

# Το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

**Σημεία σύγκλισης & απόκλισης**

**από τον Κριτικό Γραμματισμό**

**Μπούμπουρα Μαρία**

μειονοτήτων, ενώ παράλληλα η πλειονότητα έχει πο  
στη διαφορετικότητα. Με παρόμοιο τρόπο τοποθετε  
στην τάξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
προκύπτουν από δυσλεξία, δυσγραφία, σύνδρομο Εί  
και αναπηρίες, όπως η ελλειμματική όραση ή η κώφ  
παιδιά μαθαίνουν συχνά τα ελληνικά ως δεύτερη γλ  
τους γλώσσα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε  
διαφορετικές ανάγκες και ταυτότητες χρειάζονται μ  
για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθ  
**διδασκαλίας**, έχουν εκπονηθεί, για παράδειγμα γ  
και χρησιμοποιούνται στα τμήματα ένταξης, τα οποία  
απαραιτήτως να οργανώνει σε συγκεκριμένες ώρες,  
και για όλες τις ώρες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδ  
της τεχνολογίας, και ειδικότερα της γλωσσικής τεχν  
προσφέρει, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να α  
διδασκαλία που να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκ  
διαδεδομένους επεξεργαστές κειμένων και συστήμα  
μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης εργαλεία ταυτ  
επινοητές λέξεων, συστήματα αναγνώρισης και σύνθε  
ένα πλήθος γλωσσικών πόρων (μέθοδοι εκμάθησης  
κειμένων) που βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή και  
αναζήτησης, ανάκτησης της πληροφορίας και διαδρ  
απαιτείται ειδικός διδακτικός σχεδιασμός για την αε  
παραπάνω λόγους το Π.Σ. που ακολουθεί είναι ένα π  
αρχές του **κριτικού γραμματισμού**, σύμφωνα με  
πρόϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογ  
ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοιν  
διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής  
–και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσι  
Επιπλέον, το Π.Σ. βρίσκεται σε πλήρη αρμονία και σύ  
Σχολείο [ΨΣ] (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), τ  
οράματος του **Νέου Σχολείου**. Η ανάπτυξη ψηφια  
εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητή και ε  
τους πέντε πυλώνες δράσης του ΨΣ, ο οποίος βρίσκ  
εξέλιξη. Το Π.Σ. ενσωματώνει πλήρως τους στόχους τ  
διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματ  
περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθ  
(<http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/scoleio.php>) κ  
δράσεις εξειδικευμένες για κάθε γλωσσικό μάθημα.  
Το Π.Σ. που ακολουθεί φιλοδοξεί με τους **στόχους**  
μεθοδολογικές αρχές που προτείνει, να δώσει όλα τα  
μαθήτριες να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικο  
είναι σε θέση να αναγκάζει την ιστορικότητα των έ  
παραδόσεων, καθώς και τη σημασία της γλώσσας κα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
Π.Μ.Σ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Διδασκαλία & Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Μαρία Μπούμπουρα

ΤΟ ΝΕΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

*Σημεία σύγκλισης και απόκλισης  
από τον Κριτικό Γραμματισμό*



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΕΛΕΝΗ

Ρέθυμνο 2013

*Στην κόρη μου, Αλκυόνη  
&  
στον σύντροφό μου, Μιχάλη*

*Το να "μαστορεύουμε" νέα εκπαιδευτικά υλικά χωρίς να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις [...] απορροφά συνεχώς τεράστια ποσότητα χρόνου και χρημάτων, χωρίς να οδηγεί σε πρόοδο: Παραμένουμε ακριβώς στην ίδια κατάσταση".*

*A. Arons, 1992*



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.)	11
1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του Α.Π.	12
1.2. Θεωρητικές & Επιστημολογικές βάσεις Α.Π.	17
1.3. Μορφές & Μοντέλα σχεδιασμού Α.Π.	20
1.3.1. Στοχοθετικό Α.Π.	22
1.3.2. Μοντέλο Διαδικασίας	28
1.4. Α.Π.: Προϊόν ή Πράξις;	32
1.4.1. Το Α.Π. ως Προϊόν και Αναπαραγωγή	32
1.4.2. Το Α.Π. ως Πράξις & Χειραφέτηση	35
1.5. Οι Αντιφάσεις στο Α.Π.	37
2. Τα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα: Συνοπτική παρουσίαση του ιστορικού των μεταρρυθμίσεων	39
2.1. Αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Γλώσσας	33
3. Γλωσσοδιδασκτικές Προσεγγίσεις	43
3.1. Παραδοσιακή Προσέγγιση	43
3.1.1. Δομισμός ή Στρουκτουραλισμός	45
3.1.1.1. Σχολές Δομισμού	45
3.1.1.1.2. Αμερικάνικος Δομισμός	46
3.1.1.1.3. Ευρωπαϊκός Δομισμός	47
3.1.2. Δομή και Γλωσσική Διδασκαλία	48
3.1.3. Δομισμός του Chomsky (1950-1960)	49
3.2. Επικοινωνιακή Προσέγγιση (communicative approach)	50
3.3. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (genre approach)	55
3.3.1. Γλωσσολογικές βάσεις & αρχές	55
3.3.1.1. Η διδασκαλία του γραμματισμού στα πλαίσια της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης	58
3.3.1.2. Διδακτικές Πρακτικές	61

3.4. Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New Literacy Studies)	62
3.4.1. Ορίζοντας το γραμματισμό	62
3.4.1.1. Είδη Γραμματισμού: Λειτουργικός & Κριτικός γραμματισμός	63
3.4.2. Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού	66
3.5. Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα	68
3.5.1. Φάσεις της Διδασκαλίας	71
3.5.1.1. Συνεπαγωγές για τη Διδασκαλία	72
4. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση	74
4.1. Το νέο Πιλοτικό Α.Π. του 2011	80
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
5. Διερεύνηση του Α.Π.	84
5.1. Σκοπός & Ερωτήματα της Έρευνας	84
5.2. Το υπό έρευνα υλικό	85
5.3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού	86
5.4. Η μεθοδολογία της Έρευνας	88
6. Αναλύσεις	78
6.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα	91
6.2. Γλώσσα	110
6.3. Γραμματισμός	134
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ</b>	158
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	168
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	170
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	171
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	

## **ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ**

Α.Π. Αναλυτικό Πρόγραμμα

Π.Σ. Πρόγραμμα Σπουδών

Π.Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Π.Δ. Προεδρικό Διάταγμα

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

Ε.Π.Π.Σ. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Τ.Π.Ε. Τεχνολογία Πληροφοριών & Επικοινωνίας

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**

- Στο κείμενο όπου αναφέρεται «δάσκαλος» εννοείται και «δασκάλα» καθώς και όπου «μαθητής» εννοείται και «μαθήτρια».
- Το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.).



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στη ευρύτερη θεματική της Αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών και ασχολείται με τη μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου του «γενικού μέρους»<sup>1</sup> του κειμένου του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) της Νεοελληνικής Γλώσσας της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκε το 2011 από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και έχει εφαρμοστεί πιλοτικά ως τώρα τις δύο τελευταίες σχολικές χρονιές 2011-2012 και 2012-2013. Στην εργασία μεγαλύτερη βαρύτητα δίδεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Δημοτικό Σχολείο.

Το Νέο Πιλοτικό Π.Σ. διαπνέεται από το ανανεωτικό πνεύμα των σύγχρονων θεωριών πάνω στη διδακτική της γλώσσας. Ως προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται προσπάθεια η γλώσσα να αποκτήσει ένα πιο κριτικό χαρακτήρα και επιχειρείται να διαμορφωθεί μέσα από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής και του κριτικού γραμματισμού.

Το έναυσμα για την ενασχόλησή μου με το παραπάνω θέμα στη μεταπτυχιακή εργασία, μου δόθηκε κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου των σπουδών, όταν στο πλαίσιο του μαθήματος «*Διδασκαλία της Γλώσσας και Αξιολόγηση*», εκπόνησα εργασία με θέμα τις «*Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Γλώσσα και το Γραμματισμό*». Εκείνη η εμπειρική μελέτη περίπτωσης με ώθησε στο να αναζητήσω σε βάθος την έννοια του γραμματισμού και να διερευνήσω τις βασικότερες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες που επηρέασαν τη συγγραφή Α.Π. και κατ' επέκταση τη διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Καταλυτικά επίσης, λειτούργησε και η εμπειρία μου ως μάχιμη εκπαιδευτικός την τελευταία δεκαετία, κατά τη διάρκεια της οποίας έγινα αποδέκτης δύο μεταρρυθμίσεων στα Α.Π. της γλώσσας (2003 & 2011) και αντιλήφθηκα βαθύτερα ότι είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουμε πιο προσεκτικά τις παιδαγωγικές μεθόδους και αξίες, να αναθεωρούμε και να βελτιώνουμε τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές μας, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και να μη μένουμε μόνο στο πεδίο της υλοποίησης των αρχών-οδηγιών του Α.Π. Ταυτόχρονα, ορμώμενη από την αντίληψη του Stenhouse, ότι το Α.Π. δεν είναι ένα «προϊόν» έτοιμο για κατανάλωση, αλλά ένα εργαλείο που κινητοποιεί το δυναμικό

---

<sup>1</sup> Στην εργασία αυτή αναλύονται οι πρώτες είκοσι σελίδες (βλ. Παράρτημα) από το νέο πιλοτικό Π.Σ. της γλώσσας της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για το γενικό μέρος του προγράμματος, το οποίο είναι κοινό για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

του μαθητή και τον οδηγεί σε ενεργητική μάθηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 21, 53, 181), κατανόησα την ανάγκη της ενδελεχούς μελέτης αυτού, θεωρώντας την βασική προϋπόθεση σε ζητήματα παρέμβασης και ανάπτυξης του.

Μετά την ανασκόπηση της σχετικής με το γραμματισμό ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας, αντιλήφθηκα ότι ο γραμματισμός δεν αποτελεί απλώς ένα αυστηρά γλωσσολογικό ή αποκλειστικά παιδαγωγικό ή μεθοδολογικό ζήτημα. Ο γραμματισμός είναι πρόβλημα πολιτικό, όπως υποστήριζε και ο Freire. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, όσον αφορά την ανάπτυξη εκλεπτυσμένων δεξιοτήτων γραμματισμού που είναι απαραίτητες για να κάνει κάποιος τεκμηριωμένες και αποτελεσματικές επιλογές στις σφαίρες της εργασίας, της πολιτικής, της κουλτούρας, των προσωπικών σχέσεων και της οικονομίας (Aronowitz & Giroux, 2010: 160-161). Το αν καταφέρνει να το πετύχει το σχολείο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, έμψυχους και άψυχους. Ένας από τους σημαντικότερους κατά τη γνώμη μας είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με το ερευνητικό «κενό» που εντόπισα στην εξέταση του νέου πιλοτικού Π.Σ. της γλώσσας, συντέλεσαν στην απόφαση μου να ασχοληθώ με το εν λόγω θέμα. Το όφελος από αυτή τη διαδικασία είναι διττό, αφενός μου δόθηκε η δυνατότητα να αναστοχαστώ σε θέματα γλωσσοδιδασκτικής και παιδαγωγικής έρευνας, αφετέρου κατάφερα να κατανοήσω το ρόλο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και της αναμόρφωσης του Α.Π.

Στο σημείο αυτό επιθυμώ να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια και Δασκάλα μου κ. Κατσαρού Ελένη, η οποία εκτός ότι ανέλαβε με προθυμία την εποπτεία αυτής της εργασίας, συνέχισε σε όλη την πορεία μέχρι το τέλος να με συμβουλεύει, να με στηρίζει, να με ενθαρρύνει και να με καθοδηγεί με εύστοχες επισημάνσεις και λεπτομερείς παρατηρήσεις σε όλο το εύρος του πονήματος τούτου. Κυρίως οφείλω να την ευχαριστήσω για την καλή διάθεση με την οποία με αντιμετώπιζε παρά τις αντιξοότητες και τα προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συγγραφής, καθώς και για τον πολύτιμο προσωπικό χρόνο που αφιέρωνε για να απαντά σε όλες τις απορίες, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την πορεία της εκπόνησης της εργασίας. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο πρόσωπο της, διότι με έκανε να προβληματιστώ πάνω σε σημαντικότερα ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, κυρίως με έμαθε να στοχάζομαι

πάνω στις πρακτικές μου και να βελτιώνομαι καθημερινά ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός.

Σημαντικότετη ήταν και η ενίσχυση του κ. Μπονίδη Κυριάκου, Επίκουρο Καθηγητή στον τομέα της Παιδαγωγικής, τον οποίο ευχαριστώ για τη βοήθειά του σε ζητήματα που αφορούσαν τη μεθοδολογία. Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον κ. Τσάφο Βασίλη, ο οποίος ανέλαβε ως μέλος της τριμελούς επιτροπής την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

Τις ευχαριστίες μου επιθυμώ να εκφράσω επίσης, στις καθηγήτριες κ. Δαλακούρα Κατερίνα και κ. Πηγιάκη Πόπη για την βοήθεια που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ξεχωριστά ένα ένα τα μέλη της οικογένειάς μου, χωρίς την παρότρυνση, την υπομονή και την ηθική υποστήριξη των οποίων, δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω με επιτυχία τις σπουδές μου.

Μπούμπουρα Μαρία  
Ηράκλειο, Σεπτέμβριος 2013

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος Α.Π. βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι συζητήσεις αυτές περιστρέφονται ανάλογα με το επίπεδο ή το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, είτε γύρω από την πιστή τήρηση και εφαρμογή του Α.Π., είτε γύρω από την αναδιάρθρωσή του (Χατζηγεωργίου, 2004: 17, 31). Αυτοί είναι και οι λόγοι που το Α.Π. γίνεται συχνά αντικείμενο έρευνας, μιας και αποτελεί πεδίο πολλών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων λόγω των πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων που υφίστανται. Η μεγαλύτερη όμως, αντιπαραθεση αφορά στο γεγονός ότι το Α.Π. δεν έχει να προσφέρει πολλά στο ζήτημα της βελτίωσης της διδακτικής πράξης (Stenhouse, 2003: 9). Μεταξύ άλλων, ένας σοβαρός λόγος που συμβαίνει αυτό έχει να κάνει με τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών, η οποία σύμφωνα με τη Φρυδάκη είναι μία «εικόνα δύο πόλων ανίσχυρων να αλληλεπιδράσουν, ώστε να παράγουν ενέργεια στη διδακτική πράξη. Ούτε το Α.Π. με τα σημερινά του χαρακτηριστικά μπορεί να αποτελέσει έναν ασφαλή οδηγό για τον διδάσκοντα [...] ούτε ο τελευταίος με τις σημερινές συνθήκες κατάρτισης και επαγγελματικής κατάστασης είναι σε θέση να το αξιοποιήσει δημιουργικά» (1999: 95).

Τελευταία, η έρευνα στα Α.Π. έχει τραβήξει το ενδιαφέρον όχι μόνο των θεωρητικών της εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών που καλούνται να το υλοποιήσουν στις τάξεις τους. Τα οφέλη από σχετικές ερευνητικές απόπειρες έχουν αποδειχθεί έμπρακτα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη σχολική ζωή, διότι παρέχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν προσεκτικά οι παιδαγωγικές μέθοδοι και αξίες και να αναθεωρηθούν και να βελτιωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης γενικότερα.

Αναφορικά με το Α.Π. της γλώσσας που είναι και το ζητούμενο της παρούσας μελέτης, φαίνεται ότι αυτό απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, καθότι το γλωσσικό μάθημα είναι από τα βασικότερα μαθήματα στο πλαίσιο της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το πλήθος των διδακτικών ωρών που αφιερώνονται γι' αυτό στο σχολικό πρόγραμμα. Το γλωσσικό μάθημα και κατ' επέκταση το Α.Π. αυτού, ανάγεται σε ένα από τα πιο σοβαρά αλλά και προβληματικά ζητήματα, καθώς το εγχείρημα της βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αποδεικνύεται ακανθώδες. Ακόμα, το γεγονός ότι το Α.Π. της γλώσσας

επηρεάζει την εκπαίδευση για πολλά έτη, δημιουργώντας ένα είδος πολιτών, εφόσον επρόκειτο για ένα κείμενο με ιδιαίτερο ιδεολογικό και πολιτικό χαρακτήρα, το κάνει ακόμα πιο σημαντικό για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

Οι παραπάνω προβληματισμοί ήταν το εφαλτήριο για την ενασχόλησή μου με το Α.Π. της γλώσσας, παρά τις όποιες ανασφάλειες που είχα στην αρχή, δεδομένου ότι η έρευνα των Α.Π. χαρακτηρίζεται αβέβαιη και προβληματική σε σχέση με άλλες καθιερωμένες μορφές εκπαιδευτικής έρευνας (Carr & Kemmis, 2002: 21).

Αφορμή για την ενασχόλησή μου με τη συγκεκριμένη μελέτη, στάθηκε η δημοσίευση του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας το 2011, το οποίο, όπως ρητά υποστηρίζει, ασπάζεται τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Ως εκ τούτου σκοπός της εργασίας είναι να αναλυθεί και να κατανοηθεί το κείμενο του προγράμματος του Π.Σ. της γλώσσας και να εξεταστεί αν συγκλίνει ή αποκλίνει από τις αρχές της συγκεκριμένης γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας. Ειδικότερα, αναζητούνται απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη φύση και το περιεχόμενο του Α.Π., τον τρόπο που προσεγγίζει τη διδασκαλία και τους ρόλους που αναθέτει σε δάσκαλους και μαθητές. Απασχολούν βασικά τα εξής ερωτήματα:

1. Από ποιες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες, πέραν του κριτικού γραμματισμού, φαίνεται να είναι επηρεασμένο το Π.Σ. και γιατί;
2. Ποιες είναι οι προτάσεις του Π.Σ. για τη διδασκαλία της γλώσσας;
3. Υπάρχουν εσωτερικές αντιφάσεις στο λόγο του Π.Σ., ποιες είναι και γιατί συμβαίνει αυτό;

Τα ανωτέρω ερωτήματα θα λάβουν ειδικότερη μορφή στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και θα συγκεκριμενοποιηθούν καθώς θα ακολουθήσουν ύστερα από την εξέταση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας.

Όσον αφορά τη διάρθρωση της παρούσας εργασίας και προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, κρίνεται αναγκαία μια θεωρητική ανάλυση, η οποία θα καταστήσει ορατές τις σχέσεις μεταξύ των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών θεωριών και των μεταρρυθμίσεων των Α.Π. της γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο τις τελευταίες δεκαετίες. Επίσης, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου Α.Π., παρουσιάζονται οι θεωρίες γύρω από αυτό, περιγράφονται τα είδη Α.Π. και θεμελιώνονται θεωρητικά οι συνεπαγωγές των μοντέλων για τον μαθητή και τη μάθηση. Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος της εργασίας απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, το πρώτο εκ των οποίων αναφέρεται στην εννοιολογική οριοθέτηση του Α.Π. Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται τα

βασικότερα μοντέλα σχεδιασμού Α.Π. και εξετάζονται οι επιδιώξεις τους για τη γνώση, αλλά και για το είδος του πολίτη που θέλουν να κατασκευάσουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη επισκόπηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ανανέωσης των Α.Π. στη χώρα μας, η οποία συνδέεται με τα πορίσματα των ερευνών για τις μεθόδους διδασκαλίας. Εξετάζονται δε και τα μοντέλα σχεδιασμού που επηρέασαν κατά κόρον τα ελληνικά Α.Π.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει διεξοδική μελέτη των αρχών βασικών γλωσσοδιδασκτικών θεωριών, από την οποία φανερώνεται η διαφορετικότητα των θεωρήσεων και των προσεγγίσεων για τη γλώσσα, αποκαλύπτοντας παράλληλα την εξελικτική τους πορεία μέσα στο χρόνο. Το κεφάλαιο αυτό θα μας δώσει τα στοιχεία που χρειαζόμαστε, έτσι ώστε να μπορέσουμε να απαντήσουμε στο βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, αν δηλαδή το νέο Π.Σ. προωθεί πράγματι τον κριτικό γραμματισμό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται τα Α.Π. της γλώσσας από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα υπό το πρίσμα των γλωσσοδιδασκτικών θεωριών, ενώ παράλληλα μελετάται το γενικότερο ιστορικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο τους, επειδή θεωρείται αυτονόητο ότι δεν μπορούν να μελετηθούν τα Α.Π. ανεξάρτητα από αυτό.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, τίθενται ο σκοπός της έρευνας, τα ερωτήματα, το υπό έρευνα υλικό, η μέθοδος ανάλυσης, η συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών και οι ερμηνείες με βάση το θεωρητικό μέρος και διατυπώνονται τα ποιοτικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Στα συμπεράσματα της εργασίας αναπτύσσεται μία συζήτηση πάνω στα ερευνητικά μας ευρήματα σχετικά με την κυρίαρχη μορφή Γραμματισμού που χρησιμοποιεί το Π.Σ. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό της παρούσας έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας, της οποίας ακολουθεί το παράρτημα, στο οποίο παρουσιάζεται αυτούσιο το κείμενο του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος της γλώσσας.

# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 1 Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.)

Το Α.Π, το οποίο μελετά η εργασία αυτή, είναι ένα νομικό κείμενο, το οποίο επικυρώνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Υπεύθυνος για τη δημιουργία-συγγραφή του είναι επιστημονική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.). Η σημαντικότητα του κειμένου του Α.Π. έγκειται στο γεγονός ότι σύμφωνα με αυτό γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια και καθορίζονται οι διδακτικές πρακτικές, τουλάχιστον σε ένα βαθμό. Ουσιαστικά πρόκειται για το θεμέλιο λίθο της Εκπαίδευσης, διότι μέσα από το κείμενο του προγράμματος καθορίζεται για κάθε μάθημα, στην προκειμένη περίπτωση για το μάθημα της Γλώσσας, ο γενικός σκοπός, οι στόχοι του μαθήματος, η ύλη, η διδακτική μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή.

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να προσδιορίσει βασικά στοιχεία και έννοιες του Α.Π., να εξετάσει την πορεία του στο χρόνο και να δείξει το ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, κατά τη διερεύνηση του ορισμού και της έννοιας του Α.Π. αντιμετωπίζει ο μελετητής δυσκολίες, ως προς τον προσδιορισμό του, όχι μόνο εξαιτίας της ύπαρξης μεγάλου εύρους ορισμών<sup>2</sup> αλλά και για τη διαφορετική σύλληψη, κατανόηση και προσέγγισή του από εκείνους που το αναπτύσσουν και από εκείνους που το μελετούν. Εκείνος που μελετά το Α.Π. έρχεται αντιμέτωπος με το πλήθος των ορισμών και των διαφορετικών όψεων του Α.Π., συνειδητοποιεί ότι αυτό συμβαίνει διότι, πρόκειται για μια αφηρημένη έννοια, για μία «πολιτιστική κατασκευή» και ταυτόχρονα διαδικασία (Grundy, 2003) που συνεχώς αλλάζει, εξελίσσεται, ανάλογα με τη γνώση της εποχής, τις επιδιωκόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και του έργου που εκτυλίσσεται μέσα στη σχολική τάξη. Οτιδήποτε «συμβαίνει στα παιδιά ως αποτέλεσμα πράξεων δασκάλου». Ίσως, τελικά το Α.Π.

---

<sup>2</sup> Ενδεικτικά δίνονται ορισμένοι ορισμοί για να φανεί η πολυμορφία τους: «μια συγκεκριμένη ιστορικά διαμορφωμένη γνώση η οποία εγγράφει κανόνες και πρότυπα με τα οποία εμείς δίνουμε νόημα στον κόσμο μας και στον εαυτό μας ως παραγωγικό μέλος αυτού του κόσμου» (Porkewitz, 1997), «μια πειθαρχούσα τεχνολογία που κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο πρέπει να ενεργεί, να αισθάνεται, να μιλάει, και να βλέπει τον κόσμο και τον εαυτό του. Ως τέτοιο το ΑΠ είναι μια μορφή κοινωνικής ρύθμισης» (Porkewitz, 1997), «ένα πολιτισμικό γραπτό μνημείο που εισάγει τους μαθητές σε συγκεκριμένες μορφές λόγου, που δομούν συγκεκριμένες ιστορίες και τρόπους ζωής» (Giroux 1992), «όλες οι προγραμματισμένες εμπειρίες που παρέχει το σχολείο ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν κάποια προσδιορισμένα μορφωτικά αποτελέσματα, αξιοποιώντας το μέγιστο των ικανοτήτων τους» (Neagley & Evans, 1967: 2), «μια δομημένη σειρά επιδιωκόμενων μορφωτικών αποτελεσμάτων (Johnson, 1967: 130).



μετά από προσεκτική μελέτη θα ταίριαζε περισσότερο να ορίζεται κάθε φορά από τον τρόπο και το είδος της γνώσης που παράγει.

Η συμβατική προσέγγιση του Α.Π. ως ένα βιβλίο συνταγών ή ακόμα πρακτικών-θεωρητικών οδηγιών για εκπαιδευτικούς (Stenhouse, 2003: 12) επικράτησε στη χώρα μας για πολλά χρόνια, όσες προσπάθειες κι αν έγιναν για την ουσιαστική αναμόρφωσή του (Φλουρής, 1992· Χατζηγεωργίου, 2004). Οι λόγοι αφορούν πρωτίστως στα γνωστά εμπόδια που προβάλλονται κάθε φορά που έρχεται στο προσκήνιο μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, συνοδευόμενη από ένα καινούριο Α.Π. και σχετίζονται τόσο με το χαρακτήρα του Α.Π., πολυδιάστατος και πολύπλοκος, αλλά και με τις όποιες ιδεολογικο-πολιτικές αντιστάσεις που προβάλλει η παράδοση (Χατζηγεωργίου, 2004: 31). Πέρα όμως, από την όποια αντίσταση, το τι περιλαμβάνει ένα Α.Π. εξαρτάται κάθε φορά από τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετείται και από την αντίληψη για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και γενικά για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου. Μέσα σε όλα τούτα ένα Α.Π. αντανακλά τις παραδοσιακές αξίες και την όλη κοινωνική ιδεολογία που υπάρχει σε μια χώρα καθώς και το βαθμό οικονομικής ανάπτυξής της (Φλουρής, 1992: 12).

### **1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του Α.Π.**

Πριν προβούμε στην οριοθέτηση του Α.Π., να σημειώσουμε ότι επιδίωξη της εργασίας δεν είναι να εξαντλήσει όλους τους υπάρχοντες ορισμούς<sup>3</sup>, αλλά να παραθέσει κάποιους, τα στοιχεία και τα γνωρίσματα των οποίων να αποδίδουν καλύτερα την έννοια Α.Π., μέσα από ένα ιστορικό κύκλο μελέτης.

Η απαρχή της συζήτησης για το Α.Π. ανάγεται στο έργο του John Dewey, όπου σύμφωνα με τον μεγάλο παιδαγωγό, πρόκειται για ένα κύκλο μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο (1902<sup>4</sup>). Το *εμπειρικό-βιωματικό μοντέλο του Dewey*, σύμφωνα με το οποίο το Α.Π. πρέπει να εγκαταλείψει το χωρισμό σε μαθήματα, στόχευε στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας της αρμονίας, της οικονομικής σταθερότητας. Ωστόσο, αν και ο Dewey εξέφραζε το όραμα της

<sup>3</sup> Η πολυσημία των εννοιών ως προς την έννοια του Α.Π. ή των Π.Σ. οφείλεται σε αντίστοιχες ιδεολογικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, ιστορικές και άλλες ακόμη αντιλήψεις και αξιακά συστήματα των δημιουργών και αξιολογητών του (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 68-69).

<sup>4</sup> Το 1902 δημοσιεύτηκε το βιβλίο του Dewey "The Child and the Curriculum", το οποίο αναφερόταν στο πώς θα κατάφερναν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της νέας εκβιομηχανοποιημένης κοινωνίας (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 42).

κοινωνικής δικαιοσύνης και συναίνεσης, σύντομα το όραμα του αντικαταστάθηκε από ένα αντίστοιχο συντηρητικό που επιδιώκει την κοινωνική ανάπτυξη. Το νέο κίνημα εκφράστηκε από τον Franklin Bobbit, καθηγητή του Πανεπιστημίου του Σικάγου, ο οποίος ουσιαστικά θεμελιώνει το πεδίο μελέτης γύρω από τα Α.Π. (curriculum). Ο Bobbit στο έργο του “The Elimination of Waste in Education” (1912) εκθέτει τις βασικές του ιδέες για το Α.Π., υιοθετώντας μεθόδους εκπόνησης Α.Π. με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Φλουρής, 1992: 19). Ωστόσο, το πρώτο επιστημονικό κείμενο για το Α.Π. θεωρείται το βιβλίο του “The Curricullum” (1918). Στο συμπεριφορικό πρόγραμμα που εφάρμοσε ο Bobbit και οι συνεργάτες του, το οποίο καθιερώθηκε σε πολλές εκπαιδευτικές περιφέρειες των ΗΠΑ, το Α.Π. είναι μια σειρά από καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν τα σχολεία για να φέρουν εις πέρας και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης. Το πρόγραμμα που προτείνει διέπεται από σαφείς προτάσεις και αρχές που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητευόμενων. Η σαφήνεια με την οποία περιγράφονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα βάζει τα θεμέλια της αυστηρής διατύπωσης των αντικειμενικών διδακτικών στόχων και τον συστηματικό τρόπο επίτευξής τους (Φλουρής, 1992: 19- 21· Χατζηγεωργίου, 2004: 100).

Πέρα από το έργο του Bobbit, μεγάλη επίδραση στο σχεδιασμό των Α.Π. άσκησε στην αμερικανική εκπαίδευση και το έργο του W. Charters. Μέσα από τα βιβλία “How to Make a Curricullum” (F. Bobbit) και “Curricullum Construction” (W. Charters) του 1923 ουσιαστικά αποκρυσταλλώθηκε η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης του Α.Π., η οποία προέβλεπε πέντε στάδια: *α. ανάλυση ανθρώπινων εμπειριών, β. ανάλυση του έργου, γ. άντληση στόχων, δ. επιλογή στόχων και ε. σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων* (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 43- 45).

Μέσα από τη συζήτηση που προηγήθηκε, διακρίνεται ότι το Α.Π. στην πρόωπη του μορφή είναι κυρίαρχα στοχοκεντρικό, δίνοντας έμφαση στις γνώσεις και στις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Έτσι, αποτελεσματική διδασκαλία είναι εκείνη που στηρίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Χατζηγεωργίου, 2004: 151).

Μετά το Σπούτνικ-σοκ<sup>5</sup> και την κρίση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, αρχίζουν να σχεδιάζονται γνωστικοκεντρικά προγράμματα με έμφαση στις θετικές επιστήμες. Τη δεκαετία του 1960 οι προσπάθειες για δημιουργία Α.Π. συνοδεύονται από σχετικές έρευνες πάνω στη δομή των γνώσεων, στην ψυχολογία της μάθησης, στη διδακτική μεθοδολογία, με αποτέλεσμα να αναθεωρηθούν οι απόψεις για τα Α.Π. (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 28· Φλουρής, 1992: 27). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των νέων Α.Π. αυτή τη χρονική περίοδο έπαιξε και η εργασία «Η διαδικασία της παιδείας» του J. Bruner, η εκπόνηση του Α.Π. βασίζεται στη σπειροειδή διάταξη της ύλης και στην ανάπτυξη και επανεξέταση θεμάτων και εννοιών σε διαφορετικές τάξεις (Φλουρής, 1992: 28-29).

Την ίδια περίοδο ξεκινά στην Αγγλία ένας φιλοσοφικός στοχασμός για τη φύση του Α.Π. και γίνονται προσπάθειες για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων<sup>6</sup>. Η συζήτηση θα διαρκέσει περίπου μια εικοσαετία (1965-1985) (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 49) και το 1988 κορυφώνεται ο εθνικός διάλογος γύρω από τα κουρίκουλα και την υιοθέτηση ενός Εθνικού<sup>7</sup> Αναλυτικού Προγράμματος, αφού μέχρι τότε η σύνταξη του Α.Π. ήταν τοπική υπόθεση (Μπούντα, 2006: 115).

Πρωτοπόρος στο σχεδιασμό των Α.Π. εκείνη την περίοδο στην Αγγλία, ο Lawrence Stenhouse αναφερόμενος στο Α.Π. δίνει τον εξής ορισμό: «Ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια προσπάθεια να διακοινώσει κανείς τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοιχτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη» (1975: 4). Για τον εκπρόσωπο των ανθρωπιστικών σπουδών στην Αγγλία, το Α.Π. είναι πεδίο μελέτης και όχι κείμενο οδηγιών (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 46· Χατζηγεωργίου, 2004: 106).

Στην αναζήτηση της οριοθέτησης του Α.Π. συναντούμε και τη θέση των Salor, Alexander και Lewis, σύμφωνα με τους οποίους ο όρος Α.Π. υποδηλώνει ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ή ένα διάγραμμα

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997) το αμερικάνικο κίνημα για την ανάπτυξη του Α.Π. αρχίζει το 1957, τη χρονιά δηλαδή που εκτοξεύτηκε το Σπούτνικ στο διάστημα (Φρυδάκη, 2009: 115).

<sup>6</sup> Τα προγράμματα που δημιουργούνται τούτη τη χρονική στιγμή επηρεάζονται από την αμερικανική παράδοση (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 48).

<sup>7</sup> Εθνικό (ενιαίο) Α.Π. δημόσιας εκπαίδευσης είχαν οι Σκανδιναβικές χώρες ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στο οποίο στηρίχτηκαν πολλά ευρωπαϊκά κράτη μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, προκειμένου να προχωρήσουν στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος για την εκβιομηχάνιση της χώρας και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, καθώς και τη δημιουργία κράτους πρόνοιας (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 46).

ύλης για ένα ολόκληρο κύκλο σπουδών στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου. Άλλοτε πάλι οι ίδιοι χρησιμοποιούν τον όρο με την ευρύτερη έννοια υποδηλώνοντας έτσι, το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται για να γίνει μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (1981: 33).

Οι αγγλοσάζονες μελετητές Ryan και Cooper από την πλευρά τους δίνουν ένα ορισμό με έμφαση τόσο στις μεθόδους μετάδοσης<sup>8</sup> της γνώσης, όσο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, σύμφωνα με τον οποίο Α.Π. είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσης τους (Ryan & Cooper, 1980: 20).

Περιοριστικότερος των προηγούμενων φαίνεται να είναι ο ορισμός που δίνεται από τον Eisner, μιας και τονίζεται ότι το Α.Π. είναι «μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες», πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει οργάνωση, πρόθεση και παιδαγωγικές συνέπειες (Eisner, 1985: 45).

Από τους ορισμούς δε θα μπορούσαν να λείπουν οι διατυπώσεις που ανήκουν στην Κριτική Παιδαγωγική και στους κυριότερους εκπροσώπους της, Apple, Giroux και McLaren. Το έργο αυτών των ριζοσπαστικών θεωρητικών του Α.Π. παρουσιάζει ιδιαίτερη αξία, καθότι προτείνονται άλλες θεωρητικές βάσεις για την κατάρτιση ενός Α.Π., μέσα από τις οποίες αποδεικνύεται ότι μπορούν να αμφισβητηθούν πολλές από τις καλές προθέσεις που αποδίδονται σε αυτό. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της Κριτικής Προσέγγισης το Α.Π. δεν είναι ένα ουδέτερο κείμενο αλλά πρόκειται για νομιμοποιημένη έκφραση συγκεκριμένων ομάδων και αξιών. Μάλιστα, οι αξίες (οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές) που είναι ενσωματωμένες μέσα στα Α.Π. και στην επίσημη διδακτέα ύλη, φιλτράρονται επανειλημμένα μέσα από ιδεολογικά και οικονομικά κριτήρια, με αποτέλεσμα τα σχολεία να δρουν σαν ισχυροί παράγοντες οικονομικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων. Η γνώση δηλαδή που μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μια εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων δυνατής κοινωνική γνώσης και αρχών με τρόπο απόλυτα φυσικοποιημένο. Είναι, όπως υποστηρίζει ο Apple, μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που έρχεται από

---

<sup>8</sup> Η μετάδοση της γνώσης σηματοδοτεί τακτική που χρησιμοποιεί η «Τραπεζική Αντίληψη της Εκπαίδευσης», κατά την οποία ο μαθητής λαμβάνει και απομνημονεύει, ελαχιστοποιώντας τη δημιουργική δύναμη του. Η εκπαίδευση γίνεται μια πράξη αποταμίευσης αντιμετωπίζεται δηλαδή «ως πράξη κατάθεσης όπου ο μαθητής είναι ο χώρος κατάθεσης και ο εκπαιδευτικός είναι ο καταθέτης» (Freire, 1976: 78).

κάπου, που συχνά ανακλά τις προοπτικές και τις πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού μας συνόλου (1986: 26-27, 34). Είναι αυτό που με άλλα λόγια υποστηρίζει ο Bernstein, ότι δηλαδή το Α.Π. εκτός από πολιτικό κείμενο είναι το μέσο ελέγχου της σχολικής γνώσης που χρησιμοποιούν οι πολιτικοί παράγοντες και συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία (1975: 158). Με τη σειρά τους τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οι κύριες υπηρεσίες μετάδοσης μιας αποτελεσματικής κυρίαρχης κουλτούρας. Μάλιστα στη διαδικασία αυτή λειτουργεί η αρχή της επιλεκτικότητας, όπου ορισμένα νοήματα και πρακτικές εκλέγονται για να πάρουν έμφαση, ενώ ορισμένα άλλα νοήματα παραμελούνται και αποκλείονται ή παρερμηνεύονται ή ακόμα αποδυναμώνονται ή μπαίνουν σε νέες φόρμες (Apple, 1986: 21-22).

Σύμφωνα με τον Pinar<sup>9</sup> τα Α.Π. συγκροτούν μια πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης. Η ίδια η προσπάθεια σημασιодότησης και ανασηματοδότησης της έννοιας Α.Π. θα έπρεπε να είναι περιγραφική και συνεχής, διαφορετικά αν ιδωθεί στατικά δημιουργεί περιορισμούς. Τα Α.Π. ως πεδίο σπουδών έχουν υποστεί ένα είδος κρίσης ταυτότητας όπως συμβαίνει με κάθε επιστημονικό πεδίο που εμπερικλείει πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Σήμερα μπορούμε να μιλούμε για το Α.Π. ως ένα πεδίο υβριδικό, λόγω της φύσης του, το οποίο όμως, είναι φανερά «τραυματισμένο» από κακόβουλες πολιτικές και ευκαιριακές επιλογές. Ο Pinar προτείνει να δούμε το Α.Π. ως ένα μεθοδολογικό πρόβλημα και να αναρωτηθούμε πώς θα το αναπτύξουμε έτσι ώστε να συμβάλει στον κριτικό μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας (Pacheco, 2012).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική βιβλιογραφία αξίζει να μνημονευτεί ο ορισμός που δίνει ο Φλουρής, ο οποίος σημειώνει ότι ο όρος Α.Π. είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές στην παραδοσιακή του όμως, έννοια. Το τι πραγματικά είναι αναλυτικό πρόγραμμα συνεχίζει, και το τι αυτό περιλαμβάνει, εξαρτώνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία γενικά για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου (Φλουρής, 1992: 9, 12).

---

<sup>9</sup> Ο Pinar (1981) διακρίνει τρεις οπτικές Α.Π.: την παραδοσιακή (traditional), την εμπειρική-εννοιολογική (empirical-conceptual), την αναθεωρητική (reconceptual).

Η προσπάθεια αποσαφήνισης του ορισμού του Α.Π. είναι μια διαρκής αναζήτηση, επειδή ακριβώς είναι δύσκολο να περιγραφεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα με απόλυτη ακρίβεια. Εντούτοις, η σπουδαιότητα της αναζήτησης ορισμών των curriculum σχετίζεται αφενός με την έννοια της προοπτικής μέσα από την οποία μπορούμε να τα θεωρήσουμε (Stenhouse, 1975 στο Χατζηγεωργίου, 2004: 106-107) κι αφετέρου ότι πέρα από το επίσημο υφίσταται και το κρυφό<sup>10</sup> ή αφανές Α.Π., δηλαδή όλες οι άτυπες μορφές διδασκαλίας που λειτουργούν παράλληλα με το πρώτο (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 89).

## **1.2. Θεωρητικές & Επιστημολογικές βάσεις Α.Π.**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θεωρία που υιοθετείται από ένα Α.Π. εξαρτώνται κυρίως από τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές παραδοχές των συντακτών του καθώς επίσης από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση την εκάστοτε περίοδο. Επιπλέον, τη θεωρία ενός Α.Π. μιας χώρας επηρεάζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα και άλλες μεταβλητές όπως η θρησκεία, η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, η παράδοση και η «κοινή γνώμη»<sup>11</sup>. Στα παραπάνω δε γίνεται να μην προστεθούν οι πιέσεις που ασκούν διάφοροι κυβερνητικοί φορείς καθώς και η δράση εξωγενών<sup>12</sup> παραγόντων, κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που συνοδεύεται από ένα νέο Α.Π. (Φλουρής, 1992: 31· Καψάσκη, 2004: 241).

Σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση ενός Α.Π., αν δηλαδή αφορά τον γνωστικό, τον ατομικό ή τον κοινωνικό τομέα του ανθρώπου, διακρίνονται στη βιβλιογραφία

---

<sup>10</sup> Το κρυφό Α.Π. ως αντικείμενο της παιδαγωγικής συζήτησης καθιερώθηκε από τον Ph. Jackson στο βιβλίο του «Η ζωή μέσα στις σχολικές τάξεις» (1968). Με τον όρο κρυφό Α.Π. ο συγγραφέας εννοεί τις αξίες, οι οποίες έμμεσα αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία, χωρίς να εμπεριέχονται και να αναφέρονται συνήθως στους επίσημους σκοπούς της εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 88). Υπάρχει ωστόσο και η άποψη που υιοθετείται από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (Apple, 1990,1996 ·McLaren, 1994) σύμφωνα με την οποία το κρυφό Α.Π. συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών (Χατζηγεωργίου, 2004: 110).

<sup>11</sup> Σύμφωνα με τον Φωτεινό, η κοινή γνώμη είναι ένας υπαρκτός παράγοντας που, αν και σε πολλές μελέτες αγνοείται, διαμορφώνει το λόγο και τις επιδιώξεις των Α.Π., διότι είναι εκείνη που αποδέχεται και στηρίζει ή όχι τις όποιες επιλογές της εξουσίας (2004: 169).

<sup>12</sup> Ενδεικτικά εξωγενείς φορείς μπορούν να θεωρηθούν η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ (OECD) που ιδρύεται το 1948, η UNESCO από το 1964, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) από το 1949 και το ίδρυμα Kreysing στα πλαίσια που καθορίζονται από την Συνθήκη της Ρώμης (Πασιάς, 2006: 243-245). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμβολή των συγκεκριμένων φορέων είναι συνώνυμο της χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων/πολιτικών και της προώθησης συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Καψάσκη, 2004: 243).

διάφορες θεωρίες ή αλλιώς ταξινομήσεις, οι κυριότερες από τις οποίες παρουσιάζονται εδώ εν συντομία (Χατζηγεωργίου, 2004: 119).

Ο M. Schiro μίλησε για τις θεωρίες των Α.Π. τις οποίες ταξινόμησε σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη φύση των γνώσεων και τι αυτές επιδιώκουν, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής, το ρόλο δασκάλου και μαθητή, το πώς της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Οι θεωρίες αυτές είναι οι εξής: α) Ακαδημαϊκή Θεωρία, β) Θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας, γ) Θεωρία της Μελέτης του Παιδιού και δ) Θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης (Φλουρής, 1992: 31· Χατζηγεωργίου, 2004: 126).

Κατά τον Eisner υπάρχουν πέντε διαφορετικοί προσανατολισμοί αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή διαφορετικοί τρόποι για δει κανείς το Α.Π.: α) Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός, β) Γνωστικές Διαδικασίες, γ) Κοινωνική Προσαρμογή και Κοινωνική Αναδόμηση, δ) Αυτοπραγμάτωση και ε) Τεχνοκρατισμός/Τεχνολογία. Οι προσανατολισμοί που προτείνει ο Eisner για τα Α.Π. εστιάζουν σε δύο διαστάσεις: στο άτομο ή στην κοινωνία από τη μία και στο αποτέλεσμα από την άλλη (Χατζηγεωργίου, 2004: 119-120, 124).

Στο έργο της Shirley Grundy συναντούμε μια διαφορετική προσέγγιση του Α.Π., το οποίο εξετάζεται υπό το πρίσμα της θεωρίας<sup>13</sup> των γνωσιακών ενδιαφερόντων του J. Habermas. Αναγνωρίζονται λοιπόν, από το γερμανό φιλόσοφο τρία βασικά γνωσιακά ενδιαφέροντα<sup>14</sup>: το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό, με τα οποία το άτομο επιζητεί την ευχαρίστηση μέσω της λογικής (Grundy, 2003: 22· Χατζηγεωργίου, 2004: 127). Τα ενδιαφέροντα<sup>15</sup> αυτά συνιστούν τρία είδη επιστήμης με τα οποία παράγεται και οργανώνεται η γνώση στην κοινωνία μας (Grundy, 2003: 22).

---

<sup>13</sup> Πρόκειται για μια θεωρία για τα θεμελιώδη ανθρώπινα ενδιαφέροντα, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συνιστάται ή δομείται η γνώση. Για τον Habermas, στη σύσταση της γνώσης σημαντικό ρόλο παίζει και η δράση, ενώ η αλληλεπίδραση των δύο παραμέτρων διασφαλίζουν τη διατήρηση και την ευημερία του είδους. Στην εκπαιδευτική πρακτική η αλληλεπίδραση της γνώσης και δράσης καθορίζονται από ένα συγκεκριμένο γνωσιακό ενδιαφέρον (Grundy, 2003: 20- 22).

<sup>14</sup> Η επισκόπηση των γνωσιακών ενδιαφερόντων κρίνεται απαραίτητη για δύο λόγους: από τη μία διευκολύνει την κατανόηση του Α.Π. ως κοινωνικού δημιουργήματος, όπου η μορφή και οι στόχοι του καθορίζονται από τα θεμελιώδη ενδιαφέροντα (Grundy, 2003: 32) που εμπερικλείονται στις απόψεις των συντακτών και από τη άλλη προσεγγίζονται και ερμηνεύονται με μεγαλύτερη πιστότητα οι αντιλήψεις του νέου προγράμματος σπουδών που διερευνάται σε τούτη την εργασία.

<sup>15</sup> Σύμφωνα με τον Bernstein «τα ενδιαφέροντα ή οι προσανατολισμοί συνιστούν τη γνώση γιατί διαμορφώνουν και καθορίζουν τα αντικείμενα και τους τύπους της γνώσης. με λίγα λόγια τα ενδιαφέροντα διαμορφώνουν το τι θεωρούμε ότι αποτελεί γνώση, αλλά και καθορίζουν τις κατηγορίες με τις οποίες οργανώνουμε τη γνώση αυτή (Bernstein, 1972: 192).

Το τεχνικό ενδιαφέρον είναι ένα θεμελιώδες ενδιαφέρον για τον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα από τη δράση που υπακούει σε κανόνες και βασίζεται σε εμπειρικά θεμελιωμένους νόμους. Το άτομο που παρακινείται από το τεχνικό ενδιαφέρον βασίζεται σε καθαρά επιστημονικές διαδικασίες. Το πώς σχετίζεται όμως, το τεχνικό ενδιαφέρον με το Α.Π. θα το εξετάσουμε στις επόμενες σελίδες, όπου θα εξηγήσουμε πώς το μοντέλο των στόχων, όπως αυτό του Tyler (1969), εμπεριέχει το ενδιαφέρον για τον έλεγχο της μάθησης των παιδιών, έτσι ώστε στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας το προϊόν να συμμορφώνεται με το είδος που εκφράζονται στους αρχικούς στόχους (Grundy, 2003: 24-25).

Ενώ το τεχνικό ενδιαφέρον επιδιώκει τον έλεγχο, το πρακτικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται στην κατανόηση του περιβάλλοντος με τελικό σκοπό την αλληλεπίδραση με αυτό. Στο πρακτικό ενδιαφέρον η παραγωγή της γνώσης γίνεται μέσω της επικοινωνίας και της ερμηνείας του νοήματος. Συνεπώς, ένα Α.Π. που είναι επηρεασμένο από το πρακτικό ενδιαφέρον προάγει διαδικασίες αλληλεπίδρασης μαθητών και δασκάλου με στόχο την κατασκευή του νοήματος μέσω της ανακάλυψης της γνώσης (Grundy, 2003: 26-28). Στο πρακτικό ενδιαφέρον αντιστοιχεί το διαδικαστικό μοντέλο του Stenhouse, το οποίο αναγνωρίζει την κεντρική σημασία της κρίσης (Stenhouse, 1975: 96) και θα παρουσιαστεί διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Ωστόσο, ούτε το πρακτικό ενδιαφέρον αρκεί για να ικανοποιηθεί ο ανθρώπινος προσανατολισμός προς την ανεξαρτησία και την αυτονομία, εφόσον σε αυτά η αλήθεια μπορεί να παραμένει διαστρεβλωμένη και η γνώση να είναι το αποτέλεσμα μιας «μη κριτικής» πράξης (Χατζηγεωργίου, 2004: 541). Έτσι, ως προς αυτή την κατεύθυνση ο Habermas δημιουργεί το χειραφετικό ενδιαφέρον, μάλιστα ο ίδιος το χαρακτηρίζει ως «καθαρό» ενδιαφέρον. Όπως υποστηρίζει ο μεγάλος φιλόσοφος, η χειραφέτηση δε είναι ένα στοιχείο της φύσης που κληρονομείται στο άτομο αλλά πρόκειται για μια εξελικτική αρχή που εμπεριέχεται στην πράξη του λόγου. Βασικό εργαλείο του χειραφετικού ενδιαφέροντος είναι η κριτική σκέψη. Παραγωγό του χειραφετικού ενδιαφέροντος είναι οι κριτικές θεωρίες που στηρίζουν τα Α.Π., τα οποία εμπλέκουν τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάληψη αυτόνομης δράσης, που προκύπτει από έγκυρες, κριτικές σκέψεις για την κοινωνική δόμηση της ανθρώπινης κοινωνίας (Grundy, 2003: 28-32).

Βασισμένη η Grundy στις ιδέες περί γνωστικών ενδιαφερόντων προσδιορίζει έξι διαστάσεις των Α.Π.: το σκοπό του Α.Π., τη φύση του περιεχομένου του, τις



σχέσεις ισχύος μέσα στο Α.Π., τη φύση του σχεδιασμού του, την εφαρμογή του και τέλος την αξιολόγησή του (Χατζηγεωργίου, 2004: 128).

Λαμβάνοντας υπόψη τους προσανατολισμούς των Α.Π. κατά Eisner, Schiro και Grundy, γίνεται φανερό ότι οι αξίες που στηρίζουν τα Α.Π. καθώς και η φιλοσοφία της παιδείας ως συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων καθορίζει τον προσανατολισμό, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του Α.Π. (Χατζηγεωργίου, 2004: 132).

Από τη συζήτηση που μόλις έγινε σχετικά με τις φιλοσοφικές βάσεις και τους προσανατολισμούς του Α.Π. διαφαίνονται πράγματι ορισμένα κοινά σημεία ανάμεσά τους. Νεότερες κατευθύνσεις προγραμμάτων τονίζουν άλλοτε το ανθρωπιστικό<sup>16</sup> στοιχείο και άλλοτε το τεχνοκρατικό (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995). Στο πλευρό της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης τάσσονται οι ανθρωπιστές και οι κριτικοί παιδαγωγοί όπως διαπιστώνει ο Pinar (1998). Επίσης, οι ιδέες του Dewey απορρέουν από ένα ανθρωπιστικό ιδεώδες. Για τον μεγάλο παιδαγωγό η εκπαίδευση πρέπει να έχει κύριο στόχο την αρμονική ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας (Dewey, 1956 στο Χατζηγεωργίου, 2004: 179). Ο Mayo αναφέρεται στο μοντέλο της αγοράς και σε ένα δημοκρατικό προσανατολισμό (1997), ενώ ο McNeil (1990) κάνει λόγο για δύο κατευθύνσεις: την *ήπια*, στην οποία υπάρχει ενδιαφέρον για το νόημα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μαθητές, διδάσκοντες και άλλους παράγοντες και την *σκληρή* κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει ενδιαφέρον για την ακριβή περιγραφή των διαδικασιών σχεδιασμού των Α.Π. και τον έλεγχο και την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου δε θα πρέπει να υιοθετείται ή να απορρίπτεται η μία ή η άλλη κατεύθυνση, αλλά να γίνεται προσπάθεια συνδυασμού και των δυο (2004: 141-142).

Στην εποχή μας η εύρεση ενός ιδεώδους είναι μάλλον ουτοπία, διότι η επικράτηση του φιλελευθερισμού και του μοντέλου της αγοράς έχουν διαπεράσει την εκπαίδευση, διανθίζοντάς τη με στοιχεία που προωθούν τον ανταγωνισμό και στηρίζουν το ατομικισμό (Apple, 2010: 606· Χατζηγεωργίου, 2004: 186).

### 1.3. Μορφές & Μοντέλα σχεδιασμού Α.Π.

Πριν προβούμε στα είδη των Α.Π. θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τους δύο όρους, *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και *Curriculum* που απαντώνται στην ελληνική

«εκπαιδευτική γλώσσα», τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει ενίοτε ως έννοιες ταυτόσημες-αδιαφοροποίητες, αναφερόμενη στο ίδιο αντικείμενο, εννοώντας προφανώς τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» ως μία δυνατή μετάφραση<sup>17</sup> ή αντιστοίχιση του όρου «*Curriculum*» (Χατζηγεωργίου, 2004: 98, 106). Στη βιβλιογραφία η διαφοροποίηση του όρου αναλυτικό πρόγραμμα και του *curriculum* εξετάζεται από τον Westphalen (1982), ο οποίος αναφέρει ότι το *curriculum* αποτελεί έναν πλήρη οδηγό διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Φλουρή το *curriculum* υποδηλώνει ένα είδος προγράμματος που δεν περιλαμβάνει μονάχα τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, αλλά και πολλά άλλα στοιχεία, όπως είναι οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του κάθε μαθήματος, η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας του, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και άλλα στοιχεία χρήσιμα για το διδάσκοντα (1992: 12).

Οι Βρεττός & Καψάλης κάνουν τη διάκριση<sup>18</sup> των δύο όρων, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική εξέλιξη των Α.Π. στο δυτικό κόσμο. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα στη ηπειρωτική Ευρώπη αναφέρεται στα περιεχόμενα της διδασκαλίας, στα μορφωτικά αγαθά με τα οποία επιδιώκουμε την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Αντίθετα, στην αγγλοσαξονική παράδοση (κυρίως στις ΗΠΑ) τόσο τα περιεχόμενα όσο και η μεθόδευση της διδασκαλίας αποδίδονται με τον όρο *curriculum*. Κατά συνέπεια το *curriculum* είναι μια έννοια πολύ ευρύτερη από εκείνη του αναλυτικού προγράμματος (2009: 11).

Η διάκριση που γίνεται στους παραπάνω όρους έχει να κάνει και με τη διαδικασία σύνταξής τους. Τα παραδοσιακά Α.Π. συντάσσονται από μια κλειστή επιτροπή, όπως για παράδειγμα το Υπουργείου Παιδείας, ενώ τη σύνταξη του *curriculum* αναλαμβάνουν εκπρόσωποι διαφόρων επιστημονικών κλάδων αλλά και εκπαιδευτικοί (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 31).

Πέρα από τις διάφορες παραλλαγές το *curriculum* χαρακτηρίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: α) τους στόχους, οι οποίοι είναι συνήθως σαφώς διατυπωμένοι και επιδιώκουν να πετύχουν καθορισμένους στόχους, β) τα περιεχόμενα, τα οποία επιλέγονται με κριτήριο την καταλληλότητά τους για την

<sup>17</sup> Η λέξη «*Curriculum*» δεν είναι πάντα εύκολο να μεταφραστεί στα ελληνικά, γι' αυτό και διατηρείται ως έχει (Βρεττός, 1996: 132).

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν στα Α.Π. αφορούν: α) τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα στο Α.Π., οπότε μιλάμε για ανοιχτά ή κλειστά ΑΠ, β) την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε μιλάμε για γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής Α.Π. και γ) τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, οπότε μιλάμε για το επίσημο και κρυφό Α.Π. (2004: 108-109).

επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, γ) τη μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι δεσμευτικά δ) τον έλεγχο επίτευξης των στόχων μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και επανατροφοδότησης (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 26-27).

Όπως γίνεται φανερό το curriculum με όλα όσα προδιαγράφει, περιορίζει τη διδακτική ελευθερία και γενικότερα την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Ακόμα και στην περίπτωση των ανοιχτών curriculum, ο δάσκαλος είναι αναγκασμένος να κινείται στα πλαίσια που του υπαγορεύει το κείμενο, το οποίο συνοδεύεται από σαφείς και συγκεκριμένες υποδείξεις. Η λογική αυτή αντικατοπτρίζει απόψεις, οι οποίες θέλουν τον εκπαιδευτικό να είναι διεκπεραιωτής του συστήματος και όχι επαγγελματίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 38· 2009: 17). Από την άποψη αυτή τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται πιο πρόσφορα, γιατί αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας<sup>19</sup> στον εκπαιδευτικό, αφού ουσιαστικά δεν είναι τίποτε άλλο από κατάλογοι περιεχομένων, τα οποία μπορεί να διδάξει όπως αυτός θέλει.

Επομένως, η χρυσή τομή που προτείνεται (Westphalen, 1982) είναι το “Αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή Curriculum”. Πρόκειται για έναν ενδιάμεσο τύπο παραδοσιακού Α.Π. και κουρικούλου, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του κουρικούλου, σε μια μορφή όμως, που διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 38-39).

Συνοψίζοντας τις τρεις όψεις του Α.Π. θα λέγαμε ότι η πρώτη αποκαλύπτει τις προθέσεις των σχεδιαστών του σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο είναι καθορισμένο και σκόπιμο, στη δεύτερη το curriculum θεωρείται συνώνυμο με τη διδασκαλία, ως μια έννοια ενιαία και στην τρίτη περίπτωση περιλαμβάνονται τόσο οι οδηγίες διδακτικής όσο και οι διαδικασίες μάθησης και η αξιολόγηση (Beauchamp, 1977: 22).

### **1.3.1. Στοχοθετικό Α.Π.**

Το πρόγραμμα σκοπών και στόχων ή αλλιώς στοχοθετικό, το οποίο ταυτίστηκε με τον όρο curriculum, μορφοποιήθηκε, υπό τη θεωρητική επίδραση του

---

<sup>19</sup> Η ελευθερία που προσφέρουν τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα πρέπει να συνοδεύεται από τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, για να εξασφαλιστεί η επιτυχία κατά την εφαρμογή τους (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 39).

συμπεριφορισμού και διαμόρφωσε τη φυσιογνωμία της διδασκαλίας, προσδίδοντάς της στοιχεία εφαρμοσμένης επιστήμης. Στα στοχοθετικά προγράμματα το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στους στόχους μάθησης και η διδασκαλία θεωρείται αποτελεσματική στο μέτρο που επιτυγχάνει να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Οι στόχοι είναι αυτοί που προδιαγράφουν τόσο τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης όσο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και την αξιολόγηση. Η πορεία στα στοχοθετικά προγράμματα είναι γραμμική και περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: στόχοι μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας και έλεγχος επίτευξης των στόχων μάθησης (Μπονίδης, 2010: 75· Φρυδάκη, 2009: 117).

Το στοχοθετικό πρόγραμμα έχει διάφορες μορφές, κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής: α) το «κλειστό» ή «προδιαγεγραμμένο» πρόγραμμα σκοπών, β) το «ανοιχτό» πρόγραμμα σκοπών και στόχων και γ) το πρόγραμμα σπουδών «μορφής» ή τύπου προγράμματος σκοπών και στόχων. Η πρώτη μορφή προγράμματος είναι άκρως συμπεριφοριστική, καθώς οι σχεδιαστές προδιαγράφουν όλη τη διαδικασία, διατυπώνουν τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους, περιορίζοντας τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν μια τυποποιημένη διδασκαλία. Σε αυτά τα προγράμματα ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνονται σαν να αφορούν σε ένα σχολικό περιβάλλον ανιστορικό, αποδεσμευμένο από κοινωνικούς καθορισμούς και αξιακά ουδέτερο. Οι ενστάσεις οδηγούν στην εκπόνηση ενός ενδιάμεσου τύπου προγράμματος, διαφοροποιημένου ως προς το βαθμό ανοιχτότητας. Το «ανοιχτό» πρόγραμμα αναφέρει γενικούς στόχους και σκοπούς και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιλέξει διαφοροποιημένα περιεχόμενα μάθησης, μορφές, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας καθώς και τρόπους έλεγχου της επίτευξης των στόχων, στο πλαίσιο πάντοτε που προδιαγράφει το πρόγραμμα. Σε σχέση με το πρώτο πρόγραμμα το ανοιχτό προσφέρει μια κάποια ελευθερία στον εκπαιδευτικό, αλλά όχι αυτονομία, καθότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποφασίζεται στο μεγαλύτερο της μέρος από ειδικούς σχεδιαστές που βρίσκονται στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Το τρίτο μοντέλο, το οποίο έχει προταθεί από ερευνητές του Ινστιτούτου του Μονάχου κατά τη δεκαετία του 1970, έχει όλα τα χαρακτηριστικά του «ανοιχτού» προγράμματος, αλλά περιέχει επιπλέον τις *σύντομες οδηγίες*, δηλαδή επιπρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό και το *διδακτικό μοντέλο*, το οποίο συνιστά μια γενική πορεία-διδασκαλίας που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, στην περίπτωση που αυτά αμέσως ή εμμέσως

προτείνονται ως υποχρεωτικά, τότε το ανοιχτό πρόγραμμα καθίσταται αυτομάτως κλειστό (Μπονίδης, 2010: 76-80· Φρυδάκη, 2009: 118-120).

Έτσι το Α.Π. με μορφή curriculum δεν παύει να έχει χαρακτηριστικά της νεωτερικής σκέψης αφού αντιμετωπίζει τελικά τους μαθητές ομογενοποιημένους και όχι ως διαφορετικές υποκειμενικότητες. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί σκοποί «σηματοδοτούν είτε ρητή δέσμευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αξίες και ιδεώδη, με σκοπό τη μακροπρόθεσμη πραγμάτωση των ιδανικών καταστάσεων, είτε, πιο μετριοσιμένα, τις ιδιότητες που θεωρείται επιθυμητό να αναπτύξει η νέα γενιά πολιτών. Και στις δύο περιπτώσεις ορίζουν την κανονιστική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία εκτείνεται πέραν της επιστημολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας, και ενδέχεται να είναι ισχυρότερη εκείνων» (Φρυδάκη, 2009: 82).

Επίσης, η ύπαρξη στόχων, έστω και με μια «χαλαρή» ταξινόμηση αποσκοπεί τελικά σε ένα βαθμό επίδοσης ή απόδοσης, και η εκπαίδευση «είναι ένα μέσο που οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα διατυπωμένα με όρους που περιγράφουν τη μαθητική επίδοση, όπως επιδιωκόμενο μορφωτικό αποτέλεσμα ή συμπεριφορικός στόχος» (δηλ. η επιδιωκόμενη μαθητική συμπεριφορά) (Stenhouse, 2003: 15). Έτσι, η αποτελεσματικότητα του στόχου γίνεται το βασικό κριτήριο για την επιλογή του περιεχομένου και η εκπαίδευση αποκτά ένα υψηλό βαθμό γενίκευσης.

Το πιο κλασσικό παράδειγμα σχεδιασμού Α.Π. σκοπών και στόχων είναι το μοντέλο του Ralph Tyler, το ποίο αποτελεί τη βάση όλων σχεδόν των θεωριών και των σχετικών με το Α.Π. συγγραμμάτων. Ο Tyler στο κλασσικό βιβλίο του “Basic Principles of Curriculum and Instruction” (1949) (*Βασικές Αρχές Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδασκαλίας*), εκφράζει μια ολοκληρωμένη άποψη για τη φύση και την έννοια του Α.Π. Πιο συγκεκριμένα, το έργο αυτό προσφέρει ένα αναλυτικό χάρτη με βάση τον οποίο πρέπει να γίνεται η επιλογή των στόχων και των σκοπών που περιλαμβάνονται σε ένα Α.Π. Οι πηγές αυτές πέρα από την ψυχολογία της μάθησης και τη φιλοσοφία της παιδείας, είναι ο ίδιος ο μαθητής, η κοινωνία και ο τομέας της κάθε επιστήμης (Φλουρής, 1992: 99).

Ο Tyler είναι ο πρώτος, ο οποίος παρουσίασε ένα «ορθολογιστικό» και επιστημονικό σκεπτικό σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών, για να διατυπώσει, όσο το δυνατόν πιο

αντικειμενικά εκπαιδευτικούς στόχους. Ολόκληρο το έργο<sup>20</sup> του βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις ερωτήσεις<sup>21</sup> που θέτει στη εισαγωγή του έργου του (Χατζηγεωργίου, 2004: 222-223· Φλουρή, 1992: 99).

Η δομή του Α.Π. κατά Tyler περιλαμβάνει τους στόχους, το διδακτικό περιεχόμενο, δηλαδή την ύλη, τις διδακτικές διαδικασίες-δραστηριότητες και την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων. Αφού τεθούν και οριστούν οι στόχοι με απόλυτη σαφήνεια, γίνεται επιλογή των μαθησιακών εμπειριών<sup>22</sup>, οι οποίες θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων. Μάλιστα, ο Tyler προτείνει να μελετώνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην ίδια λογική θα πρέπει να είναι και οι δραστηριότητες που δίνονται προς επεξεργασία, οι οποίες πρέπει να είναι ανάλογες των ικανοτήτων των μαθητών και να είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, το στάδιο της αξιολόγησης είναι εκείνο που επιτρέπει τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και της εξακρίβωσης της αποτελεσματικότητας των βημάτων που ακολουθήθηκε. Ωστόσο, η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Χατζηγεωργίου, 2004: 223-228).

Η κύρια ερώτηση του Tyler: «τι εκπαιδευτικούς σκοπούς θα πρέπει να θέτει το σχολείο;», αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με την επίτευξη κάποιων σκοπών

---

<sup>20</sup> Το έργο του Tyler συνέπεσε με τις συντηρητικές προτεραιότητες του ψυχρού πολέμου, την άνθηση της θετικιστικής επιστημολογίας και του συμπεριφορισμού στο χώρο της ψυχολογίας (Stenhouse, 2003: 116). Στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, ο θετικισμός στην εκπαίδευση επιφέρει τη συγκάλυψη του ενεργού ρόλου των κοινωνικών υποκειμένων, της δυνατότητας τους να έρθουν σε ρήξη με τις παρωχημένες μορφές κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης και της δυσκολίας να τις μετασχηματίσουν με ριζικό τρόπο. Στην πραγματικότητα τα κοινωνικά υποκείμενα κονιορτοποιούνται μέσω της τεχνοκρατικής ανάλυσης του προϊόντος της δράσης τους στη βάση της μεθόδου εισροών-εκροών που αποσκοπεί στην εξασφάλιση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του θεσμοποιημένου κοινωνικού συστήματος ή υποσυστήματος (στη συγκεκριμένη περίπτωση του σχολείου) (Δαφέρμος, 2003).

<sup>21</sup> Τα ερωτήματα έχουν ως εξής: 1. Τι είδους εκπαιδευτικούς σκοπούς θα πρέπει να θέτει το σχολείο; 2. Τι είδους μορφωτικές εμπειρίες θα πρέπει να παρέχονται ώστε ενδεχομένως να συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών αυτών; 3. Πώς θα μπορούσαν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εκπαιδευτικές εμπειρίες; 4. Πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε εάν έχουν επιτευχθεί αυτοί οι εκπαιδευτικοί στόχοι; (Tyler, 1949: 1). Να σημειώσουμε ότι τα ερωτήματα αυτά δέσποζαν για πολλές δεκαετίες στη μελέτη των Α.Π. και χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή προγραμμάτων για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Φλουρή, 1992: 99· Φρυδάκη, 2009: 115).

<sup>22</sup> Ο Tyler δίνει έμφαση στις ακόλουθες μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διαδικασία της επιλογής τους: εμπειρίες που βοηθούν στην ανάπτυξη της σκέψης, στην απόκτηση εμπειριών, στην ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέχεια, αλληλουχία-ακολουθία και ολοκλήρωση, κριτήρια που αναφέρονται τόσο στην κάθετη όσο και στη οριζόντια οργάνωση του ΑΠ (Χατζηγεωργίου, 2004: 226-227).

(Stenhouse, 2003: 75). Μάλιστα, ο νεωτερικός<sup>23</sup> αυτός άξονας χαρακτηρίζει όλα τα Α.Π. με τη μορφή Curriculum, τα οποία σχεδιάστηκαν πάνω στο έργο του Tyler.

Η δομή που πρότεινε ο Tyler, αν και υπήρξε ένας αδιαμφισβήτητος οδηγός για τη δημιουργία πολλών Α.Π., παρουσιάζει τρωτά σημεία, τα οποία αξίζει να συζητηθούν εν τάχει. Αρχικά πρόκειται για μοντέλο, το οποίο ενδιαφέρεται για το βαθμό επίδοσης ή απόδοσης, στον οποίο θα φτάσουν οι μαθητές στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων (Stenhouse, 2003: 15). Οι μαθητές ως υποκείμενα μάθησης, πρέπει να οικειοποιηθούν μορφές επιθυμητής συμπεριφοράς, δηλαδή να επιτύχουν στόχους μάθησης. Κατά συνέπεια μπορεί κανείς να δει το σχολείο ως ένα σύστημα παραγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 123) και την εκπαίδευση το μέσο που οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, μέσα από την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης και «δημόσιας» προσφερόμενης συνταγής (Stenhouse, 2003: 15). Σε γενικές γραμμές πρόκειται για ένα ρυθμιστικό-γραμμικό μοντέλο, στο οποίο κεντρική θέση κατέχει η διατύπωση των στόχων που επιδιώκει η διδασκαλία κάθε μαθήματος (Φρυδάκη, 2009: 119). Ωστόσο, η εστίαση πάνω σε προκαθορισμένους στόχους και η αναζήτηση της αντικειμενικότητας είναι δύο ασυμβίβαστες έννοιες κατά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, η οποία για να είναι επιτυχημένη πρέπει να προσεγγίζει ταυτόχρονα πολλούς τρόπους σκέψης από διαφορετικές πηγές (γνωστικές, μαθητοκεντρικές, κοινωνικές, ακαδημαϊκές και φιλοσοφικές) (Χατζηγεωργίου, 2004: 230-231).

Η επίπτωση από τέτοιους είδους προγράμματα είναι η «εργαλειακή» αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ζωής και πράξης γενικότερα. Σε ό,τι αφορά το άτομο, η τεχνική θεώρηση του Α.Π. οδηγεί σε μια προαποφασισμένη εικόνα αυτού, καθορισμένη από στόχους που οδηγούν σε ένα είδος κατάρτισης (Stenhouse, 2003: 116-117).

---

<sup>23</sup> Η νεωτερικότητα στην εκπαίδευση, σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις του εν λόγω κινήματος, αντανάκλωντας απόψεις για ορθολογισμό, ομογενοποίησης του τρόπου σκέψης και πορεία για κοινωνική βελτίωση και πολιτισμική πρόοδο (Κοτζιάς, 2003: 15). Οι «μεγάλες αφηγήσεις» της νεωτερικότητας αντικαθιστούν τις θεοκρατικές ερμηνείες του κόσμου. Η εκκοσμίκευσή τους δημιουργεί ηθικές και πολιτικές αρχές σε σχέση με τον ορθό λόγο της γνώσης, τη δύναμη του ατομικού υποκειμένου, τη σύσταση του συλλογικού υποκειμένου, την εφαρμογή της μαζικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του υπευθύνου ανθρώπου, την πολιτισμική πρόοδο και την ισονομία και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Φρυδάκη, 2009: 41-42). Το σχολείο, συνεπώς, ως κοινωνικός θεσμός σχετίζεται με τις απόψεις και τα κινήματα αυτά με άμεσο τρόπο και τα Α.Π. ως έκφραση Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατ' επέκταση τις αντανακλούν. Το νεωτερικό όραμα για μια ισονομία στην εκπαίδευση με την εγγύηση των δημοκρατικών θεσμών, δημιουργεί τις εκδοχές του νεωτερικού παραδείγματος: δίνεται έμφαση στη διδασκαλία, στο δάσκαλο, στους στόχους και στις δεξιότητες, στη γνώση, στη μάθηση με την έννοια των μεθόδων, στην ορθότητα των απαντήσεων και κατά συνέπεια στην εργαλειακή εκδοχή του λόγου (Φρυδάκη, 2009: 217-222).

Οι αρχές και τα οργανωτικά στοιχεία βάση των οποίων οργανώθηκαν τα Α.Π. από το 1949 (επηρεασμένα από το βιβλίο του Tyler) επικράτησαν περισσότερο από δύο δεκαετίες, εφόσον είχαν βρει την απαραίτητη νομιμοποίηση. Μετά το 1970 αρχίζει να εμφανίζεται μια κριτική που αφορά ακριβώς αυτούς τους όρους νομιμοποίησης των προγραμμάτων, μέσα από μικρο-κοινωνιολογικές και μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Φωτεινός, 2004: 197), αναλυτική αναφορά των οποίων θα γίνει στη συνέχεια της εργασίας.

Μετά το μοντέλο του Tyler ακολούθησε το γνωστικό μοντέλο ή η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom (1956), στην οποία παρουσιάστηκαν σε ιεραρχική μορφή οι εκπαιδευτικοί στόχοι (που αφορούσαν στους τομείς: γνωστικό (cognitive domain), συναισθηματικό (affective domain) και ψυχοκινητικό (psychomotor domain) καθώς και η εργασία του Mager (1975) με τη μεθοδολογία σαφούς διατύπωσης στόχων. Η σημαντική συνεισφορά των δύο εργασιών έγκειται στο γεγονός, ότι δίνουν στον εκπαιδευτικό την αφετηρία για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, διευκολύνοντάς τον παράλληλα να ελέγχει την επίτευξη των στόχων (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 124· Φλουρή, 1992: 119· Χατζηγεωργίου, 2004: 150-151).

Η ταξινόμια του Bloom στηρίζεται ουσιαστικά στη λογική του Tyler. Ο Bloom και οι συνεργάτες του προσπαθούν να «διαμερισματοποιήσουν» ακόμη περισσότερο τη γνώση και τη διαδικασία της μάθησης και κάνουν λόγο για γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα στην ταξινόμια του Bloom<sup>24</sup> υπάρχουν έξι κατηγορίες στόχων που ακολουθούν συνήθως την εξής διαδοχική εξέλιξη: «γνώση (knowledge), κατανόηση (comprehension), εφαρμογή (application), ανάλυση (analysis), σύνθεση (synthesis) και αξιολόγηση (evaluation)»<sup>25</sup>. Οι έξι κατηγορίες αφορούν κυρίως τον γνωστικό τομέα. Και εδώ επικρατεί η λογική του σαφούς καθορισμού των στόχων, έτσι ώστε η διδακτική

---

<sup>24</sup>Ο Bloom θεωρεί τη γνώση «ανάκληση συγκεκριμένων και καθολικών αρχών, ανάκληση υποδειγμάτων, δομών ή χαρακτηριστικών» (1956: 62).

<sup>25</sup>Η γνώση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών για ανάκληση των όσων διδάχτηκαν. Ουσιαστικά ελέγχεται η απομνημόνευση και η δυνατότητα άρτιας παρουσίασης. Η κατανόηση είναι εκείνη η συμπεριφορά που δείχνει ότι ο μαθητής συνέλαβε τα μηνύματα του δασκάλου, ενώ η εφαρμογή είναι η ικανότητα χρησιμοποίησης της γνώσης για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης. Η ανάλυση αφορά στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης. Ο μαθητής συγκρίνει, αντιπαραβάλλει και αναλύει προβλήματα στα επιμέρους συστατικά. Η σύνθεση σχετίζεται με την παραγωγή προσωπικού έργου. Σ' αυτή τη φάση ελέγχεται η δημιουργική ικανότητα του εξεταζόμενου. Τέλος, η αξιολόγηση, το ανώτερο επίπεδο στην ταξινόμια, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κρίνει διάφορα πράγματα, γεγονότα ή καταστάσεις. Ο μαθητής καλείται να επιχειρηματολογήσει πάνω σε μία θέση, να ασκήσει κριτική (Φλουρή, 1992: 120).



διαδικασία να είναι λειτουργική (Φλουρής, 1992: 119-120· Χατζηγεωργίου, 2004: 151).

Άλλες ταξινομίες είναι εκείνη που αναπτύχθηκε από τον Gagné, η οποία περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ειδών μάθησης: 1) πληροφορίες, 2) νοητικές δεξιότητες, 3) γνωστική στρατηγική, 4) στάσεις και 5) κινητικές δεξιότητες (Φλουρής, 1992: 123), καθώς επίσης και η ταξινόμια των Broudy, Smith και Burnett (1963), η οποία κάνει λόγο για τέσσερις κατηγορίες: 1) αναπαραγωγική, 2) συσχετιστική, 3) εφαρμογών και ερμηνευτική (Χατζηγεωργίου, 2004: 151-152).

Κλείνοντας την αναφορά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι περισσότερες ταξινομίες θεμελιώνονται σε μεγάλο βαθμό, στις αρχές του συμπεριφορισμού, όπου η μάθηση οικοδομείται με την πρακτική ερέθισμα-αντίδραση και πιστοποιείται με την αλλαγή της συμπεριφοράς (Φρυδάκη, 2009: 137). Οι συμπεριφορικοί στόχοι λοιπόν, είναι μια από τις βασικότερες αιτίες για τη διαστρέβλωση της γνώσης στα σχολεία, όπως σημειώνουν ο Young (1971) και ο Bernstein (1971). Επιπλέον, προκύπτει ότι το φιλτράρισμα της γνώσης μέσα από την ανάλυση των στόχων δίνει στο σχολείο εξουσία και δύναμη να επιβάλλεται στους μαθητές του, μέσω του εκπαιδευτικού που τοποθετείται σε θέση κυρίαρχου (Stenhouse, 2003: 115).

Συνεπώς, η συμπεριφορική οπτική για τη μάθηση και η καθήλωση στον προκαθορισμό των στόχων κρίνονται ακατάλληλες και αντιπαιδαγωγικές διαδικασίες από τους υποστηρικτές του μοντέλου διαδικασίας, το οποίο παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 124).

### **1.3.2. Μοντέλο Διαδικασίας**

Στο μοντέλο της διαδικασίας η έμφαση δίνεται στον τρόπο σκέψης των μαθητών και στη διαδικασία της μάθησης. Το μοντέλο αυτό οικοδομεί στις απόψεις του A.N. Whitehead (1948), σύμφωνα με τον οποίο εκπαίδευση είναι «ο τρόπος αξιοποίησης της γνώσης». Ως αφορμή για το εν λόγω μοντέλο λειτουργεί το έργο των Dewey και Bruner, από όπου δανείζεται τα θεωρητικά ερείσματα για τον τρόπο απόκτηση της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα και σε αντίθεση με τους μιχεβιοριστές, ο Bruner υποστηρίζει ότι η γνώση είναι διαδικασία. Γενικότερα, για τους υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να εισαγάγει τους μαθητές στον επιστημονικό και διερευνητικό τρόπο σκέψης. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι το διαδικαστικό μοντέλο δίνει έμφαση σε σύγχρονες μεθόδους μάθησης, όπως π.χ.

ανακαλυπτική μάθηση, διερευνητική, μέθοδος project. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να οργανώσει κατάλληλα το Α.Π., έτσι ώστε να στηρίζεται στη θεμελιακή κατανόηση που μπορεί να προκύψει από τη μελέτη των αρχών και διαδικασιών, οι οποίες συναποτελούν έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο.

Ο σχεδιασμός ενός Α.Π. με βάση τις αρχές του μοντέλου διαδικασίας, ξεκινά με σαφή διατύπωση που αφορά τις νοητικές διαδικασίες ή δεξιότητες που θα χρειαστεί να αναπτυχθούν, έτσι ώστε ο μαθητής να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης και λύσης προβλημάτων. Αφετηρία λοιπόν, κάθε Α.Π. είναι ο καθορισμός των διαδικασιών, οι οποίες θα αποτελέσουν τον πυρήνα των επιδιώξεων και των δραστηριοτήτων στο σχολείο καθώς και των διαδικαστικών αρχών πάνω στις οποίες θα στηρίζει ο εκπαιδευτικός τις καθημερινές του αποφάσεις, κρίσεις και ενέργειες. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι ο μαθητής να καταφέρει να εξοικειωθεί με τις βασικές αρχές και διαδικασίες μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής, ώστε να είναι σε θέση να επεξεργαστεί αυτόνομα παραπέρα στοιχεία και δεδομένα, βελτιώνοντας την ικανότητα διεύθυνσης και σε άλλες γνωστικές περιοχές (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 47-49 & 2009: 125-126 · Χατζηγεωργίου, 2004: 153-154).

Τις προηγούμενες σκέψεις για την ανεύρεση και την σύνθεση ενός Α.Π. προχωρά ο Lawrence Stenhouse στο έργο του *An idroduction to Curriculum Research and Development* (1975). Ο Stenhouse θεωρώντας αρχικά ανώφελη την κριτική στο στοχοθετικό μοντέλο χωρίς μια εναλλακτική λύση σχεδιασμού και εξέλιξης του Α.Π., προτείνει το Μοντέλο Διαδικασίας, ως μια στρατηγική μορφωτικής διαδικασίας, η οποία δεν εδράζει στα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής (της διαδικασίας) με τη μορφή στόχων (Stenhouse, 2003: 113). Πρόκειται για τον πρώτο ολοκληρωμένο αντίλογο στους στοχοθετικούς προσανατολισμούς.

Το Πρόγραμμα του Stenhouse ορίζει αρχές διαδικασίας που καθοδηγούν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της οποίας, η συνεχή συζήτηση και η διαπραγμάτευση είναι οι επικρατούσες συνθήκες (Φρυδάκη, 2009: 299). Οι βασικές αρχές που ενστερνίζεται το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνονται στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο προϊόν. Κυριότερες από αυτές είναι:

- Η γνώση βασίζεται σε δομές με κριτήρια και αρχές διαδικασίας.
- Δεν υπάρχει μία αντικειμενική γνώση αλλά η φύση της γνώσης είναι ανοιχτή για συζήτηση (πλουραλισμός, υποκειμενικότητες).

- Η διδασκαλία ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται, να προβληματίζονται, να θέτουν ερωτήματα και να προβαίνουν σε δημιουργική επίλυση των προβλημάτων. Πρόκειται για τη διερευνητική μέθοδο.
- Ενθαρρύνεται η συζήτηση και ο σεβασμός στις απόψεις του άλλου. Υποστηρίζονται οι ανοιχτές συζητήσεις στις οποίες δεν υπάρχουν απόλυτες απαντήσεις.
- Η διδασκαλία αξιοποιεί δημιουργικά το λάθος και να προκαλεί αναστοχασμό.
- Διδάσκει μια μεθοδολογία έρευνας όπου οι μαθητές ψάχνουν στοιχεία για να απαντούν σε ερωτήσεις που ήδη έχουν θέσει και να χρησιμοποιούν το πλαίσιο που αναπτύχθηκε στην τάξη εφαρμόζοντας τους σε νέες περιοχές.
- Κατά τη διαδικασία της μάθησης αναθέτονται στους μαθητές ενεργοί ρόλοι.
- Υλοποιείται η διδασκαλία με ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές, είναι ευχάριστες και προκαλούν διάλογο.
- Αναπτύσσει τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Οι δραστηριότητες επιτρέπουν τον από κοινού σχεδιασμό και την κοινή δραστηριότητα και οι στόχοι αυτών (δραστηριοτήτων) εκφράζονται από τους μαθητές.
- Η διδασκαλία καθώς και οι δραστηριότητες αντιστοιχούν στις διανοητικές δυνατότητες των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους.

Σε ό,τι αφορά στους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών ισχύουν τα παρακάτω:

- Στο επίκεντρο των διαδικασιών βρίσκεται ο μαθητής που σκέφτεται. Κατά τη διαδικασία ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται κι όχι το ακριβές αποτέλεσμα της σκέψης του. Ο μαθητής εισχωρεί στις δομές της γνώσης και καλλιεργεί τις δικές του δυνατότητες.
- Ενισχύεται η αυτοαξιολόγηση του μαθητή.
- Ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός (*έχει ικανότητα ανακάλυψης και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου*), αλλά ταυτόχρονα και μαθητευόμενος, διδάσκει μέσω ανακάλυψης / έρευνας κι όχι μέσω

εισήγησης. Είναι κριτής, όχι βαθμολογητής. Κρίνει την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης.

- Ο εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής και όχι καθοδηγητής (*άρση εξουσίας εκπαιδευτικού προς μαθητές*).
- Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό είναι κριτική και όχι βαθμολογική (*εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*).
- Προωθείται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξή του (*επαγγελματοποίηση εκπαιδευτικού*).

(Stenhouse, 2003: 113-128)

Με μια αποτίμηση του Μοντέλου Διαδικασίας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πρόκειται για «τομή» στη φιλοσοφία του σχεδιασμού των Α.Π. Οι αρχές διαδικασίας που προτείνει, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το γνωστικό αποτέλεσμα στη μαθησιακή διαδικασία. Η αντίληψη του ότι η συζήτηση και η διαπραγμάτευση μπορούν να κινήσουν τις διαδικασίες αυτές, προσδίδουν στον εκπαιδευτικό ένα ρόλο «προστάτη» των πολλαπλών ιδεών και των υποκειμενικών οπτικών, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της εξουσίας του μέσα από τη γνώση. Με το Μοντέλο Διαδικασίας γίνεται στροφή στις ποιοτικές διαδικασίες κατά τη μάθηση και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη του Α.Π. σε επίπεδο σχολείου ή και τάξης. Μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να παράγουν και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση σε συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους σκοπούς· σκοπούς που συνδέονται με τα συμφραζόμενα αλλά και τα διακυβεύματα της δικής τους ζωής.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να τονίσουμε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι το Μοντέλο Διαδικασίας έχει θεωρηθεί ως μια συνειδητοποιημένη έκφραση μετανεωτερικών προσανατολισμών, εφόσον έδωσε μορφή σε αρκετές από τις μετανεωτερικές αρχές, όπως διαπραγμάτευση, διαφορετικότητα και πολυφωνία, ενισχύοντας τη θέση του μαθητή, μέσα από το άνοιγμα της αναδιανομής των σχέσεων δύναμης και εξουσίας στην τάξη (Φρυδάκη, 2009: 237- 238· 299-300). Το δεύτερο έχει να κάνει με τη σχέση του Μοντέλου Διαδικασίας με τις Ψυχολογικές Θεωρίες Μάθησης και τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού<sup>26</sup>, σύμφωνα με την οποία

---

<sup>26</sup> Ο Κονστρουκτιβισμός (Constructivism) αποτελεί απάντηση, διαμετρικά αντίθετη εκείνης του θετικισμού, στα επιστημολογικά ερωτήματα για τη φύση και την προέλευση της γνώσης, καθώς και για τη συμβολή του γνωρίζοντος υποκειμένου στη διαδικασία της γνώσης. Δεν αποτελεί προϊόν ή καθαρή έκφραση των μετανεωτερικών αρχών, εφόσον προϋπήρξε της μετανεωτερικότητας, αλλά τέμνεται με αυτήν στην περιοχή της κοινής τους αμφισβήτησης για τις νεωτερικές αρχές και κυρίως, για την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης (Φρυδάκη, 2009: 239).

αναγνωρίζεται η δράση του υποκειμένου στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο Κονστρουκτιβισμός «προβληματοποιεί» τις καταστάσεις που δημιουργούν νέα γνώση, θεωρεί τη γνώση ως κάτι διαπραγματεύσιμο και οι μεθοδολογικές πρακτικές που οδηγούν σε αυτή είναι στοχαστικές και όχι σταθερές και δεδομένες. Στη προοπτική αυτή, γνώση και άτομο βρίσκονται σε μια διαρκή αντιπαράθεση με τον κόσμο και το υποκείμενο που ανταποκρίνεται σε αυτά τα ζητούμενα είναι το ενεργητικό, που καθορίζεται από μία «επιχειρησιακή» δραστηριότητα αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον (Φρυδάκη, 2009: 239-246).

#### **1.4. Α.Π.: Προϊόν ή Πράξις;**

Έχοντας αναλύσει παραπάνω τη φύση διαφόρων τύπων Α.Π. διαπιστώνεται ότι η μορφή του στοχοθετικού ή μηχανιστικού μοντέλου σχετίζεται με την εξέταση του Α.Π. ως προϊόντος που σχεδιάστηκε με βάση προδιαγραφές για να καλύψει συγκεκριμένα πράγματα, ενώ ο έλεγχος και η αξιολόγηση των κατακτηθέντων είναι διαδικασία αντικειμενική - μετρήσιμη και πραγματοποιείται μέσω διενέργειας εξετάσεων (Stenhouse, 2003: 158). Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται το Μοντέλο Διαδικασίας, μέσα από την παρουσίαση του οποίου, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι βασίζεται περισσότερο στην κρίση του εκπαιδευτικού και επιδιώκει την κατανόηση, γι' αυτό και η αξιολόγηση εντάσσεται στο πλαίσιο της προσπάθειας των μαθητών να επιτύχουν υψηλότερες επιδιώξεις. Επιπλέον, η αξιολογική διαδικασία ενδιαφέρεται για την ποιότητα και την αντίληψη που αποκομίζουν τελικά οι μαθητές, αποφεύγοντας τη βαθμολόγηση σε μία κλίμακα (Stenhouse, 2003: 126-128, 158).

##### **1.4.1. Το Α.Π. ως Προϊόν & Αναπαραγωγή**

Στην πρώτη περίπτωση το Α.Π. μοιάζει με πρόγραμμα δραστηριοτήτων (δασκάλων και μαθητών) σχεδιασμένο, έτσι ώστε οι μαθητές να πετύχουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους καθορισμένους εκπαιδευτικούς και άλλους σχολικούς σκοπούς και στόχους (Barrow, 1984: 11). Ο δάσκαλος με τη σειρά του πρέπει να υλοποιήσει το σχέδιο, έτσι ώστε να επιφέρει την επιθυμητή γνώση στο μαθητή. Με λίγα λόγια η δράση του είναι «κατασκευαστική», προσανατολισμένη στο προϊόν. Και όταν η εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς το προϊόν, ο δάσκαλος υποχρεούται να αναπαράγει στο χώρο της σχολικής αίθουσας έναν μαθητή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η μάθηση λοιπόν, αποκτά ένα αναπαραγωγικό χαρακτήρα και οι επιπτώσεις της για την εκπαίδευση εκτείνονται και στον κοινωνικό

τομέα, καθότι η έννοια της αναπαραγωγής δεν αφήνει κανένα περιθώριο για κοινωνική αλλαγή ή βελτίωση. Δε συντελείται δηλαδή, η πρόοδος που αναμένεται από τις νέες γενεές (Grundy, 2003: 39-43).

Η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου έχει συζητηθεί από πλήθος κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Η έννοια αυτή έγινε σημαντική στην εκπαιδευτική συζήτηση μετά τη μαρξιστική ανάλυση του Althusser για τις ιδεολογικά αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου (Grundy, 2003: 40). Σύμφωνα με τον Althusser το σχολείο παρουσιάζεται ως ιδεολογικός μηχανισμός άσκησης της πολιτικής εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, μέσω του οποίου αυτή εξασφαλίζει την κυριαρχία της πάνω στις εκμεταλλευόμενες κοινωνικές ομάδες (Blackledge & Hunt, 1995: 218· Δαφέρμος, 2003).

Την εκπαίδευση ως θεσμό αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας εξετάζουν και οι Bowles & Gintis (1976). Στην εργασία τους αναφέρεται ότι οι βαθύτερες αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οφείλονται στο κεφαλαιοκρατικό κοινωνικό σύστημα, του οποίου η υπέρβαση είναι σχεδόν αδύνατη μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Grundy, 2003: 40).

Τόσο ο Althusser όσο και οι Bowles & Gintis αναγνωρίζουν το ρόλο της αναπαραγωγικής διαδικασίας, η οποία επιτελείται μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί μελετούν το πώς το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει στην κατασκευή των υποκειμενικοτήτων των μαθητών μέσω των εμπειριών που βιώνουν καθημερινά από τη «ρουτίνα» του σχολείου (Giroux, 2010: 72-74).

Μία ακόμα παραλλαγή του θέματος παρουσιάζεται στο έργο του Pierre Bourdieu, όπου η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως σημαντική κοινωνική και πολιτική δύναμη στη διαδικασία της αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων. Για τον Γάλλο θεωρητικό, το σχολείο, ως ουδέτερος και αντικειμενικός φορέας, επιτελεί τις κοινωνικές λειτουργίες που αντανακλούν τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, διαβιβάζοντας τη συγκεκριμένη κουλτούρα, απαξιώνοντας την ίδια στιγμή τις κουλτούρες άλλων ομάδων (Giroux, 2010: 77-79). Έτσι, σύμφωνα με τον Bourdieu (1977) νομιμοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες δεν οφείλονται τόσο στις οικονομικές ανισότητες, όσο στις σημαντικές διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή δομών και κοινωνικών σχέσεων, τις οποίες υπόρρητα νομιμοποιεί, εφόσον δεν μπορεί να τις καταργήσει. Πώς το κάνει αυτό; Τα παιδιά

έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό «Πολιτισμικό Κεφάλαιο»<sup>27</sup> και το σχολείο μη αναγνωρίζοντας αυτή την διαφορετικότητα, τους συμπεριφέρεται το ίδιο και προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες αξίες, μαθαίνοντας μέσα από ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, από ένα και μοναδικό βιβλίο-εγχειρίδιο.

Η κοινωνική ανισότητα παίρνει διαστάσεις, όταν ο σχολικός θεσμός αξιολογεί με τους ίδιους τρόπους, τόσο τους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα όσο και τους μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που έρχεται να ισοπεδώσει τους «μη προικισμένους από την οικογένεια μαθητές» (λαϊκά στρώματα), οι οποίοι όχι μόνο δεν επιτυγχάνουν στο σχολείο αλλά συνάμα τους ασκείται μια συμβολική βία από την νομιμοποίηση της κουλτούρας των ανώτερων στρωμάτων. Αυτό συμβαίνει, επειδή το σχολείο, πέρα από τις παρεχόμενες γνώσεις, αξιολογεί και τις εξωσχολικές γνώσεις των μαθητών που συνιστούν όψεις του πολιτιστικού τους κεφαλαίου, τις οποίες δεν διδάσκονται στο σχολείο αλλά οι εκπαιδευτικοί εντυπωσιάζονται όταν τις χρησιμοποιούν οι μαθητές. Συμπερασματικά, το σχολείο μέσα απ' την αξιολόγηση, αναπαράγει και νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα μέσα από το πλαίσιο της «ίσης μεταχείρισης άνισων ανθρώπων» (Blackledge & Hunt, 1995: 223-232· Φραγκουδάκη, 1985).

Επόμενο είναι ότι από την αναπαραγωγή, σύμφωνα με τις μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, ωφελείται η άρχουσα τάξη ή καλύτερα η κυρίαρχη ομάδα, η οποία αποτελεί το φορέα που “επιλέγει τη γνώση”<sup>28</sup>, δηλαδή το τι θα διδαχτεί καθώς και τον τρόπο οργάνωσης και παροχής της, δηλαδή το πώς θα

---

<sup>27</sup> Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου σχετίζεται με τα διαφορετικά σύνολα των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων που τα άτομα κληρονομούν μέσω ταξικά εγκαθιδρυμένων ορίων των οικογενειών τους (Giroux, 2010: 79). Πιο αναλυτικά, η οικογένεια με έμμεσους κυρίως τρόπους μεταβιβάζει στα παιδιά της ένα ορισμένο πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο αντιπροσωπεύει ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που τα παιδιά εσωτερικεύουν και στη συνέχεια σύμφωνα μ' αυτό, καθορίζουν την συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολικό θεσμό. Η σχολική επιτυχία, συνεπώς έχει άμεση σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Κατά τον Bourdieu η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου και επειδή ακριβώς το σχολείο νομιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή της, παρατηρούμε παιδιά με μειωμένο γλωσσικό κώδικα να αποτυγχάνουν. Παρατηρείται λοιπόν, ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα κυρίαρχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα και τη γλώσσα του σχολείου, άρα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας από τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και δεν είναι εξοικειωμένα με αυτές. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι δυνατότητες που έχει ένα παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το μορφωτικό κεφαλαίο που έχει κληρονομήσει από την οικογένεια (Blackledge & Hunt, 1995: 223-235).

<sup>28</sup> Η επιλογή της γνώσης να μην γίνεται με εκπαιδευτικά κριτήρια αλλά αυτά δεν απηχούν στο σύνολο των κοινωνικών εταίρων, παρά αντανακλούν τα συμφέροντα μιας ορισμένης ομάδας και προσανατολίζονται σε εκπαιδευτικά επιτεύγματα που θα ωφελήσουν τη συγκεκριμένη ομάδα, τα άτομα της οποίας θα έχουν ήδη ενσωματώσει τις αξίες που προτιμούνται και απαιτούνται ρητά ή άρρητα, αξίες ίδιες με εκείνες της κυρίαρχης τάξης (Bernstein, 1991 · Bourdieu, 1977 στο Φωτεινός, 2004: 202).

διδασκεί, που συνάδει και με το πολιτικώς προτιμητέο (Φωτεινός, 2004: 199). Με λίγα λόγια η κυρίαρχη ομάδα επωφελούμενη της αναπαραγωγής, επιδιώκει την επιβολή και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών που εξυπηρετούν τα δικά της συμφέροντα.

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση φανερώνεται ότι ένα στοχοθετικό Α.Π. δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας με τις εξουσιαστικές δομές της κοινωνίας, με αποτέλεσμα η επιρροή του στην εκπαιδευτική διαδικασία να χαρακτηρίζεται δεδομένη, με ότι αυτό συνεπάγεται για τον έλεγχο στο σχεδιασμό και στην υλοποίησή του. Συνεπώς, η μαθησιακή διαδικασία που είναι προσανατολισμένη προς το προϊόν έχει ως τελική επιδίωξη τον έλεγχο και το χειρισμό του περιβάλλοντος (Grundy, 2003: 43).

#### **1.4.2. Το Α.Π. ως Πράξις & Χειραφέτηση**

Το μοντέλο διαδικασίας προωθεί την έννοια του Α.Π. ως “πράξι”. Συστατικά στοιχεία της πράξεως είναι η δράση και ο συλλογισμός. Δεν εννοούμε δράση που συντηρεί μια κατάσταση, αντιθέτως πρόκειται για δράση που αλλάζει τόσο τον κόσμο μας όσο και την κατανόησή μας γι’ αυτόν. Είναι πράξη της συλλογιστικής κατασκευής ή ανακατασκευής του κοινωνικού κόσμου όπως υποστηρίζει η Grundy (2003: 132).

Η ελευθερία των ομάδων να δράσουν έχοντας παράλληλα τον έλεγχο των πράξεων τους μέσα από μια συλλογιστική κριτική διαδικασία, ενέχει στοιχεία χειραφέτησης που βοηθούν το άτομο τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Τι μπορεί να σημαίνουν όμως όλα αυτά για το Α.Π., τη γνώση και τη σχέση δασκάλου και μαθητή; Τι σημαίνει η θεώρηση του Α.Π. ως μια μορφή πράξεως;

Ένα Α.Π. που στηρίζει την έννοια της πράξεως, είναι ένα πρόγραμμα που δείχνει εμπιστοσύνη στο παιδαγωγικό ζεύγος, εξουσιοδοτώντας το να αναλάβει αυτόνομη δράση και να αναπτύξει μέσα από την δυναμική αλληλεπίδραση των ατόμων της ομάδας το ίδιο το Α.Π. Σε ένα τέτοιο συλλογικό και «πραγματικό ή αληθινό» Α.Π., η σχεδίαση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση είναι διαδικασίες αλληλοσυνδεόμενες που λαμβάνουν χώρα σε αληθινές μαθησιακές καταστάσεις και όχι σε πιλοτικές εργαστηριακές αίθουσες.

Ένα επιπλέον στοιχείο που δεν θα πρέπει να αμελείται κατά την ανάπτυξη του Α.Π. είναι η αναγνώριση της κοινωνικής φύσης της γνώσης, συνεπώς η διδασκαλία και η μάθηση επιτυγχάνονται μέσα από τη διαλεκτική σχέση δασκάλου και μαθητή.



Οι συμμετέχοντες στη μάθηση δρουν για την κατασκευή της γνώσης τους, διακρίνοντας τα είδη της γνώσης και τις αναπαραστάσεις του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Γενικότερα, το σύνολο της γνώσης υπόκειται σε συνεχή κριτικό στοχασμό και προσπάθεια ερμηνείας-καθορισμού του νοήματος, μία πράξη αναμφίβολα πολιτική.

Όλες οι παραπάνω συνισταμένες δεν θα είχαν κανένα νόημα δίχως την ύπαρξη της ελευθερίας μεταξύ των μελών της δημιουργικής ομάδας του Α.Π. (μαθητές-δάσκαλος) και της δυνατότητας που έχουν ο καθένας χωριστά για την υποστήριξη ή αμφισβήτηση οποιασδήποτε άποψης. Η προαγωγή της ελευθερίας άλλωστε, εκτός από την προάσπιση του σεβασμού, πυροδοτεί στο άτομο τη δύναμη να ξεκινήσει τον αγώνα για αλλαγή και μέσα από αυτόν να χειραφετηθεί.

Η καλλιέργεια της «ανεξάρτητης μάθησης», η οποία σχετίζεται άμεσα με τον ανεξάρτητο συλλογισμό, την ενδυνάμωση και την πνευματική διέγερση δασκάλου και μαθητών, αποτελεί την εκκίνηση για ένα Α.Π. “πράξι”. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί τόσο ατομικά όσο και μέσα από τη συνεργασία, σχετίζονται με τον έλεγχο της κατασκευής ή της ανάπτυξης της μάθησης και τη διαρκή διαπραγμάτευση της γνώσης. Συνεπώς, η *πράξις* του Α.Π. είναι επηρεασμένη από το κριτικό ενδιαφέρον, όταν οι πρακτικές του Α.Π. λειτουργούν έτσι ώστε να χειραφετήσουν τους συμμετέχοντες, στοχεύοντας σε μια εκπαίδευση που «απελευθερώνει»<sup>29</sup>.

Πέρα από τις ανωτέρω αρχές που είναι η βάση για το περιεχόμενο ενός Α.Π. υπάρχουν και άλλα γνωρίσματα που περιμένουμε να βρούμε σε ένα κριτικό – χειραφετικό Α.Π. που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Προκύπτει λοιπόν, ότι είναι ανάγκη να διακρίνει την απόδειξη διαφόρων ισχυρισμών κατά την κατασκευή της γνώσης, η διερευνητική-επιστημονική διάθεση και η εγκυρότητα. Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε περιβάλλον, στο οποίο ο δάσκαλος αναγνωρίζει τους ηθικούς περιορισμούς που καθιστούν τη γνώση αναγκαστική για το μαθητή. Σε οποιαδήποτε όμως, περίπτωση τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος διατηρούν την επιλογή να αλλάξουν ή να διακόψουν τη μάθηση, να επιλέξουν να συμμετάσχουν ή όχι (Grundy, 2003: 130-145).

---

<sup>29</sup> Η απελευθερωτική εκπαίδευση είναι πράξη με την οποία ο άνθρωπος γίνεται περισσότερο άνθρωπος έχοντας ως προοπτική τη ριζοσπαστική δημοκρατία (Freire, 2009: 28-29) και επιτυγχάνεται με την επανάσταση, η οποία έχει κατεξοχήν παιδαγωγικό χαρακτήρα (εξανθρωπίζουσα παιδεία) διότι αφενός συνδέεται με τον διάλογο και αφετέρου είναι αποτέλεσμα της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1976: 54-72).

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο χειραφετικό μαθησιακό περιβάλλον, η ανατροφοδότηση, ως συνώνυμη της αξιολόγησης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, μέσω της αξιολόγησης, η οποία δεν είναι τυχαία αλλά βασίζεται σε κριτήρια, ελέγχονται η κατανοησιμότητα των εκφορών μέσα στην ομάδα καθώς και η αλήθεια των υποθετικών συστατικών του λόγου της ομάδας. Τέλος, η αξιολόγηση τροφοδοτείται και από στοιχεία που σχετίζονται με την εγκυρότητα των ομιλούντων υποκειμένων και την ορθότητα και καταλληλότητα των δράσεων της ομάδας (Habermas, 1974: 18-19).

### **1.5. Οι Αντιφάσεις στο Α.Π.**

Όπως φαίνεται από την ανάλυση που προηγήθηκε, το πεδίο μελέτης των Α.Π. χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα προοπτικών σχετικά με τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές ανάπτυξης. Κάθε σύγχρονο Α.Π. συνήθως δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε μία προοπτική αλλά στηρίζεται σε στοιχεία διαφορετικών και κάποιες φορές αντιφατικών προοπτικών (Βελλοπούλου, 2011: 6).

Το Α.Π. δεν είναι μια ουδέτερη συνάθροιση γνώσεων, αλλά είναι πεδίο όπου διάφορες κοινωνικές δυνάμεις, κράτος, εκκλησία, πανεπιστημιακή κοινότητα, πολιτικά κόμματα, διεθνείς πολιτικές, οικονομικές συνθήκες, μπορούν να επηρεάσουν τα περιεχόμενα γνώσης, συνεπώς και τον προσανατολισμό του. Οι αντιφάσεις στα Α.Π. είναι αποτέλεσμα των συγκρούσεων, των εντάσεων και των πιθανών συμβιβασμών των παραπάνω ομάδων που οργανώνουν την εκπαίδευση, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι πολλές φορές την αποδιοργανώνουν (Apple, στο Peters & Marshall, 2004: 111).

Οι εκπαιδευτικές επιλογές λοιπόν, όπως και το Α.Π. είναι πολιτική υπόθεση και απόφαση. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι την εποπτεία για την αναθεώρηση ή τη σύνταξη ενός Π.Σ. την έχει αποκλειστικά κρατικός φορέας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το ρόλο αυτό, όπως έχει προαναφερθεί, παίζει το Π.Ι. που συγκροτεί το Α.Π. Ο εκπαιδευτικός, ως αποδέκτης του Α.Π., δεσμεύεται να το υλοποιήσει, με αποτέλεσμα το Α.Π. να λειτουργεί ως μέσο ελέγχου του πρώτου. Έτσι, το κράτος έχει εξασφαλίσει ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων θα το ακολουθήσει. Η αντιμετώπιση αυτή των εκπαιδευτικών δε τους αφήνει περιθώρια να δράσουν ως διανοούμενοι και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες αλλά λειτουργούν ως επί το πλείστον ως υπάκουοι δημόσιοι υπάλληλοι και επιδέξιοι τεχνικοί.

Γενικότερα, τέτοιου τύπου μεταρρυθμίσεις που προωθούν ένα μοντέλο λογοδοσίας (Codd, 1998), έχουν ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση του κύρους των εκπαιδευτικών (Aronowitz & Giroux, 2011: 161, 193).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης βλάπτει τους εκπαιδευτικούς, διότι όχι μόνο, αλλάζει το ρόλο τους, μετατρέποντάς τους από επαγγελματίες σε τεχνοκράτες (Codd, 1998) αλλά οδηγεί σε ένα κλίμα δυσπιστίας και αλλαγής του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται οι άνθρωποι μεταξύ τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Codd, 2003: 45).

*«Κάθε σοβαρή προσπάθεια να κατανοήσουμε ποια γνώση μπαίνει στα σχολεία πρέπει να είναι, από την ίδια της τη φύση, ιστορική» (Apple, 1986: 130)*

## **2 Τα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα: Συνοπτική παρουσίαση του ιστορικού των μεταρρυθμίσεων.**

Το περιεχόμενο και ο ρόλος της σχολικής γνώσης που διαρθρώνονται στα Προγράμματα Σπουδών την εκάστοτε εποχή, αποτελούν τη σημαντικότερη όψη του εκσυγχρονισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 67) και είναι συνάρτηση τόσο των ιδεωδών και της φιλοσοφίας αγωγής που κυριαρχούν την περίοδο κατά την οποία παράγονται και χρησιμοποιούνται, όσο και των ιδεολογικών, πολιτισμικών, παιδαγωγικών, διδακτικών-μεθοδολογικών και άλλων πολιτικών επιλογών που γίνονται στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Έτσι μια ουσιαστική μεταρρύθμιση συνδέεται με κύριες αλλαγές στην εσωτερική ζωή και στις δομές του σχολείου, καθώς αυτή εισάγει μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία και διαφορετικό πολιτισμό στον οργανισμό αυτό (Μπονίδης, 2007: 266).

Σε ό,τι αφορά τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει με την πτώση της Δικτατορίας (1974), όπου καθίσταται αναγκαία η αντικατάσταση των επίσημων προδιαγραφών της διδασκαλίας που παρήχθησαν ή χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επταετίας (1967-1974). Η σχολική ζωή αναβαθμίζεται μέσα από την προσπάθεια αναθεώρησης της μορφής και του περιεχομένου τόσο των Α.Π. όσο και των διδακτικών πακέτων (σχολικά βιβλία εκπαιδευτικού και μαθητή, εκπαιδευτικά λογισμικά και άλλα μέσα διδασκαλίας), τα οποία παράγονται με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα (ΚΕΜΕ<sup>30</sup> για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο) και, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, χρησιμοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση σε όλη την εθνική επικράτεια, αποβλέποντας σε ιδεολογικό έλεγχο και εντέλει σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μπονίδης, 2007: 265-267· Μπαγάκης, 2004: 86-87).

Αφετηρία της συζήτησης για τον σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του curriculum, ήταν η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά αναλυτικά

<sup>30</sup>Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως. Το 1985 μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μπούντα, 2006: 127).

προγράμματα» για να οδηγηθούμε σταδιακά στην αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2003: 26).

Πιο συγκεκριμένα, το διάστημα 1977-1981, στο πλαίσιο του Νομού 309/76, συντάχθηκαν για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Α.Π. και ωρολόγια προγράμματα, ενώ συγγραφήκαν αντίστοιχα νέα σχολικά βιβλία, ένα για κάθε μάθημα. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 ξεκίνησε, αν και καθυστερημένα, η επιστημονική συζήτηση για τα Α.Π., ενώ προτάθηκε ο σχεδιασμός τους στη λογική του curriculum: σκοποί-στόχοι, διδακτικά περιεχόμενα, διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση μαθητή. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1982, ολοκληρώθηκε το 1985 με την παραγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων (με ευθύνη του Π.Ι.) και διδακτικών βιβλίων του μαθητή και του εκπαιδευτικού με νέες προδιαγραφές για τη διδασκαλία (Φτερνιάτη, 2011).

Παρόλα αυτά, τα συγκεκριμένα Α.Π. χαρακτηρίζονταν κυρίως από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, αποτελούσαν ολοκληρωμένες και κλειστές προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Επιπλέον αδυναμίες των προγραμμάτων αποτελούσαν η τάση για απομνημόνευση και η ανελαστικότητα εκπαιδευτικού και μαθητή ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών (<http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-11.5.2009-protasi-PI.pdf>).

Κλείνοντας να σημειώσουμε, ότι για την περίοδο που μελετούμε και μέχρι πριν το 2003, τα ελληνικά Α.Π. έχουν εκπονηθεί κάτω από την επιρροή της «ακαδημαϊκής» θεωρίας και εν μέρει της θεωρίας της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας», εφόσον διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα που αντιστοιχούν σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, στα οποία κυριαρχεί η γνωσιοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης (η γνώση ως το μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί η ηθική, πνευματική, κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου), ενώ ως μορφή γνώσης προτείνεται η «κλασική» και γενική-εγκυκλοπαιδική (Φλουρής, 1992: 32). Τις τελευταίες όμως, δύο δεκαετίες έχει γίνει μια προσπάθεια ανάπτυξης curriculum, με οδηγίες στα βιβλία του δασκάλου, για τη διδακτική μεθοδολογία, τη δομή της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων, τα διδακτικά-εποπτικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, τους σκοπούς και τους στόχους, την αξιολόγηση κ.τ.λ.

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν από το Π.Ι. το 1998 και τη σύνταξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το

Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, γίνεται προσπάθεια εξάλειψης της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών και αποφυγής τω επικαλύψεων στη διδακτέα ύλη (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2000: 10-11). Το Ε.Π.Π.Σ. είχε τη μορφή ενός «ανοιχτού» curriculum, το οποίο με τα βιβλία του δασκάλου και τις οδηγίες για τα μαθήματα συνιστά Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2008: 58). Ωστόσο, το Ε.Π.Π.Σ. αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου για την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς εφαρμόστηκε μόνο στη λύκεια βαθμίδα (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005: 15), ενώ μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα αντικαταστάθηκε από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του 2001 (<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/055-068.pdf>).

Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του Α.Π. μέσω συγκεκριμένου διδακτικού υλικού, καθώς και νεότερες μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία διεθνώς συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου διδασκαλίας. Επίσης, ενόψει των ποικίλων αλλαγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (π.χ. Ευρώπη της Γνώσης, διάσκεψη της Λισαβόνας 2000) αλλά και άλλων διαφόρων διεθνών εξελίξεων και προκλήσεων (π.χ. δια βίου μάθηση, τεχνολογία της πληροφορίας, Κοινωνία της Γνώσης) (Φτερνιάτη, 2011), το 2001 βάσει των προβλεπόμενων στο νόμο 1566/1985, το Π.Ι. σχεδίασε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., στα οποία υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση και επιχειρείται «...η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, γεγονός που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2000). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. (με τη δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης το 2003<sup>31</sup>) συνοδεύεται από καινούριο εκπαιδευτικό υλικό.

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, η υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Άννα Διαμαντοπούλου, στις αρχές του 2010 υπέβαλε στο υπουργικό συμβούλιο σχέδιο δράσης στον τομέα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημιουργία του Νέου Σχολείου<sup>32</sup>. Βασικό χαρακτηριστικό του σχεδίου είναι η αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και του γυμνασίου. Τα νέα προγράμματα δημοσιεύτηκαν το 2011 και

<sup>31</sup> ΦΕΚ 303/τ.Β', 13/3/2003-ΦΕΚ 304/τ.Β', 13/3/2003.

<sup>32</sup><http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&limitstart=>.

εφαρμοστήκαν πειραματικά τη σχολική χρονιά 2012-2013 ενώ προβλέπεται να γενικευτεί η εφαρμογή τους στα επόμενα χρόνια (Γρόλλιος, 2011).

Τα νέα Π.Σ. έχουν δώσει προτεραιότητα στις ποιοτικές διαδικασίες, ενδιαφέρονται για μια γνώση διερευνητική και χειραφετική, που επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων, και που οικοδομείται μέσα από την επικοινωνιακή δράση και τις συμμετοχικές δραστηριότητες.

## **3** Γλωσσοδιδασκτικές Προσεγγίσεις

Την ανάγκη κατάκτησης της γλώσσας από το μαθητή έρχεται να καλύψει εδώ και δεκαετίες το γλωσσικό μάθημα. Στο πέρας αυτών των χρόνων από κοινωνία σε κοινωνία, η Διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο έχει διαφοροποιηθεί. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό σχετίζεται με την ποικιλία των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων που έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς, σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα, γράφτηκαν διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας και υιοθετήθηκαν απόψεις που κατεύθυναν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη θεώρηση της γλώσσας. Συνάμα, κάθε γλωσσοδιδασκτική θεωρία διαμόρφωσε τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες με τη σειρά τους καθόρισαν το είδος και τη μορφή του διδακτικού υλικού που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης: 1997: 12-13).

### **3.1. Παραδοσιακή Προσέγγιση**

Η παραδοσιακή μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας δεν διέθετε σαφή θεωρητικά θεμέλια, ούτε στηριζόταν, βεβαίως, σε επιστημονικά δεδομένα, αντιθέτως παρέμενε πάντα εμπειρική χωρίς κανένα είδος οδηγιών ή τεχνικών. Η μέθοδος αυτή δεν προέκυψε ως απόρροια κάποιας γλωσσολογικής ή παιδαγωγικής σχολής, αλλά αποτελούσε το προϊόν μιας μακρόχρονης διδακτικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην πραγματικότητα δεν επρόκειτο για μέθοδο, τουλάχιστον όπως την εννοούμε σήμερα, αλλά για μια σειρά ρυθμιστικού τύπου συνταγών και τεχνικών διδασκαλίας που, με το πέραςμα του χρόνου, διαμορφώθηκαν εμπειρικά και χαρακτηρίζονταν από έλλειψη συνοχής, ομοιογένειας και συνέπειας (Μήτσης, 2009: 1).

Οι κύριοι διδακτικοί της στόχοι συνοψίζονταν στη μετάφραση και στην εκμάθηση των γραμματοσυντακτικών μορφών και του λεξιλογίου, τα οποία αποτελούσαν ταυτόχρονα την ύλη, τα μέσα και τους στόχους της διδασκαλίας των γλωσσών. Κύριο μέλημά της αποτέλεσε η μορφολογία και η σύνταξη της διδασκόμενης γλώσσας, τα οποία συνόδευε η έμφαση σε αυστηρούς κανόνες για την ορθή χρήση της γλώσσας. Η αντιγραφή θεωρούνταν απαραίτητη για την επίτευξη της απομνημόνευσης λέξεων, γεγονός που υποχρέωνε τους μαθητές σε ασκήσεις ρουτίνας και καθιστούσε τους προηγούμενους παθητικούς αποδέκτες της όλης διαδικασίας και τον εκπαιδευτικό απλό διεκπεραιωτή (Τοκατλίδου, 1986: 80-81). Η



επανάληψη αποτελούσε μαζί με την απομνημόνευση βασική διδακτική αρχή, με τις οποίες επιδιώκονταν η εσωτερίκευση κανόνων και αρχών που οδηγούσαν με τη σειρά τους στην αποφυγή των λαθών. Απουσία λαθών σήμαινε και γνώση της γλώσσας (Μήτσης, 2009: 5).

Στο παραδοσιακό μοντέλο η λέξη αποτελούσε βασική μονάδα ανάλυσης, περιγραφής και διδασκαλίας, ενώ το γλωσσικό μάθημα αν και απαρτιζόταν από πολλούς κλάδους (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία, έκθεση, γραμματική, συντακτικό κλπ.), αυτοί επιμερίζονταν και διδάσκονταν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο.

Η γλωσσική διδασκαλία δεν λάμβανε υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών ούτε τις ανάγκες τους και η έμφαση δινόταν κυρίως στο γραπτό λόγο και μάλιστα στην επίσημη μορφή της γλώσσας. Το τελευταίο σε συνδυασμό με την εμμονή στη γραμματική αφαιρούσε κάθε ίχνος ζωντάνιας και δημιουργικότητας και απωθούσε τους μαθητές από την όλη διαδικασία (Μήτσης, 2009: 5).

Στη χώρα μας μεγαλύτερη γλωσσική σύγχυση προκάλεσε η διαμάχη γύρω από το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο έδινε από τη μία αδιαμφισβήτητη θέση στην αρχαία ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα τοποθετούσε την καθαρεύουσα ως γλώσσα του επίσημου κράτους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διδάσκονται την καθαρεύουσα, ως μητρική γλώσσα με τη παραδοσιακή μέθοδο στην Πρωτοβάθμια και την αρχαία ελληνική στη Δευτεροβάθμια. Το αντιφατικό αυτό τρίπτυχο σχήμα, καθαρεύουσα-γλώσσα του επίσημου κράτους, δημοτική – γλώσσα ομιλούμενη στην κοινωνία και αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στη δευτεροβάθμια, ήταν εντελώς αναποτελεσματικό (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης: 1997: 21· Χαραλαμπίδης, 2007).

Βέβαια, η διδασκαλία της ελληνικής με χαρακτηριστικά που είχαν παραδοσιακά διαμορφωθεί για τη διδασκαλία των νεκρών γλωσσών δεν ήταν ελληνική αποκλειστικότητα. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όπου το γλωσσικό πρόβλημα είχε λυθεί προ πολλού με την επικράτηση των εθνικών γλωσσών επί της λατινικής και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, η διδασκαλία των εθνικών γλωσσών εξακολουθούσε να γίνεται με τον τρόπο που γινόταν η διδασκαλία της λατινικής (Χαραλαμπίδης, 2007).

Το πρόβλημα λύθηκε με νομοθετική πράξη του 1976 οπότε καταργήθηκε η καθαρεύουσα και καθιερώθηκε αποκλειστικά η νέα ελληνική<sup>33</sup> ως επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης: 1997: 22).

### 3.1.1. Δομισμός ή Στρουκτουραλισμός (*structuralist model*)

Στον ευρωπαϊκό χώρο η παραδοσιακή μέθοδος αρχίζει να αμφισβητείται μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου (Μήτσης, 2009: 5). Η συζήτηση διογκώνεται από τη δεκαετία του 1970 και εξής, όπου η διδακτική της γλώσσας αρχίζει να αποκτά επιστημονική υπόσταση και να εξελίσσεται σταδιακά σε αυτόνομη επιστήμη. Η νέα μέθοδος συνδέεται με τα άλματα που γίνονται στον τομέα της Γλωσσολογίας και ονομάζεται Δομισμός. Ο Δομισμός αποτελεί μία γενικότερη αντίληψη για τον κόσμο, που έχει τις ρίζες του στην ανθρωπολογία και βρήκε την έκφραση του σε όλους τους χώρους της επιστήμης και της τέχνης. Πρωτεργάτες θεωρούνται οι C. Levi-Strauss, L. Althesser, R. Barthes, C. Metz και T. Lakan. Αρχικά, ο δομισμός ξεκίνησε ως πρόταση θεώρησης των δημιουργημάτων του ανθρώπινου πνεύματος, σύντομα όμως εξελίχτηκε σε μέθοδο προσέγγισης όλης της βιολογικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2003: 29).

#### 3.1.1.1. Σχολές Δομισμού

Αφετηρία του δομισμού αποτελεί η άποψη του F. De Saussure, ότι η γλώσσα<sup>34</sup> «είναι κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται

---

<sup>33</sup> Η Νεοελληνική γλώσσα διδασκόταν σύμφωνα με τα βοηθήματα των Μ. Τριανταφυλλίδη, *Νεοελληνική Γραμματική* και Αχ. Τζάρτζανου *Νεοελληνική Σύνταξις* (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 22).

<sup>34</sup> Σύμφωνα με τον Ελβετό γλωσσολόγο η γλώσσα (*language*) διακρίνεται σε λόγο (*langue*) και ομιλία (*parole*). Λόγος χαρακτηρίζεται το εσωτερικό, αφηρημένο γλωσσικό σύστημα, που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους (γλώσσα δυνάμει). Ομιλία είναι η εξωτερική, συγκεκριμένη μορφή, με την οποία ο λόγος παρουσιάζεται στις αισθήσεις (γλώσσα ενέργεια), είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Αν και η ομιλία έχει πιο αντικειμενική ύπαρξη, αφού σύμφωνα με την αντίληψη του Saussure τη συλλαμβάνουμε με τα αυτιά μας, ο λόγος είναι αυτός που έχει ουσιαστική ύπαρξη και οντότητα και αυτός που πρέπει να αποτελεί το αντικείμενο της γλωσσολογικής ανάλυσης. Η ομιλία είναι κάτι το ρευστό, πιο συγκυριακό και πιο ελλιπές, ενώ ο λόγος το λανθάνον σύστημα της κάθε γλώσσας, έχει συνοχή, αυτοτέλεια και σταθερότητα. Η καθημερινή χρήση της ομιλίας λειτουργεί ακριβώς επειδή υποβασιμάζεται και καθοδηγείται από τη δομή του λόγου (Μπαμπινιώτης, 1980: 56· Παπαρίζος, 1993: 81· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 37, 47). Μέχρι τον Saussure μονάδα μελέτης της γλώσσας ήταν η λέξη, που εξετάζονταν απομονωμένη από το γλωσσικό της περιβάλλον. Ο Saussure είναι ο πρώτος που τονίζει ότι κάθε γλωσσικό στοιχείο πρέπει να το μελετούμε σε δύο διαστάσεις: τη συγχρονική (συγχρονία), κατά την οποία εξετάζουμε το γλωσσικό στοιχείο συσχετίζοντας το με άλλα στοιχεία που συνυπάρχουν στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον και τη διαχρονική<sup>34</sup> (διαχρονία) κατά την οποία εξετάζουμε το στοιχείο

γλωσσικά και μαζί ένα σύνολο απαραίτητων συμβάσεων που έχουν υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σώμα, ώστε να μπορούν τα άτομα της κοινότητας να ασκούν αυτή τη γλωσσική ικανότητα». Είναι, δηλαδή, η γλώσσα ένα σύστημα και έργο του επιστήμονα είναι να αναλύει τη δομή<sup>35</sup> του.

Η διάδοση των απόψεων του Saussure δημιούργησε άθηση στη μελέτη της γλώσσας και έδωσε το έναυσμα για την ανάπτυξη γλωσσολογικών θεωριών, οι οποίες χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) Αμερικάνικος Δομισμός (Σχολή Γενετικής Μετασχηματιστικής Γλωσσολογίας) και β) Ευρωπαϊκός Δομισμός (Σχολή Γενετής, Πράγας, Κοπεγχάγης, Παρισιού) (Μπασλής, 2006: 63-64).

### 3.1.1.1.1. Αμερικανικός Δομισμός

Η νέα προσέγγιση της γλώσσας ιστορικά συμπίπτει με είσοδο των ΗΠΑ στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1943) και στην επείγουσα ανάγκη του Πενταγώνου να εκπαιδεύσει τους στρατιώτες στην ιαπωνική γλώσσα, αποσπώντας τα ανάλογα κονδύλια. Για το σκοπό αυτό επιστρατεύτηκαν γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι. Στο σύστημα του Leonard Bloomfield, όπου η γλώσσα ως μια μορφή συμπεριφοράς (Watson, 1924) μελετάται με την παρατήρηση και το πείραμα στο σχήμα ερέθισμα/απάντηση, βρήκε άμεση λύση ο αμερικανικός στρατός.

Η διαδικασία ήταν συστηματική και χρησιμοποιούσε συγκεκριμένα ερεθίσματα για συγκεκριμένες απαντήσεις. Γίνονταν μια σειρά μηχανιστικού τύπου ασκήσεις με σκοπό να απαλλαγούν οι μαθητές από τις γλωσσικές συνήθειες της μητρικής και να αποκτήσουν αυτοματισμούς στη νέα γλώσσα. Η πορεία χαρακτηριζόταν από αυστηρότητα και προκαθορισμένα βήματα.

---

ιστορικά, δηλαδή τις αλλαγές που πέρασε μέσα στο χρόνο και τη μορφή που πήρε τελικά (Μπασλής, 2006: 57).

<sup>35</sup> «Ως *δομή* θεωρείται ένα οργανωμένο όλο το οποίο διαθέτει συστηματική υπόσταση. Αποτελείται δηλαδή από επιμέρους ενότητες ή στοιχεία που βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, που επηρεάζουν και ταυτόχρονα επηρεάζονται το ένα από το άλλο, ενώ την ίδια στιγμή ασκούν, στο πλαίσιο του συστήματος, ξεχωριστές λειτουργίες. Θεωρώντας λοιπόν ότι η γλώσσα είναι σύστημα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα επιμέρους στοιχείο ως γλωσσικό μόνον υπό την προϋπόθεση ότι αυτό συνυπάρχει και συλλειτουργεί μαζί με άλλα στοιχεία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου που χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική δομή*. Για παράδειγμα, μια λέξη χαρακτηρίζεται ως *υποκείμενο* επειδή αποτελεί στοιχείο δομής. Για τον λόγο δηλαδή ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δομικό σύνολο που το αποκαλούμε *πρόταση*, στο πλαίσιο του οποίου συνυπάρχει και συλλειτουργεί με άλλα στοιχεία, όπως είναι το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κλπ. Μια απομονωμένη λέξη η οποία δεν εντάσσεται σε κάποια προτασιακή δομή, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο» (Μήτσης, 2009: 6).

Σ' αυτό το σύστημα, ο μαθητής μη έχοντας κανένα περιθώριο πρωτοβουλίας, ακολουθεί συγκεκριμένες φάσεις, αρχικά μαθαίνει να ακούει και να καταλαβαίνει, έπειτα να διαβάσει και τέλος να γράφει (Τοκατλίδου, 1986: 84-85).

Γενικά, η μέθοδος ανάλυσης της γλώσσας αντιτίθεται στην παραδοσιακή διαίρεση (φθόγγος, συλλαβή, λέξη, φράση, πρόταση, παράγραφος) και προχωρά στο χωρισμό μιας παραγράφου σε μικρότερες μονάδες, όπως φράσεις, λέξεις, μορφήματα και φωνήματα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από δύο φάσεις: α) την κατάτμηση του γλωσσικού υλικού στα ελάχιστα στοιχεία και β) την ταξινόμηση του υλικού που κατατμήθηκε σε συνταγματικές και παραδειγματικές τάξεις (Μπασλής, 2006: 64· Παπαρίζος, 1993: 82).

### **3.1.1.1.2. Ευρωπαϊκός Δομισμός**

Οι σχόλες του Ευρωπαϊκού Δομισμού δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουν το ρόλο της μορφής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της Σχολής της Πράγας (Kazcenski S., Jakobson R. και Troubetzkoy N.) μιλούν για εσωτερική γλώσσα (*langage interne*), που έχει θεωρητική έννοια και για εξωτερική γλώσσα (*langage manifeste*), που έχει πρακτική αξία. Η σχολή αυτή εξετάζει τη γλώσσα κυρίως ως σύστημα λειτουργιών. Οι δύο βασικές λειτουργίες της γλώσσας θεωρούνται *η έκφραση και η επικοινωνία* (Μπασλής, 2006: 65· Παπαρίζος, 1993: 82).

Από τη σχολή της Πράγας δημιουργήθηκε η *σχολή των λειτουργιστών*, η οποία ορίζει ως λειτουργία τον ρόλο του κάθε γλωσσικού στοιχείου μέσα στη γραμματική δομή της έκφρασης. Με λίγα λόγια η λειτουργική θεώρηση της γλώσσας αποβλέπει στην περιγραφή του ρόλου που παίζει το κάθε γλωσσικό στοιχείο στην πραγματοποίηση της επικοινωνίας (Μπασλής, 2006: 65· Παπαρίζος, 1993: 85).

Συνοψίζοντας τα στοιχεία που συγκροτούν τη Σχολή του Δομισμού, θα λέγαμε ότι η κύρια ενασχόληση των μαθητών με τη δομή και την επίλυση μηχανιστικών ασκήσεων δεν επαρκεί, ούτε η επιμονή στην παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων. Η επικοινωνία δεν διενεργείται ζωντανά και αυθόρμητα, διότι οι διάλογοι είναι κατασκευασμένοι όπως επίσης και οι περιστάσεις επικοινωνίας, το σημασιολογικό επίπεδο δεν προσεγγίζεται με αποσπασματικές προτάσεις ή λέξεις χωρίς τις παραμέτρους της λεκτικής πράξης και γενικότερα δεν αφήνονται περιθώρια πρωτοβουλίας στον δάσκαλο και στο μαθητή για προσαρμογή της διδασκαλίας (Μπασλής, 2006: 66· Παπαρίζος, 1993: 87· Τοκατλίδου, 1986: 85).

### 3.1.2. Δομή & Γλωσσική Διδασκαλία

Σύμφωνα με τη δομιστική προσέγγιση, η δομή της γλώσσας είναι η κυρίαρχη έννοια. Η γλώσσα γίνεται κατανοητή μέσα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δομής, κατά την οποία εξετάζονται οι σχέσεις του στοιχείου με άλλα στοιχεία του ίδιου συστήματος. Έτσι, για παράδειγμα σε μία πρόταση εξετάζεται η σχέση των λέξεων που την απαρτίζουν ως στοιχεία μεμονωμένα (ετυμολογία λέξεων, συντακτική δομή) αλλά και σε σχέση με το όλο (επίθετο ως κατηγορούμενο, επίρρημα ως προσδιορισμός). Επιπλέον, κάθε γλωσσικό στοιχείο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας σε διαφορετικά επίπεδα: μορφοφωνολογία, σημασιολογία και σύνταξη. Η δομή λοιπόν είναι το κεντρικό ζητούμενο, διότι προσδίδει οντότητα, ενότητα και ταυτότητα σε ένα κείμενο και το εντάσσει στην κατηγορία του (Ματσαγγούρας, 2003: 29, 31· Παπαρίζος, 1993: 31).

Στη δομιστική προσέγγιση η γλωσσική διδασκαλία επιτελείται σε τέσσερα στάδια: α) διδασκαλία της λέξης, β) διδασκαλία κειμένου (γραμματική, άγνωστες λέξεις), γ) διδασκαλία δομής, (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) και δ) λεκτική πράξη (Παπαρίζος, 1993: 32).

Συγκεκριαλιώνοντας, θα λέγαμε ότι το δομικό μοντέλο συνιστά μια τεράστια πρόοδο σε σχέση με το παραδοσιακό, αφού στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και αφού μετατοπίζει το διδακτικό ενδιαφέρον από τη λέξη στην πρόταση και από τους γραμματικούς κανόνες στη χρήση της γλώσσας. Συγκρίνοντας όμως, την παραδοσιακή μέθοδο με το δομικό μοντέλο, θα διαπιστώσουμε ότι, αν και διαφοροποιούνται, τόσο από πλευράς φιλοσοφίας όσο και από πλευράς στόχων, διαθέτουν ωστόσο ένα κοινό χαρακτηριστικό και αυτό είναι ο περιορισμός τους σε αυστηρώς γλωσσικά πλαίσια. Πράγματι, και οι δύο αυτές μέθοδοι κινούνται αποκλειστικά μέσα στα όρια του γλωσσικού φαινομένου, γεγονός που τους αφαιρεί κάθε είδους δυνατότητα αναγωγής σε πραγματολογικού τύπου παραμέτρους, άρα και συνεξέτασης των καταστασιακών δεδομένων τα οποία επηρεάζουν εν πολλοίς τα παραγόμενα μηνύματα. Αυτός ήταν άλλωστε και ο βασικός λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα του δομισμού υπήρξαν επίσης πενιχρά, αφού η γλώσσα, ένα φαινόμενο ζωντανό, λειτουργικό και επικοινωνιακό, υποβιβάστηκε σε μορφή συνήθους συμπεριφοράς που αποκτάται με μηχανικό τρόπο. Η προφανής ανεπάρκεια του δομικού μοντέλου τόσο στον θεωρητικό τομέα, όσο επίσης και στον τομέα των εφαρμογών, σε συνδυασμό με τις σημαντικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον τομέα της γλωσσολογίας κατά τη δεκαετία του 1960, δημιούργησε έντονο προβληματισμό

και οδήγησε στην αναζήτηση μιας νέας και περισσότερο αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία να ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο τα πρόσφατα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης (Μήτσης, 2009: 7).

### **3.1.3. Δομισμός του Chomsky (1950-1960)**

Ο Αμερικανός Noam Chomsky θέλοντας να ασκήσει κριτική στις προηγούμενες θεωρήσεις και διακρίσεις της έννοιας της γλώσσας, εξέθεσε τις απόψεις του για τη μάθηση της γλώσσας σε ένα άρθρο του 1959, που έμεινε ιστορικό όχι μόνο γιατί διατύπωνε μια καινούρια και δυναμικότερη θεώρηση της γλώσσας αλλά και γιατί έφτασε στο να αμφισβητήσει πιο γενικά θεμελιώδεις υποθέσεις της επιστήμης της ψυχολογίας που εκείνη την εποχή και ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, ήταν πλατιά αποδεκτές.

Ο Chomsky εισάγει ένα δικό του δομισμό, έχοντας ως βασική παραδοχή ότι η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικά και γενετικά προκαθορισμένη. Το άτομο δηλαδή διαθέτει έναν έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό (innate language faculty) (Chomsky 1981, 1986), ο οποίος του παρέχει τα απαραίτητα βιολογικά προκαθορισμένα εργαλεία για την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 18).

Ο Chomsky, εισηγητής της θεωρίας της *γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής*, βλέπει τη γλώσσα ως ένα οργανωμένο σύστημα ήχων και εννοιών που επιτρέπει την παραγωγή και κατανόηση άπειρων εκφράσεων.

Ακόμα πίστευε ότι το είδος της πρότασης που οι ομιλητές επιλέγουν και δημιουργούν σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από ποικίλες εσωτερικές καταστάσεις όπως για παράδειγμα την επικοινωνιακή πρόθεση, τις γνώσεις για τον κόσμο, έτσι ώστε να μην υπάρχει απλή αντιστοιχία ανάμεσα στις εκφράσεις και στις περιστάσεις (Κάτη, 1992: 36-42).

Με τη θεωρία της *γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής*, προσπάθησε να ερμηνεύσει τη γλωσσική δημιουργικότητα του ανθρώπου, την ικανότητα δηλαδή που έχει ο άνθρωπος να κατανοεί και να παράγει ένα άπειρο αριθμό προτάσεων. Η θεωρία κάνει διάκριση σε γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) και γλωσσική πλήρωση ή επιτέλεση (linguistic performance), όπου η ικανότητα να κατανοεί το άτομο τη γλώσσα των άλλων *προηγείται* της γλωσσικής πλήρωσης, δηλαδή της ικανότητας να χρησιμοποιεί τη γλώσσα (Μπασλής, 2006: 66-67, 72· Παπαρίζος, 1993: 83).

Οι έννοιες γλωσσική ικανότητα/γλωσσική πλήρωση, έστρεψαν το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων τόσο στη μελέτη των καθολικών στοιχείων της γλώσσας όσο και στα λιγότερο σημαντικά γλωσσικά στοιχεία και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική/διδακτική πράξη και θεωρία (Μπασλής, 2006: 69).

### 3.2. Επικοινωνιακή Προσέγγιση (communicative approach)

*«Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις»*

*(Halliday 1964, 181)*

Κατά την δεκαετία του 1960 η εμφάνιση μιας ομάδας Βρετανών γλωσσολόγων (μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι Chr. Candlin, K. Morrow, H. Widdowson, K. Johnson, W. Littlewood κ.ά.) οι οποίοι, ακολουθώντας την παράδοση της αγγλικής λειτουργικής σχολής των J. Firth και M. Halliday και στηριζόμενοι στις απόψεις αμερικανών κοινωνιογλωσσολόγων (όπως ήταν οι D. Hymes, J. Gumperz και W. Labov) και ορισμένων φιλοσόφων της γλώσσας (όπως ο J. Austin και ο J. Searle), διατύπωσαν την υπόθεση ότι η μέχρι τότε γλωσσική διδασκαλία (σύμφωνα με το μοντέλο δομισμού), υπήρξε αναποτελεσματική, γιατί αγνοούσε τη λειτουργική – επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, με αποτέλεσμα σταδιακά να διαμορφωθεί ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίχτηκε στην έννοια της επικοινωνίας και το οποίο είναι γνωστό ως Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Μήτσης, 2006: 7).

Στην αναζήτηση νέας διδακτικής μεθοδολογίας της γλώσσας περισσότερο αποτελεσματικής από την προηγούμενη, καθοριστική υπήρξε η συμβολή των D. Hymes και M.A.K. Halliday. Ο Αμερικανός ανθρωπολόγος Hymes (1972) αναπτύσσοντας τη θεωρία περί επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence), αποσαφήνισε τις διαστάσεις του επικοινωνιακού πλαισίου και προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. Θεώρησε ότι το πιο σημαντικό είναι η προσαρμογή της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (περίσταση επικοινωνίας<sup>36</sup>), δίνοντας έτσι προτεραιότητα στη

<sup>36</sup> Κατά τον Hymes οι περιστάσεις επικοινωνίας ή αλλιώς καταστασιακό περιβάλλον αποτελούνται από γεγονότα επικοινωνίας και τα γεγονότα επικοινωνίας από λεκτικές πράξεις. Η λεκτική πράξη συνοδεύεται από διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους επικοινωνίας που όλα μαζί συνεργούν στην τέλεση της επικοινωνιακής πράξης. Αυτά είναι: το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες, οι στόχοι, το ύφος, το θέμα της επικοινωνίας, οι νόρμες, η μορφή του μηνύματος. Οι λεκτικές πράξεις συνιστούν το αποτέλεσμα των ποικίλων επιτελεστικών λειτουργιών της γλώσσας (όπως είναι για παράδειγμα: εντολή, πρόσκληση, απαίτηση, δικαιολογία, παράκληση, υπόσχεση, συμβουλή, απειλή, προειδοποίηση, παράπονο, ερώτηση,

χρήση της γλώσσας και όχι στη δομή ή στη γραμματική ορθότητά της. Επιπλέον, κατέστησε σαφές ότι για την αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί μόνο η γλωσσική ικανότητα, αλλά είναι απαραίτητη και η *επικοινωνιακή ικανότητα*<sup>37</sup>, η οποία διασφαλίζει την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης, 2005: 20· Ματσαγγούρας, 2001: 303· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 5· Χαραλαμπίδης, 2007). Με τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα εννοούμε την ικανότητα που έχουν οι ομιλητές όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθό –κυρίως προτασιακό– προϊόν, αλλά και να γνωρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες χρήσης του, οι οποίες προσδιορίζονται από παράγοντες όπως ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα και μέσω ποιου καναλιού. Συνεπώς η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στη γνώση ενός ατόμου να χρησιμοποιεί όλα τα σημειωτικά συστήματα που διαθέτει ως μέλος μιας δεδομένης κοινωνικο-πολιτισμικής κοινότητας. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα (Αρχάκης, 2005: 21· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 55-56, 59· Παπαρίζος, 1993: 101).

Στον Halliday (1978) γλώσσα και κοινωνία είναι αλληλένδετες έννοιες, «δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο». Θέτει λοιπόν, ως βασικό στόχο του σχολείου τη διεύρυνση του λειτουργικού δυναμικού της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία (Χαραλαμπίδης, 2007).

Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα, μαζί με το αδιέξοδο που βίωναν οι εκπαιδευτικοί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, διαμορφώθηκε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970 η νέα ενιαία θεωρία για τη διδασκαλία της γλώσσας και από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 άρχισαν να συντάσσονται αναλυτικά προγράμματα σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω αναλυτικά. Η νέα αντίληψη έδινε έμφαση στη λειτουργική-επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έθετε ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο, για κάθε περίπτωση, τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της (Μήτσης, 2006: 8· Χαραλαμπίδης, 2007).

---

*συνγνώμη, προτροπή, απορία, δυσaréσκεια κλπ.) και η παρουσία τους συνδέεται με την πρόθεση του πομπού να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δέκτη προς ορισμένη κατεύθυνση (Μήτσης, 2006: 11-12· Παπαρίζος, 1993: 96).*



Γενικότερα, στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως λειτουργικό όργανο, ως κοινωνικό, δυναμικό και αλληλεπιδραστικό φαινόμενο που αποσκοπεί στην επίτευξη της επικοινωνίας και σε ένα δεύτερο επίπεδο ως μορφή ή σύστημα καθεαυτό. Αυτό σημαίνει ότι στην επικοινωνιακή διαδικασία δεν επαρκεί η γνώση και η επαφή με τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία, αλλά ενδιαφέρει περισσότερο ένα τμήμα λόγου σε άμεση συσχέτιση με το περιβάλλον (γλωσσικό και εξωγλωσσικό) (Μήτσης, 2006: 10).

Συνεχίζοντας, θα λέγαμε ότι αυτό που κυρίως ενδιαφέρει την Επικοινωνιακή Προσέγγιση είναι η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας, γι' αυτό το λόγο ασχολείται με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Επίκεντρο της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας είναι τα προφορικά και γραπτά κείμενα και η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων. Η μορφή και η σημασία της πρότασης προσδιορίζεται μέσα από τις σχέσεις που δημιουργεί με το υπόλοιπο κείμενο (Χαραλαμπίδης, 2007).

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η μάθηση θεωρείται διαδικασία, η οποία απαιτεί εμπλοκή των μαθητών/τριών σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες με στόχους που αφορούν τους ίδιους. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος απαιτεί συνολική αλλαγή στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για το γλωσσικό μάθημα, η οποία συνοδεύεται από αλλαγή στις παιδαγωγικές του πρακτικές και στον τρόπο δόμησης του μαθήματος (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007: 34). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα με το παιχνίδι, τη μίμηση ρόλων, τη δραματοποίηση και, βεβαίως, την αυθεντική επικοινωνία, όπου αυτό είναι δυνατόν, διότι σ' αυτά οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυθόρμητα και ελεύθερα όπως συμβαίνει στην πραγματική επικοινωνία. Μια τέτοια διαδικασία συνεπάγεται διαφορετική οργάνωση της τάξης και διαφορετικό ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός. Ο διδάσκων δεν είναι πλέον απλός εκτελεστής διδακτικών οδηγιών, αλλά εμπλέκεται ενεργά, εκτιμά τα δεδομένα, προγραμματίζει, σχεδιάζει, υλοποιεί και, επομένως, από αυτόν εξαρτάται, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, η επίτευξη των στόχων και η τελική επιτυχία του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί πια ως γνωστική αυθεντία που αποταμιεύει στους μαθητές τη γνώση (banking education) (Freire, 1976: 78) αλλά ως εμπυχωτής/τρια που ενθαρρύνει και δημιουργεί κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες, ως σύμβουλος που είναι διαθέσιμος να βοηθήσει και ως μέλος μια

ομάδας που διατυπώνει ισότιμα την άποψή του. Ένας εκπαιδευτικός με αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αυτονομηθούν μέσω της χρήσης της γλώσσας μέσα και έξω από το σχολείο (Αρχάκης, 2005: 32, 35· Μήτσης, 2006: 16· Χαραλαμπίδης, 2007).

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας (παιδοκεντρική διδασκαλία), πράγμα που σημαίνει ότι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικά η προσωπικότητά του. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα.

Σε πρακτικό επίπεδο η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία και γενικά αποδέχεται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών.
- ✓ Δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα.
- ✓ Ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ομαδική επεξεργασία, επίλυση και αξιολόγηση ασκήσεων και προβλημάτων, κάτω από το πρίσμα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ευνοούν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, εμπλουτίζουν τη γλώσσα με νέους εκφραστικούς τρόπους, δημιουργούν φυσικά πλαίσια μάθησης με τη χρήση αυθεντικού υλικού (ποικίλες αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα στην τάξη) και επιτρέπουν την ολόπλευρη άσκηση μαθητών/τριών (Χαραλαμπίδης, 2007· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 71).

Συνοπτικά οι βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι οι εξής:

- Η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να τους καταστήσει δηλαδή επαρκείς χρήστες της γλώσσας οι οποίοι θα είναι ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα της 'περίστασης επικοινωνίας'<sup>38</sup> στην οποία εντάσσονται κάθε φορά και να

<sup>38</sup>Ένας αποτελεσματικός τρόπος δημιουργίας φυσικών επικοινωνιακών περιστάσεων στην τάξη είναι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που αναφέρονται σε θέματα που τους αφορούν, δίνοντας έτσι το έναυσμα παραγωγής και πρόσληψης ποικίλων μορφών και ειδών λόγου. Οι μαθητές/τριες

προσαρμόζουν (ή να ερμηνεύουν) ανάλογα τα παραγόμενα μηνύματα. Η παραπάνω συνθήκη ισχύει εφόσον οι μαθητές/τριες έχουν συνειδητοποιήσει αφενός τη δομή και την υπόσταση της γλώσσας και αφετέρου τις δυνατότητες επιλογής που δίνει. Η άρρητη λοιπόν, γνώση των μαθητών/τριών για τη γλώσσα μετατρέπεται σταδιακά σε ρητή με απώτερο στόχο την κατανόηση της κοινωνικής σημειωτικής διάστασής της.

- Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η γνώση και η σωστή εφαρμογή των αρχών και των κανόνων της γραμματικής γίνεται δεκτή, εφόσον όμως αντιμετωπίζεται ως μέσο που διευκολύνει την επικοινωνία και δημιουργεί στο άτομο γλωσσική δεξιότητα.
- Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παράπτωμα (όπως γινόταν στο παρελθόν), αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή (Παπαρίζος, 1993: 117). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου έχει δύο θετικές συνέπειες για τη διαδικασία της μάθησης, από τη μία πληροφορείται κυρίως ο διδάσκων για το τι έχουν ή δεν έχουν μάθει σωστά οι μαθητές του και ενεργεί ανάλογα και από την άλλη οι μαθητές/τριες οδηγούνται σταδιακά στο μονοπάτι της αυτοαξιολόγησης. «Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στο μαθητή να δει τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης, αλλά και να τον τοποθετήσει μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο συγκρίνοντάς τον με τα άλλα μέλη της μικρής κοινωνικής του ομάδας, δηλαδή της τάξης, εντάσσεται μέσα στη διαδικασία της μάθησης. Το αποτέλεσμα της γίνεται εσωτερικό κίνητρο για παραπέρα μάθηση» (Τοκατλίδου, 1986: 112). Ο λόγος (προφορικός και γραπτός) που παράγεται στην τάξη, αξιολογείται ως προς την ορθότητα και την αποτελεσματικότητά του από τους ίδιους τους μαθητές. Σημειώνουμε εδώ ότι, από επικοινωνιακή άποψη, αυτό που ενδιαφέρει στην παραγωγή κειμένων είναι πρωτίστως ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους και δευτερευόντως η γραμματική τους ορθότητα.
- Στο πλαίσιο της νέας διδακτικής αντίληψης είναι σήμερα δύσκολο να δεχθούμε ότι οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα με τον τρόπο και τη σειρά που

---

χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα, συνειδητοποιούν ότι σε δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας η δομή του γλωσσικού μηνύματος έχει συγκεκριμένο λεξιλόγιο, ύφος και φρασεολογία (Αρχάκης, 2005: 34).

εμείς τη διδάσκουμε σ' αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η διδασκαλία συνιστά μια συστηματική διαδικασία γραμμικού και προσθετικού τύπου, η μάθηση της γλώσσας είναι ολιστική, κυκλική, πολύπλοκη και σε κάθε περίπτωση μη γραμμική. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση ενός νέου φαινομένου δεν προστίθεται απλώς στις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά συμβάλλει στην αναδόμηση και τη συνολική αναδιοργάνωση της προηγούμενης γλωσσικής εμπειρίας (Μήτσης, 2006: 12-13).

### **3.3. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (genre approach)**

Η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο και οι νέες παραδοχές για την υφή της γλώσσας και του περιεχομένου της, οδήγησε στη διαμόρφωση του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας (Κωστούλη, 2001). Ζητούμενο της κειμενογλωσσολογίας είναι η αναζήτηση των όρων που καθιστούν ένα κείμενο αποτελεσματικό στην πραγμάτωση των σκοπών του, στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2007: 47).

#### **3.3.1. Γλωσσολογικές βάσεις & αρχές**

Οι πρώτες κειμενογλωσσικές θεωρίες αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του '80 στην Κεντρική Ευρώπη με κύριο εκπρόσωπο τον Ολλανδό Teun van Dijk<sup>39</sup>. Η κειμενοκεντρική θεωρία ή θεωρία των κειμενικών ειδών (genres) έχει διατυπωθεί όμως, κατά ένα μεγάλο μέρος της από τον M.A.K. Halliday και από τους μαθητές του R. Hasan, G. Kress, J. Martin, F. Christie, M. Kalantzis, B. Cope, και είναι γνωστή διεθνώς ως κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement). Αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία, που προσπαθεί να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο με σαφή και συστηματικό τρόπο (Κέκια, 2002). Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους εκπροσώπων, βασικές θεωρητικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι οι εξής:

- ⇒ Το κείμενο αναδεικνύεται σε βασική μονάδα ανάλυσης. Κάθε κείμενο ανάλογα με το ρόλο που καλείται να παίξει έχει μια χαρακτηριστική δομή, που του εξασφαλίζει συνεκτικότητα και πληρότητα, αρετές οι οποίες το

---

<sup>39</sup>Ο Ολλανδός Teun van Dijk μελέτησε τη γραμματική των κειμένων, εφαρμόζοντας τις αρχές της γενετικής μετασχηματιστικής θεωρίας σε υπερπροτασιακό επίπεδο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 34· Ματσαγγούρας, 2001: 46).

βοηθούν να ανταποκριθεί σε νέες επικοινωνιακές ανάγκες. Υπό αυτή την έννοια το σχολείο οφείλει να τα διδάσκει όλα, να μην περιθωριοποιεί παλιά ή νέα κείμενα και να μην θεωρεί υποδεέστερα κάποια άλλα, διότι όλα τα είδη κειμένων παρουσιάζουν γλωσσολογικό ενδιαφέρον.

⇒ Τα δομικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου βρίσκονται σε αντιστοίχιση με το άμεσο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής του κειμένου άλλα και με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2001: 46, 169· Ματσαγγούρας, 2007: 41).

⇒ Η κειμενοκεντρική διδασκαλία αναπτύσσει στρατηγικές για την κατανόηση και την παραγωγή πλαισιωμένου λόγου. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και η σύνδεση της κειμενοκεντρικής με την επικοινωνιακή προσέγγιση (Ιορδανίδου, 2003).

Οι επόμενες κειμενογλωσσικές εργασίες άρχισαν με το βιβλίο *Introduction to Text Linguistics* των R. de Beaugrande και W. Dressler (1981), στο οποίο είναι διάχυτο το ενδιαφέρον για τους κειμενικούς παράγοντες που μετατρέπουν τα δομικά στοιχεία σε ενιαίο και οργανικό όλον, το κείμενο. Οι κειμενικοί παράγοντες είναι επτά κριτήρια, επτά σταθερές (συνοχή, πληροφορικότητα, συνεκτικότητα, προθετικότητα, διακειμενικότητα, περιστασιακότητα και αποδεκτότητα), οι οποίες συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης ενός κειμένου. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να κατανοήσουν ότι το κείμενο δεν είναι μια γραμμική ακολουθία φράσεων, αλλά διέπεται από μια ιδιαίτερη πολυεπίπεδη οργάνωση και ότι επιπλέον, τα γραμματικά φαινόμενα πρέπει να προσεγγίζονται στο συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν (Αρχάκης, 2005: 47, 57-58· Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000: 10· Ματσαγγούρας, 2001: 46).

Πιο αναλυτικά, η *συνοχή* (cohesion) περιλαμβάνει την κειμενική σύνδεση που προκύπτει όταν παρατηρείται σημασιολογική σχέση μεταξύ κάποιων κειμενικών στοιχείων (Αρχάκης, 2005: 59). Η *πληροφορικότητα* (informativity) είναι ο παράγοντας που αναφέρεται στον τρόπο και στο βαθμό κατά τον οποίο το κείμενο επαληθεύει ή διαψεύδει τις κειμενικές προσδοκίες του αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2001: 47). Η *συνεκτικότητα* (coherence) είναι η κειμενική σύνδεση που επιτυγχάνεται βάσει της εξωκειμενικής γνώσης του αποδέκτη. Η *Προθετικότητα* (intentionality) σχετίζεται με την επικοινωνιακή λειτουργία, αποτελώντας τον παράγοντα που δείχνει

ότι ο πομπός ενός κειμένου πρέπει να έχει συγκεκριμένο στόχο όταν παράγει ένα κείμενο. *Διακειμενικότητα* (intertextuality) είναι ο παράγοντας που υποδεικνύει ότι η παραγωγή και η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από τη γνώση που έχουν πομπός και δέκτης για άλλα ομοειδή κείμενα. *Περιστασιακότητα ή καταστασιακότητα* (situationality) αναφέρεται στην ιδιότητα του κειμένου να είναι αποδεκτό, να είναι με λίγα λόγια προσαρμοσμένο στην εξωκειμενική κατάσταση επικοινωνίας. Η λειτουργία της *αποδεκτότητας* (acceptability) αφορά στο γεγονός ότι οι παραλήπτες ενός κειμένου είναι σε θέση να αναγνωρίσουν σε αυτό έναν ή περισσότερους συνεπιδρώντες παράγοντες απ' όσους αναφέρθηκαν, ώστε να δικαιολογήσουν αν και γιατί τα γλωσσικά στοιχεία που προσλαμβάνουν έχουν ενότητα και νόημα (Αρχάκης, 2005: 60-63· Κωστούλη, 2001).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση ασχολούμενη με τα κειμενικά είδη, τονίζει την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες. Σύμφωνα με τον Martin (2000) τα κειμενικά είδη διαμορφώνονται από τις κοινωνικές συνθήκες, έχουν δομή με συγκεκριμένα μέρη-στάδια και αποτελούν στοχοθετημένη διαδικασία. Μάλιστα, κάθε κοινωνία κατασκευάζει τα δικά της κειμενικά είδη, καθότι είναι αναπόσπαστα συστατικά της πολιτισμικής και γλωσσικής κοινότητας, τα οποία επιδρούν πάνω της, εξυπηρετώντας διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες. Δεδομένου ότι τα είδη λόγου υπηρετούν και επιτελούν κοινωνικούς στόχους, διαμορφώνονται από αυτούς (Αρχάκης, 2005: 99-100). Όπως υποστηρίζουν οι Cope και Kalantzis, στο συλλογικό έργο «The Powers of Literacy» τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές διαδικασίες (process, π.χ. περιγράφω) ή/και το τελικό προϊόν (product π.χ. περιγραφή). Τα κείμενα δομούνται με λογικά προβλέψιμους τρόπους σε αντιστοιχία με τον τρόπο που δομείται η κοινωνική αλληλεπίδραση σ' ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια τα κειμενικά είδη δεν δημιουργούνται απλά από άτομα τη στιγμή της εκφοράς τους. Για να έχουν νόημα, πρέπει να είναι κοινωνικά. Οι ομιλητές/τριες και οι συγγραφείς δρουν μέσα σ' ένα πολιτισμικό πλαίσιο και έχοντας γνώση των διαφορετικών κοινωνικών επιπτώσεων που έχουν οι διαφορετικοί τύποι των προφορικών και γραπτών κειμένων (Coppe & Kalantzis, 1993).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση κυριότερα προσπαθεί να εισαγάγει παιδιά των χαμηλών στρωμάτων στα ισχυρά κειμενικά είδη που έχουν υψηλή ζήτηση στα ιδρύματα και στους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, σκοπός της

διδασκαλίας της γλώσσας γίνεται η καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής συμβάσεων του αναλόγου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τομέα δράσης. Αυτή η έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση της γλώσσας φέρνει στο προσκήνιο την έννοια του *γραμματισμού* (Ματσαγγούρας, 2007: 30· Χατζησαββίδης, 2010).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως ικανότητα γλωσσικο-κοινωνικής φύσης, που αφορά τόσο στις ενδεικτικεμνικές σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων, όσο και στις περικειμενικές σχέσεις του λόγου με το κοινωνικό-πολιτισμικό πεδίο (Ματσαγγούρας, 2007: 29).

### **3.3.1.1. Η διδασκαλία του γραμματισμού στα πλαίσια της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης**

*(σκοπός, περιεχόμενο, διδακτικές πρακτικές, προτάσεις, πλαίσιο διδασκαλίας)*

Σύμφωνα με τις βασικές αντιλήψεις του κειμενοκεντρικού λόγου, κατά τη διδασκαλία επιδιώκεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ βασική μονάδα γλωσσικής ανάλυσης αναδεικνύεται το κείμενο<sup>40</sup>, το οποίο διακρίνεται σε είδη (*genre*) ανάλογα με την κοινωνική περίσταση στην οποία υπάγεται και τον επικοινωνιακό στόχο που επιτελεί. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία επιδιώκεται η ενασχόληση με κατά το δυνατόν αυθεντικά κείμενα, η ανάλυση των οποίων προεκτείνεται πέρα από το γλωσσικό επίπεδο και στα γνωστικά και κοινωνικά συμφραζόμενα των κειμένων. Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει, σύμφωνα με το λόγο αυτόν, να ασκούνται τόσο στην αναγνώριση κειμενογλωσσικών παραγόντων σε διάφορα κείμενα, όσο και στη συνδυαστική εφαρμογή τους κατά τη σύνταξη των δικών τους κειμένων (Αρχάκης, 2005: 128-130).

Σε ό,τι αφορά στο σκοπό της διδασκαλίας, η κειμενοκεντρική προσέγγιση προσπαθεί να αναδείξει ότι τα κείμενα είναι κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς στόχους, γεγονός που δημιουργεί ποικιλία κειμενικών ειδών προς πραγμάτωση των παραπάνω λειτουργιών (στόχων). Άρα, υπάρχει βαθειά σχέση μεταξύ των δομικών και υφολογικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών με τις λειτουργίες που επιτελούν. Συναντούμε, λοιπόν, καθημερινά κείμενα που μπορούν να επιτελούν διάφορες

---

<sup>40</sup>Εξεταζόμενο από τη σκοπιά της κειμενοκεντρικής προσέγγισης το κείμενο ορίζεται ως το σύνολο φράσεων που συνδέονται νοηματικά και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα (Ματσαγγούρας, 2007: 46).

κοινωνικές λειτουργίες όπως της πληροφόρησης, της περιγραφής, της επεξήγησης, της επιχειρηματολογίας και της καθοδήγησης. Με βάση τα παραπάνω μια διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική, οφείλει συστηματικά να αναδεικνύει τη δομή, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού είδους (Ματσαγγούρας, 2007: 51-52).

Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν ποια είδη κειμένων είναι προσφορότερα για τις καθημερινές κοινωνικές ανάγκες και ποια είναι πιο πρόσφορα για την κάλυψη των αναγκών του επιστημονικού λόγου, της κοινωνικής διοίκησης ή της τεχνολογίας. Μάλιστα, η γνώση και η κατοχή των τελευταίων αναδεικνύεται στις μέρες μας αναγκαία, διότι αποτελεί πρόσβαση στις διάφορες μορφές εξουσίας. Έτσι, αποδεικνύεται ότι τέτοιες μορφές λόγου πρέπει να γίνονται αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα σε εκείνους που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα, τα οποία δεν έχουν επαφή με τις παραπάνω μορφές λόγου (Ματσαγγούρας, 2001: 97-98). Σύμφωνα μάλιστα με τους Cope και Kalantzis (1993) η εκμάθηση καινούριων ειδών προσφέρει σε κάποιον το απαραίτητο γλωσσικό δυναμικό για την πρόσβαση σε νέα πεδία κοινωνικής δράσης και εξουσίας, από τα οποία είναι γλωσσικά αποκλεισμένος (Cope & Kalantzis, 1993).

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τα ιδιαίτερα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, εφαρμόζονται συνδυαστικά τόσο άρρητες όσο και ρητές μέθοδοι διδασκαλίας (Αρχάκης, 2005: 37).

Κατά τις άρρητες μεθόδους οι μαθητές εμπλέκονται σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς θεωρείται πως «η κατάκτηση των προσδοκίων που προσδιορίζουν την επικοινωνία στους διάφορους τύπους κειμένου συνιστά αυθόρμητη διαδικασία, που απορρέει μέσα από τη φυσική ενασχόληση των παιδιών με την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου». Κατά τις ρητές μεθόδους δίνονται από τους διδάσκοντες στους μαθητές οδηγίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού είδους σε επίπεδο δομής, λεξικογραμματικής και περιεχομένου. Θα πρέπει, επιπλέον, να σημειωθεί πως κατά την κειμενοκεντρική διδασκαλία είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η εξοικείωση που έχουν οι μαθητές με τον προφορικό λόγο και να επιδιώκεται η ομαλή μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, στοχεύοντας στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στις δύο μορφές. Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση δε θα πρέπει να αμελεί το βαθμό κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των μαθητών/τριών, ο οποίος εξαρτάται σε μεγάλο



βαθμό από την ηλικία, την εθνικότητα, τις κοινωνικές ανάγκες, τους κοινωνικούς στόχους και το γλωσσικό επίπεδο (Αρχάκης, 2005: 128-130).

Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η διδασκαλία της γραμματικής δε γίνεται αποπλαισιωμένα όπως στον παραδοσιακό τρόπο, αλλά δίδεται μέσα από τις γραμματικές και συντακτικές επιλογές που εξυπηρετούν το σκοπό του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου, πιο συγκεκριμένα τα λεξικογραμματικά στοιχεία της γλώσσας συνδέονται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια. Μετά από αυτό το στάδιο μπορούν οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν συστηματικά γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα (εγκλίσεις, φωνές, κλίσεις, χρόνοι κτλ.) (Ματσαγούρας, 2007: 53-54).

Εκτός από τη διδασκαλία της γραμματικής, η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε και μια άλλη διάσταση του λόγου, το ύφος<sup>41</sup>, το οποίο αποτελεί τον τρόπο εκφοράς του λόγου, τον ιδιαίτερο τρόπο γλωσσικής έκφρασης γενικότερα. Το ύφος διαμορφώνεται και αυτό με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές (Ματσαγούρας, 2007: 55).

Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελισσεται, από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους. Άλλη διάσταση, επίσης, αποκτά η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του δομούμενου λόγου, η οποία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους, κάθε φορά, δείκτες-κριτήρια, αναλόγως των συμβάσεων των κειμένων που πραγματώνουν τον λόγο αυτό. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, αναδεικνύει σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και δύναται να αξιοποιήσει επαρκέστερα τις εγγενείς δυνατότητες του κειμένου (Ματσαγούρας, 2007).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου λόγου είτε πρόκειται για γραπτό είτε πρόκειται για προφορικό σε ένα δεδομένο πλαίσιο επικοινωνίας, ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Τα παιδιά σκόπιμα ασχολούνται με διάφορους τύπους κειμένων που διέπονται από συγκεκριμένες

---

<sup>41</sup>Το επίπεδο ύφους, αναφέρεται σε μια συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται-και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από- τα στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου, και συγκεκριμένα από : **α.** Το πεδίο (field) , το οποίο αφορά στον σκοπό εκφοράς λόγου ως κοινωνικής (επικοινωνιακής) πράξης και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου **β.** Το συνομιλιακό ρόλο (tenor), που προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας, την κοινωνική θέση και στάση τους, **γ.** Τον τρόπο (mode) εκφοράς του λόγου που έχει σχέση με το κανάλι επικοινωνίας (Halliday & Hasan ,1989).

κειμενικές συμβάσεις και διαδραματίζουν δεδομένο επικοινωνιακό ρόλο. Οι μαθητές δε καταγράφουν αυτόματα τις απόψεις τους αλλά μέσα από τη συνεργασία με συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικό ακολουθούν μια διαδικασία από τρία αλληλοανατροφοδοτούμενα στάδια (*σχεδιασμός, παραγωγή διαφόρων εκδοχών ή μορφών ενός κειμένου και επεξεργασία με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου*). Τελικός σκοπός, είναι οι μαθητές μέσα από το σύστημα φθίνουσας καθοδήγησης, να οδηγηθούν από τη δημιουργική μίμηση στη διαφοροποίηση, εφόσον πρώτα αυτοαξιολογήσουν<sup>42</sup> τα κείμενά τους (Ιορδανίδου, 2003· Κωστούλη, 2001).

### **3.3.1.2. Διδακτικές Πρακτικές**

Οι κειμενογλωσσολογικές έρευνες έδειξαν ότι η εμπλοκή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπου καλούνται να πραγματώσουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο τα κείμενα, δίνει τη δυνατότητα σ' αυτά να διευρύνουν την επικοινωνιακή και γλωσσική ικανότητά τους, βοηθώντας τα να αλληλεπιδράσουν καλύτερα με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Εκτός από τη συμμετοχή, η διδασκαλία πρέπει να δίνει προτεραιότητα στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ένα κείμενο είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας με την οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να βρει την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν πρέπει να δηλωθούν. Ακόμα, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν οι ίδιοι τα κείμενά τους με κριτικό τρόπο, να γίνουν δηλαδή προοδευτικά δημιουργοί αλλά και κριτικοί αναγνώστες. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι ανάγκη πρωτίστως οι μαθητές να γνωρίζουν τις συμβάσεις του κάθε κειμενικού είδους και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Η συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την υφή της κειμενικής επικοινωνίας, βελτιώνοντας τόσο τον προφορικό όσο και το τους γραπτό λόγο. Συνοψίζοντας την ενότητα, φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός μέσα από τις διδακτικές πρακτικές πρέπει να ενθαρρύνει τη χρήση του γραπτού λόγου σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, να καθοδηγεί τους μαθητές στο να αποκτήσουν αίσθηση της προθετικότητας των κειμένων, του αναγνωστικού κοινού

---

<sup>42</sup>Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης αυτό που είπαν ή έγραψαν τα παιδιά το ξαναβλέπουν κριτικά. Τους δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουν το κείμενο τους από τη σκοπιά του παρατηρήτη και να το κρίνουν με τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του αποδέκτη. Η επεξεργασία αφορά όλα τα επίπεδα: Ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο, διατύπωση – σύνταξη – δομή του κειμένου, τεχνική (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 80-81).

στο οποίο απευθύνονται, να πείσει ότι το γράψιμο έχει στάδια, αποτελεί σύνθετη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, τον οποίο πρέπει να δίδει απλόχερα. Από τα παραπάνω απορρέουν θετικές συνεπαγωγές αφενός για τη διδασκαλία αφετέρου για τους μαθητές, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- ο Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και έχουν ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.
- ο Αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα.
- ο Επωμίζονται την ευθύνη για τη μάθησή τους (Κωστούλη, 2001· Ματσαγγούρας, 2001: 168-173).

Ωστόσο, παρά τις εύστοχες επισημάνσεις, τα σαφή κριτήρια της κειμενοκεντρικής και την ώθηση που έδωσε στο να ξεφύγει η διδασκαλία της γλώσσας από τα στενά όρια που έθετε η παραδοσιακή σκέψη, δέχθηκε επικρίσεις από τους εκπροσώπους του Κριτικού Γραμματισμού. Φαίνεται πως η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν έλαβε υπόψη τη δυσκολία που υπάρχει στην εξακρίβωση του κειμενικού είδους. Δεν μπόρεσε να συνειδητοποιήσει δηλαδή, ότι στο λόγο που είναι ευέλικτος και απρόοπτος, δεν μπορούν εύκολα να υπάρξουν στεγανά και ταξινομίες. Επιπλέον, η τόση έμφαση στα κειμενικά είδη δημιούργησε φορμαλιστικά πλαίσια διδασκαλίας, αφαιρώντας τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον από τους μαθητές. Τέλος, σύμφωνα με τη Hasan, η κειμενοκεντρική προσέγγιση δε συμπεριέλαβε στις αρχές της, την κριτική διάσταση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2007: 58-59).

### **3.4. Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New Literacy Studies)**

#### **3.4.1. Ορίζοντας το γραμματισμό**

Όπως αναφέρει η Hasan το πρόβλημα με τον όρο “γραμματισμός” είναι η πολυφωνία των ορισμών από τη μία και η σηματοδότηση διαφορετικών πραγμάτων σε διαφορετικές γενιές ή και σε άτομα της ίδιας γενιάς από την άλλη (Hasan, 2006: 134).

Για πολλούς αιώνες ο γραμματισμός συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο αλφαριθμητισμός (δεκαετία του '50), του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Χατζησαββίδης, 2006).

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού της έννοιας του γραμματισμού γίνονται από την UNESCO (1962). Πρόκειται για ένα θετικιστικό ορισμό, ο οποίος τονίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε να μπορεί το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ομάδα του ή στην κοινότητά του και αναπτυχθεί μέσω αυτών. Η λειτουργική

αυτή προσέγγιση του γραμματισμού σημαίνει ότι διδάσκουμε για να πετύχουν οι μαθητές κοινωνικούς στόχους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο τις δράσεις και τις αποφάσεις τους, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχεται η κριτική διάσταση (Baynham, 2002: 12, 19-20).

Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού αντιπροτείνεται από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων (1990) ο εξής ορισμός σύμφωνα με τον οποίο «ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση που καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002: 19). Ο δεύτερος ορισμός εκτός από τη λειτουργική προσθέτει και την κριτική διάσταση, ωθώντας το άτομο να σκέφτεται και να αμφισβητεί.

Ο γραμματισμός, ως κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή (κάθε εποχή καθορίζει διαφορετικά τον γραμματισμό), επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2010). Πλέον, ο όρος γραμματισμός δεν ταυτίζεται με τον αλφαριθμητισμό (ικανότητα ανάγνωσης και γραφής) (Gee, 2006: 15) και δε σημαίνει μόνο ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος αποτελεσματικά το λόγο. Αντίθετα, ο γραμματισμός σήμερα αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές και γνωστικές πλευρές και ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να χειρίζεται τη γλώσσα σε σχέση με την κατάσταση επικοινωνίας και να ελέγχει τη ζωή και τον κόσμο γύρω του δια του λόγου (Baynham, 2002).

#### **3.4.1.1. Είδη Γραμματισμού: Λειτουργικός & Κριτικός γραμματισμός**

Οι μελέτες γύρω από την καλλιέργεια του γραμματισμού διαφοροποιούνται στη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός.

Οι δύο κύριες τάσεις που εμφανίζονται στην εκπαίδευση του γραμματισμού είναι ο λειτουργικός και ο κριτικός γραμματισμός. Ο λειτουργικός γραμματισμός

αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μια δεδομένη κοινωνία, να συμμετέχουν και να επιτύχουν προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους καθώς και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας (Katsarou, 2009a, Μητσικοπούλου, 2001). Στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν διάφορα είδη γραμματισμών (π.χ. γλωσσικός γραμματισμός, μαθηματικός γραμματισμός, κοινωνικός γραμματισμός, περιβαλλοντικός γραμματισμός κτλ.) και αφού ληφθούν υπόψη οι επικρατούσες συνθήκες επικοινωνίας, προσδιορίζεται η ύλη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι (Αρχάκης, 2005: 40).

Στο λειτουργικό γραμματισμό, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς είναι δομημένα τα κειμενικά είδη, που στοχεύουν, ποια στάδια χαρακτηρίζουν τα διάφορα είδη και ποια είναι η αλληλουχία αυτών των σταδίων και φυσικά ποιες είναι οι λεξικογραμματικές δομές που τυπικά απαντούν στα διάφορα στάδια. Για την επίτευξη αυτού η διδασκαλία πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών ως προς τι είναι για παράδειγμα αφήγηση, τι περιγραφή, χωρίς να αμελεί τους άλλους σημειωτικούς τρόπους και την πολυτροπικότητα των κειμένων. Στη βάση αυτή μπορούν να ανατεθούν εργασίες στους μαθητές όπως να γράψουν μια ιστορία, να περιγράψουν ένα αντικείμενο, να εκθέσουν τις απόψεις τους για ένα συγκεκριμένο θέμα ή ακόμα να κάνουν περίληψη (παραγωγή λόγου στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων). Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες αφού εξοικειωθούν με τις ιδιότητες των κειμενικών ειδών, να μπορούν να παράξουν συγκεκριμένα κειμενικά είδη, επιτυγχάνοντας μακροπρόθεσμα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα παραπάνω όμως, συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος να περιοριστεί η γλωσσική διδασκαλία στην αναπαραγωγή από τους μαθητές συγκεκριμένων μοντέλων λόγου, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούν ούτε την κριτική σκέψη ούτε τη δημιουργική φαντασία και τελικά να κάνουν ακριβώς ό,τι έχουν κάνει άλλοι στην κοινωνία, αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές σχέσεις και το σύστημα (Hasan, 2006: 162-165).

Ο κριτικός γραμματισμός έχει ως βασικά στοιχεία την κριτική σκέψη και την κοινωνική δράση και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού μέσω της κοινωνικής ενδυνάμωσης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Βασική θέση του κριτικού γραμματισμού αποτελεί η άποψη ότι ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, όπου οι

λειτουργίες και οι χρήσεις του δεν είναι ποτέ ουδέτερες. Ένα κείμενο είναι μια κατασκευή όπου οι έννοιες του κρύβουν μια ιδεολογία και συμμετέχουν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και διατήρηση του ισχύοντος καθεστώτος. Επισημαίνεται λοιπόν, η ιδεολογική πλευρά της γλώσσας συνδεδεμένη με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού δίδεται έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δενδρινού, 2001· Katsarou, 2009· Μητσικοπούλου, 2001). Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι ικανοί να χειρίζονται τις άρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που συνοδεύουν συχνά τις γλωσσικές εκφορές (Αρχάκης, 2005: 40).

Στον κριτικό γραμματισμό στόχος της εκπαίδευσης είναι να καθιστά δυνατή τη συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης, μέσα από την ανάπτυξη σε όλους τους μαθητές της ικανότητας να στοχάζονται, να ερευνούν, να αναλύουν και να αμφισβητούν. Οι μαθητές/τριες δε μένουν μόνο στο στάδιο να αναλύουν τη δομή των κειμενικών ειδών αλλά περνούν σε ένα επόμενο, στο οποίο αναζητούν άλλους λόγους που συνυπάρχουν σε ένα κείμενο και που σχετίζονται με ιδεολογικές θέσεις και λειτουργίες θεσμών. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να αποδομούν ένα λόγο και να αποκαλύπτουν τις σχέσεις ισχύος, καθώς επίσης να αναζητούν ποιες φωνές απουσιάζουν και γιατί. Ακολουθώντας, στην παραγωγή λόγου ενδιαφέρει πώς γράφεται ένα κείμενο, η ορολογία που χρησιμοποιείται και οι κρυφοί συμμετέχοντες σ' αυτό (Hasan, 2006: 176-177).

Στον κριτικό γραμματισμό ο λόγος ορίζεται ως ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο δηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται τα νοήματα και οι αξίες ενός θεσμού, παρέχοντας παράλληλα περιορισμούς, καθορίζοντας και περιγράφοντας τι μπορεί να ειπωθεί και τι όχι (Kress, 1985: 7). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο βλέπουμε το λόγο σε συνάρτηση μ' όλες τις άλλες κοινωνικές πρακτικές και τον προσεγγίζουμε ως διαδικασία που εξελίσσεται στον κοινωνικό χώρο και καθορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες παραγωγής του. Άλλωστε μόνο αν κατανοήσουμε το λόγο ως λόγο θα αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα (Hasan, 2006: 183).

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό θα πρέπει να δημιουργεί πολίτες που να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν. Προς αυτό το σκοπό η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας στηρίζεται σε τρεις πυλώνες *επικοινωνία, κείμενο και*

κοινωνία, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες εκτός από την κριτική διερεύνηση των λόγων να μπαίνουν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης και αναστοχασμού (Χατζησαββίδης, 2010).

### 3.4.2. Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Η νέα αντίληψη για τη γλώσσα και τον εγγράμματο πολίτη εγκαινιάσανε ένα νέο διεπιστημονικό κλάδο που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως ‘‘New Literacy Studies’’, ‘‘Σπουδές του Νέου Γραμματισμού’’ (Gee, 2006). Οι βασικές θέσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια του γραμματισμού επηρέασαν στη συνέχεια τις παιδαγωγικές πρακτικές, δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο, που είναι γνωστό ως *Παιδαγωγική του Γραμματισμού (Literacy pedagogy)*. Στην παιδαγωγική του γραμματισμού γίνεται προσπάθεια να αναγνωριστούν οι κοινωνικές πρακτικές που κατασκευάζουν ένα κείμενο, διότι ο γραμματισμός δεν μπορεί να αποσπαστεί από τη συνολική κοινωνική πρακτική, δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεκομμένος από τις ιστορικές συνθήκες (Gee, 2006: 43). Επιπρόσθετα, η απόκτηση του γραμματισμού από τους μαθητές αποτελεί τη βασικότερη επιδίωξη της γλωσσικής εκπαίδευσης, ενώ οι πρακτικές γραμματισμού που πραγματώνονται μέσα στη διδασκαλία, το μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Βασικές αρχές που συγκροτούν την εν λόγω παιδαγωγική και αποτελούν και διδακτικές προτάσεις είναι σε γενικές γραμμές οι εξής:

- Η παιδαγωγική του γραμματισμού αντιλαμβάνεται το κείμενο με τη διευρυμένη του έννοια, ως απόρροια δηλαδή πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων που συμπληρώνουν, αλληλεπιδρούν ή και υπονομεύουν το αμιγώς γλωσσικό σύστημα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Κείμενο λοιπόν, στις νέες πολυπολιτισμικές και τεχνολογικές κοινωνίες μπορεί να θεωρηθεί μια αφίσα, μια διαφήμιση, ένας πολιτικός λόγος, μια θεατρική παράσταση, ένα σχολικό μάθημα κτλ. Μέσα στις νέες συνθήκες οι μαθητές/τριες δε φτάνει μόνο να κατανοούν τα κείμενα αυτά, αλλά πρέπει να γίνουν ικανοί να τα χειρίζονται, να στέκονται κριτικά απέναντί τους, να εντοπίζουν τους κυρίαρχους λόγους, να αντιλαμβάνονται τα βαθύτερα νοήματα και τι κρύβεται πίσω από τις λέξεις, να μπορούν να τα αποδομούν.
- Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες πρέπει να προβαίνουν σε ενεργητική-δυναμική ανάγνωση των κειμένων και να προσπαθούν να

αντλήσουν νόημα, χρησιμοποιώντας τη γνώση τους για τον κόσμο (Freire, 1976).

- Στη λογική αυτή η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες *γραμματισμού* ως κοινωνικά υποκείμενα και να προσπαθεί να βοηθήσει εξατομικευμένα, διευρύνοντας με μαθησιακές στρατηγικές τη γλωσσική και κοινωνική τους ανάπτυξη.
- Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διάρκεια της διδασκαλίας των γραμματισμών κρίνεται αναγκαία καθώς και η ενασχόληση αυτών με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή τους και νοηματοδοτούνται από τους ίδιους. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση στοχεύει στην ανάδειξη του γλωσσικού φαινομένου ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων και όχι ως ένα στατικό προϊόν γραμματικοσυντακτικών κανόνων.
- Στην παιδαγωγική του γραμματισμού, η γραφή αντιμετωπίζεται ως δημιουργική και παραγωγική διαδικασία (όχι ως μίμηση προτύπων για παράδειγμα). Γράφονται κείμενα από τους μαθητές και δίνεται έμφαση σε διαδικασίες αναθεώρησης και αναδιατύπωσής τους.
- Τέλος, οι νέες σπουδές γραμματισμού υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της έννοιας του *είδους λόγου*, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο το διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται (Χατζησαββίδης, 2010).

Οι ορισμοί αυτοί που δίνουν μια λειτουργική διάσταση στην έννοια του γραμματισμού αμφισβητούνται, γιατί θεωρείται ότι έχουν έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο και τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σ' αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού αντιπροτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους του ατόμου (Χατζησαββίδης, 2006). Σύμφωνα με τον Baynham (2002: 37-38) η διαφορά μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού έγκειται στη διαφορά που υπάρχει στην αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας ή προχωρώντας ένα επίπεδο παραπέρα και ως κοινωνικής πρακτικής. Το λειτουργικό μοντέλο γραμματισμού, στα πλαίσια μιας στοχοθετημένης δραστηριότητας, κατά την οποία χρησιμοποιείται γλώσσα χαρακτηριστική μιας



κοινωνικής διαδικασίας θα την αντιμετώπιζε ως δεδομένη μη προβληματική. Θα τη «φυσικοποιούσε». Αυτή είναι άλλωστε και η τυπική λειτουργία του λειτουργικού μοντέλου που σκοπό έχει να παράσχει στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια ώστε να λειτουργούν μέσα στα υπάρχοντα πλαίσια χωρίς να τα αμφισβητούν. Ο κριτικός γραμματισμός όμως συνεπάγεται απαραίτητα τη δράση στη ζώνη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής· συνδέεται με τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων, με τη μη αποδοχή αυτού που παρουσιάζεται ως δεδομένο. Συνδέεται με το ερώτημα «γιατί;». Παρόλο που το έργο του γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθ' αυτό, μπορεί ωστόσο να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί αναπαράγονται μέσω της γλώσσας· η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Το έργο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να είναι η ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου. Μπορεί ωστόσο να συμβάλλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham 2002: 13).

### 3.5. Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα

Η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 στο δυτικό κόσμο και η εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, αναθεώρησε την έννοια του εγγράμματος πολίτη, δημιουργώντας μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων για την κατανόηση των νέων συνθηκών (πολυμορφία κοινωνιών-απόρροια μετανάστευσης, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων κτλ.). Στο νέο περιβάλλον που δημιουργήθηκε, η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν ήταν πλήρης και επαρκής για να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τις διάφορες διαστάσεις της επικοινωνίας και τα νέα είδη κειμένων, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή η διδακτική προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος. Το νέο αυτό πλαίσιο πήρε το όνομα πολυγραμματισμοί<sup>43</sup> (multiliteracies) και πρωτοεμφανίστηκε το 1996 στο κείμενο μανιφέστο της Ομάδας

---

<sup>43</sup>Με τον όρο αυτό περιγράφονται δύο καταστάσεις που σχετίζονται με τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα: η μία αφορά την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η άλλη την επίδραση των νέων τεχνολογιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη της πολυμορφίας στα κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000).

του Νέου Λονδίνου (*The New London Group*), μιας ομάδας ειδικών στη διδασκαλία του γραμματισμού (Κατσαρού, 2011: 404· Χατζησαββίδης, 2010).

Οι πολυγραμματισμοί αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts), που συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) για την παραγωγή νοήματος και λόγου μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Φτερνιάτη, 2011, Χατζησαββίδης, 2010).<sup>1</sup> Η έννοια του κείμενου διευρύνεται (πολυσημία και πολυτροπικότητα) καθώς η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (modes) -εικόνα, χειρονομίες, μουσική, λόγος-επιτελώντας ο καθένας έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο (Χοντολίδου, 1999). Οι σημειωτικοί τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Ταυτόχρονα με τη θεωρία των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen, εμφανίστηκε και διαμορφώθηκε η έννοια της πολυτροπικότητας, η οποία προβάλλει τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις που ασκούνται μεταξύ πολλών και ποικίλων πηγών, μέσων και τρόπων που συνδυάζονται κατά την επικοινωνία και διαμορφώνουν νόημα (Κατσαρού, 2011: 404). Πιο αναλυτικά, ο όρος πολυτροπικότητα νοείται ως ο συνδυασμός περισσότερων από έναν σημειωτικούς τρόπους για την παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Οι θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας ήταν επόμενο να μεταβάλλουν τη διδασκαλία της γλώσσας και ευρύτερα του γραμματισμού (Κατσαρού, 2011: 404). Πλέον, η διδασκαλία της γλώσσας δίνει έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να αναπτύξουν μια κριτική *μεταγλώσσα* για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Όσο για το υλικό της διδασκαλίας, αυτό αντλείται από τον καθημερινό λόγο, τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τις μορφές της τέχνης, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τους μύθους και τα παραμύθια αλλά και την επιστήμη. Λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά στις διδακτικές πρακτικές του

γραμματισμού, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δίνει έμφαση στην γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών<sup>44</sup>, κατανοώντας την πολυμορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνουν και οι ίδιοι αποτελεσματικοί κατασκευαστές νοημάτων, προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον.

Οι δυο θεωρίες παραγωγής νοήματος διαμόρφωσαν την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και οι βασικές αρχές της συνοψίζονται ως εξής:

- ✓ Η διδασκαλία πρέπει να είναι μια σημαντική πολιτισμική δράση και πρέπει να παράγει σχέδια για μια τέτοια δράση.
- ✓ Η διδασκαλία μπορεί να στοχεύσει προς -και να διαπλάσει- πρακτικές που απαιτούνται για την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση νέων ειδών ταυτότητας, κοινωνικών σχέσεων και παραγωγικής εργασίας (Kalantzis & Cope, 2001).
- ✓ Η μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο να αξιοποιεί την ετερότητα των μαθητών/τριών, δηλαδή τα βιώματα, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, τις πολιτισμικές τους αξίες ως πηγή και βάση για την κατασκευή νοήματος (Κατσαρού, 2011: 405).
- ✓ Οι διδακτικές πρακτικές αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση μελλοντικά οι μαθητές/τριες να κινηθούν ενεργά και συνειδητά (Χατζησαββίδης, 2010).
- ✓ Τα κείμενα προσεγγίζονται ως πολυτροπικά, πολυεπίπεδα και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα.
- ✓ Η μάθηση θεωρείται διαδικασία συγκρότησης νοήματος με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον εαυτό του. Κάθε σημειωτική πράξη (πχ. η ανάγνωση ενός κειμένου) αντιμετωπίζεται ως σχέδιο<sup>45</sup> (*Design*) που περιλαμβάνει τρία στοιχεία: *το σχεδιασμένο* (το φάσμα των διαθέσιμων πόρων για την παραγωγή νοήματος), *το σχεδιασμό* (τη διαδικασία διαμόρφωσης νοήματος μέσω νέων συνδυασμών στοιχείων του σχεδιασμένου) και *το ανασχεδιασμένο* (το αποτέλεσμα του σχεδιασμού, ένα

<sup>44</sup>Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών θεωρεί τα άτομα όχι απλούς καταναλωτές, αλλά παράγοντες αλλαγών (Κατσαρού, 2011: 404).

<sup>45</sup>Αυτός είναι ο βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών και επιχειρεί να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή γραπτού λόγου». Κυρίως αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχόντων πόρων για τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου (Φτερνιάτη, 2011).

νέο, υβριδικό διακειμενικό και διαπολιτισμικό νόημα) (Κατσαρού, 2011: 405).

### 3.5.1. Φάσεις της Διδασκαλίας

Η έννοια του Σχεδίου που αναφέρθηκε προηγουμένως πραγματώνεται μέσω τεσσάρων αλληλεπικαλυπτόμενων φάσεων, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει κατά τη διδασκαλία: τοποθετημένη πρακτική (situated practice) (εμπεριέχει την εμπύθιση σε πείρα και την αξιοποίηση διαθέσιμων ειδών λόγου, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ανήκουν στις ποικίλες οπτικές της ζωής των διδασκομένων<sup>46</sup>), ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction) (μέσω της οποίας οι μαθητές αναπτύσσουν για τους εαυτούς τους μια σαφή μεταγλώσσα αναφορικά με το σχέδιο), κριτική πλαισίωση (critical framing) (διαδικασία κατά την οποία ερμηνεύεται το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον συγκεκριμένων σχημάτων νοήματος). Αυτή συμπεριλαμβάνει ότι ο διδασκόμενος αποστασιοποιείται από το αντικείμενο μελέτης και ότι στέκεται κριτικά σε σχέση με το πολιτισμικό του περιβάλλον) και μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice) (κατά την οποία οι μαθητές μεταφέρουν σχέδια νοήματος από το ένα πλαίσιο στο άλλο αναδιαμορφώνοντάς τα) (Kalantzis & Cope, 2001· Κατσαρού, 2011: 405· Φτερνιάτη, 2011).

Σύμφωνα με την Κατσαρού, η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών δεν είναι κάτι αμιγώς καινούριο, αλλά ενσωματώνει προηγούμενους λόγους όπως εκείνων του M.A.K. Halliday, την Παιδαγωγική θεωρία του John Dewey και το κίνημα της Νέας Αγωγής, την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotski και την επίδραση των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (Κατσαρού, 2011: 406). Το πρόγραμμα πατάει γερά πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει οι δάσκαλοι και δεν αποβλέπει να φέρει τα πάνω κάτω στον κόσμο της διδασκαλίας του γραμματισμού. Δεν πρόκειται για έναν ακόμη από τους αιώνιους παιδαγωγικούς συρμούς. Ουσιαστικά, στόχος των Πολυγραμματισμών είναι να συμπληρώσουν ή να επεκτείνουν τη διδασκαλία του γραμματισμού στο πλαίσιο της νέας εποχής που ζούμε (Kalantzis, 1999).

---

<sup>46</sup>Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την έννοια που δίδεται στην τοποθετημένη πρακτική, οι μαθητές είναι εκείνοι που επιλέγουν, με βάση κάποια κριτήρια, και φέρνουν το εκπαιδευτικό υλικό μέσα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών/τριών (Φτερνιάτη, 2011).

### 3.5.1.1 Συνεπαγωγές για τη Διδασκαλία

Στην εκτενή μελέτη της Κατσαρού (2011) για τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα<sup>47</sup> αναφέρονται τόσο η σημαντική συμβολή αυτών των θεωριών στη διδασκαλία, όσο και οι επιφυλάξεις που απορρέουν από τον κίνδυνο να οδηγηθεί η διδακτική διαδικασία σε πολιτισμικό σχετικισμό και σύγχυση από τις πολλαπλές ερμηνείες.

Όσον αφορά τις θετικές συνεπαγωγές, το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο είναι διδακτικά αξιοποιήσιμο καθώς συνδέεται με τη διεπιστημονικότητα και κατ' επέκταση με τη διαθεματικότητα. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι θεμελιώνει μια εξαιρετικά δημιουργική παιδαγωγική, μέσα από την οποία διευρύνεται το διδακτικό περιεχόμενο, αξιοποιείται το βίωμα, η υποκειμενικότητα και η διαφορετικότητα. Η ανάδειξη της υποκειμενικότητας με τη σειρά της δίνει τη δυνατότητα να ακουστούν πολλές φωνές και να προκύψουν πολλαπλές ερμηνείες και αναγνώσεις, εμπλουτίζοντας τις κοινωνικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Βέβαια, σε μια τέτοιου είδους μετανεωτερική θεώρηση της διδασκαλίας ελλοχεύει ο κίνδυνος να ακουστούν «φωνές» που αντιπροσωπεύουν κουλτούρες με μηδενική ανοχή στη διαφορά, όπως σεξιστικές ή ρατσιστικές παραδόσεις ή να προβάλλονται από τα παιδιά μόνο οι κυρίαρχοι λόγοι του καπιταλισμού-καταναλωτισμού όπως διαφημίσεις ή πρότυπα lifestyle, ακόμα και να περιθωριοποιηθούν μαθητές/τριες προερχόμενοι από περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Όμως, και αυτό μπορεί να αποφευχθεί στη φάση της κριτικής πλαισίωσης, όπου εξετάζονται τα θέματα, αποδομούνται και έρχονται στο φως οι λόγοι που επικαλύπτονται (π.χ. πρακτικές κατανάλωσης-μηχανισμοί χειραγώγησης), μετασχηματίζοντας τους μαθητές σε κριτικούς μελετητές. Επιπρόσθετα, δεν αγνοούνται οι διαφοροποιημένες γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, αντίθετα αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας, εφόσον κυριαρχεί ο σεβασμός στις υποκειμενικότητες.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η θεωρία των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικότητας διαμορφώνουν μια αποτελεσματική (λόγω των σημερινών κοινωνικών απαιτήσεων) και παράλληλα ενδιαφέρουσα παιδαγωγική με εξαιρετικές

---

<sup>47</sup>Η πολυτροπικότητα αποτελεί τόσο μέσο όσο και αντικείμενο διδασκαλίας στο πλούσιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (Κατσαρού, 2011: 416).

προοπτικές, που μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή του τρόπου προσέγγισης και αξιολόγησης της εκάστοτε γνώσης (Κατσαρού, 2011: 416-423).

# 4

## Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Το τι ακριβώς ζητούσε και ζητά το εκάστοτε κράτος από το μάθημα της Γλώσσας έχει αποτυπωθεί μέσα στα Α.Π., στα οποία ορίζονται οι επιδιώξεις της διδασκαλίας, της μάθησης, των σχολικών εγχειρίδιων και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής του (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 67). Τα Α.Π. αποτελούν τις θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας, παράγονται κάθε φορά από τον αρμόδιο κρατικό φορέα και εφαρμόζονται στα σχολεία όλης της επικράτειας.

Το περιεχόμενο των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας αποτελεί ιδεολογικό προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διεργασιών, καθώς είναι συνάρτηση των αντιλήψεων, αξιών και επιλογών που επικρατούν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Συνεπώς το σχολικό πρόγραμμα είναι πάντοτε επιλεκτικό ως προς τις «απαραίτητες» γνώσεις και τους «κατάλληλους» τρόπους διδασκαλίας. Ακόμη και ο προφανής αντικειμενικός στόχος να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τον «στοιχειώδη γραμματισμό» έχει ως προϋποθέσεις τις πολιτικές επιλογές, τις κοινωνικές ανάγκες, τις πολιτισμικές αξίες και τους παιδαγωγικούς κανόνες (Bruner, 2007 στο Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2008: 56).

Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να διερευνήσει εν συντομία τις αλλαγές που έγιναν στα Α.Π. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1931 έως σήμερα (και κυρίως την περίοδο 1980-2011), τα οποία είχαν σκοπό να αλλάξουν τη διδασκαλία της γλώσσας. Μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στα Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη μελέτη του πανεπιστημιακού Μπάμπη Νούτσου, την περίοδο 1931-1973 η δομή των Π.Σ. περιλαμβάνει ένα σκληρό πυρήνα μαθημάτων (αρχαία<sup>48</sup> ελληνικά, μαθηματικά, φυσικά και νέα ελληνικά) (Κάτσικας & Θεριανός, 2008). Τα Α.Π. αυτής της περιόδου χαρακτηρίζονται παραδοσιακά και συνιστούν έναν

---

<sup>48</sup> Στη χώρα μας μεγαλύτερη γλωσσική σύγχυση προκάλεσε η διαμάχη γύρω από το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο έδινε από τη μία αδιαμφισβήτητη θέση στην αρχαία ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα τοποθετούσε την καθαρεύουσα ως γλώσσα του επίσημου κράτους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διδάσκονται την καθαρεύουσα, ως μητρική γλώσσα με τη παραδοσιακή μέθοδο στην πρωτοβάθμια και την αρχαία ελληνική στη δευτεροβάθμια. Το αντιφατικό αυτό τρίπτυχο σχήμα, καθαρεύουσα-γλώσσα του επίσημου κράτους, δημοτική – γλώσσα ομιλούμενη στην κοινωνία και αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στη δευτεροβάθμια, ήταν εντελώς αναποτελεσματικό (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης: 1997: 21· Χαραλαμπίδης, 2007).

κατάλογο περιεχομένων με το τι θα διδαχτεί και για πόσες ώρες (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2008: 56). Εξετάζοντας περισσότερο το περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας, παρατηρεί εμμονή στη γραμματική, το συντακτικό, την ορθογραφία και την ανάγνωση, τα οποία μάλιστα επιμερίζονται και διδάσκονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Η διδασκαλία λοιπόν, της γλώσσας την περίοδο αυτή γίνεται σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση και χαρακτηρίζεται από έντονο διδακτικό φορμαλισμό, ο οποίος «τηρεί» τις αποστάσεις του από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών (Κάτσικας & Θεριανός, 2008, Μήτσης, 2009: 5).

Τόσο το γλωσσικό ζήτημα όσο και η άχαρη αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γλώσσας, σε συνδυασμό με τη στεγανοποίηση των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων με την ύπαρξη ξεχωριστών μαθημάτων εμποδίζουν από τη μία την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τη δημιουργικότητα των μαθητών από την άλλη. Μέσα σ' αυτό το κλίμα οι μαθητές μαθαίνουν να είναι πειθήνιοι, να μη χρησιμοποιούν τη σχολική γνώση για να ερμηνεύσουν τη ζωή τους, να διδάσκονται χωρίς να αμφισβητούν αυτό που προσφέρει σαν γνώση το σχολείο. Συγχρόνως, εμπεδώνεται ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου καθώς κάποιοι μαθητές από τις πρώτες τους τάξεις, «κατανοούν» ότι δεν παίρνουν τα γράμματα, και όλοι μαζί «καταλαβαίνουν» ότι η επιστήμη είναι κάτι που δεν έχει σχέση με την καθημερινή ζωή. Τέλος, μέσα από αυτό το σχολικό πρόγραμμα, η αστική τάξη προετοιμάζει την πειθήνια υπαλληλική ιεραρχία του δημόσιου τομέα, καθώς ο μεγαλύτερος όγκος των αποφοίτων του δευτεροβάθμιου σχολείου την περίοδο αυτή (1931-1973) στρέφεται στο δημόσιο τομέα, αν φυσικά διαθέτει και τα «κατάλληλα» πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Μετά τη Μεταπολίτευση, όπου έχουμε και την επίλυση του γλωσσικού ζητήματος, με την κατάργηση της καθαρεύουσας και την καθιέρωση<sup>49</sup> της νέας

---

<sup>49</sup> Με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας ξεκινούν πολλαπλές αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της Γενικής Εκπαίδευσης, συγγράφονται νέα αναλυτικά προγράμματα και συντάσσεται η «αναπροσαρμοσμένη» γραμματική του Μαν. Τριανταφυλλίδη, που εκτός από διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί και οδηγό χρήσης της δημοτικής γλώσσας. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής εντάσσεται και η σύνταξη της γραμματικής του Χρ. Τσολάκη και του Ν. Πρεάρη. Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ( με το Π.Δ. 1034/1977) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο γλωσσικό μάθημα μέσα από ανανεωμένα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα που μεταβάλλουν τη γλώσσα δίνοντάς της ζωντάνια, χαρακτηριστικό που είχε εκλείψει την περίοδο της καθαρεύουσας (Μήτσης, 2006: 13-14).



ελληνικής<sup>50</sup> ως επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης: 1997: 22), στο πλαίσιο του Νόμου 309/76, συντάσσονται αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα<sup>51</sup> για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα συγγράφονται και νέα διδακτικά εγχειρίδια, ένα για κάθε μάθημα (Μπονίδης, 2007: 267). Το ζήτημα αντιμετωπίστηκε συνολικά από το νεοσύστατο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.).

Όμως, πάρα τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, την περίοδο 1974-1981 τα Α.Π. παρέμειναν ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους «παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένων» (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2008: 59). Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας εξακολουθούσε να γίνεται σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο, η έμφαση είναι πάλι στη μορφολογία/γραμματική, η διδακτική της γλώσσας αποτελεί συνέχεια και προέκταση του τρόπου διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών και ιδιαίτερα της αρχαίας ελληνικής (πιο αναλυτικά τα επιμέρους αντικείμενα της γλώσσας - *Γραμματική, Ανάγνωση, Έκθεση*- διδάσκονταν χωριστά, ενώ το βάρος έπεφτε κυρίως στην εκμάθηση γραμματικοσυντακτικών κανόνων και ορισμών). Ο δάσκαλος είναι αυθεντία, ο μαθητής δεν επιτρέπεται να κάνει λάθη και το γενικότερο διδακτικό πνεύμα απεικονίζεται στον τρόπο διευθέτησης των θρανίων (λεωφορειακή διάταξη) και στη γενικότερη αρχιτεκτονική της αίθουσας (Μήτσης, 1999: 116).

Από το 1981 για πρώτη φορά στην Ελλάδα φαίνεται να επιχειρείται μια συντονισμένη προσπάθεια για την αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση. Καρποί αυτού του προβληματισμού είναι το Α.Π. για τη γλώσσα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του 1982 με φανερή την τάση για εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας (Π.Δ. 583/1982 ΦΕΚ 107 τ. α΄) μέσα από τα εγχειρίδια με τίτλο «*Η Γλώσσα μου*»<sup>52</sup> – καθώς και τα βιβλία δασκάλου. Στο

<sup>50</sup> Η Νεοελληνική γλώσσα διδασκόταν σύμφωνα με τα βοηθήματα των Μ. Τριανταφυλλίδη, *Νεοελληνική Γραμματική* και Αχ. Τζάρτζανου *Νεοελληνική Σύνταξις* (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 22).

<sup>51</sup> «Πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα υπήρξε μόνο για την α΄/θμια εκπαίδευση, ενώ για τη β΄/θμια υπήρξε μόνο ένα συνοπτικό κείμενο στο οποίο διατυπώνονται οι επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται το γλωσσικό μάθημα στη β΄/θμια εκπαίδευση συνάγονται από τα δημοσιεύματα όσων είχαν την ευθύνη του σχεδιασμού του και από τα περιεχόμενα των διδακτικών βιβλίων. Επίσης, άλλοι/ες ήταν οι υπεύθυνοι/ες του γλωσσικού μαθήματος και οι συντάκτες των διδακτικών βιβλίων για την α΄/θμια και άλλοι/ες για τη β΄/θμια εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί μια ασυνέχεια, παρόλο που τονίζεται ότι «στοιχούν» τα μεν προς τα δε» (Τσολάκης, 1988: 168).

<sup>52</sup> Στο συγκεκριμένο βιβλίο έχει γίνει το βήμα από τη λέξη στην πρόταση, δηλαδή η πρόταση είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα επικοινωνίας, όμως παρόλα αυτά δεν καλλιεργείται αποτελεσματικά η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα κείμενα στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, διότι τα διάφορα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα εξετάζονται ως δομικά και

συγκεκριμένο Α.Π. πράγματι διαφάνηκε μια νέα προοπτική στην προσέγγιση της γλώσσας, επικεντρωμένη σε επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η οποιαδήποτε διδακτική ενέργεια οφείλει να συντελείται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας.

Οι πρώτες όμως, έρευνες σχετικά με το κατά πόσο τα διδακτικά βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου* ευθυγραμμίζονταν με τους στόχους του τότε θεσμοθετημένου Α.Π. και κατά πόσο υιοθετούσαν τις κύριες επιλογές της διδακτικής διεθνώς κατέληγαν στα εξής συμπεράσματα: υπήρχε διάσταση ανάμεσα στους στόχους ως προθέσεις του Α.Π. και στους στόχους που πραγματικά υπηρετούνταν από τις επιλογές ύλης, υλικού και τεχνικών των διδακτικών εγχειρίδιων. Επιπλέον, δε λήφθηκαν καθόλου υπόψη οι μετά το 1970 συνεισφορές στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, παρέμεναν δηλαδή τα δομικά στοιχεία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Κλείνοντας την κριτική για τη μεταρρύθμιση του '82 να σημειώσουμε ότι με τη δομή τους τα συγκεκριμένα Π.Σ. υπαγορεύουν στους χρήστες τους τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και την αποστήθιση, καθώς δεν περιέχουν στοιχεία που θα δραστηριοποιούσαν τα κίνητρα μάθησης, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών και, εντέλει, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2008: 62).

Τα επόμενα χρόνια ανακοινώθηκαν τα συμπεράσματα αρκετών ερευνών και μελετών (ενδεικτικά: Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000· Φτερνιάτη, 2000· Χατζησαββίδης, 1994) που αφορούσαν την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, μέχρι την εφαρμογή του Α.Π. του 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 τ.β', τόμος α') και του νέου εκπαιδευτικού υλικού, ο γραπτός λόγος δε θεωρείτο θέμα προς διδασκαλία ούτε εξαρτάται από τα κατάλληλα προγράμματα και διδακτικά υλικά, αντιθέτως ένα καλό γραπτό κείμενο οφείλεται σε κάποιο «χάρισμα» που ένας μαθητής είτε το έχει είτε όχι. Με λίγα λόγια δεν υπήρχε χώρος για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Με τον ίδιο τρόπο και η αξιολόγηση ενός κειμένου περιοριζόταν στη συζήτηση γραμματικοσυντακτικών λαθών, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωσή του απασχολούσαν σε μικρό ποσοστό. Η συστηματική

---

λειτουργικά στοιχεία της πρότασης, δίχως να λαμβάνουν υπόψη τους εξωγλωσσικούς παράγοντες, τις συνθήκες δηλαδή που εκφέρεται ο λόγος (Μπασλής, 2006: 193). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας από το 1982 μέχρι και το 2005 διδασκόταν από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου», καθιστώντας το εκπαιδευτικό μας σύστημα άκρως βιβλιοκεντρικό, αφήνοντας στο περιθώριο εκπαιδευτικούς και μαθητές, και καταπνίγοντας κάθε διάθεση έρευνας και πρωτοβουλίας (Μπαγάκης, 2004: 87).

προσήλωση στα δομικά στοιχεία της γλώσσας δεν οδηγούσαν το μαθητή σε ανατροφοδότηση και στη συνειδητοποίηση των αδυναμιών του, με αποτέλεσμα να μην βελτιώνει τη γραπτή έκφραση. Γενικότερα, δεν δινόταν η δέουσα σημασία στην κοινωνικοπολιτισμική και επικοινωνιακή διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα μαθητής και εκπαιδευτικός να λειτουργούν αγνοώντας την πολυπλοκότητα της κειμενικής επικοινωνίας.

Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς, συνέβαλαν στην συνειδητοποίηση της ανάγκης για υιοθέτηση ενός νέου κειμενικά-επικοινωνιακά<sup>53</sup> προσανατολισμένου τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Φτερνιάτη, 2011). Εν συνεχεία οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στη σύνταξη του νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα με νόμο του 1999 «*Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*». Όμως, επειδή παρέμεναν σε χρήση τα ήδη υπάρχοντα βιβλία «*Η Γλώσσα μου*» δεν άλλαξε κάτι επί της ουσίας, μέχρι το 2003 όπου σημειώθηκε ουσιαστική μεταβολή με την υπουργική απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου...*» με την οποία δημοσιεύονται νέα Α.Π. σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό – γυμνάσιο) τα οποία οδηγούν το γλωσσικό μάθημα ακόμη πιο κοντά στις σύγχρονες εξελίξεις. Την υπουργική απόφαση ακολούθησε η διαδικασία συγγραφής νέων βιβλίων (2003-2006), τα οποία κάνουν ένα πιο *κειμενοκεντρικό βήμα* μέσα από την επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένων (Αρχάκης, 2005: 37· Μήτσης, 2006: 14-15).

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997).

<sup>53</sup> Η διδασκαλία της γλώσσας οφείλει να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας και να αποκτήσει ως περιεχόμενο την άσκηση σε τρόπους δόμησης διαφορετικών ειδών κειμένου μέσω της κατάλληλης χρήσης μορφοσυντακτικών δομών. Η συγκεκριμένη οπτική προσανατολίζει τους μαθητές να αποκτήσουν μια διαφορετική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου (Φτερνιάτη, 2001).

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) υιοθετείται, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρείται η «διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων»<sup>54</sup>. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση θεμελιώθηκε πάνω στην παραδοχή της αναγκαιότητας των προσαρμοστικών αλλαγών και στην αντικατάσταση των παλιότερων Α.Π., λόγω της ραγδαίας και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, των φαινομένων της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, στοιχεία που έχουν διαμορφώσει τη σύγχρονη πραγματικότητα, γεγονός που δεν πρέπει να αφήνει αμέτοχη την εκπαίδευση (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005: 16-17).

Πιο συγκεκριμένα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιέχει ανά διδακτικό αντικείμενο, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, συνοπτικά περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. Στα Α.Π.Σ. που εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, περιέχονται τα ωρολόγια προγράμματα, ενδεικτικές δραστηριότητες, ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας για τα οποία διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου, καθώς και προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Οι αλλαγές που εισήχθησαν με το συγκεκριμένο Α.Π. για το γλωσσικό μάθημα, ενώ δεν αποτελούν καινοτομίες για τη διεθνή πραγματικότητα, εφαρμόζονται εντούτοις για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές συμπεριλαμβάνουν την υιοθέτηση συνεργατικών μορφών εργασίας στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας. Μέσω των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. θεσμοθετείται πλέον επίσημα η κειμενοκεντρική προσέγγιση στα προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η γνώση του παιδιού για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται μεθοδικά και

---

<sup>54</sup> Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας) (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3736).

οργανωμένα από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου (ΦΕΚ 303 τευχ. Β'13-3-03).

Τόσο το Π.Σ. του 2003 όσο και τα νέα «διδασκτικά εγχειρίδια»<sup>55</sup> θεωρήθηκαν καινοτόμα για τα ελληνικά δεδομένα (Φτερνιάτη, 2011). Ωστόσο, η ενιαιοποίηση και η διαθεματικότητα δε συνιστούν τη βάση των νέων προγραμμάτων, καθώς διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Έτσι, ενώ η διαθεματικότητα θα έπρεπε να αποτελεί την αφετηρία της επεξεργασίας ενός θέματος, αυτή προστίθεται ως σύντομο συμπλήρωμα στο τέλος της διδασκαλίας (Γιώτη, Χατζηδημητρίου & Παπλωματάς, 2005: 21).

Αν προβούμε σε έναν απολογισμό για τα Α.Π. της γλώσσας που εφαρμόστηκαν πριν από το 1998, συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για προγράμματα στοχοθετικά, δομημένα πάνω σε συμπεριφορικούς στόχους, που δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και στην ποσοτική αξιολόγηση των μαθητών. Τέτοιου είδους προγράμματα διαστρεβλώνουν το νόημα της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα δίνουν στο σχολείο εξουσία και δύναμη να επιβάλλεται στους μαθητές του. Από το 2001 οι συντάκτες Π.Σ. αποπειρώνται να τοποθετήσουν στα προγράμματα αρχές διαδικασίας και τρόπους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, με την εισαγωγή της διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, δημιουργώντας νέους ρόλους για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι αλλοτινές έννοιες της επίδοσης και του αποτελέσματος έχουν αντικατασταθεί με τις έννοιες της ποιότητας και της κριτικής αποτίμησης των διαδικασιών (Stenhouse, 2003: 115, 120-123, 126-127).

#### **4.1. Το νέο Πιλοτικό Α.Π. του 2011**

Στην ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο πεδίο των Α.Π. βασίζονταν κάθε φορά στην κριτική του υπάρχοντος. Η λογική δηλαδή που επικρατούσε λειτουργούσε ως εξής: έβγαζε αναχρονιστικό και αναποτελεσματικό το παλιό πρόγραμμα για να εξυψώσει το καινούριο (Γρόλλιος, 2011). Ανάλογη ρητορική χρησιμοποιεί και σήμερα το Π.Ι. για να θεσπίσει το νέο Α.Π. για το Νέο Σχολείο, χωρίς να «σπάει» την παράδοση.

---

<sup>55</sup> Οι κύριες επιλογές των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα αφορούν την υιοθέτηση κάποιων από τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής για την επεξεργασία και παραγωγή λόγου από το μαθητή με βάση τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Βασική πρόβλεψη των βιβλίων είναι οι αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες (μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους (Φτερνιάτη, 2011).

Έτσι, απαξιώνει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα συνοδευόμενα μαζί του Α.Π.Σ., ισχυριζόμενο ότι δεν έδωσαν περιθώρια για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης «*απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας*» (Π.Σ., 2011: 7), επειδή βασική τους επιδίωξη ήταν η κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών «*η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας*» (Π.Σ., 2011:7). Σ' αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε, ότι η εκτίμηση των συντακτών του προγράμματος για την αναποτελεσματικότητα των παλιότερων προγραμμάτων και η απαξίωσή τους συνάμα, αποτελούν διαπιστώσεις που δεν στηρίζονται σε κάποια έρευνα ή αξιολόγηση των προηγούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (Γρόλλιος, 2011). Η έλλειψη αυτής της αξιολογικής διαδικασίας των Π.Σ. στη χώρα μας έχει δημιουργήσει ένα μεγάλο κενό και έχει διαμορφώσει μια παράδοση, αφού κανένα από τα Π.Σ. δεν αξιολογείται πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της εκπόνησής του, καθώς και μετά την εφαρμογή του. Από αυτή την κατάσταση αναδείχθηκαν σοβαρές αδυναμίες και μειονεκτήματα, όπως ασυνέχεια, ασυμβατότητα, ασυμμετρία στις πολιτικές της γνώσης και στις επάλληλες εκπαιδευτικές λειτουργίες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των δομών των Π.Σ. και των επάλληλων σχέσεων με όλες τις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες, αντί για τη δημιουργία προϋποθέσεων για την βελτίωση των αδυναμιών και την ανάδειξη της σημαντικότητας τους και γενικότερα τη ριζική αλλαγή τους (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 80-81).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση εκπονήθηκαν με ευθύνη του Π.Ι. το 2011 και σύμφωνα με την ισχύουσα υπουργική απόφαση (3/10/2011) εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 99 δημοτικά σχολεία την επόμενη σχολική χρονιά ([http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Εισαγωγικό\\_σημείωμα.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Εισαγωγικό_σημείωμα.pdf)). Προτεραιότητα του προγράμματος είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (γλώσσα, εικόνα, ήχο) και η εξοικείωση τους με νέες κειμενικές πρακτικές.

Αναλυτικότερα, στο νέο πιλοτικό Π.Σ. (2011) προβάλλονται οι θέσεις που διαπνέονται από την Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού, πρόγραμμα το οποίο στοχεύει οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα δομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν την κοινωνική πραγματικότητα -προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς»- ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες. Το νέο Π.Σ. έχει ως στόχο να δημιουργήσει

κριτικά εγγράμματα άτομα, τα οποία να κατανοούν και να χειρίζονται επιτυχώς τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση. Άτομα τα οποία να διερευνούν πώς τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά φαινόμενα, λεξιλόγιο κ.ά.) κατασκευάζουν μια «θέαση» του κόσμου.

Στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί θα δείξουμε ποιες από τις αρχές που προβάλλονται στο νέο πιλοτικό Π.Σ. είναι εμπνευσμένες από τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού και με τρόπο υλοποιούνται, στην περίπτωση που επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο.





## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**



## 5. Διερεύνηση του Α.Π.

### 5.1. Σκοπός & Ερωτήματα της Έρευνας

Με την παρούσα έρευνα θα επιχειρήσω να ανιχνεύσω τα στοιχεία που συγκροτούν και διαμορφώνουν το λόγο του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Μέσα από τη μελέτη και την ανάλυση του κειμένου του Π.Σ. διερευνώνται οι βασικές θεωρητικές αρχές που ακολουθεί το Π.Σ. και κατά πόσο τις ακολουθεί με συνέπεια. Επιπλέον, εξετάζεται το είδος του Π.Σ. και γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί, αν μέσα από αυτό προωθείται ο κριτικός γραμματισμός όπως ρητά δηλώνεται στο κείμενο του Α.Π..

Τα ερωτήματα, στα οποία επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα εργασία, απορρέουν από την επισκόπηση τόσο της σχετικής με τα Α.Π. βιβλιογραφίας και των διαφόρων γλωσσοδιδακτικών θεωριών όσο και από την προσέγγιση του υπό έρευνα υλικού, και είναι τα εξής:

Α) Ποιο είναι το είδος /μορφή και το περιεχόμενο του Α.Π. που προτείνεται από τους συντάκτες;

Β) Πώς παρουσιάζεται η γλώσσα και η διδασκαλία της;

Γ) Προωθείται ο κριτικός γραμματισμός όπως ρητά δηλώνεται στο κείμενο και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται αυτό;

Δ) Υπάρχουν αντιφάσεις στις αρχές και τα μοντέλα που ακολουθεί;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποιες γλωσσοδιδακτικές θεωρίες πέραν του κριτικού γραμματισμού αναδύονται από το κείμενο; Πώς αντιμετωπίζονται ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός στο νέο Π.Σ. και ποιοι ρόλοι τους ανατίθενται; Ποιες είναι οι βαθύτερες αντιφάσεις του λόγου του κειμένου; Ποιες είναι οι προτεραιότητες του Π.Σ. για τη γλώσσα;

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε αυτό καθαυτό το υλικό, καθότι πρόκειται για επίσημο κείμενο του κράτους, συνεπώς η ερμηνεία του ενέχει δυσκολίες ως προς την προσέγγιση και την αντικειμενική παρουσίασή του. Η προσπάθεια για σωστή κατανόηση συνοδεύεται και από το άγχος της μη εφαρμογής έως τώρα του Π.Σ. στην πράξη από την ίδια την ερευνήτρια, οπότε οι αναλύσεις και τα συμπεράσματα βασίζονται ξεκάθαρα μόνο στο σύστημα ανάλυσης του μεθοδολογικού μοντέλου που επιλέχθηκε. Επιπλέον, δεν εξέλειπαν και συνθετότερες ανασφάλειες που σχετίζονταν με το βαθμό διείσδυσης στο υπό έρευνα υλικό, τον προβληματισμό για την αντικειμενικότητα της ανάλυσης, η συνέπεια στη χρήση του

μεθοδολογικού εργαλείου, ακόμα και με την έλλειψη τριγωνοποίησης<sup>56</sup>, με ό,τι αυτά συνεπάγονται για τη σωστή ανάλυση και ερμηνεία του κειμένου.

## 5.2. Το υπό έρευνα υλικό

Στην παρούσα έρευνα μελετάται το νέο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Το νέο πιλοτικό Π.Σ. είναι έργο που έχει παραχθεί στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη*» με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» με ευθύνη του Π.Ι. (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>).

Το νέο Π.Σ. είναι μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια ανανέωσης της γλωσσικής διδασκαλίας με κύριο γνώμονα την κριτική προσέγγιση της διδασκαλίας και του γραμματισμού. Ουσιαστικά αποτελεί αντιμεταρρύθμιση<sup>57</sup> της προηγούμενης, καθώς η τελευταία<sup>58</sup> (του 2003) δεν προσέφερε, κατά τους συντάκτες, κανένα «*στοιχείο κριτικής διερεύνησης των γλωσσικών μορφωμάτων, ως φορέων στάσεων, ιδεολογιών, αξιών και ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών*» (Π.Σ., 2011: 7). Η αναμόρφωση των Α.Π. αποτελεί

<sup>56</sup>Η τριγωνοποίηση είναι μια σημαντική μέθοδος που επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης. Μέσα από τον εντοπισμό των διαφορετικών προοπτικών, μπορούν να αναδυθούν αντιφάσεις και ασυμφωνίες που συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης και την ανάπτυξη της θεωρίας (Altricher, Posch, Somekh, 2001: 173-176).

<sup>57</sup>Τον όρο χρησιμοποιούν οι Βρεττός και Καψάλης (1997: 15).

<sup>58</sup>Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) του Δημοτικού αποτελεί μέρος της συνολικής ανανεωτικής πρότασης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) που ολοκληρώθηκε το 2003 από το Υπουργείο Παιδείας δια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.). «Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα σχετικά Α.Π.Σ., [...] είναι απόρροια της αναθεώρησης-βελτίωσης της αρχικής πρότασης του Π.Ι. τόσο από την εσωτερική αξιολόγηση όσο και από την ανατροφοδότηση που προήλθε από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εν λόγω παρατηρήσεις προέκυψαν από το διάλογο του ΥΠΕΠΘ δια του Π.Ι. με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές ενώσεις, με βάση την επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ (Φ.Ε.Κ.1366/τ.Β'/182001, 1373/τ.Β'/182001, 1374/τ.Β'/182001, 1375/τ.Β'/181376/τ.Β'/182001)» (Αλαχιώτης, 2003). Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου...*» σημειώθηκε ουσιαστική μεταβολή στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό – γυμνάσιο) και στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο οδηγήθηκε ακόμη πιο κοντά στις σύγχρονες εξελίξεις. Την υπουργική απόφαση (21072α/Γ2/28-2-2003) ακολούθησε η διαδικασία συγγραφής νέων βιβλίων τύπων κειμένων (Αρχάκης, 2005: 37, Μήτσος, 2006: 14-15). Στην Ελλάδα μέσω των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. θεσμοθετείται πλέον επίσημα η κειμενοκεντρική προσέγγιση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Η γνώση του παιδιού-συγγραφέα για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται μεθοδικά και οργανωμένα από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου (ΦΕΚ 303 τευχ. Β'/13-3-03).

βασικότερη πτυχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και η ποιότητα αυτών προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στους πολίτες κάθε χώρας. Επομένως, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Α.Π. είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι κοινή διαπίστωση ότι το Α.Π. αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας. Ο επιτυχής σχεδιασμός του διασφαλίζει την ποιότητά του, η οποία «αποτελεί ίσως την βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα» (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 484).

Το νέο Π.Σ. είναι απόρροια των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών συνθηκών που επικρατούν στον τόπο μας και στη δημιουργία του συνέβαλε η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κριτικά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας της γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Έτσι, συνάμα με την ανάγκη για ενσωμάτωση του κριτικού στοιχείου στη διδασκαλία της γλώσσας, εκπονήθηκε Π.Σ. που να καλύπτει τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες (μετανάστευση, μειονότητες, νέες μορφές έκφρασης & επικοινωνίας, ανάπτυξη της τεχνολογίας, αποτυχία των ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό PISA<sup>59</sup>) και να υιοθετεί νέες προτάσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας.

### 5.3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού

Το νέο πιλοτικό Π.Σ. ως κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής αναπτύσσεται σε 20 σελίδες και επιμερίζεται σε δύο ενότητες: 1) τα γενικά στοιχεία σελ. 2-6 και 2) «Η Νέα Ελληνική Γλώσσα» σελ. 7- 20 που περιλαμβάνει την εισαγωγή, τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, και την αξιολόγηση. Ο τρόπος

---

<sup>59</sup>Το πρόγραμμα PISA είναι μία από τις μεγάλες εκπαιδευτικές έρευνες που διοργανώνει ο ΟΟΣΑ με τη συμμετοχή πολλών χωρών από ολόκληρο τον κόσμο. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί η ικανότητα των μαθητών που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στο χειρισμό προβλημάτων που σχετίζονται με τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα και τις Φυσικές Επιστήμες. Το 2003 στην αξιολόγηση PISA προστέθηκε η ικανότητα επίλυσης προβλήματος που αποτελεί μια διαθεματική δεξιότητα αναγκαία για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σκοπός του προγράμματος είναι να εξετάσει όχι απλώς τι γνωρίζουν οι μαθητές από το σχολείο, αλλά ποιες δεξιότητες έχουν αποκτήσει και πόσο αποτελεσματικά μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή τους ζωή και στις προκλήσεις της (Κουλαϊδής, Παπαδάκης & Δημόπουλος, 2006).

που παρουσιάζεται η ύλη του κειμένου του προγράμματος, αντικατοπτρίζει την παραδοσιακή μορφή των Α.Π. σε μορφή Curriculum (Westphalen, 1982: 79). Κάθε ενότητα έχει αρίθμηση (1., 2.) και οι τίτλοι αυτών είναι γραμμένοι με κεφαλαία τονισμένα ή έντονα γράμματα. Κάθε υποενότητα χωρίζεται με αρίθμηση (2.1., 2.2., 2.3....) και οι υπότιτλοι είναι γραμμένοι με μικρούς ελληνικούς χαρακτήρες και έντονη γραμματοσειρά σε ομοιόμορφο μέγεθος με το υπόλοιπο κείμενο. Οι τίτλοι και υπότιτλοι διαχωρίζονται με κενό μιας σειράς. Οι ενότητες έχουν σαφή νοηματική διαφοροποίηση μεταξύ τους και ο γενικός τους τίτλος περιγράφει με ακρίβεια το περιεχόμενό τους (Σκοποί και Στόχοι, Περιεχόμενο...).

Πιο συγκεκριμένα, το νέο Π.Σ. όπως προαναγγέλθηκε το 2011 από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει τη μορφή Curriculum (Westphalen, 1982: 79), εφόσον επιμερίζει την ύλη του σε: α) στόχους, β) περιεχόμενο, γ) μεθοδολογία και δ) αξιολόγηση. Πρόκειται δηλαδή, για ένα παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης της ύλης που θυμίζει εν ολίγοις τα νεωτερικά τύπου προγράμματα σπουδών, τα οποία αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία με όρους εφαρμοσμένης επιστήμης. Έτσι, το κείμενο έχει τη φυσιογνωμία ενός στοχοθετικού Α.Π., το οποίο περιλαμβάνει όλα τα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας, ως στοιχεία που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση των στόχων (Φρυδάκη, 2009: 115). Οι στόχοι και η μεθοδολογία καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου περίπου 4 σελίδες το κάθε μέρος (βλ. παράρτημα σελ. 7-12 & 15-19 αντίστοιχα), ακολουθεί το περιεχόμενο που εκτείνεται σε τρεις σελίδες (βλ. παράρτημα σελ. 12-15) και τέλος, η αξιολόγηση που παρουσιάζεται σε δύο σελίδες (βλ. παράρτημα σελ. 19-20).

Μειωμένη σε έκταση (μιάμιση σελίδα) στο κείμενο έχει η ενότητα της αξιολόγησης, (συγκρινόμενη με τις υπόλοιπες ενότητες: *στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία*), η οποία αποτελεί το τέταρτο και τελευταίο μέρος του Π.Σ. για τη Ν.Ε. γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Παρόλα αυτά δηλώνεται εξαρχής ο ουσιαστικός της ρόλος στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, ως μια διαδικασία κυρίως αναστοχαστική τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αναστοχαστική διότι, λειτουργεί ως *«μέσο άντλησης πληροφοριών για την αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης»* (Π.Σ., 2011: 19), παύοντας με αυτό τον τρόπο *«να ταυτίζεται αυστηρά με τον έλεγχο του βαθμού κατοχής γνώσεων από το μαθητικό κοινό»* (Π.Σ., 2011: 19). Η αξιολόγηση όπως παρουσιάζεται στο Π.Σ. αποτελεί μία

από τις σημαντικότερες διαστάσεις την εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία μπορεί «να γίνεται σε διάφορες φάσεις» (Π.Σ., 2011: 19) και μέσα από την οποία επιδιώκεται η ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>).

#### 5.4. Η μεθοδολογία της Έρευνας

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θεωρήθηκε ενδεδειγμένη η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Μπονίδης, 2004), διότι ως μέθοδος δίνει στον ερευνητή ένα στέρεο υπόβαθρό για την ανάλυση ενός κειμένου, βοηθώντας τον να μην του διαφύγουν σημαντικές παράμετρους και πληροφορίες. Επιπλέον, ως μέθοδος θεωρείται ενδεδειγμένη για την ανάλυση επίσημων-επιστημονικών κειμένων, στην προκειμένη περίπτωση του Α.Π., το οποίο λειτουργεί ως συμβολικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στην πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς που έρχονται να το εφαρμόσουν. Τέλος, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, διότι συγκροτείται από ένα σύνολο διεργασιών που επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια τη συστηματική διερεύνηση των γραπτών κειμένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία συνδέονται με τους σκοπούς της έρευνας (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2003: 8).

Σ' αυτό το σημείο θεωρείται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων του εργαλείου ανάλυσης των δεδομένων. Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Μπονίδης, 2004) είναι ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων, που συνέθεσε ο γερμανός Mayring στις αρχές του 1980. Το προτεινόμενο παράδειγμα αποτελεί σύνθεση των επιμέρους παραδειγμάτων της ποιοτικής ανάλυσης, καθώς και της ερμηνευτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, έχοντας ως αφετηρία τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, τη συνολικότερη θεωρητική προσέγγιση του ερευνώμενου θέματος αλλά και το κείμενο του νέου Π.Σ., ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία έρευνας.

Αρχικά, καθορίστηκαν οι άξονες του ερευνητικού σχεδίου και συγκροτήθηκε παραγωγικά το σύστημα κατηγοριών, διαμορφωμένο από τα θεωρητικά ερείσματα του πρώτου μέρους της εργασίας. Στη συνέχεια με βάση το παραγωγικό αυτό σύστημα συγκροτήθηκε το οριστικό σύστημα υποκατηγοριών. Οι υποκατηγορίες που αναδυθήκαν ήταν μέσα από το ίδιο το υλικό. Επομένως, το τελικό σύστημα συγκροτήθηκε παραγωγικοεπαγωγικά. Κατόπιν ταξινομήθηκαν τα δελτία κατά

κατηγορία και ελέγχτηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης, 2004: 99-117).

Το μεικτό (παραγωγικό-επαγωγικό) σύστημα κατηγοριών, που προέκυψε και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του νέου Πιλοτικού Π.Σ. της γλώσσας είναι το ακόλουθο:

**Άξονας I: Αναλυτικό Πρόγραμμα**

- 10 Μορφή και περιεχόμενο του Α.Π.
- 11 Α.Π. Ομογενοποιημένο ≠ Διαφοροποιημένο Α.Π.
- 12 Α.Π. Στοχοθετικό ≠ Α.Π. Διαδικαστικό
- 13 Α.Π. Προϊόν ≠ Α.Π. Πράξις
- 14 Διεπιστημονικό / Διαθεματικό Α.Π. ≠ Α.Π. Διακριτών μαθημάτων
- 15 Α.Π. ως θεσμικό κείμενο
- 16 Α.Π. ως πολιτικό κείμενο

**Άξονας II: Γλώσσα**

- 20 Η Γλώσσα ως σύστημα
- 21 Δομικά στοιχεία της Γλώσσας: Γραμματική & Συντακτικό
- 22 Λεξιλόγιο
- 30 Η Γλώσσα ως επικοινωνία
- 31 Η Γλώσσα ως φυσική / αυθεντική επικοινωνία
- 32 Η Γλώσσα ως ψηφιακή επικοινωνία
- 40 Η Γλώσσα ως σκέψη
- 41 Η Γλώσσα ως δημιουργία και φαντασία
- 50 Η Γλώσσα ως κοινωνική πρακτική
- 51 Η Γλώσσα ως κείμενο
- 52 Η Γλώσσα ως προϊόν κοινωνικοπολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και επικοινωνιακών αλλαγών
- 53 Η γλώσσα ως προϊόν σχέσεων εξουσίας και παράγοντας που διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα
- 54 Η Γλώσσα ως σύστημα διαπραγμάτευσης κοινωνικών ταυτοτήτων
- 55 Η Γλώσσα ως ιδεολογία

**Άξονας III: Γραμματισμός**

- 60 Διαδικασίες Γραμματισμού
- 61 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική



- 62 Βιωματική Μάθηση
- 63 Διαχείριση της σχέσης χρόνου – ύλης
- 64 Διερευνητική μάθηση
- 65 Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών
- 66 Δημιουργική & Κριτική Σκέψη
- 67 Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση
- 70 Αποτελέσματα Γραμματισμού
- 71 Επικοινωνιακές δεξιότητες
- 72 Στοχαστική κρίση
- 73 Γνώσεις
- 74 Πολυγλωσσία
- 75 Ο μαθητής ως κριτικός αναγνώστης
- 76 Ο μαθητής ως κριτικός συγγραφέας
- 77 Ο μαθητής ως μικρός ερευνητής
- 78 Μαθητής ως αυριανός πολίτης της χώρας του και του κόσμου

Στη δεύτερη φάση ακολούθησε η ανάλυση σε μακρο-επίπεδο, δηλαδή βάσει του συστήματος (υπό-)κατηγοριών, επιχειρήθηκε με το παράδειγμα της *δόμησης περιεχομένου* η περιγραφή του σχετικού με τη θεματική της έρευνας περιεχομένου των λόγων του κειμένου του Α.Π., με την πρακτική της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατά βασική κατηγορία.

Στην τρίτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, επιχειρήθηκε ανάλυση σε μικρο-επίπεδο, καθώς από το σύνολο των παραθεμάτων που παραφράστηκαν, επιλέχθηκαν τα *πρότυπα*, τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα. Πρόκειται για αναφορές με μεγάλη συχνότητα, με ιδιαίτερα ακραία διατύπωση και με ενδιαφέροντα μηνύματα. Τα σημαντικότερα πρότυπα παρατίθενται με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους, τουλάχιστον ένα σε κάθε βασική κατηγορία, με στόχο να τεκμηριώσουν κατά πρώτο λόγο τις παραφράσεις και κατά δεύτερο λόγο να παραχωρήσουν τη δυνατότητα εναλλακτικής ή κριτικής ανάγνωσης στο μελετητή του μετα-κειμένου (Μπονίδης, 2004: 119-138). Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ανάλυση σε μικρο-επίπεδο, όπου οι χαρακτηριστικότερες ή τα πρότυπα αναλύθηκαν με βάση την *τυπική δόμηση*, «μέσω της οποίας, καθώς ερευνώνται συγκεκριμένες τυπικές όψεις της δόμησης, αναλύεται η εσωτερική δομή του λόγου» (Μπονίδης, 2004: 134). Τέλος, επιχειρήθηκε, σε κάποιο βαθμό, η ερμηνεία - με την ερμηνευτική μέθοδο - των δεδομένων κατά κατηγορία.

Κατά τη διαδικασία σχηματισμού του συστήματος των κατηγοριών και υποκατηγοριών προέκυψε δυσκολία ως προς την αποφυγή επαναλήψεων, ενώ κατά τη διάρκεια των αναλύσεων ανέκυπτε συχνά το θέμα των αντιφάσεων. Αυτό συμβαίνει, διότι στο κείμενο του Π.Σ. συμφύονται πολλοί και διαφορετικοί λόγοι ενώ πολλά από τα θέματα που διαπραγματεύεται το Π.Σ. εξετάζονται σε διάφορα σημεία χωρίς να υπάρχει συμμόρφωση λόγων και αρχών διαδικασίας. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες της ερευνήτριας, η αποφυγή πιθανόν επαναλήψεων αποδείχθηκε δυστυχώς αναπόφευκτη στην προσπάθεια να δοθεί μια πλήρης εικόνα των λεχθέντων του κειμένου.

## **6. Αναλύσεις**

### **6.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Σε αυτή την κατηγορία διερευνώνται στοιχεία που εξετάζουν το είδος, τη μορφή και το περιεχόμενο του Π.Σ. Το ενδιαφέρον σε αυτή την ενότητα εστιάζεται κυρίως στην ερμηνεία του Π.Σ. ως κειμένου και όχι με τη στενή θεώρησή του ως σύνολο εγγράφων προς υλοποίηση. Εντούτοις, δεν μπορούμε να μην σχολιάσουμε το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκλειστεί από την διαμόρφωση του Π.Σ. και ότι τους αποδίδεται μονάχα ο ρόλος της ερμηνείας του και εφαρμογής του (Grundy, 2003: 85).

<b>10 Μορφή &amp; Περιεχόμενο του Α.Π.</b>
<b>11 Α.Π. Ομογενοποιημένο ≠ Α.Π. Διαφοροποιημένο</b>
<b>12 Α.Π. Στοχοθετικό ≠ Α.Π. Διαδικαστικό</b>
<b>13 Α.Π. Προϊόν ≠ Α.Π. Πράξις</b>
<b>14 Διεπιστημονικό / Διαθεματικό Α.Π. ≠ Α.Π. Διακριτών μαθημάτων</b>
<b>15 Α.Π. ως θεσμικό κείμενο</b>
<b>16 Α.Π. ως πολιτικό κείμενο</b>

### **10 Μορφή & Περιεχόμενο του Α.Π.**

Σε τούτη την κατηγορία εξετάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του Α.Π. Στοιχεία που αναδύθηκαν από την ανάλυση του κειμένου του προγράμματος, συγκροτούν ένα σύστημα από πολλαπλές διπολικές σχέσεις, οι οποίες φανερώνουν τις εσωτερικές αντιφάσεις του κειμένου. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το ΑΠ

είναι “κοινωνική κατασκευή” και ως τέτοιο δέχεται κοινωνικές επιρροές κατά τον σχεδιασμό του (Grundy, 2003: 18 - 19), οι οποίες προκαλούν αντίστοιχα σύγχυση κατά την κατανόηση και εφαρμογή του. Η σύστασή του λοιπόν, περιλαμβάνει στοιχεία με έμφαση σε διαφορετικά κάθε φορά ενδιαφέροντα. Έτσι, αλλού το Π.Σ. μπορεί να χαρακτηριστεί στοχοθετικό, αλλού τονίζονται οι διαδικασίες, άλλοτε προσεγγίζεται ως προϊόν και άλλοτε ως πράξις, σε κάποια σημεία εμφανίζεται διεπιστημονικό ενώ σε άλλα προβάλλεται ως Α.Π. διακριτών μαθημάτων. Τέλος, εξετάζονται οι λόγοι που συμφύονται σε επίπεδο θεσμικού και πολιτικού κειμένου.

### **11 Α.Π. Ομογενοποιημένο ≠ Α.Π. Διαφοροποιημένο**

Η πιο φανερή προσπάθεια των συντακτών για δημιουργία διαφοροποιημένου Π.Σ. αφορά το προτεινόμενο διδακτικό περιεχόμενο. Παρατηρούμε ότι το Π.Σ. δίνει ενδεικτικά πέντε θεματικές ενότητες «*Ο άνθρωπος και η ταυτότητά του*», «*η φύση και το περιβάλλον*», «*Υγεία και διατροφή*», «*ταξίδια*», «*τέχνη*» (Π.Σ., 2011: 14-15), όπου μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση τους, ζητά να διδαχτούν διάφοροι τύποι κειμένων, κειμενικά είδη και γραμματικά φαινόμενα. Έτσι, προτείνονται κείμενα διαλογικά, αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογίας, κείμενα οδηγιών κτλ. Επιχειρείται δηλαδή, κατά θεματική ενότητα η κατανόηση και παραγωγή διάφορων κειμενικών ειδών (συνταγές, άρθρα, διαφημίσεις, ειδήσεις, ταξιδιωτικοί οδηγοί κτλ.) και τύπων κειμένων (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία), χωρίς να ορίζεται συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Γενικότερα όμως, το νέο Π.Σ., αν και παρουσιάζει τον εαυτό του ως ένα κείμενο διαφοροποιημένο φαίνεται τελικά πώς δύσκολα επιτυγχάνει τον στόχο αυτό. Έτσι, ενώ το Π.Σ. κάνει αξιόλογη προσπάθεια να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους για τη διδασκαλία της γλώσσας που του παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, οι πρόσφατες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις και οι νέες μορφές επικοινωνίας για την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, η προσπάθεια αυτοαναιρείται από την τάση ομογενοποίησης που παρουσιάζει το κείμενο, αντιμετωπίζοντας όλους και όλα με τον ίδιο τρόπο, στοιχεία ευδιάκριτα από την πρώτη ανάγνωση. Το στοιχείο της ομογενοποίησης αναιρεί επίσης, την ευελιξία που πιθανότατα παρέχει το νέο πρόγραμμα λόγω της ανοιχτότητας μερικών από τους στόχους και των ερμηνειών που δύνανται να δεχτούν.

Οι συντάκτες φαίνεται να μην έχουν αποφασίσει πάνω σε ποιες αρχές θα στηριχθεί το πρόγραμμα κάτι που γίνεται φανερό από το παρακάτω απόσπασμα: «*Το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση*» (2011: 7). Στον εκπαιδευτικό δε γίνεται λοιπόν, σαφές σε ποια σημεία η διδασκαλία της γλώσσας θα στηριχτεί σε κλασικές αρχές και σε ποια σε διαφοροποιημένες. Επίσης, δεν ξεκαθαρίζεται, αν αυτή είναι απόφαση που πρέπει να παρθεί από τον εκπαιδευτικό ή αν το Α.Π. ορίζει τι θα πρέπει να γίνει. Κατά συνέπεια το Π.Σ. βρίσκεται μέσα σε πεδίο έντασης ανάμεσα στο αίτημα να εξασφαλιστεί κατά το δυνατόν ένα κοινό περιεχόμενο μόρφωσης για όλους τους μαθητές και στο αίτημα να χρησιμοποιούνται διαφορετικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της ατομικότητας και της διαφορετικότητας (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 113).

Συμπεραίνουμε ότι το Π.Σ. δεν έχει λύσει το ζήτημα του ενιαίου-διαφοροποιημένου, διότι κατά το σχεδιασμό του προγράμματος δεν έχουν ληφθεί υπόψη ταυτόχρονα οι ατομικές διαφορές των μαθητών και τα μέτρα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Τελικά, η ύπαρξη του στοιχείου της ομοιογένειας από τη μία και η προώθηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής από την άλλη, δημιουργεί σχήμα οξύμωρο και πρακτικά, δεν υφίσταται το στοιχείο της συνοχής στο κείμενο Α.Π., το οποίο προκύπτει από τον καλό συντονισμό των μερών του Π.Σ. που είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα ΑΠ, σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (2009: 112-113).

## **12 Α.Π. Στοχοθετικό ≠ Α.Π. Διαδικαστικό**

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου Π.Σ. δημιουργεί ένα μεικτό μοντέλο, το οποίο βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο στοχοθετικό και στο μοντέλο διαδικασίας. Στοχοθετικό θα το χαρακτηρίζαμε λόγω κυρίως του περιεχομένου του, το οποίο είναι διορθωμένο σε τέσσερις στήλες (στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση) αλλά κυρίως επειδή προπορεύονται οι στόχοι προκαθορίζοντας όσα έπονται (δηλαδή όλα τα υπόλοιπα). Μπορεί όμως να χαρακτηριστεί και πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στις διαδικασίες, γιατί στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση πρέπει να οικοδομείται και ο μαθητής πρέπει να εισάγεται σε διάφορους τρόπους κριτικής σκέψης και μάθησης (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 122-125).

### 12.1. Α.Π. Στοχοθετικό

Η μάθηση στο νέο Π.Σ. περιλαμβάνει κυρίως γνωστικούς στόχους, νοητικούς και κοινωνικούς, παρέχοντας στο μαθητή δεξιότητες που του επιτρέπει να χειρίζεται τις γλωσσικές γνώσεις σε ποικίλες περιστάσεις. Οι στόχοι γνωστικού χαρακτήρα ανέρχονται ποσοτικά σε τριάντα τέσσερις και επτά αφορούν σε κοινωνικούς και προσωπικούς στόχους του Π.Σ. για τη γλώσσα (βλ. παράρτημα σελ.7-11). Οι περισσότεροι στόχοι του Π.Σ. είναι λοιπόν γνωστικοί, έναντι μόνο λίγων που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική ζωή και αφορούν, κατά κύριο λόγο τη γνώση και την κατανόηση και σπάνια την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση που εμπεριέχουν περισσότερο το κριτικό στοιχείο και ξεφεύγουν από την απλή απόκτηση γνώσεων. Η έμφαση στην κατάκτηση γνωστικών στόχων επαληθεύεται και από την επαναλαμβανόμενη ρηματική φράση «να αποκτήσουν», η οποία συναντάται στο κείμενο έντεκα φορές. Επίσης, γίνεται αντιληπτό και από τις λεξιλογικές επιλογές του κειμένου όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα: «να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο», «να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες», «να κατακτήσουν το μηχανισμό προφοράς και γραφής...» (Π.Σ., 2011: 8, «να κατανοήσουν ότι εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα υφίστανται...» (Π.Σ., 2011: 9). Με μεγαλύτερη ένταση εμφανίζεται στο κείμενο η έννοια της κατανόησης, «να κατανοήσουν», φράση που επαναλαμβάνεται είκοσι επτά φορές, γεγονός που την αναδεικνύει ως το σημαντικότερο στόχο του προγράμματος. Η ανάδειξη γνωστικών στόχων που σχετίζονται με την κατανόηση και την απόκτηση γνώσεων εστιάζουν στην εμφάνιση συγκριμένων μαθησιακών συμπεριφορών, δηλαδή διαμορφώνουν με σαφήνεια το τι θα πρέπει να είναι ικανός να κάνει ο μαθητής όταν τελειώνει μια διδασκαλία. Τέτοιου είδους επιδιώξεις παραπέμπουν σε συμπεριφοριστικές αρχές και δεν αποσκοπούν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης) που στηρίζονται περισσότερο στη γνωστική ψυχολογία (Φρυδάκη, 2009: 123-137).

Παρατηρείται λοιπόν, μια πληθώρα γνωστικών στόχων και μια φανερή λιτότητα ως προς τον κοινωνικό-προσωπικό τομέα που παραπέμπει σε δομές παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας της γλώσσας το γεγονός αυτό καθαυτό. Σε ό,τι αφορά τη μάθηση, φαίνεται να μη ξεφεύγει το περιεχόμενό του από τη μονομέρεια στη νοητική σφαίρα, γεγονός που αποδεικνύεται και από το ότι δεν απευθύνεται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας με ισόρροπο τρόπο.

Αγνοούνται δηλαδή σημαντικοί τομείς όπως ο ψυχοσυναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός.

Στην πραγματικότητα το Π.Σ. της γλώσσας στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, με λίγα λόγια δεν πρωτοτυπεί ως προς τα προηγούμενα Π.Σ., με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών, εφόσον δεν υφίσταται ισορροπία μεταξύ των ανθρωπιστικών/κοινωνικών στόχων και των γνωστικών. Η εμμονή στην ταξινόμια των διδακτικών στόχων που παρουσιάζουν τα Π.Σ. στη χώρα μας σχετίζονται σαφώς με τις ταξινομίες των Bloom-Krahtwoll και Gagne, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις μεθοδεύουν την εργασία του εκπαιδευτικού, όχι πάντα προς όφελος των μαθητών αλλά προς όφελος του μαθησιακού αποτελέσματος (Φρυδάκη, 2009: 128 & 138).

Ακόμα, πολλοί στόχοι έχουν εργαλειακό χαρακτήρα, εφόσον δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών για τη μελλοντική εργασιακή ένταξή τους, ως ενήλικες. Έτσι, σε πολλά σημεία η εκπαιδευτική διαδικασία τείνει να εγκλωβιστεί στη λογική της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας (*«Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις»* (Π.Σ., 2011: 4). Η προτεραιότητα στην αποτελεσματικότητα και η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και βασικών γνώσεων, σηματοδοτούν ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα με σαφή προσήλωση στην υλοποίηση της «ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής»<sup>60</sup>.

Επιπρόσθετα, η τάση που επικρατεί για το αποτέλεσμα, εμφανίζεται έντονη σε διαδικασίες που αφορούν στην έκβαση της επικοινωνίας, αντίληψη που μας μεταφέρει σε αρχές που εμπίπτουν σε στοχοθετικά-θετικιστικά μοντέλα Π.Σ.. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τη συχνή χρήση του αποτελεσματικού συνδέσμου «ώστε» και προθετικών φράσεων «με σκοπό», που συνδέονται με δεοντολογικό λόγο. Παράλληλα, αγνοούνται από το κείμενο του Π.Σ. οι κοινωνικές συντεταγμένες που συντελούν στην τελική επιλογή του γλωσσικού προϊόντος, δηλαδή αποφεύγεται η σχέση της γλώσσας με τους κοινωνικούς παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

---

<sup>60</sup>Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με ψήφισμα της 24ης Μαΐου 1988, απευθυνόμενο σε όλα τα κράτη-μέλη, ενισχύει την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Κάθε κράτος-μέλος καλείται να καταβάλει κάθε προσπάθεια για την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων, ώστε να προετοιμαστούν οι νέοι για ενεργό συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ζωή (Πηγιάκη, 1995: 242).

Τέλος, η ίδια η ύπαρξη στόχων, έστω και με μια «χαλαρή» ταξινόμηση (Bernstein, 1996) αποσκοπεί τελικά σε ένα βαθμό επίδοσης ή απόδοσης, και η εκπαίδευση «είναι ένα μέσο που οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα διατυπωμένα με όρους που περιγράφουν τη μαθητική επίδοση, όπως επιδιωκόμενο μορφωτικό αποτέλεσμα ή συμπεριφορικός στόχος (δηλ. η επιδιωκόμενη μαθητική συμπεριφορά)» (Stenhouse, 2003: 15). Έτσι, η αποτελεσματικότητα του στόχου γίνεται το βασικό κριτήριο για την επιλογή του περιεχομένου και η εκπαίδευση αποκτά ένα υψηλό βαθμό γενίκευσης.

Η έμφαση στην αποτελεσματικότητα επαληθεύεται και από κάποια σημεία του κειμένου, όπου η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται λειτουργικά. Έτσι, το Π.Σ. μέσω της αξιολόγησης διερευνά το βαθμό *«αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις»* (Π.Σ., 2011: 19). Τόσο ο επιθετικός προσδιορισμός *«αποτελεσματική»* όσο και ο όρος *«χρήση»* παραπέμπουν σε παραδοσιακές αντιλήψεις του γραμματισμού. Η παραδοσιακή αντίληψη της αξιολόγησης επαληθεύεται και από το παρακάτω απόσπασμα: *«η αξιολογική διαδικασία δε θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά πλαίσια ελέγχου της ατομικής ικανότητας των μαθητών για ανάκληση προγενέστερων γνώσεων»* (Π.Σ., 2011: 19), όπου φανερώνεται υπόρρητα, ότι ο ατομικός έλεγχος δεν απαγορεύεται αλλά εξακολουθεί να υφίσταται σαν μέθοδος αξιολόγησης. Συνεπώς, η αξιολόγηση του μαθητή μετατρέπεται σε έλεγχο της επίτευξης μαθησιακών στόχων, γεγονός που μας γυρίζει πίσω ξανά στο στοχοθετικό μοντέλο.

Αναλυτικότερα, η ενότητα της αξιολόγησης είναι εκείνη, στην οποία πράγματι «φιλτράρονται» οι διαδικασίες σε σχέση πάντα με τις άλλες ενότητες. Το Π.Σ. αναφέρει διάφορες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες καλύπτουν διαφορετικούς σκοπούς. Αρχικά γίνεται αναφορά στην *«αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση»* (Π.Σ., 2011: 19), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσδιορίσει το μαθησιακό επίπεδο της τάξης για να μπορέσει στη συνέχεια να διαμορφώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του. Η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει διαδικασίες ανίχνευσης, μέσα από τις οποίες θα οριστούν οι στόχοι της διδασκαλίας. Ανιχνεύονται όχι μόνο στοιχεία του προφίλ των μαθητών αλλά και τα ιδιαίτερα *«ενδιαφέροντά»* τους, οι *«συνήθειες»*, τα *«χαρακτηριστικά»* τους, τα *«κίνητρά τους για μάθηση»* καθώς και οι *«γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες»* (Π.Σ., 2011: 19). Σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής είναι το κέντρο και η αξιολόγηση αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο της διδασκαλίας.

Ακολουθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία «*επιτρέπει τον έλεγχο της εξελικτικής πορείας των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και παρέχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες, ώστε να βελτιώσει γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία*» (Π.Σ., 2011: 19). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να ελέγχει όλη τη διαδικασία, ο ίδιος αξιολογεί και διαμορφώνει τη διδασκαλία, ενώ ο μαθητής σε θέση ανενεργή, δέχεται παθητικά ό,τι ο εκπαιδευτικός αποφασίσει.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της αξιολόγησης αποτελεί την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, η οποία και κρίνει την «*αποτελεσματικότητα του προγράμματος*»(Π.Σ., 2011: 19) και «*το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων*» (Π.Σ., 2011: 19). Το προβάδισμα και σ' αυτό το στάδιο της αξιολόγησης, το έχει ξεκάθαρα ο εκπαιδευτικός. Γίνεται έτσι φανερό ότι, ενώ στο αρχικό στάδιο της αξιολόγησης υπερτονίζονται οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και η μοναδική φύση του μαθητή, τελικά το ζητούμενο είναι η έκβαση, είναι το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, σαφή προτεραιότητα ενός στοχοθετικού προγράμματος.

Βέβαια, για να μη θεωρηθεί ότι είμαστε αφοριστικοί απέναντι στο κείμενο του Π.Σ. θα πρέπει να αναφέρουμε τα εξής θετικά στοιχεία που εντοπίσαμε. Το πρώτο αφορά στο γεγονός, ότι περίπου το ένα τρίτο των στόχων αναφέρονται σε μακροπρόθεσμους αναπτυξιακούς στόχους και δεξιότητες που υπερβαίνουν τα γνωστικά αντικείμενα. Το δεύτερο που παρατηρήθηκε στους συγκεκριμένους στόχους, είναι η τάση για περιγραφή διαδικασιών και η ταυτόχρονη απουσία σαφών προδιατυπωμένων και ιεραρχημένων μαθησιακών στόχων.

## **12.2. Α.Π. Διαδικαστικό**

Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης καταλαμβάνουν ένα μικρό μέρος του Π.Σ., περίπου το 1/6 (Π.Σ., 2011: 16-19). Το γεγονός αυτό καθεαυτό εκτός ότι λειτουργεί ανασταλτικά προς το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δε λαμβάνει τις ανάλογες απαντήσεις για το πώς θα διδάξει κριτικό γραμματισμό, αποδεικνύει ότι το Π.Σ. δεν ενδιαφέρεται με τον ίδιο τρόπο για τις διαδικασίες. Αν μάλιστα συγκριθεί με το μέρος που καταλαμβάνουν οι στόχοι, φαίνεται ξεκάθαρα η υπεροχή της πρώτης ενότητας.

Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης εμφανίζονται στο μεθοδολογικό μέρος του Π.Σ. (2011: 15-19). Στη συγκεκριμένη ενότητα, αρχικά εξετάζονται οι διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν μια διδασκαλία που καλλιεργεί τον κριτικό



γραμματισμό και έπειτα περιγράφονται οι δραστηριότητες με τις οποίες θα επιτευχθεί ο γενικός στόχος του Π.Σ. Το 90% των δραστηριοτήτων επικεντρώνεται «στην κατανόηση, στην παραγωγή και επεξεργασία κειμένων» (Π.Σ., 2011: 17). Με λίγα λόγια διδασκαλία της γλώσσας σημαίνει διδασκαλία κειμένου. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες που αναφέρονται φαίνεται να μην έχουν μια εσωτερική αξία, δε καταφέρνουν να διαφωτίσουν τον εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας κριτικού γραμματισμού.

Βέβαια υπάρχουν και οι εξαιρέσεις. Μέσα στον καθορισμό των δραστηριοτήτων υπάρχουν και κάποιες προτάσεις που προτρέπουν τους μαθητές να ενεργήσουν «ως ερευνητές και ερευνήτριες» (Π.Σ., 2011: 11) έτσι ώστε να «αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου» (Π.Σ., 2011: 11). Από το συγκεκριμένο απόσπασμα διαφαίνεται η διάθεση του Π.Σ. να προτείνει ενεργητικές και διερευνητικές διαδικασίες μάθησης. Σ' αυτό το σημείο το Π.Σ. αξιοποιεί τα γόνιμα στοιχεία της μεταμοντέρνας θεωρίας, η οποία θέτει ως κύριο τρόπο μάθησης τον διερευνητικό. Επιπλέον, το συγκεκριμένο απόσπασμα ενσωματώνει λόγους από την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, κατά την οποία αναγνωρίζεται η δράση του υποκειμένου στην οικοδόμηση της γνώσης. Στην κονστρουκτιβιστική θεωρία, η μάθηση θεωρείται γεγονός διαπραγματεύσιμο και οι μεθοδολογικές πρακτικές που οδηγούν σε αυτή είναι στοχαστικές και όχι σταθερές ή δεδομένες. Ο μαθητής γίνεται υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό δράση να προσεγγίζει τη γνώση, να προσανατολίζεται στον κόσμο και να διαμορφώνει την ταυτότητά του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως δρών υποκείμενο, προκαλεί αλλαγή στο περιβάλλον του, αναστοχαζόμενος πάνω στις πρακτικές του (Φρυδάκη, 2009: 239-245).

Η γενικότερη όμως, εικόνα που αφήνει το Π.Σ. στον εκπαιδευτικό είναι συγκεχυμένη ως προς τους διδακτικούς τρόπους προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού. Ενώ λοιπόν, θα περίμενε κανείς σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού να προτείνονται τρόποι για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας που να προκαλούν όλες τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα μιας ανομοιογενούς ομάδας (Stenhouse, 2003: 115), όπως για παράδειγμα: *το πείραμα, το παιχνίδι ρόλων, οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις*, τελικά κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται ο βαθύτερος στόχος του προγράμματος.

### 13 Α.Π. Προϊόν ≠ Α.Π. Πράξις

Η μορφή του νέου Π.Σ. το κάνει να είναι ταυτόχρονα προϊόν και πράξη (Grundy, 2003). Προϊόν γιατί πρόκειται για ένα κατασκευασμένο κείμενο από ειδική ομάδα, σχεδιασμένο να δίνει οδηγίες, που υλοποιούν συγκεκριμένους στόχους και πράξη, διότι πρόκειται για κείμενο μέσα από την ερμηνεία του νοήματός του, ο εκπαιδευτικός θα προβεί σε πράξη, σε διδασκαλία. Τι από τα δύο είναι όμως περισσότερο θα φανεί από την παρακάτω ανάλυση.

#### 13.1. Α.Π. Προϊόν

Το νέο Π.Σ. είναι ένα σύνολο σχεδίων, απόψεων και εμπειριών, ένα προαποφασισμένο πρόγραμμα που καθοδηγεί τη διδακτική δράση του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για το σπουδαιότερο προϊόν του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον μέσα από αυτό ορίζεται το πλαίσιο αρχών, πληροφοριών, δεξιοτήτων και διαδικασιών. Το συγκεκριμένο Π.Σ. αν και αναφέρει τις παραπάνω πληροφορίες, δεν χαρακτηρίζεται από αυστηρή υποχρέωση ως προς την ακριβή υλοποίησή του, διότι η εφαρμογή του δεν έχει τη μορφή εντολής.

Ωστόσο, ο εθνικός χαρακτήρας του προγράμματος και η επικύρωσή του από το Υπουργείο Παιδείας το μετατρέπουν σε κατασκευή-προϊόν με δεσμευτικό χαρακτήρα, βασισμένη σε δεδομένες απόψεις. Οι παραδοχές επί των οποίων θεμελιώνεται η ανάγκη αντικατάστασης των Α.Π. και η αλλαγή στη διδασκαλία της γλώσσας είναι απόρροια α) «των κοινωνικών αλλαγών» (Π.Σ., 2011: 4), β) της «νέας παιδαγωγικής φιλοσοφίας» (Π.Σ., 2011: 4), γ) της ύπαρξης πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων «παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικές φυλές, εθνότητες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Π.Σ., 2011: 4), δ) της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, η οποία «δημιούργησε τις συνθήκες για μια χωρίς προηγούμενο επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, προϊόντων και υπηρεσιών σ' ένα τεράστιο εύρος πληθυσμού» (Π.Σ., 2011: 2), ε) της χαμηλής επίδοσης των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς, «π.χ. PISA» (Π.Σ., 2011: 11) και στ) «της ύπαρξης μιας τεραστίας ποικιλίας μορφών κειμένου» (Π.Σ., 2011: 7) και «πλήθος πρακτικών έκφρασης και επικοινωνίας» (Π.Σ., 2011: 3). Σύμφωνα με όσα αναφέρει το νέο Π.Σ., το σχολείο σήμερα για να μπορεί να στηρίξει το ρόλο του, πρέπει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και να μετατραπεί από χώρο καταναγκασμού σε χώρο μάθησης, δημιουργίας, έρευνας και ανακάλυψης.

Συνεπώς, το Π.Σ. θεμελιώνεται σε μια νέα ρητορική, η οποία δεν υποστηρίζει την παραδοσιακή και στερεότυπη διδασκαλία, αλλά προσπαθεί εμφανώς να διαπραγματευτεί τα νέα δεδομένα και τις υπάρχουσες συνθήκες, προτείνοντας τρόπους προσέγγισης της γλώσσας μέσα από συνδυαστικά μοντέλα.

Το ζητούμενο είναι αν όλα αυτά παραμένουν σε επίπεδο ρητορείας ή αν τελικά επιτυγχάνονται στην πράξη. Η απάντηση είναι ότι το νέο Π.Σ. κάνει μια γενναία προσπάθεια και συμπεριλαμβάνει στους κόλπους του όλα αυτά τα στοιχεία που πραγματικά έχει ανάγκη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως θεωρούμε ότι χρειάζεται ακόμα να διανύσει μεγάλη απόσταση μέχρι να καταφέρει να φτάσει στις όχθες της κριτικής παιδαγωγικής. Ίσως, θα έφτανε εκεί, αν το Π.Σ. αντί για έτοιμο κείμενο προς χρήση για τους απομονωμένους στις τάξεις τους εκπαιδευτικούς, να μετατραπεί σε κείμενο που να ωθήσει όλους τους εμπλεκόμενους στη μάθηση, να εργαστούν συνολικά, για τη δημιουργία ενός διεπιστημονικού Α.Π., που θα συνδέει τη γνώση με την πραγματικότητα των μαθητών (Γρόλλιος, 2005: 205-206).

Το Π.Σ. παρουσιάζεται ως κύριο υποκείμενο δράσης, είναι το κυρίαρχο εργαλείο που ουσιαστικά κινητοποιεί τον μαθητή και τον δάσκαλο, οδηγώντας τους στη γνώση («*Το Π.Σ. που ακολουθεί φιλοδοξεί με τους στόχους, το περιεχόμενο καθώς και τις μεθοδολογικές αρχές που προτείνει, να δώσει όλα τα εφόδια ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν...*» (Π.Σ., 2011: 5). Στο παραπάνω απόσπασμα το Π.Σ. εμφανίζεται, ως το καταλληλότερο πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής, ενώ η χρήση ενικού αριθμού δεν αφήνει περιθώρια εμπλοκής των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το Π.Σ. προσωποποιημένο πια, θέτει το πλαίσιο, σκιαγραφεί τις διαδικασίες μάθησης, προσδιορίζει τις κατευθύνσεις, περιγράφει τη μεθοδολογία και κατασκευάζει την εικόνα του μαθητή - αυριανού πολίτη που θέλει να φτιάξει «*το νέο Π.Σ. θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για το σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων*» (Π.Σ., 2011: 6). Έτσι, το Π.Σ. αναπαριστάται ως μια οντότητα που μπορεί να έχει νοητικές ιδιότητες, πραξιακές ικανότητες, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και κάνει επιλογές «*Η επιλογή του Π.Σ. να χρησιμοποιούνται ποικίλα πολυτροπικά κείμενα, συνεχούς και ασυνεχούς λόγου, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες*

*που απαιτούνται για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα» (Π.Σ., 2011: 11).*

Οι περισσότερες επιλογές που κάνει το Π.Σ. προβάλλονται με τέτοιο τρόπο που να δείχνουν αυτονόητες και τα αποτελέσματά τους δεδομένα («*Το πρόγραμμα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής εκπληρώνει αυτήν την ανάγκη...» (Π.Σ., 2011: 7)*), έτσι που να μη μπορεί κανείς να το αμφισβητήσει («*Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός, αν και απευθύνεται σε ανομοιογενή τάξη, προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της... οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν επίγνωση των δυνάμεών τους» (Π.Σ., 2011: 19)*). Αυτό συμβαίνει περισσότερο στο κομμάτι της μεθοδολογίας, στο οποίο ο λόγος είναι συνταγογραφικός, με τις διδακτικές αρχές να απαριθμούνται με τα μικρά γράμματα «*α), β), γ)...ι)*» (Π.Σ., 2011: 15-16) της νεοελληνικής, κατασκευάζοντας την τέλεια συνταγή για τη διδασκαλία. Είναι ξεκάθαρο λοιπόν, ότι το Π.Σ. αφενός προσδιορίζει τις κατευθύνσεις του προγράμματος ανάπτυξης δραστηριοτήτων, και αφετέρου καθορίζει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διατηρώντας ένα κατευθυντικό λόγο οδηγίων.

Εντούτοις, οι αναφορές για τον εκπαιδευτικό είναι ποσοτικά λίγες μέσα στο κείμενο του Π.Σ., μέχρι που αυτή η λακωνικότητα ως προς το ρόλο του δασκάλου μας κάνει να διερωτόμαστε, αν γίνεται συνειδητά, πράγμα που σημαίνει ότι οι συγγραφείς του προγράμματος έχουν εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα και στο έργο που φέρνει εις πέρας, ή ασυνείδητα επειδή θεωρούν τη δουλειά του δασκάλου μονάχα διεκπαιρευτική, οπότε και δε χρειάζεται να δώσουν περαιτέρω διευκρινήσεις. Τι από τα δύο συμβαίνει θα προσπαθήσω να εξηγήσω παρακάτω.

Από το κείμενο δε φαίνεται να δίνονται στον εκπαιδευτικό κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση, χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της απουσίας ολοσχερώς βιβλιογραφικών πηγών. Οι παραδοχές του κειμένου προβάλλονται επιγραμματικά «*είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού» (Π.Σ., 2011: 5)* σαν αυτονόητες, χωρίς καμία τεκμηρίωση. Παρέχεται λοιπόν, στεγνά ένα κείμενο προς κατανάλωση, αυξάνοντας τις πιθανότητες για στρεβλή χρήση αυτού. Ο εκπαιδευτικός, αντί να αντιμετωπίζεται ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, αντιμετωπίζεται ως καταναλωτής επιστημονικών θεωριών. Βέβαια, το κενό αυτό έρχεται να καλύψει ο Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, ένα εγχειρίδιο 498 σελίδων, για το οποίο δεν μπορούμε να ισχυριστούμε αν και κατά πόσο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό λόγω του μεγάλου όγκου των πληροφοριών που περιέχει.

Η περιθωριοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού εκ μέρους των συντακτών του Π.Σ. επιβεβαιώνεται περίτρανα και από την πρόταση κατακλείδα του κειμένου της Μεθοδολογίας, την οποία μεταφέρω αυτούσια «*Εννοείται πως στο Οδηγό για τον εκπαιδευτικό θα δίνονται όλες οι αναγκαίες οδηγίες αλλά και προτάσεις για την επιλογή και τη διδασκαλία των κειμένων*» (Π.Σ., 2011: 19). Τόσο η χρήση όσο και η σημασία του απρόσωπου ρήματος εννοείται στην αρχή μάλιστα, της πρότασης, φυσικοποιεί τη θέση του εκπαιδευτικού, ως τελευταίου μοχλού στις αποφάσεις για το «πώς» και το «τι» της διδασκαλίας. Επιπλέον, ο επιθετικός προσδιορισμός «*αναγκαίες*» στο ουσιαστικό «*οδηγίες*», σχεδόν υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να τηρήσει τις δεσμεύσεις που του επιβάλλει το κείμενο, αφαιρώντας του κάθε ευελιξία. Τέλος, το ουσιαστικό «*οδηγίες*» επαληθεύει τον εκτελεστικό ρόλο που δίνει στον εκπαιδευτικό το κείμενο του Π.Σ. και ενισχύει τη χρήση αυτού με τρόπο επιβλητικό. Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη πρόταση κατακλείδα δεν γράφτηκε τυχαία, αντιθέτως έρχεται να επιβεβαιώσει την κυριαρχία του κειμένου πάνω στον εκπαιδευτικό, να υπενθυμίσει ότι η ύπαρξη του είναι νομικά κατοχυρωμένη ερχόμενο από το ανώτερο επιτελείο του Υπουργείου, που δεν είναι άλλο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έτσι ώστε να δημιουργήσει την υποχρέωση στον/στην εκπαιδευτικό να το εφαρμόσει, δίνοντας του παράλληλα την ψευδαίσθηση ότι εκείνος αποφασίζει.

Όλα τα παραπάνω φαίνεται να μην αφήνουν περιθώρια προώθησης της εξέλιξης και επαγγελματικοποίησης του εκπαιδευτικού. Επιβεβαιώνεται λοιπόν, η άποψη του Lawrence Stenhouse ότι δεν υπάρχει ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος χωρίς ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, αν και οι διδακτικοί στόχοι και η μαθησιακή διαδικασία προγραμματίζεται με κάποια σχετική ελευθερία από τον εκπαιδευτικό, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι ακόμη κι έτσι η διδακτική δράση είναι μια «κατασκευαστική» δράση προσανατολισμένη προς το «προϊόν», εφόσον υφίσταται Α.Π. που προσδιορίζει όλη τη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας, εξηγεί ποια θα πρέπει να είναι τελικά η δράση του εκπαιδευτικού (Grundy, 2003: 39-43), ο οποίος δεν νομιμοποιείται να μην ακολουθήσει το γενικό πρόσταγμα του κειμένου του Π.Σ. Έτσι το Α.Π. με τη συγκεκριμένη μορφή δεν παύει να έχει χαρακτηριστικά της νεωτερικής σκέψης, αφού αντιμετωπίζει τελικά τους μαθητές ομογενοποιημένους και όχι ως διαφορετικές υποκειμενικότητες. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί σκοποί «σηματοδοτούν είτε ρητή δέσμευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αξίες και ιδεώδη, με σκοπό τη μακροπρόθεσμη πραγμάτωση των ιδανικών καταστάσεων, είτε,

πιο μετριάσμένα, τις ιδιότητες που θεωρείται επιθυμητό να αναπτύξει η νέα γενιά πολιτών. Και στις δύο περιπτώσεις ορίζουν την κανονιστική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία εκτείνεται πέραν της επιστημολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας, και ενδέχεται να είναι ισχυρότερη εκείνων» (Φρυδάκη, 2009: 82).

### 13.2. Α.Π. Πράξις

Στο σημείο αυτό ενδιαφέρει να δούμε κατά πόσο το Π.Σ. ικανοποιεί συνθήκες για χειραφέτηση, δηλαδή σε ποιο βαθμό το παιδαγωγικό ζεύγος συμμετέχει ενεργά στο μαθησιακό πρόγραμμα, αν η διδασκαλία επικεντρώνεται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης, αν τελικά προωθείται η ομαδικότητα, η δημιουργικότητα και η διερεύνηση για την απόκτηση της γνώσης. Κυρίαρχα η αναζήτηση της έννοιας «πράξις» στο Π.Σ. πρόκειται για ανεύρεση στοιχείων που ενθαρρύνουν τη διαπραγμάτευση και τη συμμετοχή. Αναζητείται συνεπώς, το εξής: αν το Π.Σ. μέσω της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί το σημείο εκκίνησης που θα δώσει ευκαιρίες για δράση, συλλογισμό, νοηματοδότηση και αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Grundy, 2003: 121-124).

Σύμφωνα με το Π.Σ. η μάθηση υπόστηρίζεται από εκπαιδευτικό υλικό που «προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές και τις μαθήτριες» (2011: 16). Το στοιχείο αυτό ενθαρρύνει το παιδαγωγικό ζεύγος να ερευνήσει και να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης, καλλιεργώντας τον ανακαλυπτικό τρόπο σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλίας. Μαθητές και εκπαιδευτικός ενθαρρύνονται να εισχωρούν στις δομές της γνώσης και να θέτουν κριτήρια στην επιλογή κειμένων ή δραστηριοτήτων, έτσι που το διδακτικό υλικό να αποτελεί εστία προβληματισμού κι όχι το αντικείμενο της γνώσης.

Ωστόσο, το Π.Σ. μένει μόνο στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, ενώ δεν κάνει λόγο για ανάπτυξη Α.Π. από μαθητές και εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι, ενώ το Π.Σ. χαρακτηρίζεται από ένα ενδιαφέρον ανοιχτό στην αλλαγή της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. ανάθεση στους μαθητές ενεργών ρόλων, γενικοί και αδροί σκοποί που υλοποιούνται με ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων, πλαίσιο αρχών του Π.Σ. που δεν σταθμίζεται αυστηρά), η πρόθεση των συντακτών ως προς τη δημιουργία συνθηκών για τη χειραφέτηση μαθητή και εκπαιδευτικού μάλλον έχει διαστρεβλωθεί. Αν με λίγα λόγια εξαιρέσουμε το παραπάνω απόσπασμα, το Π.Σ. δεν εκπληρώνει αυτή την ανάγκη, διότι μέσα στο κείμενο δεν υπάρχει ένδειξη αξιοποίησης των όποιων διδακτικών πράξεων και δραστηριοτήτων για την προαγωγή της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία.

#### 14 Α.Π. Διεπιστημονικό / Διαθεματικό ≠ Α.Π. Διακριτών μαθημάτων

Η κατάκτηση του γραμματισμού δε νοείται ως μια διαδικασία που αφορά μόνο τη γλώσσα, αλλά διαδικασία που επηρεάζει όλους τους μαθησιακούς τομείς της ζωής των εκπαιδευομένων: *«Να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και όλων των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ»* (2011: 8). Υπό αυτή την έννοια η γλώσσα αποτελεί μέσο μάθησης σε όλο το εύρος του Α.Π., ισχύει όμως και το αντίστροφο, δηλαδή η πρόσκτηση της γλώσσας να γίνεται με ένα ολιστικό τρόπο μέσα από διάφορα επιστημονικά πεδία. Παρόλο που η θεωρία του κριτικού γραμματισμού τονίζει τη σχέση της γλώσσας με τα άλλα σχολικά αντικείμενα, αυτή είναι η πρώτη και τελευταία αναφορά του Π.Σ. για τη σχέση αυτή, καθότι η πρώτη παρουσιάζεται ως διακριτό μάθημα στο υπόλοιπο σώμα κειμένου.

Στο νέο Π.Σ. λοιπόν, η γλώσσα παρουσιάζεται ως ξεχωριστό μάθημα, όπως συνέβαινε και με τα προηγούμενα Α.Π.Σ., τα οποία βασίζονταν ομοίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικείμενων, μοντέλο που δεν εξασφάλιζε την ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων, ενώ καταδίκαζε τη διδασκαλία σε ρουτίνα (Aronowitz & Giroux, 2010: 169). Η πρώτη προσπάθεια που έγινε για να ξεπεραστεί ο κατακερματισμός της γνώσης και η τυποποιημένη διαχείριση του κάθε μαθήματος ήταν η θέσπιση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να γίνει ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης. Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εισάγεται επίσημα η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, ο μαθητής κατακτά ολιστικά τη γνώση, ενώ του δίνεται η δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη. Ωστόσο, η επιθυμία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. για εσωτερική συνοχή μεταξύ των μαθημάτων δεν εκπληρώθηκε ποτέ, καθότι επικράτησαν τα διακριτά μαθήματα, διαμορφώνοντας έτσι μια παράδοση για τα ελληνικά Α.Π.Σ.

Στο υπό εξέταση Π.Σ. η έννοια της διαθεματικότητας είναι απύσχα και η μόνη έμμεση αναφορά βρίσκεται στο παρακάτω απόσπασμα *«η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ, τα οποία αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων*



μορφοσυντακτικών δομών» (Π.Σ., 2011: 7). Συνεπώς, στο νέο Π.Σ. δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι έγιναν γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές ούτε αξιοποιήθηκε στο βαθμό που θα περιμέναμε η αρχή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η γλώσσα θεωρητικά διαχέεται σε όλα τα μαθήματα, πρακτικά όμως, διατηρεί τον αυτόνομο ρόλο της ως μάθημα.

### 15 Α.Π. ως θεσμικό κείμενο

Το νέο Π.Σ. έχει συνταχθεί στα πρότυπα ενός πληροφοριακού λόγου, εμπεριέχει πολλούς επιστημονικούς όρους, δίχως να τους επεξηγεί ή να τους στηρίζει βιβλιογραφικά, γεγονός που ενισχύει τη διαδικασία «κατανάλωσης» από τη μία και νομιμοποίησης του από την άλλη.

Ωστόσο, σχετικά με τη διακειμενικότητα του Π.Σ. μπορούμε να πούμε ότι συμφύονται πολλοί διαφορετικοί λόγοι τόσο από τον κλάδο της γλωσσολογίας, της διδακτικής, της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και από τον κλάδο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (π.χ. Ψυχολογικές θεωρίες μάθησης).

Έτσι ένα στοιχείο που προκαλεί σύγχυση στον εκπαιδευτικό αφορά στο προτεινόμενο διδακτικό περιεχόμενο, όπου το Π.Σ. παρατηρούμε ότι δίνει ενδεικτικά πέντε θεματικές ενότητες «Ο άνθρωπος και η ταυτότητά του», «η φύση και το περιβάλλον», «Υγεία και διατροφή», « ταξίδια», «τέχνη» (Π.Σ., 2011: 14-15), όπου μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση τους, ζητά να διδαχτούν διάφοροι τύποι κειμένων, κειμενικά είδη και γραμματικά φαινόμενα. Η συγκεκριμένη πρόταση βέβαια, θεωρητικά διέπεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, πρακτικά όμως, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πόσο υλοποιήσιμη μπορεί να είναι στην ελληνική σχολική αίθουσα με τις υπαρκτές συνθήκες και ως τέτοιες εννοούμε τα δοσμένα κείμενα του διδακτικού εγχειριδίου της γλώσσας και την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να διδάσκει μέσα από αυτά σε ποσοστό 75%. Δημιουργείται λοιπόν, η εξής αντίφαση, από τη μία η οπτική του Π.Σ. με τη ρητορική για τον κριτικό γραμματισμό και την παρεχόμενη στον εκπαιδευτικό διδακτική ευελιξία και από την άλλη η ύπαρξη του συγκεκριμένου βιβλίου, μέσα από το οποίο είναι αναγκασμένος ο εκπαιδευτικός να διεξάγει το μάθημα της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, οι θέσεις του κειμένου διαμορφώνονται άλλοτε από λόγους της Εκπαιδευτικής Πολιτικής<sup>61</sup> και κυρίως της Ευρωπαϊκής<sup>62</sup> διάστασης στην εκπαίδευση και των διαφόρων διακηρύξεων (βλ. Διακήρυξη της Μπολόνιας<sup>63</sup>, Λευκή<sup>64</sup> και Πράσινη<sup>65</sup> Βίβλος, Στρατηγική της Λισαβόνας<sup>66</sup>) «το σχολικό σύστημα καλείται να ενθαρρύνει τη συνάντηση, την επικοινωνία, αλλά και τη γνώση της ιδιαίτερης

---

<sup>61</sup> Η ΕΠ είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επικοινωνίας, της γνώσης και της εξουσίας και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και τον σκοπό της, από το πλαίσιο δράσης που το περιεχόμενο αυτό εισηγείται, τη διαδικασία εκπόνησης, προώθησης και υλοποίησης της, αλλά και το σώμα των αποδεκτών της (Παπαδάκης, 2003: 82-83).

<sup>62</sup> Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση έγινε απαραίτητη εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της ΕΕ από τότε που οι ευρωπαϊκές κοινωνίες μετασχηματίστηκαν λόγω μαζικής μετανάστευσης σε πολυπολιτισμικές. Η Ε.Ε. έπρεπε να μετασχηματίσει τις εκπαιδευτικές δομές για να επιτευχθεί ο στόχος. Οπότε το προτεινόμενο σχέδιο δράσης του Συμβουλίου καλούσε τα κράτη-μέλη να περιλάβουν την ευρωπαϊκή διάσταση εμφανώς στα αναλυτικά προγράμματα όλων των σχετικών γνωστικών αντικειμένων και επιπλέον ωθούσε τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των χωρών-μελών να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση, στα βασικά μαθήματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στη μετεκπαίδευση και στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Παπούλια-Τζελέπη, 1996: 294).

<sup>63</sup> Η διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna Declaration) δημιουργήθηκε για να προωθήσει το Ευρωπαϊκό Μοντέλο και έχει ισχυρό επίκεντρο την Δια Βίου Εκπαίδευση. Η δημιουργία της συνδέεται επίσης με το γεγονός ότι θα απέδιδε οικονομικά από την εισαγωγή φοιτητών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης στα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια και θα δημιουργούσε ελκυστικό κλίμα για σπουδές αφενός και ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων αφετέρου. Σήμερα σαράντα επτά χώρες συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνιας και η Ελλάδα μέσα σ' αυτές (Πασιάς, 2006β: 242-244· Καρράς, 2007: 39).

<sup>64</sup> Το Λευκό βιβλίο ή Λευκή Βίβλος είναι ένα κείμενο που οικοδομεί την ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, σε μια προσπάθεια προσαρμογής της στο νέο κόσμο. Μέσα από αυτό επανεξετάζεται και υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την επίτευξη οικονομικής και κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης. Ουσιαστικά, η πρόταση του Λ.Β. προσανατολίζεται σε μια ορισμένη αντίληψη για την 'Ευρώπη της Γνώσης', σύμφωνα με την οποία η δια βίου εκπαίδευση μετατρέπεται σε συνεχή κατάρτιση για την απόκτηση προσόντων και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στις επιχειρήσεις, οι οποίες με αυτό τον τρόπο θα παραμένουν καινοτομικές και ανταγωνιστικές στο πλαίσιο των προτύπων και των συσχετισμών που επιβάλλει η επικυριαρχία του νεοφιλελεύθερου προτάγματος στην οικονομία και η παγκοσμιοποίηση της αγοράς (Πασιάς, 2006α: 434).

<sup>65</sup> Το Π.Β. δημοσιεύτηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 1993 και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα της περιόδου που αναφέρεται στην Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, το οποίο εισάγει νέες αρμοδιότητες για την Κοινότητα στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006α: 426· Τσαούσης, 1998: 273). Η Πράσινη Βίβλος εντασσόμενη μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας για την ευρωπαϊκή ενοποίηση και προώθηση της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη εντός των εθνικών κοινωνιών των κρατών-μελών, επισημαίνει α) τη προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται και β) την προετοιμασία και την ένταξη των νέων στο διευρυμένο και ενιαίο οικονομικό και κοινωνικό χώρο της Κοινότητας, με κύρια εφόδια τις γνώσεις του γλωσσικού, πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των κρατών της Ευρώπης (Πασιάς, 2006α: 427 - 428). Η επίτευξη των παραπάνω στόχων ενθαρρύνεται μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, την διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση πτυχίων και σπουδών, την ανταλλαγή νέων, την ανάπτυξη της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και της συνεργασίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Τσαούσης, 1998: 276).

<sup>66</sup> Το βασικό σημείο στη διαδικασία της Λισαβόνας είναι η σύγκλιση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Πασιάςβ, 2006: 77). Η στρατηγική αυτή της Λισαβόνας και όλες οι συνεπακόλουθες πράξεις της Ε.Ε. σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, έχουν θέσει ως προτεραιότητα την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με επίκεντρο τις κοινές ανησυχίες αλλά και το σεβασμό των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Η προσπάθεια ανασυγκρότησης έχει βασικά διαρθρωθεί και οριοθετηθεί γύρω από τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την ενίσχυση του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου (Πασιάςβ, 2006).

ταυτότητας των πολιτισμών» (Π.Σ., 2011: 6), «αποφεύγεται ο αποκλεισμός των μειονοτήτων, ενώ παράλληλα η πλειονότητα έχει πολλά να κερδίσει από το άνοιγμα στη διαφορετικότητα» (Π.Σ., 2011: 6), «η χαμηλή συγκριτικά με άλλες χώρες, ταξινόμηση των ελληνίδων μαθητριών και ιδιαίτερα των ελλήνων μαθητών σε δραστηριότητες κατανόησης κειμένων», «η βελτίωση της επίδοσης των ελλήνων μαθητών και ελληνίδων μαθητριών σε διεθνείς διαγωνισμούς» (Π.Σ., 2011: 12) και άλλοτε πρόκειται για «μετακένωση»<sup>67</sup> ιδεών από τα Α.Π. προηγούμενων ετών, ένα παράδειγμα αποτελεί η μέθοδος project «Οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, αφού ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα...οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία» (Π.Σ., 2011: 18).

Οι εμπλεκόμενοι λόγοι δημιουργούν σε πολλές περιπτώσεις αντιφάσεις σε όποιον το διερευνά και δυσκολία στο να δει ξεκάθαρα ποιο είναι τελικά το ζητούμενο του προγράμματος. Βέβαια, αν και υπαρκτοί οι αντίθετοι λόγοι, πουθενά δεν συζητιέται η πιθανότητα συγκρούσεων συμφερόντων ούτε η κρίσιμη αντίφαση μεταξύ, για παράδειγμα αυτονομίας και ελέγχου. Τέλος, οι ευρωπαϊκές επιδιώξεις, οι οποίες επηρεάζουν σε πολλούς τομείς την εκπαίδευση, όπως και το Α.Π. (Πασιάς, 2006β: 99) έχουν ενσωματωθεί στο κείμενο, ενώ έχει φυσικοποιηθεί το αναπόφευκτο της ύπαρξής τους.

## 16 Α.Π. ως πολιτικό κείμενο

Το νέο Π.Σ. στην προσπάθειά του να αναδείξει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες να αποκτήσει το σύγχρονο άτομο, σκιαγραφεί εμμέσως τη γνώση που θεωρεί ότι έχει υψηλό κύρος. Έτσι, υψηλό κύρος απολαμβάνει η γνώση που συμπυκνώνει στοιχεία που διευκολύνουν την καθημερινότητα, την επιτυχία στην επαγγελματική ζωή και την κατανόηση των νέων κοινωνικών πρακτικών. Γενικότερα, η αίσθηση που αφήνει το κείμενο του Π.Σ. στον αναγνώστη φανερώνει μια προτεραιότητα στο πώς θα λειτουργήσει ο μαθητής στην προσωπική και κοινωνική ζωή πιο αποτελεσματικά. Τούτο γίνεται φανερό μέσα από τα παρακάτω απόσπασμα: «Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα

<sup>67</sup>Ο όρος «μετακένωση» βρίσκεται διάχυτος στο παιδαγωγικό έργο του Αδαμάντιου Κοραή (Δημαράς, 2002:19) και σχετίζεται με τη μεταφορά ιδεών και επιτευγμάτων της ευρωπαϊκής σκέψης και επιστήμης, η οποία αναπροσανατόλισε το περιεχόμενο και τους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης.

εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις» (Π.Σ., 2011: 4). Το γεγονός ότι το κείμενο ανάγει ως σημαντική τη γνώση που είναι χρήσιμη στην καθημερινή και επαγγελματική ζωή, αναδεικνύει την έννοια της ανταποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνία της γνώσης. Μάλιστα, πάνω σ' αυτή τη γνώση θα αξιολογηθούν οι μαθητές («να αξιολογήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν μέσα σε καθημερινές αυθεντικές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων» (Π.Σ., 2011: 20).

Επομένως, προκύπτει ότι γίνεται διάκριση ανάμεσα σε υψηλού<sup>68</sup> και χαμηλού κύρους γνώση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένα είδη γνώσης (Aronowitz & Giroux, 2010: 174), τα οποία οι εκπαιδευτικοί ως διαχειριστές του προγράμματος δεσμεύονται να ακολουθήσουν και να αναπτύξουν, απαξιώνοντας άλλα.

Ένα ακόμη στοιχείο που μας απασχόλησε κατά την ανάλυση του κειμένου σχετίζεται με το ότι οι θέσεις που υιοθετούνται στο νέο πρόγραμμα δεν τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά, παρουσιάζονται συνοπτικά<sup>69</sup> και έχουν επιγραμματικό χαρακτήρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του κριτικού γραμματισμού, πάνω στην οποία στηρίζεται ολόκληρο το πρόγραμμα του Π.Σ., σύμφωνα με τους συντάκτες, περιγράφεται μόλις σε έξι σειρές («Για όλους τους παραπάνω λόγους το Π.Σ. που ακολουθεί είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες» (Π.Σ., 2011: 5).

Το γεγονός της δημοσιογραφικής παρουσίασης σημαντικών παιδαγωγικών εννοιών και γλωσσοδιδακτικών θεωριών και η συναφής απουσία βιβλιογραφικών πηγών, δεν πείθει για την επιστημονική εγκυρότητα του κειμένου, ενισχύοντας την εύκολη «κατανάλωση» του κειμένου από τους αποδέκτες του. Ωστόσο, το κείμενο

---

<sup>68</sup> Αξίζει να σημειώσουμε ότι η υψηλού κύρους γνώση συχνά αντιστοιχεί σε σώματα γνώσης που αποτελούν σκαλοπάτι για επαγγελματικές καριέρες μέσω της ανώτερης εκπαίδευσης. Τέτοια γνώση ενσωματώνει το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεσαίων και ανώτερων τάξεων και προϋποθέτει μια ιδιαίτερη εξοικείωση με τις γλωσσικές και κοινωνικές πρακτικές που υποστηρίζει. Επιπλέον, η διάκριση σε υψηλού κύρους γνώση («σκληρές επιστήμες») και γνώση χαμηλού κύρους (μαθήματα ανθρωπιστικής παιδείας), ασκεί πιέσεις στα σχολεία να χρησιμοποιούν μεθόδους έρευνας και αξιολόγησης που δίνουν έμφαση στην αποδοτικότητα, τη πρόβλεψη και την ορθολογικότητα (Giroux, 2010: 80-81, 96-97).

για να πείσει για την εγκυρότητά του κάνει επίκληση στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα («Το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το Π.Σ. αποτελεί έναν συνδυασμό των σύγχρονων γλωσσοπαιδαγωγικών απόψεων, οι οποίες βάζουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά» (Π.Σ., 2011: 15), τα οποία επίσης δεν τεκμηριώνει.

Κλείνοντας, συνειδητοποιήσαμε ότι μέσα στο Π.Σ. δεν διαπραγματεύεται η έννοια του πολιτικού, ενώ πρόκειται για ξεκάθαρα πολιτικό κείμενο ούτε αντιμετωπίζεται η γνώση από την ιδεολογική της πλευρά. Παράλληλα δεν γνωστοποιούνται σημαντικές πληροφορίες για τη διαδικασία παραγωγής του Α.Π. ως κειμένου.

## 6.2. Γλώσσα

Στο νέο Π.Σ. σπουδών γίνεται μια προσπάθεια ανατροπής των παραδοσιακών απόψεων διδασκαλίας της γλώσσας που επικρατούσαν σε παλιότερα Π.Σ. και στρέφεται το ενδιαφέρον σε μια πιο ολοκληρωμένη θέαση της διδασκαλίας της γλώσσας. Η γλώσσα εξετάζεται ποικιλοτρόπως και το ενδιαφέρον δε μένει μόνο στον όγκο των γνώσεων και την επικοινωνιακή δεξιότητα που θα πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά διευρύνεται το φάσμα, καλύπτοντας πέρα από τη θεώρησή της ως σύστημα και άλλες πτυχές της γλώσσας όπως την κοινωνική επιρροή και τη σκέψη. Δεν απουσιάζει φυσικά και η αντιμετώπιση της γλώσσας ως σύστημα.

Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα μαζί με τις συνοδευόμενες υποκατηγορίες, δημιουργώντας μια εικόνα για το είδος των αναπαραστάσεων που φτιάχνει το Π.Σ. για τη γλώσσα.

<b>20 Η Γλώσσα ως σύστημα</b>
<b>21 Δομικά στοιχεία της Γλώσσας: Γραμματική /Συντακτικό</b>
<b>21.1 Διδασκαλία Γραμματικής</b>
<b>22 Λεξιλόγιο</b>
<b>30 Η Γλώσσα ως επικοινωνία</b>
<b>31 Η Γλώσσα ως φυσική / αυθεντική επικοινωνία</b>
<b>32 Η Γλώσσα ως ψηφιακή επικοινωνία</b>
<b>40 Η Γλώσσα ως σκέψη</b>

<b>41 Η Γλώσσα ως δημιουργία και φαντασία</b>
<b>50 Η Γλώσσα ως κοινωνική πρακτική</b>
<b>51 Η Γλώσσα ως κείμενο</b>
<b>52 Η Γλώσσα ως προϊόν κοινωνικοπολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και επικοινωνιακών αλλαγών</b>
<b>53 Η γλώσσα ως προϊόν σχέσεων εξουσίας και παράγοντας που διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα</b>
<b>54 Η Γλώσσα ως σύστημα διαπραγμάτευσης κοινωνικών ταυτοτήτων</b>
<b>55 Η Γλώσσα ως ιδεολογία</b>

## **20 Η Γλώσσα ως σύστημα**

Σ' αυτή την υποκατηγορία παρουσιάζεται ο τρόπος προσέγγισης του συστήματος της γλώσσας από το Π.Σ. και διερευνάται αν η επιρροή του είναι κατά βάση κριτική.

Το Π.Σ. περιγράφει τόσο μέσα στους στόχους όσο και στο περιεχόμενο το τι πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με το Π.Σ. το πρόγραμμα της γλώσσας περιλαμβάνει τη διδασκαλία του φωνημικού και γραφημικού συστήματος της γλώσσας: «*Να κατακτήσουν το μηχανισμό προφοράς και γραφής της πρότυπης ΝΕ*» (Π.Σ., 2011: 8), την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου: «*να κωδικοποιούν προφορικά μηνύματα, χρησιμοποιώντας τα γράμματα της ΝΕ και να αποκωδικοποιούν γραπτά μηνύματα*» (Π.Σ., 2011: 8), την κατανόηση και χρήση γλωσσικονοητικών εννοιών και γενικά όλες τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες λόγου με κριτικό τρόπο: «*να αποτιμούν κριτικά τους διάφορους τρόπους γραφής*» (Π.Σ., 2011: 8).

Το κείμενο του Π.Σ. αναφέρεται αναλυτικά στη διδασκαλία και στην απόκτηση από τη πλευρά των μαθητών, γνώσεων που αφορούν στη δομή της ΝΕ γλώσσας, δηλαδή της μορφολογίας, του συντακτικού: «*να αποκτήσουν στέρεη μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας και της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας*» (Π.Σ., 2011: 8), της γραμματικής, της ορθογραφίας: «*να αποκτήσουν τις απαραίτητες μεταγλωσσικές γνώσεις πάνω στους μορφολογικούς και ορθογραφικούς κανόνες της πρότυπης ΝΕ*» (Π.Σ., 2011: 8) καθώς και στην απόκτηση του λεξιλογίου με σκοπό την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών: «*να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο*

για τις επικοινωνιακές του ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν» (Π.Σ., 2011: 8).

Το νέο πιλοτικό Π.Σ. τοποθετεί ξεκάθαρα το κριτικό στοιχείο σε κάθε έναν από τους παραπάνω στόχους που αναφέρθηκαν. Μιλάει λοιπόν, για κριτική αποτίμηση, όχι μόνο του συντακτικού και της γραμματικής, αλλά και των διαφορετικών τρόπων γραφής μέσω της χρήσης διαφοροποιημένου λεξιλογίου. Οι μαθητές «να είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως ενδείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων» (Π.Σ., 2011: 8).

Η προσπάθεια για την ένταξη του κριτικού στοιχείου είναι φανερή από το γεγονός ότι η λέξη «κριτικό» αναφέρεται τρεις φορές μέσα στους έξι πρώτους στόχους του Π.Σ. Βέβαια, δεν είναι μόνο η επαναλαμβανόμενη αναφορά της συγκεκριμένης λέξης που δείχνει ότι οι αρχές του κειμένου σε ότι αφορά τους στόχους, στηρίζονται στον κριτικό γραμματισμό, είναι συγχρόνως και οι φράσεις «μεταγλωσσικές γνώσεις», «μεταγλωσσική ενημερότητα<sup>70</sup>». Οι μεταγλωσσικές ικανότητες ορίζονται σύμφωνα με τον Gombert ως υποπεδίο της μεταγνώσης που αφορά τη γλώσσα και αναφέρονται αφενός στις δραστηριότητες στοχασμού για τη γλώσσα αφετέρου στην ικανότητα του μαθητή να καθοδηγεί και να σχεδιάζει τις δικές του μεθόδους γλωσσικής επεξεργασίας τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή λόγου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001: 27). Γενικότερα, οι μεταγλωσσικές ικανότητες κατά την κατάκτηση της γλώσσας αποτελούν βασική επιδίωξη της Παιδαγωγικής του Γραμματισμού (Gee, 2006).

Ωστόσο, φαίνεται πως η έμφαση στο κριτικό στοιχείο δεν επιτυγχάνεται πάντα και πως στο κείμενο λανθάνουν και διαφορετικές γλωσσοδιδασκτικές απόψεις από εκείνες του κριτικού γραμματισμού. «Η "σωστή" χρήση της γλώσσας «αποτελεί, κατά την κοινωνιογλωσσολογία, τυπικό σύστημα, προϊόν καθαρά κοινωνικής επεξεργασίας, που ορίζει ποιες επιλογές πρέπει να κάνει ο ομιλητής για να προσαρμόζεται στο αισθητικό ή κοινωνικό και μορφωτικό γλωσσικό ιδεώδες των κοινωνικών ομάδων που διαθέτουν κύρος και εξουσία» (Φραγκουδάκη, 1993: 55). Οι αναφορές για σωστή εφαρμογή των αρχών και των κανόνων της γραμματικής και της ορθογραφίας, οι οποίες τυχάνει να αντιμετωπίζονται ως μέσο που διευκολύνει την

---

<sup>70</sup> Ως μεταγλωσσική ενημερότητα (metalinguistic awareness) ορίζεται «η ικανότητα του ομιλητή να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης (Tunmer & Cole 1985: 293).

επικοινωνία και δημιουργεί στο άτομο γλωσσική δεξιότητα, παραπέμπουν στις βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Παπαρίζος, 1993: 117).

## **21 Δομικά στοιχεία της Γλώσσας: Γραμματική / Συντακτικό**

Για την κατανόηση της λειτουργίας της γραμματικής *«χρησιμοποιούνται τεχνικές δανεισμένες από την Επιστήμη της Γλωσσολογίας»* (Π.Σ., 2011: 17). Οι προτεινόμενες τεχνικές εμμένουν στη λειτουργία του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο *«μικροδομής και μακροδομής»*.

Η γραμματική γενικά παρουσιάζεται: α) ως δομή (grammar as structure), β) ως λειτουργία και μέσο επιτέλεσης επικοινωνιακών πράξεων (grammar as meaning), γ) ως μέσο υφολογικής διαφοροποίησης (grammar and style) και δ) ως μέσο κειμενικής συνοχής και μηχανισμός κειμενικής διαφοροποίησης (grammar in discourse). *«Η διδασκαλία της δομής της ΝΕ γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση της κειμενικής και υφολογικής λειτουργίας των γραμματικών φαινομένων. Για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση όχι μόνο στη διδασκαλία της μικροδομής (γραμματική της λέξης ή της πρότασης) αλλά και της μακροδομής (γραμματική της λεκτικής πράξης, της γλωσσικής λειτουργίας, του κειμενικού είδους/τύπου)»* (Π.Σ., 2011: 16).

Το Π.Σ. δεν εμμένει στον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας (έμφαση στις γλωσσικές και γραμματικές δομές: σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία), όμως δεν τον αρνείται κιόλας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«Δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων γενικότερα που διέπουν το σύστημα»* (Π.Σ., 2011: 17). Το παθητικό ρήμα *«περιορίζεται»*, σημαίνει ότι η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, μπορεί να μην αρκείται στην απομνημόνευση αλλά την περιλαμβάνει, παραπέμποντας σε παραδοσιακές αντιλήψεις για το γραμματισμό.

Σε άλλο σημείο η γραμματική δεν αντιμετωπίζεται μόνο *«λειτουργικά»*, αλλά και *«κριτικά»*. Παύει η αντιμετώπιση της γραμματικής ως δομή με την αποστήθιση κανόνων, πράγμα που ήταν ζητούμενο σε παλιότερα Α.Π.. Εδώ οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται *«ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους»* (Π.Σ., 2011: 13), δηλαδή ως μία κατηγορία που δεν είναι *«κοινωνικά και πολιτισμικά αθώα»* (Π.Σ., 2011: 13), αλλά λειτουργεί *«ως ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας πολιτικο-ιδεολογικών μηνυμάτων»* (Π.Σ., 2011: 13). Σ' αυτό το απόσπασμα η γίνεται αισθητή η παρουσία του κριτικού στοιχείου και φανερώνεται ότι το Π.Σ. λαμβάνει υπόψη τον τρόπο



οργάνωσης των γλωσσικών στοιχείων της γραμματικής και του συντακτικού, ως πρακτική εξυπηρέτησης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή ιδεολογικών θέσεων. Επιπλέον, η αναμόρφωση και η τελικά διαμόρφωση της γραμματικής περιγράφεται και ερμηνεύεται ως προϊόν μακρόχρονης ιστορικής παράδοσης, ένας επιπλέον λόγος για να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η γλώσσα δεν είναι ένας στατικός οργανισμός, αλλά οργανισμός που μεταβάλλεται μέσα στους ιστορικούς χρόνους και στις εκάστοτε πολιτικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες. Το νέο Π.Σ. βασίζεται στη θεωρητική θέση, ότι η γραμματική διαμορφώνει την πραγματικότητα και μετατρέπει τις αντιλήψεις σε νοήματα, άποψη που ενστερνίζεται ο κριτικός γραμματισμός (Λύκου, 2009: 13).

Παρόλα αυτά η προσπάθεια για διδασκαλία της γραμματικής υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού αυτοαναιρείται, διότι το Π.Σ. δε δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθούν τα όσα υποστηρίζει, αφήνοντας μετέωρο τον εκπαιδευτικό.

Στο νέο Π.Σ. έχουν γίνει βήματα προόδου ως προς τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς φαίνεται να έχει ξεπεραστεί ό,τι παραδοσιακά ταλανίζει το μάθημα της γλώσσας, παραδείγματος χάρι η αποστήθιση κανόνων. Έτσι, χωρίς να αγνοούνται αμιγώς γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα, η έμφαση έχει μετατοπιστεί στη λειτουργία αυτών των φαινομένων ως προς το νόημα ή τη φύση του κειμενικού είδους.

### **21.1. Διδασκαλία Γραμματικής**

Σκοπός του νέου Π.Σ. είναι η διδασκαλία της γραμματικής να απεγκλωβιστεί από την τυποποιημένη της μορφή και να πάψει να αντιμετωπίζεται ως «αντικείμενο στείρας αποστήθισης» (Π.Σ, 2011: 3). Όπως ρητά αναφέρει το Π.Σ. η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να είναι μια «μορφή στοχασμού πάνω στη γλώσσα» (2011: 3), γεγονός που επιτρέπει «την κατανόηση της λειτουργικής της διάστασης» (2011: 11). «Δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων γενικότερα που διέπουν το σύστημα, αλλά επιχειρείται να γίνει κατανοητή η σχέση μορφής και λειτουργίας και η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου σε σχέση με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία που έχουν διαφορετική λειτουργία» (Π.Σ., 2011:17). Παρατηρούμε δηλαδή, ότι το γλωσσολογικό μοντέλο που προτείνει το Π.Σ. έχει σαφή προσανατολισμό στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων. Η λειτουργική αυτή προσέγγιση του γραμματισμού βοηθά

τους μαθητές να πετύχουν κοινωνικούς στόχους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, όμως αυτό δε σημαίνει ότι υπεισέρχεται απαραίτητα στη διαδικασία και η κριτική διάσταση (Baynham, 2002: 12, 19-20).

Χωρίς να ορίζεται σαφώς το πώς της διδασκαλίας της γραμματικής, το Π.Σ. δίνει έμφαση τόσο στη *«διδασκαλία της μικροδομής (γραμματική της λέξης ή της πρότασης) αλλά και της μακροδομής (γραμματική της λεκτικής πράξης, της γλωσσικής λειτουργίας, του κειμενικού είδους/τύπου)»* (Π.Σ., 2011: 16). Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος υποχρεούται να κινηθεί και να ασκήσει τους μαθητές του τόσο στη μικροδομή όσο και στη μακροδομή του νεοελληνικού λόγου. Οι μαθητές με τη σειρά τους καλούνται να συλλάβουν τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και των σχέσεων που διέπουν τη δομή της νέας ελληνικής και να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες που αφορούν τη χρήση της κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας.

Σε επίπεδο δραστηριοτήτων η γραμματική αντιμετωπίζεται λειτουργικά *«οι μηχανισμοί και οι δομές της ΝΕ αντιμετωπίζονται ως λειτουργικά εργαλεία, η γνώση και η συνειδητοποίηση των οποίων επιτρέπει την παραγωγή προτάσεων»* (Π.Σ., 2011: 17). Οι μαθητές δηλαδή, πρέπει να κατανοήσουν ότι κάθε είδος λόγου *«κάνει»* διαφορετικά πράγματα, επιτελεί διαφορετική λειτουργία με διαφορετικά γραμματικά στοιχεία, *«η χρήση των οποίων κατασκευάζει «προτάσεις κατάλληλες φωνολογικά και μορφοσυντακτικά για τους σκοπούς της επικοινωνίας»* (Π.Σ., 2011: 17). Η λειτουργική προσέγγιση της γραμματικής γίνεται φανερή μέσα από την συχνή επανάληψη (εννιά φορές) παράγωγων λέξεων του όρου λειτουργία.

Το Π.Σ. φιλοδοξεί η διδασκαλία της γραμματικής να αντιμετωπίζεται *«κριτικά και λειτουργικά»* (2011: 13), γι' αυτό το λόγο *«οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων»* (2011: 13). Η φιλοδοξία του Π.Σ. έχοντας ως σημείο εκκίνησης τον κριτικό γραμματισμό, θέτει για τη διδασκαλία της γραμματικής στόχους, σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν τους μηχανισμούς της γλώσσας και να αποκτήσουν *«γνώση για τη γλώσσα»*, δηλαδή γνώση για τη γραμματική της γλώσσας. Ο προσανατολισμός της γραμματικής στη σημασιολογία και τη λειτουργία των

γλωσσικών στοιχείων αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τη λειτουργική γραμματική του M. A. K. Halliday (Λύκου, 1999).

Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο το πώς θα διδαχτεί η γραμματική σε ένα τέτοιο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετές ασάφειες στον εκπαιδευτικό, προκαλώντας του σύγχυση για τις μεθοδολογικές πρακτικές με τις οποίες θα είναι επιτεύξιμοι οι στόχοι. Η σύγχυση αυτή βέβαια, είναι και αποτέλεσμα της απουσίας σαφών διατυπωμένων στόχων για τη διδασκαλία της γραμματικής.

## 22 Λεξιλόγιο

Στον έκτο κατά σειρά στόχο (βλ. παράρτημα σελ. 8), τονίζεται η κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των ανθρώπων μέσω της απόκτησης «του απαραίτητου λεξιλογίου» (Π.Σ., 2011: 8) έτσι που να αναρωτιέται κανείς ποιο είναι το απαραίτητο λεξιλόγιο και τι σημαίνει αυτό. Τελικά το Π.Σ. ως «απαραίτητο» λεξιλόγιο εννοεί το «διαφοροποιημένο» λεξιλόγιο, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το είδος της κοινωνικής επαφής. Η διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο δεν προσεγγίζεται μόνο ως «απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως ενδείκτης κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων» (Π.Σ., 2011: 8). Το σημαντικό σε αυτή την παράμετρο του Π.Σ. είναι η κριτική αντιμετώπιση του λεξιλογίου και το γεγονός ότι γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και σημασιολογικής διαφοροποίησης, η οποία εκδηλώνεται σε διάφορες περιστάσεις-κείμενα ή σε πολιτισμικές και κοινωνικές σχέσεις. Αντιλαμβάνεται δηλαδή το Π.Σ. ότι το λεξιλόγιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τόσο την έκφραση σωστών νοημάτων όσο και τα όρια ή το είδος των σχέσεων των συνομιλητών.

## 30 Η Γλώσσα ως επικοινωνία

Εδώ διερευνώνται ζητήματα γλωσσικής επικοινωνίας και βελτίωσής της, καθώς επίσης παρουσιάζεται η επικοινωνία με δύο μορφές αυθεντική και ψηφιακή. Αναγνωρίζεται με λίγα λόγια η πολυδιάστατη μορφή της επικοινωνίας μέσα από το Π.Σ.

Μετά από πολλές αναγνώσεις του κειμένου του Π.Σ., διαπιστώνει κανείς ότι η γλώσσα είναι σχεδόν έννοια ταυτόσημη με την επικοινωνία: «*βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους*» (2011: 4). Είναι εμφανές ότι το νέο Π.Σ. εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως προς ορισμένα στοιχεία του από χαρακτηριστικά

των Π.Σ. προηγούμενων δεκαετιών. Η άποψη αυτή επαληθεύεται από το γεγονός ότι στους περισσότερους στόχους του προγράμματος, η γλώσσα καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες, πράγμα που γίνεται φανερό από τη συνεχή επανάληψη της λέξης «επικοινωνία» (περίπου 40 φορές) και συναφών παράγωγων της. Βέβαια, το γεγονός αυτό καθεαυτό είναι αναμενόμενο, εφόσον η γλώσσα αποτελεί την πιο τέλεια μορφή επικοινωνίας, “είναι η φυσιογνωμία του πνεύματος”, όπως την αποκάλεσε ο Schopenhauer. Η σημασία της για την κοινωνικοποίηση είναι τεράστια και το άτομο από τη στιγμή που θα κατορθώσει να χειρίζεται τη γλώσσα έρχεται σε πιο άμεση επικοινωνία με τους άλλους, αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευχέρεια τα πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντος και εντάσσεται σ’ αυτό (Πυργιωτάκης, 2000: 105). Ωστόσο, η μονοδιάστατη αυτή άποψη, η οποία προσδιορίζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητευόμενοι στα πλαίσια διάφορων γραμματισμών, τείνει να καλύπτει κυρίως στόχους λειτουργικού γραμματισμού (Αρχάκης, 2005: 40) και όχι κριτικού όπως υποστηρίζει το Π.Σ.

Το πρόγραμμα γραμματισμού που προωθεί το νέο Α.Π. αφορά στόχους επίτευξης επικοινωνιακών ικανοτήτων με τρόπο κριτικό στη συγκεκριμένη παράγραφο «η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες» (2011: 11), «κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους» (2011: 10). Όπως διαφαίνεται μέσα από τους παραπάνω στόχους, αναδεικνύεται η αλληλεπιδραστική φύση της γλωσσικής επικοινωνίας, ενώ τοποθετείται σε υποχρεωτική βάση η προώθηση της αποτελεσματικότητάς της. Επιπλέον, κατανοείται η επικοινωνία ως διαδικασία που επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, τους οποίους οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να εξιχνιάζουν, αντιλαμβανόμενοι ότι κάθε επικοινωνιακή δράση εσωκλείει πολλαπλά νοήματα και ερμηνείες. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις στηρίζονται στις διαδικασίες του στοχασμού και της κριτικής νοηματοδότησης των μηνυμάτων της επικοινωνίας, αναπόσπαστα στοιχεία της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού.

Το κείμενο του Π.Σ. αναφέρει ότι η γραφή ως «διαδικασία σύνθεσης» και η ανάγνωση «διαδικασία ανάλυσης» συγκροτούν δύο δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να ασκούνται συστηματικά, χωρίς να θέτονται διαχωριστικά φράγματα ανάμεσά τους,

διότι αποτελούν «*δύο πλευρές μιας ενιαίας δραστηριότητας, της επικοινωνίας*» (2011: 10). Η θέση του κειμένου για την προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής ως αλληλοσυνδεόμενα στοιχεία που οφείλουν να καλλιεργούνται παράλληλα, έχει τις ρίζες της στο πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που είχε υιοθετήσει ο Freire για να ενδυναμώσει τους μαθητές τους (Freire, 1977· Cummins, 1999· Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης, Λιάμπας 2003: xxxv-xxxvi· Κατσαρού, 2011). Ωστόσο, εδώ υπάρχει η τάση αντιμετώπισης της γλώσσας λειτουργικά, διότι οι μαθητές πρέπει, να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχει το γλωσσικό σύστημα (ανάγνωση και γραφή), ώστε να παράγουν αποτελεσματικό λόγο σε μια περίπτωση επικοινωνίας (Αρχάκης, 2005: 33).

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη υποκατηγορία, θα λέγαμε ότι υπερισχύει ο λειτουργικός ρόλος της γλώσσας, εφόσον ενδιαφέρει περισσότερο η αποτελεσματική επικοινωνία. Ωστόσο, δεν λείπει και η προσπάθεια των συντακτών να συγκεράσουν λειτουργικό γραμματισμό και κοινωνική πρακτική όπως θα δούμε παρακάτω στην ανάλυσή μας.

### **31 Η γλώσσα ως φυσική/αυθεντική επικοινωνία**

Όταν ακούμε τη φράση αυθεντική επικοινωνία το μυαλό μας πηγαίνει σε διαδικασίες προφορικού και γραπτού λόγου, σε επίπεδο συνεχούς λόγου είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω ενός διαύλου επικοινωνίας (Michaels, 2008: 202-203 στο Cook- Gumperz, 2008). Μέσα από το κείμενο του Π.Σ. δίνεται η δυνατότητα παραγωγής από όλα τα παιδιά διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνονται σε κάποιον πραγματικό αποδέκτη: «*ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) και να δίνεται η ευκαιρία να έρχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων, ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους*»(2011: 17) και «*...οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη προφορικών και γραπτών κειμένων της καθημερινής ζωής τα οποία έχουν νόημα σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας...*» (2011: 17). Για την επίτευξη της φυσικής επικοινωνίας, προωθούνται από το Π.Σ. κείμενα αυθεντικά, κείμενα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και κείμενα που πιθανόν σχετίζονται με τη ζωή στην κοινότητα. Έτσι, οι μαθητές μέσα από τη γλωσσική επικοινωνία καλούνται να γίνουν παράλληλα καλοί ομιλητές «*Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και*

*ιδεολογίες» (Π.Σ., 2011: 11) και καλοί ακροατές «να τις διαπραγματεύονται με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών τους» (Π.Σ., 2011: 11), «ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν τον λόγο τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας» (Π.Σ., 2011: 8).*

Η αυθεντική επικοινωνία στα παραπάνω αποσπάσματα σχετίζεται με ικανότητες που χαρακτηρίζουν τους έμπειρους και κριτικούς χρήστες της γλώσσας, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται απλά στα μηνύματα αλλά τα ερμηνεύουν και προσαρμόζουν ανάλογα το λόγο τους.

### **32 Η γλώσσα ως προφορικός & γραπτός λόγος**

Είναι γεγονός ότι στο νέο Π.Σ. υπάρχουν εξίσου αναφορές τόσο για τον προφορικό όσο και για το γραπτό λόγο, στοιχείο που ανήκει ξεκάθαρα στον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος βγάζει από την αφάνεια τον προφορικό όπου τον είχαν καταδικάσει παλιότερες προσεγγίσεις. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Baynham ένα πρόγραμμα που στηρίζει με επάρκεια το γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική θα πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, εντοπίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (2002: 148). Η άποψη αυτή μεταφέρεται ξεκάθαρα στο Π.Σ. στο παρακάτω απόσπασμα όπου οι μαθητές πρέπει: *«να είναι σε θέση να αποτιμούν τα σημεία σύγκλισης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις αποκλίσεις μεταξύ τους· να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής» (2011: 8).* Η γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή περιλαμβάνει και τις δύο μορφές λόγου, γραπτό και προφορικό, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να εξετάζει. Παράλληλα, ο μαθητής πρέπει όχι μόνο να αντιλαμβάνεται αυτά τα δύο συστήματα, αναγνωρίζοντας τις διαφορές και τις ομοιότητές τους αλλά να συνειδητοποιεί τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται.

Ακόμα, στο κείμενο παρατηρούμε ότι καλλιεργούνται δεξιότητες που δίνουν *«τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου» (Π.Σ., 2011: 8)* για την κάλυψη και παραγωγή επικοινωνιακών και διαφοροποιημένων γλωσσικών μηνυμάτων, *«στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύψους» (Π.Σ., 2011: 18).*

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος τυγχάνουν της δέουσας σημασίας από το Π.Σ. όχι μόνο ως μέσα κάλυψης μιας επιτυχημένης επικοινωνιακής δραστηριότητας

αλλά και ως μέσα στοχασμού πάνω στην ίδια τη γλώσσα. Η τελευταία διαπίστωση αποτελεί μία από τις πιο κριτικές όψεις του συγκεκριμένου προγράμματος.

### **33 Η γλώσσα ως ψηφιακή επικοινωνία**

Οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται από τους στόχους του Π.Σ. με τρεις τρόπους. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν: πρώτον, ότι πρόκειται για μέσα πρακτικής γραμματισμού «να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς ως μία πρακτική ψηφιακού γραμματισμού» (2011: 9), δεύτερον, ότι ο λόγος που εκφέρεται από αυτές είναι διαφορετικός σε σχέση με τον προφορικό και γραπτό λόγο και τρίτον, ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν «φορείς γνώσης και πληροφόρησης και μέσα απόκτησης δεξιοτήτων» (2011: 11). Στον ψηφιακό γραμματισμό δεν ενδιαφέρει απλώς η τεχνική διάσταση (η δυνατότητα χρήσης της νέας τεχνολογίας των υπολογιστών), άποψη αναχρονιστική που χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως διδακτική μηχανή, αλλά η νέα γλωσσική πραγματικότητα που προκύπτει από την ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών, ως μέσων επικοινωνίας και απόκτησης γνώσεων. Η υποστήριξη της καλλιέργειας του γραμματισμού μέσω των νέων τεχνολογιών από το Π.Σ. αναδεικνύει την ανάγκη της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας από τον άνθρωπο για την κάλυψη του πολυτροπικού χαρακτήρα της σημερινής επικοινωνίας, η οποία χρησιμοποιεί πληθώρα σημειωτικών συστημάτων «εικόνες, γραφήματα, σύμβολα, διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα» (2011: 13) για να εκφραστεί. Έτσι, μέσω της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε κειμενικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τις ΤΠΕ, μέσω της καλλιέργειας νέων (γλωσσικών) δεξιοτήτων, θα είναι δυνατό να προετοιμαστούν καλύτερα για τον νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν (Κουτσογιάννης, 2011). Οι συντάκτες του Π.Σ. μεταφέρουν ξεκάθαρα την άποψη της ομάδας του Νέου Λονδίνου (New London Group, 1996), οι οποίοι θεωρούν το γραμματισμό που σχετίζεται με τις ΤΠΕ, ως έναν από τους γραμματισμούς που είναι απαραίτητο να διαπερνά τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (Cope & Kalantzis, 2000).

### **40 Η Γλώσσα ως σκέψη**

Σε όλα τα προγράμματα γραμματισμού τίθεται το θέμα της γλώσσας στη σκέψη και αντίστροφα, δηλαδή πώς επιδρά και πώς συνεισφέρει η μία πάνω στην άλλη. Πρόκειται για αναπόφευκτη αναγκαιότητα η αναφορά στη σχέση αυτή, ωστόσο

στο συγκεκριμένο Π.Σ. δεν ενδιαφέρει τόσο η αμφίδρομη σχέση γλώσσας και σκέψης αλλά το πώς η κατάρκτηση της γλώσσας από τους μαθητές θα αναπτύξει το στοχασμό, τον αναστοχασμό και πλήθος μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ένας από τους βασικότερους ρόλους που επωμίζεται η γλώσσα είναι αυτός που την καθιστά «το μέσο που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου» (Π.Σ., 2011: 4). Εκτός των άλλων δηλαδή η γλώσσα είναι όργανο της σκέψης. Σημαντικότατο πολιτισμικό διαμεσολαβητικό εργαλείο είναι η γλώσσα, καθώς με αυτή το παιδί μαθαίνει να οικοδομεί τη σκέψη του, να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να διαμορφώνει την ίδια του την ταυτότητα. Το κείμενο του Π.Σ. βλέπει τη γλώσσα ως όργανο «παρακολούθησης της σκέψης» (2011: 10).

Το Π.Σ. εστιάζει στην ανάπτυξη του στοχασμού και του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής: «Να κατανοήσουν ότι η αναγνωστική δραστηριότητα είναι διαδικασία ανάλυσης...» (2011: 10) και της γραπτής δραστηριότητας: «Να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως ένα μέσο στοχασμού και αναστοχασμού καθώς και ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους» (2011: 10), με την προϋπόθεση της ύπαρξης μεταγνωστικών<sup>71</sup> δεξιοτήτων. Ο αναστοχασμός<sup>72</sup>, ως μετανεωτερική έννοια, αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη νοητική διαδικασία, στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου, με στόχο την αναθεώρηση αυτών και την επανένταξη νέων μετασχηματιζόμενων (Γιαννακοπούλου, 2008· Ζαρίφης, 2009: 21). Ο αναστοχασμός είναι βασικό σημείο της θεωρίας της κριτικής εκπαίδευσης και άρα ο κριτικός γραμματισμός ως παρακλάδι αυτής αναπτύσσεται, συμβάλλοντας τελικά στην ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου.

<sup>71</sup> Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες ή μεταγνώση αφορά στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία αναγνωρίζουμε τη γνωστική κατάσταση και τις λειτουργίες βάσει των οποίων ρυθμίζονται οι γνωστικές μας συνήθειες και στρατηγικές. Αφορά επίσης, στον τρόπο που οργανώνουμε και μετασχηματίζουμε την ήδη υπάρχουσα γνώση σε σχέση με τις εμπειρίες (Ζαρίφης, 2009: 34).

<sup>72</sup> Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία, που τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική, έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey (1910) ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις αναστοχαστικές πράξεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις». Από την άλλη, «οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση». Οι δυο αυτές βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, όπως τις προσδιορίζει ο Dewey, εφαρμοσμένες στην πρακτική άσκηση προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία στη διδασκαλία, συμβάλλουν στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών τους επιλογών στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2008).



#### 41 Η Γλώσσα ως δημιουργία & φαντασία

Το νέο Π.Σ. επαναπροσανατολίζεται πέραν της καλλιέργειας των δεξιοτήτων και της απόκτησης γνώσης προς παράλληλη καλλιέργεια των ευρύτερων πνευματικών ικανοτήτων, δίνεται έμφαση σε διαδικασίες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη (η μία προϋποθέτει την άλλη). *«Το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας»* (Π.Σ., 2011: 7). Μέσα από τη νέα Παιδαγωγική Φιλοσοφία που χαρακτηρίζει το Π.Σ. ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα στη σχολική ζωή και ως εκ τούτου επιδοκιμάζεται η φαντασία, η πρωτοτυπία ιδεών, η υποκειμενικότητα, η καινοτομία, η αισθητική καλλιέργεια και η ύπαρξη πολλών απόψεων και παραδοχών, στοιχεία που παραπέμπουν σε μετανεωτερική θεώρηση του Α.Π.

Ωστόσο, το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο προσπαθεί το Α.Π. να πλαισιώσει και να στηρίξει τη δημιουργική μάθηση, να συνδυάσει δηλαδή τα ασυμβίβαστα: να διδάξει τις νόρμες και ταυτόχρονα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι στο κείμενο του Π.Σ. η δημιουργικότητα και η φαντασία είναι αναγκαίες *«για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα αλλά και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα»* (Π.Σ., 2011: 12) επιτρέποντας τη δημιουργία πιο *«αποτελεσματικών κριτικών αναγνωστών»*. Το Π.Σ. με λίγα λόγια δεν αποσκοπεί, με την οργάνωση των δραστηριοτήτων, στο να εκφράζουν οι μαθητές συναισθήματα, επιθυμίες, δημιουργικές ιδέες, ούτε γίνεται λόγος για την απόλαυση ενός κειμένου ή τη δημιουργική του επεξεργασία.

Αντ' αυτού η δημιουργικότητα αναφέρεται μόνο στο γενικό μέρος του προγράμματος (3 φορές), ως επιδίωξη αυτού και στην εισαγωγή των σκοπών και στόχων (μία φορά). Επίσης, υπάρχει μία αναφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω λογισμικού αισθητικής έκφρασης (tux-paint) στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο περιεχόμενο, ομοίως στη μεθοδολογία δεν υπάρχει αναφορά στο συγκεκριμένο όρο. Η διαπραγματεύση του στοιχείου της δημιουργικότητας με λίγα λόγια ξεκινά και σταματά στη θεωρία. Πρόκειται λοιπόν, περισσότερο για μια περιφερειακή λειτουργία, η οποία συμπληρώνει το υφιστάμενο Α.Π. Δεν πρόκειται λοιπόν, για έννοια που έχει διαπεράσει σε ολόκληρη τη σχολική ζωή, με στόχο να αλλάξει τις εμφάσεις και τις προσεγγίσεις όλων των πτυχών του προγράμματος

(Δημόπουλος, 2007: 235), αλλά συμπληρωματική. Άρα, η δημιουργικότητα και η φαντασία χωρίς να αγνοούνται από το κείμενο, κατέχουν υποδεέστερο ρόλο, σε σχέση την ορθολογικότητα και την κριτική σκέψη, οι οποίες φαίνεται να αναπτύσσουν περισσότερο την προσωπικότητα του ατόμου, ενώ αποτελούν τους σημαντικότερους στόχους του προγράμματος.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη υποκατηγορία, θα θέλαμε να αναφέρουμε αυτό που οι θεωρητικοί της κριτικής σκέψης επισημαίνουν, ότι, ενώ η δημιουργικότητα και η φαντασία θα έπρεπε να είναι παρούσες σ' ολόκληρη τη σχολική ζωή, κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται τελικά, διότι είναι δύσκολο να αποσυνδεθεί το σχολείο από την παραδοσιακή του μορφή, επειδή ακριβώς προσπαθεί περισσότερο να φτιάξει μια παιδαγωγική της δημιουργικότητας παρά να στραφεί σε μια δημιουργική παιδαγωγική (Ξανθάκου, 1998: 64).

## **50 Η Γλώσσα ως κοινωνική πρακτική**

Στην περίπτωση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής αναλύονται οι θεσμοί και οι λόγοι που επιδρούν πάνω της και ερμηνεύονται οι τρόποι με τους οποίους οι σχέσεις εξουσίας επενεργούν στο έργο του γραμματισμού. Κυρίως, διαπραγματευόμαστε την αντίληψη των μαθητών για τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα κατασκευάζει εκδοχές για τον κόσμο, παράγει ιδεολογίες και σκιαγραφεί ταυτότητες.

Σύμφωνα με τις Νέες Σπουδές Γραμματισμού (Gee, 2006), ο γραμματισμός δεν μπορεί να αποσπαστεί από τη συνολική «κοινωνική πρακτική»<sup>73</sup>. Στο πλαίσιο αυτό όλα τα κείμενα κρύβουν μια πληθώρα πληροφοριών για τις αξίες και τις κοινωνικές σχέσεις (Gee, 2006a: 47). Το Π.Σ. φανερά επηρεασμένο από τις θέσεις της συγκεκριμένης σχολής σκέψης αντιμετωπίζει την ανάγνωση και τη γραφή ως «κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος» (2011: 10), δηλαδή όχι ως ένα σύνολο ουδετέρων δεξιοτήτων, ούτε ως μια ψυχολογική διεργασία κατά την οποία το άτομο ενεργοποιείται και οργανώνει σε νοητικά σχήματα τη γνώση στο μυαλό του, αλλά ως μια τοποθετημένη πολιτισμικά, ιστορικά, ιδεολογικά και δια λόγου διαδικασία, στην οποία η γραφή και η ανάγνωση δεν ενδιαφέρουν ως δεξιότητες μόνο αλλά κυρίως ως

<sup>73</sup>Η ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής επικεντρώνεται «στην ανάλυση των ευρύτερων κοινωνικών πρακτικών του λόγου που συμβάλλουν στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και τη μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων και στη μελέτη των μορφών ιδεολογίας» (Μπονίδης, 2004: 147).

πράξη εξουσίας με την οποία κάποιος μέσω των κειμένων επηρεάζει τις ζωές των άλλων, προβάλλοντας μια θέση ή αποσιωπώντας άλλες, ενισχύοντας κοινωνικές ταυτότητες ή αποδυναμώνοντας άλλες, επιβάλλοντας ή αλλοιώνοντας τρόπους σκέψης ή δράσης. Συνεπώς, η ανάγνωση και η γραφή αποκτά κοινωνική διάσταση με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό «*επίλυσης προβλήματος*» (Βεκρής, 2009: 383-384).

Η θέση για την ανάγνωση και τη γραφή διευρύνεται σε θέματα κατανόησης, νοηματοδότησης και παραγωγής κειμένων, εφόσον θεωρούνται αντίστοιχα «*κοινωνικές πράξεις*» και στόχος του Π.Σ. είναι η ενίσχυση των μαθητών στις εν λόγω πρακτικές «*ώστε να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίζουν ως τέτοιες*» (2011: 11).

Η διαμόρφωση του νοήματος και η κατανόησή του είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της διεπίδρασης και γενικότερα της διαπραγμάτευσης μεταξύ των συνομιλητών σε συνάρτηση με το γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον του εκφωνήματος (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 40). Μέσα από το κείμενο του Π.Σ. επικυρώνεται η θέση αυτή, εφόσον οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με νοηματικές πρακτικές που δομούν κοινωνικές σχέσεις, άποψη που καλλιεργείται από τον κριτικό γραμματισμό.

Επιπρόσθετα, η γλώσσα ως κοινωνικό αγαθό μπορεί είτε να επηρεάζει ακόμα και να καθορίζει την κοινωνική δομή από την οποία συγχρόνως εξαρτάται (Κωστούλα – Μακράκη, 2001: 22, 26), έτσι η «*γνώση της γλώσσας*» (Π.Σ., 2011: 12) θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη «*γνώση για τον κόσμο*» (Π.Σ., 2011: 10), δηλαδή τη γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών, των καταστάσεων, των συμβάσεων, των αξιών, των συμπεριφορών. Η άποψη αυτή παραπέμπει ξεκάθαρα στη θέση του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι πρέπει να γίνουν ικανοί να «*διαβάσουν τη λέξη και τον κόσμο*». Σύμφωνα με τον Freire, διαβάζω τον κόσμο σημαίνει οι άνθρωποι να μπορούν να αντιληφθούν τη φυσική και κοινωνική τους κατάσταση, να διαβάσουν τον «*Κόσμο*» τους, δηλαδή τη δική τους πραγματικότητα. Να μάθουν οι άνθρωποι να λειτουργούν ως υποκείμενα στη δημιουργία της δημοκρατικής τους κοινωνίας (Reading the word), να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση (*coscientisation – conscientização*) (Freire, 1977: 61-63· Freire, 2009: 102-103). Συνεπώς, η φράση «*ονομάζω τον κόσμο*» έχει δημιουργική και μετασχηματιστική σημασία. Ονομάζω τον κόσμο σημαίνει κατανοώ τον κόσμο και είμαι σε θέση να τον μετασχηματίσω. Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δημιουργεί με τους μαθητές συνθήκες κάτω από τις οποίες από το επίπεδο της απλής γνώμης (δόξα)

περνούν στο επίπεδο της αληθινής γνώσης (λόγος) (Freire, 1976: 17-19· Freire, 2005: 107).

Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί, ότι μέσω της γλώσσας μεταβιβάζονται αναπαραστάσεις κοινωνικών δομών και σχέσεων και νοήματα κοινωνικά καθορισμένα, είναι δηλαδή το σημαντικότερο μέσο αναπαράστασης του κόσμου στη νόηση, με αποτέλεσμα η αντίληψη του κόσμου να βασίζεται σε αυτή. Καθότι βέβαια είναι ένας κώδικας κοινωνικά καθορισμένος, είναι φανερό το μέγεθος του κοινωνικού καθορισμού της γνώσης. *«Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες παράγονται, με σκοπό απλώς και μόνον την οικονομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας»* (2011: 7). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η γλώσσα επιτελεί ταυτόχρονα δύο ρόλους, από τη μία ενδυναμώνει<sup>74</sup> τους μαθητές μέσα από την επαφή τους με τα κείμενα και από την άλλη οι μαθητές γίνονται ικανοί στο να αντιληφθούν το πώς η γλώσσα διαμορφώνει την πραγματικότητα.

Συνεπώς, η οπτική του κειμένου για τη γλώσσα ως προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διεργασιών χαρακτηρίζεται από κριτική διάθεση, υποστηρίζοντας την κεντρική παραδοχή του Π.Σ., ότι πρόκειται για πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

## **51 Η Γλώσσα ως κείμενο**

Η έμφαση στη διδασκαλία των κειμένων είναι θα λέγαμε το σημείο εκκίνησης του νέου Π.Σ. Αυτό φανερώνεται από το γεγονός, ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως κείμενο, του οποίου η ανάπτυξη, η κατανόηση, η παραγωγή και η επεξεργασία απασχολεί σε όλο το εύρος του Π.Σ. (ο όρος κείμενο εμφανίζεται περισσότερες από 20 φορές στο Π.Σ.).

Όπως θα δούμε παρακάτω τα κείμενα αντιμετωπίζονται ποικιλοτρόπως. Στο κομμάτι της μεθοδολογίας γίνεται ρητή αναφορά για την αντιμετώπιση των κειμένων, *«ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς*

<sup>74</sup> Ως ενδυνάμωση εδώ εννοούμε την ιδιότητα του ατόμου να αλλάζει τις όψεις στη ζωή του προς το καλύτερο και τη γενικότερη προσωπική και κοινωνική αλλαγή και εξέλιξη (Cook- Gumperts, 2008: 19).

ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης» (2011: 15). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα καλλιεργούνται έξι βασικές ιδιότητες του κριτικού γραμματισμού μέσα από την αναγνώριση της σημασίας της λειτουργίας των κειμένων. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι μέσα από την επεξεργασία των νοημάτων των κειμένων ξεδιπλώνεται η κριτική σκέψη του μαθητή, αναπτύσσεται η μεταγνωσιακή του ικανότητα, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η επικοινωνιακή δραστηριότητα. Επιπλέον, μελετώνται τα κείμενα ως κοινωνικά προϊόντα που προκύπτουν από συγκεκριμένες πρακτικές, ενώ ενδιαφέρει πολύ και ο εντοπισμός των αξιών και των νορμών που τα διαπερνούν.

Τα κείμενα στο νέο Π.Σ. δεν είναι τα κατεξοχήν μέσα απόκτησης της γλώσσας, αλλά περισσότερο «*λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών* (2011: 12)». Στο παραπάνω απόσπασμα η έννοια του κειμένου διευρύνεται, τα κείμενα προσεγγίζονται ως πολυτροπικά, πολυεπίπεδα και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα, που διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας όλες τις πηγές νοήματος, ώστε να είναι σε θέση μελλοντικά οι μαθητές/τριες να κινηθούν ενεργά και συνειδητά (Κατσαρού, 2011: 405· Χατζησαββίδης, 2010). Οι πρακτικές «κατανάλωσης» των κειμένων, δείχνουν ότι το Π.Σ. κάνει ένα σημαντικό βήμα προς τη προσέγγιση της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Κατσαρού, 2011: 423). Μία από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών<sup>75</sup> δίνει έμφαση στις διαδικασίες συγκρότησης και κατανόησης του νοήματος ενός κειμένου (Κατσαρού, 2011: 405), η ανάδειξη του οποίου (νοήματος) διαμορφώνει σκεπτόμενους πολίτες, που έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης στη κοινωνική πραγματικότητα. Παρατηρείται λοιπόν, ότι το νέο Π.Σ. δεν υιοθετεί μια στατική τυπολογική προσέγγιση των κειμένων και δεν τα αντιμετωπίζει ως αποπλαισιωμένες δομές προς αναπαραγωγή. Αντίθετα το Π.Σ. κάνει ένα πιο κριτικό βήμα θεωρώντας ότι τα κείμενα κατασκευάζουν εκδοχές της

<sup>75</sup> Σύμφωνα με τους (Kress & van Leeuwen, 1996) οι υποστηρικτές των θεωριών των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικότητας, βλέπουν τις γλωσσικές μορφές ως πόρους για την κωδικοποίηση της εμπειρίας και των μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κατσαρού, 2011: 407).

πραγματικότητας και αναδεικνύουν ή αποσιωπούν συγκεκριμένους τρόπους θέασης του κόσμου.

Στη συνέχεια το Π.Σ. προσεγγίζοντας τη γλώσσα από την οπτική των κειμένων, αναφέρεται στην ύπαρξη τριών ειδών λόγου, «του προφορικού, του γραπτού και του υβριδικού» (2011: 13) και στην ανάγκη κατανόησης αλλά και χειρισμού αυτών «στις περιστάσεις επικοινωνίας που αναδύονται». Στη βάση αυτή, οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν, ότι τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος «δεν είναι οριοθετημένες και ομοιόμορφες γλωσσικές μορφές, αλλά χαρακτηρίζονται από γλωσσική και κειμενική ποικιλότητα» (2011: 9), δηλαδή δεν πρόκειται για ομοιογενείς οντότητες, αλλά κειμενικά μορφώματα που κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου.

Ωστόσο, δεν παύει η ύπαρξη αντιφάσεων στο Π.Σ. που σχετίζονται α) με την προτεινόμενη θεματική, από την οποία αντλούνται κείμενα και β) με τη λειτουργική αντιμετώπισή τους. Ως προς το πρώτο προβάλλονται θέματα τα οποία δεν αγγίζουν κανένα επίκαιρο πολιτικο-οικονομικό ή κοινωνικό θέμα, παρόλο που το κείμενο εκδίδεται το 2011, όπου η χώρα διανύει ήδη 2 χρόνια μεγάλης οικονομικής κρίσης και ύφεσης, με έντονες κοινωνικές διαταραχές, ρήξη των πολιτών με την εξουσία, απαξίωση των δημοκρατικών θεσμών, πολιτική αστάθεια και αδράνεια. Ως προς το δεύτερο επιχείρημα το κείμενο του Π.Σ. σε κάποιες περιπτώσεις εστιάζει μόνο στη λειτουργική χρήση των κειμένων και αρκείται στο να τα χρησιμοποιούν («ώστε να χειρίζονται τις δύο αυτές μορφές» (Π.Σ.:2011: 9) «και να τα χρησιμοποιούν σε αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές περιστάσεις») (Π.Σ.: 2011: 9) στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και να προσαρμόζουν το λόγο τους κατάλληλα, παραβλέποντας σ' αυτό το σημείο την κριτική διάσταση που θεωρεί τα κείμενα κοινωνικές πράξεις, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να παράγουν γνώση που έχει νόημα γι' αυτούς και να παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα.

Παρόλο που ισχύει η συνθήκη, ο κριτικός γραμματισμός να προϋποθέτει τον λειτουργικό και να δανείζεται στοιχεία από αυτόν (Hasan, 1996: 164), δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη υποκατηγορία η ανάλυση δείχνει προτεραιότητα στον λειτουργικό γραμματισμό.

## 52 Η γλώσσα ως προϊόν κοινωνικοπολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών & επικοινωνιακών αλλαγών

Οι συγγραφείς του Π.Σ. σημειώνουν ότι οι μαθητές είναι σημαντικό να κατανοούν πως η γλώσσα αλλάζει, δηλαδή παρουσιάζει αποκλίσεις και μια ποικιλομορφία, η οποία οφείλεται τόσο σε ιστορικούς λόγους, όσο και σε γεωγραφικούς ή κοινωνικούς «*οι αποκλίσεις οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας*<sup>76</sup>, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής» (2011: 8). Πρόκειται λοιπόν, για ένα σύστημα το οποίο επηρεάζεται από τις εκάστοτε γεωγραφικές-κοινωνικές συνθήκες και μεταβάλλεται στους ιστορικούς χρόνους. Υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές είναι ανάγκη να γίνουν ικανοί στην «*κωδικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων*» (2011: 9) καθώς επίσης, να «*χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα της γλώσσας και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο*» (2011: 9). Οι συντάκτες του προγράμματος τονίζουν το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα, όπως όλες οι ζωντανές γλώσσες, δεν είναι ούτε ενιαία ούτε ομοιόμορφη, αλλά παρουσιάζει διαφορές κατά περιοχές και ιστορικές περιόδους, ανάλογα το τοπικό ιδίωμα «*να αξιοποιούν την αναδύομενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών*» (2011: 9) , ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η περίσταση επικοινωνίας, που διαμορφώνει και το γλωσσικό επίπεδο ύφους. Επιβεβαιώνεται με λίγα λόγια από το Π.Σ. ο ισχυρισμός των Halliday & Hasan (1985), ότι η γλωσσική ποικιλία προσδιορίζει τα γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών και προσδιορίζεται από τις περιστάσεις επικοινωνίας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 33).

Όμοια με την ύπαρξη ποικιλίας γλωσσικών μορφών υφίσταται και η ποικιλία κειμενικών ειδών, τα οποία «*αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή δεν είναι τυπολογικά σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες, αλλά μετασχηματίζονται ιστορικά αλλά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών*» (2011: 9). Τα κειμενικά είδη ακολουθούν την εξέλιξη της γλώσσας και επηρεάζονται σαφώς από την οικονομική

<sup>76</sup> Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Κονδύλη (2002: 15-16) οι γλώσσες παρουσιάζουν γενικά τρία είδη ποικιλότητας: γεωγραφική ποικιλότητα (οριζόντια διαφοροποίηση), κοινωνική ποικιλότητα (κάθετη διαφοροποίηση) και ποικιλότητα που προσδιορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας (λειτουργική διαφοροποίηση). Με αυτές τις διαστάσεις ποικιλότητας σχετίζονται τρεις τύποι γλωσσικών ποικιλιών: οι διάλεκτοι, οι κοινωνιόλεκτοι και οι λειτουργικές ποικιλίες. Οι διάλεκτοι και οι κοινωνιόλεκτοι είναι διαφορετικοί τρόποι για να ειπωθεί το ίδιο πράγμα και οι λειτουργικές ποικιλίες συνιστούν διαφορετικούς τρόπους για να ειπωθούν διαφορετικά πράγματα.

και κοινωνική ρευστότητα. Επίσης, η παρουσία τους και η αντιμετώπισή τους ως προϊόντων κοινωνικών διεργασιών και σχέσεων εξουσίας, συνεπάγεται ταυτόχρονα τη διεπίδραση κειμένου και κοινωνικών συνθηκών. Αυτή η σχέση μάλιστα αναπτύσσεται στο νέο Π.Σ. και ως προς αυτό το σκοπό ενθαρρύνεται η ανίχνευση κυρίαρχων πρακτικών που τα κείμενα χρησιμοποιούν, δηλαδή ενθαρρύνεται η κριτική προσέγγιση αυτών («*Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές ( κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις*» (Π.Σ., 2011: 8-9).

Στο Π.Σ. αξιοποιούνται οι συμβάσεις των κειμένων και προβάλλονται οι δυνατότητες που η γνώση τους δίνει. Οι συντάκτες τα αντιμετωπίζουν υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, διότι επιθυμούν οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα κειμενικά είδη και να εμπλακούν με «θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου» (Μητσοκοπούλου, 2006) και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν σε κάθε τομέα δράσης. Αυτή η αναγκαιότητα επισημαίνεται στη βιβλιογραφία από τους Ματσαγγούρα (2007: 30) και Χατζησαββίδη (2010).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η αποδοχή της ύπαρξης ετερογένειας στη γλώσσα από το Π.Σ. χαρίζει στη γλώσσα το στοιχείο της πολυφωνίας, γεγονός που εκδημοκρατίζει τις όποιες πρακτικές εκμάθησης της γλώσσας και τη στάση απέναντι σ' αυτή, όψεις που ανήκουν στη μετανεωτερική σκέψη. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των κειμενικών ειδών οριοθετημένα θέτει συμβάσεις που απομακρύνουν τη γλώσσα από τον κριτικό της ρόλο. Ενώ λοιπόν, οι συντάκτες θεωρούν ότι επιτυγχάνουν κριτικό γραμματισμό μέσω του Π.Σ., η δική μας ανάλυση επιφυλάσσεται ως προς αυτή την υποκατηγορία/θέση.

### **53 Η γλώσσα ως προϊόν σχέσεων εξουσίας και παράγοντας που διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα**

Στο κείμενο του Π.Σ. αναφέρεται ότι οι μαθητές είναι ανάγκη να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή «*αποτελούν προϊόντα σχέσεων εξουσίας*» (2011: 9). Πρόκειται για θέση που καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό στους μαθητές, διότι τους καλεί να εντοπίσουν τον τρόπο που, μέσα



από τα γλωσσικά στοιχεία, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τον τρόπο οργάνωσης πληροφοριών, κατασκευάζονται διαφορετικές οπτικές του κόσμου, οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένες ομάδες έναντι άλλων, υποβάλλοντας μια συγκεκριμένη οπτική της πραγματικότητας. Συγχρόνως, σε άλλο σημείο του κειμένου προβάλλεται και μία άλλη σημαντική όψη του κριτικού γραμματισμού, αυτή που θέλει τη γλώσσα ως διαμορφωτή *«της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας»* (2011: 7), στοιχείο που προβάλλεται από το παρακάτω απόσπασμα, στο οποίο γίνεται *«διερεύνηση των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών»* (2011: 7). Η άμεση σύνδεση του γραμματισμού με τις σχέσεις εξουσίας, αποτελεί σύμφωνα με τον Gee, *«πολιτική πράξη»*<sup>77</sup> (Gee, 2006a: 15).

Συνεπώς, στο Π.Σ. είναι παρούσες οι δύο σημαντικές όψεις της γλώσσας ως παράγοντα που διαμορφώνει ιδεολογία και σχέσεις εξουσίας και ταυτόχρονα ως μέσο αποτύπωσης ήδη διαμορφωθείσών κοινωνικών δομών, αναγνωρίσιμες αρχές στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού. Μάλιστα, το Π.Σ. δε μένει μόνο σε μια ρητή διατύπωση αλλά τονίζει ότι *«Εκείνο που έχει σημασία για το περιεχόμενο του μαθήματος δεν είναι απλώς η ποικιλία των κειμένων αλλά και η κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας παρήχθη ένα κείμενο, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται μέσα από τα κείμενα, στοιχεία που έχουν φαινομενικά άυλο χαρακτήρα, αλλά που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και του κριτικού γραμματισμού»* (2011: 12).

Παράλληλα με τις κριτικές όψεις της γλώσσας καλλιεργούνται και δεξιότητες που ανήκουν στο κειμενοκεντρικό παράδειγμα όπως *«δεξιότητες αναγνώρισης του κάθε κειμενικού είδους, των κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή περίσταση, του περικειμένου ερμηνείας της λειτουργίας επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός κειμένου, επιλογής χαρακτηριστικών για το σχεδιασμό ενός κειμένου»* (Π.Σ., 2011: 15) και έχουν λειτουργικό χαρακτήρα όπως *«να παραγάγουν κείμενα εντάσσοντάς τα μέσα σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να έχουν νόημα και να περιέχουν τον απαιτούμενο*

<sup>77</sup> *«Ολοένα και πιο βαθιά ο Freire κατανοεί την εκπαίδευση ως πολιτική διαδικασία, καθώς η διαλεκτική σχέση μεταξύ στοχασμού και μετασηματιστικής δράσης επεκτείνεται μέσα στο πεδίο των ευρύτερων κοινωνικών ανταγωνισμών. Εκεί όπου ζητήματα εξουσίας διασταυρώνονται ποικιλότροπα με τα ζητήματα της γνώσης (σχετικά με ό,τι διδάσκεται, πως διδάσκεται και ποιος το καθορίζει, όσο και υπέρ τίνος και εναντίον τίνος διδάσκεται)»* (Freire, 2009: 20· Γρόλλιος, 2005:41-53).

γλωσσικό γραμματισμό»(Π.Σ., 2011: 17) και «να παράγουν λόγο προσαρμοσμένο στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους» (Π.Σ., 2011:18).

Βέβαια, αξίζει να τονιστεί το γεγονός, ότι η γλώσσα ως προϊόν σχέσεων εξουσίας και παράγοντας που διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα, επισημάνθηκε στους σκοπούς και στο περιεχόμενο του Π.Σ., ξεχνιέται όμως, στο κομμάτι της μεθοδολογίας, το οποίο επικεντρώνεται σε δραστηριότητες και πρακτικές ξεκάθαρα λειτουργικού χαρακτήρα. Αυτό που μοιάζει και ανεξήγητο είναι το εξής: εφόσον το Π.Σ. διαπραγματεύεται σχετικά θέματα στο περιεχόμενο, γιατί στο μεθοδολογικό μέρος δεν υπάρχει καμία αναφορά από την οποία να συνάγεται ότι οι πρακτικές γραμματισμού πρέπει να ανακαλυφθούν, να ανιχνευθούν και να διερευνηθούν. Το γεγονός αυτό καθαυτό θα θεωρούσαμε ότι πρόκειται για αστοχία των συντακτών, όμως, εφόσον υφίστανται και άλλες αντιφάσεις στο κείμενο θεωρούμε ότι περισσότερο έχει να κάνει με τον γλωσσικό σχεδιασμό συγκεκριμένης πολιτικής μεταρρύθμισης, η οποία λαμβάνει μέτρα που μπορεί άλλοτε να υλοποιούν και άλλοτε να υπονομεύουν κριτικές διαδικασίες.

#### **54 Η Γλώσσα ως σύστημα διαπραγμάτευσης κοινωνικών ταυτοτήτων**

Μέσα από τους προσωπικούς-κοινωνικούς στόχους, το Π.Σ. επιδιώκει και προσπαθεί να εδραιώσει στη συνείδηση των μαθητών, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω του σεβασμού «στις διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές από τη δική τους» (2011: 11). Σε επίπεδο γλώσσας, οι μαθητές οφείλουν να αποδέχονται τις «διαφορετικές γλώσσες και διαλέκτους», «τα διαφορετικά νοήματα και την προσωπικότητα των ατόμων που τα παράγουν»(2011: 11) καθώς επίσης να βλέπουν τη γλώσσα των άλλων ως «ισότιμη»<sup>78</sup> με τη δική τους. Η άποψη αυτή αφορά ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας και σχετίζεται με τη γλωσσική διατήρηση (language maintenance) και υποχώρηση (languageshift) (Fishman, 1966· Nelde, 1989· Tandefelt, 1992· Saville-Troike, 1989) καθώς επίσης την αφομοίωση των κατώτερων γλωσσών από άλλες ανώτερες<sup>79</sup>. Η

<sup>78</sup> Η θέση αυτή είναι χαρακτηριστική στο έργο του Freire, ο οποίος συσχετίζει άμεσα τη γλωσσική διδασκαλία με το σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα και την άρνηση των γλωσσικών διακρίσεων (Freire, 2009: 213).

<sup>79</sup> Η διάκριση γίνεται στα πλαίσια της θεωρίας του γλωσσικού ηγεμονισμού. Μια γλώσσα θεωρείται ισχυρή, όταν κυριαρχεί σε άλλες όσον αφορά τη χρήση της σε ποικίλους τομείς και δραστηριότητες (οικονομικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές) και ασθενής όταν εκτοπίζεται από τους αντίστοιχους τομείς. Π.χ. στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αγγλική είναι ισχυρή γλώσσα, ενώ η ελληνική ασθενής. Μια ασθενής γλώσσα όμως μπορεί σε άλλα επίπεδα να λειτουργεί ως ισχυρή. Π.χ. η ελληνική απέναντι στην τσιγγάνικη στα πλαίσια του ελληνικού κράτους. Η διάκριση των γλωσσών σε ισχυρές και

γλωσσική διατήρηση είναι ζητούμενο στο νέο Π.Σ. και πρόκειται για αρχή κριτικού γραμματισμού, κατά την οποία αποφεύγεται η καθήλωση μιας γλώσσας σε διαδικασία συρρίκνωσης και υποχώρησης και τελικά σε γλωσσικό «θάνατο» (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 70-76· Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 136-137). Είναι φανερό ότι το Π.Σ. κατανοεί ότι στη σημερινή εποχή είναι αναγκαία η εφαρμογή πολυπολιτισμικού συστήματος αξιών στην εκπαίδευση.

Οι αρχές του Π.Σ. διευρύνουν τις αντιλήψεις για την «άλλη» γλώσσα προτρέποντας τις εκπαιδευτικές κοινότητες να μετατραπούν σε χώρους που να αναδεικνύουν και να ενισχύουν τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Κοιλιάρη, 2005: 158). Ως προς αυτό το σκοπό το Π.Σ. προσπαθεί να διαμορφώσει νέα κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα, στα οποία όλες οι ταυτότητες βρίσκονται υπό διαπραγματεύση, ασκώντας κριτική σε οποιαδήποτε υπάρχουσα μη-δημοκρατική πρακτική και ιδρυματοποιημένη δομή που παράγει και συντηρεί ανισότητες και καταπιεστικές κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις (Leistyna & Woodrum, 1999: 2). Η θέση των συντακτών για τις ταυτότητες σχετίζεται γενικότερα με το ότι αυτές βρίσκονται στην καρδιά του φαινομένου γλώσσα. Ειδικότερα, το Π.Σ. επειδή αναγνωρίζει τις ταυτότητες ως κοινωνικά επιτεύγματα στο πλαίσιο των γλωσσικών – και άλλων σημειωτικών- διεπιδράσεων των ατόμων καθώς και ότι κατηγοριοποιούν τον εαυτό ανάλογα με τις προφορικές ή γραπτές γλωσσικές επιλογές του (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 25, 37), λαμβάνει μέτρα για την διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας και δείχνει ανοχή στην διαφορετικότητα. Οι παραπάνω αρχές είναι παρούσες σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, όμως δεν μπορούμε να μην υποστηρίξουμε ότι πρόκειται παράλληλα και για σύσταση<sup>80</sup> προερχόμενη από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 142-143).

Σε έναν επόμενο στόχο, το Π.Σ. προχωρά ένα βήμα πιο πέρα, δηλώνοντας ρητά ότι το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών δεν πρέπει να περιορίζεται στη «*γνώση διαλέκτων ή κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών*» (2011: 9), αλλά να μπαίνει

---

ασθενείς αντανάκλα την ανισότητα μεταξύ χωρών του Κέντρου και της Περιφέρειας στην παγκόσμια κατανομή οικονομικής και πολιτικής ισχύος ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=280](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=280)).

<sup>80</sup> Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει την προστασία και την προαγωγή των μειονοτικών γλωσσών. Μάλιστα από ορισμένες χώρες έχουν υπογραφεί δεσμευτικά κείμενα όπως *Ο Ευρωπαϊκός χάρτης περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών* και *Η σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων*, που αποβλέπουν στην προστασία των μειονοτικών ομιλητών και των γλωσσών τους. Παρόλα αυτά το μέλλον των περισσότερων μειονοτικών γλωσσών είναι μάλλον δυσόπιμο όπως υποστηρίζουν οι Αρχάκης & Κονδύλη, καθώς είναι ισοπεδωτική η επίδραση των ισχυρών γλωσσών (2002: 143).

στη διαδικασία συστηματικής σύγκρισης, κριτικής αποτίμησης και αντιπαραβολής αυτής με την πρότυπη γλώσσα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοεί τα εναλλακτικά νοήματα και τις ταυτότητες που δημιουργούν. Η κατασκευή ταυτοτήτων είναι πράξη συγκρότησης εαυτού βάσει συγκεκριμένων κατηγοριών που κατά περίπτωση επιλέγει το άτομο σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά πλαίσια. Εν συντομία, το άτομο κατασκευάζει την αντίληψη που κάθε φορά θέλει να προβάλλει για τον εαυτό του, πράγμα που σημαίνει ότι οι ταυτότητες δεν υφίστανται οντολογικά αλλά είναι πράξεις που αναδεικνύονται και ενδείκνυνται διεπιδραστικά. Το Π.Σ. κάνει λόγο για την ενεργητική κατανόηση των ταυτοτήτων και την αναγνώριση αυτών με στόχο τη γλωσσική αποκωδικοποίηση των νοημάτων τους και την ερμηνεία των διαφορετικών ρόλων που υποδύονται αυτές κάθε φορά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 38-39). Η προσπάθεια αποσαφήνισης ή δόμησης μιας κοινωνικής ταυτότητας εκ μέρους των μαθητών πρόκειται για πράξη αναμφίβολα κριτική.

Η διαπραγμάτευση των κοινωνικών ταυτοτήτων στο Π.Σ. φαίνεται να αφορά το Π.Σ. μόνο σε επίπεδο στόχων, καθώς δεν υπάρχουν προτάσεις στο μεθοδολογικό μέρος που να αναφέρουν κάτι σχετικό προς την υλοποίηση αυτού του στόχου.

### **55 Η γλώσσα ως ιδεολογία**

Μέσα από το Π.Σ. τονίζεται ο βαθιά ιδεολογικός χαρακτήρας της γλώσσας, που τείνει να γίνει πολλές φορές εξουσιαστικός. Αυτό συμβαίνει διότι, η γλώσσα αποτελεί μηχανισμό που επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να λειτουργεί διαμορφωτικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτή η συνθήκη δεν μπορεί να αφήνει ανεπηρέαστη τη σχολική ζωή ούτε και τα προγράμματα σπουδών που την καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, απ' το νέο Π.Σ. δε θα μπορούσε να λείπει ο ρόλος της γλώσσας, ως διαμορφωτής της πραγματικότητας. Απόσπασμα: *«Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις» (2011: 9).* Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται φανερό ότι το Π.Σ. στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τις λειτουργίες της γλώσσας με έμφαση στην κριτική. Με τον συγκεκριμένο στόχο, το Π.Σ. θέλει να αναπτύξει την κριτική γλωσσική επίγνωση, που σύμφωνα με

τον Αρχάκη, είναι η ικανότητα των μαθητών να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται τις άρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που συχνά συνοδεύουν συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις (2005: 40). Όταν οι μαθητές γίνουν ικανοί να βλέπουν τη γλώσσα υπό το πρίσμα της κοινωνικής πρακτικής, αναγνωρίζουν δηλαδή τις ιδεολογικές θέσεις στους λόγους, αυτό συνεπάγεται αυτόματα ότι έχουν καταφέρει να «αποφυσικοποιούν» τους κυριάρχους λόγους και να ζουν ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες (Baynham, 2002: 36-37).

### 6.3. Γραμματισμός

Στην συγκεκριμένη κατηγορία είναι ανάγκη αρχικά να συζητηθούν οι σχετικές με το γραμματισμό κατασκευές, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δύο υποκατηγορίες που αναλύονται παρακάτω. Έτσι, στην ανάλυση το ενδιαφέρον θα εστιαστεί μεταξύ διαδικασιών και αποτελεσμάτων γραμματισμού. Ο γραμματισμός ως μέσο για την απόκτηση ικανότητας μάθησης αφορά σε ένα σύνολο κοινωνιο-γνωστικών διαδικασιών που αποτελούν μέρος της διαδικασίας παραγωγής και κατανόησης κειμένων και ομιλίας, μέσα σε αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, που στη συνέχεια επηρεάζουν τα προϊόντα γραμματισμού, δηλαδή τα αποτελέσματα (Cook-Gumpertz, 2008: 23). Οι διαδικασίες γραμματισμού συνδέονται με όλες εκείνες τις εξελικτικές δράσεις απόκτησης της ικανότητας εμπλοκής σε πράξεις σημασιοδότησης (Hasan, 2006: 136). Τα αποτελέσματα γραμματισμού σχετίζονται με την ανάδυση του ατόμου σε υψηλότερα επίπεδα γνωστικής λειτουργίας (Wells, 2006: 102), προϋποθέτουν κατανόηση, στοχασμό και κριτική ικανότητα.

Στην ανάλυση που ακολουθεί, οι διαδικασίες γραμματισμού τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και αρθρώνεται ένας λόγος, ο οποίος επαναδιατάσσει τη διδασκαλία. Πρόκειται για νέες παραδοχές που ανήκουν σε ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογικών διδακτικών διαδικασιών, οι οποίες προβάλλουν τη διερευνητική μάθηση, τη ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της κριτικής σκέψης, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα γραμματισμού έχουν αποδέκτη το μαθητή, ο οποίος μέσα από την υλοποίηση του Π.Σ. θα γίνει ένας κριτικός πολίτης-συγγραφέας-αναγνώστης, όπου οι αποκτηθείσες δεξιότητες του θα τον κάνουν ένα σύγχρονο άνθρωπο της χώρας του, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του κόσμου.

<b>60 Διαδικασίες Γραμματισμού</b>
<b>61 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική</b>
<b>62 Βιωματική Μάθηση</b>
<b>63 Διαχείριση της σχέσης χρόνου – ύλης</b>
<b>64 Διερευνητική μάθηση &amp; Μέθοδος Project</b>
<b>65 Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών</b>
<b>66 Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση</b>
<b>70 Αποτελέσματα Γραμματισμού</b>
<b>71 Επικοινωνιακές δεξιότητες</b>
<b>72 Στοχαστική κρίση</b>
<b>73 Γνώσεις</b>
<b>74 Πολυγλωσσία</b>
<b>75 Ο μαθητής ως κριτικός αναγνώστης</b>
<b>76 Ο μαθητής ως κριτικός συγγραφέας</b>
<b>77 Ο μαθητής ως μικρός ερευνητής</b>
<b>78 Μαθητής ως αυριανός πολίτης της χώρας του και του κόσμου</b>

### **60 Διαδικασίες Γραμματισμού**

Σ' αυτή την υποκατηγορία ενδιαφέρει να δούμε τη διαδικασία απόκτησης του γραμματισμού μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το Π.Σ..

Η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι η βασικότερη έννοια που διαπραγματεύεται το κείμενο του Π.Σ. Κυρίως, αφορά τις δυνατότητες που θα αποκτήσει το άτομο, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά και κριτικά στις καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας όχι μόνο κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και μη γλωσσικά κείμενα (εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

Ο Γραμματισμός προωθείται μέσα από ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες σε γενικές γραμμές ακολουθούν τις εξής αρχές: α) εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμού που συνδέονται με γραμματισμούς που συναντούν οι μαθητές στον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο *«παραγάγουν κείμενα εντάσσοντάς τα μέσα σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να έχουν νόημα και να περιέχουν*

τον απαιτούμενο γλωσσικό γραμματισμό» (Π.Σ., 2011: 17), β) σεβασμός στις γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών καθώς στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους «τα μαθήματα αυτά είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να λαμβάνονται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, οι γλωσσικές ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους» (Π.Σ., 2011: 16), γ) ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή «ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν» (Π.Σ., 2011: 17), δ) διεύρυνση των μαθησιακών στρατηγικών με στόχο την γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη «Με δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων... μέσω στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας και επικοινωνιακών στρατηγικών» (Π.Σ., 2011: 17), ε) ενεργητική συμμετοχή των μαθητών «ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία» (Π.Σ., 2011: 17) και στ) έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται «παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους» (Π.Σ., 2011: 18). Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται με δραστηριότητες που επικεντρώνονται «στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων (προφορικών και γραπτών)», με δραστηριότητες «παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής» (Π.Σ., 2011: 16) και με δραστηριότητες που επικεντρώνονται «στην επαναδιατύπωση των κειμένων των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών» (Π.Σ., 2011: 18).

Από τα παραπάνω απορρέουν θετικές συνεπαγωγές τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τους μαθητές, που σχετίζονται με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη ενεργητικού ρόλου στη διαδικασία της μάθησης. Είναι φανερό πως το Π.Σ. ενθαρρύνει τους μαθητές να επωμίζονται την ευθύνη για τη μάθησή τους, αναπτύσσοντας έτσι, την κριτική σκέψη (Κωστούλη, 2001· Ματσαγγούρας, 2001: 168-173).

Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν με κριτικό τρόπο τα ίδια τα κείμενά τους. Ως προς αυτό το σκοπό

προτείνεται η ανάλυση «*αυθεντικών κειμένων*», έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν την υφή της κειμενικής επικοινωνίας και έπειτα να βελτιώσουν το λόγο τους (Κωστούλη, 2001). Οι μαθητές, επιπλέον, σύμφωνα με το λόγο αυτόν, προτρέπονται να ασκούνται τόσο στην αναγνώριση κειμενογλωσσικών παραγόντων σε διάφορα κείμενα, όσο και στη συνδυαστική εφαρμογή τους κατά τη σύνταξη των δικών τους κειμένων (Αρχάκης, 2005: 128-130). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν ποια είδη κειμένων και ποιο επίπεδο ύφους είναι προσφορότερα στην κάλυψη συγκεκριμένων επικοινωνιακών αναγκών (Ματσαγγούρας, 2001). Στη λογική αυτή η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, ότι οι μαθητές/τριες είναι κοινωνικά υποκείμενα με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο *γραμματισμού* και να προσπαθεί να τους βοηθήσει εξατομικευμένα, διευρύνοντας με μαθησιακές στρατηγικές τη γλωσσική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Χατζησαββίδης, 2010).

Από όσα αναλύθηκαν γίνεται φανερό ότι αρκετές από τις αρχές του κειμένου του Π.Σ. είναι μεταφορά των θεωρητικών αρχών της Παιδαγωγικής του γραμματισμού. Αυτό φαίνεται από το γεγονός, ότι οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που μόλις περιγράφηκαν, αποτελούν διδακτικές προτάσεις πάνω στις οποίες το κριτικό στοιχείο, αν και υπαρκτό, δομείται ως κάτι συμπληρωματικό.

Το νέο Π.Σ. καταφέρνει να ξεφύγει από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το γραμματισμό και τη θεώρησή του απλώς ως ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού (*ψηφιακού, πολυτροπικού, οπτικού, λεκτικού*) που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων. Βασικός στόχος του Π.Σ. αναδεικνύεται η επίτευξη κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού, γεγονός που παραπέμπει περισσότερο σε λειτουργικό γραμματισμό. Μέσα στο κείμενο, αν και επαναλαμβάνεται η φράση κριτικός γραμματισμός (πέντε φορές) καθώς και η ανάγκη «*πρόσβασης σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου*» (Π.Σ., 2011: 11), δεν επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και δεν υποστηρίζεται σθεναρά ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Μητσικοπούλου, 2001: 212).



## 61 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Οι δραστηριότητες που προτείνονται από το κείμενο του Π.Σ. τοποθετούν στο επίκεντρο το μαθητή (μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας) και τις γλωσσικές του ανάγκες *«οδηγούν αναγκαστικά επίσης σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία», που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή»* (Π.Σ., 2011: 4), διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης *«επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών»* (Π.Σ., 2011:5). Όπως αναφέρεται μέσα στο εν λόγω κείμενο, οι δραστηριότητες πρέπει να αφορούν στα ενδιαφέροντα των μαθητών *«βάζουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά, στηρίζουν τη μάθηση σε εκπαιδευτικό υλικό που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και των μαθητριών»* (Π.Σ., 2011: 15). Όλα αυτά αποτελούν αρχές ενός διαφοροποιημένου προγράμματος, ανοίγοντας παράλληλα το δρόμο σε ένα Π.Σ. που δίνει έμφαση στις διαδικασίες και όχι στο προϊόν (Stenhouse, 2003: 123).

Η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θεωρείται αναγκαία και σε ό,τι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο ως απάντηση στην ετερογένεια<sup>81</sup> *«ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε ανομοιογενή τάξη»* (Π.Σ., 2011: 19) και ως μέσο καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και παραίτησης των μαθητών *«οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των δυνάμεών τους, βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους»* (Π.Σ., 2011: 19) όσο και ως επίτευξη γνωστικών συγγραφικών στόχων *«επιτυγχάνεται μεγαλύτερη γνωστική δέσμευση με τους στόχους της συγγραφής»* (Π.Σ., 2011: 19). Η διαπίστωση της ετερογένειας μεταξύ των μαθητών είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός σύμφωνα με την ανθρωπολογική οπτική που θεωρεί ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Δεν μπορούν λοιπόν, όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Αυτή την παραδοχή έρχεται να επιβεβαιώσει η ύπαρξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης, της εκπαιδευσιμότητας και της πολλαπλής νοημοσύνης. Συνεπώς, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το Π.Σ. αξιοποιεί το *«πολύ-νοητικό δυναμικό των μαθητών μέσα από την ενεργοποίηση των ισχυρών τύπων νοημοσύνης στο εκάστοτε συγγραφικό έργο»* (Π.Σ., 2011: 19), παραπέμποντας στους οχτώ τύπους νοημοσύνης (λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική-διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική) του Gardner (Fisher, 2005: 14-15). Η σχετική

<sup>81</sup> Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική λαμβάνει υπόψη τις διαφορές, ώστε να μη τις μετασχηματίζει σε ανισότητες, εγκλωβίζοντας τα πρόσωπα μέσα σε αυτές τις διαφορές (Meirieu, 1996).

θεωρία αντιμετωπίζει τη νοημοσύνη ως ένα συνεχές πολλαπλών «σχετικά ανεξάρτητων» αλλά διακριτών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων, με τις οποίες κάθε άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες και επιλύει προβλήματα.

Η άποψη ότι οι τρόποι με τους οποίους συγκροτείται η γνώση είναι πολλαπλοί, συνιστά μία από τις θεμελιώδεις διαστάσεις τόσο του κονστрукτιβιστικού παραδείγματος όσο και της μετανεωτερικής σκέψης στην ολότητά της (Φρυδάκη, 2009: 274-275).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αν και είναι παρούσα στο νέο Π.Σ. δε θεωρούμε ότι διαπνέει όλο το πλαίσιο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, διαπίστωση που φανερώνεται από τις ελάχιστες αναφορές στο κείμενο: σε δύο σημεία βρίσκουμε το μαθητή ως το κέντρο της διδακτικής δραστηριότητας και δύο μόνο φορές γίνεται μνεία για μάθηση που να προκαλεί τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες μιας ανομοιογενούς ομάδας, όπως φαίνεται και από τα αποσπάσματα που αναλύθηκαν. Με λίγα λόγια, το επίμαχο ζήτημα της διαφοροποίησης δεν αποτελεί προτεραιότητα των συντακτών του Π.Σ., γι' αυτό το λόγο και δεν ακολουθείται από συγκεκριμένες προτάσεις ούτε από παραδείγματα για ποικίλη χρήση μορφών διδασκαλίας που να ταιριάζουν και να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ. Η διαφοροποίηση, δηλαδή, ως όρος, έπρεπε να αναφέρεται και στο περιεχόμενο του Α.Π. με τρόπους όπως: να ενθαρρύνει κάθε είδους προσαρμογή στις διαδικασίες οργάνωσης της διδασκαλίας και του διδακτικού εποπτικού υλικού στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος, να προτρέπει τη συνεχή αναδιαμόρφωση της θεματολογίας, να προωθεί την ατομικότητα του μαθητή και να αξιοποιεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, χωρίς όμως να υποτιμά τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης. Με βάση όσα προηγήθηκαν αναμέναμε από ένα Π.Σ. που ενστερνίζεται τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργία προϋποθέσεων και ευνοϊκών συνθηκών για τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των παιδιών με αυξανόμενο ενδιαφέρον για διδακτικές διαδικασίες που συνεχώς εμπλουτίζονται. Αντί αυτού έχουμε ένα Π.Σ. που αφιερώνει μόλις λίγες γραμμές στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, έναντι πολλών σελίδων που καλύπτει το φάσμα των στόχων, της επικοινωνιακής ικανότητας και της λειτουργικής αποδοτικότητάς του.

## 62 Βιωματική Μάθηση

Μεθοδολογικά, το Π.Σ. αναφέρει ότι χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό από σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές απόψεις, οι οποίες τοποθετούν τον μαθητή «στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας». Μάλιστα, για την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων, το Π.Σ. προτείνει η διδασκαλία να γίνεται μέσω εκπαιδευτικού υλικού που έχει «νόημα για τη ζωή των μαθητών» (2011: 15). Στο πλαίσιο αυτό το Π.Σ. φαίνεται να σέβεται την αυτονομία του ανθρώπου και την ίδια του την ικανότητα να δημιουργεί νόημα. Η ανάγκη νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο το μαθητή, για να ενδυναμώσει τη γνώση, την ταυτότητα και την αυτοστοχαστική του συνείδηση αποτελεί κυρίαρχο αίτημα στη μετανεωτερική σκέψη (Φρυδάκη, 2009: 341).

Επιπλέον, στο νέο Π.Σ. ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να «αξιοποιεί στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών» (2011: 15), αντανακλώντας τις παιδαγωγικές πρακτικές του Freire, οι οποίες ξεκινούσαν από τη θέαση του κόσμου των μαθητών και είναι από τις θεμελιώδεις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Γρόλλιος, 2005: 213). Οι προηγούμενες αντιλήψεις των μαθητών και οι εμπειρίες τους για την πραγματικότητα θεωρούνται η βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεώρηση (Βεκρής, 2009: 44). Το κείμενο του Π.Σ. αναδεικνύει τη σημασία της βιωματικής μάθησης, η οποία ωθεί στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, στην απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, στην ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του (Δεδούλη, 2002: 146).

Συνεπώς, μέσα στο νέο Π.Σ. ενθαρρύνονται διαδικασίες γραμματισμού που αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση και σχετίζονται με δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στο κειμενικό είδος «της αφήγησης προσωπικής εμπειρίας» (Π.Σ., 2011: 14). Οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν μια προσωπική ιστορία στο μάθημα της «λογοτεχνίας» (Π.Σ., 2011: 14), επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα. Υπάρχει λοιπόν, η διάθεση για αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών φέρνοντας μ' αυτό τον τρόπο τη βιωματική<sup>82</sup> μάθηση στο προσκήνιο, σημείο που είχε υπερτονιστεί και από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όπως διαμορφώθηκαν στο

<sup>82</sup> Η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης προέρχεται από τους Dewey, Lewin, Piaget και δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2002: 146).

ΦΕΚ (303/13-3-2003), αλλά δεν ευόδωσε και απαξιώθηκε από τους ίδιους σε διάστημα μόλις επτά ετών, χωρίς να έχει γίνει προηγουμένως αξιολόγηση (Γρόλλιος, 2011). Επιπλέον, στα παραπάνω αποσπάσματα αναγνωρίζονται τα βασικότερα σημεία της κονστρουκτιβιστικής<sup>83</sup> διδασκαλίας, η οποία θέτει στο κέντρο το μαθητή, παρέχοντάς του ευκαιρίες διερεύνησης του κόσμου και των ιδεών του, βοηθώντας τον να οικοδομήσει στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, διασφαλίζοντάς του μ' αυτό τον τρόπο μια μάθηση μεστή νοήματος (Φρυδάκη, 2009: 340-341).

### **63 Διαχείριση της σχέσης χρόνου – ύλης**

Στο νέο Π.Σ. «τα μαθήματα δεν περιορίζονται σε μία ή δύο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκτείνονται χρονικά...» (Π.Σ., 2011: 17). Επιπλέον, «ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών...και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική» (Π.Σ., 2011: 16). Το Π.Σ. φαίνεται να σέβεται το χρόνο και να τον συσχετίζει με τη μάθηση, προτείνοντας την υιοθέτηση μιας ευέλικτης δομής όπως πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν (Hargreaves, 1997· Σοφού, 2002). Αντιλαμβάνεται δηλαδή, την αναγκαιότητα επάρκειας του διδακτικού χρόνου. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο χρόνος, μοιάζει να είναι ανυπόστατος για τους συντάκτες του Π.Σ., καθώς το κείμενο παρουσιάζει το διδακτικό χρόνο μη λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διεκπεραιώνεται μια διδακτική πράξη, προτείνοντας να αφιερώνεται όσος χρόνος είναι απαραίτητος, έως ότου οι μαθητές αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια και αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Δείχνει λοιπόν, να αγνοεί τον κατακερματισμό του σχολικού χρόνου σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μία την άλλη (Κορωναίου, 1998), εφόσον αναφέρεται στο χρόνο διδασκαλίας της γλώσσας σαν να επρόκειτο για το μοναδικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα.

Έτσι, σε ό,τι αφορά το χρόνο αναφύονται τα εξής ερωτήματα: Πόσος χρόνος μπορεί να αφιερωθεί σε πρακτικό επίπεδο, εφόσον οι διδακτικές ώρες για το γλωσσικό μάθημα είναι συγκεκριμένες, ενώ συγχρόνως η διδακτέα ύλη

---

<sup>83</sup> Ο Κονστρουκτιβισμός είναι περισσότερο μια ευρεία θεωρία για τη μάθηση παρά μια προδιαγραφή για τη διδασκαλία, όμως μπορούμε να αναφερθούμε σε ποικίλες πρακτικές που χρησιμοποιεί και διευκολύνουν τον επιθυμητό τύπο μάθησης (Φρυδάκη, 2009: 340).

χαρακτηρίζεται από μια ακατανόητη αφθονία<sup>84</sup>; Μπορεί με λίγα λόγια να υλοποιείται το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, παράλληλα να διδάσκονται όλες οι ενότητες των διδακτικών βιβλίων και ταυτόχρονα να ισχύει αυτό που υποστηρίζει το νέο Π.Σ.; Πώς θα περιμένουμε να φτάσουν σε γλωσσική πλήρωση όλοι οι μαθητές, τη στιγμή που ο κάθε ένας χρειάζεται διαφορετικό χρόνο τόσο για την επιτέλεση μιας εργασίας όσο και για την κατάκτηση σύνθετων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία προφορικών και γραπτών κειμένων; Από την πλευρά του εκπαιδευτικού αναδύεται και ο εξής προβληματισμός: Πώς θα εκπληρώνει με συνέπεια όλο τούτο το πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να διατηρεί τις ισορροπίες, καταφέρνοντας να λειτουργήσει τόσο δημοκρατικά και φιλελεύθερα μέσα από τα δοσμένα άνωθεν βιβλία; Σημαντικά λοιπόν, ερωτήματα προκύπτουν, τα οποία αναδεικνύουν αντιφάσεις και αναντιστοιχίες μεταξύ ρητορικής του κειμένου του Π.Σ. και εφαρμογής-υλοποίησης του. Μπορεί λοιπόν, το πρόγραμμα να χρησιμοποιεί στοιχεία μαθητοκεντρικής ρητορικής, αλλά τα στοιχεία αυτά υπάγονται στον κεντρικό σκοπό του, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και στην επιβεβαίωση του στοχοκεντρικού του χαρακτήρα (Γρόλλιος, 2011).

Συνεπώς, η γλωσσική πλήρωση των μαθητών φαίνεται να είναι περισσότερο αποτέλεσμα του χρόνου που αφιερώθηκε στα προς διδασκαλία αντικείμενα και λιγότερο αποτέλεσμα των διδακτικών προσπαθειών του εκπαιδευτικού και της αλληλεπίδρασης του με τους μαθητές. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι σε κανένα σημείο του προγράμματος δε γίνεται λόγος για τη σχέση που πρέπει να οικοδομήσει το παιδαγωγικό ζεύγος, ώστε να προβούν έπειτα στην από κοινού αναζήτηση της γνώσης. Αντιθέτως, ο/η εκπαιδευτικός φέρεται ως υποκείμενο που πρέπει να λειτουργήσει μόνο ως «συντονιστής/στρια» (Π.Σ., 2011: 16) και ως «ισότιμος συνομιλητής» (Π.Σ., 2011: 16) με τους μαθητές «κατά τη διεξαγωγή των διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων» (Π.Σ., 2011: 16). Τούτη η άποψη δε μας βρίσκει καθολικά αντίθετους, ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, θέλουμε ένα εκπαιδευτικό

<sup>84</sup> Σ' αυτό το σημείο είναι ανάγκη να τονιστεί ότι για το γλωσσικό μάθημα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει για κάθε τάξη τα εξής βιβλία μέσα από τα οποία διδάσκεται η ΝΕ: *Α' Τάξη: δύο τεύχη βιβλίο μαθητή & δύο τεύχη τετράδια εργασιών και για τις τάξεις Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ': τρία τεύχη (βιβλίο μαθητή), δύο τεύχη τετράδια εργασιών*. Επίσης, η διδασκαλία της γλώσσας και ειδικότερα η καλλιέργεια της λογοτεχνίας γίνεται μέσω του *Ανθολογίου* ένα βιβλίο τις τάξεις Α' & Β', ομοίως για τις Γ' & Δ' και Ε' & ΣΤ'. Επικουρικά, στο γλωσσικό μάθημα λειτουργούν τα *Λεξικά: Λεξικό Εικονογραφημένο για τις τρεις πρώτες τάξεις και Λεξικό ορθογραφικό-ερμηνευτικό για τις τάξεις Δ', Ε' & ΣΤ'* και το βιβλίο *Γραμματικής για τις Ε' & ΣΤ'*.

συντονιστή, αλλά να μην είναι η μοναδική του ιδιότητα αυτή. Διαφωνούμε λοιπόν, με το ουσιαστικό συντονιστής, διότι η διδασκαλία δεν είναι ένα γεγονός που έχει ανάγκη μόνο το συντονισμό. Δεν είναι μία κατάσταση που με τις κατάλληλες ρυθμίσεις, είμαστε σίγουροι πως θα δουλέψει. Παράλληλα, θέλουμε ένα εκπαιδευτικό που να συνδιαλέγεται, να στοχάζεται κριτικά πάνω στη λανθάνουσα προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία, να τροποποιεί τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του. Θα περιμέναμε ένα Π.Σ. που διακατέχεται από τις αρχές της Κριτικής Εκπαίδευσης, να υποστηρίζει και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης στον εκπαιδευτικό, να τον βοηθά να διατηρεί ζωντανή την επικοινωνία με την επιστημονική κοινότητα και να τη μετατρέπει σε συνειδητή και συστηματοποιημένη συγκρότηση της παιδαγωγικής του ταυτότητας, ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίζει με συνέπεια τις όποιες καταστάσεις και να μην είναι απλώς ρυθμιστής της όλης διαδικασίας.

#### 64 Διερευνητική μάθηση

Επιστρέφοντας ξανά στις γλωσσικές δραστηριότητες, παρατηρούμε ότι προτείνονται από το Π.Σ. δραστηριότητες που εισάγουν τους μαθητές σε διερευνητικές μεθόδους μάθησης, προτρέποντάς τους να σχεδιάζουν, να ερευνούν, να προβληματίζονται και να αναζητούν τη γνώση ερχόμενοι σε επαφή με το κοινωνικό γίνεσθαι και την επικαιρότητα *«οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα... οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις, συμμετέχουν σε συζητήσεις»* (Π.Σ., 2011: 17). Μάλιστα προς επίτευξη των παραπάνω στόχων και την επιτυχή κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών, είναι θεμιτή η χρήση κάθε *«πρόσφορου μέσου»*, όπως η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς<sup>85</sup> *«τοπικούς οργανισμούς, επισκέψεις σε διάφορους χώρους»*, με *«άλλες σχολικές μονάδες»* και η επεξεργασία *«αυθεντικών κειμένων»* (Π.Σ., 2011: 17). Το Π.Σ. κάνει ένα άνοιγμα στην κοινωνία, σε μια προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, με στόχο τη δημιουργία ενός κοινωνικά κριτικού σχολείου.

Οι παραπάνω προτάσεις του νέου Π.Σ. μπορούν να υλοποιηθούν μέσω *«σχεδίων δράσης (project) που αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού*

<sup>85</sup> Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι η οποιαδήποτε συμμετοχή συλλογικών φορέων στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας γίνεται ουσιαστικά επί ενός έτοιμου προϊόντος (Γρόλλιος, 2011).

των μαθητών και των μαθητριών» (Π.Σ., 2011: 16). Η μέθοδος project είναι μια διαδικασία μάθησης, της οποίας κυρίαρχα εργαλεία είναι η ενεργός συμμετοχή και η συνεργασία των εκπαιδευομένων. Στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι συνθήκες μάθησης πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να ωθούν τους μαθητές σε ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, γι' αυτό το λόγο, ο τρόπος που διεξάγεται προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθεί ελευθερία δράσης και αναπτύσσει την πρωτοβουλία. Γενικότερα, πρόκειται για μια ολιστική μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία ο μαθητής λειτουργεί σε συνθήκες ελευθερίας, έκφρασης, εργασίας και δράσης. Παρόλο που δεν πρόκειται για νέα μέθοδο διδασκαλίας (οι ρίζες της βρίσκονται στους Dewey & Kilpatrick), τα βασικά της χαρακτηριστικά παραπέμπουν σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος, την οργάνωση, την πραγματοποίηση και την περάτωσή του, αναπτύσσουν τόσο το κριτικό πνεύμα, όσο και ποικίλες κοινωνικές, πνευματικές και κινητικές δεξιότητες (Φρυδάκη, 2009: 380-386).

Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τη μάθηση το νέο Π.Σ. και το πώς την προσεγγίζει, καλλιεργεί όψεις του κριτικού γραμματισμού, όμως δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρουσιάζει καινοτόμα στοιχεία, εφόσον η ενίσχυση του διερευνητικού και κριτικού πνεύματος καθώς και η προώθηση της διαθεματικότητας ήταν όχι μόνο διαπραγματεύσιμες έννοιες αλλά κυρίαρχες στα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003.

## **65 Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών**

Η διαμορφωθείσα πραγματικότητα στα τέλη της δεκαετίας του 1990 λόγω της συνεχούς ανάπτυξης της τεχνολογίας οδήγησε σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και σε αναθεώρηση της έννοιας του εγγράμματος πολίτη. Η νέα αυτή κατάσταση δεν άφησε αδιάφορη την εκπαίδευση, ούτε ένα από τα βασικότερα εργαλεία της, το Α.Π. Υπό αυτή την έννοια το πιλοτικό Α.Π. αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και τα εργαλεία που προσφέρουν στην οργάνωση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διότι θεωρεί ότι η χρήση της τεχνολογίας παρέχει αξιόλογες δυνατότητες εκμάθησης της γλώσσας μέσω συστημάτων όπως «*εργαλεία ταυτοποίησης των γραμματικών τύπων, επινοητές λέξεων, επεξεργαστές κειμένων και συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης, συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου, συστήματα αναζήτησης, ανάκτησης της πληροφορίας και διαδραστικής αλληλεπίδρασης*» (Π.Σ., 2011: 5). Για το νέο Π.Σ. οι ΤΠΕ αξιοποιούνται

κυρίως ως μέσο «πρακτικής γραμματισμού»<sup>86</sup> δηλαδή ως μέσο για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία. Το νέο Π.Σ. λοιπόν, έχει δώσει μεγάλη έμφαση στη χρήση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, πολλές από τις οποίες πρέπει να παραδεχτούμε ότι προσδιορίζονται από την Ε.Ε., γεγονός που αποσιωπάται από το κείμενο.

Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες επειδή έχουν «*διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας*» (Π.Σ., 2011: 3), συμπαρασύρουν αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης του λόγου από το νέο άτομο καθώς τους τρόπους που προσεγγίζει την «*πολιτισμική και πολιτιστική έκφραση*» (Π.Σ., 2011: 3). Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς ότι βασική προτεραιότητα του Π.Σ. είναι το νέο άτομο να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα αφενός και να λειτουργήσει στο νέο ψηφιακό περιβάλλον αφετέρου. Αν και η χρήση των Τ.Π.Ε. καθίσταται οργανικό μέρος της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της γλώσσας, η αντιμετώπισή τους είναι λειτουργική, διότι σχετίζεται με την εξοικείωση των μαθητών με αυτές, προκειμένου να κατανοήσουν τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και τον πολυτροπικό της χαρακτήρα. Έτσι, η ευρεία διάδοση των Τ.Π.Ε. σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα δίνει στους μαθητές «*τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο...μέσω των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν*» (2011, 9), στόχος που περιέχει το κριτικό στοιχείο σε θεωρητική μόνο βάση. Τονίζουμε το θεωρητικό πρόσχημα του προγράμματος, διότι μέσα στο κείμενο δεν αναγνωρίζεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από το νέο επικοινωνιακό τοπίο. Δεν δίνεται δηλαδή η δέουσα βαρύτητα προς την κατεύθυνση αυτή ούτε και μελετούνται οι επιπτώσεις στη γλώσσα από τη στρεβλή χρήση των Τ.Π.Ε. Οι συντάκτες του κειμένου αναδεικνύουν τις Τ.Π.Ε., τις ταυτίζουν με το νέο και το σύγχρονο και εστιάζουν μόνο στο ότι «*αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης*» (Π.Σ., 2011: 11). Δεν δημιουργούν προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς, δεν προσεγγίζουν τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού από την οπτική των ταυτοτήτων, δεν αναφέρουν τις συνέπειες από την αλόγιστη επιθυμία των μαθητών να χρησιμοποιούν διάφορα ιστολόγια και περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης και δεν διαπραγματεύονται τον αναπαραγωγικό τους ρόλο (Κουτσογιάννης, 2011: 28-30).

<sup>86</sup>Ο Κουτσογιάννης επισημαίνει ότι οι Τ.Π.Ε. είναι ήδη μια πραγματικότητα στα σχολεία και χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους: ως μάθημα Πληροφορικής, ως παιδαγωγικό μέσο και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, συνεισφέροντας σημαντικά στην αλλαγή του επικοινωνιακού τοπίου (2011: 19, 21).



Επιπλέον, ενισχύεται και ο εργαλειακός ρόλος των Τ.Π.Ε. μέσα από το Π.Σ.. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός παροτρύνεται «μέσω της πραγματοποίησης προτεινόμενων δραστηριοτήτων» (Π.Σ., 2011: 16-19) να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες, ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας αλλά και ως εργαλείο εμπέδωσης και λειτουργικής χρήσης από τους μαθητές των διδασκομένων εννοιών («μέσα στις τάξεις και για όλες τις ώρες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του η ανάπτυξη της τεχνολογίας, και ειδικότερα της γλωσσικής τεχνολογίας με τα εργαλεία που προσφέρει») (Π.Σ, 2011: 5). Πάνω σ' αυτή τη λογική δημιουργήθηκε και το Ψηφιακό Σχολείο (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), «μια ψηφιακή πλατφόρμα παροχής εκπαιδευτικού υλικού και βοήθειας σε μαθητή και εκπαιδευτικό...το οποίο ενσωματώνει πλούσιο, διαδραστικό και αντιστοιχισμένο με τα προγράμματα σπουδών ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books) για όλες τις τάξεις και τα μαθήματα» (Π.Σ., 2011: 5). Η ένταξη όμως, τέτοιων προγραμμάτων στη διδασκαλία, προϋποθέτει την άριστη γνώση και τον κατάλληλο χειρισμό της τεχνολογίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς και τη δια βίου συμπόρευση του με τις εξελίξεις, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζει τη διδασκαλία και να οδηγείται μαζί με τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης. Επίσης, για την αποτελεσματική χρήση τέτοιων προγραμμάτων απαιτείται η καλλιέργεια δυνατοτήτων και η ανάπτυξη ικανοτήτων τέτοιων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί να αξιοποιήσουν θετικά τις δυνατότητες που τους παρέχει η διαρκώς εξελισσόμενη τεχνολογία και να κατανοήσουν τις όποιες τυχόν αρνητικές ή και επικίνδυνες συνέπειες που μπορεί να απορρέουν από τη χρήση τους. Ως προς αυτό το σκοπό κρίνεται αναγκαία η ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση και διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, διότι η παιδαγωγικά άκριτη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι δυνατόν να ενισχύσει περισσότερο, αντί να αμβλύνει, τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

Συνεπώς, για την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας), απαιτούνται προϋποθέσεις, οι οποίες αφορούν εκτός από την αυτονόητη ύπαρξη τεχνολογικής υποδομής<sup>87</sup> και την ανάλογη επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό, συνθήκες που το νέο Π.Σ. αγνοεί αν υφίστανται στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες.

<sup>87</sup> Βέβαια, η επένδυση στην τεχνολογική υποδομή δεν αρκεί από μόνη της να προκαλέσει ουσιαστική αλλαγή για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη υποκατηγορία, συμπεραίνουμε ότι το Π.Σ. σε ό,τι αφορά τις ΤΠΕ περιορίζεται σε ένα πληροφοριακό λόγο για τις δυνατότητες που προσφέρουν και για τη πραγματικότητα που έχουν δημιουργήσει στο σχολείο, παραμερίζοντας μάλλον το κριτικό στοιχείο.

## 66 Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση

Όσον αφορά στις μορφές αξιολόγησης, το κείμενο του Π.Σ. προσεγγίζει το γραμματισμό κυρίως λειτουργικά, σε αντίθεση με τις προτεινόμενες τεχνικές αξιολόγησης, στις οποίες κυριαρχεί το κριτικό στοιχείο. Έτσι, για τους συντάκτες του Π.Σ. «αποτελεσματικότερες», διαφαίνονται, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως: «ο φάκελος των γλωσσών (*portfolio*), η συστηματική παρατήρηση, τα σχέδια εργασίας (*project*), η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση» (Π.Σ., 2011:20). Οι τέσσερις τεχνικές αξιολόγησης ανήκουν στο κριτικό παράδειγμα, διότι λειτουργούν ανατροφοδοτικά τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βελτιωθούν με στόχο την προαγωγή της γνώσης και την επιτυχή πορεία της μάθησης. Ειδικότερα, κατά τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν το κείμενο από τη σκοπιά του παρατηρητή και να το κρίνουν με τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του αποδέκτη, τεχνική που προτείνεται από τους Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη (1997: 80-81). Ενώ, η αυτοαξιολόγηση εντάσσεται μέσα στη διαδικασία της μάθησης, επιτρέποντας στο μαθητή να δει τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης, αλλά και να τον τοποθετήσει μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο, συγκρίνοντάς τον με τα άλλα μέλη της μικρής κοινωνικής του ομάδας, δηλαδή της τάξης. Το αποτέλεσμά αυτής της διαδικασίας γίνεται εσωτερικό κίνητρο για παραπέρα μάθηση όπως υποστηρίζει η Τοκατλίδου (1986: 112).

Πρόκειται λοιπόν, για τεχνικές κριτικές και ποιοτικές που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μέσω αυτής την ανταλλαγή ιδεών, δεν στιγματίζουν το μαθητικό κοινό, ενθαρρύνουν τον προβληματισμό, βοηθώντας τον να αποκτήσει κριτική σκέψη. Παράλληλα, αποδεσμεύουν τον εκπαιδευτικό από τη βαθμολογική αντιμετώπιση των μαθητών (στοιχείο νεωτερικής παράδοσης), μέθοδος σκληρή και αναποτελεσματική δ.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να αναφέρουμε ότι παρόλο, που ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης αναφέρεται στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν αναγράφεται

πουθενά στο πρόγραμμα πώς θα γίνει υλοποιήσιμη μια τέτοια πρόταση. Ωστόσο, η έμφαση σε διάφορους τρόπους αξιολόγησης, μετριάζει αυτή τη διαπίστωση, δεν παύει όμως, να δημιουργεί και διχογνωμία στο νόημα που θέλουν να μεταφέρουν οι συντάκτες.

Τελικά, η επιβολή ενός μαθητοκεντρικού τρόπου αξιολόγησης μπορεί να συμβαίνει για να ενισχυθεί η αντίληψη της θέσπισης και καθιέρωσης παιδοκεντρικών αρχών στην εκπαίδευση, στοιχείο που ανήκει στον κριτικό γραμματισμό, όμως, το γεγονός ότι αξιολογείται μόνο ο μαθητής, αναιρεί το δημοκρατικό χαρακτήρα του κειμένου της αξιολόγησης.

## **70 Αποτελέσματα Γραμματισμού**

Εδώ επιχειρείται η ανεύρεση και καταγραφή στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα του εγγράμματος πολίτη και των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα αποκτήσει ο μαθητής μετά την ολοκλήρωση του Π.Σ. Παρουσιάζονται οι γλωσσικές δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσει, η στάση του ως κοινωνικό ον και το γενικότερο προφίλ του διδασκόμενου.

## **71 Επικοινωνιακές δεξιότητες**

Στο κείμενο των δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού έρχεται μετά την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας *«οι μαθήτριες να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού» (2011:16)*. Επιπλέον, ενώ εισάγονται οι έννοιες του κριτικού στοχασμού στους μαθητές, το ενδιαφέρον παραμένει στην αποτελεσματικότητα του λόγου ως επικοινωνία (Gee, 2006α: 41-42). Μάλιστα, τείνει να γίνει βασική αρχή του προγράμματος, αν κρίνουμε από το γεγονός της συνεχούς επανάληψης των φράσεων: *«περίσταση επικοινωνίας», «επικοινωνιακής ικανότητας», «σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους», «σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας», «τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας», «για την περίσταση επικοινωνίας», «προσπάθεια βελτίωσης της επικοινωνιακής του αποτελεσματικότητας»* στα αποσπάσματα που ακολουθούν. Το ίδιο όμως, το γεγονός δε μας εντυπωσιάζει, διότι το Α.Π. επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο από τη διαμορφωθείσα κατάσταση όσο και από την παράδοση. Οπότε, μπορεί να χαρακτηριστεί αναμενόμενη, η έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση, εφόσον αυτή κυριάρχησε τα τελευταία πενήντα χρόνια στα Α.Π.

Η επικοινωνιακή δεξιότητα τονίζεται σε πολλά σημεία στο κείμενο, τα πιο χαρακτηριστικά βρίσκονται στο κομμάτι των δραστηριοτήτων κατάκτησης γλωσσικού γραμματισμού και είναι τα εξής: (Παράθεμα 1: «...ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους...» (Π.Σ., 2011: 17). (Παράθεμα 2: «με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας» (Π.Σ., 2011: 18) και (Παράθεμα 3 «...γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών προσπάθεια βελτίωσης της επικοινωνιακής του αποτελεσματικότητας...» (Π.Σ., 2011: 18). Και στα τρία αποσπάσματα τονίζεται η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία για την κάλυψη ποικίλων περιστάσεων. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει και τη συνεκτίμηση μη γλωσσικών δεδομένων για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, δηλαδή γνώση της καταλληλότητας του λόγου στις κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 30).

## 72 Στοχαστική κρίση

Στο κείμενο του Π.Σ. γνώση της γλώσσας σημαίνει κυρίως τρία πράγματα: α) γνώση «των μηχανισμών και των δόμων της ΝΕ για την κατάκτηση δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου», β) «γνώση των διαλέκτων, των κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών από τις τοπικές τους κοινότητες» και κριτική αντιπαραβολή αυτών με την πρότυπη γλώσσα και γ) ικανότητα επίτευξη «της επικοινωνιακή διαδικασία» μέσα από την κατανόηση των νοημάτων. Η γνώση της γλώσσας όπως φαίνεται από τα παραπάνω οργανώνεται γύρω από τρία επίπεδα, ένα σημασιολογικό (εδώ ανήκουν οι έννοιες για γλωσσική χρήση), ένα γραμματικό (σ' αυτή την κατηγορία ανήκει η μορφολογία και το συντακτικό) και ένα επικοινωνιακό (σ' αυτό συνδυάζονται τα δύο προηγούμενα επίπεδα για την επίτευξη της επικοινωνίας σε κάθε περίπτωση).

Η σχέση της γλώσσας με τη γνώση είναι ξεκάθαρα λειτουργική καθότι τα θεωρητικά οφέλη από αυτή τη σύζευξη-σχέση σχετίζονται περισσότερο με τη μαθησιακή ανάπτυξη του ατόμου, λιγότερο με την κοινωνική και καθόλου με την πολιτική. Η σχέση αυτή δημιουργεί ένα μαθητή χρήστη της γλώσσας (συγγραφέα και αναγνώστη), ικανό να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί με επάρκεια το λόγο. Η γνώση της γλώσσας φαίνεται απολύτως απογυμνωμένη από τον πολιτικό μανδύα, ενώ αγνοείται η ύπαρξη σχέσεων εξουσίας καθώς και κάθε έννοια κυριαρχίας που μπορεί να επιτευχθεί με τη γλώσσα. Συνεπώς, παρόλο που το Π.Σ. εκθειάζει τη νέα σύλληψη

της έννοιας της γνώσης της γλώσσας (κριτική), δεν καταφέρνει να πετύχει τη σημαντικότερη διάστασή της, ως μορφή στοχασμού πάνω στη γλώσσα.

Ωστόσο, στις αναλλοίωτες στο χρόνο αντιλήψεις για τη γνώση της γλώσσας, (όπως αυτές παρουσιάστηκαν), έρχεται να προστεθεί η κριτική οπτική, που σχετίζεται με την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλότητας και την επίγνωση της λειτουργίας της ως ενδείκτη και φορέα κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων. Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως δυναμικού οργανισμού που ενέχει ποικιλότητα και η διδακτική εκμετάλλευση αυτής (της ποικιλότητας) είναι στοιχείο κριτικού γραμματισμού.

### 73 Γνώσεις

Μέσα στους στόχους του Π.Σ. δεν αγνοείται η σημαντικότητα της «δηλωτικής» γνώσης (Declarative Knowledge), η οποία απάντα στο τι, πώς, πού, πόσο, γιατί, ποιος και έχει σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τη γνώση και να δομήσει τη σκέψη του και της «διαδικαστικής» γνώσης (Procedural Knowledge), η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους θα αναζητήσει ο μαθητής τη γνώση και θα την εφαρμόσει. Απόσπασμα: *«Να αποκτήσουν επίγνωση της δηλωτικής, της διαδικαστικής και της πλαισιοθετημένης γνώσης που είναι αναγκαία κατά τη σύνθεση ενός εκτεταμένου επικοινωνιακού κειμένου» (2011: 10)*. Οι αρχές αυτές, βασικά χαρακτηριστικά των έμπειρων αναγνωστών και συγγραφέων, τονίζουν την ανάγκη ανάπτυξης στους μαθητές μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση και στη συγγραφή ενός κειμένου κατάλληλου και αποτελεσματικού σε μια περίπτωση επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, μέσω των δηλωτικών γνώσεων το άτομο κατανοεί καλύτερα τον εαυτό και τη σχέση του με τον κόσμο και μέσω των διαδικαστικών καταφέρνει να δράσει μεθοδευμένα, ορθολογικά και αποτελεσματικά (Ματσαγγούρας, 2007: 216-217).

### 74 Πολυγλωσσία

Μέσα από τις δραστηριότητες, το Π.Σ. επιδιώκει να αναπτύξει το σεβασμό και την αναγνώριση των άλλων, στοιχεία που συγκαταλέγονται στην αρχή της διαφοροποίησης που διαπνέει το πρόγραμμα και στις πρακτικές γραμματισμού που θέλει να προωθήσει. Το πιλοτικό Π.Σ. θεωρεί ότι ο γραμματισμός κρίνεται ενταγμένος στις κοινωνικές περιστάσεις και τις ειδικές ιστορικές παραδόσεις που τον επηρεάζουν (Cook - Gumperz, 2006: 53), όπως είναι λόγου χάρη η ύπαρξη παραπάνω από μιας ομιλούμενης γλώσσας μέσα στην τάξη. Έτσι, στις διδακτικές υποδείξεις-

δραστηριότητες μπαίνει το στοιχείο της πολυγλωσσίας, το οποίο «*γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης των βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης καθώς επίσης των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού που είναι δυνατόν να φέρουν στην τάξη μαθητές και μαθήτριες φυσικοί ομιλητές και ομιλήτριες άλλων γλωσσών*» (Π.Σ., 2011: 16). Εφόσον, η δυνατότητα χρήσης διαφόρων γλωσσικών ρεπερτορίων αποτελεί σημαντικό στοιχείο κατάκτησης κριτικού γραμματισμού, δεν μένει παρά να δούμε αν διαπνέεται από τη συγκεκριμένη αρχή το Π.Σ. Διαβάζοντας, προσεχτικά το σχετικό απόσπασμα, δημιουργείται ξεκάθαρα η άποψη ότι το Π.Σ. θέλει ένα μαθητή «γλωσσομαθή», δηλαδή ένα πολίτη που να έχει επάρκεια στη προφορική και γραπτή χρήση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας, έτσι ώστε να εξοικειωθεί με άλλες κουλτούρες, να προωθηθεί η επαγγελματική του σταδιοδρομία και να ευνοηθεί η ευρωπαϊκή και διεθνή επικοινωνία (Γρόλλιος, 2011). Η ενίσχυση γενικότερα της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, φυσικά δεν είναι κάτι καινούριο. Την αρχή αυτή βρίσκουμε διάχυτη και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε μια προσπάθεια επίτευξης του ευρωπαϊκού ιδεώδους.

Ωστόσο, εδώ η πολυγλωσσία συνδέεται δευτερευόντως με το σεβασμό προς το ξένο, την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και αποδοχής του άλλου καθώς και διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Πρωτίστως, θα λέγαμε ότι το νέο Π.Σ. μιλώντας για πολυγλωσσία, στοχεύει στο να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες, ώστε «*να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον με αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις*» (Π.Σ., 2011: 6). Όπως, προκύπτει από την ανάλυση της παραπάνω πρότασης, το ενδιαφέρον του Π.Σ. εστιάζεται πρώτα στην προετοιμασία του αυριανού εργαζόμενου και «*στις διαφορετικές λειτουργίες που θα επιτελέσει το άτομο ως ενήλικας*» και ακολούθως στη δημιουργία κοινωνικού ατόμου, δίνοντας έτσι μια λειτουργική διάσταση στο γραμματισμό. Ενδιαφέρει λοιπόν, περισσότερο ο αυριανός πολίτης να είναι ένας αποτελεσματικός εργαζόμενος με συγκεκριμένη συμπεριφορά και λιγότερο η δημιουργία κοινωνικού υποκειμένου. Η σύνδεση του σχολείου και της γνώσης με την οικονομία και τη δυνατότητα ένταξης στην ενιαία αγορά εργασίας αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την πολιτική κατεύθυνση της

συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, που δεν είναι άλλη απ' την προώθηση της ευρωπαϊκής<sup>88</sup> διάστασης στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2006α).

Ιδεολογικά, ο υπολογισμός της αποτελεσματικότητας του Π.Σ. σε σχέση με την αποδοτικότητα του ατόμου στην ενήλικη ζωή, αφορά στην επέλαση του εργαλειακού λόγου της νεωτερικής σκέψης για οικονομική ανάπτυξη (Φρυδάκη, 2009: 45). Ο τρόπος λοιπόν, που τοποθετείται το θέμα της πολυγλωσσίας, σχετιζόμενο με την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου σε μια δεδομένη κοινωνία και η επιτυχή ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας, αντικατοπτρίζει στοιχεία λειτουργικού και όχι κριτικού γραμματισμού (Katsarou, 2009a·Μητσκοπούλου, 2001). Δεν ενδιαφέρει η γνώση ως υπεραξία αλλά η γνώση που συνδέεται με άμεσες ανάγκες της αγοράς και της οικονομίας.

Σε ένα τρίτο επίπεδο η αναφορά στην πολυγλωσσία πιθανότατα έρχεται να καλύψει την ανεπάρκεια<sup>89</sup> του εκπαιδευτικού συστήματος στο θέμα της εκμάθησης

---

<sup>88</sup> Ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 και λειτούργησε ως συμπληρωματική και υποστηρικτική έννοια της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Κύριος στόχος ήταν η διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου και η συγκρότηση της 'Ευρωπαϊκής Ταυτότητας' (Παντίδης & Πασιάς, 2004: 145). Η Ευρωπαϊκή διάσταση καθιερώθηκε πιο συστηματικά με το ψήφισμα των υπουργών Παιδείας το 1988 και τίθεται κατά προτεραιότητα ως συνεκτικός δεσμός των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών και ως κοινός στόχος και διαδικασία για την ανάπτυξη και διαμόρφωση στα παιδιά και στους νέους της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση έγινε απαραίτητη εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της ΕΕ από τότε που οι ευρωπαϊκές κοινωνίες μετασχηματίστηκαν λόγω μαζικής μετανάστευσης σε πολυπολιτισμικές. Η Ε.Ε. έπρεπε να μετασχηματίσει τις εκπαιδευτικές δομές για να επιτευχθεί ο στόχος. Οπότε το προτεινόμενο σχέδιο δράσης του Συμβουλίου καλούσε τα κράτη-μέλη να περιλάβουν την ευρωπαϊκή διάσταση εμφανώς στα αναλυτικά προγράμματα όλων των σχετικών γνωστικών αντικειμένων και επιπλέον ωθούσε τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των χωρών-μελών να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση, στα βασικά μαθήματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στη μετεκπαίδευση και στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Πανταζής, 2003: 73· Παπούλια-Τζελέπη, 1996: 294). Συνεπώς, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση συνεπάγεται και τη συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και σχολικών εγχειριδίων με σαφή αναφορά στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα (Παπούλια-Τζελέπη, 1996: 295).

<sup>89</sup> Στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται στα συνήθη δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η πρόνοια που λαμβάνεται για την ανάπτυξη της ελληνομάθειας σε αυτά τα παιδιά έχει τη μορφή της διδασκαλίας της ελληνικής σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Τα μέτρα αυτά εκτός του ότι δεν επιτυγχάνουν επαρκώς το στόχο τους έχουν πολλές φορές αντίθετα αποτελέσματα, όπως την εγκατάλειψη των σπουδών από μέρους των μαθητών. Οι συνήθεις λόγοι σχετίζονται με την αμηχανία που αισθάνονται πολλοί μαθητές και το αίσθημα ντροπής που τους διακατέχει, όταν αναγκάζονται να διδάσκονται σε ξεχωριστές αίθουσες τη γλώσσα της παλινοστούσας χώρας ενώ παράλληλα αποθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Μια τέτοια αντιμετώπιση της πρώτης γλώσσας αλλά και της κουλτούρας των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι κατάφωρα λανθασμένη, σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας στο χώρο της διγλωσσίας εκπαίδευσης. Πέρα από αυτό όμως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής στηρίζεται σε μια αντίφαση που έχει επισημανθεί (Μάρκου, 1984· Δαμανάκης, 1987) ήδη από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας: επιδιώκουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους και, χωρίς να υπάρχει βέβαια τέτοια πρόθεση, συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών. Η εικόνα του "αδύνατου" μαθητή, που εξ ορισμού σχεδόν δεν μπορεί να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη και γι' αυτό μαθαίνει ελληνικά σε ξεχωριστό χώρο με άλλη δασκάλα, ενισχύει στους ντόπιους συμμαθητές του μια

της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές αφενός και την αποσιώπηση του προβλήματος αφετέρου. Αναφερόμενο δηλαδή, το Π.Σ. στην πολυγλωσσία θεωρεί πιθανά ότι έχει αυτομάτως καλύψει και θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξίζει να τονίσουμε το συγκεκριμένο σημείο, διότι τα θέματα διαπολιτισμικότητας διεκπεραιώνονται από το Π.Σ. με δύο θεωρητικά επαναλαμβανόμενα ερείσματα «ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει σεβασμό στη μητρική γλώσσα και κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών» (Π.Σ., 2011: 4) και «ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση ότι ο σεβασμός και η έμπρακτη αναγνώριση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας» (Π.Σ., 2011: 4) χωρίς να γίνεται καμία σύνδεση με την “κριτική συνειδητοποίηση”<sup>90</sup>, ουσιαστική μέθοδο προσέγγισης, κατανόησης και σεβασμού των μειονοτήτων (Freire, 1977) και κορυφαία πράξη γραμματισμού.

Ο εκπαιδευτικός, στο παραπάνω απόσπασμα, παρουσιάζεται σε ρόλο υποκειμένου, ως ο μόνος υπεύθυνος για την πλήρη και ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Στην δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού έγκειται παράλληλα και η εκμάθηση της νέας ελληνικής στα αλλόγλωσσα παιδιά, δοσμένη με τη δεοντική τροπικότητα «οφείλει», μεταφέροντας μια κανονιστική αντίληψη για το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός «να δείχνει σεβασμό...και έμπρακτη αναγνώριση» «να έχει επίγνωση». Τι όμως, ακριβώς πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι άγνωστο, εφόσον καμία λεκτική πράξη του Π.Σ. δε το πραγματώνει. Αντιθέτως, απουσιάζουν δραστηριότητες για αλλόγλωσσους μαθητές από τη μία και οι προτεινόμενες είναι ίδιες για όλα τα παιδιά, αγνοούν εντελώς την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Ο λόγος περί πολυγλωσσίας κατανοείται τελικά, ως μία ρητορική του κειμένου που προσπαθεί να δείξει ότι μέσα στις προτεραιότητές του είναι να εντάξει το θέμα των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον και να προωθηθεί, σύμφωνα πάντα με το κείμενο, η ανεμπόδιστη φοίτηση των μαθητών της μειονότητας, ωφελώντας μέσα από αυτή την κατάσταση

---

υποτιμητική -όταν δε γίνεται εχθρική- στάση απέναντί του και “επιτρέπει” στον δάσκαλο της “κανονικής” τάξης να επαναπαυτεί, εφόσον θεωρεί ότι δεν είναι δική του ευθύνη να ενδιαφερθεί για το αν και τι μαθαίνει ο αλλόγλωσσος μαθητής (Χατζηδάκη, 2000β : 1-3).

<sup>90</sup> Αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι (και στην περίπτωση μας εκπαιδευτικοί μαζί με μαθητές, μαθήτριες και τις οικογένειες τους) ως υποκείμενα αποκτούν γνώση και επίγνωση της κοινωνικοπολιτικής τους πραγματικότητας καθώς και την ικανότητα να μεταμορφώσουν αυτή την πραγματικότητα, διεκδικώντας την ικανοποίηση των δικαιωμάτων(κοινωνικών και πολιτικών) (Freire, 1977:79-84· Γρόλλιος, 2005: 78· Γρόλλιος, 2003: xi-xli). Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης σε κάθε πρόγραμμα γραμματισμού, οι μαθητές μπαίνουν σε διαδικασία έρευνας και δημιουργίας, με σκοπό την ενδυνάμωση, τόσο κατά την ανάγνωση και γραφή κειμένων, όσο και στην κατανόηση του ρόλου που έχει η γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή, στη διαμόρφωση του πολιτισμού καθώς και στη δύναμή της ως αιτία απελευθέρωσης (Γρόλλιος, 2003: xxxiv-xxxviii).



και τους μαθητές της πλειονότητας. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να επιτευχθεί, ιδίως όταν το θέμα αντιμετωπίζεται με τρόπο επιφανειακό-επιδερμικό.

Στην ίδια λογική τοποθετείται και το ζήτημα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Στην εισαγωγή το Π.Σ. προτείνει μια «*διαφοροποιημένη διδασκαλία*» έτσι ώστε «*να αναπτύξουν δεξιότητες*» και να «*ενταχθούν στην τάξη*» (Π.Σ., 2011: 5). Ωστόσο, αυτή αποτελεί ταυτόχρονα την πρώτη και την τελευταία αναφορά που γίνεται μέσα στο Πρόγραμμα για τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, στο Π.Σ. δεν γίνεται καμία ιδιαίτερη αναφορά στην γλωσσική ενίσχυση των αδύνατων και των συνεσταλμένων μαθητών.

Η έμπρακτη αναγνώριση των άλλων γλωσσών ως ισότιμη με την ελληνική από την πλευρά των μαθητών σχετίζεται εν μέρει με την ενίσχυση της γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Περισσότερο η απόκτηση επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα αποτελεί εφόδιο επαγγελματικής σταδιοδρομίας του σύγχρονου ατόμου, θέση που ανήκει στο λειτουργικό γραμματισμό .

Η ανάπτυξη του σεβασμού σχετίζεται με την εξοικείωση με άλλες κουλτούρες και αξίες αλλά και με την αναγνώριση του άλλου για ειρηνική συμβίωση. Ειδικά η τελευταία συνθήκη θεωρούμε ότι, κρίνεται απαραίτητη σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, όπου ο αριθμός των μεταναστών ολοένα και αυξάνεται.

## **75 Ο μαθητής ως κριτικός αναγνώστης**

Για τους συντάκτες του Π.Σ. οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση, ως πράξη δημιουργική και ενεργητική, έτσι ώστε να αποκτήσουν ικανότητα σύλληψης των βαθύτερων νοημάτων των κειμένων. Στόχος λοιπόν, είναι να γίνουν διερευνητικοί και κριτικοί αναγνώστες: «*κατανόηση σημαίνει ικανότητα εντοπισμού όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων ενός κειμένου μέσω επαγορευτικών διαδικασιών, για να γεφυρώνουν τα χάσματα συνοχής του κειμένου· κατ' επέκταση να συνειδητοποιήσουν ότι κατανόηση σημαίνει στάση «κριτικού αναγνώστη» απέναντι στις ιδέες του κειμένου και την οργάνωσή τους*» (2011: 10). Στο παραπάνω απόσπασμα εντοπίζονται απόψεις του κριτικού γραμματισμού, καθότι το κείμενο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της ικανότητας με την οποία ο αναγνώστης-μαθητής μαθαίνει να αποδίδει νόημα στα κείμενα, χωρίς να αποδέχεται την προσφορά ενός έτοιμου έγκυρου νοήματος (Φρυδάκη, 2009: 188), μαθαίνει να στέκεται κριτικά απέναντι στις ιδέες των κειμένων και στον τρόπο οργάνωσής τους.

Επισημαίνεται λοιπόν, η ιδεολογική πλευρά της γλώσσας από τη μία και η ανάγκη οι μαθητές να είναι ικανοί να χειρίζονται τις άρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που συνοδεύουν συχνά τα κείμενα από την άλλη (Αρχάκης, 2005: 40), ώστε να γίνουν πιο «αποτελεσματικοί κριτικοί αναγνώστες» (Π.Σ., 2011: 12).

## 76 Ο μαθητής ως κριτικός συγγραφέας

Στο κείμενο του Π.Σ. υπάρχουν μόνο έμμεσες αναφορές για τους μαθητές ως συγγραφείς. Οι περισσότερες αναφορές που εμπίπτουν σε αυτή την υποκατηγορία είναι δανεισμένες από τις απόψεις των συντακτών για τα κείμενα και τους συγγραφικούς στόχους που πρέπει αυτά να επιτυγχάνουν. Έτσι, για να αποδώσουμε καλύτερα τον μαθητή – συγγραφέα, είμαστε αναγκασμένοι αρχικά να μιλήσουμε για το συγγραφικό έργο των μαθητών και όχι για τους μαθητές ως συγγραφείς, δηλαδή για το παραγόμενο προϊόν και όχι για τον δημιουργό. Το συγγραφικό λοιπόν έργο, των μαθητών πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Να είναι σύμφωνο με τους «μορφολογικούς και ορθογραφικούς κανόνες της πρότυπης ΝΕ» (Π.Σ., 2011: 8).
- ✓ Να είναι προσαρμοσμένο «στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους» (Π.Σ., 2011: 18).
- ✓ Να επιτελεί «τους στόχους της συγγραφής» (Π.Σ., 2011: 19).

Συνεπώς, ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να γνωρίζει πώς να δομεί τη σκέψη του συντακτικά και να την αποτυπώνει στο χαρτί ορθογραφημένα, να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τα κειμενικά είδη, επιτυγχάνοντας τον σκοπό της συγγραφής. Μέχρι αυτό το σημείο, το κείμενο του Π.Σ. μεταφέρει ξεκάθαρα τις θεωρητικές απόψεις της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και ο μαθητής παρουσιάζεται απλά ως συγγραφέας.

Συνεχίζοντας όμως, την ανάλυση ο μαθητής γίνεται προοδευτικά κριτικός συγγραφέας, διότι πρέπει «να είναι σε θέση να επανασχεδιάζει, να σχολιάζει και να αξιολογεί τον παραγόμενο λόγο» (Π.Σ., 2011: 10) καθώς επίσης να κατανοεί ότι «η παραγωγή κειμένων αποτελεί κοινωνική πράξη με την αντίστοιχη βαρύτητα και το ρόλο που έχουν όλες οι κοινωνικές πράξεις, ώστε να είναι σε θέση να την αντιμετωπίζει ως τέτοια» (Π.Σ., 2011: 11). Επιπλέον, ο μαθητής ως κριτικός πια συγγραφέας πρέπει να είναι σε θέση μέσα από τα παραγόμενα κείμενα να κατασκευάζει νοήματα (Παράθεμα: «η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμική και κοινωνιογνωσιακή δραστηριότητα κατασκευής νοήματος») (Π.Σ., 2011: 10) και να στοχάζεται πάνω σ'

αυτά «να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως ένα μέσο στοχασμού και αναστοχασμού» (Π.Σ., 2011: 10).

Η παραγωγή λόγου των μαθητών με λίγα λόγια πρέπει να είναι μια διαδικασία απόδοσης νοήματος και παρέμβασης στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι μαθητές ως κριτικοί συγγραφείς πρέπει να είναι ικανοί να οργανώνουν πληροφορίες, συγκροτώντας κείμενα ως τρόπους κοινωνικής δράσης. Τέλος, οι διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου του παραγόμενου λόγου που προωθούνται από το κείμενο του Π.Σ., νοούνται ως διαδικασίες με έντονα διαλογικό χαρακτήρα, πράξεις που χαρακτηρίζουν κριτικούς συγγραφείς.

### **77 Ο μαθητής ως μικρός ερευνητής**

Όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενη υποκατηγορία, ο διερευνητικός τρόπος μάθησης προωθείται από το Π.Σ., καθώς ενθαρρύνεται ο μαθητής να αποκτήσει ερευνητικό πνεύμα *«αφού ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία»* (Π.Σ., 2011: 17), αποκτώντας ενδιαφέρον για ποικίλα κοινωνικά-πολιτικά και περιβαλλοντικά θέματα και μέσα από αυτή τη διαδικασία, να είναι σε θέση τις πληροφορίες που ανιχνεύει, να τις χρησιμοποιεί και να θεμελιώνει τα επιχειρήματά του.

Η έννοια της στάση του μαθητή, ως μικρού ερευνητή, στη διδακτική διαδικασία δεν διατρέχει το Π.Σ. ούτε αναπτύσσεται σε πολλά σημεία του κειμένου, αντιθέτως, υπάρχει μόνο μία αναφορά στο μεθοδολογικό μέρος του προγράμματος, με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύεται η σημαντικότητα της αρχής αυτής. Τελικά, πρόκειται για μια απλή διατύπωση σε επίπεδο διακηρύξεων του προγράμματος, χωρίς να αξιοποιείται επί της ουσίας η ανάληψη διεξαγωγής ερευνών από τη μαθητιώσα νεολαία.

### **78 Μαθητής ως αυριανός πολίτης της χώρας του και του κόσμου**

Το νέο Π.Σ. αντιλαμβάνεται, ότι η απόκτηση της γνώσης στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, προϋποθέτει δεξιότητες και ικανότητες κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως μελλοντικοί πολίτες, στη συνείδηση των οποίων θα έχουν εδραιωθεί *«δημοκρατικές αξίες, οι αρχές της*

*ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας, ο σεβασμός στο περιβάλλον και η λογική της αειφόρου ανάπτυξης, η ανθρώπινη αλληλεγγύη και η αποδοχή της διαφορετικότητας» (Π.Σ., 2011: 4). Στο πλαίσιο της νέας πραγματικότητας των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ο μαθητής, ως αυριανός πολίτης, θα πρέπει να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον, το οποίο οφείλουν παράλληλα να προστατεύουν. Υπό αυτό το πρίσμα το σχολείο δεν μπορεί να μείνει καθηλωμένο στον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του χαρακτήρα, αλλά να οδηγηθεί σε «νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική φιλοσοφία»(Π.Σ., 2011: 4), οι οποίες θα ενισχύουν «την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, τη διαπολιτισμική συνεργασία και τη διάχυση των ιδεών» (Π.Σ., 2011: 7-8). Παράλληλα, το νέο Π.Σ. προετοιμάζει τους μαθητές να «αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για το σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων» (Π.Σ., 2011: 6).*

Αναλύοντας τα παραπάνω αποσπάσματα, βλέπουμε ότι το κείμενο του προγράμματος συζητά θέματα που δεν άπτονται αμιγώς του γλωσσικού μαθήματος. Ξεπερνάει με λίγα λόγια τα στενά όρια της γλωσσικής διδασκαλίας, συνδέοντάς τη διαθεματικά με τις διαμορφωθείσες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και τις αναδυόμενες ανάγκες. Επιπλέον, το κείμενο του Π.Σ. παροτρύνει μαθητευόμενους και διδάσκοντες να συμμετέχουν σε δράσεις, να σέβονται και να κατανοούν τη φύση και να ζουν αλληλέγγυα. Όλα τα παραπάνω δείχνουν πώς το νέο Π.Σ. θέλει να προετοιμάσει τις νέες γενιές να συμμετάσχουν ενεργά και με επιτυχία στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή, θέλει πολίτες που να ασκούν το ρόλο τους υπεύθυνα, να αντιμετωπίζουν με ευαισθησία τη φύση και το συνάνθρωπο. Οι αρχές που προωθούνται από το Π.Σ. ανήκουν στη σφαίρα της κριτικής εκπαίδευσης.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Οι διαπιστώσεις ομαδοποιούνται και παρουσιάζονται βάση των τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Έτσι, ως προς τη φύση και το περιεχόμενο του νέου πιλοτικού Π.Σ. που προϋποθέτουν και για το είδος του, απορρέουν οι παρακάτω διαπιστώσεις.

1) Πριν ακόμα κανείς, ξεκινήσει να διαβάζει το κείμενο του νέου Π.Σ., αντιλαμβάνεται αμέσως ότι πρόκειται για εθνικό Α.Π., το οποίο καταθέτει ρητά τη γνώση που είναι σημαντική σε κάθε επίπεδο, από τα τοπικά σχολεία της υπαίθρου, μέχρι τις πόλεις και τις περιφέρειες. Σύμφωνα με τον Apple οι επιπτώσεις από ένα τέτοιο Α.Π. είναι προφανείς για τα σχολεία και τους μαθητές, καθότι μέσα από αυτό προωθείται η γνώση που έχει υψηλό κύρος και η οποία συνήθως βασίζεται στη στενή σχέση μεταξύ αγορά εργασίας και σχολικής εκπαίδευσης (2010: 606, 633). Κλείνοντας το σχόλιο για την ανάπτυξη εθνικού-ενιαίου Α.Π., να σημειώσουμε ότι αυτό είναι συνυφασμένο με ένα κοινό περιεχόμενο μόρφωσης για όλους, θέση που δεν προάγει τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα αλλά την τάση για ομοιογένεια και την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων.

Αναφορικά με την ορθή κατανόηση του κείμενου του Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι χρειάζεται κανείς να κάνει περισσότερες από μία αναγνώσεις για να κατανοήσει και να διαλευκάνει συγκεκριμένα και δυσνόητα σημεία που βρίσκονται διάχυτα σ' αυτό. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ανεπίκαιρη διάθεση του κειμένου του Π.Σ., η οποία δε συνάδει με τις παρούσες συνθήκες στις σχολικές τάξεις, πιθανόν να αποκαρδιώνει τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να το εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα, ως ανεπίκαιρη διάθεση του κείμενου εννοούμε την αποσιώπηση των υπαρχουσών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και της δημοσιονομικής κρίσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός τα τελευταία χρόνια, ο οποίος απαξιώνεται από την πολιτεία, καλούμενος να διδάξει με μειωμένο μισθό σε πολυπληθείς τάξεις, σε ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, με απουσία χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικών εποπτικών μέσων. Ταυτόχρονα, η διδακτική των νέων όρων και θεωριών, πιθανόν αγνοείται από μέρος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν να εξυπηρετήσουν τις νέες αντιλήψεις, αν όχι τόσο από έλλειψη γνώσης, ωστόσο, κυρίως, από έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ακόμα λόγω των ασφυκτικών πιέσεων για να καλυφθεί η διδακτέα

ύλη, του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου. Την κατάσταση αυτή βιώνει από τη πλευρά του ο μαθητής, ο οποίος υπομένει ό,τι «οι άλλοι» αποφασίζουν γι' αυτόν.

Σε ό,τι αφορά τα μέρη που απαρτίζουν το κείμενο του Π.Σ. (στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση) αυτά φαίνονται ασύνδετα μεταξύ τους, γεγονός που το κάνει πιθανότατα αναποτελεσματικό ως προς την εφαρμογή του. Γενικότερα, η έλλειψη συντονισμού που παρουσιάζουν τα μέρη του προγράμματος δε διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο, μάλλον του προκαλούν μαζί με τα υπόλοιπα αδιευκρίνιστα σημεία, σύγχυση. Συνεπώς, το νέο Πιλοτικό Π.Σ. απεικονίζει μάλλον το ιδεατό παρά το πραγματικό πρόγραμμα.

2) Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι το νέο Π.Σ. δεν είναι απόσταγμα της αξιολόγησης του προηγούμενου Π.Σ. για τη γλώσσα ούτε καν η συνέχισή του, οπότε για την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα δεν υφίσταται μια φυσική μετάβαση από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. σε αυτό. Η απουσία μιας αδιάσπαστης ακολουθίας στα ελληνικά Π.Σ. δημιουργεί ασυνέχεια στη διδακτική των μαθημάτων και δυσκολία προσαρμογής στο διδακτικό προσωπικό και τη μαθητιάσα νεολαία. Συγχρόνως, η συγκρότηση των Π.Σ. χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών, λειτουργεί αποκαρδιωτικά ως προς τη διάθεση για αξιοποίηση της έρευνας και ανάπτυξης στο τομέα των Α.Π. από τους εκπαιδευτικούς, ενώ από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας και του Υπουργείου Παιδείας επιβεβαιώνεται περίτρανα η επιπόλαιη αντιμετώπιση των Π.Σ. Η υποτίμηση του δασκάλου μέσα από την καθήλωσή του σε ρόλο εφαρμοστή του Α.Π. με μειωμένη επίδραση σ' αυτό και οι γενικότερες περιορισμένες δυνατότητες με την στέρηση της αυτονομίας και τη μη προώθηση της εξέλιξης της επαγγελματικής του ταυτότητας, κάθε άλλο παρά επιτιμητικό είναι για το νέο Π.Σ. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι πρόκειται για ένα καθοδηγητικό κείμενο με τάση για ομοιομορφία στην εκπαίδευση παρά την προσπάθειά του να αυτοπροσδιορίζεται ως κείμενο παιδαγωγικά διαφοροποιημένο. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος περιορίζει την ευελιξία του εκπαιδευτικού, την επίδρασή του στα προγράμματα και τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, ότι είναι ένα έτοιμο προϊόν προς κατανάλωση δεσμευτικού χαρακτήρα.

3) Ωστόσο, για να καταφέρει να διατηρήσει το κύρος του ως επίσημο θεσμικό κείμενο, αυτοπαρουσιάζεται ως ένα σώμα συμβουλών και προτάσεων προς τον εκπαιδευτικό που ήρθε πραγματικά για να μείνει. Στις είκοσι δύο σελίδες της έκτασης του περιγράφονται όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας, τεκμηριώνονται οι

επιλογές με τρόπο που δεν μπορεί κανείς εύκολα να το αμφισβητήσει. Είναι με λίγα λόγια ένα κείμενο που ο ρόλος της ύπαρξης του είναι αυτονόητος. Επιπλέον, παρουσιάζεται απογυμνωμένο από πολιτικές επιλογές, ενώ τελικά αυτονομιοποιείται χωρίς να έχει την απαραίτητη επιστημονική εγκυρότητα<sup>91</sup>. Αυτοπαρουσιάζεται δηλαδή, ως ένα κείμενο πολιτικά αθώο, αρνούμενο να αναφέρει τους συγκεκριμένους ρόλους που θέλει να παίξουν μαθητής και εκπαιδευτικός που δεν είναι άλλοι από το να υπηρετούν ευλαβικά τον κρατικό μηχανισμό ή τις καλύτερα τις πολιτικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις που στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία και όλα αυτά καλυπτόμενα από τον πορφυρό μανδύα της διαμόρφωσης κριτικής εκπαίδευσης (Giroux, 2010: 63-70). Η κυριαρχία του κειμένου πάνω στον εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια στο μαθητή φαίνεται, αν και ησύχως, μέσα από το λόγο του κειμένου, ο οποίος ενέχει στοιχεία κατευθυντικού λόγου και ορίζει επί της ουσίας αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, δείχνοντας υπόρητα ποιος τελικά αποφασίζει.

4) Ένα άλλο ζητούμενο είναι η συμμόρφωση με το λόγο του νέου Α.Π. (θετική στάση) ή η αποστασιοποίηση (αρνητική στάση) των εκπαιδευτικών από αυτό. Η όποια στάση οφείλεται κυρίως στην αποδοχή ή μη του νέου προγράμματος ως βασικού καθοδηγητικού πλαισίου υψηλού κύρους, εφόσον είναι θεσμοθετημένο από την πολιτεία. Αυτό όμως, που έχει σημασία δεν είναι η συμμόρφωση αλλά η ορθή αφομοίωση του και η κατανόηση του, βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του στην διδακτική πράξη. Τονίζουμε την έννοια της κατανόησης διότι θεωρούμε ότι το νέο Π.Σ. σε αρκετά σημεία μπορεί να χαρακτηριστεί δυσνόητο ή καλύτερα επιδέχεται πλήθος ερμηνειών γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αντί για κείμενο-εργαλείο στα χέρια των δασκάλων, κάποιες φορές οδηγεί σε αδιέξοδα εξαιτίας της έλλειψης διευκρινήσεων.

5) Μέσα από τις αναλύσεις φάνηκε ότι το Π.Σ. έχει δεχτεί επιρροές από το κοινωνικό-οικονομικό status, το οποίο χαρακτηρίζεται από μία εργαλειακή τεχνοκρατική αντιμετώπιση του ατόμου, έχει ωφελμιστική χροιά και βασίζεται στις έννοιες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Η έμφαση στην αποτελεσματικότητα και στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, φέρνει στο προσκήνιο τα συμπεριφοριστικά μοντέλα μάθησης, ενώ συγχρόνως μας υπενθυμίζει την προσήλωση στην υλοποίηση του ευρωπαϊκού ιδεώδους και στην επιθυμία για

<sup>91</sup> Επιγραμματική και χωρίς τεκμηρίωση η παραδοχή του κειμένου ότι πρόκειται για κείμενο που ασπάζεται τις αρχές ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού.

βελτίωση της επίδοσης των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς διαγωνισμούς όπως ο *PISA*. Πώς όμως πραγματοποιείται μια τέτοιου είδους μάθηση; Πώς αλλιώς παρά μέσω της εμμονής στην απόκτηση δεξιοτήτων.

6) Στο νέο πιλοτικό Π.Σ. παρουσιάζεται εμμονή στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, μειωμένο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και γενικότερα του ατόμου, ως κοινωνικό όν. Επιπλέον, όπως είδαμε από τις αναλύσεις δεν υποστηρίζεται η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, αλλά επιδίωξη του προγράμματος είναι ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη μελλοντική ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας. Είναι προφανές ότι το Π.Σ. χαρακτηρίζεται για τη μονομέρεια ως προς την ανθρώπινη προσωπικότητα, δε βλέπει τον άνθρωπο αλλά τον εργαζόμενο αυριανό πολίτη. Η εμμονή στους διδακτικούς στόχους και στον εργαλειακό χαρακτήρα της γνώσης μοιραία συρρικνώνει τις όποιες ελπιδοφόρες όψεις του προγράμματος. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός, ότι μέσα από την αδρομερή σκιαγράφηση των στόχων, διαφαίνονται ψήγματα μετανεωτερικού εκλεκτικισμού, όπως η τάση ανοιχτότητας, η οποία άλλοτε δημιουργεί πολυσημίες και αμφισημίες και άλλοτε παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν και να προβούν σε διδακτικούς σχεδιασμούς από κοινού με τους μαθητές τους, ευνοώντας τη συλλογική σκέψη, την ανακάλυψη, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον αναστοχασμό (Φρυδάκη, 2009: 306, 320-321) πάντα βέβαια, μέσω ενός έτοιμου προϊόντος. Να σημειώσουμε δε, ότι το ανοικτό και το ευέλικτο του χαρακτήρα του προγράμματος σε κάποιες περιπτώσεις παραμένει αδιευκρίνιστο στο κείμενο του σχεδίου.

7) Ο σχεδιασμός του νέου Π.Σ. είναι επηρεασμένος περισσότερο από αυτό που ο Habermas (1972) ονομάζει τεχνικό - γνωσιακό και πρακτικό ενδιαφέρον και ελάχιστα από το χειραφετικό ενδιαφέρον, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και τις διδακτικές διαδικασίες αλλά και την ίδια τη δράση του δασκάλου. Είναι δηλαδή περισσότερο προϊόν παρά πράξις. Όμως, δεν εκλείπουν και οι προτάσεις που κάνουν λόγο για σχέδια εργασίας, για συλλογισμό, για σεβασμό στην άποψη του άλλου, για συνεργατικούς διδακτικούς σχεδιασμούς με μαθητές, γονείς και την κοινότητα, προτάσεις που αναδιανέμουν τους ρόλους και τις σχέσεις εξουσίας στην τάξη, φέρνουν το σχολείο πιο κοντά στην κοινωνία και δίνουν το έναυσμα για ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Φρυδάκη, 2009: 320-321). Όλα αυτά βεβαίως, συμβαίνουν σε επίπεδο ρητορείας, πρακτικά μέσα από το Π.Σ. δεν αναγνωρίζεται η έννοια της συλλογικότητας και δεν υπάρχει η προτροπή για



αλληλόδραση και διάλογο. Παρόλο που προστατεύεται η διαφοροποίηση των απόψεων σε θεωρητικό επίπεδο, πρακτικά δεν υπάρχουν διαλεκτικές διαδικασίες. Τέλος, δεν υπάρχει καμία μνεία στα στοιχεία του Π.Σ. που να καλλιεργείται η «ανεξάρτητη μάθηση» (Grundy, 2003: 136) και η δυνατότητα «ανεξάρτητου συλλογισμού» στους μαθητές. Συνεπώς, το ενδιαφέρον του προγράμματος είναι κυρίαρχα πρακτικό.

8) Αναφορικά με το είδος του πιλοτικού Π.Σ. διαπιστώνεται ότι προσομοιάζει στα Α.Π. με τη μορφή curriculum, στα οποία επικρατούν ταυτόχρονα κλασσικές και προοδευτικές αρχές για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση. Συμπυκνώνει δηλαδή λόγους τόσο από στοχοκεντρικά (περιγραφή με σαφήνεια<sup>92</sup> των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης) όσο και από διαδικαστικά μοντέλα προγραμμάτων σπουδών (η έμφαση στις διαδικασίες κυριαρχεί στην ενότητα της αξιολόγησης). Με λίγα λόγια, το στοιχείο της διακειμενικότητας επικρατεί στις θέσεις του κειμένου, οι οποίες σε πολλά σημεία χαρακτηρίζονται αντιφατικές, καθότι σε αυτές συμφύονται λόγοι από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, ενώ άλλες φορές οι θέσεις διαμορφώνονται από επίσημους λόγους εκπαιδευτικής πολιτικής (και κυρίως της Ευρωπαϊκής) ή είναι μεταφορά ιδεών από Α.Π. του παρελθόντος.

Οι μεγαλύτερες αντιφάσεις του κειμένου του Π.Σ. βρίσκονται μεταξύ στόχων και μεθοδολογίας. Αυτό συμβαίνει, διότι η πλήρης υλοποίηση σκοπών και στόχων δεν είναι πάντα εφικτή, πολύ περισσότερο όμως, γιατί η θεωρία με την πράξη αλληλοαναιρούνται. Παρατηρούμε για παράδειγμα, ότι επιδιώκεται η ανάπτυξη της αυτονομίας, ενώ ταυτόχρονα ακολουθούνται και μέθοδοι που περιορίζουν. Ενώ ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, παράλληλα είναι επιθυμητή και η παραδοσιακή προσέγγιση μερικών γνωστικών αντικειμένων, όπως της γραμματικής και του συντακτικού. Τέλος, η στήριξη της ανάπτυξης της αυτονομίας και της κριτικής στάσης απέναντι σε κατεστημένα, είναι μια ανοικτή διαδικασία, σε αντίθεση με την επιδίωξη ανάπτυξης αξιών και συμπεριφορών επιθυμητών από την κοινωνία που είναι κλειστή διαδικασία με την έννοια ότι έχει τελικό επιδιωκόμενο στόχο.

---

<sup>92</sup>Η δόμηση του προγράμματος με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους οι οποίοι περιγράφονται με σαφήνεια, αντιστοιχούν στη μεταβολή συγκεκριμένων υποδιαθέσεων της συμπεριφοράς των μαθητών και η επιτυχία τους είναι μετρήσιμη αποτέλεσε ιστορικά βασική θέση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του (Γρόλλιος, 2010).

9) Στο νέο Π.Σ. αξιοποιείται η αρχή του παιδαγωγικά διαφοροποιούμενου προγράμματος, αρχή η οποία κατανοείται ως βήμα στην κατεύθυνση μιας διδασκαλίας, η οποία αναγνωρίζει τις πολυποίκιλες διαφορές στο χώρο του σχολείου, αφού στο κείμενο συνδέεται με τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη και τις διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές αναπαραστάσεις τους. Βέβαια, το νέο Π.Σ. δεν πρωτοτυπεί ως προς τις συγκεκριμένες αρχές, εφόσον σε αυτές είχε βασιστεί τόσο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και το Α.Π.Σ. του 2003. Στα επιμέρους στοιχεία των ικανοτήτων που επιδιώκει το νέο Π.Σ. συγκαταλέγεται και ο σεβασμός και η αναγνώριση των άλλων, αγγίζει με λίγα λόγια στοιχεία κοινωνικής ευαισθησίας.

10) Κλείνοντας τις διαπιστώσεις για τη φύση και το περιεχόμενο του Π.Σ. προκύπτει ότι το νέο Π.Σ. έχει συνταχθεί στα πρότυπα των Α.Π. της νεωτερικότητας, όπου η σχολική γνώση οργανώνεται σε αυτοτελή και ανεξάρτητα διδασκόμενα μαθήματα, εφόσον προτείνει ένα ξεχωριστό Π.Σ. για κάθε μάθημα, στην προκειμένη περίπτωση για το μάθημα της γλώσσας καθώς δε το παντρεύει με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πρόκειται για μια παραδοσιακή διάταξη των περιεχομένων, η οποία ακολουθεί την αρχή των επιστημών, δηλαδή την διάρθρωση και οργάνωση των γνώσεων κατά περιοχές και κλάδους. Οι γνώσεις με αυτό τον τρόπο ταξινομούνται κατά περιοχές και μαθήματα, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να προσφέρονται γνώσεις χωρίς καμία σύνδεση και σχέση μεταξύ τους. Η διδασκαλία λειτουργεί αποσπασματικά και τα αποτελέσματα αυτής τείνουν να είναι περιορισμένα, καθώς ο κατακερματισμός της γνώσης οδηγεί σε μη ισόρροπη και ενιαία ανάπτυξη του ατόμου ( Βρεττός & Καψάλης, 1997: 196-198).

Η στεγανοποίηση των γνωστικών αντικειμένων μέσω της πρότασης που κάνει το Α.Π. συντείνει σε «αδράνεια», η οποία δυσχεραίνει τόσο την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος όσο και γενικότερα την επιλογή, την κατανομή και την οργάνωση των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, η εμμονή στην οριοθέτηση και την αυτοτέλεια των επιμέρους μαθημάτων, μειώνει τη δυνατότητα εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην οργάνωση και επιλογή της ύλης και δεν αφήνει περιθώρια διεπιστημονικής προσέγγισης διαφόρων θεμάτων, τα οποία απαιτούν συνεργατική διδασκαλία.

Το νέο πιλοτικό Π.Σ. δεν καταφέρνει να ανατρέψει την υφιστάμενη κατάσταση της ιεραρχικής κατάταξης των μαθημάτων με την πρότασή του για χωριστό Π.Σ. Γλώσσας. Διαπιστώνεται λοιπόν, η διαιώνιση της επίσημης διάκρισης

των μαθημάτων, γεγονός που συντηρεί την αυθεντία των συντακτών του Α.Π., αφαιρώντας από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ανάπτυξης προγράμματος με βάση το μαθητικό πληθυσμό που έχουν μπροστά τους. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ένας μοχλός του συστήματος του Α.Π. και είναι υποχρεωμένος να στηρίζει τη συγκεκριμένη μάθηση των μαθητών, με αποτέλεσμα να μη μένει αρκετός χώρος για παιδαγωγική αυτονομία και επαγγελματισμό (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 262-264, 276-277).

Απουσιάζουν μετανεωτερικές συλλήψεις που σχετίζονται με το αίτημα για διασύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα και την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Φρυδάκη, 2009: 309-311). Τέλος, η έννοια της διαθεματικότητας έχει περιθωριοποιηθεί από τις προδιαγραφές του Α.Π. της γλώσσας όπως έχει αλλοιωθεί και το περιεχόμενο της Ευέλικτης Ζώνης.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των αναλύσεων ως προς την αντιμετώπιση της γλώσσας, φάνηκε ότι:

1) Στο νέο πιλοτικό Π.Σ. τα νέα είναι ενθαρρυντικά, καθώς παρατηρείται μία σοβαρή προσπάθεια από μέρους των συντακτών να ξεφύγουν από την αναχρονιστική και άκρως αναποτελεσματική αντιμετώπιση της γλώσσας. Βλέπουμε λοιπόν, ότι η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως σύστημα και ως επικοινωνία, αλλά και με την διευρυμένη της έννοια ως σκέψη, ως στοχασμός. Καταβάλλεται δε και προσπάθεια να ιδωθεί και ως μορφή πολιτικού λόγου.

2) Πιο συγκεκριμένα, στο νέο Π.Σ. η μάθηση προσελκύεται μέσω ενός οργανωμένου διδακτικού σχεδιασμού, χωρίς όμως, αυτός να στερείται κριτικών διαδικασιών. Γίνεται δηλαδή, προσπάθεια να συνδυαστούν το κριτικό με το λειτουργικό στοιχείο, εντούτοις από τις αναφορές στο κείμενο η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό λειτουργικά. Το ενθαρρυντικό όμως, είναι ότι η κριτική διάσταση έχει αρχίσει να καταλαμβάνει χώρο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τουλάχιστον, σε επίπεδο φραστικής ρητορικής ή διακήρυξης του νέου Π.Σ. γίνεται λόγος για τους νέους γραμματισμούς (New London Group, 1996), ενώ το έλλειμμα που παρατηρείται, αφορά κυρίως στη μετάβαση από την αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας στην αντιμετώπισή της ως κοινωνικής πρακτικής, με αποτέλεσμα στη διδακτική πράξη τα πράγματα να είναι θολά ή να παραμένουν σχεδόν ίδια (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2003: 11 – 18).

3) Μέσα από τις αναλύσεις διαπιστώνεται ακόμα ότι η γλώσσα είναι σχεδόν έννοια ταυτόσημη με την επικοινωνία, η πολυδιάστατη μορφή της οποίας

αναγνωρίζεται και αξιοποιείται. Ως προς αυτή την κατεύθυνση το νέο Π.Σ. αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. για την καλλιέργεια του γραμματισμού και την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Τι όμως στην πράξη περιλαμβάνει η κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων; Σύμφωνα με το πιλοτικό Π.Σ. η κατάκτηση της γλώσσας σημαίνει επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και σε ξένες γλώσσες, αυθεντική επικοινωνία, ψηφιακή επικοινωνία, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την έννοια του σύγχρονου πολίτη, μεταγνωσιακές ικανότητες, πολιτισμική επίγνωση και έκφραση και εξοικείωση με τρόπους μάθησης.

4) Γλώσσα για το νέο Π.Σ. πολύ περισσότερο είναι η μελέτη κειμένων, γι' αυτό το λόγο και διδασκαλία της γλώσσας σημαίνει διδασκαλία κειμένου. Μάλιστα προτείνεται να προσεγγίζονται ως πολυτροπικά, πολυεπίπεδα και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα. Ωστόσο, κείμενα θεωρούνται τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος, οι οποίοι υποστηρίζονται με ένα ισόρροπο τρόπο στο κείμενο του προγράμματος.

5) Η γλώσσα διαμορφώνει και διαμορφώνεται, γι αυτό οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν τις συμβάσεις που τη δημιουργούν και να κατανοούν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει. Επίσης, γνώση της γλώσσας για το νέο Π.Σ. σημαίνει την κατανόησή της ως σύστημα διαπραγμάτευσης κοινωνικών ταυτοτήτων, εναλλακτικών νοημάτων και μέσω εξεύρεσης των ιδεολογικών φορτίσεων των κειμένων. Παρόλα αυτά, η διδακτική της γλώσσας σε κάποια σημεία του κειμένου χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια, ειδικά όταν πρόκειται για τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη. Έτσι, ενώ θεωρητικά προωθείται η γλώσσα ως προϊόν σχέσεων εξουσίας, παράγοντας που διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές ταυτότητες, τελικά αγνοείται ή υπονομεύεται συνειδητά τη στιγμή της υλοποίησης. Αισθανόμαστε ότι τέτοια ζητήματα δεν είναι τυχαία αλλά άπτονται μιας γενικότερης στάσης απέναντι στα γλωσσικά θέματα, τα οποία χαράσσονται σε εθνικό επίπεδο από τις εκαστοτε κυβερνήσεις για τη δρομολόγηση της γλώσσας, την διατήρησή της και τη χρήση της ως μέσου κοινωνικού ελέγχου (Κοιλιάρη, 2005: 54-59).

6) Στο νέο Π.Σ. έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση το παραδοσιακό και κατευθυνόμενο μοντέλο, εφόσον η γνώση της γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι το παγιωμένο, το αντικειμενικό, αλλά ως κάτι ανοιχτό σε εναλλακτικές ερμηνείες και αναθεωρήσεις (Pappas & Zecker, 2006: 514-515). Ωστόσο, μέσα από τις αναλύσεις στο κείμενο του προγράμματος λανθάνουν διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές θεωρίες,

ανάλογα τις επιδιώξεις και τους στόχους του προγράμματος, το βάρος άλλοτε πέφτει σε προτάσεις επικοινωνιακής ή κειμενοκεντρικής φύσεως και άλλοτε αγγίζει τον κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς. Φαίνεται λοιπόν, πώς η αναμόρφωση του Α.Π. της γλώσσας δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί στις δικές της εξαγγελίες και υποσχέσεις για ένα πρόγραμμα που στοχεύει μόνο στον κριτικό γραμματισμό. Αν και έχουν γίνει πράγματι αισιόδοξα βήματα ως προς αυτή την κατεύθυνση, δεν αποδεικνύεται η ρητή δήλωση του κείμενου.

Ως προς το βαθμό, στον οποίο καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό διαπιστώθηκαν τα εξής:

1) Σχετικά με το είδος του γραμματισμού τον οποίο αντιπροσωπεύουν οι διδακτικές επιλογές του Π.Σ., το κείμενο φαίνεται να ταλαντεύεται ανάμεσα στο λειτουργικό και στον κριτικό γραμματισμό. Σε επίπεδο δηλαδή, ρητορικής το Π.Σ. στην πλειονότητά του είναι χτισμένο πάνω στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, τις οποίες αναπτύσσει σε όλο το εύρος του κειμένου, με μεγαλύτερη έμφαση όμως στο κεφάλαιο των στόχων. Αυτό αρχικά δείχνει τις προθέσεις των συντακτών του προγράμματος και το όραμα του νέου εγχειρήματος. Εντούτοις, οι αρχές που το διέπουν δε σημαίνει ότι επιτυγχάνονται με τον ίδιο τρόπο και στο υπόλοιπο σώμα του κειμένου.

2) Έτσι, πολλές απ' τις αρχές που ενστερνίζεται το κείμενο του Π.Σ., όπως η αξιοποίηση του βιώματος των μαθητών και η ενίσχυση του διερευνητικού πνεύματος, η έμφαση στην καινοτομία και η δημιουργική μάθηση, είναι έννοιες που τις συναντούμε σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Από αυτές όπως είδαμε στις αναλύσεις, κάποιες υλοποιούνται ενώ άλλες παρουσιάζονται στα πλαίσια ενός λόγου τεχνοκρατικού και πληροφοριακού. Ακόμα, αναφορικά με το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία του προγράμματος καθώς και τις ενέργειες δασκάλου και μαθητή δεν εξασφαλίζεται πάντοτε συνοχή και συνέπεια στους λόγους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί το Π.Σ. δεν έχει λάβει υπόψη του τις πραγματικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται μια διδασκαλία (π.χ. διαχείριση χρόνου – ύλης), τους περιορισμούς, τις μαθησιακές δυνατότητες και δυσκολίες, την κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση των ατόμων είτε γιατί η εφαρμογή μετανεωτερικών ιδεών δεν είναι εύκολα πραγματοποιήσιμη μέσα από ένα νεωτερικό κεντρικό άξονα, όπως αυτόν του προγράμματος.

3) Πιο συγκεκριμένα, απόκτηση του γραμματισμού για το Π.Σ. σημαίνει κυρίως: α) γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα σε ποικίλες περιστάσεις

επικοινωνίας, β) στοχαστική κρίση δηλαδή κατανόηση νοημάτων, γ) ορθή γλωσσική χρήση γραπτής και προφορικής έκφρασης, δ) αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλότητας και επίγνωση της λειτουργίας ως δυναμικού και αέναου αναπτυσσόμενου οργανισμού, ε) μεταγνωσιακές ικανότητες, ζ) επικοινωνία σε μία γλώσσα πέραν της μητρικής για την εξασφάλιση αποτελεσματικότερης επικοινωνίας στις νέες γλωσσικές απαιτήσεις, η) εξοικείωση με άλλους πολιτισμούς.

4) Στο νέο Π.Σ. επιχειρείται μια σύνδεση ανάμεσα στα δύο είδη γραμματισμού λειτουργικού και κριτικού, με έμφαση κυρίως στο δεύτερο σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα αυτού. Έτσι, το Π.Σ. ελπίζει σε ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο ο μαθητής θα καταστεί ικανός να στέκεται κριτικά απέναντι στα κείμενα και να κατανοεί τόσο τη ρητή όσο και την άρρητη χροιά του λόγου αυτών. Επιπρόσθετα, ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει συγγραφικές ικανότητες, δηλαδή να γνωρίζει όλη την πορεία και τις διαδικασίες που χρειάζονται για να συγκροτηθεί ένα κείμενο. Στόχος ενός κριτικού συγγραφέα, είναι να παράγει κείμενα με στόχο την κοινωνική δράση και αλλαγή. Τέλος, το Π.Σ. ελπίζει ότι μέσα από τις διαδικασίες γραμματισμού θα καταφέρει να φτιάξει έναν ενεργό πολίτη που θα αντιμετωπίζει με σεβασμό τόσο τον συνάνθρωπο όσο και το περιβάλλον.

5) Η επιλογή των διαφόρων προσεγγίσεων πραγματοποιείται μάλλον ασύνδετα και αντιφατικά, αφού απουσιάζει εντελώς κάθε παιδαγωγική-επιστημονική τεκμηρίωση για τις επιλογές. Έτσι, εμφανίζονται ταυτόχρονα πρακτικές που ανάγονται σε προσεγγίσεις του παρελθόντος και σε σύγχρονες.

Κλείνοντας τα συμπεράσματα, αντιλαμβάνεται κανείς ότι στο νέο Π.Σ. φαίνεται να υπερτερούν θέσεις που αντανakλούν απόψεις κριτικού γραμματισμού, παράλληλα όμως με αυτές συνυπάρχουν και στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού, γεγονός που αποδεικνύει ότι στο Α.Π. συχνά συμφύονται λόγοι που επηρεάζονται από τη διαμορφωθείσα παράδοση και τον αναλλοίωτο τύπο του σχολείου, που έχει εδραιωθεί στη χώρα μας, συνέπεια της απουσίας ουσιαστικής ανανέωσης και αξιολόγησης των προγραμμάτων, με αποτέλεσμα τη συντήρηση παλιότερων διδακτικών προτάσεων (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007).

Πρακτικά αποδυναμώνεται η προσπάθεια προώθησης του κριτικού γραμματισμού, διότι η διδασκαλία της γλώσσας συνεχίζει να γίνεται από το υπάρχον διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο ασπάζεται διαφορετικές γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες και έχει σαφώς μια πιο κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή οπτική. Η συνθήκη αυτή σε συνδυασμό με τις ήδη διαμορφωμένες διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών

(διαμορφωμένες στη λογική και τη δομή των υπαρχουσών ή παλαιότερων βιβλίων) και τους υπάρχοντες λόγους, δυσχεραίνει την προσπάθεια του Π.Ι. και της πολιτείας για αλλαγή της θεώρησης της διδασκαλίας της γλώσσας. Έτσι, η προσπάθεια για κριτικό γραμματισμό πιθανόν να παραπαίει μέσα στη σύγχυση που δημιουργούν οι διαφορετικές γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες που εμπεριέχονται τόσο στο λόγο του Π.Σ. όσο και στο λόγο των εγχειρίδιων.

Συμπερασματικά, ο διεπιστημονικός θεωρητικός προβληματισμός, ο οποίος σχετίζεται με τους γραμματισμούς, έχει επηρεάσει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στον ελληνικό εκπαιδευτικό θεσμό, περισσότερο σε επίπεδο πολιτικής ρητορικής και λιγότερο σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής. Πρόκειται για ένα επίκαιρο κείμενο και παιδαγωγικά ενημερωμένο, με ανεπίκαιρη διάθεση όμως, σε σχέση με αυτό που βιώνουμε ως χώρα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω συμπεράσματα σε λίγες γραμμές, σαν αποτέλεσμα μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, θα λέγαμε ότι το νέο πιλοτικό Π.Σ. της γλώσσας, αν και έχει κάνει μια σημαντική προσπάθεια ως προς την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού και την απόδοση του νοήματος του, εντούτοις δεν καταφέρνει να πετύχει εξολοκλήρου τον αρχικό του στόχο, διότι έχει συνταχτεί στα πρότυπα ενός νεωτερικού άξονα, ενός παραδοσιακού Α.Π., αφήνοντας τα μετανεωτερικά στοιχεία που υποδηλώνουν την ύπαρξη κριτικού γραμματισμού εκτός.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας του νέου πιλοτικού Π.Σ. ήταν μια προσπάθεια κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας του με στόχο να προβληθεί και να αναδειχθεί το θέμα στις βασικές διαστάσεις του. Όμως, κλείνοντας την έρευνα θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να μη μείνουμε μόνο στα πορίσματα των αναλύσεων και στην εικόνα του προγράμματος αλλά να προχωρήσουμε ένα βήμα πιο πέρα, στη διατύπωση παρεμβατικών προτάσεων. Έτσι, θεωρούμε ότι για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης του Α.Π., η αναμόρφωση, η σύνταξη και η δημιουργία των Α.Π. θα πρέπει να είναι μια συνεχή ερευνητική διαδικασία μεταξύ μαθητών, δασκάλων και επιστημονικής κοινότητας. Επίσης, η διαδικασία ανάπτυξης Α.Π. δε θα πρέπει να αφήνει ανεπηρέαστη την τοπική κοινότητα, έτσι ώστε να προσαρμόζεται και να αναμορφώνεται με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εκάστοτε σχολικής πραγματικότητας. Μία ακόμα προϋπόθεση για ένα

έργο τόσο σημαντικό όσο το Α.Π., είναι η παρουσία και η αξιοποίηση ερευνητών εξειδικευμένων σε θέματα αναλυτικού προγράμματος που να υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, να τους εξοικειώσουν με τη μελέτη της πρακτικής τους, με λίγα λόγια να λειτουργούν υποβοηθητικά και ανατροφοδοτικά, ενθαρρύνοντας τις προσπάθειες τους και ωθώντας τους σε αναστοχασμό (Stenhouse, 2003: 206-207).

Γενικότερα, ένας εποικοδομητικός σχεδιασμός του Α.Π. και της διδασκαλίας εξαρτάται από την εξέλιξη μορφών συνεργατικής έρευνας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της θεώρησής τους ως διανοούμενων αλλά και από την αξιοποίηση όλων εκείνων των μορφών γνώσης, αξιών και ικανοτήτων που θέτουν ως στόχο το έργο της εκπαίδευσης των μαθητών για να γίνουν ενεργοί και κριτικοί πολίτες, ικανοί διανοητικά, πρόθυμοι να ασκήσουν μορφές πολιτικού θάρρους που απαιτείται στον αγώνα για μια ζωή γεμάτη νόημα.

Ως κατακλείδα των προτάσεων θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η έρευνα του Α.Π. πρέπει να συνδεθεί πιο στενά με ενεργές μορφές κοινοτικής ζωής και να επαναπροσδιοριστεί η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Συνεπώς, τα ερευνητικά προγράμματα, αν και ακούγεται ουτοπικό, πρέπει να οργανώνονται από σχέδια δράσης διαφορετικών φορέων, των οποίων η θεωρία παρέχει διεισδυτικές διαπιστώσεις από ένα διαφορετικό πλαίσιο, έτσι ώστε να αναπτύσσονται σχέδια δράσης με συμμετοχούς το σχολείο, το πανεπιστήμιο, τις ομάδες της γειτονιάς, τα εργατικά σωματεία και άλλους φορείς που θέλουν να συνεισφέρουν στη σχολική ζωή (Aronowitz & Giroux, 2010: 192-195).



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα εξαγόμενα συμπεράσματα είναι αποτέλεσμα ανάλυσης των λόγων του κειμένου του Π.Σ. και όχι εφαρμογής του στην πράξη, συνεπώς δεν έχει αποτιμηθεί σε κλίμακα που να επιτρέπει ασφαλείς αξιολογήσεις για την αποτελεσματικότητά του.

Το αν οι εκπαιδευτικοί ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στα αιτήματα του κειμένου του Π.Σ. δεν είναι κάτι που μπορεί να προβλεφθεί εύκολα ή να απαντηθεί άμεσα, άλλωστε η συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα, δεν αποτελεί περιεχόμενο διαπραγμάτευσης αυτής της εργασίας.

Παρόλα αυτά μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, ενδεχομένως να βοηθηθούν κάποιοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, διότι πολλές γενικές ή συγκεκριμένες έννοιες, επεξηγήθηκαν, επαναπροσδιορίστηκαν και απέκτησαν ένα πλαίσιο αναφοράς μέσα από τα θεωρητικά ερείσματα του πρώτου μέρους της εργασίας. Επιπλέον, η εργασία αυτή μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση του προβληματισμού γύρω από το ερευνώμενο θέμα και ίσως οδηγήσει στη διατύπωση παρεμβατικών προτάσεων.

Τέλος, ενδέχεται κάποιοι δάσκαλοι, αυτοί οι άλλοι...άνθρωποι με ανοιχτούς πόρους και πλατιά καρδιά...να ξεκινήσουν τις δικές τους ερευνητικές προσπάθειες...τα δικά τους ταξίδια!

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education On line*, τόμος 2, τεύχη 2-3. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/2.23/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>.
- Αλαχιώτης, Σ. (2000). *Εισαγωγή στις Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Σχολικό έτος 2000-2001*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s\\_alax\\_diathematikotita.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf).
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*, επιμ. Γ. Γρόλλιος. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευση και του αναλυτικού προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες, μτφρ. Β. Σταυρίδη. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου, μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βείκου, Χρ., Σιγανού, Αν. & Παπασταμούλη, Ε. (2008). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Αδ. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βελλοπούλου, Α. (2011). *Η μετάβαση από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου "Υλη και ιδιότητες της ύλης"*. Διδακτορική Διατριβή: Πάτρα.
- Βρεττός, Γ. (1996). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers. A critical introduction to curriculum theory*. Sussex: Harvester; New Jersey: Barnes and Noble; and Ontario: Althouse Press.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, G. (1977). Basic components of a curriculum theory. In A. Bellack & H. Kliebard (eds.), *Curriculum and evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Bernstein, B. (1972). *Praxis and action*. London: Duckworth.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III towards a theory of educational transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, 1<sup>st</sup> edition, London, Taylor & Francis.
- Blackledge, D. & Hunt B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1. Cognitive Domain*, New York, McKay David Co. Inc.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.P. (1977). *Reproduction in Education and Society*. London: Sage.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανου, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Codd, J. (1998). Professional accountability and the education of teachers. *Delta*, 50, 2, 149-162.
- Codd, J. (2003). Educational reform, accountability and the culture of distrust. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34, 45-53.
- Cook-Gumperz, J. (2008). Γραμματισμός και εκπαίδευση: μια αμετάβλητη εξίσωση. Στο Τ. Κωστούλη (επιμ.), *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy A genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designe of Social Futures*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Σκούρτου, Ε. (επιμ.), μτφρ. Αργύρη, Σ. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας Α. (2007). Αναλυτικά προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια: Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών- Νέες Τάξεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου 17 - 20 Μαΐου, Ιωάννινα.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Γιώτη, Λ., Χατζηδημητρίου, Στρ. & Παπλωματάς, Κ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 15-38.

- Γρόλλιος Γ., Καρανταΐδου Ρ., Κορομπόκης Δ., Κοτίνης Χ. & Λιάμπας Τ. (2003). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2008). Εισαγωγή. Στο Apple, Μ. *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2003). Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης. *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 129, 91-107.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e8/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e8/index.html).
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Δερβίσης, Σ.
- Δημαράς, Κ. Θ. (2002). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, 223-240. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Stanley Thornes
- Freire, P. (1976). *Η Αγωγή του Καταπιεζομένου*, μτφρ. Γ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας*, μτφρ. Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφρ. Μ. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Gee, J.P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*, μτφρ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Halliday, M. A. K., (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change in Fullen, M. (Ed) *The Challenge of School Change*, Arlington Heights, IRI/Skylight.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία στο Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ιορδανίδου, Ά. & Φτερνιάτη, Ά. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Ά. (2003). Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τη μειονοτική στην πλειονοτική εκπαίδευση. Στο *Ομοιότητες και διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου Κομοτηνής, 29 και 30

- Νοεμβρίου 2002, πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2000-2004». Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ II.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα Μ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία, Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. *Κλειδιά Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Johnson, M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. *Educational Theory*, 17, 127-140.
- Καρράς, Κ. (2007). *Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της ευρωπαϊκής πολιτικής χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για το ρόλο και το έργο τους*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κάτη, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Katsarou, E. (2009). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education L1 - *Educational Studies in Language and Literature*, 9(3), 49-70. © *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education*.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Κατανοώντας το αστικό σχολείο στο καπιταλισμό*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καψάσκη, Α. (2004). Η θεσμοθέτηση της διεθνούς επιρροής στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης: διαδικασίες, συμμόρφωση και αντιστάσεις στα «Εκπαιδευτικά Σχέδια» της Παγκόσμιας τράπεζας. Στο Γ. Κοντογιώργης κ.α. (επιμ.), *Τριάντα χρόνια Δημοκρατία: Το πολιτικό σύστημα της Τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας 1974 – 2004*, Πρακτικά του ομότιτλου συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 20-22 Μαΐου 2004.
- Κέκια, Α. (2002). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*, Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Νοέμβριος 2001, Ναύπλιο.

- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1 (2), Αύγουστος. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>.
- Κοτζιάς, Ν. (2003). Η μετανεωτερικότητα ως μια «καμπή» στην ιστορία, πρόλογος στο Υγκλετον, Τ. (2003), *Οι αυταπάτες της μετανεωτερικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf>.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλα-Μαρκάκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html)
- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html).



- Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Univercity Press.
- Λύκου, Χ. (1999). Η Συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Θεσσαλονίκης*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>.
- Leistyna, P. & Woodrum, A. (1999). Context and culture: What is critical pedagogy? In Leistyna, P., Woodrum, A., and Sherblom, S. A. (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- Μάρκου, Γ. (1984). Εκπαιδευτική πολιτική και το ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν. Στο *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/UNESCO.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν., (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η επίδραση της Γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2006). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.
- Μήτσης, Ν. (2009). Η διδασκαλία της γλώσσας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διερευνώντας τα δεδομένα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδηγεί από τις γραμματικο-συντακτικές δομές στο κείμενο και την επικοινωνία. Στο *Γλώσσα*

- και Γλωσσική Διδασκαλία στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Λάρνακα 22-23 Απριλίου. Διαθέσιμο στην [http://www.syllogosperiklis.gr/praktika\\_doe/p\\_d\\_2009/mits\\_kypr.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/praktika_doe/p_d_2009/mits_kypr.pdf). διεύθυνση:
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.Φ., Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κ.Ε.Γ.: Θεσσαλονίκη.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της Μεταπολίτευσης: Ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη. Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό "παράδειγμα" - Η ελληνική πραγματικότητα κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπούντα, Ε. (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα και ιστορική σκέψη των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. In Bentolila, A. (dir.), *L'école : diversités et cohérence*, Paris: Nathan.
- Neagley, R. & Evans D., (1967). *Handbook for Effective Curriculum Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. Κ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Τ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική, η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1996). *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση των εκπαιδευτικών: Νέο κρασί σε νέους ασκούς*. Πρακτικά 5<sup>ο</sup> διεθνές συνέδριο, Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.
- Paroulia-Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.
- Πασιάς, Γ. Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Θεσμικός λόγος και Εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πηγιάκη, Π. (1995). Οι αξίες της κοινοτικής κατανόησης και αλληλεγγύης στο σχολικό πρόγραμμα για την ευρωπαϊκή ταυτότητα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος Δ', τ.16.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Pappas, C. & Zecker, L.B. (2006). Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού, Κωστούλη Τ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Volume 8. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/upload/v8\\_What\\_Is\\_The\\_Field\\_Today.pdf](http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/upload/v8_What_Is_The_Field_Today.pdf)
- Pinar, W., Reynolds, W. & Slattery, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Peters, M., & Marshall, J. (2004). The politics of curriculum: Autonomous choosers and enterprise culture. In A-M. O'Neill, J. Clark & R. Openshaw (Eds.), *Reshaping Culture, Knowledge and Learning* (pp.109-126). Palmerston North: Dunmore Press.
- Popkewitz, T. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies* 29(2), 131-164.

- Ryan, K. & Cooper, J. (1980). *Those who can, teach*. Boston: Houghton Mifflin Company. New York: Peter Lang.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Saylor, G., Alexander, W. & Lewis A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (2003 [1975]). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μτφρ. Α. Τσάπελης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1998). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσολάκης, Χ. Λ. (1988). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Tunmer, W.E. & Cole, P.G. (1985). Learning to read: A metalinguistic act. In: C.S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success. Therapy methodologies for language-learning disabled students*. London: Taylor and Francis.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., ΦΕΚ 1366 τευχ. Β'18-10-2001, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Φ.Ε.Κ. 303 τευχ. Β'/13-3-03, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1997). *Δράσεις, συνοπτικός απολογισμός 1997*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2000). *1997-2000: Το έργο μιας τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.

- Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη Μ. (2007). Ασυμβατότητα, Αναντιστοιχία, Ασυμμετρία, Ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του. Στο Γ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17 – 20 Μαΐου 2007, 40-48.
- Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δερμετζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδ. Έκδοση.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φτερνιάτη, Α. (2011). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135, 37-61.
- Φωτεινός, Δ. (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης 1950 – 1977 (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης)*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πάτρα.

- Χαραλαμπίδης, Α. (2007). *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: <http://www.abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και παιδί*, 25-36. Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publications.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2006). *Ο Γλωσσικός γραμματισμός και η Παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιακοκεντρισμό. Στο Ντίνας κ.α. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Διαθέσιμο στην ηλεκτρον. διεύθυνση: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/apo\\_epi\\_koinoniokentrismo\\_ston\\_koinoniokentrismo.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epi_koinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf).
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

### **Δικτυακοί Τόποι**

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

<http://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=280](http://language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=280)

<http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-11.5.2009-protasi-PI.pdf>

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/055-068.pdf>

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**





**ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3**  
**«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450**  
**Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)**

Το παρόν έργο έχει παραχθεί στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Επιστημονικό Πεδίο: ΓΛΩΣΣΑ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ & ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Αθήνα 2011

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας περιεχομένων .....	2
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
1. ΓΕΝΙΚΑ.....	3
2. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	7
2.1 Εισαγωγή.....	7
2.2 Σκοποί και στόχοι.....	7
2.3 Περιεχόμενο.....	11
2.4 Μεθοδολογία.....	15
2.5 Αξιολόγηση .....	19
3. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
3.1 Σκοποί και δεξιότητες του Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας .....	21
3.1.1 Σκοποί .....	21
3.1.2 Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες.....	22
3.2 Εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Λογοτεχνίας: το ζήτημα των ανθολογιών.....	23
3.3 Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ΤΠΕ.....	25
3.4 Μεθόδευση της διδασκαλίας: Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτρια, όχι το κείμενο.....	27
3.5 Αξιολόγηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας .....	30
Β΄ ΜΕΡΟΣ	
1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	32
1.1 Προσχολική ηλικία .....	32
1.2 Α΄ και Β΄ Δημοτικού .....	47
1.3 Γ΄ Δημοτικού .....	64
1.4 Δ΄ Δημοτικού.....	72
1.5 Ε΄ Δημοτικού .....	86
1.6 Στ΄ Δημοτικού.....	94
2. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	
2.1 Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο .....	102
2.1.1 Α΄ Δημοτικού.....	106
2.1.2 Β΄ Δημοτικού.....	107
2.1.3 Γ΄ Δημοτικού .....	112
2.1.4 Δ΄ Δημοτικού.....	117
2.1.5 Ε΄ Δημοτικού .....	121
2.1.6 Στ΄ Δημοτικού.....	126

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΓΕΝΙΚΑ

Η ιστορία όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Ιδιαίτερα η ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, χαρακτηρίζεται από συνεχείς προσπάθειες για ανανέωση και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Στον τομέα μάλιστα των γλωσσικών μαθημάτων (νέα και αρχαία ελληνική) και της λογοτεχνίας, που στη συνείδηση των Ελλήνων και στην πρακτική της ελληνικής εκπαίδευσης συνδέονταν άρρηκτα, οι αναθεωρήσεις ήταν στην πλειονότητα των περιπτώσεων ριζικές λόγω κυρίως του γλωσσικού ζητήματος, που έφερε σε σύγκρουση δύο γλωσσικές μορφές της νέας ελληνικής (Καθαρεύουσα-Δημοτική), αλλά και δύο διαφορετικές αντιλήψεις για την ελληνική ταυτότητα.

Την τελευταία τριακονταετία, που εξέλιπε το ζήτημα της σύγκρουσης των δύο γλωσσικών μορφών με την επικράτηση της καθομιλουμένης ως πρότυπης γλώσσας, ανέκυψαν νέες ανάγκες κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτισμικές, οι οποίες οδήγησαν σε νέες μεταρρυθμίσεις, η τελευταία από τις οποίες πραγματοποιήθηκε με την έκδοση νέων Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής Π.Σ.) το 1999 και το 2003 και διδακτικών βιβλίων το 2006-2007. Χαρακτηριστικό των μεταρρυθμίσεων αυτών ήταν η στροφή προς μορφές της κειμενοκεντρικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι οποίες έρχονταν σε αντίθεση με παλαιότερες, γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Στη δεκαετία του '90 σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στην παγκόσμια σκηνή με τις διεκδικήσεις εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων να έρχονται στο προσκήνιο, με την αμφισβήτηση των συνόρων και την ανάδυση νέων κρατών-εθνών, με την κλιματική αλλαγή, με την παγκοσμιοποίηση και τις αναδυόμενες οικονομίες της Ασίας να συμπιέζουν και να μεταβάλλουν τις εδραιωμένες εργασιακές σχέσεις του δυτικού κόσμου, με τις αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών λόγω πολιτικών και θρησκευτικών συγκρούσεων, αλλά και λόγω ανέχειας, με τη διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας μεταξύ χωρών και ατόμων και τη συνακόλουθη αβεβαιότητα για το μέλλον, την οποία βιώνουμε με ένταση στις μέρες μας.

Παράλληλα η ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιούργησε τις συνθήκες για μια χωρίς προηγούμενο επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, προϊόντων και υπηρεσιών σ' ένα τεράστιο εύρος πληθυσμού. Το νέο αυτό περιβάλλον που δημιουργήθηκε είχε ως αποτέλεσμα τις αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις αλλαγές σε αξίες, συμπεριφορές των ανθρώπων, σε τρόπους προσέγγισης κάποιων πολιτισμικών αγαθών και στη θέαση του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος.

Στο επίπεδο της γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών που μεταδίδονται τόσο με τα παραδοσιακά μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο και με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κτλ.).

Παράλληλα ο ήχος, η εικόνα, το σκίτσο και κάθε άλλη μορφή εικονιστικής αναπαράστασης –με ή χωρίς συνδυασμό λόγου– είναι παρόντα καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό και έκταση. Η παρουσία αυτή των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει ή τείνει να διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνες που είχαν οι άνθρωποι πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια. Η νέα διαμορφωμένη αντίληψη συμπαρασύρει αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης με τους οποίους προσεγγίζει το νέο άτομο όχι μόνο το λόγο αλλά και όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης.

Στον τομέα της λογοτεχνίας είναι εμφανείς οι διαφορές σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, τόσο ως προς την παραγωγή, την έκδοση, τη διάδοση όσο και ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, πρωτότυπων ή μεταφρασμένων. Η αγορά του λογοτεχνικού βιβλίου έχει διευρυνθεί (άρα και η επικράτηση των κανόνων της), ενώ η κριτική αξιολόγηση των έργων περνά σήμερα όχι μόνο μέσα από τους παραδοσιακούς θεσμούς των κριτικών στηλών των εφημερίδων και των λογοτεχνικών περιοδικών, αλλά και μέσα από τη διαδικτυακή επικοινωνία (ιστολόγια, κοινωνικά μέσα δικτύωσης). Το αποτέλεσμα για τον σύγχρονο αναγνώστη και τη σύγχρονη αναγνώστρια είναι διττό: από τη μια έχει αυξημένες δυνατότητες επιλογής αλλά και έκφρασης προσωπικών κρίσεων, αλλά από την άλλη κατακλύζεται από έναν όγκο προτάσεων για ανάγνωση, απόψεων, αξιολογικών κριτηρίων, τα οποία, καθώς είναι αντιφατικά μεταξύ τους και προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση και να οδηγήσουν στον αναγνωστικό κορεσμό και την αδράνεια.

Οι κλασικές σπουδές, τόσο στην αρχαία ελληνική, όσο και τη λατινική γλώσσα και γραμματεία, οι οποίες ήκμαζαν σε πανεπιστημιακό και προπανεπιστημιακό επίπεδο μέχρι τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και γενικότερα στο διεθνή χώρο, άρχισαν να φθίνουν σταδιακά. Ειδικά στην Ελλάδα η ενασχόληση των μαθητών και μαθητριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την αρχαία ελληνική γλώσσα (στο εξής ΑΕ) περιορίστηκε λόγω εγγενών αδυναμιών – γνώσεως του αντικείμενου, στοχοθεσίας, διδακτικής προσέγγισης και παιδαγωγικής πρακτικής– σε επίπεδο επιφανειακής (καθαρά γλωσσικής) διδασκαλίας, αφαιρώντας από τους μαθητές μια ακόμα ευκαιρία επαφής με το πνεύμα, τις αντιλήψεις και τις ιδέες των στοχαστών και των δημιουργών της αρχαιότητας για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τη ζωή.

Η νέα και η αρχαία ελληνική γλώσσα, καθώς και η λογοτεχνία αποτελούσαν σε όλη τη νεότερη ελληνική ιστορία αντικείμενο διδασκαλίας στους έλληνες μαθητές και τις ελληνίδες μαθήτριες. Ο τρόπος όμως διδακτικής προσέγγισης παρέμεινε, με μικρές και σποραδικές παραλλαγές, εγκλωβισμένος στη διδασκαλία μιας τυποποιημένης γραμματικής, η οποία με τα χρόνια παγιώθηκε σαν αντικείμενο στείρας αποστήθισης και έχασε την πρωταρχική της διάσταση ως μορφής στοχασμού πάνω στη γλώσσα. Έτσι, η διδασκαλία έμεινε καθηλωμένη σε παλαιότερα πρότυπα που δεν κινούσαν το ενδιαφέρον, δεν κινητοποιούσαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δεν δημιουργούσαν γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν και δεν διαμόρφωναν ουσιαστικούς τρόπους κατανόησης και αλληλεπίδρασης με το παρόν.

Οι κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οδηγούν σε νέους στόχους και νέα περιεχόμενα, συμβατά με τις διαμορφωθείσες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν αναγκαστικά επίσης σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία», που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια, που εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας, το σεβασμό στο περιβάλλον και τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης, την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα ενισχύει το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στον τριπλό ρόλο που αυτή επωμίζεται: ως το βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, ως το μέσο που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου και ως μηχανισμός κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των αναγκαστικών μετακινήσεων των οικονομικών μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων, παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικές φυλές, εθνότητες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το σχολικό σύστημα, παραμένοντας ασφαλώς ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς που θα συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα ή όσους προέρχονται από ξένες χώρες. Καλείται να ενθαρρύνει τη συνάντηση, την επικοινωνία αλλά και τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών. Από μια τέτοια στάση θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους· οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στο βαθμό που αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή.

Ο εκπαιδευτικός, ως προς τη δεύτερη ομάδα μαθητών και μαθητριών, οφείλει να έχει επίγνωση ότι ο σεβασμός και η έμπρακτη αναγνώριση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, που είναι βασικό στοιχείο τόσο της ταυτότητάς τους όσο και της γνωσιακής τους ανάπτυξης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής. Επίσης βασικές προϋποθέσεις είναι η επέκταση των γνώσεών του και της εμπειρίας του γύρω από τις εκφάνσεις του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία της γλώσσας της πλειονότητας μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ανισότητας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά άπτεται μιας γενικότερης εκπαιδευτικής στάσης που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Έτσι αποφεύγεται ο αποκλεισμός των

μειονοτήτων, ενώ παράλληλα η πλειονότητα έχει πολλά να κερδίσει από το άνοιγμα στη διαφορετικότητα.

Με παρόμοιο τρόπο τοποθετείται και το ζήτημα της παρουσίας στην τάξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, που προκύπτουν από δυσλεξία, δυσγραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής κ.ά. αλλά και αναπηρίες, όπως η ελλειμματική όραση ή η κώφωση. Στην τελευταία περίπτωση τα παιδιά μαθαίνουν συχνά τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο βαθμό που η πρώτη τους γλώσσα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Οι μαθητές αυτοί με διαφορετικές ανάγκες και ταυτότητες χρειάζονται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθούν στην τάξη. Ειδικά σχέδια διδασκαλίας, έχουν εκπονηθεί, για παράδειγμα για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και χρησιμοποιούνται στα τμήματα ένταξης, τα οποία πρέπει κάθε σχολείο απαραίτητως να οργανώνει σε συγκεκριμένες ώρες.

Ταυτόχρονα και μέσα στις τάξεις και για όλες τις ώρες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του η ανάπτυξη της τεχνολογίας, και ειδικότερα της γλωσσικής τεχνολογίας με τα εργαλεία που προσφέρει, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών. Πέρα από τους ευρέως πλέον διαδεδομένους επεξεργαστές κειμένων και συστήματα ορθογραφικής διόρθωσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης εργαλεία ταυτοποίησης των γραμματικών τύπων, επινοητές λέξεων, συστήματα αναγνώρισης και σύνθεσης προφορικού λόγου καθώς και ένα πλήθος γλωσσικών πόρων (μέθοδοι εκμάθησης της γλώσσας, λεξικά και σώματα κειμένων) που βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή και παρέχουν πολλές δυνατότητες αναζήτησης, ανάκτησης της πληροφορίας και διαδραστικής αλληλεπίδρασης. Βέβαια απαιτείται ειδικός διδακτικός σχεδιασμός για την αξιοποίησή τους.

Για όλους τους παραπάνω λόγους το Π.Σ. που ακολουθεί είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωσή μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες.

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

Το Π.Σ. που ακολουθεί φιλοδοξεί με τους στόχους, το περιεχόμενο καθώς και τις μεθοδολογικές αρχές που προτείνει, να δώσει όλα τα εφόδια ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου, που είναι σε θέση να αναγνωρίζει την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων, καθώς και τη σημασία της γλώσσας και της

λογοτεχνίας στη συγκρότησή τους. Ενός κοινωνικού υποκειμένου το οποίο, χωρίς να του λείπουν οι ειδικές γνώσεις για την ίδια τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, θα είναι πρωτίστως σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και αντίστοιχα να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, το νέο Π.Σ. θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός πολίτη που αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την ισονομία μεταξύ των πολιτών, για το σεβασμό των δικαιωμάτων των αδύναμων κοινωνικά ατόμων, για την ειρήνη και την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των ανθρώπων. Όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία συγκροτούν τον σύγχρονο πολίτη μέσα σε ένα ανθρωποκεντρικό περιβάλλον.

## **2. Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

### **2.1. Εισαγωγή**

Για πάρα πολλά χρόνια η διδακτική της γλώσσας έδινε έμφαση στη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και στους κανόνες που τη διέπουν και καθόλου σχεδόν στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση. Τα τελευταία πενήντα χρόνια η επικοινωνιακή διάσταση κυριάρχησε στη διδασκαλία της γλώσσας. Η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν η επεξεργασία και παραγωγή λόγου/κειμένων με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Από το κριτήριο αυτό, αν και απόλυτα θεμιτό, απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών.

Σήμερα η ύπαρξη μιας τεράστιας ποικιλίας μορφών κειμένου και γλωσσών φέρνει τα άτομα σχολικής ηλικίας αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόσή της γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες παράγονται, με σκοπό απλώς και μόνον την οικονομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας.

Μέσα στο πλαίσιο της συνεχούς αλλαγής των κοινωνιών και του κόσμου εντάσσεται και η ανάγκη αλλαγής των πλαισίων διδασκαλίας πολλών γνωστικών αντικειμένων, ανάμεσα σε αυτά και της γλώσσας. Το πρόγραμμα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής (στο εξής ΝΕ) που παρουσιάζεται εδώ εκπληρώνει αυτήν την ανάγκη, εφόσον μάλιστα θεωρεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ, τα οποία αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών.

### **2.2. Σκοποί και στόχοι**

Το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της



ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας.

Στη βάση των παραπάνω αρχών επιδιώκεται με τη διδασκαλία του μαθήματος της ΝΕ οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατακτήσουν το μηχανισμό προφοράς και γραφής της πρότυπης ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να προφέρουν σύμφωνα με τους παραδεκτούς φωνολογικούς κανόνες της ελληνικής, να κωδικοποιούν προφορικά μηνύματα χρησιμοποιώντας τα γράμματα της ΝΕ και να αποκωδικοποιούν γραπτά μηνύματα.
- ✓ Να είναι σε θέση να αποτιμούν τα σημεία σύγκλισης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις αποκλίσεις μεταξύ τους· να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής.
- ✓ Να αποτιμούν κριτικά τους διάφορους τρόπους γραφής, με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία εμφανίζονται.
- ✓ Να αποκτήσουν στέρεη μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας και της σύνταξης της ΝΕ, που έχουν ήδη κατακτήσει με φυσικό τρόπο· να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δε γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα.
- ✓ Να αποκτήσουν τις απαραίτητες μεταγλωσσικές γνώσεις πάνω στους μορφολογικούς και ορθογραφικούς κανόνες της πρότυπης ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς.
- ✓ Να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν· να είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως ενδείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων.
- ✓ Να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και όλων των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ.
- ✓ Να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος.
- ✓ Να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν τον λόγο τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν

τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.

✓ Να κατανοήσουν ότι η νέα ελληνική, όπως και κάθε ζωντανή γλώσσα, χαρακτηρίζεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα, η οποία χρησιμοποιείται από τους/τις χρήστες της για την κωδικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο.

✓ Να αξιοποιούν ως μέρος του γλωσσικού τους κεφαλαίου την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών από τις τοπικές τους κοινότητες και να τις αντιπαραβάλλουν συστηματικά και κριτικά με την πρότυπη ποικιλία, τόσο ως προς τη γλωσσική όσο και ως προς την υφολογική, επικοινωνιακή και κοινωνική τους διάσταση (ως μέσα δόμησης εναλλακτικών νοημάτων, κειμενικών ειδών, ταυτοτήτων κτλ.).

✓ Να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή ότι δεν είναι τυπολογικά σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες, αλλά ότι μετασχηματίζονται ιστορικά αλλά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών.

✓ Να κατανοήσουν ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν είναι απόλυτα οριοθετημένες και ομοιόμορφες γλωσσικές μορφές, αλλά χαρακτηρίζονται από γλωσσική και κειμενική ποικιλότητα, ώστε να χειρίζονται τις δύο αυτές μορφές ανάλογα με τις αναδυόμενες απαιτήσεις της περίπτωσης επικοινωνίας.

✓ Να κατανοήσουν ότι ο λόγος των κειμένων που αναδύονται μέσα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων είναι λόγος που διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά του από τον καθημερινό προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να είναι σε θέση να τον αναγνωρίζουν, να τον αξιολογούν και να τον χρησιμοποιούν.

✓ Να κατανοήσουν ότι εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα υφίστανται και υβριδικά κειμενικά είδη, τα οποία χρησιμοποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις καθημερινής επικοινωνίας κυρίως μέσω των ΤΠΕ, ώστε να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν ως τέτοια και να τα χρησιμοποιούν σε αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές περιστάσεις και σε επικοινωνιακές περιστάσεις που αναδύονται.

✓ Να κατανοήσουν ότι ο υψηλός βαθμός συνθετότητας είναι χαρακτηριστικό πλέον σε κάθε τομέα της κοινωνίας, άρα και στην εκπαίδευση.

✓ Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ μέσω των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο.

✓ Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα κατέχει μεν κεντρική θέση στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία, αλλά ότι και άλλα σημειωτικά συστήματα όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα παίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο.

✓ Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς (web.2.0) ως μια πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, η οποία συνδυάζει τη λεκτική με την οπτική παράμετρο.

✓ Να κατανοήσουν πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να υποστηριχτούν από εργαλεία web2.0 παρεμβαίνοντας υποβοηθητικά στην καλλιέργεια της ΝΕ.

- ✓ Οι νέοι μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν στη γενιά του διαδικτύου και έχουν εξοικειωθεί με αλληλεπιδραστικά μέσα, να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στη μάθηση.
- ✓ Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το εργαλείο web2.0 που αυτοί επιθυμούν για να επικοινωνήσουν κι έτσι η γλωσσική διδασκαλία να αποτελέσει μια επικοινωνιακή πράξη. (Οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες (wikis), οι ιστοσελίδες/τα ιστολόγια (weblogs/blogs), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking), οι ψηφιακές πλατφόρμες που φιλοξενούν λογισμικά και δραστηριότητες αποτελούν μια ψηφιακή εφαρμογή χρήσης και διδασκαλίας της γλώσσας.)
- ✓ Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι κατανόηση σημαίνει ικανότητα εντοπισμού όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων ενός κειμένου μέσω επανορθωτικών διαδικασιών, για να γεφυρώνουν τα χάσματα συνοχής του κειμένου· κατ' επέκταση να συνειδητοποιήσουν ότι κατανόηση σημαίνει στάση «κριτικού αναγνώστη» απέναντι στις ιδέες του κειμένου και την οργάνωσή τους.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα), γνώσεις για τη γλώσσα και συγκεκριμένα τους κειμενογλωσσολογικούς μηχανισμούς που καθιστούν το κείμενο μια ενότητα λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα και γνωστικές δεξιότητες για την παρακολούθηση της σκέψης.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση και η παραγωγή κειμένου ως κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες μοιράζονται κοινές γνωστικές διαδικασίες και υπόκεινται στους ίδιους κειμενικούς και περικειμενικούς περιορισμούς.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η αναγνωστική δραστηριότητα είναι διαδικασία ανάλυσης και η παραγωγή διαδικασία σύνθεσης, όμως και οι δύο είναι πλευρές μιας ενιαίας δραστηριότητας, της επικοινωνίας.
- ✓ Να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως ένα μέσο στοχασμού και αναστοχασμού καθώς και ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων τους.
- ✓ Να αποκτήσουν επίγνωση της δηλωτικής, της διαδικασιακής και της πλαίσιοθετημένης γνώσης που είναι αναγκαία κατά τη σύνθεση ενός εκτεταμένου επικοινωνιακού κειμένου.
- ✓ Να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού τη σχέση οπτικού και λεκτικού γραμματισμού.

✓ Να κατακτήσουν τις αναγκαίες στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, όπως: κατανόηση άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, περίληψη βασικών σημείων του κειμένου, χρήση γραφικών οργανωτών κτλ.

Όσον αφορά την προσωπική και κοινωνική τους ζωή επιδιώκεται:

✓ Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση και παραγωγή κειμένων αποτελούν κοινωνικές πράξεις με την αντίστοιχη βαρύτητα και το ρόλο που έχουν όλες οι κοινωνικές πράξεις, ώστε να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίζουν ως τέτοιες.

✓ Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών τους.

✓ Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων.

✓ Να κατανοήσουν ότι τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας διαδραματίζουν το ρόλο μεταφοράς και μετάδοσης μηνυμάτων, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν τα νοήματα ως προϊόντα διαμεσολάβησης.

✓ Να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές γλώσσες και διάλεκτοι αποτελούν γλωσσικές μορφές που μεταφέρουν διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές από τη δική τους, ώστε να είναι σε θέση να τις βλέπουν ως ισότιμες με τη γλώσσα τους, αλλά διαφορετικές, και να αποδέχονται τα νοήματα και την προσωπικότητα των ατόμων που παράγουν αυτά τα νοήματα.

✓ Να κατανοήσουν ότι στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες και να αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου.

✓ Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης, ώστε να προσπαθήσουν να πλοηγούνται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να αποκτήσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου με τη βοήθεια εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας (εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, μάθηση μέσω διαδικτύου κτλ.).

Η βελτίωση της επίδοσης των ελλήνων μαθητών και ελληνίδων μαθητριών σε διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. PISA) δεν αποτελεί ουσιώδη άξονα της οργάνωσης του Π.Σ. ούτε βασικό στόχο του. Ωστόσο, η χαμηλή συγκριτικά με άλλες χώρες, ταξινόμηση των ελληνίδων μαθητριών και ιδιαίτερα των ελλήνων μαθητών σε δραστηριότητες κατανόησης κειμένων δημιουργεί σοβαρούς προβληματισμούς. Όπως διαπιστώνεται από σχετικές έρευνες, η αποτυχία οφείλεται σε τρεις κυρίως παράγοντες: στο είδος των κειμένων, στους τύπους της ανάγνωσης και στην αναγνώριση του σκοπού για τον οποίο συντάχθηκε ένα κείμενο. Η γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα στηρίχθηκε για χρόνια στη διδασκαλία κυρίως λογοτεχνικών κειμένων η οποία γινόταν με τρόπο ολιστικό και με αδιευκρίνιστο συχνά σκοπό. Επίσης, η ενασχόληση κυρίως με μετασχηματιστικού τύπου ασκήσεις δεν επέτρεπε την κατανόηση της λειτουργικής διάστασης της γραμματικής όπως και την κατανόηση και παραγωγή αυθεντικών κειμένων.

Η επιλογή του Π.Σ. να χρησιμοποιούνται ποικίλα πολυτροπικά κείμενα, συνεχούς και ασυνεχούς λόγου, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές και οι

μαθήτριες με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα αλλά και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα θα επιτρέψει τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών κριτικών αναγνωστών. Στην ίδια κατεύθυνση εκτιμάται ότι θα συνεισφέρει η εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων όπως και η ποικιλία των τρόπων ανάγνωσης, η οποία προβλέπεται στο νέο Π.Σ. ανάλογα με τους σκοπούς του αναγνώστη, το περιεχόμενο των κειμένων και άλλες παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας.

### **2.3. Το περιεχόμενο**

Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι από τη φύση του ευρύτατο, γιατί εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν όχι μόνο εκτός σχολικού χώρου αλλά και εντός σχολικού χώρου και όχι μόνο από πολίτες που συμμετέχουν σε ποικίλες τοπικές, ψηφιακές και άλλες εξωσχολικές κειμενικές κοινότητες αλλά και από άτομα που συμμετέχουν στη σχολική κειμενική κοινότητα και στην περιορισμένη κοινότητα της τάξης των μαθητών και μαθητριών όπου διεξάγεται η διδασκαλία (από τη μια διδάσκοντες και διδάσκουσες και από την άλλη μαθητές και μαθήτριες). Τα κείμενα αυτά λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Στο περιεχόμενο του μαθήματος της διδασκαλίας της γλώσσας συμπεριλαμβάνονται οπωσδήποτε και κείμενα που παραπέμπουν στη διερεύνηση του συστήματος της γλώσσας, δηλαδή τα κείμενα της Γραμματικής και των Λεξικών, τα οποία αποτελούν προϋποθέσεις για την κατανόηση στοιχείων που αφορούν τα υπόλοιπα κείμενα. Εκείνο που έχει σημασία για το περιεχόμενο του μαθήματος δεν είναι απλώς η ποικιλία των κειμένων αλλά και η κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας παρήχθη ένα κείμενο, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται μέσα από τα κείμενα, στοιχεία που έχουν φαινομενικά άυλο χαρακτήρα, αλλά που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και του κριτικού γραμματισμού. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έμφαση στο περιεχόμενο του μαθήματος δίνεται σε δύο τομείς: α) γενικά στον τομέα των κειμένων (προφορικών, γραπτών, ψηφιακών, υβριδικών, πολυτροπικών) και β) στον τομέα των κειμένων που αναφέρονται στο σύστημα της γλώσσας (Γραμματική σε όλα τα επίπεδα: Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία, Λεξιλόγιο, Πραγματολογία καθώς και Λεξικά).

Στον τομέα των κειμένων περιλαμβάνεται γενικά σωρεία κειμένων, χρηστικών και λογοτεχνικών, τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες. Ορισμένα από αυτά τα κείμενα είναι τα εξής: *αιτήσεις, αινίγματα, ανακοινώσεις, αναφορές, ανέκδοτα, απομνημονεύματα, αρχικές σελίδες ιστοτόπων, αυτοβιογραφίες, αφηγήσεις*

*προσωπικές, αφηγήματα, βιογραφικά, κείμενα γνώμης, γελοιογραφίες, γραφήματα, δελτία καιρού, διαγράμματα, διακηρύξεις, διαλέξεις, διάλογοι, διαφημίσεις, διηγήματα, δοκίμια, ειδήσεις, επιστολές, επιφυλλίδες, έρευνες, ευθυμογραφήματα, ηλεκτρονικά μηνύματα, ημερολόγια, θεατρικά έργα, κατάλογοι, κόμικς, κριτικές, λεζάντες, μελέτες, μικρές αγγελίες, μυθιστορήματα, νομοθετικά κείμενα, οδηγίες χρήσης, παραμύθια, παρουσιάσεις, πεζοτράγουδα, πινακίδες, ποιήματα, πρακτικά συνεδριάσεων, προσκλήσεις, πίνακες, ρεπορτάζ, σημειώματα, συζητήσεις, συμβόλαια, συνεντεύξεις, συνταγές, συστατικές επιστολές, σχόλια, τουριστικοί οδηγοί, τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών (ΟΤΕ, ΔΕΗ κτλ.), φόρμες αιτήσεων, χάρτες, πιστοποιητικά, τραγούδια, υπομνήματα, χρονογραφήματα, χρονικά και άλλα.*

Στον τομέα των κειμένων που αναφέρονται στο σύστημα της γλώσσας περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν όλα τα τεχνικά και λιγότερο τεχνικά θέματα που περιέχει ένα βιβλίο Γραμματικής και ένα Λεξικό, όπως ορολογία (φθόγγος, στίξη, επιτονισμός, επίθετο, ρήμα, πρόθεση, υποκείμενο, ρηματικό σύνολο, λαϊκό/λόγιο λεξιλόγιο, ύφος, κείμενο, πρόταση, κειμενικό είδος, επίπεδο ύφους κτλ.), κλιτικά παραδείγματα, μορφοσυντακτικοί κανόνες, κανόνες ορθογραφίας, διαφορές προφορικού-γραπτού- υβριδικού λόγου. Τα βιβλία γραμματικής όπως και τα λεξικά αποτελούν και αυτά με τη σειρά τους κειμενικά είδη, τα οποία οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε με κριτική σκέψη. Στην εκπαιδευτική πρακτική έχει υπερτονιστεί ο ρυθμιστικός τους ρόλος –κανόνες της ορθής χρήσης της γλώσσας– και έχει υποβαθμιστεί η ερμηνευτική και περιγραφική τους διάσταση. Αποτελούν ωστόσο προϊόντα μιας μακρόχρονης ιστορικής παράδοσης, η οποία δεν είναι ενιαία, καθώς κατά τη διάρκεια των αλληπάλληλων διαμορφώσεων /αναμορφώσεων της εμπλέκεται με διαφορετικές θεωρήσεις για τη δομή της γλώσσας και με ποικίλες φιλοσοφικές παραδόσεις. Είναι επομένως απαραίτητο να αναδειχθεί ο ρόλος τους ως αντιλήψεων για την οργάνωση της γλώσσας.

Η γραμματική επομένως αντιμετωπίζεται *κριτικά και λειτουργικά*: οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η ενημερότητα σχετικά με τη δομή της πρότυπης γλώσσας εμπλουτίζεται με ενημερότητα σχετικά με τη δομή τοπικών γεωγραφικών ποικιλιών, κοινωνικών ποικιλιών κτλ., καθώς και με τη δομή άλλων γλωσσών.

Τα κείμενα τόσο του πρώτου τομέα όσο και του δεύτερου διαπλέκονται μέσα σε θεματικές ενότητες, που αποτελούν το σημείο εκκίνησης και το θεματικό-εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η διδασκαλία, έτσι ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση μεταξύ κειμενικών ειδών που αναδύονται μέσα από την ίδια θεματική-εννοιολογική περιοχή και προφανώς από την ίδια κειμενική κοινότητα.

Τέτοιου είδους θεματικές ενότητες, οι οποίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας και διαπραγμάτευσης –με τα αντίστοιχα κειμενικά είδη και κείμενα που αφορούν το σύστημα της γλώσσας– ενδεικτικά είναι οι εξής:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΤΥΠΟΙ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ	ΣΥΝΑΦΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ
<b>Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ</b>	Περιγραφή	-αυτοπαρουσίαση -συνέντευξη -βιογραφικό σημείωμα -αυτοβιογραφικό κείμενο (π.χ. στη λογοτεχνία)	-προσωπικές αντωνυμίες -λειτουργία ενεστώτα (χωρίς χρονική δήλωση) -λειτουργία επιθέτων -ευθύς-πλάγιος λόγος -ονοματική-ρηματική φράση
	Αφήγηση	αφήγηση προσωπικής εμπειρίας (π.χ. στη λογοτεχνία)	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα -ρηματική όψη
	Επιχειρηματολογία	-συστατικές επιστολές	-αιτιολογικές προτάσεις
<b>Η ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	Περιγραφή γεγονότος	-ειδήσεις -ρεπορτάζ	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα
	Περιγραφή τόπου	-εγκυκλοπαιδικά άρθρα	-λειτουργία επιθέτων -ονοματική- ρηματική φράση
	Αφήγηση	-αφήγηση προσωπικής εμπειρίας (π.χ. στη λογοτεχνία)	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα
	Επιχειρηματολογία	-φυλλάδια και προκηρύξεις οικολογικών οργανώσεων	-αιτιολογικές προτάσεις -απρόσωπα ρήματα (π.χ. <i>δεν πρέπει</i> ) -παθητική σύνταξη
<b>ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗ</b>	Περιγραφή	-ετικέτες τροφίμων, κρασιών, φαρμάκων κτλ.	-λειτουργία επιθέτων -ονοματική-ρηματική φράση
	Αφήγηση	-αφήγηση προσωπικής εμπειρίας (π.χ. στη λογοτεχνία)	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα
	Οδηγίες	-συνταγές μαγειρικής	-εγκλίσεις
	Επιχειρηματολογία	-δημοσιογραφικά άρθρα -επιστημονικά, εγκυκλοπαιδικά κτλ. άρθρα	-αιτιολογικές προτάσεις -τελικές προτάσεις -αποτελεσματικές/συμπερασματικές προτάσεις -ενεργητική-παθητική σύνταξη
<b>ΤΑΞΙΔΙΑ</b>	Περιγραφή	-ταξιδιωτικοί οδηγοί	-λειτουργία επιθέτων -ονοματική- ρηματική φράση
	Αφήγηση	αφήγηση προσωπικής εμπειρίας (π.χ. στη λογοτεχνία)	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα
	Οδηγίες	-τουριστικοί οδηγοί -προγράμματα ταξιδιών -πινακίδες	-εγκλίσεις
	Επιχειρηματολογία	-διαφημίσεις	-αιτιολογικές προτάσεις -τελικές προτάσεις -αποτελεσματικές/

			συμπερασματικές προτάσεις -ενεργητική- παθητική σύνταξη
ΤΕΧΝΗ	Περιγραφή	-βιβλιοπαρουσιάσεις -παρουσιάσεις έργων τέχνης	-λειτουργία επιθέτων -ονοματική- ρηματική φράση
	Αφήγηση	-διηγήματα -θεατρικά κείμενα	-χρόνοι των ρημάτων -χρονικές προτάσεις -χρονικά επιρρήματα
	Επιχειρηματολογία	-κριτικές -διάλογοι στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση -διαφημίσεις -διαδικτυακές συζητήσεις	αιτιολογικές προτάσεις -τελικές προτάσεις -αποτελεσματικές/ συμπερασματικές προτάσεις -ευθύς-πλάγιος λόγος

## 2.4. Μεθοδολογία

Το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το Π.Σ. αποτελεί έναν συνδυασμό των σύγχρονων γλωσσοπαιδαγωγικών απόψεων, οι οποίες βάζουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά, στηρίζουν τη μάθηση σε εκπαιδευτικό υλικό που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και των μαθητριών και στοχεύουν συνολικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων.

Ειδικά οι δεξιότητες που καλείται ο/η εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει μέσω της διδασκαλίας είναι οι εξής τέσσερις:

- α) κατανόηση προφορικού λόγου,
- β) παραγωγή προφορικού λόγου,
- γ) κατανόηση γραπτού λόγου,
- δ) παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο πλαίσιο αυτών των γενικών δεξιοτήτων καλούνται να καλλιεργήσουν ειδικότερες δεξιότητες, όπως δεξιότητες αναγνώρισης του κάθε κειμενικού είδους, των κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή περίσταση, του περιεχομένου (τόσο του άμεσου, π.χ. πομπός, δέκτης, σκοπός, όσο και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού, π.χ. θεσμοθετημένες κοινωνικές συνθήκες και πρακτικές που καθορίζουν την παραγωγή και την πρόσληψη των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών), ερμηνείας της λειτουργίας επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός κειμένου, επιλογής χαρακτηριστικών για το σχεδιασμό ενός κειμένου.

Για να είναι δυνατό να καλλιεργηθούν αυτές και ανάλογες δεξιότητες, θα πρέπει στη διδασκαλία τα κείμενα να αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής αρχές:

- α) Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών.



β) Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Το υλικό αυτό, εφόσον είναι κατάλληλο για διδασκαλία, προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

γ) Δίνεται η δυνατότητα παραγωγής από όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνεται σε κάποιον πραγματικό αποδέκτη.

δ) Ο διδάσκων και η διδάσκουσα έχουν ρόλο συντονιστή και συντονίστριας και ισότιμου συνομιλητή και ισότιμης συνομιλήτριας κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων.

ε) Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (project) που αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών.

στ) Η διδασκαλία της δομής της ΝΕ γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση της κειμενικής και υφολογικής λειτουργίας των γραμματικών φαινομένων. Για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση όχι μόνο στη διδασκαλία της μικροδομής (γραμματική της λέξης ή της πρότασης) αλλά και της μακροδομής (γραμματική της λεκτικής πράξης, της γλωσσικής λειτουργίας, του κειμενικού είδους/τύπου).

ζ) Η πολυγλωσσία που παρουσιάζεται ενδεχομένως στην τάξη γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης, στο βαθμό που υπάρχει αφενός η δυνατότητα χειρισμού των βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης και αφετέρου η δυνατότητα αξιοποίησης των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού που είναι δυνατό να φέρουν στην τάξη μαθητές και μαθήτριες φυσικοί ομιλητές και ομιλήτριες άλλων γλωσσών.

η) Ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών.

θ) Κατά τη διδασκαλία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια επικοινωνιακών στρατηγικών και στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας.

ι) Η προσέγγιση και η επεξεργασία των προφορικών και των γραπτών κειμένων γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να φωτίζονται τα κείμενα από όλες τις δυνατές πλευρές που αναφέρθηκαν στην αρχή αυτής της ενότητας και ιδίως ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων.

Πρακτικά, όλες αυτές οι αρχές υλοποιούνται με τους εξής τρόπους:

α) Με δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, προφορικών και γραπτών.

Πρόκειται για δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών, με απώτερο σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού. Τα μαθήματα αυτά είναι έτσι σχεδιασμένα, ώστε να λαμβάνονται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, οι γλωσσικές ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης είναι συγκροτημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) και να δίνεται η ευκαιρία να

έρχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων, ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Τα μαθήματα αυτά δεν περιορίζονται σε μία ή δύο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκτείνονται χρονικά όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Πιο συγκεκριμένα, με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη προφορικών και γραπτών κειμένων της καθημερινής ζωής τα οποία έχουν νόημα σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας, επιχειρούν με τη βοήθεια του διδάσκοντα και της διδάσκουσας να κατανοήσουν τις πρακτικές γραμματισμού που υποδηλώνουν, αλλά και να παραγάγουν κείμενα εντάσσοντάς τα μέσα σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να έχουν νόημα και να περιέχουν τον απαιτούμενο γλωσσικό γραμματισμό. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, αφού ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις από συνομηλίκους τους και μεγαλύτερους, αναγκάζονται να παρακολουθούν την επικαιρότητα και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη. Σε τελευταία ανάλυση το μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και τα κοινωνικά τεκταινόμενα.

Εννοείται ότι, στο πλαίσιο αυτών των αρχών και αυτών των μεθοδολογικών οδηγιών και με γνώμονα πάντα τις επιδιώξεις του μαθήματος, οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες χρησιμοποιούν κάθε πρόσφορο μέσο, όπως συνεργασία με άλλα σχολεία, με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τοπικούς φορείς, με άλλους εκπαιδευτές και άλλες εκπαιδευτριες, επισκέψεις σε διάφορους χώρους κτλ.

β) Με δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής.

Πρόκειται για δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί και οι δομές της ΝΕ. Δεν αντιμετωπίζονται όμως οι δομές ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως λειτουργικά εργαλεία, η γνώση και η συνειδητοποίηση των οποίων επιτρέπει την παραγωγή προτάσεων που είναι φωνολογικά και μορφοσυντακτικά κατάλληλες για τους σκοπούς της επικοινωνίας. Δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων γενικότερα που διέπουν το σύστημα, αλλά επιχειρείται να γίνει κατανοητή η σχέση μορφής και λειτουργίας και η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου σε σχέση με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία που έχουν διαφορετική λειτουργία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται τεχνικές δανεισμένες από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, όπως παραφράσεις, εντοπισμός των λειτουργικών λέξεων σε σώματα κειμένων και ερμηνεία των ποικίλων λειτουργιών τους, υποκαταστάσεις, απαλοιφές, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία κτλ., όπως και δραστηριότητες αντιπαραβολής και μετασχηματισμού ενός κειμενικού είδους σε ένα άλλο, ώστε να γίνουν αντιληπτές συνολικά οι λειτουργίες των στοιχείων τόσο της μικροδομής όσο και της μακροδομής,

δραστηριότητες πύκνωσης (περίληψης) ενός κειμένου και σύγκρισης των διαφορετικών ειδών πύκνωσης.

γ) Με δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονται στην επαναδιατύπωση των κειμένων των μαθητών και των μαθητριών, που μπορεί να γίνουν είτε στην ολομέλεια της τάξης είτε στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας. Πρόκειται για μια διαδικασία με την οποία επιδιώκεται να επιλέξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις στρατηγικές εκείνες που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο κειμενικό είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους. Η διαδικασία αυτή μπορεί, λόγου χάρη, να διενεργείται με πρωτοβουλία του διδάσκοντα και της διδάσκουσας και με συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών σε διάφορους κύκλους αλληλεπίδρασής τους με τα παραγόμενα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, επιλέγονται ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές και οι μαθήτριες με διαφορετικά επίπεδα κειμενικής ικανότητας, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια το αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει η δυνατότητα, το δίνει σε φωτοτυπία ή το προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα. Μετά την παρουσίαση του κειμένου, καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά λάθη ή ανεπιτυχείς επιλογές και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίσταση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία να αναφερθούν ορθογραφικοί κανόνες και να γίνουν παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής και άλλες που σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα.

Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση όχι στο τελικό προϊόν αλλά στην ίδια τη διαδικασία ως τρόπο καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων και διαδικαστικών γνώσεων, και διαρκεί όσο είναι απαραίτητο, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι ικανοποιημένοι και ικανοποιημένες με τη δουλειά τους. Ο/η εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του συντονιστή και της συντονίστριας.

δ) Όσον αφορά τη διαδικασία επαναδιατύπωσης συνεχούς προφορικού λόγου, αυτή μπορεί να γίνει σε κάποιες περιπτώσεις με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας, που μπορεί να συμβάλει στο να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα όπου ο λόγος παρουσιάζει κάποιες επικοινωνιακές δυσχέρειες (εκφράσεις που μπορούν να παραπέμπουν σε διαφορετικά νοήματα, ασάφειες κτλ.) και γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών προσπάθεια βελτίωσης της επικοινωνιακής του αποτελεσματικότητας. Το στοιχείο που πρέπει να καλλιεργηθεί δεν είναι η αντιμετώπιση του προφορικού λόγου με αυστηρά γραμματικοσυντακτικά κριτήρια αλλά με κριτήριο την καλλιέργεια της ικανότητας των ατόμων να προβαίνουν σε διαπραγμάτευση του περιεχομένου ενός κειμένου, καθώς αυτό εκφωνείται, όπως συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις προφορικών διεπιδράσεων.

ε) Με την αξιοποίηση κατά τη συγγραφή του πολυ-νοητικού δυναμικού των μαθητών και του ιδιοσυγκρασιακού τρόπου με τον οποίο καθένας από αυτούς επεξεργάζεται και εσωτερικεύει τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, δηλαδή με την

ενεργοποίηση των ισχυρών τύπων νοημοσύνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο εκάστοτε συγγραφικό έργο (λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική-διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική). Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός, αν και απευθύνεται σε ανομοιογενή τάξη, προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της στις ατομικές διαφορές, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν επίγνωση των δυνάμεών τους (παρά εστιάζουν, όπως γίνεται συνήθως, στις αδυναμίες τους), βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους και επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη γνωστική δέσμευση με τους στόχους της συγγραφής.

Εννοείται πως στον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό θα δίνονται όλες οι αναγκαίες οδηγίες αλλά και προτάσεις για την επιλογή και τη διδασκαλία των κειμένων.

## 2.5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια ιδιαίτερα ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία και μέσο άντλησης πληροφοριών για την αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης. Παρότι συχνά ταυτίζεται με τον έλεγχο του βαθμού κατοχής των γνώσεων από το μαθητικό κοινό, αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει οποιαδήποτε παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να έχει διαφορετικούς σκοπούς. Μέσω της *αρχικής* ή *διαγνωστικής* αξιολόγησης ο/η εκπαιδευτικός προσδιορίζει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών και των μαθητριών, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση, τις εμπειρίες, τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να διαμορφωθεί ανάλογα το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας, να οριστούν οι στόχοι, τα μέσα και τα υλικά υλοποίησής τους, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, οι δεξιότητες στις οποίες θα στοχεύει το γλωσσικό πρόγραμμα. Στη διάρκεια του προγράμματος, η *διαμορφωτική αξιολόγηση* επιτρέπει τον έλεγχο της εξελικτικής πορείας των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό πληροφορίες, ώστε να βελτιώσει γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η *τελική* ή *αθροιστική αξιολόγηση* επιτρέπει την εκφορά μιας συνολικής κρίσης για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Ειδικότερα, όσον αφορά το μαθητικό κοινό, η αξιολόγηση θα πρέπει να εναρμονίζεται με το ευρύτερο πλαίσιο προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος όπως αυτό προσδιορίζεται παραπάνω. Με αυτήν την έννοια, η αξιολογική διαδικασία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά πλαίσια ελέγχου της ατομικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών για ανάκληση προγενέστερων γνώσεων, αλλά να διερευνά το βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις.

Σε αυτή την κατεύθυνση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως: ο *φάκελος των γλωσσών* (portfolio), η *συστηματική παρατήρηση*, η *αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας* και η *αυτοαξιολόγηση* και *αλληλοαξιολόγηση* φαίνεται να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας.

Ο *φάκελος αξιολόγησης για τη γλώσσα* ή portfolio αφορά κυρίως την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών ως προς τις δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές που αναπτύσσουν σε σχέση με τη γλώσσα, αλλά και διαμέσου της γλώσσας. Προκύπτει από μια συστηματική καταγραφή τους από τους ίδιους τους μαθητές και τις ίδιες τις μαθήτριες ή/και συμπληρωματικά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Το portfolio των γλωσσών στοχεύει στη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητικού κοινού των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύσσει σταδιακά, καθώς έρχεται σε επαφή με προφορικά και γραπτά κείμενα στο πλαίσιο ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας. Στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών ο *φάκελος των γλωσσών* μπορεί να διευρύνεται, ώστε να συμπεριλαμβάνει τις επικοινωνιακές και γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών στις δύο γλώσσες, καθώς και τη δυνατότητα μεταφοράς γνώσεων και εμπειριών από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Η μέθοδος της *συστηματικής παρατήρησης* των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συλλέξουν στοιχεία που αφορούν δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών και των μαθητριών αλλά ταυτόχρονα και των ιδιαίτερων στάσεων και των προβλημάτων που ενδεχομένως αναστέλλουν τη μάθηση της γλώσσας. Η συστηματική παρατήρηση εκτείνεται επιπλέον στις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

Η αξιολόγηση μέσω *σχεδίων εργασίας* παρέχει ευκαιρίες στον/στην εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει την πορεία μάθησης που ακολουθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και ταυτόχρονα να αξιολογήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν μέσα σε καθημερινές αυθεντικές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων.

Η *αυτοαξιολόγηση* είναι η διαδικασία κατά την οποία το μαθητικό κοινό αξιολογεί την πρόοδο και την επίδοσή του βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσής του. Τέλος, η *αλληλοαξιολόγηση* ή *ετεροαξιολόγηση* αφορά διαδικασίες αξιολόγησης του μαθητή και της μαθήτριας από τους συμμαθητές και συμμαθήτριές του με βάση κριτήρια.