

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

ΕΡΚΥΝΑ

Ηλεκτρονικό - επιστημονικό περιοδικό



“Η σήμερον ως αύριον και ως χθες”

Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

(ΕΙΔΙΚΟ) ΤΕΥΧΟΣ

32

2026

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

[Αγάθος Θανάσης](#), Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ
[Αλεξιάδου Θεοδούλη \(Λίλυ\)](#), Δρ Νεοελληνίστρια, ΕΔΙΠ Τμήμ. Θεατρ. Σπουδών ΕΚΠΑ
[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Δρ Φυσικών Επιστημών, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
[Γεωργιάδου Τασούλα](#), Δρ Φυσικών Επιστημών, Επίτιμη Σχολική Σύμβουλος
[Γεωργόπουλος Αλέξανδρος](#), ΜΑ Φιλολογος, Δ/ντής Λυκείου
[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
[Δούκα Δέσποινα](#), Δρ φιλολογίας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Ανατ. Αττικής
[Καλαούζη Κωνσταντίνα](#), Δρ φιλολογίας, Σύμβ. Εκπ/σης Φιλολόγων Δωδεκανήσου
[Καλογήρου Γεωργία \(Τζίνα\)](#), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
[Κουσουλός Κωνσταντίνος](#), MSc Πληροφορικής, Ηλ/κός Μηχ/κός & Μηχ/κός Υπολ/στών
[Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος](#), Καθηγητής Δημ/γικής Γραφής, Παν.Δυτ. Μακεδονίας
[Λαδιάς Αναστάσιος](#), Δρ Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
[Μαυρομμάτης Αριστείδης](#), Δρ Μαθηματικών, ΚΕΔΙΒΙΜ Παν. Δυτικής Μακεδονίας
[Μπαγάκης Γεώργιος](#), Ομότ.Καθηγητής Τμ. Κοιν.& Εκπ/κής Πολιτικής Παν.Πελ/νήσου
[Μπαρραλής Γεώργιος](#), Ομότ. Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
[Μπίκος Γεώργιος](#), Δρ Πολιτικών Επιστημών, Δ/ντής ΔΔΕ Δυτ. Αττικής
[Μπίστα Κ. Πολυξένη](#), Δρ φιλολογίας, Νεοελληνίστρια – Συγγραφέας
[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
[Φανουράκη Κλειώ](#), Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
[Φερεντίνος Σπύρος](#), Δρ Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
[Δημητρόπουλος Βασίλης](#), Δρ Ε.Μ.Π., Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 32, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2026). Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το εθνικό απολυτήριο: ποιο είναι το πρόβλημα; *Έρκυνα, Ηλεκτρονικό – επιστημονικό περιοδικό, (Ειδικό) Τεύχος 32*, 5-20.

Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

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

(Ειδικό) Τεύχος 32ο (2026)

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγικό Σημείωμα <i>Πολυξένη Κ. Μπίστα</i>	σ. 4
Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το εθνικό απολυτήριο: ποιο είναι το πρόβλημα; <i>Δημήτρης Κουτσογιάννης</i>	σ. 5-20
Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός: θεωρία και πράξη στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση <i>Λίζα Παΐζη</i>	σ. 21-29
Η αναλυτική αξιολόγηση ως καινοτομία των Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ' ΓΕ.Λ. <i>Ελευθερία Ζάγκα, Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου</i>	σ. 30-51
Η συνδιδασκαλία και συνεξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο: Έρευνα των αντιλήψεων και πρακτικών εφαρμογής στη Λογοτεχνία από τους εκπαιδευτικούς. <i>Σοφία Πανταζή</i>	σ. 52-65
Λογοτεχνία Γ' Λυκείου: Η «αναδραστική επίδραση» της Τράπεζας Θεμάτων στη διδακτική πράξη <i>Κωνσταντίνα Καλαούζη</i>	σ. 66-84
Όροι της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης και της θεωρίας της Λογοτεχνίας συντελεστικοί στον σχεδιασμό ενδιαφέρουσας διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου <i>Γεώργιος Ι. Σπανός</i>	σ. 85-92

Εισαγωγικό Σημείωμα

Στο παρόν ειδικό τεύχος του περιοδικού Έρκυνα περιλαμβάνονται εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν και αναλυτικά οι έρευνες που παρουσιάστηκαν συνοπτικά στο στρογγυλό τραπέζι, στην ιδιαίτερως ενδιαφέρουσα Ημερίδα της Πανελληνίας Παιδαγωγικής Εταιρίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΔΕ) η οποία πραγματοποιήθηκε την 1^η Νοεμβρίου 2025 με θέμα «[“Η σήμερον ως αύριον και ως χθες”](#): Διάλογος για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Σε αυτό το πλαίσιο έγινε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη –και με ερευνητικά δεδομένα-προσπάθεια αποτίμησης μιας σημαντικής αλλαγής στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από το 2019, οπότε θεσμικά καθιερώθηκε η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας ως ενιαίου μαθήματος στη Γ΄ Τάξη ΓΕΛ και, στη συνέχεια, το 2021 επεκτάθηκε στις Α΄ και Β΄ τάξεις, δεν υπήρξε συστηματική παρακολούθηση του μαθήματος από την πολιτεία ούτε και ουσιαστική στήριξη των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν εν μια νυκτί να το εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη. Ακολούθησε το 2023 η εναρμόνιση του Γυμνασίου με την τροποποίηση των Οδηγιών διδασκαλίας. Τα κείμενα του τεύχους συμβάλλουν στον διάλογο για τον ρόλο του γλωσσικού μαθήματος στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαμόρφωση ανθρώπων που θα δρουν και θα συνομιλούν συνειδητά και «επί ίσοις όροις» σε κάθε πλευρά της ενήλικης ζωής τους.

Από τη μελέτη των άρθρων του τεύχους εξάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον καθοριστικό ρόλο του στα επιμέρους ζητήματα, όπως τα Προγράμματα Σπουδών, τα βιβλία, η αξιολόγηση, οι επιμορφώσεις. Σε αρκετά σημεία διασταυρώνονται συμπεράσματα και γίνονται ορατές συγκλίσεις. Αναδεικνύονται οι στρεβλώσεις στη διαλεκτική σχέση μεταξύ θεσμικών κειμένων και εξεταστικών πρακτικών και αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η Τράπεζα Θεμάτων, καθώς ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στη διδασκαλία. Παράλληλα, διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ενώ καθίστανται εμφανείς συνέχειες και ασυνέχειες στην επαγγελματική κουλτούρα, η οποία προσκρούει στην προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους και στις βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις, ιδιαίτερα στο πεδίο της ερμηνείας της λογοτεχνίας.

Εν κατακλείδι, οι συγγραφείς δίνουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, στο πλαίσιο του δυνατού, μια πρώτη εμπειριστατωμένη καταγραφή της πορείας του μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, που θα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για επόμενες ενδεδειγμένες έρευνες και πιθανές διορθώσεις στα χρόνια που έρχονται.

Πολυξένη Κ. Μπίστα
Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας
Αντιπρόεδρος ΠΑΠΕΔΕ

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το εθνικό απολυτήριο: ποιο είναι το πρόβλημα;

Δημήτρης Κουτσογιάννης

dkoutsog@lit.auth.gr

Ομότιμος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Το παρόν κείμενο αναδεικνύει το ελληνικό εκπαιδευτικό παράδοξο, να αναπτύσσεται θεαματικά η έρευνα και ο ακαδημαϊκός εκπαιδευτικός προβληματισμός, να επενδύονται πόροι και να καταβάλλονται συνεχείς προσπάθειες αλλαγών χωρίς ουσιώδες αντίκρισμα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και στις επιδόσεις των παιδιών. Επισημαίνεται ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες προσπάθειες ξεκινούν από λάθος αφετηρία, εστιάζοντας σε επιμέρους ζητήματα (π.χ. Προγράμματα Σπουδών, βιβλία, αξιολόγηση, επιμορφώσεις, δημιουργία ψηφιακών υποδομών), αφού κανένα από τα παραπάνω δεν είναι το κύριο πρόβλημα. Αντίθετα, ως μείζον πρόβλημα αναδεικνύεται το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο είναι ξεπερασμένο ιστορικά ως προς το είδος των παιδιών που εκπαιδεύει, και κατά προέκταση, ως προς το είδος των εκπαιδευτικών που προϋποθέτει. Το πρόβλημα, δηλαδή, είναι βαθύτερο και όλα τα άλλα είναι «επιφαινόμενα» αυτής της ιστορικής δυσαναλογίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, ιστορία, σύγχρονος κόσμος, ψηφιακές τεχνολογίες, απορία

Εισαγωγή

Αναπτύσσεται, κατά περιόδους, ενδιαφέρων διάλογος ως προς τις αλλαγές που είναι απαραίτητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο διάλογος αυτός καταλήγει στη σύσταση επιτροπών μελέτης, προκειμένου να συγκροτήσουν προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πιο πρόσφατη είναι η «Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία με αντικείμενο την αναβάθμιση του Λυκείου και τη θέσπιση Εθνικού Απολυτηρίου»¹ (Φεβρουάριος 2026), η οποία αποτελείται από 106 μέλη (πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς). Η αμέσως προηγούμενη, γνωστή και ως «Επιτροπή του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου», συγκροτήθηκε το 2015, αλλά το πόρισμά της² δεν αξιοποιήθηκε με συστηματικότητα στη συνέχεια.

Έχοντας συμμετάσχει στο παρελθόν σε αρκετές επιστημονικές συζητήσεις για την εκπαίδευση, σε επιτροπές ανάπτυξης ή αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών, σε ευρείας έκτασης έρευνες με στόχο την κατανόηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά και σε προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (βλ. Κουτσογιάννης & Μάτος 2015, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015), έχω διαπιστώσει ότι το μείζον ζήτημα είναι η αφετηρία από την οποία ξεκινάει κανείς για να προσεγγίσει την

¹ <https://www.esos.gr/arhtra/97560/poia-einai-ta-106-meli-tis-epitropis-sfakianaki-poy-tha-kanoy-n-ton-ethniko-dialogo-ga>

² https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ekpaideysi-ston-typo/188333_poies-allages-problepei-porisma-liakoy-gia-neo-topio-stin

εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το ποιο θεωρείται πρόβλημα προσδιορίζει και το είδος των απαντήσεων που δίνονται ή θα δοθούν. Αν ως πρόβλημα θεωρείται η ύλη, τα Προγράμματα Σπουδών και τα βιβλία ή τα μαθήματα που διδάσκονται, μοιραία η συζήτηση στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίστοιχα, αν το πρόβλημα προς επίλυση είναι πώς θα αξιολογούνται τα παιδιά ανά τάξη και πώς θα προκύψει ένα αξιόπιστο εξεταστικό σύστημα, η προτεραιότητα δίνεται εκεί.

Με το παρόν κείμενο θα επιχειρήσω να δείξω ότι οι περισσότερες συζητήσεις ξεκινούν από λάθος αφετηρία, αφού κανένα από τα παραπάνω δεν είναι το κύριο πρόβλημα. Αντίθετα, ως μείζον πρόβλημα θεωρώ το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο είναι ξεπερασμένο ιστορικά ως προς το είδος των παιδιών που εκπαιδεύει, και κατά προέκταση, ως προς το είδος των εκπαιδευτικών που προϋποθέτει και όλα τα συνακόλουθα (είδος των Προγραμμάτων Σπουδών, είδος εξετάσεων κ.λπ.). Το πρόβλημα, δηλαδή, είναι βαθύτερο και όλα τα άλλα είναι «επιφαινόμενα» αυτής της ιστορικής δυσαναλογίας.

Το κείμενο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Μετά από την εισαγωγή, στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται μέσω παραδειγμάτων το ελληνικό εκπαιδευτικό παράδοξο, να επενδύονται πόροι και προσπάθειες χωρίς ουσιώδεις αντίκρισμα. Στην τρίτη ενότητα το ενδιαφέρον μεταφέρεται στον κόσμο των παιδιών, πώς αυτά κοινωνικοποιούνται σήμερα και η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον δικό τους κόσμο και αυτόν του σχολείου. Η τελευταία ενότητα συνοψίζει τις κυριότερες διαπιστώσεις και αναπτύσσει εν συντομία πού αυτές οδηγούν σε σχέση με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού παράδοξου

Θεματικές αλλαγές χωρίς αποτέλεσμα

Σε απόψεις που διατυπώνονται στα Μέσα Ενημέρωσης, πολύ συχνά εκφράζεται ανησυχία για το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια για το μέλλον της χώρας. Ως τεκμήρια χρησιμοποιούνται, συνήθως, δείκτες των διεθνών αξιολογήσεων του ΟΟΣΑ, οι οποίοι δείχνουν ότι οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών είναι χαμηλές σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Στο ίδιο πνεύμα, έκθεση της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2016) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Η εικόνα της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με το ευρωπαϊκό γίνεσθαι προκαλεί βαθύτατη ανησυχία για το μέλλον των νεότερων γενεών και για το ίδιο το μέλλον της χώρας»³.

Ανησυχητικές είναι και οι διαπιστώσεις τοπικών επίσημων ερευνών ως προς τις επιδόσεις των παιδιών σε επίπεδο γνώσεων που ξεπερνούν τις βασικές. Ο πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής των «Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά του Δημοτικού και του Γυμνασίου», Η. Μαρσαγγούρας, επισημαίνει για τα αποτελέσματα των εξετάσεων του 2023 ότι, αν δεν ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα, «ένα ποσοστό μαθητών που αγγίζει το 20% του μαθητικού πληθυσμού κινδυνεύουν να αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο, όπου ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, ως λειτουργικά αναλφάβητοι σε σημαντικούς τομείς της Γλώσσας και των Μαθηματικών»⁴. Το ίδιο περίπου επισημαίνει και για τις εξετάσεις που πραγματοποιήθηκαν το 2024: «ικανό ποσοστό μαθητών κινδυνεύουν

³ <https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2015/>

⁴ «Έκθεση για τα Αποτελέσματα Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα του Μάϊου 2023». <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eeedx/2112-2022-2023>

να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού»⁵.

Τέλος, το πρόβλημα αποτυπώνεται ανάγλυφα και σε καθαρά πολιτικό επίπεδο. Από την απόπειρα του Γ. Αρσένη για εισαγωγή αλλαγών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (1996-97) μέχρι τώρα, έχουν περάσει σχεδόν τριάντα χρόνια. Έκτοτε υπηρέτησαν στο Υπουργείο Παιδείας δεκατρείς υπουργοί. Σε γενικές γραμμές όλοι/ες, αν πρόλαβαν να επιχειρήσουν κάποιες αλλαγές, έφυγαν με την κριτική ότι δεν κατάφεραν αρκετά πράγματα, για να μην πούμε ότι απέτυχαν. Να σημειωθεί ότι από τότε μέχρι τώρα κυβέρνησαν κόμματα που εκφράζουν το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος του εκλογικού σώματος, όπως αποτυπώνεται στις εκλογικές αναμετρήσεις.

Από τα παραπάνω προκύπτει μια καθολική διαπίστωση, ότι υπάρχουν δομικού τύπου προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση και ότι απαιτούνται επείγοντως σοβαρές αλλαγές. Το παράδοξο είναι ότι αυτή η κοινή διαπίστωση δεν συμβαδίζει με επιμέρους εξελίξεις και προσπάθειες που έχουν καταβληθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες δείχνουν μεγάλη κινητικότητα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των ισχυόντων. Ενδεικτικά:

- Έχουν εκπονηθεί διαδοχικά σχέδια αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης με χρηματοδοτήσεις μέσω των ΕΣΠΑ⁶.
- Το επίπεδο των εκπαιδευτικών είναι το υψηλότερο από ποτέ με βάση, τουλάχιστον, τα τυπικά προσόντα (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικά, επιμορφώσεις)
- Οι γονείς ξοδεύουν τεράστια ποσά για πρόσθετη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών
- Έχουν ιδρυθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες πολλά πανεπιστημιακά τμήματα που εστιάζουν ερευνητικά, εμμέσως ή αμέσως, στον χώρο της εκπαίδευσης και υπάρχει αξιόλογος επιστημονικός προβληματισμός σε πολλά επιμέρους εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων, επιμορφώσεις, διδακτική αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών, Προγράμματα Σπουδών, εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις κ.λπ.)
- Οι ψηφιακές υποδομές βελτιώνονται, σύμφωνα με τις επίσημες ανακοινώσεις, διαρκώς και ο όρος «ψηφιακό σχολείο» έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα ως τώρα
- Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι πολλές και συχνές
- Δεν υπάρχει διεθνής επιστημονική ή παιδαγωγική αναζήτηση που να μην έχει αναπλαισιωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όροι, όπως Κριτικός Γραμματισμός, Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών, Πολυγραμματισμοί, Δημιουργική Γραφή, STEM, Ανεστραμμένη Τάξη και, πρόσφατα, Τεχνητή Νοημοσύνη, χρησιμοποιούνται ήδη ευρέως στα ελληνικά επιστημονικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (βλ. Κουτσογιάννης 2017). Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, βέβαια, ότι όποια επιστημονική μόδα επικρατήσει τη μια χρονιά στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφική αγορά, την άλλη θα είναι στην Ελλάδα.

Με βάση τα παραπάνω, τα ερωτήματα είναι εύλογα: πώς εξηγείται η μεγάλη αυτή κινητικότητα να μην μπορεί να επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική καθημερινότητα; Τι ακριβώς φταίει και πρωτίστως τι είναι απαραίτητο να γίνει; Με μια λέξη, ποιο είναι το

⁵«Έκθεση Αποτελεσμάτων Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά του Δημοτικού και του Γυμνασίου για 2024». <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/2291-2023-2024>

⁶ Αποτελεί ένα ακόμη παράδοξο το γεγονός ότι δεν έχει υπάρξει ως τώρα κάποια μελέτη που να αποτυπώνει την ενδεχόμενη συνολική συνεισφορά αυτών των προγραμμάτων και τι μπορούμε να μάθουμε για το μέλλον. Δεν είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς, ωστόσο, ότι οι δράσεις που έχουν αναπτυχθεί ως τώρα δεν αποτελούν μέρος ενός συνολικού σχεδίου για προσαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα νέα δεδομένα.

κυριότερο πρόβλημα που οδηγεί σε αυτή την αντίφαση και ποια τα υποπροβλήματά του; Τα ερωτήματα αυτά φαίνονται αυτονόητα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που θα επιδίωκε μια στοιχειώδη ανατροφοδότηση ανάμεσα στις ενέργειες που αναλαμβάνονται και στα αποτελέσματα που προκύπτουν. Δυστυχώς, όμως, δεν έχουν τεθεί ως τώρα.

Το άλλο, ίσως μεγαλύτερο, παράδοξο είναι ότι τα ερωτήματα αυτά όχι μόνο δεν τίθενται από τον χώρο της πολιτικής, αλλά δεν τίθενται και από τον χώρο της επιστήμης. Αντίθετα, βλέπει κανείς μεγάλης έκτασης -συχνά παραγωγικές συζητήσεις- οι οποίες όμως δεν εστιάζουν στη μεγάλη εικόνα αλλά σε επιμέρους μικροζητήματα. Το παρόν κείμενο δεν μπορεί, λόγω έκτασης, να αντιμετωπίσει συνολικά το ζήτημα αυτό⁷. Θα εστιάσω, ωστόσο, σε αυτό που θεωρώ το μείζον πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν συζητείται με αποτέλεσμα να υπάρχει το παράδοξο που αναπτύχθηκε παραπάνω. Πρόκειται για το πώς κατανοείται η διδασκαλία, κατά προέκταση η μάθηση, και τα παιδιά ως εγγράμματα υποκείμενα.

Ο «θαυμασμός» και η «απορία» ως ύλη

Θα ξεκινήσουμε τη συζήτηση αυτή με ένα παράδειγμα από το βιβλίο «Αρχές της Φιλοσοφίας» της Β΄ τάξης, του Γενικού Λυκείου, της Θεωρητικής Κατεύθυνσης (κεφάλαιο 1). Παρατίθενται στη συνέχεια τα περιεχόμενα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΠΟΡΙΑ	7
ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ : Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	8
ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ : ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	13
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ : ΚΛΑΔΟΙ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	18
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ : ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	23
ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΜΠΤΗ : ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ	28
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	30

Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο, δίνεται βαρύτητα στο να αναδειχθεί το γεγονός ότι οι αρχές στη φιλοσοφία βρίσκονται στον «θαυμασμό» και στην «απορία» των ανθρώπων, δίνεται δε το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα από τον Αριστοτέλη:

Από θαυμασμό και απορία οι άνθρωποι και τώρα και παλιά άρχισαν να φιλοσοφούν πρωταρχικά θαύμαζαν τα παράδοξα φαινόμενα που παρουσιάζονταν μπροστά τους, έπειτα σιγά σιγά και προοδευτικά απορούσαν και για τα πιο μεγάλα, παραδείγματος χάριν για τις μεταβολές της σελήνης, για τα φαινόμενα του ήλιου και των άστρων και για τη γένεση των πάντων. Όποιος όμως

⁷ Είναι στο τελικό στάδιο επεξεργασίας για δημοσίευση ευρείας έκτασης έρευνα, στην οποία διατυπώνονται και συγκεκριμένες προτάσεις (Κουτσογιάννης υπό προετοιμασία)

Θαυμάζει και απορεί, έχει την ιδέα πως βρίσκεται σε άγνοια (γι' αυτό και όποιος αγαπά τον μύθο είναι από μια άποψη και φιλόσοφος, γιατί ο μύθος περιλαμβάνει θαυμαστά συμβάντα). Όστε, μιας και φιλοσόφησαν προσπαθώντας να ξεφύγουν από την άγνοια, είναι φανερό πως φιλοσόφησαν για να μπορούν να κατανοήσουν θεωρητικά τη μορφή των πραγμάτων και όχι για κάποια πρακτική χρήση. (Αριστοτέλης, Μετά τα Φυσικά, Α 2, 982b121).

Μετά από τη θεωρία που δίνεται (= την ύλη), όπως σε όλα τα μαθήματα, δίνονται ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου. Στην προκειμένη περίπτωση επιλέγουμε για λόγους οικονομίας το ένα από τα δύο ερωτήματα, το οποίο είναι το εξής:

Εκείνοι που μελετούν φιλοσοφία, σπουδάζουν ή καταγίνονται με φιλοσοφική έρευνα είναι σε θέση να αναπτύξουν μερικές πολύ χρήσιμες ικανότητες: να λύνουν προβλήματα, να οργανώνουν λογικά τις σκέψεις τους, να διατυπώνουν έγκυρα και, καμιά φορά, ακαταμάχητα επιχειρήματα, να επικοινωνούν με τους άλλους με λόγο συγκροτημένο, εύλογο, τεκμηριωμένο, να αναλύουν κριτικά και να ξεδιαλύνουν τις βασικές ιδέες που είναι τρέχουσες στην καθημερινή ζωή, να αξιολογούν με τρόπο κριτικό την πορεία της συλλογικής ανθρώπινης ζωής και να συμβάλλουν στη διαδικασία αλλαγής της.

Να εντοπίσετε στο απόσπασμα τις ωφέλειες οι οποίες, κατά τον συγγραφέα, προκύπτουν από την ενασχόληση με τη φιλοσοφία και να διατυπώσετε τις δικές σας σκέψεις με αφορμή την παραπάνω άποψη του Θεόφιλου Βέικου (Εισαγωγή στις φιλοσοφικές σπουδές, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1988, σ. 222).

Η συγκεκριμένη δομή του σχολικού βιβλίου είναι η κλασική που υπάρχει σε όλα τα εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο παρέχεται ένα άθροισμα γνώσεων που σχετίζονται με την «απορία», οι δε επιμέρους ενότητες στηρίζονται στη λογική της Προσφοράς και της Ζήτησης (βλ. Κουτσογιάννης 2017; 2025). Αξίζει να εστιάσουμε περισσότερο στη δομή αυτή, επειδή αφορά το πώς κατανοείται η μάθηση και οι ρόλοι, κυρίως των παιδιών. Μέσω της παιδαγωγικής αυτής λογικής, προσφέρονται μια σειρά από γνώσεις στα παιδιά (= Προσφορά) που σχετίζονται με την «απορία», την απαρχή της φιλοσοφίας: τα παιδιά καλούνται να τις διαβάσουν και να τις κατανοήσουν, προκειμένου στη συνέχεια να απαντήσουν στις 1-2 ερωτήσεις που τίθενται (= Ζήτηση).

Η ερώτηση στην προκειμένη περίπτωση, αν κάποιο παιδί προσπαθήσει όντως να την απαντήσει, προϋποθέτει ότι θα διαβάσει προσεχτικά, προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία που θα το βοηθήσουν να γράψει την απάντηση. Οι συνήθεις απαντήσεις των παιδιών είναι διεκπεραιωτικές, μπορεί να τις βρουν πολύ εύκολα, τόσο από βοηθήματα που υπάρχουν παντού όσο και από τα περιβάλλοντα Τεχνητής Νοημοσύνης (TN). Αν θέσει κανείς το ερώτημα αυτό σε κάποιο περιβάλλον TN, για παράδειγμα, θα πάρει μια εκτενή και «σωστή» απάντηση με βάση τα αναμενόμενα από το σχολείο.

Το παραπάνω παράδειγμα είναι πολύ ενδεικτικό για την κατανόηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Μπορεί το βιβλίο να αλλάξει αλλά η λογική θα παραμείνει η ίδια, όχι μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων, τουλάχιστον των φιλολογικών τα οποία έχω καλύτερη εικόνα. Είναι ενδεικτικό, όπως είπαμε, το πώς κατανοείται η γνώση: προσφέρεται κάποια ύλη, στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να τη μάθουν και στο τέλος της χρονιάς να εξεταστούν, αν όντως την έχουν

εμπεδώσει. Η ειρωνεία εδώ είναι ότι «η ύλη» της ενότητας αφορά ένα μείζον σημερινό ζήτημα που σχετίζεται με το γιατί μαθαίνει ο άνθρωπος (επειδή θαυμάζει και απορεί) και πώς μαθαίνει (αναζητώντας με επιμονή τη γνώση). Είναι ένα μείζον ζήτημα, επειδή καμία πλευρά της πραγματικότητας στην οποία ζουν και θα ζήσουν τα παιδιά δεν είναι αθώα και ουδέτερη, από τα κινητά που χρησιμοποιούν καθημερινά μέχρι τα νέα που μαθαίνουν από τις ποικίλες πλατφόρμες.

Θα λέγαμε ότι είναι άκρως επείγον η «απορία» να αποτελεί μέρος της σχολικής καθημερινότητας, προκειμένου να μπορούν να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους. Είναι, επίσης, πολύ σημαντική προτεραιότητα, επειδή μέσω της «απορίας» τα παιδιά αποκτούν πρωτοβουλίες, διερευνούν δύσκολα και δυσεπίλυτα⁸ για την ηλικία τους ζητήματα, αναγκάζονται να έρθουν σε επαφή με αντικρουόμενες απόψεις και να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτές, να απορρίψουν και να συνθέσουν τη δική τους τοποθέτηση. Με άλλα λόγια, μέσω της απορίας αποκτούν μια τελείως διαφορετική εγγράμματη σχολική εμπειρία σε σχέση με την ισχύουσα, η οποία είναι «ετοιματζίδικη» και προφανώς εκτός εποχής.

Τίποτα από αυτά δεν ισχύει στο σχολείο. Αντίθετα, η βασική φιλοσοφική αρχή μετατρέπεται σε ύλη και καλεί τα παιδιά σε δραστηριότητες που δεν εμπεριέχουν κανενός είδους «απορία», αφού είναι πολύ βαρετές και διεκπεραιωτικές. Η «απορία» μετατρέπεται σε ύλη και ανάλογα με το μάθημα, είτε θα την παπαγαλίσουν για τις εξετάσεις, είτε θα αδιαφορήσουν πλήρως, αν το μάθημα δεν είναι από τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις. Είναι πολύ ενδεικτικό παράδειγμα, επίσης, ως προς το πώς κατανοείται ο αρχαίος κόσμος σε σχέση με την εκπαίδευση: είτε ως ένα άθροισμα γνώσεων που πρέπει «να μεταδοθεί στα παιδιά» είτε ως μια ύλη γραμματικής που «θα πρέπει να καλυφθεί» ανά τάξη και βαθμίδα στα γλωσσικά μαθήματα. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι η ξεπερασμένη αυτή λογική συνοδεύεται τα τελευταία χρόνια από πλήθος σύγχρονων θεωριών και όρων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κατασκευάζεται μια πραγματικότητα που δεν έχει καμία σχέση με τη δυναμική του αρχαίου κόσμου και δεν έχει καμία σχέση με την ισχύουσα σημερινή πραγματικότητα. Το ενδιαφέρον είναι ότι πολλές από τις πρακτικές και τις αναζητήσεις του αρχαίου κόσμου, όπως οι έννοιες του «θαυμασμού» και της «απορίας» είναι πάρα πολύ σύγχρονες και μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφετηρία για διάλογο με τα σημερινά πολύπλοκα ζητήματα. Να αποτελέσουν, δηλαδή, μια δημιουργική γέφυρα ανάμεσα στον αρχαίο και σύγχρονο κόσμο.

Η μεταφορά, επομένως, του ενδιαφέροντος από την ύλη, και όλα τα σχετικά, στο είδος της εγγράμματης εμπειρίας που αποκτούν τα παιδιά και από το άθροισμα των γνώσεων στο είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που καλλιεργούνται στο σχολείο αναδεικνύει ως προτεραιότητα ένα διαφορετικού τύπου πρόβλημα από αυτά που συνήθως συζητούνται. Θα συζητηθεί εκτενέστερα το πρόβλημα αυτό στη συνέχεια.

⁸ Στον σύγχρονο επιστημονικό προβληματισμό χρησιμοποιούνται διάφορες έννοιες, των οποίων το περιεχόμενο είναι παραπλήσιο με αυτό της απορίας, όπως αυτή της της «Διδακτικής Δυσφορίας» (Didactic Discomfort) (Pereira 2012). Ο στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι η πρόκληση αμηχανίας, ο κλωνισμός «της κοινής λογικής» και η επίμονη αναζήτηση πηγών, προκειμένου να διαμορφώσουν τα παιδιά άποψη.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως ύλη

Η κατανόηση του σχολείου ως ένα άθροισμα διδακτικών αντικειμένων, που επιχειρούν τη μετάδοση συγκεκριμένης ύλης με μονότονο και πληκτικό τρόπο δεν περιορίζονται μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως επισημάνθηκε ήδη παραπάνω. Αποτελούν την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία είναι πολύ ισχυρή, επειδή φαίνεται αυτονόητη σε όσους/ες εμπλέκονται με την εκπαίδευση (πολιτικούς, επιστήμονες κ.λπ.). Και επειδή είναι αυτονόητη, η κυρίαρχη αυτή διδακτική ιδεολογία προσδιορίζει, μοιραία, και κάθε τι νέο που εισάγεται στην εκπαίδευση (βλ. Κουτσογιάννης υπό προετοιμασία). Θα δούμε στη συνέχεια ένα πρόσφατο ενδεικτικό παράδειγμα από την παιδαγωγικοποίηση της ΤΝ, η οποία αποτελεί το πιο συζητημένο ζήτημα των τελευταίων χρόνων.

Είναι ενδεικτικό ότι μια απτή επιλογή, πέρα από την ευρέως διαδεδομένη ρητορεία, που πραγματοποιήθηκε για την ΤΝ σε επίπεδο επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι τώρα, είναι η προσθήκη ύλης στο μάθημα της Πληροφορικής στη Β Γυμνασίου⁹, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα από τα περιεχόμενα του μαθήματος.

Ενότητα 7. Τεχνητή Νοημοσύνη.....	85
7.1 Εισαγωγή.....	85
7.2 Τεχνητή Νοημοσύνη.....	86
7.2.1 Ερωτήσεις.....	90
7.3 Τεχνητή Νοημοσύνη: Ορισμοί.....	91
7.4 Εκπαιδεύοντας ένα νευρωνικό δίκτυο.....	94

Δεν είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό, από το ενδεικτικό αυτό απόσπασμα που αποτυπώνει τα περιεχόμενα του μαθήματος, ότι η δομή είναι ίδια ακριβώς με αυτή που είδαμε στο βιβλίο της Φιλοσοφίας αλλά και με κάθε άλλο διδακτικό αντικείμενο: παρατίθεται στα παιδιά κάποια ύλη (= Προσφορά) και ζητείται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις (Ζήτηση), όπως παρακάτω.

7.2.1 Ερωτήσεις

Ε.1: Έχετε χρησιμοποιήσει την εφαρμογή Gemini για να ζητήσετε πληροφορίες για ένα θέμα εργασίας που σας ανέθεσε ο καθηγητής ή η καθηγήτριά σας; Εξηγήστε πώς θα ελέγξετε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που παρήγαγε η εφαρμογή.

Ε.2: Περιγράψτε δύο παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, που δεν αναφέρονται στην ενότητα αυτή, στα οποία εμπλέκεται η Τεχνητή Νοημοσύνη.

Ε.3: Εξηγήστε τι είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη και περιγράψτε δύο παραδείγματα όπου η χρήση της θα μπορούσε να εγκυμονεί κινδύνους για τον άνθρωπο. (σελ. 86).

Έτσι, συμβαίνει το εξής παράδοξο: τα παιδιά, αντί να μαθαίνουν να ρωτούν, να εξειδικεύουν τις ερωτήσεις τους και να ελέγχουν τι απαντήσεις που παίρνουν από τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα, μαθαίνουν να απαντούν σε ύλη ως προς την Τεχνητή Νοημοσύνη! Είναι ακριβώς το ίδιο με το μάθημα της Φιλοσοφίας και την «απορία»: μείζονα ζητήματα της εποχής μας μετατρέπονται σε ύλη και σε άκρως ξεπερασμένες διδακτικές πρακτικές. Το ενδιαφέρον είναι ότι με την ξεπερασμένη αυτή λογική είναι όλο

⁹ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Β΄ Τάξη Γυμνασίου, ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Αθήνα, Ιούλιος 2024

ευχαριστημένοι: η πολιτεία, αφού ανανεώνει το περιεχόμενο του μαθήματος· οι εκπαιδευτικοί, αφού διδάσκουν ύλη που έχει σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα, αλλά και οι πανεπιστημιακοί, αφού ως υπεύθυνοι για τη συγγραφή των Προγραμμάτων Σπουδών και των βιβλίων, τα «εκσυγχρονίζουν».

Έχουμε αναλύσει λεπτομερώς σε άλλα μας κείμενα ότι η συγκεκριμένη λογική στη διδασκαλία έχει επικρατήσει σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (π.χ. Κουτσογιάννης 2017). Έτσι, κάθε τι νέο αναπλασιώνεται ακριβώς στην λογική αυτή. Δεν αποτελεί έκπληξη, επομένως, το πώς εισάγεται στο ελληνικό σχολείο η Τεχνητή Νοημοσύνη, όπως φάνηκε παραπάνω, ούτε θα αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα νέα διδακτικά εγχειρίδια κινούνται στην ίδια ακριβώς λογική. Με βάση τη συλλογιστική αυτή είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι θα έχουμε πολλά βιβλία (πολλαπλό βιβλίο) με μία ενιαία λογική! Είναι ένα ενδεικτικό παράδειγμα του αδιεξόδου που υπάρχει ως προς το τι θεωρείται πρόβλημα και τι ως λύση του.

Η σκανδιναβική εμπειρία

Η ισχύουσα διδακτική ιδεολογία είναι τόσο ισχυρή που θεωρείται αυτονόητη, ως η κυρίαρχη στα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου. Προκειμένου να φανεί ότι τα πράγματα μπορεί να είναι και διαφορετικά, παραθέτω στη συνέχεια ένα παράδειγμα από τις εργασίες που έκαναν δύο παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας, ο Jens και η Sofia (Dyshe et al. 2016: 272) (βλ. πίνακα, σε μετάφραση από τα αγγλικά).

Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχουν και διαφορετικού τύπου διδακτικές οικολογίες ως προς το τι θα κάνουν τα παιδιά με τα μαθήματα και το σχολείο, γενικότερα. Και δεν πρόκειται απλώς για διαφορετικές πρακτικές σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά για τελείως διαφορετικού τύπου σχολική εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά, μια εμπειρία που είναι σαφώς πιο κοντά στις ικανότητες που απαιτεί η σημερινή πραγματικότητα και στη λογική της «απορίας» που περιέγραψα παραπάνω.

Οι εργασίες του Jens και της Sofia

Τάξη	Jens	Sofia
9η Τάξη (Γ΄ Γυμνασίου)	Θέμα: «COP 15» Βίντεο διάρκειας 15 λεπτών. Προφορική παρουσίαση με υποστήριξη PowerPoint.	Θέμα: «Ο ελεύθερος χρόνος των νέων» Σενάριο και πίνακας σεναρίου (storyboard) για βίντεο, συν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο. Προφορική παρουσίαση με υποστήριξη PowerPoint και αποσπασμάτων βίντεο.
11η Τάξη (Β΄ Λυκείου) Ιστορία/Δανικά	Ιστορία: «Η Αμερικανική Επανάσταση» Πηγές από βιβλία. Δέκα σελίδες, συμπεριλαμβανομένων εικονογραφήσεων.	Δανικά: «Δανικότητα» (Danishness) Ρητορική ανάλυση δύο ομιλιών. Οκτώ σελίδες.

Τάξη	Jens	Sofia
11η Τάξη (Β΄ Λυκείου) Εργασία Εξειδίκευσης	Βιοτεχνολογία και Φυσική: «Η λειτουργία και η εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης ELISA». Είκοσι οκτώ σελίδες, συμπεριλαμβανομένων φωτογραφιών, γραφημάτων και διαγραμμάτων.	Μαθηματικά και Φυσική: «Η τροχιά ενός βλήματος». Είκοσι τέσσερις σελίδες, συμπεριλαμβανομένων μαθηματικών συμβόλων, τύπων, γραφημάτων και φωτογραφιών.
12η Τάξη (Γ΄ Λυκείου) Εργασία εξειδίκευσης	Βιοτεχνολογία και Μαθηματικά: «Μοντέλα Πληθυσμιακής Δυναμικής». Είκοσι οκτώ σελίδες, συμπεριλαμβανομένων φωτογραφιών, γραφημάτων και διαγραμμάτων.	Βιοτεχνολογία και Δανικά: «Χλαμύδια». Τριάντα σελίδες, συμπεριλαμβανομένων διαγραμμάτων, πινάκων, γραφημάτων και φωτογραφιών.

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τη διαβαθμισμένη πολυπλοκότητα των εργασιών που αναλαμβάνουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας από τη Γ΄ Γυμνασίου (9^η τάξη) έως τη Γ΄ Λυκείου (12η τάξη). Παρατηρείται μια σαφής σταδιακή μετάβαση από τη δημιουργία πολυμεσικού περιεχομένου και την προφορική παρουσίαση στις μικρότερες τάξεις (όπως το βίντεο και το σενάριο της Γ΄ τάξης Γυμνασίου), προς πιο σύνθετες, διεπιστημονικές ακαδημαϊκού τύπου μελέτες στο Λύκειο. Οι εργασίες της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, ιδιαίτερα αυτές που αφορούν την εξειδίκευση (Study Specialization), απαιτούν τον συνδυασμό διαφορετικών πεδίων, όπως η Βιοτεχνολογία, τα Μαθηματικά και η Φυσική, με εκτενή χρήση επιστημονικής μεθοδολογίας, με ανάλυση δεδομένων και εξειδικευμένη ορολογία. Η έκταση των κειμένων, που φτάνει έως και τις 30 σελίδες, υπογραμμίζει την έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ερευνητικής ικανότητας και της ικανότητας για σύνθεση δεδομένων από ποικίλες πηγές (βιβλιογραφία, μαθηματικά μοντέλα και εργαστηριακές μεθόδους).

Αντλώντας από τον παραπάνω πίνακα, αξίζει να επισημανθεί πώς ενσωματώνονται στην όλη λογική του εκπαιδευτικού συστήματος της Δανίας όλες οι πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις. Τα παιδιά στις μικρότερες τάξεις γράφουν τις εργασίες τους σε ποικιλία κειμενικών ειδών (π.χ. ενημερωτικό φυλλάδιο, προφορική παρουσίαση, σενάριο) και τρόπων (βίντεο, εικόνες σε Power Point). Έτσι, η έννοια και το περιεχόμενο των Πολυγραμματισμών γίνεται πράξη. Στην ελληνική πραγματικότητα, το αντίθετο, γίνεται ύλη, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά για την πολυτροπικότητα (βλ. Κουτσογιάννης 2017), για την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία κ.λπ. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες είναι οργανικά ενταγμένες στις εργασίες των παιδιών, αφού ψάχνουν, ερευνούν και συνθέτουν χρησιμοποιώντας τες. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται πρωτίστως στο μάθημα της Πληροφορικής ή σε ξεπερασμένες διδακτικές πρακτικές που δίνουν περιορισμένο ρόλο στα παιδιά, όπως είδαμε παραπάνω στο παράδειγμα της TN

στο μάθημα της πληροφορικής¹⁰ (βλ. Κουτσογιάννης υπό προετοιμασία). Η έννοια της διεπιστημονικότητας δεν είναι, επίσης, θεωρία αλλά πράξη που εκβάλλει στην παραγωγή γραπτού λόγου δια μέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων (Writing across the curriculum), η οποία βλέπουμε να υλοποιείται με έναν πολύ ενδιαφέροντα τρόπο.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλα τα παραπάνω υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση, όχι όμως ως πρακτικές αλλά ως θεωρίες που γίνονται ύλη. Η πολυτροπικότητα υπάρχει ως ύλη στα βιβλία του Γυμνασίου, τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 δήλωναν ότι είναι διαθεματικά, χωρίς να έχουν σχέση με τη διαθεματικότητα, και τα παιδιά μαθαίνουν για τα κειμενικά είδη χωρίς να καλούνται να τα πραγματώσουν, αφού η λογική της έκθεσης είναι η κυρίαρχη (βλ. Κουτσογιάννης 2017). Το χειρότερο όμως είναι η συνολική εγγράμματη εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν εξετάσει κανείς τι εμπειρίες έχουν τα παιδιά σε ένα μέσο δημόσιο ελληνικό σχολείο στην παραγωγή λόγου σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα αλλά και στα γλωσσικά μαθήματα, θα διαπιστώσει ότι όλη τους η δραστηριότητα εξαντλείται στην επίλυση ασκήσεων και τα μεγαλύτερα κείμενα που γράφουν είναι από ελάχιστες σειρές (απάντηση σε ερωτήσεις) έως λίγες παραγράφους για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Είναι γεγονός ότι, ακόμη και τα εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν δημιουργικούς ρόλους στα παιδιά, βρίσκονται σήμερα σε μια νέα πραγματικότητα, με αφετηρία την οποία θα πρέπει να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους, αφού όλες οι παραπάνω εργασίες που έγραψαν ο Jens και η Sofia γίνονται εύκολα, επομένως αντιγράφονται εύκολα, με τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα. Όμως αυτά τα συστήματα έρχονται προς τη νέα πραγματικότητα με μια πολύ καλή αφετηρία: είναι εξοικειωμένα με τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, με τη σύνθεση και την αμφισβήτηση. Διαθέτουν δομές που επιτρέπουν να δίνεται χρόνος στα παιδιά, να υποστηρίζονται συστηματικά καθώς αναπτύσσουν τις εργασίες τους, να είναι εφικτό να αναπτύσσονται διεπιστημονικές εργασίες, και βεβαίως, να έχουν εκπαιδευτικούς εξοικειωμένους με τις διαδικασίες αυτές. Αυτή θα είναι η αφετηρία τους για τις νέες αλλαγές που είναι απαραίτητες.

Για μας το πρόβλημα δεν είναι απλώς ότι αφετηρία μας είναι η ύλη και η διεκπεραιωτική λογική, το μείζον είναι ότι αυτό θεωρείται αυτονόητο και οι προσπάθειες αλλαγών ξεκινούν από την ξεπερασμένη αυτή λογική. Χρειάζεται, επομένως, να πραγματοποιηθούν έξυπνες επιλογές και σε επίπεδο δομών, προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις τα παιδιά να κινούνται προς πιο δημιουργικές κατευθύνσεις.

¹⁰ Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξετάζει κανείς πώς εφευρίσκονται νέοι όροι – κατευθύνσεις σε σχέση με την αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην διδασκαλία, οι οποίοι αγνοούν παντελώς τις επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο, τουλάχιστον των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Στο παραπάνω παράδειγμα της Δανίας είναι εμφανές ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, ως μέσα για διάβασμα και γράψιμο, όπως άλλωστε στην κοινωνία. Στα πρόσφατα πολλαπλά βιβλία κατανοούνται ως «Ψηφιακά Μαθησιακά Αντικείμενα», που σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται με τη λογική της εξάσκησης, μια λογική του 1970. Αυτό όμως δεν είναι περιέργο: η επιλογή του παραδείγματος της Δανίας θα απαιτούσε χρόνο, διαφορετική λογική, διαφορετικές δομές στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαφορετικούς ρόλους ως προς τη μάθηση, τα οποία δεν υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο. Αντίθετα, η λογική της ύλης ταιριάζει απόλυτα στην οικολογία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η ατέρμονη ασκησιολογία αποτελεί λογική επιλογή.

Πάλι στην ελληνική πραγματικότητα

Μετά από τη σύντομη περιγραφή ενός άλλου εκπαιδευτικού συστήματος που δίνει διαφορετικούς ρόλους στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να διαβάσει κανείς κριτικά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι ενδεικτικό ότι στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ΄ Λυκείου, στο μάθημα της Γλώσσας – Λογοτεχνίας, δίνονται έξι ώρες, αρκετές για να μπορεί να δουλέψει κανείς πολύ δημιουργικά. Όμως η σύντομη περιγραφή που υπάρχει και εξειδικεύει πώς θα διατεθεί ο χρόνος αυτός είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική: προβλέπονται «5 ώρες για το κυρίως μάθημα και 1 ώρα για επίλυση αποριών, ανακεφαλαίωση κ.λπ.». Δεν χρειάζεται ιδιαίτερη εξειδίκευση για να κατανοήσει κανείς ότι υπονοείται η κυρίαρχη αθροιστική λογική, κατά την οποία τα παιδιά θα μαθαίνουν την ύλη και κάποιες ώρες θα διατίθενται για επίλυση αποριών και ανακεφαλαίωση ως προς αυτά που έμαθαν. Το απόγειο της προβληματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι τα παιδιά καλούνται στη Γ΄ Λυκείου να γράψουν κείμενα 350 – 400 λέξεων στις πανελλήνιες εξετάσεις, σε ένα είδος κειμένου (γνωστό ως έκθεση) που καλλιεργεί την εύκολη αναπαραγωγή επιχειρημάτων.

Από τα παραπάνω προκύπτει εύκολα ότι η απόσταση ανάμεσα στην εγγράμματη εμπειρία στην οποία ασκείται ένα παιδί από την Ελλάδα και ένα από τη Δανία είναι χαοτική. Και πάλι το πρόβλημα δεν είναι αυτό, είναι ότι η πραγματικότητα αυτή θεωρείται αυτονόητη. Είναι ενδεικτικό ότι δεν έχω διαβάσει κάποια κριτική για το μείζον αυτό ζήτημα, αλλά κάθε χρόνο η συζήτηση μεταφέρεται στο αν το θέμα «που έπεσε» στις εξετάσεις ήταν εύκολο ή δύσκολο για τα παιδιά, αν έγραψαν καλά ή όχι κ.λπ. Είναι προφανές ότι η κυρίαρχη αθροιστική λογική θεωρείται αυτονόητη στην ελληνική κοινωνία και αυτό δεν αλλάζει εύκολα.

Το πολιτικό ερώτημα, με την αριστοτελική έννοια του όρου, που τίθεται είναι αυτονόητο: έχουμε δικαίωμα να προετοιμάζουμε τα παιδιά μας σε ένα άκρως ξεπερασμένο εκπαιδευτικό σύστημα και για έναν κόσμο που δεν υπάρχει;

Ο κόσμος των παιδιών και το ελληνικό σχολείο

Από την ως τώρα συζήτηση προκύπτει ότι το ελληνικό σχολείο δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει τις ευρύτερες μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν και θεωρεί ότι με επιμέρους ενέργειες (π.χ. υποδομές, Π.Σ., σχολικά βιβλία, επιμορφώσεις, εξετάσεις), θα επιλύσει ένα πρόβλημα μεγάλου βάθους, που σχετίζεται με τον προσανατολισμό του. Έτσι, εξακολουθεί να λειτουργεί με παραδοσιακές δομές και διδακτικές πρακτικές, οι οποίες είναι σε ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση από τις σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις αλλά και τις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών, όπως θα δούμε παρακάτω. Το ενδιαφέρον στην ελληνική περίπτωση είναι ότι στην παγίδα αυτή της ιστορίας έχει πέσει το σύνολο του εκπαιδευτικού προβληματισμού της χώρας μας, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Το πρόβλημα γίνεται πιο επείγον από τη στιγμή που ο εκτός σχολείου κόσμος των παιδιών άρχισε σταδιακά, κυρίως όμως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, να αλλάζει θεαματικά. Η μάθηση είναι τελείως διαφορετική στην καθημερινότητά τους, σε σχέση με αυτή του σχολείου:

- Έχουν μέσω των ψηφιακών μέσων, κυρίως μέσω των κινητών, ό,τι θέλουν σε πληροφορία τη στιγμή ακριβώς που το θέλουν, κάτι που έρχεται σε απόλυτη αντίφαση με τη σχολική λογική της γραμμικής διεκπεραίωσης της ύλης·
- Οι πληροφορίες που παίρνουν είναι σε πολυσημειωτική και αλληλεπιδραστική, επομένως ευχάριστη, μορφή, κάτι που σπάνια συμβαίνει στο σχολείο· κυρίως όμως τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν ποικιλία γλωσσικών και ψηφιακών πόρων, προκειμένου να διαμορφώσουν τις διαδικτυακές τους ταυτότητες, να μαθαίνουν και να επεκτείνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα (Topalidou – Laskaridou et al. 2022).
- Σε αντίθεση με ό,τι θα έπρεπε να συμβαίνει στο σχολείο, δεν ενδιαφέρει τις πλατφόρμες στις οποίες συμμετέχουν η βαθιά διερεύνηση ενός ζητήματος αλλά η ώθηση σε πολύ γρήγορες κινήσεις, όπως είναι «τα κλικ», «τα ποσταρίσματα», τα «μου αρέσει», το σύντομο σχόλιο, «ο διαμοιρασμός», γι' αυτό τα κείμενα είναι πολύ σύντομα και πολυτροπικά. Ενδιαφέρει, επίσης, η συνεχής παραμονή στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, αφού όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Μ. Μπλέτσας¹¹ «Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θέλουν να μας κρατούν όσο γίνεται περισσότερη ώρα, να μας γνωρίσουν όσο γίνεται καλύτερα ώστε να μπορέσουν να στοχεύσουν διαφήμιση με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια. Γι' αυτό απευθύνονται στα βασικά μας ένστικτα περισσότερο από όσο στη λογική μας.».

Μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνει αυτή τη μεγάλη δυσαναλογία ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και στον κόσμο των παιδιών και προτείνει μια προσαρμογή του σχολείου στη νέα πραγματικότητα των παιδιών (βλ. Κουτσογιάννης 2011, Koutsogiannis & Adampa 2020). Όμως το ζήτημα είναι, κατά τη γνώμη μας, πολύ βαθύτερο και επομένως πιο δύσκολο στην επίλυσή του. Δεν πρόκειται απλώς για διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά εκτός σχολείου σε σχέση με αυτές του σχολείου, πρόκειται για διαφορετικού τύπου εγγράμματα ταυτότητες¹² που ενεργοποιούνται σε δυο διαφορετικούς κόσμους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διαφορές αυτές εκφράζουν μια σημαντική μετάβαση, από τις «κοινωνίες του ελέγχου» (Deleuze 1992) -έκφραση των οποίων είναι το υπάρχον σχολείο- σε αυτές της «αλγοριθμικής διακυβέρνησης» (algorithmic governmentality) (Rounroy & Berns, 2013), έκφραση των οποίων είναι ο καθημερινός ψηφιακός κόσμος των παιδιών. Για τον Deleuze (1992), η σύγχρονη εποχή σηματοδοτεί την εγκατάλειψη των «πειθαρχικών κοινωνιών» του παρελθόντος, όπου ο έλεγχος περιοριζόταν σε κλειστούς χώρους όπως το σχολείο ή το εργοστάσιο, και την ανάδυση των «κοινωνιών του ελέγχου». Σε αυτό το νέο πλαίσιο, η επιτήρηση δεν είναι πια στατική αλλά «ρευστή» και διαρκής, λειτουργώντας μέσω μιας συνεχούς διαμόρφωσης (modulation). Το υποκείμενο δεν λογίζεται πλέον ως μια ενιαία ολότητα αλλά ως ένα «μερίδιο» (dividual), ένας κωδικοποιημένος αριθμός ή ένα σύνολο δεδομένων μέσα σε μια τράπεζα πληροφοριών.

¹¹ Μιχάλης Μπλέτσας στο ΒΗΜΑ: «Οποιοσ ελέγχει την πλατφόρμα έχει ασύμμετρη δύναμη». 02.01.2023. <https://www.tovima.gr/print/politics/opoios-elegxei-tin-platforma-exei-asymmetri-dynami/>

¹² Βέβαια, τα παιδιά δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα και οι εξωσχολικές πρακτικές τους διαφέρουν σημαντικά. Υπάρχουν ωστόσο σημαντικές συγκλήσεις σε ψυχαγωγικού τύπου πρακτικές, σαν και αυτές που περιγράφονται στην παρούσα ενότητα (βλ. Koutsogiannis & Adampa 2022, Koutsogiannis et al, forthcoming).

Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν πιέζονται, όπως στο σχολείο, να διαβάζουν και να γράφουν τυποποιημένες απαντήσεις που βρίσκουν πολύ εύκολα πια στο διαδίκτυο και στα περιβάλλοντα Τεχνητής Νοημοσύνης. Συμμετέχουν στον ψηφιακό κόσμο καθημερινά, για μεγάλα χρονικά διαστήματα και με μεγάλη διάθεση, χωρίς φυσικά να μπορούν να αντιληφθούν ότι στις πρακτικές τους αυτές στηρίζεται μια ολόκληρη νέα οικονομική πραγματικότητα που βασίζεται στην άντληση και αξιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Θα μπορούσαμε, επιγραμματικά, να πούμε ότι παρατηρείται στις μέρες μας μια σημαντική μεταβολή, με την ιεραρχική διακυβέρνηση, όπου η εξουσία είναι περισσότερο ρητή και εμφανής, να αντικαθίσταται σταδιακά από την λεπτεπίλεπτη και συμμετοχή/ εθελοντική «καθοδήγηση της συμπεριφοράς» (Rose, 1999; Kress, 2018; Baron, 2021).

Αυτή η μεταβολή έχει τεράστιες επιπτώσεις στο είδος των εγγράμματων υποκειμένων που ενεργοποιούνται εκτός και εντός σχολείου. Τα παιδιά στο πλαίσιο της νέας ψηφιακής πραγματικότητας ασκούνται στο να κινούνται με τη λογική του στόχου· δεν υπάρχει αυστηρή χρονική δέσμευση και η όποια πρακτική μπορεί να πραγματοποιηθεί από οπουδήποτε, αφού το κάθε τι (σε πληροφορία, ψυχαγωγία) το έχουν όποτε θέλουν. Αυτό σημαίνει ότι δεν χρειάζεται να περιμένει ένα παιδί να πάει στη Γ΄ γυμνασίου, στη σελίδα 80 του βιβλίου να μάθει κάτι, το οποίο ενδεχομένως θα χρειαστεί στο μέλλον ως γνώση. Το βρίσκει κάθε φορά που το έχει ανάγκη. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, δηλαδή, με μια «συνεχή εξάσκηση» διαφορετικής λογικής, και επομένως ωθούνται να ενεργοποιούν άλλου τύπου εγγράμματες ταυτότητες σε σχέση με αυτές του σχολείου. Οι δύο αυτές λογικές δεν είναι, φυσικά, ουδέτερες: η μία (του σχολείου) έχει σχέση με τον γνωστό ως βιομηχανικό οικονομικό μοντέλο, η άλλη με τον ψηφιακό ή αλγοριθμικό οικονομικό μοντέλο.

Για να κατανοηθεί, επομένως, το εκπαιδευτικό μας πρόβλημα, είναι απαραίτητο η προσέγγιση να πραγματοποιηθεί με όρους ιστορικούς, που σημαίνει πολιτικούς: Πώς είναι τώρα το σχολείο και γιατί; Πώς μπορεί να σχεδιαστεί ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί και κυρίως πώς θα αξιοποιηθεί ισχύουσα πραγματικότητα, αφού οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να είναι σταδιακές και να γίνουν με προσοχή;

Η επιλογή είναι απλή: ή συνεχίζονται οι συνεχείς επιφανειακές μεταβολές, ρίχνοντας κατά βάθος πόρους στον πίθο των Δαναΐδων, ή αναζητείται/ επιδιώκεται σοβαρή εκπαιδευτική πολιτική, που θα λαμβάνει υπόψη την παγκόσμια συγκυρία αλλά και την ελληνική εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα.

Διαπιστώσεις και συζήτηση

Στο παρόν κείμενο, προσπάθησα να αναδείξω ότι, πριν προχωρήσει κανείς σε προτάσεις για αλλαγές στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να προσδιορίσει ποιο θεωρεί ως πρόβλημα. Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, το πρόβλημα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διπλό.

Το πρώτο είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ξεπερασμένο, επειδή η βαρύτητα δίνεται αποκλειστικά στην ύλη και όχι στους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά. Το ισχύον πλαίσιο καλλιεργεί μη δυναμικές ταυτότητες παιδιών, με έμφαση στην επίλυση ασκήσεων διεκπεραιωτικού τύπου, σε διδακτικές πρακτικές από τις οποίες λείπει η

απορία και η σε βάθος διερεύνηση των ζητημάτων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, μοιραία, η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση της ύλης και των έτοιμων επιχειρημάτων.

Το δεύτερο πρόβλημα, συνέπεια του πρώτου, είναι ότι η πραγματικότητα αυτή φυσικοποιείται, θεωρείται δηλαδή αυτονόητη, και η βαρύτητα δίνεται στη διαχείρισή της: στο πώς θα γίνει η αξιολόγηση, αν θα χρησιμοποιηθεί η Τεχνητή Νοημοσύνη, αν η ύλη θα πρέπει να είναι λιγότερη ή όχι και ποια κ.λπ. Δυστυχώς, ο εγκλωβισμός είναι γενικός, συμπεριλαμβανομένου του επιστημονικού προβληματισμού, στον οποίο βασιλεύει η αποθέωση του μερικού. Πρόκειται για την ανάδειξη μικροζητημάτων -που μπορεί να έχουν ενδιαφέρον- αλλά αδυνατούν να εστιάσουν στη μεγάλη εικόνα, στη συνολική αλλαγή που απαιτείται σε έναν κόσμο τελείως διαφορετικό από αυτόν που ήταν λίγες μόλις δεκαετίες πριν.

Τα δύο αυτά προβλήματα είναι τα πρώτα τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στον εκάστοτε διάλογο για αλλαγές στο ελληνικό σχολείο. Το αυτονόητο, βέβαια, ερώτημα, συνέχεια των παραπάνω είναι: και τι θα πρέπει να γίνει;

Δύο σκέψεις και εδώ είναι χρήσιμες. Με βάση τα όσα συζητήσαμε στο παρόν κείμενο, το πρώτο που θα πρέπει να γίνει είναι να κατανοηθεί ποιο είναι το πρόβλημα. Αυτό αποτελεί κομβικό σημείο, γιατί στρέφει το ενδιαφέρον στο είδος των πολιτών που θα ετοιμάζει το ελληνικό σχολείο και, κατά συνέπεια, στην ανάλυση της ελληνικής και διεθνούς πραγματικότητας. Η στροφή αυτή, απεγκλωβίζει από την έμφαση στα επιμέρους, αποφυσικοποιεί τα ισχύοντα και μεταφέρει τη συζήτηση προς πιο δυναμικές κατευθύνσεις. Κυρίως όμως μεταφέρει το ενδιαφέρον στην ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας και όχι στη μεταφορά θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Το δεύτερο αφορά τις λύσεις που θα πρέπει να δοθούν. Αυτό είναι ένα ευρύτερο θέμα και στο παρόν σύντομο κείμενο θα εστιάσουμε μόνο στο τι προκύπτει από την παρούσα ανάλυση. Η διεθνής έρευνα και εμπειρία μάς δείχνουν κάτι ενδιαφέρον και χρήσιμο: οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν χρόνο και δεν μπορούν να αντιγραφούν πρακτικές από το ένα σύστημα στο άλλο. Αυτό σημαίνει πως ό,τι γίνεται στη Δανία, ή οπουδήποτε αλλού, δεν μπορεί να μεταφερθεί στην Ελλάδα, αφού είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας διαδικασίας και δημιουργίας των δομικών προϋποθέσεων για κάτι τέτοιο. Αυτό που αναδύεται ως χρήσιμο όμως από τα συστήματα αυτά είναι ότι είναι άκρως απαραίτητο να δίνεται χρόνος στα παιδιά να γράφουν εργασίες, οι εργασίες να ξεδιπλώνονται στη διάρκεια της χρονιάς, να είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά και να προσαρμόζονται από βαθμίδα σε βαθμίδα. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητο ο σχολικός χρόνος να δίνεται στο παιδί, προκειμένου να ερευνά, να συνθέτει, να αμφισβητεί, να προτείνει και να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες που κάθε φορά απαιτούνται.

Οι εργασίες αυτές θα πρέπει να συνομιλούν με τα περιεχόμενα της διδασκαλίας. Στη Δανία, από την οποία χρησιμοποίησα το παράδειγμα, τα παιδιά δεν γράφουν μόνο εργασίες αλλά παρακολουθούν και καθημερινά μαθήματα, όπως και στο ελληνικό σχολείο (βλ. Elf, Bulfin & Koutsogiannis 2020). Το ζήτημα, επομένως, είναι πώς θα οργανωθούν τα μαθήματα αυτά, τι αλλαγές θα πρέπει να γίνουν στις δομές προκειμένου να συνομιλούν με την εκπόνηση των όποιων εργασιών, πώς μπορεί να ξεκινήσεις κανείς, πώς θα λάβει υπόψη τις σύγχρονες τεχνολογικές προκλήσεις κ.λπ.

Στην εξυπηρέτηση ενός τέτοιου συνολικού και ιστορικά υποψιασμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού θα πρέπει να υπάγονται όλες οι επιμέρους συζητήσεις, όπως: τι είδους εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τι είδους τεχνολογίες, πότε και πώς, πώς θα πραγματοποιείται η αξιολόγηση των παιδιών για την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι κ.λπ. Οι ως τώρα ισχύουσες λογικές και πρακτικές έχουν οδηγήσει σε αποδιοργάνωση του Λυκείου, του ελληνικού σχολείου γενικότερα, και το κυριότερο, στην πνευματική υποτίμηση παιδιών που είναι στην πιο δυναμική τους ηλικία. Και το πιο εντυπωσιακό: αυτό συμβαίνει σε μια άκρως κινητική πραγματικότητα, όπως είδαμε στην ενότητα 2.1, και με την κατανάλωση πολλών πόρων.

Αποτελεί προσβολή για το ελληνικό σχολείο και για την ελληνική κοινωνία, συνολικά, παιδιά δεκαοκτώ χρόνων να απομνημονεύουν επιχειρήματα τα οποία αποτυπώνουν σε κείμενα 350-400 λέξεων στις πανελλαδικές εξετάσεις! Και αποτελεί μεγαλύτερη προσβολή να υποστηρίζεται το συγκεκριμένο πλαίσιο επιστημονικά με πλήθος όρους που παραπέμπουν, υποτίθεται, σε σύγχρονες επιστημονικές παραδόσεις (π.χ. επικοινωνιακές – κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, Πολυγραμματισμοί κ.λπ.) και με πλήθος πόρους για ψηφιακές υποδομές, επιμορφώσεις, Προγράμματα Σπουδών, σχολικά βιβλία κ.λπ.

Με απλά λόγια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τα παιδιά για μια κοινωνία που δεν υπάρχει, δεν υπήρχε καν ούτε και τη δεκαετία του 1960, στην οποία στηρίζεται ιδεολογικά και δομικά, όταν ο κόσμος άρχισε να αλλάζει σημαντικά. Τα πάμπολλα προβλήματα που αναδύονται από την καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στην ιστορική αυτή δυσαναλογία, καλύτερα στην ιστορική παγίδα που φαίνεται να πέφτει το σύνολο, σχεδόν, του προβληματισμού στον τόπο μας.

Η ιστορική παγίδα είναι, επομένως, το πρόβλημα και η απαρχή της λύσης του είναι η κατανόησή της.

Αναφορές

- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3–7.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Krogh, E., & Brorsson, B. N. (2016). Writing in the content areas—A Scandinavian perspective combining macro, meso and micro levels. In S. Plane, C. Bazerman, & C. Donahue (Eds.), *Recherches en écriture: regards pluriels* (pp. 263–279). Fabienne Rondelli Collection, Recherches.
- Elf, N., Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2020). The ongoing technocultural production of L1: Current practices and future prospects. In B. Green & P.-O. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 education in the global era* (pp. 209–234). Springer.
- Koutsogiannis, D., & Adampa, V. (2022). Videogames and (language) education: Towards a critical post-videogaming perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1–28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.366>
- Koutsogiannis, D., Ventouris, A., & Antonopoulou, S. (forthcoming). Gaming as part of children's semiotic repertoires: A postdigital perspective. In A. Bacalja, A. Robinson, & G. Dishon (Eds.), *Gaming in a postdigital world*. Postdigital Science and Education.
- Kress, G. (2019). Pedagogy as design: A social semiotic approach to learning as communication. *Revista de Ciències de l'Educació*, 23–27. <https://doi.org/10.17345/ute.2018.2488>

- Pereira, M. do M. (2012). Uncomfortable classrooms: Rethinking the role of student discomfort in feminist teaching. *European Journal of Women's Studies*, 19(1), 128–135.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Rouvroy, A., & Berns, T. (2013). Algorithmic governmentality and prospects of emancipation. Disparateness as a precondition for individuation through relationships? *Réseaux*, 177(1), 163–196.
- Topalidou Laskaridou, A., Papadopoulos, N., & Koutsogiannis, D. (2022). Contemplating post-digital narrativity: Co-active, multimodal meaning-making on Instagram and its implications on learning. *Punctum*, 8(2), 119–142.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2025). Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Τζακώστα, & Ν. Τσιτσανούδη (Επιμ.), *Γλωσσολογία στην πράξη: Συνομιλίες με το έργο του Κωνσταντίνου Ντίνα* (σελ. 89–100). Δίσιγμα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (Επιμ.). (υπό προετοιμασία). *Από την τηλεκπαίδευση στην Τεχνητή Νοημοσύνη: Χαρτογράφηση του παρόντος και αναζήτηση του μέλλοντος του ελληνικού σχολείου*.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Μάτος, Α. (Επιμ.). (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: Σχεδιασμός και εμπειρία*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός: Θεωρία και πράξη στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Λίζα Παΐζη
elipaizi@gmail.com

Δρ Γλωσσολογίας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη: Το ζήτημα του κριτικού γλωσσικού γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα επίμαχα ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Το παρόν κείμενο πραγματεύεται τις βασικές παραμέτρους που καθορίζουν τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά, επιχειρείται μια σύντομη θεώρηση των βασικών διαφοροποιήσεων στη διδακτική στόχευση και μεθοδολογία των ΠΣ από το 2003 και εξής, με βάση τις υποκείμενες -κάθε φορά- γλωσσολογικές θεωρίες. Παράλληλα, εξετάζονται οι παράγοντες που συνεπιδρούν στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο και το λύκειο και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνουν τελικά την διδακτική πράξη, με εστίαση στο εξεταστικό σύστημα και στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό μάθημα. Στόχος της παρούσας δημοσίευσης είναι να συμβάλει στο διάλογο για το ρόλο του γλωσσικού μαθήματος ως μέσο για τη διαμόρφωση ανθρώπων που θα δρουν και θα συνομιλούν συνειδητά και «επί ίσοις όροις» σε κάθε πλευρά της ενήλικης ζωής τους.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, γλωσσική εκπαίδευση, γλωσσική διαφοροποίηση, εξεταστικό σύστημα, ΤΘΔΔ

Εισαγωγή

Το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση είναι εκ φύσεως ζήτημα «πολιτικό» και «πολεμικό», μιας και η γλώσσα αποτελεί κατεξοχήν πεδίο αποτύπωσης κοινωνικών διεργασιών και συγκρούσεων, αλλά και μέσο κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής διαπάλης. Στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία, η σύγκρουση αυτή εκφράστηκε, για πολλές δεκαετίες, μέσα από τη σύγκρουση δημοτικισμού και υποστηρικτών της καθαρεύουσας (ενδεικτικά, Φραγκουδάκη Α. 1996).

Η καθιέρωση της Κοινής Νεοελληνικής ανέδειξε άλλα βαθύτερα ζητήματα σε σχέση με τη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κληρονόμησε όμως τη ρυθμιστική αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να γράφουν και να μιλάνε με τον ένα ενιαίο σωστό τρόπο.

Η επιστήμη της γλωσσολογίας και ιδιαίτερα η εστιασμένη στην εκπαιδευτική πράξη γλωσσολογική θεωρία και έρευνα έχουν από καιρό αναδείξει ότι η γλωσσική εκπαίδευση δεν είναι η κοινωνικά ουδέτερη διδασκαλία της μίας και μόνης, κοινωνικά ουδέτερης, εθνικής γλώσσας.

Από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 στα νέα ΠΣ: σύντομη θεώρηση των βασικών διαφοροποιήσεων στη διδακτική στόχευση και μεθοδολογία, με βάση τις εκάστοτε υποκείμενες γλωσσολογικές θεωρίες

Τα γλωσσολογικά πορίσματα και οι θεωρητικές παραδοχές, τίθενται για πρώτη φορά ρητά στο τραπέζι με τα ΑΠΣ του 1999, με τα οποία γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστεί η παραδοσιακή ρυθμιστική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας και να εισαχθούν τα πορίσματα της γλωσσολογικής θεωρίας και έρευνας. Ωστόσο, αυτό γίνεται μάλλον σε ένα πλαίσιο ακόμη εθνοκεντρικό, με έμφαση στην κυρίαρχη νόρμα ως τη βασική ταυτοποιητική νόρμα της ελληνικής γλώσσας. «Αυτή, λοιπόν, τη γλώσσα μας, τη Νεοελληνική, τη Δημοτική δηλαδή, που λέγεται και Κοινή Νεοελληνική, καλούμαστε και από την επιστήμη και από τις κοινωνικές μας ανάγκες και από το Νόμο να θεραπεύσουμε. Είναι η σημερινή μορφή της ελληνικής γλώσσας, όπως αυτή διαμορφώθηκε/εξελίχθηκε διαχρονικά στο στόμα και στη γραφίδα των Ελλήνων» (σ. 7) Επιδιώκεται «η συνειδητοποίηση του συστήματος της γλώσσας». Έπεται η διδασκαλία των «τρόπων του λόγου» και των κοινωνικών περιστάσεων.

Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας εισάγεται ρητά με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003. Και πάλι όμως σε σχετικά ουδέτερο κοινωνικά και ιδεολογικά πλαίσιο. Η γλώσσα θεωρείται ως ενιαία, το ίδιο και η γλωσσική κοινότητα. Με τη γλωσσική διδασκαλία, επιδιώκεται οι μαθητές «να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων». Το γλωσσικό μάθημα στοχεύει κυρίως στον γλωσσικό γραμματισμό. Εισάγεται, ωστόσο, για πρώτη φορά το επικοινωνιακό πλαίσιο, η διαθεματικότητα και η κειμενοκεντρική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας. (ΔΕΠΠΣ, σ. 15)

Με το ΠΣ του 2011 εισάγεται για πρώτη φορά ως κεντρικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος η έννοια του κριτικού και λειτουργικού γραμματισμού και των γραμματισμών. Ως βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος τίθεται η «ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική», ενώ παράλληλα γίνεται διάκριση σε γλωσσικούς και αξιακούς στόχους (ΠΣ 2011, σ.46). Εισάγεται επίσης η έννοια της «κοινωνικής πρακτικής», της «πολυτροπικότητας», και του ψηφιακού γραμματισμού (ό.π., σ. 47). Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο αναπαράστασης αλλά και ως πόρος νοηματοδότησης της ανθρώπινης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο του ΠΣ του 2011, γνώσεις για τη γλώσσα υπηρετούν την κριτική κατανόηση του κόσμου και η έμφαση δίνεται στον κριτικό γραμματισμό. «Οι γνώσεις για τη γλώσσα προσφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στόχος να είναι η εξυπηρέτηση της κατανόησης και της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, επομένως και του κόσμου» (ό.π., σ. 61 κ.ε.). Ήδη από τότε εισάγεται η έννοια του «ανοιχτού προγράμματος» και της «ανοιχτής ύλης».

Με το ΠΣ 2019 γίνεται σαφής και ρητή υιοθέτηση των θεωρητικών παραδοχών της Σχολής του Νέου Λονδίνου και της ΣΛΓ, στο πλαίσιο των οποίων η γλώσσα θεωρείται στις συνδέσεις της με την κοινωνική πραγματικότητα και ερμηνεύεται ως κοινωνιοσημειωτικό σύστημα (Halliday & Matthiessen 1999: 512). Δεν θεωρείται ως αυτόνομο γραμματικό και λεξιλογικό σύστημα, αλλά ως πόρος νοήματος της κοινωνικής πραγματικότητας, ο οποίος όχι μόνο μεταφέρει αλλά και δημιουργεί κοινωνικό νόημα. Η γλώσσα δεν αναπαριστά απλώς την πραγματικότητα, αλλά τη νοηματοδοτεί, την ερμηνεύει. Με τον τρόπο αυτό, η ίδια η γλώσσα μετέχει στη διαμόρφωση αυτής της πραγματικότητας, εφόσον κατευθύνει τη σκέψη των ομιλητών να αντιληφθούν τον κόσμο με συγκεκριμένο τρόπο. Η γραμματική της φυσικής

γλώσσας ερμηνεύεται ως θεωρία για την ανθρώπινη εμπειρία (βλ. ενδεικτικά Halliday & Martin, 1993; Halliday, 1999; Halliday & Matthiessen, 1999). Η γλώσσα, λοιπόν, δεν ερμηνεύεται ως ουδέτερο και αυτόνομο νοητικό σύστημα, αλλά θεωρείται ότι κατέχει ιδιαίτερα δυναμικό ρόλο ως προς την αναπαραγωγή, αλλά και τη δημιουργία του κοινωνικού νοήματος. Σε συνάρτηση με τις θεωρητικές παραδοχές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, ως προς την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, υιοθετείται ο κοινωνικός εποικοδομισμός, ενώ το ΠΣ είναι «ανοιχτό» ως προς τα περιεχόμενα και για πρώτη φορά γίνεται μετάβαση από την «ύλη» στα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (ΠΣ 2019, σ. 2)

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ του 2021 για το Γυμνάσιο «η διδασκαλία του μαθήματος αποβλέπει μεταξύ άλλων στον βαθμιαίο μετασχηματισμό της γλωσσικής διαίσθησης των μαθητών/-τριών ως φυσικών ομιλητών/-τριών σε συνειδητότητα/γλωσσική επίγνωση» (ΠΣ 2021, σ. 2). Ωστόσο, το ΠΣ του 2021 είναι πιο «ρυθμιστικό» από αυτά του 2011 και 2019. Επιστρέφει σε περισσότερο ρυθμιστικές προσεγγίσεις, καθώς η τυπολογία των κειμένων αντιμετωπίζεται ως σχετικά στατική και παγιωμένη. Η έμφαση δίνεται στην πρότυπη γλώσσα, αλλά και στη διδασκαλία της «πρότυπης» οργάνωσης των κειμενικών τύπων.

Θεωρία και πράξη: ασυμβατότητες

Μελετώντας, λοιπόν, τα Προγράμματα Σπουδών και τις αλλαγές που αποτυπώνονται σε αυτά, παρατηρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία, οι επιστημονικές της βάσεις και οι διδακτικές προεκτάσεις έχουν αποτελέσει αντικείμενο σημαντικής έρευνας και διαπραγμάτευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, όλη αυτή η αλλαγή και η συζήτηση γίνεται κατά κάποιον τρόπο «από τα πάνω». Ελάχιστα εμπλέκεται η εκπαιδευτική κοινότητα της διδακτικής πράξης σε αυτές τις αλλαγές και τις αναζητήσεις. Ο εκπαιδευτικός της τάξης περιμένει να δει τι αλλαγές θα έρθουν και, όταν αυτές έρθουν, αναζητά τρόπους να τις καταλάβει και να τις εφαρμόσει στην πράξη. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και «διάλογος» παραμένει, δυστυχώς, μονής κατεύθυνσης.

Στο μεταξύ, ο εκπαιδευτικός της τάξης κινείται μέσα σε ένα πλέγμα αντιφάσεων και αλληλοσυγκρουόμενων κατευθυντήριων γραμμών. Οδηγίες διδασκαλίας που αντιστοιχούν σε Προγράμματα Σπουδών τα οποία έρχονται, αλλά δεν έχουν έρθει ακόμη, συγγράμματα που αντιστοιχούν σε ΠΣ που έχουν καταργηθεί, ΠΣ εν ενεργεία χωρίς αντιστοιχία στα σχολικά βιβλία εν ενεργεία. Το πρόταγμα της «ανοιχτής ύλης» σε σύγκρουση με τις «κλειστές εξετάσεις». Αυτά που «έρχονται» σε σύγκρουση με αυτά που «είναι».

Τα ίδια τα θεσμικά κείμενα βρίσκονται σε μεταξύ τους ασυμφωνίες, ασυνέχειες και -ενίοτε- αντιφάσεις. Για το γλωσσικό μάθημα -και όχι μόνο-, στο γυμνάσιο ισχύουν ακόμη τα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ του 2003, τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, αλλά οι Οδηγίες Διδασκαλίας αντιστοιχούν στη φιλοσοφία, τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τη διδακτική μεθοδολογία των νέων ΠΣ. Στο γυμνάσιο, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στις Οδηγίες Διδασκαλίας και κάνουν προσπάθεια να εισάγουν τη λογική των νέων ΠΣ σε σημαντικό ποσοστό. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει, κατά βάση, σε διαισθητικό επίπεδο και με διαισθητικό τρόπο, καθότι ελάχιστοι είναι οι συστηματικά επιμορφωμένοι, είτε στα ίδια τα ΑΠ, είτε στις υποκείμενες γλωσσολογικές θεωρίες και θεωρίες μάθησης. Επιπλέον, καλούνται να οργανώσουν τη διδασκαλία με βάση σχολικά εγχειρίδια που είναι φτιαγμένα με τη λογική άλλων προγραμμάτων σπουδών, για

παράδειγμα, με τη λογική της «ύλης» και όχι των «μαθησιακών αποτελεσμάτων» και τα οποία εστιάζουν κατά βάση στο γλωσσικό γραμματισμό.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν τη δική τους αποκωδικοποίηση και αναπλαισίωση, δίνοντας συνήθως προτεραιότητα σε αυτό που θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι ασφαλέστερο για τους μαθητές τους, την ανταπόκριση δηλαδή στις εξεταστικές δοκιμασίες.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τη διδακτική του πρακτική και μεθοδολογία κινούμενος μέσα στην αντίφαση ανάμεσα στη ρητορική των θεωριών μάθησης και της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και τη λογική που επιβάλλει το εξεταστικό σύστημα, ειδικά στο Λύκειο, η οποία ωστόσο επιδρά καθοριστικά ως «ρυθμιστική αρχή» και στο γυμνάσιο. Και τα ισχύοντα, αλλά και τα επερχόμενα ΠΣ, βασίζονται σε σύγχρονες γλωσσολογικές, γνωστικές και παιδαγωγικές θεωρίες. Επιδιώκουν προσαρμογές, λαμβάνοντας -σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- υπόψη τους τις αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα που μας περιβάλλει, αναδεικνύουν την ανάγκη για κριτικό γραμματισμό, για πολλαπλούς γραμματισμούς, για κριτικό ψηφιακό γραμματισμό. Διατυπώνουν τη στόχευση για οργάνωση της διδασκαλίας πάνω στη βάση μιας παιδαγωγικής πρακτικής που δίνει ρόλο και λόγο στους μαθητές και στις μαθήτριες, ως υποκείμενα της μάθησης. Την ίδια στιγμή, όμως, ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος για μετωπική διδασκαλία. Ο σχολικός χρόνος τεμαχισμένος σε διδακτικά 40λεπτα και -κυρίως- η σχολική χρονιά οδεύει προς τη χοάνη μιας ανελαστικής εξεταστικής δοκιμασίας.

Το «φάντασμα» των πανελλαδικών και της ΤΘΔΔ στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος ήδη από το γυμνάσιο

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι, ιστορικά, στενά δεμένη με το σύστημα αξιολόγησης, το οποίο αποκρυσταλλώνεται για κάθε χρονιά στις τελικές εξετάσεις και κορυφώνεται στις πανελλαδικές. Η εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή αποκρυσταλλώνεται στην εξεταστική του επίδοση, η οποία στο Λύκειο περνάει από τον έλεγχο της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (στο εξής, ΤΘΔΔ). Η επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι το «ISO» που θα του/της επιτρέψει την πρόσβαση ή μη σε σπουδές, στο δικαίωμα να κάνει αίτηση για σπουδές στο εξωτερικό, που θα καθορίσει εν τέλει την επαγγελματική του διαδρομή. Έτσι, ενώ η εκπαιδευτική ρητορική ζητάει εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, απαιτεί να εμπλέκεται ο μαθητής ενεργά στη μάθηση, διατείνεται για καλλιέργεια της κριτικής εγρήγορσης και συνειδητότητας του μαθητή απέναντι στο λόγο που παράγεται γύρω του και παράγει ο ίδιος, στην εκπαιδευτική πράξη τα παιδιά κρίνονται από τον βαθμό ανταπόκρισής τους σε μια πολύ αυστηρή τυπολογία μιας -όλο και περισσότερο- ανελαστικής τελικής εξέτασης. Επιπλέον, ενώ η ρητορική ζητάει από τον εκπαιδευτικό να κάνει τις αναγκαίες προσαρμογές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του με βάση τις ανάγκες και το επίπεδο της εκάστοτε τάξης, στο τέλος της χρονιάς η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό και της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες κρίνονται από μια εξεταστική δοκιμασία η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τίποτα από τα παραπάνω. Σχετική είναι και η διαπίστωση της έρευνας της Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης της Πράξης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί «διατύπωσαν προβληματισμό για το γεγονός ότι η Τ.Θ.Δ.Δ. αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές της χώρας ως μαθητές παρόμοιων συνθηκών, ενώ στην πραγματικότητα οι κοινωνικές, οικονομικές, γεωγραφικές και μαθησιακές διαφοροποιήσεις είναι συχνά αγεφύρωτες, με

αποτέλεσμα να δημιουργείται έτσι ένα ισότιμο μεν, άδικο δε σύστημα αξιολόγησης» (Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης της Πράξης, σ. 193)

Η σύνδεση αυτή -εν προκειμένω- του γλωσσικού μαθήματος με τις εξετάσεις πανελλαδικού χαρακτήρα σε όλες τις τάξεις του λυκείου έχει σημαντικές «παρενέργειες» στη διδακτική μεθοδολογία, τη διδακτική πρακτική, αλλά και στις αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για το γλωσσικό μάθημα. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός των διδακτικών τους πρακτικών καθορίζεται από την ΤΘΔΔ και την τυπολογία των εξετάσεων, όπως αποτυπώνεται και στις συζητήσεις και τις επιμορφωτικές συναντήσεις με τους/τις φιλόλογους της περιφέρειας των Χανίων. Αντίστοιχο είναι το εύρημα της Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης της Πράξης, σύμφωνα με την οποία «με το να υποχρεώνει - η Τ.Θ.Δ.Δ.- στην με κάθε κόστος κάλυψη της ύλης από τους/τις διδάσκοντες/ουσες, λόγω της τελικής εξέτασης με αυτοματοποιημένη και τυχαία κλήρωση θεμάτων, συχνά το μάθημα γίνεται πιο επιφανειακό λόγω αυξημένης ταχύτητας, εμποδίζοντας την ουσιαστική μάθηση και κατανόηση, και στοχεύοντας κυρίως στην καλή απόδοση στην τελική εξέταση» (ό.π., σ. 194).

Η πιο εμφανής συνέπεια των παραπάνω είναι η συνακόλουθη τυποποίηση του μαθήματος και η μετατροπή κάθε νέας προσέγγισης σε μια νέα μορφή τυπολογίας. Η «κριτική προσέγγιση», το αίτημα για ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό καταλήγουν στην πράξη απλά σε μια άλλη -πιο ανοίκεια- τυπολογία εκφωνήσεων και απαντήσεων. Η εξεταστική πρακτική αφήνει έκθετες τις διδακτικές πρακτικές που επιχειρούν να δώσουν λόγο στην πρόσληψη της πραγματικότητας από τους μαθητές και τις μαθήτριες, να δώσουν χώρο στον δικό τους λόγο και, με αυτόν τρόπο, κίνητρο να παραγάγουν λόγο, να διαπραγματευτούν, να κατανοήσουν, να σταθούν κριτικά και ενσυνείδητα απέναντι στον λόγο που προσλαμβάνουν και στον λόγο που παράγουν, εντός και εκτός σχολείου. Αντίθετα, δικαιώνει ως αποτελεσματικές τις διδακτικές πρακτικές που τυποποιούν τα ενδεχόμενα εξεταστικά ζητούμενα σε νέους καταλόγους προς εκμάθηση.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, πολλές «αλλαγές» στη διδακτική και εξεταστική πρακτική εισάγονται, αν όχι διακοσμητικά, χωρίς ωστόσο το αναγκαίο θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο. Ενδεικτικά, οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν κείμενο ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, χωρίς ωστόσο να υπάρχει επαρκής περιγραφή και γνώση του είδους κειμένου στο οποίο τους ζητιέται να ανταποκριθούν. Το «επικοινωνιακό πλαίσιο» μπαίνει συχνά ως η προαπαιτούμενη «διακόσμηση» της εκφώνησης. Για παράδειγμα, μια συνήθης εκφώνηση για την παραγωγή λόγου στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι η σύνταξη άρθρου για ανάρτηση στην ηλεκτρονική εφημερίδα ή στο ιστολόγιο του σχολείου (ενδεικτικά, πανελλαδικές 2020, 2022, 2024, επαναληπτικές 2025). Σχετική αναζήτηση στις ιστοσελίδες των γυμνασίων και των λυκείων στην περιοχή των Χανίων έδειξε ότι, ενώ όλα τα σχολεία έχουν ιστοσελίδα -υποχρεωτικό άλλωστε- μόνο μία από αυτές φιλοξενεί χώρο για την έκφραση των προβληματισμών και των απόψεων των μαθητών. Ενώ, λοιπόν, η εκφώνηση των θεμάτων δημιουργεί την εντύπωση της προσαρμογής στην νεανική πραγματικότητα, πρόκειται πάλι για μια κατασκευασμένη για τις ανάγκες της εξέτασης «πραγματικότητα», η οποία δεν ανταποκρίνεται σε εμπειρίες και βιώματα των μαθητών, ούτε σε συνθήκες πραγματικά παραγόμενου λόγου. Άλλωστε, ζητώνται από τα παιδιά κείμενα, τα δομικά κειμενικά χαρακτηριστικά των οποίων ελάχιστα έχουν μελετηθεί και περιγραφεί, ώστε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι να έχουν συνείδηση του «προσδοκώμενου μαθησιακού αποτελέσματος».

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης, την αναντιστοιχία μεταξύ ΠΣ, σχολικών εγχειριδίων και Οδηγιών Διδασκαλίας οδηγούν τελικά σε μια μάλλον υβριδική -αν όχι επιφανειακή- υιοθέτηση στοιχείων κυρίως του επικοινωνιακού-δομολειτουργικού μοντέλου και λιγότερο του κριτικού, με αποτέλεσμα κάθε νέα θεωρητική προσέγγιση να μετατρέπεται σύντομα σε μία νέα τυπολογία, μάλλον αποστερημένη από το δυναμικό της περιεχόμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι «κειμενικοί δείκτες» ή η λειτουργία των «γλωσσικών επιλογών» σε ένα κείμενο. Άλλο παράδειγμα, το «επικοινωνιακό πλαίσιο» και το «κειμενικό είδος». Για να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνονται στο «ζητούμενο» για «άρθρο» οι μαθητές αναμένεται απλά να βάλουν έναν τίτλο στο κείμενό τους, στο «ζητούμενο» για «ομιλία» -στα κατά τα άλλα ίδιο κείμενό τους- δεν πρέπει να ξεχάσουν να γράψουν και ένα «αγαπητοί ακροατές» κλπ.

Αντίστοιχα, το αίτημα για γλωσσική διδασκαλία και, άρα, παραγωγή λόγου με χαρακτήρα βιωματικό και «γειωμένο» στην προβληματική της εποχής μετατρέπεται σε «ζητούμενα-εκφωνήσεις» που αντιστοιχούν σε -ή καλλιεργούν την- ατομικιστική προσέγγιση της πραγματικότητας (ενδεικτικά, θέμα Δ πανελλαδικών 2024 και 2025). Ενώ το νέο ΠΣ προβλέπει ότι οι μαθητές της Γ'Λ θα πραγματεύονται θέματα που άπτονται του άξονα «όψεις της πραγματικότητας του 21^{ου} αιώνα», στην αίθουσα των πανελλαδικών οι μαθητές καλούνται να γράψουν για το πώς «αναζητούν την προσωπική τους ηρεμία» (πανελλαδικές 2024). Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός εξοβελίζεται μέσα από μία ακόμη άρρητη διαδρομή.

Αναπαραστάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

Όλα τα παραπάνω, εστιάζουν σε αντιφάσεις που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εξεταστική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό, ωστόσο, είναι και το πώς εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς η στόχευση του «κριτικού γραμματισμού» για το γλωσσικό μάθημα, καθώς και το πώς και κατά πόσο επηρεάζει τις διδακτικές τους πρακτικές.

Η εκπαιδευτική πράξη είναι ιστορικά συνδεδεμένη με την στόχευση για ανθρωπιστική και κοινωνικά απελευθερωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η διδακτική πραγματικότητα της σχολικής τάξης φαίνεται να αναδεικνύει κάποια «ύφεση» στην επιστημονική και οραματική συζήτηση για τη γλωσσική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης φαίνεται να ακροβατούν συχνά ανάμεσα στις αντιφάσεις που αναλύσαμε παραπάνω και κυρίως να συμπιέζονται στην όποια προσπάθειά τους για δημιουργικό πειραματισμό από το ασφυκτικό πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας. Εξεταστικό σύστημα, με καθοριστική σφραγίδα την ΤΘΔΔ, η οποία εκλαμβάνεται -αλλά και λειτουργεί- ως «πανελλαδικοποίηση» του Λυκείου στο σύνολό του, αλλαγές που «επικεινται» χωρίς να συμπεριλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό ως συνομιλητή, επιμορφώσεις ταχύρρυθμες και «μονής κατεύθυνσης» με τη λογική του πολλαπλασιαστή.

Σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών του κριτικού γραμματισμού φαίνεται να γίνεται μεν, αλλά να παραμένει σε αφετηριακό επίπεδο και με σημαντικές επιφυλάξεις και ενστάσεις από την πλευρά των διδασκόντων, οι οποίοι φαίνεται να είναι περισσότερο οικείοι με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναδεικνύει ως βασικό εμπόδιο προς τον κριτικό γραμματισμό την ασφυκτική ύλη, την τυποποίηση, τη «φροντιστηριακή» λογική και την αποστήθιση, που απορρέουν από τη σύνδεση με τις πανελλαδικές και τις εξετάσεις μέσω Τράπεζας Θεμάτων, δεδομένο που αποτυπώνεται στις

επιμορφωτικές και επιστημονικές συναντήσεις με αντικείμενο τη γλωσσική διδασκαλία. Παράλληλα, ως απόρροια των αλλαγών που υιοθετούνται στα ΠΣ, της συζήτησης για υπέρβαση της παραδοσιακής ρυθμιστικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και, αντίστοιχα, του συμπεριφορικού μοντέλου διδακτικής μεθοδολογίας, σταδιακά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη διδακτική πρακτική, οι οποίες υποδηλώνουν και υιοθέτηση πτυχών της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Η μετωπική διδασκαλία υποχωρεί και επεκτείνεται η ομαδοσυνεργατική οργάνωση του μαθήματος, ως αναγκαία -όχι όμως και επαρκής- συνθήκη για να δοθεί χώρος και λόγος στους μαθητές. Η υιοθέτηση της λογικής της «ανοιχτής» ύλης αποτυπώνεται στο γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί βασίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο για το σχεδιασμό του διδακτικού τους υλικού. Η γλωσσική διδασκαλία είναι πλέον κειμενοκεντρική, με βάση αυθεντικά κείμενα, αντλημένα από ηλεκτρονικές -κυρίως- ή έντυπες πηγές. Ο λόγος των ψηφιακών μέσων και τα πολυτροπικά κείμενα γίνονται αντικείμενο διαλόγου και διαπραγμάτευσης μέσα στην τάξη. Σταδιακά, ο διάλογος ανάμεσα στα κείμενα εισάγεται στη διδακτική πραγματικότητα. Εισάγονται στη διδασκαλία κείμενα που απηχούν διαφορετικές απόψεις πάνω στο προς συζήτηση θέμα. Κατά προέκταση, φαίνεται να εγκαταλείπεται η αντίληψη ότι στο γλωσσικό μάθημα ο μαθητής πρέπει να απαντήσει τα «αναμενόμενα». Δίνεται, σε κάποιο βαθμό, ο λόγος στο μαθητή και χώρος σε πιο ανοιχτό διάλογο στην τάξη, οι μαθητές ωθούνται στη διαμόρφωση και τεκμηρίωση προσωπικής άποψης και -κατά συνέπεια- στην αναζήτηση των γλωσσικών -ή και πολυτροπικών- πόρων για να την εκφράσουν.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τις αλλαγές που έχουν επιφέρει και επιφέρουν τα θεσμικά κείμενα ως αλλαγές θετικές μεν, ασαφείς και αντιφατικές δε. Αποκωδικοποιούν τα θεσμικά κείμενα σε στενή συνάφεια με τις εξεταστικές διαδικασίες, ακόμη και στο γυμνάσιο. Αντιλαμβάνονται τη θεωρία διαισθητικά και διαισθητικά την αναπλαισιώνουν.

Ζητήματα που όλο και λιγότερο «μπαίνουν στο τραπέζι»

Αν και η συζήτηση για το γλωσσικό μάθημα αναδεικνύει πλέον την κοινωνική διάσταση της γλώσσας, τουλάχιστον με την έννοια της κοινωνικής ποικιλότητας, ωστόσο, όλο και λιγότερο τίθενται υπό διαπραγμάτευση δύο σημαντικές πτυχές, που αφορούν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Η πρώτη αφορά τις γλωσσικές αποσκευές των μαθητών και των μαθητριών, ως απόρροια της κοινωνικής τους διαφοροποίησης. Η κοινωνικά προσανατολισμένη γλωσσολογία έχει από καιρό αναδείξει ότι ακόμη και τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής δεν φέρουν ισότιμες γλωσσικές αποσκευές σε σχέση με τις απαιτήσεις της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης (ενδεικτικά, Bernstein B., 1991; Bourdieu P., 1999). Ακόμη κι αν το ίδιο το γλωσσικό μάθημα εμπλουτίζεται πλέον με κείμενα και παραδείγματα διαφορετικών κοινωνικών περιστάσεων και επιπέδων λόγου, το ίδιο το γλωσσικό μάθημα δεν πρέπει να «ξεχνά» ότι το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων διδάσκεται στο «σχολικό λόγο», ο οποίος προσιδιάζει στον ακαδημαϊκό λόγο. Όταν όμως οι συμβάσεις του -και συνακόλουθα, η δυσκολία του- παραμένουν άρρητες, οι μαθητές που δεν είναι ήδη εξοικειωμένοι με αυτές από το κοινωνικό τους περιβάλλον βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα μη αναγνωρίσιμο και, άρα, δύσκολο προσπελάσιμο εμπόδιο. Πόσο μάλλον οι μαθητές και οι μαθήτριες μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης, οι οποίοι και οι οποίες πρέπει να προσπελάσουν πολλαπλά και πολλαπλής φύσης εμπόδια γλωσσικού εγγραμματισμού και όχι μόνο.

Η δεύτερη αφορά την κοινωνική διάσταση της γλώσσας ως προς το ρόλο της για την νοηματοδότηση της πραγματικότητας και την παγίωση ή αμφισβήτηση των κοινωνικών σχέσεων και ρόλων, η αναγνώριση της οποίας υποχωρεί στα νέα ΠΣ. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κριτικού γλωσσικού γραμματισμού (Halliday, Fairclough κ.λπ.), η γλώσσα δεν αναπαριστά απλώς, αλλά ερμηνεύει, νοηματοδοτεί την κοινωνική μας πραγματικότητα. Στην επίγνωση αυτών των μηχανισμών έγκειται και η βασική στόχευση του κριτικού γραμματισμού ως θεωρία και παιδαγωγική πρακτική. Ο κριτικός γραμματισμός δεν εξαντλείται στην προσέγγιση ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και στάσεις για τα διάφορα ζητήματα, αλλά ότι υπάρχουν διαφορετικοί γλωσσικοί τρόποι ερμηνείας και απόδοσης νοήματος στην πραγματικότητα. Μέσω των λεξικογραμματικών επιλογών μας, μπορεί ο πόλεμος, για παράδειγμα, να αναδειχτεί ως ανθρώπινη ευθύνη ή ως φυσικό φαινόμενο, ως μια συνθήκη που δεν έχουμε παρά να αποδεχτούμε ως αυθύπαρκτη ή ως μία κατάσταση που καθορίζεται από την ανθρώπινη δράση. Η ανάδειξη αυτής της διάστασης και η καλλιέργεια της γλωσσικής συνειδητότητας στους μαθητές και στις μαθήτριες αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση «συνομιλητών» ικανών να αντιλαμβάνονται τις υποκείμενες προθέσεις και την ιδεολογία του λόγου που παράγουν και που προσλαμβάνουν. Η συζήτηση για νέους και νέες ικανούς να αναγνωρίζουν τις «ψευδείς ειδήσεις» ή τον «προπαγανδιστικό» λόγο μένει μετέωρη, αν δεν συνδέεται με τη στόχευση για ανθρώπους εγγράμματους με υψηλό βαθμό κριτικής γλωσσικής συνειδητότητας.

Επίλογος

Η μετάβαση από τον παραδοσιακό γραμματισμό στην κριτική γλωσσική επίγνωση παραμένει ένα ζητούμενο για τη διδακτική πράξη του γλωσσικού μαθήματος, καθώς προσκρούει σε ανασταλτικούς παράγοντες και εμπόδια, με λιγότερο ή περισσότερο λανθάνοντα χαρακτήρα. Ίσως το πιο λανθάνον από αυτά να είναι η σταδιακή «σίγαση» της συζήτησης για την κοινωνική διάσταση της γλωσσικής διαφοροποίησης. Σίγουρα, ωστόσο, το πιο φανερό και περισσότερο συζητημένο έγκειται στην ανελαστικότητα του εξεταστικού συστήματος. Αν τα ζητήματα αυτά δεν τεθούν καθαρά στο τραπέζι και κυρίως αν η θεωρητική ανανέωση δεν συνοδευτεί από τον ανασχεδιασμό των διαδικασιών αξιολόγησης και, κυρίως, την οργανική στήριξη του εκπαιδευτικού, ώστε να πάψει να αποτελεί τον απλό «μεταφραστή» οδηγιών και να καταστεί ο κριτικός διαμεσολαβητής της γνώσης, η «σήμερον» της διδασκαλίας κινδυνεύει να παραμείνει μια «χθες» μεταμφιεσμένη σε «αύριο».

Αναφορές

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2023). *Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης της Πράξης «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο – ΕΠΑΛ)» (Κωδικός ΟΠΣ 5070818)*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα «Νεοελληνική Γλώσσα» και «Λογοτεχνία» της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 2334/Β/03-10-2011. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 4911/Β/31-12-2019. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 2546/Β/18-04-2023. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*. ΦΕΚ 2470/Β/18-04-2023. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φραγκουδάκη Α. (1996 [1987]). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bernstein Basil (1977[1971]). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. 1. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein Basil (1979[1973]) (επιμ.). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. 2. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein Basil (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu Pierre. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.
- Halliday M.A.K. (1999). *Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Γλωσσικός υπολογιστής 1*.
- Halliday M.A.K. & J.R. Martin (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Halliday M.A.K. & C.M.I.M. Matthiessen (1999). *Construing experience through meaning*. London, New York: Cassell.

Η αναλυτική αξιολόγηση ως καινοτομία των Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Γ' ΓΕ.Λ.

Ελευθερία Ζάγκα¹, Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου²
zagaeleuth@yahoo.gr, k.iliopoulou@yahoo.gr

¹Δρ, Σύμβουλος εκπαίδευσης Φιλολόγων,

²Δρ, Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Περίληψη: Η παρούσα εργασία διερευνά τη μετάβαση από την παραδοσιακή στην αναλυτική αξιολόγηση μέσω της εισαγωγής αναλυτικών εργαλείων (ρουμπρίκες) στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Κεντρικό άξονα αποτελεί η διερεύνηση της έντασης που αναδύεται μεταξύ της θεωρητικής στοχοθεσίας του εργαλείου και της θεσμικής λογικής του εξετασιοκεντρικού συστήματος. Μέσα από μια μεικτή ερευνητική προσέγγιση, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν και μετασχηματίζουν τις ρουμπρίκες στη σχολική πράξη. Η ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων σκιαγραφεί μια δυναμική διαδρομή εξέλιξης της αξιολογικής ταυτότητας των φιλολόγων, η οποία διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με την επαγγελματική τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η υιοθέτηση νέων αξιολογικών εργαλείων δεν αποτελεί μια απλή τεχνική διαδικασία, αλλά μια σύνθετη αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία προσκρούει σε εδραιωμένες αντιλήψεις, ιδιαίτερα στο πεδίο της ερμηνείας της λογοτεχνίας.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολογική ταυτότητα, Ρουμπρίκες, Επαγγελματική εμπειρία, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γ' ΓΕΛ, Εξετασιοκεντρισμός.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δεν περιορίζεται απλώς στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας, την οργάνωση της διδασκαλίας και τη συγκρότηση της παιδαγωγικής κουλτούρας του σχολείου. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται πλέον αποκλειστικά ως τελικός μηχανισμός αποτίμησης της γνώσης, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που υποστηρίζει τη μάθηση, ενισχύει τον αναστοχασμό και προάγει τη διαφάνεια των μαθησιακών στόχων. Στο πλαίσιο αυτό, διεθνώς αλλά και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση από παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης προς πιο αναλυτικές και διαμορφωτικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιχειρούν να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Η μετατόπιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, όπου η αξιολόγηση συνδέεται με σύνθετες γνωστικές και ερμηνευτικές διαδικασίες. Η κατανόηση και η παραγωγή λόγου, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων και η διαμόρφωση προσωπικής ανταπόκρισης απέναντι σε

αυτά συνιστούν μαθησιακούς στόχους που δύσκολα αποτυπώνονται με απλές αριθμητικές ή συνοπτικές μορφές αξιολόγησης. Ως αποτέλεσμα, η ανάγκη για πιο αναλυτικά και διαφανή εργαλεία αξιολόγησης καθίσταται ιδιαίτερα έντονη. Στο πλαίσιο αυτό, οι ρουμπρίκες (rubrics) προτείνονται ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην αποσαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης, στη συστηματική αποτίμηση των μαθητικών επιδόσεων και στην ενίσχυση της ανατροφοδότησης προς τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Οι ρουμπρίκες αποτελούν δομημένα εργαλεία που οργανώνουν τη μαθησιακή επίδοση σε συγκεκριμένα κριτήρια και επίπεδα ποιότητας, επιτρέποντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις προσδοκίες της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από αυτή τη δομή, η αξιολόγηση μετατοπίζεται από μια συχνά αδιαφανή, συχνά εμπειρική και υποκειμενική πρακτική προς μια πιο συστηματική και τεκμηριωμένη διαδικασία. Παράλληλα, η χρήση αναλυτικών εργαλείων συνδέεται με την ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς παρέχει στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένες πληροφορίες για τα σημεία στα οποία ανταποκρίνονται επιτυχώς και για εκείνα στα οποία χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση αποκτά περισσότερο υποστηρικτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Η εισαγωγή των αναλυτικών εργαλείων στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (ΦΕΚ 3164/2019) εντάσσεται ακριβώς σε αυτήν την ευρύτερη προσπάθεια ανανέωσης των πρακτικών αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Η θεσμική αυτή πρωτοβουλία επιδιώκει να μετατοπίσει το επίκεντρο της αξιολόγησης από την αποκλειστική έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα προς μια πιο σύνθετη και αναλυτική αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η εφαρμογή νέων αξιολογικών εργαλείων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί μια απλή τεχνική ή διαδικαστική μεταβολή. Αντίθετα, συνεπάγεται σημαντικές μετατοπίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο της αξιολόγησης, τη σχέση τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες και την ίδια τη φύση της γνώσης στο σχολικό πλαίσιο.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται μια κρίσιμη ένταση που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: η συνύπαρξη της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των σύγχρονων αξιολογικών εργαλείων με τη θεσμική λογική ενός έντονα εξετασιοκεντρικού συστήματος. Το ελληνικό σχολείο, ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξακολουθεί να οργανώνεται σε μεγάλο βαθμό γύρω από τις απαιτήσεις των εξετάσεων και την ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών για αυτές. Η πραγματικότητα αυτή επηρεάζει αναπόφευκτα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αξιοποιούν νέα εργαλεία αξιολόγησης, καθώς συχνά καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε διαφορετικές παιδαγωγικές λογικές και πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτών των μετασχηματισμών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και ενσωματώνουν τις ρουμπρίκες στην καθημερινή σχολική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως απλοί εφαρμοστές θεσμικών οδηγιών, αλλά ως ενεργοί φορείς παιδαγωγικών αντιλήψεων και επαγγελματικών εμπειριών που επηρεάζουν την υιοθέτηση και τη χρήση νέων εργαλείων. Η επαγγελματική τους εμπειρία, οι παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις και οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαφορετικών τρόπων κατανόησης και αξιοποίησης των

ρουμπρικών. Έτσι, η εφαρμογή τους στη σχολική πράξη συχνά μετασχηματίζεται, προσαρμόζεται ή ακόμη και επανανοηματοδοτείται.

Η παρούσα εργασία εστιάζει ακριβώς σε αυτή τη δυναμική διαδικασία μετάβασης από την παραδοσιακή στην αναλυτική αξιολόγηση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Στόχος της είναι να διερευνήσει πώς οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τις ρουμπρικές ως αξιολογικό εργαλείο και πώς τις ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική πρακτική τους. Μέσα από μια μεικτή ερευνητική προσέγγιση επιχειρείται η ανάδειξη των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αξιολόγηση, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τη χρήση των εργαλείων αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη διαδικασία διαμόρφωσης της αξιολογικής ταυτότητας των φιλολόγων, η οποία φαίνεται να εξελίσσεται δυναμικά μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και την καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφοροποίηση που παρατηρείται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, καθώς και στις προκλήσεις που ανακύπτουν ειδικότερα στο πεδίο της αξιολόγησης της λογοτεχνικής ερμηνείας. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η εργασία επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση των σύνθετων σχέσεων ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις παιδαγωγικές θεωρίες και τις πρακτικές της σχολικής τάξης, αναδεικνύοντας ότι η εισαγωγή νέων αξιολογικών εργαλείων συνιστά μια ευρύτερη διαδικασία μετασχηματισμού της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η εισαγωγή του νέου Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία επέφερε, όπως προαναφέρθηκε, σημαντικές αλλαγές στο τοπίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαναπροσδιορίζοντας τόσο το περιεχόμενο όσο και τις διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές. Κεντρική καινοτομία του αποτελεί η συνεξέταση Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθώς και η έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης τάξης και μεταγνωστικών διαδικασιών, στοιχεία που απαιτούν ουσιαστική αναπλαισίωση της διδακτικής πρακτικής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η πρόκληση καθίσταται εντονότερη στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, όπου το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο επηρεάζει καθοριστικά τις παιδαγωγικές επιλογές και καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι ρουμπρικές αναδεικνύονται ως εργαλεία που επιδιώκουν την αντικειμενικοποίηση της βαθμολόγησης, τη διαφάνεια των κριτηρίων και την ενίσχυση της μεταγνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, καθώς συνδέουν σαφώς τα μαθησιακά αποτελέσματα με συγκεκριμένους δείκτες επίδοσης.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας εδράζεται στο γεγονός ότι το Π.Σ., έπειτα από πενταετή εφαρμογή, προσφέρεται πλέον για μια ώριμη και κριτική αποτίμηση της διδακτικής του πραγμάτωσης. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο οι φιλόλογοι προσλαμβάνουν, προσαρμόζουν και ενσωματώνουν τις αρχές του Προγράμματος στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η διερεύνηση των εντάσεων και των αναπροσαρμογών που αναδύονται μεταξύ της θεωρητικής του στόχευσης και της σχολικής πραγματικότητας. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να κινηθεί από την καταγραφή της εφαρμογής

του Προγράμματος Σπουδών, στην ανάδειξη των καινοτομιών του και, τελικά, στην ερμηνευτική αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο αυτές μετουσιώνονται – ή μετασχηματίζονται – στη σχολική πράξη.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγκαιότητα της έρευνας προσδίδει η θεσμική τομή που συντελέστηκε στο πεδίο της αξιολόγησης, καθώς για πρώτη φορά στην ιστορία των Πανελλαδικών Εξετάσεων θεσμοθετήθηκαν αναλυτικές ρουμπρικές αξιολόγησης, με ρητό στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας της βαθμολόγησης. Η εισαγωγή τους δεν αποτελεί απλώς τεχνική βελτίωση, αλλά ουσιαστική αναδιάρθρωση της αξιολογικής φιλοσοφίας του εξεταστικού συστήματος, επιχειρώντας να μετατοπίσει το βάρος από την προσωπική κρίση του/της βαθμολογητή/τριας σε σαφώς προσδιορισμένα και κοινά αποδεκτά κριτήρια. Η ανάγκη αυτή δεν προέκυψε εν κενώ. Προηγούμενες έρευνες έχουν τεκμηριώσει φαινόμενα ενδοβαθμολογικής και διαβαθμολογικής ασυνέπειας, τα οποία αποδίδονται στην εφαρμογή προσωπικών κριτηρίων, παρά την ύπαρξη γενικών οδηγιών από το Υπουργείο και τα εκάστοτε βαθμολογικά κέντρα (Ζάγκα & Ηλιοπούλου, 2016; Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2017).

Η συζήτηση αυτή αποκτά επιπλέον θεωρητικό βάθος, εάν ιδωθεί υπό το πρίσμα των μοντέλων αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου. Η σχετική βιβλιογραφία διακρίνει μεταξύ αναλυτικής και ολιστικής αξιολόγησης, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς κάθε προσέγγισης (Ηλιοπούλου, 2008). Η αναλυτική αξιολόγηση διασφαλίζει σαφή κριτήρια και μεγαλύτερη διαβαθμολογική συνέπεια, ενώ η ολιστική επιτρέπει την αποτίμηση της συνολικής ποιότητας και της ερμηνευτικής συνοχής του κειμένου. Το ισχύον μοντέλο των Πανελλαδικών για την περίληψη (Θέμα Α' – Εικόνα 1) και την παραγωγή γραπτού λόγου (Θέμα Δ' – Εικόνα 2) φαίνεται να κινείται προς μια υβριδική κατεύθυνση: ενσωματώνει αναλυτικούς περιγραφητές και ρητά επίπεδα επίδοσης, διατηρώντας ωστόσο μια συνθετική, εν μέρει ολιστική λογική στην τελική αποτίμηση του γραπτού.

Ζητήματα αξιολόγησης

1° ΘΕΜΑ (Συνοπτική απόδοση – περίληψη)

Βαθμ ς	7	6	5	4	3	2	1	
Περιεχόμενο (1-7)	<ul style="list-style-type: none"> Παρουσιάζονται όλες οι κύριες έννοιες Περιλαμβάνονται σημαντικές συμπληρωματικές πληροφορίες Μεταφέρεται πειστικά η άποψη του συγγραφέα 	<ul style="list-style-type: none"> Παρουσιάζονται οι περισσότερες κύριες έννοιες Περιλαμβάνονται κάποιες συμπληρωματικές πληροφορίες Μεταφέρεται εν μέρει η άποψη του συγγραφέα 	<ul style="list-style-type: none"> Παρουσιάζεται το θέμα, αλλά όχι οι κύριες έννοιες Περιλαμβάνονται λίγες συμπληρωματικές πληροφορίες Δε μεταφέρεται η άποψη του συγγραφέα 	<ul style="list-style-type: none"> Αστοχία στην παρουσίαση του θέματος Δε μεταφέρεται η άποψη του συγγραφέα 				
		Οργάνωση (1-5)	<ul style="list-style-type: none"> Χρησιμοποιούνται κατάλληλα τεχνικές πύκνωσης ή/και παράφρασης για τη συνοπτική νοηματική απόδοση Οι πληροφορίες παρουσιάζονται λογικά, με συνοχή και συνεκτικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> Χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον κατάλληλα τεχνικές πύκνωσης ή/και παράφρασης για τη συνοπτική νοηματική απόδοση Οι περισσότερες πληροφορίες παρουσιάζονται λογικά, με σχετική συνοχή και συνεκτικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> Δε χρησιμοποιούνται τεχνικές πύκνωσης ή/και παράφρασης (πλήρης ή μεγάλης έκτασης αντιγραφή από το κείμενο) και το νόημα δεν αποδίδεται (συνοπτικά) Οι πληροφορίες παρουσιάζονται χωρίς συνοχή και συνεκτικότητα 			
				Γλώσσα (1-3)	<ul style="list-style-type: none"> Κατάλληλη χρήση γλωσσικών συμβάσεων (γραμματικοσυντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία) Μηδενική επίπτωση τυχόν λαθών στην κατανόηση/επικοινωνιακό στόχο 	<ul style="list-style-type: none"> Επαρκής χρήση γλωσσικών συμβάσεων (γραμματικοσυντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία) Μικρή επίπτωση τυχόν λαθών στην κατανόηση/επικοινωνιακό στόχο 	<ul style="list-style-type: none"> Ανεπαρκής χρήση γλωσσικών συμβάσεων (γραμματικοσυντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία) Τα λάθη δυσχεραίνουν την κατανόηση/επικοινωνιακό στόχο 	

Δεν υπάρχει κάτι προς αξιολόγηση

Αναλυτικά εργαλεία: ρουμπρίκα περίληψης

Εικόνα 1: Οδηγίες διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Γ' ΓΕ.Λ.

https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/3129-odhgies-nea-ellhnikh-glwssa-logotexnia#google_vignette

Αναλυτικά εργαλεία: ρουμπρίκα περιλήψης

4^ο ΘΕΜΑ (Παραγωγή γραπτού λόγου)

Βαθμός	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Περιεχόμενο (1-12)	<ul style="list-style-type: none"> Πολύ καλή επίτευξη επικοινωνιακού στόχου και ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο Πολύ καλή κάλυψη προδιαγραφών (κειμενικό είδος, θέμα, αριθμός λέξεων, αξιοποίηση πληροφοριών και βασικών εννοιών κειμένου/-ων αναφορών) 		<ul style="list-style-type: none"> Καλή επίτευξη επικοινωνιακού στόχου και ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο Καλή κάλυψη των περισσότερων προδιαγραφών (κειμενικό είδος, θέμα, αριθμός λέξεων, αξιοποίηση πληροφοριών και βασικών εννοιών κειμένου/-ων αναφορών) 		<ul style="list-style-type: none"> Επαρκής επίτευξη επικοινωνιακού στόχου και μερική ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο Κάλυψη των περισσότερων προδιαγραφών (κειμενικό είδος, θέμα, αριθμός λέξεων, αξιοποίηση πληροφοριών και βασικών εννοιών κειμένου/-ων αναφορών) 		<ul style="list-style-type: none"> Ανεπαρκής επίτευξη επικοινωνιακού στόχου (ο αναγνύτης δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το κείμενο) και ανταπόκριση στο επικοινωνιακό πλαίσιο Μη κάλυψη των περισσότερων προδιαγραφών (κειμενικό είδος, θέμα, αριθμός λέξεων, αξιοποίηση πληροφοριών και βασικών εννοιών κειμένου/-ων αναφορών) 					
	<ul style="list-style-type: none"> Πολύ καλή οργάνωση κειμένου (παράγραφοι, συνοχή κ.λπ.) Πολύ καλή παρουσίαση ιδεών και λογική ανάπτυξη επιχειρημάτων (χρήση κατάλληλου κειμενικού είδους, συνεκτικότητα, μετασημασιμότητα ιδεών κειμένου/-ων αναφορών) Συνεπής χρήση γένους λόγου – ύφους σε όλα τα κείμενα 		<ul style="list-style-type: none"> Καλή οργάνωση κειμένου (παράγραφοι, συνοχή κ.λπ.) Καλή παρουσίαση ιδεών και λογική ανάπτυξη επιχειρημάτων (χρήση κατάλληλου κειμενικού είδους, συνεκτικότητα, μετασημασιμότητα ιδεών κειμένου/-ων αναφορών) Συνεπής χρήση γένους λόγου – ύφους στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου 		<ul style="list-style-type: none"> Επαρκής οργάνωση κειμένου (παράγραφοι, συνοχή κ.λπ.) Επαρκής παρουσίαση των περισσότερων ιδεών και επιχειρημάτων (χρήση κατάλληλου κειμενικού είδους, συνεκτικότητα, μετασημασιμότητα ιδεών κειμένου/-ων αναφορών) Επαρκής χρήση γένους λόγου – ύφους 		<ul style="list-style-type: none"> Περιορισμένη ή ανεπαρκής οργάνωση κειμένου (παράγραφοι, συνοχή κ.λπ.) Ελλιπή συνεκτικότητα και λογική ανάπτυξη των περισσότερων ιδεών και επιχειρημάτων Ακατάλληλη χρήση γένους λόγου – ύφους 					
			<ul style="list-style-type: none"> Μεγάλο εύρος και ακρίβεια γραμματικοσυνητακτικών φαινομένων που ανταποκρίνονται στο θέμα Μεγάλο εύρος και ακρίβεια σημασιολογικών στοιχείων που ανταποκρίνονται στο θέμα Επιμετική ορθογραφία και στίξη Μηδενική επίπτωση τυχόν λαθών στην κατανόηση/ επικοινωνιακό στόχο 		<ul style="list-style-type: none"> Κατάλληλο εύρος και ακρίβεια γραμματικοσυνητακτικών φαινομένων που ανταποκρίνονται στο θέμα (μη συστηματικά λάθη) Κατάλληλο εύρος και ακρίβεια σημασιολογικών στοιχείων που ανταποκρίνονται στο θέμα (ζωϊκές συχνή επανάλυση) Καλή ορθογραφία και στίξη Μικρή επίπτωση τυχόν λαθών στην κατανόηση/ επικοινωνιακό στόχο 		<ul style="list-style-type: none"> Επαρκής ακρίβεια γραμματικοσυνητακτικών φαινομένων που ανταποκρίνονται στο θέμα, περιορισμένο εύρος Επαρκής ακρίβεια σημασιολογικών στοιχείων που ανταποκρίνονται στο θέμα, περιορισμένο εύρος Επαρκής ορθογραφία και στίξη Τα λάθη δυσχεραίνουν εν μέρει την κατανόηση/ επικοινωνιακό στόχο 		<ul style="list-style-type: none"> Ανεπάρκεια στη χρήση γραμματικοσυνητακτικών φαινομένων Ανεπάρκεια στη χρήση σημασιολογικών στοιχείων Ελλιπής ορθογραφία και στίξη Τα λάθη δυσχεραίνουν την κατανόηση/ επικοινωνιακό στόχο 			

Δεν υπάρχει κώδη προς αξιολόγηση

Εικόνα 2: Οδηγίες διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Γ'ΓΕ.Λ.

https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/3129-odhgies-nea-ellhnikh-glwssa-logotexnia#google_vignette

Η μορφολογία της ισχύουσας ρουμπρίκας αξιολόγησης τόσο στη Γλώσσα όσο και στη Λογοτεχνία αποτυπώνει ένα υβριδικό αναλυτικοσυνθετικό μοντέλο. Αν και δομείται σε επιμέρους κριτήρια (Περιεχόμενο, Οργάνωση, Γλωσσική Επάρκεια) με αναλυτικούς περιγραφητές και διαβαθμίσεις ποιότητας, η τελική αποτίμηση εντάσσεται σε ιεραρχική κλίμακα βαθμών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η βασική μονάδα αξιολόγησης είναι ο τελικός βαθμός και όχι η ανεξάρτητη αθροιστική στάθμιση των επιμέρους κριτηρίων. Με άλλα λόγια, τα κριτήρια φαίνεται να «υπηρετούν» το επίπεδο επίδοσης και όχι να λειτουργούν ως πλήρως αυτόνομες μεταβλητές αξιολόγησης. Το σχήμα αυτό παραπέμπει σε μορφή ολιστικής φιλοσοφίας με αναλυτική περιγραφή, ή αλλιώς σε quasi-analytic / analytic-holistic rubric (Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002).

Παρά την ύπαρξη σαφών κατηγοριών και επιπέδων ποιότητας, δεν διαφαίνεται απόλυτη ανεξαρτησία στάθμισης ούτε ρητή ποσοτική κατανομή βαρών μεταξύ των κριτηρίων. Η απουσία

σαφούς μαθηματικής κατανομής μονάδων επιτρέπει περιθώρια ερμηνείας στον/στην βαθμολογητή/τρια, επαναφέροντας ένα στοιχείο υποκειμενικότητας εντός ενός κατά τα άλλα τυποποιημένου πλαισίου. Όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, τα υβριδικά συστήματα αξιολόγησης μπορούν να ενισχύουν την εγκυρότητα περιεχομένου και τη διαφάνεια των κριτηρίων, δεν εξαλείφουν όμως πλήρως τον κίνδυνο διαβαθμολογικής απόκλισης, ιδίως όταν οι περιγραφητές παραμένουν ποιοτικά γενικοί ή ερμηνευτικά ανοιχτοί (Bacha, 2001; Hyland, 2003). Υπό το πρίσμα της θεωρίας της εγκυρότητας (Messick, 1989), η λειτουργική αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας ρουμπρίκας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη δομική της οργάνωση, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και ερμηνεύεται στην πράξη.

Εντούτοις, οι επιμέρους θεωρητικές επιφυλάξεις και οι λειτουργικές δυσχέρειες που ενδέχεται να συνοδεύουν ένα υβριδικό αξιολογικό σχήμα δεν αναιρούν τη σημασία της μεταβολής που συντελείται. Η μετάβαση αυτή δεν συνιστά απλώς οργανωτική αναδιάρθρωση της βαθμολόγησης, αλλά αναδεικνύει έναν αναλυτικοσυνθετικό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος μετασχηματίζει ουσιαστικά το αξιολογικό παράδειγμα της Γ' Λυκείου. Πρόκειται για μια μετατόπιση από την άτυπη, εμπειρικά θεμελιωμένη κρίση προς ένα περισσότερο ρητό και περιγραφικά δομημένο πλαίσιο, του οποίου η παιδαγωγική λειτουργία και η πρακτική εφαρμογή στην τάξη παραμένουν υπό διερεύνηση.

Η δε αναθεωρημένη ρουμπρίκα αξιολόγησης του ερμηνευτικού σχολίου στη Λογοτεχνία (Θέμα Γ' - Εικόνα 3) παρουσιάζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς επιχειρεί να μετατοπίσει το επίκεντρο της αξιολόγησης του κειμένου από τη μονοδιάστατη «ορθότητα» της απάντησης προς μια τεκμηριωμένη και με δυνατότητα αναστοχαστικής ερμηνευτικής προσέγγισης. Η διαβάθμιση των επιπέδων ποιότητας δεν περιορίζεται στην πληρότητα περιεχομένου, αλλά εστιάζει στον βαθμό αξιοποίησης κειμενικών δεικτών, στη συνοχή της επιχειρηματολογίας και στη σαφήνεια της ερμηνευτικής θέσης, στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη λογοτεχνικού γραμματισμού. Υπό αυτή την έννοια, η ρουμπρίκα δύναται να λειτουργήσει όχι μόνο ως εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης, αλλά και ως εργαλείο μάθησης (assessment as learning), στο μέτρο που καθιστά ρητά τα κριτήρια ποιότητας και παρέχει στους/στις μαθητές/τριες πλαίσιο αυτορρύθμισης και αναστοχασμού (Andrade, 2000; Sadler, 1989).

Αναλυτικά εργαλεία: ρουμπρίκα περιλήψης

3^ο Θέμα: Ερμηνευτικό σχόλιο

Βαθμοί	Κατανόηση και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου	Κειμενικοί δείκτες και στοιχεία συγκειμένου (του λογοτεχνικού κειμένου)	Οργάνωση και γλωσσική έκφραση ερμηνευτικού σχόλιου
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Βαθμός κατανόησης των ιδεών και του συναισθηματικού κλίματος του κειμένου ◦ Βαθμός υποστήριξης της απάντησης με αναφορές-παραπομπές στο κείμενο 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Βαθμός σατανόησης των επιλογών του συγγραφέα (κειμενικοί δείκτες, συγκείμενο), σχετικά με την οργάνωση και τη δομή (π.χ. γλώσσα, τεχνική, ύφος, εκφραστικά σχήματα κ.λπ.) με παραδείγματα από το κείμενο 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Αλληλουχία των συνοχών του ερμηνευτικού σχόλιου ◦ Επίπτωση γραμματικοσυντακτικών λαθών στην κατανόηση της ερμηνευτικής εκδοχής ◦ Κατάλληλο λεξιλόγιο-ορολογία
13-15	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Πολύ καλό επίπεδο κατανόησης των ιδεών και του συναισθηματικού κλίματος του κειμένου. ◦ Πολύ καλή τεκμηρίωση της απάντησης με αναφορές-παραπομπές στο κείμενο. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Πολύ καλή αναγνώριση συγγραφικών επιλογών ◦ Πλούσιες αναφορές παραδειγμάτων από το κείμενο και σε διαφορστικά πεδία των συγγραφικών επιλογών (σχετικά με τη γλώσσα, την τεχνική, το ύφος, τα εκφραστικά σχήματα κ.λπ.) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Πολύ καλή παρουσίαση της ερμηνευτικής εκδοχής με την απαραίτητη αλληλουχία και συνοχή ◦ Ακρίβεια στη χρήση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ◦ Πλούσιε λεξιλόγιο
09-12	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Καλό επίπεδο κατανόησης των ιδεών και του συναισθηματικού κλίματος του κειμένου. ◦ Καλός βαθμός τεκμηρίωσης της απάντησης με αναφορές-παραπομπές στο κείμενο. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Καλή αναγνώριση συγγραφικών επιλογών ◦ Αρκετές αναφορές παραδειγμάτων από το κείμενο και σε διαφορστικά πεδία των επιλογών αυτών (σχετικά με τη γλώσσα, την τεχνική, το ύφος, τα εκφραστικά σχήματα κ.λπ.) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Καλή παρουσίαση της ερμηνευτικής εκδοχής με αλληλουχία και συνοχή ◦ Καλή χρήση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ◦ Καλό λεξιλόγιο ◦ Τα όποια λάθη δε δυσχεραίνουν την κατανόηση της ερμηνευτικής προσέγγισης
05-08	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Επαρκής κατανόηση, επαρκής προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης. ◦ Επαρκείς αναφορές τεκμηρίωσης με παραπομπές στο κείμενο. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Επαρκής αναγνώριση συγγραφικών επιλογών ◦ Επιλεκτική αναφορά παραδειγμάτων από το κείμενο π.χ. σχετικά με τη γλώσσα, την τεχνική, το ύφος, τα εκφραστικά σχήματα κ.λπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Επαρκής παρουσίαση της ερμηνευτικής εκδοχής ◦ Επαρκής χρήση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ◦ Επαρκές λεξιλόγιο ◦ Τα λάθη δυσχεραίνουν εν μέρει την κατανόηση της ερμηνευτικής προσέγγισης
01-04	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ελλιψή κατανόησης, παρανόηση. ◦ Μηδενική ή ακατάλληλη αναφορά παραδειγμάτων από το κείμενο 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ελλιψή αναφορών ή ασύμβατες αναφορές στις συγγραφικές επιλογές, ή ελλειπτική αναφορά σε επί μέρους πλευρές 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ανεπαρκής παρουσίαση της ερμηνευτικής εκδοχής ◦ Ακατάλληλη ή λανθασμένη χρήση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων ◦ Ακατάλληλη ή λανθασμένη χρήση λεξιλογίου ◦ Τα λάθη δυσχεραίνουν την κατανόηση της ερμηνευτικής προσέγγισης

Εικόνα 3: Οδηγίες διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Γ' ΓΕ.Λ.

https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/3129-odhgies-nea-ellhnikh-glwssa-logotexnia#google_vignette

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η σαφής διατύπωση κριτηρίων και επιπέδων επίδοσης μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, τη μεταγνωστική επίγνωση και τη μαθησιακή αυτονομία (Black & Wiliam, 1998; Carless, 2007). Ωστόσο, σε εξετασιοκεντρικά περιβάλλοντα, ελλοχεύει ο κίνδυνος η ρουμπρίκα να λειτουργήσει περισσότερο ως μηχανισμός τυποποίησης της επίδοσης παρά ως εργαλείο ουσιαστικής μαθησιακής υποστήριξης (Torrance, 2007). Επομένως, η παιδαγωγική δυναμική της ρουμπρίκας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη δομική της συγκρότηση, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στη διδακτική πράξη και αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς.

Υπό το πρίσμα όσων προαναφέρθηκαν, η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται στην αποτίμηση ενός νέου τεχνικού εργαλείου, αλλά επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του ίδιου του αξιολογικού μοντέλου που διαμορφώνεται στο εξετασιοκεντρικό περιβάλλον της Γ' Λυκείου. Υπό το πρίσμα αυτό, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι φιλόλογοι προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις ρουμπρικές δεν αφορά μόνο μια διδακτική καινοτομία, αλλά συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται, νομιμοποιείται και αναπαράγεται ένα νέο αξιολογικό παράδειγμα στο ελληνικό σχολείο.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Υπό το πρίσμα όσων προαναφέρθηκαν, στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου η ανάλυση επικεντρώνεται σε δύο επιμέρους ερωτήματα ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις καινοτομίες του Π.Σ. που αφορούν την αξιολόγηση και τη χρήση των ρουμπρικών στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου (Εικόνα 4).

Ερευνητικά ερωτήματα		
1ο	Θεωρητική Φιλοσοφία του Π.Σ.	Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι τη θεωρητική βάση και τη φιλοσοφία του ισχύοντος ΠΣ Γλώσσας και Λογοτεχνίας, και σε ποιον βαθμό αναγνωρίζουν τα στοιχεία που το διαφοροποιούν από τα προηγούμενα Π.Σ.;
2ο	Εφαρμογή -Διδακτική Πρακτική	Σε ποιον βαθμό οι καινοτομίες του Π.Σ. επηρεάζουν τον διδακτικό σχεδιασμό, τη μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική των φιλολόγων στη Γ' Λυκείου;
3ο	Αξιολόγηση και Ρουμπρικές	Πώς αξιολογούν οι φιλόλογοι την αποτελεσματικότητα, την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα των εργαλείων αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους του Π.Σ.;
4ο	Στάσεις των Μαθητών/τριών	Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι τη στάση των μαθητών απέναντι στις ρουμπρικές και ποιοι παράγοντες (γνωστικοί, παιδαγωγικοί, σχολικοί, κοινωνικοί) διαμορφώνουν αυτή τη στάση;
5ο	Συνεξέταση Γλώσσας-Λογοτεχνίας	Ποια είναι η συνολική αποτίμηση της συνεξέτασης Γλώσσας-Λογοτεχνίας από τους/τις εκπαιδευτικούς και ποιες πτυχές της θεωρούν ότι χρειάζονται βελτίωση ή αναδιάρθρωση;
6ο	Υποστήριξη και Επιμόρφωση	Ποια μορφή υποστήριξης έλαβαν οι φιλόλογοι για την εφαρμογή του Π.Σ. και σε ποιους τομείς εντοπίζουν ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση;

Εικόνα 4: Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα ευρήματα (α) του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος (ΕΕ3) το οποίο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι φιλόλογοι αξιολογούν την αποτελεσματικότητα, την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα των ρουμπρικών σε συνάρτηση με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, και (β) του τέταρτου ερωτήματος (ΕΕ4) το οποίο διερευνά πώς οι ίδιοι/ίδιες αντιλαμβάνονται τη στάση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στις ρουμπρικές, καθώς και ποιοι γνωστικοί, παιδαγωγικοί, σχολικοί και κοινωνικοί παράγοντες φαίνεται να διαμορφώνουν τη στάση αυτή. (Ο σχολιασμός και η παρουσίαση άλλων όψεων της έρευνας σε: Ηλιοπούλου και Ζάγκα, υπό δημοσίευση).

Δείγμα και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 128 φιλόλογους της Κεντρικής Μακεδονίας, με τυχαία δειγματοληψία. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο περιλαμβάνει 70 γυναίκες και 48 άνδρες, ενώ η υπηρεσιακή τους κατάσταση καταγράφεται ως εξής: 95 μόνιμοι και 33 αναπληρωτές.

Η κατανομή της προϋπηρεσίας αναδεικνύει ένα έμπειρο σώμα εκπαιδευτικών:

- 0-10 έτη: 15%
- 10-25 έτη: 57%
- 25 έτη και άνω: 28%

Στο στάδιο της ανάλυσης, οι ενδιάμεσες υποκατηγορίες της προϋπηρεσίας εξετάζονται αναλυτικότερα στα επιμέρους γραφήματα και πίνακες των αποτελεσμάτων.

Το ακαδημαϊκό υπόβαθρο καλύπτει διάφορες φιλολογικές ειδικότητες: Λογοτεχνική κατεύθυνση (25%), Ιστορία-Αρχαιολογία (20%), Κλασική Φιλολογία (18%), Γλωσσολογία (13%). Η ποικιλία αυτή επιτρέπει τη διατύπωση συμπερασμάτων που αντικατοπτρίζουν ολόκληρο το φάσμα των φιλολογικών ειδικοτήτων.

Μεθοδολογία και Εργαλεία Έρευνας

Για την ολοκληρωμένη διερεύνηση του αντικειμένου υιοθετήθηκε η μεικτή μεθοδολογία (Mixed Methods), η οποία επιτρέπει τη συνδυαστική εμβάθυνση στα δεδομένα. Στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης, σχεδιάστηκε και διανεμήθηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιοποίησε κλίμακες Likert 5 βαθμίδων και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Η επεξεργασία τους βασίστηκε στις αρχές της περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, ποσοστά), ενώ για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική μέσω του ελέγχου χ^2 (goodness-of-fit test).

Παράλληλα, η έρευνα πλαισιώθηκε από μια ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να αναδειχθούν οι υποκειμενικές ερμηνείες των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις και ισάριθμες μη συμμετοχικές παρατηρήσεις σε σχολικές αίθουσες της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου. Τα δεδομένα αυτά υποβλήθηκαν σε τριεπίπεδη θεματική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου, επιτρέποντας την ανάδυση αναστοχαστικών τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών και την ανάδειξη των ποιοτικών πτυχών της διδακτικής πράξης κατά την εφαρμογή των ρουμπρικών.

Αποτελέσματα

Αξιολόγηση και Ρουμπρικές (ΕΕ3)

Σε γενικό επίπεδο, ως προς τη σχέση των εργαλείων με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, τα δεδομένα καταδεικνύουν μια ευρεία θεωρητική αποδοχή του εργαλείου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι ρουμπρικές αντανακλούν σε ικανοποιητικό βαθμό τους ευρύτερους στόχους του Π.Σ., με το 49% να επιλέγει την απάντηση «Αρκετά» και το

30% «Πολύ», ενώ μόλις ένα 16% εκφράζει επιφυλάξεις («Λίγο»). Η κατανομή των απαντήσεων διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την αναμενόμενη ομοιόμορφη κατανομή ($\chi^2(4, N=128) = 100.99, p < .001$, βλ. Πίνακα Α1 στο Παράρτημα). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, σε επίπεδο αρχών, οι ρουμπρικές θεωρούνται συμβατές με τη στοχοθεσία του σύγχρονου Π.Σ., ιδίως ως προς τη σαφήνεια των κριτηρίων και τη σύνδεση αξιολόγησης και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γράφημα 1). Η συνολική εικόνα αποτυπώνει ένα πλαίσιο θετικής στάσης απέναντι στο εργαλείο, τουλάχιστον ως προς τη θεωρητική του συνάφεια με τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος.



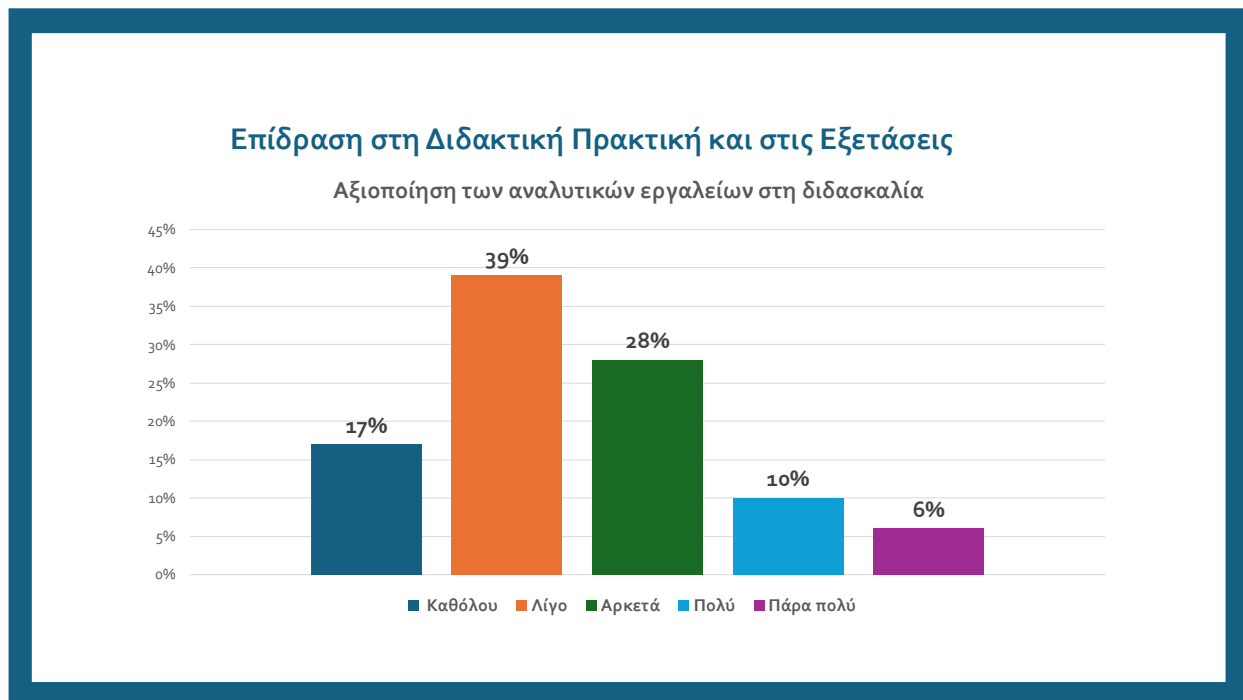
Γράφημα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντανάκλαση των στόχων των ΠΣ στις ρουμπρικές

Σε πιο αναλυτικό επίπεδο, η αποτίμηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των αναλυτικών εργαλείων παρουσιάζει μια πιο σύνθετη εικόνα. Το 42% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ευθυγράμμισή τους με τους μαθησιακούς στόχους του Π.Σ., ενώ το 38% επισημαίνει ότι αποτυπώνουν με σαφήνεια τις απαιτούμενες δεξιότητες. Ωστόσο, παρά τη θετική αυτή αποτίμηση, διατυπώνονται και ουσιαστικές επιφυλάξεις: το 27% θεωρεί ότι οι ρουμπρικές δεν αποδίδουν επαρκώς τη φιλοσοφία του Π.Σ., ενώ το 17% εκτιμά ότι εστιάζουν υπερβολικά στη μορφή εις βάρος του περιεχομένου. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται περιγραφικά και δεν συνοδεύονται από στατιστικό έλεγχο διαφοροποίησης, καθώς αφορούν επιμέρους διαστάσεις του εργαλείου. Αυτός ο προβληματισμός για τη δυσκολία του εργαλείου να "μετρήσει" την ουσία του μαθητικού λόγου διαφαίνεται στην τοποθέτηση εκπαιδευτικού (22 έτη πρ.), ο οποίος αναφέρει:

Φοβάμαι ότι η ρουμπρική μερικές φορές μας οδηγεί σε μια "λογιστική" της εκπαίδευσης. Μπορεί ένα παιδί να έχει γράψει κάτι πολύ διεισδυτικό, αλλά αν δεν έχει ακολουθήσει τη δομή των κριτηρίων κατά γράμμα, η ρουμπρική το αδικεί. Υπάρχει ο κίνδυνος να βαθμολογούμε τελικά τη συμμόρφωση σε ένα καλούπι και όχι την κριτική σκέψη.

Η θεωρητική αποδοχή, επομένως, δεν μεταφράζεται αυτομάτως σε συστηματική διδακτική εφαρμογή.

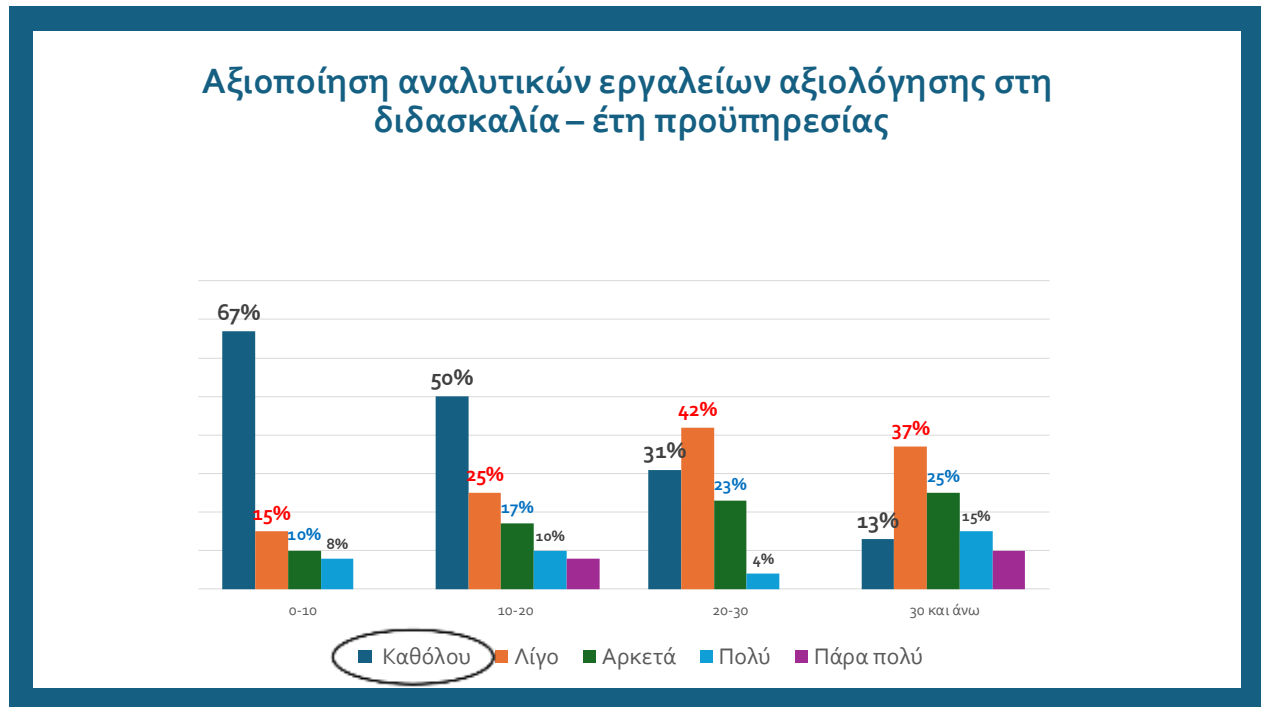
Πράγματι, η συχνότητα χρήσης των αναλυτικών εργαλείων παραμένει περιορισμένη, καθώς το 39% των φιλολόγων δηλώνει ότι τις χρησιμοποιεί «Λίγο» και το 17% «Καθόλου», ενώ μόλις το 28% τις εντάσσει τακτικά στη διδακτική του πρακτική («Αρκετά»). Η κατανομή των απαντήσεων διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την αναμενόμενη ομοιόμορφη κατανομή ($\chi^2(4, N=128) = 36.72, p < .001$, βλ. Πίνακα Α2 στο Παράρτημα). Η αντίθεση αυτή ανάμεσα στην υψηλή θεωρητική αναγνώριση της αξίας τους και στη χαμηλή συχνότητα αξιοποίησης αναδεικνύει μια σαφή απόσταση μεταξύ προθέσεων και εκπαιδευτικής πράξης (Γράφημα 2). Η αντίθεση αυτή ανάμεσα στην υψηλή θεωρητική αναγνώριση της αξίας τους και στη χαμηλή συχνότητα αξιοποίησης αναδεικνύει μια σαφή απόσταση μεταξύ προθέσεων και εκπαιδευτικής πράξης.



Γράφημα 2: Συσχέτιση Προϋπηρεσίας και Διδακτικής Πρακτικής

Η διαπίστωση ότι οι ρουμπρικές αναγνωρίζονται θεωρητικά ως συμβατές με το Π.Σ., αλλά δεν εντάσσονται συστηματικά στη διδακτική πράξη, γεννά ένα κρίσιμο ερώτημα: ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τελικά την εφαρμογή τους στην τάξη; Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να σχετίζονται ερμηνευτικά με τη χρήση τους είναι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, επομένως, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί περιγραφικά η σχέση της προϋπηρεσίας με τη συχνότητα και τον τρόπο αξιοποίησης των ρουμπρικών.

Η εξέταση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδακτική τους πρακτική αναδεικνύει διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση των ρουμπρικών (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Αξιοποίηση ρουμπρικών και έτη προϋπηρεσίας

Παρόλο που η ποσοτική καταγραφή ακολουθεί τετραμερή διάκριση (Γράφημα 3), η ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων και οι ποιοτικές μαρτυρίες υποδεικνύουν τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών με 10 έως 25 έτη προϋπηρεσίας σε μια κοινή φάση "Δυναμικής Ισορροπίας". Για τον λόγο αυτό, οι ενδιάμεσες κατηγορίες αναλύονται συνδυαστικά, αναδεικνύοντας τη σταδιακή μετάβαση από τη μηχανική εφαρμογή προς την αξιολογική αυτονομία. Η οπτική διαφοροποίηση που καταγράφεται στο Γράφημα 3 διερευνήθηκε περαιτέρω μέσω του στατιστικού ελέγχου χ^2 καλής προσαρμογής ($\chi^2(4, N=128) = 36.72, p < .001$, βλ. Πίνακα Α3 στο Παράρτημα). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνολική κατανομή των απαντήσεων διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την αναμενόμενη ομοιόμορφη κατανομή, υποδηλώνοντας την ύπαρξη γενικών τάσεων στη χρήση των ρουμπρικών. Οι διαφοροποιήσεις που αποτυπώνονται στο Γράφημα 3 ερμηνεύονται σε συνάρτηση με την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών, χωρίς να τεκμηριώνεται στατιστικός έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Η μετάβαση από υψηλά ποσοστά μηδενικής χρήσης στους νεότερους προς μεγαλύτερη αξιοποίηση στους εμπειρότερους υποδηλώνει μια τάση μεταβολής της διδακτικής πρακτικής καθώς συσσωρεύεται εμπειρία.

Στην ομάδα των νεότερων εκπαιδευτικών, με 0-10 έτη εμπειρίας, καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό μηδενικής χρήσης, καθώς το 67% δηλώνει ότι δεν αξιοποιεί τις ρουμπρικές. Παράλληλα, οι ίδιοι φαίνεται να τις χρησιμοποιούν κυρίως ως μέσο για την εξασφάλιση συνέπειας στη βαθμολόγηση, με το 55% να δηλώνει αντίστοιχη πρακτική, ενώ η αναζήτηση τεκμηρίωσης του βαθμού καταγράφεται στο 70%. Αυτή η τάση αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στα λόγια εκπαιδευτικού (6 έτη πρ.), ο οποίος σημειώνει πως:

Στην αρχή η ρουμπρίκα μου φαινόταν βουνό και συχνά δεν την χρησιμοποιούσα καθόλου για να προλάβω. Όταν όμως τη χρησιμοποιώ, είναι κυρίως για να νιώθω σίγουρη ότι αν

με ρωτήσει ένας γονέας ή ένας μαθητής γιατί πήρε αυτόν τον βαθμό, θα έχω μια έτοιμη και δίκαιη τεκμηρίωση.

Στην ομάδα με 10-25 έτη προϋπηρεσίας, η αποχή από τις ρουμπρίκες μειώνεται αισθητά. Η μηδενική χρήση πέφτει στο 50%, ενώ ένα ποσοστό 17% υιοθετεί μέτρια χρήση («Αρκετά»). Οι εκπαιδευτικοί με 20-30 έτη εμπειρίας παρουσιάζουν τη μικρότερη αποχή από τις ρουμπρίκες, μόλις 31%, ενώ η πλειονότητα συγκεντρώνεται στη χαμηλή έως μέτρια χρήση, με 42% να δηλώνει «Λίγο» και 23% «Αρκετά». Όπως εξηγεί εκπαιδευτικός με 24 έτη εμπειρίας, η εξοικείωση με το εργαλείο αλλάζει τον τρόπο εφαρμογής του:

Με τα χρόνια μαθαίνεις να την εντάσσεις πιο γρήγορα στη διόρθωση. Δεν την κοιτάζω πια για κάθε λεπτομέρεια, αλλά την έχω ως οδηγό δίπλα μου για να διατηρώ μια σταθερή γραμμή σε όλα τα γραπτά του τμήματος.

Τέλος, η ομάδα των εκπαιδευτικών με πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό συστηματικής αξιοποίησης των εργαλείων, με 25% να τις χρησιμοποιεί «Αρκετά» και 37% «Λίγο». Παράλληλα όμως, οι πολύ έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ρουμπρίκες συχνά συμπληρωματικά, διατηρώντας παράλληλα την εκπαιδευτική τους διαίσθηση, καθώς το 46% συνεχίζει να βαθμολογεί διαισθητικά και το 36% με βάση προσωπικά, εσωτερικά κριτήρια που έχουν αναπτύξει μέσα από πολυετή διδακτική εμπειρία. Η στάση αυτή συνοψίζεται εύστοχα στην παρακάτω τοποθέτηση:

Τη χρησιμοποιώ συστηματικά γιατί βοηθάει τον μαθητή, αλλά μετά από τόσα χρόνια το γραπτό μου "μιλάει". Η ρουμπρίκα συνήθως έρχεται απλώς να επιβεβαιώσει αυτό που η εμπειρία μου μου λέει από την πρώτη ανάγνωση. (Εκπαιδευτικός, 34 έτη πρ.)

Στάσεις Μαθητών/τριών και Τρόποι Αξιοποίησης (EE4)

Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει μια σαφή διαφοροποίηση στην εφαρμογή των εργαλείων ανάμεσα στα δύο αντικείμενα της συνεξέτασης. Ενώ στο μάθημα της Γλώσσας η χρήση τους κρίνεται προτιμητέα από το 51% των εκπαιδευτικών, στη Λογοτεχνία το ποσοστό αυτό κατακρημνίζεται στο μόλις 7%, ενώ ένα 32% προσπαθεί να τις εντάξει και στα δύο αντικείμενα. Η κατανομή αυτή διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την αναμενόμενη ομοιόμορφη κατανομή ($\chi^2(2, N=115) = 38.33, p < .001$, βλ. Πίνακα A4 στο Παράρτημα).

Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σαφή προτίμηση των εκπαιδευτικών προς τη χρήση των ρουμπρικών στο μάθημα της Γλώσσας σε σύγκριση με τη Λογοτεχνία (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Αξιοποίηση των ρουμπρικών ανά γνωστικό αντικείμενο

Η προτίμηση στη Γλώσσα αποδίδεται στο γεγονός ότι τα κριτήρια θεωρούνται πιο μετρήσιμα και σαφή, με το 61% των εκπαιδευτικών να εκτιμά ότι οι ρουμπρικές βοηθούν ουσιαστικά στην καθοδήγηση της διδασκαλίας. Αντίθετα, στη Λογοτεχνία, η δυσαναλογία πηγάζει από την πεποίθηση ότι η φύση του μαθήματος αντιτίθεται στην τυποποίηση:

«Στη Λογοτεχνία νιώθω ότι η ρουμπρίκα "φυλακίζει" την ερμηνεία. Πώς να βαθμολογήσεις με κουτάκια την αισθητική απόλαυση ή τη βιωματική ανταπόκριση ενός παιδιού;» (Εκπαιδευτικός, 12 έτη πρ.)

Παρά το γεγονός ότι το 79% των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι οι ρουμπρικές ενισχύουν την εξοικείωση των μαθητών με τις εξεταστικές απαιτήσεις η κατανομή των απαντήσεων διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την αναμενόμενη ομοιόμορφη κατανομή ($\chi^2(1, N=128) = 42.78, p < .001$, βλ. Πίνακα Α5 στο Παράρτημα), η πρακτική εφαρμογή τους ανακόπτεται από σημαντικούς λειτουργικούς περιορισμούς (Γράφημα 5):



Γράφημα 5: Λόγοι προτίμησης ρουμπρικών

- **Η πίεση του χρόνου:** Όπως σημειώνει εκπαιδευτικός (15 έτη πρ.), ο αμείλικτος χρόνος και ο όγκος των γραπτών στη Γ' Λυκείου αναγκάζουν τους φιλόλογους να επιστρέφουν στην «παραδοσιακή» διόρθωση.
- **Η στοχοθεσία των Πανελλαδικών:** Η εστίαση μετατοπίζεται από τη διαδικασία στο αποτέλεσμα.

«Η προετοιμασία για τις Πανελλαδικές μάς αναγκάζει να εστιάζουμε στο αποτέλεσμα και λιγότερο στη διαδικασία που προτείνει η ρουμπρίκα.» (Εκπαιδευτικός, 22 έτη πρ.)

Ωστόσο, εκεί που οι ρουμπρικές εφαρμόζονται συστηματικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν δύο κρίσιμα παιδαγωγικά οφέλη:

(α) Διαφάνεια και Αντικειμενικότητα: Η χρήση της ρουμπρικής μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τον «απρόσωπο» βαθμό στην αιτιολόγησή του, χτίζοντας μια σχέση εμπιστοσύνης και περιορίζοντας την αμφισβήτηση της βαθμολογίας.

Αυτό που άλλαξε με τη ρουμπρίκα είναι η σχέση με τους μαθητές την ώρα της επιστροφής των γραπτών. Δεν υπάρχει πια το "γιατί έχασα μονάδες;". Το παιδί βλέπει μόνο του στη ρουμπρίκα πού υστέρησε και ποιο κριτήριο δεν κάλυψε. Η αξιολόγηση παύει να είναι τιμωρητική και γίνεται διάφανη. (Εκπαιδευτικός, 18 έτη πρ.)

(β) Μεταγνωστική Επίγνωση και Αυτοαξιολόγηση (56%): Η συστηματική εξοικείωση των μαθητών με τα εργαλεία αυτά προάγει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες στη διαδικασία.

Παρατήρησα ότι οι μαθητές άρχισαν να αυτοδιορθώνονται πριν παραδώσουν το γραπτό. Ρωτούσαν μόνοι τους: "Κύριε, έχω βάλει αρκετά τεκμήρια από το κείμενο όπως ζητάει η ρουμπρίκα;". Αυτό για μένα είναι η μεγαλύτερη επιτυχία: το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τη δική του πορεία και να αναγνωρίζει τα κενά του. (Εκπαιδευτικός, 8 έτη πρ.)

Συνοψίζοντας, αν και οι λειτουργικοί περιορισμοί περιορίζουν τη χρήση των ρουμπρικών κυρίως στην ανατροφοδότηση (78%) και την ενδεικτική αξιολόγηση (62%), η συμβολή τους στη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών κρίνεται ως η πλέον ουσιαστική παρακαταθήκη του εργαλείου στη σχολική πράξη.

Ερμηνευτική Προσέγγιση

Η διασταύρωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας δεν αποκαλύπτει απλώς στατιστικές τάσεις, αλλά σκιαγραφεί μια δυναμική διαδρομή εξέλιξης της αξιολογικής ταυτότητας των φιλολόγων. Με βάση τη συνδυαστική ερμηνεία των ευρημάτων, η χρήση των ρουμπρικών στη Γ' Λυκείου φαίνεται να διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τα έτη προϋπηρεσίας, αναδεικνύοντας τρία ερμηνευτικά στάδια:

A. Η φάση της «Αξιολογικής Ασφάλειας» (<10 έτη προϋπηρεσίας).

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια σαφή τάση προσκόλλησης στις ρουμπρίκες, χρησιμοποιώντας τις ως «ασφάλεια» για την τεκμηρίωση και τη συνέπεια της βαθμολογίας τους. Τα ποσοτικά δεδομένα (βλ. Πίνακα Α3 στο Παράρτημα) δείχνουν ότι το 55% αξιοποιεί τη ρουμπρίκα για πιο προσεκτική βαθμολόγηση και το 70% αναζητά επιβεβαίωση του βαθμού μέσω του αναλυτικού πλαισίου κριτηρίων, ενώ το 60% δηλώνει ότι δεν παρατηρεί ουσιαστική διαφοροποίηση στη βαθμολογία του με τη χρήση της. Τείνουν να εφαρμόζουν τις ρουμπρίκες με μεγαλύτερη αυστηρότητα και προσήλωση στα επιμέρους επίπεδα επίδοσης, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένη ανάγκη για αντικειμενικότητα.

Η ανάγκη αυτή για "αξιολογική ασφάλεια" αποτυπώνεται ανάγλυφα στην παρακάτω μαρτυρία:

Εκπαιδευτικός (4 έτη προϋπηρεσία): Για μένα η ρουμπρίκα είναι η πυξίδα μου. Επειδή δεν έχω ακόμα την εμπειρία να "δω" τον βαθμό με την πρώτη ανάγνωση, το αναλυτικό πλαίσιο με βοηθά να είμαι δίκαιη. Αν ένας μαθητής ή γονέας με ρωτήσει γιατί πήρε αυτόν τον βαθμό, η ρουμπρίκα είναι η τεκμηρίωσή μου.

Η στάση αυτή ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της σχετικής βιβλιογραφίας (Panadero & Jonsson, 2013), σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη εμπεδωμένη εμπειρική κρίση βασίζονται σε τυποποιημένα εργαλεία για να περιορίσουν την υποκειμενικότητα. Επιπλέον, οι νεότεροι φιλόλογοι φαίνεται να υιοθετούν ταχύτερα τις καινοτομίες, καθώς η εκπαίδευσή τους είναι περισσότερο εναρμονισμένη με τη φιλοσοφία του νέου Π.Σ. (Καραβά, 2018).

B. Η φάση της «Δυναμικής Ισορροπίας» (10-25 έτη προϋπηρεσίας)

Στη φάση αυτή, η οποία αποτελεί και τον συνδετικό κρίκο της επαγγελματικής διαδρομής, παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση: από την προσπάθεια πιστής εφαρμογής των νέων

εργαλείων (πιο έντονη στα 10-15 έτη) προς μια αυξανόμενη εμπιστοσύνη στην προσωπική κρίση καθώς πλησιάζουμε προς την 25ετία. Τα διαθέσιμα δεδομένα υποδεικνύουν τη σταδιακή κάμψη της αποχής από τις ρουμπρίκες. Ενώ στην υπο-ομάδα 10-20 ετών η μηδενική χρήση ανέρχεται στο 50%, στην υπο-ομάδα 20-30 ετών το ποσοστό αυτό υποχωρεί στο 31%, γεγονός γεγονός που υποδηλώνει μια τάση εξοικείωσης με το εργαλείο καθώς αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία.

Οι φιλόλογοι αρχίζουν να αναπτύσσουν τη δική τους «εκπαιδευτική φωνή». Εδώ παρατηρείται μια προσπάθεια ισορροπίας ανάμεσα στη θεωρητική ορθότητα των ρουμπρικών και την προσωπική κρίση. Ωστόσο, αναδύεται μια έντονη σύγκρουση ανάμεσα στις παιδαγωγικές προθέσεις και τη σκληρή πραγματικότητα της Γ' Λυκείου.

Ένας εκπαιδευτικός με 15 έτη εμπειρίας περιγράφει αυτή την εσωτερική πάλη:

Θεωρητικά, η ρουμπρίκα είναι το ιδανικό εργαλείο· σου δείχνει ακριβώς πού πατάς. Όμως στην καθημερινότητα, ο χρόνος είναι αμείλικτος. Συχνά καταλήγω να διορθώνω "παραδοσιακά" για να προλάβω τον όγκο των γραπτών, παρόλο που ξέρω ότι η ρουμπρίκα θα έδινε πιο καθαρή εικόνα στον μαθητή.

Εδώ, η ρουμπρίκα αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικά έγκυρο εργαλείο, αλλά η πίεση του εξετασιοκεντρικού συστήματος και ο όγκος εργασίας λειτουργούν ανασταλτικά, οδηγώντας σε μια αποσπασματική εφαρμογή της.

Γ. Η φάση της «Επαγγελματικής Αυτοπεποίθησης» (>25 έτη προϋπηρεσίας).

Στον αντίποδα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί ως προς την αποκλειστική χρήση του εργαλείου, παρόλο που καταγράφουν τα χαμηλότερα ποσοστά πλήρους αποχής. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία των 30 και άνω ετών, η μηδενική χρήση περιορίζεται στο 13%, ενώ το 25% δηλώνει συστηματική αξιοποίηση («Αρκετά»). Ωστόσο, η ποιοτική ανάλυση αποκαλύπτει ότι η χρήση αυτή είναι συχνά συμπληρωματική, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό (38% έως 46%) συνεχίζει να βαθμολογεί διαισθητικά ή με βάση εσωτερικευμένα κριτήρια που έχουν αναπτυχθεί μέσα από πολυετή πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συχνά διατηρούν τη διαισθητική τους κρίση παράλληλα ή ακόμη και ως νοητικό φίλτρο των αναλυτικών εργαλείων (Heritage, 2010). Η πολυετής πρακτική τους οδηγεί στη διαμόρφωση προσωπικών κριτηρίων, με αποτέλεσμα οι ρουμπρίκες να εκλαμβάνονται ως περιοριστικές ή υπερβολικά τυποποιημένες (Witte, 2010· Beach & Appleman, 2011). Η επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να συνδέεται με αυξημένη αξιολογική αυτοπεποίθηση, οδηγώντας συχνά στην αξιοποίηση των ρουμπρικών ως συμπληρωματικών οδηγιών και όχι ως δεσμευτικών κανόνων (Μαυροειδή, 2015). Η στάση αυτή συνοψίζεται εύστοχα στην παρακάτω τοποθέτηση:

Εκπαιδευτικός (32 έτη προϋπηρεσία): Μετά από τόσα χρόνια, το γραπτό μου "μιλάει". Η ρουμπρίκα συχνά επιβεβαιώνει αυτό που ήδη έχω εισπράξει διαισθητικά. Την κοιτάζω συμπληρωματικά, αλλά δεν αφήνω το εργαλείο να υποκαταστήσει την εκπαιδευτική μου κρίση που χτίστηκε σε χιλιάδες διορθώσεις.

Η εμπειρία τους προσφέρει αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τις ρουμπρίκες ενδεχομένως ως περιοριστικές, ειδικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπου η αξιολόγηση απαιτεί ερμηνευτική ευελιξία.

Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν μπορούν να ερμηνευθούν αποκλειστικά με βάση τα έτη προϋπηρεσίας (Πίνακας 1).

Στάδιο Α: <10 έτη	Στάδιο Β: 10-25 έτη	Στάδιο Γ: >25 έτη
Αξιολογική Ασφάλεια	Δυναμική Ισορροπία	Επαγγελματική Αυτοπεποίθηση
Προσκόλληση στη ρουμπρίκα	Πάλη θεωρίας & πράξης	Διαισθητική κρίση
Ανάγκη για αντικειμενικότητα	Έλλειψη χρόνου	Ρουμπρίκα ως «περιορισμός»
Η ρουμπρίκα ως «Πυξίδα»	Αποσπασματική εφαρμογή	Εσωτερικευμένα κριτήρια

Πίνακας 1: Επίδραση Σχολικής Κουλτούρας & Εξετασιοκεντρικού Συστήματος

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ρουμπρικές φαίνεται να επηρεάζεται καθοριστικά και από το ευρύτερο σχολικό και θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται να τις εφαρμόσουν. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι η κουλτούρα του σχολείου και το κλίμα ανατροφοδότησης διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την αποδοχή και την ουσιαστική αξιοποίηση εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης (Andrade, 2010· Brookhart, 2013· Panadero & Jonsson, 2013). Παράλληλα, η «θεσμική κουλτούρα» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας ενίσχυσης είτε ως μηχανισμός αναστολής καινοτομιών (Allen & Tanner, 2006). Στο ελληνικό εξετασιοκεντρικό πλαίσιο, όπου η αξιολόγηση συνδέεται ιστορικά με τη βαθμοθηρία και την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, η ρουμπρίκα συχνά προσλαμβάνεται πρωτίστως ως εργαλείο ελέγχου της βαθμολογίας και λιγότερο ως εργαλείο μαθησιακής υποστήριξης (Καψάλης & Χατζηδήμου, 2018· Κουτσογιάννης, 2019).

Συμπεράσματα

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, η έρευνα αναδεικνύει μια εμφανή τάση αντίφασης: ενώ καταγράφεται υψηλή θεωρητική αποδοχή των αναλυτικών εργαλείων (79%), η συστηματική και παιδαγωγικά ουσιαστική εφαρμογή τους φαίνεται να περιορίζεται τόσο από τις εδραιωμένες επαγγελματικές ταυτότητες όσο και από τις άκαμπτες δομές του ελληνικού Λυκείου. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας, η ρουμπρίκα φαίνεται να αντιμετωπίζεται συχνά, καθώς εκλαμβάνεται ως ένας μηχανισμός που «φυλακίζει» την ερμηνευτική ελευθερία και την αισθητική πρόσληψη σε αυστηρά μετρήσιμα πλαίσια.

Συμπερασματικά, η επιτυχής ενσωμάτωση των ρουμπρικών απαιτεί μια διαφοροποιημένη στρατηγική υποστήριξης:

- **Για τους νεότερους:** Η έμφαση πρέπει να μετατοπιστεί από τη μηχανική χρήση του εργαλείου προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ουσιαστικής ανατροφοδότησης.

- **Για τους έμπειρους:** Η πρόκληση έγκειται στη συμφιλίωση της πολύτιμης διδακτικής τους διαίσθησης με την ανάγκη για διαφάνεια και αντικειμενικότητα.

Εν τέλει, το διακύβευμα δεν αφορά την απλή υιοθέτηση ενός εργαλείου, αλλά τη σταδιακή αναδιαμόρφωση της αξιολογικής κουλτούρας. Οι ρουμπρικές μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς ενός νέου παραδείγματος, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από τη σύγκλιση της ατομικής επαγγελματικής ταυτότητας με τη θεσμική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορές

- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE—Life Sciences Education*, 5(3), 197–203.
<https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168>
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–19.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90–105). New York, NY: Routledge.
- Beach, R., & Appleman, D. (2011). *Teaching literature to adolescents* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bacha, N. N. (2001). Writing evaluation: What can analytic versus holistic scoring tell us? *System*, 29(3), 371–383.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 241–276). Norwood, NJ: Ablex.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York, NY: Macmillan.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witte, S. (2010). It's not the tool: Problems and solutions in assessing English studies. *English Journal*, 99(4), 33–39.
- Ζάγκα, Ε., & Ηλιοπούλου, Κ. (2025). Η αξιολόγηση του παραγόμενου γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου μέσα από τα θεσμικά κείμενα: Επιστημάνσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, ΝΔ, 190–191.

- Ζάγκα, Ε., & Ηλιοπούλου, Κ. (2016). Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πανελλαδικών εξετάσεων: Διαπιστώσεις, προβλήματα και προοπτικές. *Φιλολογος*, 165, 419–440.
- Ζάγκα, Ε., & Ηλιοπούλου, Κ. (υπό δημοσίευση). Αποτιμώντας την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' ΓΕ.Λ.: Διαπιστώσεις και προβληματισμοί. Υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Πανελληνίου Γλωσσολογικού Συνεδρίου «Τζαρτζάνεια» που πραγματοποιήθηκε στον Τύρναβο, 28-29/11-2025.
- Ηλιοπούλου, Κ. (2008). Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Β'/βάθμια εκπαίδευση: Αναλυτική προσέγγιση versus ολιστικής – Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ: Αξιολόγηση και Διοίκηση Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (Τόμ. II). Άρτα, 14–16 Μαρτίου 2008. Πάτρα.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Ζάγκα, Ε. (2017). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου για ειδικούς σκοπούς: Η περίπτωση των πανελλαδικών εξετάσεων. Στο Ε. Αγαθοπούλου, Τ. Νταβανάση, & Λ. Ευσταθιάδη (Επιμ.), *Selected papers on theoretical and applied linguistics from ISTAL 22 (24–26 April 2015)* (σσ. 175–192). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5978/5746>
- Καραβά, Ε. (2018). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών: Η περίπτωση του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ/ΙΕΠ.
- Καψάλης, Α., & Χατζηδήμου, Δ. (2018). *Εισαγωγή στη Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2019). *Γλωσσικός γραμματισμός και εξετασιοκεντρισμός: Προκλήσεις και αναζητήσεις στο σύγχρονο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαυροειδή, Α. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα και η αξιολογική κουλτούρα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή ή Μεταπτυχιακή εργασία - ανάλογα την πηγή σου). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παράρτημα

Πίνακας Α1. Κατανομή απαντήσεων ως προς την αντίληψη των ρουμπρικών σε σχέση με τους στόχους του Π.Σ.

Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρούμενη Συχνότητα (Ο)	Αναμενόμενη (Ε)	(Ο-Ε) ² /Ε
Καθόλου	0%	0	25.6	25.60
Λίγο	16%	20	25.6	1.23
Αρκετά	49%	63	25.6	54.64
Πολύ	30%	38	25.6	6.00
Πάρα πολύ	5%	7	25.6	13.52
Σύνολο	100%	128	128	100.99

Στατιστικά αποτελέσματα
 $\chi^2(4, N = 128) = 100.99, p < .001$

Πίνακας Α2. Συχνότητα αξιοποίησης ρουμπρικών

Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρούμενη Συχνότητα (Ο)	Αναμενόμενη (Ε)	(Ο-Ε) ² /Ε
Καθόλου	17%	22	25.6	0.51
Λίγο	39%	50	25.6	23.30
Αρκετά	28%	36	25.6	4.23
Πολύ	10%	13	25.6	6.20
Πάρα πολύ	6%	8	25.6	12.48
Σύνολο	100%	128	128	36.72

Στατιστικά αποτελέσματα
 $\chi^2(4, N = 128) = 36.72, p < .001$

Πίνακας Α3. Κατανομή απαντήσεων για τη χρήση ρουμπρικών

Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρούμενη Συχνότητα (Ο)	Αναμενόμενη (Ε)	(Ο-Ε) ² /Ε
Καθόλου	17%	22	25.6	0.51
Λίγο	39%	50	25.6	23.30
Αρκετά	28%	36	25.6	4.23
Πολύ	10%	13	25.6	6.20
Πάρα πολύ	6%	8	25.6	12.48
Σύνολο	100%	128	128	36.72

Στατιστικά αποτελέσματα
 $\chi^2(4, N = 128) = 36.72, p < .001$

Πίνακας Α4. Προτίμηση αξιοποίησης ρουμπρικών ανά γνωστικό αντικείμενο

Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρούμενη Συχνότητα (Ο)	Αναμενόμενη (Ε)	(Ο-Ε) ² /Ε
Γλώσσα	51%	65	42.7	11.64
Λογοτεχνία	7%	9	42.7	26.62
Και τα δύο	32%	41	42.7	0.07
Σύνολο	100%	115*	128	38.33

Στατιστικά αποτελέσματα
 $\chi^2(2, N = 115) = 38.33, p < .001$

Πίνακας Α5. Αντίληψη επίδρασης των ρουμπρικών στην εξοικείωση με τις εξεταστικές απαιτήσεις (N = 128)

Κατηγορία	Ποσοστό	Παρατηρούμενη Συχνότητα (Ο)	Αναμενόμενη (Ε)	(Ο-Ε) ² /Ε
Ναι	79%	101	64	21.39
Όχι	21%	27	64	21.39
Σύνολο	100%	128	128	42.78

Στατιστικά αποτελέσματα
 $\chi^2(1, N = 128) = 42.78, p < .001$

Η συνδιδασκαλία και συνεξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο: Έρευνα των αντιλήψεων και πρακτικών εφαρμογής στη Λογοτεχνία από τους εκπαιδευτικούς

Σοφία Πανταζή

sophiapantazi@gmail.com

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Αργολίδας και Αρκαδίας

Περίληψη. Η έρευνα που παρουσιάζεται διερευνά τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνδιδασκαλία και συνεξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Στόχος είναι η αποτύπωση του βαθμού κατανόησης των Προγραμμάτων Σπουδών που θεσμοθετήθηκαν το 2019-20 για τη Γ Λυκείου και το 2021-2022 για τις τάξεις Α και Β Λυκείου και της εφαρμογής τους στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ειδικότερα. Η μελέτη βασίστηκε σε ποσοτική περιγραφική έρευνα με ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων και δείγμα 104 εκπαιδευτικών ΠΕ02 οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα σε Γενικά Λύκεια της περιφέρειας Πελοποννήσου. Τα ερωτήματα που τέθηκαν εξετάζουν τόσο τη θεωρητική αποδοχή των αρχών των Π.Σ. όσο και το εάν διαπιστώνονται πρακτικές αλλαγές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εκ μέρους των διδασκόντων αλλά και στην ανταπόκριση των μαθητών. Τέλος διερευνάται ο ρόλος επιμόρφωσης και η πιθανή επιρροή της στην υποδοχή των συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: προγράμματα σπουδών, συνδιδασκαλία, συνεξέταση, λογοτεχνία, αξιολόγηση, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 2019-20 για τη Γ Λυκείου (Αριθμ. 203549/Δ2 /31-12-2019) και το σχολικό έτος 2021-2022 για τις τάξεις Α και Β Λυκείου (Αριθμ. 110050/Δ2 /8-9-2021) αποτέλεσε μία από τις πλέον δραστικές παρεμβάσεις των τελευταίων ετών στο διδακτικό περιβάλλον του Γενικού Λυκείου. Η ύπαρξη διαφορετικών Προγραμμάτων Σπουδών, ως τότε, για τις τάξεις Α', Β' και Γ' ΓΕΛ σε παράλληλη ισχύ, με πολυσχιδία στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, είχε καταστήσει αναγκαία την ανάδειξη μιας κοινής παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης των μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γενικού Λυκείου.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' ΓΕΛ του 2019 και του 2021 για την Α' και Β' Λυκείου, επιχειρείται μια συστηματική μετατόπιση από τη διακριτή διδασκαλία των δύο μαθημάτων προς ένα ενιαίο διδακτικό και αξιολογικό πλαίσιο, βασισμένο στη συνδιδασκαλία και τη συνεξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Η μετατόπιση αυτή δεν αφορά απλώς μια οργανωτική ενοποίηση γνωστικών αντικειμένων, αλλά επιδιώκεται μια βαθύτερη παιδαγωγική αναπλαισίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης. Τα Π.Σ. πρότειναν ένα πλαίσιο όπου η λογοτεχνική εμπειρία, η παραγωγή λόγου και η καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού συνυφαίνονται σε μια ενιαία μαθησιακή διαδικασία, εναρμονισμένη με σύγχρονες θεωρήσεις του γραμματισμού ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής (Gee,

2015, Luke, 2012). Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως πολυεπίπεδο νοηματικό πεδίο, στο οποίο η μορφή, το περιεχόμενο, η ιδεολογία και τα βιώματα των μαθητών διαλέγονται (Rosenblatt, 1994) και οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται στην ελεύθερη επιλογή του υλικού.

Ωστόσο, η θεσμοθέτηση και εισαγωγή των νέων κατευθύνσεων στο Γενικό Λύκειο (ξεκινώντας μάλιστα από την Γ τάξη) έγινε σε ένα θεσμικό περιβάλλον με έντονο και παγιωμένο εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό. Επιπλέον της συγκεκριμένης συνθήκης, δεν μπορούμε να αγνοούμε ότι τα Προγράμματα Σπουδών δεν εφαρμόζονται γραμμικά: διαμεσολαβούνται από τις αντιλήψεις, τις επιλογές και τις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η διδακτική πράξη αποτελεί πεδίο «μετασχηματιστικής διαμεσολάβησης», όπου το επίσημο πρόγραμμα σπουδών επανανοηματοδοτείται στο (συγκεκριμένο) σχολικό πλαίσιο (Goodson, 2014). Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν ένα πεδίο έντασης μεταξύ παιδαγωγικών στόχων και εξεταστικών απαιτήσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε ένα ερμηνευτικό-διαλογικό μοντέλο διδασκαλίας και σε ένα σύστημα που αποδίδει υψηλή αξία στην τυποποιημένη αξιολόγηση όπως αυτή έχει εμπεδωθεί στις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Από τέτοιους προβληματισμούς, που συχνά τίθενται σε άτυπες συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της τάξης αλλά ακόμα συχνότερα αποσιωπώνται, και σίγουρα δεν γίνονται αντικείμενο συστηματικής έρευνας, προέκυψε το ενδιαφέρον και εν τέλει η ανάγκη μιας τυπικότερης διερεύνησης σχετικά με τη λειτουργία των Προγραμμάτων Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο πεδίο της σχολικής τάξης. Έξι χρόνια μετά την εισήγησή τους ποια είναι η οπτική των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο εννοιολογικής κατανόησης όσο και σε επίπεδο διδακτικής εφαρμογής αυτών των Προγραμμάτων; Η έρευνα που παρουσιάζουμε εξετάζει, τον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τις κατευθύνσεις αυτών των Προγραμμάτων Σπουδών στο Λύκειο, εστιάζοντας στο πώς τις εφαρμόζουν ειδικότερα στη Λογοτεχνία.

Μεθοδολογία

Η έρευνα είναι ποσοτική, περιγραφική και βασίζεται σε ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Στο δείγμα συμμετείχαν 104 φιλόλογοι διδάσκοντες το μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο, στις ΔΔΕ Αργολίδας, Αρκαδίας, Μεσσηνίας και Λακωνίας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με περιγραφική επεξεργασία συχνοτήτων και ποσοστών, χωρίς χρήση επαγωγικών στατιστικών μεθόδων. Η επιλογή περιγραφικής προσέγγισης συνάδει με τον στόχο χαρτογράφησης αντιλήψεων και πρακτικών, όπως προτείνεται στη διερευνητική εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Παρόλο που τα αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, η εσωτερική συνοχή των απαντήσεων και η σύγκλιση των δεδομένων επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τη διδακτική πραγματικότητα στην περιφέρεια.

Το δείγμα των 104 εκπαιδευτικών της έρευνας, αν και επαρκές για περιγραφική ανάλυση δίνει αποτελέσματα τα οποία αποτυπώνουν τάσεις και όχι καθολικά χαρακτηριστικά, συνιστώντας όμως μια συστηματική και συνεκτική αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην εξαετή εφαρμογή των Π.Σ. και συμβάλλει στην κατανόηση των δυναμικών που διαμορφώνουν τη διδακτική πράξη. Εντούτοις πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι απαντήσεις αποτυπώνουν αντιλήψεις, εκτιμήσεις και δηλωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκην με την πραγματική διδακτική συμπεριφορά στην τάξη, αφού παράγοντες όπως η κοινωνικά επιθυμητή απάντηση ή η

πρόθεση συμμόρφωσης με το θεσμικό πλαίσιο ενδέχεται να επηρεάζουν τις δηλώσεις των συμμετεχόντων.

Η ερμηνευτική επεξεργασία οργανώθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στις βασικές διαστάσεις εφαρμογής των Π.Σ.: κατανόηση, διδακτική πράξη, μαθητική ανταπόκριση, αξιολόγηση και επιμόρφωση.

Άξονας 1: Κατανόηση των βασικών αρχών των Π.Σ.

Τα θέματα των ερωτήσεων Β1–Β5 διερευνούν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το θεωρητικό πλαίσιο και τις διατυπωμένες αρχές και κατευθύνσεις των Προγραμμάτων Σπουδών.

Ως προς τη γενική σύλληψη της διδακτικής φιλοσοφίας (ερ.Β1, πίνακας 1), η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων (44,2%) αναγνωρίζει ως κεντρικό στοιχείο της φιλοσοφίας των Π.Σ. την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων μέσα από διαλογικές σχέσεις με άλλα κείμενα και με τα βιώματα των μαθητών. Επιπλέον, ποσοστά 24% και 21,2% επιλέγουν διατυπώσεις που αναδεικνύουν την ιδεολογική και νοηματική διάσταση των κειμένων και την ενιαία διαχείριση λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων από τον ίδιο διδάσκοντα. Η συγκέντρωση αυτών των επιλογών σε ερμηνευτικές, διαλογικές και ολιστικές περιγραφές δείχνει ότι οι βασικοί στόχοι των Π.Σ. –κριτικός γραμματισμός, διαλογική προσέγγιση, άρση του διαχωρισμού Γλώσσας–Λογοτεχνίας– είναι αναγνωρίσιμοι.

Στην ερώτηση Β2 (πίνακας 2) για το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο «συνεξέταση» Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών, το 84,6% θεωρεί ότι αναφέρεται σε ολιστική προσέγγιση των κειμένων, όπου η γλωσσική ανάλυση συνδέεται με τη νοηματική και αισθητική ερμηνεία. Παράλληλα, στην ερώτηση Β3 (πίνακας 3) σχετικά με τον ρόλο που αποδίδει στους εκπαιδευτικούς το Π.Σ., το 75% των ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντικό της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχείο που συνάδει με κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και συντονιστής νοηματοδότησης (Vygotsky, 1978).

Αν και στις πρώτες απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται μια εικόνα σχετικά σαφούς αντίληψης των βασικών αρχών των Π.Σ. ωστόσο, όταν οι φιλόλογοι της τάξης προσκαλούνται σε μια αυτοαξιολόγηση της κατανόησης των Π.Σ. (Ερώτηση Β4, πίνακας 4) η εικόνα διαφοροποιείται: μόνο το 28,8% δηλώνει πλήρη κατανόηση, ενώ η πλειονότητα (61,5%), αν και δηλώνει καλή κατανόηση, παραδέχεται δυσκολία στην εφαρμογή. Επιπλέον ένα, όχι αμελητέο, 9,6% αναφέρει περιορισμένη κατανόηση λόγω ανεπαρκούς επιμόρφωσης. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η κατανόηση παραμένει σε σημαντικό βαθμό επιφανειακή και όχι λειτουργικά εσωτερικευμένη ώστε να μπορεί να μετασχηματιστεί σε παιδαγωγική πράξη. (Fullan, 2007).

Έτσι, μάλλον, δεν μας εκπλήσσει ότι το 91,3% δηλώνει στην ερώτηση Β5 (πίνακας 5), ότι στην πράξη του καθημερινού μαθήματος, σχεδιάζει τη διδασκαλία συνδυάζοντας την προετοιμασία για τις εξετάσεις και προσωπικές δοκιμασμένες πρακτικές με πιστή εφαρμογή των Π.Σ. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι αν και οι βασικές αρχές των Π.Σ. αναγνωρίζονται και θεωρητικά γίνονται αποδεκτές, η εσωτερικεύσή τους παραμένει μερική και η εφαρμογή τους προβληματίζει. Έτσι καταφεύγουν σε ένα «υβριδικό» μοντέλο εφαρμογής, σύμφωνα με το οποίο οι καινοτομίες των Π.Σ. συνυπάρχουν με προϋπάρχουσες επαγγελματικές ρουτίνες και εξετασιοκεντρικές λογικές, φαινόμενο που έχει καταγραφεί διεθνώς σε περιόδους εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Datnow, 2020).

Άξονας 2: Διδακτική εφαρμογή στη Λογοτεχνία

Τα ερωτήματα Β6-Β14 επιδιώκουν να διερευνηθούν πώς οι αρχές και η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σπουδών αποτυπώνονται στη διδακτική πράξη στη Λογοτεχνία.

Από τις πρακτικές αλλαγές που προτείνονται στο Π.Σ. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Ερ. Β6, πίνακας 6), δύο από αυτές φαίνεται να έχουν πείσει τους φιλολόγους ώστε να τις υιοθετούν στην πράξη: η διαμόρφωση προσωπικού διδακτικού υλικού με αναζήτηση και ενσωμάτωση νέων ή ποικίλων κειμένων (63,5%), καθώς και η ενίσχυση του ερμηνευτικού διαλόγου (53,8%). Αντίθετα, οι αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης περιορίζονται στο 14,4%, γεγονός που δείχνει ότι η ανανέωση επιχειρείται κυρίως στη διδακτική μεθοδολογία και λιγότερο τις αξιολογικές πρακτικές.

Η ελεύθερη επιλογή λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία έχει γίνει αποδεκτή από την πλειοψηφία των φιλολόγων (Ερ. Β7, πίνακας 7), αφού το 54,8% δηλώνει ότι πολύ συχνά αναζητά και επιλέγει ελεύθερα τα κείμενα, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 9,6% το οποίο δηλώνει ότι διδάσκει αποκλειστικά λογοτεχνικά κείμενα δικής του ελεύθερης επιλογής. Ωστόσο, αν και η ευρύτατη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βεβαιώνει ότι αξιοποιούν τη διευρυμένη ελευθερία που παρέχουν τα Π.Σ. για πιο ανοιχτά κειμενικά περιβάλλοντα, οι πηγές άντλησης υλικού (Ερ. 8, πίνακας 8) αποκαλύπτουν ότι η Τράπεζα Θεμάτων (64,4%) και τα σχολικά εγχειρίδια (50%) παραμένουν βασικοί χώροι από τους οποίους επιλέγονται τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε βέβαια, ότι αξιοποιούνται εκπαιδευτικά ιστολόγια και σχολικά βοηθήματα (32,7%) ψηφιακά αποθετήρια (35,6%) και διαδικτυακές πηγές. Εδώ παρατηρείται μια σημαντική σύγκλιση δεδομένων: η τάση για συνδυαστικό σχεδιασμό (91,3% στον Άξονα 1) μεταφράζεται πρακτικά σε μια διδασκαλία που, ενώ επιδιώκει την αυτονομία μέσω προσωπικού υλικού, παραμένει στενά συνδεδεμένη με την Τράπεζα Θεμάτων (64,4%). Η σύγκλιση αυτή επιβεβαιώνει ότι η διδακτική αυτονομία που προσφέρει το Π.Σ. στην επιλογή κειμένων περιορίζεται στην πράξη από την ανάγκη για εξεταστική ασφάλεια, δημιουργώντας έναν «κλειστό» κύκλο διδασκαλίας-αξιολόγησης. Η συνύπαρξη αυτών των πηγών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη διστάζουν προς την κατεύθυνση που πρέπει να κινηθούν και επιχειρούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ασφάλεια των θεσμικών επιλογών (εγκεκριμένα εγχειρίδια και Τράπεζα Θεμάτων) και στην ποικιλία των ψηφιακών επιλογών.

Στο κρίσιμο ερώτημα «κατά τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου, σε ποια πτυχή δίνετε μεγαλύτερη έμφαση;» (Ερ. Β9, πίνακας 9), ο ελεύθερος διάλογος για την ανάδειξη όλων των ερμηνευτικών απόψεων των μαθητών, κυριαρχεί ως προτεραιότητα (39,4%) μαζί με την ανάπτυξη ερωτημάτων που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη (26,9%). Η επιλογή αυτή είναι απολύτως σύμφωνη με την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των φιλολόγων (86,5%) ότι η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται το κείμενο συνδέοντας το με τα βιώματά τους είναι η αποτελεσματικότερη δραστηριότητα για ερμηνευτική-κριτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. (Ερ. 10, πίνακας 10).

Διόλου αμελητέα εντούτοις, δεν μπορεί να θεωρηθεί η επιλογή των φιλολόγων που διδάσκουν λογοτεχνία να δίνουν έμφαση και στην «τεχνική» κειμενική ανάλυση. Την παρουσίαση του ιστορικού/γραμματολογικού πλαισίου του κειμένου και της βιογραφίας του συγγραφέα επιλέγουν ως πιο αποτελεσματική δραστηριότητα ερμηνευτικής προσέγγισης το 16,3% των καθηγητών της τάξης, ενώ την ανάλυση των κειμενικών στοιχείων (αφηγηματικές τεχνικές, σχήματα λόγου, ρηματικά πρόσωπα, κ.α) ένα σημαντικό 34,6%. Όμως και τα δυο

επιλέγονται ως διδακτικές πρακτικές μαζί με την επιδίωξη για δημιουργίας διαλόγου στην τάξη.

Η υιοθέτηση διαλογικών και βιωματικών πρακτικών, αν και κυριαρχεί στις διδακτικές στρατηγικές, για μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών χρειάζεται την υποστήριξη «τυπικότερων» εργαλείων. Αντίθετα, η σύνδεση της Λογοτεχνίας με την παραγωγή λόγου δημιουργικής γραφής (Ερ. 11, πίνακας 11) βρίσκει αμφιλεγόμενη υποδοχή: ένα σημαντικό ποσοστό φιλολόγων (53,8%) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τα λογοτεχνικά κείμενα «μερικές φορές» ως αφορμή για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών (π.χ. μετασηματισμό κειμένου, δημιουργική γραφή), ενώ το 32,7% «πολύ συχνά». Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στην ενσωμάτωση πολυτροπικών κειμένων (βίντεο, εικόνες, ιστοσελίδες) στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Ερ. 12, πίνακας 12), όπου 47,1% απαντά «μερικές φορές» και 44,2% «πολύ συχνά». Αναλόγως, η διαμορφωτική αξιολόγηση (Ερ. 13, πίνακας 13) υιοθετείται «πολύ συχνά» από το 49% και «μερικές φορές» από το 45,2%, στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι παιδαγωγικές καινοτομίες εισέρχονται στη διδακτική πράξη, αλλά δεν αποτελούν ακόμη καθολική πρακτική και δεν εφαρμόζονται με απόλυτη σταθερότητα.

Η διδακτική εφαρμογή στη λογοτεχνία παρουσιάζει επιλεκτική εναρμόνιση με τις αρχές των Π.Σ. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαλογικές και συνεργατικές πρακτικές, διευρύνουν τις επιλογές λογοτεχνικών κειμένων και δίνουν έμφαση στην ερμηνευτική διαδικασία. Ωστόσο, η αξιολόγηση, η συστηματική ενσωμάτωση πολυτροπικότητας και η σύνδεση με την παραγωγή δημιουργικού λόγου εμφανίζουν μερική και όχι πλήρως σταθεροποιημένη εφαρμογή. Στη διδακτική πράξη οι νέες προτάσεις χρειάζονται την «ασφάλεια» που δίνουν οι παγιωμένες ρουτίνες (π.χ. σχολικά βιβλία και Θέματα της Τράπεζας) και οι εξεταστικοί μηχανισμοί.

Άξονας 3: Ανταπόκριση μαθητών

Η ανταπόκριση των μαθητών στις πρακτικές διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που εφαρμόστηκαν μετά τα προγράμματα του 2019 και 2021, στην έρευνα μας αναζητάται στις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά.

Στην Ερ.15, (πίνακας 15) το 46,2% των φιλολόγων εκτιμά ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Λογοτεχνία έχει αυξηθεί με τη συνδιδασκαλία-συνεξέταση, ενώ 40,4% θεωρεί ότι δεν έχει επηρεαστεί. Η εικόνα αυτή υποδηλώνει ότι η νέα προσέγγιση έχει δημιουργήσει δυνατότητες μεγαλύτερης συμμετοχής, αν και χωρίς εντυπωσιακά αποτελέσματα. Αυτό που αποτελεί τη σταθερή προτεραιότητα των μαθητών (με νέα ή παλαιά Προγράμματα Σπουδών) είναι η ανταπόκριση στις εξετάσεις: το 45,2% των μαθητικών ερωτήσεων που γίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας αφορά στον τρόπο απάντησης στις εξεταστικές ερωτήσεις και τη «σωστή» ερμηνεία (24%). Μόνο ένα 26% μαθητών διατυπώνει ερωτήσεις για τη σύνδεση του κειμένου με τον κόσμο και τα συναισθήματά τους. (Ερ. 16 πίνακας 16). Η εξετασιοκεντρική λογική δεσμεύει και καθοδηγεί το ενδιαφέρον των μαθητών στη Λογοτεχνία.

Αυτό που προκαλεί απορία είναι οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη Λογοτεχνία στην τάξη, στην ερώτηση εάν η προσέγγιση που πρότειναν τα Π.Σ Ν. Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας έχει βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών στην κριτική ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου. (Ερ. 18, πίνακας 18). Το 71,2% θεωρεί πως τα Π.Σ. έχουν βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών σε ορισμένες πτυχές, ενώ ένα μικρό ποσοστό διαπιστώνει μεγάλη βελτίωση. Η αντίφαση εντοπίζεται σε σχέση με το πού εντοπίζονται οι

δυσκολίες των μαθητών στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας: οι διδάσκοντες δηλώνουν ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών τους είναι η παραγωγή ολοκληρωμένου ερμηνευτικού σχολίου με προσωπική άποψη (37,5%) και η ανάπτυξη κριτικών σκέψεων (32,7%) Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται ακριβώς στο πεδίο που τα Π.Σ. επιδιώκουν να καλλιεργήσουν!

Η δυσκολία των μαθητών στο ερμηνευτικό σχόλιο (37,5%) επιβεβαιώνεται τριγωνικά από την παραδοχή των εκπαιδευτικών στον Άξονα 1 περί δυσκολίας στην πρακτική εφαρμογή του Π.Σ. (61,5%). Η σύγκλιση αυτή υποδεικνύει ότι η ασάφεια που νιώθουν οι διδάσκοντες ως προς τις νέες ερμηνευτικές απαιτήσεις μετακυλιέται άμεσα στους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους εστιάζουν εργαλειακά στον «τρόπο απάντησης» (45,2%) παρά στην ουσιαστική λογοτεχνική πρόσληψη.

Άξονας 4: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως πεδίο όπου αποτυπώνεται με ιδιαίτερη ένταση η συνύπαρξη δύο διαφορετικών προσεγγίσεων: της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των Π.Σ. και της θεσμικής κουλτούρας των εξετάσεων.

Ως σημαντικότερο πλεονέκτημα των Π.Σ. το 43,3% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της προσέγγισης πολλών ειδών κειμένων, ενώ 22,1% επισημαίνει ως πλεονέκτημα τη σύνδεση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας μέσω κοινών διαδικασιών κατανόησης, ερμηνείας και παραγωγής λόγου. (ερ19, πίνακας 19) .

Από την άλλη πλευρά, το 51,9% αναδεικνύει ως βασικό μειονέκτημα των Π.Σ. την υποχρεωτική σύνδεση της Λογοτεχνίας με τις εξετάσεις, ενώ 19,2% αναφέρεται στην πίεση κάλυψης μεγάλης και ασαφούς ύλης. Η έντονη κριτική απέναντι στην υποχρεωτική σύνδεση με τις εξετάσεις (51,9%) ερμηνεύει γιατί, παρά την δηλωμένη πρόθεση για συνδυαστικό σχεδιασμό διδασκαλίας, η χρήση καινοτόμων πρακτικών όπως τα πολυτροπικά κείμενα και η δημιουργική γραφή παραμένει σε μέτρια επίπεδα (47,1%). Προκύπτει μια σαφής συσχέτιση: οι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας ότι η εξέταση αλλοιώνει τη φύση της Λογοτεχνίας, αποφεύγουν τις πιο «καινοτόμες» και χρονοβόρες πρακτικές για να μην απομακρυνθούν από τον εξεταστικό στόχο, επιβεβαιώνοντας έτσι την εσωτερική συνοχή της στάσης τους.

Η διασταύρωση των δεδομένων αναδεικνύει μια σημαντική εσωτερική αντίφαση: το εξεταστικό πλαίσιο, βαθιά ριζωμένο ως νοοτροπία και τακτική υπάρχει κάτω από οποιαδήποτε θεωρητική ή πρακτική αλλαγή που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Αναγνωρίζοντας ότι οι εξετάσεις, με τον τρόπο που διεξάγονται στο Λύκειο, λειτουργούν ως περιοριστικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει όχι μόνο τη διδακτική οργάνωση αλλά και την αισθητική απόλαυση, προτιμούν την αποσύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας από τις εξετάσεις.

Άξονας 5: Επιμόρφωση

Η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη μετάβαση από τη θεωρητική κατανόηση των Π.Σ. στη λειτουργική εφαρμογή τους. (Ερωτ. B21-B24, πίνακες 21-24)

Το 79,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα νέα Π.Σ., ενώ το 20,2% δεν έχει συμμετάσχει σε αντίστοιχη διαδικασία. Η επιμόρφωση παρέχεται κυρίως από Συμβούλους Εκπαίδευσης Φιλολόγων (73,2%), λιγότερο από το ΙΕΠ (18,3%) και ελάχιστα από Πανεπιστήμια ή άλλους φορείς. Ως προς τη διάρκεια, το 45,7% αναφέρει επαναλαμβανόμενες επιμορφώσεις μέσα στο σχολικό έτος, ενώ σημαντικά ποσοστά αφορούν βραχύχρονες δράσεις (τρίωρες ή μονοήμερες).

Η αποτελεσματικότητα αξιολογείται θετικά αλλά όχι καθολικά: 45,1% τη θεωρεί «αρκετά» αποτελεσματική, 35,4% «πάρα πολύ», 18,3% «λίγο» και ελάχιστοι «καθόλου».

Η επιμόρφωση χαρακτηρίζεται από ευρεία κάλυψη και θετική αποτίμηση, αλλά παραμένουν ανισότητες πρόσβασης, ελλείψεις σε βάθος και ατελής σύνδεση θεωρίας–πράξης. Η επιμόρφωση υποστηρίζει τη μετάβαση στα νέα Π.Σ., αλλά δεν εξαλείφει τις δυσκολίες εφαρμογής. Αποτελεί προϋπόθεση αλλαγής, αλλά όχι, από μόνη της, εγγύηση μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν μια εκπαιδευτική συνθήκη που βρίσκεται σε σύγχυση, μια πραγματικότητα όπου το νέο και το παλιό συνυπάρχουν, συχνά σε μια λεπτή ισορροπία παρά τον εξαετή χρόνο εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών. Οι βασικές αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών, αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και γίνονται, σε θεωρητικό επίπεδο, αποδεκτές. Στη διδακτική πράξη στο μάθημα της Λογοτεχνίας διαφαίνεται μια ουσιαστική μετατόπιση προς πιο διαλογικές, ερμηνευτικές και συνεργατικές μορφές μάθησης, οι οποίες επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν τον μαθητή ως συνομιλητή του λογοτεχνικού κειμένου και όχι ως παθητικό δέκτη γνώσης. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των αρχών δεν είναι ούτε ομοιόμορφη ούτε πλήρως εδραιωμένη. Παραμένει συχνά επιλεκτική και επηρεάζεται έντονα από τους θεσμικούς περιορισμούς και τις παγιωμένες πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξετασιοκεντρική λογική εξακολουθεί να καθορίζει τόσο τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας από τους διδάσκοντες, όσο και τη μαθητική στάση απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Έτσι, ενώ η μαθητική συμμετοχή εμφανίζεται οριακά αυξημένη, συχνά διαμορφώνεται με προσανατολισμό την επιτυχία στις εξετάσεις και όχι τη βαθύτερη κατανόηση και εσωτερίκευση της ερμηνευτικής και κριτικής διαδικασίας.

Αν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργεί υποστηρικτικά και ενισχύει την εξοικείωση με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, παρ' όλα αυτά, δεν αρκεί από μόνη της για να υπερκεράσει τις δομικές πιέσεις και τις εξεταστικές απαιτήσεις που εξακολουθούν να διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον.

Η θεσμοθέτηση των Π.Σ. του 2019 και 2021 επομένως, δεν φαίνεται να συνιστά μετασχηματισμό, αλλά μάλλον μια δύσκολη διαδικασία προσαρμογής, με ανοιχτά ακόμη πολλά ζητήματα αμφισβήτησης. Συνολικά, η εισαγωγή των Π.Σ μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγικά φιλόδοξη αλλά θεσμικά περιορισμένη. Η έρευνα μας αναδεικνύει τη θεμελιώδη αντίφαση που διέπει το σύγχρονο τοπίο της φιλολογικής διδασκαλίας στο Γενικό Λύκειο: ενώ το θεωρητικό πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών προκρίνει την αυτονομία, τον ερμηνευτικό διάλογο και την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνίας, η διδακτική πράξη παραμένει δέσμια ενός ισχυρού εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού. Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ισορροπήσουν ανάμεσα στις καινοτόμες παιδαγωγικές αρχές και την ανάγκη για αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών, υιοθετούν μια υβριδική ταυτότητα, όπου η «συμμόρφωση» στις εξεταστικές απαιτήσεις συχνά επικαλύπτει τον μετασχηματιστικό ρόλο των Προγραμμάτων Σπουδών. Επιβεβαιώνεται έτσι ότι η επιτυχία οποιασδήποτε μεταρρύθμισης δεν κρίνεται στις θεσμικές διακηρύξεις, αλλά στον βαθμό που αυτή μετουσιώνεται σε ζωντανή διδακτική πράξη.

Παρά το ότι δεν έγινε επαγωγική ανάλυση στη παρούσα έρευνα για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα ευρήματα της παρουσιάζουν υψηλή «θεωρητική μεταβιβασιμότητα»,

καθώς συνάδουν απόλυτα με τη διεθνή βιβλιογραφία για την αντίσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις καινοτομίες όταν αυτές δεν συνοδεύονται από αλλαγές στην τελική αξιολόγηση. Επιπλέον, δεδομένου ότι διαπιστώνεται μια αξιοσημείωτη απουσία ερευνών που να εστιάζουν στην εμπειρική αποτίμηση της εφαρμογής των Π.Σ. στο «μικρο-επίπεδο» της σχολικής τάξης, θεωρούμε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για έρευνα ευρείας κλίμακας που θα μπορούσε να επιβεβαιώσει αυτές τις τάσεις σε πανελλήνιο επίπεδο. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης αυτής της δύσκολης μετάβασης, υπογραμμίζοντας ότι, χωρίς τη ριζική αναθεώρηση του συστήματος αξιολόγησης, οι προσδοκίες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών θα παραμένουν μετέωρες ανάμεσα στη θεωρητική επάρκεια και την πρακτική αδράνεια.

Αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge, pp. 284-302.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform. In *The Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press, Vol. 1, σ. 112-128.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press, σ. 84-106.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5th ed.). London: Routledge, σ. 45-62.
- Goodson, I. F. (2014). *Curriculum Theory*. In *The International Handbook of Curriculum Research* (2nd ed.). New York: Routledge, σ. 21-34.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), σ. 4-11.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, σ. 110-125.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, σ. 79-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Αντιλήψεις για την προτεινόμενη προσέγγιση των Π.Σ. Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας
(Ερώτηση Β1, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εστίαση στην κατανόηση και ερμηνεία κειμένων μέσω διαλόγου	46	44,2
Κάθε κείμενο ως φορέας νοημάτων, αξιών και ιδεολογικών θέσεων	25	24,0
Έμφαση στον κριτικό στοχασμό και τη διαλογικότητα	11	10,6
Ο διδάσκων επιλέγει τα λογοτεχνικά και μη κείμενα	22	21,2
Σύνολο	104	100

Πίνακας 2. Ερμηνεία του όρου «συνεξέταση» Γλώσσας και Λογοτεχνίας*(Ερώτηση B2, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Ολιστική προσέγγιση κειμένων (γλωσσική, νοηματική και αισθητική)	88	84,6
Εστίαση στα κοινά σημεία λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων	8	7,7
Έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου	4	3,8
Απλή ενιαία εξέταση των δύο μαθημάτων	4	3,8
Σύνολο	104	100

Πίνακας 3. Αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα Π.Σ.*(Ερώτηση B3, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Λειτουργεί ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας	78	75,0
Προσανατολίζει στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις	20	19,2
Μεταδίδει γνώσεις	6	5,8
Προετοιμάζει τους μαθητές για τις εξετάσεις	0	0
Σύνολο	104	100

Πίνακας 4. Αυτοαξιολόγηση κατανόησης των βασικών κατευθύνσεων των Π.Σ.*(Ερώτηση B4, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Πλήρης κατανόηση	30	28,8
Καλή κατανόηση, αλλά δυσκολία εφαρμογής	64	61,5
Περιορισμένη κατανόηση	10	9,6
Καμία κατανόηση	0	0
Σύνολο	104	100

Πίνακας 5. Κύρια προτεραιότητα στον σχεδιασμό διδασκαλίας*(Ερώτηση B5, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Συνδυασμός όλων των παραμέτρων (Π.Σ., εξετάσεις, προσωπικές πρακτικές)	95	91,3
Προετοιμασία για τις εξετάσεις	6	5,8
Πιστή εφαρμογή Π.Σ.	3	2,9
Προσωπικές δοκιμασμένες πρακτικές	0	0
Σύνολο	104	100

Πίνακας 6. Πρακτικές αλλαγές μετά την εισαγωγή των νέων Π.Σ.

(Ερώτηση 6, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαμόρφωση προσωπικού υλικού	66	63,5
Έμφαση στον ερμηνευτικό διάλογο	56	53,8
Περισσότερη χρήση πολυτροπικού υλικού	33	31,7
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	32	30,8
Αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης	15	14,4
Καμία ουσιαστική αλλαγή	1	1,0

Πίνακας 7. Συχνότητα ελεύθερης επιλογής λογοτεχνικών κειμένων

(Ερώτηση 7, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά	57	54,8
Μερικές φορές	33	31,7
Αποκλειστικά	10	9,6
Ποτέ ή σπάνια	4	3,8
Σύνολο	104	100

Πίνακας 8. Πηγές διδακτικού υλικού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

(Ερώτηση 8, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Τράπεζα θεμάτων	67	64,4
Σχολικά εγχειρίδια	52	50,0
Ψηφιακά αποθετήρια	37	35,6
Εκπαιδευτικά ιστολόγια / ιστότοποι	34	32,7
Διαδικτυακές ιστοσελίδες	32	30,8

Πίνακας 9. Πτυχή στην οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου

(Ερώτηση 9, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δημιουργία ελεύθερου διαλόγου για την ανάδειξη ερμηνειών	41	39,4
Ανάπτυξη ερωτημάτων που προάγουν την κριτική σκέψη	28	26,9
Ανάλυση κειμενικών στοιχείων και τεχνικών	22	21,2
Κατανόηση νοήματος και αισθητικών στοιχείων	10	9,6
Σύνδεση με άλλα κείμενα ή επικαιρότητα	3	2,9
Σύνολο	104	100

Πίνακας 10. Δραστηριότητες που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές για την ερμηνευτική-κριτική προσέγγιση

(Ερώτηση 10, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ μαθητών	90	86,5
Συσχέτιση κειμένου με άλλα κείμενα	39	37,5
Ανάλυση κειμενικών στοιχείων	36	34,6
Παρουσίαση ιστορικού πλαισίου	17	16,3

Πίνακας 11. Χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως αφορμή για παραγωγή γραπτού λόγου

(Ερώτηση 11, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μερικές φορές	56	53,8
Πολύ συχνά	34	32,7
Καθόλου ή σπάνια	13	12,5
Αποκλειστικά	1	1,0
Σύνολο	104	100

Πίνακας 12. Ενσωμάτωση πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική διαδικασία

(Ερώτηση 12, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μερικές φορές	49	47,1
Πολύ συχνά	46	44,2
Ποτέ ή σπάνια	6	5,8
Αποκλειστικά	3	2,9
Σύνολο	104	100

Πίνακας 13. Ενσωμάτωση διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδακτική πρακτική

(Ερώτηση 13, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πολύ συχνά (αναπόσπαστο μέρος)	51	49,0
Μερικές φορές	47	45,2
Καθόλου ή σπάνια	6	5,8
Αποκλειστικά	0	0
Σύνολο	104	100

Πίνακας 14. Πτυχή διδασκαλίας που προβληματίζει περισσότερο

(Ερώτηση 14, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Ισορροπία μεταξύ οδηγιών διδασκαλίας και ερμηνευτικής ελευθερίας	48	46,2
Κινητοποίηση ενδιαφέροντος και κλίμα διαλόγου	43	41,3
Επιλογή κατάλληλων κειμένων για συγκρότηση συστάδας	8	7,7
Αναζήτηση κατάλληλων κειμένων για σύνδεση με μη λογοτεχνικά	5	4,8
Σύνολο	104	100

Πίνακας 15. Επίδραση της συνδιδασκαλίας στο ενδιαφέρον των μαθητών για τη Λογοτεχνία

(Ερώτηση 15, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Το ενδιαφέρον έχει αυξηθεί	48	46,2
Δεν έχει επηρεαστεί	42	40,4
Το ενδιαφέρον έχει μειωθεί	14	13,5
Σύνολο	104	100

Πίνακας 16. Συχνότερες ερωτήσεις μαθητών κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου

(Ερώτηση 16, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Πώς να απαντήσουν στις εξετάσεις	47	45,2
Σύνδεση κειμένου με προσωπικά βιώματα	27	26,0
Σωστή ερμηνεία του κειμένου	25	24,0
Αναζήτηση πληροφοριών για τον συγγραφέα	3	2,9
Δική τους ερμηνεία	2	1,9
Σύνολο	104	100

Πίνακας 17. Μεγαλύτερη δυσκολία μαθητών στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας

(Ερώτηση 17, N=104)

Κατηγορία	Συχνότητα Ποσοστό (%)	
Παραγωγή ολοκληρωμένου ερμηνευτικού σχολίου	39	37,5
Ανάπτυξη κριτικών σκέψεων	34	32,7
Κατανόηση αφηγηματικών στοιχείων	19	18,3
Κατανόηση ιστορικών συμφραζομένων	12	11,5
Σύνολο	104	100

Πίνακας 18. Βελτίωση δεξιοτήτων μαθητών μέσω της προσέγγισης των Π.Σ.*(Ερώτηση 18, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι, αλλά μόνο σε ορισμένες πτυχές	74	71,2
Ναι, σε μεγάλο βαθμό	15	14,4
Όχι, δεν βλέπω βελτίωση	15	14,4
Σύνολο	104	100

Πίνακας 19. Σημαντικότερο πλεονέκτημα των Π.Σ. για τη συνδιδασκαλία Γλώσσας και Λογοτεχνίας*(Ερώτηση 19, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσω προσέγγισης πολλών ειδών κειμένων	45	43,3
Σύνδεση Ν.Ε. Γλώσσας και Λογοτεχνίας με κοινές διαδικασίες	23	22,1
Καλύτερη προετοιμασία μαθητών	19	18,3
Ευελιξία επιλογής κειμένων	10	9,6
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	5	4,8
Δεν εντοπίζεται σχετικό πλεονέκτημα	2	1,9
Σύνολο	104	100

Πίνακας 20. Σημαντικότερο μειονέκτημα της συνδιδασκαλίας–συνεξέτασης*(Ερώτηση 20, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Την υποχρεωτική σύνδεση της λογοτεχνίας με τις εξετάσεις που καταστρέφει την αισθητική απόλαυση.	54	51,9
Πίεση για κάλυψη μεγάλης και ασαφούς ύλης	20	19,2
Την αναζήτηση κοινών θεμάτων μεταξύ λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων.	6	5,8
Απώλεια αυτονομίας κάθε μαθήματος	8	7,7
Έλλειψη εγκεκριμένου υλικού	7	6,7
Δεν βρίσκω κάποιο σχετικό μειονέκτημα	7	6,7
Τη δυσκολία στην ενιαία αξιολόγηση των μαθητών	2	1,9
Σύνολο	104	100

Πίνακας 21. Παρακολούθηση επιμόρφωσης για τα νέα Π.Σ.*(Ερώτηση 21, N=104)*

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	83	79,8
Όχι	21	20,2
Σύνολο	104	100

Πίνακας 22. Φορέας παροχής επιμόρφωσης

(Ερώτηση 22, N=82)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων	60	73,2
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)	15	18,3
Άλλος φορέας	5	6,1
Πανεπιστήμιο	2	2,4
Σύνολο	82	100

Πίνακας 23. Διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος

(Ερώτηση 23, N=81)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Επαναλαμβανόμενα στη διάρκεια σχολικού έτους	37	45,7
Μίας ημέρας	19	23,5
Τρεις ώρες	18	22,2
Διημερίδα	7	8,6
Σύνολο	81	100

Πίνακας 24. Αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

(Ερώτηση 24, N=82)

Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Αρκετά αποτελεσματική	37	45,1
Πάρα πολύ αποτελεσματική	29	35,4
Λίγο αποτελεσματική	15	18,3
Καθόλου αποτελεσματική	1	1,2
Σύνολο	82	100

Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου: Η «αναδραστική επίδραση» της Τράπεζας Θεμάτων στη διδακτική πράξη

Κωνσταντίνα Καλαούζη

kalaouzi@sch.gr, kalaouzi@hotmail.com

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02 – Φιλολόγων Δωδεκανήσου, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας Α.Π.Θ.

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια κριτική αποτίμηση του τρόπου εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ τάξη του Γενικού Λυκείου, με επίκεντρο τη διδακτική και αξιολογική διαχείριση των λογοτεχνικών κειμένων. Μέσω μιας πολυεπίπεδης διερεύνησης, εξετάζεται αρχικά η εσωτερική συνάφεια μεταξύ των θεωρητικών στοχοθεσιών του Προγράμματος Σπουδών και της πρακτικής αποτύπωσής τους στα θέματα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας καθώς και των Πανελλαδικών Εξετάσεων της τελευταίας εξαετίας. Παράλληλα, η έρευνα επεκτείνεται στο πεδίο της διδακτικής πράξης, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δωδεκανήσου (ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου) αναφορικά με τον βαθμό που το σύστημα αξιολόγησης καθορίζει τις μεθοδολογικές τους επιλογές. Κεντρικό άξονα της μελέτης αποτελεί η ανάλυση της αναδραστικής επίδρασης (washback effect) της Τράπεζας Θεμάτων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η λειτουργία της ενισχύει τις καινοτόμες επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος ή αν, αντιθέτως, επιβάλλει ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που οδηγεί στην εργαλειοποίηση και την τυποποίηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Τα συμπεράσματα φωτίζουν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ θεσμικών κειμένων και εξεταστικών πρακτικών, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η λογοτεχνία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας Αναδραστική Επίδραση (Washback Effect), Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, Λογοτεχνικός Εγγραμματισμός, Διδακτική Μεθοδολογία, Αξιολόγηση Λογοτεχνίας.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2019) για τη Λογοτεχνία στη Γ΄ ΓΕΛ, η διδακτική προσέγγιση μετατοπίζεται ριζικά από την παραδοσιακή γραμματολογική ανάλυση προς μια βιωματική και αναγνωστική κατεύθυνση. Το κείμενο παύει να αντιμετωπίζεται ως ένα κλειστό αντικείμενο γνώσης και προσλαμβάνεται ως πηγή εμπειριών, συγκινήσεων και ιδεών με άμεση υπαρξιακή αξία για τη ζωή των μαθητών/τριών (Πρόγραμμα Σπουδών [ΠΣ], 2019, σ. 56078). Κεντρική μεθοδολογική καινοτομία αποτελεί ο «ερμηνευτικός διάλογος», μία διαδικασία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων που δεν αποσκοπεί στην ανακάλυψη ενός προκαθορισμένου νοήματος, αλλά στην ανάδυση της υποκειμενικότητας του μαθητή μέσα από την επικοινωνία του με το κείμενο, τον συγγραφέα και την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης (ΠΣ, 2019, σ. 56079). Σε αντίθεση με παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών που βασιζόνταν στην ιστορική συνέχεια και τη διδασκαλία συγκεκριμένων ανθολογημένων κειμένων στη Γ Γενικού Λυκείου, το νέο ΠΣ εισάγει τη θεματική οργάνωση της ύλης και την αξιοποίηση αδιάδκτων κειμένων, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τη λογοτεχνικότητα και να συνομιλούν κριτικά με τα κείμενα και τον κόσμο.

Στο πεδίο της αξιολόγησης, η σημαντικότερη ανατροπή εντοπίζεται στη θεσμοθέτηση του «ερμηνευτικού σχολίου» ως της κύριας μορφής γραπτής δοκιμασίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνθέσουν ένα κείμενο αναγνωστικής ανταπόκρισης (150-200 λέξεων), στο οποίο διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα ή σχόλια, τεκμηριώνοντάς τα με τη χρήση συγκεκριμένων κειμενικών δεικτών, όπως το ύφος, η γλώσσα, η δομή ή οι αφηγηματικοί τρόποι (ΠΣ, 2019, σ. 56082, 56086). Η προσέγγιση αυτή διαφοροποιείται ριζικά από παλαιότερες πρακτικές, καθώς η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται στην αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά στην ικανότητα ανάδειξης της «προσωπικής φωνής» και της διαμόρφωσης μιας έγκυρης, τεκμηριωμένης και συνεκτικής ερμηνείας, αναγνωρίζοντας την πολλαπλότητα των αναγνωστικών προσλήψεων (ΠΣ, 2019, σ. 56082-56083).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω μεταβολών, η παρούσα μελέτη θέτει στο επίκεντρο της διερεύνησης τον βαθμό στον οποίο οι καινοτόμες προτεραιότητες του ΠΣ μεταγγίζονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πράξη. Εξετάζεται, δηλαδή, εάν η διδασκαλία της λογοτεχνίας διατηρεί τον βιωματικό και διαλογικό της χαρακτήρα ή εάν η αξία της απομειούται υπό την πίεση ενός – ασφυκτικού - εξετασιοκεντρικού συστήματος. Ανακύπτει, επομένως, το ερώτημα: ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη διδακτική μεθοδολογία για τη λογοτεχνία στο Λύκειο; Δίνεται προτεραιότητα στις παιδαγωγικές στοχεύσεις του ΠΣ ή στην ανάγκη συμμόρφωσης με τους κανόνες της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ); Η ΤΘΔΔ αποτυπώνει τις στοχεύσεις του Π.Σ ή ανα-πλασιώνει τις κατευθύνσεις διαμορφώνοντας ένα παράλληλο (κρυφό) πρόγραμμα σπουδών; Η διατύπωση των θεμάτων της ΤΘΔΔ σέβεται τις επιταγές του ΠΣ ή επιβάλλει μια τυποποίηση που εγκλωβίζει τους/τις διδάσκοντες/ουσες στην προετοιμασία για την υψηλή βαθμολογία εις βάρος της ερμηνευτικής ελευθερίας. Ο τρόπος διατύπωσης των θεμάτων στις πανελλήνιες εξετάσεις της τελευταίας εξαετίας επηρεάζεται περισσότερο από τις προτεραιότητες του ΠΣ ή από τις επιλογές της ΤΘΔΔ; Τέλος, η έρευνα αποσκοπεί στον προσδιορισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων, ώστε η λειτουργία της ΤΘΔΔ να λειτουργήσει υποστηρικτικά και όχι ανασταλτικά προς τις επιδιώξεις του ΠΣ σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο: Το ΠΣ 2019: Η Λογοτεχνία ως Εμπειρία

Η παιδαγωγική στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών εδράζεται σε ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο που προκρίνει τη διαλογικότητα, τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργική έκφραση. Το ΠΣ υιοθετεί μια «ανοικτή» δομή ως προς το περιεχόμενο, παρέχοντας δυνατότητες ευέλικτης επιλογής υλικού με σκοπό τη συγκρότηση ελεύθερων υποκειμένων μέσα από τη συνεργατική παραγωγή νοημάτων (ΠΣ, 2019, σ. 56078). Οι μαθητές/-τριες, ως ενεργοί/ές αναγνώστες/στριες, «ιχνηλατούν κόσμους» και διαλέγονται με τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης, καλλιεργώντας μια κριτική στάση απέναντι στις αξίες που η λογοτεχνία υποβάλλει. Αυτή η «ηθική της ανάγνωσης» μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «τι είναι» το κείμενο στο «τι κάνει» και στο πώς επαναπροσδιορίζει τη σχέση του υποκειμένου με τη συλλογική αναγνωστική διαδικασία (ΠΣ, 2019, σ. 56078-56079).

Στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας, κεντρικό άξονα αποτελεί ο ερμηνευτικός διάλογος και η «επικαιροποιημένη ανάγνωση», πρακτικές που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνομιλούν με τα κείμενα, αξιοποιώντας τα δικά τους βιώματα. Ο διάλογος με τα κείμενα, αν και ελεύθερος, παραμένει «τιθασευμένος» από τους κειμενικούς δείκτες, αποσκοπώντας στη μετατόπιση των αρχικών αναγνωστικών απόψεων και στη συλλογική

σύνθεση οπτικών εντός της ερμηνευτικής κοινότητας της τάξης (ΠΣ, 2019, σ. 56079). Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται η ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας, καθώς οι μαθητές ασκούνται στην αναγνώριση ποιητικών υπαινιγμών, συμβόλων και αφηγηματολογικών μοντέλων που φωτίζουν τη δράση και τη συναισθηματική διάθεση των υποκειμένων (ΠΣ, 2019, σ. 56080-56081). Παράλληλα, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας ενισχύεται καθώς τα υποκείμενα μαθαίνουν να θέτουν κρίσιμα ερωτήματα και να διαπραγματεύονται τις υποθέσεις τους με όρους διαρκούς αναζήτησης και όχι ερμηνευτικής βεβαιότητας, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως καθοδηγητής που ενθαρρύνει τις πολλαπλές αναγνώσεις και υποστηρίζει τη διαμόρφωση κριτικού λόγου (ΠΣ, 2019, σ. 56081).

Η μεθοδολογική αυτή πορεία κορυφώνεται με τη σύνταξη του ερμηνευτικού σχολίου, το οποίο δεν αποτελεί μια απλή γραπτή δοκιμασία, αλλά μια σύνθετη εργασία ανασύνθεσης της διαλογικής διαδικασίας. Το ερμηνευτικό σχόλιο επιτρέπει στον/στην μαθητή/τρια να αποτυπώσει την προσωπική του/της οπτική μέσα από την ανάγνωση, προεκτείνοντας την προφορική έκφραση προς τη γραπτή και διευκολύνοντας την ανάδυση του «εγώ» μέσα από την προσληπτική του κλίση. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2019, σ. 56082), το σχόλιο αυτό λειτουργεί ως εργαλείο ελέγχου του βαθμού εκπλήρωσης των σκοπών του μαθήματος, καθώς απαιτεί από τον μαθητή να τοποθετηθεί απέναντι σε ένα κεντρικό ερώτημα που θέτει το κείμενο, τεκμηριώνοντας την άποψή του στη «χρυσή τομή» μεταξύ της κειμενικότητας και της υποκειμενικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, το ερμηνευτικό σχόλιο μετατρέπεται σε μια πράξη αυτοπροσδιορισμού, όπου η λογική τεκμηρίωση συναντά το συναίσθημα και την προσωπική εμπειρία του αναγνώστη, διασφαλίζοντας ότι η λογοτεχνία παραμένει μια δραστική αξία για τη συγκρότηση της ταυτότητάς του (ΠΣ, 2019, σ. 56083).

Η αξιολογική διαδικασία, από την άλλη, προσλαμβάνει διαμορφωτικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στην ικανότητα των μαθητών/-τριών να μετασχηματίζουν τον λόγο των κειμένων. Παράλληλα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και οι μετασχηματισμοί (π.χ. αλλαγή οπτικής γωνίας, συμπλήρωση κενών απροσδιοριστίας) επιτρέπουν την παραγωγή δημιουργικού λόγου που απαντά στα κεντρικά ερωτήματα των κειμένων (ΠΣ, 2019, σ. 56081-56083). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη φάση του αναστοχασμού, όπου οι μαθητές/-τριες περιγράφουν τις στρατηγικές τους και αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες και ιδεολογικές θέσεις που επηρέασαν την πρόσληψη, προάγοντας την αυτοαξιολόγηση και την ενεργητική συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους (ΠΣ, 2019, σ. 56082).

Αυτή η μεθοδολογική στοχοθεσία, που θέτει στο επίκεντρο την υποκειμενική ανταπόκριση και τον ερμηνευτικό διάλογο, μετασχηματίζεται σε συγκεκριμένη εξεταστική απαίτηση μέσω του θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το ΦΕΚ 3164/Β/12-08-2019 εισήγαγε την ενιαία εξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθιερώνοντας το ερμηνευτικό σχόλιο ως το κατεξοχήν εργαλείο αποτίμησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/-τριών. Η δομή αυτή οριστικοποιήθηκε με την τροποποίηση του ΦΕΚ 102474/Δ2/20-08-2021, η οποία εξειδικεύει τον τρόπο βαθμολόγησης και τη βαρύτητα του λογοτεχνικού μέρους της εξέτασης, επιβάλλοντας τη σύνδεση της ερμηνείας με τους κειμενικούς δείκτες. Η νομοθετική αυτή πρόβλεψη αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρητικές αρχές του ΠΣ και την υλοποίηση της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ). Τα κριτήρια που εντάσσονται στην Τράπεζα καλούνται να ενσαρκώσουν στην πράξη τις παραπάνω διατάξεις, δημιουργώντας ένα τυποποιημένο πλαίσιο αξιολόγησης το οποίο, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα όρια της ερμηνευτικής ελευθερίας που το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών επαγγέλλεται

Η Τράπεζα Θεμάτων (ΤΘΔΔ): Σχεδιασμός και Πραγματικότητα

Η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) αποτελεί έναν καινοτόμο ψηφιακό μηχανισμό που συγκροτήθηκε ως αποθετήριο αξιολογημένων εξεταστικών δοκιμών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός της αποσκοπεί στη θεσμική διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας των ενδοσχολικών εξετάσεων, επιδιώκοντας την καθιέρωση ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης σε ολόκληρη την επικράτεια (Υπουργείο Παιδείας [ΥΠΑΙΘ], 2023). Η στοχοθεσία της Τράπεζας Θεμάτων συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και την πλήρη κάλυψη της ύλης, όπως αυτή ορίζεται από τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών.

Η λειτουργία της ΤΘΔΔ και η Σχέση της με το Πρόγραμμα Σπουδών

Σκοπός της ΤΘΔΔ δεν είναι να λειτουργήσει απλώς ως εξεταστικό εργαλείο, αλλά και ως καθοδηγητικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας ότι η διδασκαλία ευθυγραμμίζεται με τις προσδοκώμενες δεξιότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που περιγράφονται στο Π.Σ των μαθημάτων. Ο χαρακτηρισμός της «διαβάθμισης» παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την εν γένει υποστήριξη και προώθηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων των Π.Σ. Η διαβάθμιση συμπορεύεται με τη συμπερίληψη που συνιστά κεντρικό ζητούμενο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, η εφαρμογή της στη Λογοτεχνία παρουσιάζει προκλήσεις που σχετίζονται με την απόσταση ανάμεσα στον θεωρητικό σχεδιασμό και την εξεταστική πρακτική.

Σε επίπεδο μακρο-σχεδιασμού, η ΤΘΔΔ εμφανίζει μια αξιοσημείωτη θεωρητική ευθυγράμμιση με τους κεντρικούς στόχους του ΠΣ (2019), καθώς οι εξεταστικές απαιτήσεις ενθαρρύνουν την καλλιέργεια μιας βιωματικής και κριτικής σχέσης με το κείμενο. Η ανάλυση των ζητούμενων δείχνει ότι προωθείται η διατύπωση προσωπικής άποψης και η σύνδεση του λογοτεχνικού λόγου με κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, γεγονός που συνάδει με την αντίληψη της λογοτεχνίας ως «λόγου για τον κόσμο» (ΥΠΑΙΘ, 2023). Η απαίτηση για παραγωγή ερμηνευτικού λόγου με όρους τεκμηρίωσης ενισχύει την «προσωπική φωνή» του μαθητή, ενώ η θεωρητική αποδοχή της ερμηνευτικής πολλαπλότητας —χωρίς την ύπαρξη μίας και μοναδικής «ορθής» απάντησης— αντανακλά το πνεύμα του ερμηνευτικού διαλόγου που εισήγαγε η μεταρρύθμιση του 2019.

Πίνακας Αντιστοίχισης Στόχων ΠΣ – Ζητούμενων Εξέτασης

Στόχοι ΠΣ Λογοτεχνίας	Τι ζητείται στην εξέταση	Βαθμός σύνδεσης
Βιωματική σχέση με το κείμενο – η λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών και συγκινήσεων.	Διατύπωση προσωπικής άποψης, σύνδεση με κοινωνικά/πολιτισμικά συμφραζόμενα.	Ισχυρή σύνδεση – ενθαρρύνεται η προσωπική ανταπόκριση.
Καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι σε νοήματα και αξίες.	Ερμηνεία και αξιολόγηση νοημάτων του κειμένου, με τεκμηρίωση.	Πολύ ισχυρή σύνδεση – ζητείται κριτική ανάλυση.
Διάλογος με το κείμενο και τους συμμαθητές (ερμηνευτικός διάλογος).	Συγκριτική ανάγνωση, πολλαπλές ερμηνείες, τεκμηρίωση θέσεων.	Μερική σύνδεση – στις εξετάσεις ο διάλογος είναι ατομικός, όχι συλλογικός.
Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και προσωπικής φωνής.	Παραγωγή ερμηνευτικού λόγου, γραπτή τεκμηρίωση.	Ισχυρή σύνδεση – καλλιεργείται προσωπική φωνή με όρους τεκμηρίωσης.
Αντίληψη της λογοτεχνίας ως «λόγου για τον κόσμο».	Σύνδεση κειμένου με κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά συμφραζόμενα.	Πολύ καλή σύνδεση – ζητείται ρητά στις απαντήσεις.
Αποδοχή της ερμηνευτικής πολλαπλότητας.	Υποστήριξη θέσης με τεκμήρια (χωρίς μία «μοναδική» σωστή απάντηση).	Θεωρητικά υπάρχει, αλλά στην πράξη μπορεί να περιορίζεται από τα κριτήρια βαθμολόγησης.

Ωστόσο, η αντιστοίχιση αυτή παρουσιάζει ρωγμές στο πεδίο της εφαρμογής, καθώς παρατηρείται μια τάση διολίσθησης από το δημιουργικό πνεύμα του ΠΣ προς μια πιο τυποποιημένη εξεταστική διαδικασία. Παρόλο που το ΠΣ επιδιώκει την ενεργοποίηση της βιωματικής σχέσης και της συγκίνησης, στα θέματα της Τράπεζας συχνά κυριαρχεί ένας λόγος «αφαίρεσης» και σύνθεσης, ο οποίος ενδέχεται να περιορίζει την αυθεντική προσωπική ανταπόκριση. Επιπλέον, ενώ ο ερμηνευτικός διάλογος προβλέπεται ως συλλογική και δυναμική διαδικασία στην τάξη, στην ΤΘΔΔ μετατρέπεται αναπόφευκτα σε μια ατομική και στατική γραπτή δοκιμασία. Ο κίνδυνος ασυμφωνίας γίνεται εμφανής κυρίως στη διαδικασία βαθμολόγησης, όπου η ανάγκη για «ασφαλείς» και τεκμηριωμένες απαντήσεις βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων μπορεί να πριμοδοτεί την ερμηνευτική συμμόρφωση εις βάρος της πρωτοτυπίας, υπονομεύοντας τελικά τον ανοικτό χαρακτήρα που επαγγέλλεται το Πρόγραμμα Σπουδών.

Βάσει της Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης (2023), η πρόσληψη της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) από την εκπαιδευτική κοινότητα χαρακτηρίζεται από μια αξιοσημείωτη διχογνωμία, η οποία αντανακλά τις διαφορετικές παιδαγωγικές και θεσμικές προτεραιότητες των διδασκόντων/ουσών. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγεται η ενίσχυση της διαφάνειας και ο περιορισμός των υποκειμενικών αποκλίσεων στη βαθμολόγηση, ενώ υπογραμμίζεται ο ρόλος της ως μηχανισμού ανατροφοδότησης που αναγκάζει σε έναν πληρέστερο και πιο οργανωμένο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης. Παράλληλα, η ΤΘΔΔ θεωρείται ότι προσδίδει μεγαλύτερο κύρος και σοβαρότητα στο Λύκειο, λειτουργώντας ως προπαρασκευαστικό στάδιο για τη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων.

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΘΔΔ συνοδεύεται από σοβαρές ενστάσεις που αφορούν κυρίως την παιδαγωγική της διάσταση και την επίδρασή της στην ψυχολογία των μαθητών. Οι

βασικές αδυναμίες που επισημαίνονται εστιάζουν στην πρόκληση υπερβολικού άγχους, ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς το σύστημα στερείται επαρκούς διαφοροποίησης και ευελιξίας (ΥΠΑΙΘ, 2023). Επιπλέον, εκφράζονται προβληματισμοί για την ποιότητα και τη σαφήνεια ορισμένων θεμάτων, καθώς και για τον κίνδυνο περαιτέρω εξάρτησης των μαθητών από την παραπαιδεία. Κρίσιμης σημασίας είναι η διαπίστωση ότι τα μειονεκτήματα αυτά ενδέχεται να υπονομεύουν τις καινοτόμες επιταγές του Προγράμματος Σπουδών (2019) για τη λογοτεχνία. Ενώ το ΠΣ προκρίνει τον ερμηνευτικό διάλογο, την προσωπική ανταπόκριση και την ανάδυση της υποκειμενικότητας, η τυποποίηση που επιβάλλει η ΤΘΔΔ τείνει να μετατρέπει τη διδασκαλία σε μια μηχανιστική διαδικασία κάλυψης ύλης και προετοιμασίας για συγκεκριμένους τύπους ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ο κίνδυνος «εργαλειοποίησης» της λογοτεχνικής εμπειρίας είναι ορατός, καθώς οι διδάσκοντες συχνά εγκλωβίζονται σε μια εξετασιοκεντρική προσέγγιση που ακυρώνει τον βιωματικό και ανοικτό χαρακτήρα που πρεσβεύει το Πρόγραμμα Σπουδών.

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω αν αυτοί οι θεωρητικοί προβληματισμοί επιβεβαιώνονται από το ίδιο το εξεταστικό υλικό της Τράπεζας, κρίθηκε αναγκαία μια συστηματική ανάλυση των κριτηρίων αξιολόγησης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τα αποτελέσματα της οποίας παρατίθενται στην επόμενη ενότητα.

Ποιοτική Ανάλυση της ΤΘΔΔ: Θεματική Τυποποίηση και Περιορισμοί της Ερμηνευτικής Ελευθερίας

Προκειμένου να τεκμηριωθούν τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητη η ενδελεχής εξέταση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 60 θεμάτων από το σύνολο των 128 που είναι αναρτημένα στην Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) για τη Γ' Λυκείου. Η ανάλυση διαρθρώθηκε γύρω από τέσσερις κεντρικούς ερευνητικούς άξονες: α) τη θεματική συνοχή μεταξύ λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού κειμένου, β) τον βαθμό καθοδήγησης της αναγνωστικής πρόσληψης, γ) την ύπαρξη ή μη ερμηνευτικής πολλαπλότητας και δ) το επίπεδο αντιστοίχισης των θεμάτων με τις βιωματικές στοχεύσεις του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ). Μέσω αυτών των αξόνων, επιχειρήθηκε να χαρτογραφηθεί αν η δομή της εξέτασης επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να λειτουργήσουν ως αυτόνομοι αναγνώστες/στριες ή αν τους/τις εγκλωβίζει σε προκαθορισμένα ερμηνευτικά σχήματα.

Το κεντρικό εύρημα που διαπερνά το σύνολο σχεδόν των θεμάτων που μελετήθηκαν είναι η επιβολή μιας άκαμπτης θεματικής ταύτισης μεταξύ του λογοτεχνικού και των μη λογοτεχνικών κειμένων. Η επιλογή αυτή, αν και θεωρητικά στοχεύει στη νοηματική ενότητα, στην πράξη λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που στερεί την ερμηνευτική πρωτοτυπία από τον/την μαθητή/τρια. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του άξονα της καθοδήγησης κατέδειξε ότι το μη λογοτεχνικό κείμενο προοικονομεί πλήρως το "θέμα" του λογοτεχνικού, λειτουργώντας ως ερμηνευτικό κλειδί που υποδεικνύει στον/στην μαθητή/τρια πού ακριβώς θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του/της. Με αυτόν τον τρόπο, η ερμηνευτική πολλαπλότητα — πυλώνας του νέου ΠΣ— περιορίζεται δραστικά, καθώς η αναγνωστική ανταπόκριση υποκαθίσταται από μια μηχανιστική διαδικασία επαλήθευσης: ο μαθητής παύει να διαλέγεται βιωματικά με το έργο και αναλώνεται στον εντοπισμό εκείνων των στοιχείων που επιβεβαιώνουν το ήδη διατυπωμένο νόημα των μη λογοτεχνικών κειμένων.

Τελικά, η έρευνα αποκαλύπτει μια σοβαρή απόκλιση μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής. Ενώ το ΠΣ (2019) οραματίζεται τη λογοτεχνία ως πεδίο ανάδυσης της υποκειμενικότητας, η δομή της ΤΘΔΔ τείνει να την εργαλειοποιεί, μετατρέποντάς την σε ένα "παράδειγμα" προς

τεκμηρίωση. Η θεματική ενοποίηση, αντί να διευκολύνει, φαίνεται να υπονομεύει την ελευθερία του αναγνώστη, καθιστώντας την προσωπική φωνή του μαθητή μια τυποποιημένη ανταπόκριση σε ένα προκατασκευασμένο πλαίσιο. Η διαπίστωση αυτή εγείρει κρίσιμα ερωτήματα για το αν η αξιολόγηση, έτσι όπως οργανώνεται στην ΤΘΔΔ, ακυρώνει στην πράξη τη βιωματική ουσία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, επιβάλλοντας μια "ασφαλή" αλλά ερμηνευτικά φτωχή αναγνωστική πρακτική.

Η διαπιστωμένη ερμηνευτική καθοδήγηση και η θεματική τυποποίηση που αναδείχθηκαν από την ανάλυση του υλικού της ΤΘΔΔ, εγείρουν έναν εύλογο προβληματισμό σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του θεσμού καθορίζει και, εν τέλει, μετασχηματίζει την ίδια τη διδακτική πράξη. Ανακύπτει, συγκεκριμένα, το ερώτημα εάν οι *a priori* περιορισμοί που επιβάλλει το εξεταστικό πλαίσιο υποβάλλουν μια αντίστοιχη τυποποίηση εντός της σχολικής αίθουσας, υποτάσσοντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας από μια ανοιχτή βιωματική διαδικασία σε μια εργαλειακή προετοιμασία για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αξιολόγησης. Το φαινόμενο αυτό, κατά το οποίο η μορφή και το περιεχόμενο των εξετάσεων επηρεάζουν αναδρομικά τη μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές προτεραιότητες της διδασκαλίας, εισάγει τη συζήτηση στο πεδίο της "αναδραστικής επίδρασης" (*washback effect*). Στην ενότητα που ακολουθεί, θα διερευνηθεί διεξοδικά η αιτιώδης σχέση μεταξύ της λειτουργίας της ΤΘΔΔ και αυτής της μορφής εκπαιδευτικής επίδρασης, εξετάζοντας εάν και σε ποιο βαθμό αλλοιώνεται η φυσιολογία του μαθήματος έναντι των προσδοκιών του Προγράμματος Σπουδών.

Το Φαινόμενο της Αναδραστικής Επίδρασης (Washback Effect)

Ο όρος «αναδραστική επίδραση» (*washback effect*) αναφέρεται στην άμεση ή έμμεση επιρροή που ασκούν οι εξετάσεις και οι δοκιμασίες αξιολόγησης στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Mitsiaki et al., 2021, σ. 2). Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιγράφει πώς οι απαιτήσεις μιας εξέτασης υπαγορεύουν το περιεχόμενο του μαθήματος, τις μεθοδολογικές επιλογές των εκπαιδευτικών, καθώς και τις στρατηγικές μελέτης που υιοθετούν οι μαθητές/τριες (Rahman et al., 2021, σ. 2). Η επίδραση αυτή μπορεί να είναι θετική, όταν η εξέταση ευθυγραμμίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους προάγοντας την ποιότητα της μάθησης, ή αρνητική, όταν περιορίζει το εύρος του αναλυτικού προγράμματος (Γαζιλιάν, 2024, σ. 35).

Το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται εντονότερα σε εξετάσεις «υψηλού διακυβεύματος», όπως οι εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή οι εθνικές δοκιμασίες πιστοποίησης, όπου τα αποτελέσματα έχουν κρίσιμη σημασία για το μέλλον των υποψηφίων (Rahman et al., 2021, σ. 3). Παρατηρείται συνήθως σε εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν μεγάλη έμφαση στη λογοδοσία και τη βαθμοθηρία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται πίεση από τη διοίκηση, τους γονείς και την κοινότητα για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Mitsiaki et al., 2021, σ. 3). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διδασκαλία παύει να υπηρετεί τις ευρύτερες παιδαγωγικές αρχές και προσαρμόζεται αποκλειστικά στη δομή και το ύψος της επερχόμενης εξέτασης.

Οι συνέπειες για τη διδασκαλία είναι συχνά περιοριστικές, καθώς παρατηρείται το φαινόμενο της «συρρίκνωσης του αναλυτικού προγράμματος» (*curriculum narrowing*). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παραλείπουν ενότητες ή δεξιότητες που δεν εξετάζονται, εστιάζοντας μονομερώς σε τεχνικές επίλυσης θεμάτων και σε μια μηχανιστική προετοιμασία

που ονομάζεται «διδασκαλία προς την εξέταση» (Rahman et al., 2021, σ. 12). Αυτό οδηγεί σε μια επιφανειακή προσέγγιση της γνώσης, όπου η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα παραγκωνίζονται προς όφελος της αποστήθισης και της τυποποίησης, αλλοιώνοντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη (Mitsiaki et al., 2021, σ. 4).

Στην περίπτωση της ΤΘΔΔ και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η αναδραστική επίδραση ενδέχεται να λειτουργήσει ανασχετικά προς τις καινοτομίες του Προγράμματος Σπουδών. Καθώς η ΤΘΔΔ επιβάλλει συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και θεματικές συνάψεις, ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να εγκλωβιστεί σε μια χρηστική αντιμετώπιση των κειμένων, προκειμένου να θωρακίσει τους μαθητές απέναντι στην κλήρωση των θεμάτων (Γαζιλιάν, 2024, σ. 58). Αντί η λογοτεχνία να διδάσκεται ως βιωματική εμπειρία και ελεύθερος ερμηνευτικός διάλογος, μετατρέπεται σε ένα πεδίο εξάσκησης πάνω σε προκαθορισμένα ερωτήματα και "ασφαλείς" ερμηνείες. Έτσι, η αναδραστική επίδραση της Τράπεζας υπονομεύει την υποκειμενικότητα του μαθητή, επιβάλλοντας μια διδακτική πρακτική που ιεραρχεί την εξεταστική ετοιμότητα πάνω από την αυθεντική φιλιαναγνωσία (Γαζιλιάν, 2024, σ. 62).

Το "Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα"

Η λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) υπερβαίνει τον ρόλο ενός απλού εξεταστικού εργαλείου, καθώς στην πραγματικότητα λειτουργεί ως ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (hidden curriculum) που ανταγωνίζεται το επίσημο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στις άγραφες αξίες, τους κανόνες και τις προσδοκίες που μεταδίδονται έμμεσα στους μαθητές μέσω της δομής και των πρακτικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συχνά υπονομεύοντας τις διακηρυγμένες στοχοθεσίες (Jackson, 1968; Portelli, 1993). Στην περίπτωση της ΤΘΔΔ, ενώ το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών προκρίνει τη λογοτεχνία ως βιωματική εμπειρία και ελεύθερο ερμηνευτικό διάλογο, η καθημερινή διδακτική πράξη εγκλωβίζεται σε μια εργαλειολογική. Το κρυφό μήνυμα που εκπέμπεται είναι ότι η αξία της λογοτεχνίας δεν έγκειται στην αισθητική απόλαυση ή τον αυτοπροσδιορισμό, αλλά στην ικανότητα συμμόρφωσης με προκαθορισμένα ερμηνευτικά σχήματα που θεωρούνται «ασφαλείς επιλογές» για την επιτυχία.

Αυτή η θεσμική πίεση για ομοιομορφία οδηγεί σε μια σταδιακή «συρρίκνωση του αναλυτικού προγράμματος», όπου η διδασκαλία περιορίζεται αποκλειστικά σε ό,τι είναι εξεταστέο. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της Τράπεζας επιβάλλει μια ιεραρχική οργάνωση της γνώσης, όπου η ερμηνευτική πρωτοτυπία παραγκωνίζεται προς όφελος μιας «καθοδηγητικής» προσέγγισης (Jackson, 1968). Όπως επισημάνθηκε και στις συζητήσεις του στρογγυλού τραπέζιου της ΠΑΠΕΔΕ¹, η αναζήτηση της εξεταστικής ασφάλειας λειτουργεί ως φίλτρο που περιορίζει την πολυφωνία. Όταν η αξιολόγηση μετατρέπεται σε αυτοσκοπό, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ακυρώνει την «ανοιχτή» δομή του ΠΣ 2019, μετατρέποντας τη λογοτεχνική ανάγνωση σε μια μηχανιστική διαδικασία αντιστοίχισης κειμενικών δεικτών με θεματικά κέντρα, θυσιάζοντας την αυθεντική πρόσληψη στον βωμό της τυποποίησης.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται δραματικά από την ανάλυση των θεμάτων λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις των τελευταίων έξι ετών, όπου η αυτονομία του λογοτεχνικού κειμένου υποτάσσεται συστηματικά στη θεματική συνάφεια με τα μη

¹ Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρία. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.), Στρογγυλό Τραπέζι: στο πλαίσιο της Ημερίδας «*Η σήμερον ως αύριον και ως χθες*», Αθήνα, 1 Νοεμβρίου 2025

λογοτεχνικά κείμενα. Ιδιαίτερα η επιλογή εξαιρετικά σύντομων πεζών αποσπασμάτων λειτουργεί απαγορευτικά για μια ελεύθερη ερμηνευτική προσέγγιση, εγκλωβίζοντας τους/τις μαθητές/τριες σε έναν ρηχό σχολιασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εξέταση του 2025, όπου το κείμενο του Γιώργου Ιωάννου υποβλήθηκε σε διασκευή και τροποποίηση προκειμένου να «χωρέσει» στο ερμηνευτικό ζητούμενο. Συγκεκριμένα, στο κείμενο του Γ. Ιωάννου "Για ένα φιλότειμο", παραλείφθηκαν ολόκληρες φράσεις και νοηματικοί άξονες που προσέδιδαν βάθος και αμφισημία στο έργο, με προφανή στόχο την εξάλειψη εναλλακτικών ερμηνευτικών διαδρομών και την πλήρη προσαρμογή του κειμένου στα περιοριστικά ζητούμενα της εξέτασης, αλλοιώνοντας έτσι παντελώς την ουσία του λογοτεχνήματος. Όπως εύστοχα παρατηρεί η Πολυξένη Μπίστα (2025) στο *esos*, «τέτοιες πρακτικές αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία του έργου και μετατρέπουν τη λογοτεχνία σε ένα «πειραγμένο» εργαλείο αξιολόγησης». Η επιβολή αυτής της «στενής» συνάφειας και η παρέμβαση στην αυθεντικότητα των κειμένων αποδεικνύουν ότι η λογοτεχνία στις εξετάσεις δεν αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη τέχνη, αλλά ως ένα υποστηρικτικό παράρτημα της Γλώσσας, επιβεβαιώνοντας την κυριαρχία του εξετασιοκεντρικού κρυφού προγράμματος.

Ερευνητικά Δεδομένα: Η Φωνή των Εκπαιδευτικών (Δωδεκάνησα)

Μεθοδολογικοί Άξονες και Διερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθεί η πραγματική αποτύπωση των παραπάνω θεωρητικών προβληματισμών στο πεδίο της σχολικής τάξης, διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Λυκειακές Τάξεις (ΛΤ) της περιφέρειας Δωδεκανήσου. **Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 73 εκπαιδευτικούς**, γεγονός που διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων για την περιοχή. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ψηφιακού ερωτηματολογίου (Google Forms), το οποίο απεστάλη επίσημα μέσω των διευθύνσεων των σχολικών μονάδων σε όλες τις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, διασφαλίζοντας την πρόσβαση στο σύνολο των φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα στην περιοχή. Το προφίλ των συμμετεχόντων αναδεικνύει μια έμπειρη ομάδα διδασκόντων, καθώς η πλειονότητα διαθέτει προϋπηρεσία που κυμαίνεται μεταξύ 6 και 15 ετών, ενώ ένα ποσοστό 20% αφορά νεότερους εκπαιδευτικούς με εμπειρία κάτω των 5 ετών.

Η έρευνα δεν περιορίστηκε σε μια επιφανειακή καταγραφή συχνοτήτων, αλλά επιχείρησε να χαρτογραφήσει τη διδακτική κουλτούρα που διαμορφώνεται υπό την πίεση της αξιολόγησης. Τα ερωτήματα που τέθηκαν οργανώθηκαν σε τρεις κεντρικούς άξονες: α) την πρακτική εφαρμογή, εξετάζοντας τον ακριβή αριθμό κριτηρίων της ΤΘΔΔ που χρησιμοποιούνται ετησίως, β) την αντίληψη της φύσης των θεμάτων, ζητώντας από τους/τις διδάσκοντες/ουσες να χαρακτηρίσουν το υλικό της Τράπεζας (καθοδηγητικό, βοηθητικό ή περιοριστικό), και γ) τη διδακτική στοχοθεσία, διερευνώντας αν η επιλογή των κειμένων γίνεται με βάση την αισθητική τους αξία ή τη συμβατότητά τους με τους τύπους ερωτήσεων της Τράπεζας. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν μια σαφή στροφή προς την εργαλειοποίηση του μαθήματος, καθώς το 69.6% των εκπαιδευτικών παραδέχεται ότι στοχεύει πρωτίστως στην αποκάλυψη των τεχνικών σύνθεσης του ερμηνευτικού σχολίου, δίνοντας έμφαση στη δομή που απαιτείται στις εξετάσεις παρά στην αυθεντική αναγνωστική απόκριση.

Οι Διδακτικές Αντιφάσεις: Μεταξύ Παιδαγωγικής Ελευθερίας και Εξεταστικής Συμμόρφωσης

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδύεται μια σειρά από οξείες αντιφάσεις που αποκαλύπτουν τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και την εξέταση του αντικειμένου της λογοτεχνίας. Η πλέον εντυπωσιακή αντίφαση εντοπίζεται στο γεγονός ότι, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει θεωρητικά την ανάγκη για ελεύθερο ερμηνευτικό διάλογο, στην πράξη το 69% των συμμετεχόντων προσφεύγει στα «καθοδηγητικά» θέματα της ΤΘΔΔ. Η αναζήτηση της «εξεταστικής ασφάλειας» επιβεβαιώνεται από το 68.3% των ερωτηθέντων, οι οποίοι θεωρούν την επιλογή κειμένων από την Τράπεζα ως μια στρατηγική που διασφαλίζει «καλύτερο αποτέλεσμα», γεγονός που τεκμηριώνει μια ισχυρή αρνητική αναδραστική επίδραση (negative washback effect). Παρά τις επιδιώξεις για διαφάνεια, η πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας οδηγεί σε μια ισοπεδωτική ομοιομορφία, με το συντριπτικό 91.7% των εκπαιδευτικών να επιβεβαιώνει ότι τα ερμηνευτικά σχόλια των μαθητών καταλήγουν να είναι πλήρως τυποποιημένα, χάνοντας κάθε ίχνος υποκειμενικότητας και πρωτοτυπίας.

Αυτές οι διαπιστώσεις ενισχύουν τη θέση ότι η ΤΘΔΔ έχει καταστεί ένα «παραπρόγραμμα» που ακυρώνει την ουσία του επίσημου ΠΣ 2019. Όπως υπογραμμίστηκε και στο στρογγυλό τραπέζι της ΠΑΠΕΔΕ (2025), η αναζήτηση της «ασφάλειας» λειτουργεί ως φίλτρο που πνίγει την πολυφωνία. Η έρευνα αναδεικνύει μια βαθιά ρηγματωμένη εκπαιδευτική διαδικασία: από τη μία πλευρά υπάρχει η διακηρυγμένη ελευθερία και από την άλλη η πρακτική εξάρτηση από την Τράπεζα, η οποία πλέον καθορίζει τις επιλογές της σχολικής αίθουσας και προοικονομεί τις κατευθύνσεις των Πανελλαδικών εξετάσεων. Από το ερωτηματολόγιο προέκυψαν πολυεπίπεδες αντιφάσεις μεταξύ των θεωρητικών τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών και των καθημερινών τους πρακτικών, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Διδακτικές αντιφάσεις και πρακτικές εξάρτησης από την ΤΘΔΔ

Ερώτημα	Απάντηση	Αντίφαση
Περιορισμός Υλικού	Το 48% απαντά ότι η ΤΘΔΔ δεν λειτουργεί δεσμευτικά ως προς την επιλογή υλικού.	Αν και δηλώνουν ότι δεν δεσμεύονται, η ΤΘΔΔ είναι η κυρίαρχη πηγή κειμένων στη διδασκαλία τους (69%), γεγονός που υποδηλώνει μια <i>πρακτική εξάρτηση</i> .
Επιλογή Κειμένου	Το 68.3% θεωρεί ότι η επιλογή λογοτεχνικών κειμένων από την ΤΘΔΔ είναι μια «ασφαλής επιλογή» που διασφαλίζει καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία.	Η αναζήτηση της «ασφάλειας» και του «καλύτερου αποτελέσματος» στις εξετάσεις αντιφάσκει με τη δήλωση ότι η ΤΘΔΔ δεν είναι δεσμευτική. Η «ασφαλής» επιλογή κειμένων λειτουργεί ως <i>φίλτρο</i> και <i>περιορισμός</i> στην ποικιλία και στην ανοιχτή ερμηνευτική προσέγγιση.
Φύση Θεμάτων	Το 70.8% θεωρεί τα θέματα της ΤΘΔΔ «καθοδηγητικά» και το 16.7% «πολύ βοηθητικά», ενώ μόνο το 12.5% τα θεωρεί «περιοριστικά».	Η αναγνώριση των θεμάτων ως «καθοδηγητικών» επιβεβαιώνει τη θεωρητική διαπίστωση ότι η ΤΘΔΔ οδηγεί σε τυποποιημένες απαντήσεις, γεγονός που περιορίζει την ερμηνευτική πρωτοτυπία.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει μια δομική απόκλιση μεταξύ της παιδαγωγικής στοχοθεσίας του Προγράμματος Σπουδών (2019) και της τρέχουσας εξεταστικής πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) και το πλαίσιο των Πανελλαδικών εξετάσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν ότι η Λογοτεχνία στη Γ' ΓΕΛ υφίσταται μια διαδικασία εργαλειοποίησης, κατά την οποία ο ανθρωπιστικός και βιωματικός χαρακτήρας του μαθήματος υποχωρεί έναντι μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης. Η αξιολόγηση, μέσω της ισχυρής αναδραστικής επίδρασης (*washback effect*), επιβάλλει ένα «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που πριμοδοτεί την τυποποίηση των μαθητικών απαντήσεων και τον περιορισμό της ερμηνευτικής ελευθερίας. Η διαπιστωμένη τάση για χρήση «ασφαλών» κειμένων και η εστίαση σε τεχνικές σύνθεσης του ερμηνευτικού σχολίου υποδηλώνουν ότι η λογοτεχνική πρόσληψη μετατρέπεται σταδιακά από πράξη αυτοπροσδιορισμού σε μια μηχανιστική δεξιότητα ανταπόκρισης σε εξεταστικά ζητούμενα.

Για την υπέρβαση των διδακτικών και αξιολογικών αδιεξόδων, κρίνεται αναγκαίος ο ανασχεδιασμός του πλαισίου εξέτασης, με στόχο την αποκατάσταση της αυθεντικής ερμηνευτικής έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της στοχοθεσίας της παραγωγής λόγου, ώστε να μην επιβραβεύεται η δοκιμαϊκή "ασφάλεια" αλλά η ερμηνευτική ελευθερία και η πρωτοτυπία. Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται η δομική αναμόρφωση των θεμάτων της ΤΘΔΔ, ώστε να εξασφαλίζεται η ουσιαστική διαβάθμιση της δυσκολίας και η ρητή σύνδεσή τους με τους στόχους της βιωματικής και κριτικής στάσης του ΠΣ. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η αποσύνδεση της Τράπεζας από τη λογική της τυποποίησης μέσω ενός λειτουργικού διαχωρισμού σε «κλειστή» (αξιολογική) και «ανοιχτή» (παιδαγωγική/επιμορφωτική) μορφή. Η ενσωμάτωση αναλυτικών ρουμπρικιών

αξιολόγησης και η ενεργός συμμετοχή των μάχιμων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των θεμάτων δύνανται να μετατρέψουν το washback effect από ανασταλτικό σε ενισχυτικό παράγοντα. Τέλος, η θεσμοθέτηση συστηματικών επιμορφωτικών εργαστηρίων για την ενδυνάμωση και προώθηση της διαλογικής διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση της διδακτικής αυτονομίας και την απεξάρτηση της εκπαιδευτικής πράξης από τις άκαμπτες εξεταστικές φόρμες. Εν κατακλείδι, η παρούσα διερεύνηση επιβεβαιώνει τη δομική ρήξη μεταξύ των ανθρωπιστικών στοχεύσεων του Προγράμματος Σπουδών και μιας εξεταστικής πρακτικής που τείνει να μεταλλάξει τη λογοτεχνική εμπειρία σε μια εργαλειακή δεξιότητα διεκπεραίωσης. Η αποκατάσταση της οντολογικής και αισθητικής αξίας του μαθήματος προϋποθέτει τη μετάβαση από ένα σύστημα που ελέγχει τη συμμόρφωση σε ένα πλαίσιο που θα απελευθερώνει την ερμηνευτική υποκειμενικότητα, διασφαλίζοντας ότι η λογοτεχνία θα παραμείνει πεδίο αυθεντικού αυτοπροσδιορισμού των μαθητών και όχι ένας στείρος μηχανισμός βαθμοθηρικής τυποποίησης

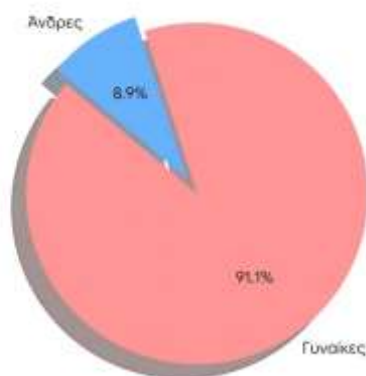
Αναφορές

- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Mitsiaki, M., Kyriakou, N., Kyprianou, D., Giannaka, C., & Hadjitheodoulou, P. (2021). *Washback effects of diagnostic assessment in Greek as an SL: Primary school teachers' perceptions in Cyprus*. *Languages*, 6(4), 195. <https://doi.org/10.3390/languages6040195>
- Portelli, J. P. (1993). *Exposing the hidden curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358.
- Rahman, K. A., Seraj, P. M. I., Hasan, M. K., Namaziandost, E., & Tilwani, S. A. (2021). *Washback of assessment on English teaching-learning practice at secondary schools*. *Language Testing in Asia*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00129-2>
- Γαζιλιάν, Ε. (2024). *Η επίδραση της Τράπεζας Θεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Μπίστα, Π. Κ. (2025, 11 Ιουνίου). Σε κίνδυνο η διδασκαλία της λογοτεχνίας; Γιώργος Ιωάννου, Για ένα φιλότιμο. [esos.gr. https://www.esos.gr/arthra/93862/se-kindyno-i-didaskalia-tis-logotehnicas-giorgos-ioannoy-gia-ena-filotimo](https://www.esos.gr/arthra/93862/se-kindyno-i-didaskalia-tis-logotehnicas-giorgos-ioannoy-gia-ena-filotimo)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019, 29 Αυγούστου). Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 129740/Δ2: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. (ΦΕΚ Τεύχος Β' 3164/12.08.2019). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021, 25 Αυγούστου). Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 102474/Δ2: Ομάδες και κλάδοι μαθημάτων, τρόπος και χρόνος εξέτασης και βαθμολόγησης, ορισμός και υποχρεώσεις επιτηρητών, υποχρεώσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της εξέτασης.... (ΦΕΚ Τεύχος Β' 4134/09.09.2021). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης της Πράξης: Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023, 16 Ιουνίου). Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 66087/Δ2: Τροποποίηση της υπό στοιχεία 102474/Δ2/20-08-2021 υπουργικής απόφασης σχετικά με τον τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης. (ΦΕΚ Τεύχος Β' 3807/16.06.2023). Εθνικό Τυπογραφείο.

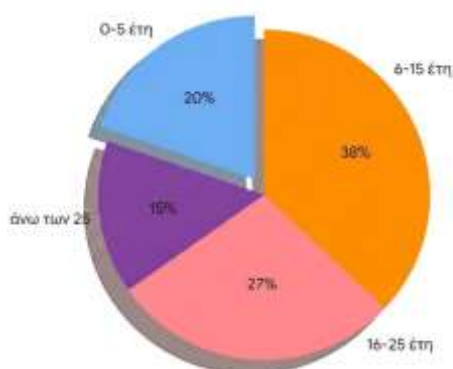
Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο στο οποίο γίνεται αναφορά, μοιράστηκε διαδικτυακά στα ΓΕΛ και ΛΤ των Δωδεκανήσων μέσω google forms. Απαντήσεις δόθηκαν από 73 συναδέλφους που διδάσκουν Γλώσσα-Λογοτεχνία στα Δωδεκάνησα. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις και τα ποσοστά των απαντήσεων σε σχεδιαγράμματα.

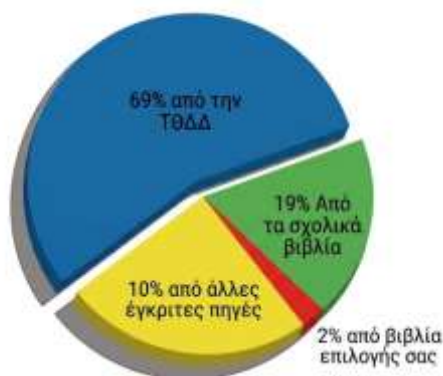
1. Φύλο:



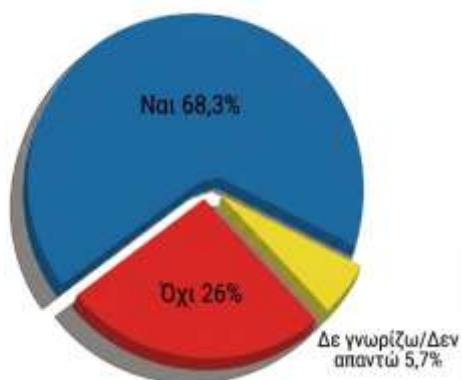
2. Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



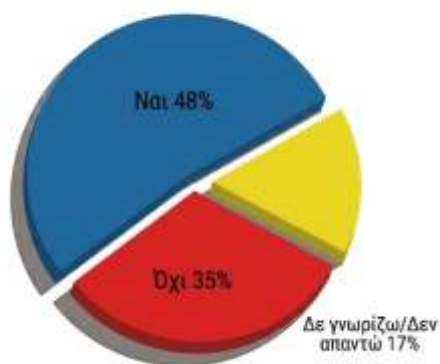
3. Πηγές που αξιοποιείτε για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη



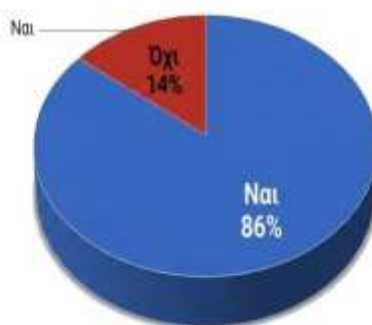
4. Θεωρείτε ότι η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων από τα κριτήρια που είναι αναρτημένα στην ΤΘΔ αποτελεί μία ασφαλή επιλογή που διασφαλίζει καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία;



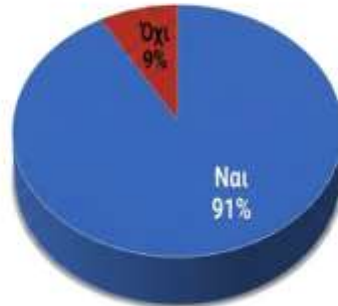
5. Θεωρείτε ότι η ΤΘΔ λειτουργεί δεσμευτικά ως προς την επιλογή υλικού που θα διδάξετε στην τάξη;



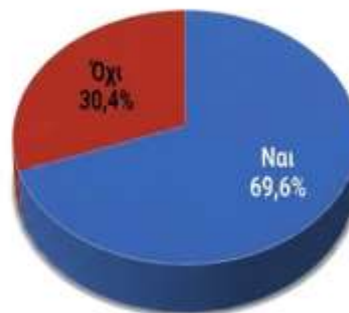
6. Βλέπω ότι οι μαθητές /τριες χρειάζονται μεγαλύτερη ενδυνάμωση για την προσπέλαση άγνωστων λογοτεχνικών κειμένων



7. Εκτιμώ ότι οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να προχωρήσουν στην ερμηνεία ενός άγνωστου λογοτεχνικού κειμένου όταν τα μη λογοτεχνικά κείμενα "προδίδει" το γενικό θέμα (θεματική συνάφεια λογοτεχνικού - μη λογοτεχνικού)



8. Κατά τη διδασκαλία στοχεύετε περισσότερο στην αποκάλυψη των τεχνικών σύνθεσης του ερμηνευτικού σχολίου;



9. Περίπου πόσα κριτήρια από την ΤΘΔΔ χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια της χρονιάς ως αντικείμενο διδασκαλίας στην τάξη;

1-5

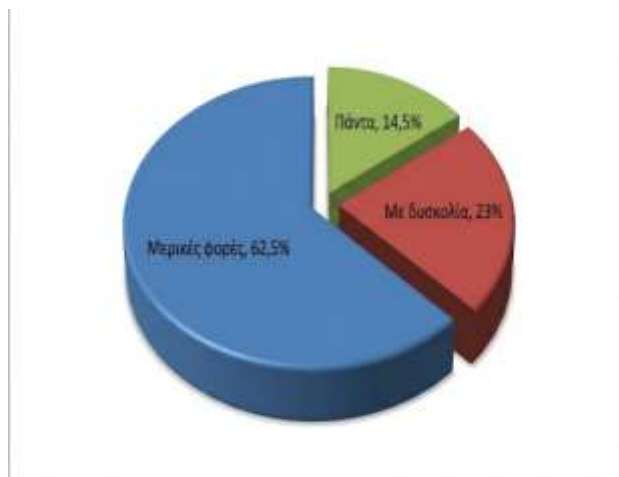
6-10

10-15

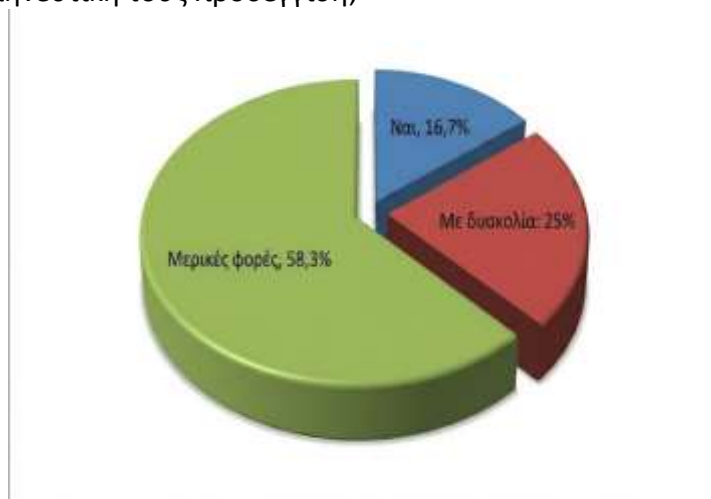
Όλα



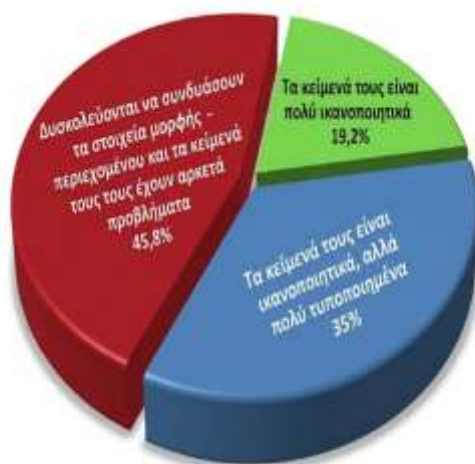
10. Όταν οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με ένα νέο κείμενο μπορούν να εντοπίσουν τους χαρακτήρες, τις μεταξύ τους σχέσεις, να μιλήσουν για το συναισθηματικό κλίμα και να βρουν το θέμα ή τα ερωτήματα που θέτει το κείμενο χωρίς την καθοδήγηση των καθηγητών;



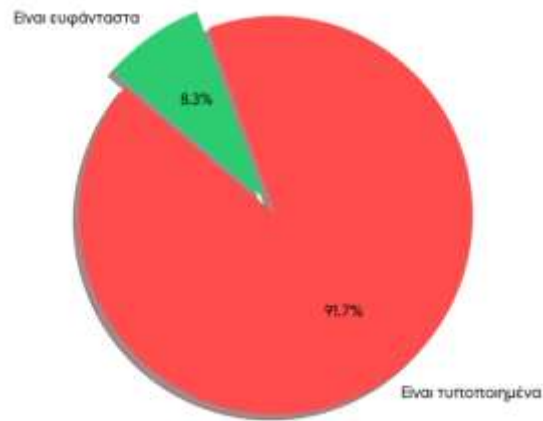
11. Μπορούν να εντοπίζουν μορφολογικά και γλωσσικά στοιχεία και να τα αξιοποιούν ως βάσεις για την ερμηνευτική τους προσέγγιση;



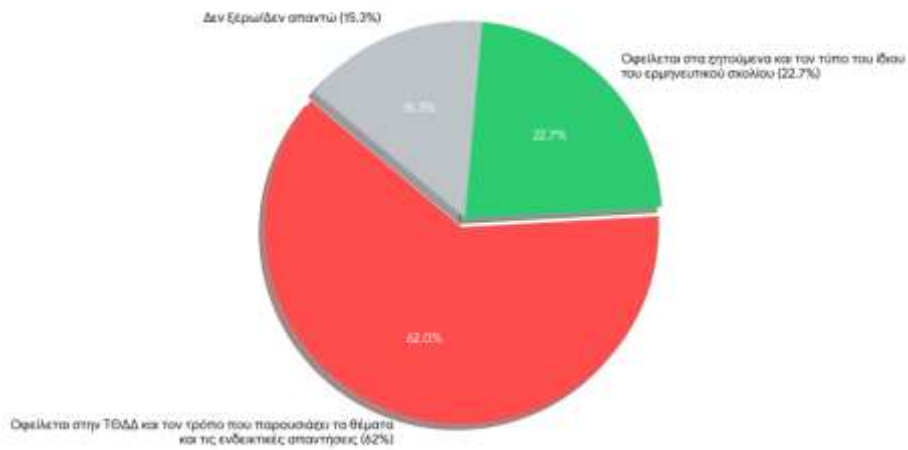
12. Για τη σύνθεση ερμηνευτικού σχολίου παρατηρείτε ότι οι μαθητές/τριες



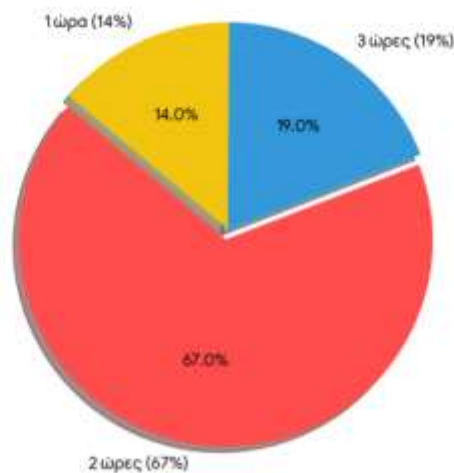
13. Παρατηρείτε ότι τα ερμηνευτικά σχόλια που συντάσσουν



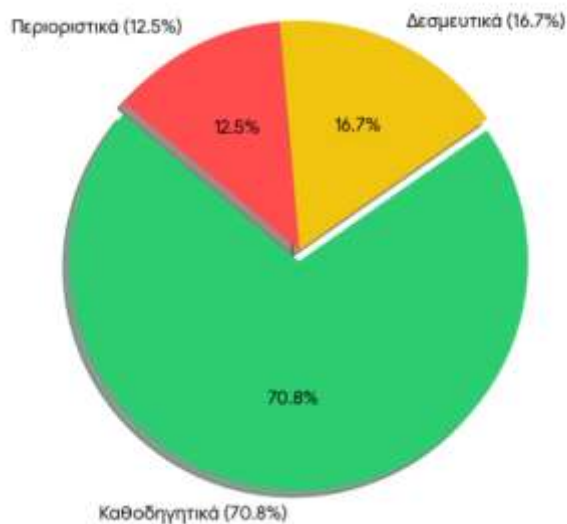
14. Σε περίπτωση που απαντήσατε ότι είναι τυποποιημένα, πού αποδίδετε την τυποποίηση;



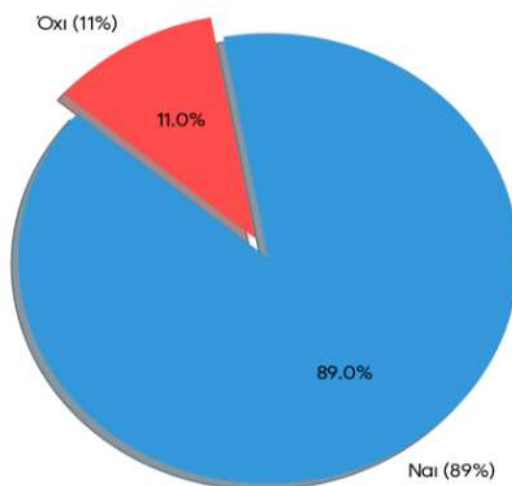
15. Κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας (6 ώρες νέων ελληνικών) πόσες ώρες αφιερώνετε για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου;



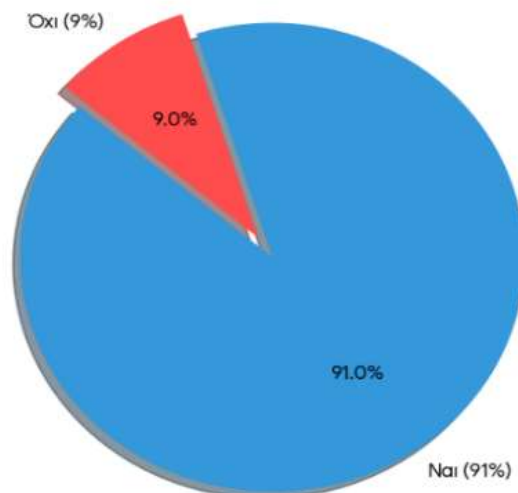
16. Τα θέματα που περιλαμβάνονται στην ΤΘΔ τα θεωρείτε



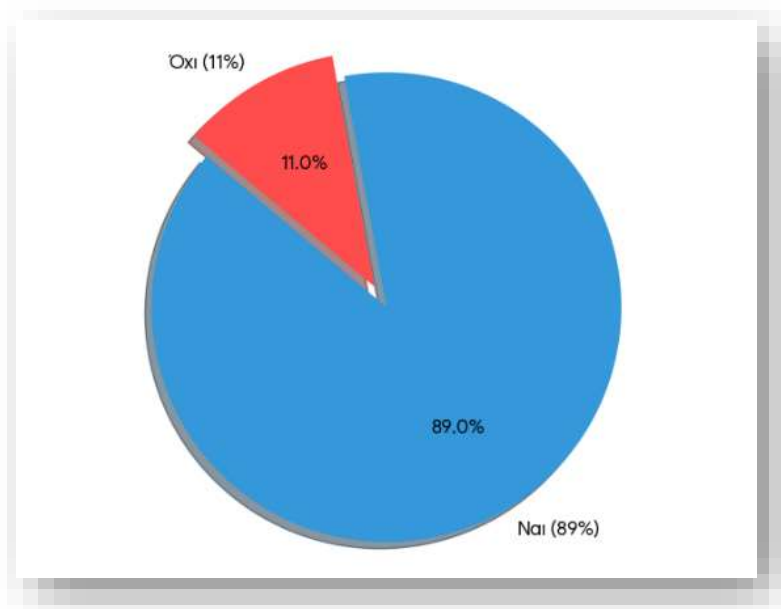
17. Τα θέματα λογοτεχνίας που περιλαμβάνονται στην ΤΘΔ θεωρείτε ότι σχετίζονται πάντα με το θέμα των μη λογοτεχνικών κειμένων:



18. Όταν επιλέγετε ένα κείμενο λογοτεχνίας επιθυμείτε να είναι συναφές με τα μη λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκετε;



19. Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων καθορίζεται από τη θεματική του γενικού άξονα που επιλέγετε να διδάσκετε στην τάξη και σχετίζεται με τα μη λογοτεχνικά κείμενα;



Όροι της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης και της θεωρίας της Λογοτεχνίας συντελεστικοί στον σχεδιασμό ενδιαφέρουσας διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου

Γεώργιος Ι. Σπανός

gspan@ppp.uoa.gr

Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

Περίληψη: Με την απόφαση για υποχρεωτική διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνήματος σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, δίνεται η ευκαιρία στους/στις διδάσκοντες/ουσες φιλόλογους να προγραμματίσουν σειρά διδασκαλιών διάρκειας 18- 20 ωρών, προκειμένου να μνήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάγνωση και στην απόλαυση της λογοτεχνίας. Το εγχείρημα αλλάζει τα δεδομένα ως προς την ατμόσφαιρα ψυχαγωγίας και παιγνιώδους δράσης που υπόσχεται να φέρει στη σχολική τάξη. Δεν αποτελεί, όμως, εύκολη διδακτική πρόκληση, γι' αυτό υποστηρίζουμε την ανάγκη οργανωμένης επιμόρφωσης, στην οποία πρωτοστατεί η ΠΑΠΕΔΕ. Στην κατεύθυνση αυτή, με το παρουσιαζόμενο κείμενο, προσπαθούμε να συμβάλουμε στην προώθηση του επιστημονικού διαλόγου. Διερευνούμε θεωρητικά, σε αυτό το σύντομο κείμενο, τη συμβολή της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και των Θεωριών της Λογοτεχνίας στο να διευρυνθεί ο ορίζοντας διδακτικών προοπτικών που καθιστούν αποτελεσματικότερη την προσέγγιση του λογοτεχνήματος.

Λέξεις- κλειδιά: Αυτοτελές λογοτέχνημα, Ανάγνωση, αισθητική απόλαυση, κοινότητα αναγνωστών, Θεωρία της Μορφής, Αθροιστικό μοντέλο, Μοντέλο της Δράσης, Θεωρία της Πρόσληψης, Νέα Κριτική.

Η κυριαρχία του πολιτισμού της εικόνας και η παρακμή της ανάγνωσης

Η ερευνητική εργασία που πραγματοποιείται τις τελευταίες δεκαετίες στην περιοχή της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατατείνει σε ένα συμπέρασμα, το οποίο ανησυχεί όσους ενδιαφέρονται πραγματικά για την ποιότητα του συστηματικά οργανωμένου εκπαιδευτικού έργου (Horf & Ξωχέλλης, 2003, σ.σ. 165- 199). Το συμπέρασμα αυτό επισημαίνει αδυναμία των μαθητών/τριών στο να κατανοήσουν κείμενα μέσης δυσκολίας και να εκφραστούν με σαφήνεια και πληρότητα.

Οι εκθέσεις, μάλιστα, διεθνών οργανισμών επιφορτισμένων με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού θεσμού, όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Ρίζα, με τεκμήρια πειστικά καταλήγουν σε αρνητικές διαπιστώσεις. Αποδίδουν στο σημερινό σχολείο αδυναμία στο να καλλιεργήσει δεξιότητες και στάσεις που οδηγούν τους μαθητές/τριες στη διάθεση να αναγνώσουν με προσοχή κείμενα, να αφιερώσουν χρόνο για να γράψουν τις σκέψεις τους, να εκφράσουν γραπτά τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν προφορικά στον χώρο της σχολικής τάξης και εκτός αυτής με τρόπο λειτουργικό.

Η διαπιστωμένη δυσκολία στο να κατανοήσουν τα κείμενα διαβάζοντάς τα με νόημα ή να γράψουν με κάποιο λεξιλογικό πλούτο τις σκέψεις τους συνδέεται με το ότι παρουσιάζουν στερεοτυπικές εκφράσεις, αποφεύγουν την αναζήτηση της ακριβολογίας και αδυνατούν να παραγάγουν κείμενα ευανάγνωστα, με σαφήνεια και πληρότητα. Την ίδια στιγμή οι εισηγητές των Προγραμμάτων Σπουδών και οι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεχώς επισημαίνουν την ανάγκη της κριτικής σκέψης και προβάλλουν το αίτημα της παροχής κινήτρων, δράσεων και ευκαιριών για δημιουργική επικοινωνία στη σχολική και στην όλη κοινωνική ζωή (Γρίβα & Κουφού, 2019, σ. 53).

Η προσπάθεια για αντιμετώπιση του προβλήματος περνάει μέσα από τη διαπίστωση των αιτίων και τη διάθεση να διαμορφωθούν οι συνθήκες και να αναδειχθούν οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία οι μαθητές/τριες θα καταστούν ενδιαφερόμενοι αναγνώστες και λειτουργικοί χρήστες της γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο. Το φαινόμενο συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό χώρο εντός του οποίου λειτουργεί το σημερινό σχολείο. Ανάγεται στην ποιότητα και στον χαρακτήρα του πολιτισμού μας στον οποίο κυριαρχεί *η εικόνα, το κινητό, η ταχύτητα των εξελίξεων της τεχνικής* και η απορρόφηση των παιδιών και των εφήβων από *ισοπεδωτικές πρακτικές* που παρέχουν πρόσκαιρη ευχαρίστηση και ευκολία στην πρόσληψη των προβαλλόμενων κυρίαρχων επιλογών. Ιδιαίτερα, είναι ανάγκη να διερευνήσουμε τη σχέση της κυριαρχίας των εικονικών δεδομένων του πολιτισμού μας με την άσκηση του νου, την καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος και τη συναίσθηση της αξίας της πραγματικής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους που αποτελούν τους συνοδοιπόρους μας στην κοινωνία εντός της οποίας ζούμε (Φρειδάκη, 2009, σ.σ. 448- 460).

Πλήθος ερευνητών αποφαίνονται ότι η εικόνα με τις συνεχείς εναλλαγές στο χρώμα και στην κίνηση αποτελεί ένα ερέθισμα, το οποίο σαγηνεύει τα παιδιά και τους εφήβους. Τα εθίζει στην εύκολη και ευχάριστη απόλαυση. Τα παγιδεύει σε μια ενασχόληση που απορροφά το ενδιαφέρον, κεντρίζει τα ένστικτα, μετατρέπει τους μαθητές/τριες σε παθητικούς δέκτες θεαμάτων. Τους καθιστά, στο τέλος, μανιώδεις θεατές προγραμμάτων που αφαιρούν τη διάθεση για ποιοτική εργασία (Βατόπουλος, 2026).

Αντίβαρο σε αυτή την κατάσταση μπορεί να αποτελέσει η ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο, ως γλώσσα μέσα στη γλώσσα, συνιστά ερέθισμα που αφυπνίζει τον πνευματικό κόσμο του παιδιού, του εφήβου, του ενδιαφερόμενου αναγνώστη (Γκανά, 2024). Στη λογοτεχνία το βίωμα του δημιουργού τροφοδοτεί την έκφραση και η έκφραση μορφοδοτεί το βίωμα. Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο ως επικοινωνιακή δομή προσφέρεται στον αναγνώστη για παιχνίδι και ψυχαγωγία. Του δίνει την ευκαιρία να προσλάβει την ομορφιά του, να παρακολουθήσει την εξέλιξη του μύθου, να απολαύσει τις εντελέστερες πραγματώσεις της γλώσσας.

Το κυριότερο, όμως, το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα της επιρροής που ασκεί ο καταιγισμός των εικόνων είναι ότι το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται στον αναγνώστη ως καθρέπτης μέσα από τον οποίο μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τη σχέση του με τον κόσμο των ιδεών και των αξιών, αφού πραγματικά το λογοτεχνικό κείμενο μνημειώνει τον ανθρώπινο πολιτισμό. Σφυρηλατεί, έτσι, τις σχέσεις του αναγνώστη με κόσμους που τον κάνουν έμπειρο στοχαστή, δημιουργικό συνομιλητή, ικανό να ενεργοποιήσει μέσω του ορίζοντα εμπειρίας του τη ζωτική προσδοκία που τον μετατρέπει σε δρώντα συντελεστή της δημιουργικής γραφής.

Ιδιαίτερα, η άσκηση των μαθητών/τριών στην Εκφραστική Ανάγνωση και στην προσεκτική Ακρόαση καθιστά τα παιδιά και τους εφήβους δεκτικούς αναγνώστες που τους συναρπάζει το παιχνίδι με τις λέξεις και τις σχέσεις των λέξεων, έτσι ώστε να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν απαντήσεις, να δοκιμάζονται μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης του νοήματος (Αριστοτέλους Ποιητική 1461^α). Οι εκφραστικές επινοήσεις των λογοτεχνών συνιστούν ουσιαστικούς τρόπους επικοινωνίας με τον άλλο, τον αναγνώστη, ο οποίος απολαμβάνει τη λεκτική πορεία προς τον πυρήνα του μύθου. Από αυτόν εκπέμπονται δράση, σύγκρουση, απορία, έντονες αντιθέσεις, ανατροπές, λειτουργικοί ρόλοι, στοχασμοί και συναισθήματα που κρατούν ζωντανή την περιέργεια, τροφοδοτούν τη φαντασία, κερδίζουν την ενσυναίσθηση του αναγνώστη.

Το αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, ως διδασκόμενο αντικείμενο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο

Οι ανωτέρω διατυπωμένες παραδοχές εκφράστηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής με διάφορες αποφάσεις που οδήγησαν σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Τέτοιες αλλαγές αποτελούν α) η μετά το 2017 εκφρασθείσα απόφαση για συνεξέταση Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο μάθημα με τίτλο πια «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία», β) η αναγνώριση της Λογοτεχνίας ως μορφωτικού αντικειμένου στο οποίο αξιολογούνται οι υποψήφιοι των «Πανελλήνιων Εξετάσεων» όλων των κατευθύνσεων, γ) η πρόταση της «Επιτροπής Αξιολόγησης των Π.Σ. της Λογοτεχνίας» (ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ, 2020) για υποχρεωτική διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου σε συγκεκριμένο χρόνο και, παράλληλα, με τη διδασκαλία των «Κειμένων ΝΕ Λογοτεχνίας» που αποτελούν σχολικό εγχειρίδιο το οποίο περιλαμβάνει κείμενα μικρής έκτασης, αυτοτελή ή περικοπές, δ) η διαμόρφωση νέου Π.Σ. από «Επιτροπή αναμόρφωσης του Π.Σ. της Λογοτεχνίας», η οποία κατέθεσε το προς εφαρμογή εγκριθέν (2021) Π.Σ. για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κωτόπουλος, 2023, σ.8).

Με το Π.Σ. ορίζεται και η υποχρεωτική διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνήματος με πρόταση να διατεθούν 18- 20 διδακτικές ώρες, να επιλέγονται τα αυτοτελή λογοτεχνήματα από έναν πίνακα τριάντα επιλογών, ο οποίος κάθε τρία χρόνια θα ανανεώνεται και ο προγραμματισμός διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνήματος να καλύπτει το διάστημα 1/12 έως 28/2 κάθε σχολικού έτους.

Οι ανωτέρω διδακτικές αλλαγές που υποδεικνύει η απόφαση για εντελέστερη αξιοποίηση της Λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού έγιναν αποδεκτές από τους/τις φιλόλογους. Οι θέσεις τους εκφράστηκαν με άρθρα και αιτήματα για συστηματική επιμόρφωση, προκειμένου να έχει θετικό αποτέλεσμα η εισαγωγή του αυτοτελούς λογοτεχνήματος ως υποχρεωτικά διδασκόμενου μορφωτικού αντικειμένου, που απαιτεί μεράκι και οργάνωση (Βελιτζέλου, 2024).

Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε αναφορές προγενέστερων Π.Σ. στην προαιρετική διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνημάτων, όπως είναι εκείνες των Π.Σ. 1999- 2003 και, η πληρέστερη, του 2011. Ούτε μπορούμε να αγνοήσουμε πρωτοβουλίες λαμπρών φιλόλογων που επί σειρά ετών αναλάμβαναν και οργάνωναν διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνημάτων στα σχολεία τους στην κατεύθυνση αναγνώρισης της αξίας της φιλιαναγνωσίας.

Ψυχοπαιδαγωγικές παράμετροι/ εχέγγυα για την αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση μακροσκελών αυτοτελών λογοτεχνημάτων

Το μακροσκελές αυτοτελές λογοτέχνημα προσφέρεται για μακρο-διδακτικό σχεδιασμό που αξιοποιεί την ολότητα του έργου και την ενότητα των μερών/ σκηνών/ επεισοδίων. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο 18- 20 ωρών που θα διατεθούν για την προσέγγιση του λογοτεχνήματος στη σχολική τάξη θα αξιοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε η σταδιακή μετάβαση από δίωρο σε δίωρο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και επικοινωνίας τους με το κείμενο να αναδεικνύει όλα εκείνα τα στοιχεία (συνεκτικούς αρμούς και συνοχικούς δεσμούς) που παραπέμπουν στο ΟΛΟΝ κείμενο, στην κατανόηση της λειτουργικότητας της αρχής, του πυρήνα και του τέλους (έκβασης) του μύθου (Αλεξιάδου, 2023, σ. 125). Οι αρχές της μορφολογικής ψυχολογίας (εντελέχεια, ομοιότητα, συμπλήρωση, καλή συνέχεια, αντίθεση) αποτελούν για τον διδάσκοντα αξιοποιήσιμα εργαλεία που μπορούν με τα κατάλληλα ερωτήματα να ενεργοποιούν τη σχολική τάξη και να οδηγούν στην αποτελεσματική πρόσληψη του κειμένου (Θεοφιλίδης κ.ά., 1991, σ.σ. 165- 170).

Η φυσιολογία του μακροσκελούς λογοτεχνήματος οδηγεί στο να προκρίνουμε τη σπειροειδή οργάνωση της ανάγνωσης/ερμηνείας. Η επιλογή αυτή συμβάλλει στην αυτενεργή δράση του αναγνώστη, στην επανανάγνωση και προώθηση της θέασης του κειμένου ως εξελισσόμενου ζωντανού οργανισμού που καλεί τον μαθητή σε εμπάθυνση, ανατροφοδότηση και ανακάλυψη των κλειδιών αποκρυπτογράφησης του μύθου που αποτελεί την ψυχή που κινεί τη γλώσσα και μορφοδοτείται από αυτή (Ruthren, 1977, σ.σ. 165- 170).

Μια τέτοια διδακτική επιλογή δεν μπορεί να στηρίζεται σε δράσεις του τύπου «ανάθεση ανάγνωσης στο σπίτι μόνο» ούτε μπορεί να διαλαμβάνει μόνο ανάγνωση στη σχολική τάξη, γιατί και οι δύο κατευθύνσεις οδηγούν σε μη αποτελεσματική, σε επιφανειακή προσέγγιση. Γι' αυτό με βάση τη σπειροειδή οργάνωση της ανάγνωσης/ερμηνείας που θα προκύψει από τη συστηματική μελέτη του κειμένου από τον διδάσκοντα διαμορφώνεται ένα διάγραμμα που αποτελείται από δίωρα σχέδια διδασκαλίας, τα οποία περιλαμβάνουν τρία επίπεδα διδακτικού προγραμματισμού (Σπανού, 2026, σ. 113).

α) Πυρηνικές ενότητες του κειμένου, αποσπάσματα επιλεγμένα που αναδεικνύουν τα κορυφαία στοιχεία/σημεία του μύθου, τους κύριους άξονες σύνθεσης, τα οποία θα προσεγγιστούν ερμηνευτικά στη σχολική τάξη, με σκοπό να κατανοηθούν οι βαθιές δομές του κειμένου (ιδέες, αξίες, το ήθος των δρώντων και η λειτουργικότητα των δρωμένων) και η πλοκή του έργου,

β) Μέρη του κειμένου, μεγάλες αφηγηματικές ενότητες, συναρπαστικές και συγκινητικές, που περιέχουν ευτράπελες ιστορίες, κορυφώσεις της δράσης που προκαλούν ενδιαφέρον και δεν κουράζουν τους ακροατές, επιλέγονται για εκφραστική ανάγνωση από τον/τη διδάσκοντα/ουσα και σύντομη ουσιαστική σύνδεση με τα προηγούμενα και τα επόμενα, ώστε να κατανοηθεί η συνέχεια και η συνοχή του μύθου, με κατάλληλη ανάληψη εργασιών από τους μαθητές/τριες,

γ) Περιλήψεις μεγάλων ενοτήτων που έχουν τον ρόλο της γέφυρας, οι οποίες γράφονται από τους διδάσκοντες/ουσες και διαβάζονται στην τάξη, ώστε να κερδηθεί διδακτικός χρόνος και να ενισχυθεί η κατανόηση της εξέλιξης και της συνέχειας της δράσης.

Ένας τέτοιος σχεδιασμός αποβαίνει ιδιαίτερα λειτουργικός, αν ο διδάσκων/ουσα στην πορεία προς την κατανόηση του μύθου και την απόλαυση της λογοτεχνικότητας των κειμένων χρησιμοποιήσει πρακτικές που απορρέουν α) από το αθροιστικό μοντέλο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (μοντέλο Gagne) (Gagne & Briggs, 1979, σ.σ. 154-7) και β) το Διάγραμμα της Δράσης (Μουδατσάκης, 1994, σ.σ. 103- 107).

Με την αξιοποίηση του αθροιστικού μοντέλου η στόχευση των διδακτικών ενεργειών περιλαμβάνει μύηση των μαθητών/τριών σε στάσεις, γνωστικές στρατηγικές, κριτική προσέγγιση και ψυχοκινητική δράση. Επιδιώκεται, δηλαδή, κατανόηση, απόλαυση, επικοινωνία και βιωματική εμπλοκή που μετατρέπουν τη σχολική τάξη σε εργαστήριο ανάγνωσης, διαλόγου και πρόσληψης του κόσμου στον οποίο παραπέμπει το αυτοτελές λογοτέχνημα ως οργανικό σύνολο και ως μόρφωμα-κάρπωμα (Dilthey, 1924, σ.σ. 197-8) προσφερόμενο σε αποκρυπτογράφηση και εμπίωση. Με τη σχολική τάξη ως κοινότητα αναγνωστών ενισχύεται η διάθεση των μαθητών/τριών για προσωπική ανάγνωση, για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για ανάληψη πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Boklund- Λαγοπούλου, 1985, σ.σ. 99- 116).

Με την αξιοποίηση του Διαγράμματος της Δράσης ο διδακτικός σχεδιασμός εμπλουτίζεται με διδακτικές ενέργειες που απορρέουν από τη θεώρηση (Greimas, 1966) του λογοτεχνήματος ως έργου προς αναπαράσταση. Με προσδιορισμό των αιτίων της δράσης, με την κατανόηση του δρώντος υποκειμένου και των σχέσεων με τους συμμάχους και τους αντιμάχους, με την πρόσληψη των δρωμένων και των διλημματικών, συγκρουσιακών καταστάσεων οι μαθητές/τριες μπαίνουν στη θέση των χαρακτήρων που παρακολουθούν. Μετακινούνται από το τώρα στο άλλοτε, από το εδώ στο αλλού, από το εγώ- εμείς στους άλλους.

Έτσι, κατανοούν τους δρώντες και είναι διαθέσιμοι να αναλάβουν ρόλους, να υποδυθούν χαρακτήρες ταυτιζόμενοι ή απορρίπτοντες τρόπους συμπεριφοράς. Επομένως, ο πλούτος του αυτοτελούς λογοτεχνήματος δίνει ευκαιρίες στον δάσκαλο να υποκινήσει με τα κατάλληλα ερωτήματα λειτουργίες αναγνωστών που μεταβαίνουν από την εκφραστική ανάγνωση του κειμένου, στην κατανόηση των δρωμένων, στην επικοινωνία, στην αναπαράσταση και στη βίωση, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για παρακολούθηση της εξέλιξης του έργου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διάθεση 18- 20 διδακτικών ωρών για τη διδασκαλία ενός αυτοτελούς λογοτεχνήματος 220- 250 σελίδων συνιστά μια σημαντική δυνατότητα για αποτελεσματική προσέγγιση του όλου κειμένου στη σχολική τάξη. Η διδακτική εμπειρία, όμως, έχει δείξει ότι ο κίνδυνος ανεπιτυχούς διδακτικής εργασίας προέρχεται από τον εφησυχασμό που δημιουργεί το πλήθος των διδακτικών ωρών.

Αν δεν σχεδιαστούν με την κατάλληλη στόχευση το προαναγνωστικό και το μεταγνωστικό στάδιο, αν δεν δημιουργηθούν τα κατάλληλα διδακτικά σχέδια ανάλογα με τις δυσκολίες του κειμένου και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών και αν δεν δώσουμε τα κατάλληλα κίνητρα, για να επαυξήσουμε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών/τριών, καθώς μεταβαίνουν από τη μία κειμενική ενότητα στην άλλη, η σύγχυση και η επιφανειακή επικοινωνία με το κείμενο θα υπονομεύσουν την αναγνωστική/ερμηνευτική διαδικασία. Όλος ο μακροεπίπεδος σχεδιασμός είναι ανάγκη να αποβλέπει στην απόλαυση του όλου κειμένου. Αυτό δεν επιτυγχάνεται, αν χαθεί από τα μάτια των αναγνωστών μαθητών/τριών η συνέχεια, η ενότητα που διέπει την κειμενική δυναμική που κάνει το κείμενο να είναι και να λειτουργεί ως λογοτέχνημα.

Οι θεωρίες της Λογοτεχνίας και η αξιοποίησή τους κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας του αυτοτελούς λογοτεχνήματος

Πολύτιμη βοήθεια προσφέρουν στον/στη διδάσκοντα/ουσα οι λογοτεχνικές θεωρίες. Η κατανόησή τους βοηθά στο να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τα κατάλληλα «κλειδιά» που δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους υποβάλλονται τα κατάλληλα ερωτήματα στα κείμενα. Έτσι, η επικοινωνία του αναγνώστη και ο διάλογος με τα κείμενα ξεκινάει από την ανάδειξη της σχέσης μορφής και περιεχομένου, έκφρασης και βιώματος, σημαινόντων και σημαινομένων. Ερωτήματα του τύπου: *τι λέει το κείμενο, πού το λέει, πώς το λέει* μπορούν να οδηγήσουν σε μια παιγνιώδη διαδικασία, σε μια ατμόσφαιρα ψυχαγωγίας και δράσης, αν ο διδάσκων αξιοποιήσει το ρεπερτόριο του κειμένου.

Επίσης, αν δώσει τροφή για το πέρασμα από τον ορίζοντα των προσδοκιών που κινεί τη δημιουργική γραφή, αν παρέχει λαβές για συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας και ωθεί τον κάθε αναγνώστη στο να παρουσιάσει τη δική του πρόσληψη του κειμένου, η σχολική τάξη θα αποβεί μια δημιουργική κοινότητα αναγνωστών που θα μαθαίνει παίζοντας.

Σε άλλες ενότητες του κειμένου μπορεί να μετακινηθεί από τις πρακτικές που υποστηρίζουν οι αναγνωστικές θεωρίες και να αξιοποιήσει θεατρικές τεχνικές αντλώντας από τη νέα κριτική αντίληψη εναλλαγές μετάβασης από το νόημα στο συναίσθημα, από τον τόνο στην πρόθεση του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση ο χώρος και η κίνηση που απορρέουν από την πορεία εξέλιξης του μύθου δημιουργούν δραματικά περιβάλλοντα που συναρπάζουν τους αναγνώστες και τους εκπλήσσουν ευχάριστα για τις δυνατότητες της λογοτεχνικής γλώσσας. Προωθούν τη φαντασία και καθιστούν τους μαθητές/τριες μέλη κοινοτήτων αναγνωστών ενδιαφερόμενων όχι μόνο να προβλέψουν την έκβαση αλλά και να βιώσουν την αισθητική απόλαυση. Έτσι, συντηρείται η περιέργεια και η ένταση του διαλόγου με το κείμενο και διά του κειμένου με τους ευαίσθητοποιημένους συναγνώστες.

Τελικές επισημάνσεις

Η διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνήματος συνιστά μια πρόκληση και μια πρόσκληση για δημιουργική εργασία στη σχολική τάξη και αφύπνιση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Εκ της φύσεώς της η Λογοτεχνία δεν επιτρέπει ως μορφωτικό αγαθό και γνωστικό αντικείμενο μονομερείς προσεγγίσεις και τυποποιημένες-κατευθυνόμενες αναγνώσεις (Παπαναστασίου, 2023, σ. 122).

Αυτό συνιστά ευκαιρία για τον ευαίσθητο φιλόλογο, αφού του παρέχει δυνατότητες για ελεύθερη διδακτική δράση, δημιουργία ατμόσφαιρας ψυχαγωγίας και συνθηκών ουσιαστικής επικοινωνίας. Παράλληλα, αποτελεί θέμα ευθύνης, αφού η ελευθερία του σε καμία περίπτωση δεν μπορεί και δεν πρέπει να οδηγεί σε επιβολή της προσωπικής του ανάγνωσης που, πολλές φορές, αποβαίνει εμπόδιο για τον διάλογο των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό κείμενο ως μαρτυρία πολιτισμού και ως δυνατότητα για αναγνώριση του εαυτού (Τζιόβας, 2017, σ. 547).

Είδος κειμένου, δυνατότητες σχολικής τάξης, αναγνωστικές εμπειρίες μαθητών/τριών, διαθέσιμος χρόνος, ποιότητα επικοινωνίας και διαλόγου, εμπλοκή των μαθητών/τριών σε

κατάλληλες (προφορικές- γραπτές) εργασίες συνιστούν σημαντικούς παράγοντες. Αν αξιοποιηθούν, ανάλογα με τη διδακτική περίσταση, μπορεί να αποβεί η προσέγγιση αυτοτελών λογοτεχνημάτων απολαυστική περιπέτεια και διδακτικό αγώνισμα για αλλαγή παραδείγματος στην εργασία, στην ευαισθησία και στη γλωσσική καλλιέργεια της σχολικής τάξης.

Αναφορές

- Dilthey, W. (1924). *Das Erlebnis and the Dichtung*, Leipzig.
- Fokkema, D., & Ibsch, E. (1993). Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα, μτφρ. Ε.Γ. Καψωμένος, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, σ. 237, όπου επισημαίνεται «Ο ανοικτός χαρακτήρας των κειμένων τα καθιστά ικανά να δίνουν μορφή σε ποικίλες καταστάσεις, τις οποίες ο δέκτης συμπληρώνει με τη δική του ανάγνωση».
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Greimas, J. D. (1966). *Semantique Structural*, Larousse, Paris.
- Hawthorn, Jer. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου, Ηράκλειο.
- Hopf, D., & Ξωχέλλης, Δ.Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Karin Boklund- Λαγοπούλου (1985). «Η ανάλυση κειμένων- θεωρία και εφαρμογή» περ. «Σεμινάριο» της ΠΕΦ, τ. 5.
- Ruthven κ.κ. (1977). *Ο Μύθος*, μτφρ. Ράλλη Ι.- Χατζηδημού Κ., Methuen & Co Ltd- Ερμής, Αθήνα, σ.σ. 70 κ.ε. (όπου επισημαίνεται: «Ο μύθος αποτελεί περιουσία της τέχνης. Είναι μια ανεξάντλητη πηγή από δαιμόνιες ιδέες, γοητευτικές εικόνες, συναρπαστικά θέματα, αλληγορίες και σύμβολα»).
- Scholes, R. (1974). *Structuralism in Literature*. Yale Un. Press, London (όπου αναφέρεται: η μέθοδος μπορεί να παίξει έναν ισχυρό διδακτικό ρόλο..., αλλά δεν πρόκειται να αναγνώσει το λογοτέχνημα για μας. Αυτό πρέπει να το κάνουμε εμείς για λογαριασμό μας).
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le Theatre, Sociales*, Παρίσι.
- Αλεξιάδου, Θεοδ. (2023). *Το αυτοτελές μυθιστόρημα στο Λύκειο: μια δημιουργική πρόκληση*. περ. Έρκυνα, ΠΑΠΕΔΕ, Αθήνα.
- Αριστοτέλους Ποιητική, 1461^α, όπου επισημαίνει «σκεπτέον... και εις τον πράττοντα ή λέγοντα ή προς όν ή ότε ή ότω ή ου ένεκεν»
- Βατόπουλος, Ν. (2026). *Η παρακμή της Ανάγνωσης και ο «νέος» άνθρωπος*. Καθημερινή, Απρίλιος.
- Βελιτζέλου, Γ.Π. (2024). *Η πιο αγαπημένη εργασία στους μαθητές μου*. Το Βήμα (Μάρτιος).
- Γκανά, Μυρ. (2024). *Ένας κόσμος Αναγνωστών*. Το Βήμα (Μάρτιος)
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ιφ. (2019). *Η Εναλλακτική Αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- Θεοφιλίδης, Χρ. κ.ά. (1991). *Προς μια αποτελεσματική διδασκαλία*, Π.Ι.Κ., Λευκωσία.
- Κωτόπουλος, Η. Τρ. (2023). *Η Συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη*, περ. Έρκυνα, ΠΑΠΕΔΕ, Αθήνα.
- Μουδατσάκης, Ε.Τ. (1994). *Η Θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη*. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Παπαναστασίου, Ασπ. (2023). *Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο ΕΠΑΛ: Το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα «Η Αρχαία Σκουριά»*. Περ. Έρκυνα, ΠΑΠΕΔΕ, Αθήνα.
- Σπανός, Ι.Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία*, τ. Α' Η Διδασκαλία του Ποιήματος. Αθήνα.
- Σπανού, Χαρ. (2026). *Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης: το παράδειγμα της Ιλιάδας*. Δ.Δ. του ΠΤΔΕ στο ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη.

Τζιόβας, Δ. (2017). *Η πολιτισμική ποιότητα της ελληνικής πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*, Πανεπ. Εκδ. Κρήτης, Ηράκλειο.

Φρειδάκη, Ευ. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Κριτική, Αθήνα.