

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

Ευαγγελία Φρυδάκη, Θεοδώρα Κάββουρα

Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου, Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου (Επιμέλεια)



Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πανεπιστήμιο Αθηνών — Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

**Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών,
Διδακτική και Διδακτική Άσκηση
στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας**

Επιμέλεια:
Ευαγγελία Φρυδάκη
Θεοδώρα Κάββουρα
Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου
Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου

ΑΘΗΝΑ 2013

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	9
----------	---

ΠΡΩΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η πρακτική άσκηση ως πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και φοιτητών

Ευαγγελία Φρυδάκη Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές	21
Παναγιώτης Πυρπυρήs Άσκηση εποπτείας: θετικές όψεις και προβληματισμοί	36
Ευαγγελία Καλούδη Το πλαίσιο, το δίλημμα και τα πρώτα βήματα μιας κοινότητας μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου	42
Μαρία Μαμούρα Η πρακτική άσκηση και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών: μια πρώτη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής του νέου προγράμματος στο Τμήμα ΦΠΨ	47

ΔΕΥΤΕΡΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική

Ευανθία-Ελλη Μηλίγκου Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική	55
Δώρα Μέντη Συνεργασία σχολείου – Πανεπιστημίου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου και Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης	72
Ευαγγελία Ε. Καραγιάννη Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	76
Πέτρος Ν. Δημητρακόπουλος Κοινότητες πρακτικής και διαχείριση γνώσης	80

© 2013 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»,

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Το βιβλίο «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» εκδόθηκε με πόρους του
ΠΜΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» για την
προβολή του επιστημονικού και ερευνητικού του έργου.

Σελιδοποίηση – Ηλεκτρονικό μοντάζ – Εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες Μητρόπολις ΑΕ

Κωλέττη 40-42, 106 82 Αθήνα, τηλ.: 210-3300067

Εικόνα εξωφύλλου: Kazimir Malevich, *Two figures in a landscape*, 1932

ISBN 978-960-88298-6-2

ΤΡΙΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διδακτική της λογοτεχνίας

Γεώργιος Ι. Σπανός Η Διδακτική της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών	87
Μαρία Νέζη Προτάσεις δημιουργικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων	95
Παναγιώτης Τσακρής Δημιουργική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων	100
Ελένη Μαργαρίτου-Ανδριανέση Η εφαρμογή θεωριών στην κριτική των λογοτεχνικών κειμένων	104

ΤΕΤΑΡΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διδακτική των αρχαίων ελληνικών

Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές	113
Έλενα Τσίκιζα-Νικολακάκη Αρχαιοελληνικό αδίδακτο κείμενο: μια πρόταση διδασκαλίας	132
Ελένη Ασημένιου Η ομάδα ως εργαλείο στην πράξη της διδασκαλίας και το mentoring	135
Αικατερίνη Γεωργαντή Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης: ομάδα, σχέδιο δράσης, ΤΠΕ	140

ΠΕΜΠΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διδακτική της ιστορίας

Θεοδώρα Κάββουρα Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας	145
Έλενα Γκίκα Μια πρόταση για την αναμόρφωση της πρακτικής άσκησης στο μάθημα της ιστορίας	156
Μαρία Κεκροπούλου Από τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη	160
Αντώνης Μαστραπάς Προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας	163

ΕΚΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας

Αθανάσιος Μιχάλης Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας	171
Κατερίνα Τρίμη-Κύρου Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας	187

Εισαγωγή

Φυσικός χώρος αναφοράς αλλά και δείκτης επιτυχίας για την επιστημονική γνώση, που παράγεται ή διακινείται στα πανεπιστημιακά Τμήματα των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, είναι η ίδια η εκπαιδευτική πράξη που ασκείται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μολονότι αυτό αποτελεί μια γενική παραδοχή, διαπιστώνει κανείς μάλλον την απουσία κάποιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημονική γνώση «περί την εκπαίδευση» αυξάνεται ραγδαία, η ακαδημαϊκή εκπαίδευση των φοιτητών των σχετικών Τμημάτων ενσωματώνει πολλές από τις σύγχρονες εξελίξεις στη θεωρία και την έρευνα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παρακολουθούν κατά καιρούς, αλλά όχι συστηματικά, επιμορφωτικά σεμινάρια για πολύ συγκεκριμένα και εστιασμένα ζητήματα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά η πολυπόθητη ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης δεν φαίνεται να ακολουθεί. Το πρόβλημα έχει εμβέλεια που ξεπερνά τα όρια της δικής μας χώρας και έχει κατ' επανάληψη βρεθεί στο επίκεντρο διεθνών επιστημονικών συζητήσεων, κυρίως στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί απόρροια μακρών διαδικασιών προς την κατεύθυνση της ισχυρότερης σύζευξης των δύο βαθμίδων, η οποία θα θεμελιώνεται περισσότερο σε κοινές δράσεις παρά σε μονόδρομα επιμορφωτικά εγχειρήματα. Ένα τέτοιο πεδίο κοινών δράσεων είναι η πρακτική άσκηση των φοιτητών, η οποία, τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχει θεωρηθεί μια από τις πιο κρίσιμες όψεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο των μελλοντικών όσο και των εν ενεργεία. Το αρχικό ερέθισμα για τη δική μας πρωτοβουλία δόθηκε, όταν το 2010, μετά από εισήγηση στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος ΦΠΨ της αναπληρώτριας καθηγήτριας Ευαγγελίας Φρυδάκη, λειτούργησε πιλοτικά το αναμορφωμένο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Τμήματος. Μέχρι τότε, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, πραγματοποιούσαν έναν άλλο τύπο πρακτικής άσκησης, που επικεντρωνόταν στην παρακολούθηση δέκα ωριαίων φιλολογικών μαθημάτων σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων. Οι φοιτητές, μετά από κάθε παρακολούθηση, συζητούσαν με τον πανεπιστημιακό επόπτη που τους συνόδευε –συνήθως, αλλά όχι πάντα, με την παρουσία του εκπαιδευτικού που δίδαξε–, συμπλήρωναν και κατέθεταν στο τέλος τα έντυπα παρατήρησης των διδασκαλιών, και, όσοι ακολουθούσαν την κατεύθυνση Παιδαγωγικής, πραγματοποιούσαν επί πλέον μια ωριαία διδασκαλία σε συνεργασία με μια από τις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες. Αν και στα πρώτα στάδια του παλαιότερου προγράμματος πρακτικής άσκησης των φοιτητών το Τμήμα συνεργαζόταν μόνο με τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, ήδη κατά τα τελευταία χρόνια είχαν αρχίσει να εμπλέκονται στην άσκηση περισσότερα σχολεία. Το νέο πρόγραμμα φιλοδοξούσε να διευρύνει ακόμη περισσότερο το δίκτυο των σχολείων που εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία και να αναθέσει στους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικούς ρόλους για την εκπαίδευση των φοιτητών: ως μέντορες έπρεπε να υποστηρίξουν τους φοιτητές, όχι απλώς στο να κατανόησουν και να ενσωματώσουν τις γνώσεις και τις αρχές οι οποίες στηρίζουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα, κατά το μέχρι τώρα ισχύον μοντέλο της μαθητείας, αλλά στο να αποκτούν επίγνωση των επιλογών τους, και να αναρωτιούνται για τους σκοπούς και τις συνέπειές τους, κάθε φορά μέσα στις συνθήκες της συγκεκριμένης κατάστασης. Η στροφή αυτή διαποτίστηκε από την προσδοκία ότι οι φιλόλογοι των Γυμνασίων και των Λυκείων, ως μέντορες, θα μπορούσαν να αναπτύξουν ή και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, την αυτογνωσία και την επαγγελματική γνώση, όχι μόνο των εκπαιδευόμενων φοιτητών αλλά και τις δικές τους. Θα έχουν, επομένως, πιθανότητες, μέσα από τον νέο αυτό ρόλο, να αναπτυχθούν

επαγγελματικά. Αυτό, με την προϋπόθεση ότι θέλουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για να μιλήσουν με νέους τρόπους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αναρωτηθούν για τις ήδη υπάρχουσες ιδέες και πρακτικές και να δοκιμάσουν νέες, μέσα από ανοιχτές συνεργατικές σχέσεις με τους φοιτητές αλλά και με συναδέλφους που ανέλαβαν τον ίδιο ρόλο.

Η πρόσκληση προς τους φιλόλογους να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα στο νέο αυτό πλαίσιο βρήκε μεγαλύτερη απήχηση από την αναμενόμενη. Στο επόμενο ακαδημαϊκό έτος (2011-2012) το νέο πρόγραμμα της ΠΑ γενικεύτηκε για όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τομέα Παιδαγωγικής, και το 2012-2013 για όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματος ΦΠΨ. Οι φιλόλογοι των Γυμνασίων και των Λυκείων της Αθήνας, που ανέλαβαν οικειοθελώς να υποστηρίξουν το Πρόγραμμα, εκπαιδεύοντας φοιτητές ως μέντορες, έφτασαν από 14, που ήταν το 2010-2011, σε 139 το 2011-2012 και σε 180 το 2012-2013, το τρέχον, δηλαδή, έτος. Στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012, πραγματοποιήθηκε έρευνα, ανάμεσα στις στοχεύσεις της οποίας και η διερεύνηση των εκτιμήσεων και των προσδοκιών των μεντόρων από το νέο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από 72 ερωτηματολόγια και 60 συνεντεύξεις ανέδειξε, μεταξύ άλλων, δύο ζητήματα που θεωρήθηκαν πολύ κρίσιμα για το μέλλον τόσο της πρακτικής άσκησης όσο και της ευρύτερης συνεργασίας Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: από τη μια, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι η εμπειρία τους ως μεντόρων τους ενεργοποίησε, τους έκανε να αναστοχαστούν για πολλές όψεις του διδακτικού τους έργου· από την άλλη, με εξίσου σταθερό τρόπο εμφανιζόταν ένα άλλο μοτίβο: εκείνο της ανάγκης για πιο συστηματική ενημέρωση και υποστήριξη του έργου των μεντόρων από το Τμήμα. Οι συνεργάτες μας από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ζητούσαν επίμονα ενημέρωση σχετικά με τους προσανατολισμούς του Τμήματος ως προς την άσκηση των φοιτητών και την ακαδημαϊκή διδασκαλία των μαθημάτων εκείνων τα οποία διδάσκουν οι φοιτητές στα σχολεία εκπαίδευσής τους, καθώς και ανατροφοδοτικές συζητήσεις και ανταλλαγές οπτικών σχετικών με τη δική τους εμπειρία ως μεντόρων.

Έτσι, στις 5 και 6 Οκτωβρίου 2012 διοργανώθηκε διημερίδα με θέμα «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα ΦΠΨ. Επιστημονική Αναγκαιότητα, Αναμόρφωση της Άσκησης, Προβληματισμοί και Προοπτικές*». Την ευθύνη της διοργάνωσης είχαν ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος ΦΠΨ, το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και το Πρόγραμμα

Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Οι θεματικές της διημερίδας εστίασαν στην *πρακτική στροφή* στη διδακτική άσκηση, τη συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές των ειδικών αντικειμένων (λογοτεχνίας, αρχαίων ελληνικών, ιστορίας και γλώσσας). Οι άξονες της συζήτησης, που προκάλεσαν ενδιαφέρον και έντονη συμμετοχή, αφορούσαν στα νέα πεδία επαγγελματικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, στη δυνατότητα μιας διευρυμένης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από τον ρόλο του μέντορα, στο αίτημα της σύνδεσης θεωρίας και πράξης, στη στροφή από τη μεταβίβαση στην προβληματοποίηση της γνώσης, καθώς και σε ζητήματα διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων όπως η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, τα σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης των αρχαίων ελληνικών, η οπτική της πολυπρισματικότητας ως διδακτικής πρακτικής στο μάθημα της ιστορίας και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της γλώσσας.

Σε κάθε ένα από τα έξι πάνελ της επιμορφωτικής αυτής συνάντησης, συμμετείχαν ένα μέλος ΔΕΠ του Τομέα Παιδαγωγικής, με γνωστικό αντικείμενο τη Διδακτική ή την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και τρεις-τέσσερις διευκολυντές της συζήτησης: φιλόλογοι με εμπειρία ως μέντορες, οι οποίοι, με σύντομες τοποθετήσεις, έκαναν την έναρξη κύκλων συζητήσεων με το ακροατήριο, τις οποίες στη συνέχεια τροφοδοτούσαν. Το βιβλίο που κρατά στα χέρια του ο αναγνώστης ακολούθησε την ίδια σειρά στη διάταξη των θεματικών του ενοτήτων.

Η πρώτη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Η πρακτική άσκηση ως πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και φοιτητών*» περιλαμβάνει τέσσερις εισηγήσεις, την εισήγηση της Ε. Φρυδάκη, αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τμήματος, και τρεις παρεμβάσεις διευκολυντών, των Π. Πυρπυρή, Ε. Καλούδη και Μ. Μαμούρα: α) Η εισήγηση της Ευαγγελίας Φρυδάκη, με θέμα «*Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές*», καταγράφει τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πεδίο της πρακτικής άσκησης, όπως απορρέουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Το μοντέλο αυτό, το οποίο επιχειρεί να εφαρμόσει και το Τμήμα ΦΠΨ, προσανατολίζεται προς μια ενεργητική/διερευνητική συν-εκπαίδευση φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάπτυξη μιας διαφορετικής επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία, μέσω του επαναπροσδιορισμού και ισχυροποίησης του εκπαιδευτικού ρόλου. β) Η παρέμβαση του Παναγιώτη Πυρπυρή, δ.φ., φιλολόγου στο Ζάννειο Πρό-

τυπο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά, με θέμα «*Άσκηση εποπτείας: θετικές όψεις και προβληματισμοί*», επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσοι μέντορες θέλουν να λειτουργούν ως «φορείς αλλαγής», όταν μεταβάλλονται το πλαίσιο της άσκησης ή/και το προσωπικό σύστημα των αξιών τους. Στη συνέχεια, θέτει προς συζήτηση το θέμα των κινήτρων της θεμελίωσης της «κουλτούρας συνεργασίας» στα σχολεία. γ) Η παρέμβαση της Ευαγγελίας Καλούδη, υποψήφιας δ.φ. Παιδαγωγικής, φιλολόγου στο Μουσικό Σχολείο Αλίου, με θέμα «*Το πλαίσιο, το δίλημμα και τα πρώτα βήματα μιας κοινότητας μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίου*», καταθέτει τη συλλογική εμπειρία πέντε μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίου, ανακαλώντας «στιγμές» από τη σταδιακή ανάπτυξη της ομάδας των φιλολόγων σε δημιουργική κοινότητα μάθησης. δ) Η παρέμβαση της Μαρίας Μαμούρα, δ.φ., επιστημονικής συνεργάτιδας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με θέμα «*Η πρακτική άσκηση και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών: μια πρώτη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής του νέου προγράμματος στο Τμήμα ΦΠΨ*», καταθέτει κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε στο πλαίσιο της πρώτης εφαρμογής του *mentoring* την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά, σύμφωνα με τα οποία πολλοί συμμετέχοντες μέντορες δηλώνουν ότι η εμπλοκή τους στη νέα μορφή της πρακτικής άσκησης προβληματοποίησε, σε κάποιο βαθμό, την αντίληψή τους για τη διδασκαλία και προκάλεσε κριτικές συζητήσεις και ουσιαστικότερη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Η δεύτερη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική*» περιλαμβάνει τέσσερις εισηγήσεις, την εισήγηση της Ε.-Ε. Μηλίγκου, επίκουρης καθηγήτριας του Τμήματος, και τρεις ακόμη εισηγήσεις διευκολυντών, των Δ. Μέντη, Ε. Καραγιάννη και Π. Δημητρακόπουλου: α) Η εισήγηση της Ευανθίας-Ελλης Μηλίγκου, η οποία διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης ενότητας, έχει ομοίως τον τίτλο «*Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική*». Προτείνει μια ειδική θέαση της συνεργασίας Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ως διαδικασίας δόμησης ενός διαθεσμικού χώρου με μεγάλη εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική μέσα στο σύστημα παραγωγής και διακίνησης της γνώσης, ο οποίος, στην ιστορικότητά του, έχει τη δυνατότητα να αποκτά ποικίλες μορφές, να διαμορφώνει κοινωνικά υποκείμενα και ερευνητικά παραδείγματα και

να ενεργοποιεί αναγκαίες τομές ή επιθυμητές συνέχειες στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων και ιδεών. β) Η παρέμβαση της Δώρας Μέντη, δ.φ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, φιλολόγου στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, με θέμα «*Συνεργασία σχολείου – Πανεπιστημίου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου και Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης*», αναφέρεται στη συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά την τελευταία δεκαετία, στη συμβολή του στην προπτυχιακή άσκηση των φοιτητών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την έρευνα, παραθέτει στοιχεία για τη σύνδεσή του με το Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του νέου Νόμου 3966/2011 για τη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και καταλήγει στους μελλοντικούς στόχους του. γ) Η παρέμβαση της Ευαγγελίας Ε. Καραγιάννη, ΜΑ στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, υποδιευθύντριας στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, με θέμα «*Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*», αναδεικνύει το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση απαντάται κυρίως σε επαγγελματίες που προσφέρουν υπηρεσίες στον άνθρωπο, όπως οι εκπαιδευτικοί, των οποίων το επάγγελμα θεωρείται από τα πλέον «στρεσογόνα» και οι οποίοι οδηγούνται συχνά στην εξουθένωση. δ) Η παρέμβαση του Πέτρου Ν. Δημητρακόπουλου, ΜΑ στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, φιλολόγου στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών, με θέμα «*Κοινότητες πρακτικής και διαχείριση γνώσης*», αναφέρεται στην ανάγκη να αναπτυχθούν διαδικασίες διαχείρισης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, κωδικοποιούν και οργανώνουν, συνθέτουν και μετασχηματίζουν, μοιράζονται, διαδίδουν και εφαρμόζουν την επαγγελματική γνώση, ενώ εστιάζει στη λειτουργία «κοινοτήτων πρακτικής» σε αναφορά προς το ζήτημα των «καλών πρακτικών» και απώτερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η τρίτη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Διδακτική της λογοτεχνίας*» περιλαμβάνει τέσσερις εισηγήσεις, την εισήγηση του Γ. Ι. Σπανού, καθηγητή Παιδαγωγικής του Τμήματος, και τρεις ακόμη παρεμβάσεις διευκολυντών, των Μ. Νέζη, Π. Τσακρή και Ε. Μαργαρίτου-Ανδριανέση: α) Η εισήγηση του Γεωργίου Ι. Σπανού, με θέμα «*Η Διδακτική της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών*», αρχίζει με την αναφορά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος ΦΠΨ, χαρακτηριστικό του οποίου υπήρξε και ο αναπροσανατολισμός της πρακτικής άσκησης, με κριτικές επισημάνσεις σχετικά με προβλη-

ματικές καταστάσεις που αντιμετώπιζε η οργάνωση και η διεξαγωγή της, και με την έκφραση της προσδοκίας να αποτελέσει ο νέος τύπος πρακτικής άσκησης πυρήνα για πιο γόνιμη συνεργασία Πανεπιστημίου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεχίζει, ορίζοντας τέσσερις άξονες για το διδακτικό πλαίσιο της λογοτεχνίας. Ο πρώτος αφορά τη σχέση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα, ο δεύτερος τη σχέση της θεωρίας της λογοτεχνίας με τη διδακτική πράξη, ο τρίτος τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, και στον τέταρτο εντάσσει το αίτημα για τον δημιουργικό αναγνώστη της λογοτεχνίας. Η εισήγηση κλείνει με τα ζητούμενα από την πρακτική άσκηση στο συγκεκριμένο μάθημα. β) Η παρέμβαση της Μαρίας Νέζη, δ.φ. της Διδακτικής των νέων ελληνικών, φιλολόγου στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής, με θέμα «*Προτάσεις δημιουργικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων*», πραγματεύεται τον τρόπο που οι πολιτισμικές σπουδές και οι αναγνωστικές θεωρίες επαναπροσδιορίζουν την έννοια του λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση της αναγνωστικής πράξης. γ) Η παρέμβαση του Παναγιώτη Τσακρή, Διευθυντή στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, με θέμα «*Δημιουργική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων*», εκφράζει προβληματισμό για τις προοπτικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και προτείνει σχετικές διδακτικές τεχνικές. δ) Η παρέμβαση της Ελένης Μαργαρίτου-Ανδριανέση, δ.φ., φιλολόγου στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων, με θέμα «*Η εφαρμογή θεωριών στην κριτική των λογοτεχνικών κειμένων*» παρουσιάζει τις προϋποθέσεις, τα κριτήρια και τα όρια εφαρμογής μιας θεωρίας κατά την κριτική των λογοτεχνικών κειμένων.

Η τέταρτη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Διδακτική των αρχαίων ελληνικών*» περιλαμβάνει τέσσερις εισηγήσεις, την εισήγηση της Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τμήματος, και τρεις ακόμη εισηγήσεις διευκολυντών, των Ε. Τσίκιζα-Νικολακάκη, Ε. Ασημένιου και Αικ. Γεωργαντή: α) Η εισήγηση της Μαρίας-Ζωής Φουντοπούλου, με θέμα «*Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές*», παρουσιάζει τους άξονες που στοιχειοθετούν την προβληματική του μαθήματος και προχωρά σε διδακτικές τεχνικές άρσης των δυσκολιών του μαθήματος. β) Η παρέμβαση της Έλενας Τσίκιζα-Νικολακάκη, ΜΑ, αναπληρώτριας διευθύντριας στο 2ο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών, με θέμα «*Αρχαιοελληνικό αδίδακτο κείμενο: μια πρόταση διδασκαλίας*», επισημαίνει τις δυσκολίες των μαθητών κατά τη μεταφραστική και ερμηνευτική προσέγγιση του αδίδακτου αρχαιοελληνικού κειμένου και προ-

τείνει, ως τρόπο υπέρβασης των δυσκολιών αυτών, την προσέγγιση του κειμένου ως ενός εν δυνάμει δράματος με πρόσωπα, χρόνο, χώρο, δράση. γ) Η παρέμβαση της Ελένης Ασημένιου, ΜΑ, φιλόλογου στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής, με θέμα «*Η ομάδα ως εργαλείο στην πράξη της διδασκαλίας και το mentoring*», ασχολείται με τους τρόπους ενσωμάτωσης σύγχρονων διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τα σχέδια εργασίας (project), οι ΤΠΕ, στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Α' Λυκείου, και με το πώς οι προσεγγίσεις αυτές θα μπορούσαν να συμβάλουν στην πρακτική άσκηση των φοιτητών του Τμήματος ουσιαστικά και σε βάθος. δ) Η παρέμβαση της Αικατερίνης Γεωργαντή, ΜΑ, φιλόλογου στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, με θέμα «*Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης: ομάδα, σχέδιο δράσης, ΤΠΕ*», παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές του Τμήματος αξιοποίησαν τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Πειραματικό Λύκειο της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012.

Η πέμπτη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Διδακτική της ιστορίας*» περιλαμβάνει την εισήγηση της Θ. Κάββουρα, επίκουρης καθηγήτριας του Τμήματος, και τρεις ακόμη παρεμβάσεις διευκολυντών, των Ε. Γκίκα, Μ. Κεκροπούλου και Α. Μαστραπά: α) η εισήγηση της Θεοδώρας Κάββουρα, με θέμα «*Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας*», εστιάζει στο ιστορικό συγκείμενο που διαμόρφωσε τον προβληματισμό για την εισαγωγή της έννοιας στο πεδίο της Διδακτικής της ιστορίας. Παράλληλα, περιγράφεται η διαδικασία της πολυπρισματικότητας ως «στρατηγικής κατανόησης» και επισημαίνονται οι προϋποθέσεις εφαρμογής της καθώς και οι διαφοροποιήσεις της από την ενσυναίσθηση, όταν αυτή εννοείται ως ταύτιση. Αναδεικνύονται οι διαφορές της πολυπρισματικότητας από την ιστορική μέθοδο και παράλληλα ο χαρακτήρας της διαδικασίας αυτής ως ενσωμάτωσης των οπτικών των αφανών ομάδων και της κοινωνικής διαντίδρασης. Παρουσιάζεται επίσης η διδακτική λειτουργικότητα των πολυπρισματικών προσεγγίσεων για την οικοδόμηση ιστορικής σκέψης. β) Η παρέμβαση της Ελένης Γκίκα, δ.φ, φιλόλογου στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής, με θέμα «*Μια πρόταση για την αναμόρφωση της πρακτικής άσκησης στο μάθημα της ιστορίας*», αναφέρεται σε μια σειρά προβληματισμών για την προαγωγή της Διδακτικής της ιστορίας και προτείνει την καινοτομία με τη χρήση των ΤΠΕ, τη δημιουργία εργαστηρίων

ιστορίας στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, ως τόπων στοχασμού και αναστοχασμού για διδακτικές πρακτικές καθώς και τη δημιουργία δικτύων σχολείων και ιδρυμάτων με σκοπό τη διάχυση των καλών πρακτικών. γ) Η παρέμβαση της Μαρίας Κεκροπούλου, δ.φ, φιλόλογου στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα «*Από τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη*», παραπέμπει στην καθημερινότητα του σχολείου που υπηρετεί και εστιάζει στη διαφορετική στόχευση της διδασκαλίας της ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Επισημαίνει ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν διασφαλίζει από μόνη της την προαγωγή δεξιοτήτων σύνθεσης και ανάπτυξης ιστορικής σκέψης. δ) Η παρέμβαση του Αντώνη Μαστραπά, δ.φ., φιλόλογου στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων, με θέμα «*Προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας*», αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της διαμεσολάβησης, η οποία προσδιορίζει όλες τις φάσεις της ιστορίας: την έρευνα, τη συγγραφή και τη διδασκαλία. Αναφορικά με τη διδασκαλία, υπογραμμίζει την αξία της διερευνητικής μεθόδου, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας του μαθητή. Θεωρεί επίσης απαραίτητη προϋπόθεση την επαφή των μαθητών, ήδη από το Δημοτικό, με τις μεθόδους και τα εργαλεία επεξεργασίας των καταλοίπων του παρελθόντος.

Τέλος, η έκτη ενότητα, με θεματικό άξονα «*Διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας*» περιλαμβάνει την εισήγηση του Α. Μιχάλη, λέκτορα του Τμήματος και μία παρέμβαση διευκολυντού της Κ. Τρίμη-Κύρου: α) Η εισήγηση του Αθανάσιου Μιχάλη, με θέμα «*Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας*», επιλέγει να παρουσιάσει τις βασικότερες σύγχρονες τάσεις στον χώρο της Διδακτικής της γλώσσας, οι οποίες αξιοποιούνται και στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Αναφέρεται στην ανάπτυξη πρακτικών κοινωνικού, λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, την καλλιέργεια παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων, την εισαγωγή της πολυτροπικότητας και της επικοινωνίας στη γλωσσική εκπαίδευση καθώς και την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. β) Η παρέμβαση της Κατερίνας Τρίμη-Κύρου, δ.φ., φιλόλογου στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής, με θέμα «*Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας*», απαντά στο ερώτημα κατά πόσον οι ΤΠΕ συμβάλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας και στην προετοιμασία ουσιαστικά εγγράμματων πολιτών. Υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που τους δίνουν πρόσημο θετικό ή αρνητικό, καινοτομικό ή συντηρητικό και ότι χρέος ιδίως του δημόσιου σχολείου είναι να περιορίσει

το ψηφιακό χάσμα μαθητών/-τριών που προέρχονται από οικονομικά και μορφωτικά μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι το βιβλίο αυτό αποτελεί την κατάθεση του πρώτου πραγματικού δημόσιου διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην Τριτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γύρω από ζητήματα κρίσιμα και για τις δύο πλευρές. Ελπίζουμε ότι θα αποτελέσει το έναυσμα για τη δόμηση ενός ανοικτού, δυναμικού εκπαιδευτικού *forum*, ώστε να μπορέσει ο διάλογος αυτός να συνεχιστεί και να παραγάγει ουσιαστικά και χρήσιμα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα με την ενεργό εμπλοκή και τη συμβολή όλων ημών που στελεχώνουμε το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε ο χώρος εργασίας μας είναι το Πανεπιστήμιο, είτε το σχολείο.

Αθήνα, 25/2/2013

Οι επιμελήτριες του τόμου

Ευαγγελία Φρυδάκη, Θεοδώρα Κάββουρα,
Ευανθία Έλλη Μηλίγκου, Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου,

Π Ρ Ω Τ Η Θ Ε Μ Α Τ Ι Κ Η Ε Ν Ο Τ Η Τ Α

Η πρακτική άσκηση
ως πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης
εκπαιδευτικών και φοιτητών

Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές

Ευαγγελία Φρυδάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Πρακτική άσκηση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Τα τελευταία είκοσι χρόνια υπάρχει μια συναίνεση στη διαπίστωση ότι η πρακτική άσκηση είναι μια *όψη-κλειδί* των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Φοιτητές, ερευνητές, συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί (που αποκαλούνται και επόπτες ή μέντορες) καθώς και τα πανεπιστημιακά Τμήματα, όλοι αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο της (McIntyre, Byrd, & Fox, 1996· Zeichner, 1996· Beck & Kosnik, 2002). Ο Zeichner (1996) εισηγείται ότι η πρακτική άσκηση θα έπρεπε να είναι χρόνος για ανάπτυξη και μάθηση, όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα αποκτούν επίγνωση όλου του εύρους των συνεπαγωγών σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκεις, και θα αντιληφθούν πλήρως τον έσχατο σκοπό της διδασκαλίας: να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν. Παρά τη συναίνεση σχετικά με την αξία της πρακτικής άσκησης αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης (Dewey, 1904/1965· Goodlad, 1990· Zeichner, 1996, 1999· Schulz, 2005) ανακίνησαν ζητήματα σχετικά με τις υποκείμενες παραδοχές αυτής της *εμπειρίας πάνω-στο-επάγγελμα*, αμφισβητώντας την εκπαιδευτική αξία των έως τότε συμβατικών προσεγγίσεων στην πρακτική άσκηση.

Έτσι, η ολοένα και μεγαλύτερη συναίνεση σχετικά με τη σημασία της πρακτικής άσκησης έχει προκαλέσει πολλές και μακρές συζητήσεις σχετικά με τη μορφή που πρέπει να πάρει. Έχει υποστηριχθεί ότι η πρακτική άσκηση πρέπει να μετατοπιστεί από το παραδοσιακό μοντέλο της απόκτησης τεχνικών δε-

ξιοτήτων για τη διδασκαλία, σε μια πρακτική με πολύ ευρύτερη εκπαιδευτική εστίαση (Schulz, 2005)· ότι πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου ως μάθημα βαρύτητας (Bullough & Gitlin, 1995· Fosnot, 1996· Samaras & Gismondi, 1998)· ότι πρέπει να διενεργείται σε σχολεία ανοιχτά στην καινοτομία, ενδεχομένως στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων σύμπραξης με το Πανεπιστήμιο εστιασμένων στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Goodlad, 1994· Teitel, 1997· Whitford & Metcalf-Turner, 1999). Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί (μέντορες) δεν πρέπει να εξαναγκάζονται να αναλάβουν αυτόν το ρόλο (Cole & Sorrell, 1992), πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι (Knowles, Cole, & Presswood, 1994· Zeichner, 1996), και να έχουν μια κριτική και στοχαστική στάση απέναντι στη δική τους διδασκαλία αλλά και σε εκείνη των φοιτητών (Maynard, 1996· Zeichner, 1990). Οι μέντορες οφείλουν να παρέχουν στους φοιτητές υποστήριξη, ανατροφοδότηση (Calderhead & Shorrock, 1997· Maynard, 1996), και να συνεργάζονται μαζί τους ακόμη και ως το σημείο να διδάσκουν από κοινού (Feiman-Nemser & Beasley, 1997· Fosnot, 1996). Οι επόπτες του Πανεπιστημίου είναι καλό να συνεργάζονται στενά με τους μέντορες, να υποστηρίζουν τους φοιτητές και να επισκέπτονται συχνά τα σχολεία (Beck & Kosnik, 2000· Bullough & Gitlin, 1995· Casey & Howson, 1993). Οι φοιτητές πρέπει να έχουν την εμπειρία ενός συνολικού σχολικού περιβάλλοντος παρά να παρακολουθούν απλώς κάποια μαθήματα σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις ποικίλων σχολικών μονάδων (Guyton & McIntyre, 1990)· και πρέπει, επίσης, να πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση ανά ζεύγη ή ομάδες και όχι απομονωμένοι από τους συμφοιτητές τους (Samaras & Gismondi, 1998· Tom, 1997).

Στις περισσότερες από τις διαπιστώσεις που προηγήθηκαν, αν και δεν εκκινούν όλες από τις ίδιες θεωρητικές αφετηρίες ούτε έχουν τους ίδιους ερευνητικούς προσανατολισμούς, τα χαρακτηριστικά της *πρακτικής στροφής* στην άσκηση των φοιτητών αρχίζουν να αναδεικνύονται με σαφήνεια.

2. Η πρακτική στροφή: Από τη μεταβίβαση στην προβληματοποίηση της εκπαιδευτικής γνώσης

Η *πρακτική στροφή* (practical turn) στην άσκηση των φοιτητών στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γνώση χτίζεται μέσα στις πραγματικές καταστάσεις και περιβάλλοντα όπου συντελούνται μαθησιακές διαδικασίες, και τονίζει την κοινωνική και αλληλεπιδραστική φύση της εμπειρικής μάθησης (Samaras & Gis-

mondi, 1998· Kemmis & Grootenboer, 2008· Kemmis & Smith, 2008). Η παραδοχή αυτή παραπέμπει στη βιγκοτσική θεωρητική αρχή ότι η γνώση, η μάθηση και το νόημα διαμεσολαβούνται από τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που ορίζουν την κοινωνική ζωή· με άλλα λόγια, η γνώση, η μάθηση και το νόημα οικοδομούνται και μετασχηματίζονται μέσα από συλλογική, επίπονη προσπάθεια (Vygotsky, 1978· Kozulin, 2003). Για να γίνει σαφέστερο το πώς μεταφράζεται η παραδοχή αυτή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα στην πρακτική άσκηση, θεωρούμε χρήσιμη μια σύντομη αναφορά στις τάσεις που προϋπήρξαν. Σύμφωνα με πρόσφατες θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες (Hargreaves & Fullan, 2000· Hascher et al., 2004· Wang & Odell, 2002· Wang & Odell, 2007), δύο είναι τα πιο αναγνωρίσιμα προηγούμενα μοντέλα: α) το μοντέλο της *μαθητείας* (apprenticeship), και β) το μοντέλο της *κατάρτισης* (training).

α) Το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship): έμπειροι καθηγητές, βέβαιοι για τις γνώσεις και τις αρχές που στηρίζουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα, τις μεταβιβάζουν στους φοιτητές, που τους παρατηρούν να διδάσκουν, συζητούν μαζί τους τις παρατηρήσεις τους, και καθοδηγούνται από εκείνους για την πραγματοποίηση των δικών τους διδασκαλιών.

β) Το μοντέλο της κατάρτισης (training): δεν εστιάζει στη μεταβίβαση της εμπειρίας αλλά στον «αποτελεσματικό δάσκαλο», που σημαίνει τον εφοδιασμένο με πρακτικές δεξιότητες και γνώση μοντελοποιημένων μεθόδων και πρακτικών για την επίτευξη μάλλον στενών μαθησιακών και άλλων στόχων (σχεδιασμός μαθήματος, ιεράρχηση στόχων, διαχείριση της τάξης). Το μοντέλο αυτό, που αποτελεί έκφραση της κυριαρχίας της τεχνικής ορθολογικότητας στην περιοχή της εκπαίδευσης, δεν λειτούργησε στην αμιγή του μορφή στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Τα μοντέλα της *πρακτικής ως μαθητείας* και *κατάρτισης* έχουν αμφισβητηθεί προ πολλού από τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα: Στην πρώτη περίπτωση (της *πρακτικής ως μαθητείας*), η εκπαίδευση των φοιτητών περιορίζεται σε κοινωνική μάθηση με μίμηση, εφόσον αυτοί θεωρούν ότι μαθαίνουν με το να ενεργούν όπως οι επόπτες τους. Το μοντέλο αυτό έχει επικριθεί ως υπαίτιο για την αναπαραγωγή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων από γενιά σε γενιά, αλλά και για τα μικρά περιθώρια που αφήνει για αναστοχασμό πάνω στις επιλογές, για αναζήτηση εναλλακτικών και για βελτίωση και των δύο, φοιτητών και μεντόρων μέσα από μια ανοιχτή συνεργασία (Grossman & McDonald, 1991· Reid, 2011). Στο μοντέλο της *πρακτικής ως κατάρτισης*, η εκπαίδευση των φοιτητών αρθρώνεται και πάλι γύρω από τις κανονιστικές αρχές της απο-

τελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες, στην περίπτωση αυτή, απορρέουν από τις γνώσεις που κομίζει η εκπαιδευτική έρευνα. Ήδη έναν αιώνα πριν, ο Dewey (1904/1965) είχε επικρίνει τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την υπερβολική τους έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και μηχανισμών διαχείρισης της τάξης, υποστηρίζοντας ότι η εμπειρία της πρακτικής εκπαίδευσης θα μπορούσε άνετα να γίνει ακόμη και αντι-εκπαιδευτική, αν λειτουργούσε ανασταλτικά στην ανάπτυξη περαιτέρω μάθησης. Η κριτική της *πρακτικής ως κατάρτισης* εστιάζει και σήμερα στον εργαλειακό της προσανατολισμό: θεωρείται ότι περιορίζει την εκπαίδευση των φοιτητών στη διαμόρφωσή τους σε «τεχνικούς της διδασκαλίας και της μάθησης», εφόσον η *αποτελεσματική* διδασκαλία ορίζεται από τα ζητούμενα της *αντικειμενικότητας* και του *ελέγχου του προϊόντος*¹, ενώ, από την άλλη, αδυνατεί να προάγει τον αυτοπροσδιορισμό τους σ' έναν ορίζοντα σημαντικών ζητημάτων, ανάμεσα στα οποία κεντρική θέση κατέχουν η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής τους ταυτότητας και η ανάληψη υπεύθυνης δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Schulz, 2005)².

Και ερχόμαστε στην *πρακτική στροφή*, μια στροφή που παρατηρήθηκε σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες: αντλεί από την αριστοτελική *Πράξιν*, που ορίζεται ως η δράση του ενημερωμένου ατόμου, το οποίο παρατηρεί με στοχαστική ευαισθησία τον χαρακτήρα και τις συνέπειες της δράσης του, αναρωτιέται και αναστοχάζεται πάνω σ' αυτήν, και έτσι μπορεί να την αναθεωρεί και να την αλλάζει (Carr & Kemmis, 1997). Στην περιοχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι Cochran-Smith και Lytle (1999b) προχώρησαν σε μια ιστορική καταγραφή της βραδείας μετατόπισης από την κατάρτιση (teacher training) στην εκπαίδευση (teacher education), από «*τις κυρίαρχες έννοιες του εκπαιδευτικού ως τεχνικού, καταναλωτή και αποδέκτη [προειλημμένων αποφάσεων και πακέτων γνώσης], ως φορέα μετάδοσης και εφαρμογής*» (ό.π.: 16) στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως κάποιου που είναι υποκείμενο της γνώσης του, της σκέψης του και της ερευνητικής του δραστηριότητας.

Στο πεδίο της εποπτείας της πρακτικής άσκησης, η *πρακτική στροφή* αναγνωρίζεται και με εξωτερικούς και με εσωτερικούς όρους, οι οποίοι φυσικά αλληλεπιδρούν και τροφοδοτούν οι μεν τους δε. Με εξωτερικούς όρους, η

1. Οι Hirst και O'Konnor (1966, στο Carr & Kemmis, 1997[1986]: 27-29) εισηγούνται μια τέτοιου είδους αντίληψη για την εκπαιδευτική θεωρία.

2. Βλ. και Carr & Kemmis (ό.π.: 29): «... με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική πρακτική αποκτά πλέον εργαλειακό χαρακτήρα –μετατρέπεται σε τεχνική δραστηριότητα– με τη βοήθεια μιας όλο και πιο “καθαρής” ή “ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής θεωρίας”».

πρακτική στροφή σημαίνει ότι οι φοιτητές ασκούνται σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, αντί να παρατηρούν μια ποικιλία διδασκαλιών σε μια ποικιλία σχολείων και να συζητούν γι' αυτές με τον πανεπιστημιακό συνεργάτη που τους συνοδεύει, και συχνά ερήμην του εκπαιδευτικού που τις πραγματοποιεί. Στα νέα αυτά σχολικά περιβάλλοντα, οι καθηγητές αναλαμβάνουν πολύ σημαντικότερους ρόλους για την εκπαίδευση των φοιτητών ως μέντορες, καθώς εποπτεύουν το σύνολο της πρακτικής τους άσκησης (παρατήρηση διδασκαλιών, οργάνωση των ατομικών τους διδασκαλιών, παρακολούθηση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση), πράγμα που ενισχύει το εύρος αλλά και την ποιότητα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Guyton & McIntyre, 1990· Hargreaves & Fullan, 2000· Orland, 2001· Kemmis & Smith, 2008· Reid, 2011). Με εσωτερικούς ή ποιοτικούς όρους, σημαίνει ότι οι φοιτητές ασκούνται δίπλα σε έμπειρους αλλά και ανοιχτούς εκπαιδευτικούς, με σκοπό να αποκτούν επίγνωση των επιλογών τους και να αναρωτιούνται για τους σκοπούς και τις συνέπειές τους, κάθε φορά μέσα στις συνθήκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης. Η στροφή αυτή εμπεριέχει τελικά μια παραδοχή ή προσδοκία: ότι οι καθηγητές του σχολείου, ως μέντορες, θα μπορούσαν να αναπτύξουν ή και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, την αυτογνωσία και την επαγγελματική γνώση, όχι μόνο των εκπαιδευόμενων φοιτητών αλλά και τις δικές τους. Αυτό, με την προϋπόθεση ότι θέλουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για να μιλήσουν με νέους τρόπους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αναρωτηθούν για τις ήδη υπάρχουσες ιδέες και πρακτικές και να δοκιμάσουν νέες, και να συν-ερευνήσουν, μέσα από ανοιχτές συνεργατικές σχέσεις με τους φοιτητές αλλά και με συναδέλφους που ανέλαβαν τον ίδιο ρόλο (Maynard, 1996· Samaras & Gismond, 1998· Schulz, 2005· Zeichner, 1999). Αυτό εννοούμε λέγοντας ότι η *πρακτική στροφή* περιλαμβάνει την προσδοκία της επαγγελματικής ανάπτυξης και των δύο πλευρών, φοιτητών και μεντόρων.

Στο σημείο αυτό η *πρακτική στροφή* τέμνεται με την τάση του «εκπαιδευτικού - ερευνητή». Αρκετοί ερευνητές της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Cochran-Smith, 2002· Schulz, 2005· Korthagen et al., 2006) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών –εν ενεργεία και υποψηφίων– έχει ως κύριο μοχλό την ανάπτυξη σε αυτούς μιας ερευνητικής στάσης από τους εκπαιδευτές τους: «Όταν η έρευνα νοείται περισσότερο ως στάση παρά ως ένα παράλληλο σχέδιο δράσης ή στρατηγική, τότε όλα τα μέλη μιας κοινότητας θεωρούνται ως μαθητές και τότε το μοντέλο ενός ειδήμονα που μεταδίδει πληροφορίες σε άλλους, που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο γνώσης ή θέσης υπο-

χωρεί αισθητά» (Cochran-Smith, ό.π.: 9). Όπως έδειξε η Cochran-Smith (ό.π.: 19), όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μια ερευνητική στάση στη διάρκεια της προετοιμασίας τους για το επάγγελμα, είναι πολύ πιο πιθανόν να γίνουν όχι μόνο χρήστες αλλά και παραγωγοί γνώσης στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής.

3. Τύποι σχέσεων που επηρεάζουν τις διαδικασίες και το αποτέλεσμα της εποπτείας

Μεγάλο μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας για την πρακτική άσκηση και το *mentoring* αρθρώνεται γύρω από τους τύπους των σχέσεων μεταξύ μεντόρων και εκπαιδευόμενων φοιτητών, όπως διαμορφώνονται από το είδος της υποστήριξης στον φοιτητή, στο οποίο κάθε μέντορας δίνει προτεραιότητα. Η κριτική παρουσίαση των οπτικών γύρω από το ζήτημα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που ακολουθεί, υπακούει στο κριτήριο: αν και πώς η κάθε σχετική οπτική συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών (Wang & Odell, 2007):

α) Η *ανθρωπιστική οπτική: σχέση συμβουλευτικού ψυχολόγου – νέου υπό πίεση*. Ο μέντορας, στη σχέση του με τον φοιτητή, εστιάζει πρωταρχικά στη συναισθηματική και ψυχολογική του υποστήριξη: είναι καλός ακροατής, φιλικός, ανιχνεύει τις ανάγκες και τους φόβους του, τον ενθαρρύνει και τον παραινεί να δοκιμάσει τις ιδέες του, ώστε να αναγνωρίσει και να επιλύσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, να αποκτήσει θετικό αυτοσυναίσθημα και αυτοπεποίθηση. Ανάλογες είναι και οι κατευθύνσεις που δίνονται από τον μέντορα σε σχέση με το τι πρέπει να προσέξει ο φοιτητής στην τάξη: την επικοινωνιακή διαδικασία που πρέπει να χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα, σεβασμό και αγάπη προς τους μαθητές.

Η *ανθρωπιστική οπτική* είναι φανερό ότι βοηθά τον φοιτητή να σταθεί στα πόδια του και να δοκιμάσει τις δυνάμεις του· αλλά οι δυνατότητές της να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών κρίνονται περιορισμένες. Η εστίαση στην ενθάρρυνση και τις –ομολογουμένως σημαντικές– επικοινωνιακές δεξιότητες, αφήνει στην ευθύνη του ίδιου του φοιτητή το πώς θα μάθει να διδάσκει, και δεν βοηθά ούτε τον ίδιο ούτε τον μέντορά του να εξετάσουν προσεκτικά και, ενδεχομένως, να μετασχηματίσουν διδακτικές απόψεις και πρακτικές (Wang & Odell, ό.π.: 475-476).

β) Η *οπτική του μαθητευόμενου: σχέση προπονητή – αθλητή*. Ο μέντορας, στη σχέση του με τον φοιτητή, εστιάζει στη βοήθεια που του παρέχει να συνδέσει τις γνώσεις του από τα πανεπιστημιακά μαθήματα με τη διδασκαλία σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον, επιμένοντας όμως περισσότερο στην απόκτηση εμπειρικής και πρακτικής γνώσης (διδακτικών τεχνικών και δεξιοτήτων, διαθέσιμων πηγών για τη διδασκαλία, αναγνώρισης των δεδομένων του περιβάλλοντος στο οποίο θα διδάξει, οργάνωσης της προετοιμασίας και του διδακτικού χρόνου). Οι βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές του μέντορα απέναντι στον εκπαιδευόμενο φοιτητή είναι η επίδειξη (λ.χ. *δες πώς διαχειρίζομαι τον χρόνο μου ή σε ποια βιβλιογραφία ανατρέχω*) και η εξάσκηση του δεύτερου, ώστε να προσαρμοστεί στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα (Cochran-Smith & Lytle, 1999· Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Οι δυνατότητές της *οπτικής του μαθητευόμενου* να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών εξαρτώνται από το αν μέντορας και φοιτητής συμμερίζονται ήδη κάποια κοινή αντίληψη ή όραμα για τη διδασκαλία, λ.χ. την ανακαλυπτική μάθηση (*discovery learning*) ή τη διδασκαλία για την προαγωγή των δημοκρατικών αρχών. Στην περίπτωση αυτή, μπορούν, με συνεχείς αναζητήσεις και δοκιμές, να αναπτύξουν στην πράξη την κοινή τους αντίληψη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη οπτική ενσωματώνει την υπόθεση ότι η μάθηση είναι μια γραμμική και βαθμιαία διαδικασία, και ότι ένας έμπειρος και ικανός μέντορας που έχει συσσωρεύσει σημαντική πρακτική γνώση, αρκεί για να εισαγάγει έναν φοιτητή στην κουλτούρα και τις πρακτικές του επαγγέλματος (Wang & Odell, ό.π.: 477). Αφήνει απέξω την προσεκτική εξέταση και τον αναστοχασμό πάνω στις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές, καθώς και το ενδεχόμενο οι τελευταίες να χρειάζονται κάποιον μετασχηματισμό.

γ) Η *κριτική-κονστρουκτιβιστική οπτική: σχέση συνερευνητών*. Η οπτική αυτή έχει δύο θεωρητικές βάσεις: η πρώτη είναι η *κριτική θεωρία*, κατά την οποία ο βασικός σκοπός της μάθησης είναι να αποδομεί και να αναδομεί συνεχώς την υπάρχουσα γνώση και πρακτική, για χειραφετικούς σκοπούς (Aronowitz & Giroux, 1986). Η δεύτερη είναι η *κονστρουκτιβιστική* παραδοχή ότι η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τους μαθητές αλλά και κοινωνικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Εκκινεί από τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες, και προάγεται με τη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και τα κοινά νοήματα (Vygotsky, 1978· Ernest, 1995). Στο πεδίο της σχέσης μέντορας – φοιτητή, αυτό μεταφράζεται στην παραδοχή ότι όλη η ισχύουσα γνώση για τη διδασκαλία είναι εντέλει προβληματική, αν δεν

απορρέει από τη συνεργατική διερεύνηση μεντόρων και φοιτητών. Βαθύτερη παραδοχή και προσδοκία είναι κάποιο είδος μετασχηματισμού αυτής της γνώσης.

Στη συνεργασία/σχέση του με τον φοιτητή, ο μέντορας εστιάζει πρωταρχικά στη διερεύνηση και τον αναστοχασμό σε όλα τα επίπεδα: διερευνά τις ως τώρα απόψεις του φοιτητή για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις παραδοχές που στηρίζουν τις κρίσεις και τις διδακτικές του επιλογές («τι εννοείς ακριβώς», «πώς το σκέφτηκες», «τι νομίζεις ότι θα κερδίσουν οι μαθητές»), προβληματοποιεί τη γνώση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αντί να την προβάλλει ως βέβαιη, και αναζητεί εναλλακτικές μαζί με τον φοιτητή. Η διαδικασία αυτή αφορά και τον ίδιο τον μέντορα, ο οποίος αναλύει επίσης τη συμπεριφορά του, αναγνωρίζει τις επιτυχημένες και τις ατυχείς επιλογές του, μαθαίνει να τις αποδέχεται ως στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορεί να μετασχηματίζει τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Fosnot, 1996· Feiman-Nemser, & Beasley, 1997).

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αυτού του είδους η οπτική προϋποθέτει, όπως και η προηγούμενη, α) ότι μέντορας και φοιτητής συμμερίζονται ήδη μια προδιάθεση –τουλάχιστον– προς τη συνεχή αναθεώρηση της διδασκαλίας και προς τις διερευνητικές και αναστοχαστικές τάσεις ως προς το πώς μαθαίνει κανείς να διδάσκει, και β) απαιτεί χρονοβόρες διαδικασίες.

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Κλείνοντας τον κύκλο που ανοίξαμε στην αρχή, βλέπουμε ότι είτε ξεκινήσουμε από το εννοιολογικό περιεχόμενο των μοντέλων του *mentoring* είτε από την κατηγοριοποίηση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ μέντορα και φοιτητή, οδηγούμαστε σε μια κοινή διαπίστωση: ότι οι αντιλήψεις, οι προσανατολισμοί, οι προσδοκίες για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους ως μεντόρων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Δεν είναι στις προθέσεις μας να υποτιμήσουμε τη συνεισφορά των μοντέλων που προϋπήρξαν ή που εφαρμόζονται –συνειδητά ή όχι– από τους δικούς μας συνεργάτες που ανέλαβαν αυτόν το ρόλο. Αντίθετα, και η κατάρτιση και η ανθρωπιστική οπτική μπορούν να μπορούν να δώσουν –υπό προϋποθέσεις– αξιοσημείωτα εφόδια καθώς και την τόσο αναγκαία για τους φοιτητές ψυχολογική υποστήριξη και ενδυνάμωση. Το ερώτημά μας όμως είναι –και παραμένει– άλλο: Τι είναι αυτό που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών, όταν σ' αυτήν συμπεριλάβου-

με τη διαμόρφωση μιας συνολικής εκπαιδευτικής ταυτότητας και την ανάληψη κοινωνικής ευθύνης και υπεύθυνης δράσης;

Κάποιες χαρακτηριστικές λειτουργίες που κάνουν αναγνωρίσιμο το μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι:

α) *Δεν είναι κανονιστικό*: Οι προσφερόμενες διδασκαλίες των μεντόρων, όπως και οι ατομικές διδασκαλίες των φοιτητών, δεν οφείλουν να είναι υποδείγματα «επάρκειας», με όποια κριτήρια και να ορίσει κανείς αυτόν τον όρο. Οι καλές πρακτικές³ δεν είναι διανοητικές κατασκευές που εφαρμόζονται γενικά, σε κοινωνικά ουδέτερα περιβάλλοντα. Υπάρχουν πρακτικές καλύτερες ή προτιμότερες από άλλες, αλλά αυτό ισχύει σε συγκεκριμένες καταστάσεις, κάτω από κάποιες συνθήκες και για κάποιους σκοπούς, όροι από τους οποίους κανένας δεν μπορεί να προκαθοριστεί, όλοι όμως χρειάζεται να διερευνώνται.

β) *Ορίζει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη* όχι ως εφαρμογή της πρώτης στη δεύτερη αλλά ως έναν διάλογο της θεωρίας με υφιστάμενες πεποιθήσεις και πρακτικές. Όταν αναρωτιέται κανείς πώς κάποια θεωρία θα εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη, είναι σαν να δέχεται ότι η πράξη βρίσκεται μέχρι εκείνη τη στιγμή εκτός θεωρίας. Η πρακτική της τάξης, όμως, είναι ήδη διαποτισμένη από θεωρία, με την έννοια ότι είναι εδραιωμένη σε προηγούμενες –συνήθως λανθάνουσες– πεποιθήσεις και παραδοχές του κάθε εκπαιδευτικού, σχετικά με το πώς οι μαθητές μαθαίνουν, τι πρέπει να μάθουν, τι επομένως πρέπει να περιέχει το πρόγραμμά τους, και πώς οι ίδιοι πρέπει να τους το διδάξουν (Carr, 1992· Richardson, 1996· Pring, 2000· Deng, 2004). Επιπλέον, οι φοιτητές φέρουν μαζί τους τις δικές τους άτυπες πεποιθήσεις και παραδοχές για όλα τα προηγούμενα. Αν δεν προκληθούν να τις φέρουν στο φως, να τις διαπραγματευθούν και να τις μετασχηματίσουν, τότε η μελλοντική εκπαιδευτική τους ταυτότητα και κουλτούρα θα φέρει πάντα το ισχυρό και ανεπίγνωστο στίγμα τους.

γ) *Προβληματοποιεί την εκπαιδευτική γνώση*: Προβληματοποιημένη είναι η γνώση που δεν μεταβιβάζει βεβαιότητες, αλλά τίθεται σε συνεχή διερώτηση. Ο μέντορας προκαλεί τον φοιτητή να φέρει στην επιφάνεια και να επανεξετάσει άτυπες πεποιθήσεις του για τη διδασκαλία, θέτοντας σε συζήτηση όχι μόνο τις διδακτικές επιλογές του φοιτητή αλλά και τις δικές του (Feiman-

3. Για τον Evans (2007: 556), η πρόσφατα διαμορφωμένη έννοια των καλών πρακτικών, προσδεσμένη στη μακρά αλυσίδα άλλων επιστημονικής προέλευσης εννοιών, παρουσιάζεται ως μια νέα διανοητική κατασκευή, που δεν θεμελιώνεται στο έδαφος της πραγματικής εμπειρίας.

Nemser & Beasley, 1997). Σχετικές ερωτήσεις μετά από διδασκαλία του μέντορα: «νομίζεις ότι η *x* διδακτική ενέργεια ήταν κατάλληλη;», «σε ποια σημεία του μαθήματος πρόσεχες περισσότερο και σε ποια βαρέθηκες;». Αλλά και στον προγραμματισμό μιας διδασκαλίας: «σκέφτομαι να διδάξω αυτή την ενότητα ομαδοσυνεργατικά. Αναρωτιέμαι πώς θα διασφαλίσω τη συμμετοχή όλων των μαθητών» ή «θα ήθελες στο τέλος της ώρας να μου πεις τις παρατηρήσεις σου για τις πρακτικές που βρήκες αποδοτικές, αλλά και για τα προβλήματα που διαπίστωσες;», «θα είχες να προτείνεις κάτι άλλο;». Η προβληματοποίηση της γνώσης είναι σημαντικό να μην περιορίζεται στις τεχνικές όψεις της διδασκαλίας, αλλά να προεκτείνεται στην κριτική ανάλυση των βαθύτερων συνθηκών που ορίζουν τα παρατηρούμενα φαινόμενα. Ο φοιτητής, στη διάρκεια της εκπαίδευσής του και περισσότερο στη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης, χρειάζεται, όχι να περιοριστεί στην ανακάλυψη του «τι λειτουργεί», με όρους διαχείρισης και αποδοτικότητας, μα πάνω απ' όλα να σκεφτεί ποιος είναι και τι επιθυμεί να κάνει στις τάξεις του, έως και ποια μπορεί να είναι η ευθύνη του ως προς τα μέσα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Aronowitz & Giroux, 1986).

δ) *Είναι συνεργατικό*: Σ' αυτόν τον τύπο της προετοιμασίας όλοι συνεργάζονται με όλους. Οι φοιτητές πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση ανά ζεύγη ή ομάδες και όχι απομονωμένοι από τους συμφοιτητές τους (Samaras & Gismondi, 1998· Tom, 1997), ώστε να έχουν εμπειρίες ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Οι φοιτητές, επίσης, δεν παρακολουθούν μόνο τον μέντορά τους αλλά και τους υπόλοιπους μέντορες της σχολικής μονάδας, ώστε να εκτίθενται και να συμμετέχουν σ' ένα διευρυμένο δίκτυο ανταλλαγών. Οι ίδιοι οι μέντορες έχουν την ευκαιρία, ενδεχομένως παρακινημένοι από την ευθύνη τους απέναντι στους φοιτητές, να θέτουν σε συζήτηση μεταξύ τους τις ισχύουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και να αναστοχάζονται για τον ρόλο τους, διαμορφώνοντας έτσι κάποιο είδος τοπικής κοινότητας μάθησης (Grossman et al., 2001· Shulman & Shulman, 2004· Frydaki & Mamoura, 2011). Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να εργάζονται μαζί (Wenger, 1998), να διαμορφώνουν από κοινού ερωτήματα και απαντήσεις, και να προχωρούν σε εστιασμένες συνεργατικές έρευνες (Hiebert et al., 2002), είναι πολύ πιθανόν να επιτύχουν να αλλάξουν ουσιαστικά και τη δική τους πρακτική, πράγμα που αποτελεί τον έσχατο σκοπό των περισσότερων εκπαιδευτικών καινοτομιών και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

ε) *Είναι μετασχηματιστικό*: όταν οι μέντορες και οι φοιτητές εμπλέκονται σε διαλόγους μέσω των οποίων προβληματοποιούν και διαπραγματεύονται τις

ως τότε παραδοχές τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τότε μόνο μπορούν να τις μετασχηματίσουν, μέσα από διαδικασίες προσωπικής κατανόησης και εννοιολογικής αλλαγής⁴. Από την οπτική του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή», τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που επικεντρώνουν την προσοχή φοιτητών, πανεπιστημιακού τμήματος και μεντόρων στην ανάπτυξη μιας ερευνητικής στάσης, μετατρέπουν τη διαδικασία της προετοιμασίας σε μια ισχυρή μετασχηματιστική εμπειρία, που δίνει τη δυνατότητα σε εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιηθούν διαφορετικά πλέον στην επαγγελματική τους ζωή. Έχοντας υποβάλει σε κριτική εξέταση τα συστήματα των πεπονηθέντων τους, έχοντας μάθει να διαμορφώνουν ερωτήματα γύρω από την πρακτική, και έχοντας προσανατολιστεί στη διερευνητική θεώρηση των κρίσιμων θεμάτων του πεδίου τους, αποκτούν ουσιαστικά εφόδια όχι πια για να «προσαρμοστούν», αλλά για να αλλάξουν τους τρόπους με τους οποίους ασκείται το εκπαιδευτικό έργο (Cochran-Smith, 2002). Γι' αυτό και το μοντέλο αυτό συμπεριλαμβάνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης των φοιτητών αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των μεντόρων.

Θα μπορούσε, βέβαια, να επισημάνει κανείς ότι, μολονότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και η πρακτική άσκηση αρχίζουν να αντανακλούν μια πιο σύνθετη, στοχαστική και πολιτική έννοια της διδασκαλίας, το πολιτικό κλίμα υποβάλλει –και συχνά επιβάλλει– μια πολύ πιο τεχνική στάση, εμποτισμένη από τις ιδέες της αποτελεσματικότητας, της ανταγωνιστικότητας, των ελέγχων, των δεικτών αξιολόγησης κ.λπ. (Apple, 2001· Cochran-Smith, 2001). Στις δεδομένες αυτές συνθήκες αποκτά μεγαλύτερη σημασία η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (μεντόρων και φοιτητών), ώστε να αποκτούν επίγνωση των πολιτικών και ιδεολογικών αποδομήσεων και αναδομήσεων που συμβαίνουν γύρω τους, να βρίσκονται σε στοχαστική εγρήγορση και να χτίζουν μέσα τους τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη διάθεση να αμφισβητούν και να υπερασπίζονται τις δικές τους θεωρήσεις (Schulz, 2005· Zeichner, 1999). Με άλλα λόγια, το ζήτημα του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών⁵ –εν ενεργεία και υποψήφιων– γίνεται σήμερα ακόμη

4. Σύμφωνα με τον ορισμό του Mezirow (2003: 58), ως *μετασχηματιστική* ορίζεται η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, ώστε να τα κάνει πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή.

5. Όταν συζητάμε για τα *πλαίσια αναφοράς* των εκπαιδευτικών, εννοούμε τις πρόδηλες ή εσωτερικευμένες παραδοχές τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο, το είδος της μάθησης που πρέπει να προωθεί το σχολείο, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, και τα καθήκοντα του μαθητή.

πιο κρίσιμο, καθώς η πολυσυζητημένη «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού συνθλίβεται στις συμπληγάδες μιας νέας αντίφασης: η ρητορική της «επαγγελματικής ανάπτυξης», που υποδηλώνει έναν εκπαιδευτικό ικανό να παίρνει αποφάσεις, συμβαδίζει με μια ολοένα και αυξανόμενη έμφαση σε προδιαγεγραμμένες διαδικασίες και έλεγχο του εκπαιδευτικού προϊόντος, που του αποστερούν τη δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις, άρα να ενεργεί και ως επαγγελματίας (Westheimer, 2011: 100).

Συνοψίζοντας, η πρακτική άσκηση των φοιτητών στα σχολεία καθώς και το νέο νόημα που αποδίδεται στο *mentoring* στις αρχές του 21ου αι. προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο προς μια ενεργητική/διερευνητική συν-εκπαίδευση εν ενεργεία και υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η *πρακτική στροφή*, με ρίζες στον Αριστοτέλη, τον Dewey, την *κριτική θεωρία* και τον, βιγκοτσικής απόχρωσης, *κοινωνικό κονστρουκτιβισμό* παρέχει θεωρητική και πρακτική θεμελίωση στη διαμόρφωση κριτικού στοχασμού για τη διδασκαλία, ενθαρρύνει την αντίσταση απέναντι στην εφαρμογή μηχανικών και ως εκ τούτου αναποτελεσματικών σχολικών πρακτικών, και υπόσχεται διανοητική ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη με όρους επαναπροσδιορισμού και ισχυροποίησης του εκπαιδευτικού ρόλου. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που αποσκοπεί όχι απλώς στην ατομική υποστήριξη του κάθε φοιτητή στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αλλά και στη δημιουργία μιας διαφορετικής επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία, συμμετοχικής, ερευνητικής και προσανατολισμένης στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους, με όρους τόσο αποτελέσματος όσο και νοήματος (Schulz, 2005· Samaras & Gismondi, 1998· Hargreaves & Fullan, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-195.
- Aronowitz, H., & Giroux, H. (1986). Teacher and the Role of the Transformative Intellectual. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (160-188). Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 81-98.
- Bullough, R., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241-251.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997[1986]). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Μπφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Casey, B., & Howson, P. (1993). Educating preservice students based on a problem-centred approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 361-369.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999a). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-298.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. (2001). Reforming teacher education: Competing agendas. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 263-265.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cole, A., & Sorrell, P. (Fall, 1992). Being an associate teacher: A feather in one's cap? *Education Canada*, 40-48.
- Deng, Z. (2004). The role of theory in teacher preparation: an analysis of the concept of theory application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 143-157.
- Dewey, J. (1904/1965). The relation of theory to practice in education. Reprinted in M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history*. New York: Teachers College Press.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. Στο L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Evans, R. (2007). Existing Practice is not the template. *Educational Researcher*, 36(9), 553-559.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers (NCRTL special report)*. East Lansing, MI, National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S., & Beasley, K. (1997). Mentoring as assisted performance: A case of co-planning. Στο V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education* (108-126). London: Falmer.

- Fosnot, C. T. (1996). Teachers construct constructivism: The centre for constructivist teaching / teacher education project. Στο C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (205-216). New York: Teachers College Press.
- Frydaki, E., & Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning?, *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.
- Goodlad, J. I. (1990). Studying the education of educators: From conception to findings. *Phi Delta Kappan*, 71, 698-701.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Grossman, P., & McDonald, M. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7, 345-357.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103(6), 942-1012.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. Στο W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (514-534). New York: Macmillan.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architecture and the cultural, social and material conditions for practice. Στο S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (37-62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Praxis development: Learning through experience. Στο S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Knowles, J. G., Cole, A., & Presswood, C. (1994). Through preservice teachers' eyes. New Components of a Good Practicum Placement 98. New York: Merrill.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. Στο A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural contexts* (15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maynard, T. (1996). The limits of mentoring: The contribution of the higher education tutor to primary student teachers' school-based learning. Στο J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training* (101-118). London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.

- McIntyre, J., Byrd, D., & Foxx, S. (1996). Field and laboratory experiences. Στο J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (171-193). New York: Macmillan.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Reid, J. A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 293-310.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Στο W. R. Houston, M. Huberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (102-119). New York: Macmillan.
- Samaras, A., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(2), 257-271.
- Schulz, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1&2), 147-167.
- Teitel, L. (1997). Changing teacher education through professional development school partnerships: A five-year follow-up study. *Teachers College Record*, 99(2), 311-334.
- Tom, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman). Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Review*, 7(3), 481-546.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and teacher education*, 23, 473-489.
- Westheimer, J. (2011). Practicing Democracy. Στο W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (95-103). Sense Publishers: Rotterdam/ Boston/Taipei.
- Whitford, B. L., & Metcalf-Turner, P. (1999). Of promises and unresolved puzzles: Reforming teacher education with professional development schools. Στο G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: 98th NSSE Yearbook, Part I* (257-278). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. Στο K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (215-234). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

Άσκηση εποπτείας: θετικές όψεις και προβληματισμοί

Παναγιώτης Πυρπυρής, δ.φ.
Φιλολόγος στο Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά

Ευχαριστώ τους διοργανωτές της διημερίδας οι οποίοι επέτρεψαν και σε εμάς, τους δασκάλους των σχολικών αιθουσών, να συνδιαλεχθούμε με εξέχοντα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα που αφορούν στη διδακτική άσκηση των μελλοντικών φιλολόγων. Στη σύντομη εισήγησή μου θα διατυπώσω, με αφορμή τη μικρή εμπειρία μου ως μέντορα, κάποιους προβληματισμούς, ευελπιστώντας ότι θα συμβάλω στην αποτελεσματική εφαρμογή της εποπτείας.

Το 2010 η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών –επιχειρώντας να διευρύνει τον αριθμό των φοιτητών/-τριών που έρχονται σε άμεση επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και με τα προβλήματα που παρουσιάζει η διδασκαλία, και επιθυμώντας να βοηθήσει τόσο τους φοιτητές/-τριες όσο και τους εν ενεργεία φιλολόγους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να ασκηθούν στη συνεχή παιδαγωγική παρατήρηση και σκέψη– επέκτεινε τη συνεργασία της με τα σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος πρακτικής άσκησης του ΕΚΠΑ, αναζήτησε και βρήκε έμπειρους καθηγητές/-τριες ΜΕ που προθυμοποιήθηκαν να προσφέρουν καθοδήγηση, στήριξη και εποπτεία, στους μελλοντικούς φιλολόγους¹.

1. Το ίδιο έτος (2010) θεσπίστηκε (με τον Ν. 3848) η παροχή καθοδήγησης και εποπτείας στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Βλ. Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71/19.5.2010, άρθρο 4, παρ. 6. Βλ. επίσης: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού «Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης: Ο Θεσμός του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου Εκπαιδευτικού», http://www.opengov.gr/yperpth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf (ανάκτηση στις 29.9.2012) και ΕΜΠ, *Ανακοινώσεις Πρυτανείας 6-12-2010: «Ο Θεσμός του μέντορα»*,

Εκείνη τη σχολική χρονιά (2010-2011) ανέλαβα με άλλους συναδέλφους το έργο της καθοδήγησης και εποπτείας των φοιτητριών που φιλοξενήθηκαν στο σχολείο μας. Θέλοντας ν' ανιχνεύσουμε τόσο τα ενδιαφέροντα τους ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, όσο και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην καθημερινή σχολική ζωή, πραγματοποιήσαμε αρχικά τρεις άτυπες συναντήσεις, στην τελευταία από τις οποίες θέσαμε το ζήτημα της εκ μέρους τους επιλογής μέντορα και, με σχετική ελευθερία, διαμορφώσαμε από κοινού τις ομάδες.

Δεν θα υπεισέλθω σε λεπτομέρειες των διδακτικών μεθόδων που υιοθετήσαμε, ούτε θ' αναφερθώ στα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν. Δεν μπορώ επίσης να αποτιμήσω αντικειμενικά το αν και το κατά πόσο βοηθήσαμε τις φοιτήτριες. Θα επισημάνω μόνο ότι ως μέντορες διαθέταμε ενθουσιασμό, αναζητήσαμε τη σχετική με τον νέο μας ρόλο βιβλιογραφία, μοιραστήκαμε το υλικό των αναζητήσεών μας και ανταλλάξαμε απόψεις. Ταυτόχρονα, ο καθένας από εμάς φρόντιζε να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία για να είναι παρών στις διδασκαλίες των άλλων και προβήκαμε με τις φοιτήτριες σε διαλόγους αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής, τόσο της δικής μας όσο και της δικής τους κατά διάρκεια των συζητήσεων αυτών επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τη θεωρία της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας με τις πρακτικές μας, πήραμε και δώσαμε εναύσματα για περαιτέρω αναζητήσεις και προβληματισμούς. Με δυο λόγια, λειτούργησαμε ως «κριτικοί φίλοι» και φαινόταν ότι διαθέταμε αρκετά από τα γνωρίσματα που διακρίνουν τόσο όποιους ηθελημένα αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα (Garza, Ramirez & Ovando, 2009) όσο εκείνους από τους μέντορες που λειτουργούν ως «φορείς αλλαγής» (Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Εκτιμώ, όμως, πως δεν μπορέσαμε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τη συναισθηματική περιπέτεια μίας φοιτήτριας, περιπέτεια που επηρέασε τόσο την «επαγγελματική της ζωή», ώστε αρχικά έπαψε να εμφανίζεται στο σχολείο και, όταν ήλθε, ήταν απρόθυμη να διδάξει. Τα ερωτήματα που γεννιούνται με αφορμή την περίπτωση τούτη είναι: Με ποιο ειδικό γνωστικό υπόβαθρο και με ποια εργαλεία, καλούνται οι μέντορες να παράσχουν –μεταξύ άλλων– και συναισθηματική υποστήριξη σε ενήλικες νέους συναδέλφους; Μήπως πρέπει να σχεδιαστεί και να τεθεί άμεσα σε εφαρμογή πρόγραμμα επιμόρφωσης

http://www.ntua.gr/announcements/dse/uploads/2010-12-06_676527_mentor.pdf (ανάκτηση στις 29.9.2012). Για την αντίστοιχη κίνηση στην Κύπρο βλ. ενδεικτικά: Καλογήρου, Χρ., Σπυροπούλου, Αντ. & Παντελής, Μ. (2010), «Ο Θεσμός του Μέντορα – Παράμετροι του μεντορικού έργου», στο *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*, Π. Ι. Κύπρου – Τομέας Επιμόρφωσης, Λευκωσία, 199-233.

των μεντόρων, τέτοιο που όχι μόνο να ενισχύει τον οπλισμό τους (στην Ειδική Διδακτική, στις εξελίξεις της παιδαγωγικής κ.ο.κ.), μα και να τους παρέχει και εφόδια με τα οποία θα βοηθήσουν τους φοιτητές/-τριες ν' αποκτήσουν την απαραίτητη για την άσκηση του λειτουργήματός μας *αυστηρή λογική σκέψη και αυτοκυριαρχία* (Δελμούζος, 1944· Παπανούτσος, 1978); Περιττεύει ίσως η επισήμανση πως ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από τη δημιουργία διαύλων συνεχούς ανατροφοδότησης μεταξύ πανεπιστημιακών και μεντόρων, ώστε να παρέχεται αποτελεσματική καθοδήγηση στους νέους συναδέλφους².

Κατά το σχολικό έτος 2011-2012 τα πράγματα εξελίχθηκαν διαφορετικά. Όταν ήρθαν οι φοιτητές/-τριες προβήκαμε σε γρήγορο σχηματισμό των ομάδων. Ο χρόνος που εγώ αφιέρωνα (δεν ομιλώ ως εκπρόσωπος συναδέλφων μου) για τον καθορισμό των στόχων, την παροχή πληροφοριών σχετικά με το γνωστικό υλικό και την επίλυση των αποριών των φοιτητών/-τριών που ανέλαβα ήταν πολύ λιγότερος σε σύγκριση με εκείνον που διέθετα την προηγούμενη χρονιά. Η ανταλλαγή παρατηρήσεων και προβληματισμών με τους άλλους μέντορες ήταν περιστασιακή. Η φάση συζήτησης και αναστοχασμού των διδασκαλιών έβαινε μειούμενη σε έκταση και συχνότητα και υποβαθμίστηκε σε τυπική διαδικασία.

Γιατί αυτή η αλλαγή; Τι είχε συμβεί; Εκτιμώ πως δύο κυρίως παράγοντες συνέβαλαν στη νέα τροπή. Ο ένας αφορά στο πλαίσιο άσκησης του μεντορικού έργου (context), ο δεύτερος άπτεται της μεταβολής στο προσωπικό σύστημα αξιών (values).

Συγκεκριμένα, η δυσθυμία και απογοήτευση που κυριαρχούσαν στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου –και σε μένα– λόγω των συνεπειών της οικονομικής κρίσης μείωσαν τον ενθουσιασμό και το κέφι για δουλειά, ενώ η ανάληψη από το διδακτικό προσωπικό μεγάλου μέρους της γραφειοκρατίας ελαχιστοποίησε τον διαθέσιμο χρόνο για εποικοδομητικό διάλογο και αναστοχασμό/προβληματοποίηση. Παράλληλα, η εκ μέρους μου εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η υλοποίηση project προϋπέθεταν χρονοβόρα

2. Τόσο η αναγκαιότητα θέασης του θεσμού του μέντορα ως ενός μόνο μέρους του συνολικού συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, όσο και εκείνη της συνεχούς αμοιβαίας ανατροφοδότησης Πανεπιστημίων και μεντόρων, έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Βλ. ενδεικτικά: Hargreaves, A. & Fullan, M. (2010), «Mentoring in the New Millennium», http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf (ανάκτηση στις 30.9.2012), κυρίως τις σσ. 4-5 και Feiman-Nemser, Sh. & Parker, M. (1992), ό.π.

προετοιμασία και μού γεννούσαν ερωτήματα, στην απάντηση των οποίων δέκρινα πως οι φοιτητές/-τριες δεν μπορούσαν (ή δεν θέλησαν;) να συμβάλουν, μολονότι κάποιοι απ' αυτούς ήταν θεωρητικά καταρτισμένοι. Υπό το βάρος των παραγόντων αυτών καταδείχθηκε πόσο ασταθής ήταν η «κουλτούρα συνεργασίας», που νομίζαμε πως διέκρινε τον σχολικό μας οργανισμό, και πόσο εύκολα συντελέστηκε η επιστροφή του καθενός μας στην ατομικιστική νοοτροπία και στην αγκαλιά της «επαγγελματικής αυτονομίας».

Επιπλέον, οι αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης εκτιμώ ότι επέφερε, εκείνη την περίοδο, αλλαγή στις ατομικές μου αξίες. Θα εξηγήσω τι εννοώ χρησιμοποιώντας την τυπολογία του Schwartz (2006): οι αξίες του *αλτρουισμού/ξε-περάσματος του εαυτού* (self-transcendence) –δηλαδή η εμπιστοσύνη στην ομαδική δουλειά, το μοίρασμα των εμπειριών, η φιλικότητα κ.ο.κ.– που στο παρελθόν βρίσκονταν στο υψηλότερο βάθρο του αξιακού μου συστήματος, υποχώρησαν μπροστά στις αξίες της *ενίσχυσης του εαυτού* (self enhancement), όπως είναι ο προσανατολισμός στην επιτυχία, η επιθυμία για υψηλή επίδοση κ.λπ. Ακόμη, αξίες που την προηγούμενη χρονιά ήταν για μένα πολύ σημαντικές (λ.χ. ο ενθουσιασμός, η σχετική ανεξαρτησία από τους κανόνες και τη νόρμα, αξίες που κατά τον Schwartz συνθέτουν την *ανοιχτότητα* (openness) συνυπήρχαν με τον φόβο της αποτυχίας, την επιμονή στη λεπτομέρεια, την επιφυλακτικότητα, με στοιχεία δηλαδή της κατηγορίας των αξιών που κατά τον ίδιο μελετητή συνθέτουν το *συντηρητισμό* (conservation). Και οι αλλαγές αυτές συντελέστηκαν τη στιγμή κατά την οποία εισάγονταν νέες, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μέθοδος project), οι οποίες υποτίθεται πως ενισχύουν τη συνεργατικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Αναρωτιέμαι, επομένως: Μήπως είναι ανάγκη, ταυτόχρονα με την προσφορά του μεντορικού έργου, να υιοθετηθούν (και) άλλοι τρόποι θεμελίωσης «κουλτούρας συνεργασίας» στα σχολεία μας; Με την παροχή ποιων υλικών ή/και συμβολικών αμοιβών, ή με τη ανάληψη ποιων άλλων δράσεων πρέπει να συνοδεύεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης των μεντόρων, ώστε να διατηρούν ψηλά στην ιεραρχία των αξιών τους όσες είναι απαραίτητες για την παροχή μεντορικού έργου υψηλής ποιότητας;

Έρευνες σε χώρες όπου εφαρμόζεται από καιρό το *mentoring* κατέδειξαν ότι αυτό είναι δυνάμει επωφελές για όλους τους εμπλεκόμενους (εκκολαπτόμενους και νέους εκπαιδευτικούς, μέντορες, σχολεία και Πανεπιστήμια), αλλά δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στις προσδοκίες τους (Eby et al., 2000· Feiman-Nemser, 1996· Mullen, 2007). Το δεδομένο αυτό μάς υποχρεώνει, θαρρώ, να ανα-

ζητήσουμε τις δικλείδες που θα διασφαλίσουν ότι ο θεσμός δεν θα μεταβληθεί σε άνευρη διαδικασία ρουτίνας και δεν θα χρησιμεύσει σαν ένα ακόμη (;) μέσο τυπικής αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Bilsky, W., & Schwartz, Sh. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181.
- Δελμούζος, Α. (1944). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αθήνα: Γλάρος.
- Eby, L., McManus, S., Simon, S., & Russell, J. (2000). The Protégé's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy, *Journal of Vocational Behavior*, 57 (1), 1-21
- Feiman-Nemser, Sh. (1996). Teacher Mentoring: a critical review. *ERIC Digests*.
- Feiman-Nemser, Sh., & Parker, M. (1992). Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. *National Center for Research on Teacher Learning*. Michigan State University, East Lansing, Michigan, Special Report, 15.
- Καλογήρου, Χρ., Σπυροπούλου, Αντ., & Παντελής, Μ. (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου. Στο *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης* (199-233). Λευκωσία: Π. Ι. Κύπρου - Τομέας Επιμόρφωσης.
- Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71/19.5.2010, άρθρο 4, παρ. 6.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1978), *Αλ. Δελμούζος. Η ζωή του – Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 275.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- ΕΜΠ (2010). Ανακοινώσεις Πρυτανείας 6-12-2010: «Ο θεσμός του μέντορα». Προσβάσιμο στη διεύθυνση: http://www.ntua.gr/announcements/dse/uploads/2010-12-06_676527_mentor.pdf
- Garza, R., Ramirez, Al. Jr., & Ovando, M. (2009). Experienced teachers' voices: What motivates them to mentor? Προσβάσιμο στη διεύθυνση: <http://cnx.org/content/m32652/1.1/>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2010). Mentoring in the New Millennium. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf
- Mullen, C. (2007). Mentoring Policy Directions and Contradictions: Impact on School-based Practice. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: <http://deimos3.apple.com/WebObjects/Core.woa/DownloadTrackPreview/usf.edu.1278873632.01302393225.1304643193.pdf>

- Schwartz, Sh. (2006). Basic Human Values: An overview. Unpublished manuscript. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: <http://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού (2011). Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης: Ο Θεσμός του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου Εκπαιδευτικού. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: http://www.opengov.gr/yperth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf

Το πλαίσιο, το δίλημμα και τα πρώτα βήματα μιας κοινότητας μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Ευαγγελία Καλούδη

Υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικής,
Φιλολόγος στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Η *πρακτική στροφή* στη διδακτική άσκηση των φοιτητών «βλέπει» την επαγγελματική γνώση που αποκτούν οι φοιτητές και οι μέντορές τους ως απόρροια διαλόγου, κοινής δράσης και αναστοχασμού πάνω σε πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα, τα οποία θέτουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η από κοινού ανάγνωση του πεδίου, στο οποίο πραγματοποιείται η διδακτική άσκηση, είναι αναγκαίος όρος για την επιτυχία της έκβασης. Δια φωτίζει τους φοιτητές μας και τους προμηθεύει με τα αναγκαία εκείνα ερωτήματα, στα οποία θα κληθούν να ανταποκριθούν με τις δικές τους παρεμβάσεις. Ανοίγει, όμως, νέες προοπτικές και σε εμάς, καθώς έχουμε την ευκαιρία να δούμε με «νέα μάτια» όσα θεωρούμε δεδομένα και να χτίσουμε μέσω της αλληλεπίδρασης με τα νέα παιδιά νέες θεωρίες για αυτά τα δεδομένα. Μία τέτοια ανάγνωση της σχολικής κατάστασης θα είναι λειψή, ωστόσο, αν δεν συνδέσει το μικρο-επίπεδο της σχολικής κοινότητας και της τάξης με το μακρο-επίπεδο της διεθνούς συγκυρίας και την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στη χώρα μας¹.

1. Όπως επισημαίνουν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, υπάρχουν τρία διαπλεκόμενα επίπεδα, τα οποία καθορίζουν αυτό που συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα: α) το «μικρο-διαδραστικό», που αφορά το στενό πλαίσιο της τάξης, β) το «μεσο-θεσμικό», που αφορά το σχολείο ως θεσμό, και γ) το «μακρο-ιστορικό», που περιλαμβάνει την εκπαιδευτική πολιτική (Brint, 1998).

Μέσα σε ένα γενικότερα θολό τοπίο ο Έλληνας εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος, φαίνεται εγκλωβισμένος σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό, που περιορίζει τη δράση του στην εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται από κάποιους άλλους: εγκύκλιοι, αναλυτικά προγράμματα και πλήθος κανονιστικών κειμένων οριοθετούν τον ρόλο μας άλλοτε απόλυτα δεσμευτικά και άλλοτε συγκεχυμένα και με ασάφεια. Από την άλλη, ως δάσκαλοι, απολαμβάνουμε ένα είδος «επαγγελματικής αυτονομίας»², καθώς καλούμαστε διαρκώς να λαμβάνουμε μόνοι αναρίθμητες και γρήγορες αποφάσεις, που αφορούν τις παρεμβάσεις μας στην τάξη, ή από κοινού με τους συναδέλφους μας άλλες, που σχετίζονται με τη διευθέτηση της σχολικής ζωής. Ένα μέρος της επαγγελματικής μας αυτονομίας, εξάλλου, σχετίζεται με τον βαθμό συμμετοχής μας στις εξελίξεις και αρχές του επιστημονικού μας κλάδου. Παρά, δηλαδή, τους άνωθεν περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούμε ένα είδος «υποκειμενικής» παρέμβασης στο επαγγελματικό μας περιβάλλον και συγκροτούμε σταδιακά την προσωπική μας θεωρία και πρακτική, ακροβατώντας πάνω στις δημοσιοϋπαλληλικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές απαιτήσεις του ρόλου μας.

Όμως, οι ευκαιρίες για έλεγχο, βελτίωση αλλά και προβολή των θεωριών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των πρακτικών που εφαρμόζουν, της επαγγελματικής, δηλαδή, γνώσης³ που χτίζουν κατά τη θητεία τους, είναι περιορισμένες. Το ελληνικό –το παραδοσιακό γενικότερα– σχολείο δεν αποτελεί περιβάλλον διαλόγου, και οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και εκεί όπου αναπτύσσονται μεταξύ τους εγκάρδιες σχέσεις και συνεργασίες, παραμένουν μέχρι να συνταξιοδοτηθούν οι μοναχικοί ήρωες της κλειστής τάξης. Η επαγγελματική τους εμπειρία χωρίς προκλήσεις, αλλαγές, ανατροπές, μία «μα-

Κάθε φορά που επιχειρούμε να κατανοήσουμε αυτό που συμβαίνει στην τάξη με αναφορά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων που διαμορφώνονται έξω από αυτήν (βλ. επίπεδα β και γ), στην ουσία συνδέουμε την κοινωνιολογία της τάξης με την κοινωνιολογία καθεαυτή (βλ. και Banks, 1987[1971]: 418).

2. Βλ. Banks, 1987[1971]: 330. Η αντίθεση, όμως, της αυτονομίας αυτής με τη δεσμευτικότητα που επιβάλλει η γραφειοκρατική πλευρά του ρόλου, οδηγεί κάποιους μελετητές να εντάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα «ημι-επαγγέλματα» ή αλλιώς στα επαγγέλματα «χαμηλού γοήτρου», με κριτήριο τον «τελικό έλεγχο» (εν. που ασκεί ο εργαζόμενος) πάνω στην εργασία που κάνει» (Etzioni, 1969).

3. Σύμφωνα με τον Shulman (1987), ο βασικός πυρήνας αυτής της γνώσης είναι σύνθεση και σημείο τομής των επιμέρους ακαδημαϊκών πεδίων με της επιστήμες της αγωγής. Η «βασική περιοχή των δασκάλων» είναι, σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η επαγγελματική κατανόηση, εντός του σχολικού θεσμού, της γνώσης, η οποία παράγεται έξω και πέρα από αυτόν (Shulman, 1987: 8).

κρόχρονη πεπατημένη πορεία» που δεν τους διδάσκει συχνά απολύτως τίποτα, όπως ομολογεί ο Herbart ήδη τον 19ο αι⁴ και χωρίς αποδέκτες, μαθητευόμενους, συνεχιστές να κληρονομήσουν την εμπειρία αυτή, όχι για να την αναπαράξουν, αλλά για να την αποτιμήσουν και να την αξιοποιήσουν.

Μέσα σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία η θέση στην οποία συνειδητά επιλέγουμε να σταθούμε, και ο τρόπος με τον οποίο υπερασπιζόμαστε την όποια επιλογή μας. Το αν, δηλαδή, βλέπουμε τη νέα φάση στη διδακτική άσκηση των φοιτητών:

- ως ουτοπία σε ένα απαγορευτικό για πειραματισμούς τοπίο, ή
- ως ευκαιρία, ακριβώς για τη μερική –τουλάχιστον– ανατροπή του αδιεξόδου το οποίο βιώνουμε.

Τις προϋποθέσεις για τη δεύτερη προοπτική οφείλουμε να τις στοχαστούμε, και βέβαια να τις διεκδικήσουμε. Καταρχήν, όμως, να τις συζητήσουμε.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συζήτησης, θα επιχειρήσω στη συνέχεια να καταθέσω ένα σύντομο απολογισμό της συλλογικής μας εμπειρίας στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, ανακαλώντας «στιγμές» από τη σταδιακή ανάπτυξη της ομάδας φιλόλογων σε δημιουργική κοινότητα μάθησης⁵. Οι φιλόλογοι-μέντορες του σχολείου μας, με αφορμή την οργάνωση του προγράμματος των φοιτητών:

- Πραγματοποιήσαμε συναντήσεις εντός και εκτός σχολείου. Σε κάθε συνάντηση ανελλιπώς προέκυπτε ανταλλαγή απόψεων και αναδιαπραγμάτευση θεμάτων που υπερέβαιναν την ύλη και τη μέθοδο και άγγιζαν θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και σκοπών· ένα βήμα, όχι και

4. Τη διαπίστωση του Herbart αναφέρει ο Huber (1995), ως εξής: «Ο Έρবারτος (Herbart) (1776-1841), που θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της επιστημονικής Παιδαγωγικής, κάποτε διατύπωσε το προκλητικό ερώτημα: "Ποια είναι η εμπειρία ενός ενενηντάχρονου δημοδιδασκάλου;", κι έδωσε ο ίδιος την απάντηση: "Ίσως ενενήντα χρόνια πεπατημένης πορείας!"».

5. Η έννοια «κοινότητα μάθησης ή πρακτικής» (learning/practice community) εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία με μεγάλη συχνότητα για να προσδιορίσει «μία ομάδα ανθρώπων, η οποία εργάζεται από κοινού για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και να μοιραστεί τις πηγές και τις δεξιότητες» (Burgoyne et al., 1978: 29, στο Φρυδάκη, 2009: 342). Γνώρισμα των ομάδων μάθησης δεν είναι καταρχήν και κυρίως η μάθηση καθεαυτή, αλλά η αλληλεξάρτηση των μελών σε σχέση με το έργο που αναλαμβάνουν, οι κοινές εμπειρίες, η «βίωση μακροχρόνιων και ζωντανών σχέσεων» μέσα από τις οποίες παράγονται διαπραγματεύσιμες και όχι τελικές σημασίες (Lave & Wenger, 1998[1996]2: 143-150). Μέσα στην κοινότητα τα μέλη συμμετέχουν ως πρόσωπα, μετασχηματίζοντας διαρκώς το πλαίσιο των σχέσεων, τις ίδιες τις ταυτότητές τους, αλλά και οικοδομώντας το μέλλον τους (ό.π.: 149). Ακρογωνιαίος λίθος μίας κοινότητας μάθησης είναι, επομένως, πλάι στην έννοια της συμμετοχής και αυτή της «διαπραγμάτευσης» (negotiation).

τόσο αυτόνοτο, προς τη θεωρία και τη φιλοσοφία των διδακτικών αντικειμένων.

- Οι διδασκαλίες των φοιτητών μας αποτέλεσαν αντικείμενο προβληματισμού και πηγή έμπνευσης για τις δικές μας παρεμβάσεις. Το ίδιο και η κριτική τους.
- Οι φοιτητές μας εξέφρασαν έντονη επιθυμία να επανέλθουν στο σχολείο μας για την πρακτική τους άσκηση στα πλαίσια των προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Τα προγράμματα αυτά ανέλαβαν με ενθουσιασμό τρεις φιλόλογοι του σχολείου μας, αλλά προσέφεραν υποστήριξη και όλοι οι υπόλοιποι, ακόμα και αυτοί που δεν είχαν εργασθεί ως μέντορες. Η κοινή μας μέριμνα για όλους τους φοιτητές ενίσχυσε τους δεσμούς μεταξύ μας και κατέστησε πυκνότερη και ουσιαστικότερη την μεταξύ μας συνεργασία και επικοινωνία.
- Ως συνέχεια της περσινής συνεργασίας, σε κάποια παράλληλα τμήματα σχεδιάζουμε φέτος από κοινού ενότητες μαθημάτων και βρισκόμαστε σε ένα συνεχή διάλογο αποτίμησης των αναλυτικών προγραμμάτων και των δικών μας παρεμβάσεων.
- Εκφράζουμε έντονα την κοινή προσδοκία να συνεργαζόμαστε με το Πανεπιστήμιο σε μόνιμη βάση και στα πλαίσια της διαρκούς επιμόρφωσής μας.
- Τέλος, συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων του σχολείου μας (μαθηματικοί, φυσικοί και μουσικοί) έδειξαν ενδιαφέρον και εξέφρασαν την επιθυμία να γίνει κάτι αντίστοιχο και στα δικά τους μαθήματα.

Δεν ισχυριζόμαστε ότι ήδη αποτελούμε μία κοινότητα μάθησης με όλες τις προδιαγραφές που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία. Βαδίζουμε, όμως, πλέον, μια «άλλη» διαδρομή. Αποκτήσαμε φίλους, δεν πλήττουμε, δεν φοβόμαστε να ομολογήσουμε τις ελλείψεις και την αμηχανία μας, να ζητήσουμε βοήθεια, αλλά και να τολμήσουμε, να προτείνουμε, να δοκιμάσουμε κάτι καινούριο, να φανταστούμε και να ονειρευτούμε· να κριθούμε. Αποτελούμε μία κοινότητα που σε ένα βαθμό σχεδιάζει το μέλλον της χωρίς να περιμένουμε αυτό να προκύψει από αλλού. Είμαστε μία νέα κοινότητα που δεν αρνείται να μαθαίνει. Στο δίλημμα «ουτοπία ή ευκαιρία» είναι φανερό ότι προτιμήσαμε να δουλέψουμε για το δεύτερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, O. (1987[1971]). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Brint, S. (1998). *Schools & societies*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.
- Fischer, L. (2006[2003]). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Μτφρ. Μαρία Σπυριδοπούλου & Μαρία Οικονομίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huber, G. (1995). Πρόλογος. Στο: Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). Practice, person, social world. Στο: H. Daniels, (Ed.), *An Introduction to Vygotsky*, (143-150) 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Η πρακτική άσκηση και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών: μια πρώτη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής του νέου προγράμματος στο Τμήμα ΦΠΨ

Μαρία Μαμούρα, δ.φ.

Επιστημονική συνεργάτις του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Μολονότι η βιβλιογραφία στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στο *mentoring* δείχνει μια αντίληψη ότι το σχολείο και το Πανεπιστήμιο παραμένουν «δύο θεμελιωδώς διαφορετικοί κόσμοι, που υπάρχουν δίπλα-δίπλα» (Beck & Kosnik, 2002: 7), και χαρακτηρίζονται συχνά από δυσπιστία και έλλειμμα επικοινωνίας (Bullough, Hobbs, Kauchak, Crow, & Stokes, 1997· Bullough, Draper, Smith & Birrell, 2004), οι εμπειρίες που απέκτησα από την έρευνα που διενεργήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2011-2012 μ'έκαναν ν'αρχίσω να πιστεύω ότι οι κόσμοι αυτοί και θέλουν και μπορούν να προσεγγιστούν. Η έρευνα αυτή βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, αλλά θα επιχειρήσω μια πρώτη προσέγγιση ορισμένων ευρημάτων της.

Πολλοί ερευνητές φαίνεται να μοιράζονται την αντίληψη, ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δυναμική και συνεχή διαδικασία και ότι επηρεάζεται από μια σειρά εξωτερικών εμπειριών, όπως η εμπειρία ζωής (Flores & Day, 2006) και εσωτερικών παραγόντων, όπως τα συναισθήματα (Rodgers & Scott, 2008). Η ταυτότητα, επομένως, περιλαμβάνει ταυτόχρονα τον άνθρωπο και το περιβάλλον στο οποίο αυτός λειτουργεί. Σύμφωνα με τον Sachs (2005: 15), η ταυτότητα παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους ιδέες και αντίλη-

ψεις για το «τι είναι», «πώς δρουν» και «πώς αντιλαμβάνονται το έργο τους και τη θέση τους μέσα στην κοινωνία».

Συναφής με τα προηγούμενα είναι η αντίληψη ότι η οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση προσωπικών, επαγγελματικών και καταστασιακών παραγόντων (Day et al., 2007: 106). Οι επαγγελματικοί παράγοντες επηρεάζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική και τα κοινωνικά κινήματα. Στους καταστασιακούς παράγοντες συγκαταλέγεται και η εμπειρία τους ως μεντόρων, διαδικασία που είναι δυνατό να οδηγήσει σε μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης και λειτουργίας και των ίδιων και των φοιτητών που αναλαμβάνουν να εκπαιδεύσουν· με τον όρο μετασχηματισμός εδώ εννοείται η διαδικασία αναστοχασμού και κριτικού διαλόγου εκπαιδευτικών και φοιτητών, ώστε, μέσα από τη διαδικασία αναγνώρισης και επίγνωσης των υφιστάμενων αντιλήψεων τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να οδηγηθούν σταδιακά σε μετασχηματισμό των προηγούμενων πλαισίων αναφοράς, ώστε τα τελευταία να γίνουν πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή (Mezirow, 2003). Πρόκειται για την ανάπτυξη ενός οράματος του *mentoring* ως οχήματος για την εκπαιδευτική αλλαγή, με σκοπό την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί φορείς της αλλαγής αυτής.

Ο Kelchtermans (1993) όρισε πέντε παραμέτρους για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) την αυτο-εικόνα του (self-image), β) την αυτο-εκτίμηση (self-esteem), γ) το επαγγελματικό κίνητρο (job motivation), δ) την επίγνωση των σκοπών του ως εκπαιδευτικού, και ε) τις προοπτικές και προσδοκίες του για τη μελλοντική επαγγελματική του ανάπτυξη (future perspectives).

Από τους παραπάνω παράγοντες, θα επικεντρωθώ στις προσδοκίες για τη μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη –μέσω του *mentoring*– των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της πρώτης εφαρμογής του *mentoring* την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά.

Η πλειοψηφία των μεντόρων αναγνωρίζει τη νέα δυνατότητα να ανοίξουν τις τάξεις τους, να μην αποτελεί πια η τάξη μια κλειστή κοινότητα. Η τάση αυτή εμφανίζεται στον λόγο τους με δύο τρόπους:

α) Η επαφή των μεντόρων με τους φοιτητές κινητοποίησε και τη δική τους σκέψη, τους έβγαλε από την εκπαιδευτική ρουτίνα, τους ώθησε να δοκιμάσουν νέες πρακτικές και προβληματοποίησε, σε κάποιο βαθμό, την αντίληψή τους

για τη διδασκαλία: «μου άρεσε πάρα πολύ κυρίως το γεγονός ότι μία νεαρή κοπέλα, που πριν λίγο άφησε το Λύκειο, ήρθε στη δική μου θέση και είδε τα πράγματα από τη δική μας οπτική γωνία, αλλά και η κριτική που μου έκανε. Αυτό το βρήκα πάρα πολύ παραγωγικό. Έγραψε ότι το μάθημα ήταν αρκετά συγκεντρωτικό, δηλαδή περισσότερο μιλούσα εγώ παρά τα παιδιά ανταποκρίνονταν. Και αυτό το κράτησα και το βρήκα εύστοχο». Άλλος μέντορας αναφέρει: «...χρηζόταν ένα έναυσμα για να γίνει υπεύθυνος για κάποιον. Με κατέστησε το Πανεπιστήμιο υπεύθυνο για κάποιον, οπότε κινητοποιήθηκα. Νέος ρόλος!». Ενδιαφέρουσες είναι και οι ακόλουθες τοποθετήσεις: «...με βοήθησε στο να διακρίνω τα τρωτά μου, να δω τα λάθη που κάνω, διότι βλέποντας τους φοιτητές να κάνουν μάθημα, εγώ ήμουν από κάτω. Μπορούσα να δω τι βαριέμαι, τι με κουράζει, τι θα ήθελα να αλλάξει από τον τρόπο που μου κάνουν μάθημα· μπήκα στη θέση του μαθητή», «...όταν δίδαξα ένα λογοτεχνικό έργο, πήρα από τη διδασκαλία της φοιτήτριας και δούλεψα με τους μαθητές μου, πειραματιζόμενη πάνω στο δικό της μοντέλο. Αυτή η πρακτική άσκηση είναι πολύ χρήσιμη και για μας», και

β) Η εμπλοκή σε ουσιαστικές συζητήσεις με τους συναδέλφους-μέντορες του σχολείου τους τούς βοήθησαν να τροποποιήσουν κάποιες έως τότε ισχυρές πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση: «η εμπειρία αυτή με έβγαλε από μία αίσθηση απομονωτισμού που είχα στον χώρο της δουλειάς μου... μου δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστώ πολύτιμες εμπειρίες με τους συναδέλφους μου, και να στοχαστώ πάνω στις διδακτικές μου πρακτικές. Οι συζητήσεις με τους συναδέλφους μου, που παρακολούθησαν κάποιες διδασκαλίες μου δημιούργησαν νέες προοπτικές για τον ρόλο μου ως μέντορας και άνοιξαν το πεδίο για ευρύτερες συνεργασίες».

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δύο σχολείων, στα οποία η συνεργασία των μεντόρων μεταξύ τους αλλά και του συνόλου των μεντόρων με τους εκπαιδευόμενους φοιτητές απέδωσε περισσότερα από τις αρχικές τους προσδοκίες: «στο τέλος του προγράμματος συνειδητοποιήσαμε ότι είχαμε γίνει μια κοινότητα, που επικοινωνούσε αυθεντικά σε πολλά θέματα, κάτι που δεν το είχαμε ως τώρα κατορθώσει... πραγματοποιήσαμε αρκετές συναντήσεις μεταξύ μας, σε πολλές από τις οποίες πήραν μέρος και οι φοιτητές... το να έρχεται ο φοιτητής αντιμετώπος με τον αναστοχασμό των έμπειρων εκπαιδευτικών, είναι καίριας σημασίας για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη...», «ήταν πολύ ουσιαστική η συνεργασία όλων των μεντόρων. Ανταλλάσσαμε διαρκώς απόψεις... Υπήρχε αλληλεπίδραση. “Ανοίξαν πόρτες”. Και πέραν του θεσμού αυτού, όταν αρχίζεις να συζητάς, γνωρίζεις περισσότερο, αλλάζεις κάποιες απόψεις σου... Είδαμε ότι σε

πολλούς τομείς έχουμε τις ίδιες απόψεις, τους ίδιους στόχους. Πρέπει να το κανονίσουμε να συναντιόμαστε οι φιλόλογοι μία ή δύο ώρες ανά τακτικά διαστήματα και να συζητάμε κάποια προβλήματά μας, τι αντιμετωπίζουμε... Αυτό ήταν μια σπουδαία ευκαιρία. Μιλήσαμε!». Στα σχολεία αυτά, οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν κυρίως επικεντρωμένες σε θεμελιώδη ζητήματα της διδασκαλίας και της μάθησης, διαδικασία που είναι δυνατόν να συμβάλλει στη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Burton, 1998). Την οπτική αυτή της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, ως σημαντικού άξονα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μοιράζονται πολλοί σύγχρονοι ερευνητές (Green & Meyer, 2002· Mitchell & Sackney, 2000· Lo, 2004).

Ως προς τις προσδοκίες των μεντόρων από το νέο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης, η έρευνά μας ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Ενεργοποίηση των μεντόρων, μέσα από την επαφή τους με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και το κίνητρο να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή το *mentoring* αντιμετωπίζεται ως μία πρόκληση και μία νέα διδακτική - μαθησιακή εμπειρία. Αρκετοί μέντορες στην παρούσα έρευνα αναφέρουν ότι η διαδικασία εκπαίδευσης ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού τούς ώθησε να ανανεώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να αναπτύξουν νέους τρόπους σκέψης και αντίληψης για τη διδασκαλία, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bova & Phillips, 1984· Lopez-Real & Kwan, 2005· Simpson et al., 2007).

β) Ουσιαστικότερη σύνδεση Δευτεροβάθμιας – Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από διάλογο, συζητήσεις, επιμορφωτικά σεμινάρια. Συχνές είναι οι αναφορές στον λόγο των μεντόρων για πιο στενή συνεργασία, κατά τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης, με έναν επιστημονικό συνεργάτη από το Πανεπιστήμιο. Αναφέρουν, για παράδειγμα, τη χρησιμότητα συχνών επισκέψεων του επιστημονικού συνεργάτη στις σχολικές μονάδες και τη συνεργασία του με τους μέντορες, ως προς την εποπτεία των φοιτητών, την από κοινού αξιολόγηση της παρουσίας τους και των διδασκαλιών των τελευταίων, και την από κοινού επίλυση προβλημάτων που, ενδεχομένως, μπορούν να προκύψουν.

γ) Στενότερη συνεργασία και ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των μεντόρων στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας. Αρκετοί μέντορες αναφέρουν ότι η νέα μορφή της πρακτικής άσκησης ενισχύει τη δυνατότητα των εμπειρών εκπαιδευτικών για κριτικές συζητήσεις και ουσιαστική συνεργασία με τους συναδέλφους τους, στοιχεία που αποτελούν αφετηρία για τη δημιουργία αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Feiman-Nemser, 2003).

Το πεδίο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι ευρύτατο, και περισσότερο παράγει ερωτήματα παρά απαντά σ' αυτά. Ωστόσο, η αίσθησή μου από την εμπλοκή μου στην άσκηση είναι ότι η νέα μορφή της, παρά τους όποιους ανασχετικούς παράγοντες, μπορεί να οδηγήσει σε κάποιου είδους μετασχηματισμό, προσωπικό και συλλογικό. Είναι μια ευκαιρία οι έμπειροι και μάχιμοι εκπαιδευτικοί να ορίσουν ξανά τους εαυτούς τους όχι σύμφωνα με την ταυτότητα που άλλοι αποδίδουν σ' αυτούς, αλλά μέσα από τους δικούς τους αξιακούς προσανατολισμούς για το είδος του δασκάλου που επιθυμούν να είναι στην, αναμφίβολα, ρευστή πολιτική, κοινωνική και θεσμική ιστορική συγκυρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
- Bova, B., & Phillips, R. (1984). Mentoring as a learning experience for adults. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 16-20.
- Bullough, R. V., Jr., Hobbs, S. F., Kauchak, D. P., Crow, N. A., & Stokes, D. (1997). Long-term PDS development in research universities and the clinicalization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48(2), 85-95.
- Bullough, R. V. Jr., Draper, R. J., Smith, L., & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education* 20(6), 505-521.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Green, B., & Meyer, T. (2002). Novice teacher learning communities: an alternative to one-on-one mentoring. *American Secondary Education*, 31(1), 27-42.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.

- Lo, M. L. (2004). Mentoring and teachers' professional development, keynote speech presented at the *Conference on the Development of Mentoring in Schools*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Στο M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (732-755). New York: Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. Στο P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (5-21). Oxford: Routledge.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). I knew that she was watching me: The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481-498.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

**Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου
στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών:
θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική**

Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική

Ευανθία Έλλη Μηλίγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Η ιστορία

Η συνεργασία του Πανεπιστημίου με το σχολείο, ως όχημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, είναι ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχολεί διεθνώς τους θεσμούς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σήμερα, ενώ έχει μακρά παράδοση και στον ελληνικό χώρο. Το 1929 αποτελεί μια σημαντική χρονολογία στην ιστορική πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς ο Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίς Αθηνών και Θεσσαλονίκης» ολοκληρώνει την προσπάθεια που ήδη έχει θεσμοποιηθεί το 1923 με την ίδρυση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ώστε να τεθούν οι βάσεις για τη θεωρητική και εμπειρική θεμελίωση της επιστήμης της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα σε αναφορά προς τα σύγχρονα ευρωπαϊκά, γερμανικά κατά κύριο λόγο, πρότυπα¹. Η θεσμική σύνδεση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών με το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής είχε ως σκοπό την εισαγωγή τόσο των φοιτητών, όσο και των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική

1. Βλ. και ιστοσελίδα του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του ΕΚΠΑ.

γνώση και έρευνα, με προοπτική, πέρα από τη θεραπεία της επιστήμης, τη διαμόρφωση σφαιρικά εκπαιδευμένων και ενημερωμένων εκπαιδευτικών για την περαιτέρω στελέχωση των σχολείων της χώρας. Αυτές οι στοχεύσεις, καθώς και οι προτεινόμενες στον νόμο μορφές πραγμάτωσής τους, φέρνουν στον νου του μελετητή πολύ σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα τον σχεδιασμό «σχολείων επαγγελματικής ανάπτυξης» (Darling-Hammond, 1994) ο οποίος εμφανίζεται στις ΗΠΑ κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980, ως στοιχείο ενός φιλόδοξου προγράμματος, που συνεχίζει να στοχεύει στην ταυτόχρονη αναβάθμιση και των εκπαιδευτικών και της παρεχόμενης στα δημόσια σχολεία εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε τον κίνδυνο να υποπέσει κανείς σε ανιστορικές συγκρίσεις φαινομένων, τα οποία αναδύονται με μεγάλη χρονική και γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους, αλλά και την αναγκαιότητα εγρήγορσης όσον αφορά τις επιστημολογικές διαφορές των θεωρητικών παραδειγμάτων που υποστηρίζουν τα ποικίλα παιδαγωγικά κινήματα στην ιστορική τους διαδρομή. Όμως, παρ' όλα αυτά, ορισμένα εννοιολογικά «μοτίβα» παραμένουν διαρκώς, περισσότερο ή λιγότερο εμφανή ανά περιόδους, στο προσκήνιο των διαδικασιών θεσμοποίησης των κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτά τα μοτίβα, αν μελετηθούν ως προς τις ιστορικές τους διαστάσεις στη μεγάλη χρονική διάρκεια, ή, για να το πούμε αλλιώς, αν εξεταστούν στη μεγάλη κοινωνιολογική κλίμακα ως προς βασικές όψεις του προβληματισμού που τα διέπει, δηλαδή ως προς τις κοινωνικές τους στοχεύσεις, τις επιδιωκόμενες θεσμικές λειτουργίες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά τους, μπορούν να θεωρηθούν ως εκδηλώσεις μιας βασικής διαδικασίας θεσμοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος από τον 19ο αιώνα και εξής με όρους που και σήμερα αναγνωρίζουμε.

Ως εγγενές στοιχείο της κεντρικής αυτής θεσμοποιητικής διαδικασίας μπορούμε εδώ να παραθέσουμε και την επιχειρούμενη, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και εξής, επανεξέταση των θεμελιωδών παιδαγωγικών προβληματισμών που αποτέλεσαν τις μήτρες των παραπάνω μοτίβων κατά την περίοδο του τέλους του 19ου και της αρχής του 20ού αιώνα. Οι προβληματισμοί αυτοί, πέρα από τη σημασία τους για την ιστορία της εκπαίδευσης με τις θεσμικές τομές και πολλές φορές τις κοινωνικές συγκρούσεις που προκάλεσαν, αναδεικνύονται στο πλαίσιο μιας υπό διαμόρφωση κοινωνικής πραγματικότητας ως σταθεροί άξονες θεσμικής στοχοθεσίας και επιστημονικής ανάλυσης, καθώς η εκ νέου ένταξή τους και η ευρύτατη αποδοχή της εγκυρότητάς τους στον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο αντανakλά μια ουσιαστική προσπάθεια

αξιοποίησής τους στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της σύγχρονης εποχής².

Επιπλέον, χρήσιμο είναι να θυμόμαστε ότι οι διαδικασίες θεσμοποίησης των κοινωνικών πρακτικών, αν και ανιχνεύονται και μελετώνται στις τοπικές τους εκφάνσεις και εκφράσεις, στην περίπτωση μας στον ελληνικό χώρο, υπακούουν σε ιστορικές διεργασίες οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές αν δεν ιδωθούν στα πλαίσια γεωγραφικά ευρύτερων κοινωνικών και θεσμικών μορφωμάτων. Έτσι, σε μια εξέταση συγκεκριμένων πτυχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει αρχικά να λάβουμε υπ' όψιν τον ευρωπαϊκό και γενικότερα τον δυτικό θεσμικό χώρο, όπως διαμορφώθηκε μετά τη γαλλική ιδίως αλλά και την αμερικανική επανάσταση, ο οποίος αποτελεί βασική πολιτισμική παράμετρο και πρότυπο της διαμόρφωσης των νεοελληνικών θεσμών. Και έπειτα, να αναρωτηθούμε για τη σημασία που έχει σήμερα η ανάδυση του θεσμικού μορφώματος του *παγκόσμιου χώρου*, ο οποίος, διατηρώντας πολλές από τις παραδεδομένες δομές και συσχετισμούς της νεωτερικότητας, εμφανίζεται πλέον να περικλείει με νέους τρόπους και να επηρεάζει πολλαπλά και άμεσα οντότητες τόσο διαφορετικές στο μέγεθός τους, όσο, π.χ, εθνικά κράτη και μικρές τοπικές κοινότητες, ή ολόκληρα εκπαιδευτικά συστήματα και μεμονωμένες σχολικές μονάδες, ή το έργο των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο αλλά και, παράλληλα, τις αντιλήψεις ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού για το δικό του έργο και για τις δικές του επαγγελματικές προτεραιότητες (Φλουρής & Μηλίγκου, 2011· Φρυδάκη, 2009).

Για να επιστρέψουμε και πάλι στην εξέταση των στοιχείων που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σύνδεση του πανεπιστημιακού και του σχολικού χώρου – με διάφορες μορφές στο πέρασμα του χρόνου – αποτέλεσε από τις αρχές, όπως είδαμε, του 20ού αιώνα το θεσμικό υπόβαθρο που ενοποιεί τους δύο βασικούς άξονες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Δηλαδή, από τη μια πλευρά, τη θεωρητική τους κατάρτιση και, από την άλλη, την πρακτική τους άσκηση, προσανατολίζοντας εννοιολογικά την πρώτη προς το πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης και ευθυγραμμίζοντας, παράλληλα, τη δεύτερη προς τις επιστημολογικές διαστάσεις του περάσματος από την απλουστευτική, τεχνική λογική της επαγγελματικής μαθητείας στη σύνθετη, ως προς το επιστημολογικό της υπόβαθρο, λογική της επιστημονικής επάρ-

2. Βλ. για παράδειγμα τις επανεκδόσεις των έργων των John Dewey και Lev Vygotsky στις ΗΠΑ και επίσης στην Ελλάδα κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα (βλ. βιβλιογραφία).

κειας του εκπαιδευτικού σώματος. Θα μπορούσαμε, επίσης, να πούμε ότι, τόσο στο επίπεδο της ρητορικής, όσο και στο επίπεδο της τρέχουσας πρακτικής, το ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διατηρεί μέχρι τώρα ζωντανό το αίτημα για ουσιαστική μάθηση των εκπαιδευτικών, βασισμένη στους δύο αυτούς πόλους της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή και την σχολική κοινότητα.

2. Οι θεσμοί

Η σύνδεση του Πανεπιστημίου με το σχολείο παράγει έναν ιδιότυπο διαθεσμικό χώρο στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξέταση του χώρου αυτού υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει πολλές όψεις και παραμέτρους, ανάμεσα στις οποίες δύο στοιχεία έχουν βαρύνουσα αναλυτική σημασία. Το πρώτο είναι η γνώση και το δεύτερο η εργασία.

Αν τα δούμε στη μεγάλη κλίμακα ανάλυσης, τα δύο αυτά στοιχεία συμπλεκόμενα στο πλαίσιο της παραγωγής της κοινωνικής ζωής συγκροτούν μια βασική κοινωνική διαδικασία, τη διαδικασία παραγωγής, διάχυσης και κατανομής της γνώσης, η οποία αποτελεί τον κεντρικό άξονα θεσμικής δόμησης και εξειδικευμένης κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, εκείνου δηλαδή του κοινωνικού συστήματος που οργανώνει και ρυθμίζει με ιστορικά προσδιορισμένους, και προϊόντος του χρόνου όλο και πιο εξειδικευμένους, πολύπλοκους και αλληλοσυνδεδεμένους τρόπους τις αναστοχαστικές δραστηριότητες του κοινωνικού σώματος, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις της παραγωγής και αναπαραγωγής της κοινωνικής ζωής³.

Μια πιο ευδιάκριτη εικόνα μπορεί να αποκτήσει κανείς εξετάζοντας τις διαδικασίες παραγωγής, διάχυσης και κατανομής της γνώσης στη μεσαία κλίμακα, την κλίμακα, δηλαδή, των συγκεκριμένων θεσμικών μορφωμάτων στα οποία λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες αυτές. Όλες οι διαδικασίες που αφορούν τη γνώση στον σύγχρονο κόσμο επιτελούνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά την παραγωγή της γνώσης, αυτή λαμβάνει χώρα στους θεσμούς της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα Πανεπιστήμια και τα συναφή ερευνητικά ιδρύματα, ενώ οι άλλες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τους θεσμούς της διάχυσης και του ελέγχου της κατανομής της γνώ-

3. Για τη σχέση επιστημονικής γνώσης και κοινωνικής δόμησης βλ. Giddens, 1978.

σης στα μέλη του κοινωνικού σώματος. Η παραγωγή της γνώσης επιτελείται μέσω της *επιστημονικής έρευνας*, της συστηματικής δηλαδή προσπάθειας να παραχθεί νέα γνώση με όρους και συνθήκες επιστημολογικής εγκυρότητας και ακαδημαϊκής νομιμοποίησης.

Το μοντέλο αυτό παραγωγής και διακίνησης της γνώσης, που διαχωρίζει τους θεσμούς της παραγωγής από τους θεσμούς της διάχυσής της, αν και κυρίαρχο ακόμα, φαίνεται πάντως να έχει υποστεί πολλές ουσιαστικές διαφοροποιήσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Η πολυδιαβασμένη μελέτη των Gibbons et al., η οποία δημοσιεύτηκε το 1994 μετά από μακρόχρονη έρευνα και αποτελεί κλασικό σημείο αναφοράς για τη σπουδή των φαινομένων που σχετίζονται με τη γνώση, χρησιμοποιεί τον όρο «τρόπος παραγωγής της γνώσης», αφενός για να προσδιορίσει στην ιστορικότητά τους τις θεσμικές ρυθμίσεις που αφορούν τη γνώση και, αφετέρου, για να περιγράψει την ανάδυση, πέραν του ισχύοντος «Τρόπου Παραγωγής 1», ενός νέου τρόπου παραγωγής της γνώσης, ο οποίος ορίζεται ως «Τρόπος Παραγωγής 2» και αναπτύσσεται παράλληλα με τον πρώτο, χωρίς να τον υποκαθιστά, τόσο στον χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, όσο και στον χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Κατά την περιληπτική έκθεση των χαρακτηριστικών των δύο Τρόπων Παραγωγής, του παλαιότερου Τρόπου 1 και του καινοφανούς Τρόπου 2, την οποία προτάσσουν στην ανάλυσή τους, οι μελετητές ορίζουν τις διαφορές τους ως εξής: «...στον Τρόπο 1 τα προβλήματα τίθενται και επιλύονται σε ένα πλαίσιο που κυβερνάται από τα ακαδημαϊκά κατά βάσιν διαφέροντα μιας συγκεκριμένης [επιστημονικής] κοινότητας. Αντίθετα, στον Τρόπο 2 η [παραγωγή της] γνώσης [ς] διεξάγεται μέσα σε ένα πλαίσιο εφαρμογής. Ο Τρόπος 1 είναι [μονο-]επιστημονικός, ενώ ο Τρόπος 2 είναι διεπιστημονικός. Ο Τρόπος 1 χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, ο Τρόπος 2 από ανομοιογένεια. Οργανωσιακά ο Τρόπος 1 είναι ιεραρχικός και τείνει να συντηρήσει τη μορφή του, ενώ ο Τρόπος 2 είναι περισσότερο ετεραρχικός και προσωρινός. Ο κάθε ένας από τους Τρόπους αυτούς χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό τρόπο ελέγχου της ποιότητας. Συγκριτικά με τον Τρόπο 1, ο Τρόπος 2 είναι περισσότερο προσανατολισμένος προς την ανάληψη κοινωνικών ευθυνών και πιο αναστοχαστικός. Περιλαμβάνει ένα ευρύτερο, προσωρινό, ως επί το πλείστον, και ετερογενές σύνολο εν ενεργεία επαγγελματιών που συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος, ο ορισμός του οποίου έχει λάβει χώρα σε ένα συγκεκριμένο και τοπικοποιημένο πλαίσιο»⁴ (Gibbons et al., 1994: 3).

4. Μετάφραση δική μου, στο Μηλίγκου, 2003.

3. Ο λόγος

Η σύλληψη των Gibbons et al. περί της παράλληλης ύπαρξης δύο τρόπων παραγωγής γνώσης με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε παραπάνω αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για να κατανοήσουμε πολλές από τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, για παράδειγμα, το ζήτημα που μας απασχολεί εδώ, η σχέση Πανεπιστημίου – σχολείου ως όχημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, φωτίζεται με ένα νέο τρόπο αν το εξετάσουμε στο πλαίσιο των διαδικασιών παραγωγής της εκπαιδευτικής γνώσης:

Αν, λοιπόν, στον ισχύοντα τρόπο παραγωγής, ή αλλιώς στον Τρόπο 1, η εκπαιδευτική έρευνα, δηλαδή η θεσμοποιημένη διαδικασία παραγωγής έγκυρης επιστημονικής γνώσης για τη εκπαίδευση, συντελείται όπως είπαμε κατά κύριο λόγο στα Πανεπιστήμια, ενώ το σχολείο αποτελεί το πεδίο των εκπαιδευτικών εφαρμογών της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής γνώσης, η ύπαρξη ενός παράλληλου Τρόπου 2 μπορεί να εξηγήσει πολλά φαινόμενα και κινήσεις που παρατηρούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ανάμεσα σε αυτά κεντρική θέση κατέχει η ανάδυση του κινήματος «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» με όχημα την *έρευνα δράσης* κατά τις δεκαετίες 1960 και κυρίως 1970 (Stenhouse, 1975), αλλά και η συνεχής από τότε και στο εξής έμφαση του εκπαιδευτικού λόγου στην αναγκαιότητα και την αναπτυξιακή δυναμική της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ατομικά και συλλογικά, όσο και για τη σχολική εκπαίδευση (Carr & Kemmis, 1997[1986]).

Οι απόψεις που αναπτύσσονται σχετικά με την έρευνα δράσης δεν είναι πάντα ταυτόσημες και, όχι τυχαία, οργανωτικό άξονα της συζήτησης αποτελεί ακριβώς το ζήτημα της θεσμικής κατοχύρωσης αυτής της μορφής έρευνας η οποία διενεργείται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο εφαρμογής και της οποίας τα βασικά ερωτήματα δεν αντλούν την επιστημονική νομιμοποίησή τους από τη σχέση τους με κάποια προϋπάρχουσα ερευνητική δομή ή επιστημονικό πεδίο, αλλά ορίζονται από πρακτικά προβλήματα, κοινωνικής ή τεχνικής υφής, τα οποία αναδύονται σε συγκεκριμένα πεδία κοινωνικής δραστηριότητας. Και, βέβαια, βρίσκονται σε άμεση συνάφεια προς πρακτικές στοχεύσεις, οι οποίες εγγράφονται σε μια μεγάλη θεματική γκάμα εκτεινόμενη από την τεχνική επίλυση ενός συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος, μέχρι τις προθέσεις επαγγελματικής αναβάθμισης στο πλαίσιο του κινήματος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και μέχρι, τέλος, τις στοχεύσεις ευρύτερης μετασχηματιστικής παρέμβασης στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Η ίδια η μεθοδο-

λογία της έρευνας δράσης, η οποία δομείται ως *έρευνα αξιολόγησης* συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης σε ένα μικρο- ή μεσο-πεδίο εκπαιδευτικής δραστηριότητας, εμπεριέχει τη δυνατότητα για διαρκή ανανέωση της ερευνητικής δραστηριότητας, έτσι ώστε να πλησιάζει τις στοχεύσεις της. Παράλληλα, διατηρεί ανοικτή τη δυνατότητα διεύρυνσης του υποκειμένου που διενεργεί την έρευνα, έτσι ώστε να συμπεριλάβει περισσότερα μέλη με κριτήριο, αφενός, τη συνάφεια των διαφερόντων τους και των θεσμικών τους θέσεων στον χώρο της παραγωγής και της διάχυσης της γνώσης με το προς διερεύνηση ζήτημα και, αφετέρου, την ανάληψη από μέρους τους της κοινωνικής ευθύνης που τους αναλογεί. Εμφανίζει, λοιπόν, η έρευνα δράσης εγγεγραμμένους στο σπирάλ της ανέλιξής της, τόσο τον αναστοχαστικό χαρακτήρα των ερευνών του Τρόπου 2 όσο και τον κοινωνικό προσανατολισμό τους, με την αξιοπιστία της να προσδιορίζεται κυρίως στη βάση της επιστημολογικής συνάφειας των ερευνητικών πρακτικών και εργαλείων προς τον στρατηγικό της στόχο και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της.

Αν και η ένταση ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς και τους σχολικούς φορείς δεν παύει να υφίσταται με διάφορες μορφές, ως αποτέλεσμα της διαφοροποιημένης λειτουργίας που οι φορείς αυτοί επιτελούν στο θεσμικό πλέγμα της παραγωγής και της διάχυσης της γνώσης στο καθεστώς του Τρόπου 1, η σταδιακή παγίωση του Τρόπου 2 σ' ένα πλαίσιο γενικευμένης θεσμικής ρευστότητας σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, αλλά και καινοφανών τάσεων και φαινομένων στην εκπαίδευση, επιφέρει ένα άλλο παράλληλο αποτέλεσμα: την αυξανόμενη πύκνωση των *συνεργασιών ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς και τους σχολικούς θεσμούς* με τρόπο ώστε, για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση των Gibbons et al. που παρουσιάσαμε παραπάνω, να διαμορφώνονται και στη εκπαίδευση ετερογενή σύνολα εν ενεργεία επαγγελματιών που συνεργάζονται *ad hoc* για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος τοπικής εμβέλειας⁵.

Η σύλληψη της συνεργασίας των μελών της πανεπιστημιακής και της σχολικής κοινότητας ως συνεργασίας ομάδων, οι οποίες συγκροτούν ένα διαθεσμικό συλλογικό υποκείμενο εμπλεκόμενο στην παραγωγή έγκυρης εκπαιδευτικής γνώσης μέσω των ερευνητικών διαδικασιών του Τρόπου 2, μπορεί να συνδεθεί με μια άλλη έννοια, η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει επιδιωκόμενες μετασχηματιστικές στοχεύσεις στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, την έννοια της *σχολικής βελτίωσης* με απώτερο στόχο τη μετεξέλιξη της σχολικής

5. Βλ. το παράδειγμα της Ευαγγελικής Σχολής, όπως παρουσιάζεται από τη Δ. Μέντη σε αυτόν τον τόμο.

κοινότητας σε *κοινότητα μάθησης*. Υπ' αυτή τη λογική, «η εκπαιδευτική βελτίωση μπορεί να προσδιορισθεί ως το πρώτο εξελικτικό στάδιο ενός μετασχηματισμού των θεσμών μαζικής εκπαίδευσης, ο οποίος κινείται σε μια κατεύθυνση διευκόλυνσης της μετάβασης από το *βιομηχανικό σχολείο* στο σχολείο εκείνο, το οποίο, μέσω των ενδιάμεσων σταδίων της σχολικής *βελτίωσης* και της σχολικής *αναδόμησης*, μπορεί να συγκροτηθεί το ίδιο ως *κοινότητα μάθησης*⁶ και ταυτόχρονα ως κεντρικός πυρήνας ευρύτερων τοπικών κοινοτήτων μάθησης» (McCune, 1986· Μηλίγκου, 2007: 347). Έτσι, η εκπαιδευτική βελτίωση ορίζεται ως δημιουργία συνθηκών μαθησιακής ενεργοποίησης των μελών των σχολικών μονάδων με την ανάπτυξη των κατάλληλων προγραμμάτων και εργαλείων μάθησης, τα οποία θα τους επιτρέψουν «να αντλούν, να ταξινομούν, να συνδυάζουν και να διαχειρίζονται ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών που τους αφορά, να προβληματίζονται και να αντιλαμβάνονται τα γενικότερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, τα εκπαιδευτικά αιτήματα της εποχής τους, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων τις οποίες εξυπηρετούν, έτσι, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές», να μετατραπούν δηλαδή σε θεσμούς τοπικοποιημένης, στρατηγικής ερευνητικής δραστηριότητας (Μηλίγκου, 2007: 348).

Με αφετηρία το εννοιολογικό πλαίσιο που διαμορφώνει η σύνδεση της προβληματικής της εκπαιδευτικής βελτίωσης με την προβληματική της παράλληλης ύπαρξης δύο τρόπων παραγωγής της γνώσης, η παραδεδομένη συνεργασία Πανεπιστημίου και σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί πλέον να γίνει αντιληπτή ως στόχευση και ως διαδικασία ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών βασισμένη στη δημιουργία ενός νέου δια-θεσμικού συλλογικού υποκειμένου στρατηγικής μελέτης και ανάπτυξης της σχολικής εκπαίδευσης. Προϋπόθεση της διαδικασίας αυτής αποτελεί τόσο η επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αυτή, όσο και η κριτική προσέγγιση της κοινωνικής ευθύνης των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας σε αναφορά προς τους νεο-αναδυόμενους προσανατολισμούς του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος εν μέσω του θεσμικού του περιβάλλοντος. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο σχετικός προβληματισμός που αναπτύσσεται από την δεκαετία του 1960 και εξής επικεντρώνεται σε έννοιες όπως, αναστοχαστικός εκπαιδευτικός, κριτικός αναστοχασμός,

6. Βλ. και την επεξεργασία της έννοιας «κοινότητες πρακτικής» από τον Π. Δημητρακόπουλο σε αυτόν τον τόμο.

εκπαιδευτικός ως ερευνητής, κριτική έρευνα δράσης, μετασχηματιστικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεργατικές μορφές έρευνας δράσης κ.ο.κ. (Stenhouse, 1975· Schon, 1983· Zeichner, 1996· Carr & Kemmis, 1997[1986]).

Όμως, οι θεσμοποιημένες στο πλαίσιο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος διαδικασίες παραγωγής και διάχυσης της γνώσης δεν αφορούν μόνο τα Πανεπιστήμια και τα σχολεία. Ισχυρότατο παράγοντα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών τεκταινομένων, μιας περιοχής δηλαδή δημόσιου συμφέροντος, αποτελούν, ως εκ της θέσewς τους, τα όργανα χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα όργανα αυτά δρουν με διάφορους τρόπους: αφενός, διαμορφώνοντας το νομικό πλαίσιο και, παράλληλα, μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού το πλέγμα των δομών μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, αφετέρου, προσανατολίζοντας τον επιστημονικό λόγο που παράγεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, προς τις εκάστοτε σχεδιαστικές στοχεύσεις των οργάνων διοίκησης της εκπαίδευσης, *είτε ο λόγος αυτός υποστηρίζει, είτε στέκεται κριτικά απέναντι στις στοχεύσεις αυτές*.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με την έμφασή της στην βασική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ενός σώματος επαγγελματιών που είναι επιφορτισμένοι με τη διάχυση και τον έλεγχο της κατανομής της γνώσης στα μέλη του κοινωνικού συνόλου, αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο *στρατηγικής*, ή αλλιώς, *πολιτικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής έρευνας* (Husen, 1994· Μηλίγκου, 2003). Αυτό σημαίνει ότι τα κεντρικά ερωτήματα που μορφοποιούν στην ιστορικότητά του το γνωστικό αυτό πεδίο αναδύονται σε μια λογική επιστημολογικής συνάφειας προς τις κατευθύνσεις και τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες στη σημερινή ιστορική συγκυρία εμφανίζουν έκτυπα μέσα στο πλαίσιο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων τα χαρακτηριστικά της πολιτικής για την εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, με ποικίλες οπωσδήποτε πολιτικές και εννοιολογικές αποχρώσεις. Από την άποψη αυτή, μεγάλη σημασία έχουν τα κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο ερευνητικών προσπαθειών που υποστηρίζονται από διεθνείς οργανισμούς, μέσα στους οποίους μπορούμε αυτή τη στιγμή να συμπεριλάβουμε και τους σχετικούς φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κείμενα αυτά χαρτογραφούν με σημαντική επάρκεια τον στρατηγικό εκπαιδευτικό λόγο των διακρατικών κέντρων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και απηχούν σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό τις συζητήσεις στις οποίες αυτός ο λόγος στηρίζεται και πα-

ράλληλα τροφοδοτεί, ενώ εμπεριέχουν εννοιολογήσεις, οι οποίες μέσω ποικίλων θεσμικών οδών και μέσω διαδικτύου διαχέονται σε ολόκληρο τον πλανήτη αποτελώντας τα πρότυπα για τη χάραξη και την άσκηση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Για να αναφέρουμε ένα μόνο παράδειγμα, ένα πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ (OECD, 2012) παρουσιάζει ενδιαφέρον για πολλές περιοχές του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αποτυπώνει τις τάσεις και τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Από την άποψη της συνεργασίας του Πανεπιστημίου με το σχολείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πράγμα που υπό τη δική μας οπτική παραπέμπει στη έννοια της εκπαιδευτικής βελτίωσης μέσω της δημιουργίας συλλογικοτήτων αναστοχασμού και έρευνας, μερικές διατυπώσεις του κειμένου αυτού είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικές, καθώς μετατρέπουν διεθνείς αναλύσεις και μελέτες των εκπαιδευτικών θεσμών σε παγκόσμιες στοχεύσεις προς χρήση κυρίως κρατικών οργάνων εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ενδεικτικά παραθέτω δύο σημεία του κειμένου τα οποία συνδέονται με πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που μας αφορούν εδώ.

Το πρώτο σημείο σχετίζεται με τον στόχο της θεσμοποίησης βελτιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών στον χώρο του σχολείου: «Χώρες που παρουσιάζουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά αποτελέσματα γενικώς θεωρούν ότι το διδάσκειν αποτελεί ένα επάγγελμα κατά το οποίο εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού για να προσδιορίσουν ό,τι πιστεύουν ότι συνιστά καλή πρακτική, διεξάγουν έρευνες πεδίου για να επιβεβαιώσουν ή να καταρρίψουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναπτύσσουν...»⁷ (OECD, 2012: 95).

Το δεύτερο σημείο σχετίζεται με τις θεωρούμενες ως απαραίτητες δεξιότητες των μελών ενός εκπαιδευτικού ή άλλου οργανισμού, ώστε αυτός να εισέλθει σε διαδικασία ανάπτυξης μέσω καινοτομικών πρακτικών. Ανάμεσα σε κλασικές ομάδες δεξιοτήτων, όπως είναι οι βασικές δεξιότητες, π.χ. γραμματισμός, ή χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, π.χ. γνώση γλωσσών και ακαδημαϊκών γνωστικών πεδίων, ή οι ειδικές δεξιότητες που αφορούν την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελματίων και που μπορεί να είναι τεχνικές ή ακαδημαϊκές, συμπεριλαμβάνονται επίσης δύο ομάδες επιθυμητών δεξιοτήτων που συνδέονται με τις νέες αντιλήψεις περί της οργάνωσης της εργασίας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πρώτη από αυτές εντάσσονται οι γενικές δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η ικανότητα για μάθηση, η ικανότητα διαχείρισης της πο-

7. Μετάφραση δική μου.

λυπλοκότητας. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει «μαλακές» δεξιότητες όπως η ομαδική εργασία, η εργασία στο πλαίσιο ετερογενών ομάδων, η επικοινωνία, η άσκηση της βούλησης, η λήψη πρωτοβουλιών, η δεκτικότητα όσον αφορά τις καινοτομίες (OECD, 2012: 116).

Και στα δύο παραπάνω παραδείγματα αντηχεί ξεκάθαρα η στοχοθετική παραίνεση προς τους κύριους αποδέκτες του κειμένου, δηλαδή τα κρατικά όργανα χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης της εκπαίδευσης, τα οποία δρουν στο πλαίσιο των ατομικών εθνικών κρατών. Και επίσης ορίζει, ως αναγκαστικό αίτιο, τα πλαίσια αναφοράς και τα βασικά ερωτήματα που έχει να επεξεργαστεί ο χώρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Με δεδομένη πλέον την ομογενοποιητική λειτουργία των παγκοσμιοποιημένων διαδικασιών παραγωγής και διάχυσης της επιστημονικής γνώσης, η ουσιαστική επιστημολογική πρόκληση για τους μελετητές της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπως και για όλα τα μέλη των επιστημονικών κοινοτήτων, ιδίως των κοινωνικών επιστημών, είναι να ανιχνεύσουν τις εμφάνσεις και τα χαρακτηριστικά αυτού του παγκοσμιοποιημένου λόγου που αφορά την εκπαίδευση και το στελεχικό δυναμικό της, να εξετάσουν κριτικά τα κεντρικά ζητήματα και τα ερωτήματα που τίθενται, να αναλύσουν τις διαδικασίες δόμησής του και να διακρίνουν τις τάσεις και τους φορείς που εμπλέκονται στην παραγωγή του. Να διακρίνουν τις νέες σημασίες που αναδύονται στο πλαίσιο του λόγου αυτού, τις αξιωματικές τοποθετήσεις, τις σιωπές και τις αντιφάσεις του και, βασικότερα, να εμπλουτίσουν τον εκπαιδευτικό λόγο με νέα, ή όχι και τόσο νέα, ερωτήματα, όπως εκείνα τα οποία άπτονται των κοινωνικών όψεων της εκπαίδευσης και των συνεπειών των εκπαιδευτικών αποφάσεων, τόσο για τους ανθρώπους που τη στελεχώνουν, όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Ζητήματα, δηλαδή, που τείνουν να παραλείπονται από τον τρέχοντα εκπαιδευτικό λόγο, ο οποίος, σε μεγάλο βαθμό, αντλεί τη νομιμοποίησή του αναφερόμενος περισσότερο στα οικονομικής εμβέλειας δεδομένα και αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ακόμη και όταν άπτονται κοινωνικών δεδομένων, παρά σε εκείνες τις κοινωνικές της επιδιώξεις και αποτελέσματα που δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκην με τις εκάστοτε τρέχουσες κατευθύνσεις της οικονομίας.

4. Οι πρακτικές

Η δόμηση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών καθώς και η συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου στην ιστορικότητά τους, δημιουργούν το

πλαίσιο μέσα στο οποίο ανεelίσσονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές, πλαίσιο το οποίο με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που συνεχίζεται αενάως στην ιστορία της εκπαίδευσης και δημιουργεί ό,τι ορίζουμε ως *εκπαιδευτική μεταβολή*. Έτσι, μια δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι να δούμε τις διαφοροποιήσεις των πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της σχέσης Πανεπιστημίου και σχολείου.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συνεχές με τρεις φάσεις και πτυχές: τη βασική εκπαίδευση, τη μετεκπαίδευση και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Στην Ελλάδα τα Πανεπιστήμια είναι πλέον ο κύριος θεσμός που παρέχει την αρχική, ή βασική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που θα ενταχθούν επαγγελματικά στη γενική εκπαίδευση, ενώ οι μεταπτυχιακές σπουδές παρέχουν επίσης πανεπιστημιακή μετεκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών μια σημαντική δραστηριότητα η οποία εμπλέκει από κοινού Πανεπιστήμια και σχολεία είναι η πρακτική άσκηση των φοιτητών. Η πρακτική άσκηση παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφορές στο πέρασμα του χρόνου. Με βάση την προσωπική εμπειρία μου στη άσκηση των φοιτητών, όπως και την εμπειρία των μελών του Τομέα Παιδαγωγικής που εμπλέκονται συστηματικά σ' αυτήν, είναι φανερό ότι ο χρόνος έχει φέρει σημαντικά νέα στοιχεία και εμφάσεις στις πρακτικές της άσκησης. Καθώς αλλάζει η σχολική μονάδα ως πλαίσιο εργασίας, αλλά και η ίδια η εργασία των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή στοιχείων όπως οι πολιτισμικά μικτές τάξεις, η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, οι νέες ρευστές συνθήκες εργασίας, τα νέα αντικείμενα διδασκαλίας, ή οι νέες διδακτικές και εν γένει παιδαγωγικές στοχοθεσίες, αλλάζουν και τα πρότυπα συσχετισμού του Πανεπιστημίου με το σχολείο σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, όσον αφορά την άσκηση των φοιτητών, αυτή παλαιότερα επικεντρωνόταν κυρίως στην παρατήρηση υποδειγματικών διδασκαλιών σε ένα σταθερό επαγγελματικό περιβάλλον, το περιβάλλον κατά βάσιν των Πειραματικών Σχολείων, στο οποίο αποτυπωνόταν το εκπαιδευτικό δέον γενέσθαι. Τώρα, η εμπλοκή των φοιτητών στην άσκηση, εκτός από την συνεχιζόμενη παρατήρηση των διαδικασιών διεξαγωγής της διδασκαλίας στο φυσικό, αλλά όχι πια σταθερό εργασιακό περιβάλλον της, ανοίγεται σε πολλά σχολεία πέραν των Πειραματικών στοχεύοντας έτσι, επί πλέον, στην ανίχνευση των επαγγελματικών προβληματισμών και των διαδικασιών επίλυσης των εν πολλοίς καινοφανών διδακτικών και εν γένει επαγγελματικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών, όπως αναδύονται σε ποικίλα σημεία

της σχολικής εκπαίδευσης. Τα προβλήματα αυτά εκτείνονται σε μια μεγάλη γκάμα, από την μετακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε γνωστικές περιοχές έξω από τις παραδεδομένες γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος και πολλές φορές την απάθεια ή την επιθετικότητα των μαθητών, στις αλληλοδιάδοχες κατευθύνσεις συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών εγχειριδίων και στις αλληλοαντικρουόμενες οδηγίες εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, μέχρι, τέλος, τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους, τις επιπτώσεις της στο σχολείο τους και συνολικά στον κοινωνικό τους περίγυρο⁸.

Από την άλλη πλευρά, την πλευρά του Πανεπιστημίου, αναζητώνται τρόποι ώστε η παρουσία των φοιτητών στα σχολεία να αποτελέσει όχημα βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο μελλοντικά με τη δική τους απόκτηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, όσο και άμεσα με το να γίνουν οι φοιτητές η γέφυρα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη σχολική κοινότητα και καταλύτες στη δημιουργία των νέων εκπαιδευτικών συλλογικοτήτων στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω. Το ίδιο το Πανεπιστήμιο ως φορέας παροχής της βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών διαφοροποιείται επίσης σε πολλά επίπεδα, από τα γνωστικά αντικείμενα που προβλέπει το Πρόγραμμα Σπουδών μέχρι τους τρόπους που βλέπει τις σχέσεις του με το δικό του θεσμικό περιβάλλον συμπεριλαμβανομένης και της σχέσης του με τα σχολεία.

Το δεύτερο μεγάλο πεδίο συσχετισμού του Πανεπιστημίου με το σχολείο είναι η *ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση* των εκπαιδευτικών, η οποία υπό την επίδραση και της έμφασης στη δια βίου μάθηση εξελίσσεται σε όλο και πιο σημαντική φάση της εκπαίδευσής τους. Αν και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί τυπικά αρμοδιότητα των Πανεπιστημίων, στην ουσία τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας είναι αυτά που την υποστηρίζουν διδακτικά και σε αρκετά μεγάλο βαθμό προσδιορίζουν το περιεχόμενό της.

Καθώς η επιμόρφωση καλείται να ανταποκριθεί στις ταχύτατα διαφοροποιούμενες ανάγκες επαγγελματικής ενημέρωσης και, πολλές φορές, ουσιαστικής επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε νέους τομείς, όπως συνέβη λόγω χάριν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ή την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, (Μηλίγκου, 1997, 2004)

8. Συναφές με τις αυξανόμενες πιέσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών είναι και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για το φαινόμενο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Βλ. και την παρουσίαση της Ε. Καραγιάννη στον τόμο αυτό.

οι φορείς που μετέχουν στην επιμόρφωση βρίσκονται μπροστά σε ένα πεδίο αποφάσεων το οποίο ορίζεται από δύο εναλλακτικές επιλογές όσον αφορά την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν: (Μηλίγκου, 1997).

Η μια επιλογή τείνει προς την κατεύθυνση του *τεχνοκρατικού επαγγελματοκεντρισμού*, η οποία αντιμετωπίζει συνολικά την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως αμιγώς τεχνική κατάρτιση σε ένα πλέγμα περιορισμένων και γραφειοκρατικά καθορισμένων δεξιοτήτων, χωρίς να είναι δεδομένη η σχέση των δεξιοτήτων αυτών με τις τρέχουσες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιλογή αυτής της κατεύθυνσης μέσα στην παρούσα εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία συνδιάζει τη γενικευμένη θεσμική ρευστότητα με τις μειωμένες επενδύσεις στην εκπαίδευση και με τις αυξημένες σε μέγεθος και πολυπλοκότητα εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, ενέχει τον κίνδυνο να διαμορφώσει μάλλον συνθήκες επαγγελματικής αποειδίκευσης των εκπαιδευτικών αφού βρίσκεται σε απόσταση από τη σχολική πραγματικότητα και να οδηγήσει τελικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αναντιστοιχία με τις επαγγελματικές τους ανάγκες οι οποίες απορρέουν τόσο από τους κεντρικούς καθορισμούς του επαγγέλματός τους, όσο και κυρίως από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους και τις εκπαιδευτικές συνθήκες των σχολείων τους.

Η δεύτερη επιλογή δεν παραβλέπει τις τεχνικές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως, ορίζοντας το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, ως *επάγγελμα γνώσης*, με ειδικές απαιτήσεις στο πεδίο της συνεχούς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε ποικίλες συνθήκες και περιστάσεις και με μεγάλες ανειλημμένες ευθύνες έναντι του κοινωνικού συνόλου, στοχεύει σε μια σφαιρική *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών με γνώμονα την ανάπτυξη της πραγματικής ικανότητάς τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και στις αυξημένες απαιτήσεις των καιρών.

Όπως είπαμε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν εντάσσεται στη σφαίρα των τυπικών υποχρεώσεων των Πανεπιστημίων, αλλά, πάντως, τροφοδοτείται από αυτά. Ένα παράδειγμα είναι το προτεινόμενο μοντέλο πρακτικής άσκησης των φοιτητών που ξεκίνησε ήδη να εφαρμόζεται από τον Τομέα Παιδαγωγικής και βασίζεται στους *μέντορες*, σχέδιο που στη σύλληψη του Υπουργείου Παιδείας αναφέρεται κυρίως στην επαγγελματική ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών⁹. Οι μέντορες στην πρακτική άσκηση είναι εν ενερ-

9. Βλ. την Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης για το Θεσμό του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου Εκπαιδευτικού του 2011.

γία και κατά κανόνα έμπειροι εκπαιδευτικοί που σε συνεργασία με τα οικεία πανεπιστημιακά τμήματα αναλαμβάνουν την εξοικείωση των φοιτητών με τους χώρους και τους όρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και καλούνται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική μάθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2000). Αν το μοντέλο αυτό κατορθώσει να εξελιχθεί προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής επαγγελματικής μάθησης όλων των συμμετεχόντων, στηριγμένη σε γνώση παραγόμενη με όρους επιστημονικής εγκυρότητας και με σταθερή την έμφαση στις διαθεσμικές συνεργασίες, έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε δυναμικό πεδίο βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, να ξεφύγει από τον κίνδυνο του εγκλωβισμού σε τεχνικιστικές λογικές, είτε κρατικής είτε πανεπιστημιακής είτε σχολικής προέλευσης, και να δομήσει τις κατάλληλες συνθήκες για μια πραγματική και πολυεπίπεδη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη λογική της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της σχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986[1997]). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (1978). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Husen, T. (1994). Educational Research and Policy-Making. Στο T. Husen & T. N. Postlethwaite, (Επιμ.), *International Encyclopedia of Education (1857-1864)*. Oxford: Pergamon.
- McCune, S. D. (1986). *Guide to Strategic Planning for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Μηλίγκου, Ε. (1997). Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και η Διαπολιτισμική Ανασυγκρότηση της Σχολικής Εκπαίδευσης: Το Ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Γ. Π. Μάρκου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Μηλίγκου, Ε. (2003). *Πολιτικές Διαστάσεις της Εξέλιξης της Παιδαγωγικής Σκέψης στην Ελλάδα: Το Παράδειγμα της Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Σχολή Φιλοσοφική, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μηλίγκου, Ε. (2004). Η Έννοια της Διαπολιτισμικής Διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη-Παγανού (Επιμ.), *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τμήμα ΦΠΨ-ΠΜΣ «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (109-119). Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, χαριστήριο τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη (345-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- OECD (2012), *Education Today 2013: The OECD perspective*. OECD Publications.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Φλουρής Γ., & Μηλίγκου Ε. (2011). Οικουμενικότητα, διαπολιτισμικότητα και διαθεματικότητα: τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις των προγραμμάτων σπουδών του 21ου αιώνα. Συμβολή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Π. Μάρκου, Χ. Παρθένος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη* (183-206). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα.
- Φρυδάκη Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1988[1964]). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Zeicner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

- Ainscow, M. et al. (1999). *Creating Conditions for School Improvement. A Handbook of Staff Development*. London: David Fulton Publications.
- Boisvert, R. (1997). *Rethinking Our Time*. Albany, NY: SUNY Press.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennet, K. R. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*. San Francisco, Jossey-Bass.

- O'Connor, K. A., Greene, H. C., & Anderson, P., J. (2006). Action research: A tool for improving teacher quality and classroom practice. Paper presented at the AERA 2006 Annual Meeting.
- Rud, A. G., Garrison, J., & Stone, L. (Eds.) (2009). *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Sigurdarottir, A. K. (2010). School – university relationship in teacher education for inclusive education. *JORSEN*, 10, 149-156.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Villers, H., & Mackisack, V. (2011). Optimizing opportunities to learn during practicum: Developing collaborative partnerships between the university and school. *Asia – Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(3), 183-194.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ, www.ergastirio.ppp.uoa.gr
- Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης για το Θεσμό του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (2011). Προσβάσιμο στη διεύθυνση:
http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf

Συνεργασία σχολείου – Πανεπιστημίου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου και Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Δώρα Μέντη, δ.φ.

Φιλολόγος στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Στη σύντομη αυτή παρέμβασή μου θα αναφερθώ συγκεφαλαιωτικά στη συνεργασία που έχει αναπτύξει το σχολείο μας με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, στη διάρκεια των τελευταίων δέκα ετών (2002-2012).

I. Σε προπτυχιακό επίπεδο

α) Πραγματοποιήθηκαν δειγματικές διδασκαλίες για ομάδες 20-25 φοιτητών των Τμημάτων Ιστορίας - Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, στα πλαίσια των ειδικών μαθημάτων Διδακτικής του ΦΠΨ. Ανάλογες συνεργασίες, σε μικρότερη όμως έκταση, αναπτύχθηκαν με τη Μαθηματική Σχολή, τη Θεολογική Σχολή, τα Τμήματα Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής Φιλολογίας, και το Τμήμα Πληροφορικής.

β) Οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η πρακτική άσκηση φοιτητών, στο πλαίσιο των παραπάνω μαθημάτων Διδακτικής του ΦΠΨ.

γ) Μέντορες καθηγητές υποδέχθηκαν στις τάξεις τους 25 φοιτητές Φιλολογίας, στο πλαίσιο του προγράμματος πρακτικής άσκησης (ΕΣΠΑ, 2005-2012) του Τμήματος Φιλολογίας (υπεύθυνοι: Ανδρέας Βοσκόγ, Ευριπίδης Γαραντούδης). Οι φοιτητές παρακολούθησαν για ένα δίμηνο τα σχολικά μαθήματα και

πραγματοποίησαν δύο διδασκαλίες σε μαθήματα επιλογής τους. Αξιολογήθηκαν από τον διδάσκοντα και τους χορηγήθηκε σχετική βεβαίωση από το σχολείο και τον μέντορα καθηγητή. Ανάλογη συνεργασία αναπτύχθηκε και με τη Μαθηματική Σχολή, με την παρακολούθηση 10 ασκούμενων φοιτητών.

II. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

α) Διοργάνωση 1ης επιστημονικής διημερίδας «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Εστία Νέας Σμύρνης, 14-15 Μαρτίου 2003). Το 2004 κυκλοφόρησε η επίτομη έκδοση των Πρακτικών της διημερίδας.

β) Μετά από συνεννόηση με τη σχολική σύμβουλο φιλόλογων Αφροδίτη Αβαγιανού, πραγματοποιήθηκαν υποδειγματικές διδασκαλίες στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων για νεοδιόριστους καθηγητές του ΠΕΚ Πειραιά (2005).

γ) Μετά από πρόσκληση της σχολικής συμβούλου φυσικών Αγγελικής Τρικαλίτη, οργανώθηκε ημερίδα για τη διδασκαλία της Βιολογίας στο Λύκειο (2007) που απευθυνόταν στους διδάσκοντες του μαθήματος στην Δ' Αθήνας.

δ) Διοργάνωση και διεξαγωγή ημερίδας για τις ερευνητικές εργασίες (project) στο Λύκειο (2011).

ε) Μετά από πρόσκληση της σχολικής συμβούλου φιλόλογων Αφροδίτης Αβαγιανού, ήρθε στο σχολείο μας η καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας Έρη Σταυροπούλου και ανέπτυξε το θέμα «Διδάσκοντας Παπαδιαμάντη» (2011), απευθυνόμενη στους φιλόλογους της Δ' Αθήνας.

στ) Μετά από πρόσκληση του σχολικού συμβούλου φυσικών Παρασκευά Γιαλούρη, οργανώθηκε δειγματική διδασκαλία (διδάσκων: Βασίλειος Ορφανόπουλος) σε καθηγητές Φυσικής που διδάσκουν το αντικείμενο σε Λύκεια της Δ' Αθήνας (2011).

ζ) Διοργάνωση Ημερίδας Φυσικής (2012) με ομιλητές καθηγητές του Πολυτεχνείου.

III. Έρευνα στη Διδακτική Μεθοδολογία

Η υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος ΦΠΨ Ευαγγελία Καλούδη παρακολούθησε τη διδασκαλία μαθημάτων λογοτεχνίας (σχολικό έτος 2005-2006, διδάσκουσα: Δώρα Μέντη), προκειμένου να συγκεντρώσει υλικό για την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής, με τίτλο «Ο διάλογος ως μηχανισμός

υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» με επόπτρια την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ευαγγελία Φρυδάκη.

IV. Σύνδεση με το Πανεπιστήμιο

α) Όπως προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις του νόμου για τη λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (3966/2011), ο οποίος θεσμοθετεί τη σύνδεση του σχολείου με το Πανεπιστήμιο, το Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής συνδέθηκε, μετά από σχετική απόφαση των Τμημάτων, με τα Τμήματα Φιλολογίας και ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής και με το Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Λύκειο προτίθεται να συνδεθεί στενότερα με το Πολυτεχνείο.

β) Στο πλαίσιο της λειτουργίας των Ομίλων που θα λειτουργήσουν στο σχολείο μας τη σχολική χρονιά 2012-2013, προβλέπεται η συνεργασία δύο πανεπιστημιακών καθηγητών (Χριστίνα Ντουινιά, Θανάσης Αγάθος) με τον Όμιλο λογοτεχνίας και δημιουργικής γραφής (διδάσκουσα: Δώρα Μέντη).

γ) Στο πλαίσιο της ευρύτερης συνεργασίας και με αφορμή την πάροδο 90 χρόνων από τη μικρασιατική καταστροφή, η Ευαγγελική Σχολή προκήρυξε μαθητικό λογοτεχνικό διαγωνισμό με θέμα τη Σμύρνη, με χρονικό όριο διεξαγωγής από τις 4 Σεπτεμβρίου ως τις 24 Νοεμβρίου 2012. Πρόεδρος της κριτικής επιτροπής ορίστηκε ο καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας Ευριπίδης Γαραντούδης, ο οποίος θα εποπτεύσει τριμελή ομάδα φιλολόγων του σχολείου μας που θα αξιολογήσουν τα διαγωνιζόμενα κείμενα.

V. Μελλοντικοί και επιδιωκόμενοι στόχοι

α) Η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί της Ευαγγελικής Σχολής σκοπεύουν να συνεχίσουν το παρεχόμενο έργο στον τομέα της πρακτικής άσκησης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί προτίθενται να αναλάβουν προπτυχιακούς φοιτητές ανταποκρινόμενοι στον θεσμό του μέντορα, προβάλλοντας, όμως, το αίτημά τους για βελτίωση των εργασιακών τους όρων ώστε να προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες τόσο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στη σχολική κοινωνική ζωή.

β) Οι εκπαιδευτικοί της Ευαγγελικής Σχολής επιθυμούν να σχεδιάσουν ή να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, με σκοπό την προώθηση κοινών γνωστικών ενδιαφερόντων και την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών (κοινότητες γνώσης και πρακτικής), στοχεύοντας να αναδείξουν τον

ιδιαίτερο ρόλο που μπορεί να έχει το σχολείο ως χώρος παραγωγής γνώσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Στην κατεύθυνση αυτή ο μαθηματικός του Λυκείου μας Νίκος Μαυρογιάννης υλοποιεί φέτος το παρακάτω μαθηματικό πρόγραμμα: «Εργαστήριο Άλγεβρας» (υπεύθυνος καθηγητής: Νίκος Μαυρογιάννης, ΠΕ3). Συνεργαζόμενοι φορείς: Ευαγγελική Σχολή – Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ3 – Τομέας Διδακτικής Μαθηματικών ΕΚΠΑ. Μέλη: 25 μαθηματικοί από όλη την Αττική, με ανάθεση διδασκαλίας στην Α' Λυκείου.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Ε. Καραγιάννη, ΜΑ
Υποδιευθύντρια στο 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου

Ζούμε σε μια εποχή με ραγδαία επιστημονική πρόοδο που δημιουργεί αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το σημερινό σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύγχρονους ρόλους του πολίτη. Στον σημερινό τεχνολογικό και πολυπολιτισμικό κόσμο, η συμβολή του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καταλυτική μέσα από μια διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης (Μηλίγκου, 2007). Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαιδευτικές ανάγκες ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, στάσεων και εμπειριών. Βρίσκεται αντιμέτωπος με την κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και μερικές φορές νιώθει αβεβαιότητα και ανασφάλεια, προσπαθώντας να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του.

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα επαγγελματικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί άγχος, αίσθηση απαξίωσης αλλά και επιφυλακτικότητα απέναντι σε εκπαιδευτικές προσπάθειες για καινοτομία. Υπάρχουν προβλήματα που αφορούν τη διδακτέα ύλη, καθώς και το μοναδικό βιβλίο χωρίς εκπαιδευτικό εναλλακτικό υλικό, την παιδαγωγική, επιστημονική καθοδήγηση και επιμόρφωση που συντελούν στη δημιουργία αισθήματος από μέρους των εκπαιδευτικών ότι εκτελούν τον ρόλο του διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων. Όλα αυτά συμβαίνουν, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα της διδασκαλίας (<http://www.minedu.gov.gr/index.php/neo-sxoleio-mainmenu.html?showall=&start=1>).

Άλλα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η παρατηρούμενη έλλειψη κινήτρων και πειθαρχίας από την πλευρά των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων, δυσκολίες συνεννόησης μεταξύ διδασκόντων καθώς και ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, που οδηγούν σε αρκετές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν στρες (Kloska & Raemasut, 1985). Η παρατηρούμενη σύγκρουση ρόλων ή η ασάφεια του ρόλου και η εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του συχνά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν επιθετικότητα, σύγχυση, αυξημένη τάση για απουσίες καθώς και μείωση της δημιουργικότητάς τους (Παππά, 2006). Επανελημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αχχογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος (Maslach & Shaufeli, 1993). Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως πιθανό αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (burnout), που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, και άλλοι επαγγελματίες που παρέχουν υπηρεσίες σε ανθρώπους και αναπτύσσουν σχέσεις με τους εξυπηρετούμενους, καθώς και όσοι χρειάζεται να λάβουν αποφάσεις άμεσα, συχνά νιώθουν στρες και τα επαγγέλματά τους θεωρούνται στρεσογόνα. Σε αυτά κατατάσσονται τα επαγγέλματα υγείας (νοσοκόμοι, χειρουργοί κ.ά.) και τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.) (Cooper, Cooper & Eaker, 1988). Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα μετά από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (Farber, 1991). Το σύνδρομο αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων περιβαλλοντικών παραγόντων και ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού (Kokkinos, 2007).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν πρέπει να συγχέεται με αυτή του στρες. Πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες, καθώς η εξουθένωση είναι πάντα αρνητική. Το στρες που ξεκινά από πιθανό επαγγελματικό ζήτημα δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στο *burnout* (Αναγνωστοπούλου, 2010). Αντίθετα, το *burnout* αποτελεί ιδιαίτερη αντίδραση του στρες (Κάντας, 1995) και παρουσιάζεται ως η απάντηση στο συνεχές εργασιακό στρες που αναδύεται έπειτα από μια διαδικασία γνωστικής επανεκτίμησης των καταστάσεων, όταν οι

στρατηγικές διαχείρισης του στρες δεν επαρκούν (Αντωνίου κ.ά., 2010).

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών κατά τους Kyriacou και Sutcliffe (1978) αποτελεί σύνδρομο, που μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα παρατεταμένου στρες και χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική εξάντληση και αλλαγή συμπεριφοράς. Έρευνες στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχουν καταδείξει ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Σύμφωνα με τον ψυχίατρο Πλατή (2007), η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αιφνίδια έναρξη αλλά ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια: α) στο πρώτο στάδιο επικρατεί ο ενθουσιασμός καθώς ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εισέρχεται στον εργασιακό χώρο με μεγάλες απαιτήσεις από τον εαυτό του και το επαγγελματικό του περιβάλλον, β) στο δεύτερο στάδιο κυριαρχούν η αμφιβολία και η αδράνεια, ο εκπαιδευτικός αμφιβάλλει για την εργασία του, αν πράγματι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του και στις βαρύτερες ανάγκες του, γ) στο τρίτο στάδιο η απογοήτευση και η ματαιώση οδηγούν τον εκπαιδευτικό να αναρωτηθεί αν αξίζει τον κόπο να διδάσκει κάτω από αγχογόνες συνθήκες. Θεωρεί την προσπάθειά του μάταιη και απογοητεύεται, και δ) τέλος ακολουθεί η απάθεια, ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο, παίρνει τον μισθό του, αδιαφορώντας για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και για τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.

Τα συμπτώματα του burnout είναι οργανικά, αλλά εμφανίζονται και σε επίπεδο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφοράς. Τα αίτια του συνδρόμου πρέπει να αναζητηθούν στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Πλατής, 2007). Στους λόγους εμφάνισης του φαινομένου περιλαμβάνονται η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς, καθώς και η συμμόρφωση με κανόνες και η μειωμένη αυτονομία που τους προσδίδει το σχολικό περιβάλλον. Το burnout επιτείνεται από την ασάφεια των ρόλων, την έλλειψη αναγνώρισης και τις υψηλές προσδοκίες τους (Σωτηράκη, 2011).

Η διερεύνηση των αιτιών της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και η αντιμετώπισή τους σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο, είναι δυνατή και μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και επαγγελματική ικανοποίηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Θ. (2010). Εργασιακό στρες και επαγγελματική ικανοποίηση αστυνομικών υπαλλήλων. Μία πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης. Μεταπτυχιακή εργασία στο ΠΜΣ «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Αθήνα.
- Αντωνίου, Α. Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., & Γάκη, Α. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. Στο C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D. & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. London, Penguin Books.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία. *Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Τόμος Γ' (105-108). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Maslach, C., & Shaufeli, W. (1993). Job Burnout. *Annual Reviews*, 52, 397-422.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη, (345-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 135-142.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Πλατής, Α. (2007). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης – Η «νόσος» των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα: Πρόοδος*, 26-05-2007.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Σωτηράκη, Κ. (2011). Όταν ο εκπαιδευτικός χάνει το νόημα της ύπαρξης: η υπαρξιακή προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Προσβάσιμο στο: <http://www.e-psychology.gr/work-psychology/619-burn-out-kai-ekpaideytikoi> Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού (χ.χ.). Από το σήμερα... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή. Μέρος Α'. Προσβάσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/index.php/neo-sxoleio-mainmenu.html?showall=&start=1>

Κοινότητες πρακτικής και διαχείριση γνώσης

Πέτρος Ν. Δημητράκοπουλος, ΜΑ
Φιλολόγος στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών

Στη δημόσια εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί ελλιπής οριζόντια και κάθετη επικοινωνία ως προς τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στη δημιουργία αποθετηρίων ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά με κατακερματισμό των αναρτήσεων σε πολλές διαφορετικές ιστοσελίδες που πολλές φορές δεν παραπέμπουν η μία στην άλλη και για τις οποίες δεν έχει μετρηθεί η διάδοση της αξιοποίησής τους.

Εδώ και πολλά χρόνια ερευνάται το πώς μπορεί να βελτιστοποιηθεί η διαχείριση γνώσης στο εσωτερικό των οργανισμών/ των εταιρειών/ των δημοσίων υπηρεσιών. Υπό τον όρο «διαχείριση γνώσης» νοούνται οι διαδικασίες με τις οποίες δημιουργούμε, κωδικοποιούμε και οργανώνουμε, συνθέτουμε και μετασχηματίζουμε, διαμοιράζουμε-διαδίδουμε και εφαρμόζουμε τη γνώση.

Οι διαδικασίες της διαχείρισης γνώσης υλοποιούνται στο εσωτερικό είτε ολόκληρων οργανισμών/υπηρεσιών είτε κοινοτήτων πρακτικής (communities of practice). Σύμφωνα με τον ορισμό των Wenger et al. (2002), *κοινότητα πρακτικής* είναι «ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα και εμβαθύνουν την κατανόηση και την γνώση τους με το να αλληλεπιδρούν διαρκώς» (Koeglreiter & Torlina, 2008: 209). Μια *κοινότητα πρακτικής* προσδιορίζεται από ένα πεδίο γνώσης, μια κοινότητα ανθρώπων (αίσθημα του ανήκειν, κοινές αξίες, κοινοί κώδικες επικοινωνίας και κανόνες συμπεριφοράς), διαμοιραζόμενες πρακτικές (Wenger et al., 2002, στο Córdoba & Robson, 2006: 559-560). Σε άλλη διατύπωση, οι κοι-

νότητες πρακτικής διαθέτουν «κοινωνικό κεφάλαιο», το οποίο έχει τρεις διαστάσεις: 1) τη δομική, με τις διασυνδέσεις των μελών τους και τις ροές πληροφορόρησης, 2) τη σχεσιακή, με την ένταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, και 3) τη γνωσιακή, με την κοινή γνώση, το κοινό γνωσιακό πλαίσιο αναφοράς (Sherif & Sherif, 2008: 56-57).

Μία κατηγοριοποίηση των *κοινοτήτων πρακτικής* (Vestal, 2003) είναι η ακόλουθη:

- 1) *Κοινότητες καινοτομίας*, δια-λειτουργικές, που επεξεργάζονται νέες λύσεις με αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης.
- 2) *Κοινότητες βοήθειας*, που λύνουν προβλήματα.
- 3) *Κοινότητες βέλτιστων πρακτικών*.
- 4) *Κοινότητες υποστήριξης*, που συνδέουν ανθρώπους, συλλέγουν και οργανώνουν πληροφορίες και γνώση εντός ενός οργανισμού.

Ως προς τη διάδοση *καλών ή βέλτιστων πρακτικών*, ο Hargreaves (1998) έχει διατυπώσει δύο πολύ σοβαρές επιφυλάξεις:

- 1) υπάρχει ελάχιστη γνώση για τη διάδοση *καλών ή βέλτιστων πρακτικών* εντός του εκπαιδευτικού συστήματος είτε από το Πανεπιστήμιο προς το σχολείο είτε μεταξύ σχολείων (ό.π.: 17),
- 2) επειδή οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε επαγγελματική απομόνωση στην τάξη τους, δεν συγκρίνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εισάγουν πειραματικά με δεδομένα από τη δουλειά άλλων συναδέλφων, οπότε η «καλή για αυτούς πρακτική» στερείται γενικευμένης δοκιμής για επικύρωση (ό.π.: 33).

Η *διαχείριση γνώσης* μπορεί να είναι είτε ιεραρχική βάσει της κεντρικής κωδικοποίησης τεκμηρίων γνώσης στα οποία τα μέλη των *κοινοτήτων πρακτικής* έχουν πρόσβαση από τη μεμονωμένη θέση τους είτε κατανεμημένη, δηλαδή διαδικασία ενεργού συνεργασίας και διαπραγμάτευσης των αυτόνομων μελών που θέτουν την τοπικά από έκαστον αποκτηθείσα γνώση τους στη συλλογική κρίση της κοινότητας (Cuel, Bouquet & Bonifacio, 2006: 124).

Ως προς τα πληροφοριακά συστήματα *διαχείρισης γνώσης*, έχει παρατηρηθεί ότι τα *συστήματα διαχείρισης γνώσης* δεν χρησιμοποιούνται και απαξιώνονται, όταν εισάγονται ως νέες, μεν, εφαρμογές, αλλά διαχωρισμένες από καθημερινές εργασιακές πρακτικές και γνωστά ψηφιακά περιβάλλοντα εργασίας και όταν απαιτούν ειδικό χρόνο για τη λειτουργία τους (Stenmark & Lindgren, 2008: 201).

Σε επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής στο επίκεντρο τίθεται η επαγγελματική γνώση που έχει τις εξής διαστάσεις: το καθαρά γνωστικό οπλισμό, την ικανότητα να εφαρμόζουμε τη γνώση στις σύνθετες περιστάσεις της πραγματικής ζωής, την κατανόηση της λειτουργίας του συστήματος της εργασίας μας, την αυτοκινητροδοτημένη δημιουργικότητα (Quinn et al., 1998· Fink & Disterer, 2006: 381-382). Επιπρόσθετα, η γνώση μπορεί να διακριθεί σε δημόσια και προσωπική (Desouza & Awazu, 2005: 17-19). Τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής χρειάζεται να καταστούν κοινωνοί του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (εντός του οποίου άλλα μέλη δραστηριοποιούνται), προσωπικών πεποιθήσεων, εμπειριών. Ο διαμοιρασμός της γνώσης ευνοεί το να αναπτυχθεί επιχειρηματολογία με σκοπό να ληφθούν αποφάσεις για την αντιμετώπιση εργασιακών ζητημάτων. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μηλίγκου, 2007).

Κομβικός είναι ο ρόλος του επόπτη/συντονιστή/διευκολυντή/καθοδηγητή στη λειτουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Ιδιαίτερης αξίας είναι η ιδιότητά του ως μέντορα, η οποία αναδεικνύεται κατά την εξωτερίκευση της προσωπικής γνώσης, όταν απευθύνεται στα λιγότερο έμπειρα μέλη της κοινότητας πρακτικής.

Η αναζήτηση αποδοτικών οργανωσιακών σχημάτων εργασίας στην εκπαίδευση είναι κρίσιμη παράμετρος στην εφαρμογή πολιτικής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Coakes, E., & Clarke, S. (2006). Communities of Practice. Στο D. G. Schwarz (Ed.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (30-33). Hershey, PA, Pennsylvania: Idea Group Reference.
- Córdoba, J., & Robson, W. (2006). Understanding Communities of Practice to Support Collaborative Research. Στο E. Coakes & S. Clarke (Eds.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management* (558-564). Hershey, PA, Pennsylvania: Idea Group Reference.
- Cuel, R., Bouquet, P., & Bonifacio, M. (2006). Distributed Knowledge Management. Στο D. G. Schwarz (Ed.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (122-129). Hershey, PA, Pennsylvania: Idea Group Reference.
- Desouza, K. C., & Awazu, Y. (2005). *Engaged Knowledge Management: Engagement with New Realities*. New York: Palgrave-Macmillan.

- Fink, D., & Disterer, G. (2006). Knowledge Management in Professional Service Firms. Στο D. G. Schwarz (Ed.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (381-388). Hershey, PA, Pennsylvania: Idea Group Reference.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative Professionalism – The role of teachers in the Knowledge Society*. London: Demos.
- Koeglreiter, G., & Torlina, L. (2008). Community of Practice: Aligning Knowledge Work with Organizational Knowledge Strategy. Στο M. E. Jennex (Ed.), *Current Issues in Knowledge Management* (206-226). Hershey, PA, New York: Information Science Reference.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, χαριστήριο τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη (345-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Quinn, J. B., Anderson, P., & Finkelstein, S. (1998). Managing Professional Intellect: Making the most of the best. *Harvard Business Review*, 74(2), 71-80.
- Sherif, K., & Sherif, S. A. (2008). Think Social Capital Before You Think Knowledge Transfer. Στο M. E. Jennex (Ed.), *Current Issues in Knowledge Management* (53-65). Hershey, PA, New York: Information Science Reference.
- Stenmark, D., & Lindgren, R. (2008). Knowledge Management Systems: Towards a Theory of Integrated Support. Στο M. E. Jennex (Ed.), *Current Issues in Knowledge Management* (181- 205). Hershey, PA, New York: Information Science Reference.
- Vestal, W. (2003). Ten traits for a successful community of practice. *Knowledge Management Review*, 5(6), 6.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice – A guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

ΤΡΙΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διδακτική της λογοτεχνίας

Η Διδακτική της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών

Γεώργιος Ι. Σπανός
Καθηγητής Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Βασική προβληματική

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 ετέθη σε εφαρμογή το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τους φοιτητές του Τμήματος ΦΠΨ. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα συστηματικά και λειτουργικά προσανατολισμένο στο να οδηγεί σε ένα πτυχίο που διεκδικεί να εξασφαλίσει στέρεα ψυχοπαιδαγωγική και φιλολογική κατάρτιση και διδακτική ετοιμότητα. Σε συνεργασία, μάλιστα, με τα Τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας - Αρχαιολογίας, που και εκείνα υιοθέτησαν νέα Προγράμματα Σπουδών, δημιουργήθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε οι φοιτητές να παρακολουθούν υποχρεωτικά, υποχρεωτικά επιλεγόμενα και ελεύθερης επιλογής μαθήματα, που επιτρέπουν στους φοιτητές να αποκτούν επιστημονικές γνώσεις, των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι η ευρύτητα και το βάθος, υπηρετούν, δηλαδή, τη γενική φιλολογική κατάρτιση και τη λειτουργική εξειδίκευση.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των νέων Προγραμμάτων Σπουδών είναι ο αναπροσανατολισμός της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, ώστε αυτή να διεξάγεται και να παρακολουθείται από τους φοιτητές, όταν θα έχουν διδαχθεί «προαπαιτούμενα» μαθήματα. Το ζητούμενο είναι να συνδέεται σταδιακά αλλά σταθερά η θεωρία με την πράξη, να *διευρύνεται ο προσανατολισμός* των φοιτητών, και να επαυξάνονται οι προσδοκίες τους για μια αποτελεσματική συνάντηση με τον σχολικό χώρο. Η προβληματική αυτή και η εμπειρία δεκαετιών από την οργάνωση και διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης οδήγησε στην υιοθέτηση της πρότασης για αξιοποίηση του θεσμού των μεντόρων, οι οποίοι

καλούνται –δυνάμει και θέσει– να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, ώστε η συνεργασία Πανεπιστημίου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αποβεί δημιουργική για τους φοιτητές και ευεργετική για την εκπαίδευσή μας.

2. Κριτικές επισημάνσεις

Η μέχρι τώρα εμπειρία μας από την οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής άσκησης μας επιτρέπει να δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση του θεσμού των *μεντόρων*, για να υπερβούμε αδυναμίες και προβλήματα που απειλήσαν πολλές φορές να καταστήσουν τη διδακτική άσκηση *δράση* επιφανειακή και αναποτελεσματική. Τέτοια προβλήματα, διαπιστωμένα και επανερχόμενα, θεωρούνται τα εξής:

α) Η έλλειψη του απαραίτητου κατάλληλου εποπτικού προσωπικού που με την κατάρτιση, την εμπειρία και τη συνείδηση της παιδαγωγικής ευθύνης θα είχε τη δυνατότητα να καθιστά αποτελεσματική τη συνεργασία Πανεπιστημίου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πεδίο της διδακτικής άσκησης των φοιτητών.

β) Η αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να εγκρίνει εκείνες τις αποσπασσεις εκπαιδευτικών από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο που θα είναι σε θέση –αριθμητικά και ποιοτικά– να συμβάλουν στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης κατάλληλης να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τελειόφοιτων φοιτητών προετοιμαζόμενων για ανάληψη του διδακτικού ρόλου.

γ) Οι αδυναμίες των Προγραμμάτων Σπουδών που εκφράζονται με αναποτελεσματική σύνδεση θεωρίας και πράξης της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Υπήρξε περίπτωση κατά την οποία οι φοιτητές συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση σε Γυμνάσια και Λύκεια χωρίς να έχει προηγηθεί παρακολούθηση ούτε ενός μαθήματος Παιδαγωγικής ή χωρίς την παρουσία επόπτη καθηγητή που θα προετοίμαζε την παρατήρηση και θα κατεύθυνε τον διάλογο για την αξιολόγηση-κριτική αξιοποίηση των διδασκαλιών.

δ) Η συνύπαρξη, μέσα στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Διδακτική και Πρακτική Άσκηση», της θεωρίας στο αμφιθέατρο με την εφαρμογή στα Γυμνάσια και Λύκεια στάθηκε ένα αντινομικό γεγονός. Αυτό επισημαίνεται ιδιαίτερα, διότι οδήγησε στο να αρχίζουν οι πρακτικές ασκήσεις ταυτόχρονα με τις παραδόσεις στο αμφιθέατρο, με αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις οι φοιτητές να παρατηρούν διδασκαλίες στα Γυμνάσια - Λύκεια, χωρίς να

κατανοούν την προβληματική της εφαρμοζόμενης μεθόδου, και σε άλλες περιπτώσεις οι παρακολουθούντες την πρακτική άσκηση να απουσιάζουν αναγκαστικά από τις παραδόσεις των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.

ε) Η αδυναμία και η συνακόλουθη άρνηση των Γυμνασίων και Λυκείων να ανταποκριθούν στο αίτημα για προγραμματισμό περισσότερων ημερών πρακτικής άσκησης για τους φοιτητές. Κάτι τέτοιο, όμως, συναρτώμενο με τον πολύ μεγάλο αριθμό ασκούμενων κατ' έτος φοιτητών, πολλές φορές προκαλεί εντάσεις που υπονομεύουν την ποιότητα της παρεχόμενης άσκησης και την αμοιβαιότητα στη σχέση Πανεπιστημίου και σχολείων υποδοχής. Η επισημάνση ότι οι παρατηρούμενες από τους φοιτητές διδασκαλίες στον σχολικό χώρο είναι δειγματικές και όχι υποδειγματικές θα έπρεπε να μειώνει την ανησυχία και τις αντιδράσεις των φιλολόγων που εμπλέκονται με την πρακτική άσκηση και δέχονται τους φοιτητές στις τάξεις τους. Η αύξηση, όμως, του αριθμού των ωρών διδασκαλίας για τους εργαζόμενους στα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια κατέστησε την επιβάρυνσή τους ακόμα μεγαλύτερη και τις αρνήσεις περισσότερες.

στ) Η απουσία συντονισμού μεταξύ Πανεπιστημίου και Γυμνασίων - Λυκείων ως προς το πώς διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα συνιστά μια διαπίστωση των ασκούμενων φοιτητών που υπονομεύει το κύρος της πρακτικής άσκησης. Είναι, πράγματι, απογοητευτικό το φαινόμενο να μη βρίσκουν οι φοιτητές κάποια συνάφεια ανάμεσα σ' αυτά που διδάσκονται και εξετάζονται στο Πανεπιστήμιο με αυτά που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Καθίσταται, μάλιστα, ολέθριο, όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες στις σχολικές τάξεις υποδοχής των φοιτητών όχι μόνο αγνοούν, αλλά αμφισβητούν την εφαρμοσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, που οι φοιτητές διδάσκονται στα ακαδημαϊκά μαθήματά τους.

Η αναφορά στις ανωτέρω προβληματικές καταστάσεις αποβλέπει στο να συνειδητοποιηθούν οι δυσκολίες και να αναληφθεί η προσήκουσα πρωτοβουλία στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών για μια άσκηση των φοιτητών στον σχολικό χώρο συνεπή και αποτελεσματική. Η ανυστερόβουλη συνεργασία μεταξύ των ακαδημαϊκών δασκάλων και των εκπαιδευτικών λειτουργών των Γυμνασίων - Λυκείων είναι επιβεβλημένη και ικανή να θεραπεύσει πραγματικά την όποια παθογένεια. Με την παρακολούθηση των προαπαιτούμενων γνωστικών αντικειμένων από τους φοιτητές, με την εμπλοκή τους σε μικροδιδασκαλίες, με την παρατήρηση πρακτικών διδακτικών εφαρμογών, στις οποίες συμμετέχουν υπεύθυνα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι με

γνωστικό αντικείμενο τη Διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, το Πανεπιστήμιο θα ανταποκριθεί στην αποστολή του να έχει θέσει τις βάσεις, ώστε οι φοιτητές να αξιοποιούν την παρατήρηση των διδασκαλιών, όταν θα επισκέπτονται τα Γυμνάσια - Λύκεια υποδοχής. Τα Γυμνάσια και Λύκεια υποδοχής, επίσης, θα βρουν τον κατάλληλο βηματισμό, όταν με την αυτοκριτική τους αναγνωρίσουν αδυναμίες, η διόρθωση των οποίων θα τους επιτρέψει να υπηρετήσουν αποτελεσματικά την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Το νέο νομοθετικό πλαίσιο για τα Πειραματικά Σχολεία μπορεί, με την κατάλληλη αξιοποίηση, να βοηθήσει, ώστε η πρακτική άσκηση των φοιτητών να αποτελέσει τον πυρήνα του πλαισίου δραστηριοτήτων συνεργασίας Πανεπιστημίου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θα υπηρετήσουν την ποιοτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Συντεταγμένες του πλαισίου της άσκησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Με τα θέματα που θέσαμε στο κέντρο του διήμερου διαλόγου μας, προσδοκούμε να καταστήσουμε τη συναντησιακή μας σχέση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης πιο συστηματική και συνεπή. Να διευρύνουμε την προβληματική για τον ρόλο του σημερινού σχολείου και, παράλληλα, να δούμε καλύτερα τους τρόπους και τις δυνατότητες για μια διδακτική μεθοδολογία που θα ανταποκρίνεται στην αποτελεσματική αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων που ο φιλόλογος αναλαμβάνει να διδάξει. Ιδιαίτερα για το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, ορίσαμε εκείνους τους άξονες που βρίσκονται στο κέντρο της επιστημονικής έρευνας για τη σημασία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αντικειμένου.

Στον πρώτο άξονα που αφορά τη σχέση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα καλούμαστε, όταν διδάσκουμε λογοτεχνία, να προβληματιστούμε για το αν μπορούμε να προσβλέπουμε στη διδασκαλία της γλώσσας και όταν διδάσκουμε γλώσσα, αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε λογοτεχνικά κείμενα. Τον προβληματισμό μας για τη σχέση αυτή την προωθούν οι εξής επισημάνσεις:

- Η λογοτεχνία αποτελεί γλώσσα μέσα στη Γλώσσα. Συνιστά «παρεκκλίνουσα» γλώσσα, αφού σ' αυτήν συνείρονται η μεταφορικότητα, η συνυποδήλωση, η πλάγια γραφή, η αλληγορία που με τη λειτουργία τους καθιστούν τη λογοτεχνία *ποιότητα* βιωματική και έντονα συναισθηματική.

- Εκ φύσεως, η λογοτεχνία συνιστά αισθητική κατηγορία προσφερόμενη για βιωματική προσέγγιση και κάρπωση ψυχαγωγική (το τερπνόν μετά του ωφελίμου).
- Το λογοτεχνικό κείμενο δεν πειθαρχεί στους κανόνες του γλωσσικού συστήματος και, επομένως, δεν προσφέρεται για άμεση γλωσσική διδασκαλία.
- Η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου παραπέμπει σε μια δημιουργική διεργασία ψυχαγωγικού χαρακτήρα, που έχει σχέση περισσότερο με την ελευθερία και τη φαντασία του αναγνώστη και λιγότερο με την πειθαρχία και τη συνεπή σύνταξη.
- Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά επικοινωνιακή δομή και ο μαθητής, ως αναγνώστης, κινείται προς συνάντηση του κόσμου του κειμένου για απόκτηση μιας εμπειρίας που δεν είναι η ίδια με εκείνη των άλλων αναγνωστών.
- Το κειμενικό νόημα είναι υπόθεση του αναγνώστη, αφού ως κατανοούσα συνείδηση αναμετρείται με έναν κόσμο, τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων, και αποβαίνει σταδιακά ενεργητικός, ενδιαφερόμενος, επαρκής, δημιουργικός.
- Η λογοτεχνία, τέλος, ως αυθεντική κειμενική οντότητα έχει θέση στη διδασκαλία της γλώσσας, αφενός γιατί βρίσκεται κοντά στην προφορικότητα και αφετέρου γιατί υπηρετεί τις αισθητικές ανάγκες του ανθρώπου και βοηθάει τον μελετητή της μητρικής γλώσσας να μυηθεί στις άπειρες δυνατότητες απόδοσης των πιο λειτουργικών εκφάνσεων της ανθρώπινης σκέψης και ψυχής.

Ο δεύτερος άξονας της διδακτικής προβληματικής για το μάθημα της λογοτεχνίας αφορά τη σχέση θεωρίας της λογοτεχνίας και διδακτικής πράξης.

- Η θεωρία της λογοτεχνίας ανάλογα με το αν δίνει την έμφαση στο *κείμενο*, στον *συγγραφέα*, στον *αναγνώστη* ή στο *κοινωνικό περιβάλλον* (εποχή, ιστορία, συνθήκες) εξοπλίζει τον φιλόλογο με έναν ουσιαστικό προβληματισμό, που του επιτρέπει να υποβάλει στο κείμενο και στους μαθητές ουσιαστικά ερωτήματα, που διευκολύνουν την πολύπλευρη προσέγγιση.
- Ορολογία και ερευνώμενες διαστάσεις και σχέσεις όπως: βίωμα - έκφραση, αποστασιοποίηση και υποκειμενισμός, γραμματική και ψυχολογία του κειμένου, βασιμότητα και πολυσημία, μύηση και κατανόηση, ορέξεις και αποστροφές, ενσυναίσθηση και αισθητική απόλαυση, κλει-

στή ανάγνωση και αισθητική ανταπόκριση, παρανάγνωση και προσδοκώμενη ανάγνωση, λαβές και κενά απροσδιοριστίας επιτρέπουν στον φιλόλογο να αναζητεί κάθε φορά νέους τρόπους, για να κινήσει την αυτενέργεια του μαθητή-αναγνώστη, ώστε να αποφεύγει τη μονότροπη, την τυποποιημένη διαδικασία διδασκαλίας που δεν συνάδει με τη λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό.

- Ο διδακτικός προσανατολισμός, που προσφέρει κάθε θεωρία της λογοτεχνίας, συνιστά κατ' ουσίαν τη μεγάλη δεξαμενή για τη διαμόρφωση προτύπων διδασκαλίας, που καθιστούν την προσέγγιση όλο και πιο ταιριαστή στη φύση του λογοτεχνικού κειμένου, όλο και πιο παιγνιώδη και πιο ζωντανή για παιδιά και εφήβους.

Ο τρίτος άξονας της προβληματικής μας αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια:

- Η αλλαγή των ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» δεν συνδέθηκε με την απαιτούμενη προετοιμασία και επιμόρφωση των φιλόλογων.
- Το βιβλίο του δασκάλου αποτελεί ένα λειτουργικό βοήθημα για συστηματική μετάβαση στη νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
- Η νέα αυτή αντίληψη, όπως προωθείται από το ΑΠ, δεν έχει άμεση σχέση με τη φυσιογνωμία της λογοτεχνίας και υποβιβάζει τα λογοτεχνικά κείμενα σε γυμνάσματα για προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων.
- Η ασάφεια και η σύγχυση που διαπιστώνεται στο περιεχόμενο των ΑΠ οφείλεται κατά βάση στη μονόπλευρη θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου.
- Οι επιλογές των λογοτεχνικών κειμένων ανταποκρίνονται στο αίτημα για ανανέωση και συμπερίληψη κειμένων από την πιο πρόσφατη λογοτεχνική παραγωγή, σε καμία περίπτωση, όμως, δεν καλύπτουν το κριτήριο της ποιότητας, που δίνει ευκαιρίες στους αναγνώστες μαθητές για γνωριμία με κείμενα υψηλής αισθητικής αξίας.
- Οι φοιτητές διδάσκονται στην Ειδική Διδακτική στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού βιβλίου και του βιβλίου του δασκάλου σε βαθμό, όμως, που δεν είναι δυνατό να αναπλάσουν την προετοιμασία του φιλόλογου για τη διδασκαλία. Η πρακτική άσκηση είναι σε θέση να αποκτήσει καλύτερη ποιότητα, να βοηθήσει στην κατανόηση της τριπλής αυτής διάστασης που διέπει τη διδακτική εργασία στη σχολική τάξη.

Στον τέταρτο άξονα εντάσσουμε το αίτημα για τον δημιουργικό αναγνώστη της λογοτεχνίας. Ο Jung αναφερόμενος στη δημιουργικότητα τη συναρτά με τη συμμετοχή της νόησης, του συναισθήματος, της αίσθησης και της διαίσθησης-ενόρασης που συναποτελούν τον «κύκλο ενότητας». Ο Koe-stler, πάλι, προβαίνοντας σε μια συγκριτική θεώρηση, υποστηρίζει ότι στη διαδικασία πραγμάτωσης της δημιουργικότητας το συναισθηματικό στοιχείο είναι πιο σημαντικό από το διανοητικό, το παράλογο είναι μεγαλύτερης αξίας από το λογικό.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία συνεπή και συνεχή, με την οποία αναδεικνύονται και αξιοποιούνται εσωτερικές και εξωτερικές αλληλεπιδράσεις, αναγνωρίζουμε ότι ο μαθητής, που ασκείται να γίνει δημιουργικός, κατά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται εντός κατάλληλου μαθησιακού πεδίου. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα εξής χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή:

- συγκινείται από το άγνωστο, το απρόσμενο, το μυστηριώδες,
- εμφανίζεται ικανός να προσλαμβάνει και να οργανώνει μορφές, εικόνες,
- ψυχαγωγείται με θέματα που γονιμοποιούν τη φαντασία και δίνουν δρόμο στο νοητικό και συναισθηματικό ταξίδι,
- ενεργοποιείται ιδιαίτερα, όταν βρίσκεται μέσα σε περιβάλλοντα διαλόγου και συνεργασίας.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να διέπεται από ευελιξία. Τόσο η δυνατότητα επιλογής μεταξύ πολλών προτύπων και μεθόδων όσο και μεταξύ ποικίλων κειμένων και τρόπων προσέγγισης της λογοτεχνικής γλώσσας εξασφαλίζουν την προϋπόθεση της ευελιξίας, την οποία ο διδάσκων τη λογοτεχνία πρέπει να την αποδέχεται ως βασική διδακτική αρχή. Μέσα σε μια τέτοια διδακτική ατμόσφαιρα ο δάσκαλος βρίσκει την ευκαιρία να ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό του μαθητή στο να εκφραστεί εξαιτίας του κειμένου, με το κείμενο πέραν του κειμένου. Έτσι, επιτυγχάνεται ένα σχολικό περιβάλλον που τέρπει και ενθουσιάζει τον μαθητή, καθώς αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται η δημιουργική συμπεριφορά και σταδιακά ωθείται στο να επικοινωνήσει βαθύτερα και να ερευνήσει ουσιαστικότερα τη σχέση βιώματος και έκφρασης, ψυχολογίας και γραμματικής του κειμένου, υφής και δομής, άμεσης ρήσης και υπαινιγμού, λαβών και κενών απροσδιοριστίας, φανταστικού και πραγματικού.

Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο δεν επιτρέπει στον δάσκαλο να προσδοκά μια και μόνη προσέγγιση. Δεν αφήνει περιθώρια να αμφισβητούνται, κατά την

πορεία του μαθήματος, η αυτενέργεια, οι ιδέες, οι εικόνες, οι λύσεις που προβάλλει ο μυούμενος αναγνώστης μαθητής.

4. Το ζητούμενο για την άσκηση των φοιτητών

Ο διδάσκων τη λογοτεχνία δεν μπορεί να αγνοεί ότι η φύση του μορφωτικού αγαθού απαιτεί διδακτικό σχεδιασμό που στηρίζεται στην παιδαγωγική αρχή του κατευθυνόμενου διαλόγου και κινητοποιεί τον μαθητή ώστε να: αναγνωρίζει, υποθέτει, αποκρυπτογραφεί, συνδυάζει, φαντάζεται, προσδοκά, νοηματοδοτεί, αξιοποιεί το συγκεκριμένο, δημιουργεί το δικό του κείμενο.

Οι φοιτητές μας παρακολουθούν την Ειδική Διδακτική της λογοτεχνίας, τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, τοποθετούμενοι μέσα στο πλαίσιο που ορίζουν οι ανωτέρω συντεταγμένες. Προσδοκούν, επομένως, η πρακτική άσκηση στα Γυμνάσια και τα Λύκεια να επιβεβαιώνει και να διευρύνει την εμπειρία που αποκτούν στο αμφιθέατρο. Ο ζήλος και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν κατά τον σχεδιασμό της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στα ακαδημαϊκά μαθήματα είναι απαραίτητο να μην υπονομεύεται από τις διδασκαλίες που παρατηρούν κατά την πρακτική άσκηση. Είναι αλήθεια, άλλωστε, ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η διδακτική εργασία στα Γυμνάσια και Λύκεια τους εκπλήσσει ευχάριστα.

Προτάσεις δημιουργικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων

Μαρία Νέζη, δ.φ.

Φιλολόγος στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής

Η εισήγησή μου λαμβάνει υπόψη τον τρόπο που οι πολιτισμικές σπουδές και οι αναγνωστικές θεωρίες επαναπροσδιορίζουν την έννοια του λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση της αναγνωστικής πράξης. Εντός του πεδίου των πολιτισμικών σπουδών, το λογοτεχνικό κείμενο δεν εκλαμβάνεται ως ένα κλειστό και αύταρκες όλων γλωσσικών σημείων, ως ένα τετελεσμένο αισθητικό γεγονός αλλά ως σύνθετος πολιτισμικός-κοινωνικός κόμβος, με την έννοια ότι για τη νοηματοδότησή του ενεργοποιούνται ποικίλες διαστάσεις και δυνάμεις της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής (Πασχαλίδης, 1999). Το νόημά του κατασκευάζεται διαλογικά, όχι μόνο ως προϊόν επικοινωνίας με τον αναγνώστη, μονίμως ανοιχτό σε νέες κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές αλλά και «ως απόκριση/απάντηση σε άλλα κείμενα συνεχώς παρόντα» (Φρυδάκη, 2003) «ως μια διάδραση, ως μια συνδιαλλαγή, άλλοτε συναγωνιστική κι άλλοτε ανταγωνιστική, που εκτείνεται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής, μεταξύ κάθε είδους μορφής κειμένων, ανεξάρτητα από το εάν αυτά είναι λογοτεχνικά ή μη, γλωσσικά ή εικονικά, έντυπα ή προφορικά» (Πασχαλίδης, 1999). Οι πολιτισμικές σπουδές ανανεώνουν το ερμηνευτικό παράδειγμα, καθώς παραδέχονται ότι οι διαφορετικές ερμηνείες που προτείνονται για ένα κείμενο είναι κείμενα που χρήζουν με τη σειρά τους ερμηνείας και εκλαμβάνουν ως αντικείμενο της πολιτισμικής ερμηνευτικής όχι την άσκηση σε μια «επαρκή» ανάγνωση ή τη μύηση σε μια πιο πλήρη ερμηνεία, αλλά την αυθερμηνεύση του ίδιου του ερμηνεύοντος υποκειμένου, την «αυτο-κατα-

νόσή του ως ενός φορέα και μαζί παραγωγού ερμηνειών και κειμένων» (Πασχαλίδης, 1999). Υπ' αυτή την έννοια, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ο αναγνώστης ενεργοποιεί δεξιότητες πολιτισμικού γραμματισμού. Πρόκειται για το σύνολο των δεξιοτήτων, που επιτρέπουν την κατανόηση και αποκρυπτογράφηση ποικίλων πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων και τη συσχέτισή τους με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς (Πασχαλίδης, 1999).

Υπ' αυτό το πρίσμα, το παιδαγωγικό πλαίσιο της αναγνωστικής και ερμηνευτικής πρακτικής που επικρατεί στη σχολική τάξη επαναπροσδιορίζεται. Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά μια πρόταση κόσμου και ο νεαρός αναγνώστης καλείται να ανταποκριθεί σε αυτή την πρόταση κόσμου με βάση τις προσλαμβάνουσές του. Η αναγνωστική άσκηση στην τάξη δεν μπορεί να αγνοήσει το πολιτισμικό υπόβαθρο εκκίνησης των μαθητών-αναγνωστών. Στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης (μαθητών – εκπαιδευτικών) ο λόγος για τα κείμενα μετατρέπεται σε διάλογο με τα κείμενα. Οι μαθητές-αναγνώστες συνομιλούν με τα κείμενα, καταθέτουν ερμηνευτικές υποθέσεις και εκφέρουν τον προσωπικό τους, κριτικό και δημιουργικό, λόγο αξιοποιώντας διάφορα σημειωτικά συστήματα. Ο δάσκαλος δεν περιορίζεται στον ρόλο του διαμεσολαβητή στην επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά λειτουργεί ως ο έμπειρος ειδικός που αξιοποιεί ποικίλους μαθησιακούς πόρους και τρόπους (πολυτροπικά κείμενα, δραματοποίηση, ενίσχυση της φιλαναγνωσίας κ.τ.λ.) για να καταστήσει τους μαθητές/-τριες του πολιτισμικά εγγράμματους. Διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι νεαροί αναγνώστες μέσα από την αλληλεπίδραση, την πολυφωνία και τον αναστοχασμό, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, να εξοικειωθούν με ένα εύρος στρατηγικών κατανόησης κειμένων, να εκφραστούν γλωσσικά και πολυτροπικά και να αναπτύξουν, εντέλει, δεξιότητες πολιτισμικού γραμματισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγνωση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη συνιστά τον τόπο όπου η δημιουργική σκέψη, το βίωμα, η επικοινωνία ενεργοποιούνται, προκειμένου να συγκροτηθεί διαλογικά το νόημα του κειμένου. Οι νεαροί αναγνώστες αξιοποιούν ένα πιο διευρυμένο ρεπερτόριο αναγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται μόνον με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία προς την κατεύθυνση που περιγράψαμε μέσα από διδακτικές πρακτικές, που δανείζεται από το θεατρικό παιχνίδι, τα πολυμέσα και τα περιβάλλοντα του Web 2.0.

Στη διδακτική πράξη έχουμε δοκιμάσει να ενεργοποιήσουμε τα βιώματα και τις ανταποκρίσεις των νεαρών αναγνωστών, να ενισχύσουμε διεργασίες ενσυναίσθησης και να υποστηρίξουμε την πολυπρισματικότητα κατά τη νοηματοδότηση του κειμένου, αξιοποιώντας πρακτικές από το θεατρικό παιχνίδι, όπως ιδεοθύελλα/καταιγισμός ιδεών, ρόλος στον τοίχο, διάδρομος συνείδησης, ανακριτική καρτέλα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η εμπειρία μας τόσο από την ανταπόκριση των παιδιών όσο και από τα μαθησιακά αποτελέσματα στον άξονα της κατανόησης του κειμένου είναι θετική.

Η ανταπόκριση των νεαρών αναγνωστών στον κόσμο των κειμένων διευκολύνεται, επίσης, με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Οι νέες τεχνολογίες με τις πολυμεσικές εφαρμογές τους διευκολύνουν την πολυτροπική αναπαράσταση των κειμένων. Η πολυτροπική νοηματοδότηση των κειμένων, που εισηγούμαστε, συγκροτεί μια ολιστική διαδικασία πρόσληψης, η οποία συνδυάζει αναγνωστική ανταπόκριση και δημιουργική έκφραση των μαθητών/-τριών ως υποκειμένων ιστορικά-κοινωνικά προσδιορισμένων μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης στην κοινότητα μάθησης. Οι νεαροί αναγνώστες, αξιοποιώντας πέραν του γλωσσικού κώδικα ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, ήχο, μουσική, κίνηση), ενώ εξοικειώνονται με πρακτικές κριτικού διαλόγου, δεν επιχειρούν απλά να εικονογραφήσουν τα κείμενα, κάτι που θα περιόριζε την πολυσημία του γλωσσικού κώδικα (Νικολαΐδου, 2009), αλλά αποπειρώνται να κατασκευάσουν το νόημά τους ως ψηφιακό αφήγημα. Άλλωστε, η εικόνα ως συστατικό των ψηφιακών αφηγήσεων συνιστά βασικό όρο όχι μόνο της επικοινωνίας αλλά και της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών/-τριών μας που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε. Το νόημα του εκάστοτε κειμένου οικοδομείται σταδιακά μέσα από το διαρκή διάλογο των υποκειμένων μεταξύ τους και με το κείμενο, του κειμένου με άλλα κείμενα (γλωσσικά και πολυτροπικά), των οποίων συνιστά απορρόφηση και μεταμόρφωση (Φρυδάκη, 2003). Η βιωματική πρόσληψη εναλλάσσεται αβίαστα με μια ανάγνωση που γίνεται με συγκεκριμένους οδηγούς δράσης: υποδείξεις για στοιχεία του κειμένου –και για εξωκειμενικά στοιχεία– που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία (Φρυδάκη, 2003). Οι μαθητές/-τριες συγκρίνουν τα νέα δεδομένα με τη δική τους ερμηνευτική εκδοχή και αναστοχάζονται. Η εμπειρία μας από τέτοιου είδους εφαρμογές είναι θετική όσον αφορά στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών για το μάθημα της λογοτεχνίας, αναδεικνύει δε την ανάγκη ενίσχυσης των μαθητών/-τριών με εργαλεία αναστοχασμού όσον αφορά στις ερμηνευτικές εκδοχές τους.

Κλείνοντας τη σύντομη παρέμβασή μου θα ήθελα να αναφερθώ στις δυνατότητες που μας παρέχει το Web 2.0, προκειμένου να εμπλουτίσουμε την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών/-τριών και να ενισχύσουμε το κλίμα διάλογου, πολυφωνίας και αναστοχασμού που επιδιώκουμε κατά την ανάγνωση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη. Διευρύνοντας τα όρια της κοινότητας μέσα από εφαρμογές όπως, για παράδειγμα, τα wikis, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα δίκτυο αναγνώσεων. Μια διαδικτυακή λέσχη ανάγνωσης καταργεί τους χωροχρονικούς περιορισμούς του ωρολογίου προγράμματος, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη διεύρυνση της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών/-τριών. Εκπαιδευτικός και μαθητές/-τριες αλληλεπιδρούν στον βαθμό που σε ένα τέτοιο περιβάλλον διασφαλίζεται η πολυφωνία, ο διάλογος, οι ατομικοί ρυθμοί ανάγνωσης και μάθησης. Στο πλαίσιο συνθηκών μεικτής μάθησης με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Web 2.0 ο λόγος του εκπαιδευτικού στον διαδικτυακό διάλογο δεν πρέπει να είναι ο λόγος της αυθεντίας που επιβάλλει τη σωστή ερμηνευτική προσέγγιση. Οι πολλαπλές αναγνώσεις - ερμηνείες μοιράζονται στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης και οι νεαροί αναγνώστες οικοδομούν την ταυτότητά τους ως ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού (Κριτική Αγωγή). Η εμπειρία μας από τέτοιου είδους εφαρμογές είναι θετική ιδιαίτερα ως προς τον άξονα της ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας. Η διαδικτυακή κοινότητα διαμορφώνει ένα corpus κειμένων τα οποία αναγιγνώσκει και σχολιάζει. Σε ένα περιβάλλον μεικτής μάθησης ενδυναμώνεται τόσο το πολιτισμικό κεφάλαιο όσο και η υποκειμενικότητα των νεαρών αναγνωστών.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι ο άξονας που διατρέχει τις προτάσεις μου είναι η πεποίθηση ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας πρέπει να συνιστά μια απολαυστική πολιτισμική εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, και το μάθημα της λογοτεχνίας πρέπει να λειτουργεί ως ο χώρος όπου η κοινότητα μάθησης (μαθητές και εκπαιδευτικοί) συνομιλεί με τα κείμενα –δεν μιλά για τα κείμενα.

Δανείζομαι την κα Φρυδάκη σε αυτό το σημείο για να κλείσω: Το να ασκεί κανείς τους νέους αναγνώστες σε πρακτικές ανάγνωσης, ισοδυναμεί με το να τους εφοδιάζει με κριτήρια για να στοχάζονται κριτικά πάνω στα αναγνώσματά τους και τη ζωή τους αλλά και με εργαλεία για να γίνουν και οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων, άρα και παραγωγοί νοήματος (Φρυδάκη, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές Αρχές Ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Δημιουργική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων

Παναγιώτης Τσακρής

Διευθυντής στο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων

Αν ένα μάθημα έχει περισσότερο από άλλα ανάγκη να γίνει πιο ελκυστικό και να ωθήσει τους αποδέκτες του να το δουν με άλλο μάτι, αυτό είναι το μάθημα της λογοτεχνίας, το οποίο πληρώνει αμαρτίες πολλών χρόνων υποβάθμισης και απαξίωσης στη συνείδηση του μαθητικού κοινού. Θα ήταν θετικό οι προσπάθειες εξεύρεσης μεθόδων ώστε η λογοτεχνία να γίνει αγαπητή και ως σχολικό μάθημα, να πολλαπλασιαστούν. Σ' αυτήν την κατεύθυνση έρχονται να προστεθούν και οι επόμενες σκέψεις.

Αναφέρουμε *ανάγνωση* λογοτεχνικών κειμένων. Τι σημαίνει αυτό; Έχουμε μια απάντηση: «Η κάθε λέξη στην αρχή του φαινόταν σαν πικραμύγδαλο... μα με τον καιρό οι λέξεις μαλάκωναν...» (Καζαντζάκης, 1948).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι πρόκειται για μια επίμοχθη διαδικασία αφ' εαυτής. Αν σκεφθούμε και τη δυσανεξία πολλών για το μάθημα της λογοτεχνίας, γίνεται αντιληπτό πόσο απαραίτητο είναι να δοθεί αέρας δημιουργικότητας, φρεσκάδας στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου. Θέλει ο δάσκαλος της λογοτεχνίας να «μαλακώσει» τις λέξεις, να τις λειάνει και να τις προσφέρει στο κοινό του, αλλά όχι έτοιμες με τη δική του τελική γνώμη. Τελική γνώμη, «σε τελική ανάλυση», στην πρόσληψη ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν –πρέπει να– υπάρχει (Τσιώλης, 1996). Υπάρχουν ιδέες, γνώμες σε σχέση με το «τι λέει» ένα κείμενο. Μια αντίρρηση εδώ: δηλαδή ο κάθε μαθητής θα πει ό,τι νομίζει; Σ' αυτό το σημείο υπεισέρχεται ο ρόλος του δασκάλου: κινεί τα νήματα, συντονίζει «παρασκηνακά», έχει δημιουργήσει ένα σκαρίφημα το οποίο αλλάζει και προσαρμόζει συνεχώς στην πορεία της διδασκαλίας, με βασικό στόχο όλοι οι

μαθητές να νιώσουν ότι κάτι δημιούργησαν στη διάρκεια του μαθήματος, να πάρουν γεύση συν-μετοχής στο λογοτέχνημα, ώστε να πειστούν πως ανήκει και σ' αυτούς. Το κείμενο πρέπει να φανερωθεί ως αυτό που είναι στην πραγματικότητα: ένα δημόσιο έγγραφο κάτω από το οποίο εκτός από τη μεγάλη υπογραφή του συγγραφέα, θα υπάρχουν και αυτές των αναγνωστών - μαθητών και του δασκάλου τους. Επομένως, κάποιες προτάσεις είναι οι ακόλουθες:

1) Στην *ανάγνωση*: Ιδέες, προτάσεις σχόλια, τι κατανοεί ο μαθητής, είναι το κλασικό μοτίβο. Ανάγνωση με ρόλους, δραματοποίηση, σκηνοθεσία, («*Πώς θα σκηνοθετούσατε τη σκηνή που περιγράφεται εδώ*»; Π.χ., η στιγμή του πνιγμού της Ακριβούλας), ζωγραφική αναπαράσταση ή ερμηνεία με βάση ζωγραφικό πίνακα που υπάρχει στο βιβλίο. Η σχέση λογοτεχνίας και ζωγραφικής είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο, ανεκμετάλλευτο ακόμη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και προσφέρει πολλές δυνατότητες – διεξόδους (Μικέλι, 1998).

2) Στο *κείμενο* *καθεαυτό*: Σημαίνει παραγωγή από την πλευρά του μαθητή. Να γίνει λίγο λογοτέχνης, *συνδημιουργός*. Παρεμβαίνει στο κείμενο. *Παίζει* με το κείμενο, ενίοτε και αιρετικά. Ο δάσκαλος πρέπει να κρατά τις ισορροπίες. Είναι σε όλους γνωστή η σημασία που αποδίδουν πολλά παιδαγωγικά συστήματα στο παιχνίδι ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας. Εύκολα ανατρέχει κάποιος στον Πλάτωνα και στις παιδαγωγικές του σχετικές προτάσεις. Κι αν δεν συμβεί αυτό, αρκεί να παρατηρήσει τον τρόπο των «διαλόγων» για να διαπιστώσει την παιγνιώδη διάθεση που τους διατρέχει. Ο Πλάτωνας δίνει στο παιχνίδι βασική σημασία στην ιδανική του κοινωνία και πολιτεία, θεωρώντας το άριστο μέσο μάθησης¹.

Για παράδειγμα: Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο των ντανταϊστών για να διδάξει υπερρεαλισμό: να παρουσιάσει λέξεις κομμένες από άρθρα εφημερίδων, μέσα σε ένα κουτί, να τραβούν οι μαθητές στην τύχη, γράφοντας τις στον πίνακα και κατόπιν από το κείμενο που θα σχηματιστεί, να ξεκινήσει συζήτηση και σχολιασμός.

Ακόμη, ο μαθητής:

- ▶ *Παρεμβαίνει*, δημιουργεί τη συνέχεια, το τέλος, νέο κείμενο ή λογοτεχνικό είδος (αν έχει τη δυνατότητα).

1. Οι πλατωνικοί διάλογοι χαρακτηρίζονται από τους συνομιλητές ως «παιδιά». Υιοθετούν μια μορφή διανοητικού παιχνιδιού, στο τέλος του οποίου το συμπέρασμα δεν δίνεται με την πληκτική μορφή του μαθήματος, αλλά μένει άρρητο, σχεδόν μετέωρο για να το εξαγει μόνος του ο αναγνώστης (βλ. *Φιλοσοφικός Λόγος*, 2012, Αθήνα: ΟΕΔΒ).

- ▶ Αφαιρεί χαρακτήρες και συγγράφει αλλιώς τη συνέχεια.
- ▶ Θεάται υπό νέα οπτική γωνία.
- ▶ Μεταφέρεται σε άλλο χρόνο.
- ▶ Μετατρέπεται σε θεατρικό –διαλογικό ή αντίστροφα.
- ▶ Αλλάζει οπτική με αλλαγή ήρωα ως προς το φύλο.
- ▶ Αλλάζει εθνικότητα στον/στους ήρωες.
- ▶ Κάνει ανάγνωση με βάση διαφορετικές θεωρίες λογοτεχνίας (π.χ. ερμηνευτική, ισοτοπίες, γραμματικοί ρόλοι).
- ▶ Συγκρίνει με αντίστοιχα κείμενα άλλων –ξένων– λογοτεχνιών.
- ▶ Δημιουργεί σχέση με μάθημα άλλης ειδικότητας, παρών και ο αντίστοιχος καθηγητής.
- ▶ Αποδίδει το κείμενο με χρώματα και ήχους.

Και ακόμη: απλή αισθητική απόλαυση. Ανάγνωση «μετ' ήθους» ή με τον τρόπο ακρόασης για να πάρει κάποιος έναν ρόλο. Η καλύτερη απόδοση μαγνητοφωνείται.

Ο καθηγητής μπορεί:

- ▶ να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία σε φυσικό χώρο (βιβλιοθήκη - βιβλιοπωλείο),
- ▶ να διδάξει κείμενα μαθητών, χωρίς εκ των προτέρων να είναι γνωστή η ταυτότητα του συγγραφέα. Ο συγγραφέας θα μιλήσει στο τέλος.

Για να γίνουν λοιπόν αυτά προαπαιτούνται:

- ▶ Γνώση αντικειμένου, αναλυτικού προγράμματος.
- ▶ Γνώση λογοτεχνικών θεωριών. Διαλέγουμε τι θέλουμε από το καλάθι αυτό, τι εξυπηρετεί το σχέδιο που έχουμε στο μυαλό μας.
- ▶ Γνώση κινηματογραφικής τεχνικής.

Ας μην ξεχάσουμε: δεν βλέπεις, στο μέτρο του δυνατού, η συνδιαμόρφωση της ύλης / των κειμένων που θα διδαχθούν. Γενικά, ο δάσκαλος εκπονεί *σχέδιο-μη σχέδιο*. Αφήνει να κυλήσει η διαδικασία σχεδιασμένα «κατά τύχη». Μια λέξη, ένας πίνακας, μια εικόνα, ένα αντικείμενο...

Είμαστε σίγουροι ότι τέτοιου είδους διδασκαλία θα είναι πάντοτε επιτυχής; Καθόλου. Για τις εκ καθέδρας, όμως, διαλέξεις-διδασκαλίες της λογοτεχνίας είμαστε πλέον σίγουροι, μετά από πολλά χρόνια εφαρμογής τους, ότι δεν έπαισαν. Εξάλλου, αν μη τι άλλο, η αβεβαιότητα που διακρίνει πάντοτε την προσπάθεια δημιουργίας είναι, σε κάθε περίπτωση, γοητευτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Καζαντζάκης, Ν. (2007[1948]). *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*. Αθήνα: Καζαντζάκης.
- Lesky, A. (1978). *Ιστορία Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μικέλι, ντε Μ. (1998). *Οι πρωτοπορίες της Τέχνης του 20ού αιώνα*. Μτφρ. Λ. Παπαματθεάκη. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΟΕΔΒ (2012). *Φιλοσοφικός Λόγος*. Αθήνα.
- Τσιώλης, Γ. (1996). *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Η εφαρμογή θεωριών στην κριτική των λογοτεχνικών κειμένων

Ελένη Μαργαρίτου-Ανδριανέση, δ.φ.
Φιλόλογος στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων

Στον χώρο της κριτικής των ειδών σε όλα τα πεδία των επιστημών, η εφαρμογή μιας θεωρίας είναι απαραίτητη και γενικώς αποδεκτή κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσω τις προϋποθέσεις, τα κριτήρια και τα όρια εφαρμογής μιας θεωρίας κατά την κριτική των λογοτεχνικών κειμένων.

Η θεωρία είναι μεθοδική έρευνα και συστηματική αντίληψη και γνώση των φαινομένων και των ζητημάτων που απασχολούν τον άνθρωπο. Γίνεται αποδεκτή ως αληθοφανής υπόθεση από τους ανθρώπους μιας εποχής, εφόσον αποτελεί μια νοητική σύνθεση που αποσκοπεί να εξηγήσει τα γεγονότα με τις διαδικασίες των συλλογισμών, των πειραμάτων και της κριτικής. Πόσο αξίζουν η συνθετική, η αναπαραστατική και η κριτική δύναμη του υποκειμένου κατά τη διαδικασία παραγωγής γνώσης, ώστε να εφαρμόσει μια διαμορφωμένη θεωρία σε κάτι διαφορετικό από αυτό το οποίο θα εφαρμοσθεί;

Η εκ μέρους του υποκειμένου θεώρηση ενός φαινομένου, και στην προκειμένη περίπτωση ενός λογοτεχνικού έργου, αφορά στα εξής στάδια: Το «θεωρεῖν» είναι αναπόσπαστο από το «θεωρεῖσθαι». Αφορά μια συνάντηση υποκειμένου και αντικειμένου, κατά την οποία συντελείται μια πράξη διαρκείας. Η πράξη αυτή είναι η διά των αισθήσεων, του νου και του λόγου περιγραφή, σημασιοδότηση, και κατηγοριοποίηση των πληροφοριών που λαμβάνει από το αντικείμενο. Το υποκείμενο φαίνεται ικανό να διαχειρισθεί μια ξεχωριστή παρουσία, πρώτα διαλεγόμενο με το αντικείμενο, ώστε να δοκιμάσει

και να συνειδητοποιήσει τους ίδιους μηχανισμούς (λογικούς, ψυχολογικούς) πρόσληψης αυτού. Έπειτα, συνειδητοποιεί και περιγράφει πώς το αντικείμενο αλλάζει (σημασιοδοτείται ποικιλοτρόπως) πρωτότυπα ή συγκριτικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο «θεωρεῖται». Το «θεωρεῖν» είναι αλλαγή, τροποποίηση κατά το άνοιγμα του υποκειμένου στον κόσμο. Εμπλέκονται τα αισθήματα, οι σκέψεις του, οι επιλογές του σ' ό,τι προκαλείται από το συγκεκριμένο κάθε φορά αντικείμενο να μετάσχει. Δημιουργείται σταδιακά μια συνάφεια, μια εξοικείωση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου που είναι αιτία μιας διαρκούς επανατροφοδότησης της πνευματικής ενεργείας του υποκειμένου, ώστε να επεκτείνει τους τρόπους προσέγγισης, θεώρησης, κριτικής ερμηνείας των αντικειμένων, των κειμένων, των έργων τέχνης κ.ά. Ό,τι πληροί τις ανωτέρω προϋποθέσεις θεώρησης των έργων ανάγεται σε έναν σχεδιασμό ερμηνείας, σε κατηγορίες γνωστικές και αισθητικές, σε θεωρίες χρήσιμες για να εφαρμοσθούν κατά περίπτωση σε μορφές δημιουργίας, στην επινόηση ή επιλογή σχημάτων, εικόνων ή άλλων ειδών τέχνης. Οι άπειροι τρόποι εφαρμογής μιας θεωρίας και οι συνεχείς εκλεκτικιστικές τροποποιήσεις της (Μαργαρίτου-Ανδριανέση, 2011) αποδεικνύουν την άπειρη υποκειμενικότητα που κατά την θεώρηση των πραγμάτων το υποκείμενο ως συγγραφέας, σχολιαστής, αναλυτής, αναγνώστης, καλλιτέχνης, θεατής, ακροατής κ.ά., επινοεί και κατασκευάζει ανανεούμενες διαρκώς νοηματικές σχηματοποιήσεις της πραγματικότητας που ωστόσο βεβαιώνουν τελικώς την απουσία του πραγματικού όλου και την τραγικότητα της ανθρώπινης μοίρας: να επιδιώκει τον αναστοχασμό ιδεών και αρχών της πολιτισμικής εμπειρίας, για να επιβεβαιώσει τη δημιουργικότητά του, την πρωτοτυπία του, και τη συμβολή του στην εξέλιξη της γνώσης και της αισθητικής απόλαυσης. Το υποκείμενο οργανώνει με δημιουργικούς τρόπους και ποικίλα μέσα τον «τόπο» της επικοινωνίας του (Kittler, 2001: 101 κ. εξ.) στο πλαίσιο του οποίου ενδιαφέρει η σήμανση ή η σημαντικότητα ενός νέου διακρινόμενου στοιχείου που θα «διατρέξει» τα πράγματα, τα λεγόμενα, τους βίους (αληθινούς ή φανταστικούς), την κουλτούρα, καθορίζοντας και τα κριτήρια μιας ανανεωμένης ερμηνείας. Απαιτείται, βέβαια, μια δομική αμοιβαιότητα και αντιστοιχία μεταξύ των θεωρητικών αρχών της ερμηνείας και των όρων εφαρμογής της κατά περίπτωση.

Τα νοητικά σχήματα, οι ιδέες, οι θεωρίες διακρίνονται από τα γεγονότα και τα έργα στα οποία εφαρμόζονται. Είναι χρήσιμες για να συμβάλουν στη δραματική κάθε φορά «επιστροφή» του υποκειμένου στα πράγματα για να πραγματοποιήσει την ανωτέρω διαδικασία θεώρησης-πλήρωσης της ύπαρξης και συνύπαρξής του με τον κόσμο. Όμως οι θεωρίες δεν καταδυναστεύ-

ουν το υποκείμενο. Το θεωρούμενο έργο οδηγεί το υποκείμενο στη διαδικασία της πλήρωσης των όρων ερμηνείας του. Η διαδικασία αυτή πάντοτε συνδυάζει την επανάληψη θεωρητικών σχημάτων και τον εμπλουτισμό τους. Κάθε δημιουργήμα είναι κάτι διαφορετικό που το υποκείμενο απαιτεί να το προσεγγίζει θεωρητικά (εφαρμόζοντας μια ήδη αποδεκτή θεωρητική σχηματοποίηση). Όμως κάθε νέα προσέγγιση πραγματοποιείται με κριτήρια που επαναλαμβάνονται τροποποιημένα (εξειδικευμένα, αναθεωρημένα, συνδυασμένα).

Κατά τον ορισμό μιας θεωρίας, περιλαμβάνονται τα δομικά στοιχεία της που υπονοούν και τις δυνατές αντιστοιχίσεις της με τα είδη στα οποία θα εφαρμοσθεί, οι οποίες αφορούν σε συνδυασμούς ιδεών και καλλιτεχνικών ενεργημάτων. Οι συνδυασμοί αυτοί είναι δυνατόν να διευρυνθούν σε επίπεδο αισθητικής πραγμάτωσης. Κατά την εφαρμογή της ερμηνευτικής θεωρίας τα καλλιτεχνικά αντικείμενα επιδέχονται πολλές μορφικές ή κατηγοριακές κρίσεις. Οι τροποποιημένες κρίσεις οφείλονται σε μια φάση «κρίσης της γλώσσας» που είναι ανάλογη προς την κρισιμότητα της συνάντησης των ιδεών με τα πράγματα. Και αυτό συμβαίνει, γιατί κάθε δημιουργήμα ανταποκρίνεται κάθε φορά μερικώς και διαφορετικώς σε μια γενική θεώρηση, σε ρυθμούς και μορφικά σχήματα. Η χρησιμότητα της θεωρητικής προσέγγισης κρίνεται με υποκειμενικά κριτήρια. Μια θεωρία είναι χρήσιμη όχι καθ' αυτή, αλλά ως *τρόπος* για να συνδεθεί η ιδέα του ωραίου ή του αληθούς με την απόλαυση, την διδασχά, την ευημερία, δηλαδή για την επίτευξη στόχων. Ο συνδυασμός θεωριών είναι χρήσιμος για την πληρέστερη προσέγγιση, εφόσον προκύπτουν εξελιγμένα πεδία εφαρμογών και ειδικότερα κριτήρια ερμηνείας. *Δεν αναφερόμαστε σε «χρήση» θεωρίας ή θεωριών, γιατί τότε συγχέονται τα μέσα με τους στόχους: μέσο είναι το δημιουργήμα, το κείμενο, η ζωγραφιά. Αυτά χρησιμοποιούμε ως πρωτότυπα, αντίγραφα, παραδείγματα.*

Η χρήση αφορά στο συγκεκριμένο έργο ή πράγμα, που θέτει και τα όρια εφαρμογής θεωρητικών προσεγγίσεων κατά την αναζήτηση τρόπων εκφράσεως (αφαιρετικών, συμβολικών, σατιρικών, χορευτικών, μουσικών κ.ά.) που αντιστοιχούν σε συνδυασμούς διαφόρων ειδών τέχνης (Gesamtkunstwerk) και τεχνικής (λ.χ. Kunstfigur = τεχνητή μορφή). Χρήση, λοιπόν, υλικών, λέξεων, κειμένων, τεχνικής/-ών, αισθητικών στοιχείων (οπτικών, ακουστικών), μέτρων και κανόνων (λ.χ. λογοτεχνικών), διαλεκτικής μεθόδου, ιδεών, παραδειγμάτων. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγούν στη χρήση. Η χρήση γίνεται έξη, συνήθεια, δεύτερη φύση. Η χρήση εξαρτάται από τη φύση του υποκειμένου και του αντικειμένου, ενώ η εφαρμογή της θεωρίας είναι συνυφασμένη με τη λογική διαδικασία αντιστοίχισης, παραλληλισμού, συναφείας διαφορετικών ζητημάτων, οπτικών γωνιών, υλικών παραγωγής και αναπαραγωγής κ.ά.

Η εφαρμογή είναι διαρκής *άσκηση, εκπαίδευση, μόρφωση και μεταμόρφωση*, ώστε να φανερώνονται οι δυνατότητες χρήσης του έργου για πολλαπλά αποτελέσματα ή για τους στόχους πολλών χρηστών:

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ισχυριζόμαστε ότι χρησιμοποιούμε την γλώσσα Logo ως παράδειγμα δομηστικής μαθήσεως (constructionism) με ρίζες στην ψυχολογία, στην φιλοσοφία και στην κυβερνητική, για να εφαρμόσουμε τα αποτελέσματα ποικιλοτρόπως (Ackermann, 2007· Resnick, 2007). Οι ίδιες αρχές γνώσης είναι δυνατόν να εφαρμοσθούν στην ψυχολογία, στο δίκαιο, στην τέχνη με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή είναι ενέργεια που ενώνει «γεφυρώνει», συμπληρώνει, εναρμονίζει (λ.χ. πώς μια ιδέα εφαρμόζεται και δια φωτίζει σχέσεις πραγμάτων, προσώπων, άλλων ιδεών· πώς η ψυχική διάθεση αντανακλά στις κινήσεις του σώματος, σε κοινωνικούς δεσμούς κ.ά.). Για να εφαρμοσθεί μια θεωρία, το υποκείμενο πρέπει να γνωρίζει να χρησιμοποιεί τόσο τη μέθοδό της όσο και τα αντικείμενα στα οποία θα εφαρμοσθεί: Η χρήση συγκεκριμένων κειμένων οδηγεί στην εφαρμογή αναλόγων θεωριών ερμηνείας. Η χρήση της λέξης «δικαιοσύνη» διαμορφώνει όλο το δίκτυο αρετών σε μια κοινωνία, συνεπώς και την κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτική θεώρηση των πραγμάτων στο πλαίσιο ανάλυσης της μικροϊστορίας¹. Η εφαρμογή είναι εξέλιξη, άνοιγμα στον κόσμο. Η εφαρμογή είναι κρίσιμη συνάντηση (ιδεών και πραγμάτων) και απαιτείται ετοιμότητα για να επαναπροσδιορισθούν τα κριτήρια χρησιμότητας και τα όρια εφαρμοσιμότητας. Με τη λογοτεχνία γνωρίζουμε και διαχειριζόμαστε την πεπερασμένη ύπαρξή μας, ώστε να εφαρμόζουμε το ανώτερο γένος της πραγματικής ύπαρξης για τον υπολογισμό της απειρότητας. Αν και είναι παράδοξη εφαρμογή, εν τούτοις διαπιστώνεται η άπειρη διαφορά μεταξύ πεπερασμένου και απείρου (Ροε, 1848). Με την εφαρμογή αναδεικνύεται το μέσο, το όργανο. Η εφαρμογή της ιμπρεσιονιστικής αισθητικής θεωρίας στην κριτική των λογοτεχνικών κειμένων σημασιοδοτεί τις εντυπώσεις και συμβάλλει στην ηθική και αισθητική κατηγοριοποίηση συμπεριφορών που απορρέουν από αυτές. Οι εικόνες κρίνονται και αναδεικνύονται αισθησιοκρατικές λειτουργίες (Μαργαρίτου, 2009). Η χρήση των μύθων αποκαλύπτει και τη δυνατότητα να εξελιχθούν ορισμένα στοιχεία της μορφής και του περιεχομένου (παραμυθιακές παραλλαγές). Η θεωρητικοποιημένη αναπαράσταση του κόσμου, της κουλτούρας, της κοινωνίας,

1. Βλ. Νικολουδάκη-Σουρή (2008): «[...]Το διήγημα Ένας είναι ο Θεός, συνδυάζει πληροφορίες για την κατάσταση των επαρχιακών γυμνασίων στα μέσα της δεκαετίας του πενήντα με το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση [...]»

της εμπειρίας δεν είναι η αλήθεια, αλλά είναι η ίδια η ζωή: το υποκείμενο αυτοεπιβεβαιώνεται, αποδομεί και αναδομεί με τον λόγο, με τη φαντασία, με τη μνήμη, με τις θεωρητικές αντιλήψεις του τον κόσμο παλεύοντας δραματικά να ισορροπήσει μεταξύ των ελλείψεων που οφείλονται στα όρια των λειτουργιών του και των προνομίων που έχει ως ανθρώπινη οντότητα, να επιστρέφει και να αναδεικνύει νέους τρόπος συνάντησης με την ιστορία και με τα πράγματα. Ο διάλογος είναι συνεχής σχετικά με την εκτίμηση, την επάρκεια και την περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των εφαρμογών, ώστε να παραμένουν ανοικτά τα ερωτήματα τι πρέπει να διδάσκεται και πώς να διδάσκεται (Φρυδάκη, 2009).

Ο ερευνητής και ο κριτικός πρέπει πάντοτε να έχουν δύο στόχους κατά την εφαρμογή μιας θεωρίας: πρώτον να ερμηνεύσουν ενδείξεις ή αποδείξεις αναγκαίων αποκλίσεων από τον κανόνα και δεύτερον να επιμένουν στην περιγραφή των προοπτικών διαφοροποίησης και εμπλουτισμού του κανόνα (Culler, 1997: 46-47· Guillory, 1993) στο πλαίσιο επέκτασης των εφαρμογών του κατά την διαδικτυακή ηλεκτρονική περιπέτεια στο «υπερκείμενο» του παγκόσμιου πολιτισμού.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing Knowledge and Transforming the World. Στο M. Tokoro & L. Steels (Eds.), *A Learning Zone of One's Own: Sharing Representations and Flow in Collaborative learning Environments*, 1, 2, (15-37). Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington: DC IOS Press.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory*. Oxford University Press.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago, University of Chicago Press.
- Kittler, Fr. (2001). *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*. 2nd ed. München: Fink.
- Μαργαρίτου, Ε. Ν. (2009). *Αναμετρήσεις. Η ιμπρεσιονιστική αισθητική στην ποίηση της Δήμητρας Παυλάκου: οικειοποίηση του θεικού στοιχείου της φύσεως και εσωτερικός διαλογισμός σχετικά με τις μεγάλες «αναμετρήσεις» του κόσμου*. Αθήνα: Αρμός.
- Μαργαρίτου-Ανδριανέση, Ε. (2011). *Εκλεκτικιστικοί τροποποιητικοί όροι της σχεσιακής πραγματικότητας και κυβερνητικός ρεαλισμός*. Αθήνα.
- Poe, E. A. (1848). *Eureka* (Big Bang Theory and the Power of Imagination).
- Resnick, M. (2007). Sowing the Seeds for a More Creative Society. *Learning & Learning with Technology*, 8, 18-22.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2008). Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη στην πεζογραφία της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς: η περίπτωση του Χριστόφορου Μηλιώνη. 5ο Επιστημονικό συνέδριο ιστορίας της εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη». Προσβάσιμο στη διεύθυνση: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&page706=2&language=el_GR&itemid706=1060

ΤΕΤΑΡΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διδακτική των αρχαίων ελληνικών

Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές¹

Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Η προβληματική της διδασκαλίας του μαθήματος

Αν παρακολουθήσουμε εξελικτικά μέχρι σήμερα την πορεία διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη χώρα μας, μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τα πεδία προέλευσης της σχετικής προβληματικής. Πρόκειται για το κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος, την ταυτότητα του μαθήματος και την ανάγκη συγκερασμού των εκάστοτε σύγχρονων αρχών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με τη θεματική και τις επιδιώξεις του μαθήματος.

Το καθένα από τα παραπάνω στοιχεία αποτελεί ένα αυτόνομο θεματικό πεδίο καθώς έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και ασκεί τις δικές του επιδράσεις στη διδασκαλία του μαθήματος. Είναι ενδιαφέρον, επομένως, να δούμε στη συνέχεια αυτής εδώ της εργασίας μας πώς το κάθε πεδίο-συνισταμένη του κανονιστικού πλαισίου της εκπαίδευσης προσδιορίζει τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Είναι, επίσης, ενδιαφέρον και υποβοηθεί τη διαμόρφωση πλήρους άποψης η περαιτέρω επιδίωξή μας για επισήμανση των αδυναμιών του κάθε πε-

1. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει με συντομία τις κυριότερες θεματικές που προσεγγίζονται με τους φοιτητές των Τμημάτων ΦΠΨ και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων: «Μεθοδολογία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο», «Μεθοδολογία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση», «Από το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο στη σχολική τάξη». Θεωρούμε ότι αποτυπώνει τους άξονες της προβληματικής του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και υποβοηθεί την παρακολούθηση εκ μέρους των φιλολόγων-μεντόρων της διδακτικής άσκησης των φοιτητών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

δίου. Οι αδυναμίες αυτές θα οδηγήσουν τη σκέψη μας, καθώς η συλλογιστική μας θα προχωρά, στη διατύπωση προτάσεων για την υπέρβασή τους και διευκόλυνσης του έργου των φιλόλογων και της προσπάθειας των μαθητών.

1.1. Το κανονιστικό πλαίσιο

Μιλώντας για κανονιστικό πλαίσιο, εννοούμε όλα τα κείμενα, τα οποία έχοντας νομοθετικό χαρακτήρα αναφέρουν αλλά και ρυθμίζουν τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος. Συμπεριλαμβάνονται εδώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), οι εγκύκλιοι και οι υπουργικές αποφάσεις, με τις οποίες περιγράφονται, ερμηνεύονται αλλά και τροποποιούνται οι συνθήκες ή/και τα ζητούμενα της διδασκαλίας του μαθήματος, το βιβλίο του δασκάλου και το βιβλίο του μαθητή².

Με βάση τα παραπάνω κείμενα, η περιγραφή της ισχύουσας διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών προκύπτει από δύο κυρίως πηγές.

Η πρώτη αφορά στο *αναλυτικό πρόγραμμα* του μαθήματος. Ο τρόπος που πλαισιώνεται θεσμικά η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο διαφέρει από την ανάλογη του Λυκείου. Η αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων που προέκυψε από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της προηγούμενης δεκαετίας αφορούσε μόνο στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Λύκειο εξαιρέθηκε από την προσπάθεια εκείνη.

Για το Γυμνάσιο γράφτηκαν νέα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, κυκλοφορήθηκε για πρώτη φορά, επικουρικά του ΑΠΣ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 303/13-3-2003), συντάχθηκαν νέα βιβλία για τους μαθητές και μάλιστα εμπλουτίστηκε η έντυπη μορφή ορισμένων από τα βιβλία αυτά με εκπαιδευτικά λογισμικά και, τέλος, γράφτηκαν βιβλία για τον καθηγητή ως συμπλήρωμα των ΑΠΣ, των ΔΕΠΠΣ και των μαθητικών βιβλίων. Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών διδάσκεται στο Γυμνάσιο με βάση το εξής κανονιστικό πλαίσιο:

- Διακρίνονται υπό τον τίτλο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» δύο αντίστοιχα μαθήματα: εκείνο της μελέτης του δομολειτουργικού συ-

2. Όλο το υλικό του κανονιστικού πλαισίου στο οποίο αναφερόμαστε συνεχώς στο άρθρο αυτό βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Ψηφιακού Σχολείου: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/> από όπου μπορεί κάθε ενδιαφερόμενος να το αντλήσει.

στήματος παλαιότερης μορφής της γλώσσας μας (αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο) και εκείνο της προσέγγισης αρχαιοελληνικών κειμένων σε νεοελληνική απόδοση (αρχαία ελληνικά από μετάφραση).

- Και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου τα αρχαία από πρωτότυπο διδάσκονται τρεις ώρες εβδομαδιαίως και τα αρχαία από μετάφραση δύο ώρες εβδομαδιαίως.
- Σε κάθε τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη έχοντας ένα βιβλίο για τα αρχαία από πρωτότυπο. Για τα αρχαία από μετάφραση οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη έχοντας δύο βιβλία σε κάθε τάξη, εφόσον ακολουθείται η κατεύθυνση του ΑΠΣ (Α' Γυμνασίου: Ομήρου, *Οδύσσεια* και Ηροδότου, *Ιστορίες*, Β' Γυμνασίου: Ομήρου, *Ιλιάδα* και Ανθολόγιο, Γ' Γυμνασίου: Ευριπίδη, *Ελένη* ή Αριστοφάνη, *Όρνιθες* και Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων).

Στο Γενικό Λύκειο, στο οποίο εδώ αναφερόμαστε, οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας προσδιορίζονται κυρίως με βάση υπουργικές αποφάσεις, οι οποίες ενημερώνουν για τον ετήσιο προγραμματισμό και την ετήσια οργάνωση του κάθε μαθήματος, εφόσον απουσιάζει ένα σύγχρονο, συνολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη βαθμίδα αυτή. Στις ίδιες υπουργικές αποφάσεις, εξάλλου, εμπεριέχονται και Οδηγίες για τη διδασκαλία των εκάστοτε αναφερομένων μαθημάτων. Αντίστοιχο, με εκείνο του Γυμνασίου, ΔΕΠΠΣ δεν υπάρχει για το Λύκειο, τα βιβλία των μαθητών δεν υφίστανται σοβαρές τροποποιήσεις περιεχομένου, δομής, ή μορφής κατά τις επανεκδόσεις τους και διακριτά βιβλία για τον εκπαιδευτικό δεν συναντώνται. Μικρή διαφοροποίηση συναντάται σε ό,τι αφορά την Α' Λυκείου. Από το σχολικό έτος 2011-2012 συντάχθηκε για την τάξη αυτή Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1562/27-06-2011) σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του μαθήματος και υιοθέτησης σύγχρονων τεχνικών κατά τη διδακτική διαδικασία, όπως η έννοια των δεξιοτήτων, η διαθεματικότητα, η έννοια του γραμματισμού, η άσκηση των μαθητών σε τεχνικές ανάγνωσης κ.ά. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν συνοδεύτηκε από ανάλογη αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων και έμεινε χωρίς συνέχεια εφόσον στη Β' και Γ' Λυκείου ισχύουν παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 131/2002).

Στα τρία χρόνια της λυκειακής εκπαίδευσης, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, με βάση όσα ισχύουν κατά το τρέχον σχολικό έτος, διδάσκεται ως εξής:

- Στην Α' Λυκείου υπό τον τίτλο «Ελληνική Γλώσσα» διακρίνονται τρία μαθήματα: η «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία», η «Νέα Ελ-

λνική Γλώσσα» και η «Νεοελληνική Λογοτεχνία». Στη Β' και τη Γ' Λυκείου το μάθημα αναφέρεται ως «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» στην κατηγορία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και ως «Αρχαία Ελληνικά κείμενα» στην κατηγορία των μαθημάτων της Θεωρητικής Κατεύθυνσης.

- Στην Α' Λυκείου το μάθημα διδάσκεται πέντε ώρες εβδομαδιαίως. Από αυτές οι τρεις καταγράφονται ως «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» και οι δύο ως «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» ή «Γλωσσική Διδασκαλία». Στη Β' Λυκείου το μάθημα διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως ως μάθημα Γενικής Παιδείας και τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως ως μάθημα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Στο πλαίσιο του παραπάνω τετραώρου περιλαμβάνονται η δίωρη «Γλωσσική Διδασκαλία» (Θεματογραφία) και η δίωρη «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία». Στη Γ' Λυκείου το μάθημα διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως ως μάθημα Γενικής Παιδείας και πέντε ώρες εβδομαδιαίως ως μάθημα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Στο πλαίσιο του παραπάνω πενταώρου περιλαμβάνονται η δίωρη «Γλωσσική Διδασκαλία» και η τρίωρη «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία».
- Στην Α' Λυκείου οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη του μαθήματος έχοντας δύο βιβλία (Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας και Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι). Στη Β' Λυκείου οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη του μαθήματος έχοντας ένα βιβλίο για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (Σοφοκλή, Αντιγόνη) και δύο επιπλέον βιβλία όσοι μαθητές επιλέγουν τη Θεωρητική Κατεύθυνση (Ρητορικά κείμενα και Αρχαϊκή Λυρική Ποίηση). Στη Γ' Λυκείου οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη του μαθήματος έχοντας ένα βιβλίο για τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (Θουκυδίδη, Περικλέους Επιστάφιος) και ένα επιπλέον βιβλίο όσοι μαθητές επιλέγουν τη Θεωρητική Κατεύθυνση (Αρχαία Ελληνικά, Φιλοσοφικός Λόγος).

Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος είναι η δεύτερη πηγή άντλησης πληροφοριών για ό,τι ισχύει στη διδασκαλία του. Ο συνολικός αριθμός των βιβλίων τα οποία θα λάβει και τα οποία, θεωρητικά τουλάχιστον, θα πρέπει και να μελετήσει ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της εξάχρονης εκπαίδευσής του στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κυμαίνονται από δεκατρία, εάν δεν επιλέξει τη Θεωρητική Κατεύθυνση, μέχρι δεκαέξι, εάν την επιλέξει. Ο αριθμός είναι μεγάλος και ο δείκτης δυσκολίας υψηλός εάν αναλογιστούμε τη διαφορετικότητα των κειμένων αλλά και των διαστάσεων που καλύπτει το μάθημα.

Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία, επιπλέον των παραπάνω, που προβληματίζουν αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος. Στοιχεία δομής και μορφής αλλά και η λειτουργικότητα του σχολικού εγχειριδίου διαφοροποιούνται τόσο στην εξελικτική πορεία του μαθήματος όσο και σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου. Επιπλέον, ιδιαίτερη αλλά λίγο μελετημένη παράμετρο αποτελεί και η αντιστοίχιση του σχολικού εγχειριδίου με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος. Κάποια από τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών απορρέουν με τρόπο φυσικό από τα αντίστοιχα ΑΠΣ ενώ σε κάποια άλλα δεν ανιχνεύεται εύκολα η απεικόνιση του ΑΠΣ στο περιεχόμενό τους.

Διατρέχοντας τη διδασκαλία του μαθήματος από την Α' Γυμνασίου έως τη Γ' Λυκείου παρατηρούμε διαφοροποίηση του σχολικού εγχειριδίου σε ό,τι αφορά τη μορφή του, τη δομή του αλλά και τη λειτουργικότητά του στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα κριτήρια, που θεωρούνται απαραίτητα να πληρούν τα σχολικά εγχειρίδια, ορίζονται από τον νομοθέτη στο κείμενο αναφοράς των προδιαγραφών του βιβλίου του μαθητή κατά την προκήρυξη και συγγραφή νέων βιβλίων για τον μαθητή και τον δάσκαλο στο Γυμνάσιο. Ανάλογες προδιαγραφές δεν συναντά κάποιος καταγεγραμμένες για τα βιβλία του Λυκείου. Τα βιβλία αυτά επανεκδίδονται μεν και με μικρές τροποποιήσεις κάποιες φορές, ώστε να καλυφθούν οι ετήσιες διδακτικές ανάγκες, αλλά δεν έχουν γραφεί εξαρχής για περισσότερο από δεκαπέντε χρόνια. Ωστόσο, τα όσα ορίζονται για τα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθούν δόκιμα σε γενικές γραμμές και για το Λύκειο συνοψίζοντας στα ακόλουθα σημεία όσα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003):

- i) Πρόλογος.
- ii) Οδηγίες για τον τρόπο χρήσης του βιβλίου και προαιρετικό ενημερωτικό σημείωμα για τον μαθητή.
- iii) Περιεχόμενα.
- iv) Δομή κεφαλαίου στο οποίο θα περιλαμβάνονται προοργανωτές ποικίλης φύσης, ανάπτυξη του κεφαλαίου με χρήση εμπλουτισμένης γλώσσας και σύμφωνα με τις κειμενογλωσσικές προδιαγραφές δόμησης των σχολικών εγχειριδίων, ανακεφαλαίωση της ενότητας, ασκήσεις εμπέδωσης και επέκτασης της νέας γνώσης, παραθέματα, παράθεση βασικών όρων της θεματικής ενότητας.
- v) Παράρτημα στο οποίο θα βρίσκει κάποιος γλωσσάριο, αλφαβητικό ευρετήριο όρων και ονομάτων, πίνακες και βιβλιογραφία.

Η πλειοψηφία των βιβλίων του μαθητή στο Γυμνάσιο υιοθετεί τις κατευθύνσεις του παραπάνω περιγραφικού πλαισίου. Τα περισσότερα από τα βιβλία που έχουν γραφεί σταδιακά από το 2000 κ.ε. για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας υιοθετούν ένα είδος τυπικού ως προς τη μορφή τους και τη διάταξη του περιεχομένου. Έχουν προοργανωτές, περιλαμβάνουν παραθέματα, επιδιώκουν την πολυτροπικότητα, διατάσσουν με διακριτότητα μεταξύ τους το κείμενο, τα ερμηνευτικά σχόλια, τις ασκήσεις και ερωτήσεις, τις λεξιλογικές επισημάνσεις, τα παράλληλα κείμενα (Φουντοπούλου, 2010: 59-105).

Η μορφή και η διάταξη του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, αδυναμίες επισημαίνονται. Η ανθολογημένη μορφή των ομηρικών επών προβληματίζει ως προς τα κριτήρια επιλογής των ενοτήτων που διδάσκονται αναλυτικά, έναντι εκείνων που δίνονται μέσω περιληπτικής αναδιήγησης. Η μετάφραση που προτείνεται για τα ίδια έργα δημιουργεί κάποιες φορές δυσκολίες στην ερμηνευτική προσέγγιση και στην ανάδειξη της ποιητικότητας των επών. Τα πρωτότυπα κείμενα που διδάσκονται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου δεν έχουν σαφή και ενιαίο διδακτικό και μαθησιακό ρόλο. Κάποιες από τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων διδάσκονται πλήρεις, ενώ σε κάποιες άλλες προτείνεται, σύμφωνα με τις Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, να παραλείπεται το κείμενο και να διδάσκονται μόνο τα δομολειτουργικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται στις ενότητες. Ακόμα, όμως, και όταν οι ενότητες των σχολικών εγχειριδίων προτείνεται να διδάσκονται πλήρεις, χωρίς να παραλείπεται κάποιο από τα μέρη που τις απαρτίζουν, τα δομολειτουργικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται σ' αυτές ελάχιστες φορές συνδέονται με τα κείμενα των ενοτήτων. Κείμενα, γραμματική και συντακτικό παρουσιάζονται ως τρία ανεξάρτητα μέρη.

Τα βιβλία του μαθητή στο Λύκειο είναι λιγότερο πολυτροπικά από εκείνα του Γυμνασίου. Η μορφή και η διάταξη του περιεχομένου είναι λιτή. Η κύρια επιδίωξη των εγχειριδίων αυτών είναι η παράθεση του εκάστοτε αρχαιοελληνικού κειμένου, το οποίο συνοδεύεται από ερμηνευτικά και γλωσσικά σχόλια, από μικρό αριθμό εικόνων ή/και χαρτών, όπου κρίνεται απαραίτητο, σε κάποιες περιπτώσεις από παράλληλα κείμενα και από περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων, που ανιχνεύουν περισσότερο το αποθηκευμένο πληροφοριακό υλικό, υποβοηθούν λιγότερο την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών και καλλιεργούν ακόμα λιγότερο δεξιότητες στους μαθητές.

Η εικόνα και η λειτουργικότητα των σχολικών εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο ολοκληρώνεται με την ανίχνευση του

βαθμού συνάφειας και αντιστοιχισής τους με τα ΑΠΣ του ίδιου μαθήματος (Σπανός, 1991). Η σχέση του αναλυτικού προγράμματος με το σχολικό εγχειρίδιο προσδιορίζει αναμφισβήτητα τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος αναφοράς. Σχολικό εγχειρίδιο και αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα πλαισιώνει και κατοχυρώνει τα χαρακτηριστικά αλλά και τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο και εκείνο με τη σειρά του λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος της θεωρητικής περιγραφής της διδασκαλίας με την εφαρμογή της.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πλήρους και επιτυχούς αντιστοιχίας σχολικού εγχειριδίου των αρχαίων ελληνικών με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το βιβλίο της *Ελένης* του Ευριπίδη της Γ' Γυμνασίου. Σε αυτό το σχολικό εγχειρίδιο απεικονίζεται με σαφήνεια το αναλυτικό πρόγραμμα. Το «τι» της διδασκαλίας, η ύλη του αναλυτικού προγράμματος, είναι το μεταφρασμένο κείμενο, το οποίο συνοδεύεται με γλωσσικά ή/και ερμηνευτικά σχόλια. Οι προτάσεις για ανάδειξη της θεατρικότητας του έργου, για εμβάθυνση στις ιδέες που αναδύονται από το κείμενο και για συγκριτική θεώρηση της τραγωδίας με παρόμοια ως προς περιεχόμενο κείμενα παραπέμπουν τόσο στη στοχοθεσία της κάθε ενότητας όσο και στη μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης. Τέλος, είναι διακριτή η αντιστοιχία των ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και εργασιών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του μαθητή με την «Αξιολόγηση» του αναλυτικού προγράμματος αλλά και με τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ καθώς κάποιες από τις προτεινόμενες εργασίες έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και μάλιστα φαίνεται να είναι υλοποιήσιμες και συμβατές με το κείμενο και τη φυσιογνωμία του. Το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο εδώ αναφέρουμε δειγματικά, διευκολύνει και υποστηρίζει τη διδασκαλία του μαθήματος κατευθύνοντας τον φιλόλογο και συναιρώντας άξονες, όπως η παρακολούθηση της εξέλιξης του μύθου, η ανάδειξη των δραματικών τεχνικών, η εστίαση στη θεατρικότητα του έργου, η συνεχής, θεματική και διαθεματική επιβεβαίωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων.

Σχολικό εγχειρίδιο που πραγματεύεται ανάλογο κείμενο είναι εκείνο της *Αντιγόνης* στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου. Οι μαθητές της Β' Λυκείου έχουν ένα βιβλίο, το οποίο διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το κείμενο και καλύπτει 106 από τις 174 συνολικά σελίδες. Η γλωσσική μορφή του κειμένου, εξάλλου, δεν είναι ενιαία. Μέρη της τραγωδίας δίνονται σε πρωτότυπη μορφή και κάποιες ενότητες, επιλεγμένες από τους συντάκτες του εγχειριδίου, δίνονται από μετάφραση. Τα μέρη του έργου, που παρατίθενται σε πρωτότυπη μορφή, συνοδεύονται από γλωσσικά σχόλια, τα οποία σε γραμ-

μική διάταξη αποδίδουν το κείμενο στη νέα ελληνική εγείροντας προβληματισμούς για τη χρηστικότητα του πρωτοτύπου. Στο σύνολο των 106 σελίδων, χαρακτηριστική είναι, επίσης, η παράθεση έξι συνολικά εικόνων που λειτουργούν εποπτικά και υποστηρικτικά για τη διδασκαλία. Το δεύτερο μέρος του σχολικού εγχειριδίου περιλαμβάνει «Ερμηνευτικά σχόλια και Ασκήσεις» βοηθητικά για τη διδασκαλία αλλά μη λειτουργικά τοποθετημένα στο τέλος του έργου και αποκομμένα από την εκάστοτε ενότητα αναφοράς, ώστε ο μαθητής να υποχρεώνεται, και ίσως τελικά να μην το κάνει, στην αναζήτηση των ερμηνευτικών σχολίων. Η εστίαση του βιβλίου της Αντιγόνης στο κείμενο κυρίως, η απουσία της πολυτροπικότητας, η χωροταξική απόσταση του κειμένου από τα ερμηνευτικά του σχόλια και η ατεκμηρίωτη διαφοροποίηση της γλωσσικής μορφής του κειμένου δεν υποστηρίζουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, οι αδυναμίες του σχολικού εγχειριδίου της *Αντιγόνης* απορρέουν από τις αδυναμίες του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο περιορίζεται μόνο στην αναφορά γενικόλογων και ασαφών διδακτικών στόχων και στην παράθεση της διδακτέας ύλης.

Με βάση την παραπάνω αδρή περιγραφή της διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, όπως προκύπτει από τα ΑΠΣ, το ΔΕΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, η απορρέουσα προβληματική του μαθήματος αφορά:

➤ Στην ανάγκη για ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2003) το οποίο αφενός θα δίνει σαφείς διδακτικές κατευθύνσεις και αφετέρου θα επιτρέπει τυχόν παρέμβαση του εκπαιδευτικού και προσαρμογή των ζητούμενων στις δυνατότητες και τις προσδοκίες των μαθητών, του γνωστικού αντικείμενου αλλά και του ίδιου του διδάσκοντα. Είναι ευνόητο ότι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα θα πρέπει να συνοδεύεται από γερή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ο οποίος ως φορέας της αγωγικής διαδικασίας αναλαμβάνει και τον ρόλο του συν-διαμορφωτή του πλαισίου λειτουργίας και υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργώντας ο φιλόλογος θα πρέπει να μπορεί να διατυπώνει σαφείς και προσαρμοσμένους στους μαθητές του στόχους, να συνδυάζει θεωρίες, να επιλέγει το κατάλληλο ή/και να παράγει διδακτικό υλικό, να καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές, να διαχειρίζεται πολυεπίπεδα ανομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Ο «ανοιχτός» χαρακτήρας του ΑΠΣ για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών πουθενά δεν δηλώνεται σαφώς. Υπάρχουν έμμεσες αναφορές στον «ενδεικτικό» και όχι «υποχρεωτικό» χαρακτήρα των όσων εγγράφονται στο σχετικό ΦΕΚ δη-

μοσίευσης. Οι αναφορές αυτές γίνονται στο κανονιστικό πλαίσιο του Γυμνασίου και πληθαίνουν κυρίως στα σχετικά βιβλία του καθηγητή. Εκεί, συχνά παροτρύνεται ο καθηγητής να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με διαφοροποιημένα κριτήρια και όχι ακολουθώντας απaráβατα όσα περιλαμβάνονται στις Οδηγίες και έχουν θέση «παραδείγματος».

Στο Λύκειο, το αντίστοιχο κανονιστικό πλαίσιο δεν προσφέρει στον φιλόλογο ευκαιρία ή δυνατότητα διαμόρφωσης ή προσαρμογής των επιδιώξεων στις ανάγκες και τις δυνάμεις των μαθητών. Τα βιβλία των καθηγητών απουσιάζουν και οι Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος σε κάθε τάξη διατυπώνονται μέσω υπουργικών αποφάσεων, οι οποίες άλλοτε τροποποιούν το πλαίσιο διδασκαλίας από χρόνο σε χρόνο και άλλοτε κοινοποιούνται μετά την έναρξη του σχολικού έτους και άρα τον προγραμματισμό του φιλόλογου.

➤ Στην ανάγκη για ομοιογένεια και συνέχεια του κανονιστικού πλαισίου από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Ένας τέτοιος χαρακτήρας των επίσημων, θεσμικών κειμένων κατοχύρωσης της διδασκαλίας μπορεί να υποστηρίξει ενιαία, διαχρονικά και συγχρονικά, θεώρηση του μαθήματος και σταδιακά εξελισσόμενη διδακτική πρακτική, κοινή στην πορεία του μαθήματος και στη φοίτηση των μαθητών.

Παρακολουθώντας τόσο την κάθετη εξέλιξη όσο και την οριζόντια παρουσία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο διαπιστώνεται, όπως προκύπτει και από την παραπάνω παράθεση, διαφοροποίηση στις διαστάσεις του μαθήματος (αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο και αρχαία ελληνικά από μετάφραση), στην έκταση των κειμένων (αποσπασματική παράθεση, ανθολόγηση, πλήρη κείμενα), στο θεματικό πεδίο μελέτης (άλλοτε προέχουν η γραμματική και το συντακτικό και άλλοτε το κείμενο), στην ονομασία του μαθήματος (ο όρος «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» στο Γυμνάσιο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τα μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα ενώ στο Λύκειο για να προσδιορίσει τα πρωτότυπα!), στη θεματική ή/και διαθεματική προσέγγιση των κειμένων (στο Γυμνάσιο η διαθεματικότητα έχει θεσπιστεί επίσημα ενώ στο Λύκειο όχι).

Το κανονιστικό πλαίσιο προσδιορισμού της διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι ομοιογενές και συνεχές. Το Γυμνάσιο και το Λύκειο λειτουργούν κατά μια έννοια ως δύο ανεξάρτητες βαθμίδες σαν να μην προετοιμάζεται ο μαθητής για το Λύκειο κατά την τριετή φοίτησή του στο Γυμνάσιο και σαν να μην έχει φοιτήσει στο Γυμνάσιο όταν ξεκινά η λυκειακή εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε εδώ είναι η απου-

σία στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή στη Β' Λυκείου οποιασδήποτε αναφοράς στη σχετική γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στη Γ' Γυμνασίου με βάση το κείμενο της *Ελένης*. Ό,τι έχει κατακτηθεί στο Γυμνάσιο δεν ανακαλείται και δεν αξιοποιείται τουλάχιστον ως αναφορά στο επίσημο κείμενο. Το χάσμα των δύο βαθμίδων και η ανομοιογένεια του αναλυτικού προγράμματος στην εξέλιξή του δεν θα μας απασχολούσε αν στην καθημερινή σχολική πράξη δεν έφερνε τον φιλόλογο αντιμέτωπο με την προσπάθεια διαχείρισης μεγάλης ύλης με πολλούς και διαφορετικούς στόχους σαν να διδάσκει τρία ή και τέσσερα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: αρχαία ελληνική γλώσσα, μεταφρασμένα αρχαιοελληνικά κείμενα, πρωτότυπα αρχαιοελληνικά κείμενα και θεματογραφία κειμένων αττικής, κυρίως, πεζογραφίας.

➤ Στην ανάγκη για χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως ενδεικτικού και όχι μοναδικού εργαλείου (Μπονίδης, 2004).

Ο όρος «σχολικό εγχειρίδιο» αφορά κυρίως το βιβλίο του μαθητή. Πρόκειται για το διδακτικό σύγγραμμα, το οποίο, αφού υπέστη επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από τους αρμόδιους φορείς, παρουσιάζει μέσω εύχρηστης μορφής τις κύριες αρχές και τις βασικές γνώσεις μιας επιστήμης ή μιας περιοχής μάθησης, όπως αυτές απαιτούνται και ορίζονται από το αντίστοιχο ΑΠΣ (Φουντοπούλου, 1995: 45). Τα κυριότερα κριτήρια που θεωρείται ότι προσδιορίζουν το λειτουργικό και εύχρηστο σχολικό εγχειρίδιο απορρέουν από εκθέσεις αρμόδιων διεθνών οργάνων και επιστημονικών κέντρων, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ινστιτούτο για Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert και η Unesco. Τα κριτήρια αυτά είναι η επιστημονική εγκυρότητα, η κοινωνική εγκυρότητα, η διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων, η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το αναλυτικό πρόγραμμα, η καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών, η καλαισθητή εμφάνιση, η προσπελασιμότητα, η ανατροφοδότηση αλλά και κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά, όπως η γραφή, το μέγεθος των γραμμάτων, το μήκος των σειρών, η δόμηση του κειμένου, τα χρώματα αλλά και η βιβλιοδεσία (Φουντοπούλου, 2010: 62-63).

Ιδιαίτερη αξία για ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο έχουν, επιπλέον, οι εικόνες που περιλαμβάνονται σ' αυτό καθώς και κάθε είδους υποστηρικτικό υλικό που αποτελεί μέρος του εγχειριδίου ή/και στο οποίο παραπέμπονται ο καθηγητής και οι μαθητές με αφορμή την εκάστοτε μελετώμενη θεματική ενότητα. Τέτοια στοιχεία όχι μόνο εμπλουτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο και δι-

ευκολύνουν την προσέγγιση της πληροφορίας, αλλά διαμορφώνουν νέα είδη γραμματισμού και νέα περιβάλλοντα μάθησης (Biron, 2006).

Οι εικόνες ενός σχολικού εγχειριδίου μπορούν να λειτουργήσουν (Meirieu, 2003: 4 κ.ε.) ως διακοσμητικό στοιχείο, ως πιστή απεικόνιση του κειμένου, ως τρόπος διάταξης του περιεχομένου του αλλά και ως σχέδιο δράσης. Περιλαμβάνονται, εξάλλου, στις εικόνες όλες οι μορφές του εικαστικού υλικού, όπως οι χάρτες, οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα σκίτσα, τα αγάλματα κ.ά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί εδώ το εικαστικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου της *Ελένης* της Γ' Γυμνασίου, το οποίο, εφόσον συνδυαστεί με τεχνικές «ανάγνωσης» της εικόνας, ευαισθητοποιεί τον μαθητή και συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στο θέατρο.

Το υποστηρικτικό και συμπληρωματικό υλικό, που μπορεί να περιλαμβάνεται σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο ή/και στο οποίο μπορούν να παραπεμφθούν δάσκαλος και μαθητής, είναι μια ακόμη παράμετρος αξιολόγησης του εγχειριδίου. Εδώ εντάσσονται παράλληλα κείμενα, παραθέματα, πηγές, βιβλιογραφία, πολλαπλές μεταφράσεις των αρχαιοελληνικών κειμένων αλλά ακόμα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις από όπου μπορεί κάποιος να αντλήσει υλικό σχετικό με τη μελετώμενη θεματική.

Οι εικόνες αλλά και το όποιο επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, με την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση, προσανατολίζουν σε ένα νέο τύπο σχολικού εγχειριδίου, πολλαπλού και πολυδύναμου. Αυτό σημαίνει ότι στην καθημερινή σχολική πρακτική ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπερβεί τον περιορισμό στο υλικό που προσφέρει το ένα βιβλίο του μαθητή και να αξιοποιήσει περισσότερα κείμενα, πλούσιο εποπτικό υλικό, διαδικτυακές διευθύνσεις, πολλαπλές μεταφράσεις αλλά και κάθε είδους βοηθητικό εργαλείο προσαρμόζοντας την πληροφορία στους μαθητές και τον εαυτό του και διαφοροποιώντας εξαρχής τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Σχετικές κατευθύνσεις παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια ιδιαίτερα των μεταφρασμένων αρχαιοελληνικών κειμένων στο Γυμνάσιο, τα οποία παρακινούν, στο πλαίσιο προτεινόμενων εργασιών, να ερευνήσουν οι μαθητές το εκάστοτε μελετώμενο θεματικό πεδίο και να συλλέξουν εκτός σχολικού εγχειριδίου ό,τι υλικό θεωρούν συναφές. Με την ίδια προοπτική έχουν συνταχθεί ορισμένα από τα βιβλία του δασκάλου στο Γυμνάσιο. Πολλές φορές ο αναγνώστης συναντά την έκφραση «ενδεικτική χρήση» για ό,τι περιλαμβάνεται στο βιβλίο του μαθητή και άλλες φορές οι διδακτικοί προσανατολισμοί χαρακτηρίζονται «προτεινόμενοι». Από τα βιβλία του Λυκείου, ωστόσο, δεν προκύπτει παραπομπή σε πρόσθετο υλικό. Εκεί το βιβλίο αναδεικνύεται ως φορέας της πληροφορίας

και ελάχιστες είναι οι φορές που μπορεί να διαγνωσθεί η πολυτροπικότητα στην αναπλαισίωση του κειμένου, η διαφορετικότητα στην προσέγγιση της διδακτέας ύλης και η υπέρβαση της δομολειτουργικής μελέτης του έργου.

1.2. Η ταυτότητα του μαθήματος

Αναφερόμενοι στην ταυτότητα του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, εννοούμε τα στοιχεία εκείνα που περιγράφουν το μάθημα και προσδιορίζουν τη διδασκαλία του στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Όσα από αυτά θεωρούμε απαραίτητο να διακρίνουμε εδώ είναι:

Η σχέση των αρχαίων ελληνικών με τη νέα ελληνική γλώσσα

Μια από τις διαστάσεις του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, όπως καταγράφεται στο ΑΠΣ αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια είναι η διδασκαλία του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας μορφής της γλώσσας μας. Η διάσταση αυτή αποδίδεται με τον όρο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου ενώ στο Λύκειο χρησιμοποιείται και ο όρος «Γλωσσική Διδασκαλία». Κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στα Προγράμματα Σπουδών της Α' Λυκείου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «Ελληνική Γλώσσα» καλύπτοντας την «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία», τη «Νέα Ελληνική Γλώσσα» και τη «Νεοελληνική Λογοτεχνία». Διατυπώνεται, με τον τρόπο αυτό, η επιδίωξη για διαχρονική θεώρηση της ελληνικής γλώσσας και για σύνδεση της σύγχρονης μορφής της γλώσσας μας με την αρχαία ελληνική. Ωστόσο, μια προσεκτική μελέτη του κανονιστικού πλαισίου της διδασκαλίας του μαθήματος στο Γυμνάσιο και το Λύκειο ειδικά σε ό,τι αφορά τη σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα δημιουργεί προβληματισμούς. Οι προβληματισμοί αυτοί εντείνονται αν συνδυαστούν με την παρακολούθηση της εξέλιξης που είχε η σχέση των δύο μορφών της γλώσσας μας.

Δεν είναι στόχος μας εδώ να αναφερθούμε σε ιστορικά στοιχεία. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε πεδίο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων. Το γεγονός αυτό έβλαψε τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στη σχολική τάξη. Η επιζήμια επίδρασή του εκφράστηκε εξελικτικά ως αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική. Η αναζήτηση αυτή άλλοτε έφερνε στο προσκήνιο τη νέα ελληνική και καταργούσε τα αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και άλλοτε έδινε προτεραιότητα στην αρχαία ελληνική αυξάνοντας τις ώρες διδασκαλίας της

έναντι της νέας ελληνικής. Πολλές γενιές Ελλήνων έχουμε γίνει μάρτυρες μιας πάλης χωρίς αντιπάλους και μιας αντιπαράθεσης μεταξύ δυο πλευρών που μοιράζονται και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Είναι αναμφισβήτητο, κατά την άποψή μας, ότι η κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές της, προηγείται. Όπως και είναι αναμφισβήτητο για εμάς ότι η αρχαία ελληνική μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση αυτή εφόσον, όπως αναγράφεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου «η αρχαία ελληνική γλώσσα, όπως και κάθε άλλη γλώσσα, ήταν ένας ζωντανός οργανισμός σε εξέλιξη, του οποίου τα ίχνη διασώζονται μέχρι σήμερα σε ποικίλα κείμενα (λογοτεχνικά έργα, επιστημονικά συγγράμματα, επιγραφές, δημόσια έγγραφα, ιδιωτικά κείμενα κ.ά.)» (ΦΕΚ 1562/ 27-06-2011). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι διαφορετική. Ακόμα και αν το Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου προοιωνίζεται γόνιμη συνάντηση των δύο μορφών της γλώσσας, ακόμα και αν το ΑΠΣ του Γυμνασίου και τα σχολικά εγχειρίδια της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο προτείνουν την αναζήτηση και ανάδειξη της σχέσης των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, ακόμα και αν, τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο περιέχουν παραθέματα των διδασκόμενων κειμένων στην πρωτότυπη μορφή τους, απαντώνται αντινομίες:

- Οι ώρες διδασκαλίας της αρχαίας και της νέας ελληνικής δεν είναι ισόποσα κατανομημένες. Στην Α' Λυκείου το μάθημα των αρχαίων ελληνικών διδάσκεται για πέντε ώρες εβδομαδιαίως ενώ το μάθημα των νέων ελληνικών (γλώσσα και λογοτεχνία) για τέσσερις ώρες. Επίσης στη Β' Γυμνασίου το μάθημα των αρχαίων ελληνικών (μετάφραση και πρωτότυπο) διδάσκεται πέντε ώρες εβδομαδιαίως έναντι τεσσάρων ωρών εβδομαδιαίως του μαθήματος των νέων ελληνικών (γλώσσα και λογοτεχνία).
- Παρατηρείται σχήμα πρωθύστερο κατά τη διδασκαλία ορισμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Υπάρχουν φαινόμενα, τα οποία οι μαθητές στο Γυμνάσιο διδάσκονται πρώτα στην αρχαία ελληνική και μετά στη νέα ελληνική. Παράδειγμα είναι η συντακτική χρήση της μετοχής, η οποία προσεγγίζεται πρώτα στην αρχαία και μετά στη νέα ελληνική με αποτέλεσμα να μην βρίσκει έρεισμα ο φιλόλογος στα αρχαία ελληνικά για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.
- Σημειώνεται, επίσης, διαφοροποίηση στην ορολογία που χρησιμοποιείται για την περιγραφή και απόδοση φαινομένων της γλώσσας, που

παρουσιάζουν αναλογία ανάμεσα στην αρχαία και τη νέα ελληνική. Στα αρχαία ελληνικά ο μαθητής χρησιμοποιεί τον όρο «εμπρόθετος προσδιορισμός» για τη χρήση μιας πλάγιας πτώσης συνοδευόμενης από πρόθεση ενώ στη νέα ελληνική για το ίδιο φαινόμενο χρησιμοποιείται ο όρος «προθετικό σύνολο» ή «προθετική φράση».

Είναι ευνόητο ότι περιπτώσεις, όπως οι παραπάνω, δυσχεραίνουν το έργο του φιλολόγου, την προσπάθεια του μαθητή και τη δυνατότητα σύγκλισης της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι συχνά δημιουργούν νοητικές και συναισθηματικές συγκρούσεις που δεν υποστηρίζουν τη διδακτική διαδικασία αλλά προσθέτουν περισσότερες δυσκολίες στους φορείς της.

Η σχέση των αρχαίων ελληνικών με τη λογοτεχνία

Η δεύτερη διάσταση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών παραπέμπει στη λογοτεχνική θεώρηση των κειμένων. Το μάθημα της «Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αφορά στην ερμηνευτική προσέγγιση των μελετώμενων έργων. Προτεραιότητα εδώ δεν δίνεται στη μορφολογία και σύνταξη αλλά στην κατανόηση των θεματικών κέντρων του κειμένου. Ακόμα και αν οι λέξεις είναι άγνωστες στο μαθητή, δεν εμποδίζεται η ανάδειξη των νοημάτων και ο τρόπος που αυτά δομούνται και συνδέονται, έστω και αν αυτό γίνεται σε αδρές γραμμές και δεν ακολουθείται πιστή απόδοση των ιδεών. Η μετάφραση του αρχαιοελληνικού κειμένου ή η απόδοσή του στη νέα ελληνική υποστηρίζει μια τέτοιου είδους επεξεργασία του πρωτοτύπου ιδιαίτερα όταν παρέχεται στους μαθητές εξ αρχής, όταν προσφέρονται περισσότερες από μία μεταφράσεις του ίδιου κειμένου ή ακόμα και όταν αναζητείται η ορθότερη μετάφραση ενός κειμένου ανάμεσα σε τρεις πιθανές.

Η λογοτεχνική διάσταση του μαθήματος, ωστόσο, δημιουργεί προβληματισμούς, που άλλοτε είναι σχετικοί με την έκταση των κειμένων και άλλοτε απορρέουν από τα κείμενα των οδηγιών του καθηγητή.

Μια από τις διαπιστώσεις που προκύπτει από τη μελέτη των κειμένων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι ότι αρκετά από αυτά είναι ανθολογημένης μορφής ή είναι αποσπάσματα έργων. Αυτό ισχύει στο Γυμνάσιο για όλα τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο, για την *Οδύσσεια* και την *Ιλιάδα*, για το έργο του Ηροδότου, για τα Φιλοσοφικά κείμενα, για το εγχειρίδιο με τίτλο *Ο τόπος και οι άνθρωποι* και στο Λύκειο για τα έργα των ιστοριογράφων, Ξενοφώντα και Θουκυδίδη, για τα ρητορικά κείμενα, για την αρχαϊκή λυρική ποίηση αλλά και για κείμενα του φιλοσοφικού λόγου. Η

πλειοψηφία των κειμένων που διδάσκονται σε Γυμνάσιο και Λύκειο, επομένως, δεν είναι πλήρη ή όπου είναι πλήρη δεν διδάσκονται ολόκληρα αλλά με βάση επιλεγμένες ενότητες, προτεινόμενες από το κανονιστικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό τα κείμενα δεν έχουν ολότητα και η συνέχειά τους δεν διασφαλίζεται. Η τριμερής ερμηνευτική μέθοδος που ξεκινά από την ολότητα, μελετά τα μέρη και επιστρέφει στην ολότητα για να αναδείξει και να καταδείξει τη λειτουργικότητα των μερών, δεν εφαρμόζεται εύκολα όταν απουσιάζουν τμήματα του κειμένου ή δίνονται με περιληπτική αναδιήγηση χωρίς μάλιστα σαφή κριτήρια για την επιλογή των τμημάτων που θα απουσιάσουν. Ένα παράδειγμα μη αρκετά επιτυχούς διάκρισης της μελετώμενης θεματικής ενότητας συναντάμε στο βιβλίο της *Ιλιάδας*. Η ενότητα με τίτλο «Ο Έκτορας στην Τροία» ενώ μας προετοιμάζει με βάση τον τίτλο για την επίσκεψη του ήρωα στην πόλη της Τροίας και άρα για τη συνάντησή του με τις τρεις γυναίκες που θα τον κλάψουν, νεκρό πια στο τέλος του έπους, δηλαδή τη μητέρα του, την Εκάβη, τη νύφη του, την Ελένη και τη σύζυγό του, την Ανδρομάχη, περιορίζεται μόνο στη συνάντηση και τον αποχαιρετισμό των δύο συζύγων. Ο φιλόλογος δεν έχει, έτσι, την ευκαιρία να αναδείξει και να περιγράψει μαζί με τους μαθητές την κλιμάκωση των συναισθημάτων του ήρωα και την αγωνία του μέχρι να συναντήσει τη γυναίκα του. Η σκηνή μένει ημιτελής, το περιεχόμενό της δεν συνάδει με τον τίτλο της ενότητας και η ανθρώπινη πλευρά του ήρωα-πολεμιστή δίνεται αποσπασματικά.

1.3. Οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές αρχές

Μια τρίτη παράμετρος, που προσδιορίζει τη μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος, είναι η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της διδασκαλίας. Δεν στοχεύουμε να αναφερθούμε εκτενώς στις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας. Επισημαίνουμε, όμως, παρακάτω τις νέες κατευθύνσεις της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, όπως διαμορφώνονται και απορρέουν από θέσεις της Λειτουργικής Εκπαίδευσης του Claparède, της Κριτικής Παιδαγωγικής και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού:

α) Η γνώση δεν θεωρείται μοναδική και προκαθορισμένη (Mercer, 2000). Επομένως, η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι χώρος καλλιέργειας όλων εκείνων των συνθηκών που θα ευνοούν τον γόνιμο διάλογο, τη διατύπωση αντιτιθέμενων απόψεων, την αναζήτηση μη εμφανών σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της γνώσης και των στοιχείων της πληροφορίας.

Στην καθημερινή πρακτική, η παραπάνω συλλογιστική δεν θα πρέπει να μεταφέρεται και να αξιοποιείται ως υποτίμηση της πληροφορίας εφόσον αυτή αμφισβητείται και αποδομείται. Αντίθετα θα μπορούσε να αποτελέσει τεχνική αναζήτησης της εκάστοτε κατάλληλης πληροφορίας, της χρήσιμης γνώσης έναντι της λιγότερο χρήσιμης και εκείνης που υποστηρίζει καλύτερα, ανά περίπτωση, τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους.

β) Εμπλουτίζονται οι ρόλοι καθηγητή και μαθητή. Ο καθηγητής αναλαμβάνει να προ-διαμορφώσει αλλά και να υποστηρίξει καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας εκείνες τις συνθήκες που θα υποβοηθήσουν τον μαθητή να ερευνήσει, να αμφισβητήσει, να αναδομήσει τη γνώση, να αναλάβει πρωτοβουλίες. Ο μαθητής από την πλευρά του αξιοποιεί τις συνθήκες αυτές και μπορεί να διατυπώνει υποθέσεις, να διαφωνεί, να αξιολογεί και να ιεραρχεί την πληροφορία, την οποία, ωστόσο, οφείλει να κατέχει πριν ασκηθεί στη διαχείρισή της (Minder, 1999· Tardif, 1999· Lafortune, 2004).

γ) Υιοθετούνται νέες τεχνικές και αξιοποιούνται σύγχρονα εργαλεία, υποστηρικτικά του μαθητή και του δασκάλου. Εδώ περιλαμβάνονται το σχέδιο δράσης, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η τεχνική των ερωτήσεων, η αναγνωστική κατανόηση των κειμένων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, οι νοητικοί χάρτες, οι πολλαπλές μεταφράσεις, τα πολυτροπικά εγχειρίδια κ.ά.

δ) Περισσότερο από ποτέ αναδεικνύεται η ανάγκη για ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Η διασφάλιση της ανάγκης αυτής συνδέεται με την ποιότητα της κατάρτισής τους, την επιμόρφωσή τους αλλά και τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων με συναδέλφους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή εκτός αυτής.

2. Από την προβληματική στη διδακτική πράξη

Η εμπειρία από τη σχολική τάξη καταδεικνύει ότι ο πολυπαραγοντικός και συνεχώς ανανεούμενος χαρακτήρας της δεν μας επιτρέπει να προσφέρουμε λύσεις και να διατυπώνουμε διασφαλισμένα επιτυχείς προτάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Περιοριζόμαστε, λοιπόν, στη αποτύπωση κατευθύνσεων, που απορρέουν μεν από σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες αλλά η αξιοποίησή τους και πολύ περισσότερο η αξιολόγησή τους εναπόκειται στην κρίση του φιλόλογου.

- Μια εκλεκτικού τύπου μεθοδολογία διδασκαλίας (Puren, 2001) του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, η οποία επιδιώκει να συνθέσει στοιχεία από θεωρίες της λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας άλλοτε παραδοσιακές και άλλοτε λιγότερο ή καθόλου, φαίνεται να ταιριάζει καλύτερα στη φυσιογνωμία του μαθήματος.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Perrenoud, 1997) φαίνεται να προσφέρει τη θεωρητική τεκμηρίωση ενεργειών και τεχνικών, όπως οι ΤΠΕ, η μέθοδος των σχεδίων δράσης, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η χρήση νοητικών χαρτών αλλά και διαγραμμάτων του κειμένου, το πολλαπλό εγχειρίδιο κ.ά.
- Ο μαθητής πρέπει να προσεγγίζει το κείμενο ως «όλον» χωρίς κατακερματισμούς και επιμονή σε λεπτομέρειες. Το «όλον» αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου αλλά και σε όλες τις προσφερόμενες προς μελέτη διαστάσεις του: γλωσσική, πραγματική, αισθητική.
- Το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να «συμπληρώνεται» από τον φιλόλογο και να μην θεωρείται ως ο αποκλειστικός φορέας της σωστής πληροφορίας.
- Το μεταφρασμένο κείμενο παραμένει εργαλείο προσέγγισης της αρχαιοελληνικής γραπτής παραγωγής αλλά και μέσο ευαισθητοποίησης απέναντι στη λογοτεχνία.
- Τα κείμενα αποτελούν εργαλεία της δουλειάς μας και όχι στόχο. Οι πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο του ομηρικού επιθέτου, για παράδειγμα, δεν παρέχονται για να υπηρετηθεί το κείμενο αλλά για υποστηριχθεί, μεταξύ άλλων, η εύστοχη χρήση των επιθέτων στον προφορικό και γραπτό λόγο.
- Τα αρχαιοελληνικά μεταφρασμένα κείμενα βρίσκονται σε αλληλόδραση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, της νέας ελληνικής γλώσσας, των αρχαίων από πρωτότυπο, της ιστορίας και πρέπει να συνδέονται με αυτά.
- Η νέα ελληνική πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς, αφετηρία αλλά και στόχο της διδασκαλίας του πρωτότυπου κειμένου.
- Η απόδοση του κειμένου μπορεί να αποτελέσει «πρόβλημα προς επίλυση» και όχι τυποποιημένη διαδικασία μη ευέλικτης διαχείρισης του υλικού.
- Μορφή και περιεχόμενο του κειμένου αλληλοσυμπληρώνονται, επικοινωνούν και οδηγούν στην κατανόηση των μηνυμάτων.
- Η καλή ανάγνωση του κειμένου υποβοηθεί την ερμηνευτική διαδικα-

σία. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση του κειμένου και όχι στη μηχανική ανάγνωσή του.

- Η χρήση περισσότερων της μιας «μεταφράσεων» του κειμένου υποβοηθεί και τη διαμόρφωση του κριτικού αναγνώστη.
- Τεχνικές ευέλικτης και μη τυποποιημένης αξιολόγησης θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (αυτοαξιολόγηση, ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, διόρθωση κειμένου και μετάφρασης αντί για αναγνώριση τύπων και παραγωγή νεοελληνικής απόδοσης).
- Ιδιαίτερη μεθοδολογία πρέπει να εφαρμοστεί στους μαθητές της Α' Γυμνασίου, που προσεγγίζουν για πρώτη φορά το κείμενο και σε πρωτότυπη μορφή.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Biron, D. (2006). Fonctions de l'image dans les manuels scolaires de mathématiques au primaire. Στο M. Lebrun (Dir.) *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Lafortune, L. (2004). Des intuitions constructivistes. Στο Ph. Jonnaert & D. Masciotra (Dir.) *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης* (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Minder, M. (1999). *La tête bien faite: penser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γραφής», παράρτημα, τόμος Γ', τεύχος γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: esf.
- Puren, Cr. (2001). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Σπανός, Γ. (1991). Η σχέση διδακτικού βιβλίου και αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, *ΧΑΡΙΣ, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Μελανίτη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Paris: Les Éditions Logiques.

- Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *ΔΙΑΒΑΖΩ*, 357.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μία ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Meirieu, Ph. (2003). L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Lyon_2003/meirieu.pdf
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού (χ.χ.). Ψηφιακό Σχολείο. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>

Αρχαιοελληνικό αδίδακτο κείμενο: μια πρόταση διδασκαλίας

Έλενα Τσίκιζα-Νικολακάκη, ΜΑ

Αναπληρώτρια Διευθύντρια στο 2ο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών

Η παρέμβαση που ακολουθεί σχετίζεται με τον θεματικό άξονα της συζήτησης «Συγκλίσεις - αποκλίσεις ανάμεσα στο πρωτότυπο και το μεταφρασμένο κείμενο». Συγκεκριμένα, ο προβληματισμός αφορά στη δυνατότητα των μαθητών να προσεγγίσουν νοηματικά το αρχαίο κείμενο με επιτυχία και μάλιστα το αδίδακτο. Παράλληλα, σχετίζεται με τον θεματικό άξονα «Σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης: ομάδα, σχέδιο δράσης, ΤΠΕ», εφόσον στην πρόταση-παράδειγμα διδασκαλίας αξιοποιείται η παρουσίαση ΡΡΤ μέσω υπολογιστή.

Η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη Θεωρητική Κατεύθυνση της Β' και της Γ' Λυκείου, και ειδικότερα του αδιδακτου πρωτότυπου αρχαιοελληνικού πεζού κειμένου, θα έπρεπε να έχει ως στόχο την εμπέδωση της αποκτημένης γνώσης από τα προηγούμενα χρόνια και την ικανοποίηση της άμεσης επαφής των νέων ανθρώπων με μια γλώσσα που δεν ομιλείται πια, αλλά διατηρεί τη ζωντάνια και τη μουσικότητα μιας ομιλούμενης γλώσσας. Αντ' αυτού, στοχεύει στη μηχανιστική προετοιμασία των υποψηφίων για τις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την απώλεια της γοητείας, που θα μπορούσε να προσφέρει η επαφή με το κείμενο αυτό καθ' εαυτό. Και το χειρότερο είναι ότι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των εν λόγω εξετάσεων, το εγχείρημα αποτυγχάνει σχεδόν ολοκληρωτικά, αφού η μετάφραση των υποψηφίων βαθμολογείται κατά μέσον όρο από 5 έως 7 μόρια στα 20.

Παράλληλα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η πορεία τεσσάρων χρόνων – με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από την Α' Γυμνασίου έως την Α' Λυκείου – αποβαίνει μάλλον αναποτελεσματική, εφόσον οι μαθητές και οι μαθήτριες στη Β' Λυκείου αγνοούν βασικές δομές της γλώσσας και αδυνατούν να κατανοήσουν ένα απλό αρχαιοελληνικό πεζό κείμενο. Μάλιστα, συχνά αντιμετωπίζουν τη γλώσσα του κειμένου ως «ξένη γλώσσα», εκφράζοντας τον φόβο τους και την άρνησή τους απέναντί του, μη κάνοντας προσπάθεια αξιοποίησης της νέας ελληνικής για την κατανόησή του. Επομένως, διαπιστώνεται έτσι η αποτυχία της καλλιέργειας εκείνων των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν σταδιακά στην οικοδόμηση της γνώσης και στην εμπέδωσή της.

Προφανώς η αποτυχία αυτή οφείλεται σε αντικειμενικές συνθήκες, που σχετίζονται είτε με την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει τη θεωρία αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη, είτε με την ελλιπή εφαρμογή μεθόδων ικανών να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να εισχωρήσουν στο νόημα του κειμένου, είτε σε άλλους παράγοντες. Πάντως, είναι πλέον πασιφανές ότι κάτι ή κάποιος φταίει και πρέπει να γίνουν αλλαγές.

Με δεδομένο ότι η διδασκαλία του άγνωστου κειμένου γίνεται όχημα για την κατανόηση του γνωστού στη Θεωρητική Κατεύθυνση των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, θα πρέπει να εστιάσουμε στη σημασία που έχει η προσέγγισή του. Άρα, θα πρέπει να εφεύρουμε τρόπους, ώστε η κατάκτηση του νοήματος να γίνεται με όσο πιο ελκυστικό τρόπο ή μάλλον με όσο λιγότερο απωθητικό τρόπο. Η αποστεωμένη γραμματικο-συντακτική ανάλυση –που είναι μάλλον αναγκαία για την εξάσκηση και την προετοιμασία των μαθητών μας για τις εξετάσεις– θα πρέπει να έπεται της νοηματικής.

Ένας τρόπος που θα μπορούσε να αποβεί κάπως αποτελεσματικός είναι η προσέγγιση του κειμένου ως ενός εν δυνάμει δράματος με ΠΡΟΣΩΠΑ, ΧΡΟΝΟ, ΧΩΡΟ, ΔΡΑΣΗ. Η ανίχνευση αυτών των στοιχείων γίνεται και με την αξιοποίηση των γραμματικο-συντακτικών γνώσεων των μαθητών. Όμως, η έμφαση θα δοθεί στους νοηματικούς άξονες που θα στήσουν το «σκηνικό», στο οποίο διαδραματίζεται η υπόθεση του «έργου». Οι πολλές αναγνώσεις του κειμένου είναι απαραίτητες στην προσέγγιση αυτή, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίσουν τα ζητούμενα, αφού προηγουμένως έχουν δοθεί τα κατάλληλα συγκεκριμένα ερωτήματα.

Η χρήση ΡΡΤ είναι βοηθητική, ώστε να γίνεται πιο εύκολη η αποτύπωση των δεδομένων του κειμένου.

Παρατίθεται παράδειγμα-πρόταση σε κείμενο από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα (1, 6, 8-11), μεταφορά του κειμένου από παρουσίαση ΡΡΤ.

ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ: ΠΟΙΟΙ;

- | | |
|---|---------------------------------|
| ☐ Ἐμοὶ | ☐ ὑμᾶς |
| ☐ Μιλίσιοι | ☐ ἐγὼ |
| ☐ τοῖς οἴκοι ἄρχουσι | ☐ ὑπ' αὐτῶν |
| ☐ ἐν βαρβάροις | ☐ οὓς |
| ☐ τοῖς ἄλλοις συμμάχοις | ☐ ἐμοῦ |
| ☐ τοὺς πολεμίους | ☐ ἐπ' αὐτὸν |
| ☐ οἱ ἐκ Λακεδαιμόνος, | ☐ μοι |
| ☐ Λύσανδρος | ☐ ἐκείνου |
| ☐ Κύρος | ☐ ἐμαντὸν |
| ☐ τοὺς ἐχθροὺς | ☐ ἐκείνους |

ΧΩΡΟΣ: ΠΟΥ;

Χάρτης της Αρχαίας Ελλάδας (Λακεδαίμων, Μίλητος)

ΧΡΟΝΟΣ: ΠΟΤΕ;

Μετά τον Λύσανδρο ο Καλλικρατίδας, 406 π.Χ.

- ☐ ἔως ἂν οἱ ἐκ Λακεδαιμόνος ἥκωσιν, οὓς ἐγὼ ἔπεμψα χρήματα ἄξον-
τας, ἐπεὶ τὰ ἐνθάδε ὑπάρχοντα Λύσανδρος Κύρῳ ἀπέδωκε
- ☐ Κύρος δὲ ἐλθόντος ἐμοῦ ἐπ' αὐτὸν αἰεὶ ἀνεβάλλετό μοι διαλεχθῆναι

ΔΡΑΣΗ; ΤΙ ΕΓΙΝΕ;

Συμμαχίες:

Εσωτερική πολιτική: ἔπεμψα χρήματα ἄξοντας

Εξωτερική πολιτική: τὰ ἐνθάδε ὑπάρχοντα Λύσανδρος Κύρῳ ἀπέδωκε

Σχέσεις Καλλικρατίδα – Κύρου:

Κύρος: Κύρος δὲ ἐλθόντος ἐμοῦ ἐπ' αὐτὸν αἰεὶ ἀνεβάλλετό μοι διαλεχθῆναι

Καλλικρατίδας: ἐγὼ δ' ἐπὶ τὰς ἐκείνου θύρας φοιτᾶν οὐκ ἐδυνάμην

ἐμαντὸν πείσαι

Ιστορικό σχέσεων Μιλησίων – βαρβάρων:

διὰ τὸ οἰκοῦντας ἐν βαρβάροις πλεῖστα κακὰ ἦδη ὑπ' αὐτῶν

πεπονθέναι

ΔΡΑΣΗ: ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ;

Παρόν - Μέλλον

Καλλικρατίδας: Ἐμοὶ ἀνάγκη τοῖς οἴκοι ἄρχουσι πείθεσθαι /

ὑμᾶς δὲ ἐγὼ ἀξιῶ

Σύμμαχοι: προθυμοτάτους εἶναι εἰς τὸν πόλεμον / δείξομεν τοῖς βαρβάροις

ὅτι καὶ ἄνευ τοῦ ἐκείνους θανατῶν δυνάμεθα τοὺς ἐχθροὺς τι-

μωρεῖσθαι

Η ομάδα ως εργαλείο στην πράξη της διδασκαλίας και το mentoring

Ελένη Ασημένιου, ΜΑ
Φιλόλογος στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής

Σκοπός της εισήγησής μου είναι να καταθέσω τις εμπειρίες μου από το θεσμό του μέντορα (mentoring) στο οποίο για πρώτη φορά συμμετείχα το σχολικό έτος που πέρασε, μιας και το σχολείο που υπηρετώ δεν είναι Πρό-
τυπο Πειραματικό.

Γενικός σκοπός του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Λύκειο¹ είναι η δημιουργία του αυριανού ενεργού πολίτη της Κοινωνίας της Γνώσης, που θα είναι σε θέση να αξιοποιεί κάθε μέσο επικοινωνίας και θα διαθέτει την ικανό-
τητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κριτικά τη νέα πολύπλοκη επικοινωνιακή
πραγματικότητα. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της με-
τάβασης της διδασκαλίας από τη δασκαλοκεντρική παροχή γνώσεων στη «Δι-
δακτική του ενεργού υποκειμένου»² και την ενεργητική-κριτική μάθηση. Το νέο
Πρόγραμμα Σπουδών λοιπόν, κινείται στην τροχιά όχι της απόκτησης γνώσεων,
αλλά της –μέσω κατάλληλου χειρισμού των γνώσεων αυτών- απόκτησης δε-
ξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες οδηγούν στον «κριτικό γραμματισμό».

Ειδικότερα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της «Αρχαίας Ελληνικής Γλώσ-
σας και Γραμματείας» της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου³ εισάγει μια νέα διδα-

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α': Γενικό Μέρος.

2. Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

3. ΦΕΚ 1562/τ. Β'/27-06-2011.

κτική αντίληψη σχετικά με τους τρόπους προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων. Οι τρόποι αυτοί, συγκριτικά με τους μέχρι τώρα ισχύοντες, προκαλούν σημαντικές αλλαγές στην όλη διδακτική πρακτική και μεθοδολογία, καθώς και στη βασική στοχοθεσία του μαθήματος. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, το μάθημα μπορεί να έχει θέση σε ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών, με τη μετάθεση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από την παροχή και την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ενεργητική-κριτική μάθηση και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης. Για να συμβεί αυτό «...χρειάζεται να αναζητηθεί μια νέα λογική διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του μαθήματος, η οποία θα διευκολύνει:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών
- την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται
- τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων
- την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση
- τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας
- τη συνεξέταση σημείων της ΑΕ με τη ΝΕ γλώσσα
- τη δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου
- τη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας και την πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο».

Με βάση τα παραπάνω θα ήθελα, καταθέτοντας την εμπειρία μου, να θέσω ως άξονες συζήτησης τα εξής:

α) πώς μπορούμε να ενσωματώσουμε τις σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις –ομαδοσυνεργατική μέθοδος, σχέδια εργασίας (project), ΤΠΕ– στην καθημερινή πρακτική του σχολείου ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Α' Λυκείου, και

β) πώς αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στην πρακτική άσκηση των φοιτητών ουσιαστικά και σε βάθος.

Θα μιλήσω κυρίως για την εισαγωγή της *ομαδοσυνεργατικής μεθόδου* στην πράξη της διδασκαλίας μέσα από δυο ιδιότητες: Με την ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού-ερευνήτριας που προσπάθησε να εφαρμόσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και να διερευνήσει τη συμβολή της εργασίας με ομάδες μέσα

σε μεικτή τάξη στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, και με την ιδιότητά μου ως μέντορα-επόπτη των φοιτητών του ΦΠΨ.

Στο μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» έγινε προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης του αρχαίου κειμένου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, με ιδιαίτερη στόχευση στην κατανόηση της δομής του κειμένου. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τα παιδιά εργάζονταν με νοητικούς χάρτες για να αποδώσουν τη δομή του κειμένου, με μεταγραφή των περιόδων του διδασκόμενου κειμένου κατά τα κώλα τους, μετέφραζαν και σύγκριναν τις μεταφράσεις τους (τις δικές τους μεταξύ τους αλλά και με αυτές που υπάρχουν στο εγχειρίδιο που τους δόθηκε), διερευνούσαν την οπτική γωνία με παράλληλα κείμενα, ασχολούνταν με δραστηριότητες ενσυναίσθησης και δραματοποίησης.

Πώς αυτά λειτουργούσαν με τις ομάδες; Επιλέχθηκε ένα μεικτό μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο κάποια ή κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες, όχι όλες και όχι πάντα οι ίδιες, να δουλεύεται από τις ομάδες. Τα παιδιά εργάζονταν ομαδικά για δεκαπέντε περίπου λεπτά και το αποτέλεσμα της εργασίας τους ανακοινωνόταν στην ολομέλεια, είτε με κατευθυνόμενο διάλογο, είτε ως ανακοίνωση της ομάδας και θέση ερωτήσεων και αποριών από τις υπόλοιπες ομάδες.

Στη γραμματική και το συντακτικό τα πράγματα λειτούργησαν κάπως διαφορετικά. Επειδή κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα διεξήγαγα μια πειραματική έρευνα για το αν η μετωπική ή η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας είναι αποτελεσματικότερη για την ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε τάξεις μεικτής ικανότητας και ειδικά στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων με εναλλαγή της μετωπικής και ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας.

Τα συμπεράσματα από την έρευνα, πέρα από το γεγονός ότι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χρειαζόταν ο διπλάσιος διδακτικός χρόνος από όσο στη μετωπική για να διδαχθεί ένα συντακτικό φαινόμενο, συνοπτικά ήταν:

α) στον μεν γνωστικό τομέα δεν φάνηκε ότι κάποια από τις δυο μεθόδους ήταν αποτελεσματικότερη για την κατανόηση και εμπέδωση των συγκεκριμένων συντακτικών φαινομένων, όμως,

β) η πλειονότητα των μαθητών/-τριών θεώρησε ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας βοήθησε στο να αναπτύξουν μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να ενδιαφερθούν περισσότερο για ένα μάθημα που το θεωρούσαν χρήσιμο μεν, αλλά βαρετό, δύσκολο και απαιτητικό.

Βέβαια, από τη μελέτη των στατιστικών δεδομένων φάνηκε ότι οι «δυνατοί» μαθητές/-τριες ήταν αρνητικά διακείμενοι/-νες προς την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και θεωρούσαν ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, ότι γίνεται φασαρία, ότι δεν ξεκαθαρίζονταν απόλυτα οι απορίες τους, ότι τους/τις κούραζε.

Mentoring

Κάποιες από τις διδασκαλίες αυτές τις παρακολούθησαν οι φοιτητές που είχα υπό την εποπτεία μου ως μέντορας. Στο τέλος των διδασκαλιών γινόταν συζήτηση μέσα από την οποία αναδεικνύονταν τα θετικά και αρνητικά της κάθε διδασκαλίας σε συνδυασμό και σε συσχέτιση με τους σκοπούς και τους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών. Οι συζητήσεις γίνονταν σε ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητο για την αποτελεσματική ανατροφοδότηση τόσο των φοιτητών όσο και του ίδιου του μέντορα και αναφέρονταν:

- Στην ποιότητα της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στην επιλογή μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, τρόπων οργάνωσης της τάξης, τεχνικών αξιολόγησης.
- Στην ποιότητα της μάθησης. Αναφερθήκαμε π.χ. στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση των παιδιών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Στη λειτουργία της αξιολόγησης. Συζητήσαμε π.χ. για τη δυσκολία ατομικής αξιολόγησης μέσα στα πλαίσια της ομάδας, και για την αξιοποίηση των πληροφοριών που απορρέουν από την αξιολόγηση για βελτίωση της διδασκαλίας - μάθησης.

Τα συμπεράσματα συνοπτικά από τη συνεργασία μου με τους φοιτητές είναι τα εξής:

- Από τις συζητήσεις φάνηκε ότι δεν είχαν επαρκή θεωρητική γνώση για τη Διδακτική όλων των αντικειμένων, αφού για κάποια από αυτά –όπως ανέφεραν στις συζητήσεις– θα παρακολουθούσαν την Ειδική Διδακτική κατά το επόμενο ακαδημαϊκό εξάμηνο.
- Οι περισσότεροι φοιτητές προτιμούσαν να κάνουν τη δική τους δειγματοληψία στο μάθημα της λογοτεχνίας. Πιέστηκαν να επιλέξουν άλλο μάθημα και κυρίως τα αρχαία ελληνικά, γιατί τα φοβούνταν. Κατά ομολογία τους, αισθάνονταν ελλείψεις όσον αφορά τη γνωστική υποδομή τους.

- Η φοιτήτρια που τελικά αποφάσισε να κάνει τη δειγματοληψία της στα αρχαία ελληνικά της Α' Λυκείου, αν και της προτάθηκε να ενσωματώσει στη διδασκαλία της κάποια ή κάποιες από τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (ΤΠΕ, διδασκαλία με ομάδες κ.λπ.), δεν το αποτόλμησε και προτίμησε την πεπατημένη οδό με επιμονή στην αναλυτική σύνταξη του κειμένου. Φαίνεται ότι η βιωμένη γνώση και οι αναπαραστάσεις από τα μαθητικά χρόνια ήταν πολύ ισχυρές για να υποχωρήσουν με δυο-τρεις δειγματικές διδασκαλίες.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να θίξω μια τρίτη παράμετρο που έχει σχέση με το συνεργατικό κλίμα που επικράτησε στη σχολική μας μονάδα, στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στη διάθεση πειραματισμού που άρχισαν να καλλιεργούνται. Για παράδειγμα, πριν και μετά τις δειγματικές διδασκαλίες, συνάδελφοι της ειδικότητάς μας λειτουργώντας ως ομάδα, συζητούσαμε προτάσεις και πρακτικές, ανταλλάσσαμε σχέδια διδασκαλίας, κάναμε γόνιμη κριτική και αυτοκριτική και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Άρχισε, έτσι, να δημιουργείται και να επικρατεί στο σχολείο μας μια νέα σχολική κουλτούρα με ανταλλαγή απόψεων, ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών, αλληλοϋποστήριξη και εν τέλει αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικά, θα ήθελα να αναφέρω την έκφραση της επιθυμίας και από άλλους συναδέλφους, και όχι μόνο φιλολόγους, να συμμετάσχουν και αυτοί κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στο πρόγραμμα άσκησης των φοιτητών ως μέντορες. Στα πλαίσια αυτού του κλίματος, θα ήθελα να αναφέρω τη θετική επίδραση της όλης διαδικασίας στα παιδιά. Μετά από την πρώτη αμηχανία άρχισαν να πλησιάζουν τους φοιτητές, οικοδόμησαν σχέσεις μαζί τους, κάποιες από τις οποίες κρατούν ακόμη και τώρα, και γενικά είδαν πολύ ευνοϊκά την παρουσία των φοιτητών στην τάξη ως μια «πινελιά» φρεσκάδας και ανανέωσης του μαθήματος.

Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης: ομάδα, σχέδιο δράσης, ΤΠΕ

Αικατερίνη Γεωργαντή, ΜΑ

Φιλόλογος στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά

Στο πλαίσιο της συνεργασίας του Προτύπου Πειραματικού Λυκείου της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά και του Τμήματος ΦΠΨ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών διοργανώθηκε και κατά την περσινή σχολική χρονιά 2011-2012 η διδακτική άσκηση των φοιτητών με τη λειτουργία του θεσμού των μεντόρων. Στην άσκηση αυτή έλαβαν μέρος δέκα φοιτητές και φοιτήτριες, τους οποίους επόπτευαν ισάριθμοι καθηγητές φιλόλογοι του Λυκείου μας.

Κατά την πρώτη συνάντηση γνωριμίας των καθηγητών/μεντόρων με τους φοιτητές καταρτίστηκε το πρόγραμμα παρακολουθήσεων δειγματικών διδασκαλιών σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Ένας από τους βασικότερους προβληματισμούς των φοιτητών ήταν η εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος των φιλολογικών μαθημάτων του Λυκείου καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Για τον λόγο αυτό κατά τη διάρκεια της άσκησης των φοιτητών/-τριών διοργανώθηκαν δειγματικές διδασκαλίες στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας της Α' Λυκείου, οι οποίες αξιοποίησαν τις ΤΠΕ σαν περιβάλλον εργασίας που συμβάλλει σε μια νέα λογική διδακτικής προσέγγισης με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και πλήθους ηλεκτρονικών πόρων.

Οι υπουργικές αποφάσεις που καθορίζουν το νέο πρόγραμμα διδασκαλίας των αρχαίων στην Α' τάξη των ΓΕΛ, (Νόμος 36797/Γ2/02-04-2012, ΦΕΚ Β' 1163), τονίζουν ιδιαίτερα τον ρόλο της μεταφραστικής προσέγγισης του κειμένου από τους μαθητές παράλληλα με τη δομική του ανάλυση, με τη βοήθεια των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων και των λεξιλογικών διασαφίσεων. Το αρχαίο κείμενο αντιμετωπίζεται στη διδασκαλία ως προϊόν της κοινωνίας που το πα-

ρήγαγε και λειτουργεί ως αφετηρία για την ανασύνθεση της εικόνας της κοινωνίας αυτής και του πολιτισμού της. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τον αρχαίο λόγο και κατόπιν να τον ερμηνεύσουν, χωρίς η διαδικασία αυτή να είναι μια απλή απομνημόνευση ενός νεοελληνικού κειμένου. Σύμφωνα με τον Μαρωνίτη, η μετάφραση του αρχαίου κειμένου λειτουργεί σαν ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση της μητρικής μας γλώσσας (Φυντίκογλου, 2001). Επιπλέον η εξοικείωση των μαθητών στον νέο γραμματισμό με αφορμή το γλωσσικό μάθημα δίνει έμφαση στη παραγωγή διαφορετικών τύπων κειμένων συμβάλλοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας που αφορούν τις νέες τεχνολογίες (Κουτσογιάννης, 2001).

Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών με χρήση των ΤΠΕ αποσκοπούσε στο να οικοδομήσουν οι μαθητές πάνω σε ήδη αποκτημένες γνώσεις από προηγούμενα σχολικά έτη αλλά και σε πρόσφατα μαθήματα (εποικοδομητισμός – Piaget, 1955) και να τα οδηγήσει στην ανακάλυψη νέας γνώσης (ανακαλυπτική μάθηση – Bruner, 1990). Οι δειγματικές διδασκαλίες που διοργανώθηκαν για τους φοιτητές είχαν στόχους:

- α) να ευαισθητοποιηθούν στον εμπλουτισμό του αρχαίου κειμένου με τα εργαλεία επεξεργαστή κειμένου,
- β) να γνωρίσουν την επεξεργασία του αρχαίου κειμένου με υπερκείμενα, εικόνες και βίντεο, και
- γ) να αξιοποιούν τα πλεονεκτήματα των παρουσιάσεων (power point) μέσα στη διδακτική διαδικασία.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί η διστακτικότητα αλλά ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον των φοιτητών/-τριών για την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων. Για τον λόγο αυτό η φοιτήτρια, η οποία ήταν υπό την εποπτεία μου, συμμετείχε μετά από δική της πρωτοβουλία και δική μου προτροπή στην προετοιμασία των εποπτικών και τεχνολογικών μέσων της διδασκαλίας, τόσο για να εξοικονομηθεί χρόνος για το μάθημα, όσο για να ενταχθεί και η ίδια στη διδακτική διαδικασία. Μετά από κάθε δειγματική διδασκαλία ακολουθούσε συζήτηση με τη φοιτήτρια, ώστε να διερευνηθούν οι εντυπώσεις και οι προβληματισμοί της, αλλά και να προγραμματιστούν τα νέα σχέδια των δειγματικών που θα κάλυπταν τόσο δικές της διδακτικές ανάγκες όσο και των υπολοίπων φοιτητών που θα τις παρακολουθούσαν.

Κατά τη διάρκεια της άσκησης τονίστηκε στους φοιτητές ότι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα δεν αποτελεί αυτοσκοπό στη διδακτική διαδικασία. Τα εργαλεία των υπολογιστών εφαρμόζονται, όταν και

όπου αυτό είναι εφικτό. Δεν παραλείπεται ποτέ στους μαθητές Δευτεροβάθμιας η εισήγηση του νέου μαθήματος από τον καθηγητή καθώς και ο διάλογος με τους μαθητές. Η χρήση του υπολογιστή κατά την παράδοση του μαθήματος των αρχαίων διευκόλυνε:

α) την άμεση αναζήτηση και αντιπαραβολή των λημμάτων σε ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα, όπως τα ηλεκτρονικά λεξικά και τα σώματα κειμένων, ώστε να ενταχθούν οι λέξεις (σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά) στο κείμενο και να αναδειχτούν οι εκφραστικοί κώδικες της ιστορικής γραφής των αρχαίων ιστοριογράφων,

β) τον εμπλουτισμό του κειμένου με εικόνες, χάρτες και βίντεο που αφορούσαν τη χωρο-χρονική ένταξη των πληροφοριών του κειμένου στο ιστορικό του πλαίσιο προσεγγίζοντας εικονικά τον αρχαίο πολιτισμό,

γ) τη συντακτική ανάλυση με τη χρήση των εργαλείων του επεξεργαστή κειμένου, ώστε να γίνεται κατανοητή η λειτουργία των γλωσσικών φαινομένων και των συντακτικών δομών με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Τέλος, το διδακτικό αυτό μοντέλο εφάρμοσε και στη διδασκαλία η φοιτήτρια με τη δημιουργία μιας παρουσίασης, την οποία χρησιμοποίησε σαν εργαλείο προσέγγισης της διδακτικής της πρότασης. Οι βιωματικές εμπειρίες τις οποίες απέκτησε από τη συχνή επαφή της με το σχολικό περιβάλλον, καθώς και η επίλυση των τεχνικών δυσκολιών στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή την βοήθησαν να αναπτύξει δεξιότητες, ώστε να έχει πλέον θετική στάση στη διδασκαλία με ΤΠΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. MA: Harvard University Press.

Κουτσογιάννης. Δ. (Επιμ.) (2001). *Πληροφορική - Επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Πρακτικά διεθνούς ημερίδας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσ/νίκη.

Piaget, J. (1955). *Growth of logical thinking*. London, Routledge & Kegan Paul.

Φυντίκογλου, Β. (2001). Η Μετάφραση στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. *Χρονικά*, 11, Β, (24-25). Θεσσαλονίκη: ΠΣΠΘ.

Διδακτική της ιστορίας

Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας

Θεοδώρα Κάββουρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Η ιστορία, ως γνώση, διαθέτει το πλεονέκτημα να διευρύνει την εικόνα του κόσμου και της κοινωνίας πέρα από τον στενό μας περίγυρο. Η διδασκαλία της μπορεί να εμπλουτίσει την οπτική μας και να διαμορφώσει ένα πολυδιάστατο βλέμμα πάνω στον κόσμο, να εισαγάγει παράλληλα τους νέους σε μια κουλτούρα, να διαμορφώσει σ' αυτούς νέες ανάγκες, οι οποίες δεν υπάρχουν αυθόρμητα, και να κατευθύνει τη ματιά τους στον κόσμο που γεννά η συλλογική ζωή και η συμμετοχή και δράση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όπου όλα είναι δυνατά και αναγκαία.

Η συλλογικότητα δεν αποτελεί άγνωστη χώρα για τους μαθητές/-τριες. Οι ομάδες, οι παρέες, οι διάφορες κοινότητες, διαδικτυακές ή άλλες, θεμελιώνονται σε μια ψυχολογική ανάγκη για συμμετοχή και συνύπαρξη. Η ανάγκη για συλλογικότητα είναι πολύ ισχυρή και θα ήταν ενδιαφέρον να αξιοποιείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας και να τροφοδοτείται με στοιχεία που επιτρέπουν συνδέσεις και αναλογίες ανάμεσα στην ταυτότητα των μαθητών/-τριών και σε ερωτήματα και θέματα αναφορικά με μια συλλογικότητα: τοπική, εθνική, πολιτική, συνδικαλιστική, κοινωνική, φύλου κ.ά. με στόχο την αναζήτηση τρόπων ταύτισης. Η ψυχολογική κινητοποίηση και η ενθάρρυνση της περιέργειας μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές/-τριες να αναζητήσουν στη μελέτη της ιστορίας την επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας κοινότητας, τη διαδρομή της στον χρόνο, τις αξίες που ενυπάρχουν στους κόλπους της, ή της αποδίδονται, και να θεμελιώσουν σε μια ιστορική προοπτική τη δική τους ταυτότητα,

εξασκούμενοι παράλληλα μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης, στη διατήρηση της *χρονικής απόστασης* ανάμεσα στο παρόν τους και στο παρελθόν και στην *ανάδειξη της ετερότητας* και των *διαφορών*. Στο πλαίσιο αυτής της διακύμανσης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, ανάμεσα στον εαυτό και την ετερότητα μπορούν να ανασυστήσουν τον κόσμο των «άλλων», να κατανοήσουν πράξεις, αξίες και συμπεριφορές και να δομήσουν ανάχωμα στην προβολή των δικών τους κατηγοριών του νου.

Κρίσιμο όχημα για τη διαδικασία της κατανόησης αποτελούν οι αφηγήσεις καθώς προσφέρουν όλες τις γέφυρες: αφηγηματικά πρόσωπα, ατομικά ή συλλογικά, δράση, ανατροπές. Κυρίως δε κινητοποιούν την τεράστια εμπειρία και τη νοητική δεξιότητά μας να κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας μέσω των αφηγήσεων. Ο Bruner (1991) χαρακτηρίζει ως αρχέγονη προδιάθεση του νου την ικανότητά μας να οργανώνουμε τις ανθρώπινες εμπειρίες σε αφηγηματική μορφή και να τις κατανοούμε, επίσης, μέσω των αφηγήσεων. Ωστόσο, η αξιοποίηση αυτής της έμφυτης δεξιότητας χρήζει προστασίας από κινδύνους, όπως: τη μονοδιάστατη αφήγηση, μια αφήγηση κολακευτική, μια αφήγηση επιλεκτική με αποσιωπήσεις, παραλείψεις και αποκλεισμούς, ψεύδη και ωραιοποιήσεις, από την οποία απουσιάζουν η δράση και η συμμετοχή στα γεγονότα και των άλλων ομάδων ή ατόμων, όπως η οπτική των γειτόνων, των θυμάτων μιας σύγκρουσης, των μειονότιων και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Απουσιάζει, δηλαδή, το φάσμα των πολυπρισματικών αφηγήσεων.

2. Πολυπρισματικές οπτικές στη διδασκαλία της ιστορίας

Η έννοια της πολυπρισματικότητας χρησιμοποιείται στις αρχές της δεκαετίας του '90 στο πλαίσιο των σεμιναρίων, τα οποία συνδιοργανώνει το Συμβούλιο της Ευρώπης με το Euroclio για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία. Ιστορικό συγκείμενο και προπομπό της έννοιας αποτελεί η εμφάνιση του διδακτικού παραδείγματος της *Νέας ιστορίας* στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη τη δεκαετία του '70. Το κίνημα της *Νέας ιστορίας* επικρίνει την παραδοσιακή προσέγγιση της σχολικής ιστορίας, η οποία εστιάζει στη συσσώρευση μιας γεγονοτολογικής χρονολογικής ιστοριογραφίας με χαρακτηριστικά: το πολιτικοστρατιωτικό περιεχόμενο της εθνικής ιστορίας, τις προσωπικότητες ως αποκλειστικά αφηγηματικά πρόσωπα, τον βραχύ ιστορικό χρόνο. Το διακύβευμα γύρω από το οποίο συγκροτείται η *Νέα ιστορία* απεμπνέει σε μια ισορροπία μεταξύ δηλωτικής γνώσης και ιστορικής σκέψης και

εστιάζει και στην εισαγωγή πηγαιού υλικού με στόχο την απόκτηση τρόπων ανάλυσης, δεξιοτήτων ερμηνείας τεκμηρίων και σύνθεσης (Rogers, 1978).

Ανάλογη κριτική στη γραμμική γεγονοτολογική ιστορία ασκείται τη δεκαετία του '70 και από την πλευρά των γάλλων ιστορικών, καθώς η σχολή των Annales τροφοδούσε μια αμφίπλευρη συζήτηση με αναφορές και στον περιορισμό της απόστασης της σχολικής ιστορίας από τις εξελίξεις της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας και στην εισαγωγή της θεματικής ιστορικής γνώσης παράλληλα με την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Η υιοθέτηση, ωστόσο, αυτής της προσέγγισης για τη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας θα επικρατήσει, μετά από πολλές συγκρούσεις, τη δεκαετία του '80 (Citron, 1971, 1984).

Η διάλυση της Σοβιετικής Ενωσης το 1989 αποτελεί, επίσης, ένα συγκυριακό γεγονός, το οποίο διαμόρφωσε τη διεύρυνση του φάσματος των οπτικών που θα επέτρεπαν να αποκατασταθεί η εθνική ιστορία χωρών, οι οποίες είχαν παραιμείναι για μεγάλο χρονικό διάστημα υπό κατοχή ή προσάρτηση, ώστε να κοιτάξουν και τα σημεία της ιστορίας τους που είχαν παραλειφθεί (Stradling, 1999).

Σημαντικό παράγοντα για την εισαγωγή της πολυπρισματικής οπτικής αποτέλεσε και η *ανάγκη προετοιμασίας* της νέας γενιάς για την κοινωνική ζωή σ' ένα κόσμο πολύμορφο εθνοτικά, γλωσσικά, πολιτισμικά, ως συνέπεια των γεγονότων που σημάδεψαν την Ευρωπαϊκή ιστορία: αποαποικιοποίηση, κινητικότητα εργατικού δυναμικού, ανακατατάξεις στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Σύμφωνα με την Low-Beer (1997), η ιστορία είναι μια γνώση που καλλιεργεί μια πολυδιάστατη αντίληψη των γεγονότων. Οι μαθητές οφείλουν να μάθουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μια οπτικές των γεγονότων, οι οποίες πρέπει να ερμηνευθούν. Μια τέτοια προσέγγιση ικανοποιεί έναν από τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης: τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνιών και των κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' έναν πολύπλοκο κόσμο θα οικοδομήσουν τη δική τους ταυτότητα, η οποία δεν θα είναι η ίδια με αυτή των γονέων τους, καθώς οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές, πολύ δε περισσότερο η εθνική τους συνείδηση θα είναι όχι μόνο διαφορετική αλλά και σύνθετη. Κατά τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας εξάλλου, αντλούνται υλικά από πολλές και διαφορετικές πηγές και όχι μόνο από το ιστορικό παρελθόν.

2.1. Η πολυπρισματικότητα ως διαδικασία

Η διαδικασία της πολυπρισματικότητας, σύμφωνα με τον Fritzsche (2001), είναι μια «στρατηγική κατανόησης» όπου λαμβάνουμε υπόψη την οπτική του

άλλου, επιπλέον της δικής μας, η οποία, ωστόσο, διαμορφώνεται από μια δέσμη προϋποθέσεων και περιορισμών: τη συνειδητοποίηση ότι η δική μας οπτική, η θέση μας και οι ερμηνείες που διατυπώνουμε έχουν *φιλτραριστεί* από το δικό μας πολιτισμικό συγκείμενο, τη *διαθεσιμότητά* μας να εξετάσουμε μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες καθώς και την *προθυμία αποδοχής* της ύπαρξης και άλλων τρόπων θεώρησης του κόσμου, εξίσου έγκυρων ή εξίσου μεροληπτικών.

Η έννοια *οπτική γωνία* ορίζεται ως μια άποψη περιορισμένη από την προσωπική θέση όσων παράγουν πηγαίο υλικό, την ιδεολογία και την κοσμοθεωρία τους, από τις επιλογές των ιστορικών αναφορικά με τα ερωτήματα που θέτουν, τα ερμηνευτικά σχήματα που επιλέγουν αλλά και από πρακτικούς περιορισμούς, όπως ο όγκος του πηγαίου υλικού και η προσβασιμότητά του.

Διάφορα στερεότυπα συνοδεύουν την έννοια της οπτικής γωνίας και δημιουργούν γνωστικά εμπόδια κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, όταν στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Πρώτο στερεότυπο, η συνάρτηση της αξιοπιστίας του πηγαίου υλικού με την χρονική και τοπική εγγύτητα. Μια τέτοια στερεοτυπική αντίληψη, διαδεδομένη στη σχολική τάξη, παρακάμπτει κάποιες διαδικασίες που συνάδουν με την ιστορική επιστήμη, χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται μ' αυτήν, όπως: η διασταύρωση ποικίλων πηγών, οι ερμηνείες, το νόημα που ενδύει τις πληροφορίες, η προθετικότητα των δημιουργών, το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, η λογική των απόψεων, η αφηγηματική δομή και η αποδόμησή της, η προέλευση του δημιουργού και η εστίαση της αφήγησής του, η πλεονεκτική θέση των μαρτύρων και οι εξαρτήσεις τους (Stradling, 2003). Δεύτερο, η έννοια πλεονεκτική θέση, παρότι προσφέρει μια επιπλέον ιδιότητα στη μαρτυρία, δεν αναιρεί τους προηγούμενους περιορισμούς αναφορικά με την οπτική γωνία: το νόημα, δηλαδή, που αποδίδει ο μάρτυρας στα φαινόμενα που παρατηρεί και ερμηνεύει, το οποίο προκύπτει ως συνάρτηση της σχέσης με τα φαινόμενα, των προσωπικών του υποθέσεων, προλήψεων, προκαταλήψεων και κοινωνικών στερεοτύπων. Οι μαρτυρίες στην ιστορία δεν αποτελούν αντανάκλαση μιας πραγματικότητας, αλλά μια ερμηνεία της, καθώς οι μάρτυρες δεν περιγράφουν ό,τι βλέπουν αλλά ερμηνεύουν αυτό που βλέπουν, αποδίδουν, δηλαδή, ένα ιδιαίτερο νόημα σ' αυτό που βλέπουν. Αυτό το νόημα διαμορφώνεται υπό το πρίσμα της εποχής των μαρτύρων, των κινήτρων τους αλλά και των περιορισμών που επέβαλαν οι συνθήκες.

Με την στρατηγική κατανόησης συνδέεται επίσης η *ενσυναίσθηση* ως έννοια και διαδικασία. Η ενσυναίσθηση, έννοια πολυσυζητημένη, πεδίο αντι-

παραθέσεων, κατ' άλλους παραπέμπει σε γνωστικό και θυμικό ενέργημα και κατ' άλλους μόνο σε γνωστικό. Ως φιλία περιγράφει τη διαδικασία κατανόησης ο Collingwood (1946) και σημειώνει ότι κατανοούμε τον «άλλο» στον χώρο και τον χρόνο με τον ίδιο τρόπο όπως ανακαλύπτουμε τη σκέψη ενός φίλου, ο οποίος μας γράφει ένα γράμμα. Θεωρεί ως βασική προϋπόθεση τη διαθεσιμότητα και την ικανότητα του νου να αντιλαμβάνεται με την ευαισθησία του άλλου, να βλέπει με το δικό του βλέμμα και να κρίνει με τα δικά του κριτήρια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατανόηση σηματοδοτεί ένα συναίσθημα (*empathy*). Ανάλογη είναι και η άποψη του Marrou (1954), ο οποίος υποστηρίζει όχι μόνον τη συμπάθεια (*sympathy*) αλλά και την αγάπη για τον άνθρωπο και ότι αυτού του είδους η διαθεσιμότητα του επιτρέπει να αισθανθεί τα πάθη και να σκέπτεται τις ιδέες του «άλλου». Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Prost (1996), αυτή η ενσυναίσθητική προσέγγιση θέτει το πρόβλημα των *ηθικών ορίων* της κατανόησης, καθώς μπορεί, έστω και υπόρρητα, να σημαίνει συγγνώμη. Παραθέτει δε ένα απόσπασμα με την άποψη του Primo Levi από το έργο του *Se questo è un uomo*: «κατανοώ τη συμπεριφορά και την απόφαση κάποιου... σημαίνει τοποθετούμαι στη θέση του, ταυτίζομαι μαζί του. Κανένας φυσιολογικός άνθρωπος δεν θα μπορούσε να ταυτισθεί με τον Χίτλερ, τον Χίμλερ, τον Γκέμπελς... είναι προτιμότερο, ό,τι είπαν και δυστυχώς ό,τι έκαναν να παραμείνουν ακατανόητα για μας. Πρόκειται για λόγια και πράξεις απάνθρωπες... χωρίς ιστορικό προηγούμενο».

Οι Barton & Levstik (2008) αναφέρονται, επίσης, στην ενσυναίσθηση και την ορίζουν ως δύο διακριτά πολιτισμικά εργαλεία: το ένα καλεί να ενδιαφερόμαστε για τους «άλλους» και το άλλο προσανατολίζει σε ένα είδος διανοητικής άσκησης με την αξιοποίηση του πηγαίου υλικού, προκειμένου να ερμηνεύσουμε τις οπτικές τους. Η στρατηγική της κατανόησης των «άλλων» ξεκινά από το δικό μας πλαίσιο αναφοράς. Οι αξίες και τα νοήματα που μοιραζόμαστε με το περιβάλλον μας, ο βιωμένος κόσμος και οι εσωτερικευμένοι κοινωνικοί κανόνες, τους οποίους θεωρούμε αυτονόητους, προβάλλονται στον κόσμο και τα νοήματα των «άλλων» διαμορφώνοντας ένα είδος «ταύτισης». Είναι αναγκαίο, όμως, να επισημανθεί η απόσταση μεταξύ ενσυναίσθησης και ταύτισης. Η ενσυναίσθηση είναι μια *ορθολογική διαδικασία* κατανόησης και αναγνώρισης μιας οπτικής, η οποία δεν σηματοδοτεί απαραίτητα ότι συμπάσχουμε με τους άλλους, αλλά ότι αναγνωρίζεται η συνθετικότητα της οπτικής από τη μια, και από την άλλη ο διαισθητικός χαρακτήρας της. Βασική προϋπόθεση της ενσυναίσθησης αποτελεί και η αναγνώριση της ετερότητας των «άλλων». Όταν αναγνωρίζονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις και

οι στάσεις των «άλλων» ως διαφορετικές τότε τίθενται οι βάσεις για μια διαδικασία κατανόησης της δικής τους οπτικής και της ιστορικότητάς της, όπως έχει διαμορφωθεί από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές παραμέτρους στην πορεία του χρόνου.

Ωστόσο, αν κατά την αρχική φάση της διαδικασίας της ενσυναίσθησης ενεργούμε κάτω από τον αστερισμό του «ιδίου» και όχι της ετερότητας, κατά την ολοκλήρωσή της βρισκόμαστε σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του «ιδίου» και του «άλλου». Ικανοποιώντας το ενδιαφέρον και την περιέργειά μας για τους άλλους τοποθετούμαστε σε μια ενδιάμεση θέση. Όπως υπογραμμίζει ο Gadamer (1996), οι άνθρωποι, καθώς κατανοούν, κινούνται ανάμεσα στη δική τους παράδοση και την απόσταση από τα ζητήματα που μελετούν. Έτσι, η κατανόηση ανθρώπων και φαινομένων κυμαίνεται μεταξύ οικειότητας και ετερότητας. Αυτή τη διακύμανση πρέπει να την αντιλαμβανόμαστε ως μια ενεργή διαδικασία κατανόησης.

2.2. Πολυπρισματικότητα και ιστορική μέθοδος

Συναφές με την πολυπρισματικότητα ερώτημα αποτελεί η πιθανή σύμπτωση πολυπρισματικών προσεγγίσεων και ιστορικής μεθόδου. Σε αντίθεση με την ιστορική μέθοδο, η πολυπρισματικότητα δεν επιλέγει το ιστορικό υλικό σύμφωνα με ένα ιστορικό ερώτημα και τις ανάλογες υποθέσεις εργασίας, ούτε ακολουθεί ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό μοντέλο. Δεν προβληματίζεται για την επιλογή της αφηγηματικής κλίμακας (echelle), των εννοιολογικών σχημάτων, της χρονικότητας, ή τη μορφή του αφηγηματικού λόγου. Εστιάζει στη *διεύρυνση της έκτασης της ιστορικής ανάλυσης* ενός θέματος ή φαινομένου και ενσωματώνει όσο το δυνατόν περισσότερες καταγραφές και ερμηνευτικές εκδοχές των γεγονότων, με οπτικές και άλλων αφανών ομάδων και κοινωνικών κατηγοριών που παραβλέπονται όπως: γυναίκες, άποροι, σκλάβοι, μετανάστες, μειονότητες γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνοτικές, προσφέροντας ένα είδος *ισορροπίας*, την οποία στερούνται οι μονοπρισματικές αφηγήσεις.

Η εισαγωγή της ιστορίας των μειονοτήτων στη σχολική τάξη αποτελεί πολύτιμη πρακτική για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα και μαθητών/-τριών της κυρίαρχης ομάδας, καθώς προσφέρουν ένα μήνυμα ίσης σημασίας όσον αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων σε μία κοινωνία. Συμπεριφορές που συνάδουν με την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων σε πολύμορφες σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες αρχίζουν να καλλιεργούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Μια άλλη σημαντική διάσταση που προσφέρουν οι πολυπρισματικές προσεγγίσεις εστιάζει στη *δυναμική* των εξελίξεων και των διεργασιών που διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις των φορέων διαφορετικών οπτικών και των αλληλεξαρτήσεών τους, προάγοντας έτσι περισσότερο σύνθετες καταγραφές. Από την αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης κατά τη διαδικασία εξέτασης των τεκμηρίων ο Stradling (2003) διαπιστώνει τέσσερα οφέλη:

- Η *μορφή της αφήγησης* γίνεται περισσότερο σύνθετη. Με την ενσωμάτωση αλληλοσυνδεόμενων αφηγήσεων η γραμμική ακολουθία, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της μονοπρισματικότητας, εμπλουτίζεται με παρεκβάσεις που αγκαλιάζουν και άλλες οπτικές και αφηγήσεις για τα ίδια γεγονότα. Το αποτέλεσμα των αλληλοσυνδεόμενων αφηγήσεων προσφέρει καταγραφές με μορφή εγκυβωτισμένων αφηγήσεων.
- Η πολυμερής προσέγγιση διαθέτει το πλεονέκτημα να προβάλλει τις *αλληλεπιδράσεις* των εμπλεκόμενων ομάδων: νικητών και ηττημένων, αντιμαχόμενων ομάδων των εμφυλίων πολέμων, αποικιστών και κατακτημένων λαών, καθώς φωτίζει παράλληλα πτυχές των σχέσεων και των δύο πλευρών.
- Επιτρέπει τη *διαλεύκανση συγκρουσιακών καταστάσεων* αναδεικνύοντας αντικρουόμενες ερμηνείες, παγιωμένες υποθέσεις, προκαταλήψεις, επινοήσεις μύθων, επίσημη και ανεπίσημη προπαγάνδα και στερεότυπα που συχνά διακινούνται στη σχολική ιστορία.
- Αναδεικνύει τη *συμβιωτική διασύνδεση* οπτικών για ιστορικά γεγονότα, κυρίως όταν εξετάζονται ιστορικές σχέσεις μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων, μειονοτικών ομάδων μεταξύ τους, ισχυρών χωρών και λιγότερο ισχυρών γειτόνων, συμμάχων και των δορυφόρων τους.

Οι διαφορετικές οπτικές αποτελούν μέρος της κοινωνικής διαντίδρασης και όχι απόκλιση, η οποία πρέπει να ξεπεραστεί. Σε αντίθεση με αυτή την άποψη, προτείνεται συχνά στη σχολική τάξη ένα πορτρέτο της κοινωνίας ως αगाστής συναίνεσης. Σε έρευνες σε σχολικό πλαίσιο διαπιστώνουμε αναπαραστάσεις της κοινωνίας ως ένα αρμονικό σύνολο, χωρίς διαφοροποιήσεις και κυρίως χωρίς συγκρούσεις. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές/-τριες μεταφέρουν εικόνες μιας εξιδανικευμένης οικογενειακής ζωής και τη συναισθηματική της φόρτιση, όπου διαφωνίες και συγκρούσεις δεν έχουν θέση (Κάββουρα, 2010).

3. Πολυπρισματικές προσεγγίσεις και συγκρότηση ιστορικής σκέψης

Εάν η πολυπρισματικότητα θέτει ως προαπαιτούμενο την αξιοποίηση πηγών με διαφορετικές οπτικές, καίριο ζητούμενο της συγκεκριμένης πρακτικής αποτελεί η *συσχέτιση* των οπτικών των διαφορετικών ομάδων, των διαφορετικών εμπειριών για πολύπλοκες ιστορικές καταστάσεις. Ο στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής τοποθετείται στον αντίποδα ενός σωρευτικού τύπου μάθησης και του αντίστοιχου δασκαλοκεντρικού μοντέλου «μετάδοσης» της ιστορικής γνώσης. Στόχος της είναι η απόκτηση δεξιοτήτων *ανάλυσης* και *ερμηνείας* πολύπλοκων συγκρουσιακών καταστάσεων και *σύνθεσης*, χωρίς ωστόσο να απαιτείται μια και μοναδική ορθή εκδοχή των γεγονότων. Μια ενδιαφέρουσα απόρροια αυτών των πολυπρισματικών προσεγγίσεων είναι η *άρση των βεβαιοτήτων* σε αντίθεση με όσα προωθεί η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία καλούνται οι μαθητές να απομνημονεύσουν και να υιοθετήσουν τα παρεχόμενα δόγματα, είτε προέρχονται από διδάσκοντες είτε από σχολικά εγχειρίδια, τα οποία παρουσιάζουν την ιστορική γνώση ως σύνολο δογμάτων με προτασιακή μορφή.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στόχο των πολυπρισματικών προσεγγίσεων αποτελεί και η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις *ιστορικές έννοιες*. Οι έννοιες, αυτά τα διαμεσολαβητικά δημιουργήματα των ιστορικών, καθοδηγούν την πρόσληψή μας, προκειμένου να καταστούν αναγνώσιμες οι άμορφες και συγκεχυμένες «πραγματικότητες», οι οποίες απατηλά θεωρούνται άμεσα προσβάσιμες. Επισημαίνεται ότι η δέσμευση των εννοιών από τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου και τις χωρο-χρονικές συντεταγμένες ορίζει και τον χαρακτήρα τους ως περιληπτικές περιγραφές, οι οποίες προκύπτουν από μια εμπειρική γενίκευση καταστάσεων και ιστορικών εξελίξεων. Αυτές οι εμπειρικές γενικεύσεις, ωστόσο, οι οποίες συμπυκνώνουν σημειωτικά το σύνολο μιας διαδικασίας, διαφεύγουν του ορισμού τους και απαιτείται η οριοθέτηση του πεδίου όπου έχουν εφαρμογή (Kosellek, 1990). Σε αντίθεση με την αυστηρή δομή των εννοιών στις θετικές επιστήμες, οι οποίες προσδιορίζονται από μια θεωρία, επιτρέπουν την παραγωγή συμπερασμάτων με βάση ένα γενικό νόμο και υπακούουν στη λογική της διαψευσιμότητας, οι έννοιες στην ιστορία είναι ατελείς αφαιρέσεις, καθώς διαμεσολαβούν μια ιστορική «πραγματικότητα» στην ολότητά της και την ιδιαιτερότητά της, η οποία δεν επαναλαμβάνεται ούτε ανάγεται σε κάποια άλλη (Veyne, 1971).

Οι μαθητές οφείλουν να ασκηθούν στην *ενοσιολογική προσέγγιση* της ιστορίας με συστηματική επεξεργασία και όχι με τη μορφή επεξήγησης λεξιλογίων.

Η επεξεργασία συνίσταται είτε σε εστίαση στην ιστορικότητα των εννοιών, ακολουθώντας διαδικασίες επαλήθευσης ανάμεσα στις πραγματικότητες και τις έννοιες, ώστε να αποφεύγονται αναχρονισμοί, είτε πραγματοποιώντας συγκρίσεις συγκεκριμένων ιστορικών περιπτώσεων και απογράφοντας διαφορές από τους *ιδεοτύπους* (π.χ. καθεστώς Μεταξά και ιδεότυπος φασισμός). Οι ιδεότυποι, έννοιες δανεισμένες από τις θεωρητικές κατασκευές του Max Weber, δεν ανταποκρίνονται σε μια αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας. Πρόκειται για *ερμηνείες* της «πραγματικότητας» οι οποίες ομαδοποιούν ένα σύνολο χαρακτηριστικών εμπειρικά διαπιστωμένων (π.χ. πόλη κράτος). Κατά τη σύγκριση της ιστορικής περίπτωσης με τον ιδεότυπο (π.χ. φασισμός) συναντώνται και άλλες έννοιες είτε αντιστικτικές (δημοκρατία, δημόσιες ελευθερίες, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινοβουλευτισμός, συνδικαλισμός) είτε συγγενικές (ολοκληρωτισμός, δικτατορία, ρατσισμός) διαμορφώνοντας *ενοσιολογικά δίκτυα*. Στο πλαίσιο των σημασιολογικών τύπων που σχηματίζουν τα δίκτυα αποκτούν νόημα οι ιδεότυποι.

Ο σχηματισμός των εννοιών αποτελεί ιδιαίτερη νοητική διαδικασία και συναρτάται με την επίλυση ενός προβλήματος και όχι με την βερμπαλιστική μετάδοση ή την απομνημόνευσή τους (Vygotsky, 1988). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι διαδρομές που ακολουθούν οι μαθητές για να νοηματοδοτήσουν την ιστορική γνώση και οι πηγές απ' όπου αντλούν τα υλικά για την ενοσιολόγηση προέρχονται από τον «κοινό νο» και τις επιδράσεις που ασκούν οι *κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Ως γνωστικές διαδικασίες, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μετέχουν στον μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε μια γνώση προσβάσιμη στους «ερασιτέχνες επιστήμονες» επομένως και στους μαθητές, όταν προσλαμβάνουν ιστορικά γεγονότα, φαινόμενα και έννοιες (Moscovici & Hewstone, 1984). Ως διαδικασίες, οι αναπαραστάσεις είναι αγκιστρωμένες στην κοινωνική σκέψη και προσφέρουν σχήματα υποδοχής και αξίες, τρόπους οικειοποίησης της κουλτούρας, αλλά και αντιστάσεις, τις οποίες μοιράζονται τα μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Κατά τη διδασκαλία, οφείλουμε να αξιοποιούμε τις αναπαραστάσεις που διατυπώνουν οι μαθητές όχι με κριτήρια ορθού ή λάθους αλλά ως μια λειτουργική γνώση. Στόχος της διδασκαλίας είναι να ευνοείται ο μετασχηματισμός της απλοϊκής γνώσης, η οποία χαρακτηρίζεται από θραύσματα σχολικής γνώσης, αξιολογικών κρίσεων, συναισθημάτων, αναφορών από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, εικόνων και εντυπώσεων, σε δόκιμη ιστορική γνώση. Αντί να ακυρώνεται η καταφυγή στον «κοινό νο» κατά τη διαδικασία της μάθησης της ιστορίας, είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται και να

ελέγχονται οι διαδρομές που ακολουθούν οι μαθητές/-τριες στην πορεία προς την επιστημονική γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, οι αναπαραστάσεις ως γνώσεις υπό κατασκευή, μπορούν να μεταφραστούν είτε ως στιγμιότυπα υποδοχής, είτε ως μια προσωρινή στενωπός, είτε ως αναγκαία φάση για τη μετάβαση σε μια μορφή σκέψης πιο επεξεργασμένη και ορθολογική (Κάββουρα, 2010).

4. Συμπεράσματα

Η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας στη σχολική τάξη προσφέρει μια δέσμη πλεονεκτημάτων. Επιτρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες πόσο οι αντιλήψεις των διαφόρων πλευρών επηρεάζονται από την προπαγάνδα, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τα οποία διαβρώνουν τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και από τις διαφορετικές ερμηνείες των δεδομένων κάθε κατάστασης. Η πολυπρισματικότητα, σε σύγκριση με τις μονοπολιτισμικές και μονοφωνικές προσεγγίσεις της ιστορίας, είναι πλουραλιστική, συσχετιστική και πληρέστερη. Το σχολικό πλαίσιο, με την ασφυκτική του οργάνωση δεν επιτρέπει μια συστηματική εφαρμογή της πολυπρισματικότητας. Διαθέτει, ωστόσο, διαφυγές με την αξιοποίηση σχεδίων εργασίας που παρέχουν τέτοιες δυνατότητες. Η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με ανάλογες μαθησιακές καταστάσεις προσφέρει ευκαιρίες απόρριψης του αναπόφευκτου στην ιστορία και ανάλογων τελεολογικών σχημάτων σκέψης. Θεμελιώδη κατάκτηση για τη μάθηση στην ιστορία αποτελεί να αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες ότι η μελέτη του παρελθόντος περικλείει και αντιφάσεις και περιορισμένες αλήθειες αλλά και μεροληψίες και προκαταλήψεις. Σε μια πορεία προς την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης η αναγνώρισή τους θεμελιώνει ένα σημείο αναφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Collingwood, R. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Clarendon Press.
- Citron, S. (1971). *L'École bloquée*. Paris: Bordas.
- Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris: Éd. Ouvrières.

- Fritzsche, P. (2001). Unable to be Tolerant. Στο R. Farnen et al., *Tolerance in Transition*. Oldenburg: Bis.
- Gadamer, H. G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris: Seuil.
- Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kosselek, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la Sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and School History*. Strasbourg: Council of Europe.
- Marrou, H. I. (1954). *De la Connaissance Historique*. Paris: Seuil.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Rogers, P. J. (1978). The New History: Theory into Practice, *Historical Association*, 44.
- Stradling, R. (1999). *The Secretary General's New Initiative: The Reform of history teaching and the Preparation of New history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική Θεώρηση στη Διδασκαλία της ιστορίας*. Strasbourg: Council of Europe.
- Veyne, P. (1971). *L'inventaire des différences*. Paris: Seuil.
- Vygotsky, L. (1988[1964]). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Μια πρόταση για την αναμόρφωση της πρακτικής άσκησης στο μάθημα της ιστορίας

Έλενα Γκίκα, δ.φ.

Φιλόλογος στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνασίο Βαρβακείου Σχολής

Αναπαραστάσεις, πολυπρισματικότητα, καινοτομία, ΤΠΕ: αφορμές διδακτικού προβληματισμού για το μάθημα της ιστορίας

Ο Eric Hobsbawm αναφέρει: «Η ιστορία δεν είναι ούτε αρχέγονη μνήμη ούτε συλλογικές παραδόσεις. Είναι αυτό που μαθαίνουν οι άνθρωποι από τους ιεροκήρυκες, τους δασκάλους, τους συγγραφείς των βιβλίων της ιστορίας, τους αρθρογράφους και τους τηλεοπτικούς σχολιαστές».

Οι σκέψεις αυτές αποτελούν συχνά αντικείμενο προβληματισμού του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η ιστορία καθώς και των δίαυλων επικοινωνίας που μπορούν να υπάρξουν με τους μαθητές. Θα μπορούσαν δε να διατυπωθούν στα ακόλουθα ερωτήματα:

- ▶ Οι μαθητές είναι άγραφοι χάρτες ή φορείς ήδη συγκροτημένων ερμηνειών για το παρελθόν, οι οποίες προέρχονται από τον κοινωνικό και πολιτιστικό τους περίγυρο και οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;
- ▶ Αν δεχτούμε το δεύτερο, τότε θα πρέπει να διερευνηθούν αρχικά οι αναπαραστάσεις των μαθητών, ν' αναζητηθούν οι εξωδιδακτικοί δίαυλοι ιστορικών μηνυμάτων με τους οποίους έρχονται σήμερα σ' επαφή οι μαθητές και ν' αναζητηθούν τρόποι διδακτικής αξιοποίησής τους. Η οικογενειακή

παράδοση, το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν φορείς μηνυμάτων με διαφορετική βαρύτητα για κάθε άτομο. Τα μηνύματα που προέρχονται από διάφορους δίαυλους επικοινωνίας δεν συμφωνούν υποχρεωτικά με τον σχολικό ιστορικό λόγο αλλά συνδέονται περισσότερο με την ταυτότητα που ο μαθητής είτε έχει διαμορφώσει είτε αναζητά να διαμορφώσει μέσω της ιστορικής γνώσης. Η έννοια της πολυπρισματικότητας τίθεται εξ' ορισμού από την ποικιλία των πηγών πληροφόρησης με τις οποίες ο μαθητής έρχεται σ' επαφή από εξωσχολικά ερεθίσματα και εξωσχολική αναζήτηση.

- ▶ Ένα ακόμη αντικείμενο διδακτικού προβληματισμού είναι τα κίνητρα μάθησης της ιστορίας που μπορεί να έχει ένας μαθητής σήμερα.
- ▶ Οι παραπάνω προβληματισμοί συνιστούν παραμέτρους του γενικότερου ερωτήματος, πώς μπορεί να προαχθεί η Διδακτική της ιστορίας.

Η απάντηση στα δύο τελευταία ερωτήματα αναζητάται συχνά στην καινοτομία και την τεχνολογία. Τι συνιστά όμως καινοτομία για τη Διδακτική της ιστορίας;

Καινοτομία είναι η ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων, νεωτερισμό, πρωτότυπη τεχνική κατασκευή. Οι ΤΠΕ έχουν ταυτιστεί τα τελευταία χρόνια με την έννοια της καινοτομίας –ακόμη και αν μερικές φορές δεν ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του όρου– και αυτό γιατί, όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας, οι ΤΠΕ έχουν υποστηρίξει ποικιλοτρόπως το αντικείμενο με την παραγωγή λογισμικών και διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση του διαδικτύου. Πρόκειται βέβαια για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, διότι τα μεν λογισμικά στοχεύουν στην ανάπτυξη επιλεγμένων δεξιοτήτων, οι δε προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του διαδικτύου στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων διερεύνησης ενός ιστορικού θέματος αξιοποιώντας το ψηφιακό ιστορικό υλικό και τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της ιστορικής γνώσης. Παράλληλα, το διαδίκτυο είναι ένας σημαντικός δίαυλος επικοινωνίας με εξωσχολικούς τόπους ιστορικού ενδιαφέροντος: τα μουσεία, τα αρχεία, οι βιβλιοθήκες, οι ιστοσελίδες με ιστορικό περιεχόμενο, ο ηλεκτρονικός τύπος (εφημερίδες και περιοδικά), οι επετειακές εκδηλώσεις αποτυπώνουν μνήμες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Η επαφή και ο διάλογός με την ιστορία διευρύνεται μέσω του διαδικτύου και δίνεται το έναυσμα για την αξιοποίηση των αναπαραστάσεων των μαθητών και την ανάδειξη της πολυπρισματικότητας της ιστορίας.

Επιστημονική αναγκαιότητα η αναμόρφωση της πρακτικής άσκησης

Οι προβληματισμοί, οι κατευθύνσεις και τα εργαλεία που έχει σήμερα στη διάθεσή του ο δάσκαλος της ιστορίας αποτελούν αντικείμενα του σχεδιασμού της πρακτικής άσκησης των νέων εκπαιδευτικών. Πριν από τον σχεδιασμό του περιεχομένου της πρακτικής άσκησης προέχει η διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης για το μάθημα της ιστορίας, η οποία θα προκύψει από τη σύγκληση και σύμπραξη της επιστημονικής γνώσης και της διδακτικής πρακτικής. Στο σημείο αυτό μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα γόνιμη η συνεργασία του Πανεπιστημίου με τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ). Η εστίαση στα σχολεία αυτά γίνεται, διότι το παρόν θεσμικό τους πλαίσιο ευνοεί την ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων, επαγγελματικής ανάπτυξης των καθηγητών και πρακτικής άσκησης, ενώ συχνά διαθέτουν και την υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξουν παρόμοιες δράσεις.

Για την υποστήριξη της πρακτικής άσκησης προτείνουμε να δημιουργηθεί ένα *Εργαστήριο ιστορίας* σε ΠΠΣ, το οποίο θα λειτουργήσει ως χώρος στοχασμού και αναστοχασμού για διδακτικές πρακτικές και συλλογικού σχεδιασμού του μαθήματος, έτσι ώστε να δοθεί ώθηση στον διδακτικό σχεδιασμό και την ανανέωση του μαθήματος της ιστορίας.

Ειδικότερα, ως στόχοι του εργαστηρίου θα μπορούσαν να τεθούν:

- Η αξιοποίηση των πορισμάτων της διδακτικής έρευνας και των σύγχρονων τάσεων της Διδακτικής της ιστορίας στην πρακτική άσκηση των φοιτητών.
- Η εξοικείωση με εργαλεία ΤΠΕ και η πειραματική χρήση νέων εργαλείων.
- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ερευνητικών δραστηριοτήτων.
- Η αξιοποίηση βιβλίων ιστορίας εκτός του σχολικού εγχειριδίου.
- Η σχεδίαση φύλλων εργασίας ως επιμορφωτικού υλικού για τα μαθήματα Διδακτικής της ιστορίας και στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και για την πρακτική άσκηση.
- Η εκπαίδευση μεντόρων για το μάθημα της ιστορίας, έτσι ώστε να εμπλουτίζεται η εξειδίκευσή τους.
- Η δημιουργία δικτύων σχολείων και ιδρυμάτων με σκοπό τη διάχυση των καλών πρακτικών, του εξοπλισμού, του διδακτικού υλικού.
- Ο σχεδιασμός Προγράμματος Σπουδών για τη Διδακτική της ιστορίας που να προκύπτει από την έρευνα και την πρακτική άσκηση σε ΠΠΣ.
- Η αναδιαμόρφωση ωρολόγιου προγράμματος του μαθήματος, δυνατότητα που προβλέπεται στα ΠΠΣ.

Η υλοποίηση των αξόνων αυτών μπορούν να καταστήσουν το *Εργαστήριο της ιστορίας* ένα πρότυπο ερευνητικό κέντρο, το οποίο θ' αξιοποιεί τα πορίσματα του για την αναμόρφωση και ανανέωση του μαθήματος της ιστορίας και της πρακτικής άσκησης παρουσιάζοντας προτάσεις που ν' αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος καθώς και την ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων και επαγγελματικής ανάπτυξης καθηγητών και φοιτητών.

Από τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη

Μαρία Κεκροπούλου, δ.φ.

Φιλολόγος στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

Τα τελευταία χρόνια έγιναν αλληπάλληλες προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρύθμιση και υιοθέτηση πραγματικά συγχρόνων αντιλήψεων για την εκπαίδευση και ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, που μας απασχολεί εδώ. Η βάση της διδασκαλίας της ιστορίας είναι, με τα λόγια της κ. Κάββουρα που πριν λίγο τοποθετήθηκε, «η στρατηγική κατανόησης» και «η συνειδητοποίηση ότι η δική μας οπτική, θέση, ερμηνεία φιλτράρεται από το δικό μας πολιτισμικό συγκείμενο». Πιστεύω ότι δεν υπάρχει κάποιος που να διαφωνεί με το σκεπτικό αυτό ή που να μην το έχει δει καταγεγραμμένο κατά καιρούς σε οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος. Και νομίζω ότι από εκεί πρέπει να ξεκινήσουμε την κουβέντα μας. Επιτρέψτε μου, λοιπόν, να τοποθετηθώ όχι θεωρητικά γιατί αυτά τα έχετε ακούσει ήδη ή τα γνωρίζετε από το προσωπικό σας διάβασμα, αλλά πρακτικά, από την εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Θα σας αναφέρω δύο παραδείγματα από την καθημερινότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετώ, το Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο είναι ενιαίο σχολείο, δηλαδή είναι Γυμνάσιο και Λύκειο μαζί και αυτό έχει κάποια αξία για την εργασία που κάνουμε σε αυτή τη διμερίδα, όπως θα δείτε σε λίγο.

Μπαίνοντας εφέτος σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου στο πρώτο μάθημα, που το αφιερώνουμε στη γνωριμία με τους μαθητές και το περιεχόμενο του μαθήματος, έμμεσα ή άμεσα τα παιδιά μου δήλωσαν ότι δεν συμπαθούν το μάθημα της ιστορίας: στους 22 μαθητές μόνον 5 μίλησαν θετικά.

Διαπίστωση: αποστρέφονται την ιστορία και παρ' όλο που τα πράγματα έχουν αλλάξει πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια, η εμπειρία τους και η περιγραφή μεθοδολογίας του μαθήματος είναι η αποστήθιση και η απομνημόνευση ονομάτων –πολλές φορές ανοίκειων, οπότε τα καθιστά δύσκολα– ακόμη και γεγονότων. Αυτή η αποστροφή συνοδεύεται σχεδόν ταυτόχρονα με τον χαρακτηρισμό ότι είναι ένα δύσκολο μάθημα, όπως το καταδεικνύει και ο αριθμός των μαθητών που το επιλέγει ως μάθημα γενικής παιδείας για τις Πανελλήνιες καθώς και τα χαμηλά ποσοστά των υποψηφίων που φέρουν υψηλή βαθμολογία στο μάθημα της ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Σαφώς συνεπικουρούν και άλλοι παράγοντες, αλλά δεν είμαστε εδώ για να συζητήσουμε αυτό το θέμα.

Διδάσκω εφέτος ιστορία της Α' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου. Κάποιος συνάδελφος, ευτυχώς άλλης ειδικότητας, μου είπε «Α, ωραία έχεις το ίδιο μάθημα!» Γί' αυτόν που δίδασκε ή διδάσκει ιστορία είναι ξεκάθαρο ότι πρόκειται για διαφορετικά μαθήματα και δεν το θέτω αναφορικά με την ηλικιακή βάση. Εργασία για τον σχεδιασμό της κάθε διδακτικής μας ενότητας είναι: α) το βιβλίο των Οδηγιών διδασκαλίας των συγκεκριμένων μαθημάτων, το οποίο έπαψε να αποστέλλεται από το διδακτικό έτος 2009 β) το βιβλίο του εκπαιδευτικού, και γ) το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ήδη από προηγούμενους ομιλητές έχει ειπωθεί ότι αυτά δεν υπηρετούν το ίδιο πνεύμα και επομένως μάλλον σύγχυση προκαλούν παρά βοηθούν το έργο μας.

Αν αναζητήσετε τις γενικές οδηγίες διδασκαλίας της ιστορίας για το Γυμνάσιο και τις οδηγίες διδασκαλίας για το Λύκειο, εύκολα θα διαπιστώσετε ότι είναι ίδιες. Δηλαδή απέστειλαν τις ίδιες οδηγίες αυτολεξεί, αλλάζοντας μόνον τους αποδέκτες. Αυτό από μόνο του επιβεβαιώνει όλα όσα είπαμε προηγουμένως. Αν σκεφθούμε ότι η βαθμίδα του Γυμνασίου υπηρετεί την πρόταση «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ποια πρόταση θα υπηρετεί και τη βαθμίδα του Λυκείου. Αν είναι η ίδια –που είναι σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών– τότε οι μαθητές θα κατακτήσουν τη γνώση; Επομένως, όλοι μας συμφωνούμε ότι πρέπει να γνωρίζουμε ποιος είναι ο στόχος του κάθε μαθήματος, σε κάθε βαθμίδα σε γενικούς και ειδικούς άξονες για να μπορεί να γίνει ανάλογα και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η υλοποίηση.

Στην Α' Γυμνασίου το βάρος επικεντρώνεται στη θεματική ιστορική γνώση και σκέψη, με κίνδυνο τα παιδιά να έχουν κενό στη χρονολογική αλληλουχία των γεγονότων και των περιόδων, άρα θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί. Στην Α' Λυκείου ασχολούμαστε με την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πλευρά του αρχαίου κόσμου. Εάν αυτό είναι κατανοητό σε εμάς

τότε και η διδασκαλία της ιστορίας σε κάθε βαθμίδα θα είναι διαφορετική και το περιεχόμενό της θα είναι διαφορετικό για τους μαθητές.

Τέλος, μία διαπίστωση που αφορά στη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος. Σαφώς η εικόνα δίνει σάρκα και οστά στη διδακτέα ύλη και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι άκρως ικανοποιητικό. Θα σας πω κάτι όμως που πρέπει να μας απασχολήσει. Φεύγοντας από το σχολείο έβλεπα τα παιδιά του Δημοτικού να κάθονται στα σκαλιά και να κρατούν τάμπλετ περιμένοντας το σχολικό. Είναι χειριστές των νέων τεχνολογιών από μικρή ηλικία. Έχω στη διάθεσή μου πρόθυμους βοηθούς κάθε φορά που το σύστημα δεν ανταποκρίνεται στην αναζήτηση στο διαδίκτυο ή στην ανάσυρση πληροφοριών στον διαδραστικό πίνακα, γιατί οι μαθητές μου είναι εξαιρετικά εξοικειωμένοι και πρόθυμοι να εμπλακούν σε δράσεις στο πλαίσιο του μαθήματος. Διαπίστωση όμως μεγάλο έλλειμμα στην παραγωγή λόγου. Υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που δεν μπορούσαν να δημιουργήσουν μια σωστή πρόταση με τις λέξεις-κλειδιά που ανακάλυψαν ή έμαθαν μέσα από την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη ενότητα. Μερικές περιπτώσεις δίνουν την εικόνα λειτουργικά αναλφάβητων παιδιών. Η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν είναι να ψάξω στο διαδίκτυο για πληροφορίες και να τις αντιγράψω-επικολλήσω σε ένα αρχείο που να φέρει το όνομά μου, αλλά να διαμορφώσω, να παράξω ένα δικό μου κείμενο με πληροφορίες που επεσήμανα και ήλεγξα.

Γιατί τα λέω όλα αυτά. Γιατί καμία άποψη όσο ευλαβικά και αν την ακολουθήσουμε δεν είναι πανάκεια στα προβλήματα της διδασκαλίας της ιστορίας. Πρέπει να γνωρίζουμε τις καινούργιες προτάσεις της Διδακτικής και να επιχειρούμε να τις εφαρμόζουμε, αλλά πρέπει πρώτον να γνωρίζουμε καλά το αντικείμενό μας. Μπορεί να είναι κάποιος άριστος στη θεωρία της Διδακτικής, αλλά αν δεν ξέρει ιστορία δεν θα μπορέσει να τις εφαρμόσει αποτελεσματικά. Επίσης, αφού μπαίνει κάποιος στη διαδικασία της μεθοδολογίας αυτής δεν μπορεί να έχει την απαίτηση οι μαθητές να εξετάζονται στα ωριαία και στα ολιγόλεπτα διαγωνίσματα με τον παραδοσιακό τρόπο. Επομένως θα πρέπει και εμείς, που, ως μαθητές της τάξης, επιχειρούμε καινοτομίες, να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και συνεπείς ώστε η θεωρία την οποία υπηρετούμε να συνάδει με την πρακτική εφαρμογή της.

Προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας

Αντώνης Μαστραπός, δ.φ.

Φιλολόγος στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων

Με τη σύντομη εισήγησή μας θέλουμε να θέσουμε σε συζήτηση τρία βασικά προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και που βρίσκονται σε άμεση αλληλοεξάρτηση:

- τη διαμεσολάβηση,
- την έμφαση στη διδασκαλία έναντι της γνώσης του αντικειμένου, και
- την απαξίωση της ιστορίας από τους μαθητές.

Α) Η διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιστήμης της ιστορίας, το οποίο προσδιορίζει όλες τις φάσεις της: την έρευνα, τη συγγραφή και τη διδασκαλία. Πανταχού παρών ο άνθρωπος ερευνητής, συγγραφέας και δάσκαλος ως υποκείμενο από τη μία πλευρά και ως αντικείμενο μελέτης από την άλλη.

Είναι προφανές ότι η διαμεσολάβηση στις επιστήμες του ανθρώπου είναι «εκ των ων ουκ άνευ», εφόσον στη διαδικασία της διαμόρφωσης και της μελέτης του αντικειμένου εμπλέκονται οι ρόλοι. Η διαμεσολάβηση είναι πιο εμφανής στην περίπτωση που ο μελετητής είναι σύγχρονος με την περίοδο την οποία ερευνά. Αλλά και στη μελέτη παλαιότερων περιόδων η διαμεσολάβηση δεν εκλείπει, διότι οι επιρροές και η συγκρότηση της προσωπικότητας του ερευνητή διαπερνούν το έργο του και περιορίζουν την αμεροληψία του. Έτσι η ιστορία, ως προϊόν μελέτης, καθίσταται διακύβευμα.

Πώς θα μπορούσαμε να το διαχειριστούμε ως ερευνητές αλλά και ως δάσκαλοι; Την απάντηση την έχει δώσει ο Θουκυδίδης στο κεφάλαιο 22 του Α' Βιβλίου του, όπου παραθέτει τη μέθοδο συγγραφής της *Ιστορίας* του:

«Όσο για τους λόγους που διάφοροι είπαν είτε όταν σκόπευαν ν' αρχίσουν τον πόλεμο είτε αφού μπήκαν πιά σ' αυτόν, δύσκολο για μένα ήταν να συγκρατήσω στη μνήμη μου ίδια κι απαράλλαχτα τα ειπωμένα, τόσο εκείνα που ο ίδιος άκουσα όσο κι εκείνα που μου ανακοίνωσαν άλλοι από κάπου αλλού· όπως όμως νόμιζα πως ο καθένας τους θα μιλούσε προσφορότερα για τα κάθε φορά επίκαιρα ζητήματα, μένοντας όσο το δυνατό πιο κοντά στη γενική ιδέα του πραγματικά ειπωμένου, έτσι έγραψα τους λόγους. Τις πράξεις όμως που στη διάρκεια του πολέμου έγιναν, δεν έκρινα άξιο να τις γράψω βασισμένος στις πληροφορίες του πρώτου τυχόντα ούτε όπως νόμιζα, αλλά αφού ερεύνησα με κάθε δυνατή ακρίβεια για την καθεμιά, τόσο για κείνες που ο ίδιος ήμουν παρών όσο και για κείνες που μάθαινα από τους άλλους. Και η εξακρίβωση γινόταν δύσκολα, γιατί οι αυτόπτες μάρτυρες του κάθε περιστατικού δεν έλεγαν τα ίδια για το ίδιο, αλλά καθένας ανάλογα με τη συμπάθειά του για τη μία ή την άλλη μερίδα ή καταπώς θυμόταν...» (μτφρ. Α. Γεωργοπαπαδάκου).

Ο Θουκυδίδης έθεσε τα όρια και τον έλεγχο των μέσων που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής αλλά και ο διδάσκων το μάθημα της ιστορίας, δηλαδή καθόρισε ως απαραίτητη διαδικασία την αξιοποίηση των πηγών.

Επομένως το πρόβλημα της διαμεσολάβησης και η αναίρεση ή διευθέτησή του έγκειται στη διαχείριση των πηγών. Η αξιολόγηση και στη συνέχεια η αξιοποίηση των πηγών είναι μια διαδικασία που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και ιδιαίτερων γνώσεων, διότι όλες οι πηγές δεν έχουν το ίδιο κύρος, την ίδια «ιστορική οντότητα». Η μελέτη του παρελθόντος δεν μπορεί να είναι αυθαίρετη επιλογή και σύνθεση απόψεων. Η διερεύνηση της αξιοπιστίας των πηγών επιτυγχάνεται μέσα από απαντήσεις, τις οποίες δίνει ο ερευνητής ή ο διδάσκων σε σειρά ερωτημάτων: Ποιο είναι το είδος της πηγής; Ποιος είναι ο δημιουργός της; Για ποιο λόγο και υπό ποιες προϋποθέσεις τη δημιούργησε; Από πού αντλεί τις πληροφορίες του; (ιδιαίτερα, στην περίπτωση των γραπτών πηγών). Πώς αντιμετωπίστηκε η πηγή από την κοινωνία στην οποία απευθύνεται; Οι απαντήσεις σε αυτά, και ενδεχομένως σε άλλα επιμέρους ερωτήματα, διαμορφώνουν το πλαίσιο της έρευνας, που είναι αναγκαία για την επιστήμη της ιστορίας.

Την κατάλληλη επεξεργασία των πηγών διαδέχεται η σύνθεση, αυτό το στάδιο της επιστημονικής δουλειάς που το ονομάζουμε συγγραφή. Η συ-

γκρότηση ιστορικού λόγου έχει και αυτή τους δικούς της κανόνες, τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Το ιστορικό δοκίμιο ή ιστορική μελέτη αποτελεί ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο έχει ως προϋπόθεση τον επιστημονικό λόγο. Προέχει η «πιστότητα» στην απόδοση του παρελθόντος και έπεται η «λογοτεχνικότητα». Εάν όμως το ιστορικό κείμενο διαθέτει και «λογοτεχνικότητα», δηλαδή ο λόγος και οι αφηγηματικές μέθοδοι το καθιστούν πιο ενδιαφέρον, τότε το διακύβευμα έχει μεγαλύτερη εμβέλεια και αποδοχή.

Τηρουμένων των αναλογιών, η ίδια διαδικασία ακολουθείται και κατά τη διδασκαλία της ιστορίας. Η ανασύσταση του παρελθόντος επιχειρείται με την αφήγηση από την πλευρά του διδάσκοντος και εν μέρει των μαθητών και με την ερευνητική εργασία, η οποία επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με την επεξεργασία πηγών. Σε αυτή την περίπτωση το δέον γενέσθαι δεν είναι η απλή παράθεση των πηγών, αλλά η κριτική προσέγγισή τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο μαθητής κατανοεί ότι η ιστορία διαμορφώνεται από διασταυρωμένες μαρτυρίες, ότι ο «ιστορικός λόγος» απορρέει από τον αδιάλειπτο διάλογο στα όρια που προσδιορίζουν οι πηγές. Ο μαθητής κατανοεί επίσης ότι η ανάπλαση του παρελθόντος γίνεται από διαφορετικές οπτικές. Επομένως, από την πορεία της διδασκαλίας και την προσέγγιση των πηγών, μεταξύ άλλων, γίνεται εμφανής η μεθοδολογία που καταξιώνει, κατά κάποιο τρόπο στη συνείδηση του μαθητή την ιστορία ως επιστήμη.

Β) Η έμφαση στη διδασκαλία έναντι της γνώσης του αντικειμένου

Από τη δεκαετία του 1970 παρουσιάστηκαν στη Δυτική Ευρώπη νέες διδακτικές αντιλήψεις σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Οι αντιλήψεις αυτές, που κυοφορούνταν από τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, συγκρότησαν τη *Νέα ιστορία* (New history). Ιδιαίτερα αργοπορημένα πέρασαν στη διδακτική πρακτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οι αντιλήψεις της *Νέας ιστορίας*.

Η *Νέα ιστορία* δίνει έμφαση στον τρόπο «μετάδοσης» της γνώσης απ' ό,τι σ' αυτή την ίδια τη γνώση. Επισημαίνει ότι το περιεχόμενο της γνώσης, που θα διδαχθεί, εξαρτάται από τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και από τις ιστορικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν. Και ακόμη δέχεται ότι κυρίαρχο ρόλο στη διδασκαλία παίζει η διερευνητική μέθοδος.

Θα επιμεινουμε στην άποψη ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι επιτυχής χωρίς τη γνώση του αντικειμένου από την πλευρά του διδάσκοντα. Το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας θα σε οδηγήσει στην επιλογή των αποτελεσμα-

तिकότερων μεθόδων διδασκαλίας. Καμιά μέθοδος διδασκαλίας δεν αποτελεί πανάκεια. Το επιτυχές ή μη αποτέλεσμα της διδασκαλίας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κύριο μέλημά του είναι η χρησιμοποίηση εκείνων των μεθόδων που συντείνουν στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας του μαθητή. Στην προκειμένη περίπτωση «θέλουμε» ένα μαθητή ο οποίος να στέκεται κριτικά απέναντι στην ιστορική πληροφορία, ένα μαθητή που θα επεξεργάζεται την πληροφορία πριν την καταστήσει γνώση.

Στο πλαίσιο του *Νέου σχολείου* άλλωστε, το οποίο λειτουργεί πλουραλιστικά, οι μέθοδοι διδασκαλίας της ιστορίας είναι πολλές και ποικίλες: η χρήση πηγών και εικονογραφικού υλικού, η χρήση χαρτών, η επεξεργασία στατιστικών πινάκων, η προσέγγιση της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους (πολυτροπικότητα) – κείμενο, φωτογραφία, επιτόπια αυτοψία, ντοκιμαντέρ, εικονική πραγματικότητα, ηχητικό μήνυμα κ.ά. – η διαθεματικότητα, η «εκμετάλλευση» των δυνατοτήτων της τεχνολογίας.

Ωστόσο, το αποτέλεσμα της διδασκαλίας εξαρτάται από την επάρκεια του διδάσκοντα έναντι του γνωστικού αντικείμενου. Ο διδάσκων το μάθημα της ιστορίας πρέπει πρώτα να γνωρίζει ιστορία.

Γ) Η απαξίωση του μαθήματος της ιστορίας

Το μάθημα της ιστορίας λειτουργεί αποτρεπτικά στη σκέψη των μαθητών. Οι αιτίες της διαπίστωσης αυτής είναι πολλές και άμεσα εξαρτώμενες από τον κοινωνικό περίγυρο και τη σχολική πρακτική. Δεν υπάρχει η δυνατότητα από τη θέση αυτή να αναλυθούν διεξοδικά τα αίτια, ωστόσο η αναφορά τους και μόνο μπορεί να διευκολύνει τον διάλογο για την άρση των δεινών του μαθήματος.

Οι μαθητές προσλαμβάνουν την ιστορική πληροφορία ανά πάσα στιγμή από το περιβάλλον τους, από το οικογενειακό, το φιλικό, τις καθημερινές τους συναναστροφές, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, από τα εξωσχολικά τους αναγνώσματα και βέβαια από το σχολείο και ειδικότερα από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Οι πληροφορίες που δέχονται για ένα ιστορικό γεγονός, για ένα ιστορικό φαινόμενο, τις περισσότερες φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενες και αλληλοαναιρούμενες. Πρόχειρα διατυπωμένες απόψεις, εύκολες ερμηνείες, πολιτικές σκοπιμότητες, αποσιωπήσεις, απόκρυψη πληροφοριών, διόγκωση άλλων, παραποίηση της ιστορικής πραγματικότητας, ενίοτε φαλκίδευση του παρελθόντος, βομβαρδίζουν τους μαθητές και συντείνουν στην ιστορική τους κατάρτιση. Όλοι, ειδικοί και μη, έχουν άποψη για

το παρελθόν για τη διαμόρφωσή του και τη προσέγγισή του. Τις περισσότερες φορές η διαχείριση του παρελθόντος θυσιάζεται στον βωμό των σκοπιμοτήτων. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται η ιστορική γνώση των νέων. Είναι πραγματικότητα ότι εξαρτάται η ιστορική γνώση από τη βαρύτητα που έχει στη συνείδηση του μαθητή εκείνος που την παρέχει. Η ιστορία στη σκέψη πολλών μαθητών είναι το συνονθύλευμα ανεπεξέργαστων πληροφοριών. Το αποτέλεσμα στην προκειμένη περίπτωση είναι ολέθριο, εν πολλοίς επικίνδυνο. Ο μαθητής δεν έχει καταλάβει ότι η *ιστορία* είναι *επιστήμη* που έχει τους δικούς της κανόνες λειτουργίας, ότι είναι μια επιστήμη του ανθρώπου με τις δικές της μεθόδους και τα δικά της εργαλεία.

Αναγκαία προϋπόθεση για την άρση όλων των προβλημάτων που καταδυναστεύουν το μάθημα είναι η γνώση του θεωρητικού πλαισίου της επιστήμης της ιστορίας. Για να αποκτήσει το κύρος που πρέπει να έχει η ιστορία στη συνείδηση των μαθητών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επαφή των μαθητών, ήδη από το Δημοτικό, με τις μεθόδους και τα εργαλεία επεξεργασίας του παρελθόντος. Θεωρούμε αναγκαίο ένα εγχειρίδιο για τους διδάσκοντες και τους μαθητές που θα αναφέρεται στην επιστήμη της ιστορίας. Η «Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές» για την υποχρεωτική και τη λυκειακή εκπαίδευση θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε χρονίζοντα προβλήματα του γνωστικού αντικείμενου.

Με την απόκτηση των απαραίτητων θεωρητικών γνώσεων του μαθήματος ο μαθητής αλλά και ο διδάσκων το μάθημα θα θεμελιωνοταν σε στερεότερες βάσεις, θα κατανοούσε ότι από την ιστορική γνώση λείπει η απόλυτη βεβαιότητα. Αυτό ισχύει όμως σήμερα για όλες τις επιστήμες, ακόμη και για τις λεγόμενες θετικές επιστήμες, πολλώ μάλλον για τις ανθρωπιστικές. Η γνώση διαμορφώνεται συνεχώς, αλλά πάντα βάσει κανόνων και τεκμηρίων.

Θα ήθελα να κλείσω τη μικρή αυτή εισήγηση με την άποψη ενός ποιητή για την ιστορία. Πιστεύω ότι βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτό που είναι η ιστορία:

«Δεν μας προσμένει η ιστορία στο βάθος
αλλά προχωρεί μαζί μας. Με τα χέρια μας
κωπηλατεί το χρόνο. Είμαστε το ρεύμα
που κουβαλάει πάνω του το αύριο, χωρίς να είμαστε
το αύριο. Η μοίρα μας είναι μες στη ροή
που συνεχώς αλλάζει όψεις. Κύματα θολά
νιώθω να σπάζουν πάνω στα πλευρά μου.»

Νικηφόρος Βρεττάκος, *Η ιστορία*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος Γ. (Επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού*. Μτφρ. Κ. Γιαννάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις / Δοκίμια 2.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Cannadine, D. (Επιμ.) (2007). *Τι είναι ιστορία σήμερα*. Μτφρ. Κ. Αθανασίου. Αθήνα: Νήσος.
- Carr, E. H. (1999). *Τι είναι Ιστορία. Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*. Μτφρ. Α. Παππάς, Αθήνα: Γνώση.
- Ferro, M. (1999). *Η Ιστορία υπό επιτήρηση*. Μτφρ. Β. Τομανάς. Σκόπελος: Νησίδες.
- Gadamer, H. G. (1998). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*. Μτφρ. Α. Ζέρβας. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Goff, J. Le (1998). *Ιστορία και μνήμη*. Μτφρ. Ε. Γαζή. Αθήνα: Νεφέλη.
- Husbands, Ch. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μτφρ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hodder, I. (2002). *Διαβάζοντας το παρελθόν*. Μτφρ. Π. Μουτζουρίδης, Κ. Νικολέντζος, Μ. Τσούλη. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Jenkins, K. (2004). *Επαναθεώρηση της Ιστορίας*. Μτφρ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Μτφρ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Plumb, J. H. (2007). *Ο θάνατος του παρελθόντος*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρος, Τρ. (1991). *Η Νέα Ιστορία: Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Λεμεσός: αυτοέκδοση.
- Topolski, J. (1983). *Προβλήματα Ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*. Μτφρ. Μ. Μαραγκού, Γ. Μαραγκός. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΕΚΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας

Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας

Αθανάσιος Μιχάλης

Λέκτορας Τμήματος ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Θεματικό πλαίσιο του άρθρου

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της μητρικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση του 2003 και τα βιβλία που συγγράφηκαν με βάση αυτά τα προγράμματα συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας και στον εκσυγχρονισμό της στοχοθεσίας και των μεθόδων της. Μέσω των συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή μέσω της εμπλοκής του σε δραστηριότητες παραγωγής και πρόσληψης λόγου και σε συγκεκριμένες συγγραφικές και αναγνωστικές διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές. Επιπρόσθετα, υπήρξε σχεδιασμός, ώστε η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών να καλλιεργείται όχι αποκλειστικά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών.

Το 2011 δημοσιεύθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της μητρικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα νέα αυτά προγράμματα συμπεριλαμβάνονται όλες οι αλλαγές των προηγούμενων, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά ενσωματώθηκαν και όλες οι νεότερες εξελίξεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στον διεθνή χώρο και όλα τα δεδομένα, τα οποία δεν είχαν αξιοποιηθεί σε ουσιώδη βαθμό από τους σχεδιαστές των Προγραμμάτων Σπουδών του 2003. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως προς τη στοχοθεσία, τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο του μαθήματος

κινούνται ως προγραμματικά και καθοδηγητικά κείμενα στην ορθή κατεύθυνση. Αυτό συμβαίνει, διότι περιέχουν και αναδεικνύουν όλα τα σύγχρονα δεδομένα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, τα οποία αποτελούν θεωρητικά πορίσματα ερευνών στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της γλωσσικής παιδαγωγικής, αλλά και εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες στον διεθνή χώρο. Οι κύριοι άξονες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών βασίζονται στις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, της Διδακτικής της μητρικής γλώσσας, των θεωριών κατάκτησης και μάθησης της γλώσσας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της κοινωνικής σημειωτικής, της ψυχολογολογίας, της κειμενογλωσσολογίας και της υπολογιστικής γλωσσολογίας.

Στην παρούσα μελέτη αναλύονται οι βασικότερες από τις σύγχρονες τάσεις στον χώρο της Διδακτικής της γλώσσας, οι οποίες αξιοποιούνται και αναδεικνύονται από τα νέα Προγράμματα Σπουδών: η ανάπτυξη πρακτικών κοινωνικού, λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, η σύγχρονη αντίληψη για την καλλιέργεια παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων, η εισαγωγή της έννοιας της πολυτροπικότητας της επικοινωνίας στη γλωσσική εκπαίδευση και η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο γνωστικό αντικείμενο της μητρικής γλώσσας.

2. Πρακτικές κοινωνικού γραμματισμού: διαστάσεις και ορίζουσες

Βασικός στόχος της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού (social literacy) των μαθητών. Μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της ανάπτυξης της επικοινωνιακής και, συνεπώς, της κειμενικής ικανότητας των μαθητών, υλοποιείται ο στόχος της επίτευξης του κοινωνικού γραμματισμού σε όλες τις διαστάσεις και τις παραμέτρους του. Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός γραμματισμός στη σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογία και εφαρμοσμένη γλωσσολογία συνίσταται από τις ακόλουθες παραμέτρους (Hyland, 2002: 53-58):

i) Η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού δεν αποσυνδέεται αλλά περιλαμβάνει και επεκτείνει την παραδοσιακή θεώρηση του γραμματισμού ως αυτόνομης κατάστασης και κατάκτησης των ατόμων, απομονωμένης από κοινωνικά φαινόμενα και συνθήκες (autonomous model of literacy). Η παραδοσιακή διάσταση του γραμματισμού ταυτιζόταν με τη γνώση και τη δεξιότητα της σύνθεσης κειμένων, μέσω της οποίας εξασφαλιζόταν η κοινωνική και

οικονομική ανέλιξη των ατόμων. Το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού παραμένει στη σύγχρονη εκδοχή του κοινωνικού γραμματισμού ως μία και όχι η συσπιδέστερη από τις παραμέτρους του.

ii) Ο λειτουργικός γραμματισμός (functional literacy) αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του κοινωνικού γραμματισμού: ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της ανάπτυξης των τεχνολογιών της επικοινωνίας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης συγκεκριμένων κειμενικών τύπων και ειδών λόγου. Οι κειμενικοί τύποι αυτοί συνδέονται με τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας και αναβάθμισης, άρα με μορφές του κυριάρχου μοντέλου γραμματισμού (dominant literacy) σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και του ακαδημαϊκού γραμματισμού (academic literacy).

iii) Οι λειτουργικός γραμματισμός, ως γνώση συγγραφής και ερμηνευτικής προσπέλασης κειμένων απαιτητικών και βασικών σε σχέση με δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συνδέεται με τη δημιουργία ιεραρχικών δομών και κοινωνικών σχέσεων σε συγκεκριμένη κοινότητα: για παράδειγμα, η αποστολή φιλικής, οικείας ή επίσημης επιστολής σε καθορισμένο αποδέκτη αναδεικνύει τη μορφή και το είδος της σχέσης μεταξύ του πομπού και του δέκτη της επιστολής (σχέση ισότιμη, σχέση προϊσταμένου προς υφιστάμενο) με βάση τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις της επικοινωνίας στη συγκεκριμένη κοινότητα. Παρομοίως, η αποστολή ενός διαδικαστικού κειμένου με γενικές οδηγίες ή ενός αφηγηματικού κειμένου παρουσίασης συγκεκριμένης δραστηριότητας από ένα πρόσωπο σε αποδέκτη, ο οποίος ενδιαφέρεται για τον τρόπο εκτέλεσης συγκεκριμένης πράξης αποκαλύπτει τη φιλική ή τυπική σχέση μεταξύ των δύο προσώπων, τον βαθμό ευγένειας ή τυπικότητας που διέπει τη σχέση τους, τη θέση τους στο πλέγμα ιεραρχιών ισχύος στην κοινότητα και άλλες αντίστοιχες καταστάσεις.

iv) Επίσης, ο λειτουργικός γραμματισμός περιλαμβάνει και τη γνώση διακίνησης και διάδοσης συγκεκριμένων κειμενικών τύπων σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο (για παράδειγμα, από ποιον γράφεται ένα υπόμνημα ή μία αναφορά, ποιες δομικές και γλωσσικές επιλογές τα χαρακτηρίζουν, ποια είναι τα υφολογικά και μορφοσυντακτικά τους διακριτικά στοιχεία, με ποιο τρόπο και σε ποιους δέκτες αποστέλλονται).

v) Τέλος, ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) συνιστά βασική διάσταση του κοινωνικού γραμματισμού, καθώς συμβάλλει στην πρόσληψη των πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού από τους μαθητές ως κοινωνικά, πο-

λιτικά, πολιτισμικά εξαρτημένων στοιχείων και δεδομένων και όχι ως φυσικών και αναπόδραστων καταστάσεων. Επίσης, μέσω της καλλιέργειας πρακτικών κριτικού γραμματισμού είναι δυνατό στους ομιλητές να μεταβάλλουν τα κακώς κείμενα των επικοινωνιακών ανταλλαγών και των κοινωνικών συνυποδηλώσεών τους και, συνεπώς, να συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή προς την καλύτερη κατεύθυνση.

Βάσει των ανωτέρω, η μελέτη και η επεξεργασία των πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού σε όλες του τις διαστάσεις στο πλαίσιο συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου και επικοινωνιακού πλαισίου συμβάλλει στην αποτελεσματική διερεύνηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών (needs analysis). Μέσω αυτής της διερεύνησης επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα ο καθορισμός των βασικών σκοπών και στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως και του περιεχομένου της.

3. Επικοινωνιακή ικανότητα: βασικές παράμετροι και καλλιέργειά της στην εκπαίδευση

Η έννοια του κοινωνικού γραμματισμού συνδέεται στενά με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ένα από τα βασικότερα μέσα ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) των μαθητών συνιστά η καλλιέργεια των τεσσάρων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (four skills). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες διακρίνονται σε πρώτο επίπεδο σε παραγωγικές (productive skills) και προσληπτικές (receptive skills) και σε δεύτερο επίπεδο σε δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Οι παραγωγικές δεξιότητες αφορούν τη γραφή (writing) και την ομιλία (speaking), ενώ οι προσληπτικές την ανάγνωση (reading) και την ακρόαση (listening).

3.1. Πρόσληψη λόγου

Οι προσληπτικές δεξιότητες, η ακρόαση προφορικού κειμένου και η ανάγνωση γραπτού λόγου, στο πλαίσιο της σύγχρονης Διδακτικής της μητρικής γλώσσας διδάσκονται σε τρία στάδια: στο προαναγνωστικό (pre-reading) / προακροαστικό (pre-listening), στο κυρίως αναγνωστικό/ακροαστικό και στο μετααναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο. Ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται στις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες κατανόησης και ερμηνείας του γραπτού και

του προφορικού κειμένου βάσει των αρχών της ψυχολinguιστικής και της θεωρίας επεξεργασίας πληροφοριών.

Στο προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο επεξεργασίας του κειμένου ο διδάσκων μέσω της αξιοποίησης σχετικών δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου ή μέσω αντίστοιχων δράσεων που σχεδιάζει ο ίδιος σκοπεύει:

- i) στην ανάκληση των σχετικών με το θέμα και το περικειμενικό πλαίσιο του κειμένου προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών και στην ενεργοποίηση των αντίστοιχων νοητικών σχημάτων τους (schemata activating),
- ii) στην πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με βασικές πτυχές του θέματος (schemata forming),
- iii) στη δημιουργία προσδοκιών και εικασιών από τους μαθητές σε σχέση με τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου (developing predictive skills/expectations),
- iv) στον καθορισμό των επικοινωνιακών προθέσεων της ανάγνωσης του κειμένου (stating reading purposes).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τους ανωτέρω στόχους, μέσω των προαναγνωστικών/προακροαστικών δραστηριοτήτων επιδιώκεται αφενός η ανάκληση των σχετικών με το θέμα του κειμένου προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών και αφετέρου καθορίζονται οι αναγνωστικοί στόχοι. Βάσει αυτών των στοιχείων προσδιορίζονται οι προσδοκίες των μαθητών για τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου (expectations) και η μορφή της ανάγνωσης (διεξοδική/λεπτομερειακή, ανιχνευτική, ψυχαγωγική, ταχεία).

Η αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών και η ενεργοποίηση των νοητικών σχημάτων τους συνδέεται με την καθοδική διάσταση της κειμενικής ανάγνωσης/ακρόασης (top-down reading). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εννοιοκρατικής αναγνωστικής διάστασης (concept-driven reading), βάσει των ερευνητικών πορισμάτων της ψυχολinguιστικής και της γνωστικής ψυχολογίας, ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου αξιοποιεί την προ-αποκτηθείσα γνώση του. Η προϋπάρχουσα γνώση των αναγνωστών αφορά: α) τον κόσμο και την περιβάλλουσα πραγματικότητα (general knowledge), β) το θέμα του κειμένου (subject-specific knowledge), και γ) τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές ορίζουσες του κειμένου (sociocultural knowledge).

Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο επιδιώκεται η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου. Η κατανόηση νο-

είται διττώς: τόσο σε σημασιολογικό επίπεδο και αφορά την αποκωδικοποίηση των λέξεων και των φράσεων του κειμένου στο συγκεκριμένο συγκειμενικό και περικειμενικό πλαίσιο, όσο και σε πραγματολογικό επίπεδο και αφορά τη διάγνωση και την ερμηνεία των προθέσεων του συγγραφέα βάσει των οποίων καθορίζονται οι γραμματικές, οι λεξιλογικές και οι υφολογικές επιλογές του. Η επεξεργασία του κειμένου αφορά τη διαπίστωση της επιβεβαίωσης ή της διάψευσης των προσδοκιών, την αξιολόγηση των απόψεων του συγγραφέα/ομιλητή, την κριτική επισκόπηση της συνοχής και των υφολογικών επιλογών του κειμένου.

Το κυρίως αναγνωστικό στάδιο και ειδικότερα η διαδικασία της αποκωδικοποίησης των λέξεων και των φράσεων του προφορικού ή γραπτού κειμένου συνδέεται με την ανοδική διάσταση της ανάγνωσης (bottom up reading). Η συγκεκριμένη αναγνωστική μορφή είναι συμπληρωματική και παράλληλη με την καθοδική και αφορά την κατανόηση της σημασίας των λέξεων και των φράσεων του κειμένου σε προτασιακό επίπεδο (data - driven reading), χωρίς αξιοποίηση των προϋπαρχουσών πραγματολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων. Συνεπώς, με τον συνδυασμό ανοδικής και καθοδικής ανάγνωσης (μέσω της αξιοποίησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν ή ανακλήθηκαν σε προαναγνωστικό/προακροαστικό επίπεδο) επιχειρείται η εμπλοκή των μαθητών σε αναγνωστικές διαδικασίες, με στόχο την αποτελεσματική και επιτυχή κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου (Johnson, 2001: 269-282).

3.2. Παραγωγή λόγου

Στη διδασκαλία των παραγωγικών δεξιοτήτων, της ομιλίας και της γραφής, έμφαση δίνεται όχι μόνο στην παραγωγή του τελικού προϊόντος της ομιλίας ή της συγγραφής (product), δηλαδή του προφορικού ή γραπτού κειμένου, όπως παλαιότερα, αλλά και στη διαδικασία της παραγωγής του κειμένου (text writing process). Η διαδικασία αυτή (η οποία αναφέρεται κυρίως στην παραγωγή γραπτού κειμένου, καθώς η τελευταία συνιστά δραστηριότητα περισσότερο οργανωμένη και δομημένη σε στάδια σε σχέση με την ομιλία) υλοποιείται μέσω των ακόλουθων φάσεων: συλλογή (generating) και ταξινόμηση ιδεών (ideas structuring), συγγραφή της πρώτης συγγραφικής εκδοχής (drafting), αξιολόγηση και βελτίωση των κειμενικών εκδοχών (evaluating) και συγγραφή του τελικού κειμένου. Συνεπώς, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού κειμένου βάσει του κειμενοκεντρικού - διαδικαστικού προτύπου υλοποιείται σε τρία στάδια (Swan, 2005: 42-50):

i) Προσυγγραφικό στάδιο: κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου πραγματοποιούνται οι ακόλουθες δραστηριότητες:

- διασάφηση του επικοινωνιακού σκοπού της συγγραφής (purpose), του αποδέκτη (audience), του κειμενικού τύπου και του θέματος του κειμένου (subject),
- συλλογή ιδεών, οι οποίες θα αποτελέσουν το περιεχόμενο του κειμένου, και ταξινόμηση των ιδεών αυτών: συνηθέστερες στη διεθνή διδακτική πρακτική τεχνικές παραγωγής ιδεών είναι η ιδεοθύελλα (brainstorming), η ταχεία και αυθόρμητη καταγραφή ιδεών (fast-writing) και η συζήτηση κατά ομάδες μαθητών ή η συνεργασία του συνόλου των μαθητών της τάξης.

ii) Κυρίως συγγραφικό στάδιο: στο πλαίσιο του συγγραφικού σταδίου πραγματοποιείται η συγγραφή της πρώτης κειμενικής εκδοχής βάσει των ιδεών που έχουν παραχθεί στο προηγούμενο στάδιο.

iii) Μετασυγγραφικό στάδιο: στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σταδίου, το οποίο θεωρείται ως ιδιαίτερα ουσιώδες και σημαντικό για τη διαδικασία παραγωγής λόγου από τους σχεδιαστές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του 2011, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης του κειμένου τους και στην τελική διόρθωσή του. Κριτήρια της αξιολόγησης είναι η μορφική συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου, η πληρότητα του περιεχομένου (υψηλή πληροφορητικότητα του κειμένου), η επίτευξη των συγγραφικών στόχων, η συνάφεια του κειμένου με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του αποδέκτη, η επιτυχής δόμηση του κειμένου βάσει των χαρακτηριστικών του κειμενικού τύπου και του είδους λόγου στο οποίο ανήκει, η μορφοσυντακτική ορθότητα, η νοηματική σαφήνεια και η λεξιλογική πληρότητα (Johnson, 2001: 283-290).

Μέσω της εμπλοκής τους στις δραστηριότητες των ανωτέρω σταδίων, οι μαθητές εξασκούνται αφενός στις προσυγγραφικές, συγγραφικές και μετασυγγραφικές διαδικασίες και τεχνικές της παραγωγής κειμένου και αφετέρου στη σύνθεση του γραπτού κειμένου ως τελικού προϊόντος των ανωτέρω διαδικασιών. Επομένως, με τον τρόπο αυτό καλλιεργούν και αναπτύσσουν την κειμενική τους ικανότητα (textual competence), η οποία συνιστά αποτέλεσμα επαρκούς εφαρμογής των στρατηγικών και τεχνικών σχεδιασμού, συλλογής και επεξεργασίας υλικού, σύνθεσης και αξιολόγησης κειμένου, και παραγωγής του τελικού κειμένου, το οποίο απευθύνεται στον αποδέκτη.

4. Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική εκπαίδευση

Όσον αφορά τη διδασκαλία της κατανόησης και της ερμηνείας κειμένων κρίνονται απαραίτητες και οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Η κοινωνία στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται οι πολίτες της σύγχρονης εποχής καλείται «κοινωνία της πληροφορίας και των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφόρησης». Αυτό συμβαίνει, διότι, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης και της ευρύτατης διάδοσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου, κάθε πολίτης, τόσο ως επαγγελματίας όσο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πλήθος κειμένων κάθε είδους λόγου και κάθε κειμενικού τύπου (δημοσιογραφικών, επιστημονικών, λογοτεχνικών, διαφημιστικών, ψυχαγωγικών, πληροφοριακών). Επομένως, υφίσταται η άμεση και πιεστική ανάγκη να είναι εξοπλισμένα τα άτομα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κριτική επισκόπηση και την αξιολόγηση των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή και των πληροφοριών τις οποίες λαμβάνουν.

Τα ανωτέρω δεδομένα καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας των πληροφοριών στον χώρο της εκπαίδευσης και εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές σε διεθνές επίπεδο πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Οι σχεδιαστές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος της μητρικής γλώσσας έχουν ευθυγραμμιστεί με τις διεθνείς απαιτήσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των πρακτικών κριτικού γραμματισμού κατά τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών. Συνεπώς, τόσο κατά την περιγραφή των στόχων διδασκαλίας της γλώσσας όσο και κατά την ανάλυση της μεθόδου διδασκαλίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων (Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011: 33-38).

Βασική μέθοδος μέσω της οποίας πραγματοποιείται η κριτική επισκόπηση των πληροφοριών κάθε κειμένου είναι η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis). Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά την αξιολόγηση των γλωσσικών, δομικών και υφολογικών επιλογών του συγγραφέα του κειμένου, η οποία υλοποιείται σε δύο επίπεδα: αφενός, με κριτήριο τις δυνατότητες αξιοποίησης του γλωσσικού συστήματος και της λεξιλογικής παρακαταθήκης τις οποίες είχε στη διάθεσή του ο συγγραφέας και, αφετέρου, βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και ιδεολογικών αντιλήψεων και δεδομένων κατά την περίοδο παραγωγής του κειμένου.

Επομένως, κατά την κριτικά προσανατολισμένη προσπάθεια κάθε κειμένου, οποιουδήποτε κειμενικού τύπου και είδους λόγου, ο αναγνώστης συνεξετάζει μεταξύ άλλων στοιχεία (Cook, 2003: 65-67):

- i) τους μηχανισμούς έμφασης και προβολής ή αποσιώπησης συγκεκριμένων προσώπων, καταστάσεων ή πραγμάτων του κειμένου, όπως ο δράστης ή κάποιο γεγονός: παθητικοποίηση (passivization), ονοματικοποίηση (nominalization), θεματοποίηση,
- ii) την προβολή ή την απόκρυψη ορισμένων πληροφοριών,
- iii) την περιγραφική ή αξιολογική μέθοδο παρουσίασης των γεγονότων και των καταστάσεων (χρήση περιγραφικών ή αξιολογικών λέξεων, κυριολεκτικής ή βιωματικής σημασίας),
- iv) τις υφολογικές επιλογές του συγγραφέα: επίσημο ή καθημερινό ύφος (conversationalization), περίπλοκος (obfuscation) ή απλός λόγος.

Μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες καλλιεργούνται βασικές δεξιότητες κριτικής ανάλυσης κειμενικών πληροφοριών. Αποτέλεσμα είναι να αποκτούν σταδιακά οι μαθητές τα εφόδια, ώστε (Cook, 2003: 68):

- να καταστούν ενεργοί πολίτες στο κοινωνικό σύνολο,
- να αποκτούν γνώσεις για τους αποτελεσματικούς τρόπους διατύπωσης της γνώμης τους,
- να εξοικειώνονται με τις πρακτικές αυτοπροστασίας τους από τις απόπειρες παραπλάνησης και αποπροσανατολισμού τους μέσω του διαφημιστικού, του πολιτικού, του δημοσιογραφικού, του νομικού λόγου στο πλαίσιο των επαγγελματικών και κοινωνικών δράσεων και επικοινωνιακών ανταλλαγών τους.

Η εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου ως μεθόδου προσπάθειας των κειμένων στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται αφενός με την ανάπτυξη της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (critical applied linguistics) και αφετέρου με τη διάδοση της κριτικής παιδαγωγικής. Η κριτική εφαρμοσμένη γλωσσολογία συνιστά εξέλιξη του κλάδου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και έχει ως στόχο τη διατύπωση θεωριών και τη συναγωγή ερευνητικών πορισμάτων σε σχέση με ζητήματα που αφορούν τη χρήση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Ωστόσο, η ερευνητική δραστηριότητα στο πλαίσιο της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω της εφαρμογής των αρχών της θεωρητικής γλωσσολογίας αλλά και μέσω της ανάλυσης και αξιο-

λόγησης των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων και δράσεων (Cook, 2003: 75-76).

Η κριτική παιδαγωγική συνιστά κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης, σύμφωνα με τον οποίο στόχο της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων και, επομένως, και της γλώσσας αποτελεί η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η διαμόρφωση ελεύθερων και ανεξάρτητων προσωπικοτήτων, οι οποίες δεν αλλοτριώνονται και δεν ισοπεδώνονται από τις κυρίαρχες απόψεις του κοινωνικού συνόλου. Τα ανωτέρω επιτυγχάνονται μέσω της διαμόρφωσης κλίματος ελεύθερου και απρόσκοπτου διαλόγου στη σχολική τάξη μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με επίκαιρα πολιτικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα (Brown, 2001: 443-445).

5. Γραμματική του κειμένου και διδασκαλία της

Για την επίτευξη της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης λόγου, θεωρείται απαραίτητη η διδασκαλία της γραμματικής του κειμένου (grammar in texts). Η κειμενική διάσταση της γραμματικής αποτελεί συμπληρωτική διάσταση της γραμματικής της λέξης (κλιτική και παραγωγική μορφολογία) και της γραμματικής της πρότασης (σύνταξη). Στη σύγχρονη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της γραμματικής σε διεθνές επίπεδο, η γραμματική του κειμένου συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας των μορφοσυντακτικών δομών και λειτουργιών. Η διδακτική προσέγγιση της γραμματικής του κειμένου νοείται σε τέσσερα επίπεδα:

i) Διδασκαλία των συνοχικών μηχανισμών των κειμένων: πρόκειται για την περιγραφή των κειμενικών δεικτών (discourse markers) και των λειτουργιών τους ως μηχανισμών ανάδειξης των σχέσεων μεταξύ των εκφωνημάτων και των δομικών τμημάτων ενός κειμένου (αντίθεση, προσθήκη, συμπέρασμα, επεξήγηση). Επιπρόσθετα, η γραμματική του κειμένου αναφέρεται στους συνοχικούς μηχανισμούς ενός κειμένου, δηλαδή στις γραμματικές δομές και κατηγορίες οι οποίες αναδεικνύουν σχέσεις αναφοράς (reference) ή υποκατάσταση (substitute) μεταξύ όρων και εννοιών του κειμένου (αντωνυμίες, επιρρήματα, ρήματα, άρθρα).

ii) Διδασκαλία της γραμματικής των ειδών λόγου (genre grammar) και των κειμενικών τύπων (special text types grammar): ο συγκεκριμένος όρος ανα-

φέρεται στην περιγραφή και ανάλυση των ιδιαίτερων μορφοσυντακτικών και υφολογικών επιλογών οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένα είδη λόγου και κειμενικούς τύπους (χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση του ιστορικού ενεστώτα σε ορισμένα αφηγηματικά κείμενα, όπως τα ανέκδοτα, και του άχρονου ενεστώτα σε περιγραφικά κείμενα).

iii) Διδασκαλία των κειμενικών λειτουργιών των μορφολογικών και συντακτικών δομών: η ουσιαστικότερη πτυχή της γραμματικής του κειμένου είναι η ανάδειξη των λειτουργιών των γραμματικών κατηγοριών και δομών σε συγκεκριμένο κειμενικό και συγκεκριμένο πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η κατανόηση και η εμπέδωση από τους μαθητές του πραγματολογικού ρόλου και της λειτουργίας ορισμένων δομών σε δεδομένο κειμενικό τύπο και σε καθορισμένη επικοινωνιακή περίσταση αποτελεί ουσιαστικό εφόδιο για την ερμηνεία των επικοινωνιακών προθέσεων του συγγραφέα και για την κατανόηση των συνυποδηλώσεων και των υπόρρητων νοημάτων του κειμένου. Για παράδειγμα, η σειρά των όρων ενός εκφωνήματος συνδέεται με την έμφαση που δίνει ο συγγραφέας σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή καταστάσεις και στην προβολή ορισμένων γεγονότων. Επίσης, οι μηχανισμοί της ονοματικοποίησης και της παθητικοποίησης συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ανάδειξη του δράστη ή την αποσιώπησή του. Παράλληλα, η δήλωση της τροπικότητας (modality) αποτελεί μέσο παρουσίασης μιας πληροφορίας ως βέβαιης ή ως πιθανής από τον ομιλητή.

iv) Διδασκαλία των υφολογικών συνυποδηλώσεων των γραμματικών δομών: μέσω της επιλογής συγκεκριμένης γραμματικής δομής ή μιας διαφορετικής αναδεικνύονται οι σχέσεις του ομιλητή με τον αποδέκτη του κειμένου, η επισιμότητα της επικοινωνιακής περιστασης ή ο ανεπίσημος και καθημερινός χαρακτήρας της, η διάθεση του ομιλητή για έκφραση ευγένειας και σεβασμού προς τον συνομιλητή τους και άλλες αντίστοιχες λειτουργίες.

Βάσει των ανωτέρω, προκύπτει ότι η διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής συνιστά βασική γνωστική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της κριτικής ανάλυσης λόγου. Αυτό συμβαίνει, διότι η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης από τους μαθητές συνεπάγεται επιτυχή σύνδεση των γλωσσικών στοιχείων με τα συγκεκριμένα και τα περικειμενικά δεδομένα, επομένως, γνώση των λειτουργιών των γραμματικών δομών σε κειμενικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

6. Πολυτροπικότητα: βασικές διαστάσεις

Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της ευρύτατης διάδοσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαδικτύου), οι πολίτες στο πλαίσιο των επίσημων και των ανεπίσημων δραστηριοτήτων τους (επομένως, και οι μαθητές στον χώρο του σχολείου) έρχονται σε επαφή με νέους τύπους κειμένων. Τα κείμενα αυτά δεν είναι μονοτροπικά αλλά πολυτροπικά (multimodal). Πολυτροπικά είναι τα κείμενα τα οποία για τη δημιουργία και μετάδοση νοήματος, μηνυμάτων και πληροφοριών χρησιμοποιούν περισσότερους του ενός σημειωτικούς τρόπους (modes) ως μέσα αντιπροσώπευσης (representation) του περιεχομένου που ο κάθε ομιλητής σκοπεύει να εκφράσει. Οι συγκεκριμένοι σημειωτικοί τρόποι είναι δυνατό να είναι γλωσσικοί, οπτικοί (εικόνες, σκίτσα, ζωγραφιές, διαφορετικού σχήματος και χρώματος γραμματοσειρές), ηχητικοί και κινητικοί (μορφασμοί και χειρονομίες των ομιλητών), όπως και αντικείμενα του καταστασιακού περιβάλλοντος σε δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση.

Η διδασκαλία παραγωγής πολυτροπικών κειμένων εντάσσεται στο ίδιο πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης των μονοτροπικών γλωσσικών κειμένων, δηλαδή στο διαδικαστικό και κειμενοκεντρικό πρότυπο. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής σημειωτικής (social semiotics), κατά το προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης πολυτροπικού κειμένου από τους μαθητές συνεξετάζονται και συνυπολογίζονται οι ακόλουθοι παράγοντες (Kress, 2003):

- i) ο επικοινωνιακός σκοπός και οι αντίστοιχοι στόχοι και ενδιαφέροντα (interests) του συγγραφέα του κειμένου, ο οποίος λαμβάνει τον ρόλο του σχεδιαστή (designer) του συγκεκριμένου πολυτροπικού κειμενικού μορφώματος, καθώς βασικό του έργο είναι η επιλογή των επικοινωνιακά καταλληλότερων σημειωτικών τρόπων, μέσω των οποίων καθορίζεται η μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου,
- ii) το κειμενικό είδος και ο κειμενικός τύπος του υπό παραγωγή κειμένου,
- iii) το περιεχόμενο και το θέμα του υπό μετάδοση μηνύματος,
- iv) οι αποδέκτες και πιθανοί αναγνώστες του κειμένου (audience), οι οποίοι αποτελούν μέλη δεδομένου κοινωνικού συνόλου, το οποίο διέπεται από συγκεκριμένη νοοτροπία, αντιλήψεις, ιδεολογίες, αξίες, προτιμήσεις,
- v) το επικοινωνιακό, κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της παραγωγής του κειμένου,

vi) οι σημασιολογικές αποχρώσεις και συνυποδηλώσεις κάθε σημειωτικού τρόπου στο πλαίσιο συγκεκριμένης επικοινωνιακής κοινότητας βάσει της ιστορικής πορείας και χρήσης των επικοινωνιακών μέσων, όπως και των τρόπων δημιουργίας και μετάδοσης νοήματος στη συγκεκριμένη κοινωνία,

vii) τα υλικά χαρακτηριστικά κάθε σημειωτικού τρόπου (materiality), στα οποία ανήκουν τα χρώματα, τα σχήματα προκειμένου για τους οπτικούς τρόπους αντιπροσώπευσης περιεχομένου, η χροιά, η ένταση, ο επιτονισμός αναφορικά με τους γλωσσικούς και ηχητικούς σημειωτικούς τρόπους, η θέση και η κίνηση όσον αφορά τους κινητικούς τρόπους σημείωσης: τα ανωτέρω στοιχεία καθορίζουν τη μορφή και τον τρόπο αναγνωστικής προσέγγισης του κάθε πολυτροπικού κειμένου.

Όλες τις πιο πάνω ορίζουσες λαμβάνει υπόψη του κι ο αναγνώστης (reader) ή ο επισκέπτης ιστοσελίδας (visitor), αν πρόκειται για ψηφιακό κείμενο, στο πλαίσιο της διαδικασίας κατανόησης και ερμηνευτικής προσέγγισης του πολυτροπικού κειμένου. Δηλαδή, αξιολογεί τη σκοπιμότητα και την καταλληλότητα της επιλογής συγκεκριμένου σημειωτικού τρόπου για τη δημιουργία του κειμενικού νοήματος αντί για διαφορετικό τρόπο σημείωσης. Η αξιολόγηση επιχειρείται με βάση τα σημειωτικά χαρακτηριστικά, τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους της παραγωγής του κειμένου, την επικοινωνιακή ιστορία και τις επικοινωνιακές πρακτικές της κοινότητας, τις προθέσεις του σχεδιαστή, τον τύπο και το είδος του κειμένου.

7. Ο ρόλος και η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη γλωσσική εκπαίδευση

Η δημιουργία και η αναγνωστική προσέλαση πολυτροπικών κειμένων αναδεικνύει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των νέων τεχνολογιών στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου. Επομένως, η ανάγκη αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη σύγχρονη, επικοινωνιακά προσανατολισμένη, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι μεγάλη και ουσιαστική.

Η κυρίαρχη αντίληψη στο τέλος του εικοστού και στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα για τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική εκπαίδευση συνδέεται με τον ρόλο των τεχνολογιών της πληροφορίας ως μέσων επικοινωνίας, ως εργαλείων παραγωγής κειμένων και ως πηγών πληροφοριακού υλικού ποικίλων μορφών και ειδών. Συνεπώς, η εισαγωγή των ψη-

φιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ταυτίζεται με την παραγωγή και τη χρήση στη σχολική τάξη παραδοσιακού τύπου εκπαιδευτικών λογισμικών. Τα συγκεκριμένα λογισμικά έχουν σχεδιαστεί ως μέσα παροχής στους μαθητές εκπαιδευτικού υλικού αναφορικά με καθορισμένα μορφοσυντακτικά φαινόμενα και εξάσκησης των μαθητών στη χρήση τους (drill and practice). Η χρησιμοποίηση τέτοιου είδους λογισμικών στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, τα οποία αποτελούν μία ψηφιακή εκδοχή των σχολικών εγχειριδίων (computers as tutor), συνδέεται με τη συμπεριφοριστική θεωρία κατάκτησης της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γλωσσική μάθηση πραγματοποιείται μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων γραμματικών κανόνων και παραδειγμάτων στους μαθητές, της εμπέδωσής τους με την επίλυση προτασιακών ασκήσεων και της επιβράβευσης με συγκεκριμένες αμοιβές των ορθών απαντήσεων (διαδικασία ενίσχυσης της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς).

Στη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις κυρίαρχες θεωρίες της γλωσσικής μάθησης μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer-assisted language learning / CALL), οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα ηλεκτρονικά εργαλεία (επεξεργαστής κειμένου, ελεγκτής ορθογραφικής και γραμματικής ορθότητας) και τα ψηφιακά περιβάλλοντα (διαδίκτυο, πολυμέσα, υπερκείμενα) αξιοποιούνται σε τρεις διαστάσεις (Tsotsoli, 2004: 9-12):

i) Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως εργαλείων παραγωγής λόγου (computers as tools): στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αντίληψης, οι υπολογιστές συνιστούν εργαλείο παραγωγής ηλεκτρονικού λόγου μέσω της αξιοποίησης του επεξεργαστή κειμένων, του ορθογραφικού οδηγού, του λεξικού συνωνύμων και των άλλων βοηθημάτων τους. Επιπρόσθετα, με τη χρησιμοποίηση των πολυμέσων και των υπερκειμένων παρέχεται στους χρήστες η δυνατότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Επομένως, βάσει της λειτουργίας τους αυτής συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας.

ii) Χρήση των νέων τεχνολογιών ως επικοινωνιακών ερεθισμάτων (computers as stimulus): μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των εφαρμογών του διαδικτύου ως πηγής πληροφοριακού υλικού και μέσου πρόσβασης σε πλήθος αρχείων, βιβλιοθηκών, εφημερίδων, επιστημονικών βημάτων, πνευματικών και πολιτιστικών οργανώσεων και σε άλλους σχετικούς φορείς, παρέχεται η δυνατότητα στους χρήστες του να εντοπίσουν άρθρα, βιβλία, σχολιαστικά κείμενα, ειδήσεις, επιστημονικούς ιστοτόπους, εκλαϊκευμένο ερευνητικό υλικό. Το συ-

γκεκριμένο πολυμεσικό υλικό είναι δυνατό να αποτελέσει τη βάση για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικού χαρακτήρα επικοινωνιακές δραστηριότητες, σε ερευνητικά project, μέσω των οποίων καλλιεργείται η επικοινωνιακή τους ικανότητα. Συνεπώς, οι ψηφιακές τεχνολογίες διαθέτουν τη δυνατότητα να ενσωματωθούν με αποτελεσματικό τρόπο στις σύγχρονες, επικοινωνιακού χαρακτήρα πρακτικές διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (integrative CALL).

iii) Χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας ως ηλεκτρονικών περιβαλλόντων επικοινωνίας (computer-mediated communication): το διαδίκτυο συνιστά στη σύγχρονη εποχή ένα από τα βασικότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ ατόμων σε όλα τα μήκη και πλάτη της υφελίου. Η επικοινωνία αυτή είναι δυνατό να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. Η αξιοποίηση της δυνατότητας αυτής του διαδικτύου στη σύγχρονη διδασκαλία της γλώσσας συνιστά ένα βασικό μέσο καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και αποτελεί σημαντική υποδομή της επικοινωνιακής μεθόδου, κεντρικός άξονας της οποίας είναι η συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές ή λιγότερο αυθεντικές και μη ελεγχόμενες επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, προκειμένου για την εμπέδωση μορφοσυντακτικών φαινομένων με πιο ευχάριστο και αποδοτικό τρόπο, χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ηλεκτρονικά γλωσσικά και επικοινωνιακά παιχνίδια (language games), τα οποία αποτελούν ενδιάμεση μορφή μεταξύ των εργαλείων συμπεριφοριστικής διδασκαλίας της γλώσσας και των αντίστοιχων της επικοινωνιακής.

8. Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη έγινε απόπειρα να παρουσιαστούν στις βασικές τους διαστάσεις και στους γενικούς άξονές τους οι σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως παρουσιάζονται στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και στη διεθνή διδακτική πρακτική. Η εφαρμογή τους με συνέπεια στη νεοελληνική γλωσσική εκπαίδευση αναμένεται να ανανεώσει το διδακτικό κλίμα προς μια εκσυγχρονιστική κατεύθυνση και να γεννήσει νέους ερευνητικούς προβληματισμούς και ερωτήματα, τα οποία πρόκειται να απαντηθούν στο άμεσο μέλλον μέσα από ένα γόνιμο και δημιουργικό διάλογο μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. London: Longman.
- Kress, G. (2003). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. Στο E. Kazmierczak & P. Storkerson, (Eds.), *Preparing for the Future of the Knowledge Presentation. First Symposium of the Expert Forum for Knowledge Presentation*. Chicago: International Institute for Information Design.
- Μαμούρα, Μ. & Φρυδάκη, Ε. (2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 21-45.
- Swan, M. (2005). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsotsoli, K. (2004). *Teaching and Learning Online*. London: Hillside Press.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας

Κατερίνα Τρίμη-Κύρου, δ.φ.

Φιλόλογος στο Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής

Η παρέμβασή μου αφορά τον τρίτο άξονα συζήτησης που έχει οριστεί για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τη συμβολή που μπορούν να έχουν οι ΤΠΕ σε αυτό. Είναι σαφές ότι οι φοιτητές/-τριες με τους οποίους/-ες θα συνεργαστούμε ως μέντορες, γεννημένοι/-νες στην εποχή των προσωπικών υπολογιστών και του Web 2.0, είναι «ψηφιακοί ιθαγενείς», ενώ εμείς δεν είμαστε παρά «ψηφιακοί μετανάστες» (Prensky, 2001). Παρόλα αυτά δεν είναι σύγυρο ότι είναι ενήμεροι για τη σύγχρονη βιβλιογραφία όσον αφορά τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και η εμπειρία δείχνει ότι έχουν την τάση να τις επιστρατεύουν σε μια παραδοσιακή διδακτική λογική.

Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν, από την προφανή διαπίστωση ότι σήμερα οι ΤΠΕ είναι πια κυρίαρχο μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και της εκτός σχολείου καθημερινότητας. Συνεπάγεται αυτόματα ότι πρέπει το σχολείο να παρακολουθήσει αυτή την εξέλιξη, για να μειωθεί το χάσμα μεταξύ της πραγματικής πραγματικότητας και της πραγματικότητας του σχολείου; Όχι βέβαια, αυτό το επιχείρημα δεν είναι ισχυρό από μόνο του. Και ο ρατσισμός βρίσκεται σε αφθονία στην κοινωνία, αλλά αυτός δεν είναι λόγος για να τον υιοθετήσουμε στο σχολείο. Το ερώτημα είναι αν δύνανται οι ΤΠΕ να συμβάλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας και στην προετοιμασία ουσιαστικά εγγράμματων πολιτών, που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Εν συντομία η απάντηση είναι η εξής: οι ΤΠΕ είναι εργαλεία, το ίδιο όπως το

βιβλίο ή το μολύβι· μπορούν να αξιοποιηθούν δασκαλοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά, με συμπεριφοριστική ή κονστρουκτιβιστική λογική, με έμπνευση ή χωρίς... Το θέμα είναι πώς αξιοποιούνται και με ποιο στόχο. Υπό το πρίσμα αυτό, θα καταθέσω τα εξής:

1) Όντας οι ΤΠΕ κυρίαρχες στην πραγματική ζωή, προκύπτει η ανάγκη για μελλοντικούς πολίτες όχι απλά εγγράμματους με την κλασική έννοια αλλά και ψηφιακά εγγράμματους. Καθώς σχεδόν όλα τα κείμενα είναι πλέον πολυτροπικά ή πολυμεσικά, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αποδομούν, να κατανοούν, να αξιολογούν και να παραγάγουν πολυτροπικά κείμενα, υπερκείμενα κ.τ.λ. Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (αλλά και στα νέα Προγράμματα Σπουδών, που εφαρμόζονται πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία της χώρας) ως κεντρικός στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας έχουν αναδειχθεί οι *πολυγραμματισμοί* (The New London Group, 1996), όρος επινοημένος πριν μερικά χρόνια για να αποδώσει τη διευρυμένη εγγραμματοσύνη. Ο ψηφιακά εγγράμματος (με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί βασικό ζητούμενο του μαθήματος) θα μπορεί να σταθεί κριτικά απέναντι στην πλημμύρα πληροφοριών από το διαδίκτυο ή τα ΜΜΕ, να αντιληφθεί τις παγίδες της επικοινωνιακής πολιτικής εταιρειών ή προσώπων ή κομμάτων κ.τ.λ. Ας τονισθεί ότι ο ψηφιακός αναλφαβητισμός αποτελεί ήδη (πόσο μάλλον στη μελλοντική κοινωνία όπου θα ζήσουν οι μαθητές/-τριές μας) κριτήριο αποκλεισμού από υψηλού επιπέδου σπουδές και σε μεγάλο βαθμό συνιστά ήδη κοινωνικό αναλφαβητισμό. Χρέος ιδίως του δημόσιου σχολείου είναι να ελαττώσει το ψηφιακό χάσμα μαθητών/-τριών που προέρχονται από οικονομικά και μορφωτικά μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα.

2) Οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν τη διερευνητική μάθηση και την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης. Είναι πολλά τα εργαλεία που προσφέρονται σε αυτή την κατεύθυνση:

α) Το *διαδίκτυο* πολλαπλασιάζει τους πόρους τόσο θεματικής όσο και λεξιλογικής ή μορφοσυντακτικής αναζήτησης (π.χ. θεματικές ιστοσελίδες, ηλεκτρονικά λεξικά & σώματα κειμένων της Πύλης για την ελληνική γλώσσα). Εξάλλου τα κειμενικά είδη που έχουν προκύψει χάρη στο διαδίκτυο (ηλεκτρονική επιστολή, σχόλιο σε blog...) αποτελούν, ως όφειλαν, αντικείμενο μελέτης σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Σημειωτέον ότι η αξιοποίηση της ιστοεξερεύνησης μπορεί να αναπτύξει και κομβικής σημασίας δεξιότητες: αναγνώριση των έγκυρων ιστότοπων, κριτική ανάγνωση της πληροφορίας, διασταύρωση της πληροφορίας.

β) Αν και συνήθως δεν σκεφτόμαστε να τα αξιοποιήσουμε σε αυτή την κατεύθυνση, στη διερευνητική, ενεργητική μάθηση μπορούν να συμβάλλουν και *λογισμικά κοινής χρήσης και μη*. Για παράδειγμα, ο επεξεργαστής κειμένου μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση του ύφους (με αλλαγή ή μετατόπιση στοιχείων ενός κειμένου) το λογισμικό παρουσίασης για την οργάνωση της δομής (ως σκελετός ενός άλλου, πιο εκτεταμένου κειμένου), ένα λογισμικό δημιουργίας κόμικ για την αλλαγή σκηνής στην αφήγηση κ.ά.

3) Οι ΤΠΕ, σωστά ενταγμένες στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλουν στην επί του πρακτέου εφαρμογή των θεωριών της κοινωνικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα:

α) Διευκολύνουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ιδίως τη *συνεργατική γραφή* (καθώς το ψηφιακό κείμενο είναι ρευστό μέχρι την τελευταία στιγμή) εντός αλλά και εκτός του σχολείου (ιδανική για ασύγχρονη συνεργατική γραφή είναι η εκπαιδευτική πλατφόρμα wiki, που παρέχει μάλιστα τη δυνατότητα να παρακολουθούμε και την ιδιαίτερη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας).

β) Υποστηρίζουν τη λειτουργία μιας *κοινότητας μάθησης* εφόσον κάνουν εφικτή την προέκταση της λειτουργίας της «εκτός των τειχών» της σχολικής αίθουσας, καταργώντας τα χωροχρονικά όριά της (τα μέλη της –συμμελητές/-τριες και εκπαιδευτικός– μπορούν να συνεχίσουν να επικοινωνούν διαδικτυακά και μετά το πέρας της διδακτικής ώρας ή μέρας. Οι επιλογές είναι πολλές (e-mail, blog ή εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως moodle, mahara, blackboard, wiki...).

4) Οι ΤΠΕ είναι σημαντικό εργαλείο για την *παραγωγή λόγου* (πέρα από τη συνεργατική γραφή). Ποια η προστιθέμενη αξία που προσδίδουν οι ΤΠΕ στην παραγωγή λόγου;

- Διευκολύνουν την παραγωγή πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων (επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσίασης, λογισμικά για δημιουργία ταινιών, κόμικ...).
- Επιτρέπουν τη βελτίωση του ψηφιακού κειμένου μετά από διαδικασία αναστοχασμού, ετεροαξιολόγησης κ.τ.λ. χάρη στη ρευστότητά του.
- Εξασφαλίζουν αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, που δίνουν νόημα στην παραγωγή λόγου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται ουσιαστικά, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, όταν καλούνται να παραγάγουν ένα κείμενο «αληθινό», που αποτελεί πραγματικό μήνυμα, με πραγματικούς δέκτες, με πραγματικό σκοπό (π.χ. όταν πρόκειται για δημο-

σίευση άρθρου ή σχολίου σε ήδη αναρτημένο άρθρο σε ηλεκτρονικό περιοδικό, για δημιουργία ιστοσελίδας, για ένα φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους...).

- ▶ Οι διορθώσεις του εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο ευκρινείς, όταν γίνονται σε ψηφιακό κείμενο: μπορούν να αξιοποιηθούν το εργαλείο «παρακολούθηση αλλαγών» ή τα διαφορετικά χρώματα στη γραμματοσειρά. Για παρατηρήσεις, σχόλια ή εξηγήσεις των διορθώσεων και των εναλλακτικών προτάσεων προσφέρονται το εργαλείο «εισαγωγή σχολίου» ή οι υποσημειώσεις.
- ▶ Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα παρέχουν τη δυνατότητα ετεροαξιολόγησης με τη μορφή κατάθεσης σχολίων ή και με άλλες πιο παιγνιώδεις μορφές (π.χ. ψηφοφορία για το καλύτερο άρθρο, διήγημα κ.τ.λ.)
- ▶ Τέλος η ψηφιακή παραγωγή λόγου αποτελεί για τους σημερινούς εφήβους μια πολύ πιο ελκυστική διαδικασία. Είναι θετικά προδιατεθειμένοι, συνεπώς πρόθυμοι να ασχοληθούν με αυτήν και ευνόητο είναι ότι όσο περισσότερο γράφουν τόσο περισσότερο βελτιώνονται.

Τελειώνοντας, να εξηγήσω ότι δεν είναι από παράλειψη αλλά από επιλογή που δεν αναφέρθηκα στα εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως τη *Λογομάθεια* και τη *Νέα Λογομάθεια*. Έχουμε απομακρυνθεί από την εποχή που οι ΤΠΕ στη γλώσσα σήμαιναν σχεδόν αποκλειστικά χρήση λογισμικών του τύπου drill & practice, λογισμικών με ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Τα λογισμικά αυτού του τύπου δεν συνάδουν με τον προσανατολισμό του νέου Προγράμματος Σπουδών στη διερευνητική μάθηση, είναι συμπεριφοριστικής λογικής. Είναι δε ενθαρρυντικό ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών υιοθετεί τις σύγχρονες προσεγγίσεις και προτρέπει emphatically την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο όχι απλά ως εργαλεία εξάσκησης αλλά κυρίως ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

Οι ΤΠΕ δεν είναι πανάκεια, όπως δεν είναι και «αθώα», «ουδέτερα» εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που τους δίνουν πρόσημο θετικό ή αρνητικό, καινοτομικό ή συντηρητικό. Ας βοηθήσουμε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που θα συνεργαστούν μαζί μας να το κατανοήσουν και να τολμήσουν πρωτοποριακές διδασκαλίες.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), MCB University Press. Προσβάσιμο στη διεύθυνση:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). Προσβάσιμο στη διεύθυνση:
http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm#11

