

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

# ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



Πρακτικά Συνεδρίου 2019 - ΤΕΥΧΟΣ

(Β' Μέρος)

18

2020

ISSN: 2241-8393

## **Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο**

**Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει**

**1 - 3 Νοεμβρίου 2019**

**Αθήνα**

**Έρκυνα**

**Τεύχος 18ο, 2020**

**Πρακτικά Συνεδρίου**

**(Β΄ Μέρος)**

**(Δημοσίευση εργασιών μετά από κρίση  
των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής)**

### **Οργάνωση Συνεδρίου**

- Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.)
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Λύκεια Κολλεγίου Αθηνών και Κολλεγίου Ψυχικού.

### Επιτροπή Έκδοσης

1. [Βασίλης Δημητρόπουλος](#), Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)
2. [Σπύρος Φερεντίνος](#), Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03
3. [Κων/νος Αποστολόπουλος](#), Συντονιστής Εκπ/κού Έργου, ΠΕ04
4. [Τάσος Λαδιάς](#), τ. Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
5. [Πολυξένη Μπίστα](#), τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
6. [Γιάννης Ρούσσο](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
7. [Θεοδούλη \(Λίλυ\) Αλεξιάδου](#), δ.φ. ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
8. [Θεόδωρος Καρβουνίδης](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
9. [Γιώργος Μπίκος](#), Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 18, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Στέλλα, Μ., Ρογδάκης, Γ., & Αποστολόπουλος, Κ. (2020). Διάβρωση εδάφους από νερό που ρέει και επιπτώσεις σε συνθήκες κλιματικής αλλαγής. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, Τεύχος 18*, 71-83. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

\* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

1-3 Νοεμβρίου  
2019

στο  
Κολλέγιο Αθηνών

προ  
γράμματα  
σπουδών

...σε έναν  
κόσμο  
που  
συνεχώς  
αλλάζει

Πανελλήνιο  
Επιστημονικό  
Συνέδριο

Διοργάνωση

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.)

Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ

Λύκεια  
Κολλεγίου Αθηνών  
και Κολλεγίου Ψυχικού

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Οργανωτική Επιτροπή**

Αθανασόπουλος Απόστολος, Συνδιευθυντής Κολλεγίου Αθηνών και Συντονιστής Σχολικών Μονάδων του Ε.Ε.Ι.

Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ανδρής Ευστάθιος, Διευθυντής 1ου Γυμνασίου Μεταμόρφωσης

Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04

Βασιλείου Δημήτρης, Υποδ/ντής Πειραματικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων

Βέρδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Καραγεώργος Νικόλαος, Διευθυντής 1ου Λυκείου Βριλησίων

Καραγιάννης Στυλιανός, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ83

Κατσιπής Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ81

Κοκκόρη Αθηνά, Δ/ντρια 1ου Γυμνασίου Ιλίου

Κορέτση Ελένη, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ15

Κούκης Νικόλαος, Δ/ντής 2ου Γυμνασίου Κηφισιάς

Κωνσταντόπουλος Χρίστος, Δ/ντής Λυκείου Κολλεγίου Αθηνών

Λαγουδάκος Μιχαήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος Ηλλ/γων Μηχ/κών

Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ Πληροφορικής

Μιχάλης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπαλά Βενετία, Οργανωτική Συντονίστρια του 2<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ Αττικής, κλ. ΠΕ02

Παπακωστοπούλου Αναστασία, Δ/ντρια Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού

Παρθένης Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πατσιάδου Μάγδα, Δ/ντρια 2ου Γυμνασίου Νέου Ψυχικού

Σμυρναίου Ζαχαρούλα, , Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσίγκρη Χρυσούλα, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05

Φαλούκας Αθανάσιος, Δ/ντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας

Φερεντίνος Σπύρος, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03

**Γραμματεία**

Βασιλείου Νατάσα, Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Β΄ Αθήνας

Διονυσιοπούλου-Μάρκου Πηνελόπη, Κολλέγιο Αθηνών

Κατσιπής Γεώργιος, φοιτητής Πανεπιστημίου Πειραιά.

Νικολή Θώμη, Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Β΄ Αθήνας

Πρωτοπαπαδάκη Ρούλα, Κολλέγιο Αθηνών

**Συντονιστής Συνεδρίου**

Δημητρόπουλος Βασίλης, Πρόεδρος της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

**Επιστημονική Επιτροπή**

Αγάθος Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Αθανασόπουλος Απόστολος, Συνδ/ντής Κολλεγίου Αθηνών και Συντονιστής Σχολ. Μονάδων Ε.Ε.Ι.  
Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), δ.φ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Αντωνίου Μιχαέλα, Δρ. Θεατρολόγος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04  
Βέρδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Βοζαίτης Γεώργιος, Δρ., Διευθυντής 21ου Γυμνασίου Πατρών  
Γεωργιάδου Αναστασία, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών  
Γεωργόπουλος Κωνσταντίνος, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04, Ιωάννινα  
Γκίνης Δημήτριος, Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03  
Δασκολιά Μαρία- Καλομοίρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Δεληδάκη Σοφία, δ.φ. κλ. ΠΕ02, Κολλέγιο Ψυχικού  
Διαμαντάκου Καίτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Δούναβης Αντώνιος, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03  
Ζμπάϊνιος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου  
Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων  
Θεοφανέλλης Τιμολέων, Δρ. περιβαλλοντολόγος, Μυτιλήνη  
Κανίδης Ευάγγελος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής Β΄ Αθήνας  
Καραγιάννης Στυλιανός, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ83  
Καραλιοπούλου Μαργαρίτα, Δρ. Μαθηματικών, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Καρβουνίδης Θεόδωρος, Δρ. Πληροφορικής  
Κασιμάτη Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ  
Κατσαγάνη Γεωργία, , δ.φ. εκπαιδευτικός  
Κεΐσογλου Στέφανος, Ειδικός γραμματέας του Δ.Σ. της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας  
Κόσουβας Γεώργιος, Δρ. Παιδαγωγικής, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής  
Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ Πληροφορικής  
Μαριολόπουλος Γεώργιος, Δρ. κλ. ΠΕ04, Κολλέγιο Αθηνών  
Μηλίγκου Ευανθία- Έλλη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Μηλιώνης Χρήστος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ03  
Μιχάλης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Μουστακάτου Αικατερίνη, δ.φ. εκπαιδευτικός  
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Μπαράλης Γεώργιος, Αναπλ. Καθηγητής ΕΚΠΑ  
Μπέλλου Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής, Ιωάννινα  
Μπίκος Γεώργιος, Δρ. Πολιτικών Επιστημών, Δ/ντής Λυκείου

Μπίστα Πολυξένη, δ.φ. εκπαιδευτικός  
Μποζίνης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02  
Οικονόμου Βασίλειος, Υπεύθυνος Πληροφορικής Εκπαιδευτηρίων Δούκα  
Ορεινός Θεόδωρος, Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών  
Παπαγγελή Δέσποινα, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής  
Παρθένης Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πατσός Χρήστος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ78  
Πέτσας Νικόλαος, δ.φ. ΠΕ02, 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης  
Ρουσάκης Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Σκοταράς Νικόλαος, Επίτ. Σχολ. Σύμβουλος Μηχανολόγων  
Σμυρναίου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Συκάς Θεοδόσιος, Δρ. Οικονομικών, 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης  
Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Τριπόδης Νικόλαος, Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής  
Τσίγκρη Χρυσούλα, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05  
Τσικοπούλου Στάμη, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ03  
Τσιωτάκης Παναγιώτης, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Φανουράκη Κλειώ, Επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Φερεντίνος Σπύρος, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03  
Φουντοπούλου Μαρία – Ζωή, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Φρυδάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών  
Χάλκου Μαρία, Επίτ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ03  
Χαριλάου Νεόφυτος, δ.φ. εκπαιδευτικός ΠΕ02  
Χαροκοπάκη Αργυρώ, Δρ. Πολιτικών Επιστημών, Λιβαδειά

**Τεύχος 18ο, 2020****Πίνακας Περιεχομένων**

Ενημερωτικά συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει» <i>Βασίλης Δημητρόπουλος</i>	σ. 9-11
Αναπροσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει <i>Αθανάσιος Μιχάλης</i>	σ. 12-22
Για τη Λογοτεχνία στη Γ΄ Λυκείου: ανοιχτά ζητήματα και επισημάνσεις <i>Θεοδούλη (Λίλυ) Αλεξιάδου</i>	σ. 23-33
Το ανθρώπινο και το κλασικό: τα «σύγχρονα» αρχαία στο πρόγραμμα σπουδών <i>Αυγή-Άννα Μάγγελ</i>	σ. 34-42
Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: μια κριτική επισκόπηση <i>Μαρία Μιχάλη</i>	σ. 43-51
Η παραμέληση των μητρικών γλωσσών στα Προγράμματα Σπουδών της νεοελληνικής: προτάσεις για τη συμπερίληψή τους με γνώμονα τις αρχές της προσθετικής διγλωσσίας <i>Βασιλική Τζιβανάκη</i>	σ. 52-60
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η αξιοποίηση των κειμενικών ειδών στη μαθησιακή διαδικασία <i>Κατερίνα Γιωτοπούλου</i>	σ. 61-70
Διάβρωση εδάφους από νερό που ρέει και επιπτώσεις σε συνθήκες κλιματικής αλλαγής <i>Μαρίνα Στέλλα, Γεώργιος Ρογδάκης, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος</i>	σ. 71-83
Γεφυρώνοντας τη θεωρία με την πράξη: Οι έννοιες της “μουσικής κοινότητας” και “μουσικής επικοινωνίας” στα Προγράμματα Σπουδών των Μουσικών Σχολείων <i>Έλενα Ανδρέου</i>	σ. 84-90
Κριτήρια Συγγραφής Σχολικών Εγχειριδίων σε μια εποχή αλλαγής <i>Βερονίκη Ντίνου</i>	σ. 91-100
Προγράμματα Σπουδών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών <i>Μαριάντρη Κάζη, Αναστασία Ρέππα</i>	σ. 101-108
Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. Η συμβατότητά τους με τις απαιτήσεις που υπαγορεύουν τα νέα προγράμματα σπουδών <i>Βασιλική Κοντογεωργάκου</i>	σ. 109-122



## Ενημερωτικά συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει»

Βασίλης Δημητρόπουλος  
[vas7@otenet.gr](mailto:vas7@otenet.gr)

Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., Πρόεδρος ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

**Περίληψη.** Στον φιλόξενο και άρτια οργανωμένο χώρο του Κολλεγίου Αθηνών πραγματοποιήθηκε, την Παρασκευή 1, το Σάββατο 2 και την Κυριακή 3 Νοεμβρίου 2019, με ελεύθερη συμμετοχή και είσοδο, το Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει» που συνδιοργάνωσαν:

η Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.),  
το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών,  
το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τα Λύκεια Κολλεγίου Αθηνών και Κολλεγίου Ψυχικού.

**Λέξεις κλειδιά:** Προγράμματα Σπουδών, πρακτικά συνεδρίου, Έρκυνα

### Πλαίσιο και αντικείμενο του Συνεδρίου

Σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και ανακατατάξεων, κοινωνικοπολιτικών διαφοροποιήσεων, πολιτισμικών πιέσεων αλλά και προσδοκιών, είναι κοινά αποδεκτό ότι το σχολείο αναζητά και οφείλει να διαμορφώσει μια νέα ταυτότητα. Μια ταυτότητα που θα του επιτρέψει να ανταποκριθεί με επάρκεια στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη διερευνητική και δημιουργική τους διάθεση, αξιοποιώντας, στην κατεύθυνση αυτή, τις γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και ερευνητών.

Ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως μια δημιουργική κοινότητα και θα προάγει για τα μέλη του την οικοδόμηση της γνώσης, ενώ παράλληλα θα ενισχύει δράσεις κοινωνικοποίησης και πολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται ο προβληματισμός του παρόντος Συνεδρίου με θέμα: «Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει».

Λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά - πολιτισμικά συμφραζόμενα με το βλέμμα στο μέλλον αλλά και τη δυναμική των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών, η επιστημονική και κατά το δυνατό πολύπλευρη διερεύνηση του θέματος, η ανάπτυξη διαλόγου και προβληματισμού μπορούν να συμβάλουν στη διατύπωση εφικτών προτάσεων για τη δημιουργία ενός σχολείου με όραμα, που να ανταποκρίνεται στις μελλοντικές ανάγκες της χώρας μας.

Ενδεικτικοί άξονες του συνεδρίου:

- Κριτική αποτίμηση υπαρχόντων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Αναγκαιότητα για μια νέα δομή των Π.Σ. - Εμπειρία από Π.Σ. ξένων χωρών.

- Προγράμματα Σπουδών για μαθήματα γενικής παιδείας και για μαθήματα εξειδίκευσης (Προτάσεις για ενότητες μαθημάτων, προσθήκη/ αφαίρεση ενοτήτων ανά μάθημα κ.λπ.).
- Προγράμματα Σπουδών και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Εφικτές και αποτελεσματικές).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών.
- Προγράμματα Σπουδών και αξιολόγηση μαθητών.
- Προγράμματα Σπουδών STEM, STEAM και STREAM.
- Αναπλαισίωση των Προγραμμάτων Σπουδών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Διαπολιτισμική προσέγγιση.
- Προγράμματα Σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. (Συγγραφή, δυνατότητα επιλογής πολλαπλού βιβλίου και εύκολοι τρόποι επικαιροποίησης ή αναδιάταξης της ύλης).
- Προγράμματα Σπουδών - Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.
- Παρακολούθηση της εφαρμογής των Π.Σ., υποδομές και υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον.

## Οργάνωση και διεξαγωγή του Συνεδρίου

### Αποστολή προτάσεων

Η ανοικτή πρόσκληση για παρουσίαση εργασιών αναρτήθηκε στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. (<https://papede.wordpress.com/>) και το ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό **Έρκυνα** (<https://erkyna.gr/>). Ταυτόχρονα κοινοποιήθηκε και σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης.

Για την υποβολή των προτάσεων δημιουργήθηκε ειδική ηλεκτρονική φόρμα. Η ανάρτηση των εγκεκριμένων εισηγήσεων του συνεδρίου έγινε στον ιστότοπο της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. Παράλληλα ενημερώθηκαν όλοι οι εισηγητές με ατομική ηλεκτρονική επιστολή.

Οι εισηγητές που επιθυμούσαν να δημοσιευτεί η εισήγησή τους στην **Έρκυνα** θα έπρεπε να την στείλουν (2 μέχρι 4 χιλιάδες λέξεις) με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ([4papede@gmail.com](mailto:4papede@gmail.com)), 30 μέρες μετά την ολοκλήρωσή του συνεδρίου, τηρώντας επακριβώς τις οδηγίες μορφοποίησης του περιοδικού.

### Διεξαγωγή του συνεδρίου

Στο Συνέδριο παρουσιάστηκαν η εισήγηση του Φιλανδού Πρέσβη, 6 κεντρικές εισηγήσεις μελών ΔΕΠ, 2 συμπόσια και 73 εισηγήσεις μελών ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης σε 4 παράλληλες συνεδρίες.

Επίσης, μεταδόθηκε μαγνητοσκοπημένη η ομιλία του κοσμήτορα της μηχανικής στο McNeese State University της Λουιζιάνα των ΗΠΑ κ. Νίκου Κυρίτση. Η ομιλία εστιάζεται στο πως η μηχανική επιστήμη έχει επηρεάσει και θα συνεχίσει να επηρεάζει την εκπαίδευση και το περιβάλλον διδασκαλίας στο προσεχές μέλλον. Προτείνονται εφικτές λύσεις που αποσκοπούν στην εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση. Για την ομιλία πατήστε στο σύνδεσμο <https://youtu.be/j1JpEBbjXFM>.

Για να δείτε την ομιλία του κ. Πρέσβη της Φινλανδίας στα αγγλικά πατήστε [εδώ](#) και για τη μετάφρασή της πατήστε [εδώ](#).

Για να δείτε το ενημερωτικό του Συμποσίου που Συντονιστής ήταν ο Καθηγητής Γ. Μπαγάκης, πατήστε [εδώ](#).

Τις εργασίες του Συνεδρίου παρακολούθησαν περισσότερα από 300 άτομα.

Βεβαιώσεις παρακολούθησης έλαβαν όσοι είχαν συμπληρώσει σχετική ηλεκτρονική φόρμα παρακολούθησης και είχαν εγγραφεί στη Γραμματεία κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου. Οι βεβαιώσεις αυτές στάλθηκαν μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων που είχαν δηλώσει στη φόρμα παρακολούθησης.

Για να δείτε το τελικό πρόγραμμα του Συνεδρίου πηγαίνετε στον σύνδεσμο

<https://papede.files.wordpress.com/2019/11/programma-synedriou-noe-2019-real.pdf>

### **Δημοσίευση εργασιών**

Οι 11 εργασίες που περιλαμβάνονται σε αυτό το 18<sup>ο</sup> Τεύχος της **Έρκυνας** αποτελούν το Β' Μέρος αυτών που θα δημοσιευθούν.

Η επιλογή των εργασιών έγινε, μετά την υποβολή τους, από μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τόσο για την ακαδημαϊκή τους επάρκεια, όσο και για την πρακτική τους αξία καθώς και με την προϋπόθεση ότι δεν έχουν δημοσιευθεί αλλού.

## Αναπροσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει

Αθανάσιος Μιχάλης  
[michathan@ppp.uoa.gr](mailto:michathan@ppp.uoa.gr)

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών

**Περίληψη.** Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει την επίδραση του μεταβαλλόμενου κόσμου, των αλλαγών σε ποικίλους τομείς της κοινωνικοπολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας, στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ειδικότερα, μετά την ανάλυση των επιμέρους πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας ως σύνθεσης κοινωνικών δομών, κοινωνικών πρακτικών και κοινωνικών συμβάντων, γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η θέση και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο άμεσο και στο ευρύτερο μικροπολιτισμικό και μακροπολιτισμικό συγκείμενό της. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται σύγκριση της στοχοθεσίας και των γενικών αρχών δύο προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για τις λυκειακές τάξεις: του προγράμματος σπουδών του 1985 και του αναλυτικού προγράμματος του 2019. Στόχος της συγκεκριμένης αντιπαραβολικής μελέτης είναι η αποτύπωση και ο σχολιασμός των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών αλλαγών σε εγχώριο σε διεθνές πλαίσιο, και κυρίως η ανάδειξη και η ερμηνεία της επίδρασης των μεταβολών αυτών στις διαστάσεις και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού με επίκεντρο τη γλωσσική εκπαίδευση και τα προγράμματα σπουδών της: συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και μελετώνται οι διαφοροποιήσεις στους στόχους και τις μεθοδολογικές αρχές μεταξύ των δύο προγραμμάτων, οι οποίες οφείλονται, αφενός, στις μεταβολές της ευρύτερης κοινωνικοπολιτισμικής και κοινωνικοσημειωτικής πραγματικότητας με τις επιδράσεις που αυτές ασκούν στο επικοινωνιακό τοπίο και, αφετέρου, στην εξέλιξη της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής, επιστημών που αποτελούν το υπόβαθρο της διδακτικής πράξης.

**Λέξεις κλειδιά:** προγράμματα σπουδών, πρακτικές γραμματισμού, κειμενικά είδη, κοινωνικοσημειωτική θεωρία.

### Εισαγωγή: Θεματικός άξονας του άρθρου

Αποτελεί κοινή διαπίστωση στις μέρες μας ότι ζούμε σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Επομένως, εφόσον η κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα μεταβάλλεται, οι κοινωνικές δομές και πρακτικές, όπως και οι θεσμοί, εμφανίζουν σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό ρευστότητα και βρίσκονται σε περίοδο μεταβατική. Με βάση τα δεδομένα αυτά, συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση ως θεσμός και δίκτυο κοινωνικών πρακτικών σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο δεν διέπεται από στατικότητα, αλλά δέχεται επιδράσεις και πιέσεις μεταβολής των χαρακτηριστικών της και των συστατικών στοιχείων της προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Συνεπώς, για να αναλύσει κάποιος την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παραμέτρους της (εγχειρίδια, προγράμματα σπουδών, νομοθετικές διατάξεις) σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, κρίνεται απαραίτητο, αφενός, να περιγράψει την έννοια και τις διαστάσεις του

μεταβαλλόμενου κόσμου και, αφετέρου, το εκπαιδευτικό συγκείμενο ως γενικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και δράσεις. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας και της θέσης των θεσμών μέσα σε αυτή, η ανάλυση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του εκπαιδευτικού θεσμού και η ανάδειξη των τάσεων και των δυναμικών της μεταβαλλόμενης εκπαίδευσης στο χρονικό διάστημα των τεσσάρων τελευταίων δεκαετιών.

### **Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης: η θέση της εκπαίδευσης στον κόσμο που συνεχώς αλλάζει**

Σύμφωνα με το θεωρητικό πρότυπο του Fairclough, ο κόσμος, νοούμενος ως η κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας ζουν και δρουν τα άτομα, υφίσταται και εξετάζεται σε τρία επίπεδα (Fairclough, 2014: 11-12):

- i. στο επίπεδο των κοινωνικών δομών (social structures): πρόκειται για το αφηρημένων πλαίσιο των δομών κοινωνικής και οικονομικής ισχύος και των κοινωνικών ιεραρχιών,
- ii. στο επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή των θεσμών, των οργανισμών και των κοινωνικοπολιτικών φορέων (social practices): από τα δίκτυα των κοινωνικών πρακτικών συνίσταται η κοινωνική πραγματικότητα, ενώ μέσω αυτών διαμορφώνονται οι κοινωνικές δομές
- iii. και στο επίπεδο των κοινωνικών συμβάντων (social events): γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες περιστάσεις παραγωγής λόγου σε δεδομένο καταστασιακό πλαίσιο.

Τα επίπεδα αυτά που απαρτίζουν την κοινωνική πραγματικότητα αισθητοποιούνται σημειωτικά, με άλλα λόγια διαμεσολαβούνται μέσω σημειωτικών τρόπων και πόρων, ώστε να είναι προσβάσιμα και αντιληπτά από τα άτομα – μέλη του κοινωνικού συνόλου σε όλες τους τις διαστάσεις. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές πρακτικές, δηλαδή οι θεσμοί, στους οποίους ανήκει και η εκπαίδευση, διαμεσολαβούνται σημειωτικά μέσω των τάξεων λόγου (orders of discourses), με άλλα λόγια μέσα από συγκεκριμένα κειμενικά είδη (genres), από καθορισμένους λόγους (discourses), οι οποίοι νοούνται ως σημειωτικοί τρόποι κατασκευής νοήματος σε δεδομένα κοινωνικοπολιτισμικά πεδία και με βάση την οπτική ορισμένων κοινωνικών ομάδων, και από κείμενα (texts), τα οποία συνδέονται με τα προαναφερόμενα κειμενικά είδη και τους σχετικούς λόγους (Fairclough, 2014: 11).

**Πίνακας 1 Διαστάσεις του μεταβαλλόμενου κόσμου**

<b>Πτυχές κοινωνικής πραγματικότητας</b>	<b>Σημειωτικοί τρόποι και πόροι</b>
Κοινωνικές δομές	Σύνολο κειμενικών ειδών, λόγων, κειμένων
Κοινωνικές πρακτικές	Τάξεις λόγων που συνδέονται με συγκεκριμένο θεσμό / οργανισμό
Κοινωνικά συμβάντα	Κείμενα συσχετιζόμενα με δεδομένο κοινωνικό συμβάν όπου παράγεται λόγος

#### **Το εκπαιδευτικό συγκείμενο**

Η εκπαίδευση νοείται ως διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες αίθουσες δεδομένου σχολείου. Η παραγωγή της γνώσης στο διαδραστικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες γραμμές είναι οργανωμένη, με την έννοια ότι αποτελεί εφαρμογή και υλοποίηση καθορισμένου σχεδιασμού και αποφάσεων, οι

οποίες ελήφθησαν σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής σκηνής ή σε επίπεδο περιφέρειας ή ακόμη και μεμονωμένου εκπαιδευτικού οργανισμού, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους.

Βάσει όσων αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας μελέτης, η εκπαίδευση, ως θεσμός και ως διαδικασία, συνιστά αντανάκλαση και μικρογραφία της κοινωνικής πραγματικότητας: επομένως, αποτελείται από ένα σύνολο εκπαιδευτικών συμβάντων (γνωσιακές ανταλλαγές, υλοποιήσεις δραστηριοτήτων μεταξύ δασκάλων και μαθητών), τα οποία λαμβάνουν χώρα σε δεδομένες περιστάσεις εκπαιδευτικής επικοινωνίας (context of situation), οι οποίες πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο σχολικό χώρο. Όλη αυτή η διαδικασία, δηλαδή η πραγμάτωση των κοινωνικών συμβάντων, τοποθετείται σε ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (context of culture), μέσα στο οποίο λειτουργούν οι κοινωνικοί φορείς και οι θεσμοί, ένας από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση ως δίκτυο κοινωνικών πρακτικών (Martin 2001: 44-47). Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται, αφενός, ως μικροπολιτισμικό συγκείμενο, που αφορά τους θεσμικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, αφετέρου, ως μακροπολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο αναφέρεται στο γενικότερο, εγχώριο και διεθνές, κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό πεδίο, από το οποίο επηρεάζεται η διαμόρφωση κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού σε τοπικό επίπεδο (Κουτσογιάννης, 2011: 253-262).

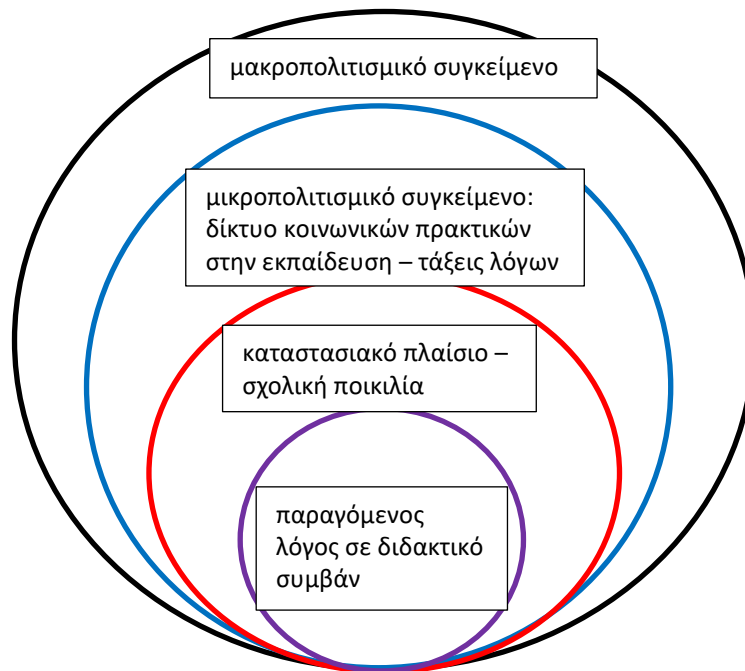
Με βάση όσα αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα του άρθρου, κάθε επίπεδο του εκπαιδευτικού συγκειμένου διαμεσολαβείται σημειωτικά μέσω συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων (όπως φαίνεται στον Πίνακα 2):

- Τα διδακτικά συμβάντα διαμεσολαβούνται, αφενός, μέσω των κειμένων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό / διδακτικό υλικό και, αφετέρου, μέσω του παραγόμενου συνομιλιακού λόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (exchange). Μέσω αυτών των σημειωτικών πόρων με τη χρήση των οποίων πραγματώνονται οι τρεις γλωσσικές μεταλειτουργίες (Adger, 2001: 503-507):
- ✓ η αναπαραστατική (ideational), στο πλαίσιο της πραγμάτευσης των υλικών και των ψυχοσυναισθηματικών πτυχών της κοινωνικής δράσης, όπως και των αντίστοιχων εμπειριών, μέσω της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών κειμένων (η πραγμάτευση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό ως μεταλαμπαδευτή και αναλυτή της γνώσης, ως συντονιστή (negotiator) και οργανωτή (initiator) διδακτικών δραστηριοτήτων, ως παροχέα ανατροφοδότησης και εξηγήσεων (responder) αλλά και από τον μαθητή ως συμμετοχο (responder) / δέκτη),
- ✓ η διαπροσωπική (interpersonal), κατά τη διάρκεια της καθοδήγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (director), της παροχής συμβουλών, της εμπύχωσης και της άσκησης κριτικής στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό – αξιολογητή (evaluator / corrector),
- ✓ και η κειμενική (textual) μέσα από τις λεκτικές και σημειωτικές επιλογές των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο πλαίσιο της μεταξύ τους διάδρασης και από την αξιοποίηση του διδακτικού κειμενικού υλικού.
- Ο παραγόμενος λόγος των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όπως προαναφέρθηκε, λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια διδακτικών συμβάντων που λαμβάνουν χώρα σε σχολικό συγκείμενο (αίθουσα ή χώρο δεδομένου σχολείου): συνεπώς, διαμεσολαβείται σημειωτικά από συγκεκριμένα προφορικά και γραπτά κείμενα, στα οποία το νόημα κατασκευάζεται κυρίως μέσω επιλογών από το ευρύτερο πλαίσιο

της σχολικής ποικιλίας (register) και δευτερευόντως μέσω αποσπασμάτων κειμένων που αντλούνται από συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας και αναπλαισιώνονται στη σχολική τάξη (Κουτσογιάννης, 2011: 253-257; Fairclough, 2014: 11-12). Η σχολική ποικιλία νοείται ως σημειωτικό σύνολο τύπων και νοημάτων από το οποίο πραγματοποιούνται οι δυνατές μορφικές και νοηματικές επιλογές με στόχο την κατασκευή νοήματος σε δεδομένο εκπαιδευτικό κείμενο και συγκεκριμένο: οι επιλογές προσδιορίζονται από το καταστασιακό πεδίο (field / domain), το οποίο νοείται ως πτυχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δράσης, τον συναισθηματικό / βιωματικό τόνο (tenor) και από τον σημειωτικό τρόπο (mode) πραγματοποίησης της επικοινωνίας (Martin, 2001: 44-46).

- Κάθε διδακτικό συμβάν, νοούμενο ως διδακτική περίπτωση, πραγματοποιείται σε ευρύτερο μικροσυγκειμενικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τη διδακτική περίπτωση και ταυτίζεται με το δίκτυο των κοινωνικών πρακτικών που συνθέτουν τον εκπαιδευτικό θεσμό. Ο τελευταίος σημειωτικά διαμεσολαβείται από τις τάξεις λόγων (orders of discourses), οι οποίες νοούνται ως σημειωτικά σύνολα που απαρτίζονται από (Fairclough, 2014: 11):
  - ✓ κειμενικά είδη (genres), ως σημειωτικούς πόρους για τη δήλωση τρόπων κοινωνικής δράσης (ways of acting) σε ορισμένα πεδία και ως κοινωνικές διαδικασίες (social processes): στην εκπαίδευση ως κοινωνικοπολιτικό θεσμό και ως διαδικασία κατασκευής γνώσεων, αξιοποιείται πλήθος κειμενικών ειδών, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι νομοθετικές διατάξεις για την εκπαίδευση, οι οδηγίες των ινστιτούτων εκπαιδευτικής πολιτικής, τα επιστημονικά κείμενα, τα οποία αντλούνται από ποικίλους χώρους (επιστημονικό, πολιτικό, νομικό, εκπαιδευτικό, δημοσιογραφικό, οικονομικό),
  - ✓ λόγους (discourses), ως μέσα δημιουργίας νοήματος σε συγκεκριμένους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας και εργαλεία σημείωσης συνδεδεμένα με συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από καθορισμένη γωνία θέασης και αντίληψης της πραγματικότητας: τα μέσα αυτά προέρχονται από ποικίλους τομείς (πολιτικό, οικονομικό, δημοσιογραφικό, τεχνολογικό, επαγγελματικό, επιστημονικό) και αναπλαισιώνονται στον εκπαιδευτικό θεσμό αναδιαμορφώνοντας τον εκπαιδευτικό λόγο, ο οποίος εγγενώς υφίσταται σε εκπαιδευτικά κειμενικά είδη,
  - ✓ ταυτότητες (identities), ως χαρακτηριστικά στοιχεία συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων (styles), τα οποία συνδέονται με την κοινωνική τους θέση, τον ρόλο τους σε δεδομένα πεδία της κοινωνικής πραγματικότητας και τον τρόπο εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών (ways of being).
- Οι διδακτικές περιστάσεις και το μικροπολιτισμικό συγκείμενο εντάσσονται στο ευρύτερο μακροπολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο ταυτίζεται με την εγχώρια και διεθνή πολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, η οποία επηρεάζει τον εκπαιδευτικό θεσμό σε κάθε οργανωμένη πολιτεία: στο μακροπολιτισμικό συγκείμενο εντάσσεται το σύνολο των λόγων και των κειμενικών ειδών, από τα οποία αντλούνται μέσω συνειδητών επιλογών οι λόγοι και τα κειμενικά είδη που αναπλαισιώνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Martin, 2001: 44-47; Κουτσογιάννης, 2011: 258-262).

Πίνακας 2. Πτυχές του εκπαιδευτικού συγκείμενου και της σημειωτικής του διαμεσολάβησης



### Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Για να καταστεί σαφής η αλλαγή στην επίδραση του μεταβαλλόμενου κόσμου στο εκπαιδευτικό πεδίο, στην παρούσα ερευνητική απόπειρα επιχειρούνται τα ακόλουθα:

- i. Ανάλυση περιεχομένου (content analysis), ώστε να διαπιστωθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της σκοποθεσίας και της διδακτικής μεθοδολογίας που περιγράφεται στα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να αναζητηθούν οι γλωσσολογικές και οι ψυχοπαιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το κάθε πρόγραμμα.
- ii. Κριτική ανάλυση λόγου (critical discourses analysis) των προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας των ετών 1985 και 2019, που αφορούν τις λυκειακές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας γίνεται απόπειρα να ερευνηθούν οι λόγοι (discourses), ως σημειωτικές πτυχές καθορισμένων πεδίων της κοινωνικής πραγματικότητας, που αναπλαισιώνονται στα προγράμματα αυτά και της προέλευσής τους (Fairclough, 2014: 11).
- iii. Συγκριτική εξέταση και αντιπαραβολική ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών των ετών 1985 και 2019, με άξονα τους λόγους που έχουν αναπλαισιωθεί, ώστε να διαφανούν οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της τριακονταετίας αυτής.

Μέσω της σύγκρισης αναμένεται να αναδειχθούν οι γραμματισμοί που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στην εποχή που συντάχθηκαν και δημοσιεύθηκαν τα κείμενα αυτά, οι οποίοι αντανakλούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες κρίνεται απαραίτητο να κατακτήσουν οι μαθητές σε σχέση με το οικονομικό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου αυτής.



## Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το λύκειο του 1985

Βάσει της ανάλυσης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το λύκειο του 1985, προκύπτουν οι ακόλουθοι διδακτικοί στόχοι (Μήτσης, 2002: 413-416):

- i. προβλέπεται η διδασκαλία της έκθεσης, δηλαδή, αφενός, της παραγωγής από τους μαθητές κειμένων που ανήκουν στο σχολικό κειμενικό είδος της έκθεσης και, αφετέρου, της διόρθωσης των μαθητικών κειμένων από τους φιλολόγους,
- ii. επιδιώκεται η ανάπτυξη προσωπικού ύφους από τους μαθητές μέσω της παραγωγής κειμένων,
- iii. ένας από τους βασικούς στόχους είναι η καλλιέργεια της σκέψης των μαθητών μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας,
- iv. η αξιολόγηση των μαθητικών εκθέσεων επιχειρείται με κριτήρια την πληρότητα περιεχομένου, την ακρίβεια και τη σαφήνεια λόγου και την υφολογική καλαισθησία,
- v. προτείνεται, επιπρόσθετα, η αποσπασματική διδασκαλία της γλωσσικής δομής (και συγκεκριμένα της δημοτικής ποικιλίας) και του λεξιλογίου, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διόρθωσης των μαθητικών εκθέσεων μέσω της επισήμανσης των μαθών των μαθητών και μέσω σχετικών ασκήσεων: οι τελευταίες αφορούν την καλλιέργεια γνώσεων για τις παραδειγματικές σχέσεις της γλώσσας (συνωνυμία, αντωνυμία) και τις σημασιολογικές διαστάσεις της (κυριολεξία, μεταφορά).
- vi. τέλος, τίθεται ως στόχος η σύνδεση της γνώσης της νέας ελληνικής με την αρχαία ελληνική, όπως και η προτίμηση λέξεων ελληνικής προέλευσης αντί για ξενισμούς.

Θεωρητικό υπόβαθρο και αναπλαισιωμένοι λόγοι του προγράμματος σπουδών του 1985

Οι στόχοι αυτοί συνδέονται με τις ακόλουθες θεωρητικές αρχές της γλωσσολογίας και με τους εξής λόγους (Μπαμπινιώτης, 2010: 34-36, 40-46, 53-56, 63-65; Kroll, 1990: 12-16; Kroll, 2003: 200-204):

- η γλώσσα νοείται ως σύστημα στοιχείων και δομών που αξιοποιείται από τους ομιλητές δεδομένης γλωσσικής κοινότητας (λόγος / langue) και ως εφαρμογή του συστήματος σε ατομικό επίπεδο μέσω γλωσσικών επιλογών από το σύστημα (ομιλία / parole): με την αρχή αυτή συνδέεται η επιδίωξη της ανάπτυξης προσωπικού ύφους από κάθε μαθητή και μέσω της επιδίωξης αυτής αναπλαισιώνονται στοιχεία του δομιστικού λόγου της νεότερης γλωσσολογίας (structuralism),
- η λέξη συνιστά συνδυασμό μορφής (σημαίνοντος) και σημασίας (σημαινομένου) βάσει της σωσσυρικής θεώρησης (αναπλαισίωση του δομιστικού λόγου),
- η γλώσσα και η σκέψη αποτελούν τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος όντας άμεσα αλληλεξαρτώμενες βάσει της θεωρίας του Saussure: στην αρχή αυτή στηρίζεται ο στόχος της καλλιέργειας της σκέψης μέσω της γλώσσας (αναπλαισίωση του δομιστικού λόγου),
- η γλώσσα μελετάται και αναλύεται σε επίπεδο συγχρονίας (δεδομένου συστήματος συγκεκριμένης περιόδου) και σε επίπεδο διαχρονίας (αντιπαραβολική συνεξέταση των συστημάτων δύο ή περισσότερων περιόδων): η αρχή αυτή καθόρισε σε κάποιο βαθμό τον στόχο της σύνδεσης αρχαίας με τη νέα ελληνική (αναπλαισίωση δομιστικού λόγου),
- η έμφαση δίνεται στο γλωσσικό σύστημα, δηλαδή στη μορφή της γλώσσας και όχι στη φωνητική / εννοιολογική ύλη: σε αυτή τη θεωρητική βάση ερείδεται η γλωσσική

καλλιέργεια μέσω προτασιακών ασκήσεων (αναπλαισίωση δομιστικού και δευτερευόντως γενετικού / μετασχηματιστικού λόγου),

- η γνώση της λέξης θεωρούμενης στο πλαίσιο των μορφολογικών και των σημασιολογικών παραδειγμάτων της παίζει ουσιαστικό ρόλο στη γλωσσική μάθηση: η αρχή αυτή συνδέεται με τους στόχους της καλλιέργειας της λεξιλογικής γνώσης (αναπλαισίωση του παραδοσιακού λόγου).

Επιπρόσθετα, η στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών της γλώσσας του 1985 στηρίζεται στις εξής γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρητικές αρχές και στους λόγους που προσδιορίζονται πιο κάτω:

- βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού μαθητικού κειμένου, νοούμενου ως προϊόντος των πνευματικών διεργασιών του μαθητή, είναι η μορφή του κειμένου (ακρίβεια λόγου, επιτυχής παραγραφοποίηση, σωστή δομή βάσει του οργανωτικού προτύπου του κειμένου), το περιεχόμενό του (σαφήνεια και πληρότητα) και η καλαισθησία του: στην αρχή αυτή στηρίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης της έκθεσης (αναπλαισίωση του παραδοσιακού γλωσσοπαιδαγωγικού λόγου),
- η έκθεση ως σχολικό κειμενικό είδος συνιστά προϊόν πνευματικών διεργασιών των μαθητών: στην αρχή αυτή στηρίζεται η παραγωγή κειμένων δοκιματικού τύπου ή πραγματειών, τα οποία είναι αποσυγκειμενοποιημένα, δηλαδή δεν συνδέονται με κάποιο επικοινωνιακό ή κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (παρατηρείται και στην περίπτωση αυτή αναπλαισίωση του παραδοσιακού γλωσσοεκπαιδευτικού λόγου).

Τέλος, στη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών του 1985 για τη διδασκαλία της γλώσσας στη λυκειακή εκπαίδευση έχουν αναπλαισιωθεί και στοιχεία του γλωσσο-ιδεολογικού λόγου: για παράδειγμα, η αντίληψη ότι οι δάνειες λέξεις αποτελούν στοιχεία που πρέπει να εξοβελιστούν, καθώς συμβάλλουν στην αλλοίωση της γλώσσας. Οι αντιλήψεις αυτές, εδώ και δεκαετίες, έχουν ανασκευαστεί από τη γλωσσική επιστήμη.

**Πίνακας 3. Πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας του 1985: θεωρητικό υπόβαθρο και λόγοι**

Πρόγραμμα σπουδών	Επιστημονικό υπόβαθρο	Λόγοι
Ανάπτυξη προσωπικού ύφους	Ομιλία ως ατομική πραγμάτωση του λόγου / λόγος ως κοινωνική διάσταση της γλώσσας	Δομιστικός
Καλλιέργεια της σκέψης μέσω της γλωσσικής μάθησης	Γλώσσα και σκέψη οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος	Δομιστικός
Έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου	Η λέξη ως γλωσσικό σημείο (συνδυασμός σημασίας και μορφής) αποτελεί κύρια μονάδα της γλωσσικής ανάλυσης Η γλώσσα είναι σύστημα συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων	Παραδοσιακός / δομιστικός
Κριτήρια αξιολόγησης: ακρίβεια, σαφήνεια, πληρότητα, καλαισθησία	Το μαθητικό κείμενο συνιστά γλωσσικό προϊόν	Παραδοσιακός
Αποφυγή ξενισμών	Οι δάνειες λέξεις αλλοιώνουν τη γλώσσα	Ιδεολογικός
Κατανόηση της σύνδεσης αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας	Συγχρονικής / διαχρονική μελέτη της γλώσσας	Δομιστικός / ιδεολογικός

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι μέσω της διδασκαλίας της έκθεσης στη λυκειακή εκπαίδευση επιχειρείται η καλλιέργεια πρακτικών σχολικού γραμματισμού από τους μαθητές στο πλαίσιο του αυτόνομου μοντέλου του γραμματισμού (autonomous model of literacy).

## Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για την τρίτη τάξη του λυκείου του 2019

Βασικές αρχές του προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2019 είναι οι ακόλουθες:

- i. η έμφαση του διδακτικού προγράμματος δίνεται στην καλλιέργεια πρακτικών ποικίλων γραμματισμών (γλωσσικού, οπτικού, μιντιακού, κοινωνικού, λειτουργικού, αναγνωριστικού, κριτικού και άλλων),
- ii. κύριος διδακτικός στόχος είναι εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες και πρακτικές πολυγραμματισμών,
- iii. η μελέτη της γλώσσας ως συστήματος, η διδασκαλία των γλωσσικών και των σημειωτικών επιλογών και η εξέταση και ανάλυση των τρόπων και των πόρων κατασκευής νοήματος συνδέονται με το καταστασιακό με το καταστασιακό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της παραγωγής και την πρόσληψη λόγου,
- iv. στην τρίτη τάξη του λυκείου, η διδασκαλία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης λόγου ως διαδικασιών κατασκευής νοήματος σε ορισμένο κοινωνικοπολιτισμικό, ιστορικό, πολιτικό, αξιακό και ιδεολογικό συγκείμενο,
- v. στην κατανόηση λόγου, η εστίαση επιχειρείται στον εντοπισμό γλωσσικών, δομικών, κειμενικών και νοηματικών πληροφοριών, στην ερμηνεία και στην κριτική εξέταση των γλωσσικών και των υφολογικών επιλογών του συγγραφέα, στην αξιολόγηση της δράσης των προσώπων και των καταστάσεων των κειμένων, όπως και του κειμενικού νοήματος, στη σύγκριση, όπως και στην αναστοχαστική διαδικασία συνειδητοποίησης της προσληπτικής πορείας,
- vi. στην παραγωγή λόγου, η έμφαση δίνεται στον προσυγγραφικό σχεδιασμό και στις στρατηγικές επίτευξής του, στη σύνθεση του κειμένου και στην αξιολόγησή του από τον μαθητή - συγγραφέα, στις διαδικασίες κειμενικής πύκνωσης, όπως και στον αναστοχασμό της παραγωγικής διαδικασίας, στον μετασχηματισμό κειμένων με βάση το επικοινωνιακό και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον με αντίστοιχες υφολογικές αναπροσαρμογές, στον σχολιασμό κειμένων,
- vii. στον σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό νοημάτων κατά τη διάρκεια παραγωγικών και προσληπτικών δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό υπόβαθρο και λόγοι του προγράμματος σπουδών του 2019

Οι πιο πάνω στόχοι και μεθοδολογικές αρχές διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο στηρίζονται στις ακόλουθες γλωσσολογικές και γλωσσοπαιδαγωγικές θεωρήσεις (Kern, 2001: 29-38, 62-65, 163-163; Kress, 2004: 110-118):

- Η γλώσσα συνιστά σύστημα δομικών στοιχείων από τα οποία επιλέγονται οι καταλληλότεροι τύποι για τη δημιουργία συγκεκριμένου νοήματος σε δεδομένο καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (meaning potential) βάσει της θεωρίας της συστημικής λειτουργικής γραμματικής (systemic functional grammar): στη συστημική λειτουργική θεώρηση στηρίζεται η κριτική ανάλυση λόγου, η οποία πραγματοποιείται στα κείμενα ως σύνολα γλωσσικών επιλογών (αναπλασιώνεται ο σύγχρονος κοινωνικοσημειωτικός λόγος),
- η κατασκευή νοήματος επιτυγχάνεται μέσω επιλογών σημειωτικών πόρων (γλωσσικών, οπτικών, ηχητικών, εικονικών, χρωματικών, γραμματοσειρών ή άλλων) βάσει των ενδιαφερόντων (interests) και των σκοπών (purposes) των σχεδιαστών

του νοήματος και του πολυτροπικού κειμένου (designers), των αναγνωστών / επισκεπτών ιστοσελίδων (readers / visitors), των υλικών χαρακτηριστικών (materiality) και των νοηματοδοτικών δυνατοτήτων (affordances) κάθε σημειωτικού τρόπου (mode), του μέσου (medium), δηλαδή του κειμένου ή του περιβάλλοντος μέσω του οποίου προβάλλονται τα νοήματα και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου παραγωγής των νοημάτων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής: στην αρχή αυτή στηρίζεται η παραγωγή και η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (αναπλαισίωση του κοινωνικοσημειωτικού λόγου),

- η παραγωγή λόγου συνιστά διαδικασία (process) παραγωγής συγκεκριμένου κειμενικού προϊόντος, η οποία πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα (προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό, μετασυγγραφικό): στη συγκεκριμένη θεωρητική βάση στηρίζεται η διδασκαλία της παραγωγής κειμένων μέσω προσυγγραφικού σχεδιασμού και μετασυγγραφικής διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (αναπλαισιώνεται ο γνωσιακός λόγος: η συγγραφή κειμένων ως διαδικασία),
- η διδασκαλία της γλώσσας συνίσταται από τα επίπεδα της τοποθετημένης πρακτικής (εμπλοκής των μαθητών σε παραγωγικές και προσληπτικές δραστηριότητες σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, χωρίς διδακτικές παρεμβάσεις και αναστοχασμό), της ρητής διδασκαλίας (παροχής γνώσεων στους μαθητές σχετικών με τη μεταγλώσσα, τη σχετική ορολογία, και το θεωρητικό πλαίσιο της παραγωγής και της πρόσληψης λόγου), της κριτικής πλαισίωσης και του κριτικού αναστοχασμού (συνειδητοποίησης από τους μαθητές της σύνδεσης των διαθέσιμων πόρων σχεδιασμού νοήματος και της διαδικασίας του σχεδιασμού με το επικοινωνιακό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και πρακτικές) και των μετασηματισμένων πρακτικών (αξιοποίησης των διαθέσιμων σχεδίων νοήματος στη διαδικασία σχεδιασμού, δηλαδή παραγωγής και πρόσληψης κειμένων, και ανασχεδιασμού, δηλαδή δημιουργία νέων σχεδίων νοήματος μέσω της χρήσης των υπάρχοντων σε νέα πλαίσιο και της νοηματικής τους ανασηματοδότησης και μετατροπής): στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο στηρίζεται η εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού και κριτικής επισκόπησης των γλωσσικών και δομικών επιλογών των συγγραφέων / σχεδιαστών των κειμένων, της σύγκρισης κειμένων, όπως και μετασηματισμού και αναπλαισίωσης κειμένων,
- τα σχέδια νοήματος που είναι διαθέσιμα (available designs) για τις διαδικασίες του σχεδιασμού (designing) και του ανασχεδιασμού (redesigning), δηλαδή της παραγωγής και της πρόσληψης λόγου, δεν είναι μόνο οι σημειωτικοί πόροι και τα είδη λόγου αλλά και τα γνωσιακά σχήματα περιεχομένου και μορφής (content schemata / formal schemata): στη συγκεκριμένη αρχή στηρίζονται οι δραστηριότητες κειμενικής σύνθεσης και ανασύνθεσης, αναστοχασμού της παραγωγικής και της προσληπτικής πορείας, διδασκαλίας των κειμενικών ειδών ως κοινωνικών διαδικασιών (αναπλαισιώνεται ο κοινωνικοσημειωτικός λόγος),
- κατασκευή νοήματος σημαίνει δημιουργία γλωσσικού σημείου (sign) μέσω της επιλογής συγκεκριμένης μορφής (κειμενικού είδους, λέξης, γραμματικού τύπου, δομικού σχήματος, εικόνας, διαγράμματος, γραμματοσειράς, μεγέθους γράμματος ή σχήματος, χρώματος), ώστε να ενεργοποιηθεί συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα (τα νοήματα ανήκουν στην κοινωνία), το οποίο αντιστοιχεί με τον επιλεγμένο σημειωτικό τύπο: οι σημειωτικοί τύποι αναφέρονται σε συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς (reference), αλλά και υποδηλώνουν, ενεργοποιούν την ανάκληση (evoking) εννοιών και νοημάτων (π.χ. ο τύπος «Εύγευστον», που αποτελεί το όνομα

ενός εστιατορίου, δεν αναφέρεται μόνο στην ποιότητα των γεύσεων του εστιατορίου, αλλά υποδηλώνει, μέσω του καταληκτικού μορφήματος –ον, την ευθυγράμμιση με την παράδοση των ελληνικών γεύσεων και της ελληνικής μαγειρικής) (αναπλαισίωση κοινωνικοσημειωτικού λόγου),

- οι πρακτικές γραμματισμού και οι ταυτότητες γραμματισμού κάθε ατόμου συνδέονται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (λόγοι ως σημειωτική διάσταση των κοινωνικών πρακτικών) αλλά και με τη γλωσσική γνώση και τις γνωστικές διεργασίες του κάθε ατόμου (στρατηγικές, γνωστικά σχήματα, δηλωτική / διαδικαστική γνώση), οι οποίες αποτελούν διαθέσιμα σχέδια νοήματος: στην αρχή αυτή στηρίζεται η καλλιέργεια πρακτικών ποικίλων γραμματισμών (αναπλαισίωση του γνωσιακού και του κοινωνικοπολιτισμικού λόγου).

**Πίνακας 4. Πρόγραμμα σπουδών του 2019: θεωρητικό πλαίσιο και λόγοι**

Στόχοι του προγράμματος σπουδών	Θεωρητικές αρχές	Λόγοι
Διδασκαλία της παραγωγής λόγου σε επίπεδο σχεδιασμού, συγγραφής και αυτοαξιολόγησης	Η παραγωγή λόγου συνιστά διαδικασία σύνθεσης κειμενικού προϊόντος	Γνωσιακός
Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων	Η γλώσσα είναι ένας από τους πολλούς, ισοδύναμους ως προς τη δημιουργία νοήματος, σημειωτικούς πόρους	Κοινωνικο-σημειωτικός
	Η υλική διάσταση κάθε σημειωτικού πόρου προσδιορίζει τις μορφές κατασκευής νοήματος	
Κριτική ανάλυση λόγου, αξιολόγηση των επιλογών του συγγραφέα, μετασχηματισμός κειμένων	Η διδασκαλία γίνεται στα επίπεδα της τοποθετημένης πρακτικής, της ρητής διδασκαλίας, της κριτικής πλαισίωσης και της μετασχηματισμένης πρακτικής	Κοινωνικο-σημειωτικός
Καλλιέργεια ποικιλίας πρακτικών γραμματισμού	Η ταυτότητες γραμματισμού των μαθητών συνδέονται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο	Κοινωνικο-σημειωτικός
Διδασκαλία κατανόησης λόγου σε επίπεδο εντοπισμού και ερμηνείας πληροφοριών, και αναστοχασμού της αναγνωστικής πορείας	Ο γραμματισμός νοείται σε τρεις διαστάσεις: γνωστική, γλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική	Γνωστικός / κοινωνικο-πολιτισμικός

## **Η επίδραση του μεταβαλλόμενου κόσμου στα προγράμματα σπουδών: αντί συμπεράσματος**

Από το 1985 ως σήμερα, δηλαδή στα τέσσερις δεκαετίες περίπου που μεσολαβούν μεταξύ των δύο προγραμμάτων σπουδών που αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, έχουν συμβεί στον κόσμο, δηλαδή στο εκπαιδευτικό μακρο-συγκείμενο μεγάλες αλλαγές (Κουτσογιάννης, 2017: 30-41):

- κυριαρχία των αγορών και του φιλελευθερισμού σε οικονομικό επίπεδο,
- μετακινήσεις πληθυσμών,
- ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες ασκούν επίδραση στο οικονομικό, το κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πεδίο,
- ρευστότητα στους τρόπους κατασκευής νοήματος (ποικιλία μέσων και σημειωτικών τρόπων),

- μεταβατικός χαρακτήρας εποχής ως προς τις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες,
- εξέλιξη, βάσει και των γενικότερων αλλαγών, των επιστημών τα πορίσματα των οποίων αξιοποιούνται στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Όπως προκύπτει από την αντιπαραβολική εξέταση τω δύο προγραμμάτων σπουδών, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό μακρο-συγκείμενο άσκησαν ουσιαστική επίδραση στο εκπαιδευτικό μικρο-συγκείμενο, με άλλα λόγια στο δίκτυο κοινωνικών πρακτικών του εκπαιδευτικού θεσμού, άρα και στις αντίστοιχες τάξεις λόγου (προγράμματα σπουδών, εγχειρίδια), με συνέπεια την ουσιαστική μεταβολή της μορφής των εκπαιδευτικών συμβάντων. Ειδικότερα:

- ✓ δόθηκε έμφαση στους νέους κειμενικούς τύπους που προέκυψαν λόγω της κυριαρχίας των ψηφιακών μέσων,
- ✓ επιχειρείται εστίαση στην κριτική διάσταση των επιλογών των συγγραφέων και των αναγνωστών από τους σημειωτικούς τρόπους και τα διαθέσιμα σχέδια νοήματος,
- ✓ καλλιεργείται ποικιλία γραμματισμών βάσει του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου δράσης των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων,
- ✓ συνδέεται η γνώση με την κοινωνία όχι μόνο σε λειτουργικό αλλά και σε κριτικό επίπεδο, δηλαδή όχι αποκλειστικά σε σχέση με τις κοινωνικές ανάγκες των ατόμων που ζουν σε δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αλλά και σε σχέση με την αξιολόγηση τω διαστάσεων του πλαισίου αυτού,
- ✓ αξιοποιούνται τα νέα επιστημονικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

## Αναφορές

- Adger, (2001). "Discourse in educational settings". In Schiffrin, D., Tannen, D. & H. Hamilton. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 503-517. Oxford: Blackwell.
- Fairclough, N. (2014). "Critical discourse analysis". In Gee, J. P. & Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9-20. London & New York: Routledge.
- Kern, (2001). Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2004). «Multimodality, representation and new media». *Information Design Journal & Document Design* 12(2), 110-119. John Benjamins Publishing Company.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2001). "Cohesion and texture". In Schiffrin, D., Tannen, D. & H. Hamilton. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 35-53. Oxford: Blackwell.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). "Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση". *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 31, 250-264. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Μήτσης, Ν. (2002). *Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1833-1993)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## Για τη Λογοτεχνία στη Γ΄ Λυκείου: ανοιχτά ζητήματα και επισημάνσεις

Θεοδούλη (Λίλυ) Αλεξιάδου  
[alexriad@theatre.uoa.gr](mailto:alexriad@theatre.uoa.gr)

Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας Université Paris IV-Sorbonne  
ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

**Περίληψη.** Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στο Λύκειο παραμένει ένα ζήτημα σε εξέλιξη που εγείρει πολλά ερωτήματα, τα οποία αφορούν τόσο το άμεσο μέλλον, με τις πανελλαδικές εξετάσεις του 2020, όσο και το απώτερο, με την παραμονή ή μη του μαθήματος στην πανελλαδική εξέταση αλλά και ουσιαστικότερα με την αξιοποίησή του στη σχολική τάξη. Φορείς της Εκπαίδευσης, συντάκτες θεσμικών κειμένων και διδακτικού υλικού, εμπειρογνώμονες, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ακόμα και γονείς, εμπλέκονται τον τελευταίο καιρό σε έναν ιδιότυπο διάλογο, πρωτοφανή για τα έως τώρα δεδομένα σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Ειδικότερα για τη Γ΄ τάξη ΓΕΛ, οι *Οδηγίες διδασκαλίας*, ο *Φάκελος Υλικού* και ο *Φάκελος του Εκπαιδευτικού*, η Υπουργική Απόφαση και το τροποποιητικό ΦΕΚ καθώς και ένα Πρόγραμμα Σπουδών χωρίς ΦΕΚ συνθέτουν ένα «παλίμψηστο» κειμένων,<sup>1</sup> ένα δίκτυο υπερκειμένων, το οποίο καλούνται να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν επείγοντως οι διδάσκοντες. Η διαχείριση του παρόντος θα κρίνει την τύχη του μαθήματος και στο μέλλον; Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται μια κριτική ανάλυση περιεχομένου του *Φακέλου Υλικού* και του *Φακέλου Εκπαιδευτικού* σε συσχέτισμό με το Πρόγραμμα Σπουδών και το ΦΕΚ 3164/12-8-2019.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόγραμμα Σπουδών, Λογοτεχνία, Φάκελοι Υλικού, άορατα εργαλεία, ερμηνευτικό σχόλιο

### Εισαγωγή

#### *Η ανακολουθία δημοσίευσης των θεσμικών κειμένων*

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τα *Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*, που εκπονήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εστάλη ως πρόταση στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στις 21-12-2018 (13585/21-12-18). Μέχρι σήμερα, δεν έχει ακόμα πάρει ΦΕΚ, υπάρχει όμως αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ.<sup>2</sup> Ακολούθησε η υπουργική απόφαση 107268/Δ2/03-07-2019 (Β' 2881) και, δύο μήνες

---

<sup>1</sup> Το «παλίμψηστο», σύμφωνα με τον Gérard Genette, είναι μια περγαμηνή όπου έχει αποξεστεί μια πρώτη εγγραφή για να χαραχτεί μια άλλη, η οποία δεν κρύβει εντελώς την αρχική.

<sup>2</sup> [http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2019/Program\\_spoudon\\_G\\_GEL/ΠΣ\\_ΝΕΓ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ\\_Γ\\_ΓΕΛ.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2019/Program_spoudon_G_GEL/ΠΣ_ΝΕΓ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ_Γ_ΓΕΛ.pdf)

Η προφορική ανακοίνωση έγινε στις 2/11/2019, κατά τη διεξαγωγή του συνεδρίου της ΠΑΠΕΔΕ «Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει». Τη στιγμή που δημοσιεύεται το παρόν κείμενο, έχει πλέον εκδοθεί το ΦΕΚ 4911/τ.2/31/12/2019 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου». Επίσης, στις 10/1/2020 εστάλησαν στα σχολεία «Συμπληρωματικές οδηγίες-διευκρινίσεις σχετικά με τη διδασκαλία και αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων της Γ΄ τάξης ημερήσιου Γενικού Λυκείου, Γ΄ και Δ΄ τάξεων εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020». Γενικά, διαπιστώνεται ανακολουθία και καθυστέρηση δημοσίευσης των θεσμικών κειμένων.

αργότερα, το ΦΕΚ τροποποίησης της παραπάνω υπουργικής απόφασης ως προς τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος, στις 12-8-2019 (ΦΕΚ 3164/τ.2/12-8-2019), το οποίο και είναι σε ισχύ. Οι «Οδηγίες για τη διδασκαλία του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία της Γ΄ τάξης ημερήσιου Γενικού Λυκείου, Γ΄ και Δ΄ τάξεων εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020» εκδόθηκαν εννέα μήνες μετά από το Πρόγραμμα Σπουδών, με ημερομηνία 16-9-2019,<sup>3</sup> έπειτα από σχετική εισήγηση του ΙΕΠ.<sup>4</sup> Επισημαίνουμε ότι το ΦΕΚ για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος δημοσιεύτηκε πριν από τις *Οδηγίες διδασκαλίας* και από το Πρόγραμμα Σπουδών, γεγονός ασυνήθιστο για τα εκπαιδευτικά δεδομένα.

## Το Πρόγραμμα Σπουδών

Από την αρχή του κειμένου πληροφορούμαστε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα *Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία* βασίζεται στις αρχές του «κοινωνικού εποικοδομισμού» με «έμφαση περισσότερο στην κατανόηση και στις μαθησιακές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες ενισχύονται στην οικοδόμηση της νέας γνώσης»,<sup>5</sup> όπως επίσης και ότι «το παρόν Πρόγραμμα Σπουδών είναι “ανοικτό” ως προς τα περιεχόμενα, δίνοντας έτσι δυνατότητες επιλογής κειμενικού υλικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια». Ειδικότερα για τη Λογοτεχνία, το εξαιρετικά πυκνό και θεωρητικό κείμενο του Προγράμματος Σπουδών τοποθετείται «μετά τη θεωρία» και επικεντρώνεται στη θεώρηση της Λογοτεχνίας ως «λόγου για τον κόσμο» καθώς και στην αξιοποίηση των θεωριών ως «αόρατων εργαλείων» για την κατανόηση του νοήματος των έργων, ενός νοήματος όμως που παραμένει «ανοικτό» στην αναγνωστική ανταπόκριση της «ερμηνευτικής κοινότητας»<sup>6</sup> της σχολικής τάξης. Κυρίαρχη μέθοδος αναδεικνύεται αυτή του «ερμηνευτικού διαλόγου», «ως μια διαδικασία ελεύθερης, και μαζί τιθασευμένης από τους κειμενικούς δείκτες, διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/τριών πάνω στο κείμενο, με στόχο να επιτευχθούν οι περισσότερες δυνατές μετατοπίσεις από τις αρχικές απόψεις τους, η συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και η ενεργητική συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους.»

Ανοιχτότητα και υποκειμενικότητα είναι έννοιες που διέπουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και δίνουν τον θεωρητικό τόνο για απεγκλωβισμό της διδασκαλίας από την προσκόλληση στη θεωρία και τον φορμαλισμό, προκρίνοντας το *τι λέει το λογοτεχνικό κείμενο* έναντι του *πώς το λέει*, καθώς το τελευταίο παραμένει, σύμφωνα πάντα με το Πρόγραμμα Σπουδών, ένα αόρατο εργαλείο για να «ιχνηλατούν [οι μαθητές] με μεγαλύτερη επάρκεια το νοηματικό υπόστρωμα των κειμένων». Στο σημείο αυτό εντοπίζεται μια βασική

<sup>3</sup> Εγγραφο 143300/Δ2/16-9-2019 του Υ.ΠΑΙ.Θ.

<sup>4</sup> Πράξη 34/29-08-2019 του Δ.Σ.

<sup>5</sup> Ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism) είναι ένα σημαντικό ρεύμα σκέψης στον χώρο των θεωριών μάθησης, το οποίο μελετά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (social interactions) ως μηχανισμό οικοδόμησης της γνώσης και συνδέεται, από παιδαγωγική άποψη, με την συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

<sup>6</sup> Η έννοια της «ερμηνευτικής κοινότητας» εισάγεται το 1980 από τον Stanley Fish, σύμφωνα με τον οποίο «οι ερμηνευτικές κοινότητες, παρά το κείμενο ή ο αναγνώστης, δημιουργούν τις σημασίες» (Fish, 1980: 14), δηλαδή, όπως εξηγεί ο Δ. Τζιόβας, «σε κάθε χρονική στιγμή σε μια κοινωνία συνυπάρχουν πολλαπλές “ερμηνευτικές κοινότητες”, που τα μέλη τους μοιράζονται ορισμένους κοινούς κώδικες ή συμβάσεις με τις οποίες διαβάζουν ή ερμηνεύουν διαφορετικά τα λογοτεχνικά κείμενα» (Τζιόβας, 1987: 238). Η συγκεκριμένη θεωρία έχει δεχτεί κριτική, βλ. ενδεικτικά Τζιόβας, 1987: 238-240; Scholes, 2005: 209-229.



αναντιστοιχία σε σχέση με την αξιολόγηση στις πανελλαδικές εξετάσεις: το πώς το λέει, οι ονομαζόμενοι «κειμενικοί δείκτες», αποτελεί το πρώτο μέρος του ζητούμενου ερμηνευτικού σχολίου στην ερώτηση για τη Λογοτεχνία. Όπως αναφέρεται στο ισχύον ΦΕΚ 3164/12-8-2019,<sup>7</sup> στο τρίτο θέμα, το οποίο αφορά το λογοτεχνικό κείμενο, επιδιώκεται οι μαθητές «να αναπτύσσουν κρίσιμα θέματα/ερωτήματα που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, αξιοποιώντας συνδυαστικά κειμενικούς δείκτες ή και στοιχεία συγκεκριμένου [...]».

### **Ενδεικτικές επισημάνσεις στο Πρόγραμμα Σπουδών**

#### **1<sup>η</sup> επισημάνση:**

Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και συγκεκριμένα στο πρώτο, που αφορά την *κατανόηση*, αναφέρονται, μεταξύ άλλων, και τα εξής:

ii/ στην περίπτωση ποιητικού κειμένου, να αναγνωρίζουν [οι μαθητές] τους ποικίλους ποιητικούς υπαινιγμούς μέσα από τον συνδυασμό συμβόλων, σχημάτων λόγου και κειμενικών δεικτών εν γένει, με σκοπό να εμπλουτίζουν την κατανόησή τους

iii/ να χρησιμοποιούν κάποιο από τα λειτουργικά σχήματα και τα μοντέλα δράσης της αφηγηματολογίας, για να παρουσιάσουν την πλοκή.

Διαπιστώνουμε ότι στα παραπάνω προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα οποία ενδεικτικά επιλέγουμε μεταξύ άλλων, τα «αόρατα εργαλεία» της θεωρίας της λογοτεχνίας καθίστανται απολύτως ορατά και κυρίαρχα και, το κυριότερο, φαίνεται πως προηγούνται της αρχικής κατανόησης. Προκειμένου δηλαδή οι μαθητές στο αρχικό αυτό στάδιο να μπορέσουν, για παράδειγμα, να παρουσιάσουν την πλοκή ενός αφηγηματικού κειμένου, προτείνεται να χρησιμοποιήσουν «κάποιο από τα λειτουργικά συστήματα και τα μοντέλα δράσης της αφηγηματολογίας». Ωστόσο, αναφορά στα συγκεκριμένα σχήματα και μοντέλα δεν γίνεται ούτε στο Γλωσσάρι Όρων του Φακέλου Υλικού, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές, ούτε στον Φάκελο Εκπαιδευτικού ούτε και στις Επεξηγήσεις Βασικών Όρων του Προγράμματος Σπουδών. Δεδομένου μάλιστα ότι βρισκόμαστε στο αρχικό στάδιο της κατανόησης, δεν γίνεται αντιληπτό πώς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν τα παραπάνω ζητούμενα, τόσο από την άποψη της διαχείρισής τους από τον διδάσκοντα όσο και σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, αναιρούν το αρχικό αίτημα για «αόρατα εργαλεία» και δημιουργούν, πέραν της δυσπιστίας ως προς τις αρχές του όλου εγχειρήματος, ένα αδιαπέραστο θεωρητικό τείχος ανάμεσα στον φιλόλογο και στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών.

#### **2<sup>η</sup> επισημάνση:**

Στον *μετασηματισμό ή/και παραγωγή κειμένου*, ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες αναφέρεται και η «συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας /σιωπών του κειμένου».

Τα τελευταία χρόνια στα Προγράμματα Σπουδών και στις Οδηγίες διδασκαλίας για τη Λογοτεχνία γίνεται συχνή αναφορά στα *κενά απροσδιοριστίας* και τις *σιωπές* του κειμένου και, στις δραστηριότητες μετασηματισμού και δημιουργικής γραφής, οι μαθητές καλούνται να «συμπληρώσουν» τα κενά αυτά. Όμως, σύμφωνα με τον Wolfgang Iser,

---

<sup>7</sup> «Τροποποίηση της 107268/Δ2/03-07-2019 υπουργικής απόφασης (Β' 2881) ως προς τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ' και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου».

εισηγητή του όρου «κενά απροσδιοριστίας», ό,τι δεν διατυπώνεται αποτελεί την κινητήρια δύναμη της επικοινωνίας μεταξύ κειμένου και αναγνώστη:

Αν συρρικνωθούν τα κενά σε ένα μυθοπλαστικό κείμενο, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκαλέσει ανία στον αναγνώστη, καθώς τον φέρνει αντιμέτωπο με ολοένα και περισσότερους προσδιορισμούς [...] Μόνο τα κενά διασφαλίζουν τη συμμετοχή στην ολοκλήρωση και στη συγκρότηση του νοήματος της πλοκής<sup>8</sup> (Iser, 2013: 347-348).

Εξάλλου, και πριν από τον Iser οι φορμαλιστές είχαν επισημάνει τα κενά και τις σιωπές του κειμένου ως βασικούς παράγοντες-τεχνάσματα που προκαλούν «ανοικείωση», προσδίδοντας «λογοτεχνικότητα» σε ένα κείμενο. Τίθεται επομένως το ερώτημα μήπως με αυτή την δραστηριότητα αναιρείται το αρχικό αίτημα για μια ανοιχτή θεώρηση της λογοτεχνίας και για «ανοιχτά» κείμενα, ικανά να πυροδοτήσουν τον διάλογο και τον προβληματισμό, και υπονομεύεται η λογοτεχνικότητα του κειμένου αυτή καθαυτή;

### **3<sup>η</sup> επισήμανση:**

Το ζήτημα της επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος.

**α.** Στο Πρόγραμμα Σπουδών διαβάζουμε: «Τα κείμενα που θα επιλέγονται από τις κατηγορίες ολόκληρων κειμένων<sup>9</sup> θα ήταν σκόπιμο να είναι: σε ίση περίπτωση αναλογία πεζά και ποιητικά, σε ίση περίπτωση αναλογία ελληνικά και μεταφρασμένα, σε μεγαλύτερη αναλογία σύγχρονα».<sup>10</sup> Επισημαίνουμε κατ'αρχάς ό,τι ο όρος «σύγχρονος» δεν είναι ασφαλώς ξεκάθαρος καθώς εμπεριέχει και την έννοια του νεότερου αλλά και την έννοια του «μοντέρνου» (Βαγενάς, 1984: 14). Εντάσσονται στη σύγχρονη λογοτεχνία έργα δημιουργών που ανήκουν (συμβατικά και γραμματολογικά), για παράδειγμα, στη δεύτερη μεταπολεμική γενιά (όπως η Κική Δημουλά) ή στη γενιά του '70 (όπως η Δήμητρα Χριστοδούλου); Εννοείται ως σύγχρονη μόνο η παραγωγή της εποχής μας, η οποία δεν έχει ενταχθεί ακόμα στον λεγόμενο σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, ή ο όρος συμπεριλαμβάνει και λογοτέχνες οι οποίοι έχουν γραμματολογικά ενταχθεί σε προγενέστερες «γενιές» όμως είναι βιολογικά και λογοτεχνικά παρόντες;

Τίθεται το επόμενο, κρίσιμο, ερώτημα πώς στοιχειοθετείται επιστημονικά και διδακτικά το ποσοτικό κατ'αρχάς και όχι ποιοτικό κριτήριο της επιλογής σε μεγαλύτερη αναλογία «σύγχρονων» κειμένων. Αποτελεί κριτήριο άραγε για τους συντάκτες και εισηγητές ό,τι τα

<sup>8</sup> Αναλυτικότερα, κατά τον Iser, « [...] Τα κενά ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν πρέπει να θεωρούνται ελαττώματα, όπως θα μπορούσε ενδεχομένως να υποθέσει κανείς: αποτελούν αντίθετα το βασικό αφηγηρικό σημείο της επίδρασής τους. [...] ο αναγνώστης συνεχώς συμπληρώνει τα κενά, δηλαδή τα εξαλείφει. Για να το κάνει αυτό, χρησιμοποιεί το πεδίο που είναι ανοιχτό στο ερμηνευτικό παιχνίδι και αποκαθιστά ο ίδιος τις μη διατυπωμένες συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους οπτικών. Αυτό αποδεικνύεται από το απλό εμπειρικό γεγονός ότι η δεύτερη ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου πολύ συχνά γεννά μια πολύ διαφορετική εντύπωση από τη πρώτη. [...] Σε αυτή τη δομή κρύβεται η πρόσκληση συμμετοχής που απευθύνει το κείμενο στον αναγνώστη. Αν συρρικνωθούν τα κενά σε ένα μυθοπλαστικό κείμενο, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκαλέσει ανία στον αναγνώστη, καθώς τον φέρνει αντιμέτωπο με ολοένα και περισσότερους προσδιορισμούς — είτε αυτοί έχουν ιδεολογικό είτε ουτοπικό προσανατολισμό. Μόνο τα κενά διασφαλίζουν τη συμμετοχή στην ολοκλήρωση και στη συγκρότηση του νοήματος της πλοκής. [...] η ύπαρξη κενών σε ένα κείμενο είναι η στοιχειώδης προϋπόθεση της συμμετοχής. [...] ».

<sup>9</sup> Στο τελική μορφή του Προγράμματος Σπουδών, όπως εμφανίζεται στο κείμενο του ΦΕΚ 4911/τ.2/31/12/2019, η φράση «από τις κατηγορίες ολόκληρων κειμένων» αντικαταστάθηκε σωστά από τη φράση «από ποικίλες κατηγορίες».

<sup>10</sup> Επισημαίνουμε ότι το μάθημα στην Γ' ΓΕΛ ονομάζεται πλέον Λογοτεχνία και όχι Νεοελληνική Λογοτεχνία και ότι διδάσκονται εξίσου μεταφρασμένα κείμενα ξένης λογοτεχνίας.

σύγχρονα κείμενα βρίσκονται πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, υπόθεση που μοιάζει γενικά εύλογη όμως παραμένει αυθαίρετη ως προς τα σημεία;<sup>11</sup> Ή ότι τα σύγχρονα (ή μοντέρνα;) κείμενα είναι ενδεχομένως περισσότερο «ανοιχτά», διαθέτουν δηλαδή μεγαλύτερο βαθμό «ακαθοριστίας», σύμφωνα με τον Iser (Fokkema & Ibsch, 2011: 248),<sup>12</sup> και άρα είναι πιο «ερεθιστικά για την σκέψη και τον προβληματισμό», σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών; Ή ίσως ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν και οι ίδιοι εντυφλήσει στα σύγχρονα-νεότερα κείμενα και δεν έχουν προλάβει ακόμα να σχηματίσουν άποψη, επομένως αποφεύγονται έτσι οι προκατασκευασμένες ιδέες που πολύ συχνά κατευθύνουν την ερμηνεία του μαθητή και ο διδάσκων μετατρέπεται από παθητικό σε ενεργητικό, ανακαλυπτικό, αναγνώστη;<sup>13</sup>

Μήπως τελικά στο αίτημα για μεγαλύτερη αναλογία σύγχρονων κειμένων υποβόσκει μια «κλειστή» και οριζόντια θεώρηση της Λογοτεχνίας, η οποία αντιφάσκει με τις αναγνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες διαφορετικοί αναγνώστες παράγουν και διαφορετικές κάθε φορά αναγνώσεις; Η Ελισάβετ Αρσενίου, παρουσιάζοντας το ζήτημα του λογοτεχνικού κανόνα, καταλήγει:

Τα περισσότερα διλήμματα σε σχέση με τους στόχους και το αντικείμενο της ανάγνωσης (βιβλία πολλά ή λίγα, καλά ή και μέτρια, σύγχρονα ή κλασικά) είναι πλαστά. Ο απώτερος στόχος κάθε σοβαρού αναγνώστη είναι οι πολλές και συστηματικές αναγνώσεις, στις οποίες φτάνει κανείς έχοντας περάσει και από διαδικασίες αλυσιτελών αναγνώσεων (Αρσενίου, 2012: 49).

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι στο παρόν Πρόγραμμα Σπουδών η ζυγαριά γέρνει προς την πλευρά της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής δημιουργεί ένα ζήτημα που θα έπρεπε να επανεξεταστεί ή να τεκμηριωθεί με σαφέστερο τρόπο.<sup>14</sup>

**β.** Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται, επίσης: «Πριν από την επιλογή των κειμένων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν τις αναγνωστικές εμπειρίες και κλίσεις των μαθητών/τριών. Η επιλογή των κειμένων είναι σκόπιμο να γίνει με τη συμμετοχή τους». Και λίγο παρακάτω:

Το κριτήριο της επιλογής των κειμένων, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να το συνδιαμορφώσει και με τους/τις συναδέλφους του/της στην ίδια σχολική μονάδα ή με πιθανή συνεργασία με τον συντονιστή ή τη συντονίστρια εκπαίδευσης. Ορισμένα κριτήρια επιλογής κειμένων: [...] η λογοτεχνική αξία των κειμένων, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν στον λογοτεχνικό κανόνα.

<sup>11</sup> Βλ. την παρατήρηση του Νάσου Βαγενά (Βαγενάς, 1984, 10): «Αν η ποίηση είναι το αποτέλεσμα ενός ποιήματος πάνω στην ευαισθησία του ανθρώπου που το διαβάζει, τότε ένα ποίημα δεν είναι δυνατόν να θεωρείται ποίημα, αν δεν μπορεί ν'απομακρύνεται, ν'αποκόβεται, από τις συγκεκριμένες συνθήκες που το δημιούργησαν και να είναι συνεχώς παρόν. [...] Η ποίηση, παλαιότερη και σύγχρονη, είναι μία. Για την ακρίβεια όλη η ποίηση (η πραγματική ποίηση) είναι σύγχρονη.»

<sup>12</sup> Κατά τον Iser, «η έννοια της ακαθοριστίας είναι παρούσα και στον τρόπο με τον οποίο ο Iser εξηγεί το δυσνόητο χαρακτήρα πολλών σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων».

<sup>13</sup> Σχολιάζοντας την θέση του Jauss περί της «αισθητικής απόστασης» ως κριτηρίου λογοτεχνικής αξίας, ο Τζιόβας επισημαίνει ότι «η απόσταση ανάμεσα στο κείμενο και στο κοινό του δεν φαίνεται να είναι επαρκές αξιολογικό κριτήριο [...] για να οριστεί κάτι ως “λογοτεχνία”, όσο ριζοσπαστικό και νεωτεριστικό να είναι, πρέπει να υιοθετεί τουλάχιστον ορισμένες καθιερωμένες λογοτεχνικές νόρμες.» (Τζιόβας, 1987: 249).

<sup>14</sup> Επισημαίνουμε ότι στον Φάκελο Υλικού εμφανίζονται δύο φορές, σε δύο διαφορετικά δίκτυα, κείμενα της νέας ποιήτριας Αριστέας Παπαλεξάνδρου, γεγονός που φανερώνει, μεταξύ άλλων, και τη δυσκολία εξεύρεσης διδακτικά κατάλληλων κειμένων από τη σύγχρονη λογοτεχνία.

Οι συντάκτες αρχικά υποστηρίζουν ότι στην επιλογή των κειμένων θα ήταν καλό να συμμετέχουν και οι μαθητές (με ποιον τρόπο, παραμένει αδιευκρίνιστο) και αμέσως μετά όχι μόνο εμπλέκουν συνολικά τους φιλόλογους της σχολικής μονάδας στην επιλογή αυτή αλλά ακόμα και τους συντονιστές εκπαίδευσης. Μάλιστα θεωρούν ως κριτήριο επιλογής τη «λογοτεχνική αξία» του κειμένου, δηλαδή τη λογοτεχνικότητά του, ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά τους θεωρητικούς, αποτελώντας το κατεξοχήν αντικείμενο διερώτησης περί λογοτεχνίας. Ποια είναι λοιπόν η «λογοτεχνική αξία» που πρέπει να αναγνωρίσει ο φιλόλογος και με ποια κριτήρια; Και πώς ορίζεται ο «λογοτεχνικός κανόνας» όσον αφορά τα νεότερα και σύγχρονα κείμενα, στα οποία δείχνει προτίμηση το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά δεν έχουν συμπεριληφθεί στις έγκριτες Ιστορίες Λογοτεχνίας ούτε και στα σχολικά βιβλία; Μήπως έτσι επιδιώκεται η δημιουργία ενός νέου λογοτεχνικού κανόνα με ασαφή όμως κριτήρια; Καταλαβαίνουμε ότι, ύστερα από τα παραπάνω, η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των κειμένων μάλλον αποκλείεται.

#### **4<sup>η</sup> επισήμανση:**

Στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας εντάσσεται και η Δημιουργική Γραφή ως «μια άλλη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και ολοκλήρωσης ενός ερμηνευτικού διαλόγου, [με την οποία] οι μαθητές αποτυπώνουν με προσωπικό τρόπο το απόσταγμα που άφησε στον καθένα η διαλογική διαδικασία.» Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, «με τη δημιουργική γραφή, οι μαθητές συνειδητοποιούν στην πράξη τη διαδικασία της σύνθεσης ενός λογοτεχνικού έργου, και συγκεκριμένα τεχνικές και μηχανισμούς της λογοτεχνικής έκφρασης [...], όπως π.χ. [...] πώς μετατρέπουμε μια γραμμική αφήγηση σε μη-γραμμική και το αντίστροφο, πώς ένα ποίημα μπορεί να γίνει διήγημα και πώς ένα διήγημα μπορεί να «δραματοποιηθεί» και να αποδοθεί με τη θεατρική σύμβαση κ.λπ.»

Το περιεχόμενο της παραπάνω παραγράφου, με την άκρως θεωρητική και κανονιστική περιγραφή, προκαλεί προβληματισμό και αμηχανία για τις μεγάλες προσδοκίες που αποδίδονται στην δραστηριότητα της Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και μάλιστα της Γ' Λυκείου, μιας τάξης που τελεί υπό την πίεση των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Επιλέγοντας ενδεικτικά τη φράση «πώς ένα ποίημα μπορεί να γίνει διήγημα και πώς ένα διήγημα μπορεί να «δραματοποιηθεί» και να αποδοθεί με τη θεατρική σύμβαση», επισημαίνουμε τα εξής:

- κατ' αρχάς, ο φιλόλογος δεν έχει εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί στο αντικείμενο της δημιουργικής γραφής,
- το λογοτεχνικό κείμενο είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο (όσες αναγνώσεις και αν επιτρέπει) και χωρίς την απαραίτητη γνώση του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής κινδυνεύει να υποτιμηθεί και να αποδομηθεί πλήρως στα μάτια των μαθητών. Το «πώς ένα ποίημα μπορεί να γίνει διήγημα», για παράδειγμα, μοιάζει ιδιαίτερα προβληματικό τόσο ως προς τον διδακτικό στόχο της άσκησης όσο και ως προς την ουσία της επαφής του μαθητή με το ποίημα, παραπέμποντας σε απολύτως κατευθυνόμενη και όχι σε δημιουργική γραφή και παραβλέποντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου και μάλιστα του σύγχρονου ή μοντέρνου. Είναι διαφορετικό να ζητείται να μετατραπεί ένα ποίημα σε διήγημα και διαφορετικό να ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα διήγημα με *αφορμή* ένα ποίημα.
- με τις παραπάνω προτεινόμενες δραστηριότητες θεωρούμε ότι δεν εκπληρώνεται το αρχικό, «ανοιχτό», ζητούμενο να «αποτυπώσουν οι μαθητές με προσωπικό τρόπο το απόσταγμα που άφησε στον καθένα η διαλογική διαδικασία», αλλά υιοθετούνται

συγκεκριμένες τεχνικές με φορμαλιστικό ή αφηγηματολογικό υπόβαθρο, ξεκομμένες από τον ερμηνευτικό διάλογο που προηγήθηκε.

Γενικά, το ζήτημα της Δημιουργικής Γραφής στο Γενικό Λύκειο θα έπρεπε να εξεταστεί με προσοχή, ώστε να αποφευχθούν τόσο τα υπερβολικά φιλόδοξα ή κανονιστικά ζητούμενα όσο και τα υπερβολικά παιγνιώδη ή χωρίς διδακτικό αντίκρισμα. Σε όλες τις περιπτώσεις πάντως, θεωρούμε ότι το αυθεντικό λογοτεχνικό κείμενο είναι αυτούσιο και αυτοτελές και δεν θα έπρεπε να διαμελίζεται ή να αποδομείται στο πλαίσιο μιας άσκησης γραφής. Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής οφείλουν, κατά τη γνώμη μας, να «σέβονται» την αυτοτέλεια του σώματος του κειμένου και να το αξιοποιούν, κατά το δυνατόν, ως αφορμή για έναν πραγματικά δημιουργικό λόγο, πόσο μάλλον όταν οι διδάσκοντες δεν έχουν λάβει απολύτως καμία επιμόρφωση σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Συμπερασματικά, το Πρόγραμμα Σπουδών υιοθετεί, όπως πολλά θεσμικά κείμενα που απευθύνονται στους φιλόλογους, έναν λόγο υπέρ το δέον θεωρητικό και ακαδημαϊκό, εκτεταμένο, κανονιστικό και καθοδηγητικό, με πλήθος συμπυκνωμένων αναφορών σε όρους και σημασίες, ενώ την ίδια στιγμή υποστηρίζει το πέρασμα από τη θεωρία στο νόημα του κειμένου και στις ανοιχτές διαδικασίες. Στην ουσία όμως δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο της θεωρίας και του επιστημονισμού, που αναιρούν αυτή την ίδια τη θέση την οποία προτίθεται να υποστηρίξει και η οποία αντλείται, κατά κύριο λόγο αλλά άρρητα, από το βιβλίο του Τσβετάν Τοντορόφ *Η Λογοτεχνία σε κίνδυνο (La littérature en péril, 2007, μτφρ. 2013)*. Στο βιβλίο του αυτό, ο Τοντορόφ υποστηρίζει ότι:

Αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι «η ίδια η ανθρώπινη κατάσταση» (ή συνθήκη) και ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να απαγκιστρωθεί από την κηδεμονία της θεωρίας και να επανέλθει στο νόημα του έργου, το οποίο θα βοηθήσει τον μαθητή να καταλάβει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο (σ. 38-39).

Σημειώνει μάλιστα ο Τοντορόφ ότι «ο καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιφορτισμένος με ένα βαρύ καθήκον: να εσωτερικεύσει αυτό που έμαθε στο πανεπιστήμιο, αλλά αντί να το διδάσκει, να το επαναφέρει στην κατάσταση ενός άορατου εργαλείου» (σ. 47).

### **Φάκελος Υλικού-Δίκτυα κειμένων/Φάκελος εκπαιδευτικού**

Ο Φάκελος Υλικού περιέχει τρία δίκτυα κειμένων, με τους εξής τίτλους: «Όταν θέλεις να φύγεις...», «Ανατομία ενός εγκλήματος» και «Βίοι ελάσσονες».

Στο εισαγωγικό σημείωμα του Φακέλου Εκπαιδευτικού παρουσιάζονται οι αρχές που διέπουν την επιλογή των κειμένων τα οποία συνθέτουν τα παραπάνω δίκτυα. Έτσι πληροφορούμαστε ότι: «Μια πρώτη αρχή είναι ότι τα κείμενα που συνιστούν ένα δίκτυο, αποτελούν λογοτεχνικές αναπαραστάσεις μιας κρίσιμης ανθρώπινης κατάστασης/συνθήκης και δεν έλκονται απευθείας από έννοιες και καταστάσεις της πραγματικότητας.» Προβληματίζει στο σημείο αυτό τι εννοείται με τη φράση «και δεν έλκονται απευθείας από έννοιες και καταστάσεις της πραγματικότητας». Πώς θα μπορούσε να είναι αλλιώς όταν πρόκειται για λογοτεχνία; Είναι πράγματι αναγκαία η διευκρίνηση αυτή ή συσκοτίζει περισσότερο παρά διαφωτίζει;

Στη συνέχεια αναφέρεται: «Μια δεύτερη αρχή είναι ότι το δίκτυο είναι σκόπιμο να παράγει ερωτήματα και θέματα που να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών και μαθητριών, τουλάχιστον στον βαθμό που τα προηγούμενα ορίζονται από την ηλικία.» Ισχύει αυτή η αρχή και για τα τρία δίκτυα κειμένων που έχουν επιλεγεί; Και αιτιολογείται ικανοποιητικά, ώστε ο διδάσκων να καταλάβει το πνεύμα που διέπει το δίκτυο κειμένων και να το υποστηρίξει με επάρκεια;

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των κειμένων που απαρτίζουν τα δίκτυα, επανέρχεται εδώ το κριτήριο που σχολιάσαμε και στην αναφορά μας στο Πρόγραμμα Σπουδών: «Τα κείμενα των δικτύων δεν είναι σκόπιμο να αντλούνται μόνο από αυτό που συνήθως θεωρούμε ως “σχολικό λογοτεχνικό κανόνα”, διότι τα κείμενα αυτά είναι και χρονικά απομακρυσμένα από την ηλικία των μαθητών/τριών και παράγουν ένα περιορισμένο φάσμα ερωτημάτων, κατά κανόνα ιστορικά προσδιορισμένων. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποκλείονται τα κείμενα αυτά, εφόσον διαλέγονται με πιο σύγχρονες ματιές στα υπό συζήτηση ερωτήματα/θέματα.» Δεν χρειάζεται να επαναλάβουμε τις επιφυλάξεις μας ως προς τη σκοπιμότητα του συγκεκριμένου κριτηρίου. Απλώς επισημαίνουμε εκ νέου ότι η παραπάνω αιτιολόγηση αναιρεί, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, την ουσία αλλά και την πρόκληση των θεωριών της πρόσληψης σχετικά με την «πραγμάτωση» του κειμένου, με την οποία ο Jauss εννοεί «την ανακλώμενη διαμεσολάβηση του παλαιού και του νέου νοήματος» (Jauss, 1973 στο Fokkema & Ibsch, 2011: 250). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Porper, εισηγητή του όρου «ορίζοντας προσδοκιών» στη φιλοσοφία της επιστήμης, «η διαδικασία της μάθησης συνίσταται σε μεγάλο βαθμό [...] στην αναίρεση των προσδοκιών» (στο Fokkema & Ibsch, 2011: 242).

### ***Ενδεικτικές, επιμέρους, παρατηρήσεις στα δίκτυα κειμένων***

#### ***1<sup>ο</sup> δίκτυο κειμένων:***

Το πρώτο δίκτυο, με τίτλο «Όταν θέλεις να φύγεις...», παρουσιάζεται και στοιχειοθετείται με επάρκεια στον Φάκελο εκπαιδευτικού, ωστόσο προκύπτουν ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν κυρίως την απομαγνητοφωνημένη «εφαρμογή» του στη σχολική τάξη. Εάν δοκιμάστηκε το 2018, σε ποια τάξη του Γενικού Λυκείου έγινε αυτό; Εάν ισχύει ότι η επιτροπή των ειδικών επιστημόνων που ανέλαβε το έργο κλήθηκε να ετοιμάσει ένα Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό για τη Β' ΓΕΛ, τότε μήπως η δοκιμή έγινε στην Β' τάξη και όχι στη Γ';<sup>15</sup> Τίθεται στη συνέχεια το εξίσου κρίσιμο ερώτημα, σε τι είδους σχολείο δοκιμάστηκε το συγκεκριμένο δίκτυο, σε πρότυπο/πειραματικό ή σε απλό Γενικό Λύκειο; Ο μικρός αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στον απομαγνητοφωνημένο ερμηνευτικό διάλογο υποδεικνύει μια μικρή τάξη, δώδεκα-δεκαπέντε ατόμων, γεγονός που μας προσανατολίζει στην πρώτη υπόθεση, αυτή του προτύπου/πειραματικού σχολείου. Και αν είναι έτσι, θα μπορούσαν να θεωρηθούν υποδειγματικά τα δεδομένα μιας τέτοιας δοκιμής σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε πανελλαδικό επίπεδο; Επόμενο, αναπόφευκτο για τους εκπαιδευτικούς της πράξης, ερώτημα είναι σε πόσες διδακτικές ώρες ολοκληρώθηκε η διαδικασία που απομαγνητοφωνείται. Αναφορά στις διδακτικές ώρες δεν υπάρχει πουθενά. Απουσιάζουν επομένως κάποια βασικά δεδομένα του διδακτικού πλαισίου, τα οποία στην περίπτωση μιας απομαγνητοφωνημένης εφαρμογής θα έπρεπε οπωσδήποτε να υπάρχουν, ώστε να μην περιοριζόμαστε στην αληθοφάνεια μιας

<sup>15</sup> Κατά τη συζήτηση που έγινε στο τέλος της συνεδρίας, η κ/α Πολυξένη Μπίστα, η οποία αναφέρεται μεταξύ των εξωτερικών εμπειρογνομόνων που συμμετείχαν στην εκπόνηση του *Φακέλου Υλικού-Δίκτυα Κειμένων*, επιβεβαίωσε ότι το υλικό αυτό εκπονήθηκε για τη Β' ΓΕΛ την άνοιξη του 2018.

προσομοίωσης ή ενός διδακτικού σεναρίου, αλλά να έχουμε την βεβαίωση της αξιοπιστίας του εγχειρήματος. Εξάλλου, το ζήτημα των διδακτικών ωρών παραμένει ανοιχτό συνολικά και αφορά και τα τρία δίκτυα κειμένων και την ολοκλήρωσή τους, μαζί με τις επιμέρους δραστηριότητες και την το στάδιο της αξιολόγησης.

### **2<sup>ο</sup> δίκτυο κειμένων:**

Στο δεύτερο δίκτυο, με τίτλο «Ανατομία ενός εγκλήματος», η προγραμματική αρχή του εισαγωγικού σημειώματος θεωρούμε ότι δεν στοιχειοθετείται επαρκώς. Πώς βρίσκεται το έγκλημα και ο φόνος κοντά στα «ενδιαφέροντα» και στα βιώματα των δεκαεπτάχρονων μαθητών; Ασφαλώς και είναι μια μείζων λογοτεχνική θεματική περιοχή που «ιντριγκάρει», ξεφεύγει από τις διδακτικές συμβάσεις και μπορεί να κινητοποιήσει το αναγνωστικό ενδιαφέρον των εφήβων, είναι όμως «κοντά» στις ηλικιακές αναζητήσεις και στα βιώματά τους; Ή μήπως είναι ένα θέμα το οποίο είναι δυστυχώς γνωστό μέσα από την πληθώρα των αναπαραστάσεων του από τα ΜΜΕ (τύπος, διαδίκτυο, τηλεόραση, κινηματογράφος κ.λπ.); Επιπλέον, για το δεύτερο δίκτυο, προκαλούν προβληματισμό ορισμένες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, όπως αυτή για το ποίημα *Εσχάτη αποτύπωση* της Αριστέας Παπαλεξάνδρου: «Να συμπληρώσετε δικούς σας στίχους στο ποίημα, προσπαθώντας να δώσετε τα αίτια της δολοφονίας της γυναίκας». Ή αυτή για το ποίημα *Δεν αστοχεί* της Κικής Δημουλά: «Μετατρέψτε το ποιητικό κείμενο σε πεζό, διατηρώντας το ά πρόσωπο». Ή, τέλος, αυτή για το ποίημα *Το τέλειο έγκλημα* του Γιώργη Παυλόπουλου: «Είστε το ποίημα που «σκοτώσε» ο ποιητής. Τι θα γράφατε;». Στην πρώτη περίπτωση, ζητείται συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου, και μάλιστα του ποιητικού, στη δεύτερη οδηγούμαστε με την οδηγία «μετατρέψτε» στην πλήρη αποδόμηση του ποιητικού κειμένου, ενώ η τρίτη προκαλεί και τη μεγαλύτερη αμηχανία και ανοικείωση, καθώς ο μαθητής καλείται να γίνει ο ίδιος το ποίημα (ας προσεχτεί η οδηγία: «είστε») και μάλιστα το σκοτωμένο ποίημα που γράφει τον εαυτό του, αφού βέβαια πρώτα σκοτώθηκε από τον ποιητή! Ίσως σε ένα εξωσχολικό σεμινάριο δημιουργικής γραφής – και μάλιστα ενηλίκων – οι παραπάνω δραστηριότητες να είχαν κάποια θέση, όμως θεωρούμε ότι σε μια τάξη λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπηρετούν κάποιο γενικό ή ειδικό διδακτικό στόχο.

### **3<sup>ο</sup> δίκτυο κειμένων:**

Στο τρίτο δίκτυο, με τίτλο «Βίοι ελάσσονες», σε αντίθεση με τα άλλα δύο, η παρουσίαση της συλλογιστικής είναι πολύ συντομότερη, ίσως γιατί εδώ είναι προφανής, όπως συντομότερο είναι και το δίκτυο στο σύνολό του. Η βασική μας παρατήρηση εδώ είναι ότι η προτεινόμενη προσέγγιση των κειμένων είναι σαφώς περισσότερο γλωσσοκεντρική, φορμαλιστική και κατευθυντική. Στη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου συναντάμε ερωτήσεις όπως: «Ποιες εικόνες “βλέπουμε” να σχηματίζονται, αν προσέξουμε ειδικότερα τα κόμματα και τις τελείες;» ή «Αν προσέξουμε τη στίξη (π.χ. εισαγωγικά), καταλαβαίνουμε πιο εύκολα ποιος μιλάει και τι δείχνει;» ή, ακόμα, «Ποιο μήνυμα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στο κείμενο, αν λάβουμε υπόψη: τη δομή (π.χ. την παραγραφοποίηση) του κειμένου, αφηγηματικές επιλογές και τη συμβολική διάσταση της τελευταίας εικόνας;» Στο τρίτο αυτό δίκτυο, τα «αόρατα εργαλεία» γίνονται πολύ ορατά, μαρτυρούν με άμεσο τρόπο τη θεωρητική τους προέλευση και μάλιστα χρησιμοποιούνται με σκοπό να ανακαλυφθεί το (μοναδικό;) «μήνυμα» του κειμένου, μια λέξη που παραπέμπει στον διδακτισμό και αποφεύγεται στην προσέγγιση της λογοτεχνίας. Επομένως, δεν μιλάμε πλέον για «ανοιχτό» κείμενο που προσφέρεται για αναγνωστική ανταπόκριση. Από την άλλη, στο τρίτο δίκτυο

κειμένων οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι αρκετά προσγειωμένες και ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους.

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι τα τρία δίκτυα κειμένων διαφέρουν ως προς τα ποσοτικά χαρακτηριστικά τους (19 σελίδες το πρώτο, 14 το δεύτερο και 10 το τρίτο) και δεν ανταποκρίνονται στο κριτήριο του Προγράμματος Σπουδών περί ίσης περίπου αναλογίας ελληνικών και μεταφρασμένων κειμένων (3/17 μεταφρασμένα κείμενα στο πρώτο, 2/14 στο δεύτερο και 5/21 στο τρίτο).

Όσον αφορά τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, διαπιστώνουμε ότι:

- Η επιλογή της θεματικής του 2ου δικτύου με τίτλο «Ανατομία ενός εγκλήματος» δεν στοιχειοθετείται επαρκώς.
- Η μέθοδος παρουσίασης του κάθε δικτύου είναι διαφορετική και η συνολική εικόνα άνιση. Σημαντική διαφορά, ότι στο πρώτο δίκτυο ο ερμηνευτικός διάλογος δίνεται πολύ αναλυτικά και μάλιστα καταγράφεται η απομαγνητοφωνημένη διεξαγωγή του στη σχολική τάξη, χωρίς βέβαια να δίνονται οι συγκεκριμένες συνθήκες. Στα άλλα δύο αυτό δεν συμβαίνει.
- Εξίσου σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στην προσέγγιση των κειμένων σε σχέση με το αίτημα για «αόρατα εργαλεία». Σε άλλες περιπτώσεις προμοδοτείται η ανοιχτή διαδικασία και σε άλλες η γλωσσοκεντρική προσέγγιση.
- Σε κανένα από τα τρία δίκτυα δεν γίνεται αναφορά σε σημαντικά δεδομένα όπως οι διδακτικές ώρες.
- Πολλές από τις *Επιπλέον Δραστηριότητες* φαίνονται υπερβολικές ή ανέφικτες και τα διδακτικά τους αποτελέσματα θεωρούμε ότι είναι αμφίβολα.
- Τέλος, παρατηρούμε ότι στα δύο Ενδεικτικά Κριτήρια Αξιολόγησης, όσον αφορά το «φλέγον» ερμηνευτικό σχόλιο των πανελλαδικών, στο πρώτο κριτήριο για την ποίηση, η ερώτηση λείπει και την μαντεύουμε από τις ενδεικτικές απαντήσεις, ενώ στο δεύτερο για την πεζογραφία δεν υπάρχει στην ερώτηση αναφορά στους κειμενικούς δείχτες, σύμφωνα πάντα με το ισχύον τροποποιητικό ΦΕΚ για την αξιολόγηση του μαθήματος.
- Επιπλέον, τα Ενδεικτικά Κριτήρια Αξιολόγησης δομούνται σύμφωνα με το αρχικό ΦΕΚ του Ιουλίου, το οποίο όμως τροποποιήθηκε την τελευταία στιγμή και αφού προφανώς είχαν τυπωθεί οι Φάκελοι Υλικού.

## Συμπεράσματα

Ως συμπέρασμα τονίζουμε το πιο σημαντικό όσων προηγήθηκαν καθώς σχετίζεται με την έλλειψη προγραμματισμού και γενικού συντονισμού με την οποία αντιμετωπίστηκε το όλο εγχείρημα: δεν υπάρχει η απαιτούμενη συνάφεια και συνέχεια μεταξύ των θεσμικών κειμένων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ανασφάλεια και αντίδραση σε όλους τους εμπλεκόμενους με τη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων, μαθητές, διδάσκοντες, ακόμα και γονείς. Ας μην ξεχνάμε ότι στις πανελλαδικές του 2020 διαγωνίζονται για πρώτη φορά στη Λογοτεχνία όλοι οι υποψήφιοι από όλες τις κατευθύνσεις. Επιπλέον, τίθεται το ερώτημα πώς τα «αόρατα εργαλεία» ζητείται να σχολιαστούν ως «ορατοί» κειμενικοί δείχτες και, το κυριότερο, πώς χωρίς μια πορεία ερμηνευτικού διαλόγου, όπως παρουσιάζεται στο παραπάνω υλικό, θα οδηγηθούν οι εξεταζόμενοι των πανελλαδικών απευθείας στο απόσταγμα του ερμηνευτικού σχολίου; Πρόκειται, πιστεύουμε, για ένα



ερώτημα ουσίας που προκύπτει από μια φανερή ανακολουθία ανάμεσα στον θεωρητικό και διδακτικό στοχασμό του Προγράμματος Σπουδών και του συνοδευτικού Υλικού και στην εξεταστική πραγμάτωσή του.

## Αναφορές

- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Fokkema, D., & Ibsch, E. (2011). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα. Δομισμός, Μαρξισμός, Αισθητική της πρόσληψης, Σημειωτική*. (Μτφρ. Γ. Παρίσης). (Επιμ.) Ερ. Καψωμένος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (2018). *Παλίμψηστα. Η λογοτεχνία δεύτερου βαθμού*. (Επιμ.) Μ. Στεφανοπούλου, Λ. Τσιριμώκου. Εισαγωγή Λ. Τσιριμώκου. (Μτφρ. Β. Πατσογιάννης). Αθήνα: MIET (Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Scholes, R. E. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου. Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. (Μτφρ. Ζ. Κ. Μπέλλα). Αθήνα: Τυπωθήτω.-Γ. Δαρδανός.
- Αρσενίου, Ε. (2012). *Πρακτική εισαγωγή στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ορολογία, μεθοδολογία, θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαγενάς, Ν. (1984). *Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην ποίηση*. Αθήνα: Στιγμή.
- Iser, W. (2013). «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου». στο *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων*. (Επιμ. Κ.Μ. Newton). (Μτφρ. Αθανάσιος Κατσικερός, Κώστας Σπαθαράκης). Πρόλογος στην ελληνική έκδοση Αλέξης Καλοκαιρινός. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Τοντορόφ, Τσ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Μτφρ. Χρ. Βαγενά). Εισαγωγή Ν. Βαγενάς. Αθήνα: Πόλις.

## Νομοθετήματα:

- «Οδηγίες για τη διδασκαλία του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία της Γ' τάξης ημερήσιου Γενικού Λυκείου, Γ' και Δ' τάξεων εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020», έγγραφο 143300/Δ2/16-9-2019 του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου», αρ. απόφασης 203549/Δ2 - ΦΕΚ 4911/τ.2/31-12-2019.
- «Συμπληρωματικές οδηγίες-διευκρινίσεις σχετικά με τη διδασκαλία και αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020», έγγραφο 2376/Δ2/9-1-2010.
- «Τροποποίηση της 107268/Δ2/03-07-2019 υπουργικής απόφασης (Β' 2881) ως προς τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος "Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία" της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ' και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου» - ΦΕΚ 3164/τ.2/12-8-2019.
- «Τροποποίηση της 71388/Δ2/08-05-2019 υπουργικής απόφασης (Β' 1674) ως προς τον χαρακτηρισμό, τους κλάδους και τον τρόπο εξέτασης των διδασκομένων μαθημάτων» Υπουργική Απόφαση 107268/Δ2/2019 - ΦΕΚ 2881/Β/5-7-2019.
- Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού Γ' Γενικού Λυκείου*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος», 2019.
- Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού-Δίκτυα Κειμένων Γ' Γενικού Λυκείου*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος», 2019.

## Το ανθρώπινο και το κλασικό: τα «σύγχρονα» αρχαία στο πρόγραμμα σπουδών

Αυγή-Άννα Μάγγελ

[amage@minedu.gov.gr](mailto:amage@minedu.gov.gr), [avgianna@gmail.com](mailto:avgianna@gmail.com)

Σύμβουλος Α΄ Κλασικών Σπουδών, Υπουργείο Παιδείας,  
PhD Classics University College London.

**Περίληψη.** Η αντίληψή μας για τον ανθρωπισμό και την κλασικότητα που χαρακτηρίζουν τα παραδεδομένα κείμενα του παρελθόντος, υπόκειται σε μια διαρκή διαδικασία μετάλλαξης, η οποία καθορίζεται από την πρόσληψη της αρχαιότητας σε κάθε εποχή. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην επίδραση αυτού του μετασχηματισμού στις έννοιες του ανθρώπινου και του κλασικού στοιχείου σε σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά στην σύγχρονη εκπαίδευση, και προσεγγίζει τα ακόλουθα ερωτήματα: Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα Αρχαία Ελληνικά χρειάζονται μια αναπροσαρμογή του Κανόνα των αρχαίων κειμένων και συγγραφέων στο Πρόγραμμα Σπουδών του 21ου αιώνα; Οι ιδέες της διαχρονικότητας, της εθνικής κληρονομιάς και του ανθρωποκεντρισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών συμβαδίζουν με την πρόσληψη της αρχαιότητας μέσα από την διαρκή ανακάλυψη των έργων του παρελθόντος; Η εισήγηση διερευνά την υπόθεση ότι η αποδέσμευση του κλασικού στοιχείου από ιδεολογικές και χρηστικές αναφορές θα μπορούσε να προσδώσει στα αρχαία κείμενα μια ώθηση επαναπροσδιορισμού της κλασικής παιδείας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας ‘Νέος Ουμανισμός’ στην εκπαίδευση, όπου η ιστορικότητα συνδιαλέγεται με τον μοντερνισμό, θα μπορούσε να αναδείξει τα ‘Σύγχρονα’ Αρχαία στην εξέλιξη του ανθρωπιστικού curriculum προς μια παιδαγωγική και επιστημονική δομή ανοικτή σε όλους.

**Λέξεις κλειδιά:** ανθρωπιστικό curriculum, Κλασικός Κανόνας, κλασική παιδεία, Ουμανισμός, κλασικότητα, αρχαία ελληνική γλώσσα, μετάφραση.

### Εισαγωγή

Μια μεταφορική εικόνα που θα μπορούσε να αποδώσει την σχέση της εκπαίδευσης με τα Αρχαία Ελληνικά στην εποχή μας περιγράφει η ελληνίστρια Edith Hall στο κείμενό της για τα Κλασικά Γράμματα που παρουσίασε στην Λογοτεχνική και Φιλοσοφική Εταιρεία του Μάντσεστερ το 2013: Ας υποθέσουμε ότι πρέπει να οδηγήσουμε ένα αυτοκίνητο. Το όχημα κατευθύνεται κανονικά προς τα εμπρός, εκεί που ανοίγει ο δρόμος, επομένως ως οδηγοί κοιτάζουμε μπροστά. Αλλά, όταν οδηγούμε, πάντα ρίχνουμε ματιές από τον καθρέφτη μας προς τα πίσω για να ελέγξουμε την κίνηση του δρόμου, και να οριοθετήσουμε την δική μας οδήγηση. Άρα, οδηγώντας ένα όχημα, πρέπει να έχουμε πάντα μια σφαιρική θέαση του χώρου μπροστά και πίσω ταυτόχρονα. Εάν κοιτάμε μόνο μπροστά, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τι ακολουθεί πίσω από εμάς, τότε το ατύχημα είναι σίγουρο (Hall, 2013: 2-3, 13-14). Αυτή η μεταφορική πορεία μέσα στον χρόνο είναι ίσως και το ταξίδι που αποδεχόμαστε να διανύσουμε ως δάσκαλοι, εάν θέλουμε να διδάξουμε τους μαθητές μας πώς να κοιτάνε

το μέλλον, χωρίς να χάνουν την πυξίδα του παρελθόντος, όταν έχουν μπροστά τους τα κείμενα της αρχαιότητας και καλούνται να γνωρίσουν το περιεχόμενό τους.

Από αυτό το σημείο αρχίζει μια σειρά από ερωτήματα και προβληματισμούς για το πώς πρέπει ως παιδαγωγοί να διαχειριστούμε τον κόσμο της αρχαιότητας με τους όρους του παρόντος χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και πώς να προσαρμόσουμε τα δεδομένα του Προγράμματος Σπουδών στον διαφορετικό βαθμό αντίληψης και ενδιαφέροντος των μαθητών στην τάξη. Γιατί, όταν μιλάμε για τα Αρχαία Ελληνικά και γενικά τα Κλασικά Γράμματα, έχουμε να κάνουμε με ένα δύσκολο και πολυθεματικό αντικείμενο που δεν εξαντλείται στην ευρεία διάταξη από σκοπούς και προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως τουλάχιστον αποτυπώνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Διαβάζοντας την πληθώρα των στοιχείων που καταγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και τις επικαιροποιημένες μορφές του για το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών, σίγουρα αναζητούμε τις αποδοτικότερες μαθησιακές διαδικασίες για να μάθουμε στους μαθητές μας τα Αρχαία Ελληνικά, και συχνά προβληματιζόμαστε σε τι είδους διανοητικό προσανατολισμό να τους καθοδηγήσουμε για να εντάξουν αυτή τη γνώση μέσα στην ζωή τους (πρβλ. Marshall, 2001: 69-78, ειδικά για το κλασικό curriculum). Αλλά ακόμα, και εμείς οι ίδιοι ως διδάσκοντες παιδαγωγοί, αναρωτιόμαστε πώς πρέπει να σκεφτούμε απέναντι στα κείμενα που καλούμαστε να διδάξουμε, ώστε να μπορέσουμε να μεταδώσουμε στους μαθητές μας την περιέργεια να τα ανοίξουν και να τα ανακαλύψουν.

## **Οι παράμετροι των Αρχαίων στο Πρόγραμμα Σπουδών**

Στο Πρόγραμμα Σπουδών παρατίθεται μια σειρά επιλογών που δείχνουν ότι οι προθέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τα Αρχαία Ελληνικά είναι πολυδιάστατες και ιδιαίτερα απαιτητικές. Αυτές οι επιλογές θα μπορούσαν να συνοψισθούν σε τρεις βασικές παραμέτρους:

1. Διδάσκουμε την αρχαία ελληνική γλώσσα, και συγκεκριμένα μόνο την αττική διάλεκτο, στην οποία εξελικτικά βασίζεται και η δική μας δημοτική γλώσσα. Όμως η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας είναι ένα δύσκολο πράγμα. Χρειάζεται πολύ χρόνο και συνεχή πρακτική άσκηση. Ακόμα, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μοιάζει να είναι ένα σοβαρό 'εμπόδιο'<sup>1</sup> για την εξοικείωσή μας με το περιεχόμενο των κειμένων, που καταλήγει συνήθως σε έναν δυσεπίλυτο γρίφο για το τι λένε τα κείμενα, σε ποιον κόσμο αναφέρονται και τι σημαίνει η αρχαία γλώσσα στην εποχή μας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως δέχτηκε την επίδραση από ένα έντονο ρεύμα 'αντι-γραμματικής' παράδοσης των αρχαίων κειμένων, το οποίο προέκυψε στην εκπαίδευση του δυτικού πολιτισμού στις αρχές της δεκαετίας του 60. Μέσα στο γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης για τις 'νεκρές γλώσσες', σταδιακά μειώθηκε η γραμματική και το συντακτικό στην διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και δόθηκε περισσότερη έμφαση στο πολιτισμικό στοιχείο των αρχαίων κειμένων (Stray, 2010: 8). Στις μέρες μας, ο προβληματισμός για την ανάγκη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο ανθρωπιστικό curriculum φαίνεται ότι επανέρχεται με ανανεωμένο ενδιαφέρον στα θέματα της εκπαίδευσης. Σε αυτό συγκλίνουν και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν περισσότερο στις εσωτερικές λειτουργίες των κειμένων και

<sup>1</sup> ΔΕΠΠΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ, ΦΕΚ Β' /303/13 Μαρτίου 2003, σ.3825.

λιγότερο στις συντακτικές και γραμματικές δομές τους (Stray, 2010: 8). Προκειμένου μαθητές και σπουδαστές να εξοικειωθούν περισσότερο με την αρχαία ελληνική γλώσσα, κλασικοί φιλόλογοι και θεωρητικοί της εκπαίδευσης προτείνουν μια δυναμική ανάγνωση του αρχαίου κειμένου μέσα στην τάξη, που να βασίζεται περισσότερο στην κατανόηση του λεξιλογίου (Major, 2018: 56-60), και λιγότερο στον συντακτικό τους προσδιορισμό μέσα στο κείμενο (Gruber-Miller, 2006: 27-49, 134-157). Από την άλλη πλευρά, επισημαίνουν ότι η απόκτηση της γνώσης της αρχαίας γλώσσας χρειάζεται μια διανοητική ενδυνάμωση που αποκτάται κυρίως στη μέση εφηβεία, καθώς τα Αρχαία Ελληνικά απαιτούν προχωρημένες επιστημολογικές δεξιότητες στην πρωτότυπη πηγή και την ικανότητα επεξεργασίας των εννοιών με λεπτές αποχρώσεις (Hall, 2015: 4).

2) Διδάσκουμε κείμενα, συγγραφείς και γραμματειακά είδη της αρχαιότητας από το πρωτότυπο και από μετάφραση: Όμηρο, Ηρόδοτο, Ευριπίδη, Αριστοφάνη στο Γυμνάσιο, Θουκυδίδη, Ξενοφώντα, Σοφοκλή, Λυσία, Ισοκράτη, Πλάτωνα και Αριστοτέλη, στο Λύκειο. Η χρονολογική κατάταξη των αρχαίων συγγραφέων και των κειμένων υποβάλλει το γεγονός ότι το Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθεί τον Κλασικό Κανόνα της αρχαιότητας, ο οποίος μάλιστα ξεκινά από τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. με την ίδια περίπου σειρά στην παράδοση των συγγραφέων, όταν και τότε ο πρώτος Ευρωπαίος κλασικός στην εκπαίδευση υπήρξε ο Όμηρος (Schein, 2008: 81-82; Stray, 2010: 7). Επιπλέον, το Πρόγραμμα ενισχύεται με εκτενείς εισαγωγές και απαιτητικό υπομνηματισμό, και σταδιακά από το Γυμνάσιο στο Λύκειο προσλαμβάνει ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά και επιστημονικό προσανατολισμό για την απόκτηση γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Τα Προγράμματα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά της Β' και Γ' Λυκείου θα μπορούσαν να ταιριάξουν και σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών του 1<sup>ου</sup>, ίσως και του 2<sup>ου</sup> έτους πανεπιστημιακών σπουδών, ειδικά σε σχέση με τα ρητορικά κείμενα και τα κείμενα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

3) Διδάσκουμε θέματα και ιδέες που αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα προσπαθώντας να συνδέσουμε την εποχή μας με τον κόσμο των αρχαίων κειμένων, και γυρνώντας πίσω σε αυτά, να δώσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα που είναι παναθρώπινα, παγκόσμια και οικουμενικά. Η αφετηρία της διδασκαλίας στη βάση μιας θεματολογικής κατάταξης των κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών δεν παρακολουθεί αναγκαστικά την σειρά του Κλασικού Κανόνα των συγγραφέων, αλλά κινείται με περισσότερη ευελιξία στην επιλογή κειμένων από διαφορετικές γραμματειακές πηγές και εποχές της αρχαιότητας. Σε αυτή την περίπτωση, τα ζητήματα διερευνώνται στη βάση θεματικών ενοτήτων, ενώ παράλληλα προτάσσονται ερμηνείες που προσπαθούν να συνδέσουν τη σύγχρονη ζωή με τον κόσμο της αρχαιότητας. Αυτή η παιδαγωγική διάσταση των Αρχαίων προσεγγίζεται περισσότερο στα *Ανθολόγια* με τα αρχαία αποσπάσματα ή στα *Παράλληλα κείμενα* αρχαία ή νεότερα, που επιλέγονται για συγκρίσεις και παραλληλίες εννοιών και επιδράσεων ανάμεσα στα κείμενα και τις ιδέες που μεταφέρουν.

## **Το Κλασικό στην Εκπαίδευση**

Στα Προγράμματα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών από το 2003 μέχρι σήμερα, διαφαίνεται ένας εξισορροπητικός συνδυασμός ανάμεσα στην ιστορική παραδοσιακή προσέγγιση των αρχαίων κειμένων με μια νεωτερική ματιά απέναντι στην αρχαιότητα σε μια προσπάθεια προβολής του αρχαίου κόσμου στην σύγχρονη ζωή. Στην πρώτη περίπτωση, τα Προγράμματα Σπουδών στα Αρχαία Ελληνικά έχουν δεχτεί πολλαπλές επιδράσεις από τις διάφορες φάσεις της ανθρωπιστικής παιδείας: Από τον ιστορικό

Ουμανισμό του Humboldt και του Wolf στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου σκοπός της κλασικής παιδείας είναι η διαμόρφωση του χαρακτήρα και η μετάδοση της αρχαίας κληρονομιάς, από την αρχαιογνωστική προσέγγιση του Wilamowitz, όπου τα Κλασικά Γράμματα γίνονται αποδεκτά με μια ολιστική επιστημονική προσέγγιση, αλλά και από τον παιδευτικό ουμανισμό του Jaeger για τις ηθικές αξίες και τα αισθητικά πρότυπα της αρχαιότητας στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Lloyd-Jones, 2005: 17-32, 49-52, πρβλ. Bianchi κ.α. 2019: 4-6). Η επίδραση των διαφόρων φάσεων του Ουμανισμού εξακολουθεί να ανιχνεύεται στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών σε συνδυασμό με τις σύγχρονες φιλολογικές αντιλήψεις, αποτυπώνοντας τις ιστορικές εκφράσεις του κλασικού στην σχέση του με την ανθρωπιστική εκπαίδευση.

Η ιστορικότητα του κλασικού στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών διασταυρώνεται όμως και με άλλες έννοιες που έχουν περισσότερο ιδεολογικό προσανατολισμό: Η εθνική κληρονομιά, η διαχρονική εξέλιξη της γλώσσας, οι διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες, η απομυθοποίηση της αρχαιότητας ή ο κίνδυνος της εξιδανίκευσής της, η σύνδεση της αρχαίας με την νέα ελληνική, η ανθρωποκεντρική διάσταση των κειμένων, η διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας. Αυτές οι έννοιες που εμπεριέχονται στα Πρόγραμμα Σπουδών είναι κάτι σαν τους φανοστάτες στην παρομοίωση του αυτοκινήτου που οδηγώντας το σε έναν δρόμο, επισημαίνουν 'πότε προχωράς και πότε σταματάς'. Για το ποια από αυτές τις ιδεολογικές κατευθύνσεις που περιέχονται στα Προγράμματα Σπουδών εμπίπτουν στη μια ή στην άλλη πορεία, δηλαδή στην θέση της εγρήγορσης ή στην θέση της αδράνειας, εξαρτάται από την εποχή που ζούμε και τις ιδέες με τις οποίες αντιλαμβανόμαστε το περιεχόμενο των κειμένων. Όμως, συχνά, οι ιδεολογικές νοηματοδοτήσεις στα αρχαία κείμενα επισκιάζονται από κάποιους στερεότυπους μύθους, που κατά καιρούς υποβάλλονται από τις κοινωνίες και αλλοιώνουν την αλήθεια των Κλασικών Γραμμάτων: Ένας τέτοιος μύθος είναι ότι τα Αρχαία Ελληνικά, και γενικά τα Κλασικά Γράμματα, είναι ένα ελιτίστικο αντικείμενο για λίγους εκλεκτούς προνομιούχους, γι' αυτό και η εκμάθησή τους πρέπει να επιλέγεται ξεχωριστά από μια διακριτή τάξη ανθρώπων, αποκλείοντας τους πολλούς. Ένας δεύτερος μύθος είναι ότι τα Αρχαία Ελληνικά είναι ένα συντηρητικό αντικείμενο που ενισχύει την δεξιά πολιτική έναντι της αριστεράς (Beard, 2018: foreword).

Η πολιτικοποιημένη διάσταση των Αρχαίων Ελληνικών συνήθως συνδυάζεται με την αντίληψη για την 'αιωνιότητα του κλασικού', που όχι μόνο περιορίζει την ερμηνεία των έργων της αρχαιότητας, αλλά, στην χειρότερη περίπτωση, καταλήγει να παραποιεί την σημασία τους, όπως συνέβη στα πανεπιστήμια της Γερμανίας από το 1933 μέχρι το 1945 όταν τα Τμήματα Κλασικών Σπουδών υπηρέτησαν την ιδεολογία των Ναζί (Schein, 2008: 84). Όμως η δύναμη των Αρχαίων Ελληνικών έγκειται σε μια βασική αλήθεια που επικρατεί πέρα από ιδεολογικές προεκτάσεις ή αμφισβητούμενες χρήσεις: Και αυτή η αλήθεια είναι ότι τα κείμενα που μας παραδόθηκαν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, εμπεριέχουν το 'ανθρώπινο' και το 'κλασικό' στοιχείο, δύο έννοιες αλληλένδετες που η μια συνεπάγεται την άλλη, και οι οποίες αποτέλεσαν την βάση για την ανάπτυξη του ανθρωπιστικού curriculum, και ευρύτερα των Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, το κλασικό επιβιώνει αμετάβλητο σε ένα άχρονο παρόν και επιβεβαιώνεται από γενιά σε γενιά ως μια κληρονομιά, ως κάτι που δεν πρέπει να χαθεί ανεξάρτητα από τις περιστάσεις του χρόνου. Συνεπώς, το κλασικό θεωρείται ένας κανόνας που αντέχει στον χρόνο, ανήκει σε όλους και συνδέει μια κοινότητα ανθρώπων με κοινά στοιχεία ταύτισης και αναγνωρισιμότητας. Όμως η χρονικότητα του κλασικού είναι

μια σύνθετη έννοια: Μπορεί να είναι η νοσταλγία για κάτι που χάθηκε και το αναζητούμε, ή μπορεί να είναι και μια επιθυμία για το παρελθόν που πιστεύουμε ότι είναι σπουδαιότερο από το παρόν, έτσι όπως το εκθείασε ο Λογγίνος στο *Περί Ύψους* και αργότερα βρήκε την έκφρασή του στον Νεο-κλασικισμό του Winckelmann (Martindale, 2013: 174-175). Πέραν όμως από όλα αυτά, η χρονικότητα του κλασικού μπορεί να είναι και η ανανεωτική ματιά σε κάτι παλαιό, σε κάτι που χάθηκε οριστικά, αλλά εμείς κρατάμε στο παρόν το αποτύπωμά των έργων που δημιούργησε, γιατί κάτι σημαντικό έχει να πει για την δική μας ζωή.

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε το παρελθόν όπως ακριβώς ήταν, γιατί έχει επιφορτιστεί με τις αναπλάσεις και τις ερμηνείες των μεταγενέστερων συγγραφέων, αλλά ούτε μπορούμε και να προσαρμόσουμε το παρελθόν στο παρόν, έτσι ώστε να απολέσει την κλασικότητά του, δηλαδή την αντοχή του μέσα στον χρόνο. Το παράδοξο είναι ότι το σταθερό και αμετάβλητο κλασικό κείμενο του παρελθόντος είναι ταυτόχρονα και 'ασταθές' στην πολλαπλότητα των σημασιών του. Αυτό σημαίνει ότι οι αναγνώστες και οι μελετητές μπορούν αενάως να οικειοποιούνται τις αλήθειες του κλασικού κειμένου, αλλά αυτό συμβαίνει με μια εξίσου μεγάλη ποικιλία τρόπων στην ζωή τους (Kuruvilla, 2009:43-44). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με την νεωτερική αντίληψη, το κλασικό αλλάζει συνέχεια μέσα στον χρόνο, καθώς αλλάζουν και οι άνθρωποι, και οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν διαφορετικές απαντήσεις μέσα από τα παραδεδομένα κείμενα της αρχαιότητας στα οποία πάντα η ανθρωπότητα ανέτρεχε για να ανακαλύψει την σημασία τους για την σύγχρονη ζωή. Υπό αυτή την έννοια, η αρχαιότητα δεν είναι κάτι σταθερό, παρά τις ιδέες που κληρονομούμε για την αιώνια και αμετάβλητη ακινησία της.

Σε αυτή την διαπίστωση συντείνει και το γεγονός ότι το ανθρώπινο μυαλό έχει έναν ελεύθερο τρόπο λειτουργίας: Μπορεί να μετακινηθεί μέσα στον χρόνο, να αλλάξει τρόπους αντίληψης του παρελθόντος και να φανταστεί πώς ήταν το παρελθόν, προκειμένου να κατανοήσει το παρόν, αλλά και για να ανοίξει τον δρόμο προς το μέλλον. Κάτι ανάλογο συνέβη με τον Ουμανισμό στην Αναγέννηση που αφορούσε στην ωφέλεια του ανθρώπου από την μελέτη των αρχαίων, όταν η επιστροφή στην αρχαιότητα καλλιέργησε τις ανθρωπιστικές σπουδές (*studia humanitatis*), δηλ. γραμματική, ρητορική, ιστορία, λογοτεχνία και ηθική φιλοσοφία (Moran, 2018: 97-98). Η ωφέλεια από την μελέτη των αρχαίων κειμένων μπορεί να υπάρχει και σήμερα στην εκπαίδευση, αλλά συγκρούεται με έναν αντι-Ουμανισμό που επικαλείται τις εξής θέσεις αμφισβήτησης: 1) Ο αρχαίος κόσμος πέθανε οριστικά και αμετάκλητα και δεν υπάρχει τίποτα σε αυτόν που να μας αφορά και να μας χρησιμεύει, μια πραγματιστική άποψη που συνήθως προωθείται από κυβερνητικές πολιτικές στην εκπαίδευση και υιοθετείται από ένα δημόσιο κοινό αίσθημα, και 2) το παρελθόν είναι ξεκομμένο από το παρόν, κάτι διαφορετικό, κάτι ξένο, μια άποψη που αναπτύχθηκε από θεωρητικούς, όπως ο Foucault και οι μεταμοντέρνοι, αλλά και από κάποιους σύγχρονους κλασικούς φιλόλογους, όπως ο Simon Goldhill στο Πανεπιστήμιο του Cambridge (Martindale, 2013: 179). Υπάρχει όμως και ένας τρίτος δρόμος που οδηγεί στην αρχαιότητα, και δείχνει ότι κάτι σαν αυτό που συνέβη στην Αναγέννηση μπορεί να ξανασυμβεί στην παιδεία κάθε καιρού και κάθε τόπου.

## Ο Διάλογος της Πρόσληψης

Στη σύγχρονη θεώρηση του κλασικού, η τάση που κερδίζει έδαφος στην μελέτη της αρχαιότητας είναι η 'πρόσληψη' των έργων του αρχαίου πολιτισμού με σημείο αφετηρίας την σύγχρονη σκέψη. Η 'διαδικασία της πρόσληψης' δεν χρησιμοποιεί μια απλή επανάληψη ή μια συνέχεια σαν αυτή που περιγράφεται στην διαχρονικότητα του αρχαίου κόσμου και των αξιών του, αλλά μια ανάγνωση του παρελθόντος με αφετηρία τα ερωτήματα που θέτουμε στο παρόν. Η αρχαιότητα γίνεται προσιτή στην παροντική αντίληψή μας, εάν συνειδητοποιήσουμε ότι η εποχή μας προσλαμβάνει ό,τι έχει μελετηθεί από τους προγενέστερους μέσα από τις διάφορες ιστορικές στιγμές της επιβίωσης των αρχαίων έργων.

Στο βαθμό που οι παραδοσιακές ανθρωπιστικές σπουδές δέχονται επιδράσεις από την 'διαδικασία της πρόσληψης', μετασηματίζονται σε 'Κλασικές Σπουδές Πρόσληψης' (*Classical Reception Studies*), με αντικείμενο μελέτης την σχέση του αρχαίου κόσμου με τον σύγχρονο κόσμο. Οι ερμηνευτικοί προβληματισμοί που στοχεύουν να συνδέσουν τον αρχαίο κόσμο με την σύγχρονη πραγματικότητα φαίνεται ότι επηρεάζουν την θεώρησή μας απέναντι στα αρχαία έργα, καθώς ο Κλασικός Κανόνας επανεξετάζεται και αναθεωρείται η σειρά προτίμησης των αρχαίων συγγραφέων. Έτσι, ο διάλογος που ανοίγει μεταξύ αρχαίου και σύγχρονου κόσμου δεν δεσμεύεται από έναν σταθερό και αμετάβλητο Κλασικό Κανόνα, αλλά προτάσσει τον σύγχρονο προβληματισμό για να ανακαλύψει εξαρχής τα κείμενα και τους συγγραφείς της αρχαιότητας χωρίς τους αξιολογικούς περιορισμούς της παράδοσης (βλ. Schein, 2008: 81-82 για τον λογοτεχνικό κανόνα των αρχαίων ως πρότυπο γλώσσας και αξιών στην εκπαίδευση, πρβλ. Easterling, 2002: 69-74 για την 'μεταβλητότητα' του Κλασικού Κανόνα). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει ότι τα έργα που επιλέγουμε για να τα συμπεριλάβουμε σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορεί παρά να είναι δική μας ευθύνη ως σύγχρονοι εκπαιδευτές, μιας και τα ίδια τα αρχαία κείμενα δεν επιβάλλουν προτεραιότητες ή αποκλεισμούς στις προτιμήσεις αναγνωστών και μελετητών, αλλά συνδιαλέγονται μεταξύ τους σε βάση ισότητας (Martindale, 2013: 172).

Κατά την πρόσληψη των αρχαίων κειμένων, ο διάλογος μεταξύ αρχαίου και σύγχρονου κόσμου συνδέει την ανθρώπινη ιστορία όχι μόνο με οικουμενικές αξίες που προέκυψαν από τα έργα ενός συγκεκριμένου τόπου σε μια δεδομένη εποχή, όπως ήταν η Αθήνα του 5<sup>ου</sup> και του 4<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά και με τις ποικίλες ερμηνείες και τις γλωσσικές αποδόσεις που δέχτηκαν τα αρχαία κείμενα στην πορεία του χρόνου και σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτή την κατεύθυνση συντείνει και η ερμηνεία που υποστηρίζει ο Charles Martindale (2013: 173-177), μεταφέροντας την έννοια της *δια-ιστορικότητας* (*the transhistorical*) από την θεωρία της λογοτεχνίας στην παιδαγωγική θεωρία των Κλασικών Γραμμάτων. Ο Martindale ισχυρίζεται ότι η παιδαγωγική των Κλασικών Γραμμάτων μπορεί να συνδυαστεί με την αντίληψη για την *δια-ιστορικότητα* των αρχαίων έργων, η οποία σημαίνει ότι υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κλασικό έργο, την εποχή που το δημιούργησε και την πρόσληψή του στις εποχές που ακολούθησαν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με την ανάλυση της *δια-ιστορικότητας*, ένα έργο αντέχει στον χρόνο όχι μόνο επειδή διατρέχει την ιστορία, αλλά και γιατί ταυτόχρονα διαπερνά τα όριά της, προσλαμβάνοντας καινούργιες ερμηνείες στην κάθε ιστορική περίοδο. Καθώς ο χρόνος περνά, το αρχαίο κείμενο διατηρεί την αφηγηματική του ενότητα και την δυναμική του λόγου του, αλλά οι ερμηνείες και οι προσεγγίσεις που επιδέχεται σε κάθε εποχή αλλάζουν και τις αντιλήψεις μας για τις σημασίες του. Ως εκ τούτου, η ταυτότητα ενός κειμένου που γράφτηκε 'τότε' και

μιας ερμηνείας που του δίνουμε 'τώρα' γίνεται όλο και πιο δύσκολο να κρατήσει την ομοιοτήτά της. Εξάλλου, στη λογοτεχνική θεωρία είναι αποδεκτό ότι κανένα έργο τέχνης δεν ολοκληρώνει την σημασία του από την αρχή της προέλευσής του, αλλά είναι ανοικτό για να προσλάβει εκείνες τις σημασίες που του προσδίδουμε σε κάθε χρονική στιγμή. Αυτή η συνθήκη ισχύει και για τα αρχαία ελληνικά κείμενα όταν τα διαβάζουμε, τα μελετάμε και τα διδάσκουμε (πρβλ. Kuruvilla, 2009: 49-51 για την *δια-ιστορική πρόθεση* ενός κειμένου να υπερβεί τον χρόνο δημιουργίας του, ανεξάρτητα από την αρχική του σύλληψη).

Στην εκπαιδευτική εμπειρία, η εφαρμογή της *δια-ιστορικότητας* μπορεί να διαγνωσθεί σε δύο αναγνωρίσιμες διαδικασίες 'πρόσληψης' που στοχεύουν να κάνουν προσεγγίσιμα και κατανοητά τα Αρχαία Ελληνικά σε ένα ανοικτό κοινό αναγνωστών, μαθητών και διδασκόντων: η μια διαδικασία είναι η μετάφραση του αρχαίου κειμένου, με κάθε μορφή, και η άλλη είναι η παρέμβαση στο πρωτογενές υλικό για την δημιουργία μιας καινούργιας πολιτικής, κοινωνικής και αισθητικής ερμηνείας από την προσλαμβάνουσα κοινότητα (Johnson, 2013: 6-8). Η χρονική απόσταση από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας γεφυρώνεται με το κλασικό κείμενο, που επιβιώνει όχι μόνο ως ένα πρωτογενές υλικό, αλλά και ως ένα μεταφρασμένο κείμενο με νοηματικές αναπτύξεις (Hardwick, 2008: 341-366; Maronitis, 2008: 315-340). Με αυτόν τον τρόπο, το μεταφρασμένο κλασικό κείμενο εμπεριέχει τις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες του αναγνώστη, του μεταφραστή και του πρωτότυπου κειμένου. Από την άλλη πλευρά, το πρωτότυπο κείμενο που αντιπαραβάλλεται με την μεταφρασμένη εκδοχή του, αποκτά μια εξήγηση σήμερα, και όχι μια 'νεκρή σημασία' σε έναν κόσμο που χάθηκε. Η συνύπαρξη πρωτογενούς και μεταφρασμένου κειμένου είναι ίσως και ο μοναδικός δίαυλος επικοινωνίας με έναν κόσμο παραδειγματικών αξιών και συμπεριφορών που επιλέγουμε ως επιθυμητές και αναγκαίες για να εκπαιδύσουμε τις νεότερες γενιές.

## Συμπεράσματα

### *Προ ένα Νέο Ουμανισμό στην Εκπαίδευση;*

Ως επακόλουθο αυτής της ανάλυσης φαίνεται πως το ερώτημα επανέρχεται: Προς ποια κατεύθυνση θα μπορούσε να αναθεωρηθεί ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τα 'Σύγχρονα Αρχαία Ελληνικά';<sup>2</sup> Προς την γραμματειακή γνώση με την σειρά του Κλασικού Κανόνα των αρχαίων συγγραφέων, την λεπτομερή ανάλυση τη αρχαίας γλώσσας και τις ιδεολογικές επιφορτίσεις για την διαχρονική αξία των Κλασικών Γραμμάτων; Ή προς την πολιτισμική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών όπου το πρωτότυπο κείμενο στην αρχαία γλώσσα συνυπάρχει και ερμηνεύεται παράλληλα με το μεταφρασμένο κλασικό κείμενο συνυποβάλλοντας τις *δια-ιστορικές* σημασίες που συνδέουν τον αρχαίο με τον σύγχρονο κόσμο;

Σύμφωνα με την προοπτική της *δια-ιστορικότητας*, τα Κλασικά Γράμματα, ο Ανθρωπισμός και η Αναγέννηση αποτελούν έννοιες συναφείς μεταξύ τους, που διαστέλλονται μέσα στον χρόνο και αφομοιώνονται μέσα στις διαφορετικές αποδόσεις των αρχαίων κειμένων. Υπό αυτή την έννοια, τα ζητήματα που τίθενται στα κείμενα δεν μπορούν να αφορούν μόνο τον

---

<sup>2</sup> Ο τίτλος 'Σύγχρονα Αρχαία Ελληνικά' στην παρούσα μελέτη παραπέμπει στον τίτλο του βιβλίου της Page DuBois, (2010), *Out of Athens. The New Ancient Greeks*, όπου η συγγραφέας υποστηρίζει την συσχέτιση των κλασικών σπουδών με τις σύγχρονες πνευματικές αναζητήσεις και την διεύρυνσή τους προς τις λογοτεχνικές, ιστορικές και φιλοσοφικές επιστήμες (σελ. 8).



αξιακό κώδικα της αρχαιότητας που τον φυλάμε ως μια θαυμαστή, αλλά και ανεπίκαιρη κληρονομιά ενός κόσμου που έχει οριστικά χαθεί (πρβλ. Mackridge, 2012: 33-44 για τις 'κληρονομίες' των Νεοελλήνων). Αντίθετα, η προσέγγιση των αρχαίων κειμένων μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση, εάν συνδέσει την ανάγνωση και την μελέτη των Κλασικών Γραμμάτων με τις πνευματικές αναζητήσεις των σύγχρονων ανθρώπων. Κατά την θεωρία του Martindale (2013: 181), αυτή είναι μια παιδαγωγική εφαρμογή που μπορεί να οδηγήσει σε έναν 'νέο Ουμανισμό' στην εκπαίδευση, γιατί αφυπνίζει τα αρχαία κείμενα δίνοντάς τους μια ανοικτή προοπτική στην επιλογή και την κατανόησή τους από όσους τα μελετούν και τα διδάσκουν σήμερα.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, ο σχεδιασμός των 'Σύγχρονων Αρχαίων Ελληνικών' στην εκπαίδευση μπορεί να δώσει έμφαση στην 'πρόσληψη' του κλασικού πολιτισμού, που θα είναι ανοικτή σε όλο και περισσότερους διδάσκοντες και διδασκόμενους, γιατί θα στοχεύει σε καινούργιες αναζητήσεις και επίκαιρους προβληματισμούς στις ανθρώπινες καταστάσεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου (Gruber-Miller, 2008: 1-4). Μια σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να μας υποκινεί να φανταστούμε την ζωή των ανθρώπων στις ελληνικές πόλεις πριν από 2000 τόσα χρόνια, μεταφέροντας από την αρχαία εποχή στο σήμερα τις έννοιες και τις πρακτικές που διαθέτουν την δύναμη να κάνουν καλλίτερη την ζωή μας, βαθύτερη την σκέψη μας και πιο επινοητική την εκπαίδευσή μας (Aldrete & Aldrete, 2012: ix-xi). Στο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών, αυτή η πρόταση σημαίνει την προσπάθειά μας να αφυπνίσουμε το κλασικό από την λήθη του τολμώντας τους παιδευτικούς τρόπους που θα δώσουν ενέργεια και αίσθηση σε ό,τι σημαντικό απομένει και διαπερνά τον χρόνο, δηλαδή στα αρχαία έργα με την σύγχρονη μορφή τους.

## Αναφορές

- Aldrete, G.S., & Aldrete, A. (2012): *The Long Shadow of Antiquity: What Have the Greeks and Romans Done to Us?*, London, New York: Continuum.
- Beard, M. (2018): Fightback of Classics, Foreword στο Holmes-Henderson, A., Hunt, S. & Musié, M., (eds), *Forward with Classics. Classical Languages in Schools and Communities*, Bloomsbury Academic.
- Bianchi, E., Brill, S., & Holmes, B. (2019): *Antiquities Beyond Humanism*, Oxford University Press.
- DuBois, P. (2010): *Out of Athens. The New Ancient Greeks*. Harvard University Press.
- Easterling, P.E. (2002): The mutability of the Classical Canon, *Lampas*, 35.1, 69-74.
- Gruber-Miller, J. (2006): When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin. *American Philological Association Classical Resources Series 6*. Oxford University Press.
- Gruber-Miller, J. (2008): *Teaching Culture in Beginning Greek*. *CPL Online 4.1*. Available at <http://www.camws.org/cpl/cplonline/Gruber-Millercplonline.pdf>
- Hall, E., & Stead, H. (2013): Is the Study of the Greek and Latin Classics Elitist? *Paper delivered at Manchester Lit. and Phil. Society*, online.
- Hall, E. (2015): Citizens' Classics for the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Classics Teaching*, vol.16.32, 1-5 online.
- Hall, E. (2015): Classics for the people-why we should all learn from the ancient Greeks. *The Guardian*, Sat 20, June 2015, online.
- Hardwick, L. (2008). Translated Classics Around the Millenium: Vibrant Hybrid or Shattered Icons? στο Lianeri, A., & Zajko, V. eds. *Translation and the Classic: Identity as Change in the History of Culture. Classical Presences*. Oxford University Press, 341-366.
- Johnson, M. (2013). Classical Reception Studies: Some Pedagogical Approaches. *Classicum*, vol. xxxix.2, 6-14 online.

- Kuruville, A. (2009). *Text to Praxis. Hermeneutics and Homiletics in Dialogue*, T&T International.
- Lianeri, A., & Zajko, V. eds. (2008). *Translation and the Classic: Identity as Change in the History of Culture. Classical Presences*. Oxford University Press.
- Lloyd-Jones, H. (2005). Εισαγωγή στο Wilamowitz-Moellendorff, U. *Ιστορία της Κλασικής Φιλολογίας*, μτφρ. Ι.Ν. Καζάζης, Βάνιας, 7-56.
- Mackridge, P. (2012). The heritages of the modern Greeks. *British Academy Review*, issue 19, online.
- Major, W. E. (2018). Recontextualizing the Teaching of Ancient Greek within the New Standards for Classical Language Learning. *Teaching Classical Languages*, vol.9.1, 54-63 online.
- Maronitis, D.N. (2008). Intralingual Translation: Genuine and False Dilemmas, στο Lianeri, A. & Zajko, V. eds. *Translation and the Classic: Identity as Change in the History of Culture. Classical Presences*. Oxford University Press, 315-340.
- Marshall, G.W. (2001). Curriculum, Pedagogy, and Teacherly Ethos. *Pedagogy*, 69-89, online.
- Martindale, C. (2013). Reception -a New Humanism? Receptivity, pedagogy, the transhistorical. *Classical Reception Journal*, vol.5.2, 169-183.
- Moran, J. (2018). The R/renaissance(s), Humanists and Classics. *Journal of Classics Teaching*, v. 19, issue 38, 96-98 online.
- Schein, S.L. (2008). Our Debt to Greece and Rome: Canon, Class and Ideology, στο Hardwick L. & Stray, C. *A Companion to Classical Receptions*, Blackwell, 75-85.
- Stray, C. (2010). Greek and Latin at School, στο Kallendorf, C.W. (ed.), *A Companion to the Classical Tradition*, Wiley-Blackwell, 5-14.

## Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: μια κριτική επισκόπηση

Μαρία Μιχάλη  
[mariamchl2@gmail.com](mailto:mariamchl2@gmail.com)

Φιλολόγος, 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου-Δημήτρης Γληνός (PhD, MEd)

**Περίληψη.** Βασική παραδοχή της εργασίας είναι ότι τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) δεν είναι αντικειμενικά και ιδεολογικά ουδέτερα κείμενα, καθώς αντανακλούν και αναπαράγουν τους κυρίαρχους λόγους. Από την άλλη, ο κριτικός γραμματισμός θέτει στο επίκεντρο του τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή και την αποδέσμευση του ατόμου από κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες. Με βάση τα παραπάνω, στόχος της εργασίας είναι να δειχθεί κατά πόσο το μάθημα της λογοτεχνίας, όπως παρουσιάζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003, στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΠΣ) του 2011 αλλά και στις Οδηγίες Διδασκαλίας των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (Οδηγίες 2016), συνδέεται με τον κριτικό γραμματισμό. Μέσα από την κριτική επισκόπηση των συγκεκριμένων θεσμικών κειμένων καταγράφονται τα σημεία εκείνα που ενδεχομένως βοηθούν ή και εμποδίζουν την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Κριτικός Γραμματισμός, Λογοτεχνία, Προγράμματα Σπουδών

### Εισαγωγή

Στόχος της εισήγησης είναι η μελέτη (ρητή και υπόρρητη) της θέσης του κριτικού γραμματισμού στα θεσμικά κείμενα. Συγκεκριμένα, μέσα από την κριτική προσέγγιση του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (2003), του αντίστοιχου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών (2011) και των Οδηγιών (2016), εξετάζονται και καταγράφονται τα στοιχεία που ενδεχομένως συμβάλλουν ή και αποτελούν τροχοπέδη στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής συνείδησης. Το ερώτημα που τίθεται προς διερεύνηση είναι κατά πόσο το μάθημα της λογοτεχνίας, όπως παρουσιάζεται στα θεσμικά κείμενα, προωθεί τον κριτικό γραμματισμό. Με άλλα λόγια, κατά πόσο οι μαθητές/ριες είναι σε θέση «να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνικές ανισότητες» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 193) που συναντούν σε κείμενα στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, ώστε να πορευτούν ως αυριανοί ενήλικες με την καλύτερη επίγνωση.

### Κριτικός Γραμματισμός

Ως «κριτικός γραμματισμός» (Critical Literacy) μπορεί να οριστεί η ικανότητα της αναγνώστριας/του αναγνώστη να διαβάζει, να εξετάζει και να κατανοεί ένα κείμενο θέτοντας του ερωτήσεις (Curdts-Christiansen, 2010: 185), δηλαδή «αντιμιλώντας στο κείμενο» (Janks, 2005). Η αμφισβήτηση των κειμένων μπορεί να βοηθήσει τις μαθήτριες/τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ως προς το να αναλύουν τα κείμενα, να

τα εξετάζουν και να ερμηνεύουν πώς αυτά προσπαθούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους (Curd-Christiansen, 2010: 185). Υπό αυτό το πρίσμα, ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει σε θέματα σχέσεων εξουσίας που αντικατοπτρίζονται και περιγράφονται στα κείμενα μέσω της γλώσσας. Επίσης, αναγνωρίζει ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα (Gee, 1996), αλλά εμποτισμένα με ρητές και υπόρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου (Curd-Christiansen, 2008: 99; 2010: 185).

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης ότι δεν υπάρχει μία αλλά διαφορετικές οπτικές θέασης του κόσμου. Η αντίληψη που προβάλλεται ως «αληθινή» δεν αποτελεί παρά τον κυρίαρχο λόγο και εκφράζει την οπτική της κυρίαρχης ομάδας. Η αποδόμηση των «ακλόνητων» αληθειών μέσα από εναλλακτικές θεωρήσεις του κόσμου συμβάλλει στην καταπολέμηση του κυρίαρχου λόγου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 204).

Ο Luke (2000: 454) αναφέρει ότι ο κριτικός γραμματισμός έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθήτριες/ές ανιχνεύουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται και λειτουργούν τα κείμενα, αποκαλύπτουν τις ταυτότητες και τις αξίες που αυτά επιχειρούν να επιβάλουν και στη συνέχεια τα χρησιμοποιούν κριτικά ως κοινωνικά εργαλεία, για να αναδομήσουν αυτές τις κατασκευές. Με άλλα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα κείμενα, εμπλέκει τους μαθητές/τις μαθήτριες στην κριτική προσέγγισή τους και τέλος τους/τις ωθεί να «πάρουν θέση» για την αναδόμηση των κοινωνικών χώρων, όπου ζουν και εργάζονται.

## **Λογοτεχνία, Προγράμματα Σπουδών και Κριτικός Γραμματισμός**

### ***Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003)***

Σύμφωνα με τον γενικό σκοπό του μαθήματος, όπως παρουσιάζεται στο ΔΕΠΠΣ (2003), τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών και υποστηρίζεται ανάμεσα σε άλλα ότι βοηθούν στη διερεύνηση της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας «των μαθητών», καθιστώντας «τους ικανούς» να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της κοινωνικής και ατομικής ζωής. Ως σημαντικό σημείο προβάλλεται και η γνώση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας, ώστε «οι μαθητές» να είναι σε θέση «να αξιολογούν τα έργα και να αναγνωρίζουν την ποιότητα του λόγου». Ο γενικός σκοπός του μαθήματος κλείνει με αναφορά στην αξία και τη συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της «ανθρωπιστικής παιδείας, της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και στη συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων, των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3795).

Μέσα από μια κριτική θεώρηση του σκοπού, παρατηρείται καταρχάς ότι πρόκειται για έναν γενικόλογό σκοπό που απαρτίζεται από μεγαλόπνοες ιδέες και πολλές αντιφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει η εντύπωση ότι μόνο οι «μαθητές» και όχι οι μαθήτριες -αφού το θηλυκό υποκείμενο είναι άορατο- μπορούν να διευρύνουν τα όρια της προσωπικής τους εμπειρίας και αυτό μόνο μέσα από την ενασχόληση τους με συγκεκριμένα και αντιπροσωπευτικά έργα του λογοτεχνικού κανόνα. Πώς όμως αποδεικνύεται ότι αυτά τα

λογοτεχνικά κείμενα είναι πράγματι φορείς όλων αυτών των αξιών για τις οποίες γίνεται λόγος στο ΔΕΠΠΣ (βλ. και Κατσαρού κ.ά., 2007: 140);

Στο πλαίσιο αυτού του γενικόλογου σκοπού πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής και η μαθήτρια; Με ποιον τρόπο αποκτά «κριτική θέση» απέναντι σε σημαντικά ζητήματα; Τα κείμενα της λογοτεχνίας παρουσιάζονται τόσο «αξιόλογα» που ουσιαστικά το μόνο που έχει να κάνει είναι να τα αποδεχτεί, ώστε να εμπεδώσει και τις αξίες που τα διέπουν. Επομένως, έχει έναν παθητικό ρόλο τον οποίο η διδασκαλία της λογοτεχνίας «σχεδόν μαγικά» θα τον μετατρέψει σε ενεργητικό (Κατσαρού κ.ά., 2007: 140).

Για κάθε θεματική ενότητα του μαθήματος (άξονας γνωστικού περιεχομένου) ως πιο συχνό επιδιωκόμενο στόχο αναφέρονται η κατανόηση, η ανάδειξη και η γνωριμία του αντίστοιχου άξονα γνωστικού περιεχομένου, δημιουργώντας έτσι την εντύπωση ότι τα κείμενα αποτελούν κυρίως πηγή γνώσεων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την επιδίωξη του μαθήματος για «γνώση και αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3795) ακυρώνει την αναφορά στην «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης».

Στο σημείο αυτό, να διευκρινιστεί ότι για πρώτη φορά γίνεται λόγος στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3795-3797) για διαθεματικότητα και πρώτη φορά συντάσσονται από το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αλαχιώτης, 2002: 10). Όσον αφορά το μάθημα της λογοτεχνίας, η διαθεματική προσέγγιση φιλοδοξεί να προσφέρει και δεξιότητες που σχετίζονται περισσότερο με τα βιώματα και την καθημερινότητα των μαθητών/ριών, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους (Νάτσινα, 2013: 178-179). Πρόκειται όμως για φιλοδοξία, καθώς το όλο πλαίσιο δεν βοηθάει στην ολοκληρωμένη επίτευξη του στόχου. Για παράδειγμα, πόσο εύκολο είναι να πραγματοποιηθεί η προαναφερθείσα επιδίωξη, αν δεν αξιοποιηθούν κείμενα πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών (βλ. και Καστρινάκη, 2003); Αν η/ο εκπαιδευτικός και οι μαθήτριες/ές δεν αντιμετωπίζουν με κριτική στάση τα κείμενα και τις παγιωμένες ερμηνείες;

### ***Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003)***

Στους ειδικούς σκοπούς του ΑΠΣ αναφέρεται ότι «μαθητές» πρέπει να κατανοήσουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης καθώς και την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, να ερμηνεύσουν με δημιουργικό τρόπο τα κείμενα και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3797). Γενικόλογοι σκοποί που έρχονται σε αντίφαση με τους στόχους, καθώς αυτοί στο μεγαλύτερο βαθμό είναι γνωστικοί (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3797). Παράλληλα τίθεται το ερώτημα πόσο κοντά στον μαθητή/στη μαθήτρια είναι τα λογοτεχνικά κείμενα, ώστε να επιτευχθεί η «συναισθηματική συμμετοχή»;

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται η «ερμηνευτική προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σε ένα νέο, πιο κατανοητό όλον». Ο λόγος που ακολουθείται αυτή η προσέγγιση οφείλεται στην ανωριμότητα και στην ανεπάρκεια «του αναγνώστη». «Από αυτήν την απλοϊκότητα ζητά να τον βγάλει η διδασκαλία, να τον απαλλάξει δηλαδή από πιθανές παραναγνώσεις ή αμηχανίες και να τον καταστήσει ενεργητικό αναγνώστη» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3805).

Με βάση τα παραπάνω, είναι εμφανής η αντιφατικότητα που περικλείει το ΑΠΣ, καθώς από τη μια θέτει ως στόχο τον ενεργητικό ρόλο των μαθητριών/ών και από την άλλη τους αντιμετωπίζει εκ προοιμίου ως «ανεπαρκείς». Επομένως, ως «επαρκείς» υπονοούνται μόνο

οι μαθητές που αποδέχονται τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις «επίσημες» και κυρίαρχες ερμηνείες. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί και η φράση: «Από αυτήν την απλοϊκότητα ζητά να τον βγάλει η διδασκαλία, να τον απαλλάξει δηλαδή από πιθανές παραναγνώσεις ή αμηχανίες και να τον καταστήσει ενεργητικό αναγνώστη» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3805). Η διδασκαλία παρουσιάζεται ως σωτήρια για τη μαθήτριά/τον μαθητή, η οποία θα την/τον «απαλλάξει» από πρότερες λανθασμένες παρανοήσεις καθιστώντας την/τον συγχρόνως και ενεργητική/ό αναγνώστριά/αναγνώστη. Επομένως, πρόκειται για μια διδασκαλία που επιβάλλει συγκεκριμένες γνώσεις και ερμηνείες μέσα από μια συγκεκριμένη διδακτική κατεύθυνση που αυτή/ός πρέπει να ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, διαφαίνεται ότι οι συντάκτες του ΑΠΣ προσδίδουν έναν χειραγωγικό ρόλο στο μάθημα της λογοτεχνίας. Επομένως, η λογοτεχνία στο πλαίσιο που περιγράφηκε (συγκεκριμένες γνώσεις, χειραγωγικός ρόλος κ.λπ.) δεν αφήνει περιθώρια για να ληφθεί υπόψη το «πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3806).

Ως «κατάλληλη διδασκαλία» για τον σκοπό αυτό προκρίνεται η «μεθοδική διδασκαλία, η οποία στοχεύει και στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύσσει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης και να χαίρεται το μάθημα ως πνευματική περιπέτεια» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3805). Για ακόμα μια φορά παρατηρείται αντίφαση στον λόγο του ΑΠΣ, καθώς από τη μια η διδασκαλία επιβάλλει τη γνώση που θεωρεί «σωστή» και από την άλλη γίνεται λόγος ότι ο μαθητής/η μαθήτριά μπορεί να αναπτύξει τους δικούς του/της μηχανισμούς πρόσληψης, δηλαδή τον δικό του/της τρόπο για το πώς θα προσλάβει το κείμενο. Εκτός από αυτή την αντίφαση, είναι σχεδόν απίθανο ο/η μαθητής/ριά να δει το μάθημα «ως πνευματική περιπέτεια» από τη στιγμή που είναι υποχρεωμένος/η να «παπαγαλίσει» απαντήσεις για τα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις και μάλιστα σε κείμενα που δεν είναι καθόλου κοντά στα ενδιαφέροντά του/της.

Αντίφαση με όσα προαναφέρθηκαν παρατηρείται και σε ένα άλλο σημείο του ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «Οι μαθητές παρακινούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν χωρίς το φόβο του λάθους, να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν με βάση το κείμενο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και πνευματικότητας (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3806). Δημιουργείται όμως η απορία πώς είναι δυνατόν, στο πλαίσιο που περιγράφηκε πιο πάνω, ο μαθητής/η μαθήτριά να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του/της, χωρίς να φοβάται την απόρριψη από τη στιγμή που στόχος της διδασκαλίας που αναφέρεται «ως κατάλληλη» είναι η επιβολή της μίας και μοναδικής γνώσης που θεωρείται «σωστή». Επομένως, από τη μέχρι στιγμή περιδιάβαση στο ισχύον ΑΠΣ η αναγνώστριά/ο αναγνώστης διαπιστώνει ότι αυτό ακολουθεί μια ουσιοκρατική προσέγγιση, καθώς φαίνεται να υιοθετεί την άποψη της μίας και μοναδικής «αλήθειας», γεγονός που δεν συμβάλλει στο να αναπτύξουν οι μαθήτριά/ές «κριτική θέση, σκέψη ή στάση», όπως αναφέρθηκε σε άλλα σημεία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3795-3797).

Όσον αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας, επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν «υποδειγματικές» διδακτικές προτάσεις, καθώς η φύση του μαθήματος δεν ενδεικνύεται, «γιατί κάθε αναγνώστης επιχειρεί τη δική του ανάγνωση και διαμορφώνει τους δικούς του τρόπους επικοινωνίας με το κείμενο» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3806). Ωστόσο, σε άλλο σημείο του ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3805) έγινε λόγος για την «απλοϊκότητα» των μαθητών/ριών ως αναγνώστες/ριες και τον καταλυτικό ρόλο της διδασκαλίας στο να τους/τις απαλλάξει από πιθανές παρανοήσεις.

Ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος, αναγνωρίζεται από τη συντακτική ομάδα ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία λόγω της «ειδικής φύσης του μαθήματος». Θεωρείται εύκολο να αξιολογηθούν οι γνωστικοί στόχοι, ενώ δύσκολο να εκτιμηθεί η ποιότητα των στάσεων και των εμπειριών που βιώνει «ο μαθητής» σε σχέση με τη λογοτεχνία. Ωστόσο, στην αξιολόγηση του μαθήματος προτείνονται «εν μέρει ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3806). Κατά αυτόν τον τρόπο, παρατηρείται μία ακόμη αντίφαση, παρόλο που στην αρχή έγινε λόγος για τον βαθμό δυσκολίας της αξιολόγησης του μαθήματος με αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις, στη συνέχεια προτείνονται τέτοιου είδους ερωτήσεις με την αιτιολογία του «βαθμού εξακρίβωσης των γνώσεων». Ως εκ τούτου, καταστρατηγείται «το κλίμα ελευθερίας» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3806) των μαθητριών/ών στον τρόπο που προσλαμβάνουν το κείμενο, αφού αναγκάζονται να αναπαράγουν απόψεις που τεκμηριώνονται στην τάξη από τον/την εκπαιδευτικό.

### **Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011)**

Ως βασικός σκοπός της λογοτεχνίας του ΠΠΣ είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Σύμφωνα με τους συντάκτες του κειμένου, με αφετηρία το παρόν η λογοτεχνία συντελεί στην κατανόηση του κόσμου και της υποκειμενικότητας-ταυτότητας των αναγνωστών/ριών. Ως πρωταρχική σημασία του μαθήματος τίθεται «η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες, μηνύματα από όπου και αν προέρχονται» (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011: 32924).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως βασικός σκοπός τίθεται μια πρωτοποριακή επιδίωξη, αφού αποτελεί σημαντική δεξιότητα το να ασκηθούν οι νέοι/νέες σε κριτική στάση απέναντι σε αξίες, μηνύματα και ιδέες. Παρατηρείται λοιπόν ότι μια διαφορετική φιλοσοφία διαπνέει το νέο πρόγραμμα, καθώς η κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες και καλά εδραιωμένες θέσεις θα λέγαμε ότι συνεπάγεται πολλές απόψεις και αλήθειες. Στη συνέχεια όμως διαπιστώνεται για ακόμη μια φορά ένα οξύμωρο σχήμα. Από τη μια γίνεται λόγος για τις υποκειμενικότητες των αναγνωστών/ριών, άρα και των πολλαπλών θέσεων και ερμηνειών τους, και από την άλλη σημειώνεται ότι η λογοτεχνία βοηθάει στο «να κατανοήσουμε τον κόσμο» (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011: 32924), σαν να πρόκειται για γνώση που δεν επιδέχεται πολλές ερμηνείες και η κατανόησή του αφορά την «αντικειμενική πραγματικότητα», ενώ τα «εργαλεία» για την κατανόησή του παρουσιάζονται να δίνονται αποκλειστικά από το μάθημα της λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με τη συντακτική ομάδα «μέσα από τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός» (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011: 32924). Ακόμα, γίνεται λόγος για την «ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης» των μαθητών/ριών, αλλά και για τον ρόλο της λογοτεχνίας στον «διάλογο ανάμεσα στους πολιτισμούς» και την «αναγνώριση της ετερότητας» (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011: 32924). Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρηθεί η οπτική με βάση την οποία η συντακτική ομάδα αντιμετωπίζει τα λογοτεχνικά κείμενα. Αποδίδει σε αυτά έναν ιδιαίτερο και καθοριστικό ρόλο, «στρατηγικό», σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη που ωστόσο τα θεωρεί απαραίτητα στη διδασκαλία του μαθήματος. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την αξιοποίηση και άλλων κειμενικών ειδών από αυτά που βρίσκονται «στις παρυφές της λογοτεχνίας» προκειμένου να «ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς» (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 76). Έτσι, από τη μια αναγνωρίζεται η χρησιμότητα και άλλων κειμενικών ειδών στην αξιοποίηση του μαθήματος για την άσκηση των νέων στους «νέους γραμματισμούς», από την άλλη όμως τα κείμενα αυτά τοποθετούνται στις «παρυφές της

λογοτεχνίας». Επομένως, εκλαμβάνονται ως περιθωριακά και υποδεέστερα. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν διευκρινίζεται αν πρόκειται για λογοτεχνικά κείμενα ή για άλλα κειμενικά είδη. Σε κάθε περίπτωση όμως αυτά θεωρούνται ότι βρίσκονται «στις παρυφές».

Όσον αφορά τους σκοπούς, «ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων» ανάμεσα στα άλλα επιδιώκεται «οι μαθητές» να είναι σε θέση «να κατανοήσουν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους προτάσεις» (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011: 32924). Άξιο λόγου σε αυτό το σημείο είναι η επιδίωξη να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες κριτικά και τις δικές τους προτάσεις. Ουσιαστικά ο στόχος αυτός προϋποθέτει ότι οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα και φτάνουν σε ένα «υψηλότερο» στάδιο, ώστε να αντιμετωπίζουν κριτικά και τα δικά τους. Ωστόσο, δεν διευκρινίζεται ο τρόπος επίτευξης.

Ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος, στον τίτλο της σχετικής ενότητας του οδηγού για τον/την εκπαιδευτικό τονίζεται η πρόθεση της ομάδας εργασίας με τη φράση: «Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο» (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 75). Με άλλα λόγια, και όπως διευκρινίζεται στη συνέχεια, «το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό». Κάθε φορά διδάσκεται ο μαθητής και η μαθήτριά με την υποκειμενικότητά του/της, δηλαδή την κοινωνική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το φύλο κ.λπ. Ανεξάρτητα όμως από το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες τίθενται στο κέντρο της διδασκαλίας τα κείμενα δεν παραγκωνίζονται, αφού ουσιαστικά γύρω από αυτά οργανώνεται η διδασκαλία. Οπότε πώς ερμηνεύεται η υπογράμμιση ότι το μάθημα δεν είναι κειμενοκεντρικό; Πώς μπορεί να δοθεί έμφαση στην υποκειμενικότητα των μαθητών/ριών, όταν βασικός στόχος είναι η «κατανόηση του κόσμου» σαν να πρόκειται για «αντικειμενική» γνώση και όταν οι απαντήσεις των μαθητριών/ών κατά την αξιολόγησή τους (όπως θα δειχθεί και στη συνέχεια) βασίζονται σε όσα διδάχτηκαν στην τάξη;

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητριών/ών, σύμφωνα με το ΠΠΣ, αυτή επιτυγχάνεται μέσω «μιας πλούσιας ποικιλίας δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού» καθώς και στην ανάπτυξη του οπτικο-ακουστικού γραμματισμού. Σε άλλο όμως σημείο της ίδιας σελίδας διευκρινίζεται ότι «οι μαθητές και οι μαθήτρίες δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις τους και την κουλτούρα τους, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη» (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 79). Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι για πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Σπουδών γίνεται λόγος για κριτικό γραμματισμό και ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού. Το θέμα είναι όμως ότι δεν ορίζεται σε κανένα σημείο του προγράμματος τι είναι και πώς μπορούν να επιτευχθούν στο πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, ενώ το ΠΠΣ σε άλλα σημεία κάνει λόγο για τις υποκειμενικότητες των μαθητών/ριών, στο θέμα της αξιολόγησης σημειώνεται ότι οι μαθητές/ριες αξιολογούνται με βάση τα «όσα διδάχτηκαν» στην τάξη και όχι με βάση την «κουλτούρα τους». Επομένως, αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένες αποδεκτές και κυρίαρχες θέσεις. Έτσι, προκύπτουν μια σειρά από ερωτήματα, όπως πώς επιτυγχάνεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος για τον οποίο έγινε λόγος στη μεθοδολογία του προγράμματος σπουδών; Πώς λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητα του μαθητή/της μαθήτριάς, η καταγωγή, η κοινωνική προέλευση και το φύλο; (βλ. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 75).



### **Οδηγίες διδασκαλίας (2016)**

Οι συγκεκριμένες οδηγίες (Οδηγίες, 2016) δόθηκαν για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2016-2017 από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και βασίζονται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Διαφαίνεται μια προσπάθεια συγκερασμού του ΑΠΣ και του ΠΠΣ (2011). Μάλιστα, σε κάποια σημεία γίνεται ρητή αναφορά στο γεγονός ότι το Πιλοτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011) «προτείνεται ως συμπληρωματικό προς το ισχύον» (Οδηγίες, 2016: 39). Ως «ισχύον» εννοείται το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

Στη στοχοθεσία επισημαίνεται από την αρχή ότι πρόκειται για «μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό μάθημα» (Οδηγίες, 2016: 38). Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα έχει ως στόχο τόσο τους μαθητές/τις μαθήτριες όσο και το κείμενο. Το σημείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική αναφορά που γίνεται στο Πιλοτικό Πρόγραμμα, στο οποίο τονίζεται ότι το μάθημα δεν είναι κειμενοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό.

Σε ένα πλαίσιο σχετικής ελευθερίας και ευελιξίας του/της εκπαιδευτικού προτείνεται η προσέγγιση 10 τουλάχιστον κειμένων. Γίνεται λόγος για διερεύνηση των αναγνωστικών ενδιαφερόντων των μαθητών/ριών προκειμένου να γίνει και η ανάλογη επιλογή κειμένων. Ουσιαστικά όμως η επιλογή γίνεται από την/τον εκπαιδευτικό μέσα από κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, αφού οι διδάσκοντες/διδάσκουσες του μαθήματος «πρέπει να προχωρούν στην από κοινού επιλογή των κειμένων στην περίπτωση που το μάθημα έχει ανατεθεί σε δύο ή περισσότερους διδάσκοντες σε μία τάξη» (Οδηγίες, 2016: 39), ώστε να έχουν κοινά κείμενα για τις εξετάσεις. Όσον αφορά τις δραστηριότητες που τίθενται (Οδηγίες, 2016: 39-40), αυτές δεν αφορούν τον κριτικό γραμματισμό αλλά την «κατανόηση», τον «σχολιασμό» και τον «εντοπισμό» στοιχείων. Ακόμη όμως και στα σημεία που γίνεται λόγος για κριτική στάση των μαθητριών/ών (Οδηγίες, 2016: 40) δεν εξηγείται πώς μπορεί να επιτευχθεί.

Η φιλοσοφία της αξιολόγησης του μαθήματος βασίζεται στην απομάκρυνση της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων και στην απομνημόνευση γνώσεων (Οδηγίες, 2016: 42). Με συμπληρωματικές οδηγίες (ΠΔ.126/2016-ΦΕΚ 211A/11-11-2016) δόθηκαν διευκρινίσεις για το είδος των ερωτήσεων, οι οποίες όμως δείχνουν ότι ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος έρχεται σε αντίφαση με όσα ειπώθηκαν προηγουμένως. Η φύση των ερωτήσεων απαιτεί οι μαθητές/ριες να «μαθαίνουν» στοιχεία που συζητούνται στην τάξη, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γραπτών αξιολογήσεων και δεν αφήνουν περιθώρια να «ακουστούν» οι φωνές τους και ο τρόπος που τα ίδια τα παιδιά προσλαμβάνουν τον κείμενο.

Παρόλα αυτά, η φιλοσοφία των οδηγιών στηρίζει περισσότερο τη δημιουργικότητα των μαθητών/ριών, αλλά και αφήνει περισσότερα περιθώρια ελευθερίας στην/στον εκπαιδευτικό, χωρίς τον πιεστικό έλεγχο της προσέγγισης πολλών κειμένων. Να σημειωθεί ότι πρώτη φορά σε επίσημο θεσμοθετημένο κείμενο γίνεται λόγος για δημιουργική γραφή και αξιολογήσή της. Προστίθεται όμως μία ακόμη αντινομία: η επιβολή εξέτασης της δημιουργικής γραφής, δηλαδή της δημιουργικότητας, με τον παραδοσιακό τρόπο των εξετάσεων. Εντούτοις, η δημιουργική γραφή με κατάλληλες πρακτικές κριτικού γραμματισμού θα μπορούσε να καταστεί σημαντικό εργαλείο στην αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση θέσεων και απόψεων που συναντώνται σε ποικίλα κείμενα, προβάλλοντας εναλλακτικά πρότυπα (Μιχάλη, 2019: 83).

## Συμπεράσματα

Η κριτική επισκόπηση που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη απαιτεί την καταγραφή και τον σχολιασμό των διαπιστώσεων στο κύριο μέρος της εισήγησης. Ωστόσο, στο σημείο αυτό ως γενικό συμπέρασμα μπορεί να ειπωθεί ότι ο κριτικός γραμματισμός, παρόλο που αναφέρεται -ή τουλάχιστον διαφαίνεται- ως επιδιωκόμενος στόχος, δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια και ακυρώνεται μέσα από τις αντιφάσεις που διέπουν τα ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, τα ΠΣ εστιάζουν σε μια κειμενοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος με κείμενα που δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητριών/ών. Το μάθημα εντάσσεται σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα και οι ερωτήσεις εστιάζουν κυρίως στην αναπαραγωγή όσων έχουν ειπωθεί στην τάξη και όχι στην ανάδειξη πολλαπλών νοημάτων με βάση τις υποκειμενικότητες των μαθητριών/ών και τον τρόπο που οι ίδιες/ίδιοι προσλαμβάνουν το κείμενο. Με άλλα λόγια, ο τρόπος αξιολόγησης ακυρώνει την όποια αναφορά σε «κριτική προσέγγιση» και «κριτικό γραμματισμό», καθώς ο κριτικός γραμματισμός βρίσκεται σε πλήρη αντίφαση με ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει συγκεκριμένη διδακτέα ύλη και είναι προσανατολισμένο σε εξετάσεις προκειμένου να αξιολογηθούν οι γνώσεις των μαθητριών/ών (Curdt-Christiansen 2010: 191). Ωστόσο, να επισημανθεί ότι το ΠΠΣ εμφανίζεται πιο καινοτόμο από τα προηγούμενα και παρά τις όποιες αντιφάσεις του για πρώτη φορά έστω και σε θεωρητικό επίπεδο γίνεται λόγος για κριτικές προσεγγίσεις και για υποκειμενικότητες των μαθητών/ριών.

Σε έναν κόσμο όμως που συνεχώς αλλάζει, τα ΠΣ είναι απαραίτητο να διαπνέονται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και να υιοθετούν έναν ανθρωπιστικό-κριτικό προσανατολισμό, στον οποίο βασική θέση κατέχουν έννοιες όπως η πολυφωνία, η διαφορά, οι ταυτότητες που μεταβάλλονται, η αποδόμηση των κυρίαρχων λόγων, η κριτική ανάγνωση, η κατασκευή της πραγματικότητας και η κριτική στάση. Οι επιμέρους στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος είναι περισσότερο αξιακοί και κοινωνικοί παρά γνωστικοί (Φρυδάκη, 2009). Βέβαια, παράλληλα με την ανάπτυξη ΠΣ με βάση τον κριτικό γραμματισμό, αποτελεί αναγκαιότητα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές και εφαρμογές του.

## Αναφορές

- Curdt-Christensen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, 49(6), σσ. 184-194.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2008). Reading the world through words: Cultural themes in Heritage Chinese Language textbooks. *Language and Education*, 22(2), σσ. 95-113.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Janks, J. (2005). Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), σσ. 97-110.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), σσ. 448-461.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(7), σσ. 7-18.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καστρινάκη, Α. (2003). Εμπρός στο δρόμο που χάραξε ο Πότερ! (Για τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). *αντί*(784), σσ. 64-66.

- Κατσαρού, Ε., Παπαγεωργιάκης, Δ., & Τσάφος, Β. (2007). Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου στα νέα βιβλία του γυμνασίου. Στο Γ. Χαριτίδου (Επιμ.), *Σεμινάριο 34: Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία* (σσ. 134-181). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μιχάλη, Μ. (2019). *Κείμενα και έμφυλες ταυτότητες. Η κατασκευή του φύλου σε μαθητικά γραπτά στο πλαίσιο του μαθήματος στην λογοτεχνία*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Νάτσινα, Α. (2015). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε διεπιστημονικό πλαίσιο. Ευκαιρίες και προκλήσεις. Επιστημονικό Συνέδριο "Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση". Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 177-187). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας-Τμήμα Φιλολογίας-Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2019, από [http://tonephil.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas\\_MNEF/istoselida\\_tnf/pdf\\_istoselida\\_tnf/\\_Proceedings\\_LitSoc\\_2013\\_2015.pdf](http://tonephil.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas_MNEF/istoselida_tnf/pdf_istoselida_tnf/_Proceedings_LitSoc_2013_2015.pdf)
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

### **Νομοθετήματα**

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.*
- Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017.* (2016). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.* (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου, ΠΔ.126/2016-ΦΕΚ 211Α/11-11-2016.*
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο πρόγραμμα σπουδών», ΦΕΚ 2334Β/17-10-2011.*

## Η παραμέληση των μητρικών γλωσσών στα Προγράμματα Σπουδών της νεοελληνικής: προτάσεις για τη συμπερίληψή τους με γνώμονα τις αρχές της προσθετικής διγλωσσίας

Βασιλική Τζιβανάκη

[std129698@ac.eap.gr](mailto:std129698@ac.eap.gr)

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

**Περίληψη.** Οι μεταβολές στη σύνθεση των κοινωνιών που οδηγούν σε πολιτισμική ετερογένεια προκαλούν εγρήγορση στους ερευνητές και αμηχανία στους διαμορφωτές πολιτικής. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το ΥΜΕΠΟ, ζουν 523.715 μετανάστες και έχουν ζητήσει άσυλο 137.155 άτομα. Ωστόσο, πίσω από την ανοικειότητα των αριθμών, βρίσκονται άνθρωποι με ανάγκες και όνειρα, για τους οποίους το δικαίωμα στην εκπαίδευση συνιστά προτεραιότητα. Το πεδίο αυτό αποτελεί νέα πρόκληση για τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης, καθώς σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η μητρική τους γλώσσα επισήμως παραγκωνίζεται, ενώ η άτυπη επαφή με αυτήν εναπόκειται στις μεταναστευτικές κοινότητες. Τα ισχύοντα στοχοκεντρικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής σε δημοτικό και γυμνάσιο, ως προϊόντα πολιτικών και ιδεολογικών ζυμώσεων, υποστηρίζουν θεωρητικά τη διγλωσσία, όμως σε πρακτικό επίπεδο αναστέλλουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην κατεύθυνση της πολιτισμικής αφομοίωσης και της μονογλωσσίας. Η παρούσα εργασία, με αφετηρία τις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της νεοελληνικής ως Γ2 (δεύτερης γλώσσας), επιχειρεί να προσεγγίσει τους λόγους της παραμέλησης των μητρικών γλωσσών και προτείνει ένα πολυπαραγοντικό πλαίσιο ένταξής τους στην τυπική εκπαίδευση. Καθώς η προστασία μεταναστών και προσφύγων αποτελεί ευρωπαϊκή υποχρέωση, οι παρακάτω τοποθετήσεις έχουν ενδιαφέρον και για την Ελλάδα, στην οποία ως σήμερα απουσιάζει ένα συμπαγές αφήγημα διαχείρισης του φαινομένου.

**Λέξεις κλειδιά:** προγράμματα σπουδών, αφομοίωση, διγλωσσία, παραμέληση μητρικών γλωσσών, πλαίσιο ένταξης

### Εισαγωγή

Αρχικά, αποσαφηνίζεται ότι η έννοια της μετανάστευσης περιλαμβάνει τις ροές ατόμων που μετακινούνται εκούσια για οικονομικούς συνήθως λόγους, αλλά και ακούσια εξαιτίας συνθηκών που απειλούν την ασφάλή τους διαβίωση (ΥΜΕΠΟ, 2018). Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για «μετανάστες», ενώ στη δεύτερη για «αιτούντες/δικαιούχους ασύλου», με τους «πρόσφυγες» να χρησιμοποιούνται ως όρος-ομπρέλα για να καλυφθούν οι δύο τελευταίες ομάδες.

Επιπρόσθετα, ο προσδιορισμός της μητρικής γλώσσας, που συχνά ανασκοπείται και ως «γλώσσα σπιτιού» ή «Γ1» είναι εξίσου σύνθετος, καθώς σύμφωνα με τη Σκούρτου (2001) περιλαμβάνει κριτήρια χρονικής ακολουθίας, ικανότητας και λειτουργικής χρήσης από τους ομιλητές, αλλά συχνά υπαγορεύεται και από τις στάσεις του περιβάλλοντος. Η σπουδαιότητα της μητρικής, ως θεμέλιο εξατομίκευσης, παιδικών αναμνήσεων, κατανόησης του κόσμου και αγάπης αποδίδεται λυρικά σχεδόν από τη Φραγκουδάκη (2003), ενώ και η Σελλά - Μάζη (2016) συναρτά τη μητρική γλώσσα με την ενδυνάμωση της

εθνικής συνειδητότητας. Αναφορικά με την εκπαίδευση, τη δεσπόζουσα θέση που πρέπει να κατέχουν οι μητρικές γλώσσες υπογραμμίζει πληθώρα ερευνών με την Unesco (2017) να παραθέτει ενδιαφέροντα στοιχεία από τη σχολική αποτυχία παιδιών στις χώρες της υποσαχάριας Αφρικής, εξαιτίας της εκπαίδευσής τους σε γλώσσα διαφορετική από εκείνη που κατανοούν.

Την είσοδο των παιδιών μεταναστών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφει γλαφυρά η Unicef (2017): ασταθείς συνθήκες, ξενοφοβία, έλλειψη πληροφόρησης και αποκλεισμός μητρικών γλωσσών είναι τα πρώτα εμπόδια που συναντούν, με ενδεικτικό το παράδειγμα της Ελλάδας, όπου 2.000 ασυνόδευτα προσφυγόπουλα δεν πηγαίνουν ακόμα σχολείο. Και παγκόσμια, όμως, τα παιδιά μεταναστατευτικής προέλευσης παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στα επίπεδα γραμματισμού, έχουν υψηλή σχολική διαρροή, ενώ πέφτουν θύματα ανισοτήτων εκτός τάξης (Ahad & Benton, 2018).

### **Αιτίες παραμέλησης των μητρικών γλωσσών διεθνώς**

Μέχρι πρόσφατα η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα πλειοψηφίας και η γλωσσική μετατόπιση συνδέονταν με την επαγγελματική αποκατάσταση και τη γρήγορη ένταξη των μεταναστών (Σκούρτου, 2001), ενώ στηρίζονταν και από εισηγήσεις για την επικινδυνότητα της διγλωσσίας. Αν και η υπέρβαση των παραπάνω, δεν θεωρείται δεδομένη, καθώς νέες κατευθύνσεις γνωστικού-κοινωνιολογικού τύπου ανακλύπτουν συνεχώς (Bhatia, 2017), ωστόσο οι κύριοι λόγοι παραγκωνισμού των μητρικών γλωσσών από την επίσημη εκπαίδευση δεν θεμελιώνονται επιστημονικά αλλά πολιτικά.

Συγκεκριμένα, οι Nilsson και Bunar (2016) αποδίδουν την κατάσταση στην απουσία πολιτικού σχεδιασμού και πόρων, ενώ αντίστοιχα έκθεση της Unicef (2017) υπογραμμίζει την έλλειψη πολιτικής βούλησης, χρηματοδότησης και κοινής δέσμευσης. Η χάραξη μεταναστευτικής πολιτικής ανάλογα με τα ντόπια συμφέροντα τονίζεται ως πρόβλημα και από τους Crul, Keskiner, Schneider, Lelie και Ghaemini (2017) στη σύγκριση τεσσάρων χωρών υποδοχής. Όσο για την Ελλάδα, οι Βουτσίνου κ.ά. (2017) επισημαίνουν την κωλυσιεργία των διαδικασιών, την έλλειψη υποδομών και επιμορφωμένου διδακτικού προσωπικού σε μια απολύτως πιεστική συγκυρία, όπου προτεραιότητα δίνεται ακόμα στον εμβολιασμό των παιδιών παρά στην κατάλληλη εκπαίδευσή τους. Επιπρόσθετα, ως συχνό πρόσκομμα για την εκπαίδευση μεταναστών-προσφύγων στις μητρικές τους γλώσσες προβάλλεται το κινδυνολογικό επιχείρημα περί διασάλευσης της κοινωνικής συνοχής, όπως στο παράδειγμα της Ν. Αφρικής (Eloff, 2017), καθώς και η προέλευσή τους από πολλές, διαφορετικές χώρες, στοιχείο που καθιστά την τυπική καθιέρωση της πολυγλωσσίας ανέφικτη.

Από την άλλη, μια ματιά στις απώλειες από την υποβάθμιση των μητρικών γλωσσών εντός τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί συνεκδοχικά να οδηγήσει στους λόγους που κάτι τέτοιο δρομολογείται διεθνώς. Έμμεσα σχετιζόμενο είναι το παράδειγμα των αυτοχθόνων στο Μεξικό, όπου η παραμέληση των γλωσσικών τους ιδιωμάτων συνέβαλε στην αποδυνάμωση της εθνοτικής τους περηφάνιας, στην αποκοπή από τις παραδόσεις και τελικά στην κοινωνική περιθωριοποίησή τους (Del Carpio Ovando, 2014). Παρόμοια, στο Περού η προώθηση των ισπανικών ως επίσημης γλώσσας οδήγησαν στον αυτοπεριορισμό γηγενών πληθυσμών με συνέπειες στο επίπεδο διαβίωσης (Yataco, 2012). Οι συγκεκριμένες παρατηρήσεις ταυτίζονται με τις περίφημες διακηρύξεις της Unesco (2016), σύμφωνα με τις

οποίες η γλώσσα ενώ μπορεί να ισχυροποιήσει την αίσθηση του ανήκειν και τους κοινωνικούς δεσμούς, κάτω από προϋποθέσεις οδηγεί σε πλήρη απομόνωση.

Η σύνδεση των παραπάνω με το υπό εξέταση θέμα γίνεται από τον Cummins (2005), ο οποίος αναφερόμενος σε κατ' επιλογή και κατ' επιβολή αλλόγλωσσους πληθυσμούς ισχυρίστηκε ότι η γλωσσική ομογενοποίηση συνδέεται άρρηκτα με πολιτικές εκτοπισμού ομάδων από τον κοινωνικό ιστό και κατακερματισμού των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων στο πλαίσιο αναπαραγωγής των καθιερωμένων εξουσιαστικών σχέσεων. Καθώς η εκπαίδευση στις μητρικές γλώσσες ενισχύει την ομαλή μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, εγγυάται τη γνωστική και συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών και προετοιμάζει τη μετέπειτα στάση τους απέναντι στη μάθηση (Kiooko, 2015) είναι εύλογο ότι οι αντίθετες πρακτικές οδηγούν μόνο σε πενιχρά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μακροπρόθεσμα συμβάλλουν στην κοινωνική αποδιοργάνωση.

### **Αρχές και αξία της προσθετικής διγλωσσίας**

Ανασκοπώντας τον Lambert, η Τσάκαλου (2017) διακρίνει την αφαιρετική από την προσθετική διγλωσσία, προσδιορίζοντάς την ως το προνόμιο ορισμένων ατόμων να έχουν κατακτήσει δύο γλώσσες, το οποίο βασικά προϋποθέτει την αποδοχή και τη θετική ενίσχυση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Στην περίπτωση αυτή, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν επιβαρύνει τη χρήση της μητρικής, αλλά αντιθέτως εμπλουτίζει τον γραπτό και προφορικό λόγο και στις δύο γλώσσες, αναπτύσσοντας την προσωπικότητα του ατόμου με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτά ένα σύνολο κοινωνιογνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ομοίως και η Χατζηδάκη (2016) συναρτά την προσθετική διγλωσσία με το υποστηρικτικό περιβάλλον πλειονοτικών ή μειονοτικών οικογενειών, το οποίο ενθαρρύνει την ισόρροπη επάρκεια μεταξύ Γ1 και Γ2, χωρίς επακόλουθα γνωστικά ή ψυχολογικά προβλήματα. Στην πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με την προσθήκη της δεύτερης γλώσσας στην πρώτη, όχι μόνο στο επίπεδο της προφορικής/καθημερινής χρήσης, αλλά στις προηγμένες γλωσσικές όψεις, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο στη σχολική ζωή και συντελούν στην ανάπτυξη των νοητικών δυνατοτήτων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι αρχές της προσθετικής διγλωσσίας δεν υπήρξαν ανέκαθεν αυτονόητες. Πιο συγκεκριμένα, η Μαντζανίδου (2009) τονίζει ότι οι πρώτες έρευνες αποτιμούσαν αρνητικά τη διγλωσσία σε μικρούς μαθητές, παραβλέποντας ωστόσο το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους και τις πιεστικές συνθήκες αφομοίωσης, κάτω από τις οποίες δρομολογούνταν η αντικατάσταση της μητρικής τους από μια γλώσσα πλειοψηφίας στο πλαίσιο μιας κυρίαρχης κουλτούρας. Τομή στο ζήτημα των ωφελειών της διγλωσσίας υπήρξε το έργο του Cummins (2005), ο οποίος ύστερα από πολυετείς μελέτες αποδεικνύει την ύπαρξη της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας». Με τη θεωρία του «παγόβουνου» που στη βάση του κρύβει εννοιολογικό και γλωσσικό περιεχόμενο από δύο (ή/και περισσότερες) γλώσσες και το οποίο μεταφέρει ο κάθε δίγλωσσος για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε καθημερινό αλλά και επεξεργασμένο λόγο (restricted – elaborated code, κατά τον Bernstein), στην ουσία ακυρώνει την επικρατούσα ως τότε άποψη περί διακριτών και ανταγωνιστικών «μπαλονιών» μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Καθώς το δίγλωσσο άτομο διαθέτει δύο λέξεις για την ίδια ιδέα ή δύο τρόπους για να εκφράσει την ίδια σκέψη, φαίνεται να παρουσιάζει μεγαλύτερη νοητική και αντιληπτική ευελιξία, πολυσύνθετο στοχασμό, ανοιχτότητα στις πληροφορίες που του παρέχονται από το περιβάλλον και καλύτερη

μεταγλωσσική ικανότητα. Για τον Cummins (2005) όλα τα παραπάνω συναντούν έναν βασικό περιορισμό, τον οποίο ονομάζει «γλωσσικό κατώφλι»: για να δρέψει κάποιος τους καρπούς της διγλωσσίας, πρέπει και οι δύο γλώσσες να είναι παράλληλα ανεπτυγμένες πάνω από ένα συγκεκριμένο κοινωνιακό και ακαδημαϊκό όριο, διαφορετικά οι μαθησιακές και ψυχολογικές επιπτώσεις γίνονται κάτι παραπάνω από φανερές. Συνοψίζοντας, πλήθος εμπειρικών ερευνών σε όλο τον κόσμο (από τα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης στον Καναδά ως μελέτες στους ισπανόφωνους των ΗΠΑ ή σε Τούρκους μαθητές της Ολλανδίας κλπ.) αποδεικνύουν την αλληλεξάρτηση των γλωσσών με την έννοια ότι η μία γλώσσα τροφοδοτεί την άλλη σε συνθήκες κατάλληλης αξιοποίησής τους από τα εκάστοτε κοινωνικά και εκπαιδευτικά συστήματα (Gogonas, 2010).

### **Περιεχόμενο Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής σε δημοτικό και γυμνάσιο**

Αρχικά, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι τα τελευταία Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) για τη νεοελληνική γλώσσα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρονολογούνται από το 2011, γεγονός που αυτονόητα συνεπάγεται τον ανεπαρκή συνυπολογισμό σημαντικών κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων, οι οποίες έχουν μεσολαβήσει ως σήμερα στη χώρα. Εκτός από τους μουσουλμανόπαιδες και τους μαθητές Ρομά, η Ελλάδα φιλοξενεί εδώ και χρόνια ετερογενείς πληθυσμιακές μάζες τόσο από την πρώην ΕΣΣΔ και τα Βαλκάνια, όσο τελευταία από την Αφρική και την Ασία, καθώς η μετανάστευση και η κινητικότητα συνιστούν πια τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε έναν κόσμο ραγδαία μεταβαλλόμενο (Δενδρινού, 2011). Κι ενώ στον επίσημο δημόσιο λόγο συναντά κανείς πλήθος διαπολιτισμικών εξαγγελιών περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο παραμένει αφομοιωτικό, καθώς θέτει ως προτεραιότητα την ταχεία εκμάθηση της ελληνικής από τους πολιτισμικώς διαφέροντες μαθητές. Οι τελευταίοι, έπειτα από τη σύντομη φοίτησή τους στις αντισταθμιστικές Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, εντάσσονται όπως-όπως στις τάξεις εμβύθισης και συμμορφώνονται με την εγχώρια κουλτούρα, χωρίς να έρθουν ποτέ σε επαφή ή -στην καλύτερη περίπτωση- λησμονώντας σταδιακά τις απαιτητικές μορφές γραμματισμού της δικής τους μητρικής (Τουρτούρας, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός για τους εκπαιδευτικούς που συνοδεύει το Π.Σ της νέας ελληνικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) αναφέρει την αξία της γλωσσικής ποικιλότητας - με την έννοια τόσο των ντοπιολαλιών όσο και των ξένων γλωσσών- και πράγματι περιλαμβάνει ένα ενδιαφέρον κεφάλαιο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δίνοντας εξαιρετική έμφαση στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και στην υποχρέωση όλων να αγκαλιάσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, αξιοποιώντας παράλληλα το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, η ουσιαστική εισήγηση του Π.Ι. είναι να καλλιεργήσουν τα παιδιά μεταναστών εκείνες τις στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να φτάσουν σε σημαντικό επίπεδο ελληνομάθειας. Δύο από αυτές, η επικοινωνιακή προσέγγιση και η επικεντρωμένη στους μαθητές ανάλυση λαθών, υποτίθεται ότι αξιοποιούν την πρότερη γνώση των παιδιών, καθώς στηρίζονται στη σύγκριση με ήδη κατεκτημένες δομές των μητρικών τους γλωσσών, κάτι που προφανώς είναι ανέφικτο, αφού στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διδάσκοντες παρουσιάζουν πλήρη άγνοια των γλωσσών αυτών. Το αποτέλεσμα αυτού του τύπου διδασκαλίας είναι να παραβλέπεται η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, ενώ ελλείπει ισχυρών κινήτρων,

συστηματικής καλλιέργειας της Γ1, επαρκούς έκθεσης σε ποικίλες επικοινωνιακές και επεξεργασμένες περιστάσεις και στις δύο γλώσσες χρήσης κλπ., οι αλλόγλωσσοι μαθητές υστερούν σημαντικά στην κατάκτηση των σχολικών επιδιώξεων, αρκούνται σε καθημερινές γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο και καταλήγουν σε μια κατάσταση διπλής ημιγλωσσίας (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015).

Δεν είναι σκοπός της παρούσας εργασίας να επεκταθεί σε συγκεκριμένες «συνταγές εκπαιδευτικής αποτυχίας» στον ελλαδικό χώρο, ωστόσο η περίπτωση των βουλγαρόφωνων Πομάκων στη Θράκη, που η δίγλωσση εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει την τουρκική (!) και την ελληνική γλώσσα, και το πιο πρόσφατο παράδειγμα των εγκλωβισμένων μαθητών-προσφύγων στις ΔΥΕΠ, που διδάσκονται αγγλικά και ελληνικά, θεωρούνται αρκετά ηχηρές για να αποσιωπηθούν. Συνοψίζοντας, παρά την αδιαμφισβήτητη πολιτισμική ανομοιογένεια που συναντάται στα τυπικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα ελληνικά Π.Σ. αποβλέπουν σε μια ταχύρρυθμη, αφομοιωτική και εν πολλοίς βολική μονογλωσσία, παραβλέπουν τα δοκιμασμένα εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικές συνθήκες και τελικά αναπαράγουν κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες.

## **Πλαίσιο ένταξης των μητρικών γλωσσών στην επίσημη εκπαίδευση**

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Επιστημονικά, το πλαίσιο ένταξης των Γ1 στην τυπική εκπαίδευση πρέπει να βασιστεί στις αρχές της προσθετικής διγλωσσίας και της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005), ο οποίος κρίνει θετικά τα προγράμματα εμβάπτισης του Καναδά. Αντίστοιχα, οι Ahad και Benton (2018) εισηγούνται ότι οι χωριστές τάξεις ταχείας εξόδου δεν έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα στα αλλόγλωσσα παιδιά, εφόσον δεν γίνεται σεβαστός ο προσωπικός ρυθμός μάθησης και προκρίνουν το αμερικανικό μοντέλο τάξεων μεικτής ικανότητας που βασίζεται στη διαθεματικότητα, τη συνεργασία και τη σύνδεση γλώσσας-περιεχομένου. Στην Ελλάδα, η Ζαχαριά (2018) επισημαίνει, παρομοίως, ότι Φροντιστηριακά Τμήματα και Τάξεις Υποδοχής δεν αρκούν αν δεν εφαρμόζονται ακολουθώντας τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία, αλλά και συνοδευόμενα από την ανάλογη ευαισθητοποίηση σε ολόκληρη την κοινωνία.

Το εγχείρημα αυτό προϋποθέτει δασκάλους που έχουν αναδιαπραγματευτεί τους ρόλους τους και έχουν απομακρύνει στερεότυπα για τα παιδιά μεταναστών-προσφύγων και τις μητρικές τους γλώσσες (Cummins, 2005; Παπαδοπούλου, 2009). Άλλωστε για την Unesco (2016), εκτός από τη διαπολιτισμική επαγρύπνηση, οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι επιμορφωμένοι στη διγλωσσία, να προέρχονται οι ίδιοι από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και να λειτουργούν με βάση κατάλληλα διαμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα και εργαλεία αξιολόγησης. Πολλά ακόμα πρακτικά εφόδια στα χέρια των δασκάλων, όπως η επικοινωνιακή και αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η βιωματική διδασκαλία, οι δραματοποιήσεις και αθλοπαιδιές (Μάκκρα & Κανάρια, 2010) αλλά και η χρήση της τεχνολογίας (Grandi, 2016) αποτιμώνται θετικά.

Από την άλλη, οι γονείς των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης -στο βαθμό που τους επιτρέπεται- οφείλουν να είναι ενημερωμένοι σχετικά με το γλωσσικό δικαίωμα και τις επιλογές που παρέχουν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα (Ahad & Benton, 2018; ΥΜΕΠΟ, 2018) και να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής



μεταναστευτικής πολιτικής (Unesco, 2018). Από πληθώρα ερευνών ανασκοπείται ως ενθαρρυντικό το παράδειγμα του 132ου δημοτικού Γκράβας, όπου η εμπλοκή των μεταναστών γονέων στις σχολικές διαδικασίες ωφέλησε αισθητά τη γλωσσική πρόοδο των παιδιών τους και στη Γ2.

Τέλος, αναφορικά με το πολιτικοοικονομικό συγκείμενο, το Υπουργείο Παιδείας της Ν. Ζηλανδίας (2016) προτείνει η μέριμνα για τις μητρικές γλώσσες να υλοποιείται σε πλαίσιο πολιτισμικής αναγνώρισης και ανοιχτότητας. Στην Ευρώπη, εκτός από τις κοινές κατευθυντήριες γραμμές στο μεταναστευτικό, οι Ahaad και Benton (2018) υπογραμμίζουν την ανάγκη γενναίας χρηματοδότησης, αναβάθμισης των υποδομών και νέων μορφών «στρατολόγησης» διδακτικού προσωπικού. Από την ίδια έκθεση, το παράδειγμα της Νορβηγίας που παρέχει υποτροφίες σε φοιτητές μεταναστευτικής προέλευσης για να σπουδάσουν παιδαγωγικά είναι χαρακτηριστικό. Πάντως, κατά τη Σακελλαροπούλου (2007) δεν υπάρχει μαγική συνταγή για προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς όλα εξαρτώνται από τις συνθήκες που επικρατούν κατά το σχεδιασμό τους, προκρίνοντας έτσι έμμεσα την αναπροσαρμογή και τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών ως την επίτευξη ικανοποιητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, για τη Unicef (2017) η παγκόσμια συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων, επιχειρήσεων και Μ.Κ.Ο. αποτελεί κλειδί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων στα «ξεριζωμένα» παιδιά.

### **Πρακτικές προτάσεις – Το παράδειγμα της Ελλάδας**

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τη Σελλά - Μάζη (2016) το κενό της πολιτείας ως προς τη διδασκαλία της Γ1 των αλλόγλωσσων παιδιών έρχονται να καλύψουν οι μετανάστες γονείς (με ατομικές πρωτοβουλίες ή συλλογικές προσπάθειες), καθώς και ορισμένα προγράμματα ΕΣΠΑ από τα ελληνικά πανεπιστήμια, όπως η Δράση 5 που τα έτη 2011-13 απευθύνθηκε σε αλβανόφωνους και ρωσόφωνους μαθητές και είχε πολύ ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, το πραγματικό ζητούμενο είναι μια αυθεντική στροφή προς τη δίγλωσση εκπαίδευση, ώστε σε πρώτη φάση να ανατραπεί η παρωχημένη παράδοση των κατ' όνομα διαπολιτισμικών σχολείων που εξαρχής μετατράπηκαν σε «γκέτο» αλλοδαπών μαθητών και όπου ακόμα κι εκεί οι μητρικές γλώσσες αγνοούνται (Gogonas, 2010). Ριζοσπαστικές και πρακτικές ήδη από νωρίς, οι Μίλεση και Πασχαλιώρη (2003) εισηγούνται το θεσμό των «δασκάλων μεταναστών» και τη θέσπιση «τμημάτων μητρικών γλωσσών» στις Παιδαγωγικές σχολές, τους «δεύτερους δασκάλους συνεργάτες» καθώς και τους ειδικούς συμβούλους διαπολιτισμικής αγωγής σε κάθε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διεύθυνση. Καθώς, οι παραπάνω διεκδικήσεις έχουν παραμείνει ανικανοποίητες, διεθνείς οργανισμοί επαναλαμβάνουν ότι σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικότητας, όπως στην Ελλάδα, οι διαμορφωτές πολιτικής οφείλουν να γενικεύσουν την αντισταθμιστική αγωγή προς τους αλλόγλωσσους μαθητές με στόχο όχι την ταχύρρυθμη έξοδο σε ομογενοποιημένες τάξεις, αλλά τη θωράκιση της διγλωσσίας μέσα από τη διεύρυνση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (OECD, 2015). Ο ΟΟΣΑ προτείνει επίσης να προσλαμβάνονται δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και να επιμορφώνονται κεντρικά οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι φιλόλογοι, όχι μόνο στις αρχές εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας ως Γ2, αλλά ακόμα και κατακτώντας κάποια από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Παράλληλα, σε ένα πιο αποκεντρωμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που αποτελεί εδώ και χρόνια παιδαγωγικό αιτούμενο, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές θα μπορούν να εμπνεύσουν τους συλλόγους διδασκόντων ώστε να περιορίσουν στο ελάχιστο την επανάληψη τάξεων από αλλόγλωσσους μαθητές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί, με όπλο τα κατάλληλα διαγνωστικά

εργαλεία αξιολόγησης της γλωσσομάθειας των παιδιών, μπορούν να αυτενεργούν και να αξιοποιούν τα project και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, στοχεύοντας σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση που θα αφορά και τα παιδιά της πλειοψηφίας (Γεραρής, 2011). Σε παρόμοιο μήκος κύματος και η Πατσιαρίκα (2014) δίνει έμφαση στις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες κάθε σχολείου και προτείνει μεταξύ άλλων τη στήριξη διαπολιτισμικών δρωμένων με την εμπλοκή όλων των γονιών, ευέλικτα προγράμματα ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών στο πλαίσιο του ολοήμερου και λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης των ελληνικών με βάση τη μητρική των μαθητών από ευαίσθητοποιημένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «θα έχουν υπερβεί την αποξένωση από το πολιτισμικά διαφορετικό». Σε τελική ανάλυση, οι αλλαγές στα Π.Σ. και οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αποτελέσουν το αποκορύφωμα ενός συνολικού μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος που θα έχει προηγουμένως συντελεστεί τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην ίδια την κοινωνία.

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η αδρομερής αποτύπωση του τοπίου που επικρατεί στη χώρα μας αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση και τα Προγράμματα Σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στις υποχρεωτικές βαθμίδες. Με την παράθεση διεθνών παραδειγμάτων καταδείχθηκε η παγκοσμιότητα του φαινομένου της παραμέλησης των μητρικών γλωσσών και οι αιτίες του, ενώ τονίστηκε ότι στην Ελλάδα η δημόσια ρητορική και η εκπαιδευτική πράξη έχουν αντικρουόμενους προσανατολισμούς ως προς την διαπολιτισμική προσέγγιση. Δεδομένης της πολυπολιτισμικής συγκυρίας και προκειμένου να εντάξει τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει πρωτίστως να επικαιροποιήσει τη θεωρητική του πυξίδα με βάση τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα και τις εφαρμοσμένες καλές πρακτικές δίγλωσσων μοντέλων και να διαπραγματευτεί με όλους τους μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς πλειοψηφίας και μειοψηφίας, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.λπ.). «Αν δεν καταλαβαίνεις, τότε πώς μπορείς να μάθεις;» αναρωτιέται ρητορικά η Unesco (2016) και ο απλός αυτός συλλογισμός πρέπει να βρίσκεται στην ουσία των πολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ανακεφαλαιώνοντας, η μελλοντική συζήτηση για την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα αναμφίβολα συνιστά δέσμευση για την εφαρμογή ενός διαλόγου γνώσης και άσκησης των γλωσσικών δικαιωμάτων σε ένα πλαίσιο δημοκρατικής και διαπολιτισμικής συνύπαρξης (Saavedra, Fuentes, Lorenzo, & Martínez, 2014).

### **Αναφορές**

- Ahad, A., & Benton, M. (2018). *Mainstreaming 2.0: How Europe's education systems can boost migrant inclusion*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. Retrieved from <https://study.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=142981>
- Bhatia, T. K. (2017). *Bilingualism and multilingualism from a socio-psychological* doi:10.1093/acrefore/9780199384655.013.82
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey. In R. Bauböck, & M. Tripkovic, *The integration of migrants and refugees: an EU forum on migration, citizenship and demography* (pp. 62-80). Florence: EUI. doi:10.2870/30835

- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (β' εκδ.). (Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Del Carpio Ovando, K. (2014, Diciembre 6). La importancia de las comunidades indígenas, sus lenguas y culturas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/blog/2014/12/06/la-importancia-de-las-comunidades-indigenas-sus-lenguas-y-culturas/>
- Eloff, T. (2017, December 15). The elephant in the room: mother tongue education. PoliticsWeb. Retrieved from <http://www.politicsweb.co.za/opinion/the-elephant-in-the-room-mother-tongue-education>
- Gogonas, N. (2010). Bilingualism and multiculturalism in greek education: investigating ethnic language maintenance among Albanian and Egyptian pupils in Athens. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholar Publishing. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-419929751/gogonas-n-2010-bilingualism-and-multiculturalism>
- Grandi, F. (2016). Missing out: refugee education in crisis. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- Kioko, A. (2015, January 16). Why schools should teach young learners in home language. British Council. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-schools-should-teach-young-learners-home-language>
- Ministry of Education (2016). English for speakers of other languages: refugee handbook for schools. Auckland: Ministry of Education. Retrieved from <http://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Supporting-students/ESOL/Final-Refugee-Handbook-For-Schools.pdf>
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), pp. 399-416. doi:10.1080/00313831.2015.1024160
- OECD. (2015). Immigrant children at school: easing the journey towards integration. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/immigrant-students-at-school-9789264249509-en.htm>
- Saavedra, M. F., Fuentes, D. A., Lorenzo, D. B., & Martínez, J. Á. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), pp. 67-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.002>
- UNESCO. (2016). If you don't understand, how can you learn? Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713?posInSet=1&queryId=184c5806-65f8-43f7-b637-66625a3d49c4>
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- UNICEF. (2017). Education uprooted: for every migrant, refugee and displaced child, education. New York: United Nations Children's Fund. Retrieved from [https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF\\_Education\\_Uprooted.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_Education_Uprooted.pdf)
- Yataco, M. (2012). Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. *Droit et cultures*, 63(6), pp. 110-142. Recuperado de <https://journals.openedition.org/droitcultures/2946>
- Βουτσίνου, Μ., Μοσχοπούλου, Α., Μπαλτσιώτης, Λ., Μπούτσελης, Γ., Μυτιληναίου, Δ., Πούλου, Μ., & Χατζή, Χ. (2017). Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων: ζητήματα διοικητικής διαχείρισης και δικαιωμάτων. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/?i=human-rights.el.files.434102>
- Γεραρής, Η. (2011). Η ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα Εκπαιδευτικά, 99-100, σσ. 24-32. Ανακτήθηκε από [www.diapolis.auth.gr > diapolis\\_files > drasi9](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9)
- Δενδρινού, Β. (2011, Σεπτέμβριος). Τα νέα προγράμματα σπουδών ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό. Ανακοίνωση στην Ημερίδα με θέμα «Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του», Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>

- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32(60), σσ. 71-90. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608>
- Ζαχαριά, Ν. (2018). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς (Κωδ.28982).
- Μάκρα, Ρ., & Κανάρια, Χ. (2010, Μάιος). Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αθήνα. Ανακτήθηκε από [http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Kanaria\\_Rallou.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kanaria_Rallou.pdf)
- Μαντζανίδου, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ (Κωδ. 4934).
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8(7), σσ. 82-96. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος8/7.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο): οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr>
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009, Ιούνιος). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Ανακοίνωση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας». Πάτρα.
- Πατσιαρίκα, Α. (2014). Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό κι δίγλωσσο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης: επαφή ελληνικής γλώσσας και αγγλικής (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο ΨΗΦΙΔΑ (Κωδ. 2159).
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2007, Οκτώβριος). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Ανακοίνωση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση». Ιωάννινα.
- Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη-Καζούλλη, *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 20-66). Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α', σσ. 167-237). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τουρτούρας, Χ. (2008). Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης και η ασυμβατότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 85, σσ. 32-39. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/288667858\\_](https://www.researchgate.net/publication/288667858_)
- Τσάκαλου, Ρ. (2017). Η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας από δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Ηπείρου). Διαθέσιμο από Ιδρυματικό Αποθετήριο ΤΕΙ Ηπείρου. (Κωδ. 8327).
- ΥΜΕΠΟ. (2018). Εθνική στρατηγική για την ένταξη. Αθήνα: Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>
- Χατζηδάκη, Α. (2016). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά: εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη-Καζούλλη, *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 70-96). Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6351>

## Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η αξιοποίηση των κειμενικών ειδών στη μαθησιακή διαδικασία

Κατερίνα Γιωτοπούλου  
kgioto@hotmail.com

φιλόλογος, δρ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ

**Περίληψη.** Η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), σχολείων ενηλίκων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διέπεται από ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διαμορφώνεται με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, οικονομικό και γνωστικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις προγραμματικές αρχές στα ΣΔΕ, εφαρμόζονται βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές τεχνικές και προκρίνεται ως στόχος η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, του οποίου η επίτευξη στηρίζεται στην έννοια του κριτικού γραμματισμού και στο μοντέλο των πολυγραμματισμών που διαπερνούν όλο το πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα στον γλωσσικό γραμματισμό η αξιοποίηση διαφόρων κειμενικών ειδών συνδέεται με τη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου, παράλληλα επιδιώκεται να διερευνούνται οι προϋποθέσεις που κρύβονται σε ένα κείμενο και οι στόχοι της δημιουργίας του. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστούν ποια κειμενικά είδη αξιοποιούνται, με ποιους στόχους και ποιους τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη αφενός το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ και αφετέρου τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ.

**Λέξεις κλειδιά:** κειμενικά είδη, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας

### Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, το οποίο δεν θεωρείται πλέον «ιερό αντικείμενο» (Barthes, 1985). Ο όρος κείμενο (text) αφορά κάθε είδος επικοινωνίας και έκφρασης προφορικής, γραπτής, οπτικής, εικαστικής και τον συνδυασμό τους, κάθε συνεκτικό σύστημα συμβόλων (Lohrey, 1998; SACSΑ Framework, 2006; Γιοτοπούλου, 2009). Ένα κείμενο, λοιπόν, αποτελείται από ένα δίκτυο κωδίκων που λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα και είναι έτσι ικανό να παραγάγει μια ποικιλία νοημάτων (O'Sullivan et al., 1994). Σύμφωνα με την οπτική των πολιτισμικών σπουδών, το κείμενο είναι δημιούργημα που περιλαμβάνει συγκεκριμένους σχηματισμούς κοινωνικών, ηθικών, πολιτικών και προσωπικών νοημάτων και επιπλέον όλα τα προϊόντων του πολιτισμού θεωρούνται ως κείμενα (Lohrey, 1998; Culler, 2000).

Την αποσύνδεση της έννοιας του κειμένου από τον έντυπο λόγο και τη σύνδεσή της με κάθε περίσταση επικοινωνίας, με κάθε τρόπο και κάθε συνδυασμό τρόπων προκάλεσε η έννοια της πολυτροπικότητας. Κάθε κείμενο επομένως είναι ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων, γι' αυτό η κατανόησή του απαιτεί τη διερεύνηση κάθε ξεχωριστού στοιχείου του πολυτροπικού κειμένου και ταυτόχρονα την ανασύνθεση όλων, άρα και η μάθηση συντελείται μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων, υλικών και μέσων· διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης (Kress, 2003; Παπαδημητρίου,

2010 και 2012; Kress & Van Leeuwen, 2010; Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004; Πουρκός, 2011; Χατζησαββίδης, 2011).

## **Κειμενικά είδη (genres) και η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη**

Τα κειμενικά είδη ή είδη λόγου<sup>1</sup> διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο στη μορφή αλλά και στο περιεχόμενο, στο ύφος, στο λεξιλόγιο, στο θέμα, στις συμβάσεις κ.ο.κ. Η ίδια διαφοροποίηση χαρακτηρίζει και άλλες ανθρώπινες πολιτισμικές πρακτικές. «Οι ειδολογικές διακρίσεις είναι παρούσες σε κάθε μας συζήτηση με θέματα πολιτιστικές πρακτικές: σε κάθε στιγμή, συμβαίνει να διακρίνουμε μια σονάτα από μια συμφωνία, ένα τραγούδι σκληρού rock από ένα παραδοσιακό, ένα κομμάτι be-bop από ένα άλλο ελεύθερης jazz, ένα τοπίο νεκρής φύσης από έναν πίνακα με ιστορικό θέμα, έναν εικονιστικό πίνακα από έναν αφηρημένο, ένα φιλοσοφικό δοκίμιο από μια διδαχή ή μια πραγματεία μαθηματικών, μια ομολογία από μια πολεμική ή ένα διήγημα, ένα ευφυολόγημα από ένα σκώμμα, μια απειλή από μια υπόσχεση ή μια διαταγή, ένα συλλογισμό από μια παρέμβαση κ.ο.κ.» (Σαφφέρ, 2000). Οι διάφοροι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας συνδέονται όλοι με τη χρήση της γλώσσας. Ο χαρακτήρας και οι μορφές αυτής της χρήσης είναι τόσο ποικίλες όσο και οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η γλώσσα πραγματώνεται με τη μορφή των συγκεκριμένων και μοναδικών εκφωνημάτων (προφορικών και γραπτών) που ανήκουν στους συμμετέχοντες σε αυτόν ή τον άλλο τομέα της ανθρώπινης πράξης. Τα εκφωνήματα αυτά αντανakλούν τις ιδιαίτερες συνθήκες και το αντικείμενο κάθε τομέα ως προς το (θεματικό) περιεχόμενό τους, το λεκτικό τους ύφος, την επιλογή των λεξιλογικών, φρασεολογικών και γραμματικών εργαλείων της γλώσσας, και κυρίως προς τη δομή της σύνθεσής τους. Το θεματικό περιεχόμενο, το ύφος και η σύνθεση συνδέονται άρρηκτα με την ολότητα του εκφωνήματος, και καθορίζονται από την ιδιαιτερότητα μιας δεδομένης περιοχής της επικοινωνίας. Κάθε περιοχή της χρήσης της γλώσσας δημιουργεί τους δικούς της σταθερούς τύπους εκφωνημάτων, τα είδη του λόγου. Ο πλούτος και η ποικιλία των ειδών του λόγου είναι τεράστιος, επειδή οι δυνατότητες της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι ανεξάντλητες και επειδή σε κάθε περιοχή της πράξης υπάρχει ένα ολόκληρο ρεπερτόριο ειδών του λόγου, το οποίο διαφοροποιείται και αυξάνεται στο μέτρο που εξελίσσεται και γίνεται πιο σύνθετη η ίδια αυτή περιοχή (Μπαχτίν, 2014; Αλεξίου, 2019).

Κατ' επέκταση, σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας, διαμορφώνονται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό συγκείμενο (context) στο οποίο λειτουργούν (Halliday 1978 και 1989). Πρωταρχικός στόχος της γλωσσικής μελέτης είναι η ερμηνεία της συστηματικής σχέσης μεταξύ κειμένου και επικοινωνιακού συγκειμένου. Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής κειμενικής επίγνωσης των μαθητών και μαθητριών μέσω της ενεργού εμπλοκής τους σε διαδικασίες κατανόησης, χρήσης και κριτικού ελέγχου των ισχυρών (εκπαιδευτικά και κοινωνικά) και εναλλακτικών ειδών λόγου και κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο & την κοινωνία (Cope & Kalantzis, 1993; Κέκια, 2019).

---

<sup>1</sup> Οι δύο όροι δεν είναι απολύτως ταυτόσημοι στη βιβλιογραφία, ωστόσο στην παρούσα εργασία δεν εμμένουμε στη διάκρισή τους.

## Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997 (ΦΕΚ, 1997) και άρχισαν να λειτουργούν το 2000. Λειτουργήσαν 3 χρόνια πιλοτικά και από το 2003 κανονικά με σταδιακή αύξηση του αριθμού των σχολείων. Πρόκειται για σχολεία τυπικής εκπαίδευσης που παρέχουν στους αποφοίτους απολυτήριο γυμνασίου και ταυτόχρονα είναι δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτός ο διπλός χαρακτήρας των ΣΔΕ είχε ως επακόλουθο την ανάπτυξη μιας εναλλακτικής σχολικής κουλτούρας σε αυτά, που θεμελιώθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία συνδέονται με το καινοτόμο αρχικό θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ και με τον πληθυσμό-στόχο τους (Βεργίδου, Βεργίδης, & Υφαντή, 2018).

### **Βασικοί άξονες σπουδών των ΣΔΕ**

Βασική επιδίωξη των ΣΔΕ είναι οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση να έχουν αποκτήσει σύγχρονες γνώσεις, να έχουν καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες, να έχουν αναπτύξει τη στάση του ενεργού πολίτη και να έχουν ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας ή/και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση. Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ είναι ευέλικτο, διέπεται από καινοτομία που αφορά την εφαρμογή βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών εστιασμένων στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και την αξιοποίηση διαθεματικών διδασκαλιών, σχεδίων δράσης, κ.α. Υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από γραμματισμούς: τον γλωσσικό γραμματισμό (ελληνική γλώσσα), τον αριθμητικό γραμματισμό, τον πληροφορικό γραμματισμό, τον κοινωνικό γραμματισμό, τον επιστημονικό γραμματισμό, τον περιβαλλοντικό γραμματισμό κ.α. (Κανονισμός, 2014)

### **Γραμματισμός (literacy)**

Κεντρική έννοια που διέπει τα ΣΔΕ είναι η έννοια του «γραμματισμού». Σύμφωνα με τη Χοντολίδου (2010, σ. 33):

στη σημερινή εποχή γραμματισμός δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, διά του λόγου.

### **Κριτικός γραμματισμός**

Πρωταρχικός στόχος των ΣΔΕ είναι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, του οποίου η επίτευξη στηρίζεται στην έννοια του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός αναγνωρίζει ότι οι αναγνώστες ενεργοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης, ανάλογα με τη φύση και το σκοπό του κειμένου που διαβάζουν. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να εκτίθενται σε ένα εύρος αναγνωστικών εμπειριών και δραστηριοτήτων που προσφέρονται μέσα από μία πλούσια σε κειμενικά είδη και γνωστικά αντικείμενα ποικιλία. (Χοντολίδου, 2010). Ο κριτικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα του συνεχούς ελέγχου των κειμένων, ώστε να κοιτάμε τα νοήματα κάτω από την επιφάνεια ανακαλύπτοντας κρυμμένες αξίες και στάσεις και να βλέπουμε πώς επηρεαζόμαστε (Lohrey 1998). Η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού υποστηρίζει ότι οι σημασίες των λέξεων και των κειμένων δεν μπορούν να χωριστούν από τα πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα

μέσα στα οποία έχουν κατασκευαστεί και τα οποία δεν λαμβάνονται ως δεδομένα. Η μαθησιακή διαδικασία θέτει ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου ώστε να αναπτύσσεται η κριτική επίγνωση για τους κοινωνικούς στόχους και προς τίνων τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Snyder, 2008; Baynham, 2002).

### **Κριτικοί πολυγραμματισμοί**

Ακολουθείται το μοντέλο των πολυγραμματισμών, καθώς αντικείμενο επεξεργασίας, και μάλιστα κριτικής επεξεργασίας, δηλαδή διερεύνησης των προϋποθέσεων που κρύβονται σε ένα κείμενο καθώς και των στόχων της δημιουργίας του, είναι διάφορα είδη γραπτών, προφορικών, ηλεκτρονικών και πολυτροπικών κειμένων, ώστε να λειτουργούν ως χειραφετημένοι πολίτες στο κοινωνικό περιβάλλον όπου δρουν. Επομένως η μάθηση αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000; Χατζησαββίδης, 2007; Κατσαρού, 2011), μια διαδικασία κριτικής πλαisiώσης, που συνδέει τα νοήματα με τα κοινωνικά πλαίσια που τα παρήγαγαν (Κατσαρού, 2011).

### **Ο γλωσσικός γραμματισμός στα ΣΔΕ**

Ιδιαίτερα θα σταθούμε στον γλωσσικό γραμματισμό στα ΣΔΕ. Δεν ακολουθείται μια ενιαία σειρά στη διδασκαλία της ύλης του γνωστικού αντικείμενου, αλλά οι επιλογές εξυπηρετούν την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Το επίπεδό τους στο γλωσσικό γραμματισμό (αναλφάβητοι οργανικά και λειτουργικά, άνθρωποι με χαμηλό επίπεδο αναλφαβητισμού, παλιοί και νέοι μετανάστες, πρόσφυγες) παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Υπάρχει επίσης ποικιλία προσδοκιών, επιδιώξεων, επιθυμιών. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η βίωση, η επικοινωνία, η παραγωγή και η χρήση διαφόρων χρηστικών και λογοτεχνικών κειμένων και η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά, ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τον απαραίτητο γλωσσικό γραμματισμό που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με άνεση στη ζωή και την κοινωνία.

Γλωσσικός γραμματισμός δεν είναι απλώς η εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της γραμματικής μεταγλώσσας, αλλά η ικανότητα αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου. Όπως η γνώση ότι ένα κείμενο διαβάζεται από αριστερά προς τα δεξιά στις δυτικές κοινωνίες, ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα με ορισμένο ρόλο, ότι στο βιβλίο υπάρχει εξώφυλλο και τον ρόλο που αυτό παίζει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένοι τρόπο κλπ. Επιπλέον γλωσσικός γραμματισμός είναι να διακρίνει κανείς το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ένα κείμενο και τα νοήματα που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο, δηλαδή να κατατάσσει συνειδητά τα κείμενα σε «είδη λόγου». Τα κείμενα διαβάζονται και κατανοούνται μέσω τους είδους στο οποίο ανήκουν. Π.χ. Ύμνος στην Ελευθερία: έχει διαφορετική σημασία ως εθνικός ύμνος και διαφορετική ως λογοτέχνημα. Επομένως οι επιμέρους τομείς του γλωσσικού γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική) θεωρούνται δραστηριότητες με κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα, τα οποία είναι πολιτικά. Τα είδη λόγου ενταγμένα σε αυτή τη λογική εκφράζουν τις διαφορετικές κατηγορίες των κοινωνικών κανόνων και πολιτισμικών στάσεων που είναι φορείς και διαφορετικών απόψεων και με



την ενασχόλησή τους με αυτά στην εκπαιδευτική πράξη ενδυναμώνονται οι μαθητές σε κοινωνικούς τομείς στους οποίους δεν έχουν πρόσβαση (Χατζησαββίδης, 2004; 2010).

Ως εκ τούτου ο γλωσσικός γραμματισμός έχει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση της χρήσης της νέας ελληνικής γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο και παίρνει τα εξής χαρακτηριστικά (Χατζησαββίδης, 2004; 2010):

- να διαβάζουν και να κατανοούν με άνεση εκτεταμένα γραπτά κείμενα που παράγονται από τα Μ.Μ.Ε. (ειδήσεις, ρεπορτάζ, χρονογραφήματα, σχόλια, τίτλοι, κόμικς κ.α.), από τη διοίκηση (νόμοι, εγκύκλιοι) και από ιδιωτικούς φορείς (προσφορές, αναλύσεις, οδηγίες κ.λπ.) : να κατανοούν τα κειμενικά και ειδολογικά χαρακτηριστικά
- να παράγουν κείμενα μικρής έκτασης που απευθύνονται σε κοινό (ανακοινώσεις, ειδοποιήσεις, επιστολές, αναφορές κλπ) και σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (τυπικές επιστολές, αιτήσεις, ευχαριστήρια, διαμαρτυρίες κ.λπ.)
- να διαβάζουν κριτικά και να κατανοούν μικρής έκτασης κείμενα (διαφημίσεις, συνθήματα, λογαριασμοί) καθώς και ιδιαίτερα υπονοήματα που φέρνουν μαζί τους
- να παράγουν κείμενα σύντομης μικρής έκτασης (διαφημίσεις, συνθήματα, πινακίδες κ.λπ.)
- να παρουσιάζονται σε κοινό και να εκφράζουν προφορικά εμπειρίες, επιχειρήματα, παράπονα, αιτήματα κ.λπ.
- να κατανοούν τον προφορικό λόγο της καθημερινής χρήσης
- να κάνουν λόγο για πολύ βασικά θέματα της δομής της νέας ελληνικής γλώσσας (μεταγλωσσική ορολογία, ορθογραφία, δομή πρότασης κ.λπ.).

### ***Η λογοτεχνία στα ΣΔΕ***

Η παρουσία αισθητικά επεξεργασμένων κείμενων, δηλαδή λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί για τα ΣΔΕ μια ειδική περίπτωση (Χατζησαββίδης, 2004; 2010; Χοντολίδου, 2010β). Η λογοτεχνία δεν είναι διακριτό αντικείμενο. Ωστόσο τα λογοτεχνικά κείμενα παρεισφρεύουν ανά πάσα στιγμή σε όλους τους γραμματισμούς και φυσικά στον γλωσσικό γραμματισμό και λειτουργούν επικουρικά με διάφορους τρόπους, εμπλουτίζουν το περιεχόμενο και θέτουν ετερόκλητες οπτικές, στάσεις και παραμέτρους αντίληψης (Καπλάνη, 2018). Ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος χρησιμοποιούν το ίδιο συμβολικό σύστημα. Απαιτείται διαφορετική διδακτική προσέγγιση, αφού είναι διαφορετικός ο σκοπός της διδασκαλίας των δυο ειδών λόγου, διαφορετικό το περιεχόμενο και διαφορετική η μεθοδολογία και η αξιολόγηση.

### ***Σύγκριση με τα προγράμματα σπουδών του γυμνασίου***

Η προσέγγιση που παρουσιάσαμε δεν είναι εντελώς διαφορετική με τις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων. Στα ΔΕΠΠΣ (2003) στους άξονες γνωστικού περιεχομένου γίνεται λόγος για «ποικιλία κειμενικών ειδών» και για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου και προτείνεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να ασκούνται «να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη, να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος τους και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας» (Γενικοί στόχοι [γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες]) και «να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την περίπτωση επικοινωνίας» (σ. 48). Σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά σε «είδη λόγου» (σ. 49).

Στην Α' τάξη ειδικότερα το ΔΕΠΠΣ θέτει ως στόχο για το μαθητή «να κατανοήσει τη μορφική ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν» (στόχοι της 3ης ενότητας) και να «εξετάζει διαφορετικά είδη κειμένων, όπως αφηγηματικά, περιγραφικά και χρηστικά, εντοπίζει τα κυριότερα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά τους και τα αιτιολογεί με βάση το είδος λόγου στο οποίο ανήκουν» (δραστηριότητες 3<sup>ης</sup> ενότητας, ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 50), χωρίς όμως αυτοί οι στόχοι να υποστηρίζονται επαρκώς παρακάτω.

Επίσης στις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του σχολικού έτους 2019-2020 (Οδηγίες, 2019) για το μάθημα της γλώσσας του αναφέρεται: «οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλλιεργήσουν στους/στις μαθητές/τριες και ειδικότερες δεξιότητες, όπως την αναγνώριση του κειμενικού είδους [σύμφωνα με τη διάκριση της σχολικής γραμματικής (σ. 174-178) και όπως ορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών / συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα], την αναγνώριση των επικοινωνιακών συνθηκών των κειμένων (πομπός, μήνυμα, δέκτης κ.ά.), την κατάκτηση της δομής της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη λειτουργία των γραμματικοσυντακτικών δομών στα κείμενα, κ.ά., μέσω της επεξεργασίας ποικίλων και διαφορετικών κειμένων προερχόμενων όχι μόνο από το διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά και από έγκριτες πηγές, έντυπες ή ψηφιακές». Επιπλέον στη σχολική γραμματική υπάρχει ενότητα αφιερωμένη στα κειμενικά είδη και στο ύψος σε διαφορετικά κειμενικά είδη (Γραμματική, 2013, σ. 174-178 και 179).

Στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου της γλώσσας που καταρτίστηκε το 2011, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε συγκεκριμένα σχολεία και έκτοτε λειτουργεί συμπληρωματικά, η προσέγγιση που προτείνεται είναι πολύ πιο κοντινή και συμβατή με αυτήν των ΣΔΕ. Είναι ενδεικτικό ότι ως στόχοι αυτού του προγράμματος αναφέρεται «[...] να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος» και «[...] 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» (Πιλοτικό, 2011, σ. 9).

## **Τι γίνεται στην πράξη**

Ακολουθούν ορισμένες εμπειρικές παρατηρήσεις που στηρίζονται στην εκπαιδευτική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικού του γλωσσικού και κοινωνικού γραμματισμού στα ΣΔΕ επί τριετία και σε παρατηρήσεις και συζητήσεις για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται.

Διαπιστώνει κανείς πως σε αρκετές περιπτώσεις ο γλωσσικός γραμματισμός εκλαμβάνεται από τους και τις εκπαιδευτικούς ως απλή γλωσσική διδασκαλία, δηλαδή διδασκαλία και εξάσκηση σε γλωσσικά φαινόμενα χωρίς καμιά πλαισίωση. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν πάντα στρατηγικές στις οποίες συμπεριλαμβάνουν μια ποικιλία από κειμενικά είδη, η διδακτική μεθοδολογία συχνά αγνοεί τη βιωματική προσέγγιση και την ενασχόληση με κείμενα με νόημα. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις προϋποθέσεις που κρύβονται σε ένα κείμενο καθώς και τους στόχους της δημιουργίας του, να κάνουν δηλαδή κριτική ανάγνωση, ώστε να λειτουργούν ως χειραφετημένοι πολίτες στο κοινωνικό περιβάλλον όπου δρουν. Μια τέτοια διδασκαλία αποσυνδέει τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, όπως και τις δομές λόγου (π.χ. περίληψη), από τη βίωση και την επικοινωνία, την παραγωγή και τη χρήση διαφόρων

κειμένων, ως εκ τούτου από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται ένα κείμενο και τα νοήματα που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σύντομα κείμενα που προέρχονται από τα σχολικά βιβλία γλώσσας ή βιβλία διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Εκτός από αυτά οι εκπαιδευτικοί, όταν χρησιμοποιούν κείμενα, προτιμούν κείμενα γνώμης, άρθρα από περιοδικά/εφημερίδες και δοκίμια ή αποσπάσματά τους, τα οποία γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας κυρίως ως προς τις ιδέες που περιέχουν, συνήθως κάποιο κοινωνικό ζήτημα, αποσυνδεδεμένα από τη γλωσσική διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή θυμίζει τη διδασκαλία της παραδοσιακής έκθεσης-έκφρασης, στην οποία σχεδόν όλοι έχουν εμπειρία και εξοικείωση.

Χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό φωτογραφίες, γελοιογραφίες, οπτικοακουστικά κείμενα, ταινίες κλπ., και όταν αξιοποιούνται τέτοιους είδους κείμενα, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας μόνο ως προς το περιεχόμενό τους.

Αξιοποιούνται λογοτεχνικά κείμενα, όπως διηγήματα και ποιήματα, τα οποία είναι πολύ αγαπητά στους μαθητές, κυρίως από τα σχολικά βιβλία του γυμνασίου και με το πλαίσιο συζήτησης που τα σχολικά βιβλία θέτουν. Πολύ σπάνια διαβάζονται ολόκληρα βιβλία. Επίσης χρησιμοποιούνται στίχοι τραγουδιών και σπανιότερα δημοσιογραφικά ρεπορτάζ, αγγελίες, λεξικά, βιογραφικά σημειώματα, βιβλιοπαρουσιάσεις.

Επομένως, εφόσον ισχύει η παραπάνω στάση ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού που γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, μπορούμε να υποθέτουμε ότι περιορισμένες ευκαιρίες υπάρχουν για τους εκπαιδευόμενους να παραγάγουν λόγο σε μια ποικιλία κειμένων. Δεν ασκούνται να κατανοούν και να παράγουν λόγο στο πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται το νόημα, δηλαδή μέσα στο είδος στο οποίο ανήκουν. Δεν ενδυναμώνονται στην κατανόηση των κοινωνικών κατηγοριών και κανόνων και πολιτισμικών τάσεων και πολιτικών παραμέτρων που εκφράζουν τα είδη των κειμένων (Χατζησαββίδης, 2004; 2010).

### **Ορισμένες σκέψεις για τα αίτια**

Η εκτίμησή μας είναι ότι υπάρχει άγνοια του πλαισίου των ΣΔΕ, όπως υπάρχει άγνοια ή και ελλιπής κατανόηση το πλαισίου που διέπει και τη γλώσσα στο γυμνάσιο. Υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι οι ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι η γνώση της ορθογραφίας, της γραμματικής και του συντακτικού, πεποίθηση που ενισχύεται από τις πραγματικές ελλείψεις των εκπαιδευομένων και από τα δικά τους αιτήματα, καθώς λαχταρούν να κάνουν με εντατικό τρόπο μαθήματα γραμματικής και ορθογραφίας, γιατί σε αυτό το σημείο νιώθουν τη μειονεξία τους. Ταυτόχρονα εμφανίζεται σε ένα βαθμό η πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην επεξεργασία εκτενών κειμένων και αυτό ενισχύεται από τον αντίστοιχο φόβο και τον δισταγμό των ίδιων των εκπαιδευομένων. Αυτή η στάση ενισχύεται φυσικά από την παντελή έλλειψη επιμόρφωσης στους φιλόλογους που αναλαμβάνουν τον γλωσσικό γραμματισμό στα ΣΔΕ. Επομένως αναπαράγουν τις πεποιθήσεις ή διδακτικές συνήθειες έχουν εγκαθιδρύσει από την όλη εκπαιδευτική τους πορεία.

### **Εν κατακλείδι**

Οι παραπάνω παρατηρήσεις ενισχύουν τη διαμόρφωση μιας ευρύτερης ερευνητικής υπόθεσης, την οποία σχεδιάζουμε να διερευνήσουμε διεξοδικότερα με πιο συστηματική

συλλογή δεδομένων σχετικά με την αξιοποίηση στη διδακτική πρακτική των κειμενικών ειδών με δείγμα από πολλά σχολεία και με πιο συστηματική επεξεργασία και ανάλυσή τους. Θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο επίσης να διερευνηθεί και η χρήση των κειμενικών ειδών και σε άλλους γραμματισμούς, όπως στον κοινωνικό και περιβαλλοντικό γραμματισμό.

## Αναφορές

- Barthes, R. (1985). «Σκέψεις για ένα εγχειρίδιο». Στο Doubrovsky, S. & Todorov, T. (επιμ.), *Συνέδριο Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (μτφ. Ι. Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Επικαιρότητα, 75-83.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B., & M. Kalantzis (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993) (eds.). *The Powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Culler, J. (2000). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Giotopoulou, A. (2009). A comparison between the teaching of literature in secondary schools in Greece and South Australia: The last year. A Thesis submitted for the degree Master of Arts. Department of Languages. Modern Greek. Flinders University.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G., & T. Van Leeuwen (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (μτφ. Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Lohrey, A. (1998). *Critical Literacy: a Professional Development Resource*. Melbourne: Language Australia.
- New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- O'Sullivan, T., J. Hartley, D. Saunders, M. Montgomery, & J. Fiske (1994). *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge.
- SACSA (South Australian Curriculum, Standards and Accountability) Framework (2006). English, Senior Years Band, Curriculum Scope and Standards.
- Snyder, I. (2008). *The Literacy Wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Crows Nest NSW Australia: Allen & Unwin.
- Αλεξίου, Β. (2019). «Λόγος περί των ειδών του λόγου». Εισήγηση στο Θερινό σχολείο «Κειμενικά/λογοτεχνικά είδη: ανάγνωση, γραφή και διδασκαλία» του Εργαστηρίου για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 1-5 Ιουλίου 2019.
- Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή η προσαρμογή; *Επιστήμες της Αγωγής*, 2. Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου (2013). Χατζησαββίδης, Σ. και Χατζησαββίδου, Α. Αθήνα. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- ΔΕΠΠΣ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. ΦΕΚ 303, τ. Β - 13/03/2003.
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αριθμ. 5953, ΦΕΚ 1861/2014.
- Κατσαρού, Ε. (2011). «Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους στη διδασκαλία», στο Μ. Α.

- Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 403-426.
- Κέκια, Μ. Α. (2019). «Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη». Εισήγηση στο Θερινό σχολείο «Κειμενικά/λογοτεχνικά είδη: ανάγνωση, γραφή και διδασκαλία» του Εργαστηρίου για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 1-5 Ιουλίου 2019.
- Μπαχτίν, Μ. (2014). *Το πρόβλημα των ειδών του λόγου* (μτφρ. Β. Αλεξίου-Μ. Δαφέρμος). Αθήνα: Futura
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019 – 2020. Υ.Α. 143773/Δ2/17-09-2019.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). «Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό σημείωμα», στο G. Kress & T. Van Leeuwen, Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-26.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). «Εισαγωγή», στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 11-22.
- Πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (2011). Ανακτήθηκε στις 12/4/2019: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>
- Πουρκός, Μ. Α. (2011). «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις», στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 61-101.
- Σαφφέρ, Ζ. Μ. (2000). *Τι είναι λογοτεχνικό είδος;* (μτφρ. Α. Ακριτόπουλος), Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Στάμου, Φ., Τρανός, Τ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). «Η “ανάγνωση” και η “παραγωγή” πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, 666-672.
- ΦΕΚ (1997). Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2004) (επιστημ. ευθύνη & επιμ.). «Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική γλώσσα)». *Πρόγραμμα Σπουδών - Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο γυμνάσιο», στο Γ. Χαριτίδου (επιμ.), ΠΕΦ. Σεμινάριο 34. Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 80-90.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). «Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)». Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2η έκδ.). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). «Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου», στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.),

Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 103-113.

Χοντολίδου, Ε. (2010). «Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2η έκδ.). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου, Ε. (2010β). «Η λογοτεχνία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2η έκδ.). Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

## Διάβρωση εδάφους από νερό που ρέει και επιπτώσεις σε συνθήκες κλιματικής αλλαγής

Μαρίνα Στέλλα<sup>1</sup>, Γεώργιος Ρογδάκης<sup>2</sup>, Δρ. Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος<sup>3</sup>  
[marinastella@sch.gr](mailto:marinastella@sch.gr), [georogdakis@yahoo.gr](mailto:georogdakis@yahoo.gr), [constantinos.apostolopoulos@gmail.com](mailto:constantinos.apostolopoulos@gmail.com)

<sup>1</sup>Φυσικός, Υπεύθυνη του ΕΚΦΕ Νέας Ιωνίας, <sup>2</sup>Γεωλόγος, 3ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας,

<sup>3</sup>Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04, 1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

**Περίληψη.** Το Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωλογίας-Γεωγραφίας δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στην ανάγκη οι μαθητές να είναι ενήμεροι για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η κλιματική αλλαγή και οι επιπτώσεις της, ούτε περιλαμβάνει εργαστηριακές ασκήσεις, αν και είναι μάθημα Φυσικών Επιστημών. Προκειμένου να ενισχυθούν οι δύο αυτές διαστάσεις σχεδιάσαμε και εισηγούμαστε μια εκτενή διερευνητική εργαστηριακή δραστηριότητα, η οποία εστιάζει στη μελέτη του βαθμού διάβρωσης του εδάφους και του όγκου του επιφανειακά απορρέοντος νερού. Τα φαινόμενα αυτά συνδέονται με την αύξηση των: α) ακραίων βροχοπτώσεων που συνοδεύονται από πλημμύρες και β) περιόδων ξηρασίας που ακολουθούνται από δασικές πυρκαγιές, καταστάσεις που εκτιμάται ότι θα συμβαίνουν όλο και συχνότερα τις επόμενες δεκαετίες, λόγω της κλιματικής αλλαγής. Βασικοί στόχοι της δραστηριότητας είναι να ενισχύσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών με όρους επιστημονικής γνώσης, καθώς και την ικανότητα των μαθητών να διερευνούν ανάλογα θέματα, ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που συνδέονται με την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της.

**Λέξεις κλειδιά:** Κλιματική αλλαγή, επιπτώσεις, διάβρωση εδάφους, Γεωλογία-Γεωγραφία, εργαστηριακή δραστηριότητα.

### Εισαγωγή

Ένας από τους γενικούς σκοπούς του Π.Σ. του μαθήματος «Γεωλογία – Γεωγραφία» στο Γυμνάσιο είναι η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, ως βάση για την υπεύθυνη διαχείριση και προστασία του περιβάλλοντος<sup>1</sup>. Επιπλέον, ως μάθημα που βασική του συνιστώσα είναι η Φυσική Επιστήμη της Γεωλογίας, θα ανέμενε κανείς να έχει έναν αξιόλογο αριθμό εργαστηριακών δραστηριοτήτων.

Εντούτοις, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου<sup>2</sup> όσο και σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων (Παυλόπουλος & Γαλάνη 2019; Ασλανίδης, Ζαφειρακίδης, & Καλαϊτζίδης 2019) δεν δίνεται έμφαση στα παραπάνω, με άλλα λόγια το μάθημα δεν εστιάζει στον βαθμό που χρειάζεται ο σύγχρονος μαθητής και μελλοντικός πολίτης σε περιβαλλοντικά θέματα, όπως «Η ρύπανση του περιβάλλοντος», «Η υπερθέρμανση του πλανήτη», «Η κλιματική αλλαγή», «Η κλιματική δικαιοσύνη<sup>3</sup>» κ.ά.

<sup>1</sup> Υ.Α. Φ.20/426/84240/Γ1/ΦΕΚ 1196 τ. Β' /28-8-2003.

<sup>2</sup> Υ.Α. 21072β/Γ2/ΦΕΚ 304 τ. Β' /23-3-2003 και .Α. Φ.20/426/84240/Γ1/ΦΕΚ 1196 τ. Β' /28-8-2003.

<sup>3</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση στην υπερθέρμανση του πλανήτη ως ένα πρόβλημα ηθικό, κοινωνικό και πολιτικό και όχι μόνο περιβαλλοντικό. Εστιάζει περισσότερο σε ένα κίνημα πολιτικών

Επισημαίνεται ότι εργαστηριακές δραστηριότητες για το μάθημα προτείνονται για πρώτη φορά στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Γυμνάσιο του σχολικού έτους 2017 – 2018<sup>4</sup>», οι οποίες παρουσιάζονται εξαιρετικά συνοπτικά και έχουν τους ακόλουθους τίτλους α) Φτιάξε το δικό σου πηγάδι, β) Διάβρωση και γ) Διαβρωτική ενέργεια κυμάτων.

Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να επικαιροποιηθεί το Π.Σ. του μαθήματος στην κατεύθυνση μελέτης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των επιπτώσεών τους.

Με το σκεπτικό αυτό προτείνουμε την εισαγωγή θεματικής ενότητας για την κλιματική αλλαγή, η οποία να στηρίζεται:

- Σε μία σχετικά συνοπτική παράθεση εισαγωγικών κειμένων σχετικών με την κλιματική αλλαγή με έμφαση στα αίτια του φαινομένου, στα αποδεικτικά στοιχεία και στις προβλέψεις των επιστημόνων για τις επιπτώσεις του. Τα κείμενα αυτά θα συνεισφέρουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το θέμα σε συνδυασμό με την ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης για ορισμένες σημαντικές και σχετικά «καθημερινές» διαστάσεις της κλιματικής αλλαγής.
- Σε μια εκτενή διερευνητική εργαστηριακή μελέτη της επιφανειακής απορροής νερού και της διάβρωσης του εδάφους από το νερό των βροχοπτώσεων. Τα φαινόμενα αυτά συνδέονται: α) με την αύξηση των ακραίων βροχοπτώσεων που συνοδεύονται από πλημμύρες και β) με την αύξηση των περιόδων ξηρασίας και την αποψίλωση των δασών λόγω συχνών πυρκαγιών, καταστάσεις που ήδη συμβαίνουν και εκτιμάται ότι θα συμβαίνουν όλο και συχνότερα τις επόμενες δεκαετίες, σε ορισμένες περιοχές της χώρας μας, λόγω της κλιματικής αλλαγής. Από τη μελέτη αυτή οι μαθητές θα αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα για τους παράγοντες που επηρεάζουν τα παραπάνω φαινόμενα (μέγεθος βλάστησης, ποσότητα ρέοντος ύδατος, κλίση εδάφους και ποιότητα εδάφους) επηρεάζουν τα παραπάνω φαινόμενα και του τρόπους διαχείρισής τους κατά την διάρκεια του πειράματος.

Η ενίσχυση του θεωρητικού μέρους μπορεί να πλαισιωθεί με την εκπόνηση σημαντικού αριθμού συνθετικών δημιουργικών εργασιών σχετικά με την κλιματική αλλαγή.

Η διερευνητική προσέγγιση προτείνεται επειδή όταν συνδέεται με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών, έχει μια σειρά από θετικές επιδράσεις στην διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία, όπως την αύξηση της κατανόησης εννοιών, την καλλιέργεια κριτικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη πιο θετικής στάσης σχετικά με τις φυσικές επιστήμες, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, την παρακίνηση των μαθητών να εξερευνούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους με διαδικασίες ορθολογικές και ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιεί ένας επιστήμονας, τη συζήτηση με επιχειρήματα, το ανοικτό κλίμα στην τάξη (Mao, Chang, & Barufaldi 1988; Anderson, 2002; Yager & AcKay 2010; Pathway, 2012; Friesen & Scott, 2013; Harlen, 2013; Salinitri, Palazzolo, et al., 2018).

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών με όρους επιστημονικής γνώσης έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών και μελλοντικών

---

δικαιωμάτων για τους ανθρώπους και τις κοινότητες που είναι πιο ευάλωτες στις κλιματικές επιπτώσεις και λιγότερο στη συζήτηση για τα αέρια του θερμοκηπίου και την τήξη των πάγων.

<sup>4</sup> Έγγραφο Υ.ΠΑΙ.Θ. με αρ. πρωτ. 164292/Δ2 /03-10-2017.



πολιτών να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που συνδέονται με την προστασία των δασών (ιδίως στις περιαστικές περιοχές), τον σεβασμό των κοιτών των ρεμάτων καθώς και άλλων ζητημάτων που άπτονται της αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της.

## **Το εισαγωγικό μέρος του Φύλλου εργασίας**

Το εισαγωγικό μέρος του φύλλου εργασίας αποτελείται από τέσσερα μικρά εισαγωγικά κείμενα, που ορισμένα από αυτά περιλαμβάνουν και κατάλληλο φωτογραφικό υλικό. Είναι φανερό ότι τα προτεινόμενα εισαγωγικά κείμενα μπορούν να διευρυνθούν σε μέγεθος ή να τροποποιηθούν, κατά την κρίση του διδάσκοντα.

### ***Εισαγωγικό κείμενο 1: Η κλιματική αλλαγή συμβαίνει ήδη***

Η διακυβερνητική ομάδα επιστημόνων για την κλιματική αλλαγή (IPCC) προβλέπει ότι, μέχρι το τέλος του 21ου αιώνα σε σχέση με την περίοδο 1986–2005 θα αυξηθεί η μέση θερμοκρασία του πλανήτη από 0,3 έως 4,8 οC, ανάλογα με το ρυθμό εκπομπής των αερίων του θερμοκηπίου (IPCC 2013α,β). Ως εκ τούτου, η βαρύτητα των επιπτώσεων της θα είναι από σημαντική, στο ευνοϊκότερο σενάριο, έως καταστροφική, στο δυσμενέστερο.

Οι σημαντικότερες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής είναι (IPCC 2013α, NASA 2018):

- Θα λιώσουν οι πάγοι των πόλων και θα ανέβει η στάθμη της θάλασσας, με αποτελέσματα:
  - Πολλές παραλιακές εκτάσεις και πόλεις να καλυφθούν από το νερό.
  - Θα εισέλθουν θαλάσσια ύδατα στον παράκτιο υπόγειο υδροφόρο ορίζοντα τα οποία θα μειώσουν δραστικά τα αποθέματα πόσιμου νερού.
- Οι εύκρατες περιοχές θα αποκτήσουν τροπικό κλίμα και τροπικές ασθένειες.
- Οι απότομες μεταβολές στη θερμοκρασία του αέρα και στην κίνηση των ανέμων θα δημιουργούν συχνότατα ακραία καιρικά φαινόμενα, όπως:
  - Καύσωνες - Ξηρασίες – Πυρκαγιές.
  - Πλημμύρες.
  - Έντονο ψύχος.
- Πολλές και εκτεταμένες εύφορες εκτάσεις θα γίνουν άγονες και το αντίστροφο, με αποτέλεσμα:
  - Σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών.
  - Πιθανές πολεμικές συρράξεις.

Οι καταστάσεις αυτές αναμένεται να συμβαίνουν όλο και πιο συχνά στο μέλλον.

Στη χώρα μας παρατηρούμε ήδη φαινόμενα:

- α) αυξημένης ξηρασίας που διευκολύνουν την συχνή εκδήλωση δασικών πυρκαγιών, ιδίως στον περιαστικό ιστό,
- β) καταστροφικών πλημμυρών, τα οποία αναμένεται να επιδεινωθούν τις επόμενες δεκαετίες (Έρευνα ΤτΕ, 2011)

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό

Αθήνα, Οκτώβριος 2014



Αθήνα, Οκτώβριος 2014



Κινέτα, 2018

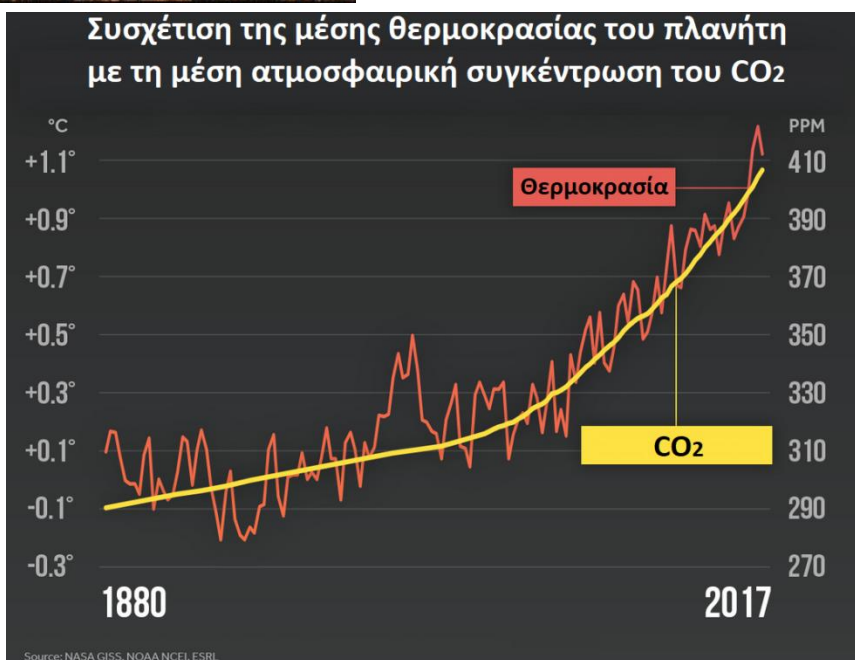
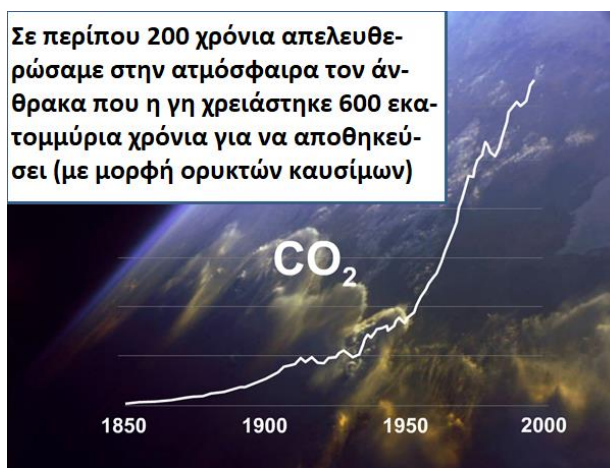


Κινέτα, 2019

**Εισαγωγικό κείμενο 2: Οι ανθρώπινες δραστηριότητες ευθύνονται γι' αυτό**

Τους δύο τελευταίους αιώνες οι σύγχρονες κοινωνίες χρειάζονται όλο και περισσότερη ενέργεια για να αναπτυχθούν και να ευημερήσουν. Γι' αυτό υπερκαταναλώνουν ορυκτά καύσιμα όπως το πετρέλαιο και τα παράγωγά του, το φυσικό αέριο και τους γαιάνθρακες (π.χ. λιγνίτης). Με την παραγόμενη από την καύση ενέργεια λειτουργούν τα εργοστάσια παραγωγής ηλεκτρικού ρεύματος (θερμοηλεκτρικά εργοστάσια), οι βιομηχανίες, οι βιοτεχνίες, οι κεντρικές θερμάνσεις των κατοικιών και των γραφείων, τα οχήματα και τα μέσα μεταφοράς. Ταυτόχρονα όμως εκλύονται στην ατμόσφαιρά πολύ μεγάλες ποσότητες CO<sub>2</sub>, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την υπερθέρμανση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό



### **Εισαγωγικό κείμενο 3: Θεωρητικό πλαίσιο της άσκησης**

(Βουβαλίδης, 2011; LIFE-So.S.-Soil Sustainability χ.χ.)

Διάβρωση του εδάφους ονομάζουμε την απόσπαση και μεταφορά εδαφικών σωματιδίων σε άλλες περιοχές. Οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν στη διάβρωση του εδάφους είναι ο άνεμος και το κινούμενο νερό σε όλες τις μορφές του (βροχή, ρέματα, χιόνι, παγετώνες). Η διάβρωση του εδάφους συνεπάγεται την υποβάθμισή του.

Επιφανειακή απορροή του νερού ονομάζεται η προς τα κάτω κίνηση των υδάτων στην επιφάνεια του εδάφους. Το νερό ρέει επάνω στην επιφάνεια του εδάφους είτε ακανόνιστα με τη μορφή μανδύα, είτε σε καθορισμένες κοίτες με τη μορφή μικρών παράλληλων μεταξυ τους αυλακιών.

Η διάβρωση του εδάφους από το νερό στη χώρα μας οφείλεται, κυρίως, στη δράση των βροχοσταγόνων και του τρεχούμενου νερού. Οι σταγόνες της βροχής έχουν σημαντική κινητική ενέργεια τη στιγμή κατά την οποία προσκρούουν στην επιφάνεια του εδάφους. Ένα μέρος αυτής της ενέργειας διασπά και διασπείρει τα εδαφικά συσσωματώματα. Στη συνέχεια, τα διεσπαρμένα σωματίδια μεταφέρονται από το τρεχούμενο νερό. Όσο πιο μεγάλη είναι η ταχύτητα με την οποία κινείται το νερό, τόσο μεγαλύτερη ποσότητα φερτών υλών μεταφέρει. Επισημαίνεται ότι κάποια μικρότερα σωματίδια γεμίζουν τα κενά των εδαφικών πόρων, με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση της διαπερατότητας του εδάφους και τον περιορισμό της απορρόφησης νερού από αυτό.

#### Παράγοντες που επηρεάζουν τη διάβρωση και την επιφανειακή απορροή

- Το μήκος της πλαγιάς.
- Η σύσταση του εδάφους.
- Η κλίση του αναγλύφου.
- Οι χρήσεις της γης. Παίζουν σημαντικό ρόλο στον βαθμό διάβρωσης και επιφανειακής απορροής κάθε περιοχής.
- Η ένταση και η ποσότητα της βροχόπτωσης.
- Η βλάστηση. Η ύπαρξη ριζικού συστήματος αυξάνει τη συνεκτικότητα του εδάφους. Όσο πιο εκτεταμένο το ριζικό σύστημα, τόσο περισσότερο χώμα συγκρατεί γύρω του. Επιπρόσθετα, το ριζικό σύστημα ενισχύει τον πορώδη χαρακτήρα του εδάφους που διευκολύνει την απορρόφηση νερού, μειώνοντας την επιφανειακή απορροή. Τέλος, τα ψηλότερα και μεγαλύτερα φυτά (θάμνοι, δένδρα) καλύπτουν μεγάλο τμήμα του εδάφους περιορίζοντας τη διαβρωτική δράση της βροχοσταγόνας, ενώ τα μικρότερα φυτά (πόες, φρύγανα κ.ά.) μειώνουν και την ταχύτητα απορροής.

### **Εισαγωγικό κείμενο 4: Τα περιαστικά δάση και ο ρόλος τους**

Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι τα δάση γύρω από τις πόλεις (περιαστικά δάση) δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και θα πρέπει μεγάλα τμήματά τους να μετατραπούν σε καλλιεργήσιμες εκτάσεις ή να αξιοποιηθούν για την οικιστική επέκταση της πόλης.

Άλλοι διατείνονται ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμα γιατί πέρα από το οξυγόνο που παράγουν και το αισθητικό όφελος, διασφαλίζουν το έδαφος από τη διάβρωση και τις πόλεις από τις πλημμύρες (μετά από έντονες βροχοπτώσεις), κάτι που έχει γίνει απολύτως αναγκαίο λόγω της κλιματικής αλλαγής. Επομένως δεν πρέπει καθόλου να περιοριστούν, αντίθετα πρέπει επιμελώς να προστατεύονται.

Στην ίδια λογική, ορισμένοι θεωρούν ότι κατά την οικιστική επέκταση δεν υπάρχει λόγος να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην προστασία των κοιτών των ρεμάτων. Άλλοι ισχυρίζονται ότι

λόγω καταπάτησης των κοιτών ή/και εξαφάνισης της κοίτης εκβολής τους, τα πλημμυρικά φαινόμενα ενισχύονται πολύ έντονα. Μάλιστα, πέρα από την προστασία των κοιτών προτείνουν και κατάλληλα αντιπλημμυρικά έργα, δηλαδή τεχνικά έργα που κατασκευάζονται στις κοίτες των ρεμάτων με σκοπό τη θωράκιση και την προστασία των ανθρώπινων κατασκευών και δραστηριοτήτων από τις συνέπειες έντονων βροχοπτώσεων.

## **Το πειραματικό μέρος του φύλλου εργασίας**

### **Όργανα και υλικά**

- Ηλεκτρονικός ζυγός
- Χώμα ίδιας ποιότητας
- Φακές
- Ογκομετρικός κύλινδρος 100 mL
- Πλαστικά κυπελλάκια
- Νερό
- 4 μισά μπουκάλια αναψυκτικού 1,5 L
- Διηθητικό χαρτί

### **Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

Ο μαθητής στο τέλος της διδακτικής ενότητας θα μπορεί:

- Να εξηγεί τους όρους διάβρωση και απορροή.
- Να αναφέρει τους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό διάβρωσης του εδάφους και την ποσότητα του νερού που απορρέει μετά από έντονες βροχοπτώσεις.
- Να συσχετίζει τα συχνά πλέον φαινόμενα πυρκαγιών και πλημμυρών με την κλιματική αλλαγή.
- Να συνδέει την απώλεια της περιαισθητικής βλάστησης με τον αυξημένο κίνδυνο πλημμυρών στις πόλεις.
- Να χειρίζεται τους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό διάβρωσης και απορροής από έντονες βροχοπτώσεις ως μεταβλητές (ανεξάρτητη, εξαρτημένη και σταθερές) και να διεξάγει κατάλληλα πειράματα.
- Να περιγράφει τις παρατηρήσεις του και τα πειραματικά του ευρήματα.
- Να εξάγει συμπεράσματα από τα παρατηρησιακά και πειραματικά του δεδομένα.
- Να υπερασπίζεται τον θετικό ρόλο της περιαισθητικής βλάστησης για την αποφυγή πλημμυρών στον αστικό ιστό και τον περιορισμό της εδαφικής υποβάθμισης.
- Να αναγνωρίζει ότι η κλιματική αλλαγή συμβαίνει ήδη.
- Να υποστηρίζει τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της.
- Να προτείνουν τρόπους ώστε να συμβάλλουν και οι ίδιοι στον περιορισμό του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής και των επιπτώσεών του.

### **Ερευνητικό ερώτημα - Μεταβλητές**

Να σχεδιάσετε πειράματα στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, μέσω των οποίων θα δώσετε μία επιστημονική απάντηση για το κατά πόσο τα περιαισθητικά δάση διασφαλίζουν τις πόλεις από πλημμύρες και περιορίζουν τη διάβρωση του εδάφους.

### **Υποδείξεις για το χειρισμό των μεταβλητών του πειράματος**

Ο πειραματισμός είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες. Για να μπορούμε να προσδιορίσουμε με βεβαιότητα τις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες και να βγάλουμε σωστά συμπεράσματα, συνήθως, ακολουθούμε την εξής διαδικασία:

1. Προσδιορίζουμε το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν το φαινόμενο και τους ονομάζουμε μεταβλητές.
2. Διαμορφώνουμε κατάλληλα το ερευνητικό ερώτημα κάθε φορά. Για παράδειγμα σε: «Πώς επηρεάζει το μέγεθος της βλάστησης τη διάβρωση του εδάφους και την ποσότητα του νερού που απορρέει επιφανειακά;».
3. Προσδιορίζουμε τη μεταβλητή που θα μεταβάλουμε κατά την κρίση μας, την οποία ονομάζουμε ανεξάρτητη μεταβλητή. Στην περίπτωση αυτή, το μέγεθος της βλάστησης.
4. Προσδιορίζουμε τις μεταβλητές που θέλουμε να βρούμε πώς αλλάζουν οι τιμές τους καθώς αλλάζει η ανεξάρτητη μεταβλητή, τις οποίες ονομάζουμε εξαρτημένες μεταβλητές. Στην περίπτωσή μας είναι η διάβρωση του εδάφους (εξαρτημένη μεταβλητή 1) και η ποσότητα του νερού που απορρέει επιφανειακά (εξαρτημένη μεταβλητή 2).
5. Προσδιορίζουμε πώς θα μετρήσουμε τις εξαρτημένες μεταβλητές: α) τη διάβρωση συλλέγοντας το χώμα που απομακρύνεται (φερτές ύλες) και μετρώντας τη μάζα του και β) το νερό που απορρέει επιφανειακά συλλέγοντάς το και μετρώντας τον όγκο του.
6. Θα πάρουμε αρκετές μετρήσεις για κάθε πείραμα και θα τις καταγράψουμε σε πίνακα.
7. Από τα πειραματικά μας δεδομένα θα βγάλουμε τα συμπεράσματά μας, ώστε να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα.

**Πίνακας 1. Ενδεικτικός πίνακας του τρόπου χειρισμού των μεταβλητών στο πείραμα**

	Σταθερά μεγέθη	Μεταβαλλόμενα μεγέθη		
		ανεξάρτητη μεταβλητή	εξαρτημένη μεταβλητή 1	εξαρτημένη μεταβλητή 2
1 <sup>ο</sup> Πείραμα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• μάζα χώματος (250 g)</li> <li>• ποιότητα χώματος</li> <li>• συχνότητα βροχόπτωσης</li> <li>• ποσότητα βροχόπτωσης (100ml)</li> <li>• κλίση εδάφους (μέτρια)</li> </ul>	βλάστηση <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγάλη</li> <li>• Μέτρια</li> <li>• Μηδενική</li> </ul>	Ποσότητα χώματος που απομακρύνεται	Ποσότητα νερού που απορρέει επιφανειακά
2 <sup>ο</sup> Πείραμα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• μάζα χώματος (250 g)</li> <li>• ποιότητα χώματος</li> <li>• συχνότητα βροχόπτωσης</li> <li>• κλίση εδάφους (μέτρια)</li> <li>• βλάστηση (μέτρια)</li> </ul>	ποσότητα νερού <ul style="list-style-type: none"> <li>• 100ml</li> <li>• 200ml</li> </ul>		

### Οδηγίες - Εκτέλεση Πειράματος

1. Τα μπουκάλια με το χώμα πρέπει να έχουν ίδιου βαθμού υγρασία πριν την έναρξη του πειράματος.
2. Για να μετρήσετε μόνο μέγεθος της διάβρωσης κάτω από το στόμιο κάθε μπουκαλιού τοποθετήστε ένα πλαστικό ποτήρι που να φέρει στο στόμιό του προζυγισμένο διηθητικό χαρτί (ώστε να



συγκρατηθούν οι φερτές ύλες). Αν θέλετε να μετρήσετε μόνο τον όγκο του απορρέοντος νερού, απλώς κάτω από το στόμιο κάθε μπουκαλιού τοποθετήστε ένα πλαστικό ποτήρι. Μπορείτε να μετρήσετε και τα δύο ταυτόχρονα, θέλει όμως κάποια προσοχή το στήσιμο της διάταξης.

3. Ποτίστε αργά και προσεκτικά με 100 ml νερού τα τρία πρώτα μπουκάλια και με 200 ml νερού το τέταρτο μπουκάλι. Το πότισμα πρέπει να γίνει στην πάνω μεριά του κάθε μπουκαλιού.

4. Όταν έχει ολοκληρωθεί η επιφανειακή απορροή του νερού βγάλτε το διηθητικό χαρτί με όσες φερτές ύλες έχει συγκρατήσει και αφήστε το όλη νύχτα επάνω σε απορροφητικό χαρτί, ώστε να εξατμιστεί το νερό. Την επόμενη μέρα ζυγίστε το στεγνό διηθητικό χαρτί για να βρείτε τη μάζα των φερτών υλών και συμπληρώστε τις τιμές που βρήκατε στον πίνακα 2.

5. Μόλις βγάλετε από το ποτήρι το διηθητικό χαρτί να μετρήσετε με τον ογκομετρικό κύλινδρο τον όγκο του νερού που έφτασε στο ποτήρι μέσω της επιφανειακής απορροής.

6. Να καταγράψετε όλες τις μετρήσεις σας στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

7. Να επαναλάβετε τα βήματα 2 - 6 άλλες 4 φορές, ανά 24 ώρες ή ανά 48 ώρες.

**Πίνακας 2. Μάζα φερτών υλικών και όγκος νερού που ρέει επιφανειακά, ανά τύπο βλάστησης.**

Ποτίσματα	Μεγάλη βλάστηση (προσθήκη 100 mL νερού)		Μέτρια βλάστηση (προσθήκη 100 mL νερού)		Χωρίς βλάστηση (προσθήκη 100 mL νερού)		Προσθήκη 200 mL νερού (μέτρια βλάστηση)	
	Μάζα φερτών υλών	Όγκος νερού που απορρέει	Μάζα φερτών υλών	Όγκος νερού που απορρέει	Μάζα φερτών υλών	Όγκος νερού που απορρέει	Μάζα φερτών υλών	Όγκος νερού που απορρέει
1 <sup>ο</sup>								
2 <sup>ο</sup>								
3 <sup>ο</sup>								
4 <sup>ο</sup>								
5 <sup>ο</sup>								
<b>Συνολικά</b>								

### Ερωτήσεις

1) Να φτιάξετε διάγραμμα που να φαίνεται είτε ο όγκος του επιφανειακά απορρέοντος νερού σε σχέση με τη βλάστηση είτε η μάζα των φερτών υλών σε σχέση με τη βλάστηση. (Δίνεται χαρτί μιλιμετρέ).

2) Να εξηγήσετε, σύμφωνα με τα πειραματικά σας ευρήματα, πώς η ποσότητα της βλάστησης επηρεάζει την ποσότητα του επιφανειακά απορρέοντος νερού και τη μάζα των φερτών υλών.

3) Να εξηγήσετε, σύμφωνα με τα πειραματικά σας ευρήματα, πώς η ποσότητα της βροχόπτωσης επηρεάζει την ποσότητα του επιφανειακά απορρέοντος νερού και τη μάζα των φερτών υλών.

- 4) Με βάση τα πειραματικά σας δεδομένα, πώς απαντάτε στο ερευνητικό ερώτημα;
- 5) Μια πόλη βρίσκεται στους πρόποδες ενός δασώδους βουνού. Επανειλημμένες πυρκαγιές και ανθρώπινη επέκταση καταστρέφουν τον δασικό πλούτο της περιοχής. Τι κίνδυνοι νομίζετε ότι υπάρχουν για τους ανθρώπους της συγκεκριμένης πόλης; Τι μέτρα προτείνετε να ληφθούν;

### **Για τον εκπαιδευτικό - Προετοιμασία του πειράματος**

Δέκα ημέρες πριν οι μαθητές ξεκινήσουν το πείραμα:

1. Κόβουμε με ψαλίδι στη μέση και κατά μήκος τέσσερα μπουκάλια αναψυκτικού χωρητικότητας 1,5 L.
2. Γεμίζουμε τα κομμένα μπουκάλια με την ίδια ποσότητα και ποιότητα χώματος, ώστε η ελεύθερη επιφάνεια του να είναι στο ίδιο οριζόντιο επίπεδο με το στόμιο του μπουκαλιού. (ενδεικτικά: 250 g χώματος για φυτά εσωτερικού χώρου)
3. Στο πρώτο διασκορπίζουμε σε όλη την επιφάνεια του αρκετή ποσότητα σπόρων φακής (μεγάλη βλάστηση).
4. Στο δεύτερο και τέταρτο διασκορπίζουμε σε όλη την επιφάνεια λίγους σπόρους φακής (μέτρια βλάστηση). Στο τρίτο δεν ρίχνουμε φακές (χωρίς βλάστηση).
5. Τοποθετούμε και τα 4 μπουκάλια αρχικά σε οριζόντια επιφάνεια και τα ποτίζουμε ήπια, ώστε να φυτρώσουν οι σπόροι και να φθάσουν σε ύψος 5-10 cm. Στη συνέχεια, τοποθετούμε τα τέσσερα μπουκάλια σε μια επιφάνεια δίνοντας τους την ίδια κλίση με το στόμιο προς τα κάτω.



### **Ενδεικτικά αποτελέσματα**

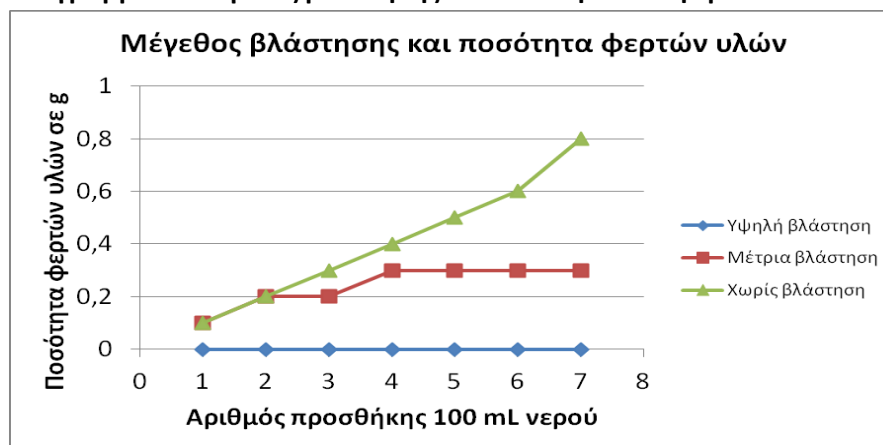
Στους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζονται κάποια ενδεικτικά αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό διάβρωσης του εδάφους από νερό που ρέει.



Πίνακας 3. Ποσότητες των φερτών υλών ανάλογα με το μέγεθος της βλάστησης.

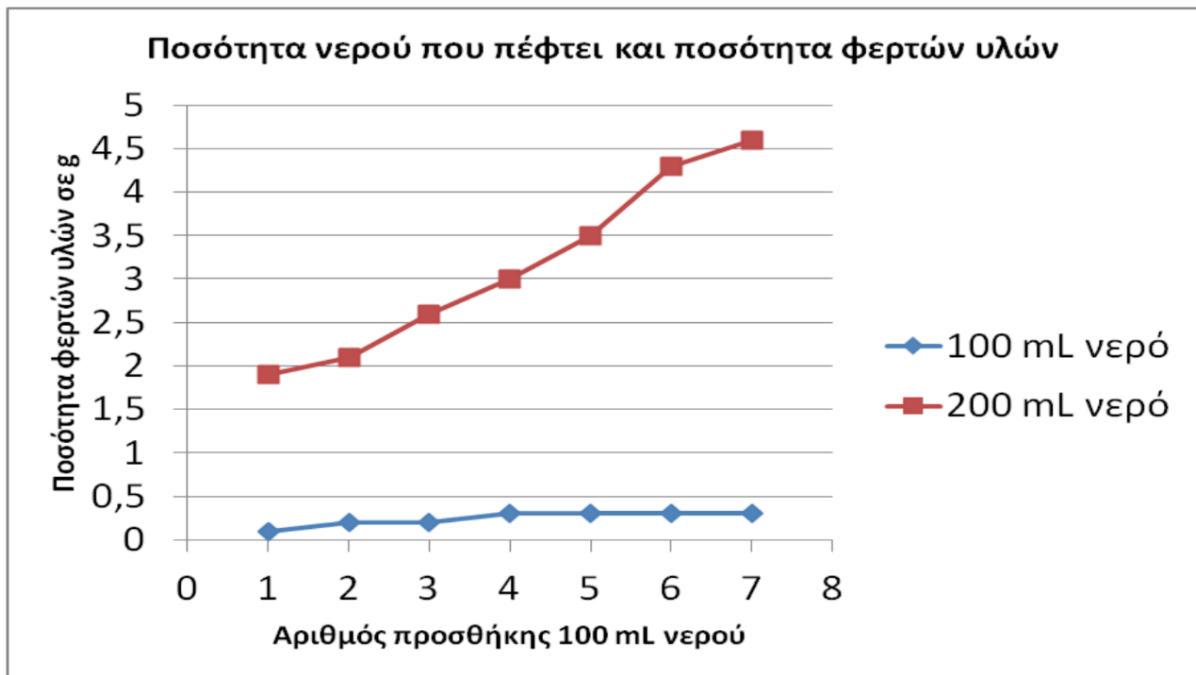
Ποτίσματα με νερό (100 ml)	Ποσότητες φερτών υλών (g)		
	Υψηλή βλάστηση	Μέτρια βλάστηση	Χωρίς βλάστηση
1 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,1	0,1
2 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,2	0,2
3 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,2	0,3
4 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,3	0,4
5 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,3	0,5
6 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,3	0,6
7 <sup>ο</sup> πότισμα	0	0,3	0,8

Διάγραμμα 1. Μέγεθος βλάστησης και ποσότητα των φερτών υλών.



Πίνακας 4. Ποσότητα των φερτών υλών ανάλογα με την ποσότητα του νερού που πέφτει.

Ποτίσματα με νερό	Ποσότητα φερτών υλών (g)	
	Ποσότητα νερού 100 ml (μέτρια βλάστηση)	Ποσότητα νερού 200 ml (μέτρια βλάστηση)
1ο πότισμα	0,1	1,9
2ο πότισμα	0,2	2,1
3ο πότισμα	0,2	2,6
4ο πότισμα	0,3	3,0
5ο πότισμα	0,3	3,5
6ο πότισμα	0,3	4,3
7ο πότισμα	0,3	4,6

**Διάγραμμα 2. Ποσότητα νερού που πέφτει και ποσότητα των φερτών υλών.****Ενδεικτικοί τίτλοι ομαδικών συνθετικών δημιουργικών εργασιών**

1. Τι γνωρίζουν οι συμμαθητές σας για την κλιματική αλλαγή; (μικρή έρευνα με ερωτηματολόγιο)
2. Τι γνωρίζουν οι γονείς και συγγενείς σας για την κλιματική αλλαγή; (μικρή έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις)
3. Τι είναι το φαινόμενο του θερμοκηπίου; Γιατί είναι θετικό για τη ζωή, όπως τη γνωρίζουμε;
4. Ποιες ανθρώπινες δραστηριότητες μάς οδήγησαν στην υπερθέρμανση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή;
5. Ποια τα σημαντικότερα αποδεικτικά στοιχεία ότι η κλιματική αλλαγή συμβαίνει ήδη;
6. Ποιες είναι οι σημαντικότερες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής;
7. Να περιγράψετε πρόσφατες καταστροφές στη χώρα μας ή αλλού, που σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνδέονται με το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής.
8. Ποιους τρόπους προτείνουν οι επιστήμονες για τον περιορισμό της υπερθέρμανσης του πλανήτη και της κλιματικής αλλαγής; Τι μπορούμε να συνεισφέρουμε σε ατομικό, οικογενειακό, σχολικό και τοπικό επίπεδο;
9. Τι εκφράζει το αίτημα για κλιματική δικαιοσύνη;

**Σύνοψη**

Αποτελεί σημαντικό πρόβλημα ότι το τρέχον Π.Σ. της Γεωλογίας – Γεωγραφίας δεν εκπαιδεύει στον επιθυμητό βαθμό τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες σε ζητήματα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος και υπεύθυνης διαχείρισης και προστασίας του.

Είναι αναγκαία η ενίσχυση της περιβαλλοντικής διάστασης του Π.Σ. και μάλιστα με διερευνητικές ομαδικές προσεγγίσεις που συνδέονται με την καθημερινότητα και

αξιοποιούν το σχολικό εργαστήριο, χωρίς να δίνεται έμφαση στην εννοιολογική προσέγγιση και σε υπολογισμούς, έτσι ώστε να:

- Αποκτήσουν επίκαιρες γνώσεις για το περιβάλλον, τις λειτουργίες του και τα προβλήματά του.
- Ενισχύσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους σχετικά με τη μελέτη και την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.
- Αναπτύξουν τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Διευρυνθεί η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να επικοινωνούν
- Παρακινηθούν να εξερευνούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα που συμβαίνουν γύρω τους με πιο μεθοδικό - ορθολογικό τρόπο.

Στην κατεύθυνση αυτή επιδιώκει να κινηθεί η πρόταση αυτή.

## Αναφορές

- Anderson, D.R. (2002). Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry-Based Learning: A Review of the Research Literature. Paper for the Alberta Ministry of Education (Canada). Ανακτήθηκε από <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>.
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 9-33.
- IPCC (2013α). Climate Change 2013: The Physical Science Basis - Summary for Policymakers, p. 20. Ανακτήθηκε από: <https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg1/>
- IPCC (2013β). Climate Change 2013: The Physical Science Basis -Technical Summary p. 90. Ανακτήθηκε από: <https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg1/>
- LIFE-So.S.-Soil Sustainability (χ.χ). Διάβρωση. Ανακτήθηκε από: <http://lifesos.eu/lifesos/index.php/el/erosion>.
- Mao, S-L., Chang, C-Y., & Barufaldi, P.J. (1988). Inquiry Teaching and Its Effects on Secondary-School Students' Learning of Earth Science Concepts. *Journal of Geoscience Education*, 46(4), pp. 363-367.
- NASA (2018). Global Climate Change: Vital Signs of the Planet. Ανακτήθηκε από: <https://climate.nasa.gov/evidence/>.
- Pathway (2012). *Διερευνητικές ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ στη Διδασκαλία των Επιστημών. Οδηγός Καθηγητή*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/pathway/index.php?ep=5>.
- Salinitri, G., Palazzolo, S, Nahaiciuc, R., Iacobelli, E., Yuanrong, L., & Zhou, G. (2018). Analysis of Canadian Inquiry-based Science Teaching Practices and its Implications for Reciprocal Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), pp. 2280-2293.
- Yager, E.R. & AcKay, H. (2010). The Advantages of an Inquiry Approach for Science Instruction in Middle Grades. *School Science and Mathematics* 110(1), 5-12.
- Ασλανίδης, Α., Ζαφειρακίδης, Δ., & Καλαϊτζίδης, Δ. (2010). *Γεωλογία-Γεωγραφία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" Έκδοση 2019.
- Βουβαλίδης, Κ. (2011). *Φυσική Γεωγραφία*. Ηλεκτρονικό βιβλίο. Ανακτήθηκε από: <http://www.geo.auth.gr/courses/gge/gge427y/contents00.html>.
- Έρευνα ΤτΕ (2011). Οι περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην Ελλάδα. Τράπεζα της Ελλάδος Ανακτήθηκε από: <https://www.bankofgreece.gr/trapeza/koinwnikh-eythynh/viwsimotita-klimatikh-allagh/emeka/ereyna>.
- Παυλόπουλος, Κ., & Γαλάνη, Α. (2019). *Γεωλογία-Γεωγραφία Α΄ γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" Έκδοση 2019.

## Γεφυρώνοντας τη θεωρία με την πράξη: Οι έννοιες της “μουσικής κοινότητας” και “μουσικής επικοινωνίας” στα Προγράμματα Σπουδών των Μουσικών Σχολείων

Έλενα Ανδρέου

[syn79-at3@sch.gr](mailto:syn79-at3@sch.gr)

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Μουσικής 3ου, 4ου & 6ου ΠΕΚΕΣ Αττικής

**Περίληψη.** Το άρθρο παρουσιάζει μια σύντομη περιγραφή των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) των Μουσικών Σχολείων, αναδεικνύοντας τα σημεία αυτά που τα καθιστούν παιδαγωγικά σύγχρονα, ανοιχτά και διδακτικά ευέλικτα. Ειδικότερα, το άρθρο εστιάζει στις έννοιες της «μουσικής κοινότητας» και της «μουσικής επικοινωνίας» καθώς αυτές γεφυρώνουν τη θεωρία των Π.Σ με την πράξη όπως αυτή συντελείται μέσα στο μουσικό σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** Προγράμματα Σπουδών Μουσικών Σχολείων, μουσικές κοινότητες, μουσική επικοινωνία.

### Εισαγωγή

Τα Μουσικά Σχολεία είναι δημόσια σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνυφαίνουν τη μουσική παιδεία παράλληλα με τη γενική. Το 1988, ιδρύθηκε με το νόμο 1824/1988 το πρώτο μουσικό σχολείο, ενώ σήμερα λειτουργούν 48 μουσικά σχολεία σε όλη την επικράτεια. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία ο σκοπός λειτουργίας τους είναι *«η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης»*. Η πλούσια στοχοθεσία του σχολείου με μουσική εξειδίκευση αλλά και η πληθώρα των διδακτικών αντικειμένων του ωρολογίου προγράμματος κατέστησαν αναγκαία τη συγγραφή Προγραμμάτων Σπουδών για τα μουσικά μαθήματα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) των Μουσικών-Καλλιτεχνικών Σχολείων εκπονήθηκαν από Ειδικούς Επιστήμονες – Εμπειρογνώμονες μετά από πρόσκληση του ΙΕΠ<sup>1</sup> και δημοσιεύτηκαν το 2015<sup>2</sup> αντικαθιστώντας μια πρωτόλεια δουλειά του 2009<sup>3</sup>. Ακολουθώντας τις οδηγίες του ΙΕΠ τα ΠΣ γράφτηκαν σύμφωνα με το θεσμικό και το κανονιστικό πλαίσιο των μουσικών σχολείων δίνοντας έμφαση στην παροχή των απαραίτητων μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες επιτρέπουν σε όσους/ες μαθητές/τριες το επιθυμούν να συνεχίσουν τις μουσικές τους σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακολουθούν το όραμα, τις αρχές και την υλοποίηση του φυσικού αντικειμένου

<sup>1</sup> Υπ' αρ. πρωτ. 4712/23-04-2015 Απόφαση του Δ.Σ./Ι.Ε.Π.

<sup>2</sup> Εκπονήθηκαν στο Πλαίσιο της Πράξης “*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*” με κωδικό ΟΠΣ 295450 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Δημοσιεύτηκαν με την υπ. αριθμ. 203617/Δ2 Υπουργική Απόφαση με θέμα: “*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)*” (ΦΕΚ 2858/τ.Β/2015).

<sup>3</sup> Δημοσιεύτηκαν με την υπ. Αριθμ. 68092/Γ7/12.6.2009 Υπουργική Απόφαση με θέμα: “*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)*” (ΦΕΚ 1304).

της Πράξης του «Νέου Σχολείου» και ανταποκρίνονται στα διεθνή πρότυπα γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων στο πεδίο της μουσικής με εξειδίκευση στο επιμέρους γνωστικό αντικείμενο (Ε.Υ.Δ. Ε.Π., 2011; Ι.Ε.Π., 2015)

Στο σημείο αυτό θα επισημάνουμε ότι η πρόσκληση αφορούσε και την εκπόνηση Οδηγών Εκπαιδευτικού των αντίστοιχων μαθημάτων, οι οποίοι ακόμα δεν έχουν δημοσιευτεί. Ουσιαστικά το έργο, αν και αναμφισβήτητα σημαντικό, φαντάζει ανολοκλήρωτο χωρίς βιβλία, οδηγούς εκπαιδευτικών, με ελλείψεις σε γνωστικά αντικείμενα και χωρίς οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση από το Υ.ΠΑΙ.Θ και το Ι.Ε.Π. Στο άρθρο αυτό αφού αναδείξουμε τα σημαντικά σημεία που τα καθιστούν σύγχρονα, ευέλικτα και ανοικτά θα εστιάσουμε στις έννοιες «μουσική κοινότητα» και «μουσική επικοινωνία» καθώς γεφυρώνουν τη θεωρία των ΠΣ με την πράξη όπως αυτή συμβαίνει και γίνεται αντιληπτή μέσα στο μουσικά σχολεία.

## Τα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Παιδείας

Τα Προγράμματα Σπουδών των μουσικών μαθημάτων είναι σύγχρονα ως προς τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, ανοικτά και ευέλικτα ως προς τη στοχοθεσία και τις δραστηριότητές τους. Συνδυάζουν, τόσο την εξειδικευμένη μουσική γνώση, όσο και την κιναισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Παράλληλα δίνουν έμφαση στο βίωμα και την εμπειρία διδάσκοντας πολυαισθητηριακά τη μουσική πληροφορία. Στο επίκεντρο κάθε διδακτικής πράξης και πρακτικής είναι ο ενεργός μαθητής/τρια που δημιουργεί, συνεργάζεται, επικοινωνεί και σκέφτεται κριτικά. Ζητούμενο είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν σε βάθος τη μουσική τέχνη αλλά και να μπορούν να τη μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή προκειμένου να κατανοήσουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκουν και αλληλεπιδρούν. Ουσιαστικά η μουσική τέχνη διδάσκεται παράλληλα με τις δεξιότητες ζωής για να δημιουργήσει δια βίου ενεργούς πολίτες (Ι.Ε.Π., 2015).

Στα ΠΣ συνυπάρχουν ομαδικά μουσικά διδακτικά αντικείμενα που διδάσκουν τις ειδικές μουσικές γνώσεις (θεωρητικά μαθήματα) παράλληλα με ομαδικά/ατομικά μουσικά μαθήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων (χορωδία, διδασκαλία μουσικών οργάνων, μουσικά σύνολα). Στο σύνολό τους λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το γνωστικό μέρος της μουσικής με απώτερο σκοπό να καλύψουν ολιστικά και σε βάθος το μουσικό φαινόμενο. Σημαντικό σημείο είναι η διδασκαλία της ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης, παράλληλα με την ελληνική παραδοσιακή και βυζαντινή. Τα ΠΣ χωρίζονται σε τρία διευρυμένα θεματικά πεδία: της ευρωπαϊκής μουσικής γυμνασίου-λυκείου, της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και των ατομικών οργάνων<sup>4</sup>. Τα εξειδικευμένα μουσικά μαθήματα κάθε θεματικού πεδίου συνοδεύονται από αναλυτικά προγράμματα. Αυτά περιλαμβάνουν ένα εισαγωγικό μέρος που περιέχει τη φιλοσοφία και

---

<sup>4</sup> Τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα του ΠΣ είναι: α) Ευρωπαϊκής μουσικής Γυμνασίου-Λυκείου (Ευρωπαϊκή Μουσική – Θεωρία και Πράξη, Ευρωπαϊκή Μουσική – Θεωρία και Πράξη και Εισαγωγή στην Αρμονία, Κριτική Μουσική Ακρόαση, Ιστορία Μουσικής, Χορωδία, Μουσικό Σύνολο (Οργανοχρησίας ή άλλου είδους), Αρμονία, Στοιχεία αντίστιξης, Ανάπτυξη Ακουστικών Ικανοτήτων, Μορφολογία, Οργανολογία Μουσικών Οργάνων Συμφωνικής Ορχήστρας, Μουσική και Μουσική Τεχνολογία, Μουσικό Σύνολο (Μουσικής έκφρασης και δημιουργίας), β) Ελληνικής Παραδοσιακής Μουσικής (Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Οργανολογία-Οργανοχρησία, γ) Ατομικών Οργάνων (Πιάνο υποχρεωτικό και επιλογής, Κιθάρα, Βιολοντσέλο, Φλάουτο, Ταμπουρά).

το σκοπό του μαθήματος, καθώς και ένα ειδικό μέρος χωρισμένο ανά τάξη και επίπεδο που περιέχει τους επιμέρους στόχους, τις θεματικές ενότητες και τις δραστηριότητες. Ο βασικός άξονας ανάπτυξης όλων των γνωστικών μουσικών αντικειμένων είναι η ακρόαση, η εκτέλεση, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός και αυτό είναι το κοινό σημείο τους με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Αγωγής της γενικής παιδείας του 2011<sup>5</sup>.

Τα Π.Σ παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες και ανομοιομορφίες σε επίπεδο συγγραφής αλλά στο σύνολό τους ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές αλλαγές (Lawton, 1996) όπως αυτές “συντελέστηκαν τη δεκαετία του ‘60 με τη Γνωστική Επανάσταση και είναι αποτέλεσμα των ερευνών στο χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής” (Χατζηγεωργίου, 2004, σ.74). Συγκεκριμένα, οι αλλαγές αυτές γίνονται αντιληπτές στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που περιέχονται στα ΠΣ καθώς δίνουν έμφαση: α) στη διαδικασία της γνώσης, όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην κατανόηση των εννοιών και των ιδεών, β) την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση που στηρίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky, γ) την αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε μαθητή/τριας και της σπουδαιότητας του προσωπικού ρυθμού μάθησης, δ) την προσέγγιση της διδασκαλίας μέσα από το πρίσμα της πολλαπλής νοημοσύνης που παρέχει περισσότερες δυνατότητες επιτυχίας στους μαθητές/τριες (Gardner, 1993). Σύμφωνα με τα παραπάνω στα ΠΣ των μουσικών σχολείων μέσα στην πληθώρα των δραστηριοτήτων που προτείνονται μπορούμε να διακρίνουμε δραστηριότητες όπου οι μαθητές/τριες είναι ενεργοί στην κατανόηση της γνώσης μέσω: α) του αυτοσχεδιασμού και της αλληλεπίδρασης στα ομαδικά μουσικά μαθήματα (πχ. χορωδία, μουσικά σύνολα, παραδοσιακή μουσική), β) της διδασκαλίας ατομικών οργάνων που σέβεται τον ιδιαίτερο τρόπο αλλά και το ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή/τριας καθώς η ύλη χωρίζεται σε επίπεδα ανεξάρτητα από ηλικία και τάξη, γ) της σύνθεσης, της μουσικής δημιουργίας και έκφρασης (πχ. αρμονία, μουσικά σύνολα, συναυλίες), δ) του πειραματισμού και της ανακάλυψης με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών (π.χ. μουσική τεχνολογία).

Η ύπαρξη ενός σύγχρονου ΠΣ ακόμα και με αδυναμίες, ισχυροποιεί τόσο το θεσμό του μουσικού σχολείου όσο και τις μουσικές ειδικότητες που διδάσκουν σε αυτό. Τα ΠΣ των μουσικών σχολείων είναι απαιτητικά ως προς την ανάπτυξη της ύλης και πλούσια ως προς τις δραστηριότητες. Η κατανόηση του περιεχομένου σε βάθος αναζητά κριτική, συνδυαστική και διαθεματική ανάγνωση και η αποτελεσματική εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιέχει απαιτεί εκπαιδευτικούς τόσο με άριστη μουσική κατάρτιση και εξειδίκευση, όσο και με σύγχρονες παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές τεχνικές. Τα ΠΣ είναι χρήσιμα και αποτελεσματικά στην πράξη όταν ο εκπαιδευτικός ξέρει τι αναζητά μέσα σε αυτά δηλ. ποια γνώση θέλει να οικοδομήσει, ποια στερεότυπα να αμβλύνει, ποιες αξίες να καλλιεργήσει, ποιο πρόβλημα να λύσει και αντίστοιχα να επιλέγει στοχοθεσία, βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας και δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα ΠΣ ήρθαν όψιμα στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν από το 1988 χωρίς καμία ουσιαστική υποστήριξη (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, καθορισμένη ύλη, επιμορφώσεις, υλικοτεχνική υποδομή, στελέχωση μουσικών σχολείων). Οι προκλήσεις για την αποδοχή

---

<sup>5</sup> Εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, αναθεωρημένη έκδοση 2014.

τους είναι αρκετές<sup>6</sup>. Αποτρεπτικός θεωρείται ο όγκος τους που ξεπερνά τις 900 σελίδες και περιέχει όλα τα μουσικά γνωστικά αντικείμενα σε ένα τεράστιο ηλεκτρονικό αρχείο. Επίσης, αρκετά επιμέρους προγράμματα σπουδών είναι πολυσέλιδα με απαιτητική ύλη και με αρκετές θεωρητικές έννοιες-διδακτικές ιδέες οι οποίες δεν έχουν αποσαφηνιστεί μέσα από συστηματικές επιμορφώσεις και βιωματικά εργαστήρια ώστε να γίνουν κατανοητές για να εισαχθούν στη διδακτική πράξη. Τέλος, αρκετές προτεινόμενες δραστηριότητες συναντούν δυσκολίες στην υλοποίηση λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, εργαστηρίου τεχνολογίας, ευρύχωρων αιθουσών διδασκαλίας κ.λπ.

### **Από τη θεωρία στην πράξη: οι έννοιες της “Μουσικής Κοινότητας” και “Μουσικής Επικοινωνίας”**

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία των ΠΣ μετασχηματίζεται σε πράξη μέσα από τις έννοιες «μουσική κοινότητα» και «μουσική επικοινωνία». Ως «κοινότητα» ορίζεται η ομάδα ατόμων που ζουν «στο ίδιο περιβάλλον, μαθαίνουν μαζί, οικοδομούν σχέσεις, βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση, νιώθουν ασφάλεια, αναπτύσσουν κοινά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις, λειτουργούν με κανόνες και διαμορφώνουν τις αξίες και την ηθική δεοντολογία που τους εκφράζει και τους οδηγεί σε αμοιβαίες δεσμεύσεις» (Calderwood, 2000, σ. 1). Η έννοια της κοινότητας χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο δεδομένου ότι η μάθηση προσεγγίζεται πλέον ως κοινωνικο-πολιτισμική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών και ατομικών διαδικασιών (Vygotsky 1986). Η «μουσική κοινότητα» είναι οικεία στο χώρο του σχολείου και σχετίζεται άμεσα με τη μουσική πράξη και πρακτική των μαθητών/τριών όπως αυτή συντελείται καθημερινά μέσα και έξω από το μάθημα. Στη μουσική εκπαίδευση αξιοποιείται ποικιλότροπα ακριβώς για να περιγράψει αυτή τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας μουσικής ομάδας. Σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι η ενεργή μουσική δράση των μελών της και η ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εκτέλεσης, της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού (Drummond, 1991 στο Higgins, 2012, σ. 52). Το μουσικό μάθημα που αξιοποιεί τη δυναμική της κοινότητας διαφοροποιείται από το τυπικό μάθημα μουσικής καθώς αφήνει περιθώρια στους συμμετέχοντες για μουσική αυτενέργεια και πειραματισμό μέσα από ρευστούς ρόλους όπως: του παρατηρητή, του δημιουργού, του αρχηγού, του γνώστη, του μαέστρου κ.λπ. (Veblen, 2008).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μουσική πράξη - πρακτική και για «μουσική κοινότητα» χωρίς να αναφέρουμε την έννοια της «μουσικής επικοινωνίας». Όμως, ενώ η έννοια της «μουσικής κοινότητας» προβάλλεται στα ΠΣ, αντίθετα η έννοια της «μουσικής επικοινωνίας» δεν παρουσιάζεται οργανωμένα και συστηματικά ως σκοπός και στόχος μέσα σε αυτό. Τι είναι όμως μουσική επικοινωνία; Μελετώντας πολλές διαφορετικές απόψεις μπορούμε να ορίσουμε ότι «μουσική επικοινωνία» είναι ένα πολύπλοκο και δυναμικό σύστημα μετάδοσης, λήψης και αποθήκευσης πληροφοριών που εξελίσσεται στο χρόνο και στο χώρο λειτουργώντας πολυδιάστατα: α) ως τέχνη, μεταδίδοντας τον «καθαρό μουσικό εαυτό της» όπως νότες, ρυθμούς, αρμονίες, μελωδίες, β) ως όχημα μετάδοσης

---

<sup>6</sup> Οι παρατηρήσεις για τις δυσκολίες εφαρμογής του ΠΣ στηρίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως οι ίδιοι τις καταθέτουν στις επίσημες επιμορφωτικές συναντήσεις του κλάδου από το 2016 ως σήμερα στην Περιφέρεια Ηπείρου και την Αττική.

ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμικών συμβολισμών, κωδίκων και λειτουργιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, γ) ως ισχυρό μέσο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων με την ίδια τη μουσική δ) ως εργαλείο κοινωνικής και ψυχολογικής επιρροής ε) ως τρόπος, έκφρασης βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων, στ) ως βοηθός ανάπτυξης και εξέλιξης της ίδιας της μουσικής τέχνης, μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης που δέχεται από την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργείται (Yakupov, 2016). Ο Cross (2005) επισημαίνει ότι η μουσική από τη φύση της είναι διφορούμενη, αφού έχει τη δυνατότητα να μεταδίδει μηνύματα που μπορούν ταυτόχρονα να εκπληρώνουν πολλές διαφορετικές λειτουργίες (αισθητικές, μουσικές, πολιτικές, κοινωνικές, εθνικιστικές, θρησκευτικές, τελετουργικές, οικολογικές, εμπορικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές, ερωτικές, υπερβατικές κ.λπ.) και να εξυπηρετούν ποικίλες κοινωνικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό την έννοια της «μουσικής επικοινωνίας» δεν μπορούμε να την αντιληφθούμε εξετάζοντας κάθε μια από αυτές τις λειτουργίες μεμονωμένα, αλλά αντίθετα απαιτείται η ώσμωση όλων αυτών (Swanwick, 1996). Οι Hargreaves, Miell, & MacDonald, (2005) αναφέρουν ότι μόνο μια συστηματική μελέτη του ευρύτερου ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου θα επέτρεπε να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό την πολυπλοκότητα της «μουσικής επικοινωνίας» και την επιρροή που ασκεί στους ανθρώπους μέσα στην καθημερινή τους ζωή. Η Barrett (2004) αναφέρει ότι «όλες οι μουσικές πρακτικές, από την μοναχική ακρόαση ως τη συμμετοχή σε ομαδικό αυτοσχεδιασμό, είναι θεμελιωδώς κοινωνικές και εγγενώς επικοινωνιακές» (σ. 265).

Στο μουσικό σχολείο οι μαθητές/τριες δημιουργούν «μουσικές κοινότητες» δίνοντας έμφαση στην πρακτική δηλαδή σε μια σειρά μουσικών δράσεων που πραγματοποιούνται για την επίτευξη ενός μεγαλύτερου σκοπού. Η «μουσική επικοινωνία» όπως την περιγράψαμε παραπάνω διαδραματίζεται κάθε φορά που οι μαθητές/τριες συνεργούν με τη μουσική, για τη μουσική και δια της μουσικής για να επιλύσουν μουσικά προβλήματα π.χ. κατασκευή ενός μουσικού οργάνου, μιας μουσικής ερμηνείας ή να δημιουργήσουν ένα μεγαλύτερο τέχνημα πχ. μια μουσική σύνθεση, μια συναυλία, μια παράσταση. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες λειτουργούν κάτω από ένα κοινό στόχο με δέσμευση, αλληλεπίδραση, συλλογικότητα, ανταλλαγή εμπειριών και μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον γεμάτο μηνύματα τα οποία πρέπει να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν. Στο μουσικό σχολείο η «μουσική κοινότητα» και η «μουσική επικοινωνία» συνυπάρχουν και γίνονται αντιληπτές με δυο μορφές: α) ως ομάδα μαθητών/τριών που προτιμούν ένα μουσικό είδος ή έναν καλλιτέχνη και σχηματίζουν μια άτυπη κοινότητα πρακτικής για να μάθουν περισσότερο σε γνωστικό ή δεξιολογικό επίπεδο σχετικά με αυτό, β) ως οργανωμένο τυπικό μάθημα μουσικής, στο οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και αλληλεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριές του, κτίζοντας από κοινού τις γνώσεις και τις εμπειρίες που τους αφορούν, αξιοποιώντας δραστηριότητες των ΠΣ ή και άλλες που θεωρεί απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων. Κοινό χαρακτηριστικό και των δυο περιπτώσεων είναι το διαδραστικό περιβάλλον μάθησης που δίνει ευκαιρίες για προβληματισμό, συζήτηση και διαπραγμάτευση, χωρίς το φόβο του λάθους (Bruner, 1990).

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Συνοψίζοντας αναφέρουμε ότι τα Προγράμματα Σπουδών των Μουσικών Σχολείων είναι ανοιχτά και ευέλικτα έτσι ώστε να ικανοποιούν κάθε διδακτική πρόκληση προετοιμάζοντας ταυτόχρονα ενεργούς πολίτες με δεξιότητες ζωής για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις



της κοινωνίας που θα ζήσουν και θα δημιουργήσουν. Για το λόγο αυτό τα ΠΣ έχουν πολλές αναγνώσεις που αναδεικνύονται μέσα από το προφίλ του εκπαιδευτικού με επιστημονική κατάρτιση αλλά και παιδαγωγική γνώση. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μουσικής πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το γνωστικό του αντικείμενο και να διαθέτει παιδαγωγικά εργαλεία ώστε να μπορεί να μετασχηματίζει την επιστημονική γνώση σε διδακτική και να παρέχει ένα δημιουργικό-βιωματικό μάθημα που σέβεται και αφορά τους/τις μαθητές/τριες. Το Π.Σ είναι σαν μια παρτιτούρα. Στα μάτια ενός γνώστη φανερώνει χρήσιμες πληροφορίες για την εποχή και την ερμηνεία του μουσικού έργου, ενώ αντίθετα στα μάτια ενός αδαούς φαντάζει αδιάφορη, ακατανόητη και τελικά χωρίς νόημα και ουσία. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα είναι οι συστηματικές επιμορφώσεις οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να το αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Επιπροσθέτως, οι έννοιες της «μουσικής κοινότητας» και έμμεσα της «μουσικής επικοινωνίας» θεωρούνται σημαντικές στα ΠΣ των μουσικών σχολείων γιατί συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Βοηθούν τους μαθητές/τριες να τοποθετηθούν βιωματικά και κριτικά απέναντι στη δύναμη που ασκεί η μουσική στη ζωή τους μέσα από την αυτενέργεια και τον πειραματισμό. Οι μαθητές/τριες μεταφέρουν το μουσικό τους βίωμα στην τάξη και μέσω της διδασκαλίας το μετασχηματίζουν, το πλουτίζουν και το επιστρέφουν ξανά στην καθημερινή τους ζωή γνωρίζοντας τη δύναμή του και τους τρόπους που τους επηρεάζει. Ας μην ξεχνάμε ότι όλοι ζούμε στην εποχή της οπτικοακουστικής πληροφορίας και επιβάλλεται να κατανοούμε πολυεπίπεδα τα μηνύματα που δεχόμαστε για να αντιστεκόμαστε, να προστατευόμαστε αλλά και να εκφραζόμαστε δημιουργικά μέσα από αυτά. Όλα όσα προαναφέραμε καθιστούν επιτακτική ανάγκη την οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία της μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση για την ανάπτυξη των μουσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών όπως αυτές εκτυλίσσονται μέσα στη «μουσική κοινότητα» και μέσω της «μουσικής επικοινωνίας». Αυτό προϋποθέτει ενημερωμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν όλα όσα προαναφέραμε στην πράξη προς όφελος των μαθητών/τριών.

## Αναφορές

- Barrett, S. M. (2005). Musical communication and children's communities of musical practice. Στο Dorothy Miell, Raymond MacDonald, David J. Hargreaves (eds), *Musical Communication*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Calderwood, P.E. (2000). *Learning community: Finding common ground in difference*. New York: Teachers College, Columbia University
- Drummond, John. (1991). The Community Musician: Training a New Professional. *International Society for Music Education*. Oslo.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford University Press
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Empowerment*. London: Hodder and Stoughton.
- Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, D., (eds) (2005). *Musical Communication*. Oxford University Press.
- Yakupov, A. (2016). *The theory of musical communication*. Cambridge Scholars Publishing.
- Veblen, K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21. Intellect Press.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language*. M Cambridge, MA: MIT Press.

Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. (2011). «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό MIS 295450 στα Επιχειρησιακά Προγράμματα: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2019, από <http://www.edulll.gr/?p=1783>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2015). Έγκριση του με αρ. 22/09-02-2015 Πρακτικού της Επιτροπής επιλογής Ειδικών Επιστημόνων – Εμπειρογνομόνων στο πλαίσιο της Πράξης «*Νέο Σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» του ΙΕΠ. ΑΔΑ: 7ΠΦΗΟΞΛΔ-ΝΤ6. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2019, από <https://diavgeia.gov.gr/doc/7%CE%A0%CE%A6%CE%97%CE%9F%CE%9E%CE%9B%CE%94-%CE%9D%CE%A46?inline=true>

Νόμος 1824/1988 (Α' 296): *Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων.*

Υπουργική Απόφαση υπ' Αριθμ. 203617/Δ2/2015 «*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)*» (ΦΕΚ 2858/τ.Β/28-12-2015).

Υπουργική Απόφαση υπ' Αριθμ. 68092/Γ7/12-6-2009 «*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)*» (ΦΕΚ 1304/τ. Β' / 2.7.2009).

Υπουργική Απόφαση υπ' Αριθμ. 21072β/Γ2/2003 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού- Γυμνασίου: Μουσικής...*» (Φ.Ε.Κ 304 τ. Β' /13-03-2003).

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

## Κριτήρια Συγγραφής Σχολικών Εγχειριδίων σε μια εποχή αλλαγής

Βερονίκη Ντίνου

[ver-din@hotmail.com](mailto:ver-din@hotmail.com)

Φιλολογος, Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

**Περίληψη.** Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί παιδαγωγικό, πληροφοριακό, πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτικό μέσο, και ως κατεξοχήν φορέας της ύλης διδασκαλίας, επιφορτίζεται με το καθήκον να παρουσιάσει τον κόσμο στο μαθητή (Γιαγκάζογλου, 2005). Ο σύγχρονος κόσμος και η σημερινή πραγματικότητα χαρακτηρίζονται από ποικίλα φαινόμενα, όπως η πολυπολιτισμικότητα, μια έννοια που προωθεί το σεβασμό προς κάθε πολιτισμική διαφορά. Τον σκοπό αυτό επιδιώκει να πετυχαίνει κάθε χώρα συνυπολογίζοντας την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της και πιο συγκεκριμένα στην οργάνωση και τον σχεδιασμό των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αποτελεί μέσο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, δε θεωρείται προσωπικό έργο ενός συγγραφέα ή μιας συγγραφικής ομάδας, αλλά προϋποθέτει να λειτουργεί ως αξιόπιστο κρατικό προϊόν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Για να καθίσταται η διαδικασία αυτή λοιπόν εφικτή, η εκάστοτε ανώτατη εκπαιδευτική υπηρεσία καλείται να διασφαλίζει ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου δεν επηρεάζονται από τις προθέσεις και τις επιλογές του ανάλογου συγγραφέα και ειδικότερα όσον αφορά την αξιόπιστη παρουσίαση άλλων λαών και πολιτισμικών ομάδων (Θέος, 2012). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις παραπάνω πρακτικές και να αναδείξει τη σημαντικότητα του συγγραφέα στη διαδικασία αποτύπωσης της πολιτισμικής διαφορετικότητας

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικό εγχειρίδιο, κριτήρια συγγραφής, πολυπολιτισμικότητα

### Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας με αποτέλεσμα να λειτουργεί ως ένα από τα σημαντικότερα μέσα μάθησης και να είναι καθολικά αποδεκτό, κυρίως λόγω του γραπτού λόγου που χρησιμοποιεί (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007). Ακόμα, κατέχει κεντρικό ρόλο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας προσφέροντας μια πλήρη και συστηματική εικόνα για κάθε γνωστικό αντικείμενο και την εκάστοτε διδασκαλία του (Ξωχέλλης, 2005). Οι Καψάλης και Χαραλάμπους υποστηρίζουν πως η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου έγκειται στο γεγονός ότι «ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά στην διδακτέα ύλη ενός μαθήματος, η οποία διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, και είναι γραμμένο ειδικά, ώστε να συνεπικουρεί τον δάσκαλο στη διδασκαλία και τον μαθητή στη μάθησή του στο σχολείο αλλά και στο σπίτι» (2008:199).

Σύμφωνα με τη Βεργέτη (2010), το σχολικό εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αλληλοεξαρτώνται και παρουσιάζουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, όμως αποκτούν διαφορετική ιδιότητα ανάλογα «με τον τύπο του σχολικού εγχειριδίου, την τάξη στην οποία χρησιμοποιείται, το αντικείμενο διδασκαλίας το οποίο συνοδεύει, τους

μαθητές για τους οποίους προορίζεται» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:236). Αναλυτικότερα, οι λειτουργίες που επιτελεί ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι οι εξής:

1. Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να παρουσιάζει την πραγματικότητα στο μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, οι σκοποί και τα περιεχόμενά του χρειάζεται να μεταφέρουν όλες τις γνώσεις και πληροφορίες ώστε η διδασκαλία να έχει άμεση σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα και να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Μπαγιάτη, 2013).
2. Το σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης του μαθητή ενθαρρύνοντάς τον να οδηγηθεί στην αυτόνομη γνώση. Καθιστά δηλαδή τον μαθητή ικανό «να μαθαίνει στην κατοπινή του ζωή με βάση τρόπους και μεθόδους πρακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που άσκησε στο σχολείο» (Βεργέτη, 2010:30).
3. Το σχολικό εγχειρίδιο, ως μέσο στο οποίο βασίζεται η διδασκαλία, στηρίζει τη μεθόδευσή της, η οποία ενισχύει τη γνωσιακή, τη μαθησιακή και τη διδακτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλοντας στην αποτελεσματική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004).
4. Τα μέσα διδασκαλίας αποτελούν κοινωνικά προϊόντα και φορείς ιδεολογιών με αποτέλεσμα το σχολικό εγχειρίδιο, ως κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας, να επιδρά σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, αντανακλά και μεταβιβάζει την κυρίαρχη ιδεολογία κάθε εποχής και μεταδίδει τις κοινωνικά αποδεκτές απόψεις, αρχές και αξίες (Βεργέτη, 2010). Επιπλέον, όπως εξηγεί ο Μπονίδης (2004), εξοικειώνει τους μαθητές με την κοινωνική πραγματικότητα και τις αξίες που την περιβάλλουν και ασκεί σημαντική επίδραση στις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες τους.

Οι συγκεκριμένες λειτουργίες είναι αποτελεσματικές όταν αξιοποιούνται και εφαρμόζονται σε ένα πλαίσιο “καλών” εκπαιδευτικών πρακτικών. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται το σχολικό εγχειρίδιο να βρίσκεται σε συσχετισμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για παράδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι εκείνο που καθορίζει την έκταση, το είδος και τη μορφή της ύλης (Παγανός, 1990) και στη συνέχεια, το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο λειτουργίας, εφαρμογής και υλοποίησής του, προωθεί «τα είδη γνώσης που οι στόχοι του Αναλυτικού καθορίζουν ως επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή πληροφορίες, στρατηγικές, διαδικασίες, στάσεις» (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013:21).

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η χρήση του σχολικού εγχειριδίου εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς ο ρόλος που διαδραματίζουν μέσα στη σχολική τάξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι. Για παράδειγμα, το σχολικό εγχειρίδιο κατέχει ιδιαίτερο ρόλο στην εξασφάλιση της επικοινωνίας και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη, στο σεβασμό των ατομικών δεξιοτήτων και στο σεβασμό προς τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Συρίου, Κατσαντώνη, & Λουκέρη, 2015). Την ίδια “καλή” πρακτική εξυπηρετεί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς αποτελεί το μέσο επικοινωνίας των προσώπων που συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως εργαλείο απόκτησης πολιτικής και πολιτισμικής συνείδησης με σκοπό την προσφορά της παιδείας και της εθνικής μόρφωσης, και της διαμόρφωσης του ιδανικού της ανθρωπότητας (Τσολάκης, 2005). Στον ίδιο σκοπό αποβλέπει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο που αντιπροσωπεύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που επιδιώκει κάθε

χώρα να μεταδώσει από τη μια γενιά στην άλλη (Φλουρής, 1995). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ουσιαστικά αποτελεί τη βάση για την οριοθέτηση της γνώσης και το σχολικό εγχειρίδιο το μέσο πρόσβασης των μαθητών στις ανάλογες πληροφορίες (Apple & Christian-Smith, 1991).

Τέλος, η φιλοσοφία του διαμορφωθέντος Αναλυτικού Προγράμματος εξαρτάται από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που υπηρετεί η εκπαίδευση, από την ευθύνη των συγγραφέων του, οι οποίοι συγκροτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να το ακολουθούν πιστά (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις θα επηρεάσουν μετέπειτα τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού εγχειριδίου μέσα στην τάξη.

## Κριτήρια ορθότητας του σχολικού εγχειριδίου

Αν και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας, δεν έχει πραγματοποιηθεί διεξοδική και ενδελεχής ανάλυση των λειτουργιών του με αποτέλεσμα να μην έχει συστηματοποιηθεί και η αντίστοιχη έρευνα γύρω από αυτό (Hummel, 1988). Όσον αφορά την αξιολόγηση της ποιότητας του σχολικού εγχειριδίου, σε διεθνές επίπεδο υπάρχει η κοινή αποδοχή μιας σειράς χαρακτηριστικών του καλού και ποιοτικού σχολικού εγχειριδίου (Awasthi, 2006). Στην Ελλάδα, προς το παρόν, δεν έχει οριστεί ένα θεσμικό πλαίσιο για την σταθερή και διαρκή αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση δεν υπάρχει πρόβλεψη για τις αντίστοιχες διαδικασίες (Θέος, 2010). Σήμερα, όλο και περισσότεροι Έλληνες ερευνητές και συγγραφείς ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα σε μια προσπάθεια να συντονιστούν και οι αντίστοιχοι θεσμοί και φορείς (Μπονίδης, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να λειτουργεί ποιοτικά, καλείται να ανταποκρίνεται σε ορισμένα βασικά κριτήρια/προϋποθέσεις. Όσον αφορά αυτές τις προϋποθέσεις, η ελληνική βιβλιογραφία «αναφέρει κάποια κριτήρια στα οποία συναίνεσαν όλοι οι ειδικοί επιστήμονες και τα οποία, ωστόσο, λόγω της γενικής τους διατύπωσης επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες» (Θεοδωρίδου, 2009:21). Αυτά είναι τα εξής:

α. Η Παιδαγωγική και Διδακτική εγκυρότητα. Αυτό σημαίνει ότι «οι συγγραφείς ή οι παραγωγοί σχολικών εγχειριδίων φροντίζουν ώστε το προϊόν τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του μαθητή, να προσφέρεται με τον πλέον κατάλληλο από διδακτικής πλευράς τρόπο και να τοποθετείται γενικότερα σε μια σωστή αναπτυξιακή προοπτική, η οποία συμβαδίζει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή» (Καψάλης, 1995:228).

β. Η Παρουσίαση – Δομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την γενική εμφάνιση του εγχειριδίου, το κείμενο, την εικονογράφηση και τις χρηστικές διευκολύνσεις που αυτό περιλαμβάνει, τα οποία ώστε να συνοδεύουν σωστά τη διδακτική διαδικασία και να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να είναι σύμφωνα με «τις ιδιομορφίες του γνωστικού αντικείμενου που υπηρετεί, το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών προς τους οποίους απευθύνεται και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του κάθε μαθήματος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005:5).

γ. Η Κοινωνική εγκυρότητα, δηλαδή το σχολικό εγχειρίδιο να παρουσιάζει μια πραγματική εικόνα της κοινωνίας με όλες τις παραδοχές, τις αντιφάσεις, τις αλήθειες και τις αμφισβητήσεις της. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί κοινωνικοποιητική λειτουργία αφού λειτουργεί «ως παιδαγωγικό πληροφοριακό μέσο, ως

προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διαδικασιών και ως φορέας ιδεολογιών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999:15).

δ. Η Επιστημονική εγκυρότητα, καθώς «ο συγγραφέας ενός σχολικού εγχειριδίου έχει να αντιμετωπίσει το δύσκολο έργο να δώσει σε περιορισμένη έκταση τα περιεχόμενα μιας επιστημονικής περιοχής, χωρίς να παραλείψει ή να διαστρεβλώσει τα σημαντικότερα επιστημονικά δεδομένα» (Καψάλης, 1995:226).

Στο κριτήριο της κοινωνικής εγκυρότητας, υπάγεται ως υποκριτήριο η ερμηνεία της πραγματικότητας, δηλαδή ο βαθμός ανταπόκρισης του σχολικού εγχειριδίου στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ στο κριτήριο της επιστημονικής εγκυρότητας υπάγεται ως υποκριτήριο ο ρόλος του συγγραφέα στην αξιοπιστία του σχολικού εγχειριδίου. Τα δύο αυτά υποκριτήρια επιλέχθηκαν να αναλυθούν εκτενέστερα από τα προηγούμενα στην παρούσα εργασία.

### ***Ερμηνεία πραγματικότητας στο σχολικό εγχειρίδιο***

Η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από σημαντικά φαινόμενα, όπως είναι το πρόβλημα της ειρήνης και της υγείας, η καταστροφή του οικοσυστήματος, οι νέες τεχνολογίες, η έκρηξη των γνώσεων, δηλαδή η ανανέωση και ο πολλαπλασιασμός τους, αλλά και η πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε. Στο πλαίσιο αυτό, το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου πρέπει να περιλαμβάνει και να παρουσιάζει το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, καθώς, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2011:47), ο πολιτισμικός πλουραλισμός «αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας και αυτό έχει συνυπολογιστεί στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας».

Από τη δεκαετία του 1980, τα σχολικά εγχειρίδια εντάσσουν στα περιεχόμενά τους στοιχεία της πολιτισμικής διαφοροποίησης ώστε να μελετώνται τα κοινωνικά προβλήματα και να κατανοούνται οι διάφορες κουλτούρες (Χατζηγεωργίου, 2011). Έτσι, η αναφορά που γίνεται στον πολιτισμό των επιμέρους κοινωνικών ομάδων μεταφέρει τους μαθητές στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξετάσουν και να εκτιμήσουν τις συγκρούσεις και τις αξίες μεταξύ διαφόρων πολιτισμών (Μπονίδης, 2005).

Σήμερα, λοιπόν, η διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία, μέσα από την οποία παρουσιάζεται η ρεαλιστική εικόνα της κοινωνίας εξασφαλίζοντας την αμοιβαία κατανόηση των λαών. Αναλυτικότερα, η ρεαλιστική εικόνα της κοινωνίας προτείνεται να αναλύεται ως προς:

- την καταγραφή των κοινωνικών αντιθέσεων και προσεγγίσεων
- την αποφυγή αρνητικών αξιολογικών κρίσεων και
- την παρουσίαση των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων (Μπονίδης, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο φέρνει σε επαφή τους μαθητές με την καθημερινή εξωσχολική πραγματικότητα όχι μέσα από την άμεση εμπειρία του κόσμου, αλλά μέσα από τη συμβολική του παρουσίαση από τα μαθήματα της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας, της Τέχνης κ.λπ. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Γεωργουσόπουλος (1990), το σχολικό εγχειρίδιο υπηρετεί έναν θεσμό ο οποίος βρίσκεται υπό κρατικό έλεγχο, με αποτέλεσμα να καταλήγει στο να μεταφέρει κάποιες φορές την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή το σύστημα αξιών και συμπεριφορών που συναντάμε εκάστοτε σε μια κοινωνική ομάδα.

Η ερμηνεία, λοιπόν, της πραγματικότητας προσφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο μέσω του κειμένου, της εικόνας και των διαγραμμάτων, τα οποία αφού υπηρετούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης χρειάζεται να αποδίδουν την πραγματική εικόνα της κοινωνίας, την αλήθεια της και όχι την ιδεαλιστική της εκδοχή (Μπαγιάτη, 2013). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίασης άλλων χωρών, κουλτούρων, θρησκειών και εθνικών ομάδων χωρίς εσφαλμένες γενικεύσεις, υποτιμητικές κρίσεις, αλλά με όλες τις αλήθειες και τις αμφισβητήσεις της και με την αποδοχή της διαφοράς των απόψεων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Επιπρόσθετα, απαραίτητη στην παρουσίαση είναι η απουσία προκαταλήψεων, στερεοτύπων και εικόνων του “άλλου” ως εχθρού, και η έμφαση στη διαφορετικότητα, την ανεκτικότητα, την κατανόηση των λαών και τη διεθνή αλληλεγγύη (Μπονίδης, 2005).

Δεδομένου ότι υπάρχουν και εκφράζονται πολλές διαφορετικές απόψεις, η Μπαγιάτη (2013), βάσει της έρευνας που πραγματοποίησε το 2013 στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, υποστηρίζει ότι οι κύριες κοινωνικές αντιλήψεις και τα κύρια ρεύματα πρέπει να προβάλλονται με μέτρο, χωρίς να καταλήγουν σε υπερβολές ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν την αντιφατικότητα της κοινωνικής πραγματικότητας και να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και κοινωνική αλληλεγγύη. Για το λόγο αυτό, στο σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να αναφέρονται και να αντιμετωπίζονται δίκαια η παγκόσμια ιστορία και γεωγραφία, οι πολιτισμοί άλλων εθνών, τα σύγχρονα διεθνή γεγονότα και προβλήματα, αλλά και οι ομάδες μειονοτήτων, διαφορετικών φυλών, εθνών και εθνοτήτων (Pingel, 2010). Η UNESCO εξέδωσε το 1949 ειδικό βιβλίο για τη βελτίωση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ανά τον κόσμο και πιο συγκεκριμένα, του τρόπου παρουσίασης της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τις συστάσεις του βιβλίου χρειάζονται να εξετάζονται και να παρουσιάζονται με αντικειμενικό τρόπο οι πόλεμοι που έχουν πραγματοποιηθεί και να διασφαλίζονται οι διεθνείς σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων δυσάρεστων γεγονότων και ανεπιθύμητων συμπεριφορών ανάμεσα σε πρώην πολεμικών εχθρών με τα οποία ενδέχεται να υπάρχει τρέχουσα αντιπαλότητα και σύγκρουση (UNESCO, 1949).

Στο ίδιο πλαίσιο, το Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckert<sup>1</sup> έχει θέσει ως στόχο, σε μεγάλο κομμάτι των ερευνών και εργασιών του, την παρουσίαση του δύσκολου παρελθόντος των σχολικών εγχειριδίων, προκειμένου να εξαλειφθεί το εχθρικό πνεύμα και οι εικόνες εχθρού (<http://www.gei.de>). Σε ορισμένες περιπτώσεις το Ινστιτούτο αναλαμβάνει και τον ρόλο του ‘ουδέτερου’ μεσάζοντα μεταξύ διαπλεκόμενων ομάδων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το 1988, όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>2</sup> αιτήθηκε στο Ινστιτούτο να λειτουργήσει ως μεσάζοντας για την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και της Γεωγραφίας (Pingel, 2009). Στην πορεία το Ινστιτούτο διαμόρφωσε μια σειρά κριτηρίων, ώστε να ενισχύσει και να συστηματοποιήσει

<sup>1</sup> Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckert: ιδρύθηκε το 1952 από τον Georg Eckert, ιστορικό στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο του Μπράουνσβαϊγκ (Πηγή: <http://www.gei.de> ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2020).

<sup>2</sup> Το Συμβούλιο της Ευρώπης ιδρύθηκε το 1947 στο Λονδίνο και αποτελεί διεθνή οργανισμό που ασχολείται με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το συγκροτούν 47 κράτη της Ευρώπης και της Ανατολικής περιφέρειάς της, καθώς έχουν υπογράψει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, συνθήκη που αποσκοπεί στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου (Πηγή: <https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are> ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2020).

τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Στα κριτήρια αυτά περιλαμβάνονται η αξιόπιστη παρουσίαση άλλων λαών, εθνών και πολιτισμικών ομάδων, η επάρκεια και διαφάνεια του συγγραφέα, αλλά και η μεταβίβαση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, 2005).

Με τον τρόπο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αξιών για τους μαθητές, αφού πέρα από γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις, τους μεταβιβάζουν και τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία της εκάστοτε κοινωνίας. Η Βεργέτη (2010) εξηγεί ότι οι στάσεις και αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι εφαρμόζονται στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ οι αξίες συνδέονται με τη συμπεριφορά τους και τον ψυχολογικό/ ψυχικό τους χαρακτήρα. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ εκπόνησε μελέτη το 2008 για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού συμπεραίνοντας πως αν τα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιούνται σωστά και με αντικειμενικό τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν και να νοηματοδοτήσουν την πραγματικότητα, και υπό αυτή την έννοια να λειτουργήσουν ως φορείς ιδεολογίας και κοινωνικοποίησης (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008).

Στόχος, λοιπόν, των σχολικών εγχειριδίων είναι να εξαλείψουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, όπως είναι ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεξισμός και ο σκοταδισμός, και να προάγουν αξίες, όπως είναι η ισότητα, ο σεβασμός και ο ανθρωπισμός αναδεικνύοντας την εικόνα της σύγχρονης πραγματικότητας (Χοντολίδου, 2005). Όπως τονίζει και ο Κολιάδης (1990), πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη και οι κοινωνικοί προβληματισμοί, η αίσθηση της αγάπης και της αλληλεγγύης, αλλά και η αγωνιστική διάθεση για ένα καλύτερο και δικαιοέτερο κόσμο και για μια παγκόσμια κατανόηση.

Κατόπιν, απαραίτητο είναι το σχολικό εγχειρίδιο να εξετάζεται «ως προς το βαθμό ανταπόκρισής του στις ανάγκες του πλουραλιστικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών» (Τύπας, 2005:53). Αυτό σημαίνει πως η προσπάθεια δημιουργίας αξιών, όπως είναι η ομαδικότητα, η συνεργασία και το κοινό έργο, επιτάσσεται όλο και περισσότερο λόγω της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της κοινωνίας της διαφορετικότητας μέσα στην οποία ζούμε. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να αναδεικνύονται τα ιδανικά της ανθρώπινης ελευθερίας, αξιοπρέπειας, ισότητας, αδελφότητας, και η ανάγκη ενός ηθικού κώδικα αμοιβαίας συμπεριφοράς για μια κοινή και παγκόσμια υπευθυνότητα και συνεργασία (Καλομοίρης, 2005 & UNESCO, 1949).

### ***Ρόλος του συγγραφέα στην αξιοπιστία του σχολικού εγχειριδίου***

Το σχολικό εγχειρίδιο, λοιπόν, θεωρείται ως ένα αξιόπιστο κρατικό προϊόν και όχι ως προσωπικό έργο ενός συγγραφέα ή μιας συγγραφικής ομάδας. Έτσι, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του επηρεάζονται από τη διαφάνεια των προθέσεων και των επιλογών του εκάστοτε συγγραφέα και της αξιόπιστης παρουσίασης από αυτόν άλλων λαών και πολιτισμικών ομάδων (Θέος, 2012). Ως εκ τούτου, η συνεισφορά ενός συγγραφέα στην ολοκλήρωση ενός σχολικού εγχειριδίου μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ή λιγότερο σημαντική ανάλογα με τη σημασία που αποδίδεται σε γενικότερα στοιχεία, όπως τα προγράμματα σπουδών, οι εκδότες, οι σύμβουλοι και το σχολικό περιβάλλον (Johnsen, 1993).

Όσον αφορά τις κρυφές παραδοχές του συγγραφέα (*underlying/hidden assumptions*), αυτές «λειτουργούν ως φίλτρα μέσω των οποίων κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα», καθώς «έχουν τις ρίζες τους σε ιστορικές παραδοχές και προσωπικές εμπειρίες» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:353). Ακόμη, μπορούν να αποκτήσουν εθνική,



πολιτισμική, ιδεολογική και επιστημονική χροιά και για αυτό είναι απαραίτητο να γνωστοποιούνται, ώστε να περιορίζονται οι παρανοήσεις (Θέος, 2012). Η συγκεκριμένη διαδικασία γνωστοποίησης, όπως και το βιβλίο του εκπαιδευτικού, συμβάλλουν στο να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν τις τυχόν παρανοήσεις και έτσι να τις παραμερίζουν από την προετοιμασία της διδασκαλίας τους (Μπαγιάτη, 2013).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως κρατικός φορέας, είναι υπεύθυνο για όλες τις παραγωγικές δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, όπως τη μελέτη, τον προγραμματισμό, την επεξεργασία, την έγκριση αλλά και την προμήθειά τους (Seguin, 1989). Όλες οι κεντρικά κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες υπακούουν σε θεσμικούς περιορισμούς, συνεπώς και η συγγραφή των εγχειριδίων, αφού η επιλογή των συγγραφέων τους πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παπαδόπουλος, 2005).

Ο Seguin (1989) προσθέτει ότι από τη στιγμή που ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία του, πρέπει να κατέχει ορισμένες δεξιότητες και ικανότητες, όπως:

- σχεδιασμό και σύνταξη με σαφές και ακριβές στυλ,
- γνώση του αντικειμένου για το οποίο θα χρησιμοποιηθεί το εγχειρίδιο,
- γνώση της παιδαγωγικής και της διδακτικής εμπειρίας,
- ικανότητα αξιολόγησης του επιπέδου και της πολυπλοκότητας του εγχειριδίου βάσει των προσόντων και αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και των κοινωνικοπολιτιστικών χαρακτηριστικών των μαθητών,
- αντοχή και επιμονή, εφόσον η συγγραφή σχολικού εγχειριδίου απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα,
- προθυμία αποδοχής κριτικών,
- κατανόηση των υποχρεώσεων και απαιτήσεων των υπόλοιπων συνεργατών στην παραγωγή βιβλίων και
- κατανόηση των οικονομικών περιορισμών που ενδέχεται να προκύψουν.

Για την επιτυχία ενός σχολικού εγχειριδίου, απαραίτητη είναι και η συμμετοχή μιας ολόκληρης συγγραφικής ομάδας, η οποία απαρτίζεται από πανεπιστημιακούς που θα παρέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, από συνεργάτες συγγενικών ειδικοτήτων που θα συμβάλλουν στην αποφυγή ανακολουθιών και από καθηγητές που θα οριοθετούν το επίπεδο γνώσεων στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές (Κατσαργύρης, 2005).

### **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Σήμερα, η σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων έγκειται στο γεγονός ότι διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, καθώς αντλούν από αυτά μια άποψη για την ανθρώπινη ιστορία και τον πολιτισμό (UNESCO, 1949). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητο οι αρχές επιλογής και οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας, η οποία ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, να αναθεωρούνται τακτικά ώστε να βρίσκονται πάντα σε άμεση σύνδεση με την κοινωνία, τις ανάγκες και τις αλλαγές της (Βεργέτη, 2010). Κατόπιν, οι συγγραφείς των εκάστοτε σχολικών εγχειριδίων καλούνται να συνυπολογίζουν και να εφαρμόζουν όλα τα κριτήρια που καθιστούν ένα σχολικό εγχειρίδιο αντικειμενικό, έγκυρο

και αξιόπιστο, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των λειτουργιών του, όπως αυτές παρουσιάζονται στην εργασία.

Μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι κάθε κριτήριο αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου ενδέχεται να διαφέρει ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση και παιδαγωγική πρόθεση του εκάστοτε ερευνητή. Παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι έχουν διαμορφωθεί αρκετές κοινές κατηγορίες κριτηρίων σε περιοχές όπως το περιεχόμενο και η οργάνωση, αλλά και πιο ειδικά η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και ο ρόλος του συγγραφέα στην αξιοπιστία αυτού. Έτσι το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει μέσο μετάδοσης των κοινωνικοπολιτισμικών πληροφοριών, τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται και ενστερνίζονται στην καθημερινή τους ζωή.

Είναι αναγκαία λοιπόν η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών γύρω από τις λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου προκειμένου να συνεχίζεται να εξασφαλίζεται και να αναβαθμίζεται η ποιότητά του. Στο πλαίσιο αυτό, η προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης, αντίληψης και ενσυναίσθησης των μαθητών, αποτελεί, και οφείλει να αποτελεί βασικό ακαδημαϊκό προσανατολισμό όλων των Προγραμμάτων Σπουδών. Γιατί, η επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν μέσα από το κύριο μέσο εκπαίδευσής τους, το σχολικό εγχειρίδιο, στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία.

## Αναφορές

- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its Evaluation. In: Awasthi, J. R. *Journal of NELTA*, 11 (1-2), 1-10
- Council of Europe. Who we are. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>
- Georg Eckert. Institute for International Textbook Research Institute. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2020 από <http://www.gei.de>
- Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from the three countries*. Federal Republic of Germany: Unesco Institute for Education
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oxford University Press
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Germany: UNESCO.
- Seguin, R. (1989). *The Elaboration of School Textbooks: Methodological Guide*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1949). *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. France: Imprimerie Fortin.
- Βεργέτη, Μ. (2010). *Το σύστημα των αξιών της ελληνικής κοινωνίας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας του Δημοτικού Σχολείου*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βρεττός, Ι. Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (2014). *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. (1990). Ιδεολογία και λογοκρισία στο σχολικό βιβλίο. Στο: Εκδόσεις Πατάκη (επιμ.) *Το σχολικό βιβλίο: πρακτικά διημέρου* (που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών) (σσ. 61-66). Αθήνα: Πατάκη.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο*:

- Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 68-72). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2009). *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαργύρης, Β. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 165-168). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Καψάλης, Α. Γ. (1995). *Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα*. Στο: *Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας. Αθήνα: Gutenberg, c1995
- Καψάλης, Α. Γ., & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κολιάδης, Μ. (1990). Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων. Στο: Εκδόσεις Πατάκη (επιμ.) *Το σχολικό βιβλίο: πρακτικά διημέρου (που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών)* (σσ. 39-49). Αθήνα: Πατάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*. Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αδιαμόρφωτο Σχεδιάσμα.
- Μπαγιάτη, Ζ. (2013). *Η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Αιτωλοακαρνανίας και του Ν. Ιωαννίνων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης». Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 106-119). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 32-38). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). (2008γ). *Μελέτη: Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Παγανός, Γ. (1990). Σχολικό βιβλίο και πολλαπλότητα των μαθητών. Στο: Εκδόσεις Πατάκη (επιμ.) *Το σχολικό βιβλίο: πρακτικά διημέρου (που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών)* (σσ. 61-66). Αθήνα: Πατάκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί - δυνατότητες – προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2005). Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 11-14). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

- Συρίου, Ι., Κατσαντώνη, Σ., & Λουκέρη, Π. Ι. (2015). Κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών βιβλίων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 130-145.
- Τσολάκης, Χ. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 18-31). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Τύπας, Γ. (2005). Τα νέα Διδακτικά Εγχειρίδια των Μαθηματικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: το πλαίσιο δημιουργίας και τα ειδικά χαρακτηριστικά τους. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 48-55). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum: γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χοντολίδου, (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 120-126). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

## Προγράμματα Σπουδών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

**Δρ. Μαριάντρη Κάζη<sup>1</sup>, Δρ. Αναστασία Ρέππα<sup>2</sup>**  
[mariandri.kazi@gmail.com](mailto:mariandri.kazi@gmail.com), [a.reppa@nup.ac.cy](mailto:a.reppa@nup.ac.cy)

<sup>1</sup>Μέλος ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Frederick, <sup>2</sup>Καθηγήτρια, Δ/ντρια Μονάδας εξ αποστάσεως προγραμμάτων Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

**Περίληψη.** Η σύγχρονη εποχή συνιστά την ανάγκη εφαρμογής Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας στοχεύει μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών στην οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών, αλλά συνάμα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στην αξιοποίηση των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών ως μέσο προαγωγής της γνώσης των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, η προαγωγή της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα σύγχρονο εργαλείο μάθησης βάσει του οποίου, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μετατρέπονται σε μαθησιακές κοινότητες, οι οποίες αναπτύσσουν τον κριτικό αναστοχασμό. Κατ' επέκταση, τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών προάγοντας τη μάθηση όλων, αναπτύσσουν τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης επιδιώκοντας την αλλαγή και τη βελτίωση στην εκπαίδευση (Hord, 1999; Prenger, Poortman, & Hantelzalts, 2017). Η εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Darling – Hammond, 2006).

**Λέξεις κλειδιά:** Προγράμματα Σπουδών, Επαγγελματική ανάπτυξη, Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

### Εισαγωγή

Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές που επιτελούνται κατά καιρούς σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς επιβάλλουν την ανάγκη υιοθέτησης σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία να συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση, οι αυξημένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προτείνονται για εναρμόνιση με τα διεθνή δεδομένα καθιστούν αναγκαία την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν την κατευθυντήρια γραμμή για την άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη και ειδικότερα, μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για μετατροπή των εκπαιδευτικών οργανισμών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Συνεπώς, οι ΕΚΜ βρίσκονται στο επίκεντρο του διεθνούς ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια.

Η επίδραση των Προγραμμάτων Σπουδών στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού αντανακλάται μέσα από την καλλιέργεια και ανάπτυξη αρκετών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ειδικότερα, μέσω αυτών καλλιεργούνται αξίες, στάσεις και συμπεριφορές,

αλλά και κατακτούνται σημαντικές γνώσεις – εφόδια για ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Παράλληλα, δίνουν την ευκαιρία για απόκτηση ενός πυρήνα βασικών γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στους μαθητές. Η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών και η συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά τους. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, τόσο στα αποκεντρωτικά, όσο και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στην ανάπτυξη και σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών στο επίπεδο της τάξης. Εντούτοις, η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζεται εντός της σχολικής αίθουσας μέσω της λήψης αποφάσεων σχετικών με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται ανάλογα πάντοτε με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και το εκάστοτε σχολικό συγκείμενο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

Μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για εφαρμογή των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης. Μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται, αλλά συνάμα βελτιώνουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους και συνεπώς, επιτυγχάνονται υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατ' επέκταση, τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να επικεντρώνονται στον τρόπο που θα προσεγγιστεί η μάθηση και όχι μόνο στο αντικείμενο της μάθησης. Ειδικότερα, θα πρέπει να εστιάζονται στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης και των μεθόδων και να μη δίνεται σημασία μόνο στο περιεχόμενο και προσπάθεια αφομοίωσης αυτού. Οι πρακτικές διδασκαλίας και οι μέθοδοι που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζονται σε έναν εποικοδομητικό τρόπο μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2012).

Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να εμπλέκεται στη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης των Προγραμμάτων Σπουδών, ούτως ώστε να παρέχεται ποιοτική διδασκαλία και εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, είτε μέσα από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε μέσα από τις επιμορφώσεις. Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται δια βίου και να λαμβάνουν υπόψη αρκετά χαρακτηριστικά, τα οποία συμβαδίζουν με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής (Χατζηγεωργίου, 2012). Μία μορφή επιμόρφωσης, αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί και η συμμετοχή τους σε ΕΚΜ εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού.

## **Προγράμματα Σπουδών και ρόλος εκπαιδευτικού**

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μετασχηματισμό του Προγράμματος Σπουδών, αλλά βασίζεται και στην εμπλοκή του σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει την αποτελεσματικότητα των ΕΚΜ, ενώ παράλληλα αποτελεί το βασικότερο παράγοντα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεργασία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται άρρηκτα με τα Προγράμματα Σπουδών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, τα Προγράμματα Σπουδών, μέσω των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης επιτυγχάνουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Η ποιοτική εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από τη διδασκαλία που σχεδιάζει και αναπτύσσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, η οποία βασίζεται στις ιδιαίτερες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη

διδασκαλία του στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσω εναλλακτικών πρακτικών και τεχνικών διδασκαλίας. Ένας από τους σημαντικούς άξονες της διδασκαλίας είναι οι εναλλακτικές πρακτικές/τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μέσω των ΕΚΜ ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει, να βελτιώσει και να αντικαταστήσει τις πρακτικές διδασκαλίας του προς επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την παιδαγωγική αυτονομία να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη ύλη του Προγράμματος Σπουδών και όχι σε γενικές παιδαγωγικές αρχές κατά το σχεδιασμό και ανάπτυξη διδασκαλίας, αλλά και να λαμβάνει υπόψη το σχολικό συγκείμενο και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η επαγγελματική του ανάπτυξη (Darling-Hammond, Andree, Orphanos, Chung Wei, & Richardson, 2009).

Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να αναμορφώνονται με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Υπάρχει η ανάγκη για ανοιχτά, ευέλικτα, αναλυτικά προγράμματα με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους, καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωσή για την εφαρμογή τους. Τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών βασίζονται στις ανθρώπινες και δημοκρατικές αξίες, οι οποίες πρέπει να υπάρχουν αλλά και να καλλιεργούνται μέσα από κάθε δραστηριότητα εντός της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, πρέπει μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνουν να αναδεικνύονται σχέσεις και προβληματισμοί, να εντείνεται η παραγωγική μάθηση, να δίνεται το δικαίωμα επιλογής γνωστικών αντικειμένων, αλλά και να προωθείται η ομαδοσυνεργατική οργάνωση τόσο μεταξύ μαθητών, όσο και εκπαιδευτικών (Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, 2013). Τα Προγράμματα Σπουδών στη σημερινή εποχή απαιτείται να ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού, αλλά την ίδια στιγμή να δημιουργούν δυνατότητες καινοτόμου δράσης. Ο εκπαιδευτικός να έχει την ευκαιρία να συνεργαστεί με άλλους συναδέλφους για το σχεδιασμό και εφαρμογή μιας διδασκαλίας, αλλά και έχει τη δυνατότητα της δια βίου μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δίνεται το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν και να συνεργαστούν ομαδικά, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ομαδική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να υλοποιείται σε κλίμα εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και σεβασμού στην ομαδική εργασίας (Polega, Neto, Brilowski, & Braker, 2019). Η εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες, σε κοινότητες μάθησης και ειδικότερα στις ΕΚΜ μπορούν να συνεισφέρουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η σύζευξη ομαδικής συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να επιτευχθεί μέσω των ΕΚΜ. Η ύπαρξη ΕΚΜ συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και με τη σχολική βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Schaap & Bruijn, 2018).

### ***Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ)***

Οι ορισμοί για τις ΕΚΜ ποικίλουν ανάλογα με τον ερευνητή και το θεωρητικό του υπόβαθρο. Εντούτοις, υπάρχουν κοινές παραδοχές που χαρακτηρίζουν τις ΕΚΜ ως μια συνεχή και ατέρμονη διαδικασία, μια διαδικασία, η οποία έχει επίδραση στη δομή και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές και πρακτικές. Η διαδικασία εφαρμογής των ΕΚΜ περιλαμβάνει συλλογική δράση και έρευνα των μελών της ομάδας προς επίτευξη ενός κοινού σκοπού, αλλά και βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της μάθησης. Κατά τους Newman (1996) και Vescio et al. (2008) οι ΕΚΜ πρέπει να βασίζονται στην υιοθέτηση κοινών αξιών και νορμών από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην ξεκάθαρη και σταθερή εστίαση στη μάθηση, σε συγκεκριμένες πρακτικές, στη συνεχή και

επιτυχημένη συνεργασία, αλλά και στην αλληλεπίδραση, τον εποικοδομητικό διάλογο και την αμφίδρομη επικοινωνία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται αρκετοί ορισμοί που αφορούν τις ΕΚΜ ως συνεργασία με τους συναδέλφους (Rosenholtz, 1989), επαγγελματικές κοινότητες (Little, 2003; Louis et al., 1996), επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Hord, 2008), κοινότητες εκπαιδευτικών πρακτικών (Wenger, 1998), στοχευμένες κοινότητες (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Οι ΕΚΜ αναφέρονται ως ομάδες εκπαιδευτικών σε σχολικά περιβάλλοντα που εργάζονται συνεργατικά με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (NCTE, 2010). Κοινή παραδοχή όλων των ερευνητών αποτελεί το γεγονός ότι οι ΕΚΜ βελτιώνουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Stoll, 2006).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Schaap & Bruijn, 2018; Eisenberg, Post, & Di Tomaso, 2019) αποδεικνύουν ότι οι ΕΚΜ έχουν διαφορετικές εφαρμογές και σε διαφορετικό βαθμό στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό. Η επιτυχής εφαρμογή τους οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες, όπως η αμφίδρομη επικοινωνία και ειδικότερα οι αποτελεσματικοί διάλογοι μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υιοθετούν ρόλο κριτικού φίλου, δίνουν ανατροφοδότηση στον συνάδελφό τους, αλλά και αναδεικνύουν τις εμπειρίες τους μέσα από τη συζήτηση παρατηρείται πως συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία των ΕΚΜ. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι και ο κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος, στον οποίο πραγματοποιούνται οι συζητήσεις. Επιπρόσθετα, η αφοσίωση των μελών της ομάδας σε συνάρτηση με την υπευθυνότητα του διευθυντή, αλλά και των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στη σωστή λειτουργία των ΕΚΜ. Ακόμη, η ευθύνη που νιώθουν τα άτομα που αποτελούν μια ΕΚΜ έχουν κοινό όραμα και στόχους, η αναζήτηση αποτελεί τρόπο μάθησης και σε περιπτώσεις αβεβαιότητας οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται σε διάλογο, έτσι ώστε να δημιουργούνται νέες προοπτικές. Επίσης, η σταθερότητα του διοικητικού προσωπικού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί στοιχείο αποτελεσματικότητας των ΕΚΜ σε συνδυασμό με το σχολικό συγκείμενο

Εντούτοις, η ανάπτυξη και η αποτελεσματική εφαρμογή μιας ΕΚΜ στηρίζεται στην ικανοποίηση συγκεκριμένων συνθηκών όπως, οι δομικές και οι ανθρώπινες-κοινωνικές (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Οι δομικές συνθήκες χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη ή μη χρόνου για συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, από τη φυσική απόσταση που υπάρχει μεταξύ των μελών και την ύπαρξη ή όχι της ελευθερίας πρόσβασης συναδέλφων στην σχολική αίθουσα. Επιπρόσθετα, βασίζεται σε αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, σωστό και αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας και διαχείριση της παιδαγωγικής αυτονομίας. Παράλληλα, οι ανθρώπινες-κοινωνικές συνθήκες βασίζονται στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης, κατάλληλου κλίματος για βελτίωση, συνεχή και έμπρακτη στήριξη των μελών από την ηγεσία και τρόπους ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών. Συγκριτικά οι ανθρώπινες συνθήκες υπερέχουν των δομικών συνθηκών. Η ικανοποίηση των ανθρωπίνων συνθηκών αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η μη ύπαρξη κατάλληλων ανθρωπίνων συνθηκών μπορεί να οδηγήσει σε ατελή ανάπτυξη και εφαρμογή των ΕΚΜ.

Επιπρόσθετα, η επίδραση των συνθηκών των ΕΚΜ θεωρείται σημαντική στην επαγγελματική συμπεριφορά και μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά και στις πρακτικές διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι συνθήκες ΕΚΜ παρατηρείται να επιδρούν θετικά και στατιστικά



σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη συχνότητα εφαρμογής αποτελεσματικών τεχνικών διδασκαλίας. Παράλληλα, οι μεταβλητές της σχολικής ηγεσίας και του αισθήματος ικανότητας των εκπαιδευτικών έχουν θετική επίδραση στη παραπάνω σχέση. Οι ΕΚΜ έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Orphanos, 2014).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ΕΚΜ επικεντρώνονται στη συλλογική ηγεσία. Η υιοθέτηση πρακτικών ηγεσίας που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία παρατηρείται να είναι παράγοντας επιτυχίας και απόδοσης των ομάδων εργασίας (Eisenberg, Post, & Di Tomaso, 2019). Ειδικότερα, όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως ο Διευθυντής, Βοηθεί Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, βασίζονται στη συλλογικότητα και συνεργασία, έτσι ώστε να αναδείξουν τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για στήριξη της προσπάθειας στα πλαίσια των ΕΚΜ. Επίσης, σημαντική είναι η ύπαρξη κοινών αξιών και οράματος. Οι εκπαιδευτικοί στις ΕΚΜ χαρακτηρίζονται από κοινές αξίες, στόχους και οράματα (τι αναμένουν από τους μαθητές, τι θα βελτιώσουν). Η σημαντικότητα των πεποιθήσεων και των αξιών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις συνεργατικές σχέσεις και δομές μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ολιστικής μάθησης, αποτελούν ενδιαφέρον μελέτης αρκετών ερευνητών (Kools & Stoll, 2016). Ακόμη, έμφαση πρέπει να δίνεται στη μάθηση-βελτίωση και ειδικότερα στη διόρθωση, βελτίωση πρακτικών διδασκαλίας, επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων με στόχο πάντοτε τη μάθηση. Παράλληλα, έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και συλλογή και ανάλυση δεδομένων προς ανάδειξη θεμάτων για βελτίωση-μαθησιακά αποτελέσματα. Η επικέντρωση πρέπει να αφορά και στις πρακτικές (βελτίωση διαδικασιών μάθησης) όχι απλά στις δομές (συγκεκριμένη μέρα και ώρα για συναντήσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάπτυξη και εφαρμογή των ΕΚΜ. Η ενθάρρυνση από το διευθυντή, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες λειτουργίας των επιτυχημένων ομάδων εργασίας (Polega et al., 2019). Παράλληλα, η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μία από τις υποχρεώσεις του σχολικού ηγέτη στη σύγχρονη εποχή.

Ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ σημαντικός, πρέπει να υποστηρίζει με κάθε τρόπο την ανάπτυξη ΕΚΜ. Η επιτυχής λειτουργία μιας ομάδας βασίζεται στην κατανόηση της μετάβασης από το "εγώ" στο "εμείς" (McDaniel & Salas, 2018). Οι απαιτήσεις της κοινωνίας, οι κοινωνικές αλλαγές, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το οικονομικό κόστος, το οποίο δαπανείται από το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας με απώτερο σκοπό τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα επιδρούν άμεσα και έμμεσα στην αναθεώρηση του ρόλου και των ευθυνών του σχολικού ηγέτη. Η αλλαγή στη θεώρηση του ρόλου του ηγέτη στον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τη δομή της ηγεσίας, τον καθορισμό της αποστολής, του οράματος, των αξιών και στόχων που διέπουν τον οργανισμό. Συνάμα, πρέπει να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που να υποστηρίζουν την ανάπτυξη συλλογικού διαλόγου, ανάληψη ρόλων και ευθυνών από εκπαιδευτικούς, κοινή εργασία για επίτευξη στόχων, αναγνώριση ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετοχή σε σημαντικά θέματα του οργανισμού και εργασία σε ομάδες εργασίας.

Οι αποτελεσματικές πρακτικές των ΕΚΜ συντελούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών παράλληλα (Voelker & Chrispeels, 2017). Οι ΕΚΜ επιδρούν άμεσα στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και ειδικότερα, μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους σε επαγγελματικό

επίπεδο και σχεδιάζουν, προγραμματίζουν και εφαρμόζουν υψηλού επιπέδου σχέδια διδασκαλίας (Hord, 1997). Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται πως τα ποιοτικά Προγράμματα Σπουδών επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Steiner, 2017; Chingos & Whitehurst, 2012). Η επίδραση αυτή, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος κατανοεί και εφαρμόζει το Πρόγραμμα Σπουδών με επαγγελματισμό. Συνεπώς, αυτό απαιτεί εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν από τη μια το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά από την άλλη προσπαθούν συνεχώς να εξελίσσονται επαγγελματικά και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Weiner & Pimentel, 2017). Άρα, μέσω των ΕΚΜ μαθαίνουν να συνεργάζονται, ανταλλάζουν ιδέες και επιτυχημένες πρακτικές για το σχεδιασμό και εφαρμογή ποιοτικών διδασκαλιών, αλλά και αλληλεπιδρούν σε σχέση με το ήδη υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών (Hirsh & Crow, 2017). Ειδικότερα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Instruction Partners, 2017), αναφέρουν ενδεικτικά πως τα θέματα, στα οποία επικεντρώνονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους στις ΕΚΜ σχετίζονται με παραδείγματα μαθητικών εργασιών, αποτελέσματα που προέκυψαν από βασικές/τυπικές αξιολογήσεις των μαθητών και διδακτικά μέσα που προτείνονται από το Πρόγραμμα Σπουδών και αφορούν το σχεδιασμό διδασκαλίας.

Τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν από την εφαρμογή των ΕΚΜ είναι αρκετά, αλλά την ίδια στιγμή προκύπτουν δυσκολίες σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε σχολικό συγκείμενο. Ειδικότερα, σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο, απαιτείται να υπάρχουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προδιάθεση για αλλαγή, θέληση, προσπάθεια, αποτελεσματική συμμετοχή, αντίσταση στο χρόνο, αμφίδρομη επικοινωνία, αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, προσωπικές θεωρίες, ικανότητες και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας (Newman, 1996; Garvin et al., 2008; DuFour, 2004; Vescio et al., 2008). Παράλληλα, πρέπει να υπάρχει συνεχής υποστήριξη εντός και εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού, που να βασίζεται σε μεταρρυθμίσεις, πολιτικές, στις δυνατότητες και ευκαιρίες από την τοπική κοινωνία και πολιτεία, αλλά και χρηματοδότηση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως είναι το σχολικό συγκείμενο, το σχολείου, η βαθμίδα, η τοποθεσία σχολείου, η κουλτούρα και ο ρόλος ηγεσίας πρέπει να συνυπολογίζονται στην ανάπτυξη και εφαρμογή των ΕΚΜ. Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις αφορούν προσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο. Η έμφαση τις περισσότερες φορές επικεντρώνεται στο οργανωσιακό επίπεδο και παραμερίζεται το προσωπικό επίπεδο και ο ανθρώπινος παράγοντας. Παράλληλα, σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη το προσωπικό επίπεδο, αλλά και το οργανωσιακό (σχολικό) και πάντοτε σε συνάρτηση με το σχολικό συγκείμενο (Newman, 1996; Garvin et al., 2008; DuFour, 2004; Vescio et al., 2008). Τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να σχεδιάζονται και να αναπτύσσονται λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με τις ΕΚΜ.

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών θα πρέπει να γίνει μετά από αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και επιμόρφωσή τους στον τομέα αυτό. Στη σύγχρονη εποχή απαιτείται η ενημέρωση για τις ΕΚΜ πριν την εφαρμογή τους σε οποιοδήποτε οργανισμό, κατανοώντας το σχολικό συγκείμενο, αλλά και το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, πρέπει να δοθεί έμφαση στην περαιτέρω κατανόηση και επικέντρωση στην ουσία και όχι μόνο στην έννοια (Fullan,

2006). Τα εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε χώρας θα μπορούσαν να προωθούν ευκαιρίες για ανάπτυξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα διαμόρφωσης ενός κλίματος μάθησης, αλλά και συνεργασίας εντός των σχολικών οργανισμών. Ειδικότερα, τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να επικεντρώνονται περισσότερο στη βελτίωση των λειτουργικών δομών και των διαδικασιών που απαιτούνται για την ανάπτυξη και διατήρηση των ΕΚΜ, αλλά και στις πρακτικές που εφαρμόζονται, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από την εφαρμογή τους. Επιπρόσθετα, στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης θα πρέπει να εμπλέκονται φοιτητές που ακολουθούν κατευθύνσεις σπουδών στην εκπαίδευση, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση και στο θεσμό των Μεντόρων (Μπίστα & Κόκκινος, 2016). Οι ΕΚΜ αποτελούν παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

## Αναφορές

- Chingos, M. M., & Whitehurst, G. J. (2012). *Choosing Blindly: Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core*. Brookings Institution.
- Darling-Hammond, L., Andree, A., Orphanos, S., Chung Wei, A., & Richardson, N. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13--24.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community?", *Educational Leadership*, 61(8), 6.
- Eisenberg, J., Post, C., & Di Tomaso, N. (2019). Team Dispersion and Performance: The Role of Team Communication and Transformational Leadership. *SAGE, Small Group Research*, 50(3), 348-380.
- Fullan, M. (2006). Change Theory: A force for school improvement. Centre for Strategic Education Seminar Series, 157, Centre of Strategic Education, November 2006.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard business review*.
- Hirsh, S., & Crow, T. (2017). *Becoming a learning team: A guide to a teacher-led cycle of continuous improvement*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Hord, S. (1999). Assessing a school staff as a community of professional learners. Issues about (SEDL) in Austin in Texas. TX: Southwest Educational Development Laboratory. change, 7 [A series of papers published by Southwest Educational Development Laboratory
- Instruction Partners. (2017). *What does it take to implement a strong curriculum effectively?* Nashville, TN: Author.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016), "What makes a School a Learning Organisation"?, στο OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies. CIEL Language Support network.
- McDaniel, S.H., & Salas, E. (2018). The science of teamwork: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 73(4), 305-307.
- Newman, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Orphanos, S. (2014). *Professional Learning Communities: How they affect teacher learning and teaching practices*. The power of education research for innovation in practice and policy, AERA Conference, 3-7 April 2014, Philadelphia, Pennsylvania.
- Polega, M., Amorin Neto, R. C., Brilowski, R., & Braker, K. (2019). Principals and Teamwork among teacher: an exploratory study. *Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo*, 12(2), 12-32.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 68, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Schaap, H., & Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109-134.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Elsevier, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Voelker, H. R., & Chrispeels, H.J. (2017). Within-School Differences in Professional Learning Community Effectiveness: Implications for Leadership.
- Weiner, R., & Pimentel, S. (2017). *Practice what you teach: Connecting curriculum and professional learning in schools*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο
- Μπίστα, Κ., Π., & Κόκκινος, Π., Θ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρότυπων-Πειραματικών σχολείων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την πρακτική άσκηση μελλοντικών εκπαιδευτικών, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 20-32.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum : Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

## Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. Η συμβατότητά τους με τις απαιτήσεις που υπαγορεύουν τα νέα προγράμματα σπουδών

Βασιλική Κοντογεωργάκου

[v.kontogeorgakou@gmail.com](mailto:v.kontogeorgakou@gmail.com)

Φιλολόγος, αποσπασμένη στο Γενικό Λύκειο Βαρβακείου

Μεταπτυχιακό δίπλωμα: «Σπουδές στην Εκπαίδευση», ΕΑΠ

Μεταπτυχιακό δίπλωμα: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», ΕΚΠΑ

**Περίληψη.** Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες έχει απασχολήσει τους ερευνητές στον χώρο της εκπαίδευσης εδώ και πολλά χρόνια. Ειδικά σήμερα οι απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, οι ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, η εξάρτηση της εκπαίδευσης από τις ριζικές αλλαγές στον χώρο της εργασίας, έχουν επηρεάσει ποικιλοτρόπως το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μάθησης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα, που στόχο έχει τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση, καθώς και των πρακτικών που εφαρμόζουν, έρχεται να συμπληρώσει την κεκτημένη γνώση στο μείζον θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι διαφορές στις πεποιθήσεις για τη μάθηση μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Το γεγονός αυτό αναγνωρίζεται και τα τελευταία χρόνια η έρευνα στρέφει το ενδιαφέρον της στην κατανόηση του κόσμου της προσωπικής σκέψης και εμπειρίας του εκπαιδευτικού, τόσο για την επαγγελματική μάθηση όσο και για την εκπαιδευτική πραγματικότητα εν γένει. Η καταγραφή των απόψεων του εκπαιδευτικού κόσμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τρόπο που κατεξοχήν προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική μάθηση, πειραματισμός, αναστοχασμός, συνεργασία.

### Εισαγωγή

Αν και στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, κοινωνικοί επιστήμονες, όπως ο Coleman και ο Jencks, διακήρυτταν ότι τα σχολεία ασκούν πολύ λιγότερη επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών από ό,τι το οικογενειακό τους περιβάλλον, νεώτερα στοιχεία, που βασίζονται σε διαφορετικά δεδομένα και μεθόδους ανάλυσης, υποδηλώνουν ότι τα σχολεία συμβάλλουν αισθητά στη μάθηση των παιδιών και ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Αυτή η έμφαση στον εκπαιδευτικό οδήγησε στις έννοιες της «επαγγελματικής ανάπτυξης» και της «επαγγελματικής μάθησης», έννοιες που αναγνωρίζουν ότι καμία σημαντική μεταρρύθμιση στο σχολικό σύστημα δε θα συμβεί χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Στην εποχή μας αναγνωρίζεται ότι: «Η μετεκπαίδευση

των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γι' αυτό πρέπει να είναι συστηματική και διαρκής στοχεύοντας στην επικαιροποίηση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Επομένως είναι αναγκαία σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και πρέπει να καλύπτει τόσο γενικούς τομείς (π.χ. γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία, χρήση νέων τεχνολογιών) όσο και ειδικότερες θεματικές (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολικός εκφοβισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.)» (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της βουλής, 2016: 58).

## Επαγγελματική μάθηση vs επαγγελματικής ανάπτυξης

Κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει μία προσωπική επαγγελματική θεωρία, που περιλαμβάνει την πρακτική γνώση αλλά και την ιδιαίτερη οπτική του, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο και την επαγγελματική του δραστηριότητα. Ακόμα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν ή ποιες γνώσεις θα πρέπει να αποκτήσουν, για να ζήσουν μία επιτυχημένη ζωή. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αποσαφηνίσουν τις σιωπηρές υποθέσεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκπαίδευση, να εκθέτουν ηθελημένα τις προκαταλήψεις, τις υποθέσεις και τους σκοπούς τους, να συνειδητοποιούν την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία και, συγχρόνως, να τους αφήνουν περιθώρια εναλλακτικών θεωρήσεων και επαναπροσδιορισμού των επιλογών τους. Με λίγα λόγια, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν και γι' αυτό, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η «επαγγελματική μάθηση» θα πρέπει να υποκαταστήσει την «επαγγελματική ανάπτυξη»: «Η ανάπτυξη δεν είναι αρκετή.» (Easton, 2008: 756). Η επαγγελματική μάθηση αναφέρεται σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις διδακτικές προσεγγίσεις, που διαμορφώνουν το ρεπερτόριο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι ισχυρές δραστηριότητες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι ο πειραματισμός, ο αναστοχασμός, και η συνεργασία.

Αρχικά, μέσα από την ενεργό δράση και τον πειραματισμό, οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν μόνο νέες εμπειρίες, αλλά επιπλέον εφαρμόζουν νέες ιδέες (καινοτομίες), με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές μέσα στην τάξη, γεγονός που έχει τεράστια σημασία από επαγγελματική άποψη. Οι τρέχουσες συζητήσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά κάνουν λόγο για καινοτομίες που είναι δυνατόν να βοηθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμοστούν σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, ανταποκρινόμενα στις αυξανόμενες απαιτήσεις από την αγορά εργασίας, στις νέες κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές προκλήσεις και στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των παιδιών και των εφήβων. Η διαπίστωση αυτή αφορά και τις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να «εκσυγχρονίζουν και αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό έργο, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην καταφεύγει σε παγιωμένες και ενδεχομένως παρωχημένες πρακτικές. Παράλληλα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργού ρόλου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου και προπαντός στην εισαγωγή καινοτομιών.» (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της βουλής, ό. π.: 58).

Ωστόσο, επιδέχεται συζήτησης το κατά πόσο η δράση από μόνη της μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, αφού συχνά αυτή περιορίζεται σε ενέργειες ρουτίνας, δηλαδή στη μηχανική

επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας. Για τον λόγο αυτό ο αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία, αποτελεί για πολλούς ερευνητές τον ακρογωνιαίο λίθο της μάθησης, καθώς είναι προαπαιτούμενο για την αναγνώριση και την αλλαγή μίας συμπεριφοράς ρουτίνας. Ο αναστοχασμός αναφέρεται στην ανάλυση της επιλεγόμενης δράσης από τον εκπαιδευτικό (π.χ. καταγραφή αξιοσημείωτων στοιχείων, επισήμανση θετικών και αρνητικών παραμέτρων). Επιδιωκόμενος στόχος, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, είναι η βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής και η παραγωγή εναλλακτικών, πιο αποτελεσματικών αποφάσεων / δράσεων (Αυγητίδου, 2014, όπ. αναφ. στο Ζεμπύλας, 2015: 10). Επομένως, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να «του δίνει την ευκαιρία να αναστοχαστεί και να αναθεωρήσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μελλοντικού πολίτη, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στην αποστολή του σχολείου.» (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της βουλής, ό. π.: 58).

Τέλος, η συνεργασία θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την επαγγελματική μάθηση, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση και τους φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες και προκλήσεις. Αν και η συνεργασία μπορεί να λάβει πολύ διαφορετικές μορφές, που δεν οδηγούν αυτόματα στη μάθηση, έχει παρατηρηθεί ότι ενδυναμώνει τη θέληση των εκπαιδευτικών για βελτίωση και για τον λόγο αυτό τα προγράμματα επιμόρφωσης χρειάζεται να «υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ιδίων των εκπαιδευτικών σε ρόλο επιμορφωτή εντός της σχολικής μονάδας και να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύεται η συνεργατική κουλτούρα.» (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της βουλής, 58-59). Οι κοινότητες ανθρώπων που μαθαίνουν δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις συνθήκες εκείνες που διευκολύνουν τη διάχυση της ατομικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και προωθούν τη συλλογική μάθηση. Στις κοινότητες αυτές, που συγκροτούνται από καθηγητές του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων, διασώζεται «η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η εσωτερικευμένη γνώση γίνεται ορατή, νέες ιδέες παρουσιάζονται, συζητούνται και επενδύονται τόσο στη συλλογική μάθηση όσο και στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη.» (Μπαγάκης κ.α., 2007: 197). Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος και Στυλιάρης (2015: 29) διαπιστώνουν ότι: «Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι μαζί, δεσμεύονται ισχυρότερα με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, διευρύνουν την κατανόησή τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξασφαλίζουν την καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι καλά ενημερωμένοι σε διδακτικό - παιδαγωγικό επίπεδο, μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και θεωρούν τη μάθηση των μαθητών ως τη βασική τους επιδίωξη.»

## Η έρευνα

### *Μεθοδολογία της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε δύο κατευθύνσεις. Αφενός επιδιώκει τη μελέτη των τρεχουσών πρακτικών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση. Αφετέρου διερευνά τη σχέση μεταξύ αυτών των πρακτικών και των αντιλήψεών τους. Για να υλοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός, έπρεπε να επιτευχθούν οι παρακάτω επιμέρους στόχοι: 1) η διερεύνηση των αντιλήψεων που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την

επαγγελματική τους μάθηση, 2) η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και 3) η συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και στις πεποιθήσεις τους.

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις ήταν δομημένες σε διττή κλίμακα, καθώς απαιτούσαν διπλή ανταπόκριση. Οι ερωτώμενοι, δηλαδή, έπρεπε να δώσουν για κάθε ερώτηση δύο απαντήσεις, μία από την άποψη της σημασίας που έχει γι' αυτούς η πρακτική ή στάση που υποδηλώνεται στην ερώτηση (ερώτηση ιεράρχησης) και μία από την άποψη της αντίληψής τους για την παρουσία ή όχι στο σχολείο της συγκεκριμένης πρακτικής ή στάσης (ερώτηση αξιολόγησης). Η δομή διπλής κλίμακας, καταγράφοντας τις αποκλίσεις ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο τους σε σχέση με τις πρακτικές που περιγράφονται στις δηλώσεις και τη σημασία που αποδίδουν σε αυτές, επιτρέπει σε αυτόν που τις διαβάζει να εκτιμήσει τις διαφορές ανάμεσα στην επαγγελματική μάθηση «όπως είναι» και στο πώς οι εκπαιδευτικοί «θα ήθελαν να είναι», εύρημα που απαντά στο 3ο ερευνητικό ερώτημα.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα (ερ. 1-9) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν, έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ειδικότητα). Οι ερωτήσεις 10-13 της δεύτερης ενότητας, που αφορούσε στην επαγγελματική μάθηση, διερευνούσαν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (10Α), τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (10Β), τη συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (12Α), τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πρακτικές του αναστοχασμού (12Β), καθώς και τη συμβολή της λειτουργίας ενός σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (13). Η τρίτη ενότητα (ερ. 14-19) αφορούσε στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών (14), οι παράγοντες που επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία (15Α), ο βαθμός στον οποίο οι παράγοντες: προσωπικότητα-σχολείο-πολιτεία ενισχύουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία (15Β), οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία (16Α), ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι σχεδόν παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία στην πράξη (16Β), ο βαθμός ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών εντός της σχολικής μονάδας (17), η σύνδεση της επαγγελματικής μάθησης με πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών (18), τα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας που συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (19Α) και ο βαθμός στον οποίο παρατηρούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας στη δική τους σχολική μονάδα (19Β).

Με τα συγκεκριμένα ερωτήματα απαντήθηκαν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσα από τη συσχέτιση των απαντήσεων στις



διπλές (ιεράρχησης – αξιολόγησης) ερωτήσεις. Τέλος, διερευνήθηκε η επιρροή των επιμέρους χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εμπειρία, ειδικότητα, σπουδές) στον τρόπο που αξιολογούν τη σπουδαιότητα των παραγόντων των ερωτημάτων με βάση τις πεποιθήσεις τους ή τον βαθμό στον οποίο διαθέτουν και εφαρμόζουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά και πρακτικές.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Φεβρουάριος – Μάρτιος 2018. Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 142 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

### ***Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων***

Μία πρώτη διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα αφορά τα στοιχεία που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, επηρεάζουν την επαγγελματική τους μάθηση. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί συναρτούν την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη με την *απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων*, με τις οποίες πιστεύουν ότι θα προσφέρουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Μάλιστα, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό προτάσσουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία και υψηλό επίπεδο σπουδών (διδακτορικό). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις *καινοτομίες και αλλαγές*, με το στοιχείο αυτό να αξιολογούν υψηλότερα οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών και οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επιμόρφωση. Αντίστοιχα, η σημασία του *πειραματισμού με νέες μεθόδους* μειώνεται όσο μεγαλώνει η επαγγελματική εμπειρία, αν και επηρεάζεται θετικά από τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο. Ωστόσο ο βαθμός που τα στοιχεία αυτά πρακτικά διατίθενται ή εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ μικρότερος, φέρνοντάς τα με διαφορά στις τελευταίες θέσεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Η έρευνά μας επιβεβαίωσε αυτό που γνωρίζαμε και από άλλες έρευνες, ότι, δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία δε δοκιμάζουν καινοτομίες και αλλαγές, παρόλο που μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτές.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω ευρήματα, είναι αλήθεια ότι ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτει περισσότερες δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας και γνωρίζει καλύτερα τη διδακτέα ύλη, είναι ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών του και, σε γενικές γραμμές, θεωρείται αποτελεσματικό. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα μπορεί να παράγει σταθερές συμπεριφορές που ενδέχεται να είναι προβληματικές σε νέες και δυναμικές καταστάσεις. Το σχολείο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονται με ευελιξία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις που συναντούν στην τάξη και στο εξελισσόμενο τοπικό και διεθνές περιβάλλον. Χρειάζεται εκπαιδευτικούς οι οποίοι ξέρουν πώς να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές οπτικές και πιθανές λύσεις, τροποποιώντας τις υπάρχουσες διαδικασίες ή/και επινοώντας νέες, για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν τα πρακτικά προβλήματα που διαρκώς αναφύονται.

Μία άλλη, συναφής, διαπίστωση αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν/ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη *μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, προτάσσουν με συντριπτική διαφορά το *γνωστικό υπόβαθρο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*, επιβεβαιώνοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές που τονίζουν τη σημασία που έχουν οι προσωπικοί παράγοντες και η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Γνωρίζουμε πως πολλές από τις μεταρρυθμίσεις είναι καλά δομημένες και

σχεδιασμένες, ωστόσο αποτυγχάνουν λόγω της αντίστασης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί: με τις ενέργειες ή την παθητική τους στάση διευκολύνουν ή εμποδίζουν την καινοτομία και την αλλαγή, δέχονται ή αντιδρούν σε επεμβάσεις, όταν αυτές επιβάλλονται από την Πολιτεία ή αποτελούν πρωτοβουλία της Διεύθυνσης του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό πως όλες οι υπόλοιπες παράμετροι που εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία: *εσωτερική οργάνωση, πρωτοβουλίες των σχολείων και θεσμικό πλαίσιο*, ιεραρχούνται πολύ χαμηλότερα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, επαληθεύοντας, με αυτόν τον τρόπο, ότι αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί απορρέει κατά ένα μεγάλο βαθμό από αυτό που σκέπτονται.

Αναφορικά με τις πρακτικές του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σημαντική πρακτική τη *διατήρηση ατομικού φακέλου*, και ακολούθως, σχεδόν ισοδύναμα μεταξύ τους, αλλά αρκετά λιγότερο, ιεραρχούν κατά σειρά την *αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους τους και σχολικούς συμβούλους* και την *ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού με συναδέλφους για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους*. Μάλιστα, τη σημασία της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού με συναδέλφους αναγνωρίζουν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, δηλαδή εκείνοι που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν, εκτός από τα προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και από τις γνώσεις πάνω στο πρόγραμμα διδασκαλίας και την παιδαγωγική, και τις ισχυρές δυνάμεις της κοινωνικοποίησης του σχολείου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί όσον αφορά στην *αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας* και κυρίως την *αξιολόγηση από τους μαθητές*, πρακτική που αποτελεί και την τελευταία προτίμησή τους, με διαφορά, και μάλιστα των αρρένων συναδέλφων! Από τη συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, παρατηρείται ότι η σειρά προτίμησης ως προς τον βαθμό σπουδαιότητας κάθε μορφής είναι όμοια με εκείνη της πρακτικής εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δηλώνουν ότι οι μορφές επαγγελματικής μάθησης που θεωρούν σημαντικότερες, εφαρμόζονται περισσότερο και στην πράξη, αν και καμία σε πολύ υψηλό βαθμό.

Από την επισκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας και από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού λειτουργεί ως χώρος μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους καθηγητές. Στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως σημαντικές ή πολύ σημαντικές όλες τις πρακτικές, προκρίνοντας ελαφρώς τη *συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την ανταλλαγή υλικού και τις μικροδιδασκαλίες*, και ακολούθως την *ανάπτυξη σχεδίων δράσης στο σχολείο, τη συμμετοχή σε δίκτυα και τον πειραματισμό, την ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του έργου στο σχολείο* καθώς και τον *σχεδιασμό προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης*. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση μεταβλητών και τη συσχέτιση πολυμεταβλητών, καθώς φαίνεται πως οι νεώτεροι υπηρεσιακά και ηλικιακά εκπαιδευτικοί, οι γυναίκες και οι καθηγητές στο Γυμνάσιο ιεραρχούν την πρακτική του σχεδιασμού προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης ψηλά στην κλίμακα σημαντικότητας.

Στην ερώτηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία δήλωσε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιλέγουν με μεγάλη διαφορά τον παράγοντα *πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών*, αναλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευθύνη της

επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Φαίνεται πως για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος, που είναι κυρίως κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζήτημα προσωπικών παραγόντων, όπως είναι η ατομική θέληση, η δέσμευση, η αφοσίωση και η προσπάθεια, και λιγότερο ζήτημα οράματος και οργάνωσης της σχολικής μονάδας ή δράσεων της ηγεσίας του σχολείου, ενώ ως πολύ λιγότερο σημαντικοί παράγοντες αξιολογούνται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι *δράσεις των επιστημονικών φορέων και οι δράσεις των οργάνων της πολιτείας*. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, όχι όμως και οι κάτοχοι διδακτορικού, ιεραρχούν ακόμη υψηλότερα τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και ακόμη χαμηλότερα το *θεσμικό πλαίσιο* σε αυτό το ερώτημα. Το συμπέρασμα φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία εστιάζουν στην απουσία μίας ολοκληρωμένης προσέγγισης από τα πανεπιστήμια, τους θεσμικούς φορείς ή τα σχολεία, ικανής να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, σε όλο το εύρος της επαγγελματικής πορείας, των εκπαιδευτικών.

Μία άλλη διαπίστωση, αναμενόμενη και επιβεβαιωμένη από την έρευνα, αφορά τον μέτριο και επιφανειακό χαρακτήρα των συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δευτεροβάθμια δημόσια σχολεία. Παρά το γεγονός ότι, τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία, κάνουν εκτενή λόγο για τα οφέλη της συνεργασίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, στα δημόσια σχολεία του δείγματός μας, η «συνεργασία» συνίσταται στην *αλληλοβοήθεια και στην ανταλλαγή επαγγελματικών συμβουλών ή στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών*, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση. Αυτό το πλαίσιο της επαγγελματικής αλληλεπίδρασης, όμως, αντιμετωπίζει τα θέματα της διδασκαλίας με τρόπο αποσπασματικό, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία δική τους, ανεξάρτητη, πορεία πειραματισμών και σφαλμάτων, για να οδηγηθούν στην επαγγελματική επάρκεια. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί *συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του σχολείου, οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης* με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο ή *σχεδιάζουν από κοινού και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης*, αισθάνονται μία συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας, υιοθετούν κοινές αντιλήψεις για την αυτονομία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται ουσιαστικά γύρω από τη διδασκαλία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, όταν καλούνται να αξιολογήσουν τη σημασία και συμβολή των χαρακτηριστικών της Διεύθυνσης στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το χαρακτηριστικό που συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης είναι η *δίκαιη κατανομή των ρόλων*, έπεται ο *ορθός συντονισμός και η οργάνωση* και ακολουθούν, με μεγάλη διαφορά και σχεδόν ισοβαθμούνται μεταξύ τους, τα τρία χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ενίσχυση των καινοτόμων δράσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: η *καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας*, η *ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων*, *παρώθηση για πειραματισμό*. Το παραπάνω εύρημα παραπέμπει σε μία «διοικητικού τύπου ηγεσία» η οποία εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί. Η εν λόγω εκδοχή περιγράφει τον ηγετικό

προσανατολισμό των διευθυντών των δημόσιων σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος. Η ικανότητα του διευθυντή να μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής δεν ιεραρχείται ψηλά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, που βλέπουν τον διευθυντή ως τον παραδοσιακό γραφειοκράτη, εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση μεταβλητών και τη συσχέτιση πολυμεταβλητών, καθώς φαίνεται ότι για τη δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, που, όπως αναφέραμε, ούτως ή άλλως θεωρείται το πλέον σημαντικό στο σύνολο των ερωτηθέντων, παρατηρείται ότι οι άνδρες και οι καθηγητές Γυμνασίου του δίνουν συγκριτικά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Επιπλέον, αξιολογείται ως σημαντικότερο από τους νέους κάτω των 35 ετών και τους έχοντες προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών. Αντίστοιχα, το χαρακτηριστικό παρώθηση για πειραματισμό θεωρείται πολύ σημαντικότερο από τους νεώτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία.

Αντίθετα, η συμβολή του χαρακτηριστικού της Διεύθυνσης ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις ιεραρχείται ως περισσότερο σημαντικό στη συμβολή του στην επαγγελματική μάθηση από τις μεγαλύτερες ηλικίες, που έχουν περιορισμένη επιμόρφωση και τους καθηγητές Λυκείου. Επιπλέον, η *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις κ.λπ.)* θεωρείται σημαντικότερη όσο αυξάνουν η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούνται στη δική τους σχολική μονάδα τα ίδια χαρακτηριστικά Διεύθυνσης, τα οποία στο προηγούμενο ερώτημα κατέταξαν ως προς τη σπουδαιότητά τους με βάση τις πεποιθήσεις τους. Διαπιστώσαμε ότι στις σχολικές μονάδες των ερωτώμενων τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ηγεσίας διατίθενται σε μέτρια ικανοποιητικό βαθμό.

## **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις μέρες μας απαιτούν οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να μετασχηματίζουν τις γνώσεις τους σε πράξη, για να ωφελήσουν την ανάπτυξη των μαθητών τους. Η αλλαγή αυτή δε στηρίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα οποία αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως «απλή τεχνική» και «ρουτίνα» και τον δάσκαλο ως «τεχνικό». Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία τους να επαναδιαπραγματευτούν τις πεποιθήσεις τους, καθώς και να εξετάσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις για βελτίωση ή αλλαγή.

Η καταγραφή των απόψεων του εκπαιδευτικού κόσμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τρόπο που κατεξοχήν προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η καταγραφή των απόψεων του εκπαιδευτικού κόσμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τρόπο που κατεξοχήν προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## Αναφορές

- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 755-759.
- Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της βουλής, Διαπιστώσεις, προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης, 2016.
- Ζεμπύλας, Μ. (2015). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών. Τελική πρόταση επιστημονικής επιτροπής. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π., & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Το διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning και η ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνία. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning, 193-207, Αθήνα: Λιβάνης.
- Πασιάς, Γ. & Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση*, (Ειδικό) Τεύχος 5, 1216-1225. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε., (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο*, 25-35. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Το ερωτηματολόγιο

#### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

##### I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: 1. Άνδρας  2. Γυναίκα
2. Ηλικία: έως 35 ετών  36-50 ετών  άνω των 50 ετών
3. Ιδιότητα: 1. Μόνιμος  2. Αναπληρωτής
4. Σχολική Μονάδα Υπηρετήσης: 1.  Γυμνάσιο 2.  Λύκειο
5. ΠΕ: .....
6. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση: 0-10  11-20  21 +
7. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε: 0-4  5-10  11 +
8. Μεταπτυχιακές Σπουδές:
  1. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης  2. Διδακτορικό
9. Επιμόρφωση:
  1. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 1
  2. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 2
  3. Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης
  4. Επιμορφώσεις Ευρωπαϊκών προγραμμάτων
  5. Επιμορφώσεις από Σχολικό Σύμβουλο Ειδικότητας
  6. Επιμορφωτικά σεμινάρια από φορείς (Πανεπιστήμιο, επαγγελματικές ενώσεις κ.ά.)

## II. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

**10Α.** Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

**10Β.** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο					
	β. η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση					
	γ. η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου					
	δ. η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών					
	ε. η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης					

**11Α.** Ποιες από τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 6 = μικρότερο)

**11Β.** Σε ποιο βαθμό συνδέετε τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης με τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-6)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)					
	β. Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)					
	γ. Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο)					
	δ. Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)					
	ε. Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.					
	στ. Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.					

**12Α. Ποιες από τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ως πιο σημαντικές και ότι επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)**

**12Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν / αναπτύσσουν τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.					
	β. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους					
	γ. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά					
	δ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους					
	ε. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους					

**13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)**

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο					
β. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο					
γ. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο, σύμφωνα με τις ανάγκες τους					
δ. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποιούν και παρακολουθούν μικροδιδασκαλίες στο σχολείο					
ε. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων συνεργάζονται και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών					

### III. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**14. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη δεξιά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο)**

	Ιεράρχηση (1-5)
α. Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	
β. Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	
γ. Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας (ηγετικής ομάδας) του σχολείου	
δ. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων)	
ε. Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστημονικές Ενώσεις κ.ά.)	

**15Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)**

**15Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού					
	β. Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου					
	γ. Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
	δ. Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας					
	ε. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων					



**16Α.** Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

**16Β.** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση(1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό					
	β. Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου					
	γ. Η απουσία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
	δ. Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας					
	ε. Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων κ.ά.)					

**17.** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας					
β. Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού					
γ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες στο σχολείο					
δ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο					
ε. Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ως καλές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης					

**18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης πρέπει να συνδέεται με τις ακόλουθες πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)**

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών					
β. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις					
γ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς					
δ. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά					
ε. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές τους					

**19Α. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας θεωρείτε ότι συνδέονται με / συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο).**

**19Β. Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τα χαρακτηριστικά αυτά στη δική σας σχολική μονάδα; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)**

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)					
	β. Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Όμιλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)					
	γ. Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)					
	δ. Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα					
	ε. Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών					