

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η σχολική διαπαιδαγώγηση σε περιθωριακό ρόλο

Κωνσταντίνου Χαράλ., Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να αναδείξει την απόκλιση του σημερινού σχολείου από την παιδαγωγική του αποστολή. Ειδικότερα, να αναδείξει το μονόπλευρο προσανατολισμό του στη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην παροχή κατηγοριοποιημένων γνώσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση της διαδικασίας της αγωγής, που συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Ως συνέπεια αυτής της περιθωριοποίησης απουσιάζει η προώθηση κοινωνικών στάσεων στο μαθητή, οι οποίες συνδέονται με τις οικουμενικές αξίες που οφείλει να προωθεί κάθε παιδαγωγικός θεσμός.

Εισαγωγική αφόρμηση

Πριν αναφερθώ στην κυρίως εισήγησή μου, θα ήθελα να ξεκινήσω με μια εισαγωγική αφόρμηση, την οποία θα συνδέσω με τη σχολική και κοινωνική επικαιρότητα.

Παρακολουθώντας κανείς την επικαιρότητα, διεθνή και ελληνική, διαπιστώνει με ανησυχία σε απτή μορφή τη συχνότητα του φαινομένου της παραβατικότητας και της βίας, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον, δηλαδή το κοινωνικό, γεγονός που, κατά τη γνώμη μου, σχετίζεται, σε κάθε περίπτωση, με την κατάπτωση των αξιών και των ηθών ενός κοινωνικού συστήματος.

Η παιδαγωγική μου θέση γύρω από το θέμα αυτό και συγκεκριμένα γύρω από τα αίτια που την προκαλούν, και την οποία θα επιχειρήσω να αναπτύξω και να υποστηρίξω με την εισήγησή μου, είναι η ακόλουθη: «η άσκηση λανθασμένης διαπαιδαγώγησης ή η περιθωριοποίησή της σε θεσμούς, στους οποίους έπρεπε να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την απουσία της κοινωνικότητας στους μαθητές και, ασφαλώς, για την εμφάνιση παραβατικής ή, διαφορετικά ειπωμένης, αποκλίνουσας συμπεριφοράς». Η θέση μου στηρίζεται στη θεωρητική συλλογιστική αλλά και στη διαπίστωση ότι «οι σαφείς κανόνες που έπρεπε να υφίστανται για να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνικής ομάδας είτε δεν υπάρχουν, είτε υπολειτουργούν, είτε δεν εφαρμόζονται». Αυτού του είδους η κατάσταση ή εξέλιξη οδηγεί αναπόφευκτα στη διαμόρφωση της αντίληψης και νοοτροπίας ότι «η παραβατική συμπεριφορά είναι ανεκτική και δεν έχει επιπτώσεις για αυτόν που την προκαλεί». Η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση του φαινομένου, όταν αγνοούνται η διαπίστωση της παράβασης και οι επιπτώσεις της, όχι μόνο ενθαρρύνει την παραβατική συμπεριφορά, αλλά πολύ περισσότερο, αποθρασύνει το συμμετέχοντα της κοινωνικής δράσης. Για το λόγο αυτό θεωρώ ότι «η περιθωριοποίηση της σχολικής αγωγής, εκτός του ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην απουσία της κοινωνικότητας και συνεπώς στην εμφάνιση της παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στους μαθητές, στερεί απ' αυτούς τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης και προπαντός τους στερεί τη δυνατότητα να αναπτύξουν εκείνα τα προσόντα που συμβάλλουν στην ορθολογική ρύθμιση και επίλυση των ατομικών και κοινωνικών τους ζητημάτων».

Αν θα έβαζα ένα νέο τίτλο στη σημερινή μου εισήγηση θα πρόσθετα και το εξής σκέλος: «Η σχολική διαπαιδαγώγηση σε περιθωριακό ρόλο και σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή». Τα κεντρικά ερωτήματα, στα οποία θα επιχειρήσω να απαντήσω, είναι τα ακόλουθα:

- α) Γιατί το σχολείο επικρίνεται ότι έχει υποβαθμισμένο τον παιδαγωγικό του ρόλο ή, με διαφορετική διατύπωση, τι είναι αυτό που κάνει λάθος, από άποψη παιδαγωγική;
- β) Τι θα όφειλε να κάνει το σχολείο για να επανορθώσει ή, τέλος πάντων, να βρίσκεται στη σωστή παιδαγωγική του αποστολή

Κυρίως Εισήγηση

Το σχολείο αποτελεί θεμελιώδη θεσμό στην άσκηση συστηματικής αγωγής και συνεπώς καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Για το λόγο αυτό ξεκινώ την εισήγησή μου προσεγγίζοντας το θεσμό αυτό σε σχέση με τις εκπαιδευτικές του δυνατότητες, καθώς και σε σχέση με τις προτεραιότητες που κυριαρχούν σ' αυτόν.

Αναφορικά με το ποια είναι η αποστολή του σχολείου ή ποια οφείλει να είναι, έχουν διατυπωθεί υπεραρκετές απόψεις και θεωρίες, γνωστές και ως θεωρίες του σχολείου. Ανάμεσά τους, όμως, διαπιστώνει κανείς αντικρουόμενους προσανατολισμούς, με σημείο αναφοράς το άτομο και την κοινωνία. Γι' αυτό και έχουν αποκληθεί ατομοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές και κοινωνιοκεντρικές θεωρίες. Οι αντιφάσεις στις θεωρίες αυτές εμφανίζονται, επίσης, με άλλα χαρακτηριστικά, όπως ότι θέλουμε ένα σχολείο που οργανώνει τις εκπαιδευτικές του διαδικασίες με βάση τις απαιτήσεις της ζωής ή να είναι προσανατολισμένες στην επιστήμη, δηλαδή μόνο στη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί χώρο συνεχούς επιστημονικής ή και πολιτικής-ιδεολογικής αντιπαράθεσης και κριτικής, δημιουργικής ανανέωσης, βελτίωσης και τελικά χώρο ανακάλυψης διαδικασιών αγωγής και μάθησης που να έχουν στο επίκεντρό τους το συμφέρον και των δύο, δηλαδή του ανθρώπου και της κοινωνίας.

Αποτελεί, όμως, κοινά αποδεκτή παραδοχή, τουλάχιστον ανάμεσα στους ειδικούς, ότι το σχολείο οφείλει να έχει στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών του διαδικασιών τόσο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, σε επίπεδο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό, και συνολικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, όσο και τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, για να μπορέσει η ίδια να συντηρηθεί, να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί πολιτισμικά, οικονομικά, επιστημονικά κ.ο.κ.

Θα υποστηρίζαμε, λοιπόν, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, ότι θέλουμε ένα σχολείο που να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν σε μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του ανθρώπου και της κοινωνίας προς κοινό όφελος και των δύο και όχι σε βάρος του ενός από τους δύο.

Με την έννοια αυτή, το σχολείο, μέσα από τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, επιδιώκει να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει τα ατομικά και κοινωνικά του ζητήματα, χωρίς να ματαιώνονται τόσο οι δικές του προσδοκίες όσο και των διάφορων κοινωνικών τομέων και θεσμών. Αυτό σημαίνει ότι σκοπός της σχολικής αγωγής είναι να διαμορφώσει στο μαθητή μια προσωπικότητα δημοκρατική, αυτοδύναμη, αυτόνομη και χειραφετημένη, η οποία να εκδηλώνεται, σε διάφορα ατομικά και κοινωνικά θέματα, με υπευθυνότητα, συνέπεια, αξιοπρέπεια, αλληλεγγύη, κριτική ικανότητα, πολιτισμική ανεκτικότητα, συλλογικότητα, συναισθηματική και ορθολογική ευαισθησία, με ικανότητα αντίστασης και τελικά με πληρότητα στην επικοινωνία και την πράξη.

Τότε θεωρούμε ότι το άτομο έχει προσωπική και κοινωνική επάρκεια.

Ένα σχολείο, που, μέσα από τις εκπαιδευτικές του διαδικασίες, βρίσκεται κοντά σε έναν τέτοιο παιδαγωγικό και συνεπώς κοινωνικό στόχο, συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης, η οποία προϋποθέτει έναν ελάχιστο βαθμό συναίνεσης ανάμεσα στα μέλη που την απαρτίζουν. Προϋποθέτει, δηλαδή, επίγνωση πώς πρέπει να ενεργεί κάποιος σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες. Με τον τρόπο αυτόν αποτρέπονται οι αυθαιρεσίες στη συμπεριφορά των ανθρώπων και οι σχέσεις τους διευκολύνονται, αλλά παράλληλα αποκτούν σταθερότητα, συνέχεια και διάρκεια. Ρυθμιστικό και καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία αυτή της κοινωνικής ομάδας παίζουν οι αξίες και οι κανόνες που προωθούνται μέσα από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και ειδικότερα μέσα από τη σχολική διαπαιδαγώγηση. Και είναι

γνωστό ότι οι αξίες αποτελούν ύψιστα πολιτισμικά αγαθά, που μαζί με τις κοσμοαντιλήψεις, τις θρησκείες και τις ιδεολογίες συγκροτούν τον πυρήνα του πολιτισμού.

Τέτοιες αξίες εννοούμε, για παράδειγμα, τη ζωή, την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την παιδεία, την τιμή, την αξιοπρέπεια, την υπευθυνότητα, την αλληλοκατανόηση, το σεβασμό του περιβάλλοντος, το σεβασμό του άλλου κ.λπ. Οι αξίες αυτές, λοιπόν, μαζί με τις στάσεις ζωής, που εκφράζουν τον έμπρακτο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου και που έχουν περισσότερο σχέση με την προσωπική και φιλοσοφική θεώρηση της ζωής αλλά και την ιεράρχηση προτεραιοτήτων στη ζωή, εξισορροπούν, κατά κάποιον τρόπο, την ποικιλία και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων που ισχύουν σε στενό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στις σημερινές (πλουραλιστικές) κοινωνίες. Επιτυγχάνουν, δηλαδή, εξισορρόπηση ανάμεσα στις ατομικές και τις κοινωνικές επιδιώξεις. Συνεπώς, ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στον τομέα αυτόν είναι πολύ σημαντικός, γιατί μέσα από τις διαδικασίες αυτές το άτομο αποκτά εμπειρίες και γνώσεις που το βοηθούν να προσανατολίζεται στις αξίες αυτές.

Ένα σχολείο, λοιπόν, που έμπρακτα δείχνει το σεβασμό του στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί το μαθητή να σέβεται και αυτός τη ζωή και την προσωπικότητα των άλλων. Έτσι βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η αξία «ζωή» γίνεται αποδεκτή, όταν η προσωπική του ζωή θεωρείται και εκλαμβάνεται ως πολύτιμη.

Ωστόσο, κάθε κοινωνία και κοινωνική ομάδα καθιερώνουν σε κάθε εποχή εκείνες τις αξίες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξής τους και στο είδος των αναγκών τους στην πορεία της ιστορικής τους εξέλιξης. Αυτό σημαίνει πως ούτε οι αξίες ούτε οι κοινωνικοί κανόνες διατηρούν την ίδια αξία και σημασία στο χρόνο.

Υπάρχουν, βέβαια, και κανόνες που καταργούνται, περιθωριοποιούνται ή ατονούν, ανάλογα με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις. Επίσης, εμφανίζονται υποσυστήματα αξιών σε διάφορες υποπολιτισμικές ομάδες (punks, hippies, skinheads κ.λπ.) ή ακόμη ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα της ίδιας κοινωνίας ισχύουν διαφορετικά ιεραρχημένες αξίες (π.χ. η παιδεία δεν έχει την ίδια αξία σε όλα τα κοινωνικά στρώματα). Τόσο η καθιέρωση όσο και η μεταβολή ενός συστήματος αξιών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που είναι οργανωμένη η κοινωνία. Είναι, επομένως, αυτονόητο ότι κάθε κοινωνική μεταβολή επιφέρει αλλαγές και στο σύστημα αξιών. Κατά συνέπεια, κάθε μεταβολή είναι συνάρτηση των διαρκών αλλαγών στους υλικούς όρους ζωής, στην παραγωγή και διάδοση της γνώσης, στις κοσμοαντιλήψεις, στις ιδεολογίες, στα κοινωνικά κινήματα, στην εξέλιξη της τεχνολογίας κ.λπ.

Η αξιολογική διαφοροποίηση, ή ενίοτε και η σημαντική ή ολική αλλαγή στο σύστημα αξιών και κανόνων, με σημείο αναφοράς το χρόνο, τις επιστημονικές, τις πολιτικές, τις οικονομικές και γενικά τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις, έπαιξαν και παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό και την υιοθέτηση των σκοπών της αγωγής και γενικά του σχολείου. Για το λόγο αυτόν είναι επιβεβλημένη η επαγρύπνηση στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μέσων ή ακόμη η μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει, συχνά, να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού συστήματος και, με την έννοια αυτή, να συμβάλει στην ομαλή ένταξη του μαθητή σ' αυτό αλλά και στην ίδια τη λειτουργία και την επιβίωση του κοινωνικού συστήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη σχετικές έρευνες του πρόσφατου παρελθόντος, διαπιστώνει κανείς ότι το σχολείο αποκλίνει από τους παιδαγωγικούς του προσανατολισμούς και ασφαλώς δεν συμβαδίζει με τα επιστημονικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των σημερινών καιρών. Στα ευρήματα των ερευνών αυτών διαπιστώνει κανείς ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται περισσότερο από πρακτικές γνωσιοκεντρικότητας και εξετασιοκεντρικότητας. Δείχνει, δηλαδή, να διακατέχεται από τη λογική παροχής ποσότητας γνώσεων με μονόπλευρες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, η γνώση είναι ιεραρχημένη και κατηγοριοποιημένη σε χρήσιμη και μη χρήσιμη. Χρήσιμη γνώση είναι αυτή που συνδέεται με τις εισαγωγικές εξετάσεις και άρα η «άλλη» γνώση πρέπει απλώς να διδάσκεται.

Με άλλα λόγια, έχουμε ένα σχολείο που προσδίδει βαρύτητα σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές που χαρακτηρίζονται από διδακτισμό, με αποτέλεσμα να

περιθωριοποιείται η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης στη βάση των παιδαγωγικών αρχών. Έτσι, μέσα από τέτοιες πρακτικές διαμορφώνονται αντιλήψεις, νοοτροπίες και στάσεις που καλλιεργούν τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και ασφαλώς περιορίζουν τις διαπαιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα, τη συνεργατικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, την αυτοδύναμη ανάληψη πρωτοβουλιών κ.λπ.

Η συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα δεν ευνοεί τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και ειδικά το ρόλο του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας, δεδομένου ότι αυτός δεν διαθέτει την απαιτούμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση. Δεν ευνοούνται, δηλαδή, εκπαιδευτικές διαδικασίες που προωθούν την ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων στο μαθητή με προεξάρχουσα αυτή της κοινωνικότητας. Και η κοινωνικότητα αναπτύσσεται μέσα από διαδικασίες αγωγής που προωθούν την αγωγή υγείας, ειρήνης, περιβάλλοντος, αλληλεγγύης, συλλογικότητας, κατανάλωσης, επικοινωνίας και συνεργασίας, σεβασμού και αποδοχής του άλλου κ.λπ. Το σχολείο, δηλαδή, πρέπει να αλλάξει προσανατολισμούς κυρίως στη μαθησιακή και την παιδαγωγική του διαδικασία και πρακτική. Οφείλει, δηλαδή, να εισαγάγει μεθόδους και πρακτικές που περιθωριοποιούν τη στείρα μαθησιακή διαδικασία και ευνοούν την ενεργητική μάθηση, την κριτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατικότητα και συλλογικότητα, καθώς και την αναζήτηση και επιλογή της παιδαγωγικά αξιολογής και χρήσιμης γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, χωρίς αλαζονικές προκαταλήψεις και ιδεοληψίες.

Μέσα από τέτοιες πρακτικές διαπαιδαγώγησης, το σχολείο μπορεί να προωθήσει, πέραν των άλλων, τα αισθήματα αγάπης, φιλίας, καλοσύνης, ανεξικακίας, συμπάθειας, ευχαρίστησης, σιγουριάς, και γενικά να ενισχύσει την ψυχική σταθερότητα και ισορροπία του μαθητή. Ένας μαθητής, που είναι εξοικειωμένος με τέτοιου είδους προσανατολισμούς, έχει σαφώς αυξημένες πιθανότητες αργότερα, ως ενεργός πολίτης πλέον, να εκδηλώσει μια συμπεριφορά με αυτά τα παιδαγωγικά αποδεκτά χαρακτηριστικά, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες, ποικίλες και πολύπτυχες απαιτήσεις και προσδοκίες της κοινωνικής ζωής.

Οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά σήμερα, άλλαξαν τόσο ριζικά, που ακόμη και το προσαρμοσμένο σχολείο δεν είναι σε θέση να πραγματώσει τις απαιτήσεις που του θέτουμε. Να βοηθήσει, δηλαδή, το μαθητή να πραγματώσει τη ζωή και τον ανθρωπισμό του. Το πρόβλημα για το ελληνικό σχολείο επιτείνεται, δεδομένου ότι στον τρόπο και το περιεχόμενο λειτουργίας του κυριαρχούν κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις, που, κατά κανόνα, είναι στατικές, μονόπλευρες και παρωχημένες, οι οποίες αυξάνουν ανυπολόγιστα, καταλυτικά και ίσως ανυπέρβλητα την απόσταση από καθοριστικές για την ίδια την ύπαρξη του σχολείου κοινωνικοπολιτισμικές προοπτικές, από τις οποίες μόνο με ριζικές αλλαγές και βαθμιαία μπορεί να απαλλαγεί.

Στα πλαίσια αυτά, πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η οποιαδήποτε προσφερόμενη γνώση δεν είναι αυτοσκοπός και αυτό επιτείνεται, διότι στο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί η στοχευμένη για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση γνώση. Πολύ σημαντικές είναι οι αντιλήψεις και στάσεις για τη ζωή και την κοινωνία, με τις οποίες το σχολείο εξοικειώνει το μαθητή μέσα από τη διαδικασία της αγωγής. Οι αποσπασματικές και, κατά κανόνα, σποραδικές ενέργειες μεμονωμένων ατόμων ή φορέων είναι δύσκολο να φέρουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ειδικά σε θέματα κοινωνικού και γενικού συμφέροντος, όπως είναι η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο και τα κοινά κ.ο.κ. Πρέπει πρωτίστως οι φορείς άσκησης αγωγής και μάθησης να συνειδητοποιήσουν ότι τα κοινωνικά ζητήματα ή προβλήματα δεν αφορούν μόνο τους άλλους αλλά και εμάς τους ίδιους. Αργά ή γρήγορα μπορεί να μας αγγίξουν. Γι' αυτό προσπαθούμε να τα προλάβουμε.

Με την έννοια αυτή, αποτελεί, πλέον, επιτακτική ανάγκη το σχολείο να αναδείξει σε κυρίαρχη διαδικασία τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η οποία μέχρι τώρα, παίζει έναν αποσπασματικό και, θα έλεγα, περιθωριακό ρόλο. Αυτό είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου, όταν, μάλιστα, έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι η προώθηση των κοινωνικών αξιών, των στάσεων και συνολικά η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου συναρτώνται άμεσα με το είδος της αγωγής που ασκείται σ' αυτόν. Επομένως, το σχολείο οφείλει να αποκαταστήσει μία παραμελημένη του λειτουργία, η

οποία θα ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Αν αυτό συμβεί, θα αποβεί ασφαλώς προς όφελος πρωτίστως του ίδιου του μαθητή και ταυτοχρόνως της ίδιας της κοινωνίας. Η ευθύνη του σχολείου είναι τεράστια στο θέμα αυτό, δεδομένου ότι εξακολουθεί να συνιστά το θεσμό που παρέχει συστηματική εκπαίδευση και συνεπώς συστηματική αγωγή σε αποδέκτες, από τους οποίους εξαρτάται καθοριστικά η λειτουργία του δημοκρατικού και ευρύτερα του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος.

Αναμφίβολα, η διδακτική διαδικασία είναι σημαντική για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη στους μαθητές χρήσιμων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η σχολική διαπαιδαγώγηση, όμως, συντελεί, σε καταλυτικό βαθμό, στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων που καθορίζουν την ίδια τη συμβίωση των μελών μιας κοινωνίας και συνεπώς την ίδια τη λειτουργία και την υπόστασή της. Αυτός ο ρόλος της σχολικής αγωγής αναδεικνύεται ακόμη περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς τις ιδιαιτερότητες και τις δυσλειτουργίες που εμφανίζουν οι σημερινές κοινωνίες από άποψη περιβαλλοντική, τεχνολογική, πολιτισμική, επικοινωνιακή και ιδεολογική. Μέσω της σχολικής αγωγής, ο σημερινός πολίτης, πρέπει να εφοδιαστεί μ' εκείνες τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο όλα τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα που αναφύονται σχεδόν σε καθημερινή βάση. Τα προβαλλόμενα πρότυπα και οι επιρροές που δέχεται σήμερα το παιδί και ο νέος έχουν πάρει και έντονη αλλά και ανεξέλεγκτη μορφή. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος η σχολική αγωγή να πάρει στο σχολείο το ρόλο που της ανήκει δικαιωματικά, αυτονόητα και επιτακτικά πια.

Η Πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*

Ματσαγγούρας Ηλ., Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών

Περίληψη

Στις αρχές του 20ου αιώνα η κοινωνία και η εκπαίδευσή μας αγωνίζονταν απεγνωσμένα να επιλύσουν το «γλωσσικό ζήτημα» που αντιμετώπιζαν, ενώ στην αρχή του 21^{ου} αιώνα εμφανίζονται να αγνοούν και να ολιγορούν για το σοβαρό «γλωσσικό πρόβλημα» που φαίνεται να αντιμετωπίζουν, όπως προκύπτει από αλληπάλλληλες διεθνείς εκθέσεις (PISA 2000 και 2003, PIRIS 2001 και UNICEF 2007), οι οποίες τοποθετούν τη χώρα μας τελευταία στον τομέα του σχολικού εγγραμματισμού (school literacy). Πρόκειται για τη βασική ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν με άνεση και, μέσα από την εμπλοκή τους στο γραπτό λόγο, να οικοδομούν τη σχολική γνώση. Στο βαθμό που οι εν λόγω εκθέσεις αποτυπώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας, αναδεικνύουν ένα σημαντικότατο πρόβλημα με άμεσες εκπαιδευτικές επιπτώσεις για τους μαθητές και με απώτερες κοινωνικές, πολιτικές και αναπτυξιακές επιπτώσεις για τη χώρα. Η διαπίστωση του πολλαπλά σημαντικού αυτού προβλήματος συνιστά, κατά την άποψή μας, πρώτου μεγέθους πρόκληση για όσους εμπλέκονται στην υπόθεση της εκπαίδευσης, η οποία θέτει επιτακτικώς ερωτήματα που αφορούν τόσο τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αιτίες του προβλήματος όσο και τους αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής του. Στην εισήγησή μας θα αναφερθούμε στην αναπτυξιακή, εκπαιδευτική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση του σχολικού εγγραμματισμού και θα προτείνουμε εκπαιδευτικά πλαίσια και διδακτικές αρχές αντιμετώπισης του προβλήματος.

I. Σύνδεση Εισήγησης με Θεματική και Προβληματική Συνεδρίου

A. Η Πρόκληση ως Προβληματική Θεώρηση του Θέματος

Η ακαδημαϊκή δεοντολογία των συνεδρίων επιβάλλει ο κεντρικές τουλάχιστον εισηγήσεις να συνδέονται άμεσα και να αναδεικνύουν τη θεματική και την ιδιαίτερη προβληματική του

* Η εισήγηση βασίζεται στο βιβλίο μου *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη 2007), στο οποίο παραπέμπουμε για εκτενέστερη ανάπτυξη και πληρέστερη βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

συνεδρίου. Στην περίπτωση του παρόντος συνεδρίου κεντρικό θέμα είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η προβληματική, ή άλλως η οπτική από την οποία οφείλουν οι εισηγήσεις να προσεγγίσουν τα σχετικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θέματά τους, είναι οι *προκλήσεις* της εποχής μας.

Για να επιτύχουμε, λοιπόν, την οφειλόμενη σύνδεση της εισήγησής μας με το θέμα και την προβληματική του συνεδρίου θα προσεγγίσουμε το θέμα μας, το οποίο είναι ο Σχολικός Εγγραμματισμός, μέσα από την οπτική της *πρόκλησης*, που, όπως αναφέραμε, αποτελεί τη βασική παράμετρο της προβληματικής του συνεδρίου. Προς το σκοπό αυτό θα αναλύσουμε την έννοια της *πρόκλησης* στα σημασιολογικά της χαρακτηριστικά και με αυτά ως εργαλεία ανάλυσης θα προσεγγίσουμε στη συνέχεια πλευρές του Σχολικού Εγγραμματισμού, ο οποίος κατά την άποψή μας αποτελεί όντως σημαντική πρόκληση για την ελληνική εκπαίδευση.

Σημασιολογικά, λοιπόν, η *πρόκληση* αποτελεί μορφή πρόσκλησης *εμπλοκής* σε ένα *σημαντικό* (1) και *ενδιαφέρον* (2) *έργο*, το οποίο, όμως, είναι ιδιαίτερα *δύσκολο* (3) και γι' αυτό θέτει σε *δοκιμασία* (4) τις *ικανότητες* και την αποτελεσματικότητα των εμπλεκομένων.

B. Δομή και Ερωτήματα Εισήγησης

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εισήγησή μας επιχειρεί να προτείνει απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου:

- α) Τι είναι ο Σχολικός Εγγραμματισμός και γιατί αποτελεί σημαντική και επιτακτική *πρόκληση*;
- β) Ποιες είναι οι εγγενείς *δυσκολίες* που καθιστούν πρόκληση τον Εγγραμματισμό και πού οφείλονται αυτές;
- γ) Ποια η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας στη *δοκιμασία* των σύγχρονων προκλήσεων του εγγραμματισμού, όπως αυτή προκύπτει από ελληνικές και διεθνείς έρευνες;
- δ) Ποιες είναι οι προτάσεις της Παιδαγωγικής του Εγγραμματισμού (literacy pedagogy) που βοηθούν τους μαθητές και το σχολείο να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη δοκιμασία του Σχολικού Εγγραμματισμού και να μετατρέψουν τη δοκιμασία σε *ενδιαφέροντα* εμπειρία;

II. Ο Σχολικός Εγγραμματισμός ως Πρόκληση

A. Ο Εγγραμματισμός Αποτελεί Δύσκολη Δοκιμασία

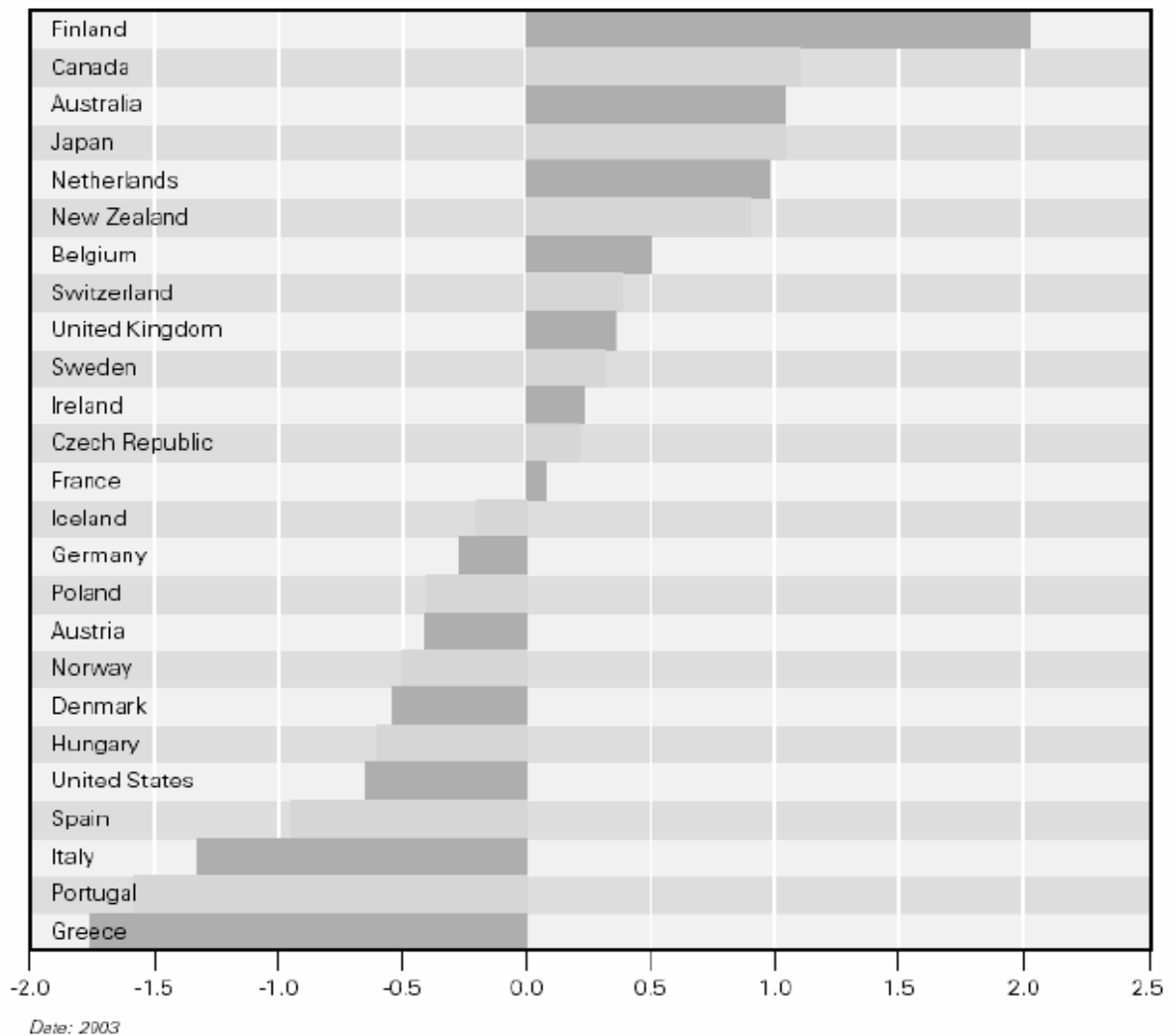
Στο πρώτο και κεντρικό ερώτημα αν ο Σχολικός Εγγραμματισμός συνιστά *πρόκληση*, η απάντηση είναι «ανεπιφύλακτα ναι» και τούτο, διότι αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σκοπό που έχει άμεση σχέση με τη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του μαθητή και γι' αυτό θεωρείται υψηλής σημαντικότητας και προτεραιότητας. Η επίτευξη, όμως, του σημαντικού αυτού σκοπού παρουσιάζει πολλές δυσκολίες και θέτει σε δεινή δοκιμασία τόσο τις γλωσσικο-κοινωνικές ικανότητες των μαθητών όσο και την παιδαγωγικότητα, την οργανωτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τους λόγους για τους οποίους ο Σχολικός Εγγραμματισμός αποτελεί σημαντική, αλλά δύσκολη, προτεραιότητα της εκπαίδευσης αναλύουμε στη συνέχεια.

B. Ανησυχητικές οι Ελληνικές Επιδόσεις στον Εγγραμματισμό

Δυστυχώς για τη χώρα μας τα αποτελέσματα αυτής της δοκιμασίας, όπως αυτά αποτυπώνονται τόσο σε ελληνικές όσο και σε διεθνείς εκθέσεις αξιολόγησης, είναι εξόχως ανησυχητικά. Η Ελλάδα εμφανίζεται να υστερεί ή ακριβέστερα εμφανίζεται μεταξύ των ουραγών στις διεθνείς εκθέσεις PISA (OECD / PISA 2003) και PIRLS (IEA 2001). Η UNICEF (2007), βασιζόμενη σε δεδομένα εκθέσεων του ΟΟΣΑ, δημοσιοποίησε την 14 Φεβρουαρίου 2007 την Έκθεση *An Overview of Child Well-being in Rich Countries*, από την οποία προέρχεται και ο Πίνακας I, που εμφανίζει τη χώρα μας τελευταία στις επιδόσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού μεταξύ 25 χωρών.

Βεβαίως, γνωρίζουμε και υιοθετούμε πολλές από τις επιφυλάξεις και τις επικρίσεις που έχουν διατυπωθεί για τέτοιου είδους διεθνείς συγκρίσεις γενικότερα, αλλά και για τις εκθέσεις PISA ειδικότερα (βλ. π.χ. Rainola 2006). Οι επιφυλάξεις αυτές αμφισβητούν, για παράδειγμα, αν οι εμφανιζόμενες ως πρώτες χώρες στη συγκριτική κατάταξη έχουν όντως

κατακτήσει ουσιαστικές πλευρές του εγγραμματισμού και αν οι εμφανιζόμενες ως τελευταίες έχουν τόσο σοβαρά προβλήματα, όσο εμφανίζονται ότι έχουν. Οι εν λόγω επιφυλάξεις, όμως, δεν αίρουν τον προβληματισμό και την ανησυχία για τα δεδομένα της χώρας μας, τα οποία, άλλωστε, επιβεβαιώνονται και από τις εγχώριες έρευνες.



Πίνακας I (Πηγή Unicef 2007)

Γ. Ο Εγγραμματισμός ως Αιχμή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παραθέσαμε τον παραπάνω πίνακα της Unicef και για ένα δεύτερο λόγο: για να επισημάνουμε ότι οι χώρες που εμφανίζονται υψηλά στο συγκριτικό πίνακα έχουν αποδεχθεί τη σημαντικότητα του Σχολικού Εγγραμματισμού ως εκπαιδευτικής προτεραιότητας και τον έχουν καταστήσει πρωταρχικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Για παράδειγμα, η Φιλανδία δύο δεκαετίες πριν είχε σοβαρά προβλήματα στον τομέα του Σχολικού Εγγραμματισμού, τα οποία ξεπέρασε με θεαματικό τρόπο, όταν ανέπτυξε συνειδητές και συστηματικοποιημένες προσπάθειες στο πλαίσιο συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ίδιο συμβαίνει με την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, χώρες οι οποίες, παρά το υψηλό ποσοστό μαθητών που προέρχονται από μη αγγλόφωνες οικογένειες, κατέχουν υψηλή θέση. Άλλο αξιοσημείωτο παράδειγμα αποτελεί το Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο δημιούργησε ειδικό φορέα, το National Literacy Strategy, για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα και τα αποτελέσματα των ερευνών αποδεικνύουν ότι δικαιώθηκαν οι προσπάθειες (βλ. Wagstaff 2007: Beard 2007).

Η εικόνα της χώρας μας ως χώρας με σοβαρά προβλήματα έχει εμπεδωθεί στη διεθνή εκτίμηση, όπως προκύπτει από το (παραφρασμένο) απόσπασμα που παραθέτουμε: «*Τα παιδιά στην Κορέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες νατύχουν υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης απ'*

ό,τι τα παιδιά στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία, δύο χώρες που ζοδεύουν για την εκπαίδευση τα ίδια περίπου ποσοστά του ΑΕΠ με την Κορέα» (βλ. National Literacy Trust 2005).

III. Εννοιολογικές Οριοθετήσεις του Εγγραμματισμού

A. Η Έννοια του Εγγραμματισμού

Λόγω της πολυπλοκότητας του εγγραμματισμού, αλλά και λόγω της προσέγγισής του από διαφορετικές επιστημολογικές και επιστημονικές οπτικές, δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Από την ιστορική θεώρηση προκύπτει ότι ο εγγραμματισμός αρχικά σήμαινε την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται το γραπτό κώδικα της γλώσσας. Αργότερα, όμως, ξεπεράστηκε η αντίληψη του «αναγνωριστικού» εγγραμματισμού, όπως αποκαλεί τις χαμηλή αυτή μορφή εγγραμματισμού η Hasan (2006:), και ο όρος εμπλούτισε το εννοιολογικό περιεχόμενό του για να συμπεριλάβει, πέρα από την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης του γραπτού κώδικα, και την ικανότητα της ερμηνείας του περιεχομένου των γραπτών κειμένων, καθώς και την ικανότητα κριτικής τους. Η διευρυμένη αντίληψη του εγγραμματισμού, βέβαια, προϋποθέτει την ανάπτυξη της γλωσσικής και κοινωνικής συνειδητότητας των λειτουργιών του λόγου, που επιτρέπει στο άτομο με όργανο το λόγο να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη που σκέπτεται, συνδιαλέγεται, παρεμβαίνει, αμφισβητεί, προτείνει, συσκέπτεται και συναποφασίζει.

Εμείς, θεωρώντας τα πράγματα από τη διδακτική πλευρά και υιοθετώντας την οπτική της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, που παρουσιάζουμε παρακάτω, ορίζουμε τον εγγραμματισμό (ή άλλως γραμματισμό) ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητές του με προσήκοντα σε κάθε κοινωνικο-επικοινωνιακή περίσταση τρόπο, για να επιτύχει στόχους που αφορούν:

- α. τις λεκτικές πράξεις προφορικού λόγου και
- β. την κατανόηση, κριτική και παραγωγή γραπτού λόγου διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων.

Αν δούμε σε αυτό το πλαίσιο τον εγγραμματισμό μπορούμε να καταλάβουμε τη θέση του Graves (1990) που ορίζει τον εγγραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει μέσω του λόγου τη ζωή και το περιβάλλον του με ορθολογικό τρόπο.

Στο σχολείο δημιουργείται ένα ειδικών προδιαγραφών επικοινωνιακό πλαίσιο και προέχουν συγκεκριμένοι σκοποί, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ειδική μορφή εγγραμματισμού, ο Σχολικός Εγγραμματισμός, τον οποίο ορίζουμε ως την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν και μέσα από τη διαδικασία (α) της κατανόησης, της ερμηνείας και της κριτικής ανάλυσης και (β) της παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων να οικοδομούν τη σχολική γνώση τους.

B. Σύγχρονες Απαιτήσεις Εγγραμματισμού

Εξυπακούεται ότι ο εγγραμματισμός ως κοινωνικο-πολιτική λειτουργία αλλάζει μορφή και περιεχόμενο ανάλογα με τα δεδομένα και τα ζητούμενα κάθε εποχής. Στην εποχή μας οι απαιτήσεις εγγραμματισμού είναι αυξημένες και απαιτούν από τον εγγράμματο πολίτη:

- α) Να κατέχει και να χειρίζεται αποτελεσματικά τα «ισχυρά» κειμενικά είδη της τεχνολογικής εποχής, τα οποία κινούνται πέρα απ' το λόγο της καθημερινότητας, στον οποίο επικρατεί η αφηγηματικότητα. Στα «ισχυρά» κειμενικά είδη συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, τα πραγματολογικά, τα διαδικαστικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μαθητές, κυρίως για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά πολιτικο-γλωσσικά στρώματα.
- β) Να διαχειρίζεται τόσο την πολυτροπικότητα, που απέκτησαν τα κείμενα με την ανάπτυξη της ψηφιακής και της τυπο-εκδοτικής τεχνολογίας, όσο και την πολυπολιτισμικότητα, που προσλαμβάνουν τα κείμενα μέσα στη διαπολιτισμική επικοινωνία.
- γ) Να προβαίνει σε μια «δεύτερη» ανάγνωση του (γραπτού) λόγου, κατά την οποία θα αναλύει κριτικά και θα αναδεικνύει τις πρακτικές λόγου που αξιοποιούνται για την αναπαράσταση της πραγματικότητας, τη δημιουργία σχέσεων και τη διαχείριση της εξουσίας.

III. Η Σημαντικότητα του Εγγραμματισμού

Ο εγγραμματισμός, λόγω της μεγάλης σημασίας που έχει για τις κοινωνίες και για τα άτομα έχει απασχολήσει συστηματικά πλειάδα επιστημονικών κλάδων. Αναφέρουμε επιγραμματικά την Ανθρωπολογία και την Κοινωνιολογία, οι οποίες θεωρούν ότι υπάρχει μια μεγάλη διαχωριστική γραμμή (*grande divice*) μεταξύ των κοινωνιών και των πολιτισμών της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης (βλ. και Ong 1997). Ο διαχωρισμός αυτός θεωρείται αποτέλεσμα του εγγραμματοτισμού και αφορά τις μεγάλες διαφορές τους στους τομείς της αφηρημένης σκέψης, του ορθού λόγου και της επιστημονικής γνώσης.

Βεβαίως, υπάρχουν και αυτοί που αμφισβητούν τις αναπτυξιακές δυνατότητες που αποδίδονται στον εγγραμματοτισμό (βλ π.χ. Gee 2007), αλλά τα στοιχεία που επικαλούνται, για να τεκμηριώσουν τις αμφισβητήσεις τους, προέρχονται από έρευνες που αναφέρονται στα πρώτα επίπεδα ανάπτυξης του «αναγνωριστικού» εγγραμματοτισμού, ή καλύτερα του αλφαριθμητισμού, όπως είναι η ικανότητα ανάγνωσης του γραπτού κώδικα. Οι αναπτυξιακές δυνατότητες του εγγραμματοτισμού αρχίζουν όταν το άτομο προχωρήσει στα ανώτερα επίπεδα εγγραμματοτισμού, στα οποία το εγγράμματο άτομο καθίσταται ικανό να κατανοεί, να ερμηνεύει και να κρίνει τα κείμενα που διαβάζει και την ίδια στιγμή να αξιοποιεί τις δυνατότητες του λόγου για να επικοινωνεί την προσωπική νοηματοδότηση που κάνει στη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, στις σκέψεις του και τις πράξεις του.

Όπως είναι αναμενόμενο, ο εγγραμματοτισμός στη σχολική του εκδοχή έχει απασχολήσει αρκετούς κλάδους των Επιστημών της Εκπαίδευσης, οι οποίοι καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι ο εγγραμματοτισμός αποτελεί βάση για τη μαθησιακή, τη γνωστική, τη γνωσιακή και την κοινωνική ανάπτυξη και προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων. Αυτός είναι, άλλωστε, και ο λόγος για τον οποίο ο Σχολικός Εγγραμματοτισμός αντιμετωπίζεται από διεθνείς οργανισμούς, που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, ως δηλωτικός δείκτης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην ίδια λογική και η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει το Σχολικό Εγγραμματοτισμό ως οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (*Literacy across the Curriculum*), μάλιστα, υψίστης προτεραιότητας, όπως ήδη αναφέραμε.

IV. Πολυπλοκότητα και Εγγενείς Δυσκολίες του Εγγραμματοτισμού

Οι λόγοι που καθιστούν τον εγγραμματοτισμό ιδιαίτερα αναπτυξιακό παράγοντα τον καθιστούν, ταυτόχρονα, και ιδιαίτερα δύσκολο. Ειδικότερα για το περιεχόμενο του σύγχρονου εγγραμματοτισμού, υπογραμμίζουμε ότι ως μια από τις σημαντικότερες αιτίες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της δυσκολίας είναι αυτό που η αυστραλιανή σχολή Γλωσσολογίας του M.A.K Halliday αποκαλεί «διπλή συνάφεια»: Πρόκειται, δηλαδή, (α) για την ενδοκειμενική συνάφεια και (β) την περικειμενική συνάφεια. Η ταυτόχρονη διαχείριση των δύο αυτών μορφών συνάφειας απαιτεί μία υψηλού επιπέδου και απαιτήσεων διαλεκτική ικανότητα (*discursive ability*).

Αναλυτικότερα, η ενδο-κειμενική συνάφεια είναι γλωσσικο-γνωστικής φύσης και αποβλέπει στη διασφάλιση μιας εσωτερικής συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και των νοηματικών στοιχείων του κειμένου, τα οποία στα συγκροτημένα και επικοινωνιακά αποτελεσματικά κείμενα δεν παρατίθενται συσσωρευτικά, αλλά ευρίσκονται σε μια συστημική σχέση μεταξύ τους. Οι δείκτες γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας υπηρετούν τις σχέσεις αυτές και με τον τρόπο αυτό διασφαλίζουν την κειμενικότητα στα κείμενα.

Η περι-κειμενική συνάφεια αναφέρεται στη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των δομικών, των λεξικο-γραμματικών και των υφολογικών στοιχείων του κειμένου από τη μια μεριά και των κοινωνικών λειτουργιών του κειμένου από την άλλη, καθώς και του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει το κείμενο.

V. Παιδαγωγικο-διδασκτικές Προσεγγίσεις στο Σχολικό Εγγραμματοτισμό

Λόγω της σημαντικότητας, αλλά και της δυσκολίας, που παρουσιάζει ο Σχολικός Εγγραμματοτισμός, έχουν αναπτυχθεί εναλλακτικές προσεγγίσεις σε απάντηση προς την ανεπάρκεια της Παραδοσιακής Προσέγγισης, την οποία όλοι μας γνωρίσαμε στο σχολείο ως

την κυρίαρχη μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Στοιχεία αυτής της προσέγγισης ήταν η αποπλαισιωμένη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις χρονικά προηγήθηκαν οι Ολιστικές Προσεγγίσεις, οι οποίες τόνισαν τη σημασία που έχει για την ανάπτυξη του Εγγραμματισμού η μελέτη αυθεντικών και ολοκληρωμένων κειμένων, μέσα από τα οποία με φυσικό και αβίαστο τρόπο το παιδί αναπτύσσει τις ικανότητες του εγγραμματισμού.

Αργότερα ακολούθησαν οι Επικοινωνιακές και οι Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις, οι οποίες όπως είδαμε κατά την αναφορά μας στην περι-κειμενική συνάφεια τονίζουν, ιδιαίτερα τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των κειμενογλωσσικών χαρακτηριστικών και των κοινωνικών περιστάσεων και υιοθετούν αμεσότερες και συστηματικότερες μορφές διδασκαλίας, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Αυτοί είναι δύο από τους λόγους που τις καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές και ευρύτερα χρησιμοποιούμενες. Η βασική διαφορά μεταξύ των Επικοινωνιακών και των Κειμενοκεντρικών Προσεγγίσεων είναι ότι οι δεύτερες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και στο ρόλο που διαδραματίζει κατά την κοινωνική κατασκευή και την αναπαράσταση της «πραγματικότητας».

VI. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στο Σχολικό Εγγραμματισμό

A. Αρχές Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (Genre Approach) στο Σχολικό Εγγραμματισμό βασίζεται κυρίως στην αυστραλιανή σχολή Γλωσσολογίας του M.A.K Halliday και διέπεται από βασικές αρχές, οι οποίες έχουν μεγάλη σημασία για τη διδακτική πράξη:

1. Τα κείμενα, ως συγκροτημένες μορφές λόγου επιτελούν ζωτικές κοινωνικές λειτουργίες, όπως είναι η πληροφόρηση, η καθοδήγηση, η διαμαρτυρία, η πειθώ, η διαπραγμάτευση και η διαφήμιση και, ανάλογα, με το είδος της λειτουργίας τους διαμορφώνουν τα κειμενογλωσσολογικά χαρακτηριστικά τους.
2. Το κείμενο (και όχι η λέξη ή η πρόταση) αποτελεί ολοκληρωμένο εκφώνημα και θεωρείται η βασική μονάδα λόγου. Η λέξη και η πρόταση αποτελούν σημαντικές υπομονάδες λόγου.

Από διδακτικής πλευράς τα παραπάνω σημαίνουν ότι πρέπει να γίνεται σαφώς διάκριση μεταξύ των διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων, των οποίων τα κειμενογλωσσολογικά χαρακτηριστικά οφείλουμε να διδάσκουμε άμεσα και συστηματικά, πάντοτε, όμως, σε συνάρτηση με την κοινωνική τους λειτουργία.

Αναλυτικότερα, σκοπός της διδασκαλίας, κατά την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς: 1. να κατανοούν, και να ερμηνεύουν το νοηματικό περιεχόμενο των (σχολικών) κειμένων και την κοινωνική πρακτική που αντιπροσωπεύουν, 2. να εντάσσουν τα κείμενα στο κειμενικό είδος και στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται και λειτουργούν, 3. να αναλύουν κριτικά τις σχέσεις των λεξικο-γραμματικών μέσων με τις επιδιωκόμενες λειτουργίες των επιμέρους κειμενικών ειδών και 4. να συνθέτουν κείμενα ποικίλων ειδών και τύπων για τις μαθησιακές και, αργότερα, για τις κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες τους.

Πρόκειται, ασφαλώς, για ιδιαίτερα προωθημένους και απαιτητικούς σκοπούς· γι αυτό η σχολικής χρήσης κειμενοταξινομίες και τα κειμενο-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά τους πρέπει να διδάσκονται άμεσα και συστηματικά μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας εξατομικευμένης διδασκαλίας και καθοδήγησης (scaffolding) με βάση τις αρχές της Διαμεσολαβητικής Διδασκαλίας. Οι αρχές αυτές επιτρέπουν στον δάσκαλο να οδηγήσει ομαλά τους μαθητές από τη διαδικασία κατανόησης στη διαδικασία παραγωγής κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με τη λελογισμένη χρήση της μεταγλώσσας και να επικεντρώνεται κυρίως σε κειμενικά είδη σχολικής χρήσης.

B. Κειμενοταξινομία Σχολικής Χρήσης

Προς τούτο η αρχή πρέπει να γίνεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου να διδάσκεται πρώτα ο αφηγηματικός λόγος, ο οποίος είναι ευκολότερος από τα υπόλοιπα είδη λόγου και οπωσδήποτε οικείος. Ο Bruner (1986) εξηγεί τη σχετική ευκολία του αφηγηματικού λόγου με το γεγονός ότι στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού κυριαρχεί η αφηγηματική σκέψη (narrative thinking), η οποία αργότερα δίνει τη θέση της στη λογικο-μαθηματική σκέψη. Τα

δύο αυτά είδη σκέψης αντιστοιχούν στον αφηγηματικό και στον πραγματολογικό λόγο και στις κειμενικές τους ποικιλίες.

Τα περιγραφικά κείμενα από πλευράς δυσκολίας κείνται μετά τα αφηγηματικά και πολύ πριν τα πραγματολογικά (βλ. και Ματσαγγούρας 2003:). Γι αυτό και προτείνουμε η συστηματική διδασκαλία τους να αρχίσει σταδιακά από την Τρίτη Τάξη του Δημοτικού. Από τη μεγάλη ποικιλία των περιγραφικών κειμένων η αρχή διδασκαλίας ενδείκνυται να γίνει με τα κείμενα περιγραφής κοινωνικών δρώμενων, τα οποία έχουν τα κύρια στοιχεία του αφηγηματικού λόγου. Παρομοίως, στοιχεία αφηγηματικότητας διασώζουν και τα κείμενα περιγραφής προσώπων. Για το λόγο αυτό και οι δύο αυτοί κειμενικοί τύποι περιγραφής προσφέρονται ως γέφυρα μετάβασης από τον αφηγηματικό στον περιγραφικό λόγο.

Τα πραγματολογικά κείμενα (expository texts) του επιστημονικού λόγου πρέπει να διδάσκονται συστηματικά από την Τετάρτη τάξη Δημοτικού και μετά, αρχίζοντας από τα κείμενα της Ιστορίας, που έχουν έντονα τα στοιχεία της αναδιήγησης των γεγονότων. Τα υπόλοιπα είδη είναι δυσκολότερα, διότι έχουν μειωμένο το στοιχείο της αναδιήγησης και αυξημένο το είδος της αιτιοκρατικής ανάλυσης κοινωνικο-ιστορικών καταστάσεων, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1 που ακολουθεί. (βλ. και Ματσαγγούρας 2007:)

Είδη Λόγου, Τύποι Κειμένων και Αφηγηματική Διάσταση:

Αφηγηματικός Λόγος

Κειμενικοί Τύποι Ιστορικού Λόγου:

1. Χρονικότητα, 2. Προθετικότητα, 3. Αιτιότητα, 4. Αποτίμηση

Κείμενα Ιστορικής Αναδιήγησης:

1. ΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ, 2. Προθετικότητα
3. Αιτιότητα, 4. Αποτίμηση

Κοινωνικός Σκοπός: Χρονική παρουσίαση σημαντικών γεγονότων παρελθόντος

- α. Χωροχρονικό Πλαίσιο
- β. Δρώντα Πρόσωπα
- γ. Αλληλοδιάδοχες Δράσεις
- δ. Ολοκλήρωση Δράσεων
- ε. Γενική Αποτίμηση Δράσεων

A. Κείμενα Σκόπιμης Δράσης:

1. Χρονικότητα, 2. ΠΡΟΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ
3. Αιτιότητα, 4. Αποτίμηση

B. Ειδησιογραφικά Κείμενα (Ανάστροφη Δομή)

Κοινωνικός Σκοπός: Πώς Προθετικότητα διαμόρφωσε χρονική αλληλουχία σημαντικών γεγονότων παρελθόντος

- α. Σκοπός Κύριων Προσώπων
- β. Προετοιμασία: μέσα, σχέδιο κ.τ.λ.
- γ. Υλοποίηση Σχεδίου Δράσης (Σκοπός Διαμορφώνει Χρονική Αλληλουχία Δράσης Προσώπων)
- δ. Αποτελέσματα: Θετικά και Αρνητικά
- ε. Γενική Αποτίμηση Κατάστασης

Κείμενα Προβληματικής Κατάστασης:

1. Χρονικότητα, 2. Προθετικότητα
3. ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ, 4. Αποτίμηση

Κοινωνικός Σκοπός: Ποιες Αιτιοκρατικές σχέσεις και πώς διαμόρφωσαν και καταστάσεις και δράσεις

- α. Πρόβλημα
- β. Αίτια Προβλήματος
- γ. Επιπτώσεις Προβλήματος
- δ. Προτεινόμενες Λύσεις
- ε. Υλοποίηση Λύσης
- στ. Αποτελέσματα: Θετικά και Αρνητικά
- ζ. Γενική Αποτίμηση Κατάστασης

Κειμενικοί Τύποι Περιγραφικού Λόγου με και χωρίς Χρονικό Άξονα:

1. Περιγραφή Ζώντων Οργανισμών, 2. Περιγραφή Αντικειμένων/Χώρων, 3. Περιγραφή Κοινωνικών Δρώμενων,
4. Περιγραφή Φυσικών Φαινομένων, 5. Περιγραφή Μεθοδολογίας

Κειμενικοί Τύποι Εκθετικού Λόγου:

1. Ανάλυση Εννοιών/Ιδεών/Θεωριών, 2. Ταξινομικά Συστήματα,
3. Παρουσίαση Μοντέλων, 4. Σύγκριση και Αντιπαράθεση Δεδομένων

Κειμενικοί Τύποι Καθοδηγητικού Λόγου:

1. Διδακτικά, 2. Παραινετικά-Συμβουλευτικά, 3. Κηρυγματικά, 4. Οδηγοί Χρήσης, 5. Διαφημίσεις, 6. Προπαγάνδα

Τέλος, τα επιχειρηματολογικά κείμενα, που παρουσιάζουν τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας, ενδείκνυται να διδάσκονται από την Πέμπτη τάξη του Δημοτικού και μετά.

Γ. Η Διδακτική της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Επισημαίνεται ότι η διδασκαλία ενδείκνυται να αρχίζει με την ανάλυση αντιπροσωπευτικών κειμένων του προς διδασκαλία κειμενικού είδους, διαδικασία η οποία συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση του κειμένου, και να ολοκληρώνεται με τη διαδικασία παραγωγής μαθητικών κειμένων του διδασκόμενου είδους. Ο Πίνακας 2, που ακολουθεί, παρουσιάζει τα κειμενογλωσσολογικά στοιχεία που πρέπει κατά την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση να αποτελέσουν αντικείμενο άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας.

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

Πίνακας 2 (Πηγή: Ματσαγγούρας 2007: 52)

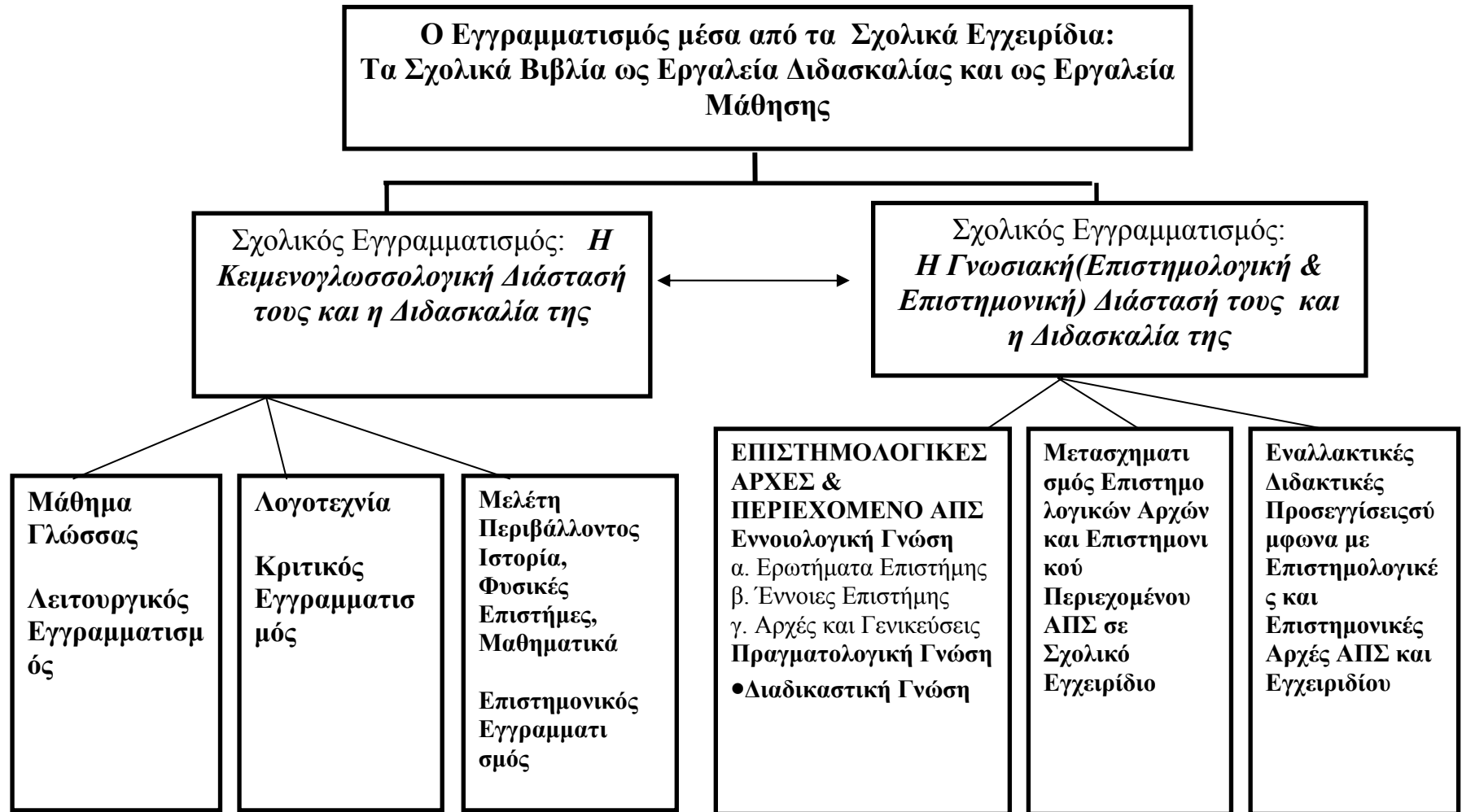
Διευκρινίζεται ότι η διδασκαλία της Γραμματικής αποκτά σημαντική θέση μέσα στη λογική της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης. Όμως, ο τρόπος διδασκαλίας της αλλάζει ριζικά από τον παραδοσιακό. Συγκεκριμένα, η Γραμματική της λέξης και της πρότασης διδάσκονται στο πλαίσιο της Γραμματικής του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οι εναλλακτικές γραμματικές και υφολογικές επιλογές διδάσκονται σε συνάρτηση με τον κοινωνικό ρόλο του κειμένου και τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης. Την προσέγγιση αυτή υιοθετούν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας και εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό και τα νέα σχολικά βιβλία.

VII. Εκπαιδευτική Πολιτική Εγγραμματισμού

Η σημαντικότητα του Σχολικού Εγγραμματισμού σε συνάρτηση με τα διαπιστούμενα προβλήματα καθιστά αναγκαίο να αναγορευθεί και στη χώρα μας η ανάπτυξη του Σχολικού Εγγραμματισμού σε προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πράγμα που έχουν κάνει προ πολλού άλλες χώρες με παρόμοια προβλήματα, όπως ήδη αναφέραμε. Θεωρούμε, μάλιστα, ότι η κυκλοφορία των νέων βιβλίων καθώς και η επιλογή των νέων Σχολικών Συμβούλων (θέρος 2007) καθιστά το θέμα ιδιαίτερα επίκαιρο. Αν, μάλιστα, επιλεγεί ο Σχολικός Εγγραμματισμός από τους φορείς του ΥΠΕΠΘ ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η αρχή μπορεί να γίνει με την επιμόρφωση των νέων Σχολικών Συμβούλων στην κειμενογλωσσολογική διάσταση του Σχολικού Εγγραμματισμού, ο οποίος σύμφωνα με το Σχήμα 2 μπορεί να διακριθεί σε Λειτουργικό, Κριτικό και Επιστημονικό Εγγραμματισμό, μορφές οι οποίες μπορούν να διδαχθούν στο πλαίσιο των μαθημάτων της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Κοινωνικών και Φυσικών Επιστημών, αντίστοιχα.

Μια τέτοια επιλογή θα προσφέρει στους Σχολικούς Συμβούλους, στα υπόλοιπα στελέχη και, κυρίως, στους εκπαιδευτικούς της τάξης ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής με σαφή διδακτικό προσανατολισμό προς ένα στόχο που αφορά τη γενικότερη μαθησιακή και αναπτυξιακή υποδομή των παιδιών.

Σε αυτή την περίπτωση, είναι αυτονόητο ότι πρέπει να προηγηθεί σχετική έρευνα, για να καταγραφούν με μεγαλύτερη ακρίβεια η φύση, τα αίτια και η έκταση του προβλήματος, όπως αυτό εμφανίζεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να δημιουργηθούν και οι αναγκαίες «γέφυρες» για την ομαλή μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία δεν είναι πάντα και για όλους τους μαθητές ομαλή, όπως φαίνεται από τα δεδομένα έρευνας την οποία παρουσιάζουμε με το συνεργάτη μου Σταμάτη Βούλγαρη, Δρα Παιδαγωγικών Σπουδών, στο παρόν συνέδριο.



Βιβλιογραφία

- Beard, R. (2007), «Η Εθνική Στρατηγική Εγγραμματισμού στην Αγγλία» στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gee, J. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourse*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993), «Towards a Language-based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol. 5 (2).
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1985), *Language, Context and Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματθαίου, Δ. (2007), «Στρατηγικός Σχεδιασμός για να 'Μαθαίνουν Γράμματα' τα Παιδιά στην Κοινωνία της Γνώσης», στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- National Literacy Trust (2005), «International Literacy Standards in the Developed World – Including UK Comparisons». National Literacy Trust: □
HYPERLINK"http://www.literacytrust.org.uk" www.literacytrust.org.uk
- OECD/PISA (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework*. OECD.
- Ong, W. (1997), *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, μτφρ:Κ. Χατζηκυριάκου. Ηράκλειο:1999.
- Raivola, R. (2006), «How Far Can We Learn Anything Practical from the Study of Foreign Systems of Education? Finland and the Pisa Model». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 6.
- Travers (1990)**
- Unicef (2007), *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries. A Comprehensive Assessment of the Lives and Well-Being of Children and Adolescents in the Economically Advanced Nations*. Unicef: Innocenti Research Centre, Report Card 7.
- Wagstaff, P. (2007), «Η Εθνική Στρατηγική για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του

Φλουρής Γ., Καθηγητής, Φ.Π.Ψ., Παν. Αθηνών
Ιβρίντελη Μ., Εντεταλμένη Επίκ. Καθηγήτρια, Παν. Κρήτης

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι κεντρικό ρόλο, ως μέσα επίτευξης σκοπών της εκπαίδευσης, διαδραματίζουν τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και τα σχολικά εγχειρίδια (Σ.Ε.). Αρκετές μελέτες παγκοσμίως, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, εξετάζουν σε ποιο βαθμό οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης εναρμονίζονται με τα μέσα επίτευξής τους, αποβλέποντας να καταδείξουν, την αξία, την καταλληλότητα και την επάρκειά τους στο σχολικό χώρο. Με αφορμή την πρόσφατη μεταρρύθμιση του Π.Σ. και των σχολικών εγχειριδίων στη χώρα μας επιχειρούμε μια αποτίμησή τους, ως προς τα δομικά και οργανωτικά τους στοιχεία. Η προσπάθεια εκτίμησης αυτής της *εγγενούς αξίας* και της λειτουργικότητας του επιδιωκόμενου Π.Σ. αποσκοπεί να εντοπίσει σε ποιο βαθμό οι έννοιες της ασυμβατότητας, της αναντιστοιχίας, της ασυμμετρίας και ασυνέχειας, που ορισμένες φορές χαρακτηρίζουν τις πολιτικές της γνώσης διεθνώς τόσο σε πολιτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, εμφανίζονται και στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τεκμήρια της χώρας μας. Στην παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε με τη βοήθεια της ανάλυσης κειμένου εάν και κατά πόσο το νέο Διαθεματικό Ενιαίο

Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου χαρακτηρίζονται από τις παραπάνω αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα θα προβούμε στην αντιπαραβολή των όσων αναγράφονται στο νόμο 1566/85, στο γενικό σκοπό του Π.Σ. καθώς και στους γενικούς σκοπούς των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν εναρμονίζονται ή όχι μεταξύ τους. Στη συνέχεια θα συγκρίνουμε τη διδακτέα ύλη που εμπεριέχεται στο Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με τις ενότητες που υπάρχουν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια για να καταδειχτεί κατά πόσο η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη χώρα μας εξακολουθεί να ταλανίζεται στο Δημοτικό Σχολείο ή όχι από τις αδυναμίες των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων.

Οι έννοιες της αντιστοιχίας και της αναντιστοιχίας των προγραμμάτων σπουδών

Ως γνωστό, η έννοια της αντιστοιχίας αναφέρεται στον έλεγχο της αντιστοιχίας των διαφόρων παραγόντων, των σκοπών της εκπαίδευσης με το πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.) και της στενής διασύνδεσης και επαλληλίας του με πολλαπλές όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας, καθώς και με τα ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα (Glatthorn 1987, Φλουρής 1992, 1995). Εάν τα αλληλοεξαρτώμενα εκπαιδευτικά μέσα έχουν συνοχή μεταξύ τους και εναρμονίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και αγωγής, όπως διατυπώνονται στα διάφορα νομικά κείμενα και προεδρικά διατάγματα, τότε υπάρχει αντιστοιχία. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου κάποια από τα εκπαιδευτικά μέσα ή ένα από αυτά (π.χ. το βιβλίο μαθητή ή το Π.Σ., κλπ.) δεν συνάδει με τα άλλα ή ακόμη χειρότερα αντιβαίνει ή αντιστρατεύεται ή ανατρέπει τα άλλα υπάρχει αναντιστοιχία.

Ως φαινόμενο συνδέεται με τη διαδικασία της αποτελεσματικότητας ή αποδοτικότητας κατά την οποία επιδιώκεται να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης ή/και του σχολείου εναρμονίζονται με τα μέσα επίτευξής τους. Σε γενικές γραμμές εμπίπτει στην ευρύτερη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο των ποικίλων μορφών τους- επιδιωκόμενο, εφαρμοσμένο, κατακτηθέν- κατά την οποία γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της αξίας του, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του, καθώς και στον έλεγχο της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων του (Ornstein & Hunkins 1993, p.p. 324-325, Scriven 2005, p. 1, Φλουρής 2006, σ. 98).

Βέβαια, η αξιολόγηση των Π.Σ. είναι μια πολύπλοκη, συνεχής και συστηματική διαδικασία, η οποία μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης- π.χ. κριτήριο επιστημονικότητας, εγκυρότητας, αξιοπιστίας, αντικειμενικότητας, κλπ.- και αλληπάλληλα στάδια ή διαδικασίες- π.χ. συλλογή, οργάνωση, ανάλυση ερμηνεία στοιχείων- αποβλέπει να εκτιμήσει την επάρκεια, την αποδοτικότητα ως προς τις γνώσεις και τα άλλα μορφωτικά αγαθά που απευθύνονται στους μαθητές στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω των συστηματικών αυτών προσεγγίσεων και εφαρμογής των διαφόρων σταδίων της αξιολογικής διαδικασίας- π.χ. διαγνωστική αξιολόγηση, διαμορφωτική ή συνεχής, τελική, κλπ.- εκτιμώνται δομικές και λειτουργικές όψεις του επιδιωκόμενου προγράμματος (intended curriculum)- γραπτή μορφή, δομή, διάρθρωση, συνοχή, αντιστοιχία προς τη σύγχρονη γνώση, κλπ.- με το εφαρμοσμένο πρόγραμμα (applied curriculum)- π.χ. περιθώρια αυτονομίας/ ευελιξίας των εκπαιδευτικών, αρτιότητα σχολικών εγχειριδίων και συμπληρωματικών υλικών (έντυπων και ψηφιακών), καθώς και το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών (κατακτηθέν πρόγραμμα, attained curriculum) στο πλαίσιο της ετοιμότητάς τους- π.χ. προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, αναπαραστάσεις, αντιλήψεις- να προσλάβουν, να αφομοιώσουν και να αξιοποιήσουν τα όσα μαθαίνουν. Η αξιολογική αυτή διαδικασία έχει ως σκοπό να διαπιστωθεί η αποδοτικότητα των σχετικών τεκμηρίων και παραγόντων που εμπλέκονται στα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης, να καθοριστεί η «αξία» τους, ώστε να προβούν οι εκπαιδευτικοί ιθύνοντες στη βελτίωση, στην αντικατάσταση ή αλλαγή τους.

Συστηματική αξιολόγηση όπως την υπονοούμε εδώ δεν έχει γίνει στη χώρα μας, αν και προβλέπεται στη νομοθεσία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), στο οποίο περιλαμβάνονται τρία στάδια αξιολόγησής του: κατά το σχεδιασμό, την πιλοτική εφαρμογή και την οριστικοποίησή του (ΦΕΚ 1366/18-10/2001 και ΦΕΚ 303,304/13-3-2003).

Από ότι γνωρίζουμε δεν ακολουθήθηκαν δυστυχώς τα στάδια αξιολόγησης αυτά ούτε κατά το σχεδιασμό ούτε πραγματοποιήθηκε συστηματική πιλοτική εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων που εφαρμόζονται στη χώρα μας από το φθινόπωρο του 2006. Για ορισμένα μάλιστα από τα σχολικά εγχειρίδια έχει δημιουργηθεί μεγάλος θόρυβος αναφορικά με την επιστημονική εγκυρότητά τους (βιβλίο Ιστορίας της Στ΄ τάξης, Θρησκευτικά της Στ΄ τάξης, κ.ά.), λόγος που μας ωθεί να εξετάσουμε και τα προβλήματα δομής και αντιστοιχίας τα οποία δυνητικά προκαλούν επιπτώσεις στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέρα από την επιστημονική εγκυρότητά τους.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο προβαίνουμε στη μελέτη αυτή είναι το ότι η δυσλειτουργία της αναντιστοιχίας έχει μελετηθεί στη χώρα μας ως προς το προηγούμενο Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια, όπου διαπιστώθηκε δυσαρμονία στις επάλληλες διαδικασίες του Π.Σ., δηλαδή, μεταξύ των νομικών κειμένων που αφορούν στην εκπαίδευση, του σχολικού προγράμματος, των διδακτικών βιβλίων και της διδακτικής πράξης (Φλουρής 1992). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώθηκε αργότερα και ως προς τις δομικές και λειτουργικές όψεις του Π.Σ. εξετάζοντας επιπρόσθετα τεκμήρια και εκπαιδευτικά μέσα. Η ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων έδειξε ότι η εκπαιδευτική αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τα διάφορα επίπεδα και τεκμήρια που αναλύθηκαν εδράζεται στο φαινόμενο της αναντιστοιχίας, καθώς και στις συγκρούσεις των λόγων οι οποίοι δρουν συμπληρωματικά και ανατρεπτικά. Οι λόγοι αυτοί είναι: ο νομοθετικός, ο πολιτικός, ο διοικητικός, ο παιδαγωγικός, ο επιστημονικός και ο εκπαιδευτικός (Φλουρής 1995).

Οι παραπάνω μελέτες αντλούν τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία τους από την αξιολογική προσέγγιση της ασυμφωνίας ή αναντιστοιχίας (discrepancy evaluation), η οποία στοχεύει στο να αναδείξει μέσω της κατάλληλης ανάλυσης και ερμηνείας συγκεκριμένων τεκμηρίων το βαθμό συμφωνίας/εναρμόνισης ή ασυμφωνίας ανάμεσα στα δομικά, λειτουργικά και άλλα στοιχεία του Π.Σ. (Pronus 1971). Εναλλακτικά εντάσσεται, επίσης, και στην προσέγγιση αξιολόγησης «επίτευξης των σκοπών» (Scriven 2003, Φλουρής 2006).

Άλλες μελέτες που διεξήχθησαν αναφορικά με τις ποικίλες όψεις του Π.Σ. στη χώρα μας, οι οποίες επιχείρησαν την κριτική αποτίμηση προηγούμενων μεταρρυθμίσεων του Π.Σ. από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα (1975-2005) έχουν αποκαλύψει ότι «οι έννοιες της ασυμβατότητας, της αναντιστοιχίας, της ασυμμετρίας και της ασυνέχειας χαρακτηρίζουν τις «πολιτικές της γνώσης» τόσο στο πολιτικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο» (Φλουρής & Πασιάς 2006, Κασσωτάκης 2004). Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και από άλλες μελέτες που αφορούσαν την αποτίμηση όψεων του Π.Σ., καθώς και των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία ως γνωστό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος τους. Οι μελέτες αυτές, άσχετα από το αντικείμενο διερεύνησής τους- π.χ. τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια (Flouris 1997, 1998), την παρουσία της Ευρώπης στο Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια (Φλουρής & Ιβρίντελη 2001, 2002, 2007) ή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Π.Σ. (Φλουρής & Ιβρίντελη 2005), την εικόνα των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στο Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια (Millas 1992, Φλουρής & Καλογιαννάκη 1996, Φλουρής & Ιβρίντελη 2000, Ξωχέλλης, κ.ά 2000,) η εικόνα του κόσμου στο Π.Σ. του δημοτικού σχολείου (Ivrinteli 2002) και πολλές άλλες, επιβεβαίωσαν τις εκτιμήσεις μας για τα εξής: Την περίοδο 1974-1981 το σχολικό πρόγραμμα στη χώρα μας είχε τη μορφή του παραδοσιακού προγράμματος, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα της περιόδου 1983-1985 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται ως βελτιωμένο διάγραμμα παραδοσιακού προγράμματος χωρίς, όμως, να έχει τη μορφή του curriculum (Φλουρής & Ιβρίντελη 2002, Flouris & Ivrinteli 2006). Το Π.Σ., τέλος, της περιόδου 1997-2007 αν και έχει τη μορφή του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) και του ΔΕΠΠΣ εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως προς ορισμένα στοιχεία του, από αδυναμίες των Π.Σ. των προηγούμενων δεκαετιών, παρά το ότι εμφανίζει τη μορφή του curriculum.

Οι ενδείξεις και οι αποτιμήσεις αυτές των Π.Σ. στη χώρα μας, μας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των Π.Σ., όπως την προτείναμε αλλού (Φλουρής 2006) και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου όλα αυτά τα χρόνια είχε ως συνέπεια «τη συντήρηση και αναπαραγωγή των δομών του Π.Σ. και των επάλληλων σχέσεων

τους με όλες τις άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους αντί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση, την ανανέωση και τη ριζική αλλαγή τους» (Φλουρής 2006, σ. 119).

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει το φαινόμενο της αντιστοιχίας ή αναντιστοιχίας για να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό εξακολουθεί να ισχύει η ασυμβατότητα, η αντιφατικότητα, η ασυμμετρία και η ασυνέχεια στο νέο Π.Σ. το οποίο αποτελείται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Α.Π.Σ. και τα Σ.Ε.

Οι ασυμβατότητες αυτές οι οποίες συνιστούν μια πτυχή της «κρίσης» της ελληνικής εκπαίδευσης. Εξετάζοντας ως προς την ευθυγράμμιση μέσα από το Π.Σ. με τις άλλες επάλληλες λειτουργίες ανάμεσα στα νομικά κείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή, αναζητώντας παράλληλα απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

Υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στο Ν.1566/85 και στο περιεχόμενο του σκοπού του Π.Σ., όπως διαμορφώνεται στα ΦΕΚ 303,304/13-3-2003;

Σε ποιο βαθμό οι σκοποί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο και εμπεριέχονται στα ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ συνάδουν τόσο με το περιεχόμενο του νόμου και του σκοπού του Π.Σ. όσο και μεταξύ τους;

Η διάρθρωση των ενοτήτων που προβλέπονται από τα ΔΕΠΠΣ ανταποκρίνεται πλήρως σε εκείνη που εμπεριέχεται στα αντίστοιχα ΑΠΣ;

Σε ποιο βαθμό, τέλος, η διδακτέα ύλη που προβλέπεται από τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ εναρμονίζεται με εκείνη που υπάρχει στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών του μαθητή;

Μεθοδολογία

Για τη συστηματική και αντικειμενική ταξινόμηση των σχετικών ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης κειμένου (document analysis). Τα τεκμήρια που αναλύθηκαν ήταν ο Ν.1566/85, ο σκοπός του Π.Σ., όπως αναγράφεται μέσα στο ΦΕΚ 303,304/13-3-2003, οι σκοποί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο και αναφέρονται μέσα στα ΔΕΠΠΣ και τα αντίστοιχα ΑΠΣ, οι ενότητες που προβλέπονται από τα ΔΕΠΠΣ και τα αντίστοιχα ΑΠΣ, και, τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών του μαθητή.

Δεν εξετάστηκαν τα ακόλουθα σχολικά εγχειρίδια, γιατί δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η συγγραφή τους:

- Γλώσσα Β΄ & Δ΄ τάξης
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ & Στ΄ τάξης
- Φυσική Αγωγή Γ΄ & Δ΄ τάξης
- Γεωγραφία Στ΄ τάξης
- Εικαστικών Α΄- Στ΄ τάξης
- Μουσικής Α΄- Στ΄ τάξης
- Πληροφορικής Α΄- Στ΄ τάξης.
-

Ευρήματα της μελέτης

Στην υποενοτητα αυτή εκθέτουμε τις μορφές ασυμβατότητας, αναντιστοιχίας, ασυμμετρίας και ασυνέχειας του υλικού που εξετάστηκε. Λόγω περιορισμού της έκτασης της συγκεκριμένης παρουσίασης, δεν μπορούμε να αναφερθούμε αναλυτικά σε όλα εκείνα τα «προβληματικά» σημεία που εντοπίσαμε. Γι' αυτό και θα παρουσιάσουμε μόνο τις γενικές κατηγορίες αναντιστοιχίας που υπάρχουν και θα αναφέρουμε από ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για κάθε περίπτωση.

Ξεκινάμε από την επισήμανση ότι σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα υπάρχει ΔΕΠΠΣ για κάποιες τάξεις, αλλά δεν υπάρχει αντίστοιχο ΑΠΣ και σχολικό εγχειρίδιο για τις τάξεις αυτές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας Α΄-Γ΄ τάξη και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Α΄-Δ΄ τάξη.

Σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα υπάρχει ΑΠΣ χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ. Η παρατήρηση αυτή αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας. Σχηματικά φαίνεται να εντάσσεται κάτω από την ομπρέλα του ΔΕΠΠΣ Φυσικών Επιστημών, όμως μέσα σ' αυτό δεν

υπάρχουν ενότητες που να αφορούν τη Γεωγραφία. Επιπρόσθετα, πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο Κοινωνικών Σπουδών και όχι Φυσικών Επιστημών.

Εντοπίστηκε, επίσης, μια δομική ασυνέχεια μέσα στον Β΄ τόμο των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΦΕΚ. 304/13-03-2003). Πιο συγκεκριμένα, το ΑΠΣ του γνωστικού αντικείμενου Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο για το δημοτικό σχολείο προηγείται του ΔΕΠΠΣ Φυσικής και Χημείας για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Το ειδικότερο, δηλαδή, προηγείται του γενικού.

Υπάρχουν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ενότητες που προβλέπονται από το ΔΕΠΠΣ και δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο ΑΠΣ και το αντίστροφο. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ τάξης, όπου η ενότητα «Το σπίτι μου» υπάρχει στο ΑΠΣ, αλλά δεν προβλέπεται από το ΔΕΠΠΣ.

Σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εντοπίστηκαν ενότητες οι οποίες στο ΔΕΠΠΣ είναι μαζί, ενώ στο αντίστοιχο ΑΠΣ είναι χωριστές. Έτσι στα Θρησκευτικά της Στ΄ τάξης στο ΑΠΣ προβλέπεται χωριστή ενότητα με τον τίτλο «Ετερόδοξοι και αλλόθρησκοι», ενώ στο ΔΕΠΠΣ η ενότητα αυτή αποτελεί τμήμα της προηγούμενης με τίτλο «Ζώντας μαζί την αλήθεια». Επιπρόσθετα σημειώνουμε ότι στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο η συγκεκριμένη ενότητα εμφανίζεται ως χωριστή ενότητα.

Διαπιστώθηκε ακόμα διαφορετική δομή της σειράς των ενότητων στο ΑΠΣ από εκείνη που υπάρχει στο αντίστοιχο εγχειρίδιο του μαθητή. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται το τι ισχύει αναφορικά με τα Μαθηματικά της Στ΄ τάξης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει συμφωνία μόνο ως προς την πρώτη ενότητα με τίτλο «αριθμοί και πράξεις». Όλες οι υπόλοιπες παρουσιάζονται με διαφορετική σειρά στο ΑΠΣ και στο σχολικό εγχειρίδιο.

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΑΠΣ	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
Αριθμοί και πράξεις	1	1
Εξισώσεις	3	2
Λόγοι-Αναλογίες	2	3
Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	6	4
Μετρήσεις-Μοτίβα	4	5
Γεωμετρία	5	6

Εντοπίστηκαν, επίσης, ενότητες που προβλέπονται από το ΑΠΣ και δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο και το αντίστροφο. Ενδεικτικά αναφέρουμε το γνωστικό αντικείμενο του Ερευνώ και Ανακαλύπτω της Ε΄ τάξης, όπου οι παρακάτω ενότητες αν και προβλέπονται δεν υπάρχουν στο εγχειρίδιο: (Εμβια ύλη, Πολυκύτταροι οργανισμοί, Γεωτροπισμός της ρίζας, Ανθρώπινος οργανισμός- κυκλοφορικό σύστημα, Φωτοτροπισμός του βλαστού και Τροφικές σχέσεις ανάμεσα στους οργανισμούς).

Σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, υπάρχουν ενότητες που στο ΑΠΣ είναι χωριστές, ενώ στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο είναι ενταγμένες σε άλλες ενότητες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ιστορίας της Στ΄ τάξης, όπου η ενότητα του ΑΠΣ «Ο Μακεδονικός Αγώνας» στο εγχειρίδιο δεν είναι χωριστή ενότητα, αλλά εντάσσεται σε εκείνη με τίτλο «Το εθνικό ζήτημα».

Υπάρχουν ενότητες που στο ΑΠΣ είναι χωριστές, ενώ στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο είναι μαζί. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται η Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ΄

τάξης, όπου οι ενότητες: Γιατί ζούμε σε κοινότητες - Δήμοι, κοινότητες και τοπική αυτοδιοίκηση, Ανάγκες και αγαθά - Κατανάλωση, και Πολιτισμός και αθλητισμός - Ολυμπιακή ιδέα, στο ΑΠΣ προβλέπονται χωριστά και στο εγχειρίδιο είναι ανά δύο μαζί σε μία ενότητα.

Σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα ενότητες που προβλέπονται από το ΑΠΣ και στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν μόνο ως ασκήσεις-δραστηριότητες ή ως συνοδευτικά κείμενα. Έτσι, στην Ιστορία της Γ΄ τάξης, η ενότητα: «Ο Άδμητος και η Άλκηστη» που προβλέπεται από το ΑΠΣ, στο εγχειρίδιο υπάρχει μόνο ως συνοδευτικό κείμενο.

Διαπιστώθηκε ακόμη διαφορετική δομή ενότητων στο σχολικό εγχειρίδιο από αυτήν του αντίστοιχου τετραδίου εργασιών του μαθητή. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται το τι ισχύει αναφορικά με την ενότητα: «Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους» στην Ιστορία της Ε΄ τάξης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει συμφωνία μόνο ως προς τις δύο πρώτες ενότητες με τίτλο «Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται» και «Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς». Όλες οι υπόλοιπες παρουσιάζονται με διαφορετική σειρά στο σχολικό εγχειρίδιο και στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών.

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ	ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται	1	1
Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς	2	2
Η ανάπτυξη των γραμμάτων και η μελέτη των Ελλήνων κλασικών	3	4
Η καθημερινή ζωή των Βυζαντινών στην ύπαιθρο	4	5
Το Βυζάντιο φτάνει στο απόγειο της ακμής του	5	3

Εντοπίστηκαν, επίσης, ενότητες που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο και δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών και το αντίστροφο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το Ερευνώ και Ανακαλύπτω της Στ΄ τάξης, όπου αυτό ισχύει για την ενότητα «Τα μέρη του φυτού», η οποία υπάρχει στο τετράδιο εργασιών όχι όμως και στο βιβλίο του μαθητή.

Τέλος, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο του Θεάτρου, από το ΑΠΣ προβλέπονται διαφορετικοί στόχοι και διδακτέα ύλη για τις τάξεις Ε΄ και Στ΄, αλλά υπάρχει ένα κοινό σχολικό εγχειρίδιο και για τις δύο.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ότι η συγγραφή των περισσότερων νέων εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου δε συμβάλλει πλήρως στην υλοποίηση των αντίστοιχων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Διαπιστώνεται ότι συχνά οι ενότητες που προβλέπονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ υποεκπροσωπούνται ή ακόμα και απουσιάζουν από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο που εκπονήθηκε για την υλοποίησή τους. Έτσι σε αρκετές περιπτώσεις, το βιβλίο του μαθητή που γράφτηκε για να συμπληρώσει το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, στην ουσία το καταργεί.

Αντί επιλόγου

Στη μελέτη αυτή επιχειρήσαμε μια ενιαία θεώρηση ορισμένων πτυχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και διερευνήσαμε αν και κατά πόσο εξακολουθεί να υφίσταται η

ενδεχόμενη «κρίση» του ελληνικού σχολείου, η οποία έχει διαπιστωθεί ότι υπήρχε σε προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Από την προσέγγιση του θέματος διαπιστώθηκαν ασυμβατότητες, αναντιστοιχίες, ασυμμετρίες και ασυνέχειες, οι τέσσερις μόνιμες πληγές του ελληνικού Π.Σ., σε όλα τα επίπεδα της επάλληλης διασύνδεσης των επιμέρους στοιχείων που εξετάσαμε.

Ως τα κυριότερα σημεία της «αγνοημένης» αυτής κατά την άποψή μας εκπαιδευτικής «κρίσης» μπορούν να θεωρηθούν ότι οι συντάκτες των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν είχαν, όπως φαίνεται, άμεση επικοινωνία με εκείνους που έγραψαν τα σχολικά εγχειρίδια ή ότι οι επιτροπές που συγκροτήθηκαν για να κρίνουν τις επιμέρους συγγραφικές ομάδες, ως προς την τήρηση των λεπτομερών προδιαγραφών συγγραφής των βιβλίων του μαθητή που αναγράφονται στο ίδιο το ΔΕΠΠΣ, δεν ενήργησαν με την ίδια αυστηρότητα και ευθιξία σε όλες τις περιπτώσεις.

Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που, ενδεχομένως, θεωρήθηκε ότι η οπτική μιας συγγραφικής ομάδας ήταν προσφορότερη από εκείνη των συντακτών του αντίστοιχου ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, θα έπρεπε να ακολουθήσει μια μερική ή γενικότερη τροποποίησή του, ως μέρος της αρχικής αξιολόγησής του, η οποία προβλέπεται σαφώς από τα όσα αναγράφονται μέσα σ' αυτό. Ωστόσο, τόσο η αξιολόγηση όσο και η πιλοτική εφαρμογή τους (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια) δεν έλαβε ποτέ χώρα, με αποτέλεσμα η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική να αυτοακυρώνεται και να αυτοαναιρείται μέσα από τις διαφοροποιημένες αυτές εκφάνσεις έκφρασής της.

Η μη ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο αναλλοίωτος τύπος του σχολείου, που έχει εδραιωθεί στη χώρα μας χωρίς να γίνουν ριζικές αλλαγές του, η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των Π.Σ., και πολλοί άλλοι παράγοντες είχαν ως αποτέλεσμα τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των δομών του Π.Σ. και των επάλληλων σχέσεων τους με όλες τις άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους, αντί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση, την ανανέωση και τη ριζική αλλαγή τους.

Επιπρόσθετα, οι καχεξίες και οι αδυναμίες που διαπιστώσαμε προκαλούν μια «διάρρηξη» στο οικοδόμημα της σχολικής γνώσης και περιορίζουν τις επιλογές, καθώς και τη διδακτική ευελιξία του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει και να επεξεργαστεί ανάλογα τα θέματα της διδασκαλίας του. Η κατάσταση αυτή θα επηρεάσει τόσο το «εφαρμοσμένο πρόγραμμα» όσο και το «κατακτηθέν», αφού και στην περίπτωση του νέου Π.Σ. συγκρούονται οι λόγοι: ο νομοθετικός, ο πολιτικός, ο διοικητικός, ο επιστημονικός, ο παιδαγωγικός, ο εκπαιδευτικός. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναντιστοιχίες και ασυνέχειες, που διαπιστώθηκαν δυνητικά είναι αντιφατικότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ως ανατρεπτικές δράσεις κατά τα διάφορα στάδια υλοποίησης του Π.Σ.

Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζεται η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, δηλαδή, η αυθεντικότητα και η γνησιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός μη έχοντας τις «συντεταγμένες» του Π.Σ. που συνήθως υπάρχουν για να ρυθμιστεί η δημιουργία ενός αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης (δηλαδή, τις διαστάσεις που προτείνονται στο πλαίσιο ενός καλά σχεδιασμένου επιδιωκόμενου Π.Σ.- στην περίπτωση της χώρας μας ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ-) εξαναγκάζεται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για να «διορθώσει» τη σχέση του επιδιωκόμενου, του εφαρμοσμένου και του κατακτηθέντος Π.Σ., η οποία ρυθμίζει τις λειτουργίες της σχολικής μάθησης και επιφέρει μια «ισορροπία» του Π.Σ., έτσι ώστε να γίνει πιο ευέλικτο, ανοιχτό όχι μόνο στη σχολική γνώση αλλά και στην επιστημονική γνώση. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός πιέζεται, να προβεί στη συνδιαχείριση της γνώσης αντί να εμπλακεί στην παραγωγή της, καθώς και στη διαπραγμάτευση των ποικίλων νοημάτων που θα προέκυπταν από τη γνώση αυτή. Παράλληλα θα επιδιώξει να «ισορροπήσει» τις επιδιωκόμενες γνώσεις μέσα από τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση και επεξεργασία, δημιουργώντας τις ανάλογες «διασυνδέσεις» ανάμεσα σε κεντρικά θέματα, έννοιες, ιδέες, συναισθήματα, αξίες, είτε σε μορφή «νοητικών χαρτών» είτε σε μορφή ποικίλων αναπαραστάσεων όπως υπονοούνται από τις θεωρίες του νου (Bruner 1996, Φλουρής 2005).

Επιπρόσθετα, οι αδυναμίες αυτές που χαρακτηρίζουν τη σχέση των διαφόρων επιπέδων του Π.Σ. εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να ενεργήσει ως «παιδαγωγική αυθεντία». Στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει την παιδαγωγική και την παιδεία να δράσει

αντισταθμιστικά για να διορθώσει τις καχεξίες του Π.Σ., θα οδηγηθεί σε μονοδιάστατες πτυχές της γνώσης που υπαγορεύουν την παραδοσιακή ξεχωριστή μορφή μαθημάτων. Αντίθετα, οι δυσλειτουργίες των επιπέδων του Π.Σ. (επιδιωκόμενο, εφαρμοσμένο, κατακτηθέν) τον ωθούν να ενεργεί σαν «θεματοφύλακας» της παραδοσιακής γνώσης που έχει διαρθρωθεί στο βιβλίο του μαθητή, το οποίο χρησιμοποιεί σαν «χάρτη» ή «πυξίδα» οδηγώντας τον να προβεί στην διαχείριση και νομιμοποίηση της σχολικής γνώσης, αντί να επιλέξει την πορεία του μέσα από μια ποικιλία διδακτικών γεγονότων για να μπορέσει να φτάσει τους μαθητές του στον προορισμό του ταξιδιού τους προς την «Ιθάκη της γνώσης».

Όλα τα παραπάνω καθιστούν αναπόδραστη τη διάσπαση της εσωτερικής συνοχής του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και αποτελούν μόνιμη αφετηρία πολλών προβλημάτων.

Με την έννοια αυτή υπογραμμίζουμε, εδώ, την «εσωτερική εκπαιδευτική κρίση» σε επίπεδο επιδιωκόμενου Π.Σ., η οποία δεν επισημαίνεται εύκολα και αφήνεται να υποβόσκει διαχρονικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Για τον ακριβή προσδιορισμό της κρίσης αυτής απαιτείται η περαιτέρω εμπειριστατωμένη και συστηματική μελέτη και των υπολοίπων πολυσχιδών παραγόντων της σχολικής τάξης, δηλαδή, του εφαρμοσμένου και του κατακτηθέντος προγράμματος.

Μέσα από μια τέτοια αξιολογική έρευνα πολλαπλών επιπέδων θα καταστεί δυνατή και η μελέτη των τρόπων για το ξεπέρασμα της κρίσης αυτής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Κασσωτάκη Μ. (2004) Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα, στο Παπακωνσταντίνου, Θ. και Λαμπράκη- Παγανού, Α (επιμ), Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ21-60.
- Ξωχέλλη Π., κ.ά. (2000α). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των Βαλκανικών χωρών, στο Καμάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 43-66.
- Ξωχέλλη Π., κ.ά. (2000β). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας των βαλκανικών χωρών, στο Καμάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 67-100.
- ΦΕΚ 1366/18-10/2001 και ΦΕΚ 303,304/13-3-2003
- Φλουρή Γ. (1992). Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 206-239.
- Φλουρή Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 328-367.
- Φλουρή Γ. & Καλογιαννάκη Π., (1996), Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 379 – 381.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2001). Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2002). Η παρουσία της Ευρώπης στο αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση των τριών τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα. (1977, 1982, 1998), στο

- Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα ιστορίας εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 473-509.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2002). Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20^{ου} αιώνα, στο Καμάλη Γ. & Κατσίκη Α. (επιμ.) *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση*, τόμος Β', Ιωάννινα, εκδ. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2002, σ.σ. 443-458.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2005). Από την Ευρώπη των 15 στην Ευρώπη των 25. Οι νέες χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Συγκριτική θεώρηση των δύο τελευταίων μεταρρυθμίσεων (1982-1985, 1998-2000), στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φλουρή Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση, *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2, 7-32.
- Φλουρή Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7, 93-125.
- Φλουρή Γ. & Πασιά Γ. (2006). «Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση». Παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργάνωσε το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Πολιτικής, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με θέμα: «Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν-παρόν και μέλλον», 7-8/10/2005.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2007). Η Ευρώπη στα διαθεματικά σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών. Μια αμφίθυμη ρύθμιση και το άκαιρο αποτέλεσμα της, στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου που διοργανώθηκε από το CICE σε συνεργασία με το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, 13-15/04/2007, (υπό δημοσίευση).

Ξενόγλωσση:

- Flouris G. & Pasiadis G. (2003) Curriculum Reform in Greece (1980-2000). Tenses, challenges and Perspectives, in Mathew D. (ed.) *The Quest for reform in Greek Education*, *European Education*, M.E. Sharpe, Fall 2003/ Vol., 35, No.3, pp73-90.
- Flouris G. (1997). Human rights in the educational legislation, school curriculum, teachers' manuals and textbooks. The case of Greece, in Evans D., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 55-92.
- Flouris G. (1998). Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 93-110.
- Flouris G. & Ivrinteli M. (2006). Multiple intelligences in the social studies curricula: The cases of Greece and England, in *European Journal of Intercultural Studies*.
- Glatthorn A. (1987). *Curriculum Leadership*, London, Scott, Foresman and Company.
- Millas A. (1992). The Turks in Greek history textbooks. *The Social Studies*, 45(2), 65-76.
- Ornstein A. & Hunkins F. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*, New Jersey, Prentice Hall.
- Provus M. (1971). *Discrepancy evaluation*, McCutchan, Berkley, CA.
- Scriven M. (2005). "Key evaluation checklist", *evaluation checklists project*, Western Michigan University, The Evaluation Center, Kalamazoo.