η ανακάλυψη αλλά και τα κίνητρα που βρίσκονται πίσω από μια ανακάλυψη μιας μηχανής δεν βρίσκονται σε ένα κοινωνικά ουδέτερο πλαίσιο και χρόνο. Οι τεχνολογικές ανακαλύψεις, επομένως, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες «μηχανές» (Hauer, 2017). Οι τεχνολογικές ανακαλύψεις συμβαίνουν μέσα σε μια κοινωνία ανθρώπων και αποτελούν προϊόν αυτής. Μέσα από μια τεχνολογική ανακάλυψη αντανακλάται το επίπεδο γνωστικής εξέλιξης της εκάστοτε

κοινωνίας αλλά και τα κίνητρα που εκκινούν την έρευνα σε σχέση με ένα τεχνολογικό προϊόν αποκαλύπτοντας τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Με τη σειρά του το ίδιο το τεχνολογικό προϊόν επηρεάζει τις δομές της κοινωνίας. Το εύρος της επίδρασης των κοινωνικών εξελίξεων που σχετίζονται με την ανακάλυψη ενός τεχνολογικού προϊόντος σχετίζεται άμεσα με τη σύνδεση αυτού του τεχνολογικού προϊόντος με την καθημερινότητα των πολιτών, τον βαθμό διάδοσης αλλά και τη χρηστικότητα του. Στην ψηφιακή εποχή, η επίδραση των τεχνολογικών εξελίξεων στο άτομο αλλά και στις κοινωνίες που αυτό διαμορφώνει φαίνεται να έχουν μεγάλο αντίκτυπο. Σε αυτό συμβάλλει ο καθολικός χαρακτήρας των σύγχρονων ψηφιακών μέσων (Ρουμελιώτης, 2017) αλλά και η ραγδαία αναβάθμιση των ψηφιακών λειτουργιών σε μικρό χρονικό διάστημα. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά των ψηφιακών προϊόντων και η μαζικότητα της επίδρασης που ασκούν στο άτομο οφείλουν να αποτελέσουν ένα νέο πεδίο, όπου οι ιδεολογικές θεωρήσεις που υπάρχουν, οφείλουν να επεξεργαστούν με στόχο να απαντήσουν σε ερωτήματα που σχετίζονται με τον ρόλο των ψηφιακών προϊόντων και τις ανάγκες που εξυπηρετούν στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ο Φρέϊρε (1977) στο βιβλίο του *Πολιτική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας* θα επιχειρήσει να προοικονομήσει τη θέση που θα έχει η κριτική σκέψη σε μια μαζική αλλά και τεχνολογική κοινωνία. Μια τέτοια κοινωνία σύμφωνα με τον Φρέϊρε (1977), μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους να ενδοβάλλουν τον μηχανικό τρόπο λειτουργίας των μηχανών. Πιο συγκεκριμένα, η συνήθεια των ανθρώπων να αναζητούν λύση στο πρόβλημα τους μέσω των ψηφιακών προϊόντων, μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους σε μια κατευθυνόμενη μηχανιστική σκέψη, ταυτίζοντας τον τρόπο που σκέφτονται με τον τρόπο λειτουργίας της ψηφιακής μηχανής. Με αυτό τον τρόπο, ο Φρέϊρε (1977), δεν επιθυμεί να προβάλλει τη δαιμονοποίηση της μηχανής αλλά την απομυθοποίησή της στις μαζικές κοινωνίες με έντονη τεχνολογική ανάπτυξη. Η απλοποίηση της σκέψης του ανθρώπου και η μηχανιστική διαχείριση της πληροφορίας είναι στοιχεία που οι σύγχρονες τεχνολογικές κοινωνίες, οφείλουν να επεξεργαστούν, κυρίως όσον αφορά το θέμα της εκπαίδευσης που η κριτική εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι το ζητούμενο τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ελευθερίας.

Επομένως, ο ψηφιακός εγγραμματοσμός, αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο εγγραμματοσμού αλλά οι σκοποί και οι στόχοι του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν είναι ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτεροι. Η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί το μέσο. Τα προηγούμενα είδη

εγγραμματισμού μπορούν να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία για την περαιτέρω εξέλιξή τους. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός και οι προεκτάσεις του στον σχολικό χώρο οφείλει να αποτελέσει πεδίο γόνιμης και ουσιαστικής πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης. Καθώς μέσα από την αντιπαράθεση αυτή θα σταματήσει να συνδέεται η ψηφιακή μετάβαση της κοινωνίας με μια ουδέτερη ιδεολογική εξέλιξη.

5.6. Το ψηφιακό εγχειρίδιο στη διδακτική πράξη

Έχει ήδη αναδειχθεί ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει το σχολικό εγχειρίδιο στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας και της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Την περίοδο της ψηφιακής εποχής, το σχολικό εγχειρίδιο πέρασε σταδιακά στην ψηφιακή του μορφή, δηλαδή στη δημιουργία των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων. Σύμφωνα με τους Σπύρου και Σοφό (2024) υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων. Υπάρχει, αρχικά, το «βασικό ψηφιακό σχολικό εγχειρίδιο (basic e-book)» που αποτελεί μια απλή ψηφιακή μορφή του έντυπου χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο του κειμένου. Ενώ το δεύτερο είδος, είναι το «Εμπλουτισμένο Ψηφιακό Σχολικό Εγχειρίδιο» (enhanced e-book), που λειτουργεί ως πολυμεσικό εργαλείο γνώσης. Τα πρώτα δειλά βήματα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ξεκίνησαν το 2006 και περιοριζόταν στην απλή ψηφιακή αποτύπωση του έντυπου σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας (Σπύρου & Σοφός, 2024). Το 2010 ξεκίνησε το πρόγραμμα: «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)», που χρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα του Εταιρικού Συμφώνου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ), και ουσιαστικά περιλάμβανε τη δημιουργία της ψηφιακής ιστοσελίδας «Ψηφιακό Σχολείο» που από το 2013 άρχισε πέρα από την απλή ψηφιακή αποτύπωση των ψηφιακών εγχειριδίων να περιλαμβάνει τα εμπλουτισμένα διαδραστικά βιβλία και τα βιβλία για αμβλύωπες, σύμφωνα με τους Σπύρου και Σοφό (2024). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι, παρά την ύπαρξη τους και τη θετική συμβολή που αναμενόταν να έχουν στην ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας ζωντάνια και αλληλεπίδραση έναντι του απλού βιβλίου, δεν υπάρχουν, ακόμα, οι ανάλογες συστάσεις προς τους/τις εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας αλλά και ένα ενιαίο πλαίσιο για την ένταξη τους στο σχολείο, μέσα από τη διδακτική τους αξιοποίηση εντός και εκτός τάξης.

Κάποιοι, ωστόσο, αμφισβητούν τη θετική επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών στις εγγράμματες δεξιότητες των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους Domingo, Jewitt, και Kress (2014) η επικράτηση των ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών θα μπορούσε να οδηγήσει σε αμφισβήτηση τη γραφή. Οι τομείς αμφισβήτησης που εντοπίζουν είναι τέσσερις:

1. Οι κοινωνικές λειτουργίες αλλάζουν καθώς ενισχύεται η δύναμη της οθόνης.
2. Η κυριαρχία της εικόνας επεκτείνεται σε τομείς που προηγουμένως, κυριαρχούσε η γραφή.
3. Το βιβλίο, η εφημερίδα, το περιοδικό αλλάζουν μορφή γίνονται ψηφιακά.
4. Η εκτύπωση γραπτών και πολυτροπικών κειμένων περιορίζεται εξαιτίας της ευκολίας των ψηφιακών μέσων (Domingo, Jewitt, & Kress, 2014).

Σύμφωνα με τους Domingo et al. (2014), η σελίδα κινδυνεύει να εκτοπιστεί από την οθόνη, αλλάζοντας την επικοινωνία. Δημιουργώντας πολλούς πιθανούς συνδυασμούς μεταξύ της χρήσης της γραπτής γλώσσας με άλλες μορφές επικοινωνίας (π.χ. εικόνα) (Barton, 2009).

Η προσέγγιση του ψηφιακού εγχειριδίου και της ψηφιακής αποτύπωσης του κειμένου καθιστά αναγκαία την αναγνώριση των ψηφιακών εργαλείων ως χρηστικών μέσων που υποστηρίζουν μια πολυδιάστατη και διαδραστική διδασκαλία. Τα νέα ψηφιακά εργαλεία οφείλουν να αποτελέσουν συμμάχους του/της εκπαιδευτικού για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όπως αυτή παρουσιάζεται στα αναλυτικά προγράμματα. Για να συμβεί αυτό οφείλει να υπάρξει ένα γενικευμένο πλαίσιο που θα κατευθύνει σε αυτό τον σκοπό, αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες που μας δίνονται από την τεχνολογία, προς όφελος του μαθητή/τριας. Τα ψηφιακά εργαλεία στην εκπαίδευση (εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, ψηφιακά εγχειρίδια κ.α.) οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως μαθησιακά εργαλεία με στόχο την εξυπηρέτηση των σκοπών της μάθησης. Χωρίς, ωστόσο, να αποτελούν αυτοσκοπό του κάθε μαθήματος, δηλαδή τον απόλυτο ρυθμιστή των στόχων της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η γλώσσα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, σύμφωνα με τον Kress (2003). Σε αυτή τη νέα ψηφιακή εποχή, η γλώσσα υπόκειται και αυτή σε μεταβολές τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και προς τον τρόπο διάδοσής της. Αυτά τα δύο στοιχεία δεν πρέπει να εξαιρεθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο μετάδοσης κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων (Kress, 2003). Από την άλλη μεριά, σε αυτή τη σχέση οφείλουμε να συνυπολογίσουμε τους κινδύνους που ενυπάρχουν από την ανώμαλη και ανομοιόμορφη μετάβαση από την έντυπη εκδοχή του κειμένου στην ψηφιακή καθώς και οι δύο μορφές του κειμένου μπορεί να αξιοποιηθούν εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς στην

πρωτοβάθμια μαθητική διαδικασία. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να αναστοχαστούμε σχετικά με τη διαπίστωση του Ong (1997), σύμφωνα με την οποία: «η τεχνολογία όταν εσωτερικεύεται κατάλληλα δεν υποβαθμίζει την ανθρώπινη ζωή αλλά την εμπλουτίζει» (σ. 116), προσπαθώντας να βρούμε τους τρόπους που η εσωτερίκευση της ψηφιακής τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια σχολική τάξη θα υποστηρίζει αυτόν τον ισχυρισμό.

Συμπεράσματα - Συζήτηση:

Η εργασία μας προσπάθησε, αρχικά, να διερευνήσει την εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού από την περίοδο της ταύτισής της με την έννοια του αλφαριθμητισμού μέχρι το σήμερα που το περιεχόμενο που αποδίδεται στην έννοια του εγγραμματισμού έχει ένα σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα που επηρεάζει άμεσα την παιδαγωγική πράξη, εξαιτίας των ευρωπαϊκών παραινέσεων και του διεθνούς προγράμματος PISA. Ειδικότερα, από τον 16ο αιώνα έως και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η έννοια του εγγραμματισμού ταυτιζόταν με την έννοια του αλφαριθμητισμού. Σε αυτή την περίοδο αξίζει να σημειωθεί ότι, δεν υπήρχαν ενιαία κριτήρια για το ποιος/α θεωρείται εγγράμματος/η, τα κριτήρια που οδηγούσαν στον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως εγγράμματος, είχαν πολιτισμική διάσταση, που διέφερε από κοινότητα σε κοινότητα. Τον 16ο αιώνα άρχισαν να συμβαίνουν ευρύτερες αλλαγές που επηρέασαν εμμέσως την έννοια του εγγραμματισμού. Σε αυτή τη χρονική περίοδο, η πρώτη σημαντική μεταβολή που παρουσιάστηκε, ήταν η περίοδος της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι περιοχές που το προτεσταντικό δόγμα κατάφερε να επικρατήσει αύξησαν τα επίπεδα αλφαριθμητισμού τους σε σύγκριση με περιοχές που το προτεσταντικό δόγμα συγκρούστηκε με το καθολικό δόγμα, αδυνατώντας να επικρατήσει. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι, δεν επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε την επικράτηση του προτεσταντισμού, ως την κυριότερη αιτία αύξησης των ποσοστών του αλφαριθμητισμού των προτεσταντικών λαών αλλά ως το στοιχείο εκείνο που επιτάχυνε τις κοινωνικές αλλαγές, στη μετάβαση από τη φεουδαρχική στην καπιταλιστική οικονομία, εξαιτίας του προτεσταντικού «ήθους» αλλά και της έμφασης που έδινε στην επιστημονικότητα, έναντι της δεισιδαιμονίας που επικρατούσε στις μεσαιωνικές κοινωνίες (Weber, 1984). Επιπροσθέτως, η εμφάνιση του προτεσταντισμού ωφελήθηκε από την ανακάλυψη της τυπογραφίας, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήσαμε, συνέβαλε στη διάδοση του προτεσταντικού δόγματος αλλά και γενικά των δυνατοτήτων απόκτησης εγγράμματων πηγών από οικογένειες που δεν ανήκαν στην παλιά πνευματική ελίτ. Η ανάπτυξη του εμπορίου, η δημιουργία συνθηκών κοινωνικής κινητικότητας αλλά και η αστικοποίηση, ήταν στοιχεία που η μετάβαση στο καπιταλιστικό σύστημα αλλά και το αξιακό περιεχόμενο του προτεσταντισμού ευνόησαν και είχαν θετικό αντίκτυπο στην αύξηση των επιπέδων του εγγραμματισμού. Μια άλλη σημαντική αλλαγή που αναφέρθηκε στην έρευνά μας, ήταν η περίοδος του Διαφωτισμού (17ος-19ος αιώνας) και της Γαλλικής

Επανάστασης (1789-1799), η οποία δημιούργησε μια φιλοσοφική βάση που αποδέσμευε το άτομο από την παθητικότητα και το ενέτασσε στη δράση. Αυτή η φιλοσοφική διάσταση αξιοποιήθηκε μετέπειτα στο πλαίσιο της σύγχρονης Ευρώπης. Στον αντίποδα, η Βιομηχανική Επανάσταση, όπως πρωτοεμφανίστηκε στη Βρετανία, αύξησε τις κοινωνικές ανισότητες και διαμόρφωσε το επίπεδο του εγγραμματισμού, που η βιομηχανική ανάπτυξη της εποχής χρειαζόταν για να επιτύχει τους στόχους της. Αυτές οι μεταβολές επιχειρήθηκε να μην παρουσιαστούν ως απομονωμένες μεταβλητές που επηρέασαν το επίπεδο εγγραμματισμού των κατοίκων, ανεξάρτητα από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η έρευνά μας προσπάθησε να αναδείξει το γεγονός ότι, η κάθε πληθυσμιακή ομάδα είχε τα δικά της επιμέρους χαρακτηριστικά που μετέβαλαν τον τρόπο εσωτερίκευσης των ευρύτερων αλλαγών, άρα και των επιπέδων εγγραμματισμού της κάθε κοινότητας. Εξειδικεύοντας τα αποτελέσματά μας μπορούμε να σημειώσουμε ότι, ο παράγοντας της οικονομίας στην προσπάθεια ανίχνευσης της σχέσης του με τον εγγραμματισμό διαφοροποιείται ανάλογα με τον τομέα που κάθε επιμέρους κοινότητα στήριζε την οικονομική της ανάπτυξη. Όπως παρατηρήσαμε, η εμπορική δραστηριότητα είχε θετικότερη συσχέτιση με τα ποσοστά του εγγραμματισμού σε σχέση με τη βιομηχανική δραστηριότητα, στην πρώτη φάση τουλάχιστον της βιομηχανίας, που τα εργασιακά δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού ήταν ανύπαρκτα. Επιπροσθέτως, η ύπαρξη πολλών διαλέκτων χωρίς έναν ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό ένταξης σε συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας, επιβράδυνε την αύξηση των ποσοστών του εγγραμματισμού. Η ερευνητική μας προσπάθεια σε αυτό το σημείο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, τα ποσοστά του εγγραμματισμού δεν αποτελούσαν πριν τον 19ο αιώνα αυτοσκοπό, αλλά ετεροκαθορίζονταν από την αλληλεπίδραση των ευρύτερων μεταβολών με τις επιμέρους οικονομικές, πολιτικές, θρησκευτικές, τεχνολογικές αλλαγές που υπήρχαν σε κάθε κοινωνία.

Από τον 19ο αιώνα παρατηρείται η μετάβαση της εκπαίδευσης από τον οίκο ή την εκκλησία στο σχολείο. Αυτή η μετάβαση συμπίπτει με τη δημιουργία των εθνών κρατών. Στο πλαίσιο της εργασίας παρατηρήθηκε ότι, η διαφοροποίηση των επιπέδων του εγγραμματισμού σχετίζεται και με τη γεωγραφική θέση μιας χώρας, καθώς υπήρχαν ομάδες κρατών που επηρεάστηκαν από τις γειτονικές τους χώρες, οι οποίες λειτουργούσαν ως πρότυπα ανάπτυξης των επιπέδων του εγγραμματισμού τους, εξαιτίας των κοινών ιστορικών καταβολών, που παρουσίαζαν. Ειδικότερα, τα επίπεδα του εγγραμματισμού ήταν υψηλά σε χώρες που η εκμάθηση των γραμμάτων στον χώρο του σπιτιού ή της εκκλησίας ήταν

αποτελεσματική. Αυτή η συνθήκη μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, οι χώρες αυτές κληρονόμησαν τα υψηλά επίπεδα του εγγραμματισμού των κοινωνιών τους πριν την καθιέρωση του σχολείου. Από την άλλη μεριά, οι χώρες που αυτή η συνθήκη δεν είχε επιτευχθεί χρειάστηκε να υποστηρίξουν τον θεσμό του σχολείου, με στόχο την αύξηση των επιπέδων του εγγραμματισμού τους. Η εκπαίδευση εκείνη τη χρονική περίοδο επηρεάστηκε από τη σκέψη του Emile Durkeim, ο οποίος έβλεπε τον θεσμό του σχολείου ως «εργαλείο» για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, καθώς στο πλαίσιο των εθνών κρατών, η κοινωνική συνοχή αποτελούσε μια επιβεβλημένη ανάγκη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε, στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο τρόπος διαμόρφωσης της εκπαίδευσης στις χώρες του ευρωπαϊκού νότου. Η σύγκριση μεταξύ της Πορτογαλίας, της Ισπανίας, της Ιταλίας και της Ελλάδας σε σχέση με τις αιτίες των χαμηλών ποσοστών του εγγραμματισμού τους, κατά τον 19ο αιώνα, δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία, καθώς μεταξύ των χωρών του ευρωπαϊκού νότου υπήρχαν πολλές επιμέρους διαφορές. Η Πορτογαλία και η Ισπανία είχαν απολέσει τις αποικιακές τους κατακτήσεις. Από την άλλη μεριά, η Ιταλία άρχισε να αποτελεί ενιαίο κράτος μόλις στα μέσα του 19ου αιώνα ενώ, η Ελλάδα είχε καταφέρει να απελευθερώσει ένα μόνο ένα μέρος της σημερινής της έκτασης από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και να δημιουργήσει κράτος. Βασικά κοινά τους, ωστόσο, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της δυτικής και βορειοδυτικής Ευρώπης ήταν ότι και οι τέσσερις έπρεπε να επαναφεύρουν τον εαυτό τους, να αποκτήσουν ένα κράτος δικαίου κατά τα δυτικά πρότυπα, να δημιουργήσουν συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης και διοικητικής οργάνωσης, σε διαφορετικό βαθμό, βέβαια, η κάθε μια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, σύμφωνα με τη συγκριτική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, το σχολείο στην Ισπανία, στην Ιταλία και στην Ελλάδα αρχικά, ανατέθηκε στους δήμους, οι οποίοι εκ του αποτελέσματος μπορούμε να κατανοήσουμε ότι, δεν μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν στη δυσκολία του εγχειρήματος, εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν.

Στο σημείο αυτό μετά από μια σφαιρική ανασκόπηση των εξελίξεων που διαμόρφωσαν τα επίπεδα του εγγραμματισμού στην Ευρώπη επιχειρήσαμε να εμβαθύνουμε στην πορεία των επιπέδων του εγγραμματισμού στη χώρα μας, μέσα από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες. Αρχικά, το σχολείο στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας δεν είχε κάποια θεσμική υπόσταση, η ανάληψη της εκπαίδευσης από κάποιον ενήλικα, που ήταν εγγράμματος ή τον ιερέα της κοινότητας σε συνδυασμό με βιβλία κυρίως εκκλησιαστικού περιεχομένου δυσκόλευαν τη διαδικασία εκμάθησης των εγγράμματος δεξιοτήτων,

παρατείνοντας τον χρόνο φοίτησης των παιδιών (Λάππας, χ.η.). Το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στα μέσα του 18ου αιώνα, διαμόρφωσε μια προοδευτικότερη αλλά και χρηστικότερη αντίληψη για την εκμάθηση των εγγράμματων δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι πρακτικές δυσκολίες που υπήρχαν σε συνδυασμό με την επιθετική διάθεση των συντηρητικότερων δυνάμεων της κοινωνίας, οδήγησαν σε μια οπισθοχώρηση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που είχαν ληφθεί. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι, η είσοδος της αλληλοδιδασκτικής ή της λανκαστεριανής μεθόδου στη χώρα μας δεν αποτελούσε μόνο ένα προϊόν μίμησης του παραδείγματος της αγγλικής εκπαιδευτικής εμπειρίας αλλά εξυπηρετούσε την πληθώρα άπορων και ορφανών παιδιών αλλά και της έλλειψης εκπαιδευτικών που υπήρχε στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Η υποχρεωτικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1834, μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση με τη βαυαρική εμπειρία των αντιβασιλέων του Όθωνα, σε σχέση με την εκπαίδευση. Όμως, ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834) παρουσίαζε ένα πρακτικό εμπόδιο στην υλοποίησή του, την υποχρέωση δημιουργίας ή συντήρησης των σχολείων στους δήμους. Ωστόσο, οι δήμοι δεν είχαν την οικονομική επάρκεια που χρειαζόταν για να υποστηρίξουν αυτό το εγχείρημα. Λογικό απότοκο αυτής της κατάστασης ήταν, η υποχρεωτικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι θεσπίστηκε μόλις τέσσερα χρόνια μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, εξαιτίας των εμποδίων που αντιμετώπιζε, να είναι αδύνατο να υλοποιηθεί στην πράξη. Η εκπαιδευτική δυστοπία που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα με την παραμονή αυτού του νόμου φανερώνεται από τα ποσοστά εγγραμματισμού του 1870. Τα αρνητικά ποσοστά του εγγραμματισμού μπορούν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του νόμου «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834 (ΦΕΚ 11/03.03.1834), των συντηρητικών αντιλήψεων σχετικά με τη μόρφωση των γυναικών αλλά και της αδυναμίας επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος. Μέσα σε αυτή την εκπαιδευτική συνθήκη, ο επόμενος νόμος του 1895 «ΒΤΜΘ' Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 37/05.10.1895) συνέχισε την ανάθεση της δημιουργίας και συντήρησης του σχολείου στους δήμους αλλά εισήγαγε τρεις τύπους δημοτικών σχολείων, ανάλογα με τις οικονομικές και πληθυσμιακές συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε δήμο. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτό τον νόμο ήταν σχετικά με την πολυδαίδαλη διαμόρφωσή του, τις ποιοτικές διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των τριών τύπων δημοτικών σχολείων αλλά και του εξεταστικού συστήματος που διέθετε (Κατσίκας & Θεριανός, 2007). Ωστόσο, αυτός ο νόμος συνέβαλε, ως ένα βαθμό, σε μια σχετική αύξηση των ποσοστών του εγγραμματισμού των πολιτών, παρά τη διεύρυνση του

χάσματος μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και της αδυναμίας του να προσφέρει ανεμπόδιστα την εξέλιξη των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών σε επόμενες βαθμίδες. Στην παιδαγωγική πράξη, σε αυτή τη χρονική στιγμή, συνέβη άλλη μια αλλαγή που αφορούσε στη μετάβαση από την αλληλοδιδασκτική ή λανκαστεριανή μέθοδο στη συνδιδασκτική ή ερβαρτιανή μέθοδο, η οποία είχε ως σκοπό την ηθική διαμόρφωση ενός αστού πολίτη, καθώς η χώρα μας αναζητούσε ένα πρότυπο αστικής ανάπτυξης. Στα τέλη του 19ου αιώνα εκτός από την επιθυμία για αστική ανάπτυξη στην ελληνική επικράτεια άρχισε να εμφανίζεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήσαμε, το γλωσσικό ζήτημα. Η ερευνητική μας προσπάθεια σε αυτό το σημείο επικεντρώθηκε στα διαφορετικά κίνητρα αυτών που υποστήριζαν την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας. Αυτή η προσπάθεια ανέδειξε τη συσχέτιση που υπήρχε μεταξύ της δημοτικής γλώσσας με το έθνος, μέσα από τα διαφορετικά κίνητρα των υποστηρικτών της δημοτικής. Ειδικότερα, μπορούμε να σημειώσουμε ότι, ο δημοτικισμός στην περίπτωση του Γιάννη Ψυχάρη είχε εθνικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούμε να ερμηνεύσουμε ότι συνδεόταν άμεσα με τη Μεγάλη Ιδέα (Ψυχάρης, 1905). Από την άλλη μεριά, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος υπερασπιζόταν την επικράτηση της δημοτικής σε μια παιδαγωγική βάση. Ειδικότερα, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στις διαφορές που υπήρχαν μεταξύ του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Δημήτρη Γληνού σχετικά με τη σύνδεση του δημοτικισμού με το έθνος. Από τη μια μεριά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος συνέδεε τη δημοτική με το έθνος μέσα από μια οικουμενική και παιδαγωγική οπτική (Δελμούζος, 1917). Από την άλλη μεριά, ο Δημήτρης Γληνός ενώ στην αρχή συνέδεε το έθνος με τη δημοτική (Γληνός, 1964), μετέπειτα ερμήνευσε τη δημοτική γλώσσα μέσα από το πρίσμα του σοσιαλισμού συνδέοντάς τη με τη λαϊκή παιδεία. Αυτές οι διαφορές ωστόσο, δεν μπορούν να επισκιάσουν την αξία του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες όπως του 1917 είχαν θετική επίδραση, η οποία ανακόπηκε εξαιτίας της πολιτικής και οικονομικής αστάθειας που είχε περιέλθει η χώρα παρατείνοντας το εκπαιδευτικό αδιέξοδο. Λογικό απότοκο αυτής της κατάστασης ήταν το επίπεδο του εγγραμματισμού τη δεκαετία του 1920, αν και είχε αυξητική πορεία να ερμηνεύεται ως αρνητικό σε σχέση με τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη της δυτικής και βόρειας Ευρώπης που είχαν σχεδόν εξαλείψει τα ποσοστά του αναλφαβητισμού των πολιτών τους. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1928 με την επάνοδο Βενιζέλου ήταν άλλη μια προσπάθεια που ανακόπηκε από τη δικτατορία του Μεταξά, ο οποίος προσπάθησε να προσεταιριστεί τη δημοτικιστική παράδοση, σε μια ωφελμιστική βάση.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένας από τους βασικούς κορμούς της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου οδήγησε στη θεώρηση ότι η αύξηση των εγγράμματων δεξιοτήτων των πολιτών μπορούσε να δημιουργήσει συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στις αρχές της δεκαετίας του '60 διέθεταν την πολιτική βούληση για τη μείωση του επιπέδου του αναλφαριθμητισμού. Από τη δεκαετία του '90 η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου άρχισε να εγκαταλείπεται και τη θέση της να καταλαμβάνει η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική, που άλλαξε ξανά τη σχέση του κράτους με το σχολείο μεταφέροντας την ευθύνη στην περιφέρεια, δηλαδή, μειώνοντας το κόστος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδρώντας, με αυτόν τον τρόπο, στο εκπαιδευτικό αγαθό. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ένα μέρος της βιβλιογραφίας που μελετήσαμε στο πλαίσιο της εργασίας μας, θέτει σε αμφισβήτηση τον ρόλο του σχολείου σε σχέση με την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων, εξαιτίας της πληθώρας των εγγράμματων πηγών που υπάρχουν, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η επεξεργασία μιας τέτοιας θέσης μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι, παρά την πληθώρα ερεθισμάτων που υπάρχει στις σημερινές δυτικές κοινωνίες αυτή η θεώρηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως υπεραισιόδοξη, καθώς αγνοεί τον βαθμό της τυχειότητας των εγγράμματων ερεθισμάτων, την ύπαρξη κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων μέσα στις δυτικές κοινωνίες και τον ρόλο του σχολείου για την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων. Άλλωστε, το επίπεδο εγγραμματισμού ενός πολίτη συσχετίζεται άμεσα την κοινωνική του θέση και τη διάρθρωση της κοινωνίας. Τα στάδια τόσο του Wells (1987) όσο και της Hasan (2006) αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του εγγράμματος φαινομένου. Η κλιμακωτή διάσταση των επιμέρους σταδίων δηλώνει την εξέλιξη της κατάκτησης των εγγράμματων δεξιοτήτων από ένα βασικό πυρήνα χαρακτηριστικών σε ένα ανώτατο στάδιο. Αυτή η πολυπλοκότητα της κατάκτησης του εγγράμματος φαινομένου επηρέασε τις παιδαγωγικές του εγγραμματισμού, στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη. Αρχικά, παρουσιάσαμε τη γραμματικοκεντρική προσέγγιση, η οποία ενυπήρχε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα, ωστόσο, η έμφαση που έδινε στην αξία της γραμματικής απουσία ενός ερμηνευτικού περιεχομένου δημιουργούσε έναν αποπλαισιωμένο λόγο από την καθημερινότητα, οδηγώντας στη σταδιακή αμφισβήτηση της. Από την άλλη μεριά, η ολική και διαδικαστική προσέγγιση είναι εντελώς αντίθετη με τη γραμματοκεντρική προσέγγιση. Ο ολιστικός χαρακτήρας της, ωστόσο, δεν διέθετε τις κατάλληλες ιστορικές προεκτάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για την αυτούσια εισαγωγή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά η συμβολή της.

στον βαθμό που αυτή επηρέασε την ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντική. Τέλος, η κειμενοκεντρική προσέγγιση αποτελεί την παιδαγωγική πρακτική που συνδέεται στενότερα με τις αλλαγές που έχουν συμβεί στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη της χώρας μας. Η μετάβαση από την γραμματικοκεντρική στην κειμενοκεντρική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε στα χρόνια της Μεταπολίτευσης, σύμφωνα με τη συγκριτική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση. Η σύνδεση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας με την επικοινωνιακή περίσταση αποτέλεσε το ενδιάμεσο στάδιο σε αυτή τη μετάβαση, στο οποίο σύμφωνα με την έρευνά μας υπήρχαν λάθη και αστοχίες στην εφαρμογή του, που σχετίζονταν με την εκπαίδευση των δασκάλων για την ορθή εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στην τάξη χωρίς, ωστόσο, την απαξίωση της αξίας της γραμματικής.

Η εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού τροποποίησε το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού. Η μεταβολή αυτή επηρέασε το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, της διαχείρισης της γνώσης στο σχολείο αλλά και του ρόλου του/της δασκάλου/ας. Το πλαίσιο που επιλέξαμε να ερευνήσουμε τα είδη του σχολικού γραμματισμού σχετιζόταν με την πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη, στο πλαίσιο της οποίας τα είδη του εγγραμματισμού αναπτύσσουν εξελικτική σχέση. Ειδικότερα, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί τον προπομπό στην κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων των παιδιών. Η επιτυχημένη προσπάθεια κατάκτησης του αναδυόμενου γραμματισμού λειτουργεί θετικά για την κατάκτηση του λειτουργικού γραμματισμού από τους/τις μαθητές/τριες, δημιουργώντας τη βάση για την κατάκτηση του κριτικού και του επιστημονικού γραμματισμού. Αυτή η διαδοχική παρουσίαση, παρά τα περιθώρια ευελιξίας που διαθέτει, προσφέρει ένα μοτίβο σχετικά με την εξέλιξη των ειδών του σχολικού γραμματισμού στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας γλωσσικής πράξης. Αυτό το μοτίβο σχετίζεται άμεσα με την ηλικία των μαθητών/τριών αλλά το περιεχόμενο των ειδών του γραμματισμού. Ο τρόπος που προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τα είδη του εγγραμματισμού ήταν μέσα από το πρίσμα της αξιοποίησης του κειμένου στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό. Το κείμενο επιλέχθηκε εξαιτίας της σύνδεσης της γλωσσικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η έρευνα μας έδειξε ότι, η διαχείριση του κειμένου διαφέρει στο κάθε είδος του σχολικού γραμματισμού. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον/την εκπαιδευτικό καθώς, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και διαχείριση των δεδομένων που καλείται να αντιμετωπίσει στην πρωτοβάθμια γλωσσική πράξη, και κυρίως σε σχέση

με το κείμενο, με στόχο την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων που θα πρέπει να διδάξει σε κάθε στάδιο.

Επιπροσθέτως, η εργασία μας προσπάθησε να επικεντρωθεί στα δύο νεότερα είδη του εγγραμματισμού, τον πολυγγραμματισμό και τον ψηφιακό εγγραμματισμό, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τη συγκριτική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τις συνθήκες εμφάνισης του πολυγγραμματισμού μέσα από τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές μεταβολές που οδήγησαν στην ανακάλυψη του πεδίου των πολυγγραμματισμών. Οι μεταβολές αυτές μπορούν να συνοψιστούν στην αλλαγή του πολιτικού σκηνικού, στην είσοδο στην ψηφιακή εποχή και στην ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η αλλαγή στη «ροή» της γνώσης εξαιτίας αυτών των ευρύτερων αλλαγών τροποποιεί για ακόμα μια φορά στη μακρά εξέλιξη της έννοιας του εγγραμματισμού το περιεχόμενο της γνώσης, τον τρόπο παιδαγωγικής διαχείρισης της γνώσης αλλά και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Το πεδίο των πολυγγραμματισμών παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα νεότερα είδη εγγραμματισμού σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη εγγραμματισμού που παρουσιάσαμε βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, γεγονός που φανερώνει τη δυναμικότητά του. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός την εποχή της ψηφιακής μετάβασης διαπερνά όλες τις δομές της κοινωνίας. Η Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας Covid-19 αναγκαστικά χρειάστηκε να επιταχύνει τις προσπάθειες για την ψηφιακή της μετάβαση. Ωστόσο, παρά την προσπάθειά αυτή, η χώρα μας, σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022 καταλαμβάνει την 25η θέση από τα 27 κράτη της Ε.Ε. Αυτό το στοιχείο στο πλαίσιο της έρευνάς μας αναδεικνύει τα βήματα που η Ελλάδα πρέπει να πραγματοποιήσει στον τομέα της ψηφιακής διακυβέρνησης. Η Βίβλος του Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025 (ΦΕΚ 2894/Β/5-7-2021) αποτελεί ένα στρατηγικό χάρτη για την ψηφιακή μετάβαση, που στο τέλος του 2025 αναμένεται να αξιολογηθεί αν αυτός ο στρατηγικός χάρτης κατάφερε να επιτύχει τους στόχους του για την ψηφιακή μετάβαση και με ποιον τρόπο αυτό το έργο θα συνεχίσει σε επόμενο στάδιο. Στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού ένα νέο αναδυόμενο πεδίο έρευνας αρχίζει να κερδίζει όλο και περισσότερο χώρο. Αυτό το πεδίο δεν είναι άλλο από το πεδίο της τεχνητής νοημοσύνης. Το πεδίο αυτό, σύμφωνα με τη συγκριτική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, αρχίζει σταδιακά να παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως ένα εργαλείο για την κατάκτηση των εγγράμματων δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες. Τα ψηφιακά εργαλεία, επομένως, μεταβάλλουν τις δράσεις των ατόμων και ειδικότερα όσον

αφορά την έρευνά μας, στην πρωτοβάθμια σχολική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια κριτική αντιπαράθεση για το αν τα ψηφιακά προϊόντα αποτελούν τον κύριο και μοναδικό εκφραστή των κοινωνικών μεταβολών, οδηγώντας σε έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό με ψηφιακά χαρακτηριστικά. Το δεδομένο αυτό προσπαθήσαμε να το συγκρίνουμε με προηγούμενες τεχνολογικές μεταβολές που συνδέθηκαν με ευρύτερες κοινωνικές αναπροσαρμογές. Το συμπέρασμα της συλλογιστικής μας προσπάθειας ήταν ότι τα ψηφιακά εργαλεία αποτελούν προϊόν μιας κοινωνίας ανθρώπων, επηρεάζονται δηλαδή από τον άνθρωπο και ταυτόχρονα επηρεάζουν τις κοινωνικές δομές. Ωστόσο, ο παράγοντας της μαζικότητας και της καθολικότητας των ψηφιακών προϊόντων αυξάνει την επιρροή τους στις κοινωνίες (Ρουμελιώτης, 2017). Ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων, επομένως, οφείλει να αποτελέσει ένα πεδίο ιδεολογικών ζυμώσεων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του σχολείου αυτή η θεωρητική αποσαφήνιση του ρόλου των ψηφιακών μέσων στη σχολική τάξη, οφείλει να διαπερνά όλη την παιδαγωγική διαδικασία διαχωρίζοντας τον σκοπό από το μέσο επίτευξης αυτού. Στο σημείο αυτό εξετάσαμε την τοποθέτηση του Φρέιρε (1977) σχετικά με τη θέση της κριτικής σκέψης στις μαζικές και τεχνολογικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Φρέιρε (1977) το άτομο στο πλαίσιο αυτής της κοινωνίας μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση του με τα τεχνολογικά εργαλεία της εποχής του, μπορεί να επηρεαστεί μηχανοποιώντας τη σκέψη του. Επομένως, η θεωρητική αποστροφή ενός τεχνολογικού ντετερμινισμού από τους Core και Kalantzis (2021) παρά τη σπουδαιότητά της αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης. Απότοκο αυτού του συλλογισμού, είναι ότι η ένταξη των ψηφιακών εγχειριδίων στη σχολική τάξη είναι μια σημαντική παράμετρος, ωστόσο, οφείλουμε να καθορίσουμε τον ρόλο που θα διαδραματίσουν τα ψηφιακά σχολικά εγχειρίδια στη σχολική τάξη.

Εν κατακλείδι, ο εγγραμματοτισμός αποτελεί ένα δυναμικό και πολυδιάστατο φαινόμενο με πλούσιο ιστορικό περιεχόμενο. Η γνώση των συνθηκών που διαμορφώνουν το περιεχόμενο του εγγραμματοισμού αποτελεί ένα πεδίο γνώσης που ο/η εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας, και κυρίως ο/η εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να γνωρίζει συμβάλλοντας στη διεύρυνση της σχέσης του/της με τον εγγραμματοισμό, με στόχο την κατάκτηση του εύρους αλλά και του πολυεπίπεδου χαρακτήρα αυτής της έννοιας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρελλά, Α. (1977). *Αναγνωστικό Γ' Δημοτικό* (5η εκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17003&tab=01>
- Βελαλίδης, Α., Καπλανίδας, Κ., & Κανάκης, Ν. (1982). *Η Γλώσσα μου για την πρώτη Δημοτικού* (1η έκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-19335&tab=01>
- Γεωργόπουλος, Θ., Βουρδάκη, Α. (2019). Τα Αποτελέσματα Του PISA 2018 Για μια ακόμη φορά οι Έλληνες μαθητές εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στη μεγάλη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα του ΟΟΣΑ. Διανέοσις. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=aa196781eb90e188JmltdHM9MTcyNDE5ODQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWI maW5zaWQ9NTIxNQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=dianeosis+Pisa&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZGhlbmVvc2lzMm9y Zy8yMDE5LzEyL3Bpc2EtMjAxOC1wcm90YS1hcG90ZWxlci21hdGEv&ntb=1>
- Γληνός, Δ. (1964). *Εθνος και Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από το Ψηφιακό Αποθετήριο των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) : <https://askiarchives.eu/show/19316> (τελευταία ανάκτηση 25/02/2025)
- Γούβιας, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2015). *Κρίση και κριτικοί εκπαιδευτικοί*. 4ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Παιδαγωγικής: Η Κριτική Εκπαίδευσης την Εποχή της Κρίσης: Ιούνιος 23-26, 2014, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1813978349332830439&th=192c8bb2a63b98e7&view=att&zw&disp=inline>
- Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Κίνηση Νέων. Ανακτήθηκε από: <https://askiarchives.eu/show/55246> (τελευταία ανάκτηση 25/02/2025)

- Ευστρατόγλου, Α. (2000). Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: μια διερεύνηση στις πρόσφατες εξελίξεις (1983-1997). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Vol 101, 59–91. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/7553/7283>
- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο-Συμφραζόμενα-Γραμματική. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρα (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σσ. 355-374). Αθήνα: Γρηγόρης
- Καλαματιανός, Γ., Γιαννόπουλος, Θ., Δούκας, Δ., Δεληπέτρος, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Κοντογιάννης, Δ., Ταμπακόπουλος, Α., Ξενόπουλος, Γ., Κουρτίδης, Α., Μέγας, Γ., Κονιδάρης, Γ., Νιρβάνας, Π., & Ζήσης, Δ. (1976). *Αναγνωστικό Ε'* (16η Εκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17002&tab=01>
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγγάνη, Θ. (2007). *Γλώσσα* (1η έκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://elpapadimitriou.weebly.com/gammalambdaomegasigmasigmaalpha1.html>
- Κατσίκας, Χ., & Θεριανός, Ν. Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κρέζα Μ., & Χλαπάνα Ε. (2022). Ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 98–125. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/27754/24460>
- Λακάσας, Α. (2024, Δεκέμβριος 5). School experts highlight functional illiteracy risk. *E-Kathimerini*. Ανακτήθηκε από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=fbb1a7a44cdd17c6JmldHM9MTcyNjI3MjAwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdlLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTE5NA&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=School+experts+highlight+functional+illiteracy+risk&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZWthdGhpbWVyaW5pLmNvbS9uZXdzLzEyMzk0OTkvc2Nob29sLWV4cGVydHMtaGlnaGxpZ2h0LWZ1bmN0aW9uYWwtaWxsaXRlcmFjeS1yaXNrLw&ntb=1>
- Λάμπας, Κ. (χ.η.). *Η Εκπαίδευση Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων*, σ. 75-100. Ανακτήθηκε από: <http://history.math.uoc.gr/sites/default/files/2022-02/%CE%9B%CE%AC%CF%80%CF%80%CE%B1%CF%82%20->

[%20%CE%97%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf](#) (τελευταία ανάκτηση 27/04/2025)

- Μαριόλης, Δ. (2024). Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη μεταπολεμική περίοδο και η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου. *Κριτική Εκπαίδευση*, Vol 5, 44-56. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1817987142067590602&th=193ac9ac712a95ca&view=att&zw&disp=inline>
- Ματθαίου, Δ. (2007). Στρατηγικός Σχεδιασμός για να “Μαθαίνουν Γράμματα” τα Παιδιά στην Κοινωνία της Γνώσης: Οι Κοινωνικές Ορίζουσες του Σχολικού Εγγραμματισμού. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σσ. 333-349). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Οικονομάκου, Μ. (2017). *Ο σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένα δυναμικό πεδίο διδακτικού μετασχηματισμού*. Πρακτικά 23ου Διεθνούς Συνεδρίου: Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Ιούνιος 30- Ιούλιο 2, 2017, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2024, από: https://www.researchgate.net/publication/340266867_O_schediasmos_epharmogon_kritikou_grammatismou_sten_Protobathmia_Ekpaideuse_ena_dynamiko_pedio_didaktiku_u_metaschematismou
- Παπαδοπούλου, Σ. (2002). Προετοιμασία γραμματισμού στο παιδί και ο ρόλος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την επιτυχή σχολική του ένταξη στην Α' τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 15, 137-160. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1812447233192473787&th=19271b27e493b4bb&view=att&disp=inline>
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα Στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

- Παπαρίζος, Χ. (1996). *Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Θεωρητικό πλαίσιο προϋποθέσεις η πρόταση εφαρμογής. Έρευνα στα βιβλία: “Η γλώσσα μου”*. Αθήνα: “Νέας Παιδείας” 11.
- Ρουμελιώτης, Ε. (2017). *Τεχνολογικός Ντετερμινισμός και Παγκοσμιοποίηση*. (Διπλωματική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο). Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2024, από: <https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/45243/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CF%84%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A0%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%A1%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%95%CF%85%CE%AC%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82.pdf?sequence=1>
- Σπύρου, Σ., & Σοφός, Α. (2024). *Η ψηφιακή μετάβαση των σχολικών εγχειριδίων. Δυνατότητες και προοπτικές*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό, Αθήνα. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2025, από: https://www.researchgate.net/publication/377952689_E_psephiake_metabase_ton_scholikon_encheiridion_Dynatotetes_kai_prooptikes
- Σωφianoπούλου, Χ. (2024, Νοέμβριος 20). *Βασικά Συμπεράσματα Από Το PISA 2022 Πώς επηρέασε η πανδημία την εκπαίδευση; Ποιες είναι οι επιδόσεις των 15χρονων Ελλήνων στα μαθηματικά, στην κατανόηση κειμένου, στις φυσικές επιστήμες και στη δημιουργική σκέψη; Η νέα ανάλυση της διανέοσις εστιάζει στο πρόσφατο κύμα του διεθνούς προγράμματος του ΟΟΣΑ*. Διανέοσις. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=bf4a076f0b1f51f3JmldtHM9MTcyNDE5ODQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIzNw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=dianeosis+Pisa&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZGllbmVvc2lzMm9yZy8yMDI0LzAyL3Zhc2lrYS1zeWlwZXJhc2lhdGEtYXBvLXRvLXBpc2EtMjAyMi8&ntb=1>

- Τεντολούρης, Φ., & Χατζισαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας. Ιστορία - Επιστημολογία - Αναστοχαστικότητα*, σσ. 164-194. Αθήνα: Νεφέλη. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2024, από: https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AD%CF%82%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D.pdf
- Τσολάκης, Χ. (1981). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* (4η έκδ.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2025, από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/view.html?code=01-17324>
- Φακιολάς Ν. (2016). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαριθμητισμού. *The Greek Review of Social Research*, Vol 120, 169–194. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9504/9693>
- Φουκώ, Μ. (1970). *Η Τάξη του Λόγου. Εναρκτήριο μάθημα College de France-1970*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Φρεϊρε, Π. (1977). *Πολιτική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1823596939255103290&th=194eb7c121ca3f3a&view=att&zw&disp=inline>
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Comparative and International Education Review*, (24), 32-63. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2024, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1814078553180308621&th=192ce6d52cf7848d&view=att&disp=inline&realattid=192ce6d0f2a8ef2814e1&zw>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα: Βιβλιολόγειον.*

- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της OMEP: Ιούνιος 1-3, 2007, Πάτρα. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=fbedda0c9ac64486f5404855f3046185a090d7c9cf90f45f5b0b07d70d3e2488JmltdHM9MTc0NTI4MDAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%cf%87%ce%b1%cf%84%ce%b6%ce%b9%cf%83%ce%b1%ce%b2%ce%b2%ce%af%ce%b4%ce%b7%cf%82+2007&u=a1aHR0cHM6Ly9pa2VILmXpYi5hdXRoLmdyL3JlY29yZC8yNjUzMjgv&ntb=1>
- Ψυχάρης, Γ. (1905). *Το ταξίδι μου* (Β' έκδ.). Αθήνα: Εστία. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://www.ebooks4greeks.gr/to-taksidi-moy>

Ελληνική Βιβλιογραφία από Μετάφραση:

- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (Γ. Βαρνάβα-Σκούρα, Επιμ.). (Ι. Βλαχόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. (Κ. Καψαμπέλη, Μετ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Durkheim, E. (2019). *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία* (3η έκδ.). (Ε. Καλεράντε, Επιμ.). (Ε. Στασινοπούλου, Μετ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεσμένου* (Α. Σταύρου, Επιμ.). (Γ. Κρητικός, Μετ.). Αθήνα: Ράππα. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1811343870093918023&th=19232fa727077f47&view=att&disp=inline>
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία (πέντε μελέτες) Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών*, (σσ. 133-189). Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1546/hasan.pdf>

- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικόπολιτισμική Πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Macedo, D., & Freire, P. (2015). Γλώσσα, γραμματισμός και εξουσία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, (29), 55-67. Ανακτήθηκε από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=3fa858836794736bJmltdHM9MTcyODQzMjAwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWI maW5zaWQ9NTIwMw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Macedo+%ce%ba%cf%81%ce%b9%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c%cf%82+%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuYWVhZGVtaWEuZWVRLzUzMdUzMDkwMDg0LyVDRSU5MyVDRSVVCQjVDRiU4RSVDRiU4MyVDRSVCMV8lQ0UIQjMIQ0YlODElQ0UIQjElQ0UIQkMIQ0UIQkMIQ0UIQjElQ0YlODQlQ0UIQjklQ0YlODMlQ0UIQkMIQ0YlOEMlQ0YlODJfJUNFJUIJBUNFJUIxJUNFJUI5XyVDRSVCSNSVDRSVCRSVDRSVCRiVDRiU4NSVDRiU4MyVDRSVBRiVDRSVCMQ&ntb=1>
- Ong, J. W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. (Θ. Παραδέλλης, Επιμ.). (Κ. Χατζηκυριάκου, Μετ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Μετ.). Εκδόσεις “Γνώση”.
- Weber, M. (1984). *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού* (Β. Φίλιας, Επιμ.). (Μ. Γ. Κυπραίου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Abduljabbar, S. (2023). Johann Friedrich Herbart. In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*. (pp. 1-12). Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2025, από: https://www.researchgate.net/publication/369615321_Johann_Friedrich_Herbart
- Barquín, R., Pérez, P., & Sanz, B. (2016). Literacy in Spain in the 19th century: An econometric analysis. *Documento de trabajo-AEHE*, 1615,1-22. Ανακτήθηκε 28

Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://www.academia.edu/download/78180246/dt-ache-1615.pdf>

Basile, R., Ciccarelli, C., & Groote, P. (2022). The legacy of literacy: evidence from Italian regions. *Regional Studies*, Vol 56 (No5), 794-807. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00343404.2021.1926960>

Chiu, T. K., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2024, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557324000120>

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (χ.η.). The things you do to know: An Introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A Pedagogy of multiliteracies Learning by Design* (pp. 1-36). Ανακτήθηκε από: http://neamathisi.com/uploads/Things_You_Do_to_Know_Cope_Kalantzis_2015.pdf (τελευταία ανάκτηση 02/10/2025)

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, Vol 4 (No 3), 164-195. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2025, 15 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d3d8fc3f3a698efeJmltdHM9MTcyNDM3MTIwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIzMg&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=myltiliteracies&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVzZWYy2hnYXRILm5ldC9wdWJsaWNhdGlvb8yNDIzNTI5NDdfTXVsdGlsaXRlcmFjaWVzX05ld19MaXRlcmFjaWVzX05ld19MZWFybmZw&ntb=1>

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2021). Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. In *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts* (pp. 1-19). Routledge. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1821486583109244948&th=194738658d5dd814&view=att&zw&disp=inline>

Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2014). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In K. Pahl and Rowsel (Eds.) *The Routledge Handbook of Contemporary*

[a+Rannikmae&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVzZWFiY2hnYXRILm5ldC9wdWJsaWNhdGlvb2NpZW50aWZpY19MaXRlc mFjeSM6fjp0ZXh0PVBERiB8IE9uIEphbiAxLCAyMDA5LCBKYWNrIEhvbGJyb29rIGFuZCBvdGhlcnM&ntb=1](#)

Houston, A. R. (2018, Φεβρουάριος 18). *The Growth of Literacy in Western Europe from 1500 to 1800*. Brewminate a Bold Blend of News & Ideas. Ανακτήθηκε, Ιανουάριο 15, 2025, από: <https://brewminate.com/the-growth-of-literacy-in-western-europe-from-1500-to-1800/>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Tina Seidel, T., StadlerGjergji, M. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, Vol 103, 102274. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608023000195>

Keating, C. (2016). Language, Literacy and Linguistic Diversity in Portugal: Past and Present Discourses. *Oficina do CES*, 437, 1-22. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://eg-fr.uc.pt/handle/10316/41638>

Latomaa, S., & Nuolijärvi, P. (2002). The language situation in Finland. *Current issues in language planning*, Vol 3 (No2), 95-202. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2025, από: https://www.researchgate.net/publication/228425374_The_Language_Situation_in_Finland

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, Vol 84 (No1), 71-94. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1810543133695233980&th=192057632e6d4fbc&view=att&disp=inline&realattid=1920575dcd22263d13b1>

Lemire, D. (2012). A Historiographical Survey of Literacy in Britain between 1780 and 1830. *Constellations*, Vol 4 (No1). Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://journals.library.ualberta.ca/constellations/index.php/constellations/article/view/18862/14652>

Lemke, J. L. (1994). *Genre as a Strategic Resource*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2025, από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377515.pdf>

Limke, L. (2005). The growth of literacy in historic perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities. In *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life* (pp. 1-50). Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=a1d3flafad983bcc1fb6c908b63d3ecfa4468bfd33685346c688c2e4e860da4bJmldHM9MTc0MDYxNDQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=literacy+history+in+Europe&u=a1aHR0cHM6Ly91bmVzZG9jLnVuZXNjby5vcmevYXJrOi80ODIyMy9wZjAwMDAxNDYwNjE&ntb=1>

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice, Vol 51* (No1), 210-227. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2025, από: [https://www.bing.com/ck/a?!&&p=bb25b81a60259471JmldHM9MTcyNjg3NjgwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIzNA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Luke%2c+A.+\(2012\).+Critical+literacy%3a+Foundational+notes.+Theory+Into+Practice%2c&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVzZWZyY2hnYXRILm5ldC9wdWJsaWNhdGlvbi8yMzMwNjQ0MDZfQ3JpdGljYWxfTG10ZXJhY3lfRm91bmRhdlGlvbmFsX05vdGVzIzpz-OnRleHQ9VGhpcyBhcnRpY2xlIHRYYWNLcyB0aGUgbGluZWFnZSBvZiBjcml0aWNhbCBsaXRlcmFjeSBmcm9t&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=bb25b81a60259471JmldHM9MTcyNjg3NjgwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIzNA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Luke%2c+A.+(2012).+Critical+literacy%3a+Foundational+notes.+Theory+Into+Practice%2c&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVzZWZyY2hnYXRILm5ldC9wdWJsaWNhdGlvbi8yMzMwNjQ0MDZfQ3JpdGljYWxfTG10ZXJhY3lfRm91bmRhdlGlvbmFsX05vdGVzIzpz-OnRleHQ9VGhpcyBhcnRpY2xlIHRYYWNLcyB0aGUgbGluZWFnZSBvZiBjcml0aWNhbCBsaXRlcmFjeSBmcm9t&ntb=1)

Miller, D., J. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Scientific Literacy (Spring, 1983), Vol 112* (No2), 29-48. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=f29674c90cc3cbfeJmldHM9MTcyNzA0OTYwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTE5MQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Journal+Article+OPEN+ACCESS+Scientific+Literacy%3a+A+Conceptual+and+Empirical+Review&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuanN0b3Iub3JnL3N0YWJsZS8yMDAyNDg1MiM6fjp0ZXh0PVNjaWVudGlmaWMgTG10ZXJhY3k6IEEgQ29uY2VwdHVhbCBhbmQgRW1waXJpY2FsIFJldmldyBJbiBB&ntb=1>

- Morrell, E. (2003). *Writing the word and the world: Critical literacy as critical textual production*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2024, από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475208.pdf>
- Polyzoidou, S. (2021). How Protestant Reformation Shaped Modern Education. *The Collector*. Ανακτήθηκε, 18 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://www.thecollector.com/how-protestant-reformation-shaped-modern-education/>
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, Vol. 39 (No4), pp. 279–285. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2025, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=31c61bd09c5d453eJmltdHM9MTcyNDYzMDQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIxOQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=shanahan+and+lonigan&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuc2hhbmFoYW5vbmxpdGVyYWN5LmNvbS91cGxvYWQvcHVibGljYXRpb25zLzUyL3BkZi8wMDEzMTg5eDEwMzY5MTcyLnBkZg&ntb=1>
- Stugu, O. S. (2000). Educational ideals and nation building in Norway 1840–1900. *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries*, 107-123. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2025, από: https://www.academia.edu/1388791/Educational_Ideals_and_Nation_Building_in_Norway_1840_1900
- Surwanti, D., & Hikmah, I. (2019). Improving Students' Awareness of Functional. *English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ) Vol 2* (No2), σ. 79-89. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1812449807870611640&th=19271d7f5b5a50b8&view=att&disp=inline>
- Tóth, I. G. (2015). Literacy and Illiteracy, History of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol 14*, 236-240. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/download/117624035/TIGY_2001_History_of_literay_and_illiteray_behavioral_science_encyclopedia.pdf
- Van Kleeck, A., & Melanie Schuele, C. (2010). Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology, Vol 19*, 341–355.

Ανακτήθηκε

από:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=855d72ab1773afddJmltdHM9MTcyNDYzMDQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTE5Nw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=van+kleeck+literacy&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cudnVtYy5vcmcvY2hpbGQtbGFuZ3VhZ2UtbGFil3NpdGVzL2RlZmF1bHQvZmlsZXMvcHVibGljX2ZpbGVzL3Zhbi1rbGVlY2stYW5kLVNjaHVlbGUucGRm&ntb=1>

Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange Vol 18* (Nos. 1/2), 109-123.

Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2024, από:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d2a6d338832c848cJmltdHM9MTcyNTMyMTYwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIxNw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=Wells+Literacy&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuYW5hZGVtaWEuZWR1LzU4Nzc3NjgvQXBwcmVudGljZXNoaXBfaW5fbGl0ZXJhY3k&ntb=1>

Zinkina, J., Korotayev, A., & Andreev, A. (2016). Mass Primary Education in the Nineteenth Century. *Globalistics and Globalization Studies*, 63–70. Ανακτήθηκε 22

Ιανουαρίου,

2025,

από:

https://www.sociostudies.org/upload/sociostudies.org/almanac/globalistics_and_globalization_studies_5/063-070.pdf

Ηλεκτρονικές πηγές, Ιστότοποι - Internet, Σύνδεσμοι:

American Library Association (ALA). (2011). *What is Digital Literacy?* Digital Literacy

Taskforce.

Ανακτήθηκε

25

Μαρτίου,

2025,

από:

<https://alair.ala.org/bitstreams/6a42b84d-dbaf-4871-b2da-d60b51b21aef/download>

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου (χ.η.). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2024, από : http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Έκθεση Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (2021). *Έκθεση 2021 Σχολικά εγχειρίδια: Από τη θεωρία*

στα κριτήρια αξιολόγησης. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2024, από:
https://adippde.gr/wp-content/uploads/2024/07/etisia_ekthesi_2021_eBook_pdfpdf.pdf

Έκθεση Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (2023). *Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού, Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, όπως εφαρμόστηκαν κατά το Σχολικό Έτος 2021-22*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2025, από:
https://adippde.gr/wp-content/uploads/2024/12/etisia_ekthesi_2023.pdf

Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (2021). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2025, από:
https://digitalstrategy.gov.gr/vivlos_pdf

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2010). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού». Σχεδιασμός μιας φιλόδοξης ευρωπαϊκής στρατηγικής για την πρόληψη του αποκλεισμού και την προαγωγή της προσωπικής ανέλιξης*. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2024, από:
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=f8a654e7c25ae4eeJmltdHM9MTcyNjI3MjAwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTE4Ng&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%9a%ce%b1%cf%84%ce%b1%cf%80%ce%bf%ce%bb%ce%ad%ce%bc%ce%b7%cf%83%ce%b7+%ce%bb%ce%b5%ce%b9%cf%84%ce%bf%cf%85%cf%81%ce%b3%ce%b9%ce%ba%cf%8c%cf%82+%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%bb%cf%86%ce%b1%ce%b2%ce%b7%cf%84%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82+%ce%95%cf%80%ce%b9%cf%84%cf%81%ce%bf%cf%80%ce%ae+%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b9%cf%86%ce%b5%cf%81%ce%b5%ce%b9%cf%8e%ce%bd&u=a1aHR0cHM6Ly9ldXItbGV4LmV1cm9wYS5ldS9sZWdhbC1jb250ZW50L0VM L1RYVC9IVE1MLz91cmk9Q0VMRVg6NTIwMDIjUjAwOTM&ntb=1>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Έκθεση Παρακολούθησης και Κατάρτισης 2019 Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2024, από:
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9102bb0e40d3e0a689736673fd78ed7903cd64c6bcc0bae97ef4ee67d6d3f6ebJmltdHM9MTczNDA0ODAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6->

[71287cf06c9b&psq=Eurostat+%ce%91%ce%95%ce%a0+%ce%95%ce%bb%ce%bb%ce%ac%ce%b4%ce%b1%cf%82+%ce%b3%ce%b9%ce%b1+%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7&u=a1aHR0cHM6Ly9lZHVjYXRpb24uZWMuZXVyb3BhLmVlL3NpdGVzL2RlZmF1bHQvZmlsZXNmZG9jZmF1bW1bnQtbGlicmFyeS1kb2NzL2V0LW1vbml0b3ItcmVwb3J0LTlwMTktZ3JlZWNIx2VsLnBkZg&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&p=84217336d0204c86JmltdHM9MTcyNDYzMDQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIwOA&p=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%b4%ce%b1%cf%82+%ce%b3%ce%b9%ce%b1+%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7&u=a1aHR0cHM6Ly9lZHVjYXRpb24uZWMuZXVyb3BhLmVlL3NpdGVzL2RlZmF1bHQvZmlsZXNmZG9jZmF1bW1bnQtbGlicmFyeS1kb2NzL2V0LW1vbml0b3ItcmVwb3J0LTlwMTktZ3JlZWNIx2VsLnBkZg&ntb=1)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Εκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης 2020*. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=84217336d0204c86JmltdHM9MTcyNDYzMDQwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTIwOA&p=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%bf%ce%bf%cf%83%ce%b1+education&u=a1aHR0cHM6Ly9ncC5ldXJvcGEuZXUvd2VicHVlL2VhYy9lZHVjYXRpb24tYW5kLXRyYWluaW5uLW1vbml0b3ItMjAyMC9jb3VudHJpZXNmZ3JlZWNIx2VsLmh0bWw&ntb=1>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2022). *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2022 Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/88749>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2023). *Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού. Εκθεση Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2023- Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=b470bc0f5ade5a3fJmltdHM9MTcyNDcxNjgwMCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTM2Mg&p=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%b5%ce%ba%ce%b8%ce%b5%cf%83%ce%b7+%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%ba%ce%bf%ce%bb%ce%bf%cf%8d%ce%b8%ce%b7%cf%83%ce%b7+%ce%9f%ce%a1%ce%9f%ce%a3+%ce%ba%ce%b1%ce%b9+%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7&u=a1aHR0cHM6Ly9nc3ZldGxseS5taW5lZHUuZ292LmdyL3B1YmxyY2F0aW9ucy9kb2NzMjAyMy8lQ0UIQUQlQ0UIQkElQ0UIQjglQ0UIQjUIQ0YlODMIQ0UIQjdfJUNGJTgwJUNFJUJlJUNGJTgxJUNFJUJlJUNFJUJBJUNFJUJGJUNFJUJCJUNFJUJGJUNGJTgJUNFJUJlJUNFJUJlJUNGJTgzJUNFJUJlJUNGJTgyXyVDRiU4NCVDRSVCNyVDRiU4Ml8lQ0UIQjUIQ0UIQkElQ0YlODAlQ0UIQjElQ0UIQUYlQ0UIQjQlQ0UIQ>

[jUIQ0YIODUIQ0YIODMIQ0UIQjclQ0YIODJfJUNFJUJBUNFJUJxJUNFJU15XyVD
RSVCQSVDRSVCMSVDRiU4NCVDRSVBQyVDRiU4MSVDRiU4NCVDRSVCOS
VDRiU4MyVDRSVCNyVDRiU4Mi1OQ0FOMjMwMDdFTE4ucGRm&ntb=1](#)

Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση (2017). *Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων*. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου, 2024, από:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=262a387d39f5ace7ae49be98753a342fc323580ca41b4468cb3a2f6c08b10d88Jm1tdHM9MTczNTQzMDQwMA&p1n=3&ver=2&hsh=4&fcid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6->

[71287cf06c9b&psq=%ce%a7%ce%ac%cf%81%cf%84%ce%b7%cf%82+%ce%98%ce%b5%ce%bc%ce%b5%ce%bb%ce%b9%cf%89%ce%b4%cf%8e%ce%bd+%ce%94%ce%b9%ce%ba%ce%b1%ce%b9%cf%89%ce%bc%ce%ac%cf%84%cf%89%ce%bd+sth+%ce%a3%cf%85%ce%bd%ce%b8%ce%ae%ce%ba%ce%b7%cf%82+%cf%84%ce%b7%cf%82+%ce%9b%ce%b9%cf%83%cf%83%ce%b1%ce%b2%cf%8e%ce%bd%ce%b1%cf%82&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZXVyb3BhcmwuZXVyb3BhLmV1L1JlZ0Rh dGEvZXR1ZGVzL2ZpY2hlc190ZWNo bmlxdWVzLzlwMTMvMDEwMTA2LzA0QV9GVCGyMDEzKTAxMDEwNi9FTC5wZGY&ntb=1](#)

Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών. (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2024, από:

<https://mail.google.com/mail/u/1?ui=2&ik=34c217e1c3&attid=0.1&permmsgid=msg-f:1817987414074128698&th=193ac9ebc604f93a&view=att&zw&disp=inline>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.η.) Δεξιότητες 21ου αιώνα. Ανακτήθηκε 5
Οκτωβρίου, 2024, από:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=014ed0c0ba6978990ace18257c31e2c0d29d7830fe5d0ad700aeae3c17707479Jm1tdHM9MTczNTg2MjQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6->

[71287cf06c9b&psq=%ce%b4%ce%b5%ce%be%ce%b9%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b5%cf%82+%cf%84%ce%bf%cf%85+21%ce%bf%cf%85+%ce%b1%ce%b9%cf%8e%ce%bd%ce%b1&u=a1aHR0cDovL3d3dy5pZXAuZWRR1LmdyL2VsLz92aWV3PWYydGljbGUmaWQ9MjI2NTpkZWtzaW90aXRlcy10b3Utbm91JmNhdGlkPTIvOA&ntb=1](#)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012). *PISA 2009 Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2024, από: https://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2009_greek_report.pdf

Καραγάτσης, Μ. (1941). Ο πρώτος δημοτικιστής πρωθυπουργός. *Νέα Εστία*, (No340), 153-154. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2024, από: <https://ioannismetaxas.gr/%ce%9c%ce%95%ce%a4%ce%91%ce%9e%ce%91%ce%a3%20%ce%9f%20%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%9f%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%99%ce%a3%ce%a4%ce%97%ce%a3%20%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%98%ce%a5%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%a1%ce%93%ce%9f%ce%a3.pdf>

OECD (2023, December 5). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Greece. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/greece_a24e696b-en.html (last accessed 01/05/2025)

PISA. (χ.η.). *Εγγραμματισμός*. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=76d993260161c2f3JmltdHM9MTcyNDEzMjAwMjCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTI3Mw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%bf%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82+%ce%b5%ce%b3%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%cf%8d+Unesco&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuaWVwLmVkdS5nci9waXNhL2luZGV4LnBocC9lZ2dyYW1tYXRpc2lvcw&ntb=1>

Στατιστικά Αποτελέσματα της Απογραφής του Πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου του 1928. II. Ηλικία-Οικογενειακή Κατάσταση-Παίδευσης. (1935). *Κατανομή του Πληθυσμού της Ελλάδος κατά παιδευσιν (απογραφές 1870 -1928)*, (νε' - νη'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00019.pdf

Στατιστική της Ελλάδος Πληθυσμός 1870. (1872). *Πληθυσμός κατά την εκπαίδευση* (147-149). Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2025, από: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00100.pdf

Unesco. (2021). *Scientific literacy: an imperative for a complex world*. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2024, από: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=087ad05667f885f1JmltdHM9MTcyNzA0OTYwMjCZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWImaW5zaWQ9NTI3Mw&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-71287cf06c9b&psq=%ce%bf%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82+%ce%b5%ce%b3%ce%b3%cf%81%ce%b1%ce%bc%ce%bc%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%cf%8d+Unesco&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuaWVwLmVkdS5nci9waXNhL2luZGV4LnBocC9lZ2dyYW1tYXRpc2lvcw&ntb=1>

[CZpZ3VpZD0yZTY0NjJmOC03ZDdiLTZkZDYtMmFkNi03MTI4N2NmMDZjOWI
maW5zaWQ9NTMyNQ&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=2e6462f8-7d7b-6dd6-2ad6-
71287cf06c9b&psq=%e2%80%9cCultural+scientific+literacy+is&u=a1aHR0cHM6Ly
91bmVzZG9jLnVuZXNjby5vcmevYXJrOi80ODIyMy9wZjAwMDAzNzc0NDgiOn46
dGV4dD1UaGUgc2NpZW50aWZpYyBsaXRlcmF0ZSB1bmRlcnN0YW5kcyB0aGlzI
HByb2Nlc3Mgb2Y&ntb=1](https://www.researchgate.net/publication/354626877-Cultural-scientific-literacy-is-a-1aHR0cHM6Ly91bmVzZG9jLnVuZXNjby5vcmevYXJrOi80ODIyMy9wZjAwMDAzNzc0NDgiOn46dGV4dD1UaGUgc2NpZW50aWZpYyBsaXRlcmF0ZSB1bmRlcnN0YW5kcyB0aGlzIHByb2Nlc3Mgb2Y&ntb=1)

Χάρης, Π. (1941). Ο αποφασιστικός Δημοτικιστής. *Νέα Εστία*, (No340), 142 -152
Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2024, από:
[https://ioannismetaxas.gr/%ce%9c%ce%95%ce%a4%ce%91%ce%9e%ce%91%ce%a3%
%20%ce%9f%20%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%9f%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%99%
%ce%a3%ce%a4%ce%97%ce%a3%20%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%98%ce%a5%ce%
%a0%ce%9f%ce%a5%ce%a1%ce%93%ce%9f%ce%a3.pdf](https://ioannismetaxas.gr/%ce%9c%ce%95%ce%a4%ce%91%ce%9e%ce%91%ce%a3%20%ce%9f%20%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%9f%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%99%ce%a3%ce%a4%ce%97%ce%a3%20%ce%a0%ce%a1%ce%a9%ce%98%ce%a5%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%a1%ce%93%ce%9f%ce%a3.pdf)

Ψηφιακό αρχείο Ελευθέριου Βενιζέλου (1911). *Επιστολή του Λυκείου των Ελληνίδων προς τον Ε. Βενιζέλο με την οποία ζητούν γενική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2025, από: <https://venizelosarchives.gr/show/50386>

Νομοθετήματα:

Νόμος ΒΤΜΘ' Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 37/05.10.1895, Τεύχος Α). Ανακτήθηκε από την Ιστορική Συλλογή ΙΕΠ: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1895-037A> (τελευταία ανάκτηση 15/02/2025)

Νόμος Περί δημοτικών σχολείων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 11/03.03.1834, Τεύχος Α). Ανακτήθηκε από την Ιστορική Συλλογή ΙΕΠ: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1834-011A> (τελευταία ανάκτηση 15/02/2025)

Νόμος 309 Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 100/30.04.1976, Τεύχος Α). Ανακτήθηκε από την Ιστορική Συλλογή ΙΕΠ από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1976-100A> (τελευταία ανάκτηση 15/02/2025)

