ΣΥΖΗΤΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Επιμέλεια:
Αγγέλα Καστρινάκη - Ελένη Κατσαρού

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΚΡΗΤΗΣ

Συζητάμε για την εκπαίδευση

Δυσκολίες, προκλήσεις, προοπτικές

επιμέλεια

Αγγέλα Καστρινάκη
&
Ελένη Κατσαρού

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2021

Έντυπη έκδοση
ISBN 978–618–85496–3–0

Ηλεκτρονική έκδοση (e-pdf)
ISBN 978–618–85496–2–3

Μακέτα εξωφύλλου: *Αριάδνη & Δημήτρης Καλοκύρης*
Σελιδοποίηση και διορθώσεις: *Κωστής Ψυχογυιός*
Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: *ΑΛΦΑΒΗΤΟ Α.Ε.Β.Ε., Γραφικές Τέχνες*
(Βριλησσού 80, Αθήνα 114 76, info@alphabet.gr)

© 2021 Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, ΤΚ 741 00 Ρέθυμνο
τηλ.: 28310-77780, e-mail: dean@phl.uoc.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

[Δημοσιεύονται όσα κείμενα παραδόθηκαν
από τους εισηγητές και τις εισηγήτριες]

Εισαγωγικά (*οι επιμελήτριες του τόμου*) 9
Χαιρετισμός (*Γιάννης Καρακάσης, αντιπρύτανης*) 17
Καλωσόρισμα (*Αγγέλα Καστρινάκη, κοσμήτορας*) 19

ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ

Διάγραμμα προβλημάτων και προτάσεων στρατηγικού χαρακτήρα
για τη μεταρρύθμιση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μιχαήλ Πασχάλης 26

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ιστορική σκυταλοδρομία
των γενεών: μερικές σκέψεις για το σημερινό σχολείο
Λίζα Σκλάβου 29

Δώδεκα χρόνια στα θρανία!
Σπύρος Μυτάκης 36

Προβλήματα, ελλείμματα και ελπίδες
Αγγέλα Καστρινάκη 41

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Τα Αρχαία Ελληνικά: ο ρόλος του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ανταπόκρισή του στις σύγχρονες επιστημονικές και πολιτισμικές προκλήσεις
Βασίλης Τσάφος 48

Τα Αρχαία Ελληνικά στο σχολείο: τι, πώς, γιατί;
Ελένη Παπαδογιαννάκη 56

Περισσότερη λογοτεχνία – λιγότερη γλώσσα!
Φώτης Κουτσός 61

ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ
ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Εκπονώντας το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου στην προοπτική της διαλογικότητας
Ευαγγελία Φρυδάκη 66

Γιατί το Βυζάντιο στη μέση εκπαίδευση
Μαρίνα Δετοράκη 80

Μαθαίνοντας λογοτεχνία: η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο
Ελευθερία Ψαρουδάκη 93

ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού
Ελένη Κατσαρού & Κωνσταντίνος Σιπητάνος 98

Γραμματισμός – κατανόηση κειμένων και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ): προβληματισμοί, προδιαγραφές και προτάσεις
Γιάννης Σπαντιδάκης 122

ΓΙΑ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

Θέσεις για τη φιλοσοφία στο πανεπιστήμιο
Γιάννης Πίσσης 136

Φιλοσοφία για ή με παιδιά [Philosophy for children (p4c) / Philosophy with children (pwc)]: εισαγωγικές παρατηρήσεις
Στέλιος Γκαδρής 143

Η εκπαίδευση ως εργαστήριο της φιλοσοφίας
Δημήτρης Αλεξάκης 153

ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Από την ιστορία στην τάξη στην ιστορία στο αμφιθέατρο: μια δύσκολη μετάβαση
Ελευθερία Ζέη 162

Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση· ή Γιατί διδάσκουμε ιστορία στο σχολείο;
Κατερίνα Δαλακούρα 168

Δυνατότητες ανανέωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Μεσαιωνικής Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση των παραμέτρων της ιστορικής σκέψης
Έφη Αργυρού & Σεβαστή Λάζαρη 182

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Ακαδημαϊκός γραμματισμός στο Κέντρο Γραφής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης
Γιώτα Σαμιώτη 196

Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου 205

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ του Πανεπιστημίου Κρήτης, με το Συνέδριο που διοργάνωσε τον Νοέμβριο του 2019, θέλησε να συμβάλει στον προβληματισμό για την εκπαίδευση σήμερα, για τις δυσκολίες, τις προκλήσεις και τις προοπτικές που ανοίγονται μπροστά μας. Δεν είχε ξεσπάσει ακόμα η υγειονομική κρίση, αλλά ήδη βιώναμε μια περίοδο παρατεταμένης κρίσης, στην Ελλάδα, όπως και σε πολλά άλλα μέρη του κόσμου. Η κρίση μάλιστα αυτή ήταν –και εξακολουθεί να είναι– πολυσχιδής, καθότι αφορά πολλές πλευρές της ζωής μας, το περιβάλλον όπου ζούμε, την οικονομία, τη δημογραφία, τους κάθε είδους πολέμους που μαίνονται και προκαλούν τεράστια κύματα προσφύγων που μετακινούνται αναζητώντας καλύτερη ζωή. Η κρίση, επηρεάζοντας όλους τους πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς θεσμούς, επηρεάζει βέβαια και την εκπαίδευση, το σχολείο και το πανεπιστήμιο. Μολονότι η εκπαίδευση καρκινοβατεί αρκετά χρόνια πριν την οικονομική κρίση, οι νέες δυσκολίες ήρθαν να προσθέσουν νέα προβλήματα, ενώ η υγειονομική κρίση άλλαξε απότομα τα δεδομένα όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης, επαναθέτοντας με έντονο τρόπο ερωτήματα γύρω από το είδος της γνώσης και της πληροφορίας που πρέπει να παρέχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Το Συνέδριό μας παραμένει επίκαιρο, καθότι συζήτησε ορισμένα φλέγοντα θέματα, από τα πιο γενικά, όπως το είδος της σχέσης δασκάλων και μαθητών, έως ειδικότερα θέματα που αφορούν συγκεκριμένα μαθήματα και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Ήταν ένα συνέδριο που ασχολήθηκε με όλα ή σχεδόν όλα τα αντικείμενα που διδάσκονται στη Φιλοσοφική Σχολή και με τα αντίστοιχά τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήταν επίσης ένα συνέδριο συμπεριληπτικό: συμμετείχαν σ' αυτό εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθηγητές πανεπιστημίου, επιστήμονες των ακαδημαϊκών περιοχών της Φιλοσοφικής Σχολής και παιδαγωγοί, φοιτητές προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί. Η συνύπαρξη αυτή έδωσε την ευκαιρία της επαφής ανάμεσα σε διαφορετικές πειθαρχίες και διαφορετικές οπτικές γωνίες πάνω στο ίδιο πρόβλημα. Ακούστηκε η αγωνία του πρώην μαθητή και τώρα φοιτητή μαζί με την αγωνία του δασκάλου.

Όπως συμβαίνει πάντα, δεν κατέστη εφικτό να συγκεντρωθούν όλες οι συμβολές στο Συνέδριο. Οι πιο πολλές ωστόσο παραδόθηκαν, συγκροτώντας τον τόμο που τώρα έχετε μπροστά σας.

Τον τόμο ανοίγει ο χαιρετισμός του Γιάννη Καρακάση, αντιπρύτανη ακαδημαϊκών υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κρήτης: οι σημερινές εναλλακτικές ως προς την καλλιέργεια της γνώσης είναι πολλές (εκ του σύνεγγυς ή και εξ αποστάσεως μαθήματα, webinars, MOOCS, με on line video ή power-point), διαρκές ζητούμενο όμως παραμένει η καλλιέργεια του ήθους και της ενσυναίσθησης, για τα οποία οι ανθρωπιστικές σπουδές είναι οι πλέον κατάλληλες.

Η Αγγέλα Καστρινάκη, στην εναρκτήρια ομιλία της, δοκιμάζει να ψηλαφήσει τα αίτια της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν στη βάση του προβλήματος βρίσκεται το γεγονός ότι η μάθηση δεν εξασφαλίζει πλέον την κοινωνική άνοδο, εξίσου σημαντικό κρίνει και το γεγονός ότι έχει κυριαρχήσει στην εκπαίδευση, ιδίως στη δευτεροβάθμια, η επικοινωνιακή σχέση έναντι του σχολείου ως θεσμού μετάδοσης της γνώσης και της κουλτούρας. Θεωρώντας επίσης πως οι σημερινές πρακτικές του σχολείου κατατείνουν προς μια αντιπαραγωγική αποδιοργάνωση, προτείνει να ξαναγίνουν αξίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι έννοιες του σεβασμού, της ιεραρχίας, της πειθαρχίας, ακόμα και της αυθεντίας, ανασημασιοδοτημένες στο πλαίσιο της δημοκρατικής, μη αυταρχικής κοινωνίας.

Στο πλαίσιο της γενικής θεματικής τίθενται ζητήματα που αφορούν το σύνολο της εκπαίδευσης και τις μεταβάσεις ανάμεσα στις βαθμίδες της:

Ο Μιχαήλ Πασχάλης εστιάζει στα θέματα της επιστημονικής και ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Θεωρεί ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να επανασυνδεθεί με την τριτοβάθμια, ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να επανεκπαιδεύεται και ταυτόχρονα να αξιολογείται από τα ΑΕΙ, κάτι που θα λύσει και το πρόβλημα με την αμφισβήτηση της αξιολόγησης. Όσον αφορά τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, υποστηρίζει πως αποτελεί διαρκή τροχοπέδη σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Λύση θα ήταν η εισαγωγή στα ΑΕΙ να γίνεται σε συνεννόηση με τα Ανώτατα Ιδρύματα, όχι με ένα κεντρικό σύστημα, αλλά με απευθείας εισαγωγή σε συγκεκριμένα Ιδρύματα.

Η Λίζα Σκλάβου αναφέρεται στην πορεία προς την εργαλειοποίηση της γνώσης, ήδη από τη δεκαετία του 1980, όταν το σχολείο μετατράπηκε σε φροντιστήριο για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Περιγράφει ένα σχολείο με γονείς που το αντιμετωπίζουν ως μια επαχθή υποχρέωση των παιδιών τους. Η προϊούσα εξατομίκευση στην κοινωνία, που καταλήγει σε απόρριψη της συλλογικότητας, συμπεριλαμβάνει και το σχολείο. Ο έλεγχος, η επιβράβευση, η ιεραρχία, που θεωρούνται έννοιες ξεπερασμένες, πρέπει να επανέλθουν στο σχολείο, όπως και η κοπιώδης προσπάθεια, σαφώς διαχωρισμένη όμως από τον βασανισμό των μαθητών. Κλειδί για μια καλύτερη

εκπαίδευση είναι ο δάσκαλος, που τώρα εργάζεται απαξιωμένος· είναι καιρός να ενισχυθεί η επιστημονικότητά του με σταθερή επιμόρφωση, ενώ ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να αντιληφθεί πως εντάσσεται σε ένα κλάδο «ιστορικής σκυταλοδρομίας».

Ο Σπύρος Μυτάκης περιγράφει εύγλωττα την ταλαιπωρία του μαθητή να αποστηθίσει, προκειμένου να κερδίσει την ποθητή θέση στο πανεπιστήμιο, τον παραλογισμό της αποστήθισης ακόμα και προλόγων για την Έκθεση. Η πείρα του στα μαθητικά θρανία τον οδηγεί να τονίσει τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, όχι μόνο ως προς τη μετάδοση της γνώσης αλλά και ως προς έναν ευρύτερο παιδαγωγικό στόχο. Όμως το προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την άποψή του, είναι γερασμένο ψυχικά και πνευματικά, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις. Τέλος, επισημαίνει τον ανταγωνισμό φροντιστηρίων και σχολείων και θεωρεί πως, αν δεν αλλάξει το εξετασιοκεντρικό σύστημα, τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στην εκπαίδευση.

Η Αγγέλα Καστρινάκη επισημαίνει ορισμένα ζωτικά προβλήματα των φοιτητών όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, την κατανόηση κειμένου και τη σύλληψη της ιστορικής συνέχειας, αδυναμίες που επιβαρύνονται από γενικότερες άγνοιες στην πολιτική και κοινωνική σφαίρα, από την παθητικότητα, την έλλειψη περιέργειας και βούλησης για αναζήτηση, καθώς και από τη νομιμοποιημένη πλέον στις συνειδήσεις λογική της ευκολίας. Το σχολείο οφείλει να επαναφέρει τις πρακτικές εμπέδωσης του σωστού, να θέσει στο επίκεντρό του την επιβράβευση της προσπάθειας και φυσικά να καταργήσει τη στείρα αποστήθιση. Το πανεπιστήμιο οφείλει να φροντίσει περισσότερο για τη μετάβαση ανάμεσα στις βαθμίδες και για την επικουρική προσφορά δεξιοτήτων. Ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι, στον χώρο όπου συνεχίζει να λειτουργεί η σχέση πομπού και δέκτη και να αναγνωρίζεται η αυθεντία με την έννοια της εμπνευσμένης καθοδήγησης, η σχέση των νέων με τη μάθηση σταδιακά βελτιώνεται.

Όσον αφορά τη διδασκαλία των αρχαίων γλωσσών και γραμματειών:

Ο Βασίλης Τσάφος επισημαίνει το υπέρμετρο ιδεολογικό φορτίο που η ελληνική κοινωνία έχει εναποθέσει στα αρχαία ελληνικά, εξαιτίας του οποίου οι προσπάθειες ανανέωσης της διδασκαλίας του μαθήματος ουδέποτε τελεσφόρησαν. Θεωρώντας ότι οφείλουμε να αναζητήσουμε μια νέα εκδοχή του ανθρωπισμού, παρουσιάζει την πρόσφατη προσπάθεια αναμόρφωσης του μαθήματος με την αλλαγή του αξιολογικού πλαισίου του για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Τη μετάφραση αντικαθιστά η απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης, ενώ δίνονται παράλληλα κείμενα, αρχαία ή νεότερα, προκειμένου να ενισχυθεί η συγκριτική κατανόηση. Στόχος, να μειωθεί η γλωσσοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος, ώστε εντέλει μαθητές και μαθήτριες να μπορούν σταδιακά

να αποκωδικοποιούν, να αναλύουν και να συνθέτουν, δηλαδή να παράγουν ερμηνεία.

Η Ελένη Παπαδογιαννάκη ανακινεί το ζήτημα της σκοπιμότητας στην εκμάθηση των κλασικών γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συζητά τις απαντήσεις που δόθηκαν πρόσφατα υπέρ αυτών (αντιστοίχηση με τις κατηγορίες σκέψης του δυτικού ανθρώπου, συμβολή στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού). Διαπιστώνει τη μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στους στόχους του μαθήματος και στα αποτελέσματά του, όταν γραμματική και συντακτικό μετατρέπονται σε αυτοσκοπό, στα οποία οφείλεται η καθομολογούμενη απαξίωση του μαθήματος. Πρέπει επιτέλους να ζητηθεί η γνώμη των μάχιμων εκπαιδευτικών, που μόνοι αυτοί γνωρίζουν τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη, καταλήγει.

Ο Φώτης Κουτσός, αφού περιγράψει το βάσανο της εκμάθησης της γραμματικής των αρχαίων ελληνικών (του «αναθεματισμένου *λύω*») κατά τα μαθητικά του χρόνια, σε βάρος ενός περιεχομένου που ο ίδιος σφοδρά επιθυμούσε να κατακτήσει, προτείνει τα έργα των αρχαίων γραμματειών να παραδίδονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατευθείαν από μετάφραση, με αναφορά στο πρωτότυπο μόνο όταν κάτι τέτοιο προσθέτει νοηματικά, βοηθώντας στη βαθύτερη κατανόηση. Αν θέλει κανείς να δείξει την ενότητα μεταξύ της αρχαίας και της σύγχρονης γλώσσας, επισημαίνει, αυτό δύναται να το κάνει παραδειγματικά και όχι εμμένοντας σε ολόκληρη τη γραμματική και το λεξιλόγιο της αρχαίας.

Στο πεδίο της βυζαντινής και νεοελληνικής φιλολογίας:

Η Ευαγγελία Φρυδάκη, αφού διαπιστώσει τον εργαλειακό χαρακτήρα που διακρίνει τη λογοτεχνική εκπαίδευση και την οργάνωση του μαθήματος κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη και την Ελλάδα, διατυπώνει μια πρόταση σχεδιασμού του Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με νέο προσανατολισμό. Η πρόταση αυτή, που έχει ήδη υλοποιηθεί από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 για την Γ΄ Λυκείου, ακολουθεί την προοπτική της διαλογικότητας (σύμφωνα με τη θεωρία του Μπαχτίν) και, απαλλαγμένη από περιττά γνωστικά φορτία και εργαλειακές πρακτικές, προσανατολίζεται στην ενδυνάμωση του μαθητή ως αναγνώστη και υποκειμένου μέσα από τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ενδεικτικών διδακτικών πρακτικών βασισμένων στην αρχή της διαλογικότητας.

Η Μαρίνα Δετοράκη προτείνει την εισαγωγή μαθήματος βυζαντινής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο για να παίρνουν οι μαθητές μια γεύση από μια πολύ μακρά περίοδο ελληνικού λόγου, πράγμα που θα συμβάλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και στη βαθύτερη

αντίληψη της γλώσσας, αλλά και –κυρίως– επειδή η λογοτεχνία αυτή προσφέρει τη δυνατότητα θέασης ενός εναλλακτικού σε σχέση με την υψηλή κλασική παράδοση κόσμου, που είναι –αν γίνουν κατάλληλες επιλογές– κοντά σε σύγχρονες ευαισθησίες και ενδιαφέροντα, όπως π.χ. στη λογοτεχνία του φανταστικού. Η συγγραφέας προτείνει να διδάσκεται το μάθημα αυτό μέσα από ευέλικτες μεταφράσεις και συμπαράθεση του πρωτότυπου κειμένου.

Η Ρίτα Ψαρουδάκη, με βάση την πρόσφατη πείρα της από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνει την τυποποίηση στην προσέγγιση του κειμένου και την έλλειψη αυτενέργειας και δημιουργικότητας που διέπει τη σχολική διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Κάνοντας λόγο για την ασυνέχεια ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευσης, θεωρεί ότι η ουσιαστική αναβάθμιση του μαθήματος περνά μέσα από την υιοθέτηση και στο σχολείο των γόνιμων πρακτικών της πανεπιστημιακής διδασκαλίας: να εντάσσονται τα λογοτεχνικά κείμενα στα χωρο-χρονικά τους συμφραζόμενα και να ενθαρρύνεται η συγκριτική μελέτη των έργων.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας:

Η Ελένη Κατσαρού και ο Κωνσταντίνος Σιπητάνος υποστηρίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης γλωσσοδιδακτικών πρακτικών που απορρέουν από την κοινωνιο-γλωσσολογική θεωρία του Κριτικού Γραμματισμού στο σχολείο των σύγχρονων μεταβιομηχανικών και παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών του 21ου αιώνα. Προκειμένου να πείσουν για την αναγκαιότητα αυτή, αρχικά παρουσιάζουν τη θεωρητική προσέγγιση στην οποία βασίζονται, αυτήν του κριτικού γραμματισμού, και στη συνέχεια συζητούν, ως παράδειγμα, μια εφαρμογή που δοκιμάστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε γυμνάσιο της Κρήτης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με κάποιες επισημάνσεις-προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στο γλωσσικό μάθημα. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, πολυφωνικές πρακτικές πρόσληψης και παραγωγής κειμένων με απώτερο σκοπό την κοινωνική δράση της εκπαιδευτικής κοινότητας και την κοινωνική αλλαγή.

Ο Γιάννης Σπαντιδάκης εστιάζει στις νέες δεξιότητες γραμματισμού που απαιτεί το σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα ασχολείται με τις δεξιότητες –κυρίως μεταγνωστικές– που χρειάζεται ένας αναγνώστης ψηφιακών κειμένων και τους διδακτικούς τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να τις αποκτήσει. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η νοηματοδότηση της έννοιας της μεταγνώσης που επιχειρεί ο συγγραφέας και ο συσχετισμός της με την αναγνωστική κατανόηση, η οποία νοείται ως εμπρόθετη ενεργητική δραστηριότητα κατασκευής νοήματος μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση αναγνώστη και κειμένου.

Το μελέτημα ολοκληρώνεται με την αναφορά στα εκπαιδευτικά πολυμεσικά περιβάλλοντα που προτείνονται ως κατάλληλα για τη μετατροπή της σχολικής τάξης σε χώρο «γνωστικής μαθητείας» και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών.

Στον χώρο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας:

Ο Γιάννης Πίσσης αναζητά τη θέση της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο. Ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η φιλοσοφία δεν είναι πια η «βασίλισσα όλων των επιστημών», αλλά μάλλον ψάχνει έναν τρόπο ύπαρξης ανάμεσα στις άλλες επιστήμες. Στη συνέχεια, συζητά δύο κλασικές αντιλήψεις για το πανεπιστήμιο και τη θέση της φιλοσοφίας σε αυτό, την παράδοση του Kant κι αυτήν του Schelling, και προτείνει τρεις βασικές ιδέες για τη θέση που μπορεί να έχει η φιλοσοφία στο σημερινό πανεπιστήμιο. Οι θέσεις αυτές αναφέρονται στη σχέση της φιλοσοφίας (α) με τις εξωτερικές πιέσεις που ασκούνται στο πανεπιστήμιο, (β) με τις συγκεκριμένες επιστήμες που θεραπεύονται σε αυτό (ανθρωπιστικές, κοινωνικές και φυσικές), και (γ) με την ίδια της την ιστορία, καθώς –σύμφωνα με τον συγγραφέα– η φιλοσοφία οφείλει να διατηρήσει τον ιστορικό προσανατολισμό της.

Ο Στέλιος Γκαδρής παρουσιάζει σκέψεις και παρατηρήσεις που μας εισάγουν στη φιλοσοφία για ή με παιδιά. Με τον όρο αυτό εννοούμε μια φιλοσοφική μέθοδο που αποσκοπεί στην ανάδειξη της φιλοσοφικής όψης των πραγμάτων μέσα από τη διερεύνηση φιλοσοφικών εννοιών, προβλημάτων και ερωτημάτων. Ο συγγραφέας εξηγεί τους στόχους της μεθόδου και την ιστορία της, δίνοντας έμφαση στους πρωτεργάτες της και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί. Τέλος, παρουσιάζει ενδεικτικούς τρόπους υλοποίησης της μεθόδου μέσα σε σχολικές τάξεις, όπως και τις παιδαγωγικές αρχές που είναι απαραίτητο να συνοδεύουν κάθε εφαρμογή της.

Ο Δημήτρης Αλεξάκης προσεγγίζει την εκπαίδευση –σύμφωνα με σχετική ιδέα του John Dewey– ως εργαστήριο φιλοσοφίας, και τη φιλοσοφία ως θεωρία εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε μια φιλοσοφία της πράξης, η οποία επικεντρώνεται στη συνεχή ανακατασκευή όλων όσα θεωρούνται δεδομένα και στην αντίληψη της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους διαδικασίας σχηματισμού των ανθρώπινων διαθέσεων. Η αλληλεπίδραση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης εξετάζεται στο άρθρο αναφορικά με δύο κυρίως σημεία. Πρώτα ο συγγραφέας αναλύει το αναλυτικό πρόγραμμα του Εργαστηριακού Σχολείου και την προσπάθεια του Dewey να ξεπεράσει την αντίθεση ανάμεσα στην παραδοσιακή ουμανιστική εκπαίδευση και τον παιδοκεντρισμό ή ανάμεσα στην οργανωμένη διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση, τη γνώση και την εμπειρία. Δεύτερον, εξετάζει την ιδέα του Dewey για τη δημοκρατική εκπαίδευση που βασίζεται σε ένα δημοκρατικό

ήθος συνεργασίας, ελεύθερης επικοινωνίας και ίσης συμμετοχής όλων των μελών της κοινότητας.

Στο πεδίο της ιστορίας:

Η Ελευθερία Ζέη καταστρώνει μια «γραμματική των ιστορικών λαθών», δηλαδή χαρτογραφεί τα προβλήματα κατανόησης των μαθητών/φοιτητών κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Όσον αφορά τη σχέση τους με τον ιστορικό χρόνο, παρατηρείται μια αδυναμία σύλληψης της ιστορικής διαδοχής, όπου οι χρονολογίες εκλαμβάνονται ως απλοί αριθμοί. Όσον αφορά τη σχέση τους με τον ιστορικό χώρο, λείπει μια στοιχειώδης επάρκεια προσανατολισμού, ανάγνωσης του χάρτη και διάκρισης των κατηγοριών (χώρα, πόλη, οροσειρά κλπ). Η συγγραφέας αποδίδει τα προβλήματα αυτά στο σημερινό έλλειμμα οικογενειακής-συλλογικής-πολιτικής μνήμης, καθώς και στην ψηφιακότητα: ο υλικός κόσμος έχει υποκατασταθεί από τον εικονικό. Θεωρεί πως οι διδάσκοντες οφείλουν να καταλάβουν τον κώδικα των νέων στον καινούργιο πολιτισμό της ψηφιακότητας, ώστε να τους προσεγγίσουν μέσα από τις δικές τους συντεταγμένες.

Η Κατερίνα Δαλακούρα περιγράφει τη διαφοροποίηση στη στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας κατά τη διάρκεια των 190 χρόνων της διδασκαλίας του στο ελληνικό κράτος. Αν αρχικά υπάκουε σε ένα διαφωτιστικό ιδεώδες διαμόρφωσης του πολίτη με ηθικο-κοινωνικές και πολιτικές αρετές, από το 1880 και έπειτα επικρατεί πλέον το σχήμα της συνέχειας του ελληνισμού, οπότε η ελληνική εθνική ιστορία υποκαθιστά πλήρως τη γενική και παγκόσμια. Η συγγραφέας θεωρεί πως οι κακοδαιμονίες της διδασκαλίας του μαθήματος μπορούν να αντιμετωπιστούν, εάν αλλάξει η σύλληψή του και από εθνο-κατηχητικό μετατραπεί σε μάθημα ανοιχτό στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, καθώς και στην προσωπική-οικογενειακή ιστορία των μαθητών.

Η Έφη Αργυρού και η Σεβαστή Λάζαρη επιμένουν ιδιαίτερα στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πιστεύουν στη γραμμική προσέγγιση της ιστορίας, με διατήρηση της πολιτικής/στρατιωτικής ιστορίας ως βάσης, και δίνουν τις βασικές κατευθύνσεις ενός μαθήματος Ιστορίας βασισμένου στις παραμέτρους της ιστορικής σκέψης, ώστε ο μαθητής να κατανοήσει το σημαντικό και το ασήμαντο, τη χρήση των πηγών, την έννοια του χρόνου και της διαδοχής, τις διαφορετικές οπτικές γωνίες για το παρελθόν αλλά και των ανθρώπων του παρελθόντος μεταξύ τους, καθώς και την ηθική διάσταση της ιστορίας. Η διδασκαλία με βάση αυτές τις παραμέτρους θα αλλάξει τη σχέση των μαθητών με το μάθημα της Ιστορίας, καθώς οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της ιστορίας στη ζωή τους και θα κατακτήσουν μια βαθιά κατανόηση, παρακινούμενοι και προς την ενσυναίσθηση.

Ο τόμος κλείνει με ένα κείμενο που αφορά έναν νέο θεσμό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, το *Κέντρο Γραφής*. Στόχος του Κέντρου αυτού είναι να καλλιεργήσει τον ακαδημαϊκό γραμματισμό των φοιτητών, την ικανότητά τους δηλαδή να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής γλώσσας και της επιστημονικής έρευνας, ώστε να μπορούν –χρησιμοποιώντας πηγές και δεδομένα– να συγκροτούν επιχειρήματα και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Έτσι στο κείμενό της, η εκπαιδεύτρια του Κέντρου Γιώτα Σαμιώτη περιγράφει τους στόχους, τις δραστηριότητες αλλά και τις προοπτικές του νέου αυτού θεσμού αναλύοντας ταυτόχρονα το θεωρητικό πλαίσιο του ακαδημαϊκού γραμματισμού μέσα στο οποίο σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται οι αντίστοιχες δράσεις.

Καθώς η εκπαίδευση είναι ένα θέμα που απασχολεί διαρκώς και εναγώνια όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά ολόκληρη την κοινωνία, πιστεύουμε πως με αυτό το βιβλίο μας θα συμβάλουμε σε ένα ευρύτερο αναστοχασμό πάνω στα ζητήματα που αφορούν το μέλλον των ανθρωπιστικών σπουδών, καθώς και το μέλλον της γνώσης και της μάθησης στον τόπο μας.

Οι επιμελήτριες του τόμου

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Αγαπητή κα κοσμήτορα, αγαπητοί σύνεδροι και συνάδελφοι,
αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Κρήτης

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ μου στη Σύνοδο των πρυτάνεων με εμποδίζει δυστυχώς να παρακολουθήσω το εξαιρετικά ενδιαφέρον Συνέδριο που έχει την τιμή να φιλοξενεί το Ίδρυμά μας. Θα μου επιτρέψετε να παρέμβω «εξ αποστάσεως» με λίγες σκέψεις, που φαντάζομαι ότι απασχολούν και τους συμμετέχοντες στη σημαντική αυτή διοργάνωση.

Η εκπαίδευση αλλάζει πολύ στις μέρες μας ως προς τα μέσα, τις δυνατότητες, τους ρόλους και τις συνθήκες. Ο εκπαιδευτής δεν είναι πια ο Θεός, ούτε το βιβλίο η μόνη διαθέσιμη πηγή. Η πληροφορία είναι άφθονη και παντοχού παρούσα, αν και όχι πάντα καλής ποιότητας. Όμως υπάρχουν και κάποια στοιχεία της εκπαίδευσης που είναι αναλλοίωτα, ίσως εγγενή συστατικά της: η καλλιέργεια της γνώσης και η καλλιέργεια του ήθους.

Για το πρώτο, την καλλιέργεια της γνώσης, οι εναλλακτικές είναι πολλές: εκ του σύνεγγυς ή και εξ αποστάσεως μαθήματα, webinars, MOOCS, βραχυχρόνια ή μακροχρόνια, με on line video ή power-point παρουσιάσεις, στη μητρική ή άλλη γλώσσα, σε θεωρητικά ή πρακτικά αντικείμενα. Μερικά μονόδρομα και μερικά διαδραστικά, με ή χωρίς μεσολάβηση του δασκάλου.

Για το δεύτερο, δηλαδή το ήθος, οι εναλλακτικές είναι λιγότερες. Απαιτούν αλληλεπίδραση, δοκιμή και λάθος, παραδείγματα ή μάλλον υποδείγματα αφοσίωσης, σεβασμού και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς.

Στον κόσμο που αναδύεται τον 21ο αιώνα, αυτό το δεύτερο στοιχείο είναι απαραίτητο αν θέλουμε να επιβιώσουμε 9 δισεκατομμύρια ψυχές στον μικρό αυτό πλανήτη. Οι νέοι μαθητές και φοιτητές δεν αρκεί να είναι καλά καταρτισμένοι στη φυσική, τη βιοχημεία ή την κοινωνιολογία, αλλά πρέπει να είναι και άνθρωποι που καταλαβαίνουν τον διπλανό τους, που σέβονται την προσωπικότητά του, που μπορούν να δουν την πραγματικότητα και με τα δικά του μάτια. Η λογοτεχνία, η φιλοσοφία, η ιστορία μάς προσφέρουν πολλά εφόδια για να μιλήσουμε για τα θέματα αυτά, αλλά και παραδείγματα κοινωνιών που παρήκμασαν γιατί τα παραμέλησαν ή δεν βρήκαν τον τρόπο να συνεννοηθούν και να χτίσουν ένα κοινό μέλλον.

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης έχουμε αποφασίσει να δοκιμάσουμε νέους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, που να κάνουν πιο ελκυστική τη διδασκαλία,

πιο ζωντανό τον διάλογο, πιο ενδιαφέρουσα τη σχέση καθηγητή–φοιτητή. Ωστόσο η καλλιέργεια του ήθους είναι ένα ευρύτερο ζήτημα που αφορά όχι μόνο το πανεπιστήμιο παρά ολόκληρη την κοινωνία, και εδώ ίσως ανιχνεύουμε τα όρια μιας προσπάθειας όταν αυτή εξαντλείται μέσα στο πανεπιστήμιο.

Εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και αναμένουμε νέες γόνιμες ιδέες από τον διάλογο ανάμεσα σε φωτισμένους ανθρώπους.

Γιάννης Καρακάσης
Αντιπρύτανης ακαδημαϊκών υποθέσεων, ΠΚ

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

Αγαπητές και αγαπητοί σύνεδροι, συνάδελφοι, φοιτητές και φοιτήτριές μας, αγαπητοί φίλοι

ΒΡΙΣΚΟΜΑΣΤΕ εδώ σήμερα για να συζητήσουμε για την εκπαίδευση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην άσκηση του εκπαιδευτικού μας έργου, τις προκλήσεις που ανοίγονται μπροστά μας και τις προοπτικές βελτίωσης ενός συστήματος που όλοι αναγνωρίζουμε ότι πάσχει. Το συνέδριο αυτό είναι ταυτόχρονα απολύτως κοινότοπο και απολύτως καίριο και επείγον. Ολόκληρη η κοινωνία μας συζητά για την εκπαίδευση, πλήθος τα άρθρα στις εφημερίδες, η μία μεταρρύθμιση έρχεται μετά την άλλη, οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι βαθιά προβληματισμένοι.

Το πρόβλημα δεν είναι βέβαια αποκλειστικά ελληνικό. Τη διεθνή του διάσταση τη γνωρίζουμε από μελέτες, πολλοί και από προσωπική μας εμπειρία. Δεν παύει ωστόσο να μας ξαφνιάζει. Πρόσφατα έτυχε να συνομιλώ με νεαρό Παριζιάνο, από μεσοαστική οικογένεια, ο οποίος, μολονότι είχε τελειώσει τη Νομική και έπειτα στράφηκε σε εικαστικές σπουδές, δεν ήταν σε θέση να μου πει κανένα όνομα γάλλου συγγραφέα· κι όταν εγώ του ανέφερα μερικά, εκείνος κουνούσε το κεφάλι του και έψαχνε εναγωνίως στη μνήμη του.

Μικρή η παρηγοριά, φυσικά, από το γεγονός ότι το πρόβλημα είναι πανευρωπαϊκό, αν όχι και παγκόσμιο. Εννοείται ότι υπάρχουν καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα από το δικό μας και καλύτερες επιδόσεις των μαθητών σε αυτά, όμως κοινή διαπίστωση είναι ότι το σχολείο ως θεσμός μετάδοσης της γνώσης και της κουλτούρας πάσχει σοβαρά, για να μην πω τη βαριά φράση «έχει αποτύχει». Και οφείλουμε ακόμα να αναγνωρίσουμε ότι το επίπεδο πέφτει σταθερά τα τελευταία (πολλά) χρόνια.

Ως εκπαιδευτικοί έχουμε την υποχρέωση να δούμε με ειλικρίνεια τη ρίζα του προβλήματος. Γιατί άραγε έχουμε φτάσει στο σημείο να απευθυνόμαστε στα παιδιά και να συναντάμε –συχνά– απέναντί μας το κενό, τα απλανή βλέμματα, τη βαθιά αδιαφορία; Γνωρίζω καθηγήτριες που έφυγαν από τη μέση εκπαίδευση με πρόωρη συνταξιοδότηση, επειδή δεν άντεχαν αυτό το φαινόμενο. Είναι σαφές βέβαια ότι το θέμα μάς ξεπερνά. Η πτώση του ενδιαφέροντος για τη μάθηση έχει να κάνει με το τι αυτή εξασφαλίζει. Έως πριν μερικές δεκαετίες εξασφάλιζε την κοινωνική άνοδο, όπως ξέρουμε: το παιδί του χωριού που «έπαιρνε τα γράμματα» ανέβαινε ένα, δύο, τρία σκαλιά στην κοινωνική ιεραρχία. Σήμερα; Άκουσα έναν πατέρα να παρηγορεί, τρόπον

τινά, τη γυναίκα του για το γεγονός ότι ο γιος τους δεν τέλειωσε τη φοίτηση στη Σχολή του: «Δεν πειράζει. Θα είναι το μοναδικό γκαρσόνι στο Ρέθυμνο χωρίς πτυχίο πανεπιστημίου!» Είναι προφανές πως όταν όλοι σπουδάζουν, όπως συμβαίνει στο σημερινό μαζικό πανεπιστήμιο, η κοινωνική άνοδος μέσω της μόρφωσης δεν εξασφαλίζεται και ο λόγος να αποκτήσει κανείς το πτυχίο του εξασθενεί δραματικά.

Είπα παραπάνω ότι οφείλουμε να δούμε το πρόβλημα με ειλικρίνεια. Δεν είναι εύκολο. Γιατί σκοντάφτουμε στις προκαταλήψεις μας και στις καλές μας προθέσεις. Θέλουμε να τα αλλάξουμε όλα. Ενδεχομένως κάποτε καίμε τα χλωρά μαζί με τα ξερά. Μας διακατέχει ένα πάθος «προοδευτικότητας». Τι ωραιότερο από την ισοτιμία, από το να μην υπάρχουν «αυθεντίες» παρά ένα σύστημα αμοιβαίας επικοινωνίας μέσα στην τάξη; Τι πιο προοδευτικό από το «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή»; Προσωπικά έχω γράψει το «κάτω στην αυθεντία του καθηγητή» και το «ανοιχτό» σχολείο πάμπολλες φορές, όταν ήμουν μαθήτρια στη Μεταπολίτευση και φοιτήτρια στα χρόνια της «Αλλαγής», το 1981. Μήπως όμως πρέπει να ξαναδούμε τις παραδοχές της νιότης μας;

Η αίσθησή μου είναι ότι έχουμε απέναντί μας, στη συγκρότηση των μαθητών μας, έναν παράδοξο συνδυασμό: παθητικότητα από τη μία και την ίδια στιγμή μια προβολή αξίωσης προσωπικής άποψης, ένα «εγώ πιστεύω», ενώ ο μαθητής απλώς αναπαράγει ό,τι έχει ακούσει από τον διδάσκοντα ή έχει διαβάσει στο βιβλίο του. Δηλαδή η εκπαίδευσή μας αφενός αποτυγχάνει να ξυπνήσει τη διάθεση για κινητοποίηση του μυαλού, αφετέρου προωθεί μια στρεβλή αυτοπεποίθηση χωρίς υπόβαθρο. Ο ισορροπημένος συνδυασμός κινητοποίησης της σκέψης και σεμνότητας ή συνείδησης των ορίων στη διαμόρφωση και στην έκφραση άποψης είναι μάλλον σπάνιος.

Η παθητικότητα μάς έρχεται ίσως από το βαθύ παρελθόν μιας αυταρχικής εκπαίδευσης, ενώ πατά και στη σύγχρονη αδιαφορία για γνώσεις χωρίς άμεση ανταπόκριση με την αγορά εργασίας. Το «εγώ πιστεύω…» ίσως έρχεται από το μέλλον, από μια κοινωνία που θα έχει πια χάσει ολότελα τις ιεραρχίες της και τη λειτουργία της σχέσης πομπού-δέκτη.

Την αδιαφορία προσπαθούμε να τη θεραπεύσουμε πλησιάζοντας διαρκώς το σχολείο στη «ζωή», με μια αγωνία να πιάσουμε τον σφυγμό των μαθητών. Η μέθοδος έχει τα προβλήματά της. Τα σκιαγραφεί ο Σταύρος Ζουμπουλάκης στο βιβλίο με τον τίτλο *Για το σχολείο*, αντιπροτείνοντας στο σύνθημα «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή» την παράδοξη εκ πρώτης όψεως αντιστροφή: σχολείο «κλειστό στη ζωή». Γιατί τι είναι επιτέλους αυτή η «ζωή»; Είναι «ο ανταγωνισμός και η βία, ο φανατισμός και η μισαλλοδοξία», το αποκλειστικό ενδιαφέρον για «ποδόσφαιρο, ηθοποιούς, τραγουδιστές, αυτοκίνητα, μηχανές» και άλλα τέτοια (Ζουμπουλάκης 2017, 39-43). Το σχολείο πρέπει να σταθεί έξω από αυτά, λέει ο Ζουμπουλάκης, για να μπορέσει

ο μαθητής να τα δει και να τα κρίνει από μια διαφορετική οπτική γωνία. Το βιβλίο αυτό ομολογώ ότι κλόνισε μία από τις πιο πάγιες παραδοχές μου για την εκπαίδευση.

Φυσικά το σχολείο –σε όλες του τις βαθμίδες– δεν μπορεί να είναι εντελώς «κλειστό», δεν μπορεί να είναι ολότελα στραμμένο στη διατήρηση της μεγάλης παράδοσης. Σίγουρα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ερεθίσματα ενός εντελώς καινούργιου κόσμου, καθώς και τα νέα δεδομένα του διαδικτύου, το πόσο αλλάζει η έννοια της μάθησης όταν οι πληροφορίες είναι τόσο εύκολα προσβάσιμες. Όμως η δοσολογία πρέπει να προσδιοριστεί με προσοχή, τα βασικά θεμέλια και ο σκελετός της μόρφωσης που οφείλει να συνεχίσει να δίνει το σχολείο να οριστούν με επιστημονική επάρκεια και να μη λείψει η συνείδηση ότι αυτή η ιδιαιτερότητα του σχολείου, η σχετική απόστασή του από τη ζωή, δεν πρέπει εντελώς να ισοπεδωθεί.

Όσον αφορά το «εγώ πιστεύω» που, ρωτώντας φοιτητές, πληροφορήθηκα ότι στο σχολείο έχουν διδαχθεί πως με αυτόν τον τρόπο πρέπει να εκφράζονται, ας είμαστε βέβαιοι ότι δεν δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη του ερευνητικού πνεύματος, το οποίο μάλλον χρειάζεται τη συνείδηση της άγνοιας και τη σεμνότητα. Αντίθετα καλλιεργεί έναν σαθρό ναρκισσισμό και βάζει άλλον έναν φραγμό στη μετάδοση της γνώσης. Δεν ξέρω ποια στρεβλή παιδαγωγική αντίληψη έθεσε σε κυκλοφορία αυτή τη φόρμουλα, της οποίας μύρια έπονται, έχω όμως τη βεβαιότητα πως πρέπει να αναθεωρηθεί.

Πριν από μερικά χρόνια μια φοιτήτρια μπήκε ορμητικά στο γραφείο μου, παίζοντας στα χέρια το κινητό της, για να μου ζητήσει εξηγήσεις επειδή «την είχα κόψει» σε κάποιο μάθημα. Της ζήτησα να μου δώσει το κινητό, το ακούμπησα λίγο παραπέρα και έπειτα της εξήγησα τα λάθη της. Μετά από κάποιο διάστημα η φοιτήτρια αυτή, έχοντας ξεπεράσει την αρχική οργή της, μου εξέφρασε μια μεγάλη ευγνωμοσύνη. Ήταν η πρώτη φορά, μου εξομολογήθηκε, που ένας εκπαιδευτικός τής φέρθηκε με αυστηρότητα· κι αυτό τη συνέφερε.

Τι συμβαίνει λοιπόν; Φοβόμαστε τα παιδιά μας; Ή τους γονείς τους; Μειώνουμε στο ελάχιστο τις τριβές επειδή θέλουμε το κεφάλι μας ήσυχο; Θεωρούμε πως η νεολαία έχει πάντα δίκιο; Ό,τι και να συμβαίνει απ᾽ αυτά, δημιουργούμε τις πιο κατάλληλες συνθήκες για την αποδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια αναθεώρηση των πρακτικών είναι αναγκαία. Μήπως ήρθε η ώρα να επαναφέρουμε στο λεξιλόγιό μας, στις αξίες μας, στη ζωή μας, τις εξοστρακισμένες συντηρητικές τάχα ή και απεχθείς λόγω αλλοτινών συνθηκών λέξεις «σεβασμός», «πειθαρχία», «υπακοή», «ιεραρχία», όπως και την «αυθεντία»;[1] Να τις επαναφέρουμε, ανασημασιοδοτώντας τις πλέον σε ένα δημοκρατικό, μη αυταρχικό πλαίσιο.

1 Για τη συζήτηση περί «αυθεντίας», βλ. Ζουμπουλάκης 2017, 21-22: «μια σκέψη δεν

Να αποκαταστήσουμε το κύρος του σχολείου ως τόπου μετάδοσης της γνώσης, της πληροφορίας, του πολιτισμού. Μπορούμε άραγε; Φυσικά έχω ακούσει, όπως ίσως έχετε ακούσει κι εσείς, τον δραματικό οιωνό: «Μια επικοινωνιακή κοινωνία, δηλαδή εξαρχής διαρθρωμένη σύμφωνα με την επικοινωνιακή σχέση, δεν μπορεί να μεταδώσει το παραμικρό» (Polony 2006, 200). Είναι ένα SOS που εκπέμφθηκε ήδη στα τέλη του 20ού αιώνα από τη ναυαγισμένη γαλλική εκπαίδευση. Σε μια κοινωνία των media μπορεί τάχα η εκπαίδευση να παίξει τον ρόλο του οδηγού στη γνώση; Είναι δύσκολο, όμως δεν έχουμε άλλη επιλογή από το να το προσπαθήσουμε.

Το κύρος του σχολείου στηρίζεται βέβαια σε μεγάλο βαθμό στους δασκάλους. Σε δασκάλους ταγμένους στο έργο τους, με συνείδηση αποστολής. Που δεν βαριούνται, δεν βαρυγκομούν, αλλά περνάνε καλά μέσα στις τάξεις, που ενθουσιάζονται και ενθουσιάζουν. Γνωρίζω πως έχουμε τέτοιους δασκάλους σήμερα – και τους χαιρετώ νοερά με συγκίνηση. Άραγε πόσους τέτοιους δασκάλους έχουμε και πώς μπορούμε να τους πολλαπλασιάσουμε;

Οι γονείς είναι κι αυτοί ένας πολύ κομβικός πυλώνας της εκπαίδευσης. Το πόσο βρίσκονται πλάι στα παιδιά τους και το είδος του ενδιαφέροντος που δείχνουν καθορίζει τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση. Ακούμε ότι μια σημαντική μερίδα γονιών πιέζει για υψηλούς βαθμούς, ενώ ενοχλείται και αντιδρά σε απόπειρες πειθάρχησης των παιδιών τους.[2] Αν η διαφώτιση των γονιών είναι αναγκαία όσο και δύσκολη, αυτό που χρειάζεται άμεσα είναι η θωράκιση του θεσμού και των λειτουργών του απέναντι στις όποιες πιέσεις.

Ελπίζω ότι στο πολύ δύσκολο θέμα με το οποίο καταπιανόμαστε το συνέδριό μας θα μπορέσει να ρίξει ένα λιθαράκι που θα μας βοηθήσει να βρούμε έναν δρόμο προς μια καλύτερη εκπαίδευση. Με αυτή μας τη συνάντηση συνεχίζουμε, μετά έντεκα έτη, μια ανάλογη προσπάθεια χαρτογράφησης των προβλημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών που είχε πραγματοποιηθεί στη Σχολή μας (Καλοκαιρινός 2010). Ο προβληματισμός μας δεν μπορεί παρά να ανανεώνεται διαρκώς μέσα σε μια κοινωνία που αλλάζει ραγδαία.

διαμορφώνεται παρά μόνο επιλέγοντας την αυθεντία ή τις αυθεντίες με τις οποίες συζητάει» (φράση του Marcel Gauchet).

2 Βλ., π.χ., την παραστατική περιγραφή του Ευθύμη Δημόπουλου, τον Οκτ. του 2019, <https://www.athensvoice.gr/politics/590179_dimotiko-sholeio>: τα κρούσματα επιθετικότητας και οι διαλυτικές συμπεριφορές των παιδιών πολλαπλασιάζονται, ενώ οι γονείς διαμαρτύρονται ενάντια στους δασκάλους ακόμα και για στοιχειώδεις προσπάθειες να τεθούν όρια στους γόνους τους.

Βιβλιογραφία

Ζουμπουλάκης, Σταύρος 2017. *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις.

Καλοκαιρινός, Αλέξης (επιμ.) 2010. *Ανθρωπιστικές σπουδές. Φιλοσοφικές Σχολές*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.

Polony, Natacha 2006. *Τα χαμένα παιδιά μας. Μικρή μελέτη για το χάσμα των γενεών*, πρόλογος Στ. Ζουμπουλάκης, μτφρ. Ξένια Σκούρα, επιμ. Δ. Τουλάτου. Αθήνα: Πόλις.

Αγγέλα Καστρινάκη
Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής

ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ

Διάγραμμα προβλημάτων και προτάσεων στρατηγικού χαρακτήρα για τη μεταρρύθμιση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

του Μιχαήλ Πασχάλη

1. Η επιθυμητή αυτονόμηση και αναβάθμιση του Λυκείου (και γενικότερα της ΔΕ) και η επιλογή του βέλτιστου συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια έχουν άμεση, ουσιώδη και ζωτική σχέση με τους εξής δύο αλληλένδετους παράγοντες:

(α) το μείζον πρόβλημα της επιστημονικής (και ψυχοπαιδαγωγικής) επάρκειας του διδακτικού προσωπικού,

(β) την επικυριαρχία που ασκεί η πάσης φύσεως εξωσχολική φροντιστηριακή εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο.

Καμιά μεταρρύθμιση δεν έχει νόημα (και συνεπώς πιθανότητα να επιτύχει), αν δεν απαντά ικανοποιητικά και στις δύο πτυχές του ζητήματος.

Ειδικότερα, επειδή το Λύκειο όλα αυτά τα χρόνια λειτούργησε και λειτουργεί ως προθάλαμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον πρώτο λόγο απέκτησε η πάσης φύσεως φροντιστηριακή εκπαίδευση, η οποία εξειδικεύεται σε αυτό ακριβώς το έργο, σε βάρος του διδακτικού έργου στα δημόσια σχολεία. Οι μαθητές και οι γονείς τους προσβλέπουν στην εξωσχολική εκπαίδευση, καθοδηγούνται από αυτήν και την εμπιστεύονται περισσότερο από το δημόσιο σχολείο.

Αυτό έχει ως συνέπεια ο καθηγητής να έχει απολέσει το κύρος, τον παιδευτικό του ρόλο και την αίσθηση της αποστολής του. Κυρίως όμως έχει αποκοπεί από την επιστήμη του: κατά κανόνα συμβουλεύεται και αυτός τα φροντιστηριακά εγχειρίδια, τα οποία δεν υπηρετούν την παιδεία αλλά εξυπηρετούν τους μηχανισμούς εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε πότε άραγε οι φιλόλογοι επισκέπτονται την πλουσιότατη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης για ενημέρωση;

Υφίσταται λοιπόν τριπλή στρέβλωση, η οποία επηρεάζει την αποστολή του δημόσιου σχολείου, τον καθηγητή και τον μαθητή. Η εξωσχολική φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι είναι ικανή να εξουδετερώσει κάθε απόπειρα μεταρρύθμισης της ΔΕ. Οι αμέτρητες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

που επιχειρήθηκαν έως σήμερα απέτυχαν και θα συνεχίσουν να αποτυγχάνουν, όσο θα συνεχίζουν να θεωρούν ως δεδομένη την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού.

2. Η απάντηση πρέπει κατά τη γνώμη μου να είναι ενιαία και συνίσταται στην επανασύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το πανεπιστήμιο. Στην πράξη αυτό σημαίνει (α) ότι οι καθηγητές θα επανασυνδεθούν με την επιστήμη τους και (β) ότι το πανεπιστήμιο θα γίνει σημείο αναφοράς αντί για το φροντιστήριο, ακριβώς επειδή το κύρος του είναι εξ αντικειμένου υψηλότερο.

3. Για να πετύχει η επανασύνδεση με το πανεπιστήμιο πρέπει να γίνει υπό ενιαία διεύθυνση και με ενιαία στρατηγική. Ένας τρόπος είναι να δημιουργηθεί ένα ανεξάρτητο συντονιστικό όργανο, που θα συγκροτείται από εκπροσώπους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της πολιτείας και οι οποίοι θα επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις, το κύρος και την επάρκειά τους για τη συγκεκριμένη αποστολή.

4. Να επιδιωχθεί η ταυτόχρονη επανεκπαίδευση και αξιολόγηση των καθηγητών. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αναλάβει την ταυτόχρονη επανεκπαίδευση και αξιολόγηση των καθηγητών. Πρόκειται για παρακολούθηση μαθημάτων διάρκειας ενός μηνός με τελικό βαθμό, ο οποίος θα εκπληρώνει το κριτήριο της αξιολόγησης.

Επιλύεται έτσι το κρίσιμο πρόβλημα που συνίσταται στην αμφισβήτηση της αξιολόγησης, διότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαθέτει το απαιτούμενο κύρος να την διεκπεραιώσει. Επίσης, η αξιολόγηση θα προκύπτει μέσα από την επανασύνδεση με το επιστημονικό αντικείμενο και συνεπώς το κέρδος είναι διπλό. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα περιοδικής επανεκπαίδευσης-αξιολόγησης για όλους και επανεξέτασης για όσους αποτύχουν την πρώτη φορά (εκτός αν επιλεγεί η λύση της άμεσης μετάταξης).

Τα μαθήματα θα τα προσφέρουν τα πανεπιστημιακά Τμήματα, με οικονομικό κίνητρο που θα καθοριστεί, αλλά θα είναι σχεδιασμένα με βάση ένα κοινό πλαίσιο, που θα καθορίσει το συντονιστικό όργανο ή άλλη αρχή. Ο καθορισμός του κατάλληλου περιεχομένου είναι απαραίτητος για την επιτυχία των μαθημάτων. Επίσης δεν πρέπει να χρησιμοποιείται «βοηθητικό» προσωπικό αλλά τη διδασκαλία να αναλαμβάνουν ώριμοι επιστήμονες.

Οι σημερινές τεχνολογικές δυνατότητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπουν την ταυτόχρονη (επαν)εκπαίδευση μεγάλου αριθμού καθηγητών, σε συνεργασία με τα Τμήματα Υπολογιστών. Σε πόλεις όπου εδρεύουν πανεπιστήμια, θα υπάρχει αυτοπρόσωπη παρουσία των μετεκπαιδευομένων. Ο απαιτούμενος χρόνος εξαρτάται από το προσωπικό που θα διατίθεται κάθε φορά από τα Τμήματα, τον αριθμό των συμμετεχόντων κ.ά. Με ανάλογο τρόπο μπορεί να γίνει η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της ΔΕ.

5. Η επιλογή του συστήματος εισαγωγής πρέπει να γίνει σε συνεννόηση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχει γίνει κανόνας να εγκωμιάζουμε εν χορώ το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω πανελλαδικών εξετάσεων ως «αδιάβλητο», επειδή μας διασφαλίζει από τον κίνδυνο να «τρυπώσει» το παιδί του γείτονα από το παράθυρο. Στην πραγματικότητα όμως πρέπει να μιλούμε για την «αναξιοπιστία του αδιάβλητου».

Δεν μας ενοχλεί που μπαίνουν από την κύρια είσοδο υποψήφιοι με βαθμό 2 και 3 ή που εισάγονται πανηγυρικά όσοι παπαγαλίζουν με πανομοιότυπο τρόπο τις ίδιες αναλήθειες, π.χ. για τη δήθεν παιδευτική λειτουργία της σημερινής δημόσιας εκπαίδευσης (σύμφωνα με θέμα έκθεσης που δόθηκε παλιότερα στις Πανελλαδικές). Ούτε μας ενοχλεί αυτό που συνιστά την απόλυτη στρέβλωση: ότι την ποιότητα των εισακτέων καθορίζουν όχι οι απαιτήσεις του κάθε Τμήματος αλλά η μεταβαλλόμενη απόδοση των υποψηφίων στο χρηματιστήριο των πανελλαδικών εξετάσεων.

Το σύστημα θα συνεχίσει να είναι αναξιόπιστο και θα τελεί υπό τον απόλυτο έλεγχο των φροντιστών, εφόσον η εισαγωγή θα γίνεται κεντρικά και όχι απευθείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως σε ορισμένες άλλες χώρες. Τα Τμήματα *έχουν συμφέρον* να επιλέγουν τους καλύτερους υποψηφίους και με τα κατάλληλα κίνητρα θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Και *μπορούν* να επιλέγουν τους καλύτερους, με κριτήρια που δεν θα «αλέθει» η μηχανή του φροντιστηρίου, με εξατομικευμένο έλεγχο και άλλους τρόπους.

Με κριτήρια που θα διασφαλίζουν την ποιότητα και την αξιοκρατία, προς όφελος και των υποψηφίων και των Τμημάτων, και που θα απαλλάξουν τις οικογένειες από υπέρογκα και περιττά έξοδα. Αρκεί το μείζον αγαθό να υπερισχύσει της καχυποψίας μας για ένα σύστημα που δεν υπόκειται στον αείποτε αναξιόπιστο και ισοπεδωτικό κεντρικό έλεγχο. Θα μπορέσουμε έτσι στη συνέχεια, ή έστω παράλληλα, σε συνδυασμό με την ανάθεση της επιμόρφωσης-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα ΑΕΙ, να προχωρήσουμε σε ουσιαστική αναμόρφωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, μόνον εφόσον απαντηθούν ικανοποιητικά τα προβλήματα της επικυριαρχίας του φροντιστηρίου πάνω στο δημόσιο σχολείο και της επάρκειας του διδακτικού προσωπικού, θα μπορέσει να προχωρήσει αποτελεσματικά η ουσιαστική αναβάθμιση της ΔΕ.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ιστορική σκυταλοδρομία των γενεών: μερικές σκέψεις για το σημερινό σχολείο

της Λίζας Σκλάβου

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ μιας εκπαιδευτικού «της τάξης», με δεκαετίες πορείας σε αυτό το χώρο, σε μια συζήτηση για την εκπαίδευση στις μέρες μας, διοργανωμένη από τη Φιλοσοφική Σχολή ενός Πανεπιστημίου, ανάμεσα σε συναδέλφους υψηλής αξίας αλλά και σχεδιαστές του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ισοδυναμεί αυτόματα με μια οδυνηρή διαδικασία αυτογνωσίας, ένα επίπονο ζύγισμα του εαυτού μέσα στο χρόνο, πράγμα που, εκτός όλων των άλλων καταδεικνύει ότι όλοι είμαστε «κληρωτοί της εποχής μας», όπως λέει κι ο ποιητής.

> Είχε ακουμπισμένο το κεφάλι του στο δίσκο μιας παλιάς ζυγαριάς με σούστες. Με το στήθος και το αριστερό χέρι στηριζόταν στο τραπέζι, και με το δεξί ψαχούλευε τα βαρίδια που βρίσκονταν δίπλα. Διάλεξε ένα, το στριφογύρισε στα δάχτυλα και τ᾽ άφησε να πέσει στο δεύτερο δίσκο, ενώ τα μάτια του, πίσω απ᾽ τα συρμάτινα ματογυάλια, κόντευαν να πεταχτούν από τις κόγχες τους, καθώς αγωνιζόταν να παρακολουθήσει τα τόξα – δυο μολυβένια κεφάλια περιστεριών βαμμένα μ᾽ ασημόσκονη που άρχιζαν ν᾽ ανεβοκατεβάζουν τα ράμφη τους (Γονατάς 1991, 10-11).

Πράγματι στον Αγέλαο του Επαμεινώνδα Χ. Γονατά, που προσπαθεί αγωνιωδώς να ζυγίσει το ίδιο του το κεφάλι, προβάλλονται συμπυκνωμένες οι σκέψεις μας για την καθημερινή πράξη του δασκάλου μέσα στη σχολική αίθουσα. Διαβάζοντας το παραπάνω χωρίο από το αγαπημένο σύντομο αφήγημα *Η Προετοιμασία*, αναρωτιόμαστε αν η επιφύλαξή μας για τον «εκδημοκρατισμό» του πληκτρολογίου και γενικότερα τους «ελκυστικούς» τρόπους διδασκαλίας αντιστοιχούν σε κάποιο «αριστοκρατικό» μοντέλο εκπαίδευσης, παλαιικό, ελιτίστικο, μακριά από τις σύγχρονες ανάγκες των νέων.

Στους μαθητές μου, συνήθως παιδιά των τελευταίων τάξεων του Λυκείου, επιδιώκω σχεδόν πάντα να τους δίνω χειρόγραφα: διαγωνίσματα, εργασίες,

σχεδιαγράμματα κ.ά. Τους υπαγορεύω σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και διορθώνω τα γραπτά τους με κόκκινο μελάνι. Τα τελευταία χρόνια πρέπει να εξηγούμαι που μένω πιστή σ' αυτές τις επιλογές. Πρέπει να εξηγούμαι κυρίως σε συζητήσεις με συναδέλφους που πληκτρολογούν τα πάντα μετά μανίας. Το κάνω. Καμιά φορά και εμμονικά, πιο πολύ για να ξεκινήσουν συζητήσεις. Προσπαθώ να διατηρώ την ψευδαίσθηση, έστω, ότι ανάμεσα σ' εμένα και τους μαθητές μου –έτσι τους χρεώνομαι μέσα μου, ως μαθητές «μου», ακόμα κι αν ξέρω ότι ο λόγος μου αντιστοιχεί σε ένα πολύ μικρό ποσοστό όσων ακούνε καθημερινά– μεσολαβούν λιγότερα εμπόδια προκειμένου να οργανώσουμε μια κάποια σχέση. Ότι το μάθημα είναι ένα είδος σχέσης, όχι μια διεκπεραίωση. Πάντα κρατάω ζωντανή την ανάμνηση του καλού μου φιλολόγου στην Α΄ τάξη του Λυκείου, στο 3ο Λύκειο Θηλέων της Αθήνας, εκείνο το μακρινό πια 1982, ο οποίος, όταν έγραφε στον πίνακα, ξέροντας πως είναι κακογράφος, σχολίαζε πάντα με την καρπενησιώτικη προφορά του «αυτά είναι τα γράμματά μου, θα μάθετε να τα διαβάζετε!». Ποτέ καμιά μας δεν είχε θεωρήσει τα λόγια του ένδειξη αυταρχικότητας. Ίσα ίσα πολύ σύντομα είχε γεννηθεί ένα εσωτερικό αστείο του Α3 με το φιλόλογό του.

Και ποια είμαι «εγώ» τελικά; Είμαι οι πανελλαδικές εξετάσεις του 1985: η περίφημη «αρωγή και ευδοκίμηση» στο θέμα της έκθεσης, που τόσο υλικό έδωσε για τα νούμερα των επιθεωρήσεων εκείνου του καλοκαιριού και που τόσο χαρακτηριστικά κατέδειξε ότι είχαμε ήδη περάσει σε μια άλλη εποχή. Μόνο που οι αρχαίοι, τώρα πια, έφηβοι εκείνης της περιόδου δεν μπορούσαμε να το αντιληφθούμε. Τυφλωμένοι και παθιασμένοι από το κρασί της ευκολίας, που τότε νομίζαμε ότι είναι το κρασί της δημοκρατίας, πανηγυρίζαμε για όσα μας στερούσαν: η βαθμιαία συρρίκνωση της διδακτέας ύλης, η εξώθηση μαθημάτων στην περιφέρεια του σχολικού προγράμματος με κριτήρια στερεοτυπικά και αντιεπιστημονικά, ο θρυμματισμός του οργανογράμματος του σχολικού έτους με τη μορφή των επιλεγόμενων μαθημάτων, η μετατροπή του Λυκείου σε ένα εξεταστικό μηχανισμό για να εξασφαλίζεται η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοθηρικά, πολύ γρήγορα εδραιώθηκε και έτσι σταδιακά θεσμοθετήθηκε η ρήξη ανάμεσα στο νέο άνθρωπο και τη γνώση. Ή αλλιώς η γνώση έχασε πια την αυτόνομη αξία της, το κύρος της, και μετατράπηκε σε ένα εργαλείο συγκεκριμένου τύπου, ικανό απλώς να εξασφαλίζει την είσοδο των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο μεταξύ, η ανεργία των νέων, και ειδικά των πτυχιούχων, ήταν ήδη παρούσα, και μάλιστα ισχυρά. Παράλληλα και αντιστρόφως ανάλογα άρχισε να διαμορφώνεται με γρήγορους ρυθμούς ένας τύπος ανθρώπου ο οποίος άλλα επιδιώκει να ξέρει και με άλλα «επιτυγχάνει» την εξέλιξή του. Ένας τύπος ανθρώπου ο οποίος δεν ταυτίζεται ψυχικά με αυτά που διδάσκεται και μαθαίνει.

Επειδή βέβαια τα πράγματα δεν αλλάζουν τόσο γρήγορα όσο φαίνεται – είτε για καλό είτε για κακό– ο παράγοντας που στην προκειμένη περίπτωση επιβράδυνε την ταχεία αποδόμηση της εκπαίδευσης ήταν ο ίδιος ο δάσκαλος. Στην καθημερινή πράξη οι καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου απαιτούσαν ακόμα την πειθαρχία της μάθησης και κατάφερναν να την επιβάλλουν. Την υπερασπίζονταν σε ένα επαρκή βαθμό και κάποιοι απ᾽ αυτούς ενέπνεαν με την πνευματική τους στάση τη βούληση για μόρφωση προσανατολίζοντας τους μαθητές τους σε υψηλούς στόχους επειδή και οι ίδιοι τους είχαν κατακτήσει. Μέσα στη δεκαετία του ᾽80 το σχολείο κατείχε ακόμα πρωταγωνιστικό κοινωνικό ρόλο. Η μέση οικογένεια οργάνωνε ακόμα την καθημερινότητά της γύρω από το σχολείο των παιδιών. Η ανηλικότητα ήταν ακόμα διακριτή και προστατευόταν. Εκείνοι οι δάσκαλοι ήταν, στη μεγάλη τους πλειονότητα, παιδιά είτε της ελληνικής επαρχίας είτε των «άτολμων» αστικών κέντρων της δεκαετίας του ᾽60, και διεκδίκησαν καλύτερους όρους ζωής μέσα από την κοινωνική κινητικότητα που εξασφάλιζαν οι σπουδές σε μια κοινωνία που επίσης εξελισσόταν σύμφωνα με ένα αξιακό σύστημα που επέτρεπε ακόμα τη συνάντηση, τη συνεννόηση των γενεών. Και σύμφωνα με το οποίο οι όποιες στρεβλώσεις και παρατυπίες καταγράφονταν ως τέτοιες και δεν προβάλλονταν ανενδοίαστα ως «στόχοι» και μορφές επιτρεπτής κοινωνικής ανέλιξης.

Μοιάζει να περιγράφουμε νοσταλγικά κάτι άριστο. Όχι βέβαια. Η διάθεσή μας είναι κριτική. Άλλωστε οι ανθρώπινες κοινωνίες σε κάθε χρονική περίοδο και σε κάθε περίσταση δεν είναι άλλο από ένα συγκρουσιακό ισοζύγιο που δυναμικά μεταλλάσσεται, διαφοροποιείται, δεν μένει ποτέ σταθερό σε ένα σημείο. Και η εκπαίδευση, ως προϊόν πολιτισμού, ως εποικοδόμημα, υφίσταται και προβάλλει αυτές τις συγκρούσεις. Πράγματα γνωστά φυσικά, αλλά που κάπως προσπαθούμε να τα ταξινομήσουμε για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει σήμερα καθώς η εκπαίδευση είναι το τοπίο μας και ο μαθητής, ο σημερινός έφηβος, είναι η αναφορά μας.

Ποιος είναι ο έφηβος; Το άλλο σκέλος αυτής της εξίσωσης. Το σκέλος που μοιάζει να μην το «βλέπουμε» παρά τα όσα ισχυριζόμαστε ή το «βλέπουμε» φαντασιακά, κατά την προσδοκία μας. Η ερώτηση που κανονικά πρέπει να προηγηθεί είναι για την ταυτότητα, τη λειτουργία, το ποιοτικό αποτύπωμα της σημερινής οικογένειας. Πεδίο σύνθετο που ξεφεύγει από τις δυνατότητες της παρούσας τοποθέτησης. Μπορούμε όμως να σημειώσουμε κάποιες χρήσιμες παρατηρήσεις με οδηγό την καθημερινή μας εμπειρία, την αδιάλειπτη επαφή μας με το γονιό. Γενικά μιλώντας, ο γονέας των 45 περίπου ετών, με παιδί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το φοβάται το σχολείο καθώς το αντιλαμβάνεται ως μια μάλλον επαχθή υποχρέωση που ταλαιπωρεί και δοκιμάζει μάταια το παιδί του. Ή ακόμα περισσότερο, αγχώδης και ανήσυχος, απογοητευμένος από τη δύσκολη καθημερινότητα, κυρίως της τελευταίας δεκαετίας,

δεν εμπιστεύεται τίποτα και κανέναν και εύκολα επιτίθεται, μεταφορικά και κυριολεκτικά, σε μια δομή που μοιάζει να έχει ακόμα κάποια χαρακτηριστικά συγκροτημένης και κανονιστικής λειτουργίας, πεπεισμένος ότι πρόκειται για παρωχημένα απομεινάρια αυταρχισμού, αντίστοιχα ενός ξεπερασμένου κόσμου. Από την άλλη πλευρά, όσοι συναπαρτίζουμε το «σχολείο», διδάσκοντες, σχεδιαστές, διοικητές, διαπιστώνουμε και ομολογούμε παθογένειες και προβλήματα ακριβώς στη συγκρότηση του σχολικού οργανισμού. Βέβαια, ας μη μας διαφεύγει ότι και οι εκπαιδευτικοί, ως φυσικά πρόσωπα, είναι στη μεγάλη τους πλειονότητα γονείς και οι ίδιοι και ταυτόχρονα φορείς αυτής της ίδιας σύγχρονης πραγματικότητας, όποια κι αν είναι, όπως όλοι μας.

Αν, κατά σύμβαση, πάρουμε ως αφετηρία του συλλογισμού μας τις βιωματικές μας εμπειρίες συγκρίνοντας τη νεολαία των μεσοαστικών στρωμάτων της δεκαετίας του ’80 με την αντίστοιχη νεολαία της δεύτερης δεκαετίας του νέου αιώνα που διανύουμε, του 21ου, δηλαδή τη γενιά της τηλεόρασης και του βίντεο με τη γενιά του λαπ-τοπ και του διαδικτύου, θα αναγνωρίσουμε, φυσικά, διαφορετικές ταχύτητες αλλά, δυστυχώς, μια κοινή κατεύθυνση: την προϊούσα εξατομίκευση που συμβαδίζει με την αντίστοιχη απογύμνωση, απαξίωση, σπίλωση κάθε συλλογικότητας, μοιραία και του σχολείου, που δύσκολα το αντιλαμβανόμαστε πια ως ιστορική κοινωνική κατάκτηση, όπως και το Πανεπιστήμιο, στην ευρεία έννοιά του. Το κολακευμένο «εγώ», αυθύπαρκτο, τάχα, και ασύνδετο με οτιδήποτε ιστορικό, και η γενικευμένη πια προσδοκία της αδιατάρακτης νεότητας, υγείας, ομορφιάς και χαράς είναι ο πυρήνας των επιδιώξεών μας, χωρίς να καταλαβαίνουμε ότι μια τέτοια ομογενοποίηση είναι η άλλη όψη της σκληρής και απρόσωπης πειθάρχησης. Όπου βέβαια ο κόπος, η διαβάθμιση, η ιεραρχία, η επιβράβευση, ο έλεγχος, ο πόνος, η ματαίωση, η εσωτερικότητα, η σαφής διάκριση ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο, ανάμεσα στο επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο, ανάμεσα στο κομψό και το άκομψο, ακούγονται ως πολύ «καθωσπρεπίστικες» επισημάνσεις, παλιομοδίτικες, ίσως, μακριά, πάντως, από το σφυγμό της εποχής, συνώνυμες μάλλον ενός ορισμένου συντηρητισμού. Αυτά όμως είναι προβλήματα πρωτίστως των ενηλίκων και όχι των ανηλίκων. Γίνεται φανερό ότι χρειάζεται να ανανοηματοδοτήσουμε τα πράγματα για να καταφέρουμε να συνεννοηθούμε.

> Η εσωτερική ανάγκη που κάνει τον καλλιτέχνη να ξαναφτιάχνει σήμερα αυτό που τόσοι άλλοι έφτιαξαν πριν απ’ αυτόν, αυτό το καλάθι με φρούτα, αυτά τα λουλούδια, αυτό το πρόσωπο, αυτό το τοπίο, ή να κυνηγάει την τελειότητα της τέχνης του τη στιγμή που αυτή η τελειότητα έχει επιτευχθεί εδώ και χιλιετίες, όλη αυτή η ανάμνηση, όλη αυτή η επανάληψη και όλη αυτή η δουλειά δεν είναι απόρροιες του ενστίκτου του θανάτου. […] Είναι, αντίθετα, εκείνο που καταδείχνοντας το θάνατο μέσα στη ζωή, μας απελευθερώνει από τη τυραννία του χρόνου,

μας λέει ο Ζαν Κλαιρ στις *Σκέψεις για την κατάσταση των εικαστικών τεχνών* ήδη από το 1983 (Κλαιρ 1999, 62), καθώς εύλογα, όσα εδώ μας απασχολούν εντοπίζονται το ίδιο τραγικά και αιχμηρά σε όλα τα πεδία του πνευματικού πολιτισμού, ο οποίος στις μέρες μας υποφέρει και από την κυρίαρχη στρέβλωση της επιχειρηματικότητας: αντιμετωπίζονται όλα τα πεδία της πνευματικής ζωής του τόπου, και η εκπαίδευση, ως πεδία εφαρμογής οικονομικών θεωριών ανταποδοτικότητας. Όλα τα κέρδη μεταφράζονται σε αριθμούς. Όμως η ψυχική ενδυνάμωση των ανθρώπων, η εσωτερική τους αρτιότητα, η καλλιέργειά τους, η αγάπη για το καλό και την ομορφιά δεν μετριούνται σε τέτοιες κλίμακες.

Ας συμφωνήσουμε, λοιπόν, ότι μια πολιτεία δικαίου, που διαθέτει σχεδιαστικούς μηχανισμούς μακράς πνοής μεριμνώντας για τη βελτίωση των όρων ζωής των πολιτών της, οργανώνει το εκπαιδευτικό της σύστημα όλων των βαθμίδων πάνω σε συγκεκριμένους, ορατούς κεντρικούς άξονες και ότι τελικά η ρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται, και πρέπει να γίνεται, σε στενή συνάφεια με τη ρύθμιση της αγοράς εργασίας. Στρουθοκαμηλίζουμε και λαϊκίζουμε ταυτίζοντας την επιστημονική γνώση και έρευνα με τη λαϊκή επιμόρφωση, την αυτο-μόρφωση, τη διά βίου μάθηση ή ό,τι άλλο παρόμοιο, που αντιστοιχεί, φυσικά, σε αναντίρρητες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου αλλά δεν αφορά τη στοχοθεσία της ομαλής και συγκροτημένης μετάβασης του νέου από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο νέος πρέπει να εισάγεται κοπιωδώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά το στάδιο της γόνιμης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να κατακτήσει κοπιωδώς μια συγκεκριμένη περιοχή της επιστημονικής γνώσης και, διαμορφώνοντας το αντίστοιχο ήθος, να αποδώσει στη συνέχεια στην κοινωνία του τους καρπούς των σπουδών του εργαζόμενος, παράγοντας, στον αντίστοιχο χώρο και με την ανάλογη ευθύνη.

Όταν λέμε «κοπιωδώς» δεν υποστηρίζουμε συστήματα τεχνητών εμποδίων διανθισμένα με διάφορες βαθμολογικές ακροβασίες συντελεστών και αριθμητικής, οι οποίες το μόνο που καταφέρνουν είναι να μεγαλώνουν το φάσμα της υποκριτικής χρησιμοθηρίας εκπαιδεύοντας την κοινωνία στον κυνισμό και τον ωφελιμισμό, ένα θηρίο που τελικά μας καταπίνει μοιραία όλους. Εννοούμε, οραματιζόμαστε, επιτέλους, μια σχολική καθημερινότητα όπου ο νέος άνθρωπος θα κάνει ορατά, μετρήσιμα βήματα γνωστικής προόδου μέσα σε ένα χώρο συναισθηματικής ασφάλειας, όπου αντίστοιχα θα θωρακίζεται και ο ψυχισμός του με κατεύθυνση την ενηλικίωσή του, γιατί σήμερα οι νέοι μας μεγαλώνουν για «να μείνουν για πάντα παιδιά», όπως λέει και το γνωστό τραγουδάκι ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του ’60.

Για να μην ταυτίζεται όμως ο κόπος με τη ματαιότητα του βασανισμού και για να αντιλαμβανόμαστε τους καρπούς του ως έπαθλα ικανά να μας προσφέ-

ρουν περηφάνια και ικανοποίηση, χρειαζόμαστε ένα αξιακό σύστημα ανθρωπιστικού χαρακτήρα, βαθύ, διαχρονικό, σε συνεχή συνομιλία με το παρελθόν, δυναμικά όχι δουλικά.

Ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα, ποιος είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος να φέρει σε πέρας αυτή την αποστολή; Μα ο δάσκαλος όλων των βαθμίδων, ο οποίος εκτός από τη γνωστική του επάρκεια πρέπει να αντιλαμβάνεται με περηφάνια αυτό το ωραίο φορτίο που έχει στις πλάτες του. Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει καθώς ο δάσκαλος σήμερα δέχεται πυρά από παντού, είναι ένας στόχος πολύ ορατός, πολύ εύκολος και βολικός. Ο ίδιος δε, κουρασμένος και απαξιωμένος, νομίζει πως για να τα βγάλει πέρα χρειάζεται να αρνηθεί τον ίδιο του τον εαυτό, την ουσία του. Και συχνά την αρνείται και μετατρέπεται σε υπάλληλο, σε διεκπεραιωτή.

Τι χρειάζεται ο δάσκαλος; Εκτός από μόρφωση και γραμματισμό χρειάζεται ενδυνάμωση του κοινωνικού του ρόλου, ενίσχυση της βαθιάς επίγνωσης της αποστολής του, του καθήκοντος να καθοδηγήσει νέους ανθρώπους προς την ενηλικίωσή τους, την αυτοσυνειδησία τους μέσα από τους δρόμους της γνώσης. Δεν είναι αυτό επιφανειακή υπόθεση βιογραφικού και τυπικών προσόντων. Δεν είναι υπόθεση καριέρας με όρους αγοράς. Είναι υπόθεση βάθους. Είναι κερδισμένη αγωνιστικά συνειδητοποίηση που έρχεται σταδιακά, με τον καιρό, στο βαθμό που ο κάθε νέος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι εντάσσεται σε ένα κλάδο ιστορικής σκυταλοδρομίας.

Δε γίνεται, σε αυτό το σημείο, να μην αναφερθούμε στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών μας, ιδιαίτερα των νεότερων. Ελαστικοποιημένοι, απαξιωμένοι, κουρασμένοι, δεν τους μένει ανάσα να «δουν» το μαθητή τους, που τους μοιάζει τελικά, κουρασμένος κι αυτός προτού δώσει τις μάχες του.

Συζητείται τα πολλά τελευταία χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως πανάκεια για τις στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν προσεγγίζουμε το ζήτημα μικρόψυχα ή συντεχνιακά, όμως ο τρόπος με τον οποίο προβάλλεται η αξιολόγηση μέσα στα τρέχοντα εργασιακά συμφραζόμενα χωρίς υποστηρικτικές δομές προοιωνίζεται καθαρά την περαιτέρω απογύμνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σταθερή και υποχρεωτική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κατά αντικείμενο. Αυτή πρέπει να είναι η βάση για οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική παρέμβαση. Σίγουρα υπάρχουν πολλά ζητήματα που απαιτούν διορθώσεις και αναθεωρήσεις. Όταν όμως ενισχύεται σταθερά η επιστημονικότητα του δασκάλου, ερεθίζονται αυτόματα όλα τα αντανακλαστικά της ενσυναίσθησης και της υπευθυνότητάς του. Όταν η πολιτεία είναι γενναιόδωρη με τους δασκάλους της, εκπαιδεύεται και η κοινωνία να τους εμπιστεύεται με ελευθεροφροσύνη.

Είναι ρομαντική η ματιά μας; Ανεδαφική; Αντιρεαλιστική; Αντίθετα, πηγάζει από την καθημερινή πράξη. Είναι εύκολο να υιοθετηθούν οι προτάσεις

μας; Απαιτείται πολιτική. Το Πανεπιστήμιο ανοίγοντας τη συζήτηση κάνει το χρέος του και συμμετέχει δυναμικά στο δημόσιο διάλογο. Απαιτούνται όμως πολιτικές αποφάσεις. Τα Πανεπιστήμια δεν νομοθετούν.

Ολοκληρώνοντας, ας μην εγκλωβιστούμε στο σχήμα «αισιοδοξία – απαισιοδοξία». Η ζωή είναι ένα ορμητικό ποτάμι. Άλλωστε κι ο καημένος ο Αγέλαος του Ε. Χ. Γονατά, μετά από αναρίθμητες κοπιαστικές προσπάθειες να ζυγίσει με ακρίβεια το κεφάλι του, είδε απ᾽ το παράθυρό του ένα ζουμερό μηλάχλαδο να κόβεται μόνο του απ᾽ το κλαδί του δέντρου και ώριμο να πέφτει στο χέρι μιας κυρούλας από κάτω, στην αυλή, η οποία χωρίς κανένα δισταγμό αναφώνησε: «"Είναι πολύ βαρύ. Δεν έχω ξαναπιάσει ποτέ μεγαλύτερο. Σίγουρα θα ζυγίζει μισή οκά!" Και μύρισε το αχλάδι με αγαλλίαση» (Γονατάς 1991, 34). Οπωσδήποτε, η απλή αγαλλίαση της αληθινής ζωής.

Βιβλιογραφία

Γονατάς, Ε. Χ. 1991. *Η Προετοιμασία*. Αθήνα: Στιγμή.

Κλαιρ, Ζαν 1999 [1983, 1993]. *Σκέψεις για την κατάσταση των εικαστικών τεχνών. Κριτική της μοντερνικότητας*, μτφρ. Αλεξάνδρα Παπαθανασοπούλου. Αθήνα: Σμίλη, γ′ έκδοση.

Δώδεκα χρόνια στα θρανία!

του Σπύρου Μυτάκη

ΠΡΙΝ ΑΡΧΙΣΩ θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κοσμητεία της Φιλοσοφικής Σχολής του Π.Κ. για την πρωτοβουλία αυτού του συνεδρίου και κυρίως για το βήμα που δίνει σε εμένα, έναν προπτυχιακό φοιτητή, να εκφράσω τους προβληματισμούς μου γύρω από την εκπαίδευση βασιζόμενος κατά κύριο λόγο στα προσωπικά μου βιώματα. Στην εισήγησή μου αυτή, προσπάθησα να προσεγγίσω το τεράστιο κατ' εμέ ζήτημα της αποστήθισης, ένα ζήτημα που ταλανίζει γενιές μαθητών και οδηγεί στη στείρα αναπαραγωγή πληροφοριών, χωρίς την κατανόησή τους από τον μαθητή. Ένα δεύτερο θέμα που θα θίξω είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείου του 21ου αι.

Ας τα πάρουμε όμως με τη σειρά. *Αποστήθιση*. Μια λέξη, χιλιάδες πραγματικά συναισθήματα για τον καθένα από εμάς, η πλειοψηφία των οποίων βαθιά αρνητική. Ποιος από εμάς άραγε δεν κλήθηκε να απομνημονεύσει αυτολεξεί το βιβλίο της Ιστορίας θεωρητικής της Γ΄ Λυκείου; Ολόκληρη την ύλη των Λατινικών, την εισαγωγή και τα ερμηνευτικά σχόλια των Αρχαίων; Ακόμα και ολόκληρες σελίδες με ανάλυση θεμάτων για την έκθεση, ή ακόμα χειρότερα, στερεότυπους προλόγους και επιλόγους μπαλαντέρ, που κολλάνε παντού δηλαδή και ισοπεδώνουν πλήρως την πρώτη λέξη του τίτλου του σχολικού βιβλίου. Έκφραση-Έκθεση λέγεται το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά με όλα αυτά τα τεχνάσματα για ένα άριστο γραπτό Πανελλαδικών χάσαμε την έκφραση.

Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο βαραίνει κυρίως τους φιλολόγους-εκπαιδευτικούς, δημοσίου και φροντιστές. Και θα ήθελα σε αυτό το σημείο να τονίσω κάτι: όταν συζητούμε στις μέρες μας για την εκπαίδευση, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε τον θεσμό του φροντιστηρίου. Είτε μας αρέσει είτε όχι είναι σημαντικότατος παράγοντάς της και, στις περισσότερες περιπτώσεις, καλείται να καλύψει τα κενά της δημόσιας εκπαίδευσης, ασχέτως του αν συμφωνώ με τον τρόπο που λειτουργούν τα περισσότερα φροντιστήρια. Θυμάμαι σαν χθες την καθηγήτριά μου στο φροντιστήριο να με κατσαδιάζει επειδή δεν διάβασα την εισαγωγή στα Αρχαία από το βιβλίο αλλά από το βοήθημα. Το πρόβλημα δεν ήταν φυσικά ότι το βοήθημα είχε λάθος

πληροφορίες, άλλωστε το είχε προτείνει η ίδια, αλλά ότι τις μετέφερε με διαφορετικά λόγια και δεν είχε τη σύνταξη και το ύφος του σχολικού βιβλίου που έπρεπε να αναπαραγάγω νερό αν ήθελα να επιτύχω στις Πανελλαδικές.

Προσωπικά ήμουν από τους τυχερούς-άτυχους που, απ' όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα της μυθολογίας στην Γ΄ Δημοτικού, ως τη Β΄ Λυκείου, οι κατά καιρούς δάσκαλοι και καθηγητές επέμεναν να μαθαίνουμε το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος και να το αναπαράγουμε με δικά μας λόγια. Αποκήρυσσαν την παπαγαλία ως παλιά και διεφθαρμένη εκπαιδευτική μέθοδο που καταστέλλει την κριτική σκέψη των μαθητών. Φθάνοντας όμως στο κατώφλι της Γ΄ Λυκείου και έχοντας επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση, ο κόσμος μου γκρεμίστηκε όταν άκουσα πως, αν ήθελα να έχω αξιώσεις για εισαγωγή σε κάποιο Α.Ε.Ι. της χώρας, θα έπρεπε να «καταπιώ» ολόκληρα τα βιβλία.

Στάθηκε αδύνατον να «παπαγαλίσω» την Ιστορία, την εισαγωγή και τα σχόλια στα Αρχαία, όλη την ύλη στα Λατινικά, που δεν είχε άγνωστα κείμενα και φαινόμενα και θεωρούνταν σίγουρο κλειδί για την Τριτοβάθμια, καθώς και ιδέες για την ανάπτυξη της Έκθεσης. Κάποια στιγμή και έχοντας χάσει πια την υπομονή μου, θέλησα να μιλήσω για το πρόβλημά μου με την καθηγήτρια Ιστορίας κατεύθυνσης του σχολείου. Όταν της περιέγραψα τι συνέβαινε, μου είπε πως κανείς επίσημα δεν ζητά παπαγαλία. Αυτό είναι εφεύρεση των εκπαιδευτικών κυρίως, για να διδάσκουν εύκολα και να διορθώνουν ακόμα ευκολότερα. Οι οδηγίες του Υπουργείου που φθάνουν στους διορθωτές είναι ξεκάθαρες: αν η απάντηση περιέχει τα στοιχεία της παραγράφου, είναι σωστή και αποδεκτή.

Βέβαια το πρόβλημα με τη στείρα αποστήθιση δεν υπάρχει μόνο γι' αυτόν τον λόγο. Όταν κρέμεται το μέλλον σου από μία απάντηση, προσπαθείς κι εσύ ο ίδιος να ελαχιστοποιήσεις τις πιθανότητες αποτυχίας, απαντώντας στο θέμα όπως ακριβώς απάντησε κάποτε και ο συγγραφέας του βιβλίου γράφοντάς το. Τέλος, στη διαιώνιση της διδακτικής αυτής πρακτικής συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό τα φροντιστήρια, τα οποία αποσκοπούν περισσότερο στο γέμισμα του πίνακα ανακοινώσεών τους με επιτυχίες μαθητών σε υψηλόβαθμες και ξακουστές σχολές, παρά στα ίδια τα «θέλω» και τις ανάγκες των μαθητών.

Διδάχθηκα Λατινικά μόνο στην Γ΄ Λυκείου και πραγματικά τα μίσησα. Δεν μπόρεσα, ως την εισαγωγή μου στη Φιλολογία, να καταλάβω γιατί διδασκόμαστε αυτή τη «φθηνή απομίμηση» των αρχαίων ελληνικών. Το πόσο λάθος είχα το συνειδητοποίησα πολύ αργότερα ή μάλλον το συνειδητοποιώ ακόμα. Την εποχή εκείνη μου είχε φανεί τελείως ανόητο να διαβάζω για την Ανδρομέδα και τον Περσέα, για σύκα από την Καρχηδόνα και για το πώς αναγορεύθηκε ο Κλαύδιος αυτοκράτορας, όντας κρυμμένος πίσω από κουρτίνες. Παιδικές διασκευές κειμένων που δεν είχαν να πουν τίποτα απολύτως σε δεκαοχτάχρονους μαθητές που αγωνιζόμασταν για το μέλλον μας και αδι-

κούσαν την ίδια τη λατινική γραμματεία και τον λατινικό πολιτισμό, που είναι κάθε άλλο παρά ασήμαντος και απομίμηση του αρχαιοελληνικού. Αυτό που με θύμωνε ακόμα περισσότερο ήταν οι σίγουροι βαθμοί που προσέφεραν στις Πανελλαδικές. «Έλα τώρα, μετρημένα κουκιά», έλεγαν όλοι, «είναι αμαρτία να τους χάσεις». Μου φαινόταν αδιανόητο να μάθω παπαγαλία τις μεταφράσεις και όλους τους τύπους γραμματικής και συντακτικού. Εκτός του ότι δεν μπορούσα να το κάνω, δεν έβρισκα καμία αξία σε αυτό και, αν ήταν απαραίτητο για την πραγμάτωση των ονείρων μου, δηλαδή τη Φιλολογία, τότε ήμουν σίγουρος πως είχα λάθος όνειρα.

Τη θέση των αποσυρθέντων Λατινικών από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα πήρε ένα νέο μάθημα, η Κοινωνιολογία. Για την επιλογή αυτή δεν μπορώ να πω πολλά, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν έχουμε δει ακόμα πώς θα δουλέψει. Πρόκειται πάντως για ένα μάθημα σημαντικό, που έχει να δώσει πράγματα στους νέους, αφού θίγει ζητήματα που τους απασχολούν ή έστω θα έπρεπε να τους απασχολούν, καθώς βρίσκονται ένα βήμα πριν πάρουν τον τίτλο του πολίτη και το δικαίωμα ψήφου. Έχω όμως κάποιες ενστάσεις ή, καλύτερα, κάποιους φόβους γύρω από τον τρόπο εξέτασής της. Η Κοινωνιολογία είναι ένα μάθημα που αφορά σε ιδέες, αξίες και πολιτικές πεποιθήσεις· ως εκ τούτου ένα μέρος της υπόκειται πάντα σε πολιτικές θέσεις συγγραφέων, εξεταστών και εξεταζομένων. Πώς θα διασφαλιστεί η αντικειμενική διόρθωσή της και πώς θα αποφευχθούν οι ακραίες φωνές; Το δεύτερο ζήτημα που εντοπίζω είναι πως το μεγαλύτερο μέρος της Κοινωνιολογίας έγκειται σε κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως τις ανέπτυξαν μεγάλοι κοινωνιολόγοι στην ιστορία γέννησης του κλάδου και άλλα τέτοια θεωρητικά. Μήπως, λοιπόν, ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνει άλλη μια Ιστορία για τους μαθητές, μια προσπάθεια παπαγαλίας του θεωρητικού μέρους της, χωρίς να καταλαβαίνουν τι εννοεί;

Ας δούμε όμως, σε αυτό το σημείο, τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του. Κάθε εκπαιδευτικός επιβάλλεται να είναι φιλικός και αμερόληπτος απέναντι στην ομάδα των μαθητών του, ασχολούμενος ταυτοχρόνως με τη μονάδα, με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, δίνοντας έμφαση στους αδύναμους οι οποίοι και τον χρειάζονται περισσότερο. Δεν θα ξεχάσω ποτέ τη φιλόλογό μου στο Γυμνάσιο, με την οποία περνούσαμε αρκετές ώρες την εβδομάδα, καθώς μας δίδασκε τρία μαθήματα: δεν άφηνε σε «χλωρό κλαρί» κανέναν μας, ακόμα και ο πιο αδύναμος και περιθωριοποιημένος συμμαθητής μου είχε μάθει την α′ και τη β′ κλίση των ουσιαστικών και να κλίνει το *λύω*. Δεν είμαι σίγουρος αν θα του χρειαστούν ποτέ, πάντως δεν πήγαν ολότελα χαμένες οι ώρες που περνούσε στα θρανία, και κάποια στιγμή, όπως το παραδέχτηκε και ο ίδιος: «μαζί της θες δεν θες μαθαίνεις», χωρίς όμως ιδιαίτερες πιέσεις και εκβιασμούς για τις βαθμολογίες.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μένουν στη γνώση που παρέχουν τα βιβλία, αλλά να μιλούν στους μαθητές τους και για θέματα της καθημερι-

νής ζωής, να τους συμβουλεύουν. Με μια τέτοια φιλόλογο είχα την τιμή να διδαχθώ Γλώσσα και Κείμενα στο Γυμνάσιο. Με κάθε ευκαιρία που δινόταν από το μάθημα και τα κείμενα που εξετάζαμε, μας μιλούσε για γενικότερα θέματα ζωής και ηθικής. «Η γνώση, παιδιά μου, είναι ένα βραχιόλι, ακριβότερο και από χρυσό. Αν καταφέρεις και το περάσεις στο χέρι σου, κανένας δεν θα μπορέσει να σου το στερήσει.» Δεν δίσταζε να μας μιλήσει και για θέματα πολύ σημαντικά που αποτελούσαν και αποτελούν μάστιγα της κοινωνίας και θεωρούνται «ταμπού», λόγου χάρη τα ναρκωτικά και τη μοιραία, σχεδόν προδιαγεγραμμένη, κατάληξη όσων μπλέξουν με αυτά, με τρόπο παραστατικότατο.

Οι εποχές του αυταρχικού εκπαιδευτικού έχουν παρέλθει ανεπιστρεπτί. Ωστόσο είχα συναντήσει μια τέτοια καθηγήτρια κι εγώ στο Λύκειο. Περίπου ένα μήνα μετά από τη μέρα που γράψαμε το διαγώνισμα τριμήνου, μας έφερε τις διορθώσεις. Άρχισε να αραδιάζει λάθη που είχε εντοπίσει, χωρίς να μοιράσει στον καθένα από εμάς το γραπτό του, για να καταλάβουμε αν το κάθε σχόλιο μας αφορούσε. Δεδομένου ότι είχε περάσει αρκετός καιρός από τη μέρα που γράψαμε, της είπα: «Μήπως θα ήταν καλύτερο να μας τα μοιράσετε για να καταλάβουμε καλύτερα τα δικά μας λάθη αλλά και τις παρατηρήσεις σας;» Άλλαξε δέκα χρώματα, έγινε έξαλλη και μου απάντησε: «Δεν θα μου πεις εσύ πώς θα κάνω την δουλειά μου. Εγώ διδάσκω τριάντα χρόνια στα σχολεία και έτσι λειτουργώ». Προσπάθησα, μάταια, να της εξηγήσω πως δεν είχα καμία πρόθεση να τη μειώσω και να επέμβω στον τρόπο δουλειάς της, αλλά πως έκανα μια παρατήρηση για να καταλάβω καλύτερα. Δεν άκουγε τίποτα. Την επομένη, είχαμε πάλι μάθημα και έτσι χωρίς λόγο συνέχισε τη χθεσινή της κατήχηση με τρόπο αυταρχικότατο. Το μόνο που κατάφερε βέβαια είναι να έρθουμε σε ρήξη.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κερδίζει τον σεβασμό των μαθητών του και να μην επενδύει στον φόβο τους, με την απειλή της ωριαίας αποβολής και της χαμηλής βαθμολογίας. Είναι αδήριτη ανάγκη να δημιουργείται ένα ζεστό κλίμα μέσα στην αίθουσα, να έχουν οι μαθητές το θάρρος να ρωτάνε τη γνώμη του καθηγητή τους και για άλλα ζητήματα που τους απασχολούν πέρα από τη γραμματική και το συντακτικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όρεξη και μεράκι για να κάνει αυτή τη δουλειά. Έχουν γεμίσει τα σχολεία με γερασμένο ψυχικά και πνευματικά προσωπικό που ταλαιπωρείται κάνοντας αυτό το επάγγελμα για καθαρά βιοποριστικούς λόγους, και ταυτόχρονα ταλαιπωρεί, αφήνοντας ασυγκίνητους τους μαθητές του. Είπα γερασμένο προσωπικό ψυχικά και πνευματικά και το εννοώ. Το πρόβλημα δεν έγκειται στη φυσική ηλικία. Έχω συναντήσει εξηντάρηδες εκπαιδευτικούς που την ενέργειά τους τη ζηλεύουν και εικοσάρηδες, και άλλους πάλι πολύ νεότερους που διδάσκουν σαν να κάνουν αγγαρεία. Το επάγγελμα αυτό δεν

είναι για όλους και πρέπει επιτέλους να συνειδητοποιήσουμε πως το γεγονός ότι πήραμε ένα πτυχίο φιλολόγου ή μαθηματικού δεν μας κάνει ικανούς εκπαιδευτικούς.

Τέλος, κάτι που με ενοχλούσε πάντα, είναι η αντιπαλότητα που υπήρχε πολλές φορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους φροντιστές. Δημόσιοι εκπαιδευτικοί και φροντιστές έχουν τον ίδιο ακριβώς σκοπό: να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στους μαθητές και να τους βοηθήσουν να γράψουν όσο το δυνατόν καλύτερα στις Πανελλαδικές, προσπαθώντας από κοινού να οικοδομήσουν το μέλλον τους. Δεν ήταν λίγες οι φορές που έγινα μάρτυρας της κόντρας αυτής. «Αυτό δεν είναι σωστό, σας το είπε λάθος», «εμένα θα ακούς εσύ, άσε την να λέει». Να επιμένουν και οι δύο πως η δική τους άποψη είναι σωστή και να καλείται ο κάθε μαθητής να διαλέξει ποια θα υιοθετήσει. Οι περισσότεροι βέβαια επιλέγουν να ενστερνίζονται τις απόψεις του φροντιστή τους τυφλά, παραβλέποντας πολλές φορές την πολυετή πείρα που έχουν οι καθηγητές του σχολείου.

Συνοψίζοντας, θα ήθελα να τονίσω πως η παπαγαλία είναι μη διδακτική μέθοδος. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 ο Ευάγγελος Παπανούτσος το είχε εντοπίσει και εκφράσει. Η μάθηση κατ᾽ αυτόν δεν είναι απόκτηση και απομνημόνευση πληροφορίας, αλλ᾽ αντίθετα μάθηση είναι η εμβάθυνση στην πληροφορία με την προσωπική επεξεργασία και έρευνα. Ζητήματα δηλαδή που έχουν τεθεί πέντε δεκαετίες πριν, μας ταλανίζουν ακόμα. Όσα όμως συνέδρια και να γίνουν, ό,τι και να πούμε, αν δεν αλλάξει το εξετασιοκεντρικό σύστημα της εκπαίδευσης, δεν θα ευδοκιμήσουν. Όσες προσπάθειες και αν γίνονται, θυσιάζονται στο βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων και την ισότητα που τάχα προσφέρουν. Ας γίνουμε όμως εμείς, οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, και εσείς, οι εκπαιδευτικοί, κυματοθραύστες που θα προστατεύουν τους μαθητές από τη φουρτούνα των εξετάσεων. Ας σιγουρευτούμε ότι μας ταιριάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ότι θα σταθούμε αντάξιοι των προσδοκιών που έχει ολόκληρη η κοινωνία από εμάς. Σημασία δεν έχει τόσο το παρελθόν, όσο το παρόν και το μέλλον. Το παρόν είναι αυτό μέσα στο οποίο δοκιμαζόμαστε και το μέλλον είναι αυτό μέσα στο οποίο θα κριθούμε.

Προβλήματα, ελλείμματα και ελπίδες

της Αγγέλας Καστρινάκη

ΑΠΟ ΤΗ μεριά μου θα δοκιμάσω να δώσω σε αδρές γραμμές μια εικόνα των βασικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές μας κατά την εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο, δυσκολίες που φυσικά μετατρέπονται και σε δικά μας προβλήματα, καθώς προσπαθούμε να τους εκπαιδεύσουμε. Πρόκειται για ζητήματα που τα συζητάμε μεταξύ μας και τα διεκτραγωδούμε μετά από κάθε εξεταστική περίοδο, αλλά σπάνια βρίσκουν τη δίοδο προς τον θεσμικό λόγο. Νομίζω πως είναι καλό να τα θέσουμε, έστω κι αν δείχνουν μια εικόνα του πανεπιστημίου πολύ ασύμβατη με τον χαρακτήρα της «τριτοβάθμιας» εκπαίδευσης.

Θα εστιάσω στα πεδία με τα οποία έχω μεγαλύτερη τριβή, δηλαδή στη χρήση της γλώσσας, στην ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και στην ιστορία, ενώ θα θίξω και ορισμένα γενικότερα ζητήματα. Διευκρινίζω εξ αρχής ότι τα προβλήματα που θα περιγράψω αφορούν μια μεγάλη ομάδα φοιτητών και φοιτητριών, προφανώς όχι όλους. Η ομάδα αυτή όμως συγκροτεί τον βασικό κορμό του σώματος που οφείλουμε να οδηγήσουμε στην επιστημονική γνώση και την κατανόηση του κόσμου. Και το πρόβλημα είναι ότι ο υψηλότατος στόχος σκοντάφτει σε θεμελιώδη εμπόδια: κενά, ελλείμματα, άγνοιες, νοοτροπίες που καταστρέφουν την προσέγγιση στη γνώση. Διδάσκουμε το χι-ψι-ωμέγα, ενώ λείπει το άλφα-βήτα. Φυσικά το πρόβλημα ανήκει στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία που το έφτιαξε· οι εκπαιδευόμενοι είναι κατά βάση θύματά του. «Κατά βάση», επειδή από ένα σημείο και πέρα, ως ενήλικοι, οφείλουν να πάρουν τη διαμόρφωσή τους και το μέλλον τους στα χέρια τους.

Ξεκινώ λοιπόν από το ζήτημα της γλώσσας. Γνώσεις που κανονικά αποκτώνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λείπουν από τους φοιτητές μας. Στην ορθογραφία υπάρχει άγνοια στοιχειωδών κανόνων. Προβλήματα στη σύνταξη είναι επίσης συχνά. Στη χρήση του λεξιλογίου, πλήθος οι ακυριολεξίες. Ακόμα και οι μεταπτυχιακοί μας συχνά χρησιμοποιούν λέξεις άλλες αντί άλλων. Οι προθέσεις είναι το απόλυτο βατερλό. («Σας εγκαλούμε να αποφασίσετε τώρα»,

απαιτούσαν φοιτητές στη Σύγκλητο τις προάλλες.) Εντυπωσιακό είναι ακόμα το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ξέρουν να χρησιμοποιήσουν την τελεία, δεν μπορούν δηλαδή να ξεχωρίσουν τη βασική ενότητα σε ένα κείμενο. Η λοιπή στίξη και ο τονισμός είναι συχνά ανύπαρκτα. Ένα μεγάλο πρόβλημα για τους φοιτητές της Φιλοσοφικής αποτελεί και η άγνοια της καθαρεύουσας: «Ο Οδυσσέας ως πολιτικός ανήρ», είπα σε κάποια παράδοση· στις εξετάσεις είχα την ατυχία να δω εκδοχές του Οδυσσέα ως «πολιτικού ανήρ».

Η κατανόηση του κειμένου, που σε μια Φιλοσοφική Σχολή θα έπρεπε να βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, είναι αισθητά χαμηλότερη από την αναμενόμενη. Διδάσκουμε δύσκολα αντικείμενα, περίπλοκες θεωρίες, αλλά κάποια στιγμή μπορεί να διαπιστώσουμε ότι αυτονόητες για μας αποχρώσεις ενός κειμένου δεν γίνονται κατανοητές. Σε μάθημα λογοτεχνίας διαβάζω στην τάξη, σε φοιτητές και φοιτήτριες προχωρημένων ετών της Φιλολογίας, την εξής περιγραφή προσώπου: «Ξανθοκόκκινα γένια και μαλλιά, στενά χείλια, μ᾽ ένα τυποποιημένο χαμόγελο που δεν καθρεφτιζότανε στα γαλανά του μάτια». Ξαφνικά μου έρχεται η έμπνευση να ρωτήσω: είναι καλός ή κακός αυτός ο τύπος; Μονάχα τέσσερις στους σαράντα έχουν έτοιμη την απάντηση. Οι λοιποί αντιλαμβάνομαι πως ταλαντεύονται. Απευθύνομαι σε μια κοπέλα, η οποία αποφαίνεται πως το πρόσωπο είναι θετικό. Ένα από πάμπολλα παραδείγματα.

Οι φοιτητές μας επίσης έχουν μεγάλη δυσκολία ανάγνωσης συνεχούς λογοτεχνικού κειμένου. Πολύ συνηθισμένο είναι το φαινόμενο να διαβάζουν τις κωδικοποιημένες «σημειώσεις» κάποιου μαθήματος, παραλείποντας ως υπερβολικά βαρύ και αχρείαστο το λογοτεχνικό έργο στο οποίο οι σημειώσεις αναφέρονται. Έτσι μαθαίνουν απέξω αναλύσεις για κείμενα που γνωρίζουν μόνο αποσπασματικά. Αν τους ζητηθεί στις εξετάσεις να απαντήσουν σε μια ερώτηση για την πλοκή του έργου, η οποία δεν περιλαμβάνεται στις σημειώσεις, απλώς δεν επιλέγουν ξανά τον καθηγητή που έχει τέτοιες πελώριες απαιτήσεις (το γνωρίζω εκ πείρας).

Κάπως διαφορετικής τάξης φαινόμενο αλλά χαρακτηριστικό επίσης είναι και το ότι οι πρωτοετείς μας, όχι όμως μόνο αυτοί, αδυνατούν να διαβάσουν ένα εγχειρίδιο, με τη μέθοδο της επιλογής πληροφοριών. Δεν ξέρουν π.χ. να υπογραμμίζουν, να συγκρατούν τα ουσιώδη από μια ενότητα ή και να παραλείπουν. Το έργο της ανάγνωσης εγχειριδίου γίνεται χωρίς αυτές τις δεξιότητες τόσο κοπιώδες, ώστε προτιμούν να χάσουν τους βαθμούς σε μια εξέταση που αντιστοιχούν στην ανάγνωση του βιβλίου παρά να κάνουν έστω και μια απόπειρα. Τα εγχειρίδια που μοιράζουμε μένουν συνήθως ανέγγιχτα στη φοιτητική βιβλιοθήκη, μια απλή ταπετσαρία – πολύ κοστοβόρα βέβαια για την ελληνική πολιτεία.

Στον τομέα της Ιστορίας, τώρα, ή της ιστορίας της λογοτεχνίας, συμβαίνει κάτι που οι καθηγητές είναι πολύ δύσκολο να εννοήσουμε: λείπουν όχι

μόνο βασικές πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά και η ικανότητα σύλληψης μιας χρονικής αλληλουχίας. Κάτι έχει συμβεί με το μυαλό των νέων και τον χρόνο, τόσο βασικό ώστε ούτε τα πιο προβεβλημένα ορόσημα δεν βρίσκουν τη θέση τους σε μια χρονική σειρά. Δυστυχώς το έχω διαπιστώσει κατ᾽ εξακολούθηση: Φοιτητές ακόμα και του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας συγχέουν τον Β′ Παγκόσμιο Πόλεμο με το 1821 ή και με τη Μικρασιατική Καταστροφή – επίσης δεν γνωρίζουν καν τι γιορτάζουμε στις 25 Μαρτίου και στις 28 Οκτωβρίου.[1] Όσο για τη λογοτεχνική ιστορία: ο Σολωμός μπορεί να έζησε στα χρόνια της Επανάστασης, αλλά να γεννήθηκε γύρω στο 1850.

Αυτά τα πολύ βασικά προβλήματα έρχονται να συνδυαστούν με ορισμένες γενικότερες άγνοιες και προβληματικές συμπεριφορές:

Λείπει από τους φοιτητές μας μια γενική αντίληψη για την κοινωνία. Ήδη από όταν πρωτοάρχισα να διδάσκω, προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990, διαπίστωσα ότι το φοιτητικό ακροατήριο δεν γνωρίζει, π.χ., τη διάκριση Αριστερά–Δεξιά, δηλαδή δεν κατέχει μια βασική πληροφορία για την πλοήγησή του όχι μόνο στη σύγχρονη ιστορία και λογοτεχνία, αλλά και γενικότερα στην κοινωνία. Και άλλες εντυπωσιακές άγνοιες: «μα υπήρχαν Εβραίοι στην Ελλάδα;» – ερώτημα πολλών φοιτητών σε μάθημά μου. Καθηγητές και φοιτητές είναι σαν να μη μοιραζόμαστε έναν κοινό κόσμο.

Λείπει η περιέργεια και η βούληση για στοιχειώδη έρευνα. Μολονότι οι πληροφορίες είναι πολύ εύκολα προσβάσιμες μέσω διαδικτύου, ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών μας δεν τις αναζητά. Παράδειγμα: εξετάζω προφορικά μια ομάδα πέντε φοιτητών προχωρημένων ετών. Στο ηλεκτρονικό εγχειρίδιο από το οποίο διάβασαν γινόταν λόγος για τον Ψυχρό Πόλεμο και την ΕΣΣΔ. Την τελευταία οι φοιτητές μας την προφέρουν Έψιλον Σίγμα Σίγμα Δέλτα. Καταλαβαίνω ότι αγνοούν περί τίνος πρόκειται. «Μα δεν γκουγκλάρατε;», ρωτάω. Πολύ στενοχωρημένα τα παιδιά απαντούν πως αρχικά δεν σκόπευαν να δώσουν το μάθημα προφορικά· αν το έδιναν γραπτά, μια χαρά θα απαντούσαν. Με άλλα λόγια, τους έφτανε η "γνώση" χωρίς την κατανόηση.

Λείπει η κλίση προς την προσπάθεια, η διαθεσιμότητα να υποβάλουν εαυτούς σε κόπο. Πόσες φορές δεν ακούμε την ερώτηση που πολύ μα πολύ αθώα μας υποβάλλουν οι φοιτητές μας «είναι εύκολο αυτό το μάθημα;», «είναι εύκολο αυτό το βιβλίο;»! Μια ερώτηση που τη θέτουν, ενίοτε, και οι καλύτεροι ανάμεσά τους, κάτι που σημαίνει ότι είναι απολύτως νομιμοποιημένη στη συνείδησή τους η αναζήτηση του εύκολου δρόμου. (Υποθέτω ότι έχει πάψει από καιρό να διδάσκεται στην εκπαίδευση η διδακτική ιστοριούλα με τον

1 Το έχω θίξει στο άρθρο μου «25η Μαρτίου, η ημερομηνία της Μικρασιατικής Καταστροφής» [=τίτλος της εφημερίδας], *Η Καθημερινή*, 14.10.2018, σ. 8.

Ηρακλή και το δίλημμα της επιλογής ανάμεσα στον δρόμο της Αρετής ή της Κακίας.)

Οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων, ελλείψεων και συμπεριφορών είναι βέβαια πολλαπλές. Στο Δημοτικό, απ᾽ ό,τι μαθαίνω, έχει πάψει ή έχει ελαττωθεί πολύ η πρακτική της διόρθωσης. Στο Γυμνάσιο οι θεωρίες της λογοτεχνίας αντικαθιστούν την απλή ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. Στο Λύκειο συμβαίνει η μεγαλύτερη δυνατή διαστρέβλωση του ανθρώπινου μυαλού μέσω της αποστήθισης για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Ας μείνουμε σε αυτά τα επιγραμματικά.

Μπορούμε να αντιστρέψουμε την κατάσταση; Φυσικά δεν μπορούμε να γυρίσουμε πίσω στις εποχές όπου η εμπλοκή μας με την πολιτική μάς έκανε ξεφτέρια στην ιστορία και στην ιστορική αίσθηση του χρόνου. Ένα χάσμα είναι φυσικό να υπάρχει ανάμεσα στις γενιές, ειδικά όταν η ιστορία τρέχει με την ταχύτητα των τελευταίων δεκαετιών. Όμως αυτά που κάποτε τα μαθαίναμε στην πράξη τώρα πρέπει να μαθευτούν έστω σε συνθήκες εργαστηρίου. Η αρχή γίνεται όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί αποκτούμε πλήρη συνείδηση του προβλήματος και ζητούμε να το θεραπεύσουμε.

Βεβαίως χρειαζόμαστε καλύτερα αναλυτικά προγράμματα, καλύτερα βιβλία, να διορθωθεί ό,τι αποδείχθηκε λανθασμένο, όπως ο κατακερματισμός στην ύλη της Ιστορίας, που δυσκολεύει τη συγκρότηση της ιστορικής συνέχειας στο μυαλό του μαθητή. Να δώσουμε έμφαση στη γλώσσα. Να επαναφέρουμε τη διόρθωση και τις τεχνικές εμπέδωσης του σωστού. Να μη διστάζουμε να πούμε «αυτό είναι σωστό και αυτό είναι λάθος» – αλλιώς θα γενικευτεί ό,τι έχει ήδη παρατηρηθεί στην κοινωνία: «Το λάθος αναβαθμίζεται σε "στυλ" ομιλίας, η ανεπάρκεια προβάλλεται ως ελευθερία έκφρασης».[2]

Φυσικά πρέπει να λάβει τέλος η καταστροφική πρακτική της αποστήθισης. Δεν τάσσομαι αναγκαστικά κατά των εξετάσεων. Αποτελούν ένα πολύ ισχυρό κίνητρο μάθησης, καθώς πολλά παιδιά εγκαινιάζουν μόλις τότε τη σχέση τους με το βιβλίο, με την επικέντρωση σε έναν στόχο, με την προσπάθεια. Όμως ο δρόμος προς τις εξετάσεις, όπως είναι σήμερα, καίει μυαλά, υπονομεύοντας γενικότερα τη σχέση με τη γνώση. Οφείλουμε να επανεξετάσουμε εκ βάθρων τις μεθόδους μας – χωρίς αυτό να σημαίνει πάντως πως όλες οι παλιές μέθοδοι είναι για τα σκουπίδια (Crehan 2019, 240).

Γενικότερα όμως η εκπαίδευσή μας πρέπει να ξαναθέσει στο επίκεντρο την έννοια της προσπάθειας, δημιουργώντας ένα σύστημα επιβράβευσής της. Όχι τόσο της ευφυΐας, όσο της προσπάθειας. Αυτό είναι ίσως το πιο κομβικό ζήτημα σε μια κοινωνία που εδώ και αρκετές πλέον δεκαετίες –από τότε

2 Μαρία Κατσουνάκη, «Πώς φτάσαμε στον "τσέο"», *Η Καθημερινή*, 29.9.2019, σ. 23.

που ανέβηκε το βιοτικό επίπεδο– περιορίζεται σε ό,τι συνηθίζουμε να ονομάζουμε «ήσσονα προσπάθεια». Φυσικά δεν πρόκειται για ελληνική ιδιαιτερότητα, παρά χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος του δυτικού κόσμου – σε χώρες της Ανατολής φαίνεται ότι κυριαρχεί ένα διαφορετικό μοντέλο επιβράβευσης που προωθεί την προσπάθεια (Crehan 2019, 200-213). Πρέπει λοιπόν να βρούμε τον τρόπο ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να επιμένουν, να μαθαίνουν ότι η προσπάθεια, η κατάκτηση, έχουν τη δική τους πολύ ιδιαίτερη ηδονή.

Αλλά τι κάνουμε, αλήθεια, οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όταν παραλαμβάνουμε και για πολλά χρόνια θα συνεχίσουμε να παραλαμβάνουμε –έως ότου γίνει το θαύμα και αλλάξει ριζικά η προηγούμενη εκπαίδευση– φοιτητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Το πανεπιστήμιο διαθέτει τα εξής πλεονεκτήματα. Πρώτον, έχει να εκπαιδεύσει ώριμους ανθρώπους που σε κάποιο βαθμό και από ένα σημείο και πέρα (που προσδιορίζεται συνήθως στο τρίτο έτος, φευ) συνειδητοποιούν ότι τους περιμένει στο μέλλον μια απαιτητική πραγματικότητα. Δεύτερον, το πανεπιστήμιο διατηρεί ακόμα την αίγλη του και άρα τη σχέση πομπού και δέκτη: υπάρχουν κάποιοι σοφοί άνθρωποι που ξέρουν πάρα πολλά και που προσπαθούν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους. Κατά κάποιον τρόπο η «αυθεντία», που παίρνει όμως πια στις μέρες μας τη μορφή μιας προσηνούς, παθιασμένης και εμπνευσμένης καθοδήγησης, λειτουργεί ακόμα στο πανεπιστήμιο, διευκολύνοντας την εμπέδωση μιας σχέσης ενθουσιασμού που πρέπει να υπάρχει με τη γνώση.

Το πανεπιστήμιο λοιπόν μπορεί να διορθώσει ορισμένες από τις βλάβες που έχουν γίνει στην προηγούμενη εκπαίδευση των νέων. Και είναι συγκινητικό πώς οι φοιτητές μας πολλές φορές δείχνουν την ευγνωμοσύνη τους, ακόμα και αν τους επαναφέρουμε τρόπον τινά στο Δημοτικό για τα στοιχειώδη, που τώρα όμως καταλαβαίνουν ότι αποτελούν απαραίτητα εφόδια. Οφείλουμε όμως να φροντίσουμε κατά το δυνατόν και το θέμα της μετάβασης ανάμεσα στις βαθμίδες, αυτό το κενό το οποίο υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, που δεν είναι καινούργιο αλλά που ολοένα μεγαλώνει. Ένας συνάδελφος πριν χρόνια έλεγε: «τους ρίχνω στα βαθιά, κι ας μάθουν να κολυμπάνε». Το ζήτημα είναι ότι πολλοί φοιτητές μας πνίγονται ή πελαγοδρομούν και δεν καταφέρνουν ποτέ να δουν στεριά. Δεν είναι ίσως η καλύτερη μέθοδος, αν και ορισμένοι –λίγοι– είναι βέβαιο ότι μαθαίνουν άριστο κολύμπι. Ένα προπαρασκευαστικό έτος ή μια καλή προσαρμογή του υπάρχοντος α΄ έτους θα έδινε ενδεχομένως κάποια λύση.

Σημαντικό είναι επίσης να αποκτήσουν τα πανεπιστήμια επικουρικούς θεσμούς που να εστιάζουν σε δεξιότητες γραφής ακαδημαϊκού λόγου, προσφέροντας στήριξη στα ακαδημαϊκά μαθήματα, αλλά και καλύπτοντας τα κενά της προηγούμενης εκπαίδευσης. Σε πανεπιστήμια του εξωτερικού υπάρ-

χουν από καιρό τέτοιες δομές – μόλις αποκτήσαμε κι εμείς στη Φιλοσοφική Σχολή και την ονομάσαμε «Κέντρο Γραφής».

Ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι στο Πανεπιστήμιο διαπιστώνουμε σε ικανό μέρος των φοιτητών μας αισθητή βελτίωση από έτος σε έτος όσον αφορά γνώσεις και ικανότητα σκέψης, κάτι που σημαίνει πως δεν έχουν υποθηκευτεί διά παντός οι συγκεκριμένες ικανότητες από μια στρεβλή προηγούμενη εκπαίδευση. Με ορισμένες βαθιές τομές αλλά και ποικίλες διορθωτικές κινήσεις –ανάμεσα στις οποίες πρέπει να συγκαταλεχθεί και ο ακριβής προσδιορισμός της πλέον κατάλληλης ηλικίας για να αποκτήσει ο μαθητής συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες– η ανάταξη της πληγωμένης μας εκπαίδευσης δεν είναι αδύνατη.

Βιβλιογραφία

Crehan, Lucy 2019. *Φυτώρια ευφυΐας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*, μτφρ. Μ. Παπαηλιάδη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Τα Αρχαία Ελληνικά: ο ρόλος του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ανταπόκρισή του στις σύγχρονες επιστημονικές και πολιτισμικές προκλήσεις

του Βασίλη Τσάφου

Εισαγωγή

Στο ακόλουθο κείμενο επιχειρείται αρχικά μια συνοπτική κριτική παρουσίαση της ιδεολογικής και διδακτικής παράδοσης του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια περιγράφεται η πρόσφατη μεταρρύθμιση του αξιολογικού πλαισίου του μαθήματος στις πανελλαδικές εξετάσεις και επισημαίνονται οι καινοτομικές του προοπτικές. Το κείμενο ολοκληρώνεται με την αναφορά στους όρους της ουσιαστικής αλλαγής, τόσο του μαθήματος, όσο και της πρόσληψης της αρχαιότητας στην εκπαίδευση και στο παιδαγωγικό πλαίσιο που μια τέτοια «ανατροπή» προϋποθέτει.

Η παράδοση του μαθήματος και η πρόσληψή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σε μια συζήτηση για το δευτεροβάθμιο σχολείο τα Αρχαία Ελληνικά αποτελούν πάντα σημαντικό πόλο αντιπαραθέσεων και έντονων διαφωνιών. Δεν είναι άλλωστε απλό να πραγματευτούμε τον ρόλο του συγκεκριμένου μαθήματος με την ισχυρή ιδεολογική και διδακτική παράδοση αιώνων πλέον. Πρόκειται για ένα μάθημα που σε πολλές φάσεις στήριξε την παραδοσιακή αντίληψη για το σχολείο με βασικά χαρακτηριστικά τον φρονηματισμό, τον εθνοκεντρισμό, την τυπολατρία και τη φορμαλιστική προσέγγιση (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1997, 131). Δεν μπορούμε επίσης να παραβλέψουμε το γεγονός ότι για πολλά χρόνια το μάθημα ήταν εγκλωβισμένο σε συγκεκριμένα ιδεολογικά σχήματα και συνδέθηκε με την καλλιέργεια του γλωσσικού εθνικού οργάνου (Tsafos & Seranis 2013, 2), που θα διασφάλιζε και θα πιστοποιούσε ταυτόχρονα τη συνέχεια της εθνικής μας ταυτότητας. Η έντονη επομένως ιδεολογική φόρτιση του μαθήματος είναι δεδομένη.

Πιο συγκεκριμένα, από τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους, εδώ δηλαδή και δυο αιώνες, ο αρχαίος κόσμος στις διάφορες εκφάνσεις του πήρε υπέρμετρες διαστάσεις. Προβλήθηκε ως η συνισταμένη των αξιών που συμ-

βάλλουν στη βαθύτερη πνευματική και ηθική καλλιέργεια. Αποτέλεσε ουσιαστικά το σταθερό σημείο αναφοράς, ένα από τα βασικά στηρίγματα της εθνικής μας υπόστασης, αλλά και το μέσο που μας επιτρέπει ακόμη να διεκδικούμε μια ξεχωριστή θέση στην πνευματική και πολιτική εξέλιξη τουλάχιστον της Ευρώπης. Όπως ήταν φυσικό, σε ένα τέτοιο περιβάλλον η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και Γλώσσα, ελάχιστα συνδεδεμένη με το ιστορικό της πλαίσιο, προβλήθηκε ως μορφωτικό αγαθό-πρότυπο γλωσσικής και ανθρωπιστικής αγωγής (Μαρωνίτης 1978). Απέκτησε απόλυτη παραδειγματική ισχύ, που δεν επιτρέπει παρά τη συμμορφωτική βίωση των αξιών της, επιβάλλοντας, με τη μυθοποίηση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, κατεστημένες πολιτισμικές ιεραρχήσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για προσκόλληση στο δογματικό τύπο υποδοχής και προβολής της αρχαιότητας, τόσο στην κοινωνία, όσο και στην εκπαίδευση.

Αν όμως η αρχαιότητα ως σύστημα αξιών είναι ένας κόσμος, που ακόμη και σήμερα μπορεί να παραμένει ζωντανός, δεν μπορούμε πλέον να θεωρούμε αυτονόητη την προσφορά του, ούτε να τη νοηματοδοτούμε βασιζόμενοι σε έναν υπερβατικό και ασαφή ανθρωπιστικό σκοπό. Η ανθρωπιστική παιδεία άλλωστε δεν είναι όρος με την ίδια για κάθε εποχή σημασία. Αν μέσω αυτής προσπαθούμε να κάνουμε τον άνθρωπο καλύτερο, η φύση της διαφοροποιείται καθώς το πρότυπο του ανθρώπου τροποποιείται στο πλαίσιο των εναλλασσόμενων πολιτισμικών συνθηκών και των νέων αναγκών που προκύπτουν. Ο ανθρωπισμός δεν είναι έννοια στατική, αλλά ιστορική, δυναμική, που κάθε φορά διαμορφώνεται μέσα στις σύγχρονες συνθήκες της ζωής και υπό την επίδραση ποικίλων ιδεολογικών καθώς και εναλλασσόμενων πολιτισμικών θεωρήσεων (Χαραμής 2000). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προβληματισμού πρέπει να αναζητήσουμε σύγχρονες εκδοχές του ανθρωπισμού, που θα δώσει νόημα στην προσέγγιση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και στο σχολείο. Οφείλουμε λοιπόν χωρίς ιδεοληψίες να προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αρχικά τη σημασία της προσέγγισης του αρχαίου κόσμου στις μέρες μας, να κατοχυρώσουμε επιστημολογικά, ιδεολογικά και κοινωνικά τη θέση των κλασικών σπουδών στο σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών (Παπαγγελής 2001, 226) και τελικά να προσπαθήσουμε να δώσουμε απάντηση στο πάντα επίκαιρο ερώτημα: γιατί αρχαία ελληνικά σήμερα;

Οι διαφορετικές απαντήσεις, που έχουν κατά καιρούς δοθεί στο συγκεκριμένο ερώτημα, και οι προσπάθειες ανανέωσης του μαθήματος που επιχειρήθηκαν (Βαρμάζης 1992), παρόλο που κάποιες ήταν και ενδιαφέρουσες και πρωτοποριακές (Τσάφος 2004, 35-89), δεν οδήγησαν, τουλάχιστο σε θεσμικό πλαίσιο, σε έναν ολοκληρωμένο προβληματισμό για τη θέση και τον ρόλο τόσο της αρχαιότητας στη σύγχρονη πραγματικότητα όσο και του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πόλκας 2001).

Λόγω κυρίως της σύνδεσης του μαθήματος με οξύτατες ιδεολογικές διαμάχες, οι όποιες εκσυγχρονιστικές προσπάθειες εκλαμβάνονταν, τις περισσότερες φορές, ως προσπάθεια ανατροπής όχι τόσο της διδακτικής του προσέγγισης όσο του ρόλου της αρχαιότητας στον σύγχρονο κόσμο και της αξίας της, που για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους ήταν δεδομένοι και αδιαμφισβήτητοι (Τσάφος 2004, 30). Έτσι αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ματαιώνονταν, οπότε εκπαιδευτικοί και μαθητές επέστρεφαν στα παλιά και δοκιμασμένα, που όμως φαίνεται ότι ουσιαστικά υπονόμευαν την παιδευτική αξία του μαθήματος. Ουσιαστικά δεν συνδεόταν με τη σύγχρονη κοινωνία και τις ανάγκες της. Η στατική αυτή οπτική δεν επέτρεπε να δημιουργηθεί μια ενεργητική, διαλεκτική και δημιουργική σχέση ανάμεσα στους νέους ανθρώπους και την αρχαιότητα (Στασινοπούλου-Σκιαδά 1999), οπότε και το μάθημα έχανε ουσιαστικά τη μορφωτική του αξία και φάνταζε προβληματικό και από παιδαγωγική άποψη.

Αδιάψευστος μάρτυρας η στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στο μάθημα. Έστω και εάν είναι λίγες οι σχετικές έρευνες (Συμεωνίδης 2020), τα στοιχεία είναι δηλωτικά μιας γενικής απαρέσκειας των νέων παιδιών. Σε σχετική έρευνα σε 250 περίπου φιλολόγους (Τσάφος 2007), στην απόλυτη σχεδόν πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν την απαρέσκεια των μαθητών απέναντι στο μάθημα: «Αρνητική η στάση τους, το θεωρούν δύσκολο, άσκοπο, βαρετό και περιττό», είναι φράσεις που υπάρχουν στις περισσότερες από τις απαντήσεις τους. Είναι σχεδόν κοινός τόπος ότι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται στο συγκεκριμένο μάθημα απαιτούν υποταγή σε μια γραμμική φορμαλιστική προσέγγιση, που δεν αφήνει περιθώρια για προσωπικές ερμηνείες, δεν επιτρέπει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να γίνουν πρωταγωνιστές/νήστριες της μάθησης και να σταθούν απέναντι στα αρχαιοελληνικά κείμενα με τον δικό τους τρόπο (Συμεωνίδης 2020, 417). Ωστόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να συμμερίζονται το ιδεολογικό πλαίσιο του μαθήματος, όπως αυτό αποτυπώνεται στον κυρίαρχο λόγο για την αρχαιότητα (Παπαμανώλη 2020). «Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μαθητικός λόγος προσποιείται τη συμμόρφωση, αλλά έμπρακτα αρνείται έναν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης της αρχαιότητας, δηλαδή την εμμονή στη μορφή σε βάρος του περιεχομένου» υποστηρίζει ο Συμεωνίδης (2020, 417).

Η πρόσφατη αναμόρφωση του αξιολογικού πλαισίου

Μια τελευταία προσπάθεια αναμόρφωσης του μαθήματος έγινε πρόσφατα με την αλλαγή του αξιολογικού πλαισίου του για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται όχι να μεταφράσουν το απόσπασμα που τους δίνεται από τα διδαγμένα φιλοσοφικά κείμενα της αρχαιότητας, από έργα δηλαδή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη κυρί-

ως, αλλά να απαντήσουν σε μια ερώτηση κατανόησης. Ως προς το διδαγμένο επίσης κείμενο, προστίθεται μια ερώτηση που αφορά την επεξεργασία ενός παράλληλου κειμένου είτε από την αρχαιότητα είτε από μεταγενέστερα κείμενα του ίδιου ή άλλου γραμματειακού είδους. Η διαφοροποίηση του αξιολογικού πλαισίου ως προς το αδίδακτο κείμενο έγκειται στην προσθήκη μιας ερώτησης κατανόησης και στον περιορισμό της μεταφραστικής απόδοσης σε ένα μόνο απόσπασμα του αδίδακτου κειμένου, που οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να επεξεργαστούν.

Οι διαμαρτυρίες ωστόσο για αυτή την αλλαγή, τουλάχιστον αυτές που διατυπώθηκαν δημόσια, ήταν έντονες. Διαμαρτυρίες αρχικά για την επιλογή να μην εξετάζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στη μετάφραση του διδαγμένου φιλοσοφικού κειμένου. Να μην ελέγχονται δηλαδή οι εξεταζόμενοι/ες ως προς την ικανότητά τους να αναπαράγουν έτοιμα μεταφράσματα, να φέρουν σε πέρας μια επίμοχθη αλλά μηχανιστική και χωρίς νόημα διαδικασία, που στην πραγματικότητα δεν τους βοηθά στην κατανόηση του φιλοσοφικού λόγου, ούτε τους επιτρέπει να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν στην απόδοση των φιλοσοφικών στοχασμών σε νεοελληνικό λόγο. Απόδειξη του μηχανιστικού χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας ήταν τα πανομοιότυπα μεταφράσματα που διάβαζαν οι διορθωτές στα γραπτά δοκίμια των εξετάσεων. Στην πλειονότητά τους ήταν προϊόντα αναπαραγωγής των πρότυπων μεταφρασμάτων των «βοηθημάτων», που πλην των άλλων ενίσχυαν και το κύρος της ευρύτερης παρασχολικής αγοράς.

Αν όμως θεωρήσουμε ότι η κατανόηση αποτελεί τον πρώτο στόχο μας προσεγγίζοντας πρωτότυπα αρχαιοελληνικά κείμενα, και μάλιστα φιλοσοφικά με ιδιαίτερα πυκνό και δυσνόητο περιεχόμενο, η ερώτηση κατανόησης που αντικαθιστά τη «μετάφραση» του διδαγμένου κειμένου μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σημεία του κειμένου και να κατανοήσουν βασικά νοηματικά του σήματα. Να αντλήσουν εκείνες τις βασικές πληροφορίες, που θα τους επιτρέψουν να περάσουν στη συνέχεια σε μια δεύτερη ανάγνωση, στην ερμηνευτική δηλαδή προσέγγιση του κειμένου.

Και σε αυτή την προσέγγιση μπορεί να προσδώσει μια διαφορετική, πιο στοχαστική προοπτική η σύγκριση του συγκεκριμένου αποσπάσματος με παράλληλο κείμενο όχι μόνο της αρχαίας αλλά και της νεότερης ελληνικής γραμματείας. Γιατί έτσι όχι μόνο μπορούν τα νέα παιδιά να αναδείξουν τις στοχαστικές τους ικανότητες, αλλά και να συσχετίσουν τις απόψεις που διατυπώνει ο φιλόσοφος με το περικείμενο. Σε ποιους δηλαδή απευθύνεται, με ποιους ίσως αναμετριέται, σε ποιο βαθμό εντάσσεται στον κυρίαρχο λόγο ή προβάλλει κάποιον εναλλακτικό. Αλλά και να δείξουν σε ποιο βαθμό κατανοούν την εξέλιξη του φιλοσοφικού στοχασμού σε μεταγενέστερα κείμενα,

ακόμη και σε σύγχρονα. Μια κατανόηση βέβαια που προϋποθέτει ζωντανό ερμηνευτικό διάλογο, ενεργοποίηση της σκέψης και της κρίσης κατά την προσέγγιση κειμένων στο σχολείο.

Ανάλογο παιδευτικό χαρακτήρα μπορεί να προσδώσει στο μάθημα και η αλλαγή στην εξέταση του αδίδακτου κειμένου, τουλάχιστον ως προς την νοηματική και μεταφραστική του προσέγγιση, η οποία θα ήταν πιο ολοκληρωμένη αν συνοδευόταν και από την αναμόρφωση του εξεταστικού πλαισίου της μορφοσυντακτικής άρθρωσής του. Του αδίδακτου κειμένου προτάσσεται «σύντομο σχετικό εισαγωγικό σημείωμα, μέσω του οποίου δίνονται περικειμενικές πληροφορίες απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου». Η στοιχειώδης αυτή γραμματολογική και πραγματολογική υποστήριξη επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν σε κάποιο βαθμό την τυπολογική του ταυτότητα και το πολιτισμικό περικείμενο, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το νόημα του αποσπάσματος. Καθώς μάλιστα δεν ζητείται από τους εξεταζόμενους και τις εξεταζόμενες μόνο η μετάφραση, η οποία περιορίζεται σε κάποιους στίχους, αλλά και η απόδοση του νοηματικού άξονα του κειμένου, δεν περιορίζονται στη μεταγλώτισση απλώς λέξεων και φράσεων, με τα γνωστά αποτελέσματα παραγωγής υβριδικών κειμένων χωρίς νόημα. Αντίθετα, συνδέοντας τη μορφή με το γραμματειακό είδος αλλά και με τον κόσμο του κειμένου, μπορούν να δείξουν και την ικανότητά τους στη νοηματική σύνθεση. Αν βέβαια συνεχίσουμε να δεχόμαστε ότι η γλώσσα αποτελεί σύστημα νοημάτων και δίκτυο σχέσεων. Έτσι δεν διαπιστώνεται μόνο η «μεταφραστική τους ικανότητα», για την οποία δυστυχώς ελάχιστα εκπαιδεύονται, αλλά ο βαθμός στον οποίο είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν νοηματικά το απόσπασμα. Ξεφεύγουμε λοιπόν και από τον τυποποιημένο, μονοσήμαντο πολλές φορές κώδικα της μετάφρασης, που αποτελεί προϊόν της τυπικής μορφολογικής ανάλυσης του κειμένου.

Οι αλλαγές αυτές υποστηρίζονται και από ένα νέο «εγχειρίδιο», τον Φάκελο Υλικού για τον Φιλοσοφικό Λόγο,[1] που ουσιαστικά συνιστά και μια διαφορετική και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση για το μάθημα. Οι διδακτικές ενότητες οργανώνονται με τρόπους που προσανατολίζουν σε διαφορετική, λιγότερο γλωσσοκεντρική, προσέγγιση. Προτάσσεται το «κείμενο αναφοράς», το απόσπασμα από το φιλοσοφικό έργο που οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποπειραθούν να ερμηνεύσουν. Υποστηρικτικά σε αυτή την πορεία λειτουργούν οι ενδεικτικές δραστηριότητες κατανόησης, που ουσιαστικά τους/τις καλούν να εντοπίσουν φράσεις ή σημεία του κειμένου προκειμένου να στηρίξουν την όποια απάντησή τους. Με τον ίδιο τρόπο καλούνται

1 <http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Archaia-Ellinika_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou.pdf>.

να εντοπίσουν σημεία του κειμένου που θα αποτελέσουν αφετηρία για την επεξεργασία του με στόχο να επιχειρήσουν και να διατυπώσουν τη δική τους ερμηνευτική εκδοχή. Δεν καλούνται δηλαδή να αναπαράγουν έτοιμα ερμηνεύματα, τα οποία συνήθως υποκαθιστούσαν το κείμενο. Υπάρχουν τέλος δραστηριότητες που προσανατολίζουν σε σχολιασμό της γλώσσας του κειμένου με βάση τη λειτουργία που έχει στην παραγωγή νοήματος.

Ακολουθούν τα «παράλληλα κείμενα» που εξοικειώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο με τη συγκριτική εξέταση φιλοσοφικών θεμάτων αλλά και με τη συνομιλία ανάμεσα στα κείμενα και τις εποχές τους. Καθώς Αριστοτέλης, Πλάτωνας, Ντεκάρτ, Επίκουρος, Σενέκας, Μακιαβέλι, Χομπς γίνονται μια παρέα που «συζητούν» κοινά θέματα, επιτρέπουν στους/τις αναγνώστες/ώστριές τους να επισημάνουν τα ερωτήματα που απασχολούν τον άνθρωπο ανεξάρτητα από εποχές. Ταυτόχρονα όμως έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν –και ίσως να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν– και τις ποικίλες απαντήσεις που δίνονται.

Με ανάλογο τρόπο οργανώνεται διδακτικά και η προσέγγιση του «κειμένου αυτενέργειας», αυτού που παραδοσιακά ορίζαμε ως αδίδακτο κείμενο. Όλες σχεδόν οι δραστηριότητες υπηρετούν την κατανόησή του μέσα από τη συνεχή επεξεργασία των οργανωτικών νοηματικών του σημάτων και των τρόπων άρθρωσής του ως νοηματικού όλου. Οι δραστηριότητες επίσης της μετάφρασης εμπλέκουν τους/τις μαθητές/ήτριες σε μια κριτική διερεύνηση και τεκμηρίωση ταυτόχρονα των μεταφραστικών τους επιλογών. Αυτόν τον προσανατολισμό υπηρετεί και η διερεύνηση των γραμματοσυντακτικών επιλογών του συγγραφέα, που συσχετίζονται άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο με τη σημασία.

Όροι και προϋποθέσεις αναμόρφωσης του μαθήματος

Δεν θα μπορούσαμε βέβαια να υποστηρίξουμε ότι η αλλαγή αυτή θα σημάνει και αλλαγή συνολικά του τρόπου προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων στο σχολείο. Μπορεί ωστόσο να αποτελέσει έναυσμα για να σκεφτούμε ευρύτερα το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στο σύγχρονο σχολείο. Να αναρωτηθούμε γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπουν στον «κόπο» να μελετήσουν τον αρχαιοελληνικό λόγο, στην ευρεία του έννοια. Να αναζητήσουμε τρόπους που θα τους βοηθήσουν να αντιστοιχίσουν τον λόγο με το ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό περικείμενο. Του καιρού τους αλλά και το σύγχρονο. Να προσεγγίσουν δηλαδή κριτικά τα κείμενα και τον κόσμο.

Αρκεί βέβαια μέλημά μας να είναι όχι η πολιτισμική μεταβίβαση και η εργαλειακή χρήση των αρχαιοελληνικών κειμένων στην προοπτική της ανάδειξης της αξίας της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Αρκεί να θελήσουμε να αναζητήσουμε τρόπους που θα κινητοποιήσουν τα νέα παιδιά και θα τους

δημιουργήσουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον για έναν διαφορετικό αρχαίο κόσμο, πιο άμεσο και πιο δικό τους. Έναν κόσμο που δεν θα θεωρείται δεδομένος ούτε για εκπαιδευτικούς ούτε για μαθητές και μαθήτριες. Έναν αρχαίο κόσμο που η αξία του δεν θα ορίζεται προκαταβολικά, αλλά θα ανιχνεύεται σταδιακά μέσα από ποικίλους διερευνητικούς δρόμους (Τσάφος 2004, 264).

Όμως αυτή η αντιμετώπιση προϋποθέτει συνολικά διαφορετική οπτική απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη και αναγνωρίζει έναν διαφορετικό ρόλο για εκπαιδευτικούς και μαθητές/ήτριες. Οι εκπαιδευτικοί σε μια τέτοια προοπτική όχι μόνο στέκονται κριτικά απέναντι σε κείμενα και σε παραδεδομένες ερμηνείες, αλλά αναγνωρίζουν και στους μαθητές και τις μαθήτριές τους το δικαίωμα να τηρήσουν μια τέτοια στάση. Φροντίζουν μάλιστα να τους/τις εκπαιδεύσουν, για να ασκήσουν αυτό τους το δικαίωμα. Δεν επιβάλλουν ερμηνείες και ιεραρχήσεις, που οδηγούν σε συμμόρφωση στον κυρίαρχο λόγο για την αρχαιότητα. Αντίθετα, τους/τις εμπλέκουν στη συστηματική επεξεργασία του κειμένου παρέχοντάς τους κυρίως υποστηρίγματα, ώστε σταδιακά οι μαθητές/ήτριες να μπορούν να αποκωδικοποιούν, να αναλύουν και να συνθέτουν, να παράγουν δηλαδή ερμηνεία. Και έτσι σταδιακά και μέσα από την πράξη να αναδειχθεί η δυνατότητα των πολλαπλών προσλήψεων των κειμένων και μαζί της αρχαιότητας.

Με αυτή τη διαδικασία το μάθημα δικαιώνει και ταυτόχρονα αναμορφώνει την πολιτισμική του προοπτική. Δεν μπορούμε να θεωρούμε πλέον ως μάθημα πολιτισμού την άκριτη πολιτισμική μεταβίβαση. Ο διερευνητικός προσανατολισμός απεμπλέκει την αρχαιογνωσία από τον στενά γνωστικό προσανατολισμό της και δίνει προοπτική και νόημα στον διάλογο ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Προσεγγίζοντας τον κόσμο των κειμένων και εμμέσως και την αρχαιότητα ανοίγουμε έναν διάλογο μαζί της. Αναζητούμε τόσο την ομοιότητα όσο και τη διαφορά ανάμεσα σε αυτήν και σε μας. Ίσως έτσι να μπορέσουμε να ελέγξουμε και τον δικό μας κόσμο. Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε την οπτική μας, να συνειδητοποιήσουμε δηλαδή τους όρους που συγκροτούν την ανάγνωση του αρχαίου κόσμου, αποτιμούμε και το σήμερα. Στεκόμαστε έτσι κριτικά όχι μόνο απέναντι στα κείμενα αλλά και στο περιβάλλον μας και στη θέση μας σε αυτό. Ίσως έτσι σταδιακά να αναγνωρίσουμε και την υποκειμενικότητά μας. Και αυτό δεν μπορεί παρά να είναι το ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Βαρμάζης, Ν. Δ. 1992. *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. 1997. *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Κύπρο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαρωνίτης, Δ. [2]1978. Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία: προβολή και υποδοχή της στην εκπαίδευση. Στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως, *Εισηγήσεις. Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία*. Αθήνα: ΟΕΒΔ, 40-42.

Παπαγγελής, Θ. 2001. Ελληνική κλασική φιλολογία: ζητείται μέλλον. Στο: Α. Ρεγκάκος (επιμ.), *Νεκρά γράμματα; Οι Κλασικές Σπουδές στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πατάκης, 225-231.

Παπαμανώλη, Ε. 2020. *Κείμενα και λόγοι για τα Αρχαία Ελληνικά στην Εκπαίδευση: τομές και αναδιπλώσεις σε θεσμικό πλαίσιο (1976-2005)*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ.

Πόλκας, Λ. 2001. Η διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Στο: Α. Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 239-244.

Στασινοπούλου-Σκιαδά, Α. 1999. Ο αρχαίος κόσμος σε μια σύγχρονη διάσταση και προοπτική. Στο: *Ο αρχαίος κόσμος στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Σεμινάριο ΠΕΦ, 19. Αθήνα: Γρηγόρης, 7-11.

Συμεωνίδης, Β. 2020. *Μαθητικός λόγος και αρχαία ελληνικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη στο σύγχρονο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ.

Τσάφος, Β. 2004. *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. 2007. Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας και τις μεθόδους διδασκαλίας του. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Π.Ε.Φ., Πρακτικά διημερίδας, 6-7 Απριλίου 2006. Αθήνα: Μεταίχμιο, 99-118.

Tsafos, V. & Seranis, P. (επιμ.) 2013. Teaching of ancient Greek. Teaching methods. Στο: *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics (EAGLL)*, online edition. Leiden/Boston: E. J. Brill.

Χαραμής, Π. 2000. Ανθρωπιστική παιδεία: πραγματικότητα, προοπτικές και κίνδυνοι. Στο: *Ανθρωπισμός και Εκπαίδευση το 2000*. ΠΕΦ Σεμινάριο, 25. Αθήνα: Μεταίχμιο, 79-91.

Τα Αρχαία Ελληνικά στο σχολείο: τι, πώς, γιατί;

της Ελένης Παπαδογιαννάκη

Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ για τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι καινούργιος. Κατά καιρούς τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας των «νεκρών» γλωσσών σε ένα σύγχρονο σχολείο και γιατί να βασανίζονται οι μικροί μαθητές προσπαθώντας να απομνημονεύσουν τύπους και να προσεγγίσουν μία δύσκολη, κατά γενική ομολογία, γλώσσα, όπως η Αρχαία Ελληνική. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά και οι σχετικές θεωρίες ποικίλλουν. Θα αναφέρουμε δύο ενδιαφέρουσες θεωρίες που αναπτύχθηκαν πριν από μερικές δεκαετίες. Η πρώτη υποστηρίζει ότι πολλές από τις κατηγορίες της σκέψης μας, πολλοί από τους τρόπους θέασης του κόσμου που βρίσκονται πίσω από τον τρόπο συμπεριφοράς του σύγχρονου ανθρώπου προέρχονται από την ελληνο-ρωμαϊκή μας κληρονομιά. Έχει διαπιστωθεί ότι είναι πιο εύκολο να αντιληφθούμε, για παράδειγμα, την πολιτική θεωρία μέσω της μελέτης της αθηναϊκής δημοκρατίας παρά μέσω των σύγχρονων πολιτικών θεωριών, ή τη θεωρία της ηθικής μέσω του Σωκράτη παρά μέσω της σύγχρονης ηθικής θεωρίας. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι ο αρχαίος κόσμος μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του παιδιού ως προς την εξέλιξη, την ανάπτυξη της φαντασίας και την κοινωνικότητα. Ο πλούτος της μυθολογίας και η καλλιέργεια της φαντασίας μέσω αυτής συντελεί στην ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού σε συνδυασμό με την παρατήρηση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Επιπλέον, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα του παιδιού, στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις αξίες ενός διαφορετικού πολιτισμού. Οι δύο αυτές θεωρίες δεν είναι αντίθετες, αλλά μάλλον συμπληρωματικές. Η πρώτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως "Εκπαίδευση στις Κλασικές Σπουδές", ενώ η δεύτερη ως "Εκπαίδευση μέσω των Κλασικών Σπουδών". Η πρώτη θα μπορούσε να προσελκύσει περισσότερο τον καθηγητή της φιλοσοφίας ή της ιστορίας, η δεύτερη τον καθηγητή της γλώσσας.[1]

1 Για λεπτομερέστερη ανάλυση των θεωριών αυτών, βλ. Sharwood Smith 1977, 6-26.

Η απάντηση στο ίδιο ερώτημα δωδεκάχρονων γερμανών μαθητών, οι οποίοι επιλέγουν να μάθουν Αρχαία Ελληνικά ως τρίτη γλώσσα, ίσως ακουστεί περισσότερο ενδιαφέρουσα. Παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις από δημοσίευμα της Deutsche Welle:

— Μια αρχαία γλώσσα είναι πολύ πιο ενδιαφέρουσα και είναι πολύ πιο συναρπαστικό να λες ότι έμαθα αρχαία ελληνικά από το να λες ότι έμαθα γαλλικά. Φαίνεσαι πιο έξυπνος, όταν λες πως μαθαίνεις αρχαία ελληνικά.

— Μαθαίνεις πολλά για τη ζωή. Μαθαίνεις από πού προέρχονται τα γράμματα αλλά μαθαίνεις και πολλά για την ιστορία.

— Δεν χρειάζεται να ξέρεις να μιλάς, αλλά κάποια πράγματα είναι σημαντικό να τα γνωρίζεις. Οι Έλληνες νομίζω ήταν οι πρώτοι που ανακάλυψαν τη δημοκρατία.

— Πιστεύω ότι τα αρχαία ελληνικά είναι μέρος της σημερινής μας κουλτούρας ή για να το πω διαφορετικά η Ελλάδα είναι ο πρόγονος της σημερινής μας κουλτούρας, της δημοκρατίας. Είναι κάτι διαφορετικό.

— Εγώ μαθαίνω αρχαία ελληνικά γιατί μιλάει και ο πατέρας μου και το βρίσκω κουλ να μαθαίνεις από πού προέρχονται τόσες λέξεις που χρησιμοποιούνται σε άλλες γλώσσες.

Είναι, λοιπόν, cool να μαθαίνει κάποιος μαθητής Αρχαία Ελληνικά; Δεν νομίζω ότι το βλέπουν έτσι οι μαθητές, αν κρίνω από τη δική μου εμπειρία. Μάλλον θα συμφωνήσετε κι εσείς μαζί μου ότι το θεωρούν ανώφελο, βαρετό, ανούσιο και συνάμα δύσκολο μάθημα, μην έχοντας πεισθεί για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας του. Γιατί, όμως, συμβαίνει αυτό; Φταίνε οι μαθητές για αυτή την απαξίωση του μαθήματος στο σχολείο; Φταίνε οι δάσκαλοί τους; Ποιος έχει την ευθύνη της κατά γενική ομολογία φθίνουσας πορείας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών (μαζί με όλα τα μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών, αλλ᾽ αυτό δεν είναι της παρούσης) στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο;

Η αλήθεια είναι ότι αυτή η καθομολογούμενη απαξίωση έχει επαναφέρει στο προσκήνιο δυναμικά στις μέρες μας τη συζήτηση γύρω από το θέμα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο, συχνά και με μια δόση αυτοκριτικής. Μετά από τόσα χρόνια διδασκαλίας, μετά από μικρές ή μεγαλύτερες παρεμβάσεις και αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών ή στα διδακτικά εγχειρίδια, τι πήγε στραβά; Γιατί τα Αρχαία Ελληνικά φαίνεται να μη μπορούν να βρουν ουσιαστικά τη θέση που τους ανήκει στο ελληνικό σχολείο;

Καταρχάς είναι γενικά αποδεκτή η παραδοχή ότι τα Αρχαία Ελληνικά πρέπει να διδάσκονται. Δεν νομίζω ότι θα διαφωνήσει κάποιος από τους παρευρισκόμενους σε αυτή την αίθουσα ότι τα Αρχαία Ελληνικά πρέπει να υπάρχουν

στο πρόγραμμα των μαθημάτων στο σχολείο. Από αυτό το σημείο, όμως, ξεκινούν οι συζητήσεις, οι αντιφάσεις, οι εγκλίσεις και οι αντεγκλίσεις: με ποια μορφή, για ποιον σκοπό, με τι περιεχόμενο.

Ας ρίξουμε μια ματιά στο τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι

> *η επαφή των μαθητών με τις πνευματικές δημιουργίες των Αρχαίων Ελλήνων, με τις οποίες συνδέεται ο νεοελληνικός και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός. Η επαφή αυτή θα τους βοηθήσει να διαπιστώσουν ομοιότητες, διαφορές και αναλογίες τόσο στο επίπεδο της γλωσσικής μορφής και των γλωσσικών τύπων όσο και στο επίπεδο όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον πολιτισμό (ιδέες, νοοτροπίες, αντιλήψεις, ήθη, έθιμα).*[2]

Το ερώτημα που προκύπτει αυθόρμητα, έχοντας υπ᾽ όψιν την ύλη και τον τρόπο διδασκαλίας, είναι: επιτυγχάνονται οι παραπάνω σκοποί; Έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τις αξίες, τις ιδέες, τις νοοτροπίες, ή αντίθετα αναλώνονται στην αποστήθιση γραμματικών τύπων και ανώμαλων ρημάτων, και δεν προχωρούν ποτέ στο επόμενο βήμα, την ερμηνεία των κειμένων και την απόπειρα ανασύνθεσης της εποχής που τα παρήγαγε;[3] Εντοπίζουν τις αναλογίες με το σήμερα και είναι σε θέση να προσεγγίσουν κριτικά τον σύγχρονο πολιτισμό;[4]

Το ζήτημα που τίθεται είναι τι εννοούμε, όταν λέμε ότι επιδίωξή μας είναι η επαφή των μαθητών με στοιχεία του κλασικού πολιτισμού. Αν κρίνουμε ως επαρκή την ικανότητα του μαθητή να κλίνει γραμματικούς τύπους και να αναγνωρίζει συντακτικούς όρους, τότε το Λύκειο επιτελεί τον σκοπό του. Αν, όμως, θεωρούμε πως ένδειξη επιτυχούς επαφής με τον κλασικό πολιτισμό είναι η ικανότητα του μαθητή να πραγματευτεί ένα θέμα ευρύτερου χαρακτήρα και ενδιαφέροντος, σχετικό με τον κλασικό πολιτισμό, ή να εστιάσει στις αναλογίες με τον νεοελληνικό ή τον ευρωπαϊκό πολιτισμό με αναγωγές στη σημερινή πραγματικότητα, τότε ίσως θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τον τρόπο προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Άλλωστε, δεν

2 ΦΕΚ 156 (22.01.2015), τόμ. Β′, σ. 1.

3 Τον προβληματισμό αυτόν θέτει στο βιβλίο του ο Τσάφος (2004, 28-30), όπου αναγνωρίζει την αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του διδακτικού πλαισίου και στη συνέχεια (31-97) σχολιάζει τις υπάρχουσες διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.

4 Η Χατζημαυρουδή στην εισαγωγή του βιβλίου της (2007, 15-59), αφού κάνει μια εκτενή ιστορική αναδρομή στην πορεία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, συζητάει αναλυτικά τις δυσκολίες του μαθήματος και επιχειρεί μια επαναδιατύπωση των στόχων προσαρμοσμένη στα δεδομένα της εποχής μας, κάνοντας παράλληλα και μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

πρέπει να ξεχνάμε ότι σκοπός του Λυκείου δεν είναι να προετοιμάσει μελλοντικούς φιλολόγους, αλλά σκεπτόμενους και υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι θα διαμορφώσουν την αυριανή κοινωνία. Η κλασική παιδεία τίθεται υπό αυτό το πρίσμα, ως εφόδιο για τη σφαιρική μόρφωση του μαθητή.

Αν εστιάσουμε σε αυτό τον τρόπο προσέγγισης και συνειδητοποιήσουμε ότι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα αποδεσμευμένη από αγκυλώσεις οποιασδήποτε μορφής, αξιοποιώντας καινούργιες τεχνικές στη γλωσσική διδασκαλία και ενστερνιζόμενη νέες μεθόδους, τότε θα μπορούσαμε ενδεχομένως να κινηθούμε προς μια διαφορετική, πιο αποτελεσματική κατεύθυνση. Υπό αυτή την οπτική θα μπορούσαμε να κινηθούμε σε δύο άξονες: να εξετάσουμε από τη μια τον τρόπο διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών σε άλλες χώρες της Ευρώπης και από την άλλη τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο σχολείο για τη διδασκαλία των αποκαλούμενων ζωντανών γλωσσών.

Ας αναφέρουμε ένα παράδειγμα: σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της γηραιάς ηπείρου η γραμματική και το συντακτικό διδάσκονται συστηματικά μόνο στις πρώτες τάξεις. Στις τελευταίες τάξεις, στις προαγωγικές εξετάσεις, τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα δεν εξετάζονται αυτόνομα, όπως στο δικό μας Γενικό Λύκειο, αλλά μέσω ερωτήσεων που αφορούν στη μετάφραση/απόδοση του αρχαίου ελληνικού κειμένου ή/και στην νοηματική του προσέγγιση. Αντιθέτως, στο δικό μας πρόγραμμα αναλωνόμαστε στη σχολαστική παρουσίαση της Γραμματικής και του Συντακτικού, μετατρέποντάς τα σε αυτοσκοπό για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ενώ είναι το μέσο για την προσέγγισή της, πράγμα που λειτουργεί μάλλον απωθητικά για τους μαθητές. Ο μέσος μαθητής δεν χρειάζεται να σπαταλάει ατελείωτες ώρες για να μάθει μια μεταγλώσσα, χρήσιμη ίσως για κάποιον που προορίζεται για φιλόλογος, αλλά ανούσια για τον ίδιο. Για ποιον λόγο πρέπει το βιβλίο του ενδεκάχρονου μαθητή να περιέχει φράσεις όπως «Οριστική αορίστου ενεργητικής φωνής αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων» (σ. 58), «Καταληκτικά διπλόθεμα φωνηεντόληκτα σε -ις (γεν. -εως) (σ. 95) και «ουδέτερα ακατάληκτα μονόθεμα οδοντικόληκτα σε -α (γεν. -ατος) (σ. 96); Τον βοηθά η χρήση αυτών των όρων για να προσεγγίσει ουσιαστικά την αρχαία γραμματεία ή μήπως τον τρομάζει και τον αποθαρρύνει;

Τα Αρχαία Ελληνικά είναι το κατεξοχήν μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος που εκπαιδεύει αυριανούς πολίτες. Ο λόγος του Θουκυδίδη, του Σοφοκλή, του Αριστοτέλη αποτελούν το ιδανικό μέσο για την εντρύφηση των εφήβων στις ανθρωπιστικές αξίες και στις δημοκρατικές αρχές. Το βασικό ζητούμενο της σχολικής εκπαίδευσης και κυρίως του Λυκείου είναι (ή θα έπρεπε να είναι) η διαμόρφωση συνειδητοποιημένων, πολιτικά και πολιτισμικά, πολιτών. Σε αυτό έγκειται η χρησιμότητα της αρχαιογνωσίας γενικότερα.

Η γλωσσική διδασκαλία έχει αξία καθεαυτήν, το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι οι κλασικές γλώσσες είναι φορείς παραδειγματικών πολιτισμικών αξιών. Είναι πραγματικά κρίμα που οι μαθητές δεν φτάνουν σχεδόν ποτέ σε αυτό το επίπεδο: ο βασικός στόχος σπανίως επιτυγχάνεται. Επομένως, διαπιστώνεται πλήρης αναντιστοιχία Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πράξης. Ο σχεδιασμός, όμως, ενός οποιουδήποτε προγράμματος είναι καταδικασμένος σε αποτυχία, αν δεν λάβει υπόψιν του τη σχολική πραγματικότητα. Στην εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματικές οι ασκήσεις επί χάρτου. Κι όμως, οι εκπαιδευτικοί της τάξης, που αντιμετωπίζουν καθημερινά την πραγματική εικόνα των Αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο, θα μπορούσαν να συμβάλουν καθοριστικά στη βελτίωση της κατάστασης. Ωστόσο, κανένας δεν παίρνει τη γνώμη των μάχιμων εκπαιδευτικών για να την αξιοποιήσει επ' ωφελεία των μαθητών. Ζητείται η γνώμη των στελεχών της εκπαίδευσης συνήθως προσχηματικά για να καταλήξουν οι παρατηρήσεις τους συχνά στον κάλαθο των αχρήστων.

Το ζήτημα των Αρχαίων Ελληνικών αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα και έχει περάσει κατά καιρούς από δύσκολες ατραπούς, επειδή φέρει ειδικό ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό βάρος. Οι κλασικοί φιλόλογοι ως ειδήμονες και γνώστες του αντικειμένου είναι οι πλέον αρμόδιοι για να τοποθετήσουν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη σωστή βάση. Οι τρόποι προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας αποτελούν αποκλειστικά δικό τους αντικείμενο προκειμένου να τεθεί το όλο θέμα στις πραγματικές του διαστάσεις: πέρα από συντεχνιακές, ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες. Διαφορετικά θα συνεχίσουμε να βρισκόμαστε σε συναντήσεις όπως η σημερινή και θα κάνουμε ατέρμονες συζητήσεις προσπαθώντας να απαντήσουμε πάντα στο ίδιο ερώτημα: τίς πταίει;

Βιβλιογραφία

Μελέτες

Sharwood Smith, J. 1977. *On Teaching Classics*. London: Routledge & Kegan Paul.

Τσάφος, Β. 2004. *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζημαυρουδή, Ε. Χ. 2007. *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο· προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πρόγραμμα Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία», ΦΕΚ 156 (22.01.2015), τόμ. Β'.

Περισσότερη λογοτεχνία – λιγότερη γλώσσα!

του Φώτη Κουτσού

ΚΑΛΗΜΕΡΑ κι από εμένα! Πρώτα από όλα να ευχαριστήσω τους διοργανωτές που μου παρείχαν το βήμα αυτό για να εκφράσω τις σκέψεις μου για το σημερινό θέμα. Όπως βλέπετε, οι σημειώσεις μου βρίσκονται στην οθόνη του κινητού μου, προσθέτοντας στην ποικιλία των μέσων που έχουν χρησιμοποιηθεί. Φωτοτυπία, χειρόγραφο, power point. Με χαρά διαπίστωσα πως οι προηγούμενες ομιλίες κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις μου. Παρόλο που είμαι προπτυχιακός φοιτητής στον Βυζαντινό και Νεοελληνικό Τομέα, προσφέρθηκα να μιλήσω για τη διδασκαλία των κλασικών μαθημάτων, μιας και με έχει απασχολήσει αρκετά ως ζήτημα και έχω κάνει σχετικές συζητήσεις.

Διδασκαλία, λοιπόν, αρχαίων ελληνικών και λατινικών. Γνωρίζω πως έχει γίνει διάλογος για την κατάργησή τους από το σχολικό πρόγραμμα, γεγονός που, για να πω την αλήθεια, δεν με βρίσκει σύμφωνο. Θα σας πω όμως πού με έχει οδηγήσει η προσωπική μου εμπειρία, ως μαθητής γυμνασίου και λυκείου. Στα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θυμάμαι να απολαμβάνω ιδιαίτερα τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Έργα και συγγραφείς που από μικρός ακούς για αυτά και αντιμετωπίζεις εκ των προτέρων με δέος. Τα λατινικά κείμενα δυστυχώς δεν με ενθουσίαζαν τόσο. Ήταν και τέτοια η φύση τους, θεωρώ, που έμοιαζαν προσαρμοσμένα περισσότερο ίσως στη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας παρά στη συγκίνηση μέσω του περιεχομένου.

Κάπου εκεί εντόπιζα και το πρόβλημά μου με τα δύο αυτά μαθήματα. Θα μιλήσω κυρίως για τα αρχαία ελληνικά, αλλά οι προβληματισμοί και για τα δύο ήταν παρόμοιοι. Οι καθηγητές μου τότε επέμεναν να απαιτούν από εμένα να μπορώ να μεταφράσω τα αρχαία κείμενα, να μπορώ να αναλύσω τη σύνταξη στις προτάσεις τους, να τονίσω τις λέξεις τους, να κλίνω ρήματα, να κλίνω ουσιαστικά. Όλα αυτά τα αισθανόμουν πάντοτε ως ένα βάρος που καθόταν ακριβώς πάνω στην επιθυμία μου να αντιληφθώ καλύτερα την αριστοτελική σκέψη, τις αφηγηματικές τεχνικές του Ομήρου, την ψυχογράφηση των χαρακτήρων του Σοφοκλή και άλλα πολλά. Αντίθετα, οι ώρες μου, στο

σπίτι κυρίως, περνούσαν με εμένα να προσπαθώ να μάθω το αναθεματισμένο το *λύω* και γενικότερα να αποστηθίσω, όπως αναφέρθηκε ήδη στο συνέδριο.

Ο τότε έντονος προβληματισμός κατέληξε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες γενικής παιδείας του ελληνικού γυμνασίου και λυκείου έχουν πολλά περισσότερα ουσιαστικά εφόδια να αποκτήσουν κατακτώντας το περιεχόμενο αυτών των κειμένων. Γνώσεις περί ηθικής, ιστορίας, πολιτικής, κοινωνιολογίας, που κάλλιστα βρίσκουν εφαρμογή στο σήμερα και στο αύριο. Για εμένα αυτό πρέπει να είναι το βασικό ζητούμενο. Ας μην αποσπάμε την προσοχή τους, διδάσκοντάς τους γλώσσες που δεν ομιλούνται πια. Πιθανότατα έτσι θα αγαπήσουν και την κληρονομιά αυτή πιο εύκολα. Ο άνθρωπος πάντα λάτρευε να ακούει ιστορίες, αφηγήσεις, απόψεις άλλων ανθρώπων. Σίγουρα τον γοητεύει περισσότερο από τη μίμηση παλιών γλωσσών.

Υιοθέτησα, λοιπόν, την άποψη πως τα έργα μπορούν να παραδίδονται κατευθείαν από τη μετάφραση, και η αναφορά στο πρωτότυπο να γίνεται μόνο όταν προσθέτει νοηματικά, όταν βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση, όπως για παράδειγμα μια ιδιαίτερη λέξη ή όταν πρόκειται για μία διάσημη φράση που έχει επιβιώσει αυτούσια μέσα στα χρόνια. Έτσι θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και στα λατινικά των τάξεων αυτών σημαντικότερα κείμενα κι ας είναι λεξιλογικά πιο απαιτητικά, μιας και το πρωτότυπο δεν θα είναι η βάση της διδασκαλίας. Η αρχαία ελληνική και λατινική ως γλώσσες θα μπορούσαν, για να μην απουσιάζουν εντελώς, κάτι που πιθανώς θα ήταν επίσης προβληματικό, είτε να περιοριστούν σε κάποιο μάθημα επιλογής, ή καλύτερα να αφορούν αποκλειστικά την αντίστοιχη κατεύθυνση, μιας και, νομίζω, έχουν τη φύση μαθημάτων εξειδίκευσης.

Ο αντίλογος που αντιμετωπίζει κανείς στα παραπάνω είναι κάποια επιχειρήματα, ανάμεσα στα οποία και τα εξής: «Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών βοηθά τα παιδιά να μιλήσουν καλύτερα νέα ελληνικά». Θεωρώ πως, αν θέλουμε ένα παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί τη νέα ελληνική, μπορούμε απλώς να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο στην ίδια τη νέα ελληνική. «Υποβαθμίζοντας την αρχαία ελληνική, χάνεται η σύνδεση της γλώσσας μας με αυτή, και κατ᾽ επέκταση η σύνδεσή μας με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό». Και αναρωτιέμαι: Δεν είναι αρκετό για τη σύνδεση αυτή το γεγονός ότι επιλέγουμε αυτά τα συγκεκριμένα κείμενα για διδασκαλία; Μήπως, επιβάλλοντας αρχαίες ταυτίσεις, τείνουμε να μην αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα ως τον ζωντανό οργανισμό ο οποίος είναι; Μήπως θυμίζουμε ως ένα βαθμό τους αρχαϊστές του γλωσσικού ζητήματος, του μεγάλου αυτού προβλήματος τόσων χρόνων πριν; Μήπως εντέλει είναι κάπως υπερβολική η τόση επιθυμία μας για σύνδεση με κάθε τρόπο με την αρχαιότητα; Εξάλλου, αν θέλει κανείς να δείξει την ενότητα μεταξύ των δύο γλωσσών, δύναται να το κάνει απλά με

μερικά παραδείγματα από τα κείμενα, αντί εμμένοντας σε ολόκληρη τη γραμματική και το λεξιλόγιο της αρχαίας. Όσον αφορά το πανεπιστήμιο, υποθέτω πως δεν θα άλλαζαν και πολλά, εφόσον, όπως είπα πριν, τα μαθήματα αυτά θα συνέχιζαν να έχουν παρόμοια μορφή, μέσα στην κατεύθυνση πλέον.

Ένας τίτλος που θα συνόψιζε αρκετά περιεκτικά τη θέση μου θα ήταν «Διδασκαλία αρχαίων ελληνικών και λατινικών, περισσότερο με τη μορφή λογοτεχνίας, λιγότερο με τη μορφή εκμάθησης γλώσσας». Που σημαίνει περισσότερη κριτική σκέψη για τον μαθητή, λιγότερη ψυχρή αποστήθιση όρων και κανόνων. Έχω την πεποίθηση πως εκφράζω αρκετά μεγάλο ποσοστό ανθρώπων. Ελπίζω και σε αυτήν την αίθουσα.

Εύχομαι να συνέβαλα έστω και λίγο στην προσπάθεια του συνεδρίου αυτού και, είτε συμφωνώντας είτε διαφωνώντας, αν προκύψει διάλογος, θα με χαροποιήσει ιδιαίτερα.

ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Εκπονώντας το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου στην προοπτική της διαλογικότητας

της Ευαγγελίας Φρυδάκη

Εισαγωγή

Ένα Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι ένα ουδέτερο, τεχνικό κείμενο. Εγγράφει αξιακές και ιδεολογικές προθέσεις ακόμη και με τον τρόπο που εντάσσεται σε παιδαγωγικές-διδακτικές παραδόσεις, εφόσον κάθε μια από αυτές θεμελιώνεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη γνώση, τη μάθηση, τη διδασκαλία, για την επιλογή της «χρήσιμης γνώσης», για τη συγκρότηση του είδους των εγγραμμάτων ταυτοτήτων που επιδιώκουμε για τους μαθητές και τις μαθήτριες, και για τις παιδαγωγικές σχέσεις και διαδικασίες που θα επιτρέψουν στα προηγούμενα να αναπτυχθούν. Οι αξίες και τα ιδεώδη, δηλαδή, που θεμελιώνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης δημιουργούν ένα υπερκείμενο πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναζητούνται, στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα εκπληρώσουν τους σκοπούς.

Η τελική μορφή των ΠΣ αποτελεί προϊόν εύθραυστων ισορροπιών ανάμεσα σε κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές δυνάμεις που επιθυμούν να τα επηρεάσουν (Harris 2003). Για παράδειγμα, η ένταση ανάμεσα στις ανάγκες που υπαγορεύουν σήμερα οι *οικονομίες της γνώσης* (δεξιότητες επαγγελματικής φύσης και αποτελεσματικής σύνδεσης με την αγορά εργασίας) και στις ανάγκες της ανθρωπιστικής παράδοσης για μη χρησιμοθηρική προσωπική ενδυνάμωση δημιούργησαν στο πεδίο των ανθρωπιστικών μαθημάτων –ιδιαίτερα της λογοτεχνίας– μαξιμαλιστικά Προγράμματα Σπουδών, με ετερόκλητες αφετηρίες. Αποτέλεσμα: πελαγωμένοι εκπαιδευτικοί που παράγουν μια πληθώρα αναγνώσεων του ΠΣ, καθώς και εκπαιδευτικών πρακτικών (Frydaki & Mamoura 2008).

Το Πρόγραμμα Σπουδών ως μηχανισμός αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης

Συνήθως, οι δύο βάσεις για τη θεμελίωση ενός Προγράμματος Σπουδών στον χώρο των ανθρωπιστικών μαθημάτων είναι α) οι επιστημονικές παραδοχές για τη συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου· στην περίπτωση του μαθή-

ματος της λογοτεχνίας, οι σταθμοί της ιστορίας των λογοτεχνικών σπουδών και β) οι παιδαγωγικές και διδακτικές παραδόσεις που κυριαρχούν σε ένα ιστορικο-πολισμικό περιβάλλον σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.

Οι δύο αυτοί πόλοι βρίσκονται, συνήθως, σε μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση. Το Πρόγραμμα Σπουδών ενός σχολικού μαθήματος δεν είναι μια απλοποιημένη μόνο εκδοχή του αντίστοιχου επιστημονικού αντικειμένου, αλλά ο πιο τυπικός μηχανισμός αναπλαισίωσής του (Bernstein 1989). Τα δομικά του στοιχεία (*σκοποί* που ενδεχομένως εξειδικεύονται σε στόχους, *επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων, μεθοδολογία ή προτεινόμενες πρακτικές* για τη διδασκαλία και *αξιολόγηση*) συνιστούν τα φίλτρα από τα οποία θα περάσει η επιστημονική γνώση και θα αφήσει το απόσταγμά της ως σχολική γνώση και πρακτική. Ανάμεσα στα τέσσερα αυτά στοιχεία, οι σκοποί διδασκαλίας έχουν ένα εγγενώς διαφορετικό ειδικό βάρος. Αυτοί εγγράφουν και διαχέουν τις κυρίαρχες αξιακές/ιδεολογικές προτεραιότητες, ακόμη και όταν είναι δυσδιάκριτοι, συγκαλυμμένοι ή αντιφατικοί. Το γεγονός, λ.χ., ότι στους καιρούς μας, η έμφαση φαίνεται να έχει μετατοπιστεί από τους σκοπούς στα μέσα, απηχεί τις αξίες του εργαλειακού ορθολογισμού, έκφραση του οποίου αποτελεί η αντίληψη ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα επιδέχονται τεχνικές λύσεις (Barrow 2003).

Η υποχώρηση του θεωρητικού ενδιαφέροντος για τους σκοπούς και η μετατόπιση προς τα μέσα και τις μεθόδους είναι ισχυρά αποτυπωμένες στις θεμελιώσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και την οργάνωση του μαθήματος τις τελευταίες δεκαετίες. Παράλληλα, οι παιδαγωγικές παραδόσεις, εγγράφοντας κοινωνικές προτεραιότητες και εκπαιδευτικούς σκοπούς, φαίνεται, συχνά, να συμπλέουν με κάποια νέα στροφή των λογοτεχνικών σπουδών. Λ.χ., προς στα τέλη της δεκαετίας του 1960, η υποχώρηση της εμπιστοσύνης στην αντικειμενικότητα του ορθολογισμού, η ανάδυση της έννοιας της υποκειμενικότητας και η ανάγκη για έναν γενικότερο επαναπροσδιορισμό των παιδαγωγικών σχέσεων, προφανώς συμπορεύονται με τη μετατόπιση, στο πεδίο των λογοτεχνικών σπουδών, από τις ενδοκειμενικές στις αναγνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, στις οποίες αναβαθμίζεται ο ρόλος του αναγνώστη ως νοηματοδότη του κειμένου. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δεν έχουν αιτιακό αλλά διαλεκτικό χαρακτήρα.

Προηγούμενες θεμελιώσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης

Στην περίπτωση της λογοτεχνίας, οι επιστημονικές παραδοχές για τη συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου σε σχολικό μάθημα μεταβάλλονται σε κάθε σταθμό της ιστορίας των λογοτεχνικών σπουδών. Ιστορικο-φιλολογικές, ενδοκειμενικές και αναγνωστικές προσεγγίσεις υπαγόρευσαν στο παρελθόν σκοπούς και μεθόδους διδασκαλίας σχετικούς με τη δική τους επιστημολογική οπτική.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές παραδόσεις που θεμελίωσαν τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών του Λυκείου αρχίζουν από τις παιδαγωγικές της «μεταβίβασης» γνώσεων και, κυρίως, πολιτισμικών και ηθικών αξιών, με κυρίαρχη ανάμεσά τους τη συγκρότηση του *εθνικού υποκειμένου* (Πασχαλίδης 2018). Η σχολική διδασκαλία της λογοτεχνίας, επί πολλές δεκαετίες, στηρίχθηκε επιστημολογικά στη φιλολογία και σκοποθετικά στην αντίληψη ότι η λογοτεχνία είναι ένα από τα πιο πρόσφορα μέσα γλωσσικής, ηθικής και εθνικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία ορίστηκε από δύο πόλους: τη γραμματολογική/βιογραφική εξέταση και την καθιερωμένη «καθηγητική» ερμηνεία, που θα απέφεραν συνδυαστικά και έναν στοιχειώδη γραμματισμό, περιορισμένο στον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα, και τα επιθυμητά «μηνύματα» (Φρυδάκη 2003, 60-80).

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς τις μεθόδους άρχισε αργότερα και υπήρξε αποτέλεσμα της *γλωσσικής στροφής*, που όρισε τη λογοτεχνία ως σημειωτικό αντικείμενο και καθιέρωσε την αντίληψη ότι τα κείμενα εγγράφουν τη σημασία τους στους μηχανισμούς της κατασκευής τους. Οι γνώσεις αναφοράς για τη μελέτη του αντικειμένου μετατοπίζονται από τη φιλολογία στη λογοτεχνική θεωρία. Οι μέθοδοι ανάγνωσης και διδασκαλίας απομακρύνονται από το συγκείμενο και εστιάζουν στην αυστηρή ενδοκειμενική ανάγνωση. Η υπερ-ανάπτυξη της λογοτεχνικής θεωρίας στον γαλλόφωνο χώρο άρχισε να αποκτά πανευρωπαϊκή απήχηση και επιρροή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μετά το 1969 (Doubrovsky & Todorov 1985). Οι μέθοδοι υποσκέλισαν τους σκοπούς, εφόσον μετατράπηκαν οι ίδιες σε σκοπούς, και διεκδίκησαν το πρωτείο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, αντί να διατηρήσουν τον ρόλο τους ως παρακαταθήκες αόρατων εργαλείων, το καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων (Τοντόροφ 2013). Η ηγεμονία των μεθόδων δημιούργησε το δικό της σχολικό εργαλειακό status quo.

Στον αγγλόφωνο χώρο, δεν παρατηρήθηκε η εργαλειακή χρήση της λογοτεχνικής θεωρίας, όπως στην ηπειρωτική Ευρώπη. Εκεί, το έλλειμμα στη λογοτεχνική εκπαίδευση προήλθε από μια άλλη εκπαιδευτική παράδοση, που συρρίκνωσε τα λογοτεχνικά κείμενα σε κείμενα θέσεων, μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν κριτικά τον κόσμο. Η παράδοση αυτή ενισχύθηκε από τις Πολιτισμικές Σπουδές που μετατόπισαν το ενδιαφέρον από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις στο συνολικό πλέγμα των πολιτισμικών αναπαραστάσεων στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής, και από το οποίο χειραγωγείται, αν δεν μάθει να το αποκρυπτογραφεί και να το κατανοεί κριτικά (Πασχαλίδης 1999). Το πρόταγμα για «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό» ανήκει εμφανώς στην τάξη των σκοπών· προσπερνά, όμως, κατά την εκτίμησή μας, το γεγονός ότι το αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν είναι ακριβώς ο πολιτισμός ή ο

κόσμος· είναι «*η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως υποκειμενική εμπειρία*» (Löwenthal 1990), όπως αυτή διαθλάται μέσα από μια ειδική γλώσσα, κατά κανόνα υπαινικτική και αμφίσημη· είναι η σχέση με την οποία επιθυμούν να διαλεχθούν οι αναγνώστες της λογοτεχνίας, για να εκλεπτύνουν και να βαθύνουν τη δική τους σχέση με τον κόσμο ως υποκειμενική εμπειρία.

Η εμμονή στη θεωρία της λογοτεχνίας ή τις πολιτισμικές σπουδές δημιούργησε μια απόσταση ανάμεσα στην επιστημονική μελέτη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και στις σχολικές πρακτικές· και όχι μόνο τη θεμιτή απόσταση που προβλέπεται από την αναπλαισίωση, αλλά και εκείνη που παράγεται από την απόκλιση της οργάνωσης του μαθήματος από τις ανάγκες των αναγνωστών. Η απόσταση αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστη και την πανεπιστημιακή διδασκαλία, όπως φαίνεται στο διαφωτιστικό απόσπασμα του Appleyard (2017, 39-40) που ακολουθεί:

> […] ανακάλυψα ότι οι περισσότεροι φοιτητές μου χρησιμοποιούσαν τη λογοτεχνία για σκοπούς που ο ίδιος είχα αναγκαστεί να απορρίψω εξαιτίας των μεθόδων ερμηνείας που χρησιμοποιούσα στα μαθήματά μου […]. Ήθελα να σκεφτούν πώς δομούνται τα βιβλία και τα ποιήματα, καθώς και πώς λειτουργούν, ποιες αξίες υπονοούν, πώς αποτυπώνουν την κουλτούρα εντός της οποίας παράχθηκαν ή ποια κριτική ασκούν σε αυτή. Οι φοιτητές φαινόταν ότι ήθελαν να ανακαλύψουν μηνύματα για το νόημα της ζωής τους, να βρουν ενδιαφέροντες χαρακτήρες με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν στη φαντασία τους ή να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες του συγγραφέα για να υποστηρίξουν τις δικές τους πεποιθήσεις και προκαταλήψεις. Αυτή η ασυμφωνία άρχιζε να με προβληματίζει όλο και περισσότερο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών ορίστηκε σε μεγάλο βαθμό και για μεγάλη χρονική διάρκεια από την έμφασή της στις εθνοκεντρικές αξίες, γεγονός που επέβαλε η ταραχώδης ιστορία του νεοελληνικού κράτους και η στενή αλληλεξάρτηση της δημόσιας παιδείας και της ελληνικής ορθόδοξης εκκλησίας (Flouris 1997). Μετά το 1980, οι ποικίλες παραδόσεις των λογοτεχνικών σπουδών άρχισαν να επηρεάζουν κι εκείνες, προς ετερόκλιτες, όμως, κατευθύνσεις, την οργάνωση του μαθήματος. Το αποτέλεσμα είναι η λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών να μην έχει κάποιο διακριτό στίγμα, και τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών να πάσχουν από έλλειμμα συνεκτικότητας. Η πολυδιάστατη σκοποθεσία τους συνεχίζει να περιλαμβάνει ένα φάσμα που εκτείνεται από την «*πολιτισμική σκευή και την ιδεολογική κατασκευή του εθνικού υποκειμένου*» (Πασχαλίδης 2018, 39) μέχρι την «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», και από τον παραδοσιακό λογοτεχνικό γραμματισμό –των περιόδων, των σχολών, των ειδών και των τεχνοτροπιών– έως τις σύνθετες κειμενοαναλυτικές και συν-

θετικές δεξιότητες. Όλα τα προηγούμενα, όσο συνεχίζουν να συμφύρονται ακατάστατα, βαθαίνουν τη σύγχυση αλλά και αφήνουν αδιερεύνητες και, προφανώς, ανεκπλήρωτες τις ανάγκες των μαθητών από τη συνάντησή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Προς έναν αναπροσανατολισμό της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στην προοπτική της διαλογικότητας

Από την αρχή του 21ου αιώνα, οι λογοτεχνικές σπουδές βρίσκονται σε διάθεση εξόδου από την αυτοαναφορικότητα. Επιχειρούν να επαναπροσεγγίσουν κρίσιμα αλλά παραμελημένα ερωτήματα, όπως «ποια είναι η θέση της λογοτεχνίας στη δημόσια σφαίρα», «γιατί να υπερασπιστούμε την παρουσία της στο σχολείο» ή αν «υπάρχουν πράγματα που μόνο η λογοτεχνία μπορεί να μας προσφέρει» (Πασχαλίδης 2018, 40). Ακούγονται όλο και συχνότερα φωνές, όπως του Τοντόροφ (2013), που υπερασπίζονται τη λογοτεχνία ως *λόγο για τον κόσμο και όχι ως πεδίο για να εφαρμόζουμε μεθόδους ανάγνωσης*. Η στροφή από τη *γλώσσα* στον *λόγο* της λογοτεχνίας, εγγράφει παράλληλα μια πρώτη αντίστροφη κίνηση από τις *μεθόδους* διδασκαλίας προς τους *σκοπούς*, καθώς επαναφέρει στο προσκήνιο τον βαθμό στον οποίο τα *κρίσιμα ερωτήματα για την ανθρώπινη κατάσταση τα οποία θέτει ένα λογοτεχνικό κείμενο* έχουν υποτιμηθεί προς όφελος φορμαλιστικών προτεραιοτήτων. Παράλληλα, διαπιστώνεται η στροφή από τη φιλολογική στην επιτελεστική λειτουργία της λογοτεχνίας: δεν ενδιαφέρει τόσο το «τι είναι» τα λογοτεχνικά κείμενα όσο το «τι κάνουν», ως πηγή εμπειριών σχετικών με την «ανθρώπινη κατάσταση» (Τζιόβας 2017). Θεωρητικοί που συναντιούνται στο κοινό έδαφος της νέας αντίληψης (Πασχαλίδης 2018· Citton 2007· Epstein 2017· Τζιόβας 2017· Τοντόροφ 2013) εμμένουν στον *λόγο για τον κόσμο* τον οποίο κομίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα, και στις ευκαιρίες που παρέχουν για την κατανόηση ποικίλων αναπαραστάσεων της ανθρώπινης κατάστασης και τη διαπραγμάτευση της σημασίας τους για τη ζωή των μαθητών.

Ο *λόγος για τον κόσμο* τον οποίο κομίζει η λογοτεχνία δεν είναι ο λόγος της έγκυρης γνώσης αλλά των υποκειμενικών σημασιών που αποδίδονται στις ανθρώπινες καταστάσεις. Οι *σημασίες* του λογοτεχνικού σύμπαντος είναι, επιπλέον, οι λιγότερο μονοσήμαντες και οι περισσότερο ανοιχτές στον διάλογο από εκείνες όλων των άλλων χώρων παραγωγής σημασιών, όπως η φιλοσοφία, οι ιδεολογίες και οι κάθε είδους κυρίαρχοι λόγοι. Τα λογοτεχνικά κείμενα, με τη συμβολική και υπαινικτική τους γλώσσα, που δίνει στην εμπειρία για τον κόσμο πρωτόγνωρες μορφές, «*συγκινούν όσο πρέπει και επιπλέον εκπλήσσουν τον νου*» του αναγνώστη (Epstein 2017, 193) υποβάλλοντάς του ερωτήματα και παρέχοντάς του τη διανοητική ελευθερία να διαπραγματευθεί τις απαντήσεις.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019: θεωρητικές και εμπειρικές θεμελιώσεις

Το Πρόγραμμα του 2019 (Φ.Ε.Κ. 4911) για τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών του Λυκείου δεν είναι προϊόν θεωρητικής σύλληψης, αλλά τρίχρονης συλλογικής ερευνητικής εργασίας, μιας έρευνας δράσης, που απέδωσε ήδη μια ανακοίνωση σε συνέδριο για τη *λογοτεχνική ανάγνωση* (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη 2018) και, στη συνέχεια, θεμελίωσε την εκπόνηση του ΠΣ. Τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης είχαν ήδη δείξει ότι η αρχικά συγκεχυμένη πεποίθησή μας σε μια λογοτεχνική εκπαίδευση προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση του μαθητή ως αναγνώστη και υποκειμένου, απαλλαγμένη από περιττό γνωστικό φορτίο και εργαλειακές πρακτικές, πήρε ορατά, πλέον, χαρακτηριστικά· είχαν δείξει, δηλαδή, ότι ένας τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας που μετατοπίζεται από το αντικείμενο στο υποκείμενο, και από τη μεταβίβαση στον διάλογο και τη διαπραγμάτευση είναι και εφικτός και παραγωγικός.

Στην αφετηρία της διαδρομής μας προς τη σύλληψη και την εκπόνηση του ΠΣ βρίσκονταν τα συμπεράσματα της έρευνας που είχε προηγηθεί, οι δύο «στροφές» στις οποίες αναφερθήκαμε, αλλά και θεωρητικά εννοιολογικά ερείσματα από τον χώρο των λογοτεχνικών και διαλογικών σπουδών: ο «ερμηνευτικός διάλογος» του Gadamer (1976 & 1989), που μας επιτρέπει έως και να παράγουμε νέα νοήματα από κοινού με τους συνομιλητές και η «διαλογική κριτική» του Τοντόροφ, που μας υποδεικνύει να μη μιλάμε «*για* τα έργα […], αλλά *με* τα έργα» (2000, 240). Το θεμελιώδες, όμως, έρεισμα της πρότασής μας για τον αναπροσανατολισμό της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο Λύκειο υπήρξε η θεωρία του Bakhtin για τη συγκρότηση της γλώσσας, της σκέψης αλλά και του ίδιου του «εγώ» μέσα από τον διάλογο με τον άλλον (Bakhtin 1984· Bakhtin 2007 στο Πουρκός 2016α, 177-181). Ο «άλλος», στη λογοτεχνική εκπαίδευση, είναι και το κείμενο και οι φωνές των συμμαθητών πάνω σ᾽ αυτό. Σε μια τέτοια δυναμική και μεταιχμιακή διαδικασία –ανάμεσα στο «εγώ» και τον άλλον ο/η μαθητής/-τρια «συγκροτεί καινούργιες μορφές απάντησης την ίδια στιγμή που οικειοποιείται τους λόγους των άλλων γύρω του» (Πουρκός 2016β, 457).

Οι διαλογικές σπουδές συνηχούν με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως: α) η «διαλογική μέθοδος», όπως ορίζεται από την Κριτική Παιδαγωγική· μια μέθοδος που δεν αποσκοπεί σε στενά γνωστικά αποτελέσματα, αλλά στην επαναδημιουργία της γνώσης και τον μετασχηματισμό των σχέσεων στην τάξη (Shor & Freire 1987)· β) οι αρχές του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky 1993 & 1997) και, ιδιαίτερα, η αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα του είδους του λόγου που αναπτύσσεται στις σχολικές τάξεις (Cubero & Ignacio 2011), καθώς το μοίρασμα εμπειριών και ιδεών μέσω της γλώσσας ενεργοποιεί τη σκέψη και οδηγεί σ᾽ ένα είδος γνώ-

σης με χαρακτηριστικά προσωπικής και κοινωνικής κατασκευής (Ornstein & Levine 2008). Και στις δύο αντιλήψεις διακρίνεται ο παιδαγωγικός σκοπός της ενδυνάμωσης της υποκειμενικότητας του μαθητή, αλλά και της κοινωνικής ενδυνάμωσης της κοινότητας της τάξης, που παράγει κοινή γνώση μετασχηματίζοντας, ταυτόχρονα, τις σχέσεις.

Η διαλογικότητα ως συνεκτικός αρμός όλων των στοιχείων του Προγράμματος Σπουδών

Ο συνεκτικός θεωρητικός και μεθοδολογικός αρμός για το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας για την Γ′ τάξη του Λυκείου, είναι η ίδια η έννοια της *διαλογικότητας*, όπως εκφράζεται στην παραδοχή του Μπαχτίν (2014, 151): «Το γεγονός της ζωής του κειμένου, δηλαδή η πραγματική του ουσία, πάντα εξελίσσεται στο όριο μεταξύ δύο συνειδήσεων, δύο υποκειμένων». Αν δε στο όριο αυτό συναντηθούν και διαλεχθούν περισσότερες *συνειδήσεις* και *υποκείμενα*, τότε δεν εμπλουτίζεται μόνο η λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά μετασχηματίζονται τόσο η ίδια η ζωή του κειμένου όσο και οι υποκειμενικότητες των αναγνωστών. Η υποκειμενικότητα δεν θα μπορούσε να μείνει αμετάβλητη μετά από τη διαλογική αλληλεπίδραση σε μια ομάδα με κέντρο το λογοτεχνικό κείμενο, εφόσον αυτή παράγεται, υπόκειται σε διαπραγμάτευση, αναδιαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσω των πρακτικών λόγου και διαλόγου (Zembylas 2003, 113).

Η διαλογικότητα, λοιπόν, η εμβληματική αυτή έννοια του Μπαχτίν (Bakhtin 1981 & 1984) θεμελιώνει τη διακριτότητα του ΠΣ ως προς: τον σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος· την επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων του· τη μεθοδολογική του προσέγγιση· και τις προτάσεις για την αξιολόγηση των μαθητών.

Ως πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ορίζεται ο *διάλογος με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης*. Οι υπόλοιποι σκοποί έλκονται από αυτόν και υπηρετούν αυτόν. Η πρόταξη της διαλογικότητας ως πρωταρχικού σκοπού διδασκαλίας αποτυπώνει την πεποίθηση ότι «η σκέψη και, κατά συνέπεια, η μάθηση και η ανάπτυξη, είναι μια δημιουργική, δυναμική και διασυνοριακή διαδικασία» (Πουρκός 2016β, 457). Αν αυτή η άποψη ισχύει για τη σκέψη, τη μάθηση και την ανάπτυξη στο σύνολό τους, στο πεδίο της λογοτεχνίας γίνεται απόλυτα διαυγής: οι εγγενώς διασυνοριακές σημασίες της λογοτεχνίας, που ενσωματώνονται στην ίδια την πολύσημη ή συμβολική της γλώσσα, υποδεικνύουν τον διάλογο σχεδόν ως μονόδρομο για την ανάδειξη και τον εμπλουτισμό τόσο των σημασιών όσο και της υποκειμενικότητας των εμπλεκομένων.

Η οργάνωση των περιεχομένων προτείνεται να γίνει σε *δίκτυα κειμένων*. Τα δίκτυα δεν είναι θεματικές συσσωματώσεις κειμένων, αλλά κείμενα που θέτουν συναφή μεταξύ τους ερωτήματα, ή απαντούν διαφορετικά σε ένα κοι-

νό άρρητο ερώτημα (Φρυδάκη 2003). Στα δίκτυα, δηλαδή, η θεματική συνοχή των κειμένων δεν είναι δεδομένη, εξωτερικά καθορισμένη ή οριστική· οι μαθητές είναι εκείνοι που θα δημιουργήσουν, μέσα από ποικίλες διαδρομές, δεσμούς ανάμεσα σ' αυτά (Corbenois κ.ά. 2000 και Tauveron 2002, όπως αναφέρονται στο Παπαρούση 2019, 59), ανακαλύπτοντας τα συναφή ερωτήματα που θέτουν ή την πολλαπλότητα των απαντήσεών τους. Όταν οι μαθητές ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα διαλέγονται μεταξύ τους, ανανεώνουν και τον δικό τους διάλογο σε σχέση με αυτά (Φρυδάκη 2003).

Όσον αφορά τη μέθοδο, ο όρος «ερμηνευτικός διάλογος» του Gadamer (1976 & 1989) αρκεί, αν αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά του ως σχολικής αναγνωστικής πρακτικής: μιας, δηλαδή, διαδικασίας ελεύθερης, και μαζί τιθασευμένης από τους κειμενικούς δείκτες, διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/τριών πάνω στα κείμενα. Ο προτεινόμενος τρόπος διεξαγωγής του ερμηνευτικού διαλόγου παρουσιάζεται πιο διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Η πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών εμπεριέχεται στην ιδέα του *ερμηνευτικού σχολίου*: μια εργασία την οποία αναλαμβάνουν οι μαθητές στο τέλος της διδασκαλίας του/των κειμένου/-ων, με σκοπό να ανασυνθέσουν στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε. Το *ερμηνευτικό σχόλιο* δεν είναι, όμως, μια ομοιόμορφη, μονοφωνική ανασύνθεση· προφανώς διαθλάται από την προσωπική τους εμπειρία του κειμένου και της αναγνωστικής διαδικασίας· έτσι, διευκολύνει την ανάδυση της υποκειμενικότητας των μαθητών ενώ, παράλληλα, ελέγχει σύνθετα τον βαθμό εκπλήρωσης του γενικού και των ειδικότερων σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος.

Η εφαρμοσμένη μορφή του Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνική Εκπαίδευση

Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές που αναδείχθηκαν από την τρίχρονη ερευνητική διαδικασία και καταγράφηκαν στο ΠΣ που ισχύει, διαγράφουν, ταυτόχρονα, μια πορεία διδασκαλίας. Οι πρακτικές αυτές περιγράφονται στη συνέχεια, με διαφωτιστικά παραδείγματα από σχολικές τάξεις:

— Η συνομιλία με το κείμενο προαπαιτεί μια σύντομη διαδικασία αρχικής κατανόησης· για να συνομιλήσουμε με κάποιον/κάτι, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε πρώτα τι λέει· ποιον «*λόγο για τον κόσμο*» κομίζει (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη 2018). Σ' αυτή τη φάση, αντλούμε από τα αναλυτικά εργαλεία των ενδοκειμενικών μεθόδων, όχι για να τα διδάξουμε ως αφηρημένες τεχνικές, αλλά για να κάνουμε τους μαθητές πιο προσεκτικούς αναγνώστες· να τους υποδείξουμε, λ.χ., να συσχετίσουν κειμενικά στοιχεία μεταξύ τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε υποθέσεις για το περιεχόμενο.

— Ακολουθεί ο ερμηνευτικός διάλογος· μια συλλογική, δηλαδή, αναγνωστική διαδικασία, που αποσκοπεί στη διαλογική συγκρότηση και διαπραγμάτευση των σημασιών και αναπτύσσεται μέσα από τα ακόλουθα βήματα:

Ο διάλογος αρχίζει με τη διατύπωση του ερωτήματος ή θέματος για συζήτηση που θα κινήσει τον διάλογο. Η ερώτηση του εκπαιδευτικού είναι: «*Ποιο είναι το ερώτημα/ θέμα συζήτησης που, κατά τη γνώμη σας, θέτει το κείμενο;*» Κάποιος μαθητής λέει κάτι, και ένας διαλογικός κύκλος αρχίζει. «*Τι λέτε οι άλλοι σ' αυτό που υποστήριξε ο συμμαθητής σας;*». Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στο ερώτημα που ακούστηκε πρώτο, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας απόψεις που προηγήθηκαν. *Για να μην εξελιχθεί* αυτό σε διαδικασία παράλληλων τοποθετήσεων («*ο καθένας λέει την άποψή του*»), αλλά σε διαλογική συγκρότηση και διαπραγμάτευση των σημασιών, ο εκπαιδευτικός: α) τους υποδεικνύει επίμονα να στρέφονται στο κείμενο για να στηρίξουν τις υποθέσεις τους, β) αναδεικνύει ό,τι ακούγεται, θέτοντάς το στο κέντρο του διαλόγου. Π.χ.: «*Είναι μια σημαντική ερμηνεία για το κείμενο αυτό. Πώς την ακούτε;*», ή «*Αυτό που λες δεν το καταλαβαίνω ως αντίρρηση σε αυτό που είπε η Κατερίνα· οι άλλοι τι λέτε;*», και γ) διασταυρώνει συστηματικά τις υποθέσεις και τις απόψεις τους: το τι κομίζει η άποψη του καθενός σε σχέση με όσα ήδη έχουν ακουστεί. Έτσι, οι μαθητές εκπαιδεύονται να μην προσπερνούν τις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους και να μπαίνουν στη διαδικασία σε συνάρτηση με ό,τι προηγήθηκε. Π.χ.: «*Αν καταλαβαίνω καλά, λες ότι* [ο πρωταγωνιστής] *δεν μεταμορφώθηκε, όπως είπε στην αρχή η Ελευθερία, με κάποια συνείδηση, όπως συμπλήρωσε η Νεφέλη, αλλά περνάς στη θέση του Νίκου: χαμένος πια, απλά επιβιώνει. Αυτό το στηρίζεις κάπου;*» (Διονυσίου Σολωμού, «Ο Κρητικός»). Τέλος, συνοψίζει κάθε τόσο ό,τι ακούγεται, δίνοντας έτσι και ένα σήμα ότι ένας διαλογικός κύκλος φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί.

— Η εξέλιξη του διαλόγου αναδεικνύει νέα θέματα ως κέντρα συνομιλιών και χτίζει σταδιακά μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση. Ο εκπαιδευτικός δίνει ωθήσεις στη διαδικασία με διακριτικές παρεμβάσεις: παρέχοντας ένα εξωκειμενικό δεδομένο, μια αναγνωστική οδηγία ή δυο αντιτιθέμενες ερμηνευτικές οπτικές· όχι ως ένα αδιάφορο πληροφοριακό υλικό αλλά ως μοχλό επανεκκίνησης του διαλόγου, όταν αυτός φαίνεται να τη χρειάζεται. Στον τύπο, δηλαδή, της ερώτησης: «*αν λάβετε υπόψη ότι ο/η συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο στην εξορία, μπορείτε να σκεφτείτε κάτι περισσότερο πάνω στο θέμα που συζητάμε;*».

— Η διδασκαλία ολοκληρώνεται, όταν ο εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής/μία μαθήτρια συνοψίζει ό,τι ακούστηκε, συμπεριλαμβάνοντας και τα θέματα που έμειναν ανοιχτά.

Ο ερμηνευτικός διάλογος, ο μεθοδολογικός, δηλαδή, πυρήνας του Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία, επιχειρεί να δώσει σε ολόκληρη την τάξη τη δυναμική της ομάδας. Ο στόχος είναι να συγκροτηθεί σε αναγνωστική ομάδα το σύνολο της τάξης.

Η *επικοινωνιακή ηθική* του εκπαιδευτικού

Ένα Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αυτό που περιγράψαμε, το οποίο επιδιώκει να ενεργοποιήσει το δυναμικό των μαθητών και να νοηματοδοτήσει τους κοινωνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, ανήκει στην παράδοση των «μοντέλων διαδικασίας» (process models) (Stenhouse 2003), τα οποία μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το γνωστικό αποτέλεσμα στο πώς πρέπει να εκτυλίσσονται τα πράγματα, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ή να παραγάγουν κάτι. Το «πώς πρέπει να εκτυλίσσονται τα πράγματα» δεν ορίζεται, όμως, μόνο από εξωτερικούς όρους και διαδικασίες, αλλά και από εσωτερικές ποιότητες, που εκπορεύονται από τη στάση του εκπαιδευτικού και γίνονται σταδιακά ένας συλλογικός τρόπος επικοινωνίας. Η κυκλική διάταξη των θρανίων, λ.χ., είναι ένας από τους εξωτερικούς όρους που αναγνωρίστηκε και από τους μαθητές ως σημαντικός για την επιτυχία του ερμηνευτικού διαλόγου, καθώς τους έφερνε *πρόσωπο με πρόσωπο*, και με τον εκπαιδευτικό ανάμεσά τους ως ίσο (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη 2018, 371). Αλλά οι εξωτερικοί όροι και οι διαδικασίες που μπορούν απλώς να περιγραφούν δεν αρκούν για να αναπτύξουν τη δυναμική του ερμηνευτικού διαλόγου και να εκπληρώσουν τις μετασχηματιστικές υποσχέσεις μιας διευρυμένης διαλογικότητας.

Για να αναπτυχθούν οι εσωτερικές ποιότητες της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αμφισβητήσει τον ρόλο του ως κατόχου όλων των έγκυρων απαντήσεων και να αναγνωρίσει τους μαθητές ως συνομιλητές, που συνεισφέρουν με τους δικούς τους πόρους στη συγκρότηση μιας κοινής γνώσης· επιπλέον, να μην πέσει στην παγίδα της στενής κατανόησης της διαλογικότητας ως διαμάχης ή αντιπαράθεσης απόψεων. Όπως διευκρινίζει ο Μπαχτίν (2014, 173-174), «αυτές είναι οι εξωτερικά πιο φανερές, αλλά ακατέργαστες μορφές διαλογικότητας». Και συνεχίζει, αποδίδοντας σε αυτήν τις ουσιαστικές της ιδιότητες:

> η εμπιστοσύνη στην ξένη λέξη, η αποδοχή με σεβασμό […], οι αναρίθμητες διαβαθμίσεις και αποχρώσεις της συναίνεσης, οι επισωρεύσεις νοήματος πάνω στο νόημα, φωνής πάνω στη φωνή, η ενίσχυση μέσω της ένωσης (αλλά χωρίς ταύτιση), ο συνδυασμός πολλών φωνών (διάδρομος φωνών) που συμπληρώνει την κατανόηση, η έξοδος εκτός των ορίων της κατανόησης κ.λπ. (Μπαχτίν 2014, 174).

Ο εκπαιδευτικός που έχει ακολουθήσει τη διαδρομή που περιγράφει ο Μπαχτίν και έχει αποδεχτεί μέσα του τις εγγενείς αξίες της διαλογικότητας, έχοντας κάνει πολλά βήματα προς την επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να καλλιεργήσει και το κλίμα της «επικοινωνιακής ηθικής» (Habermas 1987, 305-307), που πείθει τους μαθητές να αποκαλύψουν άφοβα τους δικούς τους πόρους και τη δική τους σκέψη. Η *εμπιστοσύνη στην ξένη λέξη* δεν είναι κάτι που έρχεται μόνο του στην τάξη.

Μια αποτύπωση των αποτελεσμάτων τα οποία φέρουν οι εσωτερικές ποιότητες της διαδικασίας υπάρχει στο απόσπασμα που ακολουθεί. Ανήκει στο ημερολόγιο ενός από τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας:

> Κάνουμε το «Όσο μπορείς». Ο διάλογος προχωρά με τις διασταυρώσεις. Είναι όμως χλιαρός, γιατί όσοι μιλούν λίγο πολύ συμφωνούν μεταξύ τους. Ο διάλογος έπαιρνε τη μορφή «κι εγώ συμφωνώ με τον/την Χ και θα πρόσθετα επιπλέον ότι…». Ευχαριστημένος ήμουν με την εξέλιξη. Αλλά το χλιαρό του πράγματος δεν με άφηνε και να το χαρώ. Μένουν τρεις μαθήτριες να μιλήσουν. Λέει η πρώτη: «Συμφωνώ με όσα είπαν τα παιδιά. Αυτά που είπαν τα παιδιά, αυτά λέει το ποίημα. Και είναι ωραίο που λέει "όσο μπορείς". Δεν είναι αυστηρό και απαιτητικό στις προτροπές του το ποιητικό υποκείμενο. Αλλά εμένα δεν μου αρέσει το περιεχόμενο των προτροπών. Ο πρώτος στίχος λέει "κι αν δεν μπορείς να κάνεις τη ζωή σου όπως θες". Εγώ θα ήθελα να μου πει τι να κάνω, ώστε να γίνει η ζωή μου όπως θέλω. Όχι να κυνηγώ το ελάχιστο, που μπορεί να είναι, βέβαια, σημαντικό, αλλά μια μετριότητα την έχει». Μένουμε. Κι εγώ μαζί. Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ έτσι. Παίρνει τον λόγο η δεύτερη: «Ήθελα κάτι να πω, αλλά με αυτό που είπε η συμμαθήτριά μου μπερδεύτηκα. Θέλω λίγο χρόνο να το σκεφτώ». Η τρίτη: «Τι να πω εγώ τώρα;». Η κορυφαία στιγμή του διαλόγου: η σιωπή;!

Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν μπορεί να χαρεί τη συμφωνία των μαθητών, γιατί περιμένει να ακουστεί και η άλλη φωνή, και ο οποίος απολαμβάνει το γεγονός ότι αυτό που ακούγεται από τη μαθήτρια δεν το είχε σκεφτεί ο ίδιος, είναι έτοιμος να ενεργοποιήσει μια βαθιά διαλογική αλληλεπίδραση στην τάξη.

Επίλογος

Η διαλογική αναγνωστική εμπειρία και το άνοιγμά της στις απελευθερωτικές σημασίες της λογοτεχνικής γλώσσας επιβεβαίωσαν την υποψία μας ότι μια λογοτεχνική εκπαίδευση που θεμελιώνεται στη *διαλογικότητα* και υπηρετείται από την έντιμη, ισότιμη και ανεμπόδιστη αλληλεπίδραση των μαθητών με κέντρο τα κείμενα, είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και πολλαπλώς χρήσιμη.

Η *διαλογικότητα*, στην εφαρμοσμένη της μορφή, ως συνεκτικός αρμός ενός Προγράμματος Σπουδών, δίνει υπόσταση στην άποψη ότι η γνώση, η συνείδηση, το εγώ, οι σημασίες, η υποκειμενικότητα δεν είναι μονοσήμαντες ποιότητες και δεν αναπτύσσονται αφ' εαυτών· είναι ποιότητες που αναδύονται και εμπλουτίζονται μέσα σε δίκτυα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα συμπλέει με τη νέα στροφή των λογοτεχνικών σπουδών, που θέτει τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις σε διάλογο και διαπραγμάτευση από τους αναγνώστες και τις κοινότητες των αναγνωστών. Ο

διάλογος που αναπτύσσεται μέσα στα δίκτυα των αλληλεπιδράσεων παράγει σπάνια εκπαιδευτικά αποτελέσματα που εκτείνονται και πέρα από τη λογοτεχνική εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα τη διασφαλίζουν στην πιο αυθεντική μορφή της· εκείνη τη μορφή που πυροδοτεί ερωτήματα αντί να δίνει μόνο απαντήσεις.

Μερικά από τα ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του Προγράμματος της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης, όπως αναδεικνύονται από τη συνεχιζόμενη έρευνα, είναι η συλλογική οικοδόμηση της πολύπλευρης κατανόησης, η απελευθέρωση από τον φόβο, η ανατροπή των καθιερωμένων σχέσεων εξουσίας, ο μετασχηματισμός των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Τα προηγούμενα θα μπορούσαν να προσδώσουν στον διάλογο, που ήδη αναπτύσσεται στις τάξεις, κάποια τυπικά χαρακτηριστικά του «απελευθερωτικού διαλόγου» του Freire (Shor & Freire 1987), και να συγκροτήσουν έναν τύπο εγγράμματων ταυτοτήτων και πολιτικών υποκειμένων ανοιχτών στην προοπτική να «ενισχύονται μέσω της ένωσης» (Μπαχτίν 2014, 174) αλλά και να ελέγχουν τις απαντήσεις των άλλων· να αποδίδουν εμπιστοσύνη και σεβασμό στον λόγο και την ύπαρξη του άλλου, όπως και στον λόγο της λογοτεχνίας, αλλά μέσα σε έναν διαλογικό χώρο πάντα ανοιχτό για ερωτήματα, προκλήσεις και αναστοχασμό, που παράγει άλλης τάξης γεγονότα και ενέργειες (Cubero & Ignacio 2011)· ανοιχτών, εν τέλει, στην πιθανότητα του μετασχηματισμού: των νοημάτων, των σχέσεων και της ίδιας τους της υποκειμενικότητας. Όπως οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν στον πρώτο κύκλο της έρευνας: «[υποκειμένων] πιο ευαισθητοποιημένων απέναντι στη λογοτεχνία, επαρκέστερων αναγνωστών, πιο ανοιχτών ανθρώπων και πιο δημοκρατικών συνομιλητών» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη 2018, 377).

Η επόμενη ερευνητική υποψία έχει ήδη γεννηθεί: μήπως ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία που συναρθρώνεται γύρω από την έννοια και τις πρακτικές της *διαλογικότητας* δεν ανανεώνει μόνο το νόημα της λογοτεχνικής εμπειρίας και ανάγνωσης αλλά οικοδομεί και τη δημοκρατία στο σχολείο;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Appleyard, J. A. 2017. *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης, πρόλ. & επιμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης. Αθήνα: Gutenberg.

Barrow, R. 2003 (1999). «Αλλιώς, ποιος ο λόγος του Παραδείσου;» Η σημασία των σκοπών στην Εκπαίδευση. Στο: R. Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Π. Σ. Χατζηπαντελή, επιμ. R. Marples. Φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 23-36.

Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγ.-μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Doubrovsky, S. & Todorov, T. 1985 (1971). *Συνέδριο του Σεριζί: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, 22-29 Ιουλίου 1969*, μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Epstein, M. 2017. *Ανθρωπιστικές εφευρέσεις και ηθική της μοναδικότητας*, μτφρ. Γ. Πινακούλας, πρόλ. M. Epstein, εισαγ. Ν. Σινιόσογλου, επιμ. Ε. Πυροβολάκης. Δοκίμια. Αθήνα: Ροές.

Harris, K. 2003 (1999). Σκοποί! Τίνος σκοποί; Στο: R. Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Π. Σ. Χατζηπαντελή, επιμ. R. Marples. Φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1-22.

Löwenthal, L. 1990. *Για μια κριτική θεωρία της λογοτεχνίας*, επιλογή-μτφρ.-σχόλια Α. Ζήρας. Αθήνα: Ρόπτρον.

Μπαχτίν, Μ. 2014 (1986). *Δοκίμια ποιητικής*, μτφρ. Γ. Πινακούλας. Θεωρία και κριτική της λογοτεχνίας. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. 2018. Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο: Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 368-378.

Παπαρούση, Μ. 2019. *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασχαλίδης, Γ. 1999. Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 319-333.

Πασχαλίδης, Γ. 2018. Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο: Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 37-48.

Πουρκός, Μ. Α. 2016α. Η γνώση ως διαλογική διαδικασία. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*. Πάτρα: Opportuna, 177-194.

Πουρκός, Μ. Α. 2016β. Η διδασκαλία και η μάθηση ως διαλογική διαδικασία. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*. Πάτρα: Opportuna, 451-480.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (2019). Φ.Ε.Κ. 4911/31-12-2019, <https://drive.google.com/file/d/1S7AbMiKGK0eyAR117Zg6y95lmbRKuLvI/view>.

Stenhouse, L. 2003 (1975). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μτφρ. Α. Σ. Τσάπελης. Διδασκαλία και έρευνα. Αθήνα: Σαββάλας.

Τζιόβας, Δ. 2017. *Η πολιτισμική ποιητική της ελληνικής πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Τοντόροφ, Τ. 2000. Μια Διαλογική Κριτική; Στο: Τ. Τοντόροφ, *Η Κριτική της Κριτικής*, μτφρ. Γ. Κιουρτσάκης. Αθήνα: Πόλις, 232-249.

Τοντόροφ, Τ. 2013. *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χ. Βαγενά, εισαγ. Ν. Βαγενάς. Αθήνα: Πόλις.

Vygotsky, L. S. 1993 (1934). *Σκέψη και γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Vygotsky, L. S. 1997 (1978). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφρ. Α. Μπίμπου, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. 2003. *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Επιστημονική βιβλιοθήκη. Αθήνα: Κριτική.

Williams, R. 1994. *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Β. Αποστολίδου. Κλειώ 3: Ιστορία και θεωρία. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, μτφρ. C. Emerson & M. Holquist, επιμ. M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. , μτφρ. & επιμ. C. Emerson. Theory and History of Literature 8. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Citton, Y. 2007. *Lire, interpréter, actualiser. Pourqoi les études littéraires?* Paris: Éditions Amsterdam.

Corbenois, M., Devanne, B., Dupuy, E., & Martel, M. 2000. *Apprentissage de la langue et conduites culturelles*. Paris: Armand Colin.

Cubero, R. & Ignacio, M. J. 2011. Accounts in the Classroom: Discourse and the Coconstruction of Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(3): 234-267.

Flouris, G. 1997. Human rights in the educational legislation, school curriculum, teachers' manuals and textbooks: The case of Greece. Στο: D. Evans, H. Grassler & J. Pouwels (επιμ.), *Human Rights and Values Education in Europe. Research in Educational Law. Curricula and Textbooks*. Freibourg: Fillibach, 55-92.

Frydaki, E. & Mamoura, M. 2008. Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(6): 1487-1501, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.002>.

Gadamer, H.-G. 1976. *Philosophical Hermeneutics*, μτφρ. & επιμ. D. E. Linge. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Gadamer, H.-G. 1989. *Truth and Method*, 2η έκδ., μτφρ. J. Weinsheimer & D. G. Marshall. London: Sheed and Ward.

Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, τόμ. 1: *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, μτφρ. J. L. Schlegel. Espace du politique. Paris: Fayard.

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. 2008. *Foundations of Education*, 10η έκδ. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.

Shor, I. & Freire, P. 1987. What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education*, 169(3): 11-31.

Tauveron, C. (επιμ.) 2002. *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris: Hatier pédagogie.

Zembylas, M. 2003. Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1): 107-127.

Γιατί το Βυζάντιο στη μέση εκπαίδευση

της Μαρίνας Δετοράκη

ΜΕ ΕΞΑΙΡΕΣΗ τα τραγούδια του ακριτικού κύκλου, που άλλοτε εμφανίζονται στα σχολικά προγράμματα[1] και άλλοτε εκλείπουν, μία υπερχιλιετής περίοδος της ελληνικής γραμματείας, από τον 4ο στον 15ο αι., παραμένει σκοτεινή, απροσπέλαστη για τους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης. Το Βυζάντιο για τη σχολική πραγματικότητα υφίσταται μόνο ως ιστορική εποχή και ως μάθημα ιστορίας, όχι ως λόγος, σκέψη και κείμενα. Οι λόγοι είναι κυρίως ιστορικοί, αλλά και ιδεολογικοί. Ο εξοβελισμός της βυζαντινής γραμματείας ανάγεται στη μετα-οθωμανική περίοδο της οργάνωσης των ελληνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατά τα πρότυπα κυρίως της γερμανικής παράδοσης, του κλασικιστικού ιδεαλισμού και της ανθρωπιστικής παιδείας (Κοντομήτρος 2006, κυρίως 271-277). Κάποιες δειλές απόπειρες απεγκλωβισμού από τη στενή αντίληψη προσήλωσης στην αρχαία ελληνική γλώσσα καταγράφονται στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αι. με την πρωτοποριακή τότε εισαγωγή διδασκαλίας των αρχαίων κειμένων μέσω μεταφράσεων. Ωστόσο και η μεταφραστική εκείνη προσέγγιση των κειμένων είχε επίσης αποκλείσει το Βυζάντιο.

Ο στιγματισμός της λογοτεχνίας αυτής από τους λογίους της Δύσης και κυρίως τους διανοητές του Διαφωτισμού ως μιας γραμματείας στείρου, αρχαιόπληκτου μιμητισμού και εμμονικού θεοκεντρισμού,[2] σε συνδυασμό με τη θεώρηση της μεσαιωνικής ελληνικής γλώσσας ως ενός εκφυλισμένου και υποδεέστερου γλωσσικού οργάνου σε σχέση με τον υψηλό και καθαρό αττικό λόγο,[3]

1 Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου & Μέντη χ.χ. [2018], κεφ. "Εθνική Ζωή", σ. 74: Ακριτικό, "Ο Διγενής" (από Β. Χ. Μάκης, μελέτη-ανθολόγηση, *Δημοτικά τραγούδια: Ακριτικά*, Αθήνα: Επικαιρότητα, 1978).

2 Εντελώς ενδεικτικά: Κανελλόπουλος 1976, τόμ. 5, σ. 38 κ.ε. & τόμ. 6, σ. 56 κ.ε. Επίσης, Κιτρομηλίδης 1996, 83 κ.ε. «Υπάρχει ωστόσο και μια άλλη ιστορία ακόμη πιο γελοία: είναι η ιστορία του Βυζαντίου. Μια εντελώς ανάξια συλλογή πομπωδών ρητορειών και θαυμάτων και τίποτε άλλο. Είναι το όνειδος του ανθρώπινου πνεύματος, όπως ακριβώς ήταν το όνειδος της βυζαντινής αυτοκρατορίας»: Voltaire 1879 (1768), κεφ. 15.

3 Επίσης εντελώς ενδεικτικά, πρβλ. τον εύγλωττο τίτλο του περίφημου λεξικού του Δου-

έθεσαν με τρόπο περίπου αυτόματο αυτήν τη γραμματεία εκτός του εκπαιδευτικού ορίζοντα. Η κανονιστική αντίληψη της λογοτεχνίας, η προσήλωση στην κατηγορία του κλασικού, του υψηλού και θριαμβικού για την ελληνική ιστορία ζητούμενου, αλλά και μία ιστορικά μεταγενέστερη νεοελληνική δυσανεξία στο θρησκευτικό ειδικό βάρος αυτής της γραμματείας,[4] υπήρξαν ικανοί λόγοι καταποντισμού της στην ολική αυτή έκλειψη από τον λογοτεχνικό χάρτη των σχολείων μας, χωρίς πολλές εξηγήσεις. Πολύ απλά η βυζαντινή λογοτεχνία δεν υπάρχει στις ανθολογίες των διδακτικών βιβλίων και δεν διδάσκεται.

Δεν υπαινίσσομαι ότι αδίκως πάντα η γραμματεία αυτή χρεώνεται με τα γνωστά αρνητικά πρόσημα που της καταλογίζουν, τον θεοκεντρισμό, τον έκδηλο συχνά μιμητισμό, την απουσία ορθολογιστικής ερμηνείας και κυρίως την απομάκρυνση από τον άνθρωπο ως πεδίο παρατήρησης και προσέγγισης. Το Βυζάντιο σαφώς προσδιορίζεται με διαφορετικούς όρους από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, και με διαφορετικούς όρους οφείλουμε να το προσεγγίζουμε.

Το ιστορικό επιχείρημα

Ένα πρώτο, προφανές ερώτημα, επομένως, είναι αν οι μαθητές μας θα είχαν κάτι να ωφεληθούν από τα κείμενα της συγκεκριμένης περιόδου γραμματείας, ή αν τελικά καλώς δεν διδάσκεται. Δεν θα αποδυθώ στην αρκετά προβλέψιμη ρητορική μιας συνηγορίας υπέρ της εισαγωγής βυζαντινών κειμένων στη μέση εκπαίδευση επικαλούμενη το πρώτο, προφανές επιχείρημα, το ιστορικό. Την αναγκαιότητα δηλαδή οι μαθητές μας να έχουν μια λογοτεχνική γεύση από μια τόσο μεγάλη χρονική περίοδο του ελληνισμού, που παραδοσιακά λέμε ότι λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην αρχαιότητα και τον νέο ελληνισμό και που θα βοηθήσει τα παιδιά στο να έχουν μια σαφέστερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου, της συνέχειας και των μεταβολών του, της οικουμενικότητας της εποχής αυτής και της σχέσης του Βυζαντίου με την Ευρώπη και τον δυτικό πολιτισμό. Αυτό μπορεί να ισχύει, αλλά τελικά εμπίπτει επίσης σε μια αφοριστική, κανονιστική αντίληψη ρύθμισης του παρελθόντος, όπου ένα καλό θεωρητικό μάθημα ιστορίας, άνευ λογοτεχνικών κειμένων, θα μπορούσε να το θεραπεύσει, και τέλος πάντων, δεν πείθει και δεν συγκινεί τον σύγχρονο άνθρωπο, πολύ περισσότερο τους νέους, για την ανάγκη ανάγνωσης μιας τέτοιας λογοτεχνίας.

Πολύ περισσότερη βαρύτητα μου φαίνεται αποδίδει το γλωσσικο-ιστορικό επιχείρημα, η προοπτική να αποκτήσουν οι μαθητές μια βαθύτερη αντίληψη της γλώσσας και της ιστορίας της. Η στροφή στη μελέτη της Κοινής ελληνιστικής της Καινής Διαθήκης, και ευρύτερα της Κοινής της χριστιανικής γραμματείας –γλωσσολογική στροφή που τοποθετείται στις πρώτες δεκαε-

καγγίου, *Γλωσσάρι-λεξικό της μέσης και αδύναμης ελληνικής γλώσσας*: Du Cange 1688.

4 Βλέπε και Δημητρακόπουλος 1996.

τίες του 20ού αι. στην Ευρώπη– (Δετοράκη 2017, ειδικά 27-29) δεν αφήνει κανένα ίχνος στην παιδεία των Ελλήνων. Ωστόσο, η γλώσσα αυτή αποτελεί λίκνο πολλών πρόδρομων μορφολογικών τύπων της νέας ελληνικής και ταμείο πολλών εκφράσεων, συμβολισμών και παροιμιακού λόγου που μας συντροφεύει μέχρι το σήμερα. Σε άλλα πάλι βυζαντινά κείμενα κυρίως της μέσης εποχής, στις χρονογραφίες παραδείγματος χάριν, το πολυσυλλεκτικό λεξιλόγιο, λέξεις από τα λατινικά, τα περσικά, τα σλαβικά, που εισέρχονται σε ζωντανή, λειτουργική χρήση από τους βυζαντινούς, είτε στη διοίκηση, είτε στα επαγγέλματα, είτε στην καθημερινή ζωή, μορφοποιούνται γραμματικά και πολιτογραφούνται εν τέλει ως ελληνικές, δίνουν το νήμα για ένα συναρπαστικό ταξίδι νέας θέασης της γλώσσας και ανακάλυψης ενός ιστορικού βάθους της για το οποίο πολλές φορές είμαστε ανυποψίαστοι.[5] Στο κεφάλαιο "γλώσσα" γίνονται πράγματι αντιληπτά τα φαινόμενα συνέχειας-ασυνέχειας ανάμεσα στην αρχαιότητα και τη νεώτερη εποχή, και αυτό από μόνο του αποτελεί έναν επαρκή λόγο για να αναζητήσουμε με τα παιδιά τη βυζαντινή "λέξη" και το "γράμμα".

Κειμενοκεντρική προσέγγιση του παρελθόντος, και του Βυζαντίου

Όμως τα πραγματικά επιχειρήματα, πιστεύω, βρίσκονται αλλού. Μια λογοτεχνία δοκιμάζεται, επιβιώνει ή όχι, αφήνει ίσως το στίγμα της, ακουμπά χορδές ευαισθησίας και κεντρίζει ενδεχομένως σκέψεις, ως αυτόνομο δημιούργημα αισθητικής απόλαυσης και διανόησης, όχι υποστηριζόμενο από έναν φιλολογικό υπομνηματισμό, όσο και αν αυτός βοηθά. Εκείνο που πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να προτάξουμε αν θέλουμε να τραβήξουμε νέα παιδιά στη φιλαναγνωσία, γενικώς, είναι η εμπειρία της πρωτογενούς χαράς από την ανάγνωση των κειμένων, η δημιουργία προοπτικής στα παιδιά ενός ζωντανού κόσμου συναισθήματος, εικόνας, φαντασίας, απορίας, σκέψης, λόγου, τέρψης· όχι κείμενα σημασιοδοτούμενα από την ενδεχόμενη λειτουργία τους μόνο ως ιστορικών ή γλωσσικών μαρτυριών. Τα παιδιά θα κέρδιζαν, πιστεύω, πολλά, αν το σχολείο τούς παρείχε μία εμπειρική λογοτεχνική γευσιγνωσία. Έχω μάλιστα την πεποίθηση ότι αυτή η πρωταρχική, αναγνωστική εμπειρία θα οδηγούσε με τρόπο ανάδρομο στη διερεύνηση και τελικά γνώση του ιστορικού παρελθόντος, της συνέχειας-ασυνέχειάς του. Αφορμώμενα από τα κείμενα, πρωτίστως, τα παιδιά μπορεί πιο φυσικά και αβίαστα να οδηγηθούν στην προσδοκώμενη ιστορική αναζήτηση και γνώση. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση του παρελθόντος δημιουργεί πιο περίτεχνες, συγκινησιακές, σχεδόν βιωματικές σχέσεις με το ιστορικό παρελθόν, ειδικά σε έναν νέο άνθρωπο. Η βαθιά εντύπωση μιας λεπτομέρειας από την εικονοποιία ενός κειμένου, έχει μεγαλύτε-

5 Βλ. κυρίως Browning 1983/1991 και Horrocks 1997/2006. Επίσης, Κοπιδάκης (επιμ.) 1999, 126-177, το κεφάλαιο: "Βυζάντιο".

ρη δύναμη να αγκυρωθεί στο πιο βαθύ υποσυνείδητο και να συγκροτήσει μηχανισμούς ανάκλησης από οποιαδήποτε θεωρία (Eco 1994· Ferguson 2003· Herman 2014). Ένα παράδειγμα:

Η ανάγνωση των αποκαλυπτικών και χρησμολογικών κειμένων του Βυζαντίου, με τη ζωηρή εικονοποιία, τους δυνατούς συμβολισμούς και την ιλιγγιώδη φαντασία τους μπορεί κατ᾽ αρχήν να ενδιαφέρει τα παιδιά ως δείγμα μιας λογοτεχνίας του φανταστικού.[6] Ας αναφέρουμε μονάχα το παράδειγμα του κατακλυσμού και της καταστροφής της αμαρτωλής πόλης που περιγράφει ο Βίος του αγίου Ανδρέα του Σαλού (10ος αι.) (έκδ. Rydén 1995). Από μόνη της αυτή η αναγνωστική εμπειρία, σε δεύτερο χρόνο, ως ελκυστικό ανάγνωσμα, μπορεί να οδηγήσει στην αναζήτηση των συμφραζόμενών της και στη σύνδεση των αποκαλυπτικών κειμένων με την ιστορία που τα γέννησε, με τις εσχατολογικές αντιλήψεις και την κοσμοθεώρηση του βυζαντινού ανθρώπου (Alexander 1985), με τη ζωγραφική τέχνη που την αποτυπώνει, όπως τις εξαίρετες μικρογραφίες του Γεωργίου Κλώντζα (Vereecken & Hadermann-Misguich 2000), με μία μακροσκοπική θέαση των περιπετειών τού ελληνισμού, για να τοποθετηθεί εν τέλει στη γνωσιακή συνείδηση του μαθητή μέσα στον ιστορικό της χρόνο. Αλλά αυτό μόνο ως ολοκλήρωση της πρώτης, αυτοδύναμης, αναγνωστικής εμπειρίας, που θα φέρει τον μαθητή κοντά σε ασυνήθιστα λογοτεχνικά κείμενα, και όχι με την υπόταξη των κειμένων σε μία κανονιστική Σύλλαβο εκπαιδευτικού προγράμματος.

«Αποκανονικοποίηση» της λογοτεχνίας

Στην ίδια προοπτική των «ανοικτών» αναγνώσεων, αναδύεται η ανάγκη διεύρυνσης του λογοτεχνικού χάρτη στη διαφορετικότητα και την ποικιλία, η ανάγκη εγκατάλειψης ενός παρωχημένου πλέον λογοτεχνικού κανόνα της λεγόμενης «σοβαρής» ή μεγάλης λογοτεχνίας. Εδώ ο κανονιστικός κανόνας διαπνέεται ακόμη από τον εγκλωβισμό στις έννοιες του κλασικού και διαχρονικού, και ακόμη στις έννοιες των λεγόμενων θεμελίων του δυτικού πολιτισμού. Φυσικά και προσανατολίζει τη σκέψη η γνώση των αρχετυπικών λογοτεχνιών και της σημασίας τους στη διαμόρφωση της δυτικής σκέψης, Ομήρου και Βίβλου κατά τον Auerbach (2005), όμως οι «υποχρεωτικές» αναγνώσεις που αφοριστικά επιβάλλονται και η ασφυκτική χειραγώγηση στη διδασκαλία απωθεί τον νέο άνθρωπο. Η διεύρυνση των αισθητικών κατηγοριών των σχολικών ανθολογιών, κυρίως των αρχαίων γραμματειών, σε μία εξω-κλασική γραμματεία, και η δημιουργία ελεύθερων συνθηκών ανάγνωσης που δεν υπόκεινται στο βάρος μιας προαποφασισμένης λογοτεχνικής ετικέτας, της φιλολογικής δηλαδή παράδοσης, θα απάλλασσε τους μαθητές από ενοχικά

6 Μπορεί να γίνει αντιληπτή ως λογοτεχνία του φανταστικού με βάση κριτήρια που θέτει η σύγχρονη λογοτεχνική κριτική: Todorov 1970.

αναγνωστικά σύνδρομα, εγκλειστικά στις παραδόσεις, και θα καλλιεργούσε μια κουλτούρα συνειδητών αναγνωστών με επιλεκτική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, θα έπλαθε αναγνώστες. Ένα παράδειγμα:

Πολλά μικρά (σύντομα) κείμενα της αφηγηματικής λογοτεχνίας του Βυζαντίου αντιμετωπίζονται ως μία δευτερεύουσα, χαριτωμένη λογοτεχνία, χωρίς αξιώσεις ιδιαίτερης σήμανσης στον λογοτεχνικό χάρτη. Αναφερόμαστε κυρίως στις λεγόμενες ψυχωφελείς διηγήσεις του Βυζαντίου (narrationes animae utiles) ή στις συλλογές θαυμάτων των αγίων (miracula), λογοτεχνία στην οποία παραδοσιακά αναφερόμαστε μάλλον με ένα χαμόγελο επιείκειας παρά με κάποιον εκστατικό θαυμασμό (Binggeli 2014· Efthymiadis 2014). Οι διηγήσεις αυτές, ωστόσο, συχνά αποκαλύπτουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ιστορίες φαντασίας, οργιώδεις περιγραφές ευτοπίας (παραδείσων) και δυστοπίας (κολάσεων), κόσμων μετέωρων και αλλόκοτων ανάμεσα στο φυσικό και στο υπερφυσικό. Μπορούμε να θεαθούμε εξωπραγματικές, υπερφυσικές μορφές και δυνάμεις, να ξαφνιαστούμε από αφηγηματικές ανατροπές, από κωμικές καταστάσεις, και επίσης να ζήσουμε κινηματογραφικής τεχνικής σασπένς και κλιμακώσεις έντασης σε αρκετά από τα έργα αυτά. Μπορούμε να βρεθούμε σε σκηνές τρόμου, να αντιληφθούμε έναν υφέρποντα, ανομολόγητο ερωτισμό, κάποτε διαστροφικό, να ακολουθήσουμε μονοπάτια μιας απρόσμενης λογοτεχνίας του φανταστικού που καταλύει συμβάσεις και στερεότυπα και συνιστά εν τέλει πρωτότυπη σύλληψη, σύμφωνα και με τις αισθητικές κατηγορίες της σύγχρονης λογοτεχνίας του φανταστικού, του gothic, ή της ψυχαναλυτικής προσέγγισης (Bréhier 1970, 307· επίσης, Constantinou 2010 και Messis 2014). Αν προσπεράσουμε το πρώτο, προφανές επίπεδο ανάγνωσης και πρόσληψης αυτών των κειμένων, το συμβατικό επίπεδο διδακτισμού και απλοϊκής χριστιανικής παραίνεσης που εμπεριέχουν, οι διηγήσεις αυτές αποκτούν δύναμη σύγχρονου αναγνώσματος με αισθητικές αξιώσεις.

Και εδώ θα ήθελα να κάνω έναν ιδιαίτερο λόγο για το θέμα της πρωτοτυπίας, για διευκρίνιση και αποφυγή παρανοήσεων. Ο πληθωρισμός των βυζαντινών ψυχωφελών διηγήσεων, κυρίως λόγω του αριθμού τους και της επανάληψης πολλών στερεοτυπικών τόπων που περιέχουν, τους προσδίδει μια αίσθηση ευτέλειας και κοινοτυπίας (banalité). Ορισμένα όμως έργα, από τη μεγάλη αυτή δεξαμενή κειμένων, διαθέτουν εκείνες τις λογοτεχνικές αρετές που τους δίνουν ένα στίγμα υπεροχής, απόκλισης από το κοινό, γίνονται πρωτότυπα λογοτεχνικά έργα. Και θεωρώ ότι είναι κέρδος για τους μαθητές να έχουν αυτό το μέτρο θέασης και σύγκρισης, από το κοινότυπο στο πρωτότυπο: αυτός ο αισθητικός πλουραλισμός, η κρίση και η επιλογή, μία αναγνωστική εν γένει κουλτούρα μπορεί να χτιστεί μέσα από τη συλλογή πολλών αναγνωστικών εμπειριών, ενώ ακυρώνεται αν από την αρχή οι φιλόλογοι εγκλωβίσουμε τους μαθητές στα μονοπάτια της προεπιλεγμένης παράδοσης.

Τα οφέλη της διακειμενικότητας

Αυτό δεν σημαίνει ότι τα κείμενα αυτά διαβάζονται ερήμην της όποιας διακειμενικότητάς τους. Αντιθέτως, αυτό είναι το επόμενο σημείο που αντιλαμβάνομαι ως απαραίτητη συνθήκη για την ανάγνωση και διδασκαλία βυζαντινών κειμένων. Και δεν εννοώ το σχολαστικό φιλολογικό υπόμνημα πηγών, αλλά παράλληλες αναγνώσεις, όπου αυτές είναι εφικτές. Ο διάλογος των βυζαντινών κειμένων μπορεί να χτιστεί είτε με το παρελθόν, όταν λ.χ. διαβάζουμε την περιγραφή του λοιμού της Κωνσταντινούπολης από τον Προκόπιο παράλληλα με την περιγραφή του λοιμού της Αθήνας από τον Θουκυδίδη,[7] ή τον περίφημο Τιμαρίωνα παράλληλα με τους νεκρικούς διαλόγους του Λουκιανού,[8] είτε πάλι με μεταγενέστερα κείμενα, όπως π.χ. τη διήγηση με τη μεταμόρφωση μιας παρθένου κόρης σε φοράδα στην Ιστορία την κατ᾽ Αίγυπτον των μοναχών παράλληλα με τη διάσημη πιπεράτη 10η διήγηση της 9ης μέρας του Δεκαημέρου του Βοκακίου,[9] ή τη διήγηση περί Μεσίτου, του Αναστασίου του Σιναΐτη, με τον μεσαιωνικό γερμανικό μύθο του Φάουστ (Heid 2008, 93-96: διήγηση 9).

Οι παράλληλες αναγνώσεις μπορούν να αφορούν και άλλες μορφές τέχνης. Ενδεχομένως ακούγεται λιγάκι αιρετικό, αλλά ο αήττητος μεγαλομάρτυς Γεώργιος, που θανατώνεται τρεις φορές προτού αναστηθεί για να αντιμετωπίσει τον εμμανή πλέον διώκτη του στο επικό του Μαρτύριο (Canart 1982), επιτρέπει παραλληλισμούς με τους αρχετυπικούς υπερήρωες της λογοτεχνίας των κόμικς (superman, batman). Και ακόμη πιο τολμηροί διασκελισμοί μπορούν να γίνουν με εξω-κειμενικές παράλληλες αναγνώσεις. Η διάσημη σκηνή από τον Βίο του Αντωνίου, του Αθανασίου Αλεξανδρείας, μέσα στο μνήμα, όπου πλήθος άγριων ζώων (δαιμόνων) του επιτίθενται κινούμενα κατά την κίνησή του το καθένα,[10] μπορεί να διαβαστεί παράλληλα με την προβολή της διάσημης σκηνής του delirium tremens του Yves Montand στο film noir Κόκκινος Κύκλος, όπου κάθε λογής ερπετά και έντομα βγαίνουν από την ντουλάπα και πλησιάζουν απειλητικά τον αλκοολικό ήρωα-πρωταγωνιστή.[11]

---

7 Η περιγραφή του λοιμού της Κωνσταντινούπολης του 541-42 από τον Προκόπιο Καισαρέα στο έργο του *Υπέρ των Πολέμων* (έκδ. Haury & Wirth, II.1-10 & 15-22) και η περιγραφή του λοιμού της Αθήνας του 430 π.Χ. από τον Θουκυδίδη (*Ιστορίαι* 2. 48).

8 Ο *Τιμαρίων*, έργο σατιρικό του 12ου αι.: έκδ. Romano 1974. Βλ. και νεοελληνική μετάφραση Βλαχάκου (2002). Για τον Λουκιανό στο Βυζάντιο, βλ. Marciniak 2016.

9 Στην ανώνυμη *Κατ᾽ Αίγυπτον των μοναχών ιστορίαν* διακρίνεται ο πρόδρομος αφηγηματικός πυρήνας της διήγησης στο τελευταίο επεισόδιο από τον Βίο του Μακαρίου της Αιγύπτου (Vita 21): έκδ. Festugière 1971, 128, § 17.

10 Αθανασίου Αλεξανδρείας, *Βίος Αντωνίου*, έκδ. Bartelink 2004 (παράγρ. 9).

11 Η ταινία «Ο κόκκινος κύκλος» (Le cercle rouge) του 1970, του σκηνοθέτη Jean-Pierre Melville, με πρωταγωνιστές τους Yves Montand, Alain Delon, André Bourvil και Gian Maria Volonté, <https://www.youtube.com/watch?v=DWDUnxIkWwY>.

Μια αρχαία λογοτεχνία μπορεί να βγει από τον μνημειακό της λήθαργο, να αποκτήσει αναφορές, λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά παράλληλα, και να γίνει εν τέλει ζωντανή και ελκυστική στα παιδιά.

Διεπιστημονικές βυζαντινές αναγνώσεις

Προτείνοντας τα βυζαντινά στο σχολείο, προτείνω επίσης την ανάγκη οριζόντιας διεπιστημονικής προσέγγισης με την τέχνη και την αρχαιολογία, αλλά και με άλλες επιστήμες. Οι *Εκφράσεις*, ρητορικές δηλαδή περιγραφές έργων τέχνης, ενός ναού ή οικοδομήματος ή και σκηνών από τον καθημερινό βίο, αν και αναγνώσματα, αποκτούν τρισδιάστατη προοπτική όταν προβάλλονται μαζί με τις αντίστοιχες αρχαιολογικές ή φυσιογνωστικές εικόνες. Η έκφραση του κοιμώμενου φτερωτού έρωτα του Μιχαήλ Ψελλού (έκδ. Littlewood 1985, 129-131: λόγος 34) βγαίνει από τα στενά κειμενικά της όρια και αποκτά ένα ευρύτερο πολιτισμικό ενδιαφέρον, όταν τη διαβάζουμε έχοντας μπροστά μας την εικόνα του διάσημου γλυπτού από το Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης της Νέας Υόρκης.[12] Το ίδιο όταν διαβάζουμε την έκφραση κυνηγιού ελαφιού από τον Κωνσταντίνο Μανασσή (έκδ. Kurtz 1906), που συλλαμβάνει τη φυσιογνωστική παρατήρηση και ανακαλεί σκηνές ντοκυμαντέρ του National Geographic με καταδίωξη αντιλόπης. Τι να πούμε για την εξαιρετική έκφραση (ρητορική περιγραφή) του γυμνού Νέστορα, συμμάρτυρα του αγίου Δημητρίου, που μπαίνει στην αρένα, πετά χαμαί το χιτώνιό του και στέκεται γυμνός, ενώ όλα τα βλέμματα στρέφονται πάνω του με θαυμασμό, σιγούν οι σάλπιγγες, παύουν τα αθλήματα, σωπαίνουν οι κήρυκες: η στιγμή της παύσης και της σιωπής, η βυζαντινή υπόκλιση μπροστά στο σωματικό κάλλος.[13] Μια καθαρά ερωτική διατύπωση και ύμνος στο γυμνό αρσενικό σώμα διά στόματος του Γρηγορίου του Ρεφερενδαρίου, πατριαρχικού γραμματέως στις αρχές του 10ου αι., που δίνει εναύσματα φιλοσοφικής προσέγγισης του κάλλους και της αισθητικής του αντίληψης σε έναν βυζαντινό κόσμο που αλλάζει και επιστρέφει ανεπαισθήτως στο χοϊκό και σαρκικό.

Άνθρωπος και καθημερινός βίος

Τέλος, προτείνοντας τα βυζαντινά στο σχολείο, το μυαλό μου πηγαίνει επίσης στα πιο χαμηλόφωνα κείμενα της βυζαντινής γραμματείας, όπως την επιστολογραφία, το μοναδικό ίσως είδος από την αρχαιότητα καταγραφής συνομιλίας προσώπων, κι ας είναι συνομιλία απόντος προς απόντα. Ακόμη και μέσα από τις συμβάσεις του επιστολικού τύπου, είναι ίσως η πιο αληθινή γραφή κοντά στον άνθρωπο και στα συναισθήματά του. Η τρυφερότητα που απαυγάζει η επιστολή του Ψελλού όταν γίνεται παππούς και δακρύζει

12 Βλ. Παράρτημα, πιο κάτω.

13 «ὅλος ἦν ἡδονή, ὅλος τέρψις ἀκόρεστος»: έκδ. Detoraki 2015, 39 & 41.

αντικρίζοντας για πρώτη φορά το εγγονάκι του, αιματοβαμμένο ακόμη από τον τοκετό, αποτυπώνει αυτήν την οριακή συναισθηματική στιγμή στη ζωή των γονέων κάθε εποχής (έκδ. Littlewood 1985: λόγος 38). Ή όταν ο Τζέτζης παραπονιέται ότι όλα τού πάνε στραβά, στάζει το ταβάνι και έχει και γειτόνισσα τη θορυβώδη πολύτεκνη οικογένεια ενός παπά,[14] ο μακρινός 12ος αιώνας μοιάζει πολύ κοντινός. Το βαρύ και δύσπεπτο Βυζάντιο σε πιο ανάλαφρες καθημερινές σκηνές βίου.

Από τον 19ο αι. και την εποχή του Krumbacher, έχουν αλλάξει πολλά στην έρευνα και στον τρόπο που διαβάζουμε και βλέπουμε τη βυζαντινή λογοτεχνία και είναι πια καιρός ενός επαναπροσδιορισμού των στόχων που το σύγχρονο σχολείο θέτει ως προς τις αρχαίες λογοτεχνίες του. Για το Βυζάντιο, ανέφερα κάποιες από τις κατηγορίες λογοτεχνικών κειμένων που θα μπορούσαν να έχουν φωνή στη δική μας εποχή· φωνή ικανή να μιλήσει στα παιδιά των tablets και του gaming, και να συστηθεί σαν κάτι καινούργιο και διαφορετικό, ίσως ακόμη και ενδιαφέρον. Είναι προς κάθε όφελος μια λελογισμένη δόση τέτοιων κειμένων-ευκαιριών ανάγνωσης για τους μαθητές μας, προτεινόμενες μέσα από ευέλικτες μεταφράσεις ή και παραφράσεις αλλά με αντιστικτική συμπαράθεση –πάντα– του πρωτότυπου κειμένου (πιστεύω ακλόνητα στη μυστηριακή σχεδόν μέθεξη της επαφής μας με τον αρχαίο λόγο, ακόμη και μέσα από την ελλειπτική κατανόησή του). Τα νέα, παράξενα αυτά αναγνώσματα από ένα μακρινό παρελθόν, ενδεχομένως θα έλκυαν κάποιους από τους μαθητές. Άλλους θα τους βοηθούσε πάλι να επιβεβαιώσουν διαφορετικά γούστα και επιλογές. Πάντως δεν αντιλαμβάνομαι γιατί το «πάντα δοκιμάζετε, τὸ καλὸν κατέχετε» να μην έχει εφαρμογή και στη διδασκαλία των παλαιών κειμένων στο σχολείο.

Παράρτημα

Παράδειγμα αναγνωστικής πρότασης
με παράλληλες και διεπιστημονικές αναγνώσεις

Μιχαὴλ Ψελλοῦ, *Ἔκφρασις εἰς Ἔρωτα ἐγγεγλυμμένον λίθῳ*

Μὴ θαυμάσῃς, ὦ μειράκιον, ὁρῶν τὸν ἐν τῷ λίθῳ Ἔρωτα πρὸς βαθὺν ὕπνον ἤδη κατενεχθέντα, ὡς ἐπαναπαύεσθαι μὲν αὐτῷ τὰς πτέρυγας, τὴν δὲ γωρυτὸν τῶν βελῶν ἄπρακτον θατέρᾳ παρῃωρῇσθαι τῶν χειρῶν. ὁ γάρ τοι πλάσας τὸν λίθον καὶ εἰς ἰδέαν τεχνιτεύσας Ἔρωτος [οὔ] μοι δοκεῖ τὴν ὑψηλοτέραν ἠγνοηκέναι φιλοσοφίαν οὐδὲ τὴν διάκρισιν τῶν ψυχῶν … ὡς εἰ

14 Leone 1972: επιστολή 18 (Τῷ μυστικῷ κυρῷ Νικηφόρῳ Σερβλίᾳ). Βλ. και νεοελληνική μετάφραση: Τζέτζης 2001, 77-80.

μέν τις ἰδὼν κάλλος ἐν σώματι ἐναπομείνοι τῷ ὑποκειμένῳ καὶ τὸ εἴδωλον μόνον ἐναγκαλίσαιτο, φιλοσώματος οὗτος ἀλλ' οὐ φιλόκαλος· εἰ δ' ἐκεῖθεν ἐπιστραφείη πρὸς τὸ ἀναγωγὸν εἶδος, οὗτός ἐστιν ὁ Πλατωνικὸς ἐραστὴς… Ἀλλὰ περὶ μὲν τοῦ κρείττονος Ἔρωτος ἕτερος ταμιευέσθω καιρός, τοῦ δὲ γεγλυμμένου τούτου παραπολαυέτω καὶ ὁ πλάστης τῷ λόγῳ· ὅρα γὰρ ὡς πρὸς τὴν φύσιν τὰ μέλη ἐνήρμοσται. μᾶλλον δὲ καὶ ἀπὸ τῆς λίθου τὸν τεχνίτην θαυμάσομαι· οὐ γὰρ τὸν ποικίλον ὑπέθετο τῇ αὐτοῦ τέχνῃ…, ἀλλὰ τὸν ἐς ἄκρον λευκότατον, ἵνα αὐτόθεν τὸ χρῶμα ἔχῃ τοῦ Ἔρωτος…· γάλακτι γοῦν ἀτεχνῶς παγέντι ἔοικεν ἢ χιόνι ἤδη συμφορηθείσῃ καὶ ἀναβαλλομένῃ τὸν κρύσταλλον. ἐπιφρίσσει δὲ αὐτῷ ἡ θρὶξ περὶ τὴν κεφαλὴν οἷον ἐγρηγορός τι καὶ τηλεφανὲς δεικνῦσα τὸ πρόσωπον· ὁ δὲ κεχάλασται μὲν εἰς ὕπνον καὶ τὰ βλέφαρα ἐπιμέμυκεν,…· αἱ γὰρ χεῖρες αὐτῷ πράττουσί τι καθεύδοντι, ἡ μὲν τὴν κεφαλὴν ὑπερείδουσα, ἡ δὲ μέρους τινὸς ἐπιδεδραγμένη. ἀνακαλύπτει δὲ αὐτὸν ἡ τέχνη καὶ γυμνοῖ τὸ σῶμα τῆς συνήθους περιβολῆς. ὅρα γοῦν ὡς ὅλος εὐάγκαλόν ἐστι ἄγαλμα·… μᾶλλον δὲ θαύμασον τὸ σοφὸν τῆς τέχνης. ὑποχαλάσασα δὲ καὶ ἡ γαστὴρ πρὸς τὸ κάταντες μέρος, ἐφ' ᾧ δὴ ὁ Ἔρως ὑφήπλωται, συνείληφε τὴν ἐπιδερμίδα καὶ ἧττον σαρκώδη πεποίηκε τὴν πλευράν, ὅθεν ὃ μὴ ἠνάγκασται μέρος (σὺν τῷ μηρῷ ὁ γλουτός) δαψιλεῖ περικέχυται τῇ σαρκί. … (Littlewood 1985, 129-130)

Παραφράζω το κείμενο του Ψελλού:

Ρητορική περιγραφή γλυπτού Έρωτα σε μάρμαρο

Μην απορείς, νεαρέ μου, που αντικρύζεις το μαρμάρινο Έρωτα να έχει πέσει σε βαθύ ύπνο, να ξεκουράζει τις φτερούγες του και να ᾽χει παρατημένη δίπλα στο ένα χέρι του άπρακτη τη φαρέτρα με τα βέλη… Εκείνος που τον έφερε με την τέχνη του στη μορφή του Έρωτα, γνώριζε, μου φαίνεται, και την υψηλή φιλοσοφία και τη διάκριση των ψυχών, όπου αν κάποιος δει το σωματικό κάλλος στο αντικείμενο του έρωτά του και αγκαλιάσει αυτό μόνο το είδωλο, είναι απλώς σαρκικός (φιλοσώματος), και όχι εραστής του κάλλους (φιλόκαλος)· ενώ αν από κει και πέρα στραφεί προς τη μορφή που επανέρχεται σαν αντανάκλαση, αυτός είναι ο πλατωνικός εραστής… Αλλά για τον ανώτερο (κρείττονα) έρωτα, ας κρατήσουμε για άλλη στιγμή το λόγο μας. Τώρα από το γλυπτό ας εμπνευστεί απολαυστικά εκείνος που θα το πλάσει με το λόγο του. Κοίτα πώς τα μέλη έχουν δεθεί εντελώς φυσικά, και με πόσο θαυμαστό τρόπο ο τεχνίτης διάλεξε το μάρμαρό του, όχι ένα πολύχρωμο λίθο, αλλά το πιο λευκό μάρμαρο που υπάρχει, ώστε και μ᾽ αυτόν τον τρόπο να έχει το χρώμα του έρωτα, σαν γάλα που έχει απλά δέσει

Αντίστοιχο χάλκινο γλυπτό κοιμώμενου Έρωτος ελληνιστικής εποχής (250-150 π.Χ.) από τη Ρόδο. Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης Νέας Υόρκης.

Έρως και Ψυχή, μάρμαρο. Μουσείο του Λούβρου, Παρίσι.

> σε στερεό σώμα ή σαν χιόνι μαζεμένο προτού γίνει κρύσταλλος. (Δες πώς) τα μαλλιά του σγουραίνουν γύρω από το πρόσωπο και το πλαισιώνουν και το αναδεικνύουν ώστε να φαίνεται από μακριά. Και εκείνος, ο έρωτας, είναι χαλαρά παραδομένος στον ύπνο με τα βλέφαρά του χαμηλωμένα, ενώ τα χέρια του δεν μένουν άπρακτα ενόσω κοιμάται: το ένα στηρίζει το κεφάλι, το άλλο μοιάζει να κρατά κάτι. Η τέχνη έχει αφαιρέσει από το σώμα τη συνηθισμένη του περιβολή και το προσφέρει γυμνό. Κοίτα πώς θέλεις να το πάρεις ολόκληρο στην αγκαλιά σου· ακόμη περισσότερο θαύμασε τη σοφία αυτής της τέχνης. Καθώς χαλαρή αφήνεται η κοιλίτσα και ακουμπά στο κάτω μέρος, πάνω εκεί όπου κείτεται ο έρωτας, τραβάει μαζί της το δέρμα αφήνοντας την πάνω πλευρά πιο λιπόσαρκη, ενώ στο μέρος όπου δεν πιέζεται, ο (στρουμπουλός) γλουτός μαζί με τον μηρό απλώνεται με την πλούσια παχιά σάρκα του.

Η Έκφραση υποστηρίζει παράλληλες αναγνώσεις με αποσπάσματα από τον *Φαίδρο* και το *Συμπόσιο* του Πλάτωνα, όπου αναπτύσσεται η ιδέα του ανώτερου Έρωτα και του κάλλους στον Πλάτωνα, καθώς και του σωκρατικού μύθου περί Έρωτος και Ψυχής: *Φαίδρος* 255d-e (Πλάτων 1993, 103, 303) και *Συμπόσιο* (Πλάτων 1992, 109). Βασική βιβλιογραφική αναφορά για την Έκφραση του κοιμώμενου Έρωτα του Ψελλού: Αγγελίδη 1998.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδη, Χ. Γ. 1998. Μιχαήλ Ψελλός: η ματιά του φιλότεχνου. *Βυζαντινά Σύμμεικτα*, 12: 75-85.

Auerbach, E. 2005. *Μίμησις: Η εικόνα της πραγματικότητας στη δυτική λογοτεχνία*, μτφρ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Βλαχάκος, Π. Κ. (μτφρ.) 2002. [Ανωνύμου,] *Τιμαρίων, ή Περί των κατ' αυτόν παθημάτων*. Βυζαντινοί συγγραφείς, 1. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Browning, R. 1991. *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*, μτφρ. Μ. Ν. Κονομή & Δ. Σωτηρόπουλος, 2η έκδ. Αθήνα: Παπαδήμας (= Browning, R. 1983).

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. χ.χ. [2018]. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Δετοράκη, Μ. 2017. Το *Λειμωνάριον* του Ιωάννη Μόσχου και η θέση του στα *Neograeca Medii Aevi*. Στο: Σ. Κακλαμάνης & Α. Καλοκαιρινός (επιμ.), *Χαρτογραφώντας τη δημώδη λογοτεχνία (12ος–17ος αι.): Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου* Neograeca Medii Aevi. Ηράκλειο: Εταιρία Κρητικών Ιστορικών Μελετών, 25-33.

Δημητρακόπουλος, Φ. Α. 1996. *Βυζάντιο και νεοελληνική διανόηση στα μέσα του δεκάτου ενάτου αιώνος*. Νεοελληνική Γραμματολογία. Αθήνα: Καστανιώτης.

Horrocks, G. 2006. *Ελληνικά: Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της*, μτφρ. Μ. Σταύρου & Μ. Τζεβελέκου. Αθήνα: «Εστία» (= Horrocks, G. 1997).

Κανελλόπουλος, Π. 1976. *Ιστορία του Ευρωπαϊκού Πνεύματος*. Αθήνα: Δ. Γιαλλελής.

Κιτρομηλίδης, Π. Μ. 1996. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*, μτφρ. Σ. Γ. Νικολούδη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Κοντομήτρος, Γ. Α. 2006. *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κοπιδάκης, Μ. Ζ. (επιμ.) 1999. *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.

Kurtz, E. 1906. Ἕτερα δύο ἀνέκδοτα πονήματα Κωνσταντίνου Μανασσῆ. *Vizantijskij Vremennik*, 12: 79-88.

Πλάτων, 1992. *Συμπόσιον, ή Περί έρωτος*, εισαγ.-μτφρ.-σημειώσεις Η. Ανδρεάδη. Οι Έλληνες, 2. Αθήνα: Κάκτος.

Πλάτων, 1993. *Φαίδρος*, μτφρ. Φιλολογική ομάδα «Κάκτου», επιμ. Β. Μανδηλαράς. Αθήνα: Κάκτος.

Προκόπιος Καισαρεύς, 1962-1964 (1905). Υπέρ των πολέμων = *Procopii Caesariensis opera omnia*, έκδ. J. Haury & G. Wirth, τόμ. 1-2. Leipzig: Teubner.

Τζέτζης, Ι. 2001. *Επιστολαί*, εισαγ. & μτφρ. Ι. Γρηγοριάδης. Κείμενα βυζαντινής λογοτεχνίας 3. Αθήνα: Κανάκης.

Ξενόγλωσση

Alexander, P. J. 1985. *The Byzantine Apocalyptic Tradition*, εισαγ.-επιμ. D. deF. Abrahamse. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Bartelink, G. J. M. (έκδ.) 2004. *Athanase d'Alexandrie, Vie d'Antoine*. Sources chrétiennes 400. Paris: Éditions du Cerf.

Binggeli, A. 2014. Collections of Edifying Stories. Στο: S. Efthymiadis (επιμ.), *The Ashgate Research Companion to Byzantine Hagiography*, τόμ. II: *Genres and Contexts*. Farnham: Burlington, 143-159.

Bréhier, L. 1970. *La civilisation byzantine*. La civilisation de l'Humanité. Paris: Albin Michel.

Browning, R. 1983. *Medieval and Modern Greek*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canart, P. 1982. La collection hagiographique palimpseste du Palatinus graecus 205 et la Passion de S. Georges *BHG* 670g. *Analecta Bollandiana* 100: 87-109.

Constantinou, S. 2010. Grotesque Bodies in Hagiographical Tales: The Monstrous and the Uncanny in Byzantine Collections of Miracle Stories. *Dumbarton Oaks Papers*, 64: 43-54.

Detoraki, M. 2015. L'Éloge de saint Dèmètrius par Grégoire le Référendaire (*BHG* 544). *Revue des Études Byzantines*, 73: 1-51.

Du Cange, Ch. du Fresne 1688. *Glossarium ad Scriptores mediae et infimae Graecitatis*, τόμ. I-II. Lugduni: Anissonios, J. Posuel & Cl. Rigaud.

Eco, U. 1994. *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Efthymiadis, S. 2014. Collections of Miracles. Στο: S. Efthymiadis (επιμ.), *The Ashgate Research Companion to Byzantine Hagiography*, τόμ. II: *Genres and Contexts*. Farnham: Burlington, 103-142.

Ferguson, F. 2003. Wordsworth and the meaning of taste. Στο: S. Gill (επιμ.), *The Cambridge Companion to Wordsworth*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-107.

Festugière, A.-J. (έκδ.) 1971. *Historia monachorum in Aegypto. Édition critique du texte grec et traduction annotée*. Subsidia hagiographica, 53. Bruxelles: Société des Bollandistes.

Heid, S. 2008. Die C-Reihe erbaulicher Erzählungen des Anastasios vom Sinai im *Codex Vaticanus Graecus* 2592. *Orientalia Christiana Periodica* 74(1): 71-114.

Herman, D. 2014. Cognitive Narratology. Στο: P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier & W. Schmid (επιμ.), *Handbook of Narratology*, 2η έκδ., τόμ. 1. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 46-64.

Horrocks, G. 1997. *Greek: A History of the Language and its Speakers*. London/New York: Longman.

Leone, P. L. M. 1972. *Ioannis Tzetzae epistulae*. Leipzig: Teubner (= Τζέτζης, Ι. 2001).

Littlewood, A. R. (έκδ.) 1985. *Michaelis Pselli Oratoria minora*. Leipzig: Teubner.

Marciniak, P. 2016. Reinventing Lucian in Byzantium. *Dumbarton Oaks Papers*, 70: 209-224.

Messis, C. 2014. Fiction and/or Novelisation in Byzantine Hagiography. Στο: S. Efthymiadis (επιμ.), *The Ashgate Research Companion to Byzantine Hagiography*, τόμ. II: *Genres and Contexts*. Farnham: Burlington, 313-341.

Romano, R. 1974. *Pseudo-Luciano, "Timarione": Testo critico, introduzione, traduzione, commentario e lessico*. Byzantina et neo-hellenica neapolitana, 2. Napoli: Università di Napoli, Cattedra di filologia Bizantina (= Βλαχάκος 2002).

Rydén, L. 1995. *The Life of St Andrew the Fool*, τόμ. II: Text, Translation and Notes. Appendices. Studia Byzantina Upsaliensia 4:2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Todorov, T. 1970. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Le Seuil.

Vereecken, J. & Hadermann-Misguich, L. 2000. *Les Oracles de Léon le Sage illustrés par Georges Klontzas : la version Barozzi dans le Codex Bute*, επιμ. Μ. Δετοράκη. Oriens Graeco-latinus, 7 / Ελληνολατινική Ανατολή, 7. Βενετία/Ηράκλειο: Ελληνικό Ινστιτούτο Βενετίας & Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη Ηρακλείου.

Voltaire, 1879 (1768). Le Pyrrhonisme de l' histoire par un bachelier en théologie. Στο: M. de Condorcet (επιμ.), *Œuvres complètes de Voltaire*, τόμ. 27: *Melanges, VI*. Paris: Garnier Frères, 235-299.

Μαθαίνοντας λογοτεχνία: η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο

της Ελευθερίας Ψαρουδάκη

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ της συζήτησης περί νεοελληνικής και βυζαντινής γραμματείας, θα μοιραστώ μαζί σας την εμπειρία της μετάβασής μου από τη σχολική στην πανεπιστημιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας, αναφερόμενη επιγραμματικά στις βασικές διαφορές προσέγγισης του συγκεκριμένου μαθήματος στη δευτεροβάθμια και αντίστοιχα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αποκλίσεις στον τρόπο προσέγγισής του θα συζητηθούν στο πλαίσιο τριών κεντρικών αξόνων που αφορούν: το ζήτημα της αυτενέργειας και δημιουργικότητας, την ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων σ' ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο και τέλος τη συγκριτική μελέτη των έργων. Έτσι, μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, θα επιχειρήσω να δείξω αν υπάρχει κάποια συνέχεια και αν οι μαθητές είναι πραγματικά προετοιμασμένοι για τις σπουδές στη φιλολογία.

Το πρώτο ζήτημα που θα θίξω είναι εκείνο της αυτενέργειας και κατ' επέκταση της δημιουργικότητας του μαθητή. Το μάθημα της λογοτεχνίας οφείλει να κινείται σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, που φυσικά υπαγορεύονται από το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο δεν πρέπει να παραμερίζεται η ελεύθερη έκφραση του μαθητή και η εξαγωγή των προσωπικών του συμπερασμάτων. Στο σχολείο, μάλλον παραγκωνίζεται παρά προωθείται η υποκειμενική πρόσληψη του κειμένου από μέρους του μαθητή. Η από καθέδρας διδασκαλία, η ύπαρξη μιας «αυθεντίας» και η ροπή προς την απομνημόνευση και την αποστήθιση μάλλον περιορίζουν, παρά αφήνουν το περιθώριο στον μαθητή να στοχαστεί πάνω στα ποικίλα λογοτεχνικά ζητήματα και να αρθρώσει προσωπικό λόγο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αδυναμίας εκφοράς προσωπικής γνώμης αποτελεί η απουσία ερωτήσεων του τύπου: «Πώς σου φάνηκε το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο;», «Ταυτίστηκες με τον πρωταγωνιστή;». Ο τυποποιημένος τρόπος προσέγγισης του μαθήματος αποδεικνύεται και από τη διδασκαλία των σχημάτων λόγου, τα οποία, όσο εγώ ήμουν μαθήτρια, δεν διδάσκονταν θεωρητικά, ώστε ο μαθητής εν συνεχεία να τα εντοπίσει μόνος του σε οποιο-

δήποτε λογοτεχνικό περιβάλλον, αλλά υπογραμμίζονταν και υποδεικνύονταν κάθε φορά από τον καθηγητή στα υπό εξέταση λογοτεχνικά κείμενα.

Προκειμένου να προωθηθεί η πολυφωνία και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, γόνιμη θα ήταν, στο πλαίσιο του μαθήματος, η δημιουργία ομάδων μέσα στις οποίες οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν για τα λογοτεχνικά κείμενα και να τοποθετηθούν ενώπιον της υπόλοιπης τάξης. Σίγουρα, σε πανεπιστημιακό επίπεδο η λογοτεχνία προσεγγίζεται περισσότερο δημιουργικά μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου μεταξύ καθηγητή και φοιτητή. Η προσέγγιση των κειμένων από μέρους του καθηγητή δεν αποσκοπεί στην απαρίθμηση και συσσώρευση πληροφοριών με σκοπό τη μιμητική ανάκλησή τους από τον φοιτητή, αλλά στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας και στην καθοδήγησή του.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των συνθετικών ικανοτήτων του μαθητή υπονομεύονται εξίσου από την τυποποιημένη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία συνοδεύεται από τις προκαθορισμένες ερωτήσεις κατανόησης που τίθενται στο τέλος του. Ευθύνη για την παραπάνω προσέγγιση δεν φέρει αποκλειστικά ο διδάσκων, του οποίου μάλιστα η ευελιξία περιορίζεται στο πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου. Ως γνωστόν, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα διδάσκεται σχολαστικά από τυποποιημένα εγχειρίδια, ενώ ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης δεν εξαρτάται από τον κάθε διδάσκοντα, αλλά κατευθύνεται από το βιβλίο του καθηγητή και τα αμέτρητα βοηθήματα, παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν υπερβολικά την ομοιομορφία της διδασκαλίας.

Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η πρόσληψη του κειμένου από το αναγνωστικό κοινό, στην προκειμένη περίπτωση τους μαθητές. Το γεγονός ότι η Νεοελληνική Λογοτεχνία ως μάθημα δεν έχει καθορισμένη ύλη αφήνει δυνητικά το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να κινηθούν με ευελιξία και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους βάσει των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών. Εξάλλου, το σχολικό Ανθολόγιο προσφέρει ποικίλα λογοτεχνικά έργα προς εξέταση, στο πλαίσιο των ευρύτερων θεματικών ενοτήτων που πρέπει να καλυφθούν βάσει του Προγράμματος Σπουδών. Επομένως, γόνιμη θα ήταν η επιλογή εκείνων που ανταποκρίνονται αμεσότερα στα ενδιαφέροντα των εκάστοτε μαθητών και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους.

Στο πλαίσιο του δεύτερου άξονα συζήτησης, η ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων στο ιστορικό πλαίσιο γένεσής τους είναι αυτό ακριβώς το στοιχείο που προσδίδει σε κάθε έργο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Γιατί ας μην ξεχνάμε πως στις περισσότερες περιπτώσεις, ο λογοτέχνης και κατ' επέκταση το έργο του επηρεάζονται αναπόφευκτα από το «πνεύμα της εποχής», χωρίς φυσικά να αγνοούμε τις περιπτώσεις όπου η σχέση του συγγραφέα με την Ιστορία είναι λιγότερο εμφανής. Βέβαια, η ευδιάκριτη τοποθέτηση των κειμένων στο

χρονικό και χωρικό πλαίσιο γένεσής τους δεν προωθείται ιδιαίτερα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, παρατηρείται η αποσπασματική κατάκτηση της γνώσης, μιας και τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα δεν εντάσσονται ευδιάκριτα σ' έναν χωρο-χρονικό άξονα, δεν συντελείται ουσιαστική γνωριμία με τον δημιουργό τους και τις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν, και ως εκ τούτου παρουσιάζονται ομοιότροπα.

Η παράλειψη ή η άγνοια των παραπάνω παραμέτρων, που θα επέτρεπαν την πολύπλευρη προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή φαινομένου, οδηγεί στην όξυνση της ιστορικής σύγχυσης και στην ελλιπή κατανόηση της διαχρονικής εξέλιξης από μέρους του μαθητή. Στον αντίποδα, τα κείμενα στο πανεπιστήμιο μελετώνται μέσα στο ιστορικό, αισθητικό και ιδεολογικό πλαίσιο γένεσής τους. Παρατηρείται, επίσης, η ισότιμη παράθεση παλαιότερων και σύγχρονων κειμένων, καθώς και συγγραφέων από διαφορετικούς ιδεολογικούς χώρους. Τα λογοτεχνικά έργα προσεγγίζονται πολυδιάστατα μέσα από τη διδαχή της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η οποία επιτρέπει τη συμπόρευση θεωρίας και πράξης και τη σύνδεση της λογοτεχνίας με την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Συν τοις άλλοις, το σχολείο δεν επικεντρώνεται στη συγκριτική φιλολογία και αναπόφευκτα παραμερίζει την πανοραμική θέαση και κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων, που απορρέει από τη σύγκρισή τους με άλλα. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική ενασχόληση με έργα της ελληνικής και ξένης παραγωγής είναι ελάχιστη έως και ανεπαρκής, άρα είναι αδύνατο να κατανοηθεί η δημιουργία και η ανάπτυξη ενός λογοτεχνικού φαινομένου ή μιας τάσης σε περιβάλλοντα πέραν του ελληνικού. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη *Φόνισσα* του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη που διδάσκεται στη Β΄ Λυκείου. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου θα ήταν προσφορότερη εάν διδασκόταν συνδυαστικά με το *Έγκλημα και Τιμωρία* του Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι, μιας και η επιρροή του κειμένου του τελευταίου στον Παπαδιαμάντη είναι έκδηλη. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα μπορούσε να δειχθεί η επιρροή ξένων πεζογράφων στους Έλληνες και ταυτόχρονα να τονιστεί η προσαρμογή συγκεκριμένων θεμάτων στα ελληνικά δεδομένα (λόγου χάρη στα προαναφερθέντα έργα η κοινωνία παρουσιάζεται ως ο πραγματικός υποκινητής/"θύτης" ενός εγκλήματος που πραγματοποιείται από ένα μέλος της). Αντιθέτως, στο πανεπιστήμιο έργα νεοελληνικής και ξένης παραγωγής συνεξετάζονται και έτσι ο φοιτητής μπορεί να στοχαστεί πάνω στη λογοτεχνική κίνηση σε εθνικό και ταυτόχρονα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Υπογραμμίζοντας τις βασικές διαφορές σχολικής και πανεπιστημιακής διδασκαλίας της λογοτεχνίας, νομίζω ήρθε η ώρα να τοποθετηθώ στα φλέγοντα ερωτήματα που έθεσα προλογικά. Αναφορικά με την προσέγγιση του μαθήματος στις δύο περιπτώσεις, δεν θα έλεγα πως υπάρχει προφανής

ρήξη, ούτε όμως και ουσιαστική συνέχεια. Οι μαθητές δεν είναι απολύτως προετοιμασμένοι για τις σπουδές στη φιλολογία και σίγουρα δεν μπορούν, τελειώνοντας το σχολείο, να προσεγγίσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο κριτικά. Αδυνατώντας μάλιστα να προσδιορίσουν τα λογοτεχνικά τους ενδιαφέροντα και μην έχοντας διαβάσει αρκετά λογοτεχνικά βιβλία, δεν έχουν κατανοήσει πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζεται το συγκεκριμένο μάθημα. Πέραν των άλλων, η εξέτασή του με όσο το δυνατόν πιο «αντικειμενικά» κριτήρια αξιολόγησης ενισχύει τη βαθμοθηρία και τη ροπή προς την παπαγαλία, συντελώντας έτσι στην υποβάθμιση της αισθητικής απόλαυσης του λογοτεχνικού κειμένου. Όλα τα παραπάνω, βέβαια, δεν αποκλείουν την ανάδυση του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία και την αγάπη για το βιβλίο, ώστε τελικά να αποτρέψουν εντελώς έναν μαθητή να ασχοληθεί με τη φιλολογία.

Όμως, σε κάθε περίπτωση η σύγχυση είναι το κυρίαρχο αίσθημα που επικρατεί σ᾽ έναν πρωτοετή φοιτητή του Τμήματος Φιλολογίας. Έτσι κι εγώ, μελετώντας τη λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο, ένιωσα αρχικά έναν αποπροσανατολισμό και μια αδυναμία προσέγγισης των κειμένων, αφού δεν είχα πλέον τις κατευθυντήριες οδηγίες ενός καθηγητή που ως τότε συντελούσε στο να προσεγγίσω το μάθημα συμβατικά και μηχανιστικά. Εντούτοις, η σταδιακή τριβή με το αντικείμενο, η συγκριτική μελέτη των κειμένων και η εξοικείωση με διαδικτυακές βάσεις δεδομένων για την αναζήτηση δευτερογενούς βιβλιογραφίας με βοήθησαν να αντιμετωπίσω το μάθημα περισσότερο σφαιρικά και κριτικά.

Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω πως με την απαρίθμηση των διαφορών μεταξύ σχολικής και πανεπιστημιακής προσέγγισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας, σκοπός μου δεν ήταν να υπογραμμίσω την ανεπάρκεια του σχολείου έναντι του πανεπιστημίου, όσο να τοποθετηθώ προσωπικά και να μιλήσω για τη δική μου εμπειρία μετάβασης. Η λογοτεχνία δεν είναι δυνατό να διδάσκεται μηχανιστικά ούτε στη δευτεροβάθμια ούτε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα μάθημα ιδιότυπο και μη συμβατικό, μιας και δεν έχει ούτε καθορισμένη ύλη ούτε συγκεκριμένους στόχους. Σκοπός είναι ο μαθητής και αργότερα ο φοιτητής να εφοδιαστεί με τα εργαλεία εκείνα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το εκάστοτε λογοτεχνικό έργο με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εναλλακτικές οπτικές κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης της γνώσης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: η περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού

των Ελένης Κατσαρού & Κωνσταντίνου Σιπητάνου

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική πραγματικότητα συνεχίζει να προσδιορίζεται από κεντροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), εφαρμοστικές υπουργικές αποφάσεις, διαχειριστικές εγκυκλίους και εθνικά σχολικά εγχειρίδια που αδυνατούν να λάβουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Η τραπεζική αντίληψη στη διδασκαλία κατά τον Πάουλο Φρέιρε (2005) και η εκμάθηση μορφοσυντακτικών και άλλων γλωσσικών κανόνων συνεχίζουν να παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα αυτό, καθώς το γλωσσικό φαινόμενο, η μορφολογία και η σύνταξη θεωρούνται ως πρωταρχικά στοιχεία για τη γλωσσική ενημερότητα των μαθητών. Αν και η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους στα σχολικά εγχειρίδια και τα ΑΠ της γλώσσας την τελευταία 20ετία, οι γλωσσικές συμβάσεις δεν συνδυάζονται με το συγκείμενο και ουσιαστικά το μάθημα της γλώσσας αποκόπτεται από την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, καθώς η στείρα και αποστεωμένη γνώση ακαδημαϊκού τύπου κυριαρχεί (Κωστούλη 2015). Παράλληλα, ο Κριτικός Γραμματισμός, ο οποίος αφορά ζητήματα ιδεολογίας και κοινωνικών ανισοτήτων, βασίζεται στα ερωτήματα της κοινότητας, πάνω δηλαδή σε παραγωγικά θέματα, στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εφαρμόζεται επιδερμικά στην καλύτερη περίπτωση ή απλώς περιορίζεται στη ρητορική των ΑΠ (Katsarou 2009).

Στις σημερινές μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21ου αιώνα, όπου οι μετακινήσεις των πληθυσμών έχουν επιφέρει μια έντονη κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική κινητικότητα, η οποία συνοδεύεται από μία έκρηξη στον τομέα των τεχνολογιών, έχει αλλάξει ο τρόπος παραγωγής και κατανάλωσης των νοημάτων (Cazden κ.ά. 1996). Καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέα γραπτά και προφορικά κειμενικά είδη που παράγονται καθημερινά και

διαρκώς μετασχηματίζονται, χρειάζονται σύνθετες ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να διαβάζουν και να παράγουν πολυσημειωτικά και πολυφωνικά νοήματα, αλλά ταυτόχρονα να μπορούν να αναγνωρίσουν σε βάθος τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων που προωθούνται μέσα σε ένα κείμενο, όπως και τα νοήματα των κοινωνικών ομάδων που αποσιωπώνται (Baynham 2000). Στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο μας υπάρχουν ασύμμετρες δυνάμεις εξουσίας, οι οποίες προωθούν νοήματα με όλα τα μέσα για να διατηρήσουν το κοινωνικο-οικονομικό τους κεφάλαιο. Στον αντίποδα, υπάρχουν κοινωνικές ομάδες οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και εξαναγκάζονται σε σιωπή (Γρόλλιος & Γούναρη 2016). Προκειμένου η εκπαίδευση να συμβάλει στην οικοδόμηση ενός πιο δημοκρατικού και κοινωνικά δίκαιου κόσμου, είναι απαραίτητο να εφοδιάσει τους μαθητές και αυριανούς πολίτες με ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται κριτικά τις πληροφορίες που δέχονται και να αμφισβητούν μονοφωνικά κείμενα, εντοπίζοντας κάθε φορά τις φωνές που κρύβονται ή αποσιωπώνται (Κατσαρού 2020).

Σκοπό αυτού του άρθρου αποτελεί η συνοπτική παρουσίαση της σύγχρονης κοινωνιογλωσσολογικής θεωρίας του Κριτικού Γραμματισμού και η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας υιοθέτησης απορρεόντων από αυτήν γλωσσοδιδακτικών προτάσεων από το σχολείο στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21ου αι. Για να πετύχουμε το σκοπό αυτό, στο πρώτο μέρος του άρθρου θα αναφερθούμε στα βασικά σημεία της θεωρητικής αυτής προσέγγισης και στη σύνδεσή της με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Για να γίνει κατανοητή η παραπάνω πρόταση, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε, ως παράδειγμα, μία εφαρμογή από τη διδακτική πράξη, όπως αυτή έλαβε χώρα σε ένα επαρχιακό Γυμνάσιο της Κρήτης στο νομό Ρεθύμνου.

2. Κριτικός Γραμματισμός: θεωρία και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη

2.1. Νοηματοδοτήσεις της έννοιας του Κριτικού Γραμματισμού

Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι πολύ σύνθετη έννοια, κι έχει προσεγγιστεί και προσδιοριστεί ποικιλοτρόπως. Από τη δεκαετία του 1990 μάλιστα κ.ε. έχει γνωρίσει ευρύτατη διάδοση και στην επιστημονική έρευνα και βιβλιογραφία, αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι σπάνια θα βρει κανείς Πρόγραμμα Σπουδών χώρας του δυτικού κόσμου χωρίς αναφορά σε αυτόν. Η έντονη αυτή διάδοσή του όμως συνοδεύεται από ποικίλες αναπλαισιώσεις του στις διάφορες χώρες όπου συναντάται. Παρά τις διαφοροποιήσεις όμως και την ποικιλομορφία υπάρχουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στις ποικίλες εκδοχές του στα οποία θα εστιάσουμε, όπως και στις συνεπαγωγές τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασική του παραδοχή –κοινή στις ποικίλες προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού– αποτελεί η πεποίθηση ότι τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή υπόρρητα (ακόμα και άρρητα) να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική των πραγμάτων και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 411). Ο Κριτικός Γραμματισμός στοχεύει να φέρει στο φως, να καταστήσει φανερά τα άρρητα νοήματα και να οδηγήσει τα άτομα (και τους μαθητές στο σχολείο) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάδειξης διαστάσεων που δεν είναι εμφανείς με πρώτη ματιά στα κείμενα. Ως μέσα για να επιτύχει το σκοπό του χρησιμοποιεί τις γνώσεις για τη γλώσσα (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, κτλ). Ταυτόχρονα θέτει καίρια ερωτήματα απέναντι σε οποιοδήποτε κείμενο, όπως: ποιες κοινωνικές ομάδες ευνοούνται από την οπτική που προβάλλει το συγκεκριμένο κείμενο, ποιες βλάπτονται, τι είδους σχέσεις εξουσίας προωθεί το κείμενο, κτλ προκειμένου να προκαλέσει συζήτηση για τη βαθύτερη ιδεολογία των κειμένων (Baynham 2000). Με τέτοιους τρόπους στοχεύει να πετύχει και σταδιακά ασκεί τους μαθητές στην επίγνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην αντίσταση απέναντι στις ανισότητες και τελικά στο σχεδιασμό και υλοποίηση δράσης για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Μια ευρέως αποδεκτή ταξινόμηση των προσεγγίσεων του Κριτικού Γραμματισμού που μπορεί να βοηθήσει την κατανόησή μας γι᾽ αυτές έχει επιχειρήσει ο Freebody (2008), ο οποίος τις διακρίνει σε: α) παιδαγωγικές, β) γλωσσολογικές, γ) κοινωνιολογικές / κοινωνικο-πολιτισμικές και δ) ανθρωπολογικές προσεγγίσεις.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού ξεκίνησαν από τον Freire αρχικά, στη Βραζιλία. Το έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1970) αποτελεί θεμελιώδες κείμενο προς αυτή την κατεύθυνση. Άλλωστε ο όρος Κριτικός Γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Freire (Freire & Macedo 1987), ο οποίος υποστήριξε ότι οι λέξεις δεν είναι ουδέτερες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, αλλά αντανακλάσεις κοινωνικά καθορισμένων πραγματικοτήτων.[1] Ο Freire προτείνει ένα απελευθερωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, την εκπαίδευση που βασίζεται στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινότητά τους, που κυρίως θέτει προβλήματα-ερωτήματα (problem-posing education), η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρούν και να κατανοούν κριτικά τη θέση τους στον κόσμο, εστιάζει στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες τους, στηρίζεται στο διά-

1 Για παράδειγμα η λέξη *παράγκα* δεν είναι απλά η περιγραφή μιας κατοικίας σε μια βραζιλιάνικη φαβέλα, αλλά η αντανάκλαση μιας κοινωνικά ταξικής πραγματικότητας: είναι μια διαφορετική πραγματικότητα για τον φτωχό Βραζιλιάνο που μένει σε αυτήν και μια διαφορετική πραγματικότητα για όσους μένουν μακριά και γνωρίζουν τις φαβέλες μόνο εξ ακοής ή μέσω εικόνων που έχουν δει (Τεντολούρης 2014).

λογο, στην κριτική συνειδητοποίηση και στις δημοκρατικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών και η οποία, δίνοντας πίσω στους ανθρώπους τη δύναμή τους, στοχεύει στο μετασχηματισμό των δομών καταπίεσης και, επομένως, στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (Φρέιρε 2005). Για τον Freire είναι ιδιαίτερα σημαντικό η εκπαιδευτική διαδικασία να εκκινεί από τα παραγωγικά θέματα· από θέματα δηλαδή που απασχολούν την κοινότητα και γεννούν παραγωγικά ερωτήματα δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν και να αναλύσουν ή ερμηνεύσουν ό,τι ήδη κατανοούν και να αναπτύξουν κριτικές ιδέες και στάσεις στο πλαίσιο συζητήσεων σε πολιτιστικούς κύκλους, όπως τους ονόμαζε. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, συνδέεται με το εκάστοτε πλαίσιο και οδηγεί στην κριτική συνειδητοποίηση (Γρόλλιος 2005).

Για τον Freire και τους συνεχιστές του στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, Κριτικός Γραμματισμός σημαίνει ενεργητική μάθηση, κριτική συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, αντίληψη της ερμηνείας των κειμένων ως πολιτικής πράξης, μάθηση για μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας και αμφισβήτηση των κυρίαρχων λόγων. Βεβαίως, μια τέτοια θεώρηση του Κριτικού Γραμματισμού εδράζεται στο μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα στη χώρα μας συχνά ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, τουλάχιστον στην παιδαγωγική έκφανσή του. Αξίζει να δούμε ένα παράδειγμα από το ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο του 2011 (Νέο Σχολείο): «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» (σ. 7) και λίγο πιο κάτω (σ. 22): «Στον παραπάνω σκοπό περιλαμβάνονται τα εξής: […] Ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης».

Βεβαίως οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού δεν έμειναν ανεπηρέαστες από τις σχετικές γλωσσολογικές εξελίξεις. Έτσι διαμορφώθηκαν εκπαιδευτικές προτάσεις που αξιοποιούν τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και την Κριτική Γλωσσική Επίγνωση του Fairclough (1992), που αποτελούν δύο βασικές γλωσσολογικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και διαμόρφωσης των ατομικών ταυτοτήτων. Οι διαφορετικές μορφές και οι τρόποι επικοινωνίας διαμορφώνουν διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και διαφορετικές ταυτότητες, οι οποί-

ες είναι συνδεμένες στενά με τη γλώσσα. Ο γραμματισμός με αυτά τα χαρακτηριστικά γίνεται μέσο εξέτασης των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, η δε κριτική ικανότητα εστιάζεται στη διερεύνηση και στην κατανόηση των γλωσσικών μέσων που φυσικοποιούν την πραγματικότητα. Ένα μάθημα Κριτικού Γραμματισμού σε αυτό το πλαίσιο έχει ως στόχο την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται πίσω από τη γλώσσα ή/και από τις νέες μορφές επικοινωνίας που βασίζονται στο συνδυασμό πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 414-415).

Ας δούμε και πάλι ένα παράδειγμα από το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου του 2011, στο οποίο η έμφαση δίνεται στη γλωσσολογική προσέγγιση του Κ.Γ.: «…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» (σ. 8). Και λίγο πιο κάτω (στη σ. 9): «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».

Για να καλλιεργηθούν όμως τέτοιες δεξιότητες στην τάξη, το μάθημα θα ξεκινήσει από τη γλώσσα του κειμένου που αναλύεται, αλλά δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να περιοριστεί σε αυτήν. Η γλώσσα του κειμένου θα εξεταστεί με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, αλλά αν μείνει εκεί, θα είναι πάλι ένα μάθημα Γραμματικής. Είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με κοινωνικές θεωρίες που θα μπορέσουν να φωτίσουν τη διαμόρφωσή του (ποιοι λόγοι το συγκροτούν, γιατί αντανακλά αυτούς τους λόγους), αλλά και τη διάδοση και κατανάλωσή του (ποιοι έχουν πρόσβαση σε αυτό το κείμενο και ποιοι όχι). Αυτός ο συνδυασμός άλλωστε προσδίδει την κριτική διάσταση σε μιαν ανάλυση λόγου. Επίσης θα μπορούσε να συνδυαστεί με συγκρίσεις κειμένων που έχουν παραχθεί σε άλλες ιστορικές συγκυρίες ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές και την ιστορική διάσταση του λόγου γνωρίζοντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια των ανθρώπων σε διάφορες εποχές, τα οποία αντανακλούν βέβαια πάντα κοινωνικές δομές, πολιτικά συστήματα, οικονομικές συνθήκες, πολιτισμικές συνήθειες (Blommaert 2005, 34-37).

Επιπλέον, η κριτική ανάλυση λόγου στην τάξη οφείλει να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι η ανάλυση λόγου σημαίνει ανάλυση της πλαισιοθε-

τημένης γλώσσας και ότι το ίδιο το πλαίσιο αναδεικνύεται σε ένα σημαντικό μεθοδολογικό και θεωρητικό ζήτημα στην ανάπτυξη της κριτικής μελέτης της γλώσσας. Το κείμενο αποκτά νόημα και γίνεται κατανοητό από τους άλλους εξαιτίας της συσχέτισης της γλώσσας του με το πλαίσιο δημιουργίας του. Η πλαισιοθέτηση ενός κειμένου σε διαφορετικό πλαίσιο μπορεί να το καταστήσει εντελώς ακατανόητο ή να του αλλάξει τελείως το νόημα, όπως και την ταυτότητα των ατόμων που αλληλεπιδρούν στο κείμενο. Θα πρέπει βέβαια στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι θεωρούμε το πλαίσιο πολυεπίπεδα, από το πιο μικρό ως το πιο μεγάλο επίπεδο. Στο μικρο-επίπεδο κάθε πρόταση που παράγεται εμφανίζεται μέσα σε ένα μοναδικό περιβάλλον προηγούμενων και επόμενων προτάσεων κι έτσι αντλεί μέρος του νοήματός της από αυτές τις άλλες προτάσεις. Το μικρο-επίπεδο μπορεί ακόμα να αφορά την επιτόνιση μιας λέξης, η οποία αν αλλάξει, μπορεί να αλλάξει το νόημα του κειμένου. Το μακρο- είναι το επίπεδο των καθολικών αρχών και δομών της ανθρώπινης επικοινωνίας, όπως και των ανθρώπινων κοινωνιών, το γεγονός π.χ. ότι η ανθρωπότητα είναι χωρισμένη σε άντρες και γυναίκες, σε νέους και μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους κτλ. Στην ανάλυση λοιπόν αξιοποιούμε όλα αυτά τα επίπεδα.

Για να γίνει όμως στην τάξη η πλαισίωση του κειμένου που μελετάται, είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν βασικές αρχές πλαισίωσης, οι οποίες σύμφωνα με τον Blommaert (2005, 40-48) είναι οι εξής:

1) Αν θέλουμε να εξηγήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συγκροτούν νόημα σε αληθινά κοινωνικά περιβάλλοντα, χρειάζεται να κατανοήσουμε τα πλαίσια εντός των οποίων τέτοιες πρακτικές νοηματοδότησης αναπτύσσονται.
2) Το πλαίσιο και η πλαισίωση/ πλαισιοθέτηση είναι διαλογικά φαινόμενα. Δεν διαμορφώνονται δηλαδή μόνο από τον ομιλητή ή συγγραφέα, αλλά και από τα άλλα μέρη της επικοινωνίας.
3) Το πλαίσιο είναι τοπικό, αλλά και δια-τοπικό. Δεν μπορούμε να περιορίσουμε την έννοια του πλαισίου σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά γεγονότα. Πολλά από αυτά που κάνουμε κατά τη διαδικασία απόδοσης σημασίας/ νοήματος είναι εκ των υστέρων αναπλαισίωση παλιότερων κομματιών του κειμένου τα οποία βέβαια παρήχθησαν σε μια διαφορετική διαδικασία πλαισίωσης, από διαφορετικούς ανθρώπους και για διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο, αναπλαισιώνουμε αυτό που διαβάζουμε και προσθέτουμε ή αλλάζουμε τα νοήματα. Μας επηρεάζει και η ιστορία ερμηνειών του συγκεκριμένου βιβλίου. Παρόμοιες διαδικασίες συμβαίνουν σε όλα τα πεδία επικοινωνίας, κι όχι μόνο στην ανάγνωση ενός βιβλίου.

Μια έννοια που μπορεί να φωτίσει αυτές τις διαδικασίες είναι η διακειμενικότητα. Η διακειμενικότητα αναφέρεται στο γεγονός ότι όποτε μιλάμε, παρά-

γουμε τις λέξεις των άλλων, διαρκώς παραπέμπουμε και ξανα-αναφερόμαστε σε εκφράσεις και ανακυκλώνουμε νοήματα που είναι ήδη διαθέσιμα. Έτσι κάθε έκφραση έχει ιστορία (κατά)-χρήσης, ερμηνείας και αξιολόγησης και αυτή η ιστορία συνοδεύει την έκφραση. Η διακειμενικότητα βασίζει την ανάλυση λόγου στις ιστορίες χρήσης, ιστορίες που είναι κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές. Μας προσκαλεί να κοιτάξουμε πέρα από τα όρια συγκεκριμένων επικοινωνιακών συμβάντων και να δούμε από πού ακριβώς προέρχονται οι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται, ποιες είναι οι πηγές τους, για ποιους μιλούν (ποιους εξυπηρετούν) και πώς σχετίζονται με παραδοσιακές χρήσεις.

Εκτός όμως από τις γλωσσολογικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού, οι παιδαγωγικές θεωρήσεις του και τα συναφή διδακτικά σχήματα που έχουν κατασκευαστεί έχουν δεχτεί ισχυρή επίδραση και από συγγενείς κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις (Muspratt, Luke & Freebody 1997). Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο ρεύμα που άρχισε να συγκροτείται γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1990, κυρίως στην Αυστραλία, από ερευνητές όπως ο Luke, η Luke, ο Freebody κ.ά., με βασικό αντικείμενο έρευνας τον δημόσιο, διαμεσολαβημένο από τα ΜΜΕ, λόγο. Ο γραμματισμός, στο πλαίσιο αυτό, έχει ιστορικές και κοινωνικές διαστάσεις και πρόκειται "για κοινωνική κατασκευή και κοινωνική πρακτική που ενεργοποιείται σε κοινωνικά δίκτυα (σχολείων και κοινοτήτων) και σε κοινωνικές σχέσεις (μεταξύ μαθητών, δασκάλων, γονέων" (Luke 2010, 76 στο Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 415). Έτσι όποιος εμπλέκεται με το γραμματισμό ουσιαστικά αναλαμβάνει ένα είδος κοινωνικής δράσης. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους αλληλεπιδρούν μέσα στην τάξη αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που επηρεάζει τη φύση του γραμματισμού ως αντικειμένου μάθησης, αλλά και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το τι είναι γραμματισμός.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα υλοποίησης των προσεγγίσεων αυτών στη διδακτική πράξη αποτελεί το τετραμερές σχήμα των Freebody & Luke (1990) που οι ίδιοι ονομάζουν «μοντέλο των τεσσάρων πόρων». Σε αυτό προτείνονται τέσσερα είδη πρακτικών για την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού των μαθητών: α) *Πρακτικές που σχετίζονται με τον κώδικα*, δηλαδή γραφή, ανάγνωση και γνώση των συμβάσεών τους (π.χ. του γραφηματικού συστήματος, της ορθογραφίας, της στίξης, κτλ). Αν κάποιος δεν μπορεί να «σπάσει τον κώδικα», προφανώς δεν μπορεί να κάνει τίποτα με τη γλώσσα και το γραμματισμό. β) *Πρακτικές νοηματοδότησης των κειμένων*: Η διαδικασία περιλαμβάνει κατανόηση και σύνθεση κειμένων με τρόπο που να προβάλει την πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών. Έτσι αναγνωρίζονται οι εγγράμματες εμπειρίες των μαθητών ως μέσο που διαμορφώνει την κατανόησή τους για τα κείμενα, συνθήκη που οδηγεί στην έμφαση στην πλαισιοθετημένη σημασία των νοημάτων. γ) *Πραγματολογικές πρακτικές*: Η έμφαση δίνεται στη σύνδεση του

κειμένου με το συγκείμενο. Οι μαθητές ασκούνται στο να κατανοήσουν πώς η σχέση κειμένου και συγκειμένου προσδιορίζει τη δομή των κειμένων, το ύφος τους, όπως και τις λεξικογραμματικές επιλογές τους. δ) *Κριτικές πρακτικές*: Τέτοιες πρακτικές στοχεύουν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση ότι τα κείμενα δεν αντανακλούν με ουδέτερο τρόπο την πραγματικότητα, αλλά προβάλλουν συγκεκριμένες πλευρές της, ενώ αποκρύπτουν άλλες. Στη βάση αυτού του μοντέλου, οι συμμετέχοντες στη γλωσσική διδασκαλία (εκπαιδευτικός και μαθητές) διερευνούν ταυτόχρονα πώς (απο)κωδικοποιείται το κείμενο, ποια είναι η σημασία του, πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί, και πώς επιχειρεί αυτό να κατασκευάσει την πραγματικότητα και να τοποθετήσει τον/την αναγνώστη/τριά του απέναντι στην πραγματικότητα αυτή.

Εθνογραφικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού έχουν επίσης αναπτυχθεί (βλ. ενδεικτικά: Heath 1983· Egan-Robertson & Bloome 2003· Barton κ.ά. 2007) με βάσεις στην εθνογραφία της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κυρίως από τον Hymes για την κατανόηση της επικοινωνίας εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Οι παιδαγωγικές χρήσεις τους δίνουν έμφαση στη διερεύνηση συμβάντων και πρακτικών γραμματισμού σε εξωσχολικά περιβάλλοντα κοντινά στους μαθητές (στην οικογένεια, στην κοινότητα) και στην αναστοχαστικότητα από την πλευρά των μαθητών, με σκοπό να φανεί η κατασκευή της πραγματικότητας μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές που χρησιμοποιεί μια ομάδα ατόμων. Οι εθνογραφικές προσεγγίσεις του Κριτικού Γραμματισμού δηλαδή εστιάζουν στο γεγονός ότι η εκπαίδευση και το σχολείο δεν αποτελούν τους μοναδικούς φορείς που παρέχουν γραμματισμό, αλλά η σχέση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον και τα άτομα που συγκροτούν τη σχέση αυτή (εκπαιδευτικοί, γονείς, συμμαθητές, φίλοι, γείτονες, κτλ) μπορούν να δώσουν πολλές ευκαιρίες γραμματισμού (Street 2003). Με δύο βασικές προϋποθέσεις: α) να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χειριστούν την τεράστια ποικιλία που μπορεί να έχουν αυτά τα περιβάλλοντα κατανοώντας τις βασικές αρχές που διέπουν τις διαφοροποιήσεις τους και β) οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να ακούν και να εκτιμούν τις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο από το σπίτι ή/και την κοινότητά τους.

Ας δώσουμε κι εδώ ένα παράδειγμα από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 (Νέο Σχολείο): «Να αξιοποιούν [οι μαθητές/τριες] 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)» (σ. 10). Η εθνογραφική προσέγγιση είναι εξαιρετικά σαφής και ευδιάκριτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου, στην

Ενότητα της Διδακτικής Μεθοδολογίας, στο σημείο όπου αναφέρει: «Η συλλογή δεδομένων γίνεται κυρίως εκτός σχολείου, με σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναλάβουν τον ρόλο εθνογράφων των γλωσσικών τους κοινοτήτων» (ΥΠΠ 2010, Α, 66).

2.2. Τρόποι αξιοποίησης του Κριτικού Γραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη

Στο πλαίσιο που παρουσιάστηκε αναλυτικά πιο πάνω, μπορούν να οργανωθούν διδακτικές δραστηριότητες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Edelsky & Cherland 2006):

α) Δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν τα κυρίαρχα κοινωνικά συστήματα με αμφισβήτηση, που τα προβληματοποιούν και δεν τα θεωρούν φυσικά ούτε δεδομένα, αλλά τους ασκούν κριτική. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να προσεγγίσουν τον κοινωνικό κόσμο όχι ως φυσική, δεδομένη και στατική πραγματικότητα, αλλά ως διαδικασία σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίο διαπραγμάτευσης.

β) Δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους τα κυρίαρχα συστήματα (πολιτικά, αλλά κυρίως οικονομικά) λειτουργούν και διαμορφώνουν αδικίες, ανισότητες, διακρίσεις, κτλ.

γ) Δραστηριότητες που ωθούν τους μαθητές να ενεργήσουν, να δράσουν δηλαδή, με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και τη μείωση της εξουσίας των κυρίαρχων συστημάτων. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες οι μαθητές θα μπορέσουν: (i) να εμπλακούν σε συζήτηση πραγματικών κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων της επικαιρότητας και να αναζητήσουν και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στη δημοκρατία (Campbell 2008) και (ii) να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τις δημοκρατικές προοπτικές που υπάρχουν στους λόγους, στους αντιλόγους και τους διαλόγους τους και μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν και να τις αξιοποιήσουν.

Πώς μπορούν όμως να πραγματωθούν όλα αυτά πιο συγκεκριμένα μέσα στη σχολική τάξη; Με συγκεκριμένες διδακτικές αρχές και στρατηγικές που αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε πιο πάνω. Αξίζει να δούμε μερικές τέτοιες διδακτικές αρχές και στρατηγικές ενδεικτικά.

Θα ξεκινήσουμε από μια διδακτική αρχή που θεωρούμε βασική στο παραπάνω πλαίσιο: τα κείμενα μέσα στη σχολική τάξη μελετώνται ως μέρος της ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας, τοποθετημένα πάντα μέσα στο κοινωνικό (όχι απλώς το επικοινωνιακό) πλαίσιο παραγωγής και κατανάλωσής τους. Δεν εξετάζεται δηλαδή μόνο ποιος μιλάει σε ποιον και με ποιο σκοπό (π.χ. ένας εργαζόμενος στον εργοδότη του για να του ζητήσει αύξηση), αλλά και σε ποιο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο λαμ-

βάνει χώρα το επικοινωνιακό αυτό συμβάν (π.χ. στην Ελλάδα κατά τις αρχές της δεκαετίας του 2000 ή στην Ελλάδα της κρίσης μία δεκαετία αργότερα). Με αυτήν την πλαισίωση τα κείμενα αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, αλλά και ως κοινωνικές και πολιτικές πράξεις, όπως και ως ιδεολογικές κατασκευές. Επομένως υποστηρίζουν ή υπονομεύουν τη δημοκρατία, εφόσον πολιτικά ουδέτερα κείμενα –σύμφωνα με τις Νέες Σπουδές Γραμματισμού– δεν υπάρχουν.

Τι είδους κείμενα θα μπορούσαν να μελετηθούν στην τάξη για την καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού; Οποιαδήποτε κείμενα αντλημένα από τον κοινωνικό κόσμο των μαθητών που έχουν νόημα γι᾽ αυτούς, ακόμα και κείμενα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) και τη λαϊκή κουλτούρα (pop culture), κείμενα ευρείας κατανάλωσης (Emdin 2016) ή και συγκροτημένα από τους ίδιους τους μαθητές, ομαδικά ή ατομικά, κείμενα πολυτροπικά ή μονοτροπικά (γλωσσικά), κυριολεκτικά ή μεταφορικά, πεζά ή ποιητικά (Inglis & Willinsky 2006). Θα λέγαμε κείμενα που αφορούν άμεσα τους μαθητές και σχετίζονται με τα βιώματά τους, κείμενα που –καθώς θα μελετώνται στην τάξη– θα βοηθήσουν να ξεπεραστεί «η ανεπιθύμητη διάσταση ανάμεσα στην εμπειρία που αποκτήθηκε σε πιο άμεσες δράσεις και σε ό,τι αποκτήθηκε στο σχολείο» (Dewey 1916, 9).

Τα κείμενα που έρχονται στη σχολική τάξη για επεξεργασία με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών είναι απαραίτητο να έχουν νόημα γι᾽ αυτούς, επομένως να σχετίζονται με την κουλτούρα τους, να αντανακλούν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο με τρόπο αυθεντικό. Πιο σημαντικός παράγοντας όμως από την επιλογή των κειμένων είναι η κριτική συζήτηση που τα συνοδεύει, στην οποία ουσιαστικά βασίζεται η επεξεργασία τους στην τάξη. Έτσι ακόμα κι αν επιλεγούν κείμενα που υποτιμούν την πολιτισμική προέλευση κάποιων μαθητών ή ενισχύουν αρνητικά στερεότυπα, αν μέσα στην τάξη εξεταστούν μέσα από κριτικούς φακούς, θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να αρθρώσουν φωνή και να διατυπώσουν θέση αντλώντας στοιχεία από τα ίδια τα κείμενα (Wood & Jocius 2013).

Επιπλέον, αναζητούνται κείμενα που εμπλέκουν τους μαθητές σε συζητήσεις σχετικές με επίμαχα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της ζωής τους, της καθημερινότητάς τους. Οι συζητήσεις αυτές μπορούν στην τάξη να πάρουν και μορφή έντονης αντιπαράθεσης διαφορετικών απόψεων και οπτικών ή και σύγκρουσης ακόμα. Τέτοιες έντονες συζητήσεις είναι απαραίτητες σε κάθε δράση δημοκρατικής εκπαίδευσης που επιδιώκει να ταράξει την απάθεια της συναίνεσης χωρίς προβληματισμό και επιχειρήματα. Βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, συμφέροντα, οπτική από την οποία βλέπουν την πραγματικότητα, ότι αυτά τα συμφέροντα χρειάζεται να τα διαχειριστούν ως συνομιλητές σε ένα διάλογο,

ακόμα κι αν μοιάζουν εφαπτόμενα μεταξύ τους, ότι κάθε ζήτημα έχει μια σειρά εναλλακτικών λύσεων και ότι η εξεύρεση της καταλληλότερης κάθε φορά απαιτεί χρόνο, προσπάθεια ή και σύγκρουση (Hibbing & Theiss-Morse 2002, 225-226· Campbell 2008). Επομένως οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι η σύγκρουση –εντός ορίων και προϋποθέσεων βέβαια– αποτελεί στοιχείο υγιούς πολιτικής ζωής και χαρακτηριστικό κάθε δημοκρατικής κοινότητας. Άλλωστε, τέτοιες συνθήκες ανοικτής συζήτησης επίμαχων κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων μέσα στην τάξη μπορούν να ενθαρρύνουν τη στάση των μαθητών για πολιτική δέσμευση. Μέσα από την πάλη με σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά θέματα, η νεολαία εξοικειώνεται με το πολιτικό τοπίο, με τους θεσμικούς λόγους και τις διαδικασίες. Σταδιακά οι έφηβοι μαθητές καταλαβαίνουν ότι η πολιτική δεν είναι ένας χώρος μακρινός, ξένος ή εξωτικός, «κάτι που αφορά μόνο τους άλλους», αλλά την αντιλαμβάνονται ως μια φυσική δραστηριότητα στην οποία μπορούν να εμπλακούν κι αυτοί (Campbell 2008). Κι αυτό βεβαίως αποτελεί ένα πρώτο βήμα προς την πολιτικοποίησή τους μέσα στο σχολείο και δημιουργεί θετικές προοπτικές για τη μελλοντική πολιτική τους δράση.

Όταν κείμενα ευρείας κατανάλωσης και λαϊκής κουλτούρας αξιοποιούνται στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κινητοποιηθούν, στόχος είναι να αναπτυχθεί στην τάξη μια αυθεντική εμπειρία που να τη μοιραστούν εκπαιδευτικός και μαθητές και να οδηγήσει σε διάλογο. Βασική προϋπόθεση για να έχει νόημα ένα τέτοιο εγχείρημα, είναι οι μαθητές να επιλέξουν τα κείμενα που θα έρθουν στην τάξη και συνακόλουθα τις εμπειρίες τους που θα συζητηθούν, κι όχι να επιλέγει ο εκπαιδευτικός τα κείμενα που θα πρέπει να ενδιαφέρουν τους μαθητές. Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα ο Morrell (2002) συνδύασε ταινίες λαϊκής κουλτούρας με αναγνωρισμένα κείμενα (κυρίως λογοτεχνικά), για να βοηθήσει τους μαθητές να διερευνήσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στη λογοτεχνία, τη λαϊκή κουλτούρα και την καθημερινή ζωή τους. Τα συμπεράσματα δείχνουν την επιτυχία του εγχειρήματος. Οι μαθητές –διερευνώντας διακειμενικές σχέσεις και δομές στα κείμενα που επέλεξαν– σταδιακά κατάφεραν να αντλήσουν νόημα από τις προσωπικές τους εμπειρίες κατά την ανάγνωση κειμένων που αποσκοπούν στον κριτικό γραμματισμό τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, μπόρεσαν να εμπλακούν δυναμικά στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας να το μεταφέρουν και εκτός τάξης, στην καθημερινή ζωή τους.

Στην κατεύθυνση μελέτης στην τάξη κειμένων που θα έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι οι μαθητές και θα αντανακλούν βιώματά τους, οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως ερευνητές και συγγραφείς στις δικές τους γειτονιές ή τις κοινότητές τους (Kinloch 2010). Μια επίσης εκδοχή παραγωγής κειμέ-

νων προς μελέτη στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές προκύπτει αν αυτοί λειτουργήσουν ως (αυτο-) εθνογράφοι γραμματισμού στις οικογένειές τους ή στις κοινότητές τους καταγράφοντας τις πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούν τα μέλη σε διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις (Egan-Robertson & Bloome 2003). Προτείνεται μάλιστα και η συγκριτική (διακειμενική) ανάλυση των κειμένων που θα προκύψουν, εφόσον μπορεί να εμπλουτίσει με πολυφωνία και ποικιλότητα την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν οι μαθητές συγκρίνουν τις πρακτικές και τους λόγους που θα καταγράψουν από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα μεταξύ τους και με αυτές που συνηθίζονται στο σχολείο, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει ένας γραμματισμός, αλλά πολλοί. Αυτό θα τους κάνει πιο ανεκτικούς στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, θα καταλάβουν ότι οι γραμματισμοί περιβάλλονται από διαφορετικές κοινωνικές αξιολογήσεις (κατατάσσονται σε ανώτερους και κατώτερους) και ότι οι αξιολογήσεις αυτές προκύπτουν από διαφορετικές πολιτισμικές θεάσεις του κόσμου (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011). Για παράδειγμα για το ελληνικό σχολείο ακόμα και στις μέρες μας, όπως και για αρκετές κοινωνικές ομάδες, η ανάγνωση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου θεωρείται πιο υψηλή πρακτική γραμματισμού από την παρακολούθηση βίντεο ενός blogger στο διαδίκτυο. Η διαπίστωση αυτή βέβαια μπορεί να οδηγήσει σε σχετικό προβληματισμό και διάλογο στην τάξη για το τι είναι «υψηλή πρακτική γραμματισμού» και τι όχι, κτλ.

Επίσης, προσωπικές αφηγήσεις των μαθητών ή άλλων γνωστών ή αγνώστων, ή η προφορική ιστορία της κοινότητας, όπως και λογοτεχνικές αφηγήσεις ή αφηγήσεις από τα μ.μ.ε., πολυτροπικές ή μονοτροπικές (γλωσσικές) και στη συνέχεια κριτική συζήτηση πάνω σε αυτές, η οποία θα βασίζεται στις γλωσσικές δομές κι άλλα γλωσσικά ή σημειωτικά στοιχεία των αφηγήσεων αυτών, μπορούν να δώσουν σημαντικές ευκαιρίες δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσω δραστηριοτήτων που κατατείνουν στην «ανάκτηση της ταυτότητας» (Ciardiello 2004, 144). Η ταυτότητα ενός ατόμου συχνά διαμορφώνεται από ιδεολογικά συστήματα, όπως για παράδειγμα ο διαχωρισμός, οι διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων. Θύματα προκαταλήψεων και διακρίσεων συχνά εσωτερικοποιούν τις αρνητικές εικόνες που ο κυρίαρχος λόγος (όπως ένας λόγος που ευνοεί τις διακρίσεις στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου) τους αποδίδει και σταδιακά αρχίζουν να πιστεύουν την απεικόνιση που διαμορφώνει η κυρίαρχη ομάδα γι᾽ αυτούς. Η διδασκαλία λοιπόν μπορεί να αξιοποιήσει αφηγήσεις ατόμων από κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες που έχουν θεωρήσει δεδομένα και φυσικά κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά που τους έχουν αποδώσει ισχυρές κοινωνικές ομάδες, ώστε να ξεκινήσει στην τάξη μια κριτική συζήτηση για τις επιπτώσεις των προκαταλήψεων στην αυτο-εικόνα των ατόμων και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Με αυτόν τον τρόπο

οι μαθητές μπορεί να αναγνωρίσουν τις διεργασίες μέσα από τις οποίες δημιουργούνται κοινωνικοί διαχωρισμοί και να σκεφτούν τρόπους διέλευσης των ορίων αυτών.

3. Μια ενδεικτική διδακτική εφαρμογή

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε μια πρόταση κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης αναπτύσσοντας βασικά στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν καταλυτικά στην προώθηση του Κριτικού Γραμματισμού. Καθώς η συγκριμένη παρέμβαση έλαβε χώρα στη Β′ Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο Περάματος Μυλοποτάμου, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνει ανάλογα τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, διδακτικές και κατ᾽ επέκταση γλωσσοδιδακτικές επιλογές.

3.1. Ανάδυση του θέματος μέσα από την εκάστοτε σχολική κοινότητα

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, επιβάλλουν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν εκπαιδευτικοί και μαθητές, τα κείμενα που θα μελετηθούν μέσα στην τάξη και τις ερωτήσεις που θα απαντηθούν. Έχει τονιστεί ήδη από τον Φρέιρε (2005) πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ερευνώνται από τους μαθητές παραγωγικά θέματα που αφορούν ουσιαστικά συλλογικά ζητήματα. Τα θέματα αυτά μπορούν να συζητώνται μέσα από διαλογικές διαδικασίες, να εμπλέκουν τους μαθητές σε σύνθετες αναζητήσεις (Spring 1985· Σιπητάνου 2011, 65) και να ανοίγουν νέες προοπτικές για εισαγωγή επιστημονικών όρων. Μπορούν δηλαδή να διαμορφώσουν ευκαιρίες, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικός να συμμετάσχουν σε μαθησιακές-αναστοχαστικές διαδικασίες που μπορούν να προκαλέσουν κοινωνική δράση, η οποία να προκαλέσει εκ νέου αναστοχασμό και μάθηση.

Στην περίπτωση που παρουσιάζουμε εδώ, το θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν εκπαιδευτικός και μαθητές αναδύθηκε μέσα από την ίδια την κοινότητα της τάξης, με αφορμή το χτύπημα ενός κινητού την ώρα του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός έδειξε αμέσως την πρόθεσή του να τιμωρήσει τον μαθητή σύμφωνα με τον κανονισμό του σχολείου και το σχετικό νόμο με αποβολή μίας μέρας, ενώ οι μαθητές αντέδρασαν έντονα αναφέροντας την αυστηρή πολιτική του Γυμνασίου ως προς τη χρήση του κινητού, σε αντίθεση με την πιο ελαστική –κατά τους μαθητές– πολιτική του Λυκείου απέναντι στο ίδιο θέμα. Ένα παραγωγικό θέμα της κοινότητας, λοιπόν, απασχόλησε τους μαθητές μέσα στην τάξη, και κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολούθησαν οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις κατανοήσεις τους για τα κείμενα που μελέτησαν, να φέρουν τις δικές τους αντιλήψεις αντιμέτωπες με άλλες και να προβληματιστούν μέσα από την ανάγνωση ποικίλων κειμένων.

3.2. Παιδαγωγική ερωτημάτων και όχι απαντήσεων

Πέρα από το θέμα που απασχολεί την κοινότητα, οι μαθητές έθεσαν τα δικά τους ερωτήματα με τη δική τους γλώσσα, προβάλλοντας έτσι τη δική τους αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα. Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν μια δεξαμενή λεξιλογίου, καθώς οι μαθητές έφεραν το δικό τους λεξιλόγιο, το μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους και αυτό το λεξιλόγιο έγινε μια κοινή δεξαμενή όρων και ιδεών που εκφράστηκαν μέσα από τον γλωσσικό κώδικα των μαθητών (Kostouli & Stylianou 2014). Η εισαγωγή των παραγωγικών ερωτημάτων, των εννοιών και των νοηματοδοτήσεων της κοινότητας, περιόρισε τα κεντροποιημένα ΑΠ και έβαλε στην άκρη τα αποπλαισιωμένα διδακτικά εγχειρίδια που περιορίζουν τις οπτικές, καθώς επιβάλλουν συγκεκριμένα ερωτήματα και απαντήσεις που πολύ απέχουν από την πραγματικότητα και τον κόσμο των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από τα ερωτήματα που έθεσαν οι μαθητές και κατ' επέκταση οριοθέτησαν την οπτική της διδακτικής εφαρμογής: Γιατί μας τιμωρούν στο Γυμνάσιο για τα κινητά ενώ στο Λύκειο όχι; Πώς επηρεάζουν τα κινητά τη ζωή μας; Πώς θα ήταν η ζωή των παιδιών χωρίς τα κινητά; Τι προβλήματα μας δημιουργεί το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του; Γιατί μπαίνουμε στο YouTube κάθε μέρα;

Τα ερωτήματα αυτά ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες (α. Κίνδυνοι – Τιμωρία, β. Χρήση – Επιρροή, γ. Τρόποι αντιμετώπισης – πώς θα μειώσουμε τη χρήση) και έτσι από το αρχικό θέμα και τα ερωτήματα εντοπίστηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες. Έτσι, ξεκίνησε ένας νέος κύκλος συζητήσεων, όπου οι μαθητές προσπαθούσαν να δώσουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που οι ίδιοι έθεσαν. Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο ρόλο του συντονιστή και δεν είναι αυτός που κυριαρχεί στη συζήτηση. Δεν δίνει απαντήσεις, αλλά ενισχύει διαλογικές πρακτικές ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες μπορούν να τους δώσουν την ευκαιρία μα ανταλλάξουν μεταξύ τους απόψεις και οπτικές, να αντιδράσουν και διαφωνήσουν, να παραθέσουν άλλες πηγές προς επίρρωση όσων υποστηρίζουν, να ενισχύσουν κάποιες απόψεις και παράλληλα να αντικρούσουν άλλες, να επεκτείνουν κάτι που υποστηρίζει κάποιος συμμαθητής τους ή να το ανασκευάσουν.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν εκφράστηκαν με τις γλωσσικές επιλογές της κοινότητας (κι όχι με τις γλωσσικές επιλογές των διδακτικών εγχειριδίων) και έδωσαν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν πως οι απορίες τους είναι σημαντικές και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν τα μέσα έκφρασης και ο πολιτισμός των μαθητών γίνονται αποδεκτά από το σχολείο, τότε αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές φέρουν μαζί τους ενεργοποιείται και με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας πολυσύνθετος καμβάς ποικίλων συνεισφορών πάνω στον οποίο θα μπορέ-

σουν οι μαθητές να αναπτυχθούν προς ποικίλες κατευθύνσεις. Κάτι τέτοιο συνέβη όταν οι μαθητές, αφού ξεκίνησαν από το θέμα της απαγόρευσης χρήσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο, επεκτάθηκαν στις χρήσεις του διαδικτύου, του YouTube ή και στις γενικότερες επιπτώσεις του διαδικτύου στη ζωή τους. Έτσι, λοιπόν, όπως επισήμανε και ο Freire, το αρχικό θεματικό σύμπαν ανοίγει σε ποικίλες κατευθύνσεις που απασχολούν την κοινότητα (Γρόλλιος 2005).

3.3. Το εκπαιδευτικό υλικό

Ένας από τους στόχους του Κριτικού Γραμματισμού, ο οποίος είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, είναι να έρθει στην επιφάνεια μέσα στην τάξη ο κόσμος και τα κείμενα των μαθητών. Ο στόχος αυτός συνεπάγεται μια σειρά από δυσκολίες, ειδικά για τον εκπαιδευτικό που απευθύνεται σε εφήβους και αναγκάζεται να ξεφύγει, για να τον πετύχει, από τη ρουτίνα και την ευκολία του διδακτικού εγχειριδίου. Η κριτική παιδαγωγική έχει ασκήσει έντονη κριτική στα είδη των κειμένων που επιβάλλονται στο σχολικό χώρο και στα είδη που αποκλείονται από αυτόν (Apple 2005). Κριτική έχει ασκηθεί και σε πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού που βασίζονται αποκλειστικά στα κειμενικά είδη της κοινότητας και αποκλείουν άλλες οπτικές και άλλα κειμενικά είδη. Αυτές οι πρακτικές που αποκλείουν κυρίαρχα κειμενικά είδη (π.χ. κείμενα μεγάλης λογοτεχνικής αξίας, υψηλής κουλτούρας ή ακαδημαϊκού λόγου) ουσιαστικά αποκλείουν τους μαθητές από την πρόσβαση σε αυτά, και κατ᾽ επέκταση τους περιθωριοποιούν, εγκλωβίζοντάς τους σε λόγους και κείμενα που ήδη κατέχουν. Σύμφωνα με αυτήν την κριτική δηλαδή, ενώ ο Κριτικός Γραμματισμός στοχεύει στην ενίσχυση της δυνατότητας πρόσβασης των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, η περιορισμένη πρόσβαση σε ισχυρά κειμενικά είδη δημιουργεί το ίδιο πρόβλημα το οποίο προσπαθεί να καταρρίψει (access paradox, σύμφωνα με τη Janks 2004· 2010).

Προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η αντινομία και να φέρουν οι μαθητές στην τάξη κείμενα που συζητούν το θέμα που τους απασχολεί με τρόπο που τους εκφράζει αλλά ταυτόχρονα και κείμενα που διατυπώνουν κυρίαρχους μέσα στην κοινωνία λόγους, στο παράδειγμα που παρουσιάζουμε ζητήθηκε από τους μαθητές αρχικά να φέρουν τα κείμενα που επέλεξαν από τον κοινωνικό τους χώρο. Στη συνέχεια, εισήχθηκε στην τάξη από τον εκπαιδευτικό η έννοια της πολυφωνίας του Bakhtin (1981), σύμφωνα με την οποία στα κείμενα συνυπάρχουν ποικίλες φωνές. Μετά από την εισαγωγή της έννοιας αυτής, οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως με τις επιλογές τους είχαν αποκλείσει ορισμένες φωνές, ενώ είχαν ενισχύσει άλλες. Για παράδειγμα έφερναν μόνο κεί-

μενα από ιστοσελίδες ή κείμενα ψυχολόγων που ουσιαστικά αναφέρονταν στις αρνητικές συνέπειες της χρήσης κινητών τηλεφώνων και έτσι, αναπαρήγαγαν συγκεκριμένες μόνο οπτικές, οι οποίες μάλιστα ήταν αντίθετες με τις δικές τους πεποιθήσεις, καθώς αυθόρμητα υποστήριζαν τη χρήση του κινητού στα σχολεία. Ουσιαστικά έφερναν αυτό που πίστευαν ότι ταιριάζει στον κυρίαρχο σχολικό λόγο, κείμενα δηλαδή υψηλού κύρους, κυρίως δοκιμιακού, δημοσιογραφικού και επιστημονικού είδους, ενώ παρέλειψαν κείμενα που είναι κυρίαρχα στη δική τους νεανική κοινότητα (π.χ. μιμίδια /memes, βίντεο από blogs ή από youtubers, διαφημίσεις κ.τ.ό.).

Με τη μελέτη των κειμενικών επιλογών τους οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως ορισμένα κείμενα και κειμενικά είδη είναι πιο ισχυρά από άλλα. Έτσι, ξεκίνησε μια δεύτερη φάση αναζήτησης κειμένων και στη συνέχεια –με τη βοήθεια της έννοιας της πολυφωνίας– συγκεντρώθηκαν κείμενα στα οποία προβάλλονταν απαντήσεις στα ερωτήματά τους από ποικίλες οπτικές. Πριν την τελική επιλογή των κειμένων που θα διαβάζονταν στην τάξη, οι μαθητές εξοικειώθηκαν και με την έννοια της στάθμισης των φωνών. Σύμφωνα με αυτήν, κατά την επεξεργασία των κειμένων που θα ακολουθούσε, θα αναλύονταν αντιπροσωπευτικά κείμενα από όλες τις φωνές που συναντώνται στον κοινωνικό χώρο και δεν θα ενισχυθούν ορισμένες μόνο φωνές (Kostouli & Stylianou 2014). Αυτή η πρακτική αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές αφού πρώτα αντιλήφθηκαν την ανισότητα των φωνών στις αρχικές επιλογές τους, στη συνέχεια –ακολουθώντας δημοκρατικές πρακτικές– έδωσαν τη δυνατότητα να ακουστούν ισότιμα όλες οι φωνές μέσα στην τάξη τους.

Έτσι, λοιπόν, οι ποικίλες φωνές των κειμένων που μελετήθηκαν στην τάξη έδωσαν στα ερωτήματα των μαθητών απαντήσεις από ποικίλες οπτικές, και πιο συγκεκριμένα: από τους ειδικούς, όπως το υπουργείο παιδείας, από ψυχολόγους, την αστυνομία, το σχολείο, τη λογοτεχνία, από άλλους συμμαθητές τους, από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook και από γονείς. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα σε ιστότοπους, διαφημιστικά βίντεο και αφίσες εταιρειών, λογοτεχνικά κείμενα, δημοσιογραφικές ιστοσελίδες, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις εφήβων, ακόμη και διαδικαστικά κείμενα, όπως οι οδηγίες ασφαλείας του Facebook.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαιδευτική πρόταση που καταθέτουμε εδώ οι μαθητές να φέρουν αρχικά τα δικά τους κείμενα, να διαπιστώσουν πως και οι ίδιοι επηρεάζονται από την κυρίαρχη ιδεολογία και την αναπαράγουν προτάσσοντας συγκεκριμένα κειμενικά είδη και παραβλέποντας ή υποτιμώντας άλλα. Όταν στη συνέχεια τους ζητηθεί να αναζητήσουν τα κείμενα και τις φωνές που αποσιωπήθηκαν και να σταθμίσουν τις φωνές στα κείμενα, να προσπαθήσουν δηλαδή να βρουν ποιοι εκφράζονται και ποιοι όχι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται γρήγορα, πριν ακόμη προχωρήσει η εκπαιδευτική πράξη

στην ανάλυση και την παραγωγή κειμένων, πως συγκεκριμένες ιδεολογίες επικρατούν στα κείμενα και την κοινωνία και συγκεκριμένα συμφέροντα εξυπηρετούνται.

Ιδιαίτερα σημαντικό επίσης είναι ότι τα ερωτήματα των μαθητών δεν απαντώνται από ειδικούς μέσα από ένα περίτεχνο ειδικό λεξιλόγιο, αλλά μέσα από μια διαλογική αλυσίδα, η οποία ξεκινά από την κοινότητα και σπειροειδώς ανοίγει προς ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Κωστούλη 2015). Στις τροχιές αυτές που διαγράφονται δεν παραλείπονται και οι οπτικές από το στενό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον της πόλης ή του χωριού. Στο σημείο αυτό παίζουν σπουδαίο ρόλο και οι εθνογραφικές και αυτοεθνογραφικές πρακτικές (Egan-Robertson & Bloome 2003), όπου οι μαθητές αναζητούν αφηγήσεις γονέων και παππούδων, παίρνουν συνεντεύξεις και συλλέγουν πληροφορίες από συγγενικά πρόσωπα (π.χ. πώς ήταν η ζωή χωρίς κινητά τηλέφωνα, χωρίς διαδίκτυο, κτλ), ακόμη και από σημαίνονται πρόσωπα της συγκεκριμένης κοινότητας (π.χ. ιερείς). Έτσι, τα εξωσχολικά περιβάλλοντα αντιπαραβάλλονται με τα ευρύτερα και η διαλογική αλυσίδα αναπλαισιώνει το ίδιο θέμα μέσα από ποικίλα αντιφατικά, αλλά και συνδετικά νοήματα, ενισχύοντας την αναστοχαστικότητα, όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν την κατασκευαστικότητα της πραγματικότητας μέσω της προθετικότητας (τι θέλω να πετύχω) του εκάστοτε ομιλητή ή συγγραφέα, προκειμένου να επιτευχθούν τα συμφέροντα της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας.

Με τον τρόπο αυτό, τα κείμενα που μελετώνται στην τάξη με στόχο την καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού έχουν νόημα για τους μαθητές, καθώς αντανακλούν την κουλτούρα τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και γενικότερα μέσω αυτών των κειμένων γίνονται αποδεκτές και άξιες προς συζήτηση οι γνώσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των κοινοτήτων στις οποίες μετέχουν οι μαθητές. Δεν περιορίζονται όμως εκεί, καθώς αντιπαραβάλλονται με κείμενα ειδικών ή κείμενα με πιο περίπλοκο ή ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και ειδική γλώσσα (jargon). Επειδή όμως οι νέες έννοιες δομούνται πάνω στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, γίνονται εύκολα προσβάσιμες από αυτούς και με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν πλέον να μετέχουν σε περισσότερα γλωσσικά ρεπερτόρια. Έτσι κοινωνικοποιούνται σε νέες κοινότητες και αποκτούν δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές.

3.4. Οι δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν τον Κριτικό Γραμματισμό

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα τις διδακτικές πρακτικές μέσω των οποίων θα βοηθηθούν οι μαθητές στην επεξεργασία των κειμένων που έφτασαν στην τάξη. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη της κριτικής μελέτης της γλώσσας, καθώς η σύνδεση με το πλαίσιο παραγωγής των κει-

μένων αυτών εντείνεται μέσα από τη μελέτη τους σε μικρο- και μακροεπίπεδο. Στο μικροεπίπεδο της λέξης, της φράσης και της πρότασης αναλύονται οι αναπαραστάσεις (τι συμβαίνει) της πραγματικότητας και οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται, καθώς και ο τρόπος που η πληροφορία δομείται (τι προτάσσεται, πού δίνεται έμφαση). Από την ανάλυση όμως μόνο στο μικροεπίπεδο μένουν αναπάντητα ερωτήματα, όπως: Πώς οι μαθητές θα αναλύσουν αυτά τα κείμενα; Πώς θα αντλήσουν απαντήσεις κριτικά; Πώς θα συνδέσουν τις απαντήσεις τους με συγκεκριμένα συμφέροντα; Πώς θα αμφισβητήσουν τα υπάρχοντα νοήματα; Πώς θα συνδέσουν συγκεκριμένες γραμματικές επιλογές (μορφοσυντακτικές και μακροκειμενικές δομές, λεξικογραμματικές και σημειωτικές επιλογές). Είναι, επομένως, αναγκαία η σύνδεση του μικροεπιπέδου με το μακροεπίπεδο.

Χρήσιμη σε αυτή την περίπτωση αποδείχθηκε στο παράδειγμά μας η διακειμενική ανάγνωση (intertextual reading), όπου οι μαθητές άρχισαν να συγκρίνουν ανάμεσα στα ποικίλα κειμενικά είδη τις βασικές θέσεις (περιεχόμενο) με τις εκάστοτε γλωσσικές –ή ευρύτερα σημειωτικές– επιλογές (Kostouli & Stylianou 2014). Βοηθητική σε αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε και η τεχνική του διαγράμματος Venn, όπου κάθε κύκλος αντιπροσωπεύει το κειμενικό είδος που αναλύθηκε (εικόνα 1). Οι μαθητές αποτύπωσαν στο χαρτί τα σημεία όπου εφάπτονται οι κύκλοι, τις ομοιότητες, όπως και τα σημεία όπου δεν εφάπτονται, τις διαφορές. Ενώ, δηλαδή, έγινε χρήση της Συστημικής-Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1994), οι εκπαιδευτικές πρακτικές σχεδιάστηκαν με βάση το παραγωγικό θέμα που απασχολεί την κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο δεν περιορίστηκαν σε ένα ακόμη μάθημα Γραμματικής, αλλά συνέδεσαν τις γλωσσικές συμβάσεις με το εκάστοτε κειμενικό είδος, τις βασικές θέσεις και το σκοπό του μηνύματος. Παράλληλα, η διακειμενική ανάλυση έδωσε τη δυνατότητα να μελετηθεί το ζήτημα από ποικίλες οπτικές και να αντιληφθούν οι μαθητές ποιες φωνές προάγονται, ποιες αποσιωπώνται και γιατί. Τέτοιου είδους πρακτικές προβληματίζουν τους μαθητές και αυριανούς πολίτες και μέσα από αυτές τις απαιτητικές αναγνωστικές πρακτικές συνειδητοποιούν κριτικά πώς αρθρώνεται η αδικία, με ποια μέσα και με ποια επιχειρήματα, όταν για παράδειγμα διαπιστώνουν τα μέσα που έχει το Facebook για να προωθεί τον καταναλωτισμό, ή όταν υπογραμμίζουν πως η γλωσσική ποικιλία των νέων και τα greeklish αποτελούν πόρους παραγωγής νοήματος που αξιοποιούν μεγάλες εταιρείες.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, δεν δόθηκαν –όπως συνήθως– κείμενα στους μαθητές, όπου απλώς εξέτασαν λειτουργικά τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα, τη μακροδομή και τις γλωσσικές συμβάσεις και οδηγήθηκαν στην εφαρμογή γλωσσικών κανόνων. Η γλώσσα αντιμετωπίστηκε ως ένας μηχανισμός παραγωγής νοήματος στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών

με έντονες ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις που διαμορφώνουν την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα γύρω μας, μέσα από τη δόμηση ταυτοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

3.5. Από την κατανόηση στην παραγωγή λόγου. Από την ανάγνωση στη συγγραφή και τον σχεδιασμό ποικίλων κειμενικών ειδών

Η έννοια της διακειμενικότητας κυριαρχεί και στο στάδιο παραγωγής λόγου από τους μαθητές. Η σύνδεση με το πλαίσιο, το τοπικό και το δια-τοπικό, και τα κείμενα και νοήματά του επιτυγχάνεται και στο στάδιο της παραγωγής κειμένων, όπου οι μαθητές αναπλαισιώνουν τα νοήματα μέσα από την παραγωγή αυτή τη φορά ποικίλων κειμενικών ειδών και μέσα από πρακτικές ποικίλων ανα-νοηματοδοτήσεων, προβάλλοντας τις δικές τους ερμηνείες, τοποθετήσεις, αξιολογήσεις και οπτικές.

Μετά, λοιπόν, από τη φάση της κατανόησης των εννοιών, της εξοικείωσης με το λεξιλόγιο, της ανάγνωσης των εικόνων, των εκάστοτε μακροκειμενικών και μορφοσυντακτικών επιλογών, το επόμενο βήμα αφορά την παραγωγή κειμένων. Η θεωρία των πολυγραμματισμών των Cope & Kalantzis (2000) έδωσε έμφαση στο ρόλο του μαθητή ως σχεδιαστή νοήματος. Καθώς μέχρι τότε ο Κριτικός Γραμματισμός αποτελούσε μια περισσότερο κειμενοκεντρική πρακτική (Κουτσογιάννης 2017), η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στράφηκε στο μαθητή και στον ενεργό ρόλο του στην κατασκευή του νοήματος. Έτσι, στη συγκεκριμένη εφαρμογή που παρουσιάζουμε, οι μαθητές άρχισαν να παράγουν αφίσες, κόμικς, άρθρα, blogs, αναρτήσεις, θεατρικά έργα και μαντινάδες που αφορούσαν το συγκεκριμένο θέμα.

Πέρα όμως από τους μαθητές, η γνώση διαδόθηκε και στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου μέσα από τη συγγραφή άρθρων στις τοπικές εφημερίδες, αλλά και από τη συμμετοχή των γονέων σε ομάδα στο Facebook. Οι μαθητές μάλιστα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, διοργάνωσαν και ζωντανή αναμετάδοση (live streaming event) κατά την οποία μετέδωσαν τη συμμετοχή τους σε επιστημονικό συνέδριο στη Θεσσαλονίκη (δες στην επόμενη υποενότητα).

3.6. Από τη συγγραφή και τον σχεδιασμό κειμένων στην κοινωνική δράση

Ο γραμματισμός δεν αφορά απλώς την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων, αλλά και την ανάληψη ενός είδους κοινωνικής δράσης, όταν οι διδακτικές πρακτικές αποκτούν κοινωνικό χαρακτήρα. Στην παρούσα πρόταση, η συγγραφή και ο σχεδιασμός του νοήματος, αν και απαραίτητα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν περιορίζονται στη σχολική αίθουσα την ώρα του μαθήματος, δεν οδηγούν στη δράση, στην αλλαγή και στη συμμετοχή των μαθητών στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ενδεικτικά αναφέρουμε πως κατά τη διδακτική διαδικασία που παρουσιάσαμε εδώ, κατασκευάστηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές πόστερ για τη

συμμετοχή τους σε συνέδριο (εικόνα 2), δειγματική διδασκαλία σε φιλολόγους του νομού Ρεθύμνης, διοργανώθηκε έκθεση με τα έργα των μαθητών (εικόνα 3), ακόμη και συμμετοχή των μαθητών στην 37η Ετήσια Συνάντηση Γλωσσολογίας που διοργανώνει το Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεωρούμε αυτές τις δραστηριότητες σημαντικές μορφές κοινωνικής δράσης, εφόσον συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, κτλ) σε αυτές.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Δεν θα μπορούσαμε να κλείσουμε την αναφορά μας στην ενδεικτική εφαρμογή που παρουσιάσαμε χωρίς να κάνουμε λόγο για τους περιορισμούς της. Όσο κι αν αποτελεί μια συγκροτημένη και δοκιμασμένη πρόταση στην πράξη, πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, και επομένως, είναι αυτονόητο πως δεν παρουσιάστηκε εδώ ως μια «συνταγή» για αναπαραγωγή από τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφορετικές γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες πάντα επιφέρουν διαφοροποιήσεις ως προς το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως πραγματοποιήθηκε από μεμονωμένο εκπαιδευτικό και ουσιαστικά δεν αποτελεί μια ευρέως δοκιμασμένη πρακτική, συνολικά από μια εκπαιδευτική κοινότητα, ούτε μια πρόταση δυναμική που μπορεί να προκαλέσει το υπάρχον ισχυρό και κεντροποιημένο ΑΠ. Δεν παύει όμως να αποτελεί μια συγκροτημένη και δοκιμασμένη στην πράξη εναλλακτική πρόταση, μια ιδέα και πρόκληση για εφαρμογή, η οποία μπορεί να επιφέρει ρήγματα στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και ταυτόχρονα να δείξει έναν διαφορετικό δρόμο για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Είναι γεγονός ότι η διδακτική της γλώσσας στην ελληνική πραγματικότητα χρειάζεται να διαγράψει μια μεγάλη πορεία για να ξεφύγει από τη στείρα και μηχανιστική απομνημόνευση γλωσσικών κανόνων και να αποκτήσει νόημα για τους μαθητές και σύνδεση με την κοινωνία. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί πως η γνώση που παράγεται στη σχολική αίθουσα από τους μαθητές έχει αξία και πως αυτή η γνώση ανήκει σε όλη την κοινότητα και αξίζει να αξιοποιηθεί από αυτήν. Οι μαθητές από τη μεριά τους μπορούν να παράγουν νέα γνώση κινούμενοι σε ποικίλες τροχιές και στο τέλος να επιστρέφουν αυτή τη νέα γνώση που διαμόρφωσαν στις κοινότητές τους, οι οποίες τους έδωσαν τις αρχικές κατανοήσεις τους. Κι όλα αυτά μέσα από δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και μέσα από πολυφωνικές πρακτικές παραγωγής κειμένων με απώτερο σκοπό την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή.

Εικόνα 2. Το πόστερ, όπως αυτό αναρτήθηκε σε επιστημονικό συνέδριο

Εικόνα 1. Η αποτύπωση της διακειμενικής ανάγνωσης

Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από την έκθεση που διοργανώθηκε στο σχολείο κατά τη θεματική εβδομάδα

Το ερώτημα που χρειάζεται να απαντήσουμε είναι τι είδους πολίτες διαμορφώνουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικές επιλογές. Εάν θέλουμε να διαμορφώσουμε δημοκρατικούς πολίτες, είναι ανάγκη να ξεφύγουμε από εξουσιαστικές μορφές διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός προσφέρει τη γνώση σε μαθητές άγραφους πίνακες (tabula rasa) ή κενά δοχεία. Χρειάζεται να ξεπεραστούν οι πρακτικές που θεωρούν τους μαθητές ανίκανους να παράγουν γνώση, να δράσουν και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Οι πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού δεν προσφέρουν απλώς ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ανάγνωσης και γραφής, αλλά αποτελούν ένα σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων που έρχεται να αλλάξει καθιερωμένες και κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές, να αναζητήσει, να διαμορφώσει και να χτίσει έναν νέο, πιο δίκαιο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Apple, M. W. 2005. *Εκπαίδευση και εξουσία*, μτφρ. Φ. Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (= Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993).

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Ελληνική γλώσσα: Θεωρία και διδακτική. Αθήνα: Πατάκης.

Baynham, M. 2000. *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Γλώσσα - Εκπαίδευση - Κοινωνία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. 2005. *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. 2016. *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) 2003. *Γλώσσα και πολιτισμός: Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, μτφρ. Μ. Καραλή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. 2020. *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Κουτσογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Κωστούλη, Τ. 2015. Διαλογικότητα, πολυφωνία, γραμματική και ανάγνωση στο σχολείο. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στην παιδαγωγική πράξη. Στο: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας, *Γλωσσική παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*, επιμ. Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg, 165-177.

Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011). Νέο Σχολείο. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>.

Σιπητάνου, Α. Α. 2011. *Πάολο Φρέιρε, 1921-1997: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, 59. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Spring, J. 1985. Η ανάπτυξη της συνείδησης: από τον Marx στον Φρέιρε. Στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*, μτφρ. Μ. Κατσούλης. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, 45-66.

Τεντολούρης, Φ. 2014. Ενάντια στην τελεολογία της κριτικής διάστασης του γραμματισμού και της γραμματικής της θεώρησης: η διαλογικότητα *στον* κριτικό γραμματισμό και η διαλογικότητα *του* κριτικού γραμματισμού. Στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *«Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013* (διαθέσιμο στο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>).

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014. Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η "τοποθέτησή" τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34: 411-421 (διαθέσιμο στο: <ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_411_421.pdf>).

Φρέιρε, Π. 2005. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος (= Αθήνα: Ράππας, 1977).

ΥΠΠ (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου) 2010. *Αναλυτικά Προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: ΠΙΚ & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ξενόγλωσση

Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, μτφρ. C. Emerson & M. Holquist, επιμ. M. Holquist. University of Texas Press Slavic Series, 1 Austin: University of Texas Press.

Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. 2007. *Literacy, Lives and Learning*. London: Routledge.

Blommaert, J. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, D. E. 2008. Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30: 437-454.

Cazden, C. B., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. κ.ά. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.

Ciardiello, V. A. 2004. Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2): 138-147.

Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Edelsky, C. & Cherland, M. R. 2006. A critical issue in Critical Literacy: The "Popularity Effect". Στο: K. Cooper & R. E. White (επιμ.), *The Practical Critical Educator: Critical Inquiry and Educational Practice*. New York: Springer, 17-33.

Emdin, C. 2016. *For White Folks Who Teach in the Hood... and the Rest of Y'all Too: Reality Pedagogy and Urban Education*. Boston: Beacon Press.

Fairclough, N. (επιμ.) 1992. *Critical Language Awareness*. London/New York: Routledge.

Freebody, P. 2008. Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language." Στο: B. V. Street & N. H. Hornberger (επιμ.), *Encyclopedia of Language Education*, 2η έκδ., τόμ. 2: *Literacy*, 2.1: *Literacies and Social Theory*. Secaucus, NJ: Springer, 107-118.

Freebody, P. & Luke, A. 1990. "Literacies" programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5(3): 7-16.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, μτφρ. M. Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.

Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, 2η έκδ. London: Hodder Education.

Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hibbing, J. R. & Theiss-Morse, E. 2002. *Stealth Democracy: Americans' Beliefs about How Government Should Work*. Cambridge Studies in Political Psychology and Public Opinion. Cambridge: Cambridge University Press.

Inglis, P. & Willinsky, J. 2006. Soup kitchen democracy: Practical, critical lessons in theory. Στο: K. Cooper & R. E. White (επιμ.), *The Practical Critical Educator: Critical Inquiry and Educational Practice*. Dordrecht: Springer, 35-49.

Janks, H. 2004. The access paradox. *Literacy Learning: the Middle Years*, 12(1): 33-42.

Janks, H. 2010. *Literacy and Power*. New York/London: Routledge.

Katsarou, E. 2009. Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education. *Educational Studies in Language and Literature*, 9(3): 49-70.

Kinloch, V. 2010. *Harlem on Our Minds. Place, Race, and the Literacies of Urban Youth*. New York/London: Teachers College Press.

Kostouli, T. & Stylianou, M. 2014. Creating New Classroom Communities and Student Identities through a Cross-Curricular Perspective: An Exploration into Pedagogical Change in Cyprus. Στο: A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (επιμ.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 116-132.

Morrell, E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1): 72-77.

Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (επιμ.) 1997. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Language & Social Processes. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2): 77-91.

Wood, S. & Jocius, R. 2013. Combating "I Hate This Stupid Book!": Black Males and Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 66(8): 661-669.

Γραμματισμός – κατανόηση κειμένων και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ): προβληματισμοί, προδιαγραφές και προτάσεις

του Γιάννη Σπαντιδάκη

Εισαγωγή

Όπως αποδεικνύεται ιστορικά, καθώς μεταβάλλονται οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες (Κουτσογιάννης 2014) και αναδύονται νέες τεχνολογικές επινοήσεις (Coiro 2003), επηρεάζεται δυναμικά η φύση του γραμματισμού και το πεδίο γύρω από αυτόν. Αυτή η διαπίστωση είναι πασιφανής, αν αναλογιστούμε τι απαιτήσεις τίθενται στην εποχή των ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου, για να καταστεί ένα άτομο εγγράμματο, σε σχέση με τις απαιτήσεις που έθετε η προηγούμενη χρονικά εποχή της τεχνολογίας του εντύπου.

Οι όροι εγγραμματοσύνη, εγγραμματισμός, γραμματισμός αποδίδουν στα ελληνικά τον διεθνώς καθιερωμένο όρο literacy. Ο Ματσαγγούρας (2007α, 2007β) υιοθετώντας μια περισσότερο παιδαγωγική προσέγγιση ορίζει τον «εγγραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετα-) γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες ευέλικτα και δημιουργικά αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίσταση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: (α) στις λεκτικές πράξεις του προφορικού και γραπτού λόγου και (β) στην κατανόηση, χρήση, κριτική αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικού περιεχομένου και διαφορετικής μορφής και δομής και διαφορετικών λεξικο-γραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών» (2007α, 22). Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός συνθέτει ένα φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες βοηθούν τα άτομα όχι μόνο να διαχειρίζονται τη ζωή τους αποτελεσματικά αλλά και να σκέφτονται και να δρουν εποικοδομητικά και γόνιμα μέσα στην κοινωνία (Χατζησαββίδης 2013).

Το διαδίκτυο άλλαξε άρδην τα δεδομένα σε σχέση με τον γραμματισμό. Ας επισημανθούν εδώ δύο σημεία: πρώτον, το διαδίκτυο υιοθετήθηκε περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο τεχνολογικό επίτευγμα στην ιστορία του πολιτι-

σμού από τόσο μεγάλο ποσοστό πληθυσμού σε τόσα μέρη και σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (Leu κ.ά. 2009). Σύμφωνα με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 μελών το 89% των νοικοκυριών το 2018 διέθετε πρόσβαση στο διαδίκτυο, ποσοστό 29% μεγαλύτερο από αυτό του 2008. Στην Ελλάδα σημειώθηκε την αντίστοιχη χρονική περίοδο αύξηση 28 ποσοστιαίων μονάδων (Eurostat 2020). Δεύτερον, ο έλεγχος της παραγωγής και διάδοσης των κειμένων πέρασε από τους εκδότες στη δημόσια σφαίρα, όπου ο καθένας μπορεί να δημοσιοποιήσει ένα κείμενο (Lankshear & Knobel 2011). Επομένως, όσοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορούν εύκολα και γρήγορα να έρθουν σε επαφή με απεριόριστο αριθμό πληροφοριών και κειμένων, ποικίλης θεματολογίας, διαφορετικής δομής, πολυτροπικού περιεχομένου και γλωσσών αγνώστου προέλευσης, παράγοντες που εντείνουν την ανάγκη για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων γραμματισμού (Kamil & Chou 2009).

Στην εποχή του διαδικτύου τα εγγράμματα άτομα θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωσιακών, μεταγνωσιακών, επικοινωνιακών γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών, για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους, να αναπτύσσουν ανώτερες μορφές σκέψης, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά, δυναμικά, γόνιμα και ουσιαστικά στο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι.

Η ευρεία χρήση του διαδικτύου ειδικότερα από μαθητές στην καθημερινότητά τους αλλά και στο σχολείο για εκπαιδευτική χρήση καθιστά αναγκαία, από τη μια, τη δόμηση εκ μέρους τους νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που σχετίζονται άμεσα με τον εντοπισμό, την κατανόηση, την αξιολόγηση και τη χρήση πληροφοριακών και πολυτροπικών κειμένων που βρίσκονται στο διαδίκτυο (Coiro & Dobler 2007· Σπαντιδάκης 2010· Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2015) και, από την άλλη, την εντατικοποίηση της σχετικής έρευνας για τη σημασία του διαδικτύου στην καθημερινότητα των μαθητών (Coiro & Dobler 2007), την αξιοποίησή του στη μάθηση και διδασκαλία, τις ενδεχόμενες επιπτώσεις αλλά και τις δυνατότητες και τις προοπτικές που δημιουργούνται.

Ωστόσο, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου στη διερεύνηση και εποικοδόμηση της γνώσης παραμένει μια διδακτική πρόκληση για όλους όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα (Gu, Liu & Lin 2004), μιας και τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντικρουόμενα: υπάρχουν έρευνες που τονίζουν ότι η χρήση του συμβάλλει θετικά στην αναγνωστική κατανόηση και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, ενώ άλλες αναφέρουν ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ψηφιακών κειμένων προκαλούν γνωστική υπερφόρτωση, αποπροσανατολισμό και απογοήτευση (Coiro & Dobler 2007).

Συμπερασματικά, η έλευση του διαδικτύου με τη σημασία που διαδραματίζει σήμερα στην αποθήκευση, διακίνηση, επεξεργασία και χρήση ποικίλων πληροφοριών δημιουργεί ένα δυναμικό, σύνθετο και πολύπλοκο πεδίο έντονων προβληματισμών, αντιπαραθέσεων, αλλά και νέων δυνατοτήτων και προτάσεων σε ερευνητικό-θεωρητικό όσο και σε πρακτικό-εκπαιδευτικό επίπεδο που έχει πολλές πτυχές. Στις ενότητες που ακολουθούν θα εστιάσουμε σε δύο από αυτές: η πρώτη αφορά στα χαρακτηριστικά των νέων κειμενικών οντοτήτων και τις αντίστοιχες δεξιότητες που απαιτούνται για την αποδόμηση και κατανόησή τους και η δεύτερη στη διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού/κατανόησης κειμένων.

Νέα ψηφιακά κειμενικά περιβάλλοντα: περιορισμοί και στρατηγικές ανάγνωσης

Μια σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαδικτυακών κειμένων φαίνεται να καθιστούν την αναγνωστική τους κατανόηση ένα έργο διαφορετικό από την κατανόηση έντυπων κειμένων (Aydemir, Ozturk & Horzum 2013). Οι διαδικτυακοί αναγνώστες έρχονται σε επαφή με κείμενα ποικίλης μορφής, απροσδιόριστης έκτασης και συχνά αγνώστου προέλευσης, ενώ συχνά πρέπει να κάνουν την κατάλληλη επιλογή ανάμεσα σε πολλά ανταγωνιστικά κείμενα (Afflerbach & Cho 2010· Lankshear & Knobel 2018). Ο εντοπισμός και η επιλογή των κατάλληλων πηγών που εξυπηρετούν τους στόχους της ανάγνωσης και η κριτική τους αξιολόγηση είναι ένα έργο απαιτητικό για τον ψηφιακό αναγνώστη, ο οποίος αξιοποιώντας ελάχιστες νύξεις από τον τίτλο, τον υπότιτλο, από τη διεύθυνση (URL) προσπαθεί να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το κείμενο (Coiro & Dobler 2007).

Παράλληλα, οι αναγνώστες της οθόνης λειτουργούν στα όρια που εκείνη επιβάλλει. Έρχονται κάθε φορά σε επαφή με ένα μικρό μέρος του κειμένου, σε αντίθεση με το έντυπο που τους επιτρέπει να έχουν την αίσθηση του όλου και τη δυνατότητα να παρατηρούν τα όρια του βιβλίου, του κεφαλαίου και να εκτιμούν το έργο που έχουν να επιτελέσουν, τον χρόνο και τους πόρους που θα αφιερώσουν και τις στρατηγικές που θα εφαρμόσουν για να πετύχουν τους στόχους και τα ερωτήματα που έχουν θέσει πριν την ανάγνωση (Chen 2010· Stoop, Kreutzer & Kircz 2013). Η επισκόπηση πριν την ανάγνωση του κειμένου στο διαδίκτυο συνθέτει ένα διαφορετικό και πιο απαιτητικό έργο από ό,τι η επισκόπηση του έντυπου, στο οποίο ο αναγνώστης ανάλογα με τις κειμενικές νύξεις μπορεί ευκολότερα να εκτιμήσει το είδος του κειμένου και να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική ανάγνωσης, σε σχέση πάντα με τον σκοπό που έχει θέσει, για να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα το κείμενο (Ross κ.ά. 2017).

Επιπλέον, τα υπερκείμενα συνθέτουν ένα πληροφοριακό περιβάλλον, όπου κειμενικά στοιχεία και ιδέες συνδέονται μεταξύ τους με πολλαπλούς τρόπους. Οι υπερσυνδέσεις δημιουργούν ένα περιβάλλον διαφορετικής δομής και οργάνωσης από εκείνο του έντυπου, μη γραμμικό, δυναμικό (Aydemir, Ozturk & Horzum 2013), που δίνει τη δυνατότητα πολλών διαδρομών ανάγνωσης, εκ των οποίων κάθε αναγνώστης επιλέγει τη δική του. Σ' αυτή τη διαδρομή, μάλιστα, πρέπει διαβάσει πολλαπλά κείμενα, διαφορετικών ειδών. Ο έμπειρος αναγνώστης δημιουργεί μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου που κάθε φορά διαβάζει και στη συνέχεια τη συσχετίζει, τη συγκρίνει, την αντιπαραθέτει με τις αναπαραστάσεις των κειμένων που έχει ήδη διαβάσει, κατασκευάζοντας έτσι μια πιο σύνθετη νοητική αναπαράσταση, βάσει της οποίας εξάγει συμπεράσματα και κρίσεις (Afflerbach & Cho 2009).

Αυτή η αναγνωστική συμπεριφορά προϋποθέτει ένα πολλαπλά σύνθετο και γνωσιακά απαιτητικό έργο (Leu κ.ά. 2009). Κατά τη διάρκεια της ψηφιακής ανάγνωσης οι αναγνώστες πρέπει να εφαρμόζουν στρατηγικές ευέλικτα και δυναμικά, για να προσδιορίσουν τις σημαντικές ιδέες από τα κείμενα που διαβάζουν, να ενεργοποιήσουν την προγενέστερη γνώση, να δομήσουν το νόημα των κειμένων, να παρακολουθούν την αναγνωστική διαδικασία και το νοητικό έργο που επιτελούν, να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με τους στόχους που έχουν θέσει, να αξιολογούν το νόημα και τις πηγές, να αξιολογούν τη στρατηγική που εφαρμόζουν (Afflerbach & Cho 2010). Με άλλα λόγια, οι ψηφιακοί αναγνώστες πρέπει να θέτουν τα κατάλληλα ερωτήματα, να παράγουν και να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους όρους αναζήτησης και εντοπισμού κειμένων και γενικότερα να υιοθετούν μεταγνωστική συμπεριφορά.

Σε αντίθεση με τη συμπεριφορά των έμπειρων αναγνωστών οι μαθητές συχνά χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές, παρασύρονται εύκολα από το ένα ερώτημα στο άλλο, παίρνουν λανθασμένες αποφάσεις και αποπροσανατολίζονται, καθώς επισκέπτονται διάφορους υπερσυνδέσμους, δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το κείμενο που διαβάζουν, υιοθετούν μια στρατηγική «άρπαξε και φύγε», δυσκολεύονται να προσαρμοστούν από το ένα κείμενο στο άλλο (Coiro & Dobler 2007· Eagleton, Guinee & Langlais 2003), επειδή δεν διαθέτουν μεταγνωστικές στρατηγικές.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η «ανάγνωση από την οθόνη» είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη νοητική διαδικασία και η ευόδωσή της απαιτεί μεταξύ άλλων μεταγνωστική συμπεριφορά, ικανότητα του αναγνώστη να παρακολουθεί εμπρόθετα το γνωστικό του έργο, να το ελέγχει, να το αξιολογεί.

Ο ρόλος και η σημασία της μεταγνώσης

Η μεταγνώση φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκτέλεση σύνθετων γνωσιακών έργων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005) ως μια νοητική-συ-

ναισθηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τη νοητική επεξεργασία και τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωσιακές του διαδικασίες και δραστηριότητες. Μέσω της μεταγνώσης ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί και να ελέγχει το γνωσιακό του σύστημα κατά την εκτέλεση νοητικών έργων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005). Η σχέση ελέγχου και παρακολούθησης ανάγεται σε μια δυναμική, κριτική και προσαρμοστική σχέση της γνώσης που προσπορίζεται το άτομο για το γνωστικό του σύστημα και της δράσης στην οποία προβαίνει με βάση τη γνώση αυτή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005· Serra & Metcalfe 2009· Σπαντιδάκης 2010). Μαθητές με ανεπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους, είναι σε θέση να εκτιμούν τις απαιτήσεις και διαστάσεις του έργου και να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν μια στρατηγική καθώς επιτελούν τις διαδικασίες κατανόησης κειμένων.

Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη στενή και αλληλένδετη σχέση της μεταγνώσης με την κατανόηση κειμένων (Ceylan & Harputlu 2015). Η ανάπτυξή της αποτελεί βασικό στόχο σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σχετικών με την αναγνωστική κατανόηση (Ma κ.ά. 2014· Σπαντιδάκης 2010· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2015) οι οποίες αντιμετωπίζουν την κατανόηση των κειμένων ως εμπρόθετη, ενεργητική δραστηριότητα κατασκευής νοήματος που δομείται κατά τη δυναμική αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο (NICHD 2000).

Οι έμπειροι αναγνώστες έντυπου κειμένου διαθέτουν και εφαρμόζουν ένα ευρύ φάσμα μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς ενεργητικά, ευέλικτα και δυναμικά μπορούν να: αξιολογούν τα χαρακτηριστικά του κειμένου και, αν αυτό σχετίζεται με τους στόχους τους, να προβαίνουν σε επισκόπηση πριν αρχίσουν να διαβάζουν εντατικά, κάνοντας προβλέψεις για το τι ακολουθεί· αναζητούν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου αφιερώνοντας σε αυτές περισσότερη προσοχή και χρόνο· κάνουν προβλέψεις για το είδος του κειμένου και ακολουθούν την κατάλληλη στρατηγική κατανόησής του· εφαρμόζουν διαφορετική στρατηγική για την κατανόηση αφηγηματικών και μη αφηγηματικών κειμένων· συσχετίζουν τις πληροφορίες αυτές μεταξύ τους δημιουργώντας μια σύνθετη αναπαράσταση του κειμένου· ενεργοποιούν τη σχετική προγενέστερη γνώση για να ερμηνεύσουν το κείμενο· δομούν-αναθεωρούν και θέτουν ερωτήματα σχετικά με το νόημα που παράγουν· προσδιορίζουν το νόημα άγνωστων λέξεων και εννοιών που συναντούν κατά την ανάγνωση· συσχετίζουν το νόημα του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους· εξάγουν συμπεράσματα, κρίσεις καθώς και αξιολογήσεις σχετικά με το κείμενο· συσχετίζουν τα συμπεράσματα που εξάγουν από το κείμενο με τον σκοπό που είχαν θέσει· παρακολουθούν και ελέγχουν την πορεία της κατανόησης του κειμένου καθώς διαβάζουν, προβαίνουν σε αλλαγές και προσαρμό-

ζουν τις στρατηγικές ανάλογα με τα προβλήματα που τυχόν αναδύονται κατά την ανάγνωση (Block & Pressley 2007· Afflerbach & Cho 2009).

Οι έμπειροι διαδικτυακοί αναγνώστες συνδυάζουν τις παραπάνω στρατηγικές με νέες που σχετίζονται με το περιβάλλον ανάγνωσης και μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές για να: αναζητούν τους κατάλληλους ιστότοπους· κάνουν μια αρχική επισκόπηση, για να εντοπίσουν τα κατάλληλα προς ανάγνωση κείμενα· δημιουργούν λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με το θέμα, για να μειώσουν τα πιθανά προς ανάγνωση κείμενα· προβαίνουν με βάση τους στόχους τους σε μια αρχική αξιολόγηση των πηγών πριν αρχίσουν την εντατική ανάγνωση· προβλέπουν τη χρησιμότητα των υπερσυνδέσμων που συναντούν και αποφασίζουν αν θα προβούν στο άνοιγμά τους ή θα συνεχίσουν να διαβάζουν· εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τη συνάφεια των συνδέσμων με τους στόχους και αυτά που έχουν κατανοήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή της ανάγνωσης· κάνουν προσεκτική επιλογή των κειμένων που θα διαβάσουν πρώτα με βάση τα κριτήρια συνοχής των συνδέσμων και τους στόχους που έχουν θέσει· εξάγουν συμπεράσματα, διεξάγουν συμπληρωματικές διερευνήσεις· τροποποιούν τους αρχικούς τους στόχους· παρακολουθούν και ελέγχουν την πρόοδο της κατανόησης και της επιτυχίας των στόχων (Afflerbach & Cho 2010).

Μαθησιακά περιβάλλοντα γραμματισμού και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Επιστήμονες διαφορετικών αφετηριών τονίζουν την αναγκαιότητα προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, η οποία θα καλλιεργεί τις γλωσσικές (ενδο-κειμενικές, δια-κειμενικές και περι-κειμενικές) παράλληλα με τις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιο-γνωσιακές διαστάσεις. Ο γραμματισμός σύμφωνα με τους Kucer & Silva (2006) φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική και πολυδιάστατη και πολυσύνθετη δραστηριότητα όπου η γνωσιακή, η γλωσσική, η κοινωνικοπολιτισμική και αναπτυξιακή διάσταση αλληλοεπηρεάζονται δυναμικά και προσδιορίζουν τα γεγονότα γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή κειμένων θεωρούνται εμπρόθετες δραστηριότητες κατασκευής νοήματος (August & Shanahan 2008· Κωστούλη 2009· Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης 2013) και ως τέτοιες δεν είναι ανεξάρτητες από τις συνθήκες και καταστάσεις εντός των οποίων αυτές λαμβάνουν χώρα. Αντίθετα, μπορούν να θεωρηθούν ως η κορύφωση της επικοινωνίας και της νοηματοδοτούμενης αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κοινωνικοπολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον του (Englert & Dunsmore 2002), στη συγκεκριμένη περίπτωση τη σχολική τάξη.

Στο πνεύμα αυτό, η σχολική τάξη θα συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, αν γίνει ένας χώρος γνωστικής «μαθητείας» (όρος δανεισμένος από την παραδοσιακή μαθητεία για

την κατάκτηση μιας τέχνης). Στον χώρο αυτό οι μαθητές καλλιεργούν τις δεξιότητες με τρόπο φυσικό, καθώς αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους (που φέρει ο καθένας το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο), χρησιμοποιούν αυθεντικά τα εργαλεία σκέψης που διαθέτει αυτός ο χώρος στις καθημερινές του πρακτικές και παρατηρούν την εκτέλεση νοητικών έργων από «επαΐοντες», δηλαδή τον εκπαιδευτικό ή ικανούς συνομήλικους. Οι μαθητές παρατηρούν τον «επαΐοντα» να εκτελεί –ως μοντέλο– το νοητικό του έργο, στη συγκεκριμένη περίπτωση έργο αναγνωστικής κατανόησης, να εξωτερικεύει με «φωναχτή σκέψη» τα γνωστικά του αδιέξοδα κατά την εκτέλεση του έργου του, να τα λεξικοποιεί για να τα κάνει ορατά, να δείχνει στους μαθητές πώς αυτο-καθοδηγείται και αυτο-ρυθμίζεται, με ποιες στρατηγικές τα διαχειρίζεται. Ως «παρατηρητές» της συμπεριφοράς του «προτύπου» οι μαθητές επεξεργάζονται τις στρατηγικές του και επιλέγουν εκείνες που μπορούν να προκαλέσουν ανάλογη συμπεριφορά στους ίδιους (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2015). Μοντέλο και παρατηρητές στη συνέχεια αναλαμβάνουν από κοινού την εκτέλεση ενός νέου νοητικού έργου αλλά σταδιακά σε ένα πλαίσιο «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding) η ευθύνη μετατοπίζεται προς τους μαθητές με στόχο την αυτόνομη και επιδέξια εκ μέρους τους αναγνωστική συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, η πορεία από τη μοντελοποίηση στην αυτονόμηση γίνεται μέσα από τις εξής φάσεις, που αποτελούν και τα δομικά της στοιχεία:

α) τη μοντελοποίηση: οι μαθητές παρακολουθούν έναν «επαΐοντα» να εκτελεί μια δραστηριότητα
β) την προσέγγιση ή εκγύμναση: οι μαθητές εκτελούν οι ίδιοι τη νοητική δραστηριότητα, ενώ ο «επαΐων» τους παρέχει υποστήριξη (scaffolding) με τη μορφή νύξεων, οδηγιών, υποδείξεων
γ) την εξασθένηση ή φθίνουσα καθοδήγηση: κάθε βοήθεια προς τους μαθητές μειώνεται σταδιακά
δ) την αυτοκατευθυνόμενη ή αυτορυθμιζόμενη μάθηση: οι μαθητές ασκούνται σε ανάλογα νοητικά έργα μόνοι τους χωρίς στήριξη
ε) τη στοχαστική-κριτική ανάλυση: οι μαθητές στοχάζονται σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα που πέτυχαν και αυτοαξιολογούνται με μέτρο σύγκρισης τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του «επαΐοντα» (Σπαντιδάκης 2010· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2015).

Είναι προφανές ότι η μέθοδος της γνωσιακής μαθητείας αφενός καθιστά τη σχολική τάξη μια αυθεντική κοινότητα πρακτικής και μάθησης (κοινωνικοπολιτισμική οπτική) και αφετέρου θέτει ως αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ό,τι δεν ήταν εύκολο να διδαχθεί στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας: τις διαδικασίες της σκέψης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται, για να ευοδωθεί ένα σύνθετο νοητικό έργο,

στην προκειμένη περίπτωση της αναγνωστικής κατανόησης (κοινωνιογνωστική οπτική).

Σε ένα «περιβάλλον γνωσιακής μαθητείας» –από τη φύση του αυθεντικό, διευκολυντικό, υποστηρικτικό, εμψυχωτικό– οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμού μέσα από την αλληλεπίδραση και την από κοινού κατασκευή του νοήματος, καθώς αποδομούν και συγκρίνουν κείμενα, ερμηνεύουν τη ρητορική και τους κοινωνικούς σκοπούς που υπηρετούν στη συγκεκριμένη κουλτούρα και διαπραγματεύονται τις αναγνωστικές στρατηγικές/πρακτικές (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2015· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας 2006· Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2013).

Σήμερα, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών περιβαλλόντων γνωσιακής μαθητείας, συνδράμοντας το έργο του εκπαιδευτικού, ως κοινωνιογνωστικά και κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας.

Ως κοινωνιογνωσιακά εργαλεία τα πολυμέσα, αξιοποιώντας τόσο το λεκτικό όσο και εικονικό-οπτικό κανάλι παρουσίασης των πληροφοριών, διευκολύνουν την πρόσληψη, την επεξεργασία, την αποθήκευση και την ανάκλησή τους, έτσι ώστε να υποστηρίζεται η περιορισμένης χωρητικότητας μνήμη εργασίας και να απελευθερώνονται γνωστικοί πόροι για τις υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης.

Επιπλέον, κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά πολυμεσικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν και καθοδηγούν γνωστικά τον μαθητή στην υλοποίηση έργων αναγνωστικής κατανόησης με διευκολύνσεις-νύξεις (scaffolding), συνεχή ανατροφοδότηση, συσχέτιση των πληροφοριών με την προγενέστερη γνώση του, με πλήθος γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Σπαντιδάκης 2010) και με ειδικότερο σκοπό: α) να δομήσει τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τα είδη κειμένων, β) να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης των κειμένων, γ) να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τη λειτουργία της μνήμης εργασίας και το γνωστικό φορτίο, και δ) να εσωτερικεύσει μεταγνωσιακές δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση των κειμένων (Englert, Wu & Zhao 2005· Σπαντιδάκης 2010· Meyer & Wijekumar 2007· Seiradakis & Spantidakis 2018· 2019). Επιπλέον, δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, να ανατροφοδοτεί τους μαθητές του και να ανατροφοδοτείται ο ίδιος για την πρόοδό τους (Fotos & Browne 2004). Μπορούν, επίσης, να διαδραματίσουν τον ρόλο του έξυπνου και υπομονετικού συνεργάτη που παρέχει τις κατάλληλες νύξεις, όταν οι μαθητές τις έχουν ανάγκη κατά την ανάγνωση. Περιβάλλοντα, όπως αυτά, υποστηρίζουν τις διαδικασίες για τη δόμηση μιας στρατηγικής ή λειτουργούν υποστηρικτικά, όταν ο μαθητής-αναγνώστης συναντά κάποιο πρόβλημα σχετικό με την κατανόηση (Spantidakis & Kourtis-Kazoullis 2014).

Ως κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα οι ΤΠΕ γίνονται μέσο διαπραγμάτευσης και κατασκευής του κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένου νοήματος. Η κοινωνική δικτύωση, με τις δυνατότητες που παρέχει για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και χρήση της γλώσσας με αυθεντικά ακροατήρια, μπορεί να αναδείξει ένα πιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον (Chapelle 2001), το οποίο παρέχει σε όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη δυνατότητα να συν-οικοδομήσουν το νόημα του κειμένου που διαβάζουν, ανταλλάσσοντας απόψεις, σχόλια, ερμηνείες.

Πέρα από τη χρήση τους ως κοινωνικογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών εργαλείων τα πολυμέσα μπορούν, βέβαια, να χρησιμοποιηθούν και ως «φροντιστηριακά εργαλεία» για τη διδασκαλία των μηχανιστικών γλωσσικών δεξιοτήτων: της Ορθογραφίας, της Γραμματικής, του Λεξιλογίου, της Σύνταξης. Καθώς επικεντρώνουν στις μηχανιστικές δεξιότητες παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, δεν υποστηρίζουν τον μαθητή να δομήσει νόημα και δεν συνδέουν τη σχολική μάθηση με την καθημερινότητα. Ωστόσο, έχουν απλή δομή και παρέχουν τη δυνατότητα στον μαθητή να δομήσει γνώσεις και δεξιότητες σε λίγο χρόνο, του επιτρέπουν να πειραματίζεται σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ρυθμό, διαδραματίζοντας τον ρόλο του «υπομονετικού» δασκάλου, και του παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση. Παράλληλα, υποστηρίζουν και τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε σύντομο χρονικό διάστημα και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του (Κόμης 2004· Βοσνιάδου 2006· Σπαντιδάκης 2010).

Σύγχρονες μελέτες για την ανάπτυξη του γραμματισμού σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία επιδιώκουν να μεγιστοποιήσουν τα πλεονεκτήματα καθενός από τα παραπάνω εργαλεία, ενώ προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν τα μειονεκτήματα, επιδίωξη που παραμένει μια ανοικτή ερευνητική –θεωρητική και εκπαιδευτική– διδακτική πρόκληση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. 2015. *Μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βοσνιάδου, Σ. 2006. *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Ψυχολογία, 23. Αθήνα: Gutenberg.

Κόμης, Β. Ι. 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουτσογιάννης, Δ. 2014. ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο: Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στή-*

ριξης Επιμόρφωσης, τόμ. 3. Πάτρα: Ε.Π. Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ, 30-78.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. 2005. *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη, Τ. (επιμ.) 2009. Εισαγωγή: Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο: Τ. Κωστούλη, *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 8-56.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2007α. *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. 2007β. Η πρόκληση του σχολικού εγγραμματισμού: το πρόβλημα, η σπουδαιότητα, η αντιμετώπιση. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Συνέδριο: Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, 29-39.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. 2013. Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 93-134.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. 2010. *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ψυχολογία, 31. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. 2006. Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 357-378.

Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. 2013. Διδακτικά μοντέλα της κατανόησης. Στο: Ι. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα*. Αθήνα: Πεδίο, 229-256.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. 2015. *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. 2013. *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*, <https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf> (02.02.2020.)

Ξενόγλωσση

Afflerbach, P. & Cho, B.-Y. 2009. Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. Στο: S. E. Israel & G. G. Duffy (επιμ.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 69-90.

Afflerbach, P. & Cho, B.-Y. 2010. Determining and Describing Reading Strategies: Internet and Traditional Forms of Reading. Στο: H. S. Waters & W. Schneider (επιμ.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*. New York: The Guilford Press, 201-225.

August, D. & Shanahan, T. 2008. *Developing Reading and Writing in Second Language Learners*. New York: Routledge.

Aydemir, Z., Ozturk, E. & Horzum, M. B. 2013. The Effect of Reading from Screen on the 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4): 2272-2276.

Block, C. C. & Pressley, M. 2007. Best Practices in Teaching Comprehension. Στο: L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 220-242.

Ceylan, E. & Harputlu, L. 2015. Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1): 28-36.

Chapelle, C. A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coiro, J. 2003. Exploring Literacy on the Internet. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5): 458-464.

Coiro, J. 2011. Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4): 352-392.

Coiro, J. & Dobler, E. 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2): 214-257.

De La Paz, S. 1999. Self-Regulated Strategy Instruction in Regular Education Settings: Improving Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2): 92-106.

De La Paz, S. & Graham, S. 2002. Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4): 687-698.

Eagleton, M., Guinee, K. & Langlais, K. 2003. Teaching Internet literacy strategies: The hero inquiry project. *Voices From the Middle*, 10(3): 28-35.

Englert, C. S. & Dunsmore, K. 2002. A Diversity of teaching and learning paths: Teaching writing in situated activity. Στο: J. Brophy (επιμ.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Amsterdam/Boston: JAI, 81-130.

Englert, C., Wu, X. & Zhao, Y. 2005. Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20: 184-198.

Eurostat, 2020. *Internet access of households*, <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals> (02.02.2020).

Fotos, S. & Browne, C. 2004. The Development of CALL and Current Options. Στο: S. Fotos & C. M. Browne (επιμ.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-14.

Gavriel, J. 2015. Cognitive apprenticeship. *Education for Primary Care*, 26(6): 422-423, <DOI: 10.1080/14739879.2015.1101851>.

Ghen, H-Y. 2010. Online Reading Comprehension Strategies Among Fifth- and Sixth-Grade General and Special Education Students. *Education Research and Perspectives*, 37(2): 79-109.

Gu, W., Liu, C. & Lin, H. 2004. *Bring Internet to education: An empirical study of different policy initiatives* [Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco], <http://www.allacademic.com/meta/p 108792_index.html> (06.02.2009).

Jou, Y. J. 2015. Investigation of Technological University Students' Use of Metacognitive Reading Strategies in First and Second Languages. *English Language Teaching*, 8(1): 180-188.

Kamil, M. L. & Chou, H. K. 2009. Comprehension and Computer Technology: Past Results, Current Knowledge, and Future Promises. Στο: S. E. Israel & G. G. Duffy (επιμ.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 289-304.

Kucer, S. B. & Silva, C. 2006. *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*, 3η έκδ. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2018. Education and "new literacies" in the middle years. *Literacy Learning: The Middle Years*, 26(2): 7-16.

Leu, D., O'Byrne, W., Zawilinski, L., McVerry, J. & Everett-Cacopardo, H. 2009. Expanding the New Literacies Conversation. *Educational Researcher*, 38(4): 264-269, <http://www.jstor.org/stable/20532542> (15.09.2020).

Ma, W., Adesope, O. O., Nesbit, J. C. & Liu, Q. 2014. Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(4): 901-918.

Meyer, B. & Wijekumar, K. 2007. A Web-Based Tutoring System for the Structure Strategy: Theoretical Background, Design, and Findings. Στο: McNamara, D. S. (επιμ.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Erlbaum, 347-374.

NICHD [National Institute of Child Health and Human Development], 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups.* NIH Publication No. 00-4769. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Olson, A. B. 2003. *The Reading/Writing Connection: Strategies for Teaching and Learning in the Secondary Classroom*. New York: Allyn and Bacon.

Ross, B., Pechenkina, E., Aeschliman, C. & Chase, A.-M. 2017. Print versus digital texts: understanding the experimental research and challenging the dichotomies. *Research in Learning Technology*, 25, <https://doi.org/10.25304/rlt.v25.1976>.

Seiradakis, E. & Spantidakis, I. 2018. Online course design development for teaching reading of research articles to EFL undergraduate students at a Greek technical university. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(2): 285-296.

Seiradakis, E. & Spantidakis, I. 2019. Socially-Shared Metacognitive Regulation episodes between undergraduate engineering students during a collaborative genre analysis task in an English for Academic Purposes Course. *English Language Teaching*, 12(6): 217-225.

Serra, M. J. & Metcalfe, J. 2009. Effective Implementation of Metacognition. Στο: D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (επιμ.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 278-298.

Spantidakis, I. & Kourtis-Kazoullis, V. 2014. The design and creation of an electronic language learning for Greek as a Foreign/Second Language. Στο: *EDULEARN14 Proceedings*, 2899-2908.

Stoop, J., Kreutzer, P. & Kircz, J. G. 2013. Reading and Learning from Screens Versus Print: A Study in Changing Habits: Part 2 – Comparing Different Text Structures on Paper and on Screen. *New Library World*, 114(9/10): 371-383, <http://dx.doi.org/10.1108/NLW-04-2013-0034>.

ΓΙΑ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

Θέσεις για τη φιλοσοφία στο πανεπιστήμιο

του Γιάννη Πίσση

Ο θρήνος της Εκάβης

Ήδη ο Καντ (Kant) πριν δυόμισι αιώνες, στον πρόλογο της πρώτης έκδοσης της *Κριτικής του Καθαρού Λόγου*, παρουσίαζε τη φιλοσοφία, την άλλοτε «βασίλισσα όλων των επιστημών» (Kant 1998, A viii), σαν απόβλητη πια από τη χορεία τους, σαν την Εκάβη μετά την άλωση της Τροίας να θρηνεί και να οδύρεται για τον ξεπεσμό και την κατάντια της. Ο Καντ μιλούσε για τη «μεταφυσική» (ό.π.), διατηρούσε δηλαδή τον παραδοσιακό όρο για την πρώτη φιλοσοφία, και βέβαια στόχευε να αποκαταστήσει την Εκάβη στον θρόνο της. Δεν στόχευε πάντως να την αποκαταστήσει ως μια επιστήμη που αναφέρεται σε κάποια δικά της ιδιαίτερα αντικείμενα της γνώσης: τον Θεό ή την άυλη και αθάνατη ψυχή μας. Αντικείμενό της δεν μπορούσε πλέον να είναι άλλο παρά μονάχα ο ίδιος ο ανθρώπινος Λόγος: η συστηματική του τάξη και ο κριτικός έλεγχος των αξιώσεών του για γνώση.

Σήμερα, η φιλοσοφία φαίνεται μάλλον να έχει ακολουθήσει τη μοίρα των υπόλοιπων γαλαζοαίματων. Δεν θρηνεί καν για τα περασμένα μεγαλεία. Είτε γίνεται ανεκτή ως μια διανοητική παραξενιά που κατ᾽ όνομα φέρει τον παλαιό τίτλο ευγενείας, είτε επιδιώκει κι εκείνη έναν αστικό τρόπο ύπαρξης ανάμεσα στις άλλες επιστήμες. Στη δεύτερη περίπτωση, ζητά κιόλας να δανειστεί την επιστημονικότητά της από άλλες επιστήμες. Πώς δηλαδή; Από τη μια μεριά, στρέφεται στην ιστορία και τη φιλολογία και κατανοεί ως έργο της τη μελέτη των κλασικών φιλοσοφικών κειμένων. Από την άλλη, στρέφεται στις λεγόμενες θετικές επιστήμες, διεκδικώντας μια γωνίτσα στον καταμερισμό της εργασίας ανάμεσά τους και επιχειρώντας να μιμηθεί την αποτελεσματικότητά τους: να διατυπώνει και να λύνει επιμέρους προβλήματα. Δεν συγκινεί πάντως κατ᾽ ανάγκην ούτε τους συναδέλφους των άλλων κλάδων ούτε το ευρύτερο εγγράμματο κοινό, το οποίο μάλλον εισπράττει αυτή την εξέλιξη ως έναν νέο σχολαστικισμό.

Η φιλοσοφία και η ιδέα του πανεπιστημίου

Ωστόσο, η αμηχανία ή δυσκολία σε σχέση με τη θέση της φιλοσοφίας στον κόσμο των επιστημών αφορά εντέλει την ίδια την ιδέα ενός κόσμου των επιστημών –μιας συστηματικής τους τάξης– ή ακόμη την ιδέα του πανεπιστημίου (universitas litterarum). Ο Καντ ήταν ο πρώτος που μίλησε για μια τέτοια ιδέα του πανεπιστημίου, μια εμφατικά φιλοσοφική ιδέα (βλ. Kant 1907, 21). Το πανεπιστήμιο είναι βέβαια ένας θεσμός του ύστερου Μεσαίωνα. Ωστόσο, για τη μορφή που παίρνει στα νεότερα χρόνια στάθηκε καθοριστική μια φιλοσοφική ιδέα ενότητας των επιστημών και ένα συναφές εκπαιδευτικό/μορφωτικό ιδεώδες στο οποίο κατείχε περίοπτη θέση η φιλοσοφία. Σταθμός σε αυτή την εξέλιξη ήταν η συζήτηση στη Γερμανία στις αρχές του 19ου αιώνα που συνήθως σηματοδοτούμε με το όνομα του Βίλχελμ φον Χούμπολντ (Wilhelm von Humboldt). Έχει ενδιαφέρον ακόμη για μας σήμερα αυτή η συζήτηση σε σχέση με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τη θέση της φιλοσοφίας. Σημείο εκκίνησης –συνήθως παραγνωρίζεται– ήταν η διαπίστωση ότι το πανεπιστήμιο έμοιαζε να είναι ένας θεσμός απαρχαιωμένος, αναντίστοιχος με τις ανάγκες της εποχής (βλ. Brandt 2003, 3· Schelling 1990, 23 κ.ε.). Το ερώτημα που ετίθετο ήταν μήπως άρα θα έπρεπε να καταργηθεί και να αντικατασταθεί από επιμέρους επαγγελματικές ανώτερες σχολές. Επικράτησε τελικά η άποψη ότι το πανεπιστήμιο άξιζε να διατηρηθεί ή μάλλον να πάρει μια αληθινά μοντέρνα μορφή. Η (τότε μοντέρνα) μορφή που επικράτησε είναι εκείνη που ονομάζουμε «Πανεπιστήμιο τύπου Χούμπολντ».

Στα επόμενα, θα συζητηθούν σύντομα δύο κεντρικές τοποθετήσεις από τον διάλογο που αναπτύχθηκε τότε: (α) οι παραδόσεις του Σέλλινγκ (Schelling) στην Ιένα το 1802 *Για τη μέθοδο των ακαδημαϊκών σπουδών* (Schelling 1990), μια παραδειγματική έκθεση της νέας μορφής, και (β) το κείμενο του Καντ *Η Διένεξη των Σχολών* του 1798, από την πρώιμη φάση του διαλόγου (Kant 1907). Στη συνέχεια, με βάση αυτές τις ιστορικές τοποθετήσεις και τη σύγκρισή τους, θα διατυπωθούν τρεις θέσεις για το σήμερα.

(α) Οι παραδόσεις του Σέλλινγκ παρείχαν μια φιλοσοφική θεμελίωση του νέου τύπου πανεπιστημίου, στην οποία στηρίχτηκε ο Χούμπολντ όταν εκπόνησε το περίφημο πλάνο του για το νέο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Στη σύλληψη του Σέλλινγκ, η «εξωτερική οργάνωση των πανεπιστημίων» αντικατοπτρίζει την «εσωτερική, οργανική ενότητα» της ολότητας των επιστημών, που θεμελιώνεται στη φιλοσοφία (Schelling 1990, 41). Η φιλοσοφία είναι «η ψυχή και η ζωή» του κάθε επιμέρους επιστημονικού κλάδου (ό.π., 60). Η ιδέα του όλου είναι εκείνη που εμψυχώνει τα μέρη.

Το μοντέλο αυτό της αρραγούς ενότητας των επιστημών ηχεί σήμερα, οπωσδήποτε, ουτοπικό. Είναι, ωστόσο, και από μόνο του προβληματικό. Στο

μοντέλο του Σέλλινγκ δεν υπάρχει καμία αληθινή ένταση ανάμεσα στη φιλοσοφική κατασκευή των εννοιών, από τη μια μεριά, και στον θετικό χαρακτήρα των επιμέρους επιστημών, από την άλλη, με την έννοια της εξάρτησής τους είτε από κάποιους χρηστικούς σκοπούς είτε απλώς από εμπειρικά δεδομένα (Schelling 1990, 70 κ.ε.). Ζητούμενο είναι να καλλιεργείται κάθε επιμέρους κλάδος ως αυτοτελής, «στο πνεύμα του όλου» (ό.π., 26). Κατά συνέπεια, μάλιστα, για τον Σέλλινγκ, δεν πρέπει να υπάρχει στο πανεπιστήμιο επιμέρους Φιλοσοφική Σχολή ή Τμήμα Φιλοσοφίας. Εκείνο που είναι καθολικό δεν μπορεί να πάρει μια ιδιαίτερη, μερική μορφή (ό.π., 78). Είναι λοιπόν ενδιαφέρον ότι αυτό το μοντέλο, ενώ αποθεώνει τη φιλοσοφία, κάπου συναντιέται με την κατοπινή αντίληψη ότι η φιλοσοφία είναι περιττή και ότι κάθε κλάδος μπορεί εντέλει να επιφορτιστεί ο ίδιος με τον αναστοχασμό των όρων του.

Ας σημειωθεί, πάντως, ακόμη ότι, κατά τον Σέλλινγκ, για τα πανεπιστήμια ως θεσμό του νεότερου κόσμου είναι θεμελιακή η συνείδηση της *ιστορικότητας της γνώσης*. «Ο νεότερος κόσμος είναι σε όλα του, και προπάντων στην επιστήμη, ένας διασπασμένος κόσμος, που ζει ταυτόχρονα στο παρελθόν και το παρόν» (Schelling 1990, 19), ένας κόσμος «[…] ήδη στα νιάτα του γηραιός και πεπειραμένος» (ό.π., 20). Τελικό ζητούμενο δεν μπορεί να είναι βέβαια η διαχείριση της γνώσης με τον τρόπο που έχει ιστορικά παραδοθεί και κατατμηθεί, αλλά η ανάπτυξή της «στο πνεύμα του όλου».

(β) Ο Καντ, λίγα μόλις χρόνια πριν τον Σέλλινγκ, έγραφε σε ένα διαφορετικό πολιτικό κλίμα, που δεν ευνοούσε τολμηρές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Στο κείμενό του, ο Καντ υπερασπίζεται τον θεσμό του πανεπιστημίου απέναντι στις επιθέσεις που δεχόταν, χωρίς να προτείνει κάποια ριζική αναμόρφωση. Προϋποθέτει λοιπόν την προ-νεωτερική οργάνωση των πανεπιστημιακών Σχολών: Ο Καντ αναπτύσσει την ιδέα ενός πανεπιστημίου στο οποίο υπάρχουν τρεις ανώτερες Σχολές –η Ιατρική, η Νομική, η Θεολογική– και μια κατώτερη, η Φιλοσοφική Σχολή, η οποία περιλαμβάνει, πέραν της φιλοσοφίας, την ιστορία και τη φιλολογία, αλλά επιπλέον ακόμη τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Αυτή η οργάνωση ήταν ήδη τότε αναχρονιστική. Εντούτοις, όπως θα φανεί, η ιδέα του Καντ είναι για μας σήμερα πιο επίκαιρη από εκείνην του Σέλλινγκ.

Με πρότυπο τη Γαλλική Εθνοσυνέλευση της εποχής, ο Καντ σχηματίζει την εικόνα ενός κοινοβουλίου των επιστημών, ενός «κοινοβουλίου της λογιοσύνης» (Kant 1907, 35). Σε αυτό το κοινοβούλιο, οι ανώτερες Σχολές καταλαμβάνουν τα δεξιά έδρανα και αποτελούν την παράταξη της συμπολίτευσης, ενώ η Φιλοσοφική Σχολή είναι η «Αριστερά» και είναι «το κόμμα της αντιπολίτευσης» (ό.π.). Οι ανώτερες Σχολές *ετεροκαθορίζονται*, με την έννοια ότι υπαγορεύει τους σκοπούς τους το κράτος, που χρειάζεται γιατρούς, νομικούς και μορφωμένους ιερείς. Αντίθετα, η φιλοσοφία υπόκειται μονάχα στον *αυτοκαθορισμό* του Λόγου. Οι κλάδοι της Φιλοσοφικής Σχολής, στην οποία δίνει

τον τόνο η φιλοσοφία, δεν υπηρετούν σκοπούς εξωτερικούς προς την έρευνα της αλήθειας. Σε αυτή τη βάση, η Φιλοσοφική Σχολή ελέγχει κριτικά τις ανώτερες Σχολές. Ο κριτικός έλεγχος αποβαίνει εντέλει προς όφελος του ίδιου του κράτους, που έχει λόγους να επιθυμεί (βέβαια) η ιατρική πρακτική να εναρμονίζεται με τη γνώση των φυσικών επιστημών, αλλά και (λιγότερο βέβαια) οι νομικοί και οι ιεροκήρυκες να μην αντιστρατεύονται τις αρχές του Λόγου, στις οποίες στηρίζεται η φιλοσοφική θεώρηση του δικαίου και της θρησκείας.

Γιατί, λοιπόν, είναι επίκαιρο το μοντέλο του Καντ; Το πανεπιστήμιο που περιγράφει δεν είναι ένα «πανεπιστήμιο άνευ όρων», απόλυτο ή απροϋπόθετο, όπως εκείνο για το οποίο μιλούσε πρόσφατα ο Ντερριντά (2004) ή εκείνο που σκιαγραφούσε ο Σέλλινγκ (Schelling 1990, 5 κ.ε.). Το πανεπιστήμιο κατά Καντ δεν είναι ένα πανεπιστήμιο αυτοκαθοριζόμενο. Ζει σε μια *ένταση μεταξύ αυτοκαθορισμού και ετεροκαθορισμού* (Brandt 2003· Ψυχοπαίδης 1997, 115 κ.ε.). Αυτή είναι η συνθήκη και για το πανεπιστήμιο της εποχής μας. Σήμερα, βέβαια, ο ετεροκαθορισμός δεν προέρχεται τόσο από το κράτος ή από την εκκλησία, όσο από τη δύναμη που ονομάζουμε αστική κοινωνία ή αγορά (Brandt 2003, 163 κ.ε.).

Τρεις θέσεις

(1) Αν έχει λόγο ύπαρξης η φιλοσοφία στο πανεπιστήμιο, η θέση της είναι καταστατικά στην *αντιπολίτευση* απέναντι σε εξωτερικά κριτήρια, χρησιμότητας ή αποτελεσματικότητας, και εξωτερικούς σκοπούς, αξιοποίησης της γνώσης. Σύμφωνα με το μοντέλο του Καντ, πρόκειται βέβαια για μια κοινοβουλευτική αντιπολίτευση, για ένα θεσμικό αντίβαρο· η σχέση δεν είναι εκείνη της μετωπικής σύγκρουσης. Σε κάθε περίπτωση, στο σημερινό πανεπιστήμιο, ο κριτικός ή αντιπολιτευτικός ρόλος δεν μπορεί να ανήκει ούτε αποκλειστικά ούτε κατά προτεραιότητα στη φιλοσοφία, αλλά οπωσδήποτε και σε άλλους κλάδους. Ωστόσο, προεκτείνοντας τον Καντ, μπορεί κανείς να πει ότι η φιλοσοφία είναι εκείνη που και μέσα στην εσωτερική δυναμική των επιστημών –την προαγωγή της γνώσης, την έρευνα της αλήθειας– έχει μια θέση αντιπολιτευτική. Οι επιστήμες από τη φύση τους (και πολύ καλά κάνουν) στοχεύουν στην επέκταση της γνώσης, στο να προχωρούν όλο παραπέρα. Η φιλοσοφία έχει μια αντίρροπη τάση. Στρέφει τη γνώση στον εαυτό της, στρέφει τον Λόγο πάλι στον εαυτό του, μένει στα ίδια και προσπαθεί να καταλάβει, να κατανοήσει τα ήδη γνωστά. Είναι κρίσιμη αυτή η διάσταση, όσο και αν είναι αντιπαραγωγική. Σε αυτό το πνεύμα, ο Βίττγκενσταϊν (Wittgenstein) διακηρύσσει προγραμματικά ότι η φιλοσοφία του των μαθηματικών δίνει χώρο σε εκείνα ακριβώς τα ερωτήματα τα οποία γεννιούνται σε ένα παιδί όταν διδάσκεται αριθμητική και τα οποία αναγκάζεται να καταπιέσει, καθώς ο δάσκαλος πιέζει να προχωρήσει η τάξη παραπέρα, από την πρόσθεση και την αφαίρεση

στον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση.[1] Τη θέση της φιλοσοφίας στο σχολείο πραγματεύονται, από διαφορετικές σκοπιές, οι υπόλοιπες εισηγήσεις των ομοτράπεζων.

(2) Είναι ζωτική για τη φιλοσοφία η σχέση της με τις επιστήμες: ανθρωπιστικές, κοινωνικές και φυσικές. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης έχουμε βέβαια την ειδική συνθήκη με τα δύο campus, του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Για τη φιλοσοφία, η συνθήκη αυτή δημιουργεί προβλήματα, τα οποία εδώ ας μείνουν στην άκρη. Ποια μπορεί, εν γένει, να είναι η σχέση ανάμεσα στη φιλοσοφία και τις άλλες επιστήμες στο σημερινό πανεπιστήμιο; Η σχέση δεν μπορεί, φυσικά, να είναι εκείνη που ήταν στο μεσαιωνικό πανεπιστήμιο, όπου η φιλοσοφία και οι ελευθέριες τέχνες (artes liberales) αποτελούσαν την εισαγωγή στις ανώτερες σπουδές, τα preliminaria για τη σπουδή της ιατρικής, της νομικής ή της θεολογίας. Εντούτοις, υπάρχει σήμερα τόσο ανάγκη όσο και ενδιαφέρον για φιλοσοφικά μαθήματα, ακόμη και στις λεγόμενες θετικές σπουδές, όχι πλέον εν είδει εισαγωγής στον τρόπο σκέψης των επιστημών, αλλά ως μια ευκαιρία αναστοχασμού πάνω σε αυτό τον τρόπο σκέψης, στους όρους των επιστημών, στα όρια και τις σχέσεις μεταξύ τους. Από την άλλη, η φιλοσοφία είναι εκείνη που οπωσδήποτε προϋποθέτει τις άλλες επιστήμες, ως πρώτη ύλη και ως ερέθισμα. Η σπουδή της φιλοσοφίας δεν μπορεί να είναι αυτάρκης. Έχει ανάγκη τον συνδυασμό με κάποιο άλλο αντικείμενο. Η ανάγκη αυτή είναι δυνατόν να απαντηθεί εντός ενός Τμήματος, όπως στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Είναι όμως δυνατόν να απαντηθεί και με άλλους τρόπους. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να είναι αλήθεια ότι δεν γίνεται να μπει κανείς από τα ρηχά στη φιλοσοφία –με τη διατύπωση του σημαντικού Άγγλου φιλοσόφου του 20ού αιώνα Π. Φ. Στρώσον (P. F. Strawson)–[2], ωστόσο, ακόμη και για να βουτήξει κάποιος, χρειάζεται ενίοτε ένα εφαλτήριο. Αυτό το εφαλτήριο μπορεί να το προσφέρει η επαφή με ένα πραγματικό αντικείμενο: τόσο γιατί τα φιλοσοφικά ερωτήματα προκύπτουν μέσα από τα επιμέρους πεδία όσο και γιατί, διδακτικά, η τριβή με ένα πραγματικό αντικείμενο και η πειθαρχία μιας τέτοιας σπουδής βοηθούν να προχωρήσει κανείς στις αφαιρέσεις της φιλοσοφίας. Ο συνδυασμός των αντικειμένων αποτελεί επίσης μια απάντηση στο ζήτημα της επαγγελματικής προοπτικής των αποφοίτων των Φιλοσοφικών Σχολών, που απασχόλησε τη συζήτηση κατά την πρώτη μέρα του συνεδρίου.

---

1 «Δηλαδή, ξετυλίγω όλα εκείνα τα προβλήματα τα οποία, ας πούμε, ένα αγόρι/παιδί/ όταν μαθαίνει την αριθμητική κλπ. αισθάνεται ως δυσκολίες και τα οποία το μάθημα καταπιέζει χωρίς να τα λύνει. Λέω λοιπόν σε αυτές τις καταπιεσμένες αμφιβολίες: έχετε απόλυτο δίκιο, ρωτήστε ελεύθερα και απαιτήστε διασάφηση!» (Wittgenstein 1996, 126).

2 «There is no such thing as elementary philosophy. There is no shallow end to the philosophical pool» (Strawson 1992, vii).

(3) Η φιλοσοφία οφείλει να διατηρήσει τον ιστορικό προσανατολισμό της. Να μελετούμε και να διδάσκουμε Πλάτωνα και Αριστοτέλη, Ντεκάρτ (Descartes) και Σπινόζα (Spinoza), Καντ και Χέγκελ (Hegel). Γιατί αυτό; Όχι επειδή δεν μας μένει κάτι άλλο να κάνουμε, επειδή δεν μπορούμε να σκεφτούμε σήμερα μόνοι μας. Ούτε επειδή τα κλασικά κείμενα έχουν μια αυταξία, σύμφωνα με μια ουμανιστική θεώρηση που καταλήγει να τα αδρανοποιεί. Ούτε πάλι επειδή είναι αιώνια τα ζητήματα της φιλοσοφίας, αλλά ακριβώς επειδή *δεν* είναι αιώνια. Τα φιλοσοφικά προβλήματα έχουν μια ιστορικότητα και μέσα από την ιστορική τους συνέχεια μπορεί κανείς να τα σκεφτεί (πβ. σχετικά Adorno 1973, 334). Δεν είναι δεδομένα τα φιλοσοφικά ερωτήματα. Δεν είναι αυτονόητο ότι τίθενται και ότι οφείλουν να τίθενται. Τείνουμε σήμερα να οικτίρουμε την *ιστορικοποίηση της φιλοσοφίας* που συντελέστηκε κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Ωστόσο, αυτή η ιστορικοποίηση δεν σημαίνει αναγκαστικά μουσειοποίηση. Το αντίπαλο μοντέλο, που τείνει σήμερα να επιβληθεί διεθνώς, είναι κατά βάση το προ-νεωτερικό μοντέλο, το μεσαιωνικό μοντέλο των εγχειριδίων που συγκεντρώνουν ένα σώμα γνώσης. Ένα τέτοιο σώμα, όπως επιμερίζεται στα πεδία του curriculum –λογική, μεταφυσική, ηθική–, καλείται κανείς να αφομοιώσει. Ωστόσο, στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, το ζητούμενο δεν μπορεί να είναι η μετάδοση μιας τάχα κεκτημένης έγκυρης γνώσης, όπως στη φυσική ή τη χημεία διδάσκονται οι σύγχρονες θεωρίες και όχι εκείνες του Αριστοτέλη ή του Γκέοργκ Σταλ (Georg Stahl). Ούτε, πάντως, μπορεί το τελικό ζητούμενο να είναι να μεταδοθεί αντίστοιχα ένα ιστορικό, δηλαδή δοξογραφικό, σώμα γνώσης: να αφομοιώσει κανείς όσα είπαν οι μεγάλοι άνδρες. Η ιστορικότητα των εννοιών και των προβλημάτων είναι εκείνη που οφείλουμε να μη χάνουμε από τα μάτια μας, προκειμένου ακριβώς να σκεφτούμε τις έννοιες και τα προβλήματα. Με τα λόγια, άλλη μια φορά, του Καντ: Δεν διδάσκεται η φιλοσοφία –ποιος την κατέχει για να τη διδάξει;–, αλλά το «φιλοσοφείν» (Kant 1998, A 837/B 865· πβ. Schelling 1990, 38).

Βιβλιογραφία

Adorno, T. W. 1973 (1931). Die Aktualität der Philosophie. Στο: *Philosophische Frühschriften*, επιμ. R. Tiedemann. Gesammelte Schriften, 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 325-344.

Brandt, R. 2003. *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants „Streit der Fakultäten". Mit einem Anhang zu Heideggers „Rektoratsrede"*. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderbände 5. Berlin: Akademie Verlag.

Kant, I. 1907 (1798). *Der Streit der Facultäten*. Στο: *Gesammelte Schriften*, έκδ. Ακαδημίας Επιστημών του Βερολίνου, τόμ. 7. Berlin: Reimer, 5-116 [= I. Kant, *Η διένεξη των Σχολών*, μετάφραση-εισαγωγή-επιμέλεια Θ. Γκιούρας. Κοινωνικές

επιστήμες. Αθήνα: Σαββάλας 2004 = I. Kant, *Der Streit der Fakultäten*, επιμ. H. D. Brandt & P. Giordanetti. Philosophische Bibliothek 522. Hamburg: Meiner 2005].

Kant, I. 1998. *Kritik der reinen Vernunft*, επιμ. J. Timmermann, A 1781 / B 1787. Philosophische Bibliothek 505. Hamburg: Meiner.

Ντερριντά, Ζ. 2004. *Το πανεπιστήμιο άνευ όρων*, μτφρ. Β. Μπιτσώρης. Αθήνα: Εκκρεμές [= J. Derrida, *L'Université sans condition*. Paris: Galilée 2001].

Schelling, F. W. J. 1990 (1803). *Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*, επιμ. W. E. Ehrhardt. Philosophische Bibliothek 275. Hamburg: Meiner.

Strawson, P. F. 1992. *Analysis and Metaphysics: An Introduction to Philosophy*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. 1996 (1931). *Philosophische Grammatik*, επιμ. M. Nedo. Wiener Ausgabe, 5. Wien/New York: Springer [= *Φιλοσοφική Γραμματική*, εισαγωγή, μτφρ., σχόλια Κ. Μ. Κωβαίος. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ 1994].

Ψυχοπαίδης, Κ. 1997. Πολιτική δημοσιότητα και η ιδέα ενός Πανεπιστημίου. Στο: *Πολιτική μέσα στις έννοιες*. Επιχειρήματα 3. Αθήνα: Νήσος, 104-116.

Φιλοσοφία για ή με παιδιά [Philosophy for children (p4c) / Philosophy with children (pwc)]: εισαγωγικές παρατηρήσεις

του Στέλιου Γκαδρή

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ για ή με παιδιά[1] αποτελεί εφαρμογή μέσα στις σχολικές αίθουσες μιας ορισμένης φιλοσοφικής μεθόδου που αποσκοπεί στην ανάδειξη της φιλοσοφικής όψης των πραγμάτων μέσα από τη διερεύνηση φιλοσοφικών εννοιών, προβλημάτων και ερωτημάτων.

Στόχος της φιλοσοφίας για ή με παιδιά είναι η ανάδειξη ενός τρόπου σκέψης αλλά και η θεμελίωση μιας καθημερινής πρακτικής που θα προσκαλεί τα παιδιά να σκέπτονται με τρόπο:

1. Λογικό ή κριτικό. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να διατυπώνουν τις σκέψεις τους με τρόπο σαφή· να επιχειρηματολογούν προκειμένου να υποστηρίξουν τη θέση τους· να ελέγχουν τις θέσεις των άλλων (αλλά και τις δικές τους).
2. Δημιουργικό, απελευθερώνοντας τη φαντασία τους. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο· να αναδείξουν πρωτότυπες ιδέες ή νέες σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες· να χρησιμοποιήσουν μεταφορές ή αναλογίες προκειμένου να επεξηγήσουν μια θέση. Αλλά και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν μια θέση – ακόμη κι αν διαφωνούν.

Και, τέλος

3. Φιλόστοργο (caring). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσπαθήσουν να σκεφτούν μέσα από την οπτική του άλλου (Lipman 2013).

---

1 Η "φιλοσοφία για παιδιά" –έμφαση στην πρόθεση "για"– είναι η καθιερωμένη ορολογία στην παράδοση του Matthew Lipman, διαμορφωτή και εισηγητή της "φιλοσοφίας για παιδιά" στα σχολεία των Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1970. Η "φιλοσοφία με παιδιά" –έμφαση στην πρόθεση "με"– αποτελεί την κυρίαρχη μεταλλαγή της εν λόγω πρακτικής, όπου η αλλαγή της πρόθεσης έχει στόχο να αναδείξει τον δυναμικό χαρακτήρα ή τον συγκεκριμένο προσανατολισμό της πρακτικής, από τη στιγμή που η πρακτική δεν απευθύνεται απλά στα παιδιά –δεν αναφερόμαστε σε μια φιλοσοφία κατάλληλη για ή προσαρμοσμένη στα παιδιά– αλλά αποτελεί μια δραστηριότητα των ίδιων των παιδιών (βλ. και Borggreve 2013).

Η φιλοσοφία για/με παιδιά ενθαρρύνει, συνεπώς, τα παιδιά –πέρα από τη διατύπωση των απόψεών τους– να αναζητήσουν λόγους προκειμένου να θεμελιώσουν τις θέσεις τους· να αφουγκραστούν λόγους ικανούς ενδεχομένως να διαφωτίσουν μια όψη που παρέμενε αθέατη και ίσως να επανεκτιμήσουν τις απόψεις τους μέσα από τον διάλογο που προκύπτει κάθε φορά. Στον πυρήνα αυτής της προσπάθειας είναι η έννοια του αναστοχασμού ως μια μετα-γνωστική διαδικασία (Worley 2018) (η μετα-γνωστική διαδικασία δεν αφορά απλά στην ανάλυση, αναθεώρηση και αναπροσαρμογή ενδεχομένως θέσεων ή απόψεων αλλά θα πρέπει να συνδεθεί με μια ευρύτερη διαδικασία αυτο-κατανόησης ή αυτογνωσίας, και με αυτήν την έννοια η μετα-γνώση αγγίζει την έννοια της σωκρατικής αυτογνωσίας).

Απώτερος στόχος είναι η θεμελίωση ενός ερευνητικού πνεύματος ικανού να αναζητά το νόημα ή πάλι τις αξίες των πραγμάτων μέσα σε ένα ευρύ δημοκρατικό πλαίσιο που διασφαλίζει η ισότιμη συμμετοχή στον διάλογο.

Η φιλοσοφία για ή με παιδιά ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στις Η.Π.Α. από τον Matthew Lipman (καθηγητή Λογικής στο Πανεπιστήμιο, πρώτα του Columbia, κι έπειτα του Montclair), ο οποίος έγραψε μια σειρά φιλοσοφικών μυθιστορημάτων για παιδιά και νέους (μυθιστορήματα που συγκροτούνται γύρω από μια φιλοσοφική έννοια, όπως π.χ. τη λογική, την ηθική, την τέχνη, το περιβάλλον κτλ)[2] και, σε συνεργασία με την Ann Margaret Sharp και τον Fred Oscanyan σχεδίασαν αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των φιλοσοφικών μυθιστορημάτων, αλλά και ευρύτερα, την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Vansieleghem & Kennedy 2011). Ζητούμενο συνεπώς δεν υπήρξε (ούτε και είναι) η διδασκαλία της ιστορίας της φιλοσοφίας. Ζητούμενο είναι η ανάδειξη

2 Ο Lipman, η Sharp και ο Oscanyan συνέγραψαν 8 μυθιστορήματα και τα συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια για ηλικίες που ξεκινούν από τα 3 έτη έως και τα 16. Αυτά είναι:

- *Doll Hospital*. (Ηλικίες: 3 – 6). Με άξονα τον τρόπο που το παιδί νοηματοδοτεί τον κόσμο δημιουργώντας βασικές έννοιες (δίκαιο, φιλία κτλ) [στα ελληνικά: Sharp & Splitter 2011].
- *Elfie*. (Ηλικίες: 6 – 7). Με άξονα τη λογική σκέψη και τον τρόπο που το παιδί διερευνά την εμπειρία του χρησιμοποιώντας τη λογική.
- *Kio and Gus*. (Ηλικίες: 7 – 8). Με άξονα τον θαυμασμό και την απορία του παιδιού για τον κόσμο και τον τρόπο που ο άνθρωπος σχετίζεται με τη φύση και σκέφτεται γύρω από αυτήν.
- *Pixie*. (Ηλικίες: 8 – 10). Με άξονα την αναζήτηση νοήματος και τη γλώσσα.
- *Harry Stottlemeier's Discovery*. (Ηλικίες: 10 – 12). Με άξονα τη φιλοσοφική έρευνα και τον τρόπο που το παιδί καλλιεργεί βασικές δεξιότητες σκέψης.
- *Lisa*. (Ηλικίες: 12 – 13). Με άξονα την ηθική και την ηθική εκπαίδευση.
- *Suki*. (Ηλικίες: 14 – 15). Με άξονα το γιατί και το τι της γραφής.
- *Mark* (Ηλικίες: 16+). Με άξονα την κοινωνία και τις κοινωνικές σπουδές.

ενός τρόπου σκέψης που είναι χαρακτηριστικός της φιλοσοφίας και ο οποίος αφορά (ούτως ή άλλως) την καθημερινή πρακτική των παιδιών.

Η φιλοσοφία για ή με παιδιά διερευνά –όπως αναφέρθηκε– έννοιες και ερωτήματα φιλοσοφικού ενδιαφέροντος σχετικά με:

- Την ταυτότητα ή το εγώ (Ποιος / ποια είμαι; / Άτομο και σύνολο ή κοινωνία κτλ).
- Την πραγματικότητα (Τι είναι πραγματικό; / Τι υπάρχει; / Υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα και πώς ορίζεται; / Ποια είναι η πραγματικότητα των άλλων όντων ή του πλανήτη; κτλ).
- Τη γνώση (Τι σημαίνει γνωρίζω; / Με βάση ποια κριτήρια ισχυρίζομαι ότι γνωρίζω κάτι; / Διαφορές γνώσης και πίστης ή γνώμης).
- Την ηθική (Τι οφείλω να πράξω; / Ποια είναι τα κίνητρα των αποφάσεών μου;).
- Την τέχνη (Τι είναι τέχνη; / Αν είναι υποκειμενικό συναίσθημα ή απλά θέμα γούστου. Ή πάλι, αν υπάρχει κάποιος αντικειμενικός κανόνας αποτίμησης ενός έργου τέχνης).
- Την πολιτική (Τι σημαίνει κοινωνία; / Τι σημαίνει ελευθερία; / Το άτομο και οι νόμοι. / Συμμόρφωση στον νόμο και υποκειμενικότητα κτλ).
- Τον Θεό (Αν είναι η πίστη γνώση / Αν υπάρχει ο Θεός / Τι είναι Θεός).

Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στην πρακτική της ίδιας της φιλοσοφικής δραστηριότητας και αποτελούν διαχρονικές φιλοσοφικές –και όχι μόνον– αναζητήσεις, οριοθετώντας με κάποιον τρόπο τη διαφιλονικούμενη περιοχή που μπορούμε να ονομάσουμε: Φιλοσοφία. Πρόκειται για αναζητήσεις που παρακινούν τα παιδιά να διατυπώσουν και να υποστηρίξουν τη γνώμη τους, να αμφισβητήσουν, να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν. Η φιλοσοφία για ή με παιδιά θέλει να αναδείξει ακριβώς την πολύπλευρη, σύνθετη και δυναμική όψη των πραγμάτων και κυρίως τον τρόπο που τα παιδιά σχετίζονται με την πραγματικότητα.

Μεθοδολογικό εργαλείο αυτής της προσπάθειας είναι ο διάλογος: Ο διάλογος αναδεικνύει τη συλλογική διάσταση της σκέψης, εφόσον η φιλοσοφική έρευνα διενεργείται μέσα από τον διάλογο των παιδιών μεταξύ τους. Στόχος του διαλόγου δεν είναι, κατ' ανάγκη, η πειθώ. Αυτό σημαίνει ότι στόχος του διαλόγου δεν είναι η ανάδειξη *μιας* θέσης και η θεμελίωσή της ως οριστικής αλήθειας. Ο διάλογος, αν και προϋποθέτει, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, την αλήθεια ή, τουλάχιστον, την έννοια της αλήθειας, εντούτοις η αλήθεια θα πρέπει να κατανοηθεί ως ένας οδηγός που προσανατολίζει τη σκέψη και τη φιλοσοφική έρευνα. Η έννοια της αλήθειας μέσα από αυτήν την οπτική έχει, συνεπώς, τη σημασία μιας ρυθμιστικής ιδέας – όπως θα έλεγε ο Kant.[3]

3 Δεν μπορούμε σε αυτό το σημείο να ανασυγκροτήσουμε με λεπτομέρειες τη διάκριση

Αυτό καθιστά τον διάλογο μια ανοικτή διαδικασία όπου κάθε αλήθεια γίνεται δεκτή μόνον πρόσκαιρα. Αυτό όμως που αναδεικνύεται μέσα από τον διάλογο είναι η δυνατότητα νοηματοδότησης των πραγμάτων: Ο διάλογος, η ενεργός εμπλοκή των παιδιών, διασφαλίζει ότι αυτή η διαδικασία έχει νόημα και, επιπλέον, δείχνει ότι τα πράγματα εξαρτώνται εν πολλοίς από τον τρόπο που τα παιδιά τα προσεγγίζουν, τη στάση τους απέναντι στην πραγματικότητα. Ίσως όλα αυτά να υπονοούν ότι η αλήθεια ή το νόημα είναι σχετικά – και πράγματι, το θέμα αυτό είναι ανοικτό προς διερεύνηση. Γι' αυτό αναφέρθηκε παραπάνω ότι η αλήθεια είναι απλά μια ρυθμιστική ιδέα που μόνον να προσεγγίζουμε μπορούμε ή που προϋποθέτουμε με σκοπό να διαφυλάξουμε τη δυνατότητα της έρευνας, της φιλοσοφικής διερεύνησης της πραγματικότητας.[4] Παρόλα αυτά, δίχως την προϋπόθεση της ιδέας της αλήθειας, η φιλοσοφία για ή με παιδιά μετατρέπεται σε έναν αγώνα ανταγωνιστικών μεταξύ τους επιχειρημάτων που δεν στοχεύει πια αναγκαστικά στην αλήθεια αλλά προσανατολίζεται στην πειθώ.

Ο διάλογος λαμβάνει χώρα μέσα στον οριοθετημένο χώρο του κύκλου της κοινότητας των ερευνητών – έτσι ονομάζεται ο κύκλος που σχηματίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Η κοινότητα των ερευνητών με αναφορές στον πραγματισμό[5] συνιστά

ανάμεσα σε μια ρυθμιστική και μια συγκροτητική αρχή για τον Kant· μπορούμε, ωστόσο, να περιοριστούμε λέγοντας σχηματικά ότι: Μια ρυθμιστική ιδέα δεν αντιστοιχεί σε κανένα αντικείμενο της εμπειρίας ή πάλι δεν αποτελεί κανόνα για την κατασκευή ενός αντικειμένου στην εποπτεία· αποτελεί απλώς έναν οδηγό που προσανατολίζει τη σκέψη ώστε να ευθυγραμμίσει την έρευνά της προς έναν σκοπό: ο σκοπός για τη θεωρητική γνώση στον Kant είναι η έννοια του συστήματος ή της επιστήμης εν γένει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποιούμε την καντιανή έννοια μιας ρυθμιστικής αρχής προκειμένου να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, παρόλο που η έννοια της αλήθειας είναι (και ενδεχομένως θα πρέπει να παραμείνει) απροσδιόριστη, αυτό, εντούτοις, δεν σημαίνει ότι η έννοια της αλήθειας αποτελεί μιαν άχρηστη ή παραπλανητική έννοια: Χρειαζόμαστε την έννοια της αλήθειας ως μια αρχή που θα καθοδηγεί την έρευνα και θα επιτρέπει στην έρευνα να εξακολουθεί να υπάρχει. Προϋποθέτουμε ότι υπάρχει – ακόμη κι αν αυτή θα πρέπει να παραμείνει απροσδιόριστη (Kant 1956).

4 Η περιγραφή της αλήθειας ως ιδέας ή ιδανικού καθοδηγεί ούτως ή άλλως όχι μόνον την εμπειρική πραγματικότητα και καθημερινότητα αλλά και την ίδια την επιστημονική διαδικασία. Η σύνδεση αυτής της έννοιας με τη φιλοσοφία για ή με παιδιά προϋποθέτει πολλαχώς τον πραγματισμό και την έννοια της κοινότητας της έρευνας ως της προϋπόθεσης μιας συλλογικής διερεύνησης. Κάθε αλήθεια, κάθε επιστημονική αλήθεια γίνεται πρόσκαιρα μόνον αποδεκτή εν αναμονή μιας καλύτερης περιγραφής της πραγματικότητας (για τη σχέση της έννοιας της κοινότητας της έρευνας με τον πραγματισμό και κυρίως με τον Peirce βλ. Pardales & Girod 2006).

5 Cam 2011. Η σύνδεση της φιλοσοφίας για ή με παιδιά με τον πραγματισμό και τους Peirce, αλλά κυρίως τον Dewey, υπογραμμίζει τον ανοικτό, δημοκρατικό χαρακτήρα του εγχειρήματος το οποίο στοχεύει στη συμπερίληψη όλων ή, κατά το δυνατόν, όλων των απόψεων μέσα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που προτάσσει τη διερεύνηση, τη

έναν πραγματικό όσο και συμβολικό κύκλο, θεμελιώνοντας την ισοτιμία της σχέσης των μελών της κοινότητας η οποία ερευνά φιλοσοφικά τον κόσμο με τη βοήθεια ή μεσολάβηση και διευκόλυνση των ενηλίκων. Στη φιλοσοφία για ή με παιδιά οι ενήλικες είναι διαμεσολαβητές/βήτριες (ο αγγλικός όρος είναι: "facilitator") της φιλοσοφικής έρευνας. Παρόλο που ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής ή εμπλοκής των ενηλίκων στη διαδικασία είναι ένα ζήτημα ζωηρής αντιπαράθεσης στη βιβλιογραφία (σχετικά με τον βαθμό παρέμβασης και καθοδήγησης που θα πρέπει ή δεν θα πρέπει να έχουν οι ενήλικες), παρόλα αυτά, η φιλοσοφία για ή με παιδιά διατηρεί ορισμένα κοινά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά. Σχηματικά παραπέμπουμε στην εξής δομή:

Η δομή μιας φιλοσοφικής έρευνας, όπως διαμορφώθηκε βασισμένη στο πρόγραμμα Lipman με μικρές διαφοροποιήσεις, ακολουθεί εδώ τη μορφή που προτείνει η SAPERE (ένας ιδιωτικός οργανισμός για την προώθηση της φιλοσοφίας για ή με παιδιά και εφήβους που δραστηριοποιείται στην Αγγλία). Η δομή αυτή έχει ως εξής:

1. Ασκήσεις γνωριμίας και χαλάρωσης / εδραίωση της κοινότητας της έρευνας.
2. Εισαγωγή κανόνων.
3. Παρουσίαση αφορμής.
4. Χρόνος για σκέψη πάνω στην αφορμη (συνήθως σε μικρές ομάδες).
5. Διαμόρφωση ερωτημάτων / προγράμματος συζήτησης.
6. Διάλογος / οικοδόμηση προγράμματος συζήτησης.
   6.1 Διαπραγμάτευση νοημάτων.
   6.2 Αναζήτηση προϋποθέσεων των απόψεων.
   6.3 Επιχειρηματολογία.
   6.4 Αντιπαράθεση.
   6.5 Σύνδεση.
   6.6 Επέκταση.
   6.7 Σύνθεση.
7. Τελευταίες σκέψεις.
8. Αναστοχασμός / ανατροφοδότηση πάνω στη διαδικασία από τα παιδιά.[6]

Πιο συγκεκριμένα:

Κατά πρώτον, δίνεται μια αφορμή ή ένα ερέθισμα ικανό να κινητοποιήσει τα παιδιά και να τα οδηγήσει σε ερωτήματα που θα μπορούσαν να διαμορφώσουν το περιεχόμενο μιας φιλοσοφικής έρευνας. Η αφορμή μπορεί να είναι μια εικόνα, ένα κείμενο, η επικαιρότητα ενδεχομένως, ένα ποίημα – οτιδήποτε είναι ικανό να οδηγήσει στην απορία και κατ' επέκταση στην έρευνα.

διερευνητική αναζήτηση και μάθηση (Bleazby 2006).

6 Βλ. <http://www.sapere.org.uk> και Hymer & Sutcliffe 2012.

Μια αφορμή που χρησιμοποιώ συχνά μέσα στην τάξη είναι η ιστορία του ρομπότ (διασκευή μιας ιστορίας του Peter Worley 2010).

Στην ιστορία μου ο Μάνος, ο οποίος έχει πρόσφατα μετακομίσει από άλλη πόλη, βρίσκεται μόνος δίχως παρέα σε ένα νέο περιβάλλον. Οι γονείς του, που εργάζονται σε έναν τεχνολογικό κολοσσό (εργοστάσιο, λέω) παραγωγής ρομπότ, αποφασίζουν να του κάνουν δώρο ένα ρομπότ. Ο Μάνος μπορεί να προγραμματίζει το ρομπότ κι αυτό θα είναι ο φίλος του. Κάποτε ο Μάνος θα γνωρίσει την Ελένη και μετά από καιρό θα θελήσει να της δείξει τον φίλο του – το ρομπότ. Μετά τον πρώτο ενθουσιασμό η Ελένη θα νιώσει άβολα και θα φωνάξει: «Μα δεν είναι αυτό φίλος!».

Σε αυτό το σημείο, *δεύτερον*, η ιστορία θα διακοπεί και έπειτα από τον απαραίτητο χρόνο για σκέψη (χαμηλόφωνη συνήθως συζήτηση μεταξύ των παιδιών), θα διατυπωθούν ερωτήματα σχετικά με την αφορμή (είτε από τα παιδιά είτε από τους ενήλικες –και πάλι: το σημείο αυτό αποτελεί διαφιλονικούμενο τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία: ο βαθμός εμπλοκής των ενηλίκων παραμένει ένα πρόβλημα– το ζήτημα είναι ποιος θα διατυπώσει τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν τη φιλοσοφική έρευνα).[7] Ζητούμενο είναι, σε κάθε περίπτωση, όπως εγώ αντιλαμβάνομαι τη φιλοσοφία για ή με παιδιά, η σταδιακή απόσυρση των ενηλίκων και η ανάληψη του ρόλου τους από τα παιδιά (αυτό φυσικά απαιτεί να συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, λ.χ. σταθερή σύνθεση στην ομάδα και συστηματική εφαρμογή της φιλοσοφίας για ή με παιδιά μέσα στην τάξη κτλ).

Έπειτα από επιλογή –συνήθως μέσα από ψηφοφορία– των ερωτημάτων που θα απασχολήσουν την έρευνα, η κοινότητα επικεντρώνεται στη διερεύνησή τους. Η έρευνα μπορεί να αφορά:

- Στην οριοθέτηση μιας έννοιας είτε μέσα από αποσαφηνίσεις είτε μέσα από ανάλυση ή μέσα από παράθεση παραδειγμάτων (π.χ. Τι είναι φίλος / φίλη; Ή πάλι: Έχει το ρομπότ δικαιώματα ή θα έπρεπε να έχει και υπό ποιες προϋποθέσεις; Πώς νιώθει ή αν μπορεί να νιώσει ένα ρομπότ; Κι αν προγραμματιστούν να νιώθουν, τότε θα είναι σαν τους ανθρώπους;

7 Η φιλοσοφία για παιδιά, στην κλασική της μορφή, όπως δηλαδή την εφάρμοσε ο Lipman, ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν αυτά τα ερωτήματά τους. Αυτή η προσέγγιση ενέχει φυσικά τον κίνδυνο να μη διατυπωθούν ποτέ από τα παιδιά ερωτήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια φιλοσοφική έρευνα. Αυτός είναι ο λόγος που και ο ίδιος ο Lipman, με τους συνεργάτες του, έγραψε συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καθοδηγήσει την πρακτική εφαρμογή της φιλοσοφίας για παιδιά μέσα στην τάξη. Αυτή η δυσκολία ωστόσο έχει οδηγήσει πολλούς πρακτικούς της φιλοσοφίας για ή με παιδιά σε μια προσαρμογή, ώστε ο/η ενήλικος να θέτει τα ερωτήματα –τουλάχιστον τα αρχικά– κι αυτό με σκοπό τη διαφύλαξη του φιλοσοφικού προσανατολισμού της έρευνας.

Κι αν είναι σαν τους ανθρώπους, τότε πώς θα πρέπει να φερόμαστε εμείς απέναντί τους; Θα μπορούν να παραμείνουν υπηρέτες ή θα πρέπει να αναγνωρίσουμε και δικαιώματα σε αυτά; κτλ).

- Στην αναζήτηση της σημασίας της έννοιας μέσα στα διαφορετικά συγκείμενα της χρήσης της και κυρίως μέσα στο συγκείμενο που μας απασχολεί με αναφορά στην αφορμή.
- Στη διατύπωση της θέσης μας σχετικά με την έννοια ή το ερώτημα και στη συνακόλουθη υποστήριξή της.

Με αυτόν τον τρόπο, *τρίτον*, ξεκινάει και η έρευνα, ο διάλογος δηλαδή. Ο διάλογος είναι φιλοσοφικός – και όχι απλά μια συζήτηση. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σε μια συζήτηση και έναν διάλογο; Ένας φιλοσοφικός διάλογος προϋποθέτει την επιχειρηματολογία, τη διατύπωση κρίσεων που μπορούμε να δικαιολογήσουμε ή, τουλάχιστον, να αντιπαραβάλλουμε προϋποθέτοντας κάποιο είδος θεμελίωσης (όπως θα ήθελε και ο Πλάτωνας στον *Θεαίτητο*,[8] όταν βάζει τον Σωκράτη να περιγράψει την αλήθεια ως μια άποψη που υποστηρίζεται από λόγους).

Η φιλοσοφική έρευνα ολοκληρώνεται με τη σύνοψη όλων όσων προηγήθηκαν και, συχνά, με κάποια μορφή αναστοχασμού γύρω από τη διαδικασία.

Μια φιλοσοφική έρευνα δεν χρειάζεται κατ᾽ ανάγκη να καταλήξει κάπου – η σπορά έχει γίνει και αν θα υπάρξει ή όχι καρπός εξαρτάται πια από το παιδί. Ίσως πιο σημαντικό, συνεπώς, από την αλήθεια είναι η διαδικασία και η εξάσκηση σε έναν φιλοσοφικό τρόπο σκέψης. Ένας φιλοσοφικός τρόπος σκέψης περιστρέφεται στην απορία, στο ερώτημα, στην κριτική, στην αμφισβήτηση, στη διατύπωση θέσεων και στην επιχειρηματολογία, στη διαφωνία και ίσως στην παραδοχή μιας οιονεί σωκρατικής άγνοιας – η οποία δεν θα είναι ειρωνική (δεν θα προσποιείται), αλλά αυτο-αναφορική: η επιφύλαξη ότι ενδεχομένως οι κρίσεις / οι απόψεις που διατυπώνουμε να είναι πρόσκαιρες, να απαιτούν με άλλα λόγια μια διαρκή αναθεώρηση. Ο Σωκράτης είναι εξάλλου ο ήρωας της φιλοσοφίας για ή με παιδιά. Είναι αυτός που, μέσα από τον Πλάτωνα, θεμελίωσε τη φιλοσοφική πρακτική ως διάλογο και εννοιολογική έρευνα. Αυτή η αλογόμυγα που ενοχλούσε τους συμπολίτες του στην Αγορά της Αθήνας θέτοντας διαρκώς ερωτήματα και αμφισβητώντας διαρκώς τις παραδεδομένες αντιλήψεις, όχι επειδή ήταν λάθος, αλλά επειδή μοιάζανε απόλυτες, υπερβολικά βέβαιες, σχεδόν αντανακλαστικές – απόψεις που εκφέρονταν δίχως σκέψη.

Ο Σωκράτης ερευνούσε έννοιες όπως το δίκαιο, το αγαθό, ο νόμος, η ουσία και η γνώση. Η έρευνά του προϋπόθετε τον διάλογο και οι πρώιμοι πλατωνι-

8 Αναφέρει σε σχέση με τον ορισμό της γνώσης στον *Θεαίτητο* ο Πλάτωνας: γνώση είναι μια «δικαιολογημένη αληθής πεποίθηση» (201c9-d1) (βλ. <http://n1.intelibility.com/ime/lyceum/?p=lemma&id=15&lang=1>, πρόσβαση 24 Αυγ. 2020).

κοί διάλογοι, που αντανακλούν με περισσότερη μάλλον πιστότητα τον ιστορικό Σωκράτη (και όχι τον ήρωα του Πλάτωνα), ολοκληρώνονται κατά κανόνα απορρητικά, μέσα δηλαδή σε μια σύγχυση ή απορία: Δεν καταλήγουν, με άλλα λόγια, σε τίποτα άλλο παρά στην αβεβαιότητα. Η αβεβαιότητα ωστόσο συνεπάγεται τη δυνατότητα της έρευνας: Αν είμαστε βέβαιοι και έχουμε απαντήσεις, δεν χρειάζεται να αναζητήσουμε τίποτα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κατ᾽ ανάγκη απαντήσεις: Υπάρχουν και είναι συνήθως σαφείς. Εμείς ζητούμε ωστόσο να αναστείλουμε τις βεβαιότητες –έστω πρόσκαιρα– και να αναζητήσουμε ξανά απαντήσεις. Πιο σημαντικό από τις απαντήσεις είναι η ίδια η διαδικασία, η έρευνα και ο διάλογος.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφής ο δημοκρατικός χαρακτήρας της φιλοσοφίας για ή με παιδιά (από το 2016 η UNESCO [βλ. Moufida 2007] έχει ιδρύσει «Έδρα για την πρακτική της φιλοσοφίας με παιδιά και νέους» με στόχο τον διαπολιτισμικό διάλογο αλλά και την κοινωνική μετεξέλιξη· οι στόχοι είναι υψηλοί, βεβαίως: Μιλάμε για δημοκρατία ή για συμπερίληψη, σεβασμό κτλ).

Αυτό που αναδεικνύεται ωστόσο είναι, κατά κύριο λόγο, η διαρκής προσπάθεια της φιλοσοφίας για ή με παιδιά να εμπλέξει τα παιδιά σε έναν τρόπο σκέψης και προσέγγισης των πραγμάτων που απαιτεί από αυτά, πέρα από το να διατυπώσουν απόψεις, να σκεφτούν, να αναστοχαστούν τις θέσεις και τις απόψεις που ακούν αλλά και διατυπώνουν τα ίδια, θέσεις που ενδεχομένως είναι δεδομένες, αυτονόητες ή προφανείς. Η φιλοσοφία για ή με παιδιά απαιτεί από τα παιδιά, με άλλα λόγια, να στοχαστούν τις προκείμενές τους, να εκτεθούν στην κριτική και σε μια πολλαπλότητα προοπτικών που ενδεχομένως αγνοούν, ώστε η όποια θέση προκύψει, η όποια θέση θα κληθούν να λάβουν, να αντανακλά αφενός μια συνειδητή επιλογή και αφετέρου μια λογική σκέψη.

Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι η συνειδητή ή έλλογη επιλογή μιας θέσης είναι και αναγκαστικά η ορθή – η γνώση ίσως να μην ταυτίζεται με τη σωκρατική ρήση, ότι δηλαδή κανένας που γνωρίζει δεν μπορεί να είναι κακός συνειδητά (το παράδειγμα της νεότερης εποχής μαρτυρεί μάλλον για το αντίθετο). Παρόλα αυτά, η ανάδειξη μιας πολλαπλότητας προοπτικών μέσα από τον διάλογο και το αίτημα μιας λογικής δικαιολόγησης των απόψεων, όπως και το αίτημα της κριτικής, μπορεί ενδεχομένως να λειάνουν κάποιες ακραίες θέσεις και να συμβάλουν στην καλλιέργεια μιας ανοχής απέναντι στον άλλον (γιατί όχι και κατανόησης;).

Η φιλοσοφία για ή με παιδιά προτάσσει τη συμπερίληψη, τον σεβασμό, αλλά κυρίως την αναγνώριση όλων ως ισότιμων φωνών: Η αναγνώριση συνδέεται με την αποδοχή: Αποδοχή δεν σημαίνει "συμφωνώ" ή "διαφωνώ", αλλά καταρχάς, και κυρίως, "μιλώ και αφουγκράζομαι" τον άλλον / την άλλην, "αναγνωρίζω" τον άλλον / την άλλην ως ισότιμα μέλη μιας κοινής έρευνας.

Ο σεβασμός με τη σειρά του συνδέεται με ένα αίτημα, μια απαίτηση κατεξοχήν φιλοσοφική, να εμπλακούμε δηλαδή σε μια έλλογη αντιπαράθεση – η απαίτηση να προσπορίσουμε λόγους σημαίνει αναγνώριση μιας κοινής αναφοράς που είναι κρίσιμη για τη φιλοσοφία για ή με παιδιά, αλλά και ευρύτερα τη φιλοσοφία: Αναφερόμαστε σε μια κοινή προϋπόθεση, την ίδια τη λογική. Επικοινωνούμε, συνεννοούμαστε και μπορούμε να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλον, συνεπώς, όχι επειδή έχουμε ενδεχομένως έναν κοινό ορίζοντα πολιτισμικών ή άλλων αναφορών (γλώσσα / θρησκεία / πολιτική / τέχνη κτλ), αλλά κυρίως επειδή είμαστε έλλογα όντα. Κι αυτή η επιλογή –η λογική αντιπαράθεση– είναι προφανώς ηθικά ή αξιακά προσανατολισμένη.[9]

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο που προσπάθησα, αδρομερώς, να περιγράψω παραπάνω, ζητούμενο δεν είναι η ομοφωνία, αλλά η συνάντηση πολλών διαφορετικών προοπτικών και η σύγκρουση ανάμεσα σε επιχειρήματα. Ζητούμενο είναι η παρακίνηση σε μια αναζήτηση – όπου οι απαντήσεις ή η αλήθεια δεν είναι, ή δεν θα πρέπει ενδεχομένως να είναι, δεδομένες.

Βιβλιογραφία

Bleazby, J. 2006. Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual / Community Dualism. *Analytic Teaching*, 26(1): 30-52.

Borggreve, A. 2013. *Philosophieren mit Kindern: Ansätze und Eignung des Philosophieunterrichts in der Grundschule*. Bachelor + Master Publishing.

Cam, P. 2011. Pragmatism and the Community of Inquiry. *Childhood & Philosophy*, 7(13): 103-119.

Habermas, J. 1997. *Η ηθική της επικοινωνίας. Ηθική του διαλόγου: Σημειώσεις για ένα πρόγραμμα θεμελίωσης*, μτφρ. Κ. Καβουλάκος. Δοκίμια 8. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Hymer, B. & Sutcliffe, R. 2012. *P4C Pocketbook. Nurture a spirit of enquiry and develop thoughtful and thought-full learners, using Philosophy for Children*. Alresford: Teachers' Pocketbooks.

Kant, I. 1956. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner.

Lipman, M. 2013. *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Moufida, G. (επιμ.) 2007. *Philosophy: a School of Freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO Publishing (διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>).

9 Σε αυτό το σημείο μπορούμε να παραπέμψουμε στον Habermas και στο αίτημα που αυτός διατυπώνει για μια ηθική της επικοινωνίας, όπου το αίτημα είναι η διατύπωση, η ακρόαση και η έλλογη αντιπαράθεση ανάμεσα σε θέσεις. Μια αντιπαράθεση που προϋποθέτει ότι έχομε την ικανότητα να δεχτούμε αυτόν που μοιάζει να είναι ο καλύτερος δυνατός λόγος κάθε φορά (Habermas 1997).

Pardales, M. J. & Girod, M. 2006. Community of Inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3): 299-309, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00196.x>.

Sharp, M. A. & Splitter, J. L. 2011. *Φιλοσοφία για Παιδιά:* Το κουκλονοσοκομείο *και* Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. *Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής*, μετάφραση–εισαγωγή–σχόλια Ε. Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Διάδραση.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. 2011. What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2): 171-182, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>.

Worley, P. 2010. *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*, σχέδια T. Levi. London: Bloomsbury.

Worley, P. 2018. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1): 76-91, <http://doi.org/10.21913/jps.v5i1.1486>.

Η εκπαίδευση ως εργαστήριο της φιλοσοφίας

του Δημήτρη Αλεξάκη

ΠΟΙΑ Η ΣΧΕΣΗ της φιλοσοφίας με την εκπαίδευση; Τι μπορεί να προσφέρει η φιλοσοφία στην εκπαίδευση και αντιστρόφως η εκπαίδευση στη φιλοσοφία; Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα με άξονα το έργο του John Dewey. Ο Dewey υπήρξε βασικός εκπρόσωπος του πραγματισμού, ενώ αναδείχθηκε σε ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος της προοδευτικής αγωγής. Αναγνωρίζεται, έτσι, ως ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20ού αιώνα. Την περίοδο που ήταν επικεφαλής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, ίδρυσε και λειτούργησε για οχτώ περίπου χρόνια (1896-1904) το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγου, το οποίο έμεινε γνωστό ως Εργαστηριακό Σχολείο (Laboratory School). Το Σχολείο σχεδιάστηκε και λειτούργησε ως ένα εργαστήριο της φιλοσοφίας. Υπήρξε ένα πρωτότυπο εγχείρημα, το οποίο μας προσφέρει πλούσιο και γόνιμο υλικό για να σκεφτούμε τόσο πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία όσο και πάνω στη σχέση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Dewey η εκπαίδευση είναι μια εγγενής λειτουργία της ζωής, όπως η τέχνη και η θρησκεία. Είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την εκπαίδευση από τη ζωή. Ως εκ τούτου θα πρέπει να προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε μια φιλοσοφία της παιδείας, όπως ήδη προσπαθούμε να διατυπώσουμε μια φιλοσοφία της τέχνης ή της θρησκείας (Dewey 1913). Επιπλέον, υποστηρίζει πως η φιλοσοφία διαπλέκεται εγγενώς με την εκπαίδευση. Από τη μία, η εκπαίδευση αποκαλύπτει την ανθρώπινη σημασία των θεωρητικών ζητημάτων και συνιστά έτσι ένα προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη του φιλοσοφικού στοχασμού, και από την άλλη η φιλοσοφία μπορεί να κατανοηθεί ως η γενική θεωρία της εκπαίδευσης. Για να καταλάβουμε όμως αυτή τη σχέση θα πρέπει να εξετάσουμε πώς κατανοείται τόσο η φιλοσοφία όσο και η εκπαίδευση στο ντιουιανό εννοιολογικό σύμπαν.

Σύμφωνα με τον Dewey τα φιλοσοφικά προβλήματα πηγάζουν από πραγματικές, αυθεντικές συγκρούσεις και δυσχέρειες που αντιμετωπίζουμε στην κοινωνία. Πρόκειται για συγκρούσεις που δεν μπορούν να επιλυθούν ακο-

λουθώντας απλώς την παράδοση ή τις τεχνικές γνώσεις των επιστημών. Είναι συγκρούσεις που εμπλέκουν αναπόφευκτα συγκεκριμένες αξίες και οπτικές για τη ζωή. Η τεχνική γλώσσα των φιλοσόφων, οι θεωρητικές ακροβασίες και οι βερμπαλισμοί αποκρύπτουν το γεγονός πως η πηγή των φιλοσοφικών προβλημάτων είναι οι μεγάλες δυσκολίες της κοινωνικής πρακτικής. Οι φιλόσοφοι καταλήγουν, έτσι, στον σχολαστικισμό. Ασχολούνται απλώς με τα προβλήματα των φιλοσόφων και δεν φιλοσοφούν για τα προβλήματα των ανθρώπων (Dewey 1916).

Αντιθέτως, ο ίδιος αντιλαμβάνεται τη φιλοσοφία πρωτίστως ως φιλοσοφία της πράξης. Μάλιστα κατανοεί την πράξη με βάση τις πρακτικές των συγχρόνων, πειραματικών φυσικών επιστημών. Ωστόσο δεν ταυτίζει τη φιλοσοφία με την επιστήμη, ούτε περιορίζεται στο πεδίο της επιστημολογίας· της εξέτασης των θεμελιωδών αρχών της επιστήμης. Η ενασχόληση της φιλοσοφίας με τα αξιακά περιεχόμενα των κοινωνικών συγκρούσεων την διαφοροποιεί ουσιωδώς από την επιστήμη. Η σύγχρονη πειραματική επιστήμη μάς προσφέρει καλά θεμελιωμένη γνώση. Αντίθετα, η φιλοσοφία θέτει τα προβλήματα του ανθρώπου στο επίκεντρο και προσπαθεί να διατυπώσει ένα πρόγραμμα αναστοχαστικής δράσης για την πραγμάτωση του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η φιλοσοφία είναι το σκέπτεσθαι που έχει αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του. Είναι το σκέπτεσθαι που έχει γενικεύσει τη θέση του, τη λειτουργία του και την αξία του εντός της εμπειρίας. Χάρη σε αυτήν την αυτοσυνειδησία το φιλοσοφικό σκέπτεσθαι εγείρει το αίτημα μιας ολιστικής αντιμετώπισης των συγκρουόμενων ενδιαφερόντων της ζωής, ώστε να διαμορφωθεί μια περισσότερο περιεκτική οπτική στην οποία οι συγκρούσεις θα επιλύονται. Ως εκ τούτου καθήκον της φιλοσοφίας είναι να κρίνει τους υπάρχοντες σκοπούς και τη σχέση αυτών των σκοπών με τα διαθέσιμα μέσα.

Η ντιουιανή φιλοσοφία της πράξης δεν επιζητά ένα επαναστατικό άλμα έξω από τον ρου της ιστορίας, όπως ο Horkheimer (1940/42), αλλά στοχεύει στη συνεχή ανασυγκρότηση του υπάρχοντος. Σε αυτήν τη μεταρρυθμιστική προοπτική φιλοσοφία και εκπαίδευση διαπλέκονται άρρηκτα. Η εκπαίδευση κατανοείται ως «διαδικασία σχηματισμού θεμελιωδών προδιαθέσεων, πνευματικών και συγκινησιακών, απέναντι στη φύση και στους άλλους» (Dewey 1916, 338). Ως τέτοια είναι αφενός «η βασική μέθοδος για την πρόοδο και τη μεταρρύθμιση της κοινωνίας» (Dewey 1897, 93) και αφετέρου λειτουργεί ως το πειραματικό εργαστήριο της φιλοσοφίας. Στο προνομιακό πεδίο που ορίζει η εκπαίδευση η φιλοσοφία είναι σε θέση να διαμορφώσει τις στάσεις και τις προδιαθέσεις των παιδιών σύμφωνα με μια πιο αναστοχασμένη και περιεκτική σύλληψη της ζωής.

Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό πεδίο πράξης και διαπάλης ιδεών. Εφόσον η φιλοσοφία κατανοείται ως φιλοσοφία της πράξης, η εκπαί-

δευση μπορεί να λειτουργεί ως εργαστήριο της φιλοσοφίας γιατί είναι ταυτόχρονα και ένα εργαστήριο δημοκρατίας, ένα πεδίο δράσης του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος σχεδιάζει την παιδαγωγική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη του την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση και στοχεύοντας στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Συνοπτικά, στη σκέψη του Dewey το Εργαστηριακό Σχολείο συγκροτεί ένα τρίγωνο στις κορυφές του οποίου βρίσκουμε την εκπαίδευση, τη φιλοσοφία και την κοινωνία. Η εκπαίδευση προσφέρει το προνομιακό πεδίο, όπου «οι φιλοσοφικές διακρίσεις γίνονται συγκεκριμένες και δοκιμάζονται» (Dewey 1916, 339). Χάρη στην ικανότητά της για μια ολιστική αντιμετώπιση των συγκρουόμενων ενδιαφερόντων η φιλοσοφία συμβάλλει σημαντικά στην υπέρβαση των δυσκολιών της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Τέλος, αυτή η συνεργασία φιλοσοφίας της πράξης και της εκπαίδευσης συμβάλλει στον δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Στη συνέχεια θα στραφούμε στο ίδιο το εγχείρημα του Εργαστηριακού Σχολείου εστιάζοντας στη σχέση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης.

Το Εργαστηριακό Σχολείο είχε παιδιά από προσχολική ηλικία ως και τις τελευταίες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ως επικεφαλής του Σχολείου ο Dewey παρακολουθούσε από κοντά την παιδαγωγική διαδικασία. Μιλούσε με γονείς, συνεδρίαζε με τους εκπαιδευτικούς ή λάμβανε αναφορές για τους πειραματισμούς στην τάξη. Χάρη στη στενή σύνδεση με το πανεπιστήμιο η παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών ήταν πολύ μεγαλύτερη από τα υπόλοιπα σχολεία. Χωρίς να δεσμεύονται από ένα ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα και ακολουθώντας τις παιδαγωγικές αρχές του Dewey οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονταν στη διαμόρφωση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος και στην επινόηση κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού (Mayhew & Edwards 1965).

Ως εκ τούτου, το ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος ήταν κομβικό στον παιδαγωγικό πειραματισμό του Εργαστηριακού Σχολείου. Ο ίδιος ο Dewey συμμετείχε ενεργά στη μεγάλη διαμάχη για το αναλυτικό πρόγραμμα, η οποία αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Στο πλαίσιο αυτής της διαμάχης αναπτύχθηκαν δύο βασικές παιδαγωγικές τάσεις. Η πρώτη έδινε έμφαση στο περιεχόμενο των σπουδών, στις οποίες έπρεπε να συγκεντρώνονται τα υψηλότερα επιτεύγματα του δυτικού πολιτισμού τα οποία ήταν και τα μόνα ικανά να καθοδηγήσουν ορθά τα παιδιά. Έτσι, θέτοντας στο επίκεντρο ένα ουμανιστικό ιδεώδες υπερασπιζόταν τα βασικά στοιχεία της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η δεύτερη παιδαγωγική τάση έδινε έμφαση στην ελευθερία και την πρωτοβουλία του παιδιού. Υποστήριζε πως η παραδοσιακή εκπαίδευση καταδίκαζε το παιδί σε μια παθητική στάση και πρότεινε το παιδί να αποτελεί το κριτήριο τόσο για την ποιό-

τητα όσο και για την ποσότητα της μάθησης. Η αντίθεση της παραδοσιακής ουμανιστικής εκπαίδευσης και του παιδοκεντρισμού εκφραζόταν κυρίως ως αντίθεση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και του παιδιού. Θα μπορούσε, όμως, να αναπαραχθεί και με άλλες μορφές. Η φύση ενάντια στην κοινωνία. Η ελευθερία ενάντια στην πειθαρχία. Η βιωματική μάθηση ενάντια στη διδασκαλία. Η εμπειρία ενάντια στη γνώση (Γρόλλιος 2011· Kliebard 1995).[1]

Στο έργο του *Το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα* (Dewey 1902) –στο οποίο συμπυκνώνεται μέρος της εμπειρίας που είχε αποκομίσει ο ίδιος από τη λειτουργία του Εργαστηριακού Σχολείου– ο Dewey επιχειρεί να συνθέσει τις δύο απόψεις εντάσσοντάς τες σε μια ευρύτερη σκοπιά. Ισχυρίζεται ότι η διαμάχη εδράζεται σε ένα αυθεντικό πρόβλημα, στη διαφορά του κόσμου του παιδιού από τον κόσμο του ενήλικα, όπως αυτός αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το παιδί ζει σε έναν στενό κόσμο προσωπικών επαφών. Ο κόσμος του παιδιού είναι ρευστός, χαοτικός, χωρίς σταθερότητα. Διαλύεται και αναδιαμορφώνεται διαρκώς. Η συνοχή του διατηρείται χάρη στην ενότητα των προσωπικών και κοινωνικών του ενδιαφερόντων. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι οι πρακτικοί και οι συναισθηματικοί δεσμοί που έχει αναπτύξει. Από την άλλη, ο κόσμος των ενηλίκων είναι απρόσωπος και ταυτόχρονα μπορεί να διευρύνεται συνεχώς σε χώρο και χρόνο. Είναι ένας κόσμος γεγονότων, ο οποίος ταξινομείται και διατάσσεται βάσει αφηρημένων λογικών αρχών.

Ο Dewey υποστηρίζει πως μπορούμε να συνθέσουμε τις δύο αντιτιθέμενες σχολές, αν τις εντάξουμε στην ευρύτερη οπτική της συνεχώς αναπτυσσόμενης ζωής. Σε αυτήν την προοπτική η εμπειρία του παιδιού δηλώνει απλώς την αρχή της ανάπτυξης της εμπειρίας. Δεν είναι κάτι το τελικό, το ολοκληρωμένο. Έχει μεταβατικό χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες του παιδιού είναι σημεία ή ενδείξεις συγκεκριμένων τάσεων ανάπτυξης. Αν περιορίσουμε το βλέμμα μας αποκλειστικά σε αυτές δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το νόημά τους και μοιραία βρισκόμαστε σε σύγχυση ως εκπαιδευτικοί, ενώ η ανάπτυξη του παιδιού καθηλώνεται.

Χρειαζόμαστε ένα εργαλείο για να ερμηνεύσουμε και να καθοδηγήσουμε την περαιτέρω ανάπτυξη της εμπειρίας του παιδιού. Και μπορούμε να βρούμε αυτό το εργαλείο στην ανεπτυγμένη κοινωνική συνείδηση που έχει αποκρυ-

1 Στη διαμάχη για το αναλυτικό πρόγραμμα στις ΗΠΑ συναντάμε άλλες δύο σημαντικές παιδαγωγικές τάσεις. Πρόκειται για το Σχολείο της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας, το οποίο έθετε στο επίκεντρο την επιστημονική οργάνωση της διοίκησης του σχολείου και έδινε έμφαση στην άρθρωση της διδασκαλίας με βάση μετρήσιμους μαθησιακούς στόχους, και για το Σχολείο του Κοινωνικού Μετασχηματισμού, το οποίο έδινε έμφαση στη συμβολή του σχολείου στην κοινωνική αλλαγή. Ωστόσο, δεν αναφερόμαστε αναλυτικά σε αυτές τις τάσεις, επειδή αναπτύχθηκαν περισσότερο μετά την ολοκλήρωση του παιδαγωγικού πειραματισμού του John Dewey.

σταλλωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς δεν μπορούμε ούτε να αδιαφορούμε για το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως προτείνει ο παιδοκεντρισμός, ούτε μπορούμε να ζητάμε τη βίαιη πειθάρχηση της εμπειρίας του παιδιού σε αυτό, όπως συνηθίζει η παραδοσιακή εκπαίδευση. Ο κόσμος του παιδιού είναι το αφετηριακό σημείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αναπόφευκτα πρέπει να ξεκινήσουμε από εκεί. Αλλά δεν μπορούμε να μείνουμε σε αυτόν. Με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλουμε να καθοδηγήσουμε την ανάπτυξή του.

Θεωρούμε πως η παραπάνω ανάλυση συνιστά ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ο Dewey αντιλαμβάνεται την πειραματική διαπλοκή φιλοσοφίας και εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία εφαρμόζει στο πειραματικό εργαστήριο της εκπαίδευσης ορισμένες από τις πλέον θεμελιώδεις έννοιές της –όπως η εμπειρία και η ανάπτυξη– και με τον τρόπο αυτό τις δοκιμάζει. Ταυτόχρονα, η εφαρμογή αυτή οδηγεί στη σύνθεση αντιτιθέμενων σχολών παιδαγωγικής σκέψης και στην επίλυση προβλημάτων της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η επίλυση όμως του προβλήματος δεν είναι σε καμία περίπτωση τελική. Δεν καταλήγει σε μια σειρά διδακτικών τεχνικών για την αποδοτική καθοδήγηση της εμπειρίας των παιδιών. Η κατανόηση της ανεπτυγμένης κοινωνικής συνείδησης, η ερμηνεία της εμπειρίας του παιδιού και η καθοδήγησή της είναι ένα ζήτημα υπό συνεχή διαπραγμάτευση. Δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ως κάτι ολοκληρωμένο. Η φιλοσοφική λύση του προβλήματος μας απαλλάσσει από σχολαστικές διαμάχες και με τον τρόπο αυτό αποκαλύπτει και προσδιορίζει το πεδίο δράσης του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Και αυτό γιατί η εκπαίδευση ως εργαστήριο της φιλοσοφίας σημαίνει ταυτόχρονα ότι η εκπαίδευση είναι το πεδίο δράσης του ανήσυχου και αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού.

Η συνεργασία της φιλοσοφίας με την εκπαίδευση στο Εργαστηριακό Σχολείο δεν εξαντλείται στο ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος. Αφορά κάθε πτυχή της φιλοσοφικής σκέψης και της παιδαγωγικής πρακτικής. Για τον λόγο αυτό ο Dewey θεωρούσε για χρόνια το *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916) ως την καλύτερη παρουσίαση όχι μόνο της παιδαγωγικής, αλλά και της φιλοσοφικής του σκέψης (Dewey 1930). Η αλληλεπίδραση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης γίνεται πιο εμφανής αν εστιάσουμε στα γνωσιοθεωρητικά ζητήματα. Πώς γνωρίζουμε κάτι; Πώς λειτουργεί το σκέπτεσθαι; Ποια είναι η σχέση της εμπειρίας με τη λειτουργία του σκέπτεσθαι και την προσέγγιση της γνώσης; Αυτά είναι θεμελιώδη φιλοσοφικά ερωτήματα τα οποία, σύμφωνα με τον Dewey, καλούμαστε να απαντήσουμε όχι αφηρημένα, αλλά εντός της παιδαγωγικής διαδικασίας. Όλοι οι φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών ακούν σχεδόν μονότονα πως πρέπει να ξεκινήσουν από την εμπειρία του παιδιού ή πρέπει να τη λάβουν υπόψη τους. Αλλά τι σημαίνει εμπειρία και ποια είναι η σχέση της με τη γνώση;

Τέλος, θα αναφερθούμε στην πολιτική διάσταση του σχολείου. Είναι κοινός τόπος πως επιθυμούμε να διαμορφώσουμε ένα δημοκρατικό σχολείο μέσα στο οποίο θα καλλιεργούνται ελεύθερες, δημοκρατικές συνειδήσεις. Δεν είναι επίσης δύσκολο να συμφωνήσουμε πως απέχουμε πολύ από αυτόν τον στόχο. Στο ερώτημα, όμως, σε τι συνίσταται ένα δημοκρατικό σχολείο είναι σίγουρο πως δεν πρόκειται να συμφωνήσουμε. Και αυτό διότι διαφωνούμε αναφορικά με τον αξιακό πυρήνα της ίδιας της δημοκρατικής ιδέας. Σε αυτήν την περίπτωση η φιλοσοφία καλείται και πάλι να άρει τις αντιτιθέμενες απόψεις και να μας προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να φανταστούμε και να σχεδιάσουμε το δημοκρατικό σχολείο. Για τον Dewey είναι καθήκον της φιλοσοφίας –ως φιλοσοφία της πράξης– να διασαφηνίσει το περιεχόμενο της δημοκρατίας, αλλά και να καταδείξει τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη διεύρυνση και τη ριζοσπαστικοποίησή της. Ως το πειραματικό εργαστήριο της φιλοσοφίας το Εργαστηριακό Σχολείο είναι το ιδανικό πεδίο, αφενός για να εφαρμοστεί και να δοκιμαστεί η δημοκρατική ιδέα και αφετέρου για να προετοιμάσει το έδαφος για έναν συνολικότερο δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ο Dewey υποστηρίζει πως η δημοκρατία δεν αφορά πρωτίστως την πολιτική σφαίρα, αλλά την κοινωνική. Σχετίζεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο της κοινωνικής ζωής που διέπεται από ελεύθερη επικοινωνία των μελών της κοινότητας, ισότιμη συμμετοχή στις αποφάσεις, την κοινωνική συνεργασία και την κριτική – πειραματική αντιμετώπιση των πραγμάτων (Αλεξάκης 2018). Αντίστοιχα το δημοκρατικό σχολείο είναι εκείνο το σχολείο που λειτουργεί ως μια εμβρυακή δημοκρατική κοινότητα. Σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας του –διοίκηση, διδασκαλία, αναλυτικό πρόγραμμα, συνεργασία με τους γονείς– θα πρέπει να καλλιεργεί και να προωθεί το πνεύμα της δημοκρατικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χώρος για να αναπτύξουμε πλήρως όλες τις πτυχές της δημοκρατικής λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου. Αξίζει όμως να αναφερθούμε ενδεικτικά σε δύο σημεία. Πρώτον, το αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολείου ήταν οργανωμένο γύρω από βασικές κοινωνικές δραστηριότητες της εποχής και από αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις που προέκυπταν από αυτές. Η συγκεκριμένη οργάνωση αφενός επέτρεπε στα παιδιά να δρουν συνεργατικά με έναν σημαντικό βαθμό ελευθερίας και αφετέρου τα ωθούσε να επεξεργάζονται πειραματικά το μαθησιακό υλικό (Dewey 1899). Με τον τρόπο αυτό αναπτυσσόταν εντός της σχολικής κοινότητας ένα δημοκρατικό κοινωνικό ήθος. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί διέθεταν σημαντική παιδαγωγική ελευθερία. Ήταν σε θέση να διαμορφώνουν αυτόνομα το περιεχόμενο και το υλικό του μαθήματος, καθώς και τους μαθησιακούς στόχους. Υπήρχαν συχνές παιδαγωγικές συνα-

ντήσεις, στις οποίες παρουσίαζαν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και αντάλλασσαν ιδέες και προβληματισμούς (Mayhew & Edwards 1965).

Η δική μας ιστορική εμπειρία θα μας οδηγήσει πιθανότητα σε διαφορετικές απαντήσεις αναφορικά με το ζήτημα της δημοκρατίας και του δημοκρατικού σχολείου. Αρκεί άραγε η καλλιέργεια ενός δημοκρατικού κοινωνικού ήθους για να χαρακτηρίσουμε τα σχολεία μας ως δημοκρατικά; Σε μια εποχή μετα-δημοκρατίας μπορούμε να ελπίζουμε για την καλλιέργεια ενός δημοκρατικού κοινωνικού ήθους εντός του σχολείου, χωρίς να καταδεικνύουμε τις δομές και τις διαδικασίες που καθιστούν τη δημοκρατία έξω από το σχολείο ένα άδειο κέλυφος; Ωστόσο, η διατύπωση των παραπάνω ερωτημάτων είναι κρίσιμη και η συνεργασία φιλοσοφίας και παιδαγωγικής στο πλαίσιο ενός συνεχούς παιδαγωγικού πειραματισμού είναι αναγκαία για την απάντησή τους.

Κλείνοντας, λοιπόν, νομίζω πως ο παιδαγωγικός πειραματισμός του Dewey στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου μπορεί να μας φανεί εξαιρετικά γόνιμος στην προσπάθεια να βγούμε από τα πολλαπλά εκπαιδευτικά μας αδιέξοδα. Η γονιμότητά του δεν έγκειται τόσο στις παιδαγωγικές του πρακτικές, οι οποίες δύσκολα μπορούν να αναπαραχθούν αυτούσιες σήμερα, αλλά στην ιδέα μιας στενής και συνεχούς αλληλοδιαπλοκής της φιλοσοφίας με την παιδαγωγική. Αν επιθυμούμε να βρούμε μια διέξοδο στον εκπαιδευτικό μας λαβύρινθο, οφείλουμε να εγκαταλείψουμε την παιδαγωγική ως μια τεχνική που επιτυγχάνει μετρήσιμους στόχους αλλαγής της συμπεριφοράς και να στραφούμε σε μια φιλοσοφία της πράξης με την οποία θα πειραματιστούμε αυθεντικά πάνω στα θεμελιώδη ζητήματα της παιδαγωγικής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο διεπιστημονικής συνεργασίας με τις υπόλοιπες επιστήμες της αγωγής.

Βιβλιογραφία

Αλεξάκης, Δ. 2018. *John Dewey. Πειραματισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Τόπος.

Γρόλλιος, Γ. 2011. *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Dewey, J. 1897. My Pedagogic Creed. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5: *1895-1898: Early Essays*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972, 84-95 [= *School Journal*, 54.3 (1897): 77-80].

_____, 1899. The School and Society. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 1: *1899-1901: Journal articles, book reviews, and miscellany published in the 1899-1901 period, and* The School and Society, *and* The Educational Situation. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, 1-109 [= *The School and Society: being three lectures*, by John Dewey. Chicago: University of Chicago Press, 1899].

_____, 1902. The Child and the Curriculum. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 2: *1902-1903: Journal articles, book reviews, and miscellany in the 1902-1903 period, and* Studies in Logical Theory *and* The Child and the Curriculum. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, 271-291 [= John Dewey, *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: University of Chicago Press, 1902].

_____, 1913. Contributions to *A Cyclopedia of Education*. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 7: *1912-1914: Essays, books reviews, encyclopedia articles in the 1912-14 period, and* Interest and Effort in Education. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1979, 207-366 [= Άρθρα στο: P. Monroe (επιμ.), *A Cyclopedia of Education*. New York: The Macmillan Company, 1913].

_____, 1916. Democracy and Education. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 9: Democracy and Education, *1916*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, 1-384 [= John Dewey, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1916].

_____, 1930. From Absolutism to Experimentalism. Στο: J. A. Boydston (επιμ.), *John Dewey: Later Works, 1925-1953*, τόμ. 5: *1929-1930: Essays*, The Sources of a Science of Education, Individualism, Old and New, *and* Construction and Criticism. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984, 147-160 [= John Dewey, From Absolutism to Experimentalism. Στο: G. P. Adams & W. P. Montague (επιμ.), *Contemporary American Philosophy: Personal Statements*, τόμ. II. New York: Russell & Russell, 1930, 11-27.]

Horkheimer, M. 1940/42. Autoritärer Staat. Στο: *Gesammelte Schriften*, τόμ. 5: *»Dialektik der Aufklärung« und Schriften: 1940-1950*. Frankfurt am Main: Fischer 1987, 293-319 [= Max Horkheimer, *Autoritärer Staat: die Juden und Europa; Vernunft und Selbsterhaltung; Aufsätze 1939-1941*. Schwarze Reihe, 3. Amsterdam: de Munter, 1967 = Μαξ Χόρκχαϊμερ, *Το Αυταρχικό Κράτος*, μτφρ. Ν. Πρατσίνης. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος, 2000].

Kliebard, H. M. 1995. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, 2η έκδ. New York: Routledge.

Mayhew, K. C. & Edwards, A. C. 1965. *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903. With an Introduction by John Dewey*. New York: Atherton Press [= K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. Introduction by John Dewey*. New York: D. Appleton-Century Co., Inc., 1936].

ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Από την ιστορία στην τάξη στην ιστορία στο αμφιθέατρο: μια δύσκολη μετάβαση

της Ελευθερίας Ζέη

ΣΤΑ 16 ΧΡΟΝΙΑ που διδάσκω Νεότερη Ιστορία στο πανεπιστήμιο, έχω έρθει αντιμέτωπη με σοβαρά προβλήματα παρακολούθησης και κατανόησης της ιστορίας ως ακαδημαϊκής πειθαρχίας, που εμφανίζουν κυρίως οι πρωτοετείς φοιτητές: προβλήματα σχεδόν δομικά, που στις κλειστές αίθουσες διδασκαλίας και στα γραπτά των εξετάσεων αποκτούν συχνά τρομακτικές διαστάσεις στα μάτια του διδάσκοντα/ουσας, ενώ μετατρέπουν εξίσου συχνά το μάθημα σε έναν ακατάληπτο στ' αυτιά των παιδιών μονόλογο. Η συμμετοχή μου τα τελευταία χρόνια σε συζητήσεις και ημερίδες σχετικές με ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας, με διδακτικά προγράμματα και εγχειρίδια, οι πυκνές κουβέντες με συναδέλφους της τριτοβάθμιας και κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η συμπτωματική γνωριμία μου εδώ και κάμποσο καιρό με τη *Γραμματική των λαθών* του Henri Frei (1929 και 1982) με οδήγησαν να αναρωτηθώ μήπως οι δυσκολίες και τα κενά που αντιμετωπίζουν οι πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες στο μάθημα της ιστορίας στο αμφιθέατρο δεν είναι ενδεικτικά μόνο μιας συστηματικής παθογένειας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα: συγχρόνως μπορεί να αποκαλύπτουν τη βαθεία δομή των τρόπων με τους οποίους οι σύγχρονοι έφηβοι-νέοι των 18 ετών αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο τους. Στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, μια «γραμματική των ιστορικών λαθών» θα μπορούσε να μετατραπεί σε φακό βαθύτερης κατανόησης των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών/τριών, που νομίζω ότι θα χρησίμευε στη διδασκαλία της ιστορίας όχι μόνο στην τριτοβάθμια, αλλά και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Έτσι επιχείρησα καταρχάς να οργανώσω ενδεικτικά τα προβλήματα των παιδιών σε δύο βασικές κατηγορίες: στη σχέση τους με τον ιστορικό χρόνο και στη σχέση τους με τον ιστορικό χώρο.

Α. Η σχέση με τον ιστορικό χρόνο. Η πλειονότητα των πρωτοετών φοιτητών και φοιτητριών δυσκολεύεται να υπακούσει [μήπως: να παρακολουθήσει;] σε ένα οργανωμένο σε περιόδους και χρονολογίες ιστορικό παρελθόν.

Αιώνες, έτη και ημερομηνίες στην ιστορία είναι για τα παιδιά απλοί αριθμοί που πρέπει να θυμούνται, το ίδιο και οι ονομασίες των ιστορικών περιόδων είναι λέξεις που απομνημονεύονται, στην καλύτερη των περιπτώσεων με την ακρίβεια που τους εξασφαλίζει τη σωστή απάντηση στις εξετάσεις. Οι κλασικές πειθαρχίες, *Αρχαιότητα*, *Μεσαίωνας* και *Νεότερη Ιστορία*, που εδώ και δεκαετίες οργανώνουν το μάθημα της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συχνά συγχωνεύονται σε ένα συγκεχυμένο απώτερο ιστορικό παρελθόν, ενώ στην καλύτερη των περιπτώσεων τις ταυτίζουν με τα πρόσωπα που διδάσκουν την κάθε περίοδο. Ακόμα μεγαλύτερη είναι η δυσκολία στο εσωτερικό κάθε περιόδου: τα όρια των αιώνων είναι απολύτως συγκεχυμένα. Για τα νεότερα χρόνια δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ 16ου, 17ου, 18ου ή 19ου αιώνα, όλοι έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά και είναι εξίσου πιθανοί για την τοποθέτηση ιστορικών προσώπων ή γεγονότων: μπορεί να γνωρίζουν αρκετοί/ές πρωτοετείς τι ήταν ο Καρλ Μαρξ, αλλά οι περισσότεροι/ες τον τοποθετούν τον 15ο ή τον 17ο αιώνα. Η σχέση τους με τον ιστορικό χρόνο συνήθως περιορίζεται σε μερικές βασικές χρονολογικές αντιστοιχίες: 1789=Γαλλική Επανάσταση, 18ος=Διαφωτισμός, 16ος=Αναγέννηση, 1821=Ελληνική Επανάσταση, και στην αριθμητική εξαγωγή των αιώνων από τις χρονολογίες: 1453=15ος αιώνας. Την ίδια δυσκολία έχουν να συλλάβουν τι σημαίνει ιστορική αλλαγή, αφού γι᾽ αυτούς η μετάβαση από το ένα φαινόμενο στο άλλο, από τη μια κοινωνία στην άλλη δεν αποτελεί ποιοτική αλλαγή, αλλά ακολουθία γεγονότων. Αν η μνήμη τους τα προδώσει ή αν έλθουν αδιάβαστα και τους ζητηθεί να τοποθετήσουν χρονικά ένα ιστορικό γεγονός, φαινόμενο ή πρόσωπο, μια στερεότυπη απάντηση είναι «στα παλιά χρόνια»: θεωρούν πιο ασφαλές να καταφύγουν στον χρόνο του παραμυθιού παρά να κάνουν χρονικούς υπολογισμούς πάνω σ᾽ ένα «πραγματικό», βιωμένο παρελθόν. Αν τα βγάλει κανείς έξω από τις χρονικές αυτές ακολουθίες και οργανώσει το μάθημα με βάση θεματικές που διατρέχουν τους αιώνες (π.χ. επαναστάσεις, φεουδαλικά καθεστώτα), τότε μπερδεύονται και πανικοβάλλονται.

Πολύ περισσότερο τα παιδιά δυσκολεύονται να συλλάβουν πιο θεωρητικά ζητήματα: π.χ. τη διαφορά ιστορίας και ιστοριογραφίας, ή την ιστορία της ιστοριογραφίας. Πώς γίνεται, με ρωτάνε, να ανήκουν εξίσου στην ιστοριογραφία τα έργα του Braudel, π.χ., ο οποίος γράφει για την ιστορία της Μεσογείου στα νεότερα χρόνια και ζει τον 20ό αιώνα, και τα έργα του Michelet που γράφει για τη Γαλλία του 19ου αιώνα και είναι σύγχρονός της; Για τους περισσότερους/ες τα ιστορικά τεκμήρια, που επιμένουν να τα διακρίνουν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, η ιστοριογραφία του 19ου αιώνα και η ιστοριογραφία του 21ου αιώνα έχουν την ίδια απόλυτη αποδεικτική αξία. Μια τέτοια θεμελιώδης σύγχυση ιστορίας και ιστοριογραφίας, μεταξύ άλλων, δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τους πρωτοετείς φοιτητές και

φοιτήτριες να κατανοήσουν αλλά και να διακρίνουν ιστορικές έννοιες, κατηγορίες ή διαδικασίες από την οντολογική τους πλευρά: π.χ. αν ερωτηθούν τι σημαίνουν τα αφηρημένα ουσιαστικά «φιλελευθερισμός», «δημοκρατία» «εθνικισμός», «έθνος», «διάρκεια» ή «τομή» στην ιστορία κ.λπ., απαντούν με ιστορικά παραδείγματα, ενώ θεωρούν φυσική πραγματικότητα την περιοδολόγηση της ιστορίας. Αδυναμία που υπονομεύει a priori και κάθε δυνατότητα κριτικής σχέσης με τη βιβλιογραφία, την οποία αντιμετωπίζουν ως μηχάνημα αυτόματης ανάληψης πληροφοριών.

Β. Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων αφορά τη σχέση των παιδιών με τον ιστορικό χώρο, η οποία έχει να κάνει με την επίσης δύσκολη σχέση των παιδιών με τη γεωγραφία. Διαπίστωσα στα μαθήματα ότι η πλειονότητα των πρωτοετών φοιτητών/τριών όχι μόνο αγνοεί τη γεωγραφική θέση και τη γεωγραφική σχέση βασικών περιοχών του κόσμου, αλλά δεν ξέρει ούτε να διαβάζει χάρτες. Γνωρίζουν μόνο τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, τοποθετούν την Τουρκία στην «Ανατολή» και τις ευρωπαϊκές χώρες στη «Δύση», αλλά αν τα βάλεις μπροστά στο χάρτη της Ευρώπης, η θέση π.χ. των σκανδιναβικών χωρών, ή της Γερμανίας ως προς την ιταλική χερσόνησο συνήθως είναι «πάνω» ή «κάτω». Στη σχετική ερώτηση που έθεσα κάποτε στις εξετάσεις, ποιες χώρες βρέχονται από τη Μεσόγειο, ανέφεραν χώρες που βρίσκονται πολύ μακριά απ' αυτήν (Κεντρική Ευρώπη, Σκανδιναβία κ.λπ.), και μάλιστα στην κατηγορία «χώρες» συμπεριέλαβαν και *πόλεις*, *ηπείρους*, *νησιά*, ακόμα και οροσειρές, και ό,τι άλλο είχε συσσωρευθεί άτακτα στη μνήμη τους. Αυτή η απουσία σχέσης με το οργανωμένο υλικό περιβάλλον και τις κατηγορίες του καθιστά εξαιρετικά δύσκολη, αν όχι αδύνατη, τη σύλληψη της έννοιας του «ιστορικού χώρου» και της εξέλιξής του στον χρόνο: τη σχέση π.χ. μεταξύ οθωμανικής αυτοκρατορίας και σύγχρονου ελληνικού κράτους, μεταξύ αυτοκρατορίας των Αψβούργων και σύγχρονης Γερμανίας ή Αυστρίας. Αυτό βεβαίως συνεπάγεται δυσκολία ουσιαστικής αφομοίωσης ιστορικών μορφωμάτων όπως είναι οι αυτοκρατορίες, τα αποικιακά κράτη, οι ομοσπονδίες-συνομοσπονδίες, τα εθνικά κράτη ή οι «πόλεις-κράτη» των νεότερων χρόνων, όπως ήταν η Βενετία, αλλά και πιο αφηρημένων εννοιών όπως «επικράτεια», «διοικητική περιφέρεια», «εθνικά» ή «πολιτικά σύνορα», ή η έννοια του «δικτύου» για την κατανόηση των εμπορικών δικτύων, των δικτύων μετακίνησης των πληθυσμών κ.λπ.

Για να κατανοήσουμε τα παραπάνω προβλήματα που εδώ προσπάθησα να ταξινομήσω ενδεικτικά, οπωσδήποτε χρειάζεται να ανατρέξουμε στη σχέση με τον ιστορικό χώρο και χρόνο που διαμορφώνεται μέσα από το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εδώ θα ήθελα κυρίως να επισημάνω την αγεφύρωτη σχέση ανάμεσα στην ιστορία που διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ιστορία που διδάσκεται στην τριτοβάθμια. Η «ελληνική ιστορία» που διδάσκεται στη σχολική τάξη, με

ελάχιστες εξαιρέσεις, είτε αγνοεί είτε ενσωματώνει με επιφανειακό ή συγκεχυμένο τρόπο τις νέες οπτικές που έχουν ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα, χωρίς να παρακολουθεί συστηματικά τις δημόσιες συζητήσεις για την επανάσταση του ’21, για τις δικτατορίες, τον ελληνικό εμφύλιο κ.λπ. Συγχρόνως από τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο απουσιάζει σχεδόν η ευρωπαϊκή ή παγκόσμια ιστορία. Νομίζω, όμως, ότι ούτε κι εμείς οι διδάσκοντες/ουσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προβληματιστήκαμε ποτέ ουσιαστικά και συστηματικά πάνω στα μαθησιακά εργαλεία και τον γνωστικό εξοπλισμό που διαθέτει το μαθητικό κοινό όταν μπαίνει για πρώτη φορά στο πανεπιστημιακό αμφιθέατρο: ποιος ή ποια από μας έκανε ποτέ μάθημα ιστορίας σε πρωτοετείς έχοντας διαβάσει προσεκτικά το εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου;

Από την άλλη δεν πρέπει καθόλου να αγνοήσουμε το γεγονός ότι οι σύγχρονες διαδικασίες εισαγωγής στα πανεπιστήμια επιτρέπουν τη φοίτηση σε ανώτατα ιδρύματα σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών με χαμηλότερες μαθησιακές δεξιότητες και με πολύ λιγότερες από τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Πράγμα που έρχεται να προστεθεί στη γενικότερη υποβάθμιση –όχι μόνο στην Ελλάδα– των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, που εδώ και κάποιες δεκαετίες περνάνε σοβαρή κρίση, τόσο ακαδημαϊκή όσο και κοινωνική, ανεξάρτητη από την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών. Η οικονομική κρίση έδωσε απλώς το ισχυρό επιχείρημα στις εκπαιδευτικές πολιτικές για το τελειωτικό χτύπημα, ώστε να πριμοδοτηθούν σπουδές και πτυχία που μπορούν να εξαργυρωθούν γρηγορότερα σε μια αγορά εργασίας η οποία αποφέρει πολύ υψηλότερα κέρδη από τη δημόσια εκπαίδευση, όπως είναι οι σπουδές στις θετικές επιστήμες, και επομένως που μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις σύγχρονες προσδοκίες επαγγελματικής κινητικότητας και ανέλιξης. Οι παραπάνω απανωτές κρίσεις έπληξαν ιδιαίτερα την ιστορία, πράγμα που στην Ελλάδα φαίνεται ανάγλυφα τόσο στις πρόσφατες συζητήσεις με το Υπουργείο Παιδείας, όσο και στη θέση του μαθήματος της ιστορίας στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων: ο αριθμός των εβδομαδιαίων ωρών έχει μειωθεί δραματικά, το μάθημα διδάσκεται από καθηγητές ξένων γλωσσών, από θεολόγους, φυσικούς, ακόμα και από γυμναστές, ενώ υπάρχουν γυμνάσια (στο Ηράκλειο π.χ.) όπου το μάθημα δεν γίνεται καν γιατί δεν βρίσκουν διαθέσιμους διδάσκοντες!

Ωστόσο νομίζω ότι τα μαθησιακά προβλήματα στην ιστορία μέσα στο αμφιθέατρο δεν προκύπτουν μόνο από τον εκπαιδευτικό χώρο οποιασδήποτε βαθμίδας, ή μόνο από τους ευρύτερους ακαδημαϊκούς μετασχηματισμούς, και οπωσδήποτε δεν είναι ζήτημα «καλών» ή «κακών» μαθητών/φοιτητών. Νομίζω ότι συνδέονται στενά και με την περιρρέουσα κουλτούρα που επηρεάζει τις γνωσιακές διαδικασίες των σύγχρονων εφήβων-νέων. Θα κλείσω με μερικές σκέψεις για την περαιτέρω συζήτησή μας.

Α. Κουβεντιάζοντας και με συναδέλφους της μέσης εκπαίδευσης, προέκυψε μια κοινή διαπίστωση, ότι τα νεαρά παιδιά που κάθονται σήμερα στα θρανία ή τα έδρανα –γιατί τον μαθητή ή τη μαθήτρια του Αυγούστου χωρίζει μόλις ένας μήνας από τον φοιτητή ή φοιτήτρια του Σεπτεμβρίου– έχουν σημαντικό έλλειμμα μνήμης, αφενός οικογενειακής και αφετέρου οργανωμένης συλλογικής, πολιτικής μνήμης. Η όλο και αραιότερη επαφή με τις παλαιότερες γενιές της οικογένειας (παππούδες, θείους κ.λπ.) και η συνακόλουθη συρρίκνωση ενδοοικογενειακών πρακτικών επικοινωνίας, όπως ήταν οι προφορικές αφηγήσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία μελών, βαθαίνουν ήδη το ρήγμα ανάμεσα στις παιδικές-εφηβικές νοητικές υποδοχές και τον ιστορικό χρόνο, καθώς η μόνη ίσως χρονική διάρκεια του παρελθόντος που θα μπορούσε ένα παιδί να αναγνωρίσει ως «ιστορία» είναι εκείνη κατά την οποία «έζησαν άνθρωποι που ξέρει». Αν στα παραπάνω προστεθεί και το γεγονός ότι συχνά η οικογενειακή ή τοπική μνήμη διαμεσολαβείται ή αποσιωπάται ηθελημένα γιατί φέρει πολιτικά ή κοινωνικά τραύματα, το αποτέλεσμα είναι οι νεότερες γενιές να υποφέρουν από ιστορική παραμνησία ή αμνησία.

Από την άλλη, ένα σοβαρό ζήτημα είναι η ολοένα και αυξανόμενη απομάκρυνση των νέων από το δημόσιο και πολιτικό παρόν: ο εκφυλισμός ή η κατάρρευση μορφών πολιτικής ενημέρωσης ή συλλογικής οργάνωσης των νέων μέσα και έξω από τα πανεπιστήμια (φοιτητικές συνελεύσεις και εκλογές, πολιτικές οργανώσεις, συζητήσεις, διαβάσματα κ.λπ.), οι οποίες μπορεί να πριμοδοτούσαν μια λιγότερο ή περισσότερο διαμεσολαβημένη ιστορική μνήμη, πρόσφεραν όμως ευκαιρίες εξωσχολικής-εξωπανεπιστημιακής συνολικής ιστορικής παιδείας και πληροφόρησης τόσο για το πολιτικό παρόν όσο και για το πολιτικό παρελθόν, καθώς και δυνατότητες συζήτησης και διαφωνίας, δηλαδή στοιχειώδους κριτικής διεργασίας και συμμετοχικότητας. Πώς συμβαίνει π.χ. φοιτητές και φοιτήτριες των πρώτων εξαμήνων να έχουν πλήρη άγνοια για την περίοδο της δικτατορίας και του Πολυτεχνείου, και να τη συγχέουν μάλιστα κάποτε με τη γερμανική κατοχή και την αντίσταση, για την οποία έχουν μια εξίσου νεφελώδη εικόνα; Ή πώς συμβαίνει στη σκέψη των παιδιών να ταυτίζονται ιστορικά έννοιες και όροι όπως «δικτατορία», «βασιλεία», «πρωθυπουργία», και το συναφές βέβαια λεξιλόγιο: ο Βενιζέλος «ανεβοκατεβαίνει στο θρόνο», ο πρωθυπουργός τάδε «βασιλεύει» από τότε ως τότε, ο Λουδοβίκος ΙΔ΄ «εκλέγει» τους υπουργούς του κ.λπ. Αυτό το σοβαρό για το μάθημα της ιστορίας έλλειμμα πολιτικής γλώσσας (δηλ. γλώσσας και συνείδησης του πολίτη), το οποίο αντανακλά και ένα έλλειμμα γενικότερης παιδείας, καλούμαστε να θεραπεύσουμε από τη μεριά μας εμείς οι ιστορικοί-εκπαιδευτικοί, και νομίζω ότι χρειάζεται να συζητήσουμε σοβαρά τους τρόπους.

Β. Νομίζω επίσης ότι οι δυσκολίες μιας ακαδημαϊκής διδασκαλίας της ιστορίας δεν πρέπει να απομονωθούν από την ευρύτερη κουλτούρα ψηφιακό-

τητας στην οποία ανατρέφονται τα νέα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων, και η οποία διαμορφώνει διαφορετικές γνωσιακές δομές και πρακτικές. Η καθημερινή εμπειρία του υλικού χώρου και των ανθρώπινων σχέσεων, του βιώματος και των μεταβολών του, υποκαθίστανται σταδιακά από έναν εικονικό χώρο και χρόνο, στο διαδίκτυο αλλά και στα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα παιδιά βομβαρδίζονται από ταινίες, τηλεοπτικές σειρές και ηλεκτρονικά παιχνίδια που ενδύονται μια μορφή ιστορικής μυθοπλασίας, από την οποία ωστόσο απουσιάζει εντελώς η παραδοσιακή υλικότητα του ιστορικού χρόνου και χώρου.[1] Και οπωσδήποτε η ανάγνωση/κατανόηση στην οθόνη υπακούει σε διαφορετικούς χρόνους και διαφορετικούς μηχανισμούς μνήμης από εκείνους που απαιτεί το έντυπο. Οι δομές αυτές εγκαθιδρύουν νέες μορφές ατομικότητας και συλλογικότητας (ηλεκτρονικές τάξεις), οι οποίες φαίνεται να καταργούν τις «παραδοσιακές» φυσικές συλλογικότητες, το μάθημα στο αμφιθέατρο, ακόμα και το πανεπιστήμιο ως φυσικό χώρο καθημερινής διανοητικής και κοινωνικής δυναμικής. Γι' αυτό πιστεύω ότι η ψηφιακότητα δεν εξαντλείται στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, power points, video κ.λπ., για τις πολλαπλές δυνατότητες των οποίων στη διδασκαλία της ιστορίας, εξάλλου, συμφωνώ απολύτως. Νομίζω ότι χρειάζεται επιπλέον να συνειδητοποιήσουμε ότι η ψηφιακότητα είναι ένας άλλος πολιτισμός των νέων, ένας άλλος τρόπος κατανόησης του κόσμου και του εαυτού, στον οποίο είναι ανάγκη να πάψουμε να αντιστεκόμαστε, να τον γνωρίσουμε από κοντά για να καταλάβουμε όχι μόνο με ποιες αποσκευές τα παιδιά φεύγουν από την τάξη και έρχονται στο αμφιθέατρο να διδαχθούν ιστορία, αλλά και ποιες αποσκευές εμείς κουβαλάμε στο αμφιθέατρο, οι οποίες συχνά αποτελούν ιστορικό βίωμα άγνωστο στις νεότερες γενιές.

Βιβλιογραφία

Frei, H. 1929. *La grammaire des fautes*. Παρίσι: P. Geuthner.

Frei, H. 1982. *La grammaire des fautes. Introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Γενεύη: Slatkine Reprints (= Ρεν: P.U.F., 2011).

1 Θα μπορούσε να αναφερθεί, παραδείγματος χάρη, η εξαιρετική κατά τα άλλα διάσημη τηλεοπτική σειρά *Game of Thrones* (2011-2019), που βασίζεται στο πολύτομο μυθιστόρημα του George R. R. Martin με τον γενικό τίτλο *Το Τραγούδι της Φωτιάς και του Πάγου* (1996-2011), και το οποίο, ενώ εμπνέεται από πραγματικά επεισόδια της δυτικής μεσαιωνικής ιστορίας, τοποθετεί τα πρόσωπα και τα γεγονότα σ' έναν μη-χώρο και χρόνο.

Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση· ή Γιατί διδάσκουμε ιστορία στο σχολείο;

της Κατερίνας Δαλακούρα

Ο ΔΗΜΟΣΙΟΣ διάλογος για τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της διετίας 2018-2019, που ξεκίνησε με ισχυρές αντιπαραθέσεις το 2017 κατά την πρώτη δημοσιοποίηση των περιεχομένων τους και φτάνει έως σήμερα με την κατάργησή τους (Σεπτέμβριος 2020), θέτουν για άλλη μια φορά το ζήτημα του σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο. Γιατί και με ποιους σκοπούς και ειδικότερους στόχους διδάσκουμε το γνωστικό αυτό αντικείμενο στο σχολείο;

Οι σκοποί της διδασκαλίας κάθε σχολικού γνωστικού αντικειμένου συνιστούν την αφετηρία συγκρότησης των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) ή Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) σύμφωνα με τη νεότερη ορολογία, καθώς ορίζουν και συνέχουν (με ρητές αναφορές ή εμμέσως, αναλόγως με τον τύπο του Α.Π.) τα γνωστικά περιεχόμενα, τη διδακτική μεθοδολογία και τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας ενός μαθήματος. Για την περίπτωση των Α.Π./Π.Σ. ιστορίας αποτελούν ιδιαίτερα κρίσιμη παράμετρο, περισσότερο –θα μπορούσε να υποστηριχθεί– από ό,τι άλλων μαθημάτων, όπως π.χ. τα μαθηματικά, η φυσική ή η χημεία, καθώς δεν ορίζουν μόνον ποια ιστορική γνώση κρίνεται αναγκαία να διδαχθεί αλλά και τι είδους ιστορία – ποιας ιστοριογραφικής παράδοσης, ποιων ερμηνευτικών σχημάτων, εθνική ή γενική-παγκόσμια ιστορία, εθνοκεντρική ή όχι. Επιπρόσθετα, επειδή οι σκοποί διδασκαλίας της ιστορίας κατά κανόνα βρίσκονται, εν όλω ή εν μέρει, έξω και πέρα από τη σφαίρα της επιστήμης της ιστορίας, προκαλούν έως τις μέρες μας δημόσιες αντιπαραθέσεις και διαμάχες, τους γνωστούς «πολέμους για την ιστορία».

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται η ιστορία του μαθήματος της ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (19ος - 21ος αιώνας), μέσα από την ανάλυση των σκοπών της διδασκαλίας του, και η σχέση του με την ακαδημαϊκή ιστορία και την ιστορική επιστημονική έρευνα, με στόχο την ανάδει-

ξη της μακροχρόνιας αντίστασης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις αναγκαίες –με βάση την πορεία της ιστοριογραφίας και τις προτάσεις του κλάδου της ιστορικής εκπαίδευσης– ανανεώσεις του μαθήματος.

Στις 17 Σεπτεμβρίου 2020 καταργήθηκαν, με δημοσίευση της απόφασης στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 3971, Β/17-09-2020),[1] τα προγράμματα σπουδών Ιστορίας που είχαν εγκριθεί και δημοσιευτεί τη διετία 2018-2019. Η κατάργηση αυτή έρχεται ως συνέχεια της θέσης που είχε διατυπώσει η υπουργός Παιδείας τον Σεπτέμβρη του 2019 μιλώντας στο ραδιόφωνο του "Άλφα". Για το σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος είπε χαρακτηριστικά: *«η ιστορία για μας δεν πρέπει να έχει 'κοινωνιολογικό χαρακτήρα'. Πρέπει να έχει 'χαρακτήρα διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης' και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό»*. Τον καιρό της δήλωσης αυτής ήταν σε ισχύ τα προγράμματα σπουδών του 2018-19, στα οποία ως βασικοί σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος ορίζονται «*Η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας*».

Οι δύο αυτές διατυπώσεις συνιστούν δύο διαφορετικές, και σε μεγάλο βαθμό αντιθετικές, προσεγγίσεις του σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Εθνοποιητική η λειτουργία του μαθήματος («διαμόφωση εθνικής συνείδησης»), στην περίπτωση της πρώτης προσέγγισης, ένας στόχος δηλαδή εξω-ιστορικός που θα απαιτήσει ένα συγκεκριμένο ιστορικό αφήγημα για να υποστηριχθεί· η εξοικείωση με έννοιες και διαδικασίες παραγωγής ιστορικής γνώσης και η καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων, ως κύριος στόχος, στη δεύτερη περίπτωση, χωρίς να εξοβελίζεται η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης, η οποία όμως προσδιορίζεται διαφορετικά από την έως τώρα εννοιολόγησή της στα Α.Π.

Ο προσδιορισμός επομένως του σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας δεν είναι, όπως παραδειγματικά αποτυπώνεται στις προαναφερόμενες τοποθετήσεις, ούτε υπήρξε ποτέ καθολικός, αυτονόητος ή αδιαφοροποίητος στον χρόνο, ιδιαίτερα αν συμπεριλάβουμε στη συζήτηση και τον λοιπό δυτικό κόσμο. Η προσέγγιση όμως της σχολικής ιστορίας ως μαθήματος διαμόρφωσης εθνικών συνειδήσεων έχει επιδείξει ιδιαίτερες αντοχές στον χρόνο με αποτέλεσμα να προβάλλει στο δημόσιο λόγο και διάλογο –όπως στην τοποθέτηση της εκπροσώπου της πολιτείας παραπάνω– ως «μοναδική», ως μια ιστορικά παγιωμένη «κανονικότητα», η οποία οφείλει για τούτο να μην διαταράσσεται.

Εν τούτοις η πρώτη εισαγωγή του μαθήματος της ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την πρώτη του συγκρότηση στις αρχές του

1 Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο, ΦΕΚ 3971. Β/17.09.2020.

19ου αιώνα,[2] δεν συνδέθηκε με την διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Στο πλαίσιο του διαφωτιστικού μορφωτικού και εκπαιδευτικού ιδεώδους, της διαμόρφωσης δηλαδή ενός ηθικού, πρακτικού και ωφέλιμου για τον εαυτό του και την κοινωνία πολίτη, η διδασκαλία της ιστορίας στόχευε στη διαμόρφωση πολιτών με ηθικο-κοινωνικές και πολιτικές αρετές. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του μαθήματος στη μέση εκπαίδευση, και ειδικότερα στο γυμνάσιο, έπρεπε να αποβλέπει *«όχι μόνον εις το να χορηγήση εις τον μαθητήν γενικήν τινα και πλήρην έποψιν των ιστορικών γεγονότων, αλλά και εις το να εξεγείρη εις την καρδίαν του την αίσθησιν του αληθούς, καλού και ωραίου, το οποίον εις πάσαν ιστορικήν εποχήν εμφανίζεται»*,[3] ενώ στο ελληνικό σχολείο, την πρώτη δηλαδή βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, *«να εντυπώνη εις την μνήμην των μαθητών τα κυριότερα συμβάντα, ονόματα και χρονολογίας, περιοριζομένης της διηγήσεως εις τα αναπόφευκτα και τα τερπνότερα, και αποβλεπούσης πάντοτε εις το να μορφώνη την εις ελευθέραν έκθεσιν των ιδεών των έξιν των μαθητών […]»*.[4]

Τα περιεχόμενα του μαθήματος, αντλώντας από τους προσανατολισμούς και τα ενδιαφέροντα της επιστήμης της ιστορίας της εποχής, αφορούσαν σε μια γενική/παγκόσμια ιστορία, η ύλη της οποίας διδασκόταν και στις δύο βαθμίδες της μέσης εκπαίδευσης, συνοπτικότερα στο ελληνικό σχολείο και εκτενέστερα στο γυμνάσιο, και στην οποία εντασσόταν η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, ως μέρος της. Η διδασκαλία της τελευταίας ως αυτοτελές/ξεχωριστό αντικείμενο διδασκόταν μόνο στην τελευταία τάξη του γυμνασίου (Δ′ τάξη). Ο τριμερής χωρισμός της ιστορίας σε αρχαία, μέση και νεότερη –η οποία εισάγεται με τα μεταφρασμένα κατά κύριο λόγο σχολικά εγχειρίδια και βιβλία (Κουλούρη 1988, 24-25)– αφορά στη γενική ιστορία και όχι ειδικότερα στην ελληνική· η αντίστοιχη διαίρεση της ελληνικής ιστορίας σε αρχαία, μέση/βυζαντινή και νεότερη, με ελληνοποίηση των ιστορικών χρονικών τομών και αξιοποίηση της ιδεολογικής αρχής της ιστορικής συνέχειας, γίνεται σε μεταγενέστερο χρόνο. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ιστορία δεν αποτελεί ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο έως το 1880 και την κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, ούτε χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (Κουλούρη 1988, 19).[5] Η ιστορική παιδεία, στην διαφωτιστική της

2 Οι τρεις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεσμοθετούνται κατά τα έτη 1834, 1836, και 1837 (Νόμος περί δημοτικών σχολείων, 1834· Β.Δ. Περί του Κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, 1836· Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου, 1837).

3 Νομοσχέδιο Ν. Γ. Θεοχάρη για την οργάνωση της Μέσης εκπαίδευσης, 1840, άρθρο 56.

4 Β.Δ. Περί του Κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837, 460.

5 Ο Νόμος περί δημοτικών σχολείων (1834, 73) προβλέπει τη διδασκαλία «στοιχείων

και εδώ εκδοχή, εστιάζοντας κυρίως στην ανάπτυξη των ηθικών δυνάμεων του ατόμου, παρέχεται μέσα από το υλικό του μαθήματος της ανάγνωσης: διηγήματα, βιογραφίες και διηγήσεις συμβάντων κυρίως από την ελληνική ιστορία. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα του είδους και των στόχων της ιστορικής γνώσης που παρεχόταν στους μαθητές και στις μαθήτριες του δημοτικού σχολείου αποτελεί *Ο Γεροστάθης* του Λέοντα Μελά, ένα από τα μακροβιότερα αναγνωστικά στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.[6]

Από τα μέσα του 19ου αιώνα, καθώς η έννοια του έθνους γίνεται κεντρική στη θεώρηση της πορείας της ιστορίας, η ιστοριογραφία στο πλαίσιο των εθνών-κρατών και υπό την επίδραση του εθνισμού/εθνικισμού στρέφεται στο εθνικό πλαίσιο.[7] Οι εθνικές ιστορίες αντικαθιστούν σε εκδοτική πυκνότητα τις γενικές ιστορίες και τη στροφή αυτή ακολουθεί αντίστοιχα και η σχολική ιστορία. Στην ελληνική περίπτωση, από τη δεκαετία του 1850 η «μακρά» ιστορία του ελληνικού έθνους –το ανθεκτικό έως σήμερα παπαρρηγοπούλειο αφήγημα– έχει σε μια πρώτη μορφή συγκροτηθεί,[8] με την ενσωμάτωση στην ελληνική ιστορία των περιόδων του βασιλείου των Μακεδόνων και της βυζαντινής αυτοκρατορίας, την ελληνοποίηση των ιστορικών χρονικών τομών, και την υιοθέτηση –ως συνεκτικής «ουσίας»– της εννοιολογικής αρχής της «ενότητας» και της ιστορικής συνέχειας· σταδιακά η ιστοριογραφική αυτή προσέγγιση υπερισχύει της διαφωτιστικής πρόσληψης της ιστορίας και του έθνους, και τελικά επικρατεί στη δεκαετία του 1880. Η ελληνική εθνική ιστορία πλέον περιλαμβάνει την «λαμπρή» περίοδο της ελληνικής αρχαιότητας, τη βυζαντινή περίοδο –ορολογία που αρχικά συνοδεύει και στη συνέχεια αντικαθιστά τον όρο «Μέση Ιστορία»/Μέσοι Χρόνοι»–, συνδέοντας το έθνος με την ορθοδοξία, την περίοδο της «τουρκοκρατίας» –ως περίοδο αποδεικτική των αντοχών του έθνους–, και την νεότερη περίοδο, από την επανάσταση και εξής – ως απόληξη της ιστορικής πορείας του έθνους. Το ιστοριογραφικό σχήμα έχει πλέον περιγραφεί και η ιστορία του ελληνικού έθνους (με στοιχεία και της ευρωπαϊκής νεότερης ιστορίας) αντικαθιστά πλήρως τη

ιστορίας» όταν αυτό είναι δυνατό, «ει δυνατόν». Η πρώτη προσπάθεια συστηματικής οργάνωσης των περιεχομένων του μαθήματος γίνεται το 1881 και τα πρώτα προγράμματα μαθημάτων δημοσιεύονται το 1894, ενώ σχολικά εγχειρίδια ιστορίας προβλέπονται στο διαγωνισμό του 1895 (Κουλούρη 1988 19, 44, 53).

6 Για μια αναλυτική παρουσίαση του *Γεροστάθη* από την άποψη της ιστορικής γνώσης που παρέχει, βλ. Αθανασιάδης 2015, 239-285· Athanasiades 2017.

7 Για την ανάπτυξη των ιστορικών σπουδών και της ιστοριογραφίας με εθνική οπτική, βλ. Iggers, Wang & Mukherjee 2013, 71-75.

8 Την πρώτη αυτή συγκρότηση σηματοδοτεί η (πρώτη) έκδοση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους*, το 1853, ως σχολικού εγχειριδίου, από τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο. Η ιστορία του ολοκληρώνεται ως ιστοριογραφικό εγχείρημα το 1874 σε μια πεντάτομη έκδοση.

γενική/παγκόσμια ιστορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1884 (όπως διαφαίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του ίδιου έτους)[9] και εξής,[10] και διδάσκεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια ιστορική περίοδος της ελληνικής ιστορίας ανά τάξη, επαναληπτικά δυο ή τρεις φορές, ανάλογα με τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την υιοθέτηση των σπειροειδούς ανάπτυξης Α.Π.[11]

Έτσι από τη δεκαετία του 1880 και εξής ο σκοπός του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιείται. Η εθνική αγωγή εμφανίζεται στα αναλυτικά προγράμματα ως ρητός και κύριος σκοπός της διδασκαλίας και η ιδιαίτερη μέριμνα και επιμέλεια για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης τονίζεται στις εγκυκλίους του υπουργείου και τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ ενσωματώνεται συχνά στις εισαγωγές των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας:[12]

> Η δι᾽ αυτής έμπνευσις φρονήματος εθνικού και φιλοτιμίας, όπως καταστή μέλος άξιον μεγαλουργήσαντος έθνους […]. Εκ της επιγνώσεως του μεγαλείου και της δόξης των προγόνων […] εγγυάται εν τη ψυχή του νέου Έλληνος συν τω θαυμασμώ και ο πόθος προς ζήλωσιν αυτών και συνέχισιν του ενδόξου εθνικού βίου. Προς τούτο τα μεν ιστορικά γεγονότα να διδάσκονται εν ζωηρότητι και εναργεία […] Είναι δε διδακτέα γεγονότα όσα κινούντα το ενδιαφέρον, δύνανται να χρησιμεύσωσιν προς εξέγερσιν του εθνικού φρονήματος και μόρφωσιν χαρακτήρος. (Πετρίδης 1881, 101, 106)[13]

> Η διδασκαλία της ιστορίας εις το Δημοτικόν Σχολείον σκοπεί διά τε της γνώσεως των περιπετειών του έθνους ημών και διά της γνωριμίας των πράξεων και του χαρακτήρος των διαπρεπεστέρων ανδρών αυτού, την εξέγερσιν της αγάπης προς τα πάτρια, την όρεξιν προς εθελοθυσίαν υπέρ αυτών και την τάσιν προς απομίμησιν των γενναίων χαρακτήρων […]. Πάντες ανεξαιρέτως οι ελληνόπαιδες δέον να γιγνώσκουσιν προ παντός την ιστορίαν της τουρκοκρατουμένης Ελλάδος και της Ελληνικής επαναστάσεως· διό

9 Πρόγραμμα περί τοις εν τοις Ελληνικοίς Σχολείοις και τοις γυμνασίοις διδακτέων μαθημάτων, 1884· Περί του προγράμματος των τοις εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις και τοις γυμνασίοις διδακτέων μαθημάτων, 1886 (στο Αντωνίου 1987, 291-297).

10 Βλ. ενδεικτικά τα αναλυτικά προγράμματα 1886, 1896, 1906, στο Αντωνίου 1987, 291-296, 361-362, 447-448.

11 Αναλυτικά για την αντικατάσταση της γενικής από την ελληνική εθνική ιστορία στο σχολείο και τη σταδιακή επικράτηση του νέου ρομαντικού ιστοριογραφικού παραδείγματος βλ. Κουλούρη 1988, 31-44· Αθανασιάδης 2015, 239-285.

12 Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας προβλέπονται στο διαγωνισμό του 1895.

13 Η πηγή αφορά σε πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο.

> πρέπει κατά προτίμησιν ταύτα μετά πλείστης επιμελείας και ζήλου να διδάσκονται. (Παπαμάρκος 1890, 370)[14]

Η εθνική συνείδηση, που στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται να καλλιεργηθεί, συνίσταται σε θαυμασμό και υπερηφάνεια για το ένδοξο παρελθόν, τον ηρωισμό και τις αντοχές του έθνους, θλίψη («ηρωικό πένθος») για τα δεινά του, και σαφή γνώση των εχθρών του. Αντιστοίχως επιλέγεται η διδακτέα ύλη, όπως αντανακλάται όχι μόνον στα αναλυτικά προγράμματα και στις σχετικές οδηγίες διδασκαλίας αλλά και στις προκηρύξεις διαγωνισμών για τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πλέον είναι στην πλειονότητά τους –και σταδιακά στο σύνολό τους– πρωτότυπα και συγγράφονται από εκπαιδευτικούς.[15] Ο αριθμός των μεταφρασμένων εγχειριδίων φθίνει από τη δεκαετία του 1880 και όσα υποβάλλονται στους διαγωνισμούς σχολικών εγχειριδίων στη διάρκεια της δεκαετίας αυτής απορρίπτονται. Επικρίνονται συνήθως, για τη δυσαναλογία στην ανάπτυξη των κεφαλαίων που αναφέρονταν στην Ελλάδα και εκείνων που αφορούσαν στον λοιπό κόσμο και στην Ευρώπη –σε βάρος της πρώτης– και για την «ψυχρότητα» της περιγραφής των γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, όπως αναλύεται στην έρευνα της Χριστίνας Κουλούρη (1988, 24-26, 33, 39).

Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, παράλληλα με τη διάπλαση του χαρακτήρα και τη μετάδοση ηθικών αξιών –στόχος που αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση–, όπως και η διδασκαλία της ελληνικής εθνικής ιστορίας με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θα αποτελέσουν τους κύριους πυλώνες του μαθήματος έως τις μέρες μας.[16] Από τη Μεταπολίτευση όμως και εξής, στο πλαίσιο νέων εθνικών και ευρωπαϊκών κοινωνικο-πολιτι-

14 Απόσπασμα από το Α.Π. του Δημοτικού Σχολείου, που εκπόνησε ο Χαρίσιος Παπαμάρκος σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1889. Το τεκμήριο περιλαμβάνεται στο Κουλούρη 1988, 370-371.

15 Βλ. ενδεικτικά: «*παρά των μελλόντων να υποβάλλωσιν εις κρίσιν βιβλία διδακτικά ζητούμεν παραστάσεις του ιστορικού βίου των εθνών αφορμωμένας εκ της ιστορίας του ημετέρου έθνους ήτις οφείλει ν' αποτελή τον κυριώτερον πυρήνα και το πάντοτε ορατόν κέντρον […] ώστε ου μόνον να διδάξωσιν αλλά και να θερμάνωσιν, υψώσουσι και φρονηματίσωσι τους των σχολείων μαθητάς*» (Προκήρυξις διαγωνισμού προς σύνταξιν διδακτικών βιβλίων (23 Νοεμβρίου) 1882, 271) (το τεκμήριο παρατίθεται στο Κουλούρη 1988, 268-271). Βλ. Επίσης, Προκήρυξις διαγωνισμού 1907.

16 Βλ. ενδεικτικά: «*Να καταστούν γνωστοί εις τον μαθητήν οι αγώνες και αι θυσίαι των προγόνων του[…] Να αισθανθεί ο μαθητής τον εαυτόν του ως διατελούντα εις ακατάλυτον δεσμόν με το έθνος του*» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1957, 98)· «*Σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι […] να αντλούν διδάγματα από την Ελληνικήν Ιστορίαν, να καλλιεργήση το συναίσθημα της φιλοπατρίας αυτών και να παρασκευάση τούτους ψυχικώς και πνευματικώς ώστε να αποβούν χρήσιμα μέλη της πολιτικής και εθνικής κοινότητος των Ελλήνων*» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1969, 1545).

κών και οικονομικών συνθηκών και της (σταδιακής και αργής) επίδρασης των νέων ιστοριογραφικών τάσεων που ενσωματώνονται σε μέρος της ελληνικής ιστοριογραφίας, οι σχετικές με την «εθνική διαπαιδαγώγηση» διατυπώσεις θα αμβλυνθούν, η στοχοθεσία του μαθήματος θα διευρυνθεί[17] και τα περιεχόμενα, αντιστοίχως, θα εμπλουτιστούν, χωρίς όμως να αμφισβητείται ο ελληνοκεντρισμός της σχολικής ιστορίας και ο ρόλος του μαθήματος ως «εθνοπλαστικού».[18]

Στη μακρά αυτή διάρκεια του ενάμισυ σχεδόν αιώνα δέσμευσης του μαθήματος κυρίαρχα σε εθνικές στοχεύσεις και «εθνικές ανάγκες», η διατύπωση της στοχοθεσίας δεν υπήρξε βέβαια μονοδιάστατη. Από το 1897 και εξής δίπλα στο σκοπό της διαμόρφωσης του εθνικού/πατριωτικού ήθους/χαρακτήρα (και καλλιέργειας κοινωνικο-ηθικών στάσεων) τίθενται και στόχοι όπως: η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων «[…]καθόλου και κατά την αιτιώδη αυτών σχέσιν» (Α.Π. 1897, 32), η ανάπτυξη «[…] διά πάντων δε τούτων του ιστορικού νου των μαθητών» (Α.Π. 1906, 1001), η διαμόρφωση «αληθούς ιστορικής συνείδησης» και η αναζήτηση «ιστορικών αληθειών» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1957, 98), η παρουσίαση «της ιστορικής αλήθειας», η κατανόηση «των πολιτισμικών στοιχείων της πορείας του έθνους», η συμμετοχή «στη ζωή της ευρύτερης κοινότητας των λαών» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1977, 3197), «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης» (ΔΕΠΠΣ 2003, 3915). Στόχοι δηλαδή «ιστορικοί», που απορρέουν από την προσέγγιση της σχολικής ιστορίας (και) ως επιστημονικού γνωστικού αντικειμένου: κατανόηση, σύγκριση και σύνδεση των ιστορικών γεγονότων, καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Οι διατυπώσεις όμως στα Α.Π. εθνοποιητικών και ιστορικών στόχων ενέχουν μια εσωτερική ιεράρχηση υπέρ των πρώτων, ρητή ή άρρητη, ακόμη και όταν δηλαδή οι διατυπώσεις είναι «ουδέτερες» και το μάθημα δείχνει ότι στο-

17 Βλ. ενδεικτικά: «*[…] Συνειδητοποίηση της ελληνικής διάρκειας, καλλιέργεια γνήσιου πατριωτικού φρονήματος […] οικείωση των μαθητών με τον δημοκρατικό τρόπο πολιτικής οργανώσεως και διαβιώσεως*» (Α.Π. ημερησίου γυμνασίου 1977, 2516). «*Η κατανόηση των πολιτικών και πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του Έθνους, η ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας και η […] συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του λαού μας και της ευρύτερης κοινότητας των λαών*» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1977, 3197). «*[Γνωριμία] με τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους […] μια γενική εικόνα των πιο σημαντικών γεγονότων από την παγκόσμια ιστορία, εκείνων που συνδέονται με την ελληνική […] να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια του Έθνους και την προσφορά του στον πολιτισμό […]*» (Α.Π. δημοτικού σχολείου 1989, 4643).

18 Ειδικότερα, για τη θέση αυτή βλ. τη σχετική ανάλυση για τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, της Μαρίας Ρεπούση (Repoussi 2011, 365-367).

χεύει εξίσου στην καλλιέργεια εθνικού φρονήματος και στην κατάκτηση ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Τούτο γίνεται με την επιλογή και οργάνωση της διδακτέας ύλης, την έκταση που αφιερώνεται στα επιμέρους τμήματα της επιλεγμένης ύλης, τις διδακτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. Στο αναλυτικό πρόγραμμα π.χ. του 1977, παρά τη διεύρυνση των στόχων, όπως προαναφέρθηκε, στις γενικές διδακτικές οδηγίες τονίζεται η έμφαση που πρέπει να δίνεται στην ιστορική συνέχεια, η μέριμνα για την «ορθή» ιστορική σκέψη, τον «ορθό» χαρακτηρισμό των προσώπων, την «παγκοσμιότητα του ελληνικού πολιτισμού» (ΑΠ Δημοτικού 1977, 3198-3199). Έτσι οι ιστορικοί στόχοι επικαθορίζονται από τους πρώτους, καθώς η ιστορική γνώση και οι επιδιωκόμενες να καλλιεργηθούν/αποκτηθούν ιστορικές δεξιότητες νοηματοδοτούνται σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο, αυτό της εθνικής «αυτογνωσίας», και ουσιαστικά ακυρώνονται. Και τούτο γιατί η ανάπτυξη, για παράδειγμα, της ιστορικής σκέψης δεν επιτυγχάνεται μόνον με την κατανόηση της σχέσης αιτίου-αιτιατού στην αλληλοδιαδοχή των ιστορικών γεγονότων[19] –ένας στόχος ιστορικός που εν πολλοίς μπορεί να επιτευχθεί, νοηματοδοτημένος όμως στο προαναφερόμενο πλαίσιο–, αλλά και με την κατανόηση του ρόλου και της πολυσημίας των πηγών, την επίγνωση της πολλαπλότητας της ιστορικής ερμηνείας, την εξοικείωση με την ιστοριογραφική αρχή των πολλαπλών ιστορικών αληθειών κ.λπ. Η ακύρωση επομένως των διδακτικών στόχων που σχετίζονται με την ιστορία ως επιστήμη έρχεται ως φυσικό επακόλουθο της ίδιας της αλληλοαναίρεσης των δύο αυτών κατηγοριών –αντιθετικών ουσιαστικά μεταξύ τους– στόχων.[20]

Επιπρόσθετα, στο διάστημα αυτό, και ιδιαίτερα από την μεταπολεμική περίοδο και εξής, η ιστορική προβληματική μετασχηματίζεται, εμφανίζονται νέες τάσεις στην ιστοριογραφία και σχηματοποιούνται διακριτές σχολές στις ιστορικές σπουδές. Η ιστοριογραφία απομακρύνεται από τη θετικιστική προσέγγιση, υιοθετεί το ερμηνευτικό παράδειγμα, αξιοποιεί θεωρητικά σχήματα για την κατανόηση της ιστορίας και ιστορικές έννοιες ως αναλυτικές κατηγορίες, εργαλεία που δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα. Το παρελθόν ως ιστορία δεν θεωρείται συντελεσμένο, και οι «ιστορίες του» είναι πολλαπλές· δεν υπάρχει μία και μοναδική εκδοχή ούτε μία και μοναδική αλήθεια (Κόκκινος 1998). Ο χρόνος δεν είναι γραμμικός, αλλά περιέχει ρήξεις, τομές και αδράνειες, και τα έθνη, ως κοινωνικά σύνολα, δεν αποτελούν ένα ομοιογενές όλον (Iggers, Wang & Mukherjee 2013, 250-284· Ασδραχάς 2005· Κόκκινος 1998).

19 «*Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων*», ορισμός που απαντάται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου 2003, 3915.

20 Αναλυτικά για την υποστήριξη των προαναφερόμενων θέσεων βλ. Αβδελά 1998, 36-37.

Τα νέα αυτά όμως δεδομένα της επιστήμης της ιστορίας και της νεότερης ιστοριογραφίας, καθώς σχηματοποιούν μια άλλη ματιά στο ιστορικό παρελθόν,[21] αίρουν την παραδοχή της μίας και μοναδικής εκδοχής της αφήγησης της σχολικής ιστορίας. Έτσι η σχολική ιστορία αυτής της εκδοχής παύει να παρακολουθεί την πορεία της ακαδημαϊκής ιστορίας, καθώς παραγνωρίζει βασικές αρχές της ιστορικής έρευνας που είναι αναγκαίες για τη διδασκαλία της ιστορίας ως επιστημονικού και σύγχρονου γνωστικού αντικειμένου.

Και εδώ ερχόμαστε στο «πώς» της διδασκαλίας. Η εκδοχή αυτή της σχολικής ιστορίας είναι δύσκολο να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και να καλλιεργήσει κριτική σκέψη και στάση στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η ενεργητική και ερευνητική ή ανακαλυπτική μάθηση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ο αναστοχασμός, η βιωματική μέθοδος, η μέθοδος της «επίλυσης προβλημάτων» κ.λπ., παιδαγωγικές δηλαδή και μεθοδολογικές αρχές των νεότερων εκπαιδευτικών θεωριών και διδακτικών προσεγγίσεων, αποβαίνουν κενό γράμμα στη διδακτική πράξη, καθώς δεν μπορούν να έχουν εφαρμογή σε ιστορικές αφηγήσεις, στόχος των οποίων είναι η μετάδοση «αδιαμφισβήτητων» ιστορικών θέσεων και αληθειών. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (χρήση διαδικτύου, διαδραστικοί χάρτες, οπτικοακουστικό υλικό, ψηφιακά σενάρια), αλλά και των πηγών έχει περιορισμένες δυνατότητες ενεργοποίησης του μαθησιακού ενδιαφέροντος, όταν τα διδακτικά αυτά εργαλεία χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν την ιστορική αφήγηση και όχι να δημιουργήσουν ερωτήματα, αμφιβολίες και αμφισβητήσεις. Έτσι η απομνημόνευση της ιστορικής γνώσης, παρότι ξορκίζεται (ήδη από τις απαρχές της στροφής της σχολικής ιστορίας στη μετάδοση εθνικών αξιών και τη διαμόρφωση εθνικών συνειδήσεων: Πετρίδης 1881), απολήγει ως η μόνη «κατάλληλη» και εφικτή μαθησιακή διαδικασία, γιατί η κατανόηση και πολύ περισσότερο η εξοικείωση με τις διαδικασίες παραγωγής της ιστορικής γνώσης δεν είναι εφικτή (Αβδελά 1998, 37). Την ιστορία αυτού του προσανατολισμού πρέπει λοιπόν απλώς οι μαθητές και οι μαθήτριες να τη μάθουν.

Το ελληνικό παράδειγμα της σχολικής ιστορίας δεν υπήρξε βέβαια μοναδικό. Οι εθνικές-εθνοκεντρικές ιστορίες κυριάρχησαν στην σχολική ιστορική εκπαίδευση έως τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού. Όμως στη διάρκεια του 20ού αιώνα, και ιδιαίτερα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ασκήθηκε κριτική στην εκδοχή αυτή της σχολικής ιστορίας, τόσο σε κοινωνικοπολιτικό, όσο και παιδαγωγικό και επιστημολογικό επίπεδο. Οι ηρωικές βιογραφίες των εθνών ως εθνικών σχολικών ιστοριών ενοχοποιήθηκαν για την ανάπτυξη εθνικιστικών και ρατσιστικών αντιλήψεων, τη διαμόρφωση εχθρικών στάσεων απέναντι στους «εθνικούς άλλους», την πρόκληση των πολέμων, για

21 Στην ελληνική ιστοριογραφία οι νέες τάσεις και προσεγγίσεις του ιστορικού παρελθόντος καλλιεργούνται στους κύκλους των περιοδικών *Μνήμων* (1971), *Τα Ιστορικά* (1983), *Αρχειοτάξιο* (1999) και *Historein* (1999).

ιστορικές παραχαράξεις, και σε παιδαγωγικό επίπεδο για αντιφατική σχέση με στόχους, όπως η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η οικοδόμηση της γνώσης, η ικανότητα κοινωνικής κριτικής. Έτσι η εκδοχή της γενικής, παγκόσμιας ιστορίας[22] επανέκαμψε στη δεκαετία του 1960, σε μια προσπάθεια υπέρβασης των εθνικών ιστοριών και του εθνοκεντρισμού, με εγχειρήματα εφαρμογών στην Ιταλία, Γαλλία και Η.Π.Α. (Cajani 2014). Το εγχειρίδιο ιστορίας του Λευτέρη Σταυριανού, ενός από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της κίνησης για την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, με τίτλο *Ιστορία του ανθρώπινου γένους*, το οποίο διδάχθηκε στην Α΄ τάξη του λυκείου από το 1985 έως το 1989, οπότε αποσύρθηκε λόγω ισχυρών κοινωνικών αντιδράσεων, εντάσσεται στο πλαίσιο αυτών των προσπαθειών (βλ. σχετικά Αθανασιάδης 2015, 144-184).

Παρότι τα εγχειρήματα αυτά απέτυχαν, πλην της περίπτωσης των Η.Π.Α., όπου στα τέλη του 20ού αιώνα η παγκόσμια ιστορία φάνηκε να εδραιώνεται, επέφεραν όμως ρωγμές στο αδιαμφισβήτητο της κυριαρχίας της εθνικής ιστορίας και των συναφών στοχεύσεων στη διδασκαλία του αντικειμένου στο σχολείο. Τις τελευταίες δεκαετίες τα περιεχόμενα της σχολικής ιστορίας έχουν διαφοροποιηθεί σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου, καθώς ο εθνοκεντρισμός φαίνεται να υποχωρεί (υπέρ μιας ιστορίας περισσότερο ανοιχτής προς την δυτική παράδοση, τον πολιτισμό και τις αξίες της), ως αποτέλεσμα συντονισμένων και πυκνών διεργασιών και ενεργειών του Συμβουλίου της Ευρώπης (χαρακτηριστικό είναι το πρόγραμμα Shared histories for a Europe without dividing lines, 2010-2014), των εθνικών ενώσεων/ομίλων για την ιστορική εκπαίδευση, της EUROCLIO, αντίστοιχης διεθνούς ένωσης, της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά και του ενεργητικότερου ενδιαφέροντος των ακαδημαϊκών ιστορικών για την σχολική ιστορία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, παρά την διεύρυνση των σκοπών και των περιεχομένων του μαθήματος, όπως προαναφέρθηκε, και την ενεργή συμμετοχή των ειδικών επαγγελματιών στον επιστημονικό και δημόσιο διάλογο και στη συγγραφή υλικών για τη διδασκαλία του μαθήματος, η σχολική ιστορία παρουσιάζει ισχυρές αντιστάσεις στην οποιαδήποτε πρόταση περιορίζει τον ελληνοκεντρισμό ή/και επιφέρει διατάραξη του κυρίαρχου αφηγήματος για το εθνικό μας παρελθόν. Η μοίρα των σχολικών εγχειριδίων που παρέκλιναν από τα ανωτέρω (Κ. Καλοκαιρινού 1965, Λ. Σταυριανού 1984, Γ. Κόκκινου 2002, Μ. Ρεπούση 2007, Προγράμματα Σπουδών 2018-2019) είτε προκρίνοντας τις απαντήσεις της επιστημονικής ιστορικής έρευνας και αμφισβητώντας στοιχεία του κυρίαρχου αφηγήματος, είτε προτείνοντας νέες ερμηνείες και νέα παραδείγματα σχολικής ιστορίας, υπήρξε κοινή: αποσύρθηκαν από τις σχολικές τάξεις μετά από ισχυρές δημόσιες αντιπαραθέ-

22 Για μια ανάλυση του όρου "παγκόσμια ιστορία" και γενικότερα των υπερεθνικών ιστοριών, βλ. Κουλούρη 2011.

σεις. Ειδικότερα τα τελευταία Π.Σ. ιστορίας, τα οποία αποσύρθηκαν χωρίς να εφαρμοστούν, συνιστούν μια πρόταση για μια σχολική ιστορία που συνομιλεί με την ακαδημαϊκή ιστορία, τις νεότερες παιδαγωγικές θεωρήσεις και την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, στο πλαίσιο των οποίων η αναγκαία να μεταδοθεί ιστορική γνώση επανεξετάζεται.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ιστορίας εκπονήθηκαν τη διετία 2017-2018, δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 2018 και 2019 (Π.Σ. Ιστορίας Δημοτικού Σχολείου, 2018· Π.Σ. Ιστορίας Γυμνασίου, Μάρτιος 2019· Π.Σ. Ιστορίας Γενικού Λυκείου, Ιούνιος 2019) και αφορούν σε εννέα σχολικές τάξεις, από την Γ′ δημοτικού έως τη Β′ λυκείου. Παρά τις ισχυρές αντιδράσεις, τα εν λόγω Π.Σ. δεν αποτελούν την πλέον ριζοσπαστική πρόταση για τη διδασκαλία της ιστορίας που θα μπορούσε να έχει κατατεθεί· αρκετά από τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων Α.Π. διατηρούνται, ανανεωμένα σε κάποιο βαθμό: δεν εγκαταλείπεται, για παράδειγμα, απόλυτα το σύστημα των επάλληλων κύκλων διδασκαλίας των τριών ιστορικών περιόδων, αλλά περιορίζονται οι «επαναλήψεις»: η πρώτη διδασκαλία των τριών ιστορικών περιόδων ολοκληρώνεται στις τρεις τελευταίες του δημοτικού, και στη συνέχεια ο κύκλος επαναλαμβάνεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης, ξεχωρίζοντας την ιστορία του 20ού αιώνα για την Α′ τάξη, ενώ αφήνονται εκτός αυτού του σχήματος των «επάλληλων κύκλων» η Γ′ δημοτικού και η Β′ λυκείου. Στη Β′ τάξη του λυκείου προτείνονται θεματικές προσεγγίσεις που διαπερνούν όλο το ιστορικό φάσμα, ενώ στην Γ′ δημοτικού οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεκινούν τη μελέτη της ιστορίας από το παρόν και εξοικειώνονται σε ένα πρώτο στάδιο με την προσωπική τους ιστορία, την ιστορία της οικογένειας, του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Δεν εγκαταλείπεται επίσης η χρονολογική οργάνωση της βασικής αφήγησης, η οποία όμως «διακόπτεται» από θεματικές προσεγγίσεις που εξειδικεύονται με τους θεματικούς φακέλους, ενώ η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης παραμένει ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος.

Επιφέρουν όμως τα Π.Σ. 2018-2019 σημαντικές ρήξεις στα έως τώρα καθιερωμένα, τόσο ως προς το θεμελιώδες ερώτημα του «γιατί» της σχολικής ιστορίας, όσο και ως προς τα περιεχόμενα και τη διδακτική μεθοδολογία. Κυρίαρχο στόχο στα προγράμματα αυτά δεν αποτελεί η εθνοποιητική ιστορία αλλά η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τις διαδικασίες παραγωγής και κατάκτησης της ιστορικής γνώσης· η διαμόρφωση δηλαδή, όπως δηλώνεται στην εισαγωγή των Π.Σ., μιας γενετικής ιστορικής συνείδησης και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Η τελευταία δεν εννοείται μόνον ως κατανόηση των αιτιακών σχέσεων των ιστορικών γεγονότων ή/και ως κριτικός σχολιασμός γεγονότων, δράσεων και θεσμών, αλλά και ως εξοικείωση με την έννοια του σημαντικού/ασήμαντου στην ιστορία, τις πηγές και την

πολυσημία τους, τις έννοιες της συνέχειας, της ασυνέχειας και της αλλαγής, της σύνθετης έννοιας της χρονικότητας και την υιοθέτηση ιστορικής οπτικής. Ο σκοπός της διαμόρφωσης της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας δεν είναι κυρίαρχος· κυρίως όμως προσεγγίζεται διαφορετικά. Δεν εννοείται ως μια καταστασιακή συνθήκη, στατική, υπερχρονική, αλλά ως αποτέλεσμα ιστορικών και ιδεολογικών διεργασιών, αλληλεπιδράσεων και μεταβολών (Ιστορίας Γενικού Λυκείου, Ιούνιος 2019, 22917-22924). Επιπρόσθετα, η ελληνική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της βαλκανικής, μεσογειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και, κατά συνέπεια, προσεγγίζεται ως τμήμα ευρύτερων και πολυπλοκότερων ιστορικών συνθηκών και διαδικασιών. Συμπεριλαμβάνοντας θέματα της κοινωνικής, πολιτισμικής ιστορίας, της ιστορίας των νοοτροπιών και της καθημερινότητας, διευρύνει την έννοια «του τι είναι ιστορία» και μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών· συνδέοντας την πολιτικοστρατιωτική ιστορία με τη διπλωματία, την οικονομία, αλλά και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, στοχεύει στην κατανόηση της σύνδεσης των ιστορικών γεγονότων και (με την επικουρία της παιδαγωγικής) στην ιστορική ενσυναίσθηση. Έτσι η σχολική ιστορία επιδιώκεται να ξαναβρεί τον βηματισμό της με την επιστημονική ιστορία, την ιστορική κατανόηση και την άσκηση ιστορικών δεξιοτήτων.

Αν λοιπόν επιθυμούμε να αντιμετωπίσουμε τις χρόνιες κακοδαιμονίες της διδασκαλίας και μάθησης στο συγκεκριμένο σχολικό γνωστικό αντικείμενο (όπως: απουσία ιστορικής γνώσης στους απόφοιτους και απόφοιτες της 12χρονης εκπαίδευσης παρά τη διδασκαλία των ίδιων σχεδόν ιστορικών γεγονότων τρεις φορές επαναληπτικά στη σχολική τους ζωή, αποστήθιση, αδιαφορία για το αντικείμενο, απουσία ιστορικής σκέψης), τότε είναι αναγκαία η εκ νέου νηφάλια εξέταση (πρωτίστως) των σκοπών του μαθήματος, κάτω από το φως των νεότερων θεωρήσεων του κλάδου της ιστορικής εκπαίδευσης, των κατευθύνσεων της ιστοριογραφίας, αλλά και των δεδομένων από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έως τώρα χρήση του μαθήματος από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ως περισσότερο εθνο-κατηχητικού αντικειμένου και λιγότερο ως επιστημονικού, δεν είναι άμοιρη των παραπάνω αρνητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, που σταθερά επισημαίνονται από διδάσκοντες/ουσες αλλά και τις ίδιες τις υπεύθυνες εκπαιδευτικές αρχές.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. 1998. *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αντωνίου, Δ. 1987. *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, Τόμος 1. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (ΙΑΕΝ)/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ).

Ασδραχάς, Σπ. 2005. *«Οι χρόνοι της Ιστορίας – Γενικά για χρονικότητες». Διάλεξη, 1 Νοεμβρίου 2005*, <http://hdl.handle.net/10442/16042>.

Αθανασιάδης, Χ. 2015. *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κόκκινος, Γ. 1998. *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλούρη, Χ. 1988. *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914): Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (ΙΑΕΝ)/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ).

Κουλούρη, Χ. 2011. Οι δύο όχθες του ποταμού: Υπερεθνική εναντίον εθνοκεντρικής ιστοριογραφίας. Στο συλλογικό: *Από ποιον, για ποιον και πώς γράφεται η ιστορία. Επιστημονικό Συμπόσιο, 12 και 13 Δεκεμβρίου 2008*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 59-78.

Athanasiades, H. 2017. Enlightenment and School History in 19th Century Greece: the Case of *Gerostathis* by Leon Melas (1862-1901). *Espacio Tiempo Y Educacion*, 4(1): 1-27.

Cajani, L. 2014. *Η ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία*. Shared Histories, <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/>.

Iggers, G. G., Wang, E. Q. & Mukherjee, S. 2013. *A Global History of Modern Historiography*. London/New York: Routledge.

Repoussi, M. 2011. History Education in Greece. Στο: E. Erdmann & W. Hasberg (επιμ.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity,* Part 1: *Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 329-370.

Πηγές

«Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 226 Α/6-10-1989.

Β.Δ. Περί του Κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων. *ΕτΚ*, 87, 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837.

«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου», ΦΕΚ 303, Β/13.03. 2003.

Νόμος περί δημοτικών σχολείων. *ΕτΚ*, 11, 3/15 Μαρτίου 1834.

Παπαμάρκος, Χ. 1890. *Αναλυτικόν Πρόγραμμα των μαθημάτων του πλήρους Δημοτικού Σχολείου των αρρένων κατά τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια*. Αθήνα: Τυπογραφείο των αδελφών Περρή.

«Περί κανονισμού του προγράμματος των εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις και Γυμνασίοις διδακτέων μαθημάτων», ΦΕΚ 244, Α/28 Οκτωβρίου 1906.

Περί συστάσεως του Πανεπιστημίου. *ΕτΚ*, 16, 24 Απριλίου 1837.

«Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των πατριδογνωστικών μαθημάτων των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 14, Α/30.01.1957.

«Περί του Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 218, Α/31.10.1969.

«Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 347, Α/12.11.1977.

«Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α′ και Β′ τάξεων αυτού», ΦΕΚ 270 Α/20.09.1977.

Πετρίδης, Δ. Γ. 1881. *Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Αθήνα: Τυπογραφείο Σ. Κ. Βλαστού.

Πρόγραμμα Μαθημάτων ελληνικών σχολείων και γυμνασίων της 9 Σεπτεμβρίου 1897. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1897.

Πρόγραμμα περί τοις εν τοις Ελληνικοίς Σχολείοις και τοις γυμνασίοις διδακτέων μαθημάτων. *ΕτΚ*, 267, 27 Ιουνίου 1884.

«Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο», ΦΕΚ 3971, Β/17.09.2020.

«Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ′, Δ′, Ε′ και Στ′ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 5222, Β/21.11.2018.

«Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α′ και Β′ τάξης Γενικού Λυκείου», ΦΕΚ 2020, Β/03.06.2019.

«Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α′, Β′, και Γ′ τάξεων του Γυμνασίου», ΦΕΚ 959, Β/21.03.2019.

Προκήρυξις διαγωνισμού προς συγγραφήν διδακτικών βιβλίων προς χρήσιν των μαθητών των σχολείων της μέσης εκπαιδεύσεως αμφοτέρων των φύλων. *ΕτΚ*, 139, Α/12 Ιουλίου 1907.

Δυνατότητες ανανέωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Μεσαιωνικής Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση των παραμέτρων της ιστορικής σκέψης*

των Έφης Αργυρού & Σεβαστής Λάζαρη

ΕΙΝΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ότι πολλά μπορούν να ειπωθούν για τις δυσκολίες που συναντάμε στη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου όμως ότι ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας είναι περιορισμένος, αποφασίσαμε να σκιαγραφήσουμε με αδρό τρόπο τις δυσκολίες και να επικεντρωθούμε περισσότερο στις προκλήσεις και προοπτικές. Φυσικά και σε αυτήν τη συζήτηση εμφιλοχωρούν πολλές από τις δυσκολίες, ιδίως εκείνες που απορρέουν από το γεγονός ότι η απόσταση ανάμεσα στην Ιστορία ως επιστήμη και στην Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχει μεγαλώσει.

Οι χρόνιες δυσκολίες, οι οποίες εξάλλου είναι γνωστές, θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: σχολικά εγχειρίδια, που δεν ανταποκρίνονται στις σημερινές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα διαφορετικά ποιοτικά τους χαρακτηριστικά· εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί συστηματικά στις σύγχρονες ιστοριογραφικές προσεγγίσεις, σε διδακτικές-παιδαγωγικές μεθόδους και απουσία της ειδικότητας του ιστορικού· ιδεολογική χρήση του μαθήματος και πολιτικές αντιπαραθέσεις· προβληματικές υλικοτεχνικές υποδομές που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Σε αυτές, αρκετές φορές προστίθενται και τα ιδιαίτερα προβλήματα λειτουργίας των σχολείων.

Δυστυχώς στο σχολικό έτος 2019-2020 προστέθηκαν και κάποιες άλλες δυσκολίες, απόρροια ετερογενών και ανολοκλήρωτων αλλαγών: εξαιτίας των

* Το άρθρο αυτό στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ομιλία που παρουσιάσαμε στο Συνέδριο. Ευχαριστούμε θερμά την Οργανωτική Επιτροπή για την πρόσκληση. Επίσης, ευχαριστούμε την κα. Ελευθερία Ζέη και τον κ. Νίκο Καραπιδάκη για την εποικοδομητική συζήτηση που είχαμε μαζί τους για ζητήματα που μας απασχόλησαν. Οι απόψεις που διατυπώνονται εδώ αποτελούν φυσικά δική μας ευθύνη.

αποσπασματικών αλλαγών στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (στο εξής ΠΣ), οι απόφοιτοι της Γ΄ Γυμνασίου διδάσκονται Ιστορία μέχρι τα τέλη του 19ου αι., ενώ εξαιτίας των αλλαγών στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ΄ Λυκείου, οι απόφοιτοι της Γ΄ Λυκείου δεν διδάσκονται Σύγχρονη Ιστορία.

Στη βαθμίδα του Γυμνασίου, το νέο ΠΣ τέθηκε σε εφαρμογή χωρίς να συνοδεύεται από επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, παρά μόνο από έναν φάκελο για κάθε τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν, παρά περιστασιακά, και πάντως όχι σε συστηματική βάση. Οι συμπληρωματικές οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος που απέστειλε το Υπουργείο Παιδείας δεν υπηρετούσαν το συγκεκριμένο ΠΣ, ενώ ρύθμιζαν συγκυριακά μόνο και σε πρακτικό επίπεδο το πρόβλημα διδασκαλίας του μαθήματος, χωρίς να δίνουν λύση στο πρόβλημα διδασκαλίας του 20ού αι. που ακόμη εκκρεμεί.

Στη σημερινή μας συζήτηση, θα ασχοληθούμε με τις παραμέτρους που συναρθρώνουν την ιστορική σκέψη, όπως περιγράφονται στο ΠΣ (2018), γιατί, ενώ οι συγκεκριμένες παράμετροι αποτελούν τη βάση εκπόνησης πολλών σύγχρονων ΠΣ και στηρίζουν τη διδασκαλία της Ιστορίας σε πολλές χώρες, στην ελληνική διδακτική πραγματικότητα πολλές πτυχές τους παραμένουν σχετικά άγνωστες. Εντούτοις, η γνώση τους και ακόμη περισσότερο ο πρακτικός τους προσδιορισμός μπορεί να καθορίσουν τις διδακτικές πρακτικές και να ανανεώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος.

Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με το Σχέδιο του ΠΣ (Σχέδιο 2017) και τα διεθνή επιστημονικά δεδομένα, είναι οι εξής: *ιστορική σημασία*, *χρήση πρωτογενών πηγών*, *αίτια-αποτελέσματα*, *συνέχεια-αλλαγή*, *υιοθέτηση ιστορικής οπτικής* και *κατανόηση της ηθικής διάστασης της Ιστορίας*.[1] Στην τελική μορφή του, στο ΠΣ του 2018, προστέθηκαν και οι δευτερογενείς πηγές, που απουσίαζαν από το Σχέδιο του 2017, προφανώς εκ παραδρομής, ενώ προσδιορίστηκαν και οι διάφορες μορφές της ιστορικής συνείδησης, παραδοσιακή, παραδειγματική, κριτική και γενετική (Rüsen 2004) (ΠΣ 2018).

Το δικό μας ενδιαφέρον θα στραφεί αποκλειστικά στο πώς οι παραπάνω παράμετροι της ιστορικής σκέψης μπορούν να εφαρμοστούν στην περίπτωση της Μεσαιωνικής Ιστορίας στο Βυζάντιο και στη Δυτική Ευρώπη, κατά κύριο λόγο στη βαθμίδα του Γυμνασίου, αν και με την ίδια λογική εργαζόμαστε και στο Λύκειο –εφόσον ισχύει η ίδια ύλη–, προσαρμόζοντας φυσικά τον βαθμό δυσκολίας των ερωτημάτων και των πηγών. Θα τεκμηριώσουμε τις παραμέτρους αυτές με ερωτήματα, υποθέσεις και παραδείγματα, που προκύπτουν από τη διδακτική μας εμπειρία. Πριν όμως προχωρήσουμε, είναι αναγκαίες κάποιες διευκρινίσεις. Καταρχάς, θα ασχοληθούμε μόνο με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, υιοθετώντας την άποψη μελετητών που ταυτίζουν

1 Εδώ αναφερόμαστε στα όσα προβλέπονται στο Σχέδιο 2017.

την ιστορική συνείδηση με την ιστορική σκέψη, όταν η τελευταία ορίζεται σύμφωνα με τους παραπάνω παράγοντες. Δεύτερον, βασική παραδοχή της πρότασής μας, όπως και του ΠΣ, αποτελεί η πεποίθηση ότι σε επίπεδο σχολικής Ιστορίας είναι σημαντικό να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται διαφορετικές επιλογές και οπτικές, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις τους για το παρελθόν μπορεί να αλλάξουν ή τον βαθμό με τον οποίο σημερινές τους αντιλήψεις επηρεάζονται από τη γνώση του παρελθόντος. Επομένως, τον βαθμό με τον οποίο η Ιστορία μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο. Τέλος, πιστεύουμε ότι οποιαδήποτε αλλαγή στα ΠΣ και στα σχολικά εγχειρίδια στη βαθμίδα τουλάχιστον της βασικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διατηρήσει τη γραμμική προσέγγιση της Ιστορίας και να συνεχίσει να στηρίζεται σε αυτό που όλοι γνωρίζουμε ως πολιτική/στρατιωτική Ιστορία, ως μια σταθερά εμπλουτισμένη με διάφορες θεματικές από την κοινωνική/οικονομική/πολιτισμική Ιστορία. Αυτή η σταθερά είναι απαραίτητη για την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και ενεργούν τα ιστορικά υποκείμενα, για την προσέγγιση των οποίων είναι απαραίτητη η αναζήτηση διαφορετικών οπτικών και η ενσυναίσθηση, και χωρίς την οποία καθίσταται «αχρονική» οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας του παρελθόντος.

Ιστορική σημασία

Η πρώτη παράμετρος της ιστορικής σκέψης, *η ιστορική σημασία*, καθορίζει όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τις οπτικές με τις οποίες θα μελετήσουμε ένα ιστορικό φαινόμενο. *Τι είναι σημαντικό, για ποιον και γιατί;* Κάθε εποχή θέτει τα δικά της κριτήρια για το τι είναι σημαντικό, όπως εξάλλου αυτό αποδεικνύεται από την ίδια την πορεία της ιστοριογραφίας. Για παράδειγμα, σημαντικές ήταν κατά το παρελθόν μόνο οι προσωπικότητες, στρατιωτικές και πολιτικές, σήμερα όμως, στον 21ο αι., σημαντικοί είναι και οι απλοί άνθρωποι, άνδρες και γυναίκες, που αποτελούν συστηματικό αντικείμενο μελέτης των ιστορικών, τουλάχιστον από το β′ μισό του 20ού αι.

Η σημαντικότητα κάποιων γεγονότων (π.χ. ίδρυση Κωνσταντινούπολης, άλωση Κωνσταντινούπολης, ανακάλυψη της Αμερικής) έχει καθορίσει τις ιστορικές περιοδολογήσεις οι οποίες, παρά την ανανέωση της ιστοριογραφικής σκέψης με την ανάδειξη π.χ. της κοινωνικής Ιστορίας που οδηγεί σε άλλες περιοδολογήσεις, εξακολουθούν να είναι χρήσιμες σε σχολικό επίπεδο και όχι μόνο. Σημαντικά είναι και τα πολιτισμικά φαινόμενα που αναδεικνύουν τρόπους σκέψης, νοοτροπίες, ιδεολογίες, όπως ο πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός, η Καρολίγγεια Αναγέννηση και φυσικά η ίδια η Αναγέννηση και η στροφή στην κλασική αρχαιότητα κατά το τέλος του Μεσαίωνα.

Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο για τους ανθρώπους που βιώνουν τα γεγονότα να αντιληφθούν τη σημασία τους, χωρίς βέβαια η διαπίστωση αυτή να έχει καθολική ισχύ. Όπως στην εποχή μας κανένας δεν μπορούσε να φανταστεί τον βαθμό με τον οποίο τα emails θα άλλαζαν τη ζωή μας, έτσι και οι άνθρωποι της εποχής του Σχίσματος του 1054 δεν έδωσαν ιδιαίτερη σημασία σε αυτό, ενώ το ίδιο συνέβη και με τη μάχη στο Ματζικέρτ (1071). Ούτε ο Αλέξιος Α΄, όταν υπέγραφε το Χρυσόβουλο του 1082, είχε φανταστεί τις δυσμενείς συνέπειες που θα είχε για το κράτος του. Σε άλλες όμως περιστάσεις ισχύει το αντίθετο. Είναι σίγουρο ότι ο Μ. Κωνσταντίνος είχε τη διορατικότητα να αναγνωρίσει τα πλεονεκτήματα της θέσης που διάλεξε για την ίδρυση της νέας του πρωτεύουσας, ενώ την ίδια διορατικότητα επέδειξε και ο Σεναχηρείμ, ανατολικής καταγωγής ανώτερος αξιωματούχος της αυτοκρατορίας της Νικαίας. Ο τελευταίος, όταν πληροφορήθηκε την ανακατάληψη της Κων/λης το 1261 από τον βυζαντινό αυτοκράτορα, εξέφρασε τη δυσοίωνη πρόβλεψη ότι «…από εδώ κι εμπρός ας μην περιμένουμε κανένα καλό, αφού οι Ρωμαίοι πήραν και πάλι την Πόλη…», που εξέφραζε την πεποίθηση ότι η ανακατάληψη της Πόλης θα επισκίαζε τα οποιαδήποτε επιτεύγματα της αυτοκρατορίας της Νίκαιας, τον ρόλο της στην ανάσχεση των από ανατολάς κινδύνων, καθώς σηματοδοτούσε στροφή προς ένα ανέφικτο οικουμενικό παρελθόν της Πόλης.

Πώς όμως μπορούμε να διδάξουμε τη βυζαντινή Ιστορία, ώστε να έχει νόημα για τους μαθητές μας; Σίγουρα όχι ως μια ατέρμονη διαδοχή αυτοκρατόρων, αλλά ως ένα κράτος και μια κοινωνία στα οποία η θρησκεία είχε καθοριστικό ρόλο και σημασία. Μια κοινωνία που δεν ήταν στατική, αν και με διαφορετικούς ρυθμούς εξέλιξης και αλλαγής από τους δικούς μας, με ενοποιητικούς, αλλά και αποσχιστικούς παράγοντες. Μια κοινωνία που αντιμετώπιζε διλήμματα, για τα οποία οι άνθρωποι της εποχής έδιναν διαφορετικές απαντήσεις, ενώ μπορεί και να συγκρούονταν για αυτές. Είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι της εποχής αντιμετώπισαν διλήμματα μπροστά σε προκλήσεις, όπως οι αιρέσεις, η εικονομαχία, η αντιμετώπιση των εξωτερικών κινδύνων, η πάλη πενήτων-δυνατών. Έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε πώς ανταποκρίθηκε σε αυτά το κράτος, πώς οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και από τι εξαρτήθηκαν οι απαντήσεις τους. Επίσης, είναι σημαντικό το πώς έβλεπαν τα ζητήματα αυτά οι άνθρωποι της εποχής και πώς τα βλέπουν οι ιστορικοί σήμερα. Σε κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να αναδειχθεί η διαδικασία με την οποία προσεγγίζουμε αυτές τις καταστάσεις, μέσα από τις γνώσεις μας για το παρελθόν, μέσα από τα ερωτήματα που θέτει το παρόν, αλλά και μέσα από τις σιωπές των δεδομένων μας.

Παρόμοια ερωτήματα βοηθούν τους μαθητές να νοηματοδοτήσουν ένα μακρινό και διαφορετικό από αυτούς παρελθόν, να προβληματιστούν για τους κύριους θεσμούς (πολιτική, στρατιωτική, θρησκευτική εξουσία), τις μεταξύ

τους σχέσεις, τις διαφορές ανάμεσα σε Δύση και Ανατολή, για τον καθοριστικό ρόλο της θρησκείας στις ζωές των ανθρώπων, τον ρόλο διαφόρων κοινωνικών ομάδων και τις μεταξύ τους σχέσεις (πένητες–δυνατοί / φεουδάρχες–δουλοπάροικοι), τη σημασία ιδεολογικών ζητημάτων και στάσεων (αιρέσεις, εικονομαχία, σχίσμα) για το κράτος και τις ζωές των ανθρώπων, αλλά και για τις διεθνείς σχέσεις και τις πολιτισμικές ανταλλαγές. Η διερεύνηση αυτή δεν μπορεί να γίνει παρά σε συνάρτηση και με τις εξελίξεις (πολιτικές, στρατιωτικές, θρησκευτικές, οικονομικές, πολιτισμικές) στη Δύση και στην Ανατολή, ώστε να γίνουν αντιληπτές και οι αναμεταξύ τους διαφοροποιήσεις.

Προϋποθέτουν επίσης την ενασχόληση με την οικονομική και κοινωνική βάση της μεσαιωνικής κοινωνίας και τις αλλαγές που γίνονται την περίοδο που εξετάζουμε. *Πώς ήταν οργανωμένη η ζωή των ανθρώπων; Ποιες ήταν οι κύριες ασχολίες τους; Πώς ήταν η ζωή στην ύπαιθρο, στην πόλη; Πώς ήταν οι πόλεις τους;* Απαιτούν επίσης και την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, δηλαδή τη δράση και τον ρόλο όχι μόνο των επιφανών, αλλά και των απλών ανθρώπων (ανδρών, γυναικών, κληρικών και λαϊκών, στρατιωτικών και μη), καθώς και την κατανόηση των περιορισμών που θέτουν οι αναπαραστάσεις που διαθέτουμε για αυτούς.

Τέλος, είναι αναγκαίο οι μαθητές μας να αντιληφθούν ότι η σημαντικότητα καθορίζεται από κριτήρια και επιλογές που σχετίζονται και με το τι είναι σημαντικό για τους εκπονητές των ΠΣ, τους συγγραφείς των σχολικών τους βιβλίων, τους διδάσκοντες, αλλά και τους ίδιους. Μια πρώτη προσέγγιση του θέματος του πίνακα περιεχομένων των σχολικών τους βιβλίων επί τη βάσει ερωτημάτων, όπως *Ποιοι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας αναδεικνύονται, ποιοι λαοί κλπ. Τι απουσιάζει; Για ποιους λόγους νομίζετε ότι έχουν γίνει οι συγκεκριμένες επιλογές;* τους επιτρέπουν να σχολιάσουν τις επιλογές του βιβλίου τους, τις σιωπές του. Σίγουρα οι απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών σχετίζονται με τη βίωση της δικής τους πραγματικότητας, που επηρεάζεται έντονα από την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τον δημόσιο χαρακτήρα της Ιστορίας –αν και η Ιστορία είχε πάντα δημόσιο χαρακτήρα–, ιδιαίτερα έντονο φυσικά στην εποχή μας. Ωστόσο, το να μάθουν οι μαθητές μας να θέτουν και να διερευνούν ερωτήματα, όπως *Ήταν οι κάτοικοι του Βυζαντίου Έλληνες; Ποιοι λαοί κατοικούσαν στο Βυζάντιο; Τι είδους αυτοκρατορία ήταν;* θα τους επιτρέψουν μια ευρύτερη πρόσληψη για το παρελθόν, ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανοικτές προκλήσεις του μέλλοντός τους.

Η τεκμηρίωση μέσα από πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς)

Αν και η ενασχόληση με τις πηγές, εδώ και χρόνια, παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του μαθήματος, δεν έχει εφαρμοστεί με τρόπο, ώστε να συντελέσει στην ποιοτική του αναβάθμιση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι ερωτή-

σεις των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων για τις πηγές, σχεδόν πάντα τυποποιημένες με στόχο σε γενικές γραμμές την επιβεβαίωση μιας άποψης (Αργυρού & Λάζαρη 2014). Αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές για τις πηγές είναι η χρησιμότητά τους, όχι απλώς ως πληροφοριών, αλλά ως τεκμηρίων στα οποία οι ιστορικοί θέτουν ερωτήματα, στη διερεύνηση των οποίων στηρίζουν τα συμπεράσματά τους. Κινούμενοι σε αυτήν την κατεύθυνση, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διερευνούν τη χρησιμότητα και τον ρόλο των πηγών στη συγκρότηση των ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών και να διερωτώνται για τα όριά τους· να μάθουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικές ερμηνείες, να τις αξιολογούν και να προβαίνουν σε αιτιολογημένες κρίσεις για αυτές με βάση το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν· να αντιληφθούν την ιστορική αφήγηση όχι ως μια φωτογραφική εικόνα του παρελθόντος, αλλά ως μια αναπαράστασή του. Μια αναπαράσταση που εξαρτάται από τα εργαλεία, τις μεθόδους, τις πηγές, την οπτική, που υιοθετούν οι ιστορικοί. Οι τελευταίοι θέτουν ερωτήματα, υιοθετούν απόψεις, συζητούν απόψεις άλλων ιστορικών, αμφιβάλλουν για τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους, κάνουν υποθέσεις, ώστε να συμπληρώσουν τα κενά των πηγών, καταλήγουν σε συμπεράσματα. Οι ιστορικές αφηγήσεις δεν είναι ένα συνεχές τεκμηρίων, αλλά η προσπάθεια των ιστορικών να απαντήσουν σε ένα ερώτημα, να πλησιάσουν τις διαφορετικές εκδοχές του παρελθόντος και να δώσουν μια συνεκτική ερμηνεία για αυτό. Διαφορετικά τεκμήρια μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικές ερμηνείες, αν και αυτό μπορεί να συμβεί ακόμη και όταν χρησιμοποιούν τα ίδια τεκμήρια με διαφορετικά ερωτήματα και οπτικές. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι εφικτή η προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης του παρελθόντος, ούτε ότι όλες οι ερμηνείες έχουν την ίδια βαρύτητα. Θα πρέπει επομένως να διδάξουμε τους μαθητές μας τους κινδύνους της σχετικότητας, αλλά και τις δυσκολίες αναζήτησης μιας αλήθειας, που κινείται ανάμεσα σε βεβαιότητες και στην αμφισβήτησή τους (Καραπιδάκης 2004). Καθώς η πορεία αυτή οδηγεί τους μαθητές σε γνωστική σύγκρουση μέσα από την οποία μπορούν να αναθεωρήσουν απόψεις και επαναξιολογήσουν τις στάσεις τους, είναι σίγουρο ότι αποκτούν ικανότητες μελέτης του παρελθόντος και κριτικής στάσης τόσο για το παρελθόν όσο και για το παρόν και μέλλον.

Τα ερωτήματα που θέτουμε στις πηγές αφορούν τον δημιουργό τους, τον τόπο και την εποχή δημιουργίας (και την εποχή αναφοράς), τον σκοπό δημιουργίας τους (πρόθεση/κίνητρα), τις πληροφορίες, τα σχόλια/σύμβολα ή τις σιωπές. Ανάλογα με την πηγή και το ζήτημα, που μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε, εκτείνονται σε μια ευρύτερη γκάμα ερωτήσεων-δραστηριοτήτων ιστορικού ενδιαφέροντος, αλλά και ερωτημάτων ανάπτυξης κριτικής σκέψης ανάλογα με την ηλικία και βαθμίδα των μαθητών. Μπορούν μάλιστα να διατυπωθούν ερωτήματα που συσχετίζουν το σήμερα με το παρελθόν, μέσα από

συγκεκριμένα κριτήρια σύγκρισης, που καθορίζονται από το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο. Η επεξεργασία μιας οπτικής πηγής, όπως π.χ. το εσωτερικό του μεγάλου τεμένους της Κόρδοβας, μπορεί να προχωρήσει από την περιγραφή του, τη σημασία που έχει για τους πιστούς και την εντύπωση που προκαλεί στους μαθητές, σε συγκρίσεις με ναούς άλλων θρησκειών της ίδιας εποχής, αλλά και να συμπεριλάβει ερωτήματα και υποθέσεις των μαθητών για τον διαφορετικό χαρακτήρα των εντυπωσιακών κτηρίων της εποχής μας.

Ένα σημείο, όπου πρέπει να σταθούμε, αφορά στη διάκριση των πηγών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, για την οποία γίνεται συχνά λόγος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως σχεδόν πάντα μηχανιστικά. Η διάκριση αυτή έχει σημασία μόνο αν αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση ανάπτυξης παραμέτρων της ιστορικής σκέψης. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν οι μαθητές το γεγονός ότι ο αργυρός δίσκος των αρχών του 7ου αι. μ.Χ., που βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης και παρουσιάζει τον Ηράκλειο ως Δαυίδ, είναι πρωτογενής πηγή, δηλαδή μια πηγή της εποχής του Ηρακλείου. Στη συνέχεια όμως πρέπει να διερευνήσουν τη σημασία αυτής της διάκρισης μέσα από ερωτήματα που θα θέσουμε. Τα τελευταία μπορεί να αφορούν την περιγραφή της παράστασης της εικόνας, την αναγνώριση του θέματος, τη διατύπωση υποθέσεων σχετικών με τον συμβολισμό της (ο Ηράκλειος ως Δαυίδ), αλλά και τους λόγους για τους οποίους βυζαντινοί τεχνίτες έφτιαξαν ένα τέτοιο αντικείμενο, ποιοι μπορεί να το είχαν στην κατοχή τους και τι σήμαινε η κατοχή του. Τέλος, μια τέτοια πηγή είναι χρήσιμη για τη διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας, όπως το πώς έβλεπαν οι Βυζαντινοί τον εαυτό τους.

Συνέχεια – αλλαγή, ιστορικός χρόνος

Όσον αφορά στον χρόνο, δυστυχώς η σχολική πραγματικότητα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική: οι μαθητές μας έχουν συνήθως μια αρκετά θολή αίσθηση του χρόνου και του παρελθόντος, αλλά και για την ίδια την Ιστορία· ας μην ξεχνάμε πόσο συχνά έχουμε ακούσει τη φράση «η Ιστορία είναι όλο χρονολογίες».

Πώς λοιπόν μπορούμε να διδάξουμε τον χρόνο; Εκείνο που πρέπει να έχουμε πάντα κατά νου είναι ότι ο χρόνος συνδέεται με γεγονότα και φαινόμενα και είναι απαραίτητος προκειμένου να μπει σε τάξη το ιστορικό υλικό. Οι μαθητές μας πρέπει να μπορούν να τοποθετήσουν στη γραμμή του χρόνου τα σημαντικά γεγονότα και να διακρίνουν τη σύνδεση ανάμεσα σε διάφορα ιστορικά γεγονότα/φαινόμενα, π.χ. την πορεία του χριστιανισμού προς την αναγνώρισή του ως επίσημη θρησκεία του κράτους ή ότι ο Ιουστινιανός προηγείται του Ηρακλείου και τις διαφορετικές πολιτικές που άσκησαν. Να μπορούν επίσης να διακρίνουν φαινόμενα που διήρκεσαν με τις όποιες αλλαγές υπέστησαν, είτε πρόκειται για μια πολιτική οντότητα, όπως το βυζαντινό κράτος, είτε για δομές, όπως οι φεουδαλικές.

Ο χρόνος όμως αποκτά νόημα σε συνάρτηση και με τις έννοιες της αλλαγής ή της συνέχειας ή σε συνάρτηση με τους λόγους που οδηγούν στις αλλαγές ή τις εμποδίζουν. Οι μαθητές μας μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα την έννοια του χρόνου, εάν τους προτείνουμε δραστηριότητες που ευνοούν συγκρίσεις για το πριν και το μετά, όπως για παράδειγμα τη σύγκριση του κράτους της πρώιμης βυζαντινής περιόδου πριν από τις αραβικές κατακτήσεις με αυτήν του κράτους της μέσης βυζαντινής περιόδου που αφορά τόσο τη διαφοροποίηση του γεωγραφικού χώρου της Μεσογείου όσο και διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του κράτους.

Μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τον χρόνο σε συνάρτηση με τις έννοιες της ανόδου και της παρακμής. Η ύστερη βυζαντινή περίοδος μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μια περίοδος ανόδου της Δύσης και καθοδικής πορείας του βυζαντινού και αραβικού κόσμου.

Είναι τέλος σημαντικό να αντιληφθούν ότι η χρονολόγηση και οι περιοδολογήσεις συνδέονται και με τη σημασία που αποδίδουμε σε διάφορα γεγονότα και φαινόμενα. Ερωτήματα, όπως *Πότε ξεκινάει η Βυζαντινή Ιστορία; Γιατί νομίζετε ότι ξεκινάει τότε; Ποιες διαφορετικές απόψεις υπάρχουν; Πώς τις εξηγείτε; Ποια είναι η δική σας άποψη; Πού θα την στηρίζατε;* αποκτούν νόημα, εάν αξιοποιηθούν, ώστε να αναδειχθούν οι συνέχειες και οι ασυνέχειες από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στη βυζαντινή και ο βαθμιαίος μετασχηματισμός που επιτελείται. Συνδέονται επίσης και με διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες για το παρελθόν, ενώ ενισχύουν την κριτική εμπλοκή των μαθητών με την υιοθέτηση επιχειρημάτων και κριτηρίων.

Αίτια – αποτελέσματα

Σε όλα σχεδόν τα σχολικά διαγωνίσματα, υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με τα αίτια–αποτελέσματα (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, ιδεολογικά). *Για ποιους λόγους ο Μ. Κωνσταντίνος μετέφερε την πρωτεύουσα του ρωμαϊκού κράτους στην Ανατολή; Πώς επηρέασε η εικονομαχία τις σχέσεις του Βυζαντίου με τη Δύση;* Σίγουρα όμως είναι ανάγκη να λάβουμε υπόψη μας και άλλες κατηγορίες, όπως τις γυναίκες ή τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. *Ποιο ρόλο είχαν οι γυναίκες στις διπλωματικές σχέσεις του Βυζαντίου (Ειρήνη Αθηναία, Άννα-αδελφή Βασιλείου Β΄, Θεοφανώ);* Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να αξιολογήσουν με τεκμηριωμένο τρόπο αίτια και συνέπειες: *Ποιος/α από τους/τις λόγους/συνέπειες θεωρείς ότι ήταν ο πιο σημαντικός; Γιατί;* Ερωτήματα, επίσης, όπως *Γιατί ο Λέων Γ΄ πίστευε ότι η έκρηξη του ηφαιστείου ήταν θέλημα Θεού, θεϊκό σημάδι, με το οποίο ο Θεός έδειχνε την οργή του απέναντι στους χριστιανούς που λάτρευαν τις εικόνες και άρα έδειχναν ειδωλολατρικές τάσεις; Έχουμε αντίστοιχες δοξασίες σήμερα;* επιτρέπουν στους μαθητές την ανάγνωση νοοτροπιών και δοξασιών, σημαντικών

για τους ανθρώπους της εποχής αυτής, αλλά και για το δικό τους παρόν, ενώ ερωτήματα, όπως *Γιατί ο Αλέξιος Α΄ χορήγησε στους βενετούς εμπόρους το Χρυσόβουλο του 1082; Θα μπορούσε να επιλύσει τα προβλήματα του κράτους με άλλους τρόπους; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις;* τους επιτρέπουν να κατανοήσουν το γεγονός ότι οι ιστορικές εξελίξεις δεν έχουν πάντα νομοτελειακό χαρακτήρα και υπάρχουν περιθώρια για την ανθρώπινη δράση, αίσθηση απαραίτητη για τη στάση που θα κρατήσουν και οι ίδιοι απέναντι σε διλήμματα της δικής τους ζωής.

Μπορούμε τέλος να εμπλουτίσουμε την αναζήτηση αιτίων–αποτελεσμάτων συζητώντας με τους μαθητές το πώς τομείς για τους οποίους ο σύγχρονος άνθρωπος επιδεικνύει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως το κλίμα, οι επιδημίες, η δημογραφική συνιστώσα, τα ψυχολογικά κίνητρα, οι τεχνολογικές ανακαλύψεις, επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων και τις αποφάσεις τους, χωρίς κατ᾽ ανάγκη να διακρίνουμε ξεκάθαρη σχέση αιτίου–αιτιατού. *Ποιες συνέπειες είχαν για τη Δύση οι μετακινήσεις λαών μετά τον 4ο αι. μ.Χ.; Πώς επηρεάστηκε η ζωή των ελίτ; Πώς των απλών ανθρώπων; Ποια σημασία είχαν για την οικονομία και κοινωνία της Δύσης οι τεχνολογικές αλλαγές κατά τον 11ο-13ο αι.; Πώς επηρέασαν τους αγρότες; Πώς τους εμπόρους; Πώς ο Μαύρος Θάνατος επηρέασε τις εξελίξεις κατά τον Ύστερο Μεσαίωνα στη Δύση;*

Ιστορικές οπτικές – ενσυναίσθηση

Εάν στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές μας το πώς αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι μιας εποχής το δικό τους παρόν, είναι ανάγκη να κατανοούν διαφορετικές οπτικές, που σχετίζονται τόσο με τις διαφορετικές τοποθετήσεις των πηγών, όσο και με τις διαφορετικές κατηγορίες των ανθρώπων του παρελθόντος και την ανάδειξη των οπτικών τους.

Είναι αλήθεια ότι οι δυνατότητες αυτές σπάνια αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη, ακόμη και στην Γ΄ Λυκείου στην Ιστορία προσανατολισμού: οι διαφορετικές οπτικές αφορούν συνήθως διαφορετικές τοποθετήσεις πάνω σε ζητήματα, όπως οι αυτόχθονες–ετερόχθονες, ο διχασμός του 1915, η ένταξη και αφομοίωση των προσφύγων, σπανίως όμως γίνονται αφόρμηση για τη μελέτη απόψεων και στάσεων πρωταγωνιστών ή μη, διακεκριμένων ή απλών ανθρώπων σε συνάρτηση με την κοινωνική τους θέση, τις προθέσεις/σκοπούς τους, το φύλο ή την ηλικία τους. Φυσικά, σπάνια εξετάζονται ζητήματα ιστορικής ερμηνείας.

Στην Ιστορία της Β΄ Γυμνασίου, οι διαφορετικές ερμηνείες των ιστορικών για τους λόγους μεταστροφής του Μ. Κωνσταντίνου στον χριστιανισμό αποτελούν μια κλασική περίπτωση σε αυτήν την κατεύθυνση. Είναι κρίμα όμως που σπάνια τις αξιοποιούμε, όπως εξάλλου σπάνια αξιοποιούμε πηγές που αφορούν διαφορετικές οπτικές, όπως για παράδειγμα την παρουσίαση

του Συμεών σε μια βυζαντινή («Συμεών ο άρχων Βουλγαρίας ανήρ θηριώδης», στον βίο της Αγίας Μαρίνας της Νέας) και σε μία βουλγαρική πηγή (ΣΥΜΕΩΝ ΕΝ ΧΡΙΣΤΩ ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΡΩΜΑΙΩΝ, σε μολυβδόβουλο από τη Βουλγαρία), που μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές στο να διακρίνουν προθέσεις και κίνητρα που κρύβουν οι διαφορετικές οπτικές των πηγών.

Ακόμη πιο σπάνια αναδεικνύουμε τις διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων της κοινωνίας, όπως π.χ. τη ζωή και τις επιλογές ενός πένητα σε σχέση με τη ζωή και τις δυνατότητες ενός δυνατού ή τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (άρχοντες, υποτελείς, ιερείς), άνδρες και γυναίκες, αντιμετώπιζαν στη μεσαιωνική Δύση μια σειρά θεμάτων (γη, πίστη, έρωτα κλπ.), που είχαν ζωτική σημασία για αυτούς. Σπάνια λοιπόν προτείνουμε στους μαθητές μας δραστηριότητες, που τους επιτρέπουν να κατανοήσουν αυτές τις οπτικές, να αφηγηθούν π.χ. τη ζωή ενός μοναχού σε ένα μεσαιωνικό μοναστήρι, αφού έχουν δει αποσπάσματα από μια ταινία, όπως το *Όνομα του Ρόδου*, ή να γράψουν μια επιστολή και να προσπαθήσουν να πείσουν έναν συγγενή τους να γίνει χριστιανός αναλαμβάνοντας έναν ρόλο, όπως π.χ. αυτόν του ρωμαίου στρατιώτη που έχει ασπαστεί τον χριστιανισμό.

Οι παραπάνω διαδικασίες προκρίνουν τη διερεύνηση αξιών, πεποιθήσεων, πρακτικών, κινήτρων και προθέσεων ανθρώπων του παρελθόντος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε συνδυασμό με τη γνώση αυτής της άλλης κοινωνίας, με ένα ιστορικό πλαίσιο διαφορετικό από την εποχή των μαθητών. Αυτή η γνώση και η κατανόηση του άλλου (*ενσυναίσθηση*) δεν πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές σε άκριτη αποδοχή ή ταύτιση με αυτές τις οπτικές, αντίθετα πρόκειται για μια σύνθετη διεργασία, που απαιτεί αφενός οι μαθητές να αποφύγουν τους κινδύνους του παροντισμού και των αναχρονισμών, να απομακρυνθούν δηλαδή από τη δική τους εποχή και τον εαυτό τους, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν ότι οι δικές τους αξίες και στάσεις μπορεί να διαφέρουν από αυτές των ανθρώπων άλλων εποχών, οι οποίοι διέθεταν εξάλλου άλλα δεδομένα, προκειμένου να καταφέρουν να πλησιάσουν και να κατανοήσουν άλλες εποχές, άλλους χώρους, άλλους ανθρώπους.

Κατανόηση ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας

Εάν καταφέρουν οι μαθητές μας να κατανοούν διαφορετικές οπτικές και να λειτουργούν με *ενσυναίσθηση*, τότε μπορούν να προχωρήσουν ένα βήμα περαιτέρω και να διερωτηθούν για τον βαθμό και για τους λόγους για τους οποίους συμφωνούν ή διαφωνούν με διάφορες ερμηνείες για το παρελθόν, αλλά και να καταλήξουν σε δικές τους αιτιολογημένες κρίσεις και ερμηνείες για αυτό, ιδίως σε ζητήματα αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων. Στον βαθμό που θα φτάσουν σε αυτό το επίπεδο, θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν αυτές τις νοητικές διεργασίες προκειμένου να αντιμετωπίσουν με σεβασμό και κριτική

διάθεση διαφορετικές αξίες και στάσεις που αφορούν και το δικό τους παρόν και μέλλον (*κατανόηση ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας*). Ας μην ξεχνάμε ότι ο στόχος της Ιστορίας είναι a priori ηθικός και ότι αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε συνάρτηση με ανθρωπιστικές αξίες, όπως το ενδιαφέρον και τον σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους.

Αν και αυτό μοιάζει να είναι σχετικά πιο εύκολο για τη νεότερη Ιστορία, καθώς ζητήματα, όπως η αποικιοκρατία ή το Ολοκαύτωμα βρίσκονται πιο κοντά στον τρόπο σκέψης των μαθητών μας, ενώ αναδεικνύονται και από συζητήσεις στον δημόσιο χώρο, είναι εύλογο το ερώτημα ποιες διαστάσεις μπορεί να έχει αυτή η παράμετρος σε πιο απομακρυσμένες στον χρόνο, αλλά και ως προς τον τρόπο σκέψης περιόδους, όπως στον Μεσαίωνα.

Σε αυτές τις περιόδους, η κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας θα μπορούσε να κινηθεί σε ζητήματα, όπως η βία. Είναι γνωστό ότι η βία, με τη μορφή του πολέμου, της ληστείας, των συγκρούσεων κ.λπ., αποτελούσε δομικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών αυτών. Πότε όμως η βία δεν γινόταν αποδεκτή; Εξετάζοντας τα όρια των κοινωνιών αυτών απέναντι στη βία, μέσα από συγκεκριμένα περιστατικά, οι μαθητές θα μπορούσαν να οδηγηθούν στην εκφορά κρίσεων για τα ζητήματα αυτά. Θα μπορούσαν να αναρωτηθούν επομένως για τον ρόλο και τα όρια της βίας, καθώς και την πρόσληψή της στην περίοδο που μελετούν. Σε παραδειγματικό επίπεδο θα μπορούσαν να διερευνηθούν ζητήματα που αναδεικνύουν τα όρια της βίας, όπως η κατηγορηματική καταδίκη της βίας κατά την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους στην οποία προβαίνει ο πάπας Ιννοκέντιος Γ΄ ή η υπέρμετρη βία απέναντι στους Καθαρούς και να συσχετιστούν με στάσεις σημερινών κοινωνιών απέναντι σε παρόμοια φαινόμενα.

Σημαντικό θέμα προς εξέταση αποτελεί και η κατανόηση του *άλλου*. Ερωτήματα, όπως *Πώς αντιμετώπιζε το Βυζάντιο τους άλλους; Ποια μορφή και θέση είχε ο άλλος στη βυζαντινή κοινωνία; Ποιες διαφορές έχει με τη σημερινή μας στάση απέναντι στον άλλο;* προϋποθέτουν τη γνώση και κατανόηση της κοινωνίας της συγκεκριμένης εποχής και την αναγνώριση των διαφορών της με τις σημερινές μας κοινωνίες.

Καθώς η διδασκαλία της Ιστορίας, η αναζήτηση του *τι έγινε, γιατί, πώς*, αλλά και *γιατί είναι σημαντικό*, είναι ένα σύνθετο και δύσκολο εγχείρημα για διδάσκοντες και μαθητές, αφού το αντικειμενικό συνδυάζεται με το υποκειμενικό, οι βεβαιότητες με την αμφιβολία και την αναζήτηση, η ενσυναίσθηση με την κριτική, απαιτούνται αρκετά βήματα πέρα από την εκπόνηση ενός ΠΣ. Απαιτείται πρωτίστως αλλαγή νοοτροπίας των διδασκόντων και σοβαρή επιμόρφωσή τους στις παραμέτρους της ιστορικής σκέψης, κάτι που μπορεί να αποτελέσει επαρκές αντιστάθμισμα σε αδυναμίες και ελλείψεις των ΠΣ.

Συνοπτική βιβλιογραφία

Αβδελά, Έφη 1998. *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αργυρού, Έφη & Λάζαρη, Σεβαστή 2014. Ιστορική σκέψη και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια προβληματική σχέση. *Ιστορικά*, 61: 467-483.

Καραπιδάκης, Νίκος Ε. 2004. Η Ιστορία σήμερα: συνοψίζοντας ορισμένα προβλήματα. *Νέα Εστία*, 155/1763: 27-45.

Rüsen, Jörn 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Στο: Peter Seixas (επιμ.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 63-85.

Σχέδιο 2017 = *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Μάρτιος 2017.

ΠΣ 2018 = *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα, Οκτώβριος 2018.

ΦΕΚ 959 Τ.Β./21-03-2019. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γυμνασίου*.

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Ακαδημαϊκός γραμματισμός στο Κέντρο Γραφής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης

της Γιώτας Σαμιώτη

ΣΕ ΑΥΤΟ το κείμενο παρουσιάζεται το Κέντρο Γραφής, μια νέα δομή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, που έχει ως σκοπό να βοηθήσει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού και του προφορικού ακαδημαϊκού λόγου. Αφού εξετάζεται, εν συντομία και σε αδρές γραμμές, η έννοια του ακαδημαϊκού γραμματισμού μέσα από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και προσεγγίσεις, παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο οι στόχοι του Κέντρου Γραφής, όσο και κάποιες από τις βασικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές αρχές οι οποίες ακολουθούνται κατά την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε αυτό.

1. Ακαδημαϊκός γραμματισμός

Ο όρος *γραμματισμός* δεν είναι εύκολο να οριστεί με ακρίβεια. Παραδοσιακά συνδέεται με την ικανότητα της ανάγνωσης και της συγγραφής (Olivier 2016), όμως μπορεί να συμπεριλαμβάνει και άλλες δεξιότητες, όπως την ακρόαση, την ομιλία, τον αριθμητισμό ή και την κριτική σκέψη (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014).

Στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο *ακαδημαϊκός γραμματισμός* προϋποθέτει όχι μόνο τις προαναφερθείσες δεξιότητες, αλλά εμπεριέχει βασικές επικοινωνιακές πρακτικές και γλωσσικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από τις/τους φοιτήτριες/φοιτητές όταν έρχονται στο πανεπιστήμιο (Olivier 2016). Επιπλέον, μπορεί να συμπεριλαμβάνει και κάθε συνήθεια που απαιτείται «για την ακαδημαϊκή επιτυχία κάθε φοιτητή» (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014). Ειδικότερα, ο ακαδημαϊκός γραμματισμός μπορεί να «περιλαμβάνει την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας ενός εκτενούς εύρους κειμένων, την ικανότητα επιτυχημένης γραφής σε όλα τα φιλολογικά είδη και την εμπλοκή και συνεισφορά των εμπλεκομένων σε εξειδικευμένες ακαδημαϊκές συζητήσεις» (Intersegmental Committee of the Academic Senates, 2002 – αναφορά στους Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι απαιτήσεις του ακαδημαϊκού γραμματισμού μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το επιστημονικό αντικείμενο (Gilliver-Brown & Johnson 2009), όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει με το τεχνικό λεξιλόγιο ή την επιστημονική ορολογία (ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός). Με βάση αυτή την άποψη, οι διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στον ακαδημαϊκό γραμματισμό συγκεκριμένων επιστημονικών αντικειμένων (ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός/discipline-specific academic literacy) είναι πιο αποτελεσματικές από αυτές που στοχεύουν στο να κατακτήσουν οι φοιτητές γενικές δεξιότητες ακαδημαϊκού λόγου (γενικός ακαδημαϊκός γραμματισμός/generic academic literacy) (Butler 2013), όπως είναι, για παράδειγμα, η κατάκτηση γενικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου, το οποίο είναι κοινό και απαραίτητο για όλα τα επιστημονικά αντικείμενα.

Από την άλλη, έχει υποστηριχθεί ότι ο ακαδημαϊκός λόγος δεν συνδέεται μόνο με την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας, όπως είναι η κατάλληλη σύνταξη ή το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, αλλά και με δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με το επικοινωνιακό (communicative/interactional) και περικειμενικό (contextual) πλαίσιο (Weideman 2003). Σε αυτήν την περίπτωση, οι φοιτήτριες/τές θα πρέπει να κατέχουν όχι μόνο γνώσεις σε σχέση με τη γλώσσα του κειμένου, αλλά να είναι ικανές/οί να συνδιαλέγονται με τα κείμενα ενεργοποιώντας τις δικές τους εμπειρίες, όπως επίσης και να μπορούν να τα ερμηνεύουν σε σχέση με άλλα κείμενα (Weideman 2003).

Σύμφωνα με μια πιο ολιστική προσέγγιση, οι Lea και Street (2006) θεωρούν ότι ο ακαδημαϊκός λόγος, γραπτός ή προφορικός, είναι κοινωνικό προϊόν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να συσχετισθούν με τις ακόλουθες τρεις πλευρές/επίπεδα:

- *Δεξιότητες μελέτης (study skills)*

Αφορούν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της δομής της γλώσσας.

- *Κοινωνικοποίηση στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (academic socialization)*

Αφορά την εξοικείωση των φοιτητριών/φοιτητών με τις απαιτήσεις των κειμενικών ειδών/γενών (discources/genres), γραπτών και προφορικών, στα ειδικά επιστημονικά τους αντικείμενα.

- *Ακαδημαϊκοί γραμματισμοί (academic literacies)*

Οι φοιτητές/φοιτήτριες καλούνται να εξοικειωθούν με το τι σημαίνει ή ορίζεται ευρύτερα ως «γνώση» σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως και το πώς αυτή διαμορφώνεται και δημιουργείται (Lea & Street 2006).

Άρα, ο ακαδημαϊκός γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γλωσσικών γνώσεων σε σχέση με συγκεκριμένα είδη κειμένων που συνδέονται με συγκεκριμένα επιστημονικά αντικείμενα, αλλά στοχεύει στην κατάκτηση γενικότερων δεξιοτήτων από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, οι οποίες συνδέονται με την ανάπτυξη ενός ευρύτερου ακαδημαϊκού γραμματισμού.

2. Το Κέντρο Γραφής

Είναι δεδομένο ότι «η εξοικείωση των φοιτητών με τον ακαδημαϊκό λόγο είναι στενά συνδεδεμένη με την επιτυχία τους στον ακαδημαϊκό χώρο» (Μητσικοπούλου 2001). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το Κέντρο Γραφής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης έρχεται με την ίδρυσή του να συνδράμει στην προσπάθεια των φοιτητών/φοιτητριών να πετύχουν.

Πιο συγκεκριμένα, το Κέντρο Γραφής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης ιδρύθηκε τον Οκτώβριο του 2019 με στόχο να βοηθήσει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στην κατανόηση και παραγωγή τόσο του γραπτού, όσο και του προφορικού ακαδημαϊκού λόγου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μέσα από τις δραστηριότητες του Κέντρου Γραφής πρέπει να κατακτήσουν τις παρακάτω δεξιότητες:

2.1 Γλωσσική χρήση και ύφος

- Να μπορούν να παράγουν κείμενα με ακρίβεια στην έκφραση (γραμματική, λεξιλόγιο, στίξη) και με ευρύτητα προτασιακών δομών.
- Να διακρίνουν τη λειτουργία, αλλά και να μπορούν να κάνουν αποτελεσματική χρήση των διαφορετικών γλωσσικών επιλογών, όπως η συστηματική χρήση μετοχών, δευτερευουσών προτάσεων, παθητικής φωνής και ρηματικών προσώπων, που χαρακτηρίζουν τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο (Halliday & Martin 1993).
- Να μπορούν να παράγουν κείμενα με το κατάλληλο ακαδημαϊκό ύφος σε σχέση με το αντικείμενο της επιστήμης τους.
- Να μπορούν να κατανοούν την επικοινωνιακή λειτουργία των ποικίλων γλωσσικών εκφράσεων (Weideman 2003) που χρησιμοποιούνται σε ακαδημαϊκά κείμενα, όπως τις εκφράσεις που δηλώνουν την άποψη του συγγραφέα ή την ένταση, βεβαιότητα ή αβεβαιότητα των απόψεων του συγγραφέα (author's voice).
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μια ευρεία ποικιλία γενικού ακαδημαϊκού λεξιλογίου σε σχέση με το συγκεκριμένο περιεχόμενο και τον επικοινωνιακό στόχο του εκάστοτε κειμένου (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014).
- Να μπορούν να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεταφορικές εκφράσεις και ιδιώματα (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014), καθώς και εξειδικευμένη επιστημονική ορολογία σχετική με το αντικείμενο της επιστήμης τους.
- Να μπορούν να διορθώνουν και να επιμελούνται τα κείμενα που παράγουν.

2.2 Λογική οργάνωση, συνεκτικότητα, συνοχή

- Να μπορούν να κατανοούν τη λογική ανάπτυξη, δομή και οργάνωση μιας ευρείας ποικιλίας ακαδημαϊκών κειμένων συναφών με το αντικείμενο της επιστήμης τους.
- Να μπορούν να παράγουν γραπτά και προφορικά ακαδημαϊκά κείμενα με λογική ανάπτυξη, δομή και οργάνωση (αποτελεσματικές εισαγωγές και επιλόγους, αλλά και ενδιάμεσες παραγράφους με λογική σύνδεση και ομαλές μεταβάσεις), δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, με νόημα που να ρέει και να είναι εύκολα κατανοητό στον αναγνώστη.
- Να μπορούν να διατυπώνουν με ακρίβεια και καθαρότητα τη θέση τους στην αρχή του προφορικού ή γραπτού κειμένου τους.
- Να κατανοούν τη διαρθρωτική λειτουργία της γλώσσας και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μια ευρεία ποικιλία διαρθρωτικών δομών.
- Να μπορούν να παράγουν παραγράφους με τα απαιτούμενα δομικά μέρη και με κατάλληλη ανάπτυξη των ιδεών σε αυτές.
- Να κατανοούν τη σχέση διαφορετικών σημείων ενός κειμένου, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα στοιχεία των διαφορετικών γνωστικών ειδών κειμενικού λόγου (cognitive genres, Bruce 2015). Πιο συγκεκριμένα, να μπορούν να διακρίνουν τις απαραίτητες και τις μη απαραίτητες πληροφορίες, να διακρίνουν τη δεδομένη από τη νέα πληροφορία, το γενικό από το ειδικό, τα αίτια από τα αποτελέσματα, να ταξινομούν, να κατηγοριοποιούν και να διαχειρίζονται δεδομένα, να αντιλαμβάνονται την έννοια της συνέχειας και της σειράς κτλ. (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014).

Τα παραπάνω (2.1 και 2.2) επιτυγχάνονται με την ανάπτυξη και χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων που στοχεύουν στη γλωσσική ακρίβεια. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης, οι φοιτήτριες/φοιτητές εξασκούνται στη χρήση υπολογιστικών προγραμμάτων, με σκοπό, για παράδειγμα, να μάθουν γενικό αλλά και ειδικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (π.χ. σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά/ψηφιακά λεξικά). Επιπλέον, οι φοιτήτριες/τές αναπτύσσουν δεξιότητες και στρατηγικές αυτο- και ετεροαξιολόγησης με τη δημιουργία και χρήση αξιολογικών κριτηρίων (rubrics), αφού πρώτα εξοικειωθούν με τα γλωσσικά πρότυπα που πρέπει να ακολουθούνται στα ακαδημαϊκά κείμενα.

2.3 Ανταπόκριση στο ζητούμενο θέμα/περιεχόμενο

- Να παράγουν γραπτά κείμενα με την απαιτούμενη εμβάθυνση, ανάλυση, έκταση, σύνθεση, καθαρότητα και ακρίβεια περιεχομένου.
- Να μπορούν να κατανοούν το νόημα των ακαδημαϊκών κειμένων

πέραν του επιπέδου της πρότασης (Weideman 2003). Πιο συγκεκριμένα, να μπορούν να κατανοούν τη λειτουργία των κειμένων και να ερμηνεύουν διαφορετικά γένη/είδη ακαδημαϊκών κειμένων (social genres), όπως περιγραφικά, κείμενα με ορισμό, ακαδημαϊκή έκθεση, κείμενα επιχειρηματολογίας, ερευνητικό κείμενο, επισκόπηση βιβλιογραφίας (literature review), περίληψη ακαδημαϊκού κειμένου (abstract) κτλ.

- Να μπορούν να παράγουν προφορικά ακαδημαϊκά κείμενα (π.χ. επιχειρηματολογίας ή περιγραφικά κτλ.) σε σχέση και σε συνάφεια με το περιεχόμενο/θέμα που απαιτείται από την επιστήμη τους.
- Να διακρίνουν και να κατανοούν την επικοινωνιακή λειτουργία (στόχος, πομπός, αποδέκτης) των ακαδημαϊκών κειμένων και να μπορούν να παράγουν προφορικά ή γραπτά κείμενα που ανταποκρίνονται στην εκάστοτε απαιτούμενη επικοινωνιακή λειτουργία.
- Να κατανοούν την επιχειρηματολογία ακαδημαϊκών κειμένων συναφών με την επιστήμη τους, να μπορούν να τα αξιολογούν και να παράγουν κείμενα, είτε γραπτά είτε προφορικά, τα οποία στηρίζονται σε ορθά επιχειρήματα/συλλογισμούς ή τεκμήρια.
- Να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές μέσα από τη βιβλιογραφία για να περιγράψουν ή να υποστηρίξουν τη θέση τους με καθαρότητα, ακρίβεια, πειστικότητα και αποτελεσματικότητα σε σχέση με τον εκάστοτε στόχο.
- Να μπορούν να ερμηνεύουν, να χρησιμοποιούν και να παράγουν πληροφορίες που παρουσιάζονται σε εικόνες ή γραφήματα (Weideman 2003).
- Να διακρίνουν τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες και τα γεγονότα από τα σχόλια, να συγκρίνουν δεδομένα, να εξάγουν συμπεράσματα, να κατηγοριοποιούν έννοιες, και να εντοπίζουν στοιχεία που αποτελούν απόδειξη για ένα επιχείρημα (Μουράτογλου & Τσιρώνη 2014).

Οι παραπάνω στόχοι (2.3) επιτυγχάνονται ακολουθώντας το μοντέλο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Coffin & Donohue 2012· Halliday & Martin 1993), σύμφωνα με το οποίο οι φοιτήτριες/φοιτητές εξοικειώνονται με τα διαφορετικά ακαδημαϊκά κειμενικά είδη/γένη, τα γλωσσικά στοιχεία των οποίων συσχετίζονται με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τον σκοπό του συγγραφέα. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται κατανοητές οι διαστάσεις του συγκειμενικού πλαισίου και οι λειτουργίες που τελούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου, οι οποίες επηρεάζουν τις επιλογές στο λεξικογραμματικό επίπεδο (Λύκου 2000).

2.4 Γενικότερες δεξιότητες/στρατηγικές ακαδημαϊκού γραμματισμού

- Κατάκτηση στρατηγικών για τη συγγραφή ακαδημαϊκών εργασιών, όπως ανάπτυξη της δυνατότητας ανεύρεσης ιδεών (creative inspiration), λύσεων στα ζητούμενα (problem solving), αναστοχασμού (reflection, Kirk υπό έκδοση· Ryan 2011), σχεδιασμού και ανασχεδιασμού γραπτού (drafting/redrafting) ή αναθεώρησης κειμένου (revision) κτλ.
- Κατάκτηση δεξιοτήτων ανεύρεσης των κατάλληλων πληροφοριών και πηγών, καθώς και αξιολόγησης της εγκυρότητάς τους, τόσο μέσα από την αναζήτηση σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες (π.χ. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κρήτης) όσο και με την υποστήριξη συγκεκριμένων υπολογιστικών προγραμμάτων και ψηφιακών μέσων.
- Κατάκτηση δεξιοτήτων συγγραφής βιβλιογραφικών παραπομπών, εξοικείωση με διάφορα συστήματα/μοντέλα παραπομπών (π.χ. APA, Harvard κτλ.) και χρήση υπολογιστικών προγραμμάτων οργάνωσης βιβλιογραφικών παραπομπών και βιβλιογραφίας.
- Ανάπτυξη της δεοντολογίας της ακαδημαϊκής ακεραιότητας (Academic Integrity) και κατανόηση της ιδιαίτερης σημασίας των πνευματικών δικαιωμάτων στον ακαδημαϊκό χώρο με σκοπό την αποφυγή της αντιγραφής (plagiarism) και την ενίσχυση της πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας στη συγγραφή κειμένων από τους φοιτητές.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο- και ετερο-αξιολόγησης του ακαδημαϊκού λόγου.

3. Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, το Κέντρο Γραφής στοχεύει να εξοπλίσει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές με δεξιότητες που σχετίζονται με τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα των ακαδημαϊκών κειμένων (π.χ. μορφολογία, σύνταξη, σημασία, δομή, ύφος κτλ.), με τις διαφορετικές χρήσεις του ακαδημαϊκού λόγου ανάλογα με το επιστημονικό τους αντικείμενο, αλλά και με ευρύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ. ακαδημαϊκή ακεραιότητα, χρήση ψηφιακών μέσων/προγραμμάτων, συνεργατική μάθηση, αυτοαξιολόγηση κτλ.), οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και μετά από αυτές, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα.

Επομένως, το Κέντρο Γραφής στοχεύει στο να συνδράμει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να γίνουν αυτόνομοι/ες αποκτώντας γλωσσικά εργαλεία, αλλά και ειδικές και γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά και με επιτυχία αφενός μεν ως φοιτήτριες/φοιτητές στις σπουδές τους και αφετέρου ως μελλοντικοί επιστήμονες στο ευρύτερο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bruce, I. 2015. Use of cognitive genres as textual norms in academic English prose: University essays in English literature and sociology. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2: 161-175.

Butler, G. 2013. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact? *Journal for Language Teaching*, 47(2): 71-88, <https://doi.org/10.4314/jlt.v47i2.4>.

Coffin, C., & Donohue, J. P. 2012. Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1): 64-75, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.004>.

Gilliver-Brown, K., & Johnson, E. M. 2009. Academic literacy development: A multiple perspectives approach to blended learning. Στο: *Same places, different spaces. Proceedings ascilite* [Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education] *Auckland 2009*, 332-337, <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/gilliver-brown.pdf>.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (επιμ.) 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Critical Perspectives on Literacy and Education. Bristol/London: The Falmer Press.

Kirk, S. υπό έκδοση. Waves of reflection: Seeing knowledges in academic writing. Στο: J. Kemp (επιμ.), *EAP in a rapidly changing landscape: issues, challenges and solutions. Proceedings of the 2015 BALEAP Conference*.

Lea, M. R., & Street, B. V. 2006. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4): 368-377, <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11>.

Olivier, L. 2016. *The effect of an academic literacy course on first-year student writing: A case study.* Διδακτορική διατριβή, Potchefstroom Campus of the North-West University.

Ryan, M. 2011. Improving reflective writing in higher education: A social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1): 99-111, <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>.

Weideman, A. 2003. Assessing and developing academic literacy. *Per Linguam*, 19(1): 55-65, <https://doi.org/10.5785/19-1-89>.

Ελληνόγλωσση

Λύκου, Χ. 2000. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2: 57-71, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>.

Μητσικοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213, <https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html>.

Μουράτογλου, Ν. & Τσιρώνη, Π. 2014. Η κατάκτηση του ακαδημαϊκού γραμματισμού στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013*, <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Γιώτα Σαμιώτη
Κέντρο Γραφής

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΣΥΖΗΤΑΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
29 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ – 1 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2019
στο
ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ "ΞΕΝΙΑ"

Παρασκευή 29 Νοεμβρίου
έναρξη 18:00

Χαιρετισμοί
Καλωσόρισμα: *Αγγέλα Καστρινάκη*, κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής

Α′ Συνεδρία:
ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ
19:00 – 20:45

Συζητούν:
Αγγέλα Καστρινάκη, Αποστόλης Δημητρόπουλος, Ελένη Καραντζόλα, Λίζα Σκλάβου, Σπύρος Μυτάκης

Σάββατο 30 Νοεμβρίου

Β′ Συνεδρία:
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
10:00 – 11:45

Συζητούν:
Κωστής Αποστολάκης, Μιχαήλ Πασχάλης, Βασίλης Τσάφος, Ελένη Παπαδογιαννάκη, Φώτης Κουτσός

Διάλειμμα 11:45 – 12:00

Γ′ Συνεδρία:
ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
12:00 – 13:45

Συζητούν:
Αναστασία Νάτσινα, Λιλή Φρυδάκη, Μαρίνα Αρετάκη, Μαρίνα Δετοράκη, Ρίτα Ψαρουδάκη

Δ′ Συνεδρία:
ΓΙΑ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ
17:15 – 19:00

Συζητούν:
Γιάννης Πίσσης, Στέλιος Γκαδρής, Δημήτρης Αλεξάκης, Μαρία Κασμιρλή, Κατερίνα Μοστράτου

Διάλειμμα 19:00 – 19:15

Ε′ Συνεδρία:
ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ
19:15 – 21:00

Συζητούν:
Αλέξης Καλοκαιρινός, Ελένη Κατσαρού, Ελένη Καραντζόλα, Γιάννης Σπαντιδάκης, Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Κυριακή 1 Δεκεμβρίου

ΣΤ′ Συνεδρία:
ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ
10:00 – 12:00

Συζητούν:
Ελευθερία Ζέη, Κατερίνα Δαλακούρα, Έφη Αργυρού και Σεβαστή Λάζαρη, Δημήτρης Μποσνάκης (αρχαιολογία)

Κλείσιμο Συνεδρίου:
Ελένη Κατσαρού

* * *

Επιστημονική Επιτροπή
Ελευθερία Ζέη
Αγγέλα Καστρινάκη
Ελένη Κατσαρού

Οργανωτική Επιτροπή
Αγγέλα Καστρινάκη
Ελένη Κατσαρού
Γιάννης Μητροφάνης

* * *

ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Δημήτρης Αλεξάκης,
εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταδιδάκτορας, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Π.Κ.

Κωστής Αποστολάκης,
αναπλ. καθηγητής Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Έφη Αργυρού,
ΣΕΠ στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, 5ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Μαρίνα Αρετάκη,
Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στέλιος Γκαδρής,
Δρ. Φιλοσοφίας, εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης

Κατερίνα Δαλακούρα,
αναπλ. καθηγήτρια Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Π.Κ.

Μαρίνα Δετοράκη,
αναπλ. καθηγήτρια Βυζαντινής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Αποστόλης Δημητρόπουλος,
Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Γ.Γ. Ανώτατης Εκπαίδευσης Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ελευθερία Ζέη,
επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας Νέων Χρόνων, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Π.Κ.

Αλέξης Καλοκαιρινός,
καθηγητής Γενικής Γλωσσολογίας, Πρόεδρος Τμήματος Φιλολογίας, Π.Κ.

Ελένη Καραντζόλα,
καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαρία Κασμιρλή,
Δρ. Φιλοσοφίας, Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας (Ηράκλειο), ερευνήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Σέφιλντ

Αγγέλα Καστρινάκη,
καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας, κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής, Π.Κ.

Ελένη Κατσαρού,
αναπλ. καθηγήτρια Παιδαγωγικής, Πρόεδρος Τμήματος Φ.Κ.Σ., Π.Κ.

Φώτης Κουτσός,
φοιτητής, Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Σεβαστή Λάζαρη,
Δρ. Ιστορίας, Συντονίστρια
Εκπαιδευτικού Έργου,
1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Κατερίνα Μοστράτου,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φ.Κ.Σ., Π.Κ.

Δημήτρης Μποσνάκης,
αναπλ. καθηγητής Κλασικής
Αρχαιολογίας, Τμήμα Ιστορίας
και Αρχαιολογίας, Π.Κ.

Σπύρος Μυτάκης,
φοιτητής, Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Αναστασία Νάτσινα,
επίκ. καθηγήτρια Νεοελληνικής
Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Ελένη Παπαδογιαννάκη,
μέλος Ε.Δ.Ι.Π., Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Μιχαήλ Πασχάλης,
ομότιμος καθηγητής
Κλασικής Φιλολογίας, Π.Κ.

Γιάννης Πίσσης,
επίκουρος καθηγητής Φιλοσοφίας,
Τμήμα Φ.Κ.Σ., Π.Κ.

Κωνσταντίνος Σιπητάνος,
υποψ. διδάκτορας Φ.Κ.Σ.,
φιλόλογος, εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Λίζα Σκλάβου,
φιλόλογος, εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γιάννης Σπαντιδάκης,
καθηγητής Ψυχοπαιδαγωγικής,
Π.Τ.Δ.Ε., Π.Κ.

Βασίλης Τσάφος,
αναπλ. καθηγητής Παιδαγωγικής,
Ε.Κ.Π.Α.

Λιλή Φρυδάκη,
καθηγήτρια Παιδαγωγικής,
Ε.Κ.Π.Α.

Ρίτα Ψαρουδάκη,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
Τμήμα Φιλολογίας, Π.Κ.

Αγγέλα Καστρινάκη & Ελένη Κατσαρού (επιμ.), Συζητάμε για την εκπαίδευση: δυσκολίες, προκλήσεις, προοπτικές

ISBN 978-618-85496-3-0
e-ISBN 978-618-85496-2-3