

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικά
Προγράμματα**

Διονυσία Μενοίκου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δήμητρα Μελισσαροπούλου**

**Μέλη
Σπύρος Αρμωστής
Σταυρούλα Τσιπλάκου**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Αναλυτικά
Προγράμματα**

Διονυσία Μενοίκου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δήμητρα Μελισσαροπούλου**

**Μέλη
Σπύρος Αρμωστής
Σταυρούλα Τσιπλάκου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί μελέτη στο αντικείμενο της διδακτικής της γλώσσας και εστιάζει στη διερεύνηση των αρχών του γραμματισμού στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Κύπρου για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται και αναλύεται ο όρος γραμματισμός, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις έννοιες του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών, των κειμενικών ειδών και της γλωσσικής ποικιλότητας. Ακολουθεί παρουσίαση των υφιστάμενων και των παλαιότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο της Κύπρου καθώς και σύγκριση των κεντρικότερων σημείων τους. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην πρακτική εφαρμογή των αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος και στην αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας σε δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου με τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης.

Στόχος της εργασίας είναι η εισήγηση μιας εναλλακτικής διδακτικής πρότασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών. Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι η παράθεση μιας διδακτικής πρότασης αξιοποιώντας τις βασικές αρχές για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2010

Summary

This Masters thesis addresses the issue of literacy principles in the teaching of Greek as mother tongue in Cyprus. Data are drawn from the New Curricula designed for secondary education (both Gymnasium and Lyceum). The dissertation is divided in two parts: The first part of this thesis explores notions of literacy, while special attention is given to the notions of critical literacy, multiliteracies, genres literacy and linguistic diversity and then there follows a presentation and comparison of current and older Curricula for the Language and Literature courses at the Gymnasium and Lyceum in Cyprus

The second part of this thesis emphasizes the application of the principles of the Curriculum. It offers a teaching proposal on the topic of linguistic diversity focusing on activities of oral and written production and comprehension for students of the last grade of Gymnasium and/or the first grade of Lyceum.

The aim of this thesis is to recommend alternative lesson planning of teaching Greek language in the Secondary Education. The ultimate aim of this thesis is to recommend an alternative lesson planning using the principles of the critical literacy according to the New Curricula of 2010.

Ευχαριστίες

Ακόμη ένα «ταξίδι γνώσεων» έφτασε στο τέλος του. Ένα ταξίδι γεμάτο γνώσεις και εμπειρίες. Υπήρξαν μάλιστα και κάποιες στιγμές που σκεφτόμουν να το παρατήσω λόγω φόρτου εργασίας και πίεσης. Τότε όμως θυμόμουν το λόγο που ξεκίνησα αυτό το ταξίδι, κάθε απογοήτευση εξαφανιζόταν και ξεκινούσα από την αρχή με αποφασιστικότητα να τα καταφέρω.

Όταν ήμουν και εγώ κάποτε παιδί και έβρισκα ανιαρό το μάθημα των Νέων Ελληνικών, ο καθηγητής των Νέων Ελληνικών, προσπάθησε να με πείσει ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να αγαπά και να μαθαίνει τη γλώσσα του. Κάπως έτσι αγάπησα την ελληνική γλώσσα και αποφάσισα να τη μελετήσω και να προσπαθήσω και εγώ με τη σειρά μου να καλλιεργήσω αυτή την αγάπη σε άλλους.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Δήμητρα Μελισσαροπούλου και την υπεύθυνη καθηγήτρια του Προγράμματος κυρία Σταυρούλα Τσιπλάκου για την υπομονή, την άμεση καθοδήγηση και τις γνώσεις που μοιράστηκαν μαζί μου. Η βοήθεια τους ήταν πολύ χρήσιμη στην εκπόνηση της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους φίλους μου και πάνω από όλα τους γονείς μου για την υπομονή και τη στήριξη που μου έδειξαν όλο το διάστημα που παρακολουθούσα το πρόγραμμα. Χωρίς τη δική τους στήριξη τα πάντα θα ήταν πιο δύσκολα.

Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική.

Το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου...

Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου.

(Απόσπασμα από το Άξιον Εστί: Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική, Οδυσσέας Ελύτης)

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Μέρος Α΄	
1. Η έννοια του γραμματισμού.....	4
1.1. Κριτικός γραμματισμός και «πολυγραμματισμοί».....	8
1.2. Η προσέγγιση των κειμενικών ειδών	12
2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου	15
2.1. Γενικοί Στόχοι των Α.Π.Σ.(2010) στα σχολεία της Κύπρου	15
2.2. Η θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στα Α.Π.Σ.....	20
2.2.1. Οι στάσεις των Κυπρίων μαθητών και εκπαιδευτικών για την κοινωνική διγλωσσία	22
2.3. Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στο Α.Π.Σ.(2010)της Κύπρου...24	
2.4. Σκοποί και στόχοι του Α.Π.Σ. του 1993 της Κύπρου στη Ν.Ε. Γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου	28
2.4.1. Η Γλωσσική Διδασκαλία- Έκθεση στο Α.Π.Σ. του 1993	29
2.4.2. Διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ του παλαιού και του νέου Α.Π.Σ.....	31
2.5. Τι συμβαίνει σήμερα στην πράξη.....	35
Μέρος Β΄	
3. Διδακτική Πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με το Ν.Α.Π.Σ του 2010.....	41
3.1. Ταυτότητα και Προϋποθέσεις.....	42

3.2. Μέσα και Υλικά.....	42
3.3. Μέθοδος Διδασκαλίας	42
3.4. Οργάνωση της τάξης και υλικοτεχνική υποδομή	43
3.5. Σύνδεση με τα Ισχύοντα στο Σχολείο	43
3.6. Περίληψη	43
3.7. Διδακτικοί Στόχοι.....	44
3.8. Λεπτομερής Παρουσίαση της Διδακτικής Πρότασης.....	45
3.8.1. Αφετηρία.....	45
3.8.2. Παρουσίαση κειμένων και αρχική συζήτηση.....	47
3.8.3. Επεξεργασία κειμένων.....	48
3.8.4. Η εργασία για το σπίτι.....	50
3.8.5. Συζήτηση της κατ' οίκον εργασίας και επίσκεψη δημοσιογράφου	51
3.8.6. Παραγωγή γραπτού λόγου	52
3.9. Αξιολόγηση.....	55
3.10. Κριτική	55
Συμπεράσματα.....	58
Παραρτήματα.....	60
Παράρτημα Α/Σχέδιο εργασίας Α.Π.Σ. 2010	60
Παράρτημα Β/Διδακτική πρόταση –Κείμενα προς επεξεργασία	79
Βιβλιογραφία.....	83

Εισαγωγή

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη του γραμματισμού, σε συνάρτηση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010(τα οποία έχουν πλέον αποσυρθεί), για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τις νεότερες διεθνείς έρευνες, η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία. Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει η ανάγκη να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία στο σημερινό σχολείο επιτελείται σύμφωνα με τις αρχές του γραμματισμού. Έτσι, η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην περαιτέρω μελέτη και εξέταση του ζητήματος.

Συγκεκριμένα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποσκοπεί: α) στην ενδελεχή μελέτη και αξιολόγηση των υπαρχόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου· β) στη συγκριτική μελέτη των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του 2010 με τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 1993 στα ίδια διδακτικά αντικείμενα. γ) στην παρουσίαση και αξιολόγηση ενός σημερινού σχεδίου εργασίας το οποίο ακολουθεί τις αρχές των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων· και δ) Στην ανάπτυξη μιας αυτοτελούς διδακτικής πρότασης για το γλωσσικό μάθημα της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου ως προς την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αξιοποιώντας τις βασικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος, αρχές οι οποίες οδηγούν στην κατάκτηση και καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία είναι διαρθρωμένη ως εξής:

Στο πρώτο μέρος θα παραθέσουμε τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον γραμματισμό, αλλά και τον κριτικό γραμματισμό, τους πολυγραμματισμούς, καθώς και των κειμενικών ειδών τα οποία αποτελούν σημαντικές παράμετροί του. Ακολούθως θα μελετήσουμε και θα αξιολογήσουμε

τα προγράμματα διδασκαλίας στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο υπό το πρίσμα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του 2010 σε αντιδιαστολή με τα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1993-1994. Επιπλέον, στην τελευταία ενότητα του πρώτου μέρους, θα παρουσιάσουμε και θα αξιολογήσουμε ένα ενδεικτικό δείγμα σχεδίου εργασίας της Γ' Γυμνασίου σύμφωνα με τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος του 2010. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, θα προβούμε σε συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου, αξιοποιώντας τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις περί γραμματισμού, όπως παρουσιάζονται στο σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που θέτουμε είναι εάν ακολουθούνται και σε ποιον βαθμό οι αρχές του κριτικού γραμματισμού τόσο στα Προγράμματα Σπουδών της Κύπρου στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, όσο και στις γλωσσικές δραστηριότητες που προτείνονται.

Η συγκεκριμένη εργασία ευελπιστεί να προτείνει μια διδακτική παρέμβαση ως προς την κατάκτηση και καλλιέργεια του γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της σχολικής μάθησης.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία είναι τα εξής:

- Με τις υπάρχουσες γλωσσικές δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα και στη λογοτεχνία επιτυγχάνεται η κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου;
- Πώς προσεγγίζονται (εάν προσεγγίζονται) οι γλωσσικές ποικιλίες στα Αναλυτικά Προγράμματα της διδασκαλίας της Ν.Ε. Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο της Κύπρου;
- Η διδασκαλία της Ν.Ε. Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου εξοικειώνει τους μαθητές με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού;

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας θα προβούμε στη βιβλιογραφική επισκόπηση και καταγραφή από σχετικές πηγές με το αντικείμενο μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, η επισκόπηση περιλαμβάνει βιβλία, επιστημονικά άρθρα, μελέτες, και ιστοσελίδες οργανισμών. Θα γίνει διεξοδική μελέτη και ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας και θα αξιολογηθεί κατά πόσο τα συγκεκριμένα προγράμματα προωθούν στην πράξη τον κριτικό γραμματισμό. Τέλος, θα γίνει επιλογή και επεξεργασία ορισμένων αντιπροσωπευτικών γλωσσικών δραστηριοτήτων των προγραμμάτων σπουδών ώστε να προταθεί νέα διδακτική αξιοποίηση. Ο παραπάνω τρόπος μελέτης επιλέχτηκε με σκοπό την συμβολή της επιστημονικής τεκμηρίωσης για την παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης.

Μέρος Α΄

Κεφάλαιο 1

Η έννοια του γραμματισμού

Η έννοια του γραμματισμού αποτελούσε και αποτελεί κύριο σκοπό της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από το ‘αυτόνομο μοντέλο’ του Street, κατά το οποίο ο γραμματισμός μελετάται ως προς την κατανόηση των γλωσσικών μονάδων και των σχέσεων μεταξύ τους στο γραπτό και στον προφορικό λόγο (Street 1984: 95) και συνεχίζοντας με το ‘ιδεολογικό μοντέλο’ κατά το οποίο αναγνωρίζονται πλέον οι κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές στην κατάκτηση του γραμματισμού (Baynham 2002: 33-4), φτάνουμε τελικά στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις περί κατάκτησης του γραμματισμού, περί επικοινωνιακής προσέγγισης και προσέγγισης των κειμενικών ειδών. (Kostouli 2002: 13).

Ο όρος γραμματισμός θα μπορούσε να οριστεί απλά ως η ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Μολονότι, ένας τέτοιος ορισμός φαίνεται «αθώος» και προφανής, (προσδι)ορίζεται ως μια έννοια/διαδικασία που αφορά αποκλειστικά και μόνο το άτομο και όχι το σύνολο της κοινωνίας. Αντίθετα, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια η έννοια του γραμματισμού συσχετίζεται και αλληλεπιδρά με τον τρόπο λειτουργίας της εξουσίας (Gee 2008: 31). Έτσι, ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες, ρητά ή υπόρρητα αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας. Για να αποσαφηνίσουμε τον όρο σύμφωνα με έναν πρόσφατο ορισμό που δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων, γραμματισμός είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή, ο αριθμητισμός και η κριτική σκέψη. Το άτομο που έχει κατακτήσει τον γραμματισμό είναι ικανό να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που αρμόζει σε κάθε διαφορετική κοινωνική

περίσταση. Με άλλα λόγια, το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να σκέφτεται με κριτικό τρόπο, να αμφισβητεί και να δημιουργεί με απώτερο σκοπό την ενεργό συμμετοχή του στη σύγχρονη κοινωνία (Baynham 2002: 19-21).

Ωστόσο, ο γραμματισμός δεν θα πρέπει να συνδέεται με τη γλώσσα καθαυτή, αφού θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα κοινωνικο-πολιτικό κατασκεύασμα, το οποίο περιλαμβάνει στους κόλπους του και τη γλώσσα. Επομένως, ο γραμματισμός συνδέεται αποτελεσματικά τόσο με τα κοινωνικο-πολιτικά όσο και με τα γλωσσικά συμφραζόμενα (Baynham 2002: 33-4).

Αφού, λοιπόν, ορίσαμε την υπό μελέτη έννοια θέτουμε στη συνέχεια το ερώτημα με ποιον τρόπο διδάσκεται ο γραμματισμός. Σύμφωνα με τον Street, υπάρχει το 'αυτόνομο μοντέλο', το οποίο στηρίζεται στη θέση ότι ο γραμματισμός είναι μια αυτόνομη δραστηριότητα στην οποία αποκρύπτονται το πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο που φέρει κι έτσι παρουσιάζεται ως ουδέτερος και καθολικός (Street, Lefstein 2007: 41). Επίσης, στο μοντέλο αυτό η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν μέρη ψυχολογικών δεξιοτήτων (και όχι κοινωνικών), και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της αφαιρετικής ικανότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως η φωνολογική και μορφολογική ενημερότητα ή η γνώση της γραμματικής οδηγούν στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών μονάδων, δηλαδή στην αντιστοιχία μεταξύ γραφήματος-φωνήματος. Έτσι, σύμφωνα με το 'αυτόνομο μοντέλο', ήδη στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου επιτυγχάνεται η μεταγλωσσική ικανότητα, δηλαδή έχει ήδη κατακτηθεί ο γραμματισμός. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι απομονώνεται έννοια του γραμματισμού έξω από το σχολείο και αντιμετωπίζεται ως ένας ανεξάρτητος παράγοντας (Kostouli 2002: 7, Street 1984: 95).

Από την άλλη πλευρά, ο ίδιος απορρίπτοντας τις παραπάνω γενικεύσεις αναπτύσσει το μοντέλο του 'ιδεολογικού γραμματισμού', σύμφωνα με το οποίο πλέον η έρευνα του γραμματισμού μετατοπίζεται σε μια πιο κοινωνική διάσταση, ενώ όπως αναφέρει ο ίδιος είναι πλέον «πιο ευαίσθητος πολιτισμικά»

(Street, Lefstein 2007:42). Έτσι, ο γραμματισμός αναγνωρίζεται, εξετάζεται και μελετάται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών. Ακόμη, αναφέρει ότι στην προκειμένη περίπτωση ο γραμματισμός είναι απόλυτα συνδεδεμένος με τις πολιτισμικές δομές και τις δομές εξουσίας της κοινωνίας. Ο Street μέσα από το 'ιδεολογικό μοντέλο' απορρίπτει τη διάκριση ανάμεσα στην προφορική και το γραμματισμό και επισημαίνει ότι εάν ο γραμματισμός αποκοπεί από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει και δρα, τότε οδηγούμαστε εκ των πραγμάτων σε αδιέξοδο. Το ιδεολογικό μοντέλο προτείνει να κατανοηθεί ο γραμματισμός με βάση τις ιδεολογίες πάνω στις οποίες εδραιώνονται οι διάφοροι γραμματισμοί. Ο μεγάλος διαχωρισμός ανάμεσα στην προφορική και το γραμματισμό υποστηρίζεται ότι θα πρέπει πλέον να σταματήσει. Μέχρι τότε η ανάπτυξη του γραμματισμού ήταν συνώνυμη με την ανάπτυξη της λογικής, την αντικειμενικότητα και τον ορθολογισμό (γραμματισμός). Έτσι, υπήρχε ο μύθος ότι αυτός που δεν έχει κατακτήσει τον γραμματισμό είναι άλογος και ανίκανος για αντικειμενική σκέψη (προφορική). Η διάκριση επομένως ήταν μεταξύ του εγγράμματου και του αναλφάβητου ή αλλιώς του γραμματισμού και της προφορικότητας. Κάποιος ξέρει να διαβάζει και κάποιος άλλος δεν ξέρει. Μέσα από το ιδεολογικό μοντέλο, ο Street, καταργεί αυτή τη διάκριση και αποδεικνύει ότι ο γραμματισμός διεπιδρά με άλλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα το σχολείο ή το περιβάλλον στο οποίο ζει κάποιος (αστικό, αγροτικό κ.λπ.).

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, τονίζεται το γεγονός ότι ο γραμματισμός συνδέεται άρρηκτα τόσο με τις πολιτισμικές δομές όσο και με τις δομές εξουσίας που κυριαρχούν σε μια δεδομένη κοινωνία. Ο γραμματισμός δεν χωρίζεται σε «έχοντες» και «μη έχοντες» αλλά μελετάται πλέον σε σχέση με τα συμφραζόμενα (Baynham 2002: 64-71).

Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο γραμματισμός αρχικά αντιμετωπιζόταν ως κάτι ουδέτερο και αυτόνομο στη συνέχεια, ωστόσο, λήφθηκε υπόψη το κοινωνικο- πολιτισμικό κομμάτι το οποίο τελικά και τον προσδιορίζει. Στο ερώτημα πώς μπορούμε να συνδέσουμε το γραμματισμό με τις κοινωνικές πρακτικές μπορούμε να απαντήσουμε ότι συνδέονται μέσα από τα

γεγονότα γραμματισμού και τις πρακτικές γραμματισμού (Street, Lefstein 2007: 43). Ο όρος *γεγονότα γραμματισμού* (literacy events) σύμφωνα με την Heath (1983) περιγράφει την κατάσταση ή τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένα ή περισσότερα άτομα εμπλέκονται ενεργά στην παραγωγή και την κατανόηση του έντυπου και μη έντυπου υλικού, μέσα από κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης. (Baynham 2002: 55). Από την άλλη, όταν αναφερόμαστε στις *πρακτικές γραμματισμού* (literacy practices) εννοούμε «τη διερεύνηση ως συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, δηλαδή διερεύνηση όχι μόνο του τι κάνουν οι άνθρωποι με το γραμματισμό, αλλά και του τι πιστεύουν ότι κάνουν, των αξιών που επενδύουν σε αυτόν και των ιδεολογιών με τις οποίες τον περιβάλλουν». (Baynham 2002: 55) Έτσι, λοιπόν, ως πρακτική γραμματισμού εξετάζεται από την μία πλευρά η πράξη και από την άλλη η γνώση.

Ακολουθώντας, θα παρουσιάσουμε τις δύο κατευθύνσεις του γραμματισμού οι οποίες δρουν συμπληρωματικά και προσθετικά η μία προς την άλλη. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά υπάρχει η λειτουργική διάσταση, στην οποία, ο γραμματισμός θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα πλαίσια και συμφραζόμενα. Έτσι μιλούμε για το λειτουργικό γραμματισμό. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η κριτική διάσταση κατά την οποία παρουσιάζεται η γλωσσική και η κοινωνική κριτική του συνειδητότητα (Baynham 2002: 19).

Αναλυτικότερα, ο *λειτουργικός γραμματισμός* (functional literacy) αναφέρεται στη χρήση της γραφής και της ανάγνωσης με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αυτού του είδους ο γραμματισμός επιδιώκει να επιτύχει τους κοινωνικούς στόχους που έχει θέσει εξ αρχής, δηλαδή το άτομο να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, οι οποίες θα το βοηθήσουν να εμπλακεί ενεργά στις κοινωνικές δραστηριότητες. Οι δεξιότητες αυτές είναι ποσοτικές και μπορούν να αριθμηθούν ώστε να αξιολογηθούν (Χατζησαββίδης 2007: 29). Για παράδειγμα, τα κριτήρια που αποδεικνύουν την καλλιέργεια του λειτουργικού γραμματισμού είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τις λεξικογραμματικές επιλογές, τη δομή συγκεκριμένων ειδών κειμένων, τις τεχνικές συνοχής του κειμένου, τα τυπογραφικά στοιχεία, ή ακόμη τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν σε ένα κείμενο περιγραφής ή αφήγησης κ.λπ. Με άλλα λόγια όταν αναφερόμαστε στον λειτουργικό

γραμματισμό εννοούμε τη διδασκαλία των σταθερών χαρακτηριστικών των κειμένων (Κατσαρού, χ.χ).

Γίνεται κατανοητό με αυτόν τον τρόπο ότι ο 'λειτουργικός γραμματισμός' αποδεσμεύεται από τη γλώσσα και και φτάνει να σχετίζεται με την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου (Χατζησαββίδης 2007: 29).

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε το δεύτερο σκέλος των σύγχρονων μελετών περί γραμματισμού, δηλαδή τον *κριτικό γραμματισμό*, ο οποίος αποτελεί και τον κεντρικό άξονα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

1.1 Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), ο κριτικός γραμματισμός θέτει υπό αμφισβήτηση τους φυσικούς κυρίαρχους θεσμούς και δεν τους αποδέχεται. Δηλαδή, το άτομο το οποίο έχει κατακτήσει τον λειτουργικό γραμματισμό, είναι ικανό με τις γνώσεις και τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα και γενικότερα στην κοινότητα. Ωστόσο, μέσω του κριτικού γραμματισμού το εγγράμματο άτομο μπορεί πλέον να κατανοήσει και να επιδράσει κριτικά πάνω σε διαφόρων ειδών προφορικά και γραπτά κείμενα. Έτσι, δεν αναφερόμαστε, πλέον, στον γραμματισμό ως μια απλή κοινωνική διαδικασία αλλά ως μια κοινωνική πρακτική (Baynham 2002: 37-8).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο κριτικός γραμματισμός και η κοινωνική πρακτική εκφράζονται και πραγματώνονται εντός της κοινωνικής διαδικασίας. Από τη μία ο λειτουργικός γραμματισμός δίνει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές χωρίς όμως να τους επιτρέπει να αμφισβητούν τα δεδομένα. Από την άλλη, ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική οδηγεί στο να εκπαιδεύσει και να ενδυναμώσει το άτομο με σκοπό να χρησιμοποιεί και να ελέγχει κριτικά τη γλώσσα (Baynham 2002: 37-8). Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, δηλαδή η

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απέναντι στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, αποτελεί τον πυρήνα της προσέγγισης των κειμενικών ειδών που διδάσκεται σήμερα στα σχολεία (Μητσικοπούλου 2001, Kostouli 2002: 8-9).

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα την προσέγγιση του κειμενικού είδους κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε και τον τρόπο που λειτουργεί η γραμματικο-συντακτική δομή της γλώσσας, στην οποία ήταν στηριγμένα τα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, ώστε να αντιληφθούμε τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο Α.Π. (του 2010 και του 1993) όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Έτσι, στα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας η ανάλυση του λόγου ξεκινούσε από το ειδικό και κατέληγε στο γενικό. Δηλαδή, η διδασκαλία είχε την εξής μορφή: φωνολογία – μορφολογία – συντακτικό – σημασιολογικό περιεχόμενο – πραγματολογικό περιεχόμενο – παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Kostouli 2002: 8-9).

Αντίθετα, κατά την προσέγγιση του κειμενικού είδους το σχήμα που επικρατεί είναι αρχικά το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και δρα το κείμενο και στο οποίο διαμορφώνονται το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό περιεχόμενο. Η προσέγγιση του κειμενικού είδους διδάσκει τις γραμματικές δομές όχι με κανόνες αλλά μέσω των λειτουργιών της στο κείμενο. Γίνεται κατανοητό ότι με αυτή την προσέγγιση οι γραμματικές δομές νοούνται ως συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον χρήστη για συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Για παράδειγμα, διαφορετικά χρησιμοποιούνται οι αντωνυμίες σε ένα αφήγημα και διαφορετικά σε ένα άλλου είδους κείμενο (Kostouli 2002: 8-9). Για παράδειγμα, σε ένα λογοτεχνικό κείμενο οι προσωπικές αντωνυμίες έχουν βασικό ρόλο, ενώ σε διαφορετικό είδος κειμένου, όπως η διαφήμιση όπου ο λόγος είναι λιτός και περιεκτικός οι αντωνυμίες μπορεί να παραλείπονται για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της.

Ακόμη, ως προς το μορφολογικό επίπεδο, για παράδειγμα οι ασκήσεις που δίνονται στο σχολείο είναι ασκήσεις συμπλήρωσης καταλήξεων σε ουσιαστικά ή ρήματα. Αντιστοίχως, ασκήσεις συντακτικού είναι π.χ. οι μετατροπές από ενεργητική σε παθητική φωνή. Επίσης, ασκήσεις σημασιολογικού περιεχομένου μπορεί να είναι η ανάλυση μιας σύνθετης λέξης ή αντιστοιχία συνωνύμων/αντωνύμων (Kostouli 2002: 10). Από την άλλη, οι διδακτικές προτάσεις με βάση το κειμενικό είδος μπορεί να είναι για παράδειγμα η συγγραφή ενός επιστημονικού δοκιμίου το οποίο αντιμετωπίζεται ως μια σειρά από ρητορικές δομές οι οποίες καταγράφονται και μελετώνται σε διαφορετικά κειμενικά είδη (Μητσικοπούλου 2006).

Έτσι, τα σημερινά προγράμματα για την γλώσσα είναι κειμενικά και επικοινωνιακά και έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της γλώσσας μέσα στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Άρα οι μαθητές σήμερα προσδιορίζουν την ανάγνωση και τη γραφή έτσι όπως απορρέει από τα είδη του κειμένου που χρησιμοποιούνται στα σχολικά προγράμματα. Δηλαδή, τι σημαίνει ανάγνωση και γραφή ενός κειμένου συναρτάται με τα κείμενα που έχουν επιλεγεί να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας μέσα στην σχολική τάξη (Κωστούλη 2006: 253).

Ως εκ τούτου, το σημερινό κοινό πλαίσιο για τη διδασκαλία της γλώσσας ορίζει ότι για να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός στους μαθητές πρέπει να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν / επεξεργαστούν ποικίλα είδη αυθεντικών κειμένων και όχι κατασκευασμένων, όπως επικρατούσε στις παλαιότερες προσεγγίσεις της γλώσσας. Μέσα από τα αυθεντικά κείμενα δίνεται έμφαση πως ένα κείμενο λειτουργεί μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα κι επομένως ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει το κείμενο αυτό ως προς τις ιδεολογικές θέσεις που μεταδίδει, τι υπονοεί, τι μήνυμα επιθυμεί να περάσει με έμμεσο τρόπο κ.λπ. (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου 2011). Σε αυτό το πνεύμα, κεντρικό ρόλο παίζει η παραδοχή ότι οι μαθητές διδάσκονται τις λειτουργίες της γλώσσας όταν συμμετέχουν ενεργητικά σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες διαφόρων αυθεντικών κειμενικών ειδών (Κωστούλη 2006: 253).

Στη συνέχεια, το επίκεντρο της έρευνας μετατοπίστηκε από το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο του Street στη θεωρία περί κατάκτησης των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies). Οι Χατζησαββίδης (2009: 5-6) και Παπούλια-Τζελέπη (2004: 19-32) αναφέρουν ότι η προσέγγιση των πολυγραμματισμών ήταν αποτέλεσμα μιας πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας που επικρατούσε σε συνδυασμό με το στοιχείο της πολυτροπικότητας που επικρατεί πλέον στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η έννοια των πολυγραμματισμών αναδεικνύει δύο αλλαγές στην εργασιακή και κοινοτική ζωή οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους τη διδασκαλία της γλώσσας και την κατάκτηση του γραμματισμού. Η πρώτη αλλαγή αναφέρεται στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάδυση πολλών και διαφορετικών αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών. Η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα, η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών κ.ά. είναι μερικοί από τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή (Kalantzis & Cope 2001).

Η δεύτερη αλλαγή αφορά τις Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας, οι οποίες χρησιμοποιούν εκτός από τη γραπτή γλώσσα, σχήματα νοήματος είτε οπτικά, είτε ηχητικά, είτε ακόμη και νευματικά (Kalantzis & Cope 2001).

Με τους πολυγραμματισμούς δίνεται έμφαση στην ανάλυση των κειμένων και των ειδών λόγου από τους μαθητές από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών. Οι μαθητές μέσω αυτής της ανάλυσης θα μπορέσουν να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν αλλά και να κατανοούν την πολιτισμική και κοινωνική δύναμη που έχουν τα κείμενα (Kalantzis & Cope 2001).

Γίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι οι στρατηγικές γραμματισμού δεν είναι σταθερές και άκαμπτες αλλά επαναπροσδιορίζονται, διαπραγματεύονται και αλληλεπιδρούν συνεχώς με τις κοινωνικές ρυθμίσεις και περιστάσεις (Kostouli 2002: 7).

Συνδέοντας την παραπάνω έννοια με το σχολικό πλαίσιο και τη διδασκαλία αξίζει να αναφέρουμε ότι τόσο η μάθηση, όσο και το σχολείο είναι δύο κοινωνικά γεγονότα, τα οποία αποτελούν μέρη μιας γενικότερης κοινωνικοπολιτισμικής κατασκευής (Kostouli 2002: 7). Έτσι, οι μαθητές για να κατακτήσουν τον γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς θα πρέπει μέσα από τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης να εκτεθούν σε ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες θα δίνουν νόημα στον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα σε συγκεκριμένα κάθε φορά κοινωνικά περιβάλλοντα (Kostouli 2002: 7-8).

1.2. Η προσέγγιση των κειμενικών ειδών

Σε αυτή την ενότητα κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τις βασικές θεωρητικές θέσεις γύρω από τα *κειμενικά είδη* (genres) αφού αποτελεί κεντρικό κομμάτι του κριτικού γραμματισμού που μελετούμε.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την προσέγγιση των Κειμενικών Ειδών - 'Genres Approach' το κείμενο μελετάται και αναλύεται η λειτουργία του κειμένου σε συνάρτηση με τη χρήση του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Thwaite 2006: 96). Ο Martin (όπως αναφέρεται στο Paltridge 1996: 237) προσπαθώντας να δώσει έναν ορισμό στην έννοια των κειμενικών ειδών τα περιγράφει ως μια σκόπιμη δραστηριότητα με την οποία, οι χρήστες του κειμένου, με ενεργό τρόπο και με συγκεκριμένο στόχο προσπαθούν να κατακτήσουν σταδιακά το κείμενο. Μερικά παραδείγματα κειμενικών ειδών είναι τα ποιήματα, τα αφηγήματα, οι διαλέξεις, οι συνταγές μαγειρικής κ.ά., δηλαδή, οτιδήποτε υπάρχει σε μια κοινωνία και θεωρείται από τα μέλη της, ως οικείο και συχνό. Με την ίδια οπτική, ο Swales (όπως αναφέρεται στο Paltridge 1996: 237-8), ορίζει τα κείμενα ως μια κατηγορία από επικοινωνιακά γεγονότα, όπου τα μέλη αυτής της κατηγορίας μοιράζονται ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς και αυτοί οι επικοινωνιακοί σκοποί αναγνωρίζονται από τη γλωσσική κοινότητα.

Τα κειμενικά είδη, λοιπόν, διδάσκονται με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο που διαφοροποιείται η γλώσσα ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Έτσι, τόσο τα χρηστικά κειμενικά είδη, όσο και τα λογοτεχνικά, καλλιεργούν τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και κάνουν ξεκάθαρο το γεγονός ότι η γλώσσα περιλαμβάνει εξίσου μια δομική και μια κοινωνική πλευρά (Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου, Κωνσταντίνου 2006: 584-5). Η προσέγγιση των κειμενικών ειδών, μπορεί να πραγματοποιηθεί στην πράξη, όταν οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη, ώστε τελικά να κατανοήσουν όλες τις πτυχές τους (Paltridge 1996: 242).

Η διδασκαλία και η εκμάθηση των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών, στον προφορικό και γραπτό λόγο, οδηγούν στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος αποτελεί και τον βασικό σκοπό στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα (Παπανικόλα, Τσιπλάκου 2008: 627).

Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικο-γνωστικής κατεύθυνσης, η κοινωνική αλληλεπίδραση, αποτελεί το βασικότερο παράγοντα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι δύο αλληλοεξαρτώμενες και τοπικά διαμορφούμενες επικοινωνιακές διαδικασίες. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνεται η γνώση. Δηλαδή, οι γνωστικές περιοχές των μαθητών με τις οποίες συντελείται η σχολική γνώση δεν είναι στατικά συστήματα πληροφοριών αλλά εκλαμβάνονται ως δυναμικά συστήματα με τα οποία οι μαθητές μέσα από τη διεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον δομούν και επαναδομούν τις κειμενικές και γνωστικές συνιστώσες. Η μελέτη και η αξιοποίηση των αναδυόμενων επικοινωνιακών διαδικασιών που υπάρχουν μέσα στην σχολική τάξη αποδυναμώνουν παντελώς τις παλαιότερες παραδοσιακές προσεγγίσεις περί κατάκτησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Έτσι, ο γραμματισμός αποτελεί πλέον μια κοινωνιο-πολιτισμική διαδικασία κατά την οποία δάσκαλος και μαθητές διεπιδρούν και αλληλεπιδρούν για την οικοδόμηση του σχολικού γραμματισμού (Κωστούλη, 2001).

Υπό το πρίσμα της παραπάνω προσέγγισης η εγγενής ποικιλία των γλωσσικών πρακτικών πραγματοποιείται (ή τουλάχιστον πρέπει να πραγματοποιείται) μέσα από την επεξεργασία της πολυφωνίας της σχολικής τάξης καθώς και της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών (genres) τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο με απώτερο σκοπό την προαγωγή του κριτικού γραμματισμού (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008).

Κλείνοντας, λοιπόν, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας διαπιστώσαμε ότι, η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελεί ένα ιδιαίτερος σημαντικό επιστημονικό πεδίο, το οποίο συνεχώς μελετάται και αναλύεται. Παρουσιάσαμε τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τα ζητήματα του γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού, καθώς και τον τρόπο που αυτά προσεγγίζονται μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο.

Κεφάλαιο 2

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τους σκοπούς και τους στόχους που τίθενται από το ΥΠΠ της Κύπρου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας γύρω από τα ζητήματα της διδασκαλίας της γλώσσας τον τρόπο που εφαρμόζονται σήμερα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 στην Κύπρο.

2.1. Γενικοί Στόχοι των Α.Π.Σ. (2010) στα σχολεία της Κύπρου

Ένας γενικός στόχος που έθεταν τα Προγράμματα Σπουδών του 2010 ήταν η διαμόρφωση ενεργών πολιτών, οι οποίοι λειτουργούν με τα χαρακτηριστικά της ισονομίας και της δημοκρατίας. Μέσα από τη γνώση, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν κριτική πρόσληψη και αντίσταση απέναντι στα επιβαλλόμενα νοήματα και στις προτάσεις τους. Ο συγκεκριμένος στόχος επιτυγχάνεται μέσα από την *‘παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού’*, η οποία, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου *«επιδιώκει την καλλιέργεια της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας καθώς και τη δόμηση πολλαπλών νοημάτων, ιδεολογιών και ταυτοτήτων οι οποίες ενυπάρχουν στην έννοια του γραμματισμού»* (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 22-3).

Για να αναλύσουμε τον παραπάνω στόχο, κρίνουμε σκόπιμο, αρχικά να οριοθετήσουμε την έννοια της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις βιβλιογραφικές πηγές η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού έχει, ως γενικό και βασικό σκοπό, την εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία. Υπό αυτή την προσέγγιση το άτομο εκπαιδεύεται στην κριτική ανάλυση, στη χρήση και στην αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι αναφερόμαστε σε μια «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία» μέσω του κριτικού γραμματισμού. Άρα, οι αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές, που επιδιώκονται μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας αφορούν στην αποδόμηση και την αναδόμηση των κειμένων, μέσα από συνεργατικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο μέσα από τον κριτικό έλεγχο που ασκεί στο κείμενο αμφισβητεί την αλήθεια που εκφράζεται και δεν δέχεται το νόημά (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 118). Έτσι, μέσα από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, το άτομο μπορεί να κατανοήσει ότι, η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας κοινωνικο-πολιτισμικών μηνυμάτων και να την αντιμετωπίσει με μια κριτική ματιά (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 23). Εξάλλου, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η σημερινή και κατ' επέκταση σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη εκπαιδευτικοί και μαθητές διαφορετικής καταγωγής, κοινωνικής ταυτότητας κ.λπ. καλούνται να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους με απώτερο σκοπό την κατάκτηση του γραμματισμού (The New London Group 1996: 24).

Επομένως, μέσω της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, επιτυγχάνεται ο στόχος που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010, ότι ο μαθητής ειδικότερα και η σχολική τάξη γενικότερα δημιουργούν και συν-δημιουργούν κειμενικές πρακτικές, οι οποίες εν τέλει πραγματώνουν πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις με άλλους (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 23).

Ακόμη, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2010), βασικός σκοπός του δημόσιου σχολείου στην Κύπρο είναι η δημιουργία μιας πολυφωνικής κοινότητας στην οποία μαθητές και δάσκαλοι μέσω της ενεργού συμμετοχής τους δεν υποβαθμίζουν καμία φωνή και μέσα από τη σχολική κοινότητα

μεταμορφώνονται σε κριτικά εγγράμματους, δημιουργικούς και δημοκρατικούς πολίτες (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 23).

Η σχολική τάξη διαδραματίζει ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο σχετικά με τον τρόπο που οικοδομείται η γνώση, αφού τα μέλη της, δηλαδή μαθητές και εκπαιδευτικός δημιουργούν μία *κειμενική κοινότητα* (discourse community) ή αλλιώς μία *τοπική κουλτούρα* (local culture). Η κοινωνικο- πολιτισμική θεώρηση αναφέρει ότι μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσονται πόλοι διεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και οι ρόλοι τους δεν είναι προδιαγεγραμμένοι αλλά προσδιορίζονται μέσα από τις επικοινωνιακές διαδικασίες. Μέσω αυτής της κειμενικής κοινότητας διαμορφώνονται συγκεκριμένες πρακτικές χρήσης της γλώσσας ενώ παράλληλα σχηματίζονται στρατηγικές συμμετοχής και αλληλεπίδρασης (Κωστούλη 2001: 341-2).

Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια, μέσα από μελέτες της εθνογραφίας της σχολικής τάξης και της κοινωνιο-γνωστικής ψυχολογίας έχει διαφανεί ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενες επικοινωνιακές διαδικασίες μέσω των οποίων συντελείται η οικειοποίηση των κειμενικών ειδών από τους μαθητές (Κωστούλη 2001: 341).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στη θέση ότι η σχολική γνώση δεν είναι κάτι στατικό και δεν δομείται ομοιόμορφα σε όλες τις σχολικές κοινότητες. Αντίθετα, η σχολική γνώση, αποτελεί ένα δυναμικό παράγοντα, μια αναδυόμενη διαδικασία στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές δομούν και επανα-δομούν τη γνώση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, ο γλωσσικός γραμματισμός δημιουργείται και αναπτύσσεται από τη μία πλευρά από τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στην σχολική τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, και από την άλλη από τη διδακτική διαδικασία που συντελείται μέσα στη σχολική τάξη (Κωστούλη 2001: 341).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με πολλούς τρόπους για τη συν-οικοδόμηση νοημάτων διαμορφώνουν εν τέλει ποικίλες μορφές κριτικής στάσης έναντι στη γλώσσα. Έτσι, η σχολική τάξη ως

μια κοινότητα γραμματισμού, αναπτύσσει συγκεκριμένες κειμενικές πρακτικές, επικοινωνιακές στρατηγικές και κειμενικά γεγονότα. Ο δάσκαλος και οι μαθητές δεν εκλαμβάνονται ως ξεχωριστές οντότητες με προσδιορισμένους εκ των προτέρων ρόλους αλλά προσδιορίζονται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και δρουν. Η σχολική, λοιπόν, κοινότητα γραμματισμού προσεγγίζοντας κριτικά τη γλώσσα μετατρέπεται σε κριτική κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη 2006: 255).

Ως εκ τούτου, για να συνδεθεί με τα παραπάνω, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010, αναφέρεται στη δημιουργία μιας πολυφωνικής κοινότητας με απώτερο σκοπό τον κριτικό γραμματισμό.

Συνεχίζοντας, οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακών στρατηγικών και η καλλιέργεια ενός συμμετοχικού και δρώντος πολίτη, ο οποίος, θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Έτσι, τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, οι οποίοι οδηγούν τελικά στον κριτικό γραμματισμό. Αναλυτικότερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2010), θέτει επιμέρους στόχους, αναφορικά πρώτον, με τη διεύρυνση της διδασκαλίας της γλώσσας προς ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας γραμματισμού και δεύτερον, με την αλλαγή των στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών έναντι στη γλωσσική διδασκαλία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 24).

Αρχικά, λοιπόν, σχετικά με την καλλιέργεια του γραμματισμού και ιδιαίτερα του κριτικού γραμματισμού, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 επιδιώκει την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς αυτές λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων, δηλαδή δομούν ταυτότητες, ιδεολογίες και ιδεολογήματα. Ακόμη, υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη σημειωτική λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή ότι τα νοήματα που (μετα)φέρει η γλώσσα κωδικοποιούνται είτε με τα έντυπα και ψηφιακά

κείμενα είτε με τα πολυτροπικά [χρήση κειμένου και εικόνας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 24)].

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα τους προαναφερθέντες επιμέρους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (2010) θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε παρακάτω τα κεντρικότερα σημεία τους. Αρχικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι από την μία η 'αποσπασματική προσέγγιση' ('compartmentalized approach') κατά την οποία διδάσκονται ξεχωριστά τα τέσσερα δομικά στοιχεία του γραμματισμού, δηλαδή η ανάγνωση, η γραφή, η παραγωγή και η κατανόηση του προφορικού λόγου. Από την άλλη, είναι η 'επικοινωνιακή προσέγγιση' ('communicative perspective') και η διδασκαλία των κειμενικών ειδών ('genre literacy') μέσω των οποίων κατακτάται ο γραμματισμός (Kostouli 2002: 8).

Η 'επικοινωνιακή προσέγγιση' στη γλωσσική διδασκαλία χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μια επιστημολογική και εννοιολογική θεώρηση παρά ως μια συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση. Στην δεκαετία του '70 αρχίζει να δίνεται περισσότερη έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα ('communicative competence'), δηλαδή στην ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να προσαρμόζει τον λόγο του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση ('communicative situation') στην οποία βρίσκεται (Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου, Κωνσταντίνου 2006: 252). Επιπλέον, είναι γεγονός ότι ο χρήστης χρησιμοποιεί συγκεκριμένες λεκτικές και μη-λεκτικές στρατηγικές ώστε να ανταποκριθεί στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Kostouli 2002: 8).

Συνδέοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση με το γλωσσικό μάθημα, πρέπει να επισημάνουμε ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες καλλιεργούνται και δεν κατακτώνται αυτόματα. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, προσέγγιση αντικαθιστά τις παραδοσιακές γραμματοκεντρικές θεωρίες περί διδασκαλίας της γλώσσας κατά τις οποίες ο μαθητής περιοριζόταν αποκλειστικά και μόνο στην αποστήθιση των μορφοσυντακτικών δομών. (Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου, Κωνσταντίνου 2006: 252-3).

Ο γραμματισμός υπό το πρίσμα της κοινωνικής πρακτικής αναφέρεται στα ερωτήματα «Ποιος μιλάει», «σε ποιον μιλάει», «Τι σχέση υπάρχει μεταξύ του πομπού και του δέκτη», «ποιος είναι ο επικοινωνιακός στόχος» κ.λπ.. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το άτομο παράγει ένα κείμενο είτε προφορικά είτε γραπτά με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Gee 2008: 3, Hasan 2006: 155-168)

Η σύνδεση της επικοινωνιακής προσέγγισης με την προσέγγιση των κειμενικών ειδών έχει λάβει από την επιστημονική κοινότητα τον όρο 'επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση'. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο γίνεται προσπάθεια να αντικατασταθεί το παραδοσιακό μοντέλο με τους αποπλαισιωμένους κανόνες του γραμματικοσυντακτικού συστήματος. Ο κύριος σκοπός της νέας προσέγγισης είναι από την μία πλευρά, η ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού, δηλαδή η κατανόηση και η παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένων από τον μαθητή. Από την άλλη, η κειμενοκεντρική προσέγγιση επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα από τη δόμηση των διακριτών κειμενικών ειδών. Έτσι, ο δομημένος λόγος οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένες συμβάσεις και κριτήρια (Χατζηλουκά- Μαυρή 2010: 116).

Για να γίνει πιο κατανοητή, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, η επεξεργασία του γραπτού λόγου ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές αξιολογούν και προτείνουν διάφορες ιδέες ώστε το κείμενο να είναι πιο αποτελεσματικό. Από την άλλη, στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, το γραπτό κείμενο υποστηρίζεται διαφορετικά κάθε φορά από την εκάστοτε σχολική τάξη. Δηλαδή, οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε κάθε σχολική τάξη λειτουργούν έμμεσα στη δόμηση του γραπτού κειμένου (Κωστούλη 2001: 363).

2.2. Η θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στα

A.Π.Σ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση που λαμβάνει η γλωσσική ποικιλότητα στα Α.Π.Σ. της Κύπρου (2010). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο της Κύπρου, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η γλώσσα αποτελεί ένα δυναμικό οργανισμό ο οποίος στηρίζεται στη γλωσσική ποικιλότητα. Επομένως, ένας βασικός στόχος είναι η ευαισθητοποίηση, η καλλιέργεια και η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας, η απενοχοποίηση της κυπριακής διαλέκτου καθώς και η καλλιέργεια της δεξιότητας να συγκρίνουν τις λειτουργίες της μητρικής με τις άλλες γλώσσες και τον τρόπο που αυτή υπάρχει και χρησιμοποιείται μέσα στη σχολική κοινότητα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 24-5).

Η γλωσσική ποικιλότητα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος, όπως προαναφέραμε, είναι ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας στο κυπριακό σχολείο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 . Το φαινόμενο της *κοινωνικής διγλωσσίας* (diglossia) που εμφανίζεται στην Κύπρο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού η καλλιέργεια του γραμματισμού στο κυπριακό σχολείο επιδιώκει αποκλειστικά και μόνο την κατάκτηση της πρότυπης νόρμας. Η κοινωνική διγλωσσία είναι το κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο που συναντάται σε ορισμένες περιοχές όπου χρησιμοποιούνται παράλληλα δύο δομικές ποικιλίες μιας γλώσσας. Αυτές οι ποικιλίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το όνομα και έχουν απόλυτα καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες. Έτσι, για παράδειγμα οι Έλληνες της Κύπρου χρησιμοποιούν δύο μορφές της ελληνικής γλώσσας, την κυπριακή διάλεκτο και την κοινή νεοελληνική. Από την μία η κοινή νεοελληνική γλώσσα αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους και χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, στα ΜΜΕ κ.λπ., ενώ από την άλλη η κυπριακή διάλεκτος κατακτιέται με φυσικό τρόπο και ομιλείται σε καθημερινές ανεπίσημες επικοινωνιακές περιστάσεις (Μοσχονάς 2002: 902).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι Παπανικόλα και Τσιπλάκου (2008:624) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλές απόψεις σχετικά με το ότι οι μαθητές της Κύπρου υφίσταται ένα *γλωσσικό έλλειμμα* (language deficit), καθώς άλλη γλώσσα χρησιμοποιούν εκτός σχολείου και άλλη τελικά διδάσκονται. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας η πρότυπη νόρμα δεν κατακτάται από το άτομο αβίαστα και φυσικά αλλά μαθαίνεται και διδάσκεται στο σχολείο. Η κοινή

νεοελληνική ή αλλιώς τα «καλαμαρίστικα», παρουσιάζεται ως μία γλωσσική ποικιλία με γόητρο, ενώ αντίθετα τα κυπριακά χαρακτηρίζονται ως «χωριάτικα» και γλωσσική ποικιλία χωρίς κύρος (Παπανικόλα, Τσιπλάκου 2008: 623-6).

Το ερώτημα που μπορούμε να θέσουμε είναι εάν δίνεται χώρος και χρόνος στη γλωσσική ποικιλότητα μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας στο σύγχρονο σχολείο και γενικότερα με ποιον τρόπο αντιμετωπίζεται η γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010. Με άλλα λόγια, η πολυφωνία και η ετερογλωσσία που υπάρχουν μέσα στην τάξη χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία ή όχι; Τα κυπριακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 είναι ίδια με τα ελλαδικά, ωστόσο τα Κυπριακά Ανθολόγια στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο διδάσκουν λίγες ώρες την εβδομάδα κυπριακή λογοτεχνία όχι πάντα γραμμένη στα κυπριακά (Παπανικόλα, Τσιπλάκου 2008: 623-6).

2.2.1. Οι στάσεις των Κυπρίων μαθητών και εκπαιδευτικών για τη κοινωνική διγλωσσία.

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε ορισμένα πορίσματα ερευνών σχετικά με τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών της Κύπρου γύρω από το ζήτημα της κοινωνικής διγλωσσίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ρανλιού & Ραπαρανλιού το 2004, που χαρτογραφήσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της γλωσσικής ποικιλίας, έδειξαν ότι ενώ η πλειοψηφία των Κύπριων δασκάλων θεωρούν ότι η κυπριακή ποικιλία μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, ωστόσο διαφωνούν με τη θέση ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να επιλέξει τη γλωσσική ποικιλία με την οποία θα διδάξει (Παπανικόλα, Τσιπλάκου 2008: 623-6).

Είναι γεγονός ότι, ο Κύπριος μαθητής καλείται να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας, δηλαδή την κυπριακή αλλά την ΚΝΕ. Αυτή η προσέγγιση

ωστόσο, είναι αντίθετη με την Διακήρυξη της Unesco (1951) η οποία ορίζει ότι η καταλληλότερη γλώσσα για την εκπαίδευση ενός ατόμου είναι η μητρική του γλώσσα (Παύλου 2006: 672).

Μελέτες των Γιακουμεττή, Παπαπαύλου και Παύλου (υπό δημοσίευση) με δείγμα 92 Κύπριους μαθητές έδειξε ότι τα παιδιά υιοθετούν την προφορική διάλεκτο όταν εκφράζονται προφορικά. Επίσης, κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου συχνά οι μαθητές μεταφέρουν διαλεκτικά στοιχεία περισσότερο σε λεξιλογικό και μορφολογικό επίπεδο και λιγότερο σε φωνολογικό και συντακτικό. Ακόμη, η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που προέρχονται από αγροτικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν πιο συχνά διαλεκτικούς τύπους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Παύλου 2006: 675).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι καταδεικνύεται η άποψη των περισσότερων Κύπριων εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι οι Κύπριοι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικό γλωσσικό πρόβλημα σε συγκεκριμένα θέματα (Παύλου 2006: 675).

Μια άλλη έρευνα που εξετάζει την λειτουργία της κυπριακής μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι της Λουκαΐδου (2004), η οποία αναφέρει ότι η χρήση της κυπριακής ποικιλίας προτιμάται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές μέσα στην τάξη περισσότερο για να εκφραστούν αστεϊσμοί, προσωπικές εμπειρίες, έπαινοι κ.λπ., δηλαδή για μη επίσημες επικοινωνιακές περιστάσεις (Παύλου, 2006: 675).

Διαπιστώνεται σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες ότι είναι συχνό το φαινόμενο οι Κύπριοι μαθητές να μεταφέρουν διαλεκτικά στοιχεία εντός του προφορικού ή γραπτού τους λόγου μέσα στην τάξη. Επίσης, η κυπριακή διάλεκτος χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές και προτιμάται στην επιτέλεση ορισμένων λειτουργιών, σχετικών με το μάθημα, όπως η έκφραση επαίνου, η επίπληξη, ο αστεϊσμός κλπ.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια από πολλές χώρες να ενταχθεί η γλωσσική ποικιλότητα στην εκπαίδευση. Ο βασικός στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν τις βασικές συστηματικές διαφορές ανάμεσα στις γλωσσικές ποικιλίες. Έτσι, η χρήση της διαλέκτου να βοηθά στην κατάκτηση του γραμματισμού και στο να καλλιεργούνται γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες με απώτερο σκοπό να δημιουργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία(Παπανικόλα, Τσιπλάκου 2008: 629-30).

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα της Κυριάκου (2014), φάνηκε ότι η χρήση της κυπριακής ποικιλίας είναι σημαντική και σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές μιλούν την κυπριακή, αποκλειστικά στην αυλή του σχολείου, για λόγους κοινωνικοποίησης, ενώ και οι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν εντός της τάξης τόσο για κοινωνικούς όσο και για εκπαιδευτικούς λόγους. Ως εκ τούτου, η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου απέναντι στη γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζοντάς την πλέον ως εκπαιδευτικό «εργαλείο» μπορεί να επιφέρει αντίστοιχα σημαντικές αλλαγές και στην γενική γλωσσική εκπαίδευση της χώρας. (Κυριάκου 2014: 467, 476).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο σκοπός που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου (2010: 22-23) περί πολυφωνικής κοινότητας καθώς και οι συγκεκριμένοι στόχοι που παρουσιάσαμε παραπάνω συνάδουν με τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας στην οποία υποστηρίζεται ότι η γλωσσική ποικιλία βοηθά στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση του γραμματισμού.

2.3. Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στο Α.Π.Σ.(2010) της Κύπρου

Σε αυτή την ενότητα θα αναλύσουμε εάν και σε ποιο βαθμό το ΑΠ.Σ. του 2010 ενσωματώνει ή όχι τις νέες προσεγγίσεις για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού που μελετούμε.

Πριν προχωρήσουμε όμως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ορισμένες βασικές αρχές που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στις προοδευτικές κοινωνίες. Έτσι, κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων προκύπτουν συγκεκριμένα ερωτήματα γύρω από θεμελιώδη ζητήματα όπως τα ακόλουθα:

- *«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας που θέλουμε να έχουμε;»*,
- *«Ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στους σχεδιασμούς μας για την επίτευξη του οράματός μας για την κοινωνία;»*,
- *«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μορφωμένος άνθρωπος στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε;»*

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 8).

Με άλλα λόγια ένα από τα ζητούμενα που πρέπει να απαντηθεί, το οποίο αποτελεί και προϋπόθεση για την εκπόνηση των Α.Π.Σ είναι το ερώτημα *«τι άνθρωπο θέλουμε να φτιάξουμε μέσα από την οργανωμένη εκπαίδευση»*, ώστε να ανταποκριθούμε επαρκώς στις ανάγκες της σύγχρονης ανταγωνιστικής, πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας; (Βαλιαντή, Κουτσελίνη 2008: 1084).

Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου που εξετάζουμε στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχουν εκπονηθεί από μια ομάδα μάχιμων εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών από την Κύπρο και την Ελλάδα. Το εγχειρίδιο επιμελήθηκε και εξέδωσε η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού το έτος 2010.

Αναφορικά με την αλλαγή των στάσεων που επιδιώκεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 οι επιμέρους παραδοχές είναι ότι τα κειμενικά είδη που διδάσκονται στο σχολείο δεν αποτελούν στατικά και αυτόνομα εργαλεία, αλλά αντίθετα παράγονται για συγκεκριμένους σκοπούς και συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι, ο μαθητής καλείται να κατανοήσει, να αναλύσει και να επεξεργαστεί τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν τα κειμενικά είδη. Επίσης, ο μαθητής θα πρέπει να είναι ικανός ώστε να επεξεργάζεται ποικίλα υβριδικά

κείμενα, δηλαδή κείμενα με εναλλαγές στη γλώσσα και στους κώδικες καθώς και να αξιοποιεί υβριδικά κειμενικά είδη, δηλαδή μείξη κυπριακής και νεοελληνικής ποικιλίας, αφού αυτά κυριαρχούν σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 25).

Επίσης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2010) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι ο προφορικός και γραπτός λόγος θα πρέπει να κατανοηθούν και να επεξεργάζονται ως «διαλογικές διαδικασίες» δυναμικού χαρακτήρα, αφού μέσα από την ενεργό συμμετοχή του πομπού και του δέκτη «συν-διαμορφώνονται οι κειμενικές και γλωσσικές επιλογές» για τον προφορικό αλλά και το γραπτό λόγο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 26). Ως εκ τούτου, μιλούμε για ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της κριτικής στάσης απέναντι στο μάθημα της γλώσσας.

Με την παραπάνω θεώρηση συμφωνούν και οι θέσεις του Baynham, ο οποίος, επισημαίνει ότι όταν ένα κείμενο υπόκειται σε ανάλυση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το είδος του, το περιβάλλον του και ο αποδέκτης του. Δηλαδή, το επικοινωνιακό πλαίσιο, ο αποδέκτης και τέλος ο σκοπός του. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό μπορούμε να πούμε ότι έχουμε επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση όταν ο μαθητής γράφει αρχικά ένα κείμενο, στη συνέχεια το διορθώνει, το αναδιαμορφώνει και το ξαναγράφει. Έτσι, στο τέλος, ο ίδιος ο μαθητής θα πρέπει είναι σε θέση να συγκρίνει τα δύο κείμενα και να τα αξιολογήσει αναφορικά με τις αδυναμίες και τις παραλείψεις του έχοντας πάντα υπόψιν του το πλαίσιο, τον αποδέκτη και τον σκοπό. Τα στάδια, δηλαδή που περιλαμβάνονται κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού κειμένου, είναι ο σχεδιασμός, η παραγωγή πρώτης μορφής κειμένου, η επεξεργασία, η αναδιαμόρφωση και η τελική μορφή (Baynham 2002: 267-273, Κωστούλη 2001, 363).

Εν συνεχεία, αναφορικά με τους άξονες στη βάση των οποίων επιδιώκεται η καλλιέργεια ενός συμμετοχικού πολίτη, ο οποίος δρα ενεργά στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, οι επιμέρους στόχοι ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας

επικεντρώνονται σε συνεργατικές δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Αυτές οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται ως πολιτικές πράξεις διαλόγου με τα κείμενα κι έτσι οι μαθητές κατανοούν ότι τα κείμενα δομούνται επικοινωνιακά, αφού αποκτούν στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και γραφής. Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2010) επιδιώκει οι μαθητές να αποδέχονται τις διαφορετικές «φωνές» και ποικιλίες που υπάρχουν σε μια κοινωνία και να λειτουργούν ως ερευνητές για τη συλλογή, σύγκριση και αξιολόγηση πληροφοριών από ποικίλες έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 26-7).

Τα κείμενα που απαιτούνται για το μάθημα της γλώσσας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 πρέπει να είναι είτε χρηστικά κείμενα, δηλαδή, κείμενα από την τηλεόραση, το διαδίκτυο, την εφημερίδα κ.ά.είτα λογοτεχνικά. Ακόμη, τα θέματα των κειμένων θα πρέπει να προέρχονται από ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, τα οποία θα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να παράγουν διαφόρων τύπων κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, δηλαδή η διδασκαλία των μορφολογικών, συντακτικών και φωνολογικών φαινομένων θα πρέπει να εστιάζει τόσο στο μικροεπίπεδο της γλώσσας, όσο και στο μακροεπίπεδο, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό ότι τα γλωσσικά στοιχεία αποτελούν μέρος ενός κειμενικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 29).

Σύμφωνα με όσα παρουσιάσαμε μέχρι τώρα έγινε κατανοητό ότι τα κυπριακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 υιοθετούν τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να διδάσκεται η γλώσσα στο σχολείο. Δηλαδή, καταγράφεται λεπτομερώς ο τρόπος που πρέπει να αντιμετωπίζονται τα κείμενα, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού και ορίζονται οι τελικοί στόχοι ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλότητας, η απενοχοποίηση της κυπριακής διαλέκτου και γενικότερα η προσέγγιση της γλώσσας ως δυναμικού στοιχείου το οποίο συνεχώς επαναπροσδιορίζεται από

το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των σύγχρονων γλωσσολογικών ερευνών, σχετικά με την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 35-7).

2.4. Σκοποί και στόχοι του Α.Π.Σ του 1993 της Κύπρου στη Ν.Ε. Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου

Σε αυτή την υπο-ενότητα θα παρουσιάσουμε τους βασικούς σκοπούς και στόχους που πρέσβευε το παλαιότερο Α.Π.Σ της Κύπρου για το μάθημα την Ν.Ε. Γλώσσας συγκεκριμένα στην Γ' Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου, καθώς η διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε στο Β μέρος αφορά τις συγκεκριμένες βαθμίδες. Στη συνέχεια, θα προβούμε σε σύγκριση των δύο Α.Π.Σ. (Αναλυτικό Πρόγραμμα 2010 και Αναλυτικό Πρόγραμμα 1993) ώστε να διακρίνουμε τις βασικές διαφοροποιήσεις τους αναφορικά με την προσέγγιση της γλώσσας.

Σύμφωνα με το παλαιό Α.Π.Σ. της Κύπρου το οποίο εκπονήθηκε το 1986 και αναθεωρήθηκε (β' έκδοση) το 1993, ο κύριος σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές το περιεχόμενο, την ιδιοτυπία και τις αξίες του νεοελληνικού πολιτισμού, με επιμέρους στόχους τους εξής:

- «να αποκτήσουν πεποίθηση στη δημιουργική δύναμη και στη ζωτικότητα του νεοελληνικού λαού και με τη βίωση των αξιών που δημιούργησε να γίνουν συνειδητοί εργάτες της προόδου» (Υπουργείο Παιδείας 1993: 29).
- «να αποκτήσουν αυτογνωσία και συναίσθηση της αυτοδυναμίας του νεοελληνικού πολιτισμού και έτσι να προσέρχονται με δικό τους επαρκή πνευματικό εξοπλισμό στη συνάντησή του με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και με τον πολιτισμό των άλλων λαών» (Υπουργείο Παιδείας 1993: 30).

Αναφορικά με το μάθημα της Ν.Ε. Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο οι επιπλέον σκοποί που επιδιώκονταν ήταν «να γνωρίσουν οι μαθητές τον πλούτο και την ποικιλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας» και «...να αναπτυχθεί η

ευαισθησία τους...» και η αισθητική τους καλλιέργεια (Υπουργείο Παιδείας 1993: 30). Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι επιδίωκαν να γνωρίσουν οι μαθητές την ψυχοσύνθεση και τον πολιτισμό του ελληνικού λαού, να αντιλαμβάνονται τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας ώστε να μπορούν να διακρίνουν τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα, όπως λαϊκή/ λόγια γλώσσα, επιστημονικός λόγος κ.λπ. Επιπλέον, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους με συνώνυμα, αντίθετα, σχήματα λόγου κ.λπ., να αναγνωρίζουν, να συνθέτουν και να αναπαραγάγουν μορφοσυντακτικά φαινόμενα με ασκήσεις ανάλυσης προτάσεων, συνταγματικού και παραδειγματικού άξονα κ.ά. Να εκφράζονται με ευχέρεια και δημιουργικότητα στις διάφορες μορφές της προφορικής επικοινωνίας, να ασκούνται στις γραπτές εκθέσεις με πληρότητα, ακρίβεια και σαφήνεια, να ασκούνται στην ορθογραφία και να μπορούν να χρησιμοποιούν με ευκολία και άνεση λεξικά και βιβλία γλωσσικών ασκήσεων (Υπουργείο Παιδείας 1993: 30-1).

2.4.1. Η Γλωσσική Διδασκαλία - Έκθεση στο Α.Π.Σ. του 1993

Συνεχίζοντας θα παραθέσουμε τους σκοπούς που έθετε το Υπουργείο Παιδείας για το μάθημα «Γλωσσική Διδασκαλία-Έκθεση» στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, οι οδηγίες προς τους διδάσκοντες ορίζουν ότι χρειάζεται να γίνουν συνολικά οχτώ γραπτές εκθέσεις από τους μαθητές με σκοπό την προφορική και γραπτή άνεση, ακρίβεια και συνέπεια στην Ν.Ε. γλώσσα, την καλλιέργεια της καθημερινής έκφρασης, την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την ανάπτυξη της δομής του γραπτού και προφορικού λόγου και την διεξοδική συζήτηση μέσα στην τάξη για πολύπλευρα θέματα (Υπουργείο Παιδείας 1993: 34-5).

Στο παλαιό Α.Π.Σ της Κύπρου γίνεται διαχωρισμός στη διδασκαλία της γλώσσας ανάμεσα στην χρήση της γλώσσας από την μία και στη μελέτη της από την άλλη. Μέσα από θεματικές ενότητες με ανάγνωση κειμένων, συζήτηση των ζητημάτων που προκύπτουν από τα κείμενα, αλλά και παραγωγή γραπτού λόγου σε διάφορα είδη λόγου ο μαθητής επιτυγχάνει τους σκοπούς της χρήσης της γλώσσας. Από την άλλη, η μελέτη της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την

Γραμματική και το Συντακτικό όπου οι μαθητές μέσω των ασκήσεων εξασκούνται στους γλωσσικούς κανόνες (Υπουργείο Παιδείας 1993: 35).

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προτείνει στους διδάσκοντες του Γυμνασίου να εμπλουτίσουν τα μέσα διδασκαλίας των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων χρησιμοποιώντας βοηθητικά βιβλία και εγχειρίδια παράλληλα με τα βασικά, βιντεοταινίες, καθώς και διαφάνειες για παρουσίαση ευρημάτων στην τάξη (Υπουργείο Παιδείας 1993: 84).

Το περιεχόμενο του βιβλίου «Έκφραση-Έκθεση» της Α' Λυκείου περιλαμβάνει θέματα με τη γλώσσα και τις γλωσσικές ποικιλίες και με τον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από ασκήσεις περιγραφής προσώπων και αφηγήσεις. Τέλος, οι γενικότερες ασκήσεις της Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Α' Λυκείου σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ περιλαμβάνουν ποικίλες λεξιλογικές ασκήσεις με αντώνυμα, παράγωγα, σχηματισμό προτάσεων κ.λπ. (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1994: 33-5).

Αξίζει να σημειωθεί η οδηγία που δίνεται στους διδάσκοντες σχετικά με την αξιολόγηση των προφορικών και γραπτών εκθέσεων των μαθητών του Λυκείου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο καθηγητής, θα πρέπει στην παραγωγή προφορικού λόγου να δίνει έμφαση *«στην ευκρινή άρθρωση και φυσικότητα της φωνής των μαθητών»* στην αποφυγή πρόχειρων εκφράσεων, όπως για παράδειγμα *«να πούμε...»*. Ακόμη, οι γραπτές εκθέσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως γενικός άξονας όλων των μαθημάτων και κατά την αξιολόγησή του να παρατίθεται μια σύντομη κριτική από τον διδάσκοντα επισημαίνοντας όχι μόνο τα αρνητικά αλλά και τα θετικά του κειμένου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1994: 28-9).

Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοσιακή προσέγγιση της γλώσσας από το Α.Π. του 1993 δίνεται έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια της γλώσσας, στην ορθογραφία και γενικά σε γραμματικο- συντακτικές ασκήσεις. Αυτά συμφωνούν με το σχήμα στρατηγικών διδασκαλίας της γλώσσας της Derewianka (όπως αναφέρεται στην Thwaite 2006: 97) η οποία προτείνει συγκεκριμένα βήματα

για τη διδασκαλία της γλώσσας. Αρχικά, στο πρώτο στάδιο, θα πρέπει να γίνει μια προετοιμασία (Preparation), κατά την οποία θα ανιχνευτούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, ώστε να εξακριβωθεί ποια είναι τα κατάλληλα κειμενικά είδη για διδασκαλία. Στο επόμενο στάδιο (Modelling) δίνονται στους μαθητές συγκεκριμένα δείγματα και παραδείγματα κειμενικών ειδών, ώστε να τα μελετήσουν, να τα αναλύσουν και τέλος να τα οικειοποιηθούν. Έπειτα, στο στάδιο της κοινής σύνταξης (Joint construction) το σύνολο της σχολικής τάξης, δηλαδή μαθητές και εκπαιδευτικός, καλούνται να παραγάγουν από κοινού ένα κείμενο με τη συγκεκριμένη δομή που έχει το κειμενικό είδος που έχουν επιλέξει εκ των προτέρων. Τέλος, αφού οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη δομή, τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και έχουν εξασκηθεί πάνω σε αυτό (Independent construction of text), ο κάθε μαθητής σε ατομικό πλέον επίπεδο προβαίνει στη δημιουργία ενός κειμενικού είδους. Με αυτόν τον τρόπο, η Derewianka υποστηρίζει ότι αφού ο μαθητής κατανοήσει τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα τότε είναι σε θέση να προβεί σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου (Thwaite 2006: 97).

Κατά τον ίδιο τρόπο παρουσιάζεται και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος από το Α.Π. του 1993 στο οποίο δεν γίνεται λόγος για αμφισβήτηση του κειμένου αλλά για πλήρη αποδοχή.

2.4.2. Διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ του παλαιού και του νέου Α.Π.Σ.

Σε αυτή την υποενότητα, θα προβούμε στη σύγκριση των δύο Α.Π.Σ. (1993 και 2010) για το μάθημα της Ν.Ε. Γλώσσας εντοπίζοντας τα κοινά και τα διαφοροποιημένα σημεία ανάμεσα στα δύο προγράμματα ώστε να μελετήσουμε ενδελεχώς και πολυπρισματικά το υπό πραγμάτευση θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Πρώτον, οι διαφοροποιήσεις των δύο Α.Π.Σ. ξεκινούν από την αρχική στοχοθεσία που θέτουν για την εκπαίδευση των μαθητών. Στο πρόγραμμα του 1993 και 1994 επιδιώκεται μέσα από το γλωσσικό μάθημα οι μαθητές να

βιώσουν αξίες, να συνειδητοποιήσουν ότι είναι εργάτες της προόδου, να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοδυναμία και πνευματικό εξοπλισμό για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1993: 29-30). Αντίθετα, στο Α.Π.Σ. του 2010, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές, που θα αποτελέσουν τα κατάλληλα εφόδια για την σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Η αυξημένη χρήση του διαδικτύου, τα ψηφιακά μέσα, η πολυπολιτισμικότητα κ.λπ. οδηγούν στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός πολίτη με ανεπτυγμένη την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού 2010: 22). Γίνεται ξεκάθαρη, λοιπόν, η διαφορετική στοχοθεσία των δύο προγραμμάτων καθώς αποτελούν κομμάτια δύο κοινωνιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Δεύτερον, πρέπει να επισημάνουμε την διαφορά των δύο Α.Π.Σ. σχετικά με τον τρόπο δόμησης και μελέτης του γλωσσικού μαθήματος. Από την μία πλευρά, στο Α.Π.Σ. του 1993 γίνεται διαχωρισμός της γλωσσικής διδασκαλίας ως προς τη χρήση και ως προς τη μελέτη. Έτσι, οι μαθητές διδάσκονται τη χρήση της γλώσσας μέσα από την ανάγνωση κειμένων, τις συζητήσεις στην τάξη και την παραγωγή γραπτού λόγου υπό το πλαίσιο κάθε φορά μιας ευρύτερης θεματικής ενότητας. Αντίθετα, η μελέτη της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από αποπλαισιωμένες ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Από την άλλη, στο Ν.Α.Π.Σ. του 2010 η γλώσσα μελετάται «...δεν κατακτάται αποκομμένη από τις επικοινωνιακές της χρήσεις. Η γλώσσα εκλαμβάνεται ως εργαλείο για τη συγκρότηση κειμένων και γνωστικών περιοχών, και ως μέσο για τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων» (Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού 2010: 3).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ν.Α.Π.Σ. του 2010 χρησιμοποιούνται από την ομάδα των μαθητών και του εκπαιδευτικού διαφορετικού τύπου κείμενα ('κειμενικά είδη') τα οποία τοποθετούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας. Έτσι, επιδιώκεται η κριτική ανάγνωσή τους ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις σχέσεις εξουσίας που (υπο)νοούνται. Ακόμη, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος λειτουργούν μαζί στο γλωσσικό μάθημα και μελετώνται σε ισοδύναμο βαθμό. Οι σημερινοί μαθητές, λοιπόν, μέσα από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση που ακολουθείται καλούνται να αναλύσουν και να

μελετήσουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο μέσα από ποικίλα κειμενικά είδη, να τον επεξεργαστούν, να τον αμφισβητήσουν και εν τέλει να τον αναδιαμορφώσουν.

Αντίθετα, το παλαιότερο Α.Π.Σ. (1993 και 1994) παρουσιάζει το γλωσσικό μάθημα στην μέση εκπαίδευση ως ένα αντικείμενο αποκομμένο από το κοινωνικό πλαίσιο. Προτείνεται, λοιπόν, η εκμάθηση των μορφοσυντακτικών φαινομένων μέσα από αναλύσεις προτάσεων, η διάκριση των γλωσσικών επιπέδων, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου με συνώνυμα και αντίθετα κ.λπ. Σημαντικό επίσης είναι και το γεγονός ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση για τον προφορικό λόγο στην ορθοφωνία και στην ευχέρεια των μαθητών και στον γραπτό λόγο η παραγωγή γραπτών εκθέσεων που να πληρούν τα κριτήρια της πληρότητας, της ακρίβειας και της σαφήνειας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1994: 26-9). Διαφαίνεται ότι το παλαιό πρόγραμμα λειτουργεί έχοντας απομονώσει τη γλώσσα από το ευρύτερο πλαίσιο και ο σκοπός του μαθήματος είναι να θέσει υπό επεξεργασία αυτή καθαυτή τη γλώσσα και όχι τη γλώσσα όπως υπάρχει μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο.

Επιπλέον, σημαντική διαφορά αποτελεί και το γεγονός της χρήσης και της αξιοποίησης της κυπριακής διαλέκτου μέσα στο γλωσσικό μάθημα. Το Ν.Α.Π.Σ. του 2010 επιδιώκει την επεξεργασία υβριδικών κειμένων και την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην πράξη (Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού 2010: 23), ενώ αντίθετα στο Α.Π.Σ. του 1993 και 1994 δεν γίνεται καμία τέτοια αναφορά.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι, η γενικότερη θέση που επικρατούσε στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλώσσας, όπως την μελετούμε σε αυτήν την ενότητα, είναι ότι τα δείγματα γραφής των μαθητών δεν έπρεπε να υποστούν καμία επεξεργασία και να μελετηθούν στην αρχική τους μορφή. Γενικότερα, αναφορικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στα παλαιότερα προγράμματα οι μαθητές καλούνταν να διδαχθούν συγκεκριμένες μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως περίληψη κειμένου, λεξιλογικές και γραμματικές ασκήσεις κ.λπ. Αντίθετα, τα κειμενοκεντρικά και επικοινωνιακά προγράμματα που μελετούμε στο εν

λόγω Πρόγραμμα Σπουδών (2010) ορίζουν ότι η επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών είναι ιδιαίτερος σημαντική διότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές κατανοούν τις συμβάσεις της επικοινωνίας στα διάφορα κειμενικά είδη (genres). Έτσι, για παράδειγμα ένα γραπτό κείμενο σχεδιάζεται από κοινού με τους μαθητές και τον δάσκαλο, παράγεται, επεξεργάζεται με περαιτέρω προτάσεις και αξιολογήσεις, ανα-δομείται για δεύτερη φορά και τέλος παίρνει την τελική του μορφή εξυπηρετώντας τον επικοινωνιακό του σκοπό (Κωστούλη 2001: 362-3).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητό θα αναφέρουμε το εξής παράδειγμα. Κατά την παλαιότερη παραδοσιακή προσέγγιση η καλλιέργεια του γραπτού λόγου γινόταν μέσω της κατάκτησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τον μαθητή, δηλαδή μέσα από αποπλαισιωμένες ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού, όπως σημειώσαμε παραπάνω. Αντιθέτως, με τα προγράμματα της γλώσσας του 2010, επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με ποικίλες μορφές γραμματισμού, δηλαδή με διαφορετικές επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες υπάρχουν ποικίλες κειμενικές δομές (Κωστούλη 2001: 362).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις επικοινωνιακές διαδικασίες της διεπίδρασης, της συνεργασίας και της συνδιαμόρφωσης που συντελούνται ή τουλάχιστον πρέπει να συντελούνται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, δηλαδή του εκπαιδευτικού και των μαθητών, διαμορφώνεται τελικά και ο κριτικός γραμματισμός. Βέβαια, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η εν λόγω συνεργασία δεν είναι δεδομένη αλλά οικοδομείται σταδιακά ενώ άλλοτε ενισχύεται και άλλοτε αποδυναμώνεται (Κωστούλη 2006: 255). Επομένως, οι συνεργατικές δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης που παρουσιάζονται ως στόχοι στο ισχύον κυπριακό Α.Π.Σ. συνάδουν με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις περί του γραμματισμού. Αντίθετα, σύμφωνα με το παλαιό Α.Π.Σ.(1993) δεν αναφέρονται συνεργατικές δραστηριότητες με ομάδες μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνει τη 'στατική' αντίληψη της επεξεργασίας της γλώσσας, όπως παρουσιάζεται από τους προαναφερθέντες στόχους.

2.5. Τι συμβαίνει σήμερα στην πράξη

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε ένα σχέδιο εργασίας (βλ. παράρτημα Α) σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του 2010 που μελετούμε ώστε να αξιολογήσουμε κατά πόσο οι γενικές αρχές του κριτικού γραμματισμού εφαρμόζονται στην πράξη. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που τίθεται είναι αν το κυπριακό σχολείο του 2010 (και συγκεκριμένα το Γυμνάσιο) οδηγούσε στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού; Η αλλιώς η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο Γυμνάσιο ακολουθούσε την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας;

Το σχέδιο εργασίας που θα παρουσιάσουμε θα μελετηθεί αναφορικά με τον τρόπο που διδάσκεται η γλώσσα. Τι είδους κείμενα και τι γλωσσικές ασκήσεις χρησιμοποιούνται; Ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές στην αμφισβήτηση και αναδόμηση των κειμένων που μελετούν; Γίνεται διάλογος μέσα στην τάξη για τα νοήματα που φέρουν τα κείμενα; Χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα και αν ναι με ποιον τρόπο επεξεργάζονται από τα μέλη της σχολικής τάξης;

Το σχέδιο εργασίας (βλ. Παράρτημα Α) που επιλέξαμε αποτελεί μία δειγματική διδασκαλία για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα» στην Γ' Γυμνασίου. Η παρουσίαση της πρότασης έγινε για το Γυμνάσιο Αγίου Δομετίου το 2014 και την επιμελήθηκαν η φιλόλογος Ελισάβετ Κουταλιανού σε συνεργασία με την Βασιλική Παπαδάκη. Η πρόταση είναι αναρτημένη ως υποστηρικτικό υλικό στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού¹.

Αρχικά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αφορά στην 4^η θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες» (βιβλίο μαθητή, σελ. 63). Οι αρχικοί στόχοι που τίθενται για τους μαθητές είναι οι εξής:

¹http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/didaktikes_protaseis_gymnasio.html

- α) να ενημερωθούν για την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και να προβληματιστούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ευρώπη,
- β) να γνωρίσουν τα είδη των αναφορικών προτάσεων και να ασκηθούν στην ορθή χρήση τους και
- γ) να κατανοήσουν τις συνώνυμες και αντίθετες λέξεις (Κουταλιανού, Παπαδάκη 2014: 1).

Ως αφορμή για το θέμα προτείνεται η διεξαγωγή μιας συζήτησης μέσα στην τάξη σχετικά με τις δύο εικόνες της Ευρώπης που υπάρχουν στο βιβλίο (βιβλίο μαθητή: 63, 66). Η αρχική αυτή συζήτηση έχει ως στόχο α) την παραγωγή προφορικού λόγου και β) την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων. Στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία των κειμένων του βιβλίου με γενικό στόχο την «κατανόηση γραπτού λόγου, της παραγωγής προφορικού λόγου και τη σταδιακή συγκέντρωση πληροφοριών και γνώσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου» (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014: 2).

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είναι:

A. η συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο που λειτουργεί η Ευρώπη, ποια είναι τα θεσμικά της όργανα κ.λπ. χρησιμοποιώντας το κείμενο 3 «Πως λειτουργεί η Ευρώπη» από το τετράδιο εργασιών, σελ. 38.

B. Ασκήσεις για επαφή με τις αναφορικές προτάσεις μέσα από τις ασκήσεις 2 και 3 από το τετράδιο εργασιών:

- «Υπογράμμισε τις αναφορικές προτάσεις του κειμένου»
- «Σε ποιες περιπτώσεις ο συγγραφέας έχει προτιμήσει το 'που' και σε ποιες την αναφορική αντωνυμία 'ο οποίος';»
- «Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους;»

Γ. Άσκηση αντιστοίχισης με τις συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις (τετράδιο εργασιών, σελ. 39). Σημειώνεται ότι σύμφωνα με το βιβλίο εκπαιδευτικού (Δ1 και Δ2, σελ. 62-5) σε αυτό το σημείο θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στο γεγονός ότι ανάλογα με το ύφος και το γλωσσικό περιβάλλον του κειμένου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα πλήθος από αντίθετες ή συνώνυμες λέξεις καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συνωνυμία ή αντίθεση (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014, 2).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2010 οι μαθητές ως ακροατές ενός κειμένου που αξιοποιείται μέσα στην τάξη καλούνται να αποκτήσουν την επίγνωση του σκοπού της ακρόασης του κειμένου ώστε να καλλιεργήσουν την ικανότητα να εντοπίζουν τους παράγοντες που συνθέτουν το στενό και ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010, 59). Έτσι, μέσα από τις συζητήσεις που διενεργούνται στην τάξη οι μαθητές καλλιεργούν τις δεξιότητες της παραγωγής και της κατανόησης του προφορικού λόγου.

Ακόμη, δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, όπως συζητήσεις σχετικά με ένα θέμα, όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση με θέμα την Ευρώπη, προκαλούν στους μαθητές προβληματισμό και αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 64-5). Επιπλέον, η συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθεί τον στόχο του Ν.Α.Π. σχετικά με την καλλιέργεια της δεξιότητας των μαθητών να ερευνούν και να αξιολογούν πληροφορίες κατά τη διάρκεια της πραγμάτευσης ενός θέματος μέσα στην τάξη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 26-7)

Συνεχίζοντας, προτείνεται να μελετηθούν οι αναφορικές προτάσεις μέσα από την γελοιογραφία στο βιβλίο του μαθητή σελ. 67. Έπειτα διαβάζοντας την θεωρία περί αναφορικών προτάσεων στη σελ. 68 και το κείμενο 3 «Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά» στη σελ. 66 του σχολικού εγχειριδίου οι μαθητές καλούνται να διαχωρίσουν τις αναφορικές προτάσεις του κειμένου σε επιρρηματικές και ονοματικές σύμφωνα με τη θεωρία (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014: 2).

Στη συνέχεια του σχεδίου εργασίας προτείνεται η διδασκαλία μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και καλούνται να επεξεργαστούν το κείμενο 6 «Η Ευρώπη του κόσμου» (βιβλίο μαθητή, σελ. 72). Πριν την ανάγνωση οι ομάδες προβλέπουν το περιεχόμενο του κειμένου σύμφωνα με τα παρακειμενικά στοιχεία (τίτλος, εικόνα, συγγραφέας κ.λπ.). Στη συνέχεια, γίνεται η ανάγνωση του κειμένου κατά την οποία οι ομάδες

υπογραμμίζουν λέξεις- κλειδιά σε κάθε παράγραφο. Τέλος, οι μαθητές συζητούν στοιχεία του κειμένου σχετικά με:

- Το περιεχόμενο, δηλαδή την βασική ιδέα, την οπτική γωνία και την προθετικότητα
- Τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, δηλαδή με ποιον τρόπο και με ποιες συντακτικές επιλογές προσπαθεί ο συγγραφέας να πείσει τον αναγνώστη και ποιες αναφορικές προτάσεις χρησιμοποιεί και γιατί
- Την κειμενική οργάνωση (πρόλογος, κεντρική ιδέα, κατακλείδα)
- Τη γλώσσα και το ύφος του κειμένου

Τα στοιχεία που προκύπτουν από την παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να αναγράφονται στον πίνακα με την μορφή διαγράμματος και να γίνεται περαιτέρω συζήτηση των ομάδων αναφορικά τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014, 2-3).

Διαπιστώνουμε ότι η εργασία σε ομάδες επιτρέπει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην δραστηριότητα ενεργά και να εκφράσουν την άποψή τους. Μέσα στο πλαίσιο της μικρής ομάδας οι μαθητές αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αντιλαμβάνονται ότι ο λόγος τους λειτουργεί αποτελεσματικά και λαμβάνεται υπόψη ισότιμα από όλα τα μέλη της ομάδας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 68). Έτσι, καλύπτεται ο στόχος του Ν.Α.Π. του 2010 σχετικά με την ανάγκη να δημιουργούνται μέσα στη σχολική αίθουσα συνεργατικές δραστηριότητες γραφής ή/ και ανάγνωσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 26-7).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε ένα δεύτερο επίπεδο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό με παρόμοιο περιεχόμενο. Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προτείνεται η παρακολούθηση της ταινίας «Ευρωπαϊκή Ένωση- Διεύρυνση» με σκοπό την επανάληψη των κατακτημένων γνώσεων των μαθητών για το θέμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, προτείνεται το κείμενο «Οι Βόρειοι και οι Νότιοι» του Γιάννη Τσαγκάρη ώστε οι μαθητές να το επεξεργαστούν κατά τον ίδιο τρόπο με το προηγούμενο κείμενο (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014: 3-4).

Τέλος, το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάζεται μπορεί να συνεχιστεί περαιτέρω με την αξιοποίηση επιπλέον πολυτροπικού υλικού, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση μιας ταινίας για την καλλιέργεια της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Ακόμη, προτείνεται η δραστηριότητα της παραγωγής ενός γραπτού κειμένου από τους μαθητές με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση είτε ως άρθρο για την σχολική εφημερίδα, είτε ως διάλεξη σε συνέδριο του σχολείου, είτε ως μια επιστολή προς τον πρόεδρο του Ευρωκοινοβουλίου κ.λπ. (Κουταλιανού Παπαδάκη 2014: 4).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, σε αυτό το σημείο της δειγματικής πρότασης, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τις νέες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας χρησιμοποιώντας τα πολυτροπικά κείμενα. Όπως σημειώσαμε προηγουμένως, η πολυτροπικότητα ως μια μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος (στην προκειμένη περίπτωση ως μια ταινία) σε συνδυασμό με σημειωτικούς τρόπους (‘modes’) αποτελεί κεντρικό σημείο στις σύγχρονες γλωσσικές διδασκαλίες. Ο γραμματισμός, που αποτελεί απώτερο σκοπό του μαθήματος μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα, κατακτιέται από τον μαθητή ως ένα επίπεδο με αβίαστο τρόπο. Ως εκ τούτου, αυτή η διαισθητική γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια περαιτέρω πραγμάτευση του γλωσσικού μαθήματος (Στάμου, Χατζησαββίδης & Τρανός 2004: 667-671).

Επίσης, η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου από τους μαθητές με αποδέκτη όχι τον εκπαιδευτικό αλλά, ένα υπαρκτό πρόσωπο ή ένα πρόσωπο σε μια συνθήκη δημιουργεί στους μαθητές κίνητρο για δημιουργική έκφραση. Το παράδειγμα της παραγωγής ενός κειμένου με αποδέκτη τους αναγνώστες της σχολικής εφημερίδας δημιουργεί τις κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες ώστε να οδηγήσει τους μαθητές στην κατάκτηση του γραμματισμού (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 62-3).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την παραπάνω παρουσίαση του σχεδίου εργασίας της Γ΄ Γυμνασίου διαπιστώσαμε ότι ακολουθούνται ορισμένα βασικά σημεία των αρχών των Ν.Α.Π.Σ. του 2010. Έτσι, γίνεται αναφορά στα κειμενικά

είδη, στην πολυτροπικότητα, στον κριτικό γραμματισμό μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας που παρέχει το στοιχείο της ομαδικότητας και της έρευνας από μέρους των μαθητών. Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι στο εν λόγω δείγμα διδασκαλίας δεν αναφέρεται το κομμάτι της χρήσης και της αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας και των «διαφορετικών φωνών» ή της επεξεργασίας υβριδικών κειμένων. Μέσα από το Ν.Α.Π.Σ. του 2010 τα παραπάνω κρίνονται ως βασικές παράμετροι της γλωσσικής διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο καθώς, με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού. Έτσι, Αξιοποιώντας τη γλωσσική ποικιλότητα το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας θα μπορούσε να επιτύχει τον σκοπό του, δηλαδή την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Αφού παρουσιάσαμε ένα σχέδιο μαθήματος που στηρίζεται στις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2010, κρίνεται χρήσιμο να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με έρευνες της Χατζηλουκά-Μαυρή (2010), μέσω παρατήρησης, αναστοχαστικού ημερολογίου και συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς κατά τα έτη 2006-2010 με θέμα τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας στην πράξη, διαπιστώθηκε ότι μέσα στη σχολική τάξη το κείμενο διδάσκεται ως ένα κλειστό και στατικό σύστημα, το οποίο οι μαθητές το αναπαράγουν χωρίς να χρησιμοποιήσουν κριτική σκέψη. Με άλλα λόγια, στην πράξη, το κείμενο φαίνεται να μην αλληλεπιδρά μέσα στην τάξη με τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους, όπως επιβάλλει η θεωρητική βάση της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης που αναπτύξαμε. Έτσι, φαίνεται ότι μέσα στην τάξη το κείμενο διδάσκεται ως μια κλειστή και στατική οντότητα και αναπαράγεται από τους μαθητές άκριτα σημειώνοντας την εντελώς διαφορετική κατεύθυνση από αυτή που υιοθετείται στο Α.Π. του 2010 (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 117).

Μέρος Β΄

Κεφάλαιο 3

Διδακτική Πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με το Ν.Α.Π.Σ. του 2010

Ο στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης, είναι η παρουσίαση γλωσσικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν το Ν.Α.Π.Σ. του 2010 στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, στο σχέδιο εργασίας που ακολουθεί, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες που να συνάδουν με την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική προσέγγιση με απώτερο σκοπό την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού. Με την έννοια «σχέδιο εργασίας» ή αλλιώς «σενάριο», εννοείται η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα τα μέρη της, η οποία απευθύνεται σε μάχιμους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ως πρόταση για προβληματισμό και περαιτέρω έρευνα ή ως μια διδακτική πρακτική. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι ένα «σχέδιο για το δέον γενέσθαι της διδασκαλίας» (Κουτσογιάννης, Αλεξίου 2012: 13-4).

Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση, πρέπει να σημειώσουμε ότι σχεδιάστηκε σύμφωνα με την πρόταση δομής των Κουτσογιάννη και Αλεξίου (2012) καθώς ακολουθήσαμε με ακρίβεια τα βήματα που προτείνουν (βλ.Παράρτημα Β).

3.1. Ταυτότητα και Προϋποθέσεις

Το σενάριο που παρουσιάζεται σχεδιάστηκε για το μάθημα της Ν.Ε. Γλώσσας στην Γ' Γυμνασίου της Κύπρου. Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αποτέλεσαν σημαντικά κριτήρια για το σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, απαιτείται να προϋπάρχει υψηλός βαθμός εξοικείωσης με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και με την ερευνητική διαδικασία. Το εν λόγω σενάριο δεν έχει εφαρμοστεί σε κάποιο σχολικό πλαίσιο και αποτελεί διδακτική πρόταση για μελλοντική εφαρμογή από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς της Γ' Γυμνασίου ή/και των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου, αφού τόσο το θέμα όσο και οι δραστηριότητες, προϋποθέτουν ένα γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο, που μπορεί να επεξεργαστεί ένα τέτοιο πολύπλοκο και πολυπρισματικό θέμα.

3.2. Μέσα και Υλικά

Για το συγκεκριμένο σενάριο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, για την παρουσίαση και την επεξεργασία των κειμένων, όπως ένας βιντεοπροβολέας ή ένας διαδραστικός πίνακας. Ωστόσο, σε περίπτωση που δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, η διδακτική πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, δηλαδή μέσω ενός απλού πίνακα στην τάξη, με φωτοτυπημένα κείμενα και με τη χρήση λευκών κολλών αναφοράς για τις σημειώσεις και τις γραπτές δραστηριότητες της τάξης.

3.3. Μέθοδος Διδασκαλίας

Το σενάριο που παρουσιάζεται ακολουθεί τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή την μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με ενεργό και βιωματικό τρόπο παίρνουν μέρος στη διαδικασία της μάθησης και σε συνεργασία με την ολομέλεια της τάξης και με τον εκπαιδευτικό οικοδομούν και συν-δημιουργούν το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, και γενικότερα της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της τάξης ενώ ο συντονιστικός και υποστηρικτικός του ρόλος λειτουργεί επικουρικά στο τελικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), με το

ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με ομαλό και αβίαστο τρόπο, εξασφαλίζεται η αυτενέργεια στη δράση και στη σκέψη των μαθητών κι επομένως επιτυγχάνονται οι κύριοι στόχοι της μάθησης (Ματσαγγούρας 2000: 15-16).

3.4. Οργάνωση της τάξης και υλικοτεχνική υποδομή

Στην παρούσα διδακτική πρόταση, καθώς πολλές δραστηριότητες είναι ομαδικές, η τάξη θα μπορούσε να οργανωθεί σε ομάδες αλλά και ενιαία ώστε να προσαρμόζεται στις εκάστοτε δραστηριότητες. Δεν χρειάζονται επιπλέον προσαρμογές και αλλαγές στην τάξη, αφού δεν χρησιμοποιούνται υπολογιστές ή παρόμοια μέσα.

3.5. Σύνδεση με τα Ισχύοντα στο Σχολείο

Το σχέδιο εργασίας που παρουσιάζουμε σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2010.

3.6. Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλάνο για το μάθημα της γλώσσας στην Γ' Γυμνασίου, με κύρια χαρακτηριστικά την εφαρμογή των αρχών του Ν.Α.Π.Σ. του 2010. Έτσι, προτείνεται σε προφορικό και γραπτό επίπεδο η επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών και η αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου με σκοπό οι μαθητές να αντιληφθούν έμπρακτα και βιωματικά ότι η γλώσσα αποτελεί «εργαλείο» ισχύος, το οποίο μπορούμε να το αμφισβητήσουμε, να το ανα-διαμορφώσουμε και να το χρησιμοποιήσουμε ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση.

3.7. Διδακτικοί Στόχοι

Σε αυτή την ενότητα, θα παραθέσουμε αναλυτικά τους γενικούς και ειδικούς στόχους που θέτουμε για το εν λόγω σενάριο.

Γενικοί Στόχοι (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010):

A. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα

- *«Να κατανοήσουν ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία».*
- *«Να μάθουν να λειτουργούν ως πολίτες του κόσμου που είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα, όπως η οικονομική κρίση».*
- *«Να μάθουν να αρθρώνουν λόγο μέσω του οποίου να διεκδικούν μια δικαιότερη και πιο δημοκρατική κοινωνία».*

B. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα – ικανότητες κλειδιά

- *«Να αποκτήσουν την ικανότητα να συνεργάζονται για την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων».*
- *«Να είναι σε θέση να πλοηγούν σε έντυπες ή/και ηλεκτρονικές πηγές, να αναζητούν ποικίλες πληροφορίες για την κατανόηση εκτεταμένων γραπτών κειμένων που παράγονται».*

Ειδικοί Στόχοι (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010):

- *«Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα είναι πράξη με συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες, ανάλογα με το κειμενικό είδος και την περίσταση επικοινωνίας».*
- *«Να κατανοήσουν τον ιδεολογικό ρόλο του λεξιλογίου και της γραμματικής».*
- *«Να διευρύνουν το λεξιλόγιό και να κατανοήσουν ότι οι σημασίες των λέξεων δεν είναι σταθερές αλλά προσδιορίζονται από το στενό και το ευρύτερο συμφραστικό πλαίσιο».*
- *«Να γνωρίσουν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της Ν.Ε. και της κυπριακής ποικιλίας και να επεξεργαστούν υβριδικά κείμενα».*

- «Να κατανοήσουν ότι κανένα κείμενο δεν είναι αυτοδύναμο και αυτοτελές αλλά διαμορφώνεται συνεχώς και έχει διακειμενικές συνδέσεις».
- «Να κατανοήσουν ότι τα κείμενα κατασκευάζουν θεωρήσεις του κόσμου, παράγουν γνώση και παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα».
- «Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου δεν περιορίζεται στον εντοπισμό των πληροφοριών που δηλώνονται σε αυτό στις υπονοούμενες πληροφορίες που αναδεικνύονται μέσα από άλλων κειμένων».
- «Να κατανοήσουν ότι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα συνεργασιακής διαδικασίας διαπραγμάτευσης νοημάτων. Έμφαση δεν δίνεται μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στην ίδια τη διαδικασία».
- «Να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα (ή μη) των κειμένων στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο».

3.8. Λεπτομερής Παρουσίαση της Διδακτικής Πρότασης

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε λεπτομερώς όλα τα βήματα του προτεινόμενου σεναρίου για το μάθημα της γλώσσας στην Γ' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου, σύμφωνα με τη δομή των Κουτσογιάννη, Αλεξίου (2012).

3.8.1. Αφετηρία (2 διδακτικές ώρες)

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως αφορμή την 4^η διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου με θέμα «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες», ξεκινά μια συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το θέμα. Τα ερωτήματα που μπορεί να θέσει ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών είναι ενδεικτικά: «Πως λειτουργεί η Ευρώπη σήμερα;», «Ποιο νομίζετε ότι ήταν το αρχικό όραμα της Ευρώπης;», «Τι έχει αλλάξει και η Ευρώπη σήμερα δεν λειτουργεί σύμφωνα με το όραμα της;», «Γιατί τα λιγότερο ισχυρά οικονομικά κράτη βρίσκονται υπό οικονομική κρίση;», «Τι νομίζετε ότι συμβαίνει στην Κύπρο σχετικά με την οικονομική κρίση;» και παρόμοιες

ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός θέτοντας τέτοια ερωτήματα, προσπαθεί να οδηγήσει την συζήτηση, στο θέμα της οικονομικής κρίσης στην Κύπρο σε συνάρτηση με τις αρχές που φαίνεται να πρεσβεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών, καταγράφει το ενδιαφέρον τους για το θέμα και συντονίζει την συζήτηση.

Σε αυτό το σημείο έχει προσδιοριστεί το θέμα πραγμάτευσης, το οποίο είναι «Νομίζεις ότι η Ευρώπη επηρέασε την οικονομική κρίση της Κύπρου; Αν ναι, πως;» Βέβαια, ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να ξεκινήσει ένα παρόμοιο θέμα προς συζήτηση αντλώντας στοιχεία που ενδιαφέρουν τους ίδιους τους μαθητές, καθώς αυτοί αποτελούν τους πρωταγωνιστές για τη διερεύνηση των ζητημάτων και των προβλημάτων που πραγματεύονται (Κουτσογιάννης, Αλεξίου 2012: 34).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι ένα κείμενο από την 4^η ενότητα του βιβλίου το οποίο θα ανταποκρίνεται περισσότερο στο θέμα που πραγματεύονται. Έτσι, μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων και να δώσει χρόνο ώστε οι μαθητές να επιλέξουν το κείμενο που επιθυμούν. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν είτε κείμενο, είτε γελοιογραφία είτε εικόνα της ενότητας, και να αιτιολογήσουν για την καταλληλότητα του κειμένου, καθώς ένα μόνο κείμενο του βιβλίου θα χρησιμοποιήσουν για την επεξεργασία.

Οι μαθητές, μέσα από τις ομάδες, συζητούν για το θέμα, ενώ ο εκπαιδευτικός με διακριτικό τρόπο συντονίζει όταν χρειάζεται και «δίνει χώρο» στην έκφραση των ομάδων. Αφού, η κάθε ομάδα πάρει τον λόγο και αναπτύξει τα επιχειρήματά της για την επιλογή του κειμένου που έκανε θα καταλήξουν στο κείμενο που επέλεξαν οι περισσότερες ομάδες ή σε αυτό που συμφωνούν όλοι να επεξεργαστούν στην πορεία. Ο εκπαιδευτικός, σε αυτό το σημείο, μπορεί να καταγράψει στον πίνακα τα επιχειρήματα της κάθε ομάδας για τα κείμενα, να ομαδοποιήσουν τα κοινά επιχειρήματα, να εντοπίσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες επί του θέματος και να συζητήσουν για τις διαφορετικές επιλογές που πιθανόν να προκύψουν από τις ομάδες.

Με την παραπάνω δραστηριότητα ολοκληρώνεται το κομμάτι της αφετηρίας του θέματος που θα πραγματευτεί. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση που καταθέτουμε, επιλέγει ως πιθανό κείμενο για επεξεργασία το κείμενο 6 του βιβλίου με τίτλο «Η Ευρώπη του κόσμου», το οποίο είναι γραμμένο το 1997 και αναφέρεται στα ιδανικά και στο όραμα της «...όμορφης και σωστής Ευρώπης...» χωρίς κοινωνικές ανισότητες, ανεργία και χωρίς την κυριαρχία του χρήματος και των συμφερόντων (Βιβλίο μαθητή, σελ. 72).

3.8.2. Παρουσίαση κειμένων και αρχική συζήτηση (2 διδακτικές ώρες)

Παρακάτω, παραθέτουμε τα κείμενα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, χωρίς ωστόσο να έχουν ένα αυστηρά καθοδηγητικό χαρακτήρα (βλ. Παράρτημα Β).

Κείμενο 1^ο : «Η Ευρώπη του κόσμου» (βιβλίο μαθητή, σελ. 72)

http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/glossa_c/BM/63-86.PDF

Κείμενο 2^ο : Γελοιογραφία του Τάσου Αναστασίου

http://www.afirimeno.com/2013/03/ii_22.html

Κείμενο 3^ο : «Economist: Οι καρχαρίες περικύκλωσαν την Κύπρο»

<http://www.dealnews.gr/roi/item/67550-Economist-%CE%A0%CE%AC%CE%BD%CF%89-%CF%80%CE%BF%CF%85-%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B9%CE%B6%CE%B5%CF%82-%CF%8C%CF%84%CE%B9-%CE%AE%CF%84%CE%B1%CE%BD-%CE%B1%CF%83%CF%86%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CF%82#.VxndIPmLTIV>

Κείμενο 4^ο : Απόσπασμα από το «The party is over... Οι πραγματικοί λόγοι της οικονομικής τραγωδίας στην Κύπρο» (Ελευθερία 2013: 21)

<http://www.eleftheria.co.uk/currentissue/ELEFThERIA11042013.pdf>

Αφού ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης τα κείμενα που θα επεξεργαστούν, θα μοιράσει σε κάθε μαθητή σε φωτοτυπίες τα κείμενα 3 και 4. Ακολούθως, θα ζητήσει, από τους μαθητές, να εντοπίσουν το κείμενο 1 από το

σχολικό εγχειρίδιο και τέλος θα αναρτήσει στον πίνακα σε μεγεθυμένη εικόνα την γελοιογραφία από το κείμενο 2. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση σε όλα τα κείμενα που θα επεξεργαστούν².

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα εξηγήσει στους μαθητές το σκοπό της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, όπως τους έχει ορίσει εξ αρχής στους ειδικούς στόχους (βλ. 3.7).

3.8.3. Επεξεργασία κειμένων (4 Διδακτικές ώρες)

Σε αυτό το σημείο θα γίνει η επεξεργασία των παραπάνω τεσσάρων κειμένων.

Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες, των 4-5 ατόμων, και καλούνται να διαβάσουν τα κείμενα 1, 2, 3 και 4 και να τα διερευνήσουν με κριτική ματιά. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων, να διαμορφώσουν απόψεις για τα νοήματα του κάθε κειμένου, την δομή της γλώσσας, τα εξωκειμενικά στοιχεία, το ύφος, την επιλογή λεξιλογίου, το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν.

Οι μαθητές θα μπορούσαν να σημειώνουν τα κεντρικά σημεία των συλλογισμών τους με λέξεις-κλειδιά ή αποσπάσματα των κειμένων ώστε να τα αναπτύξουν στη συνέχεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συντονίζει, με διακριτικό τρόπο, να ανατροφοδοτεί τις σκέψεις και τους συλλογισμούς των ομάδων και να βοηθάει στη διευκόλυνση της δραστηριότητας, όπου χρειάζεται και όταν ζητείται.

Ο εκπαιδευτικός, ως ενεργό μέλος της τάξης, σε συνεργασία με τους μαθητές μπορεί να ορίσει άξονες ώστε να κατατάξουν τις φράσεις-κλειδιά των τεσσάρων κειμένων και να τα παρουσιάσει στον πίνακα. Ενδεικτικά μερικοί άξονες που πιθανό να δημιουργηθούν μπορεί να είναι:

A. Το όραμα της Ευρώπης

B. Η οικονομική πολιτική της Ευρώπης

Γ. Η οικονομική κρίση της Κύπρου

² Εάν υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει βιντεοπροβολέα για την παρουσίαση των κειμένων από την ολομέλεια της τάξης.

Οι ομάδες των μαθητών μπορούν σε αυτό το πλαίσιο να κατατάξουν συγκεκριμένες φράσεις, αποσπάσματα ή εικόνες στους άξονες και να τα επεξεργαστούν ως προς τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στο Α' άξονα μπορούν να καταταχθούν τα εξής: «...να είναι μια Ευρώπη των Δικαιωμάτων του ανθρώπου..., πιο δίκαιη, που να αγωνίζεται εναντίον των ανισοτήτων, της ανεργίας...» (βιβλίο μαθητή, σελ. 72). Στον Β' άξονα ταιριάζουν φράσεις όπως «Η αξιοπιστία του κοινού νομίσματος έγκειται στην ιδέα ότι είναι μη αντιστρέψιμο, ...η καλύτερη λύση είναι μια αναθεώρηση της συμφωνίας στο πλαίσιο του Eurogroup» (κείμενο 3: Economist: Οι καρχαρίες περικύκλωσαν την Κύπρο) ή η φιγούρα της Μέρκελ που προσγειώνεται στο νησί ως άλλος Αττίλας κρατώντας ένα κανόνι με τίτλο «Μνημόνιο» (εικόνα 2: γελοιογραφία Αναστασίου). Τέλος, στον Γ' άξονα θα μπορούσαν ενδεικτικά να καταταχθούν «Πάνω που νόμιζες ότι ήταν ασφαλής...» ή την εικόνα του νησιού να βυθίζεται και γύρω του να καιροφυλακτούν οι καρχαρίες (κείμενο 3: Economist: Οι καρχαρίες περικύκλωσαν την Κύπρο), «...εκάμαμεν ένα μεγάλο ΠΑΡΤΥ, το οποίο είχαμε την ψευδαίσθηση ότι εν θα ετέλειωνεν ποττέ..., Τώρα που έσκασε η ΦΟΥΣΚΑ ΜΑΣ μες στα σιέρκα μας γυρεύουμε το λάθος τζιε ξιτιμάζουμεν τους Ευρωπαίους...» (κείμενο 4: Ελευθερία 2013: 21).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τους άξονες που έχουν δημιουργηθεί με τους μαθητές συζητά μαζί τους για το γενικότερο πλαίσιο των κειμένων αλλά και τις συγκεκριμένες συντακτικές-λεξιλογικές επιλογές, το διαφορετικό ύφος, το επικοινωνιακό πλαίσιο, την προθετικότητα του συγγραφέα/ αρθρογράφου. Συγκεκριμένα, μπορεί να γίνει συζήτηση για τα εξής:

- Γιατί ο αρθρογράφος του «The party is over... Οι πραγματικοί λόγοι της οικονομικής τραγωδίας στην Κύπρο» (κείμενο 4) χρησιμοποίησε την κυπριακή ποικιλία; Τι επιδιώκει με αυτόν τον τρόπο; Καταφέρνει να επικοινωνήσει το μήνυμα που θέλει στους αναγνώστες του κειμένου; Πως νιώθεις όταν διαβάζεις το άρθρο; Ο αρθρογράφος χρησιμοποιεί α' ή γ' πρόσωπο και γιατί; κ.λπ.
- Γιατί ο αρθρογράφος του «Economist: Οι καρχαρίες περικύκλωσαν την Κύπρο» (κείμενο 3) πλαισίωσε το κείμενο με την συγκεκριμένη εικόνα; Τι επιδιώκει να επικοινωνήσει; Γιατί χρησιμοποιεί εισαγωγικά; Σε ποιούς

απευθύνεται το κείμενο; Τι καταλαβαίνεις από το κείμενο; Σε πείθει; Τα εξωκειμενικά στοιχεία, δηλαδή το χρώμα, η εικόνα κ.λπ. Σε τι βοηθάνε; κ.λπ.

- Η γελοιογραφία του Αναστασίου (κείμενο 2) τι μήνυμα επιδιώκει να μεταφέρει; Τι καταλαβαίνεις από την γελοιογραφία; Τι είδους κείμενο πιστεύεις ότι πλαισιώνει αυτή η γελοιογραφία; Είναι αποτελεσματική η εικόνα; κ.λπ.
- Το κείμενο του βιβλίου με θέμα την Ευρώπη (κείμενο 1) τι ύφος έχει; Σε ποιους απευθύνεται; Τι μήνυμα επιδιώκει να μεταφέρει; Τι γλώσσα χρησιμοποιείται; Γιατί; Σε έπεισε; Χρησιμοποιείται ενεργητική ή παθητική φωνή; Γιατί; κ.λπ. Γιατί επιλέχθηκε αυτή η εικόνα στο πλαίσιο του κειμένου; Τι βοηθά; Ο σκοπός του κειμένου ποιος είναι; Ποιος γράφει το κείμενο;

Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εξαγάγουν ορισμένα γενικά συμπεράσματα για τα τέσσερα κείμενα σχετικά με την εγκυρότητα, για το αν ανταποκρίνονται στο θέμα, αν είναι αποτελεσματικά κ.λπ.

Με τον παραπάνω τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων οι μαθητές, με ενεργητικό και συνεργατικό τρόπο, κατανοούν τις διακειμενικές συνδέσεις των κειμένων, τις υπονοούμενες πληροφορίες που επικοινωνούνται, το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις εκάστοτε λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές επιλογές, αποτιμούν την αποτελεσματικότητα του κάθε κειμένου επιτυγχάνοντας τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν (βλ. 3.7).

3.8.4. Η εργασία για το σπίτι

Ως κατ' οίκον εργασία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ερευνήσουν και να ψάξουν σε έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές πληροφορίες σχετικά με τη χρήση της κυπριακής ποικιλίας. Για παράδειγμα, που ομιλείται η κυπριακή; Στο σχολείο, στο σπίτι, στην τηλεόραση; Τα άρθρα στις εφημερίδες είναι γραμμένα στην ελληνική ή στην κυπριακή ποικιλία; Οι τηλεοπτικές εκπομπές τι γλώσσα χρησιμοποιούν; Ποιες εκπομπές χρησιμοποιούν την ελληνική και ποιες την κυπριακή; κ.λπ.

Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καθώς συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της τάξης.

Η παραπάνω δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερευνήσουν πάνω σε ένα ζήτημα, να αντιληφθούν τις ομοιότητες και διαφορές των δύο γλωσσικών κωδίκων, καθώς και το γεγονός ότι η γλώσσα ως πράξη αλλάζει ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον σκοπό που εξυπηρετεί [σύμφωνα με τους στόχους που ορίσαμε εξ αρχής (βλ. 3.7)].

3.8.5. Συζήτηση της κατ' οίκον εργασίας και επίσκεψη δημοσιογράφου (3 διδακτικές ώρες)

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σημαντική η επίσκεψη ενός δημοσιογράφου-αρθρογράφου στην τάξη, ο οποίος θα εμπλουτίσει το υπό πραγμάτευση ζήτημα και θα αναλύσει στους μαθητές από τη δική του οπτική τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα στο πλαίσιο των Μ.Μ.Ε.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα γίνεται συζήτηση από την ολομέλεια της τάξης σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συζητούν για την έρευνα που έκαναν, πού έψαξαν, σε ποιο πλαίσιο χρησιμοποιείται η κυπριακή, πως νιώθουν οι ίδιοι για αυτό, θα ήθελαν να χρησιμοποιείται περισσότερο η κυπριακή και σε άλλα περιβάλλοντα, γιατί κ.λπ.

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω συζήτηση στη συνέχεια (κατά το πρώτο μισό της 2^{ης} διδακτικής ώρας) οι μαθητές αρχικά καλούνται σε ομάδες των 4-5 ατόμων να συζητήσουν και να σημειώσουν πιθανές ερωτήσεις που επιθυμούν να κάνουν στον επισκέπτη. Ανταλλάσσουν απόψεις, σημειώνουν σχόλια και παρατηρήσεις, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει και ανατροφοδοτεί τις ομάδες. Έπειτα, για το δεύτερο μισό της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις ερωτήσεις των ομάδων στον πίνακα και συντάσσουν ομαδικά το ερωτηματολόγιο που θα τεθεί στον επισκέπτη. Πιθανές ερωτήσεις μπορεί να είναι για παράδειγμα:

- Τι άρθρα γράφετε; Πολιτικά, αθλητικά, κοινωνικά κ.λπ.;
- Σε ποιο αναγνωστικό κοινό απευθύνεστε;
- Τι γλώσσα χρησιμοποιείται όταν γράφετε ένα άρθρο; Γιατί;
- Χρησιμοποιείτε κυπριακές λέξεις σε ένα άρθρο γραμμένο στην Ν.Ε.;

Οι μαθητές δύναται να δείξουν στον επισκέπτη το άρθρο που επεξεργάστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες και είναι γραμμένο στην κυπριακή («The party is over... Οι πραγματικοί λόγοι της οικονομικής τραγωδίας στην Κύπρο») και να ρωτήσουν την γνώμη του σχετικά με την επιλογή της γλώσσας.

Κλείνοντας την παραπάνω δραστηριότητα οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν, με βιωματικό και ενεργητικό τρόπο, την κριτική διάσταση της γλώσσας και να αντιληφθούν ότι η γλώσσα κατασκευάζει θεωρήσεις και παρεμβαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα (βλ. 3.7).

3.8.6. Παραγωγή γραπτού λόγου (4 διδακτικές ώρες)

1^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε 3 ομάδες, με την κάθε ομάδα να καλείται να γράψει σύμφωνα με τους τρεις άξονες (Το όραμα της Ευρώπης, η οικονομική πολιτική της Ευρώπης και η οικονομική κρίση της Κύπρου) που είχαν τεθεί κατά τη προηγούμενη δραστηριότητα (βλ. 3.8.3.). Έτσι, μπορούν να δημιουργηθούν τρεις ομάδες και να γράψουν είτε ένα άρθρο είτε ένα πολυτροπικό κείμενο ή να ετοιμάσουν μια προφορική παρουσίαση για μια ενημερωτική συνάντηση που θα διοργανώσει το σχολείο.

Ο κάθε μαθητής, αρχικά σε ατομικό επίπεδο, γράφει τις σκέψεις, τις θέσεις και τα επιχειρήματα του για το θέμα της ομάδας του. Για παράδειγμα ένας μαθητής της ομάδας Α πιθανό να γράψει ότι «η Ευρώπη έχει όραμα να είναι ενωμένη, χωρίς διακρίσεις... γιατί...», της ομάδας Β «οι τράπεζες της Ευρώπης ζητούν μνημόνια από τις μικρές χώρες γιατί...», ή της ομάδας Γ «η Κύπρος με τον τρόπο που διαχειριζόταν τα χρήματα έφτασε στην οικονομική κρίση γιατί...» κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της ατομικής δραστηριότητας παρατηρεί και ανατροφοδοτεί τις θέσεις των μαθητών.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε μια ομαδική παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το υπό μελέτη θέμα. Θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν σε ομάδες ένα άρθρο, είτε για την εφημερίδα του σχολείου, είτε την ιστοσελίδα του σχολείου, είτε να ετοιμάσουν μια προφορική παρουσίαση για μια ενημερωτική συνάντηση που θα διοργανώσει το σχολείο κ.ά.

Έτσι, συγκεκριμένα οι μαθητές της κάθε ομάδας οργανώνουν σε ομαδικό επίπεδο να γράψουν το κείμενο που επιθυμούν σύμφωνα με το θέμα της ομάδας τους. Για παράδειγμα, η ομάδα Α (άξονας «Το όραμα της Ευρώπης») μπορεί να αποφασίσει να γράψει ένα άρθρο για την ιστοσελίδα του σχολείου με τίτλο «Τα ιδανικά της Ευρώπης», ή η ομάδα Β (άξονας «Η οικονομική πολιτική της Ευρώπης») ένα άρθρο με θέμα «Πώς λειτουργεί τελικά η Ευρώπη» κ.λπ.

Θα είχε ενδιαφέρον, αν ο εκπαιδευτικός έδινε την επιλογή στις ομάδες αντί για απλό άρθρο να γράψουν ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο να περιλαμβάνει κείμενο και εικόνα/σχέδιο ή οτιδήποτε παρόμοιο ώστε να επικοινωνήσουν το μήνυμά που επιθυμούν και με αυτόν τον τρόπο.

Ο ρόλος του διδάσκοντος σε αυτό το σημείο είναι ιδιαιτέρως πολύπλοκος καθώς εκτός από καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές στην κατανομή των ρόλων για τη συγγραφή του κειμένου, στην επιλογή του θέματος κ.λπ. Βέβαια, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην παρεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό, ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν αυτόνομα και ενεργά.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην υπόλοιπη τάξη το έργο της και αποφασίζεται ο τρόπος που θα δημοσιευτεί.

2^η Δραστηριότητα

Ως 2^η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί επικουρικά ή εναλλακτικά με την 1^η δραστηριότητα, προτείνεται η μεταγραφή του κειμένου «The party is over... Οι πραγματικοί λόγοι της οικονομικής τραγωδίας στην Κύπρο» (κείμενο 4) στην κοινή Ν.Ε.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων καλούνται να μεταγράψουν το κείμενο από την κυπριακή στην Ν.Ε. Αφού αναγνώσουν προσεκτικά το κείμενο θα πρέπει να βρουν τις αντίστοιχες ελληνικές λέξεις και να αντικαταστήσουν τις κυπριακές.

Στο τέλος της δραστηριότητας η κάθε ομάδα θα διαβάσει στην υπόλοιπη τάξη το τελικό της κείμενο και θα γίνει συζήτηση για ομοιότητες και διαφορές στην επιλογή των λέξεων που χρησιμοποίησε η κάθε ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αφήσει τους μαθητές ελεύθερους να κάνουν τις λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές επιλογές τους και στο τέλος, κατά τη συζήτηση, να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους θέτοντας ερωτήματα όπως:

- Γιατί επέλεξε αυτή την λέξη και όχι μια άλλη;
- Ας δούμε ομοιότητες και διαφορές στα τελικά κείμενα των ομάδων.
- Μπορείς να σκεφτείς άλλες λέξεις με την ίδια σημασία; κ.λπ.

Οι παραπάνω δύο δραστηριότητες γραπτού λόγου επιδιώκουν να επιτύχουν τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν για το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας. Έτσι, οι μαθητές επιδιώκεται με ενεργό και συνεργατικό τρόπο να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της κυπριακής ποικιλίας και της πρότυπης ελληνικής γλώσσας, να αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί μια διαδικασία συνεργασίας με την οποία διαπραγματεύονται νοήματα. Ακόμη, να αντιληφθούν ότι οι σημασίες των λέξεων προσδιορίζονται από το επικοινωνιακό πλαίσιο, ότι η γλώσσα «παίζει» ιδεολογικό ρόλο ως προς την επιλογή του λεξιλογίου και της γραμματικής και ότι το ύφος του κειμένου αποδίδει και διαφορετικό νόημα (βλ. 3.7).

3.9. Αξιολόγηση

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, αυτή πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, η επεξεργασία των κειμένων, η συνεργασία σε ομάδες αποτελούν ορισμένα από τα κύρια κριτήρια αξιολόγησής τους.

Επιπλέον, ως προς το κομμάτι της παραγωγής γραπτού λόγου ιδιαίτερη σημασία έχει εάν οι μαθητές κατανόησαν τις επιλογές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη συγγραφή ενός κειμένου λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνει από τον διδάσκοντα έχοντας ως γνώμονα τους επιδιωκόμενους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής.

3.10. Κριτική

Σύμφωνα με τους Κουτσογιάννη, Αλεξίου (2012), κατά την κριτική μιας διδακτικής πρότασης τίθενται τα ζητήματα εάν η πρόταση είναι εύκολη στην υλοποίηση, εάν σχετίζεται με το ισχύον Α.Π.Σ. (2010) και γενικότερα ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την πραγμάτωση της.

Ένα καλό σενάριο μαθήματος πρέπει να μην είναι αυστηρά καθοδηγητικό και να δίνει ενεργό ρόλο στους μαθητές ώστε να είναι συν-δημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον χαρακτηριστικά είναι να μην είναι χρονοβόρο, να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης, να περιλαμβάνει συνεργασία, πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών και να ορίζει ένα σαφές μαθησιακό πλαίσιο το οποίο θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Κουτσογιάννη, Αλεξίου 2012: 42-47).

Πιο αναλυτικά, κατά τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο κομμάτι της ενεργητικής, βιωματικής και

συνεργατικής μάθησης. Η επιλογή των κειμένων έγινε με γνώμονα αφενός την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των μαθητών και αφετέρου τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Κριτικού Γραμματισμού όπως την παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση και τη συνεργασία με τους μαθητές ήταν να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης και της ανα-διαμόρφωση των κειμένων που τέθηκαν υπό επεξεργασία.

Ακόμη, πρέπει να σημειώσουμε ότι, η έμφαση δόθηκε κυρίως στο κομμάτι της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού καθώς και της αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αφού αποτελεί κύριο μέρος της προσέγγισης. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που προτείνονται, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η εργασία σε ομάδες μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της κριτικής πρόσληψης στα επιβαλλόμενα νοήματα των κειμένων και στην καλλιέργεια της γλωσσικής και μετα-γλωσσικής ενημερότητας, όπως ορίζονται από το Α.Π.Σ. [Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2010: 22-3 (βλ. 2.1.)].

Το σχέδιο εργασίας που προτείνουμε μπορεί να πραγματοποιηθεί στην τάξη της Γ' Γυμνασίου καθώς περιλαμβάνει ένα κείμενο από το σχολικό βιβλίο. Ωστόσο, θα μπορούσε να διεξαχθεί έχοντας τους ίδιους επιδιωκόμενους στόχους και στην Α' Λυκείου, αφού τόσο το θέμα όσο και οι δραστηριότητες συνάδουν με το μαθησιακό επίπεδο και των μαθητών στην Α' Λυκείου. Ίσως ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τροποποιήσει τον τίτλο, όπως για παράδειγμα «Πως η Ενωμένη Ευρώπη οδήγησε στην οικονομική κρίση της Κύπρου» ή παρόμοιο.

Βέβαια, η συγκεκριμένη πρόταση και επιλογή των κειμένων είναι ενδεικτική καθώς οι μαθητές, ως μέλη της ενεργούς διαδικασίας μάθησης, πιθανό να προτείνουν ή να επιλέξουν διαφορετικά κείμενα για επεξεργασία του υπό μελέτη θέματος. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία, ώστε να

μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε τυχόν αλλαγές και τροποποιήσεις του προγράμματος.

Στην παρούσα διδακτική πρόταση υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι προσαρμόσαμε το περιεχόμενο της ενότητας του σχολικού βιβλίου και το αναπτύξαμε σε επιμέρους ζητήματα ακολουθώντας περισσότερο την επικαιρότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν μέλη της κοινωνίας. Έτσι, το θέμα της τέταρτης ενότητας του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες» τροποποιήθηκε σε θέματα με τίτλο «Νομίζεις ότι η Ευρώπη επηρέασε την οικονομική κρίση της Κύπρου; Αν ναι, πως;» ακολουθώντας τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Κύπρος και κατ' επέκταση οι Κύπριοι πολίτες και ο αντίκτυπός της στην καθημερινότητά τους.

Τόσο οι δραστηριότητες του προφορικού λόγου όσο και του γραπτού προσεγγίζονται με συνεργατικό και ενεργητικό τρόπο από τα μέλη της τάξης (εκπαιδευτικό και μαθητές) και αποτελούν μια δυναμική διαδικασία επεξεργασίας και κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, όπως ορίζει η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού.

Αναφορικά με την αδυναμία της διδακτικής πρότασης η χρονοβόρα διαδικασία του σχεδιασμού αλλά και της εκτέλεσης αποτελούν σημαντικά μειονεκτήματα. Ο αρχικός σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας από τον διδάσκοντα και ο συνεχής επανασχεδιασμός από την ολομέλεια της τάξης σε συνδυασμό με τις χρονοβόρες δραστηριότητες που προτείνονται λειτουργούν ως ένα μέρος ανασταλτικά για την πραγματοποίησή του.

Ωστόσο, ο συνδυασμός της διδακτέας ύλης και η πραγματοποίηση παρόμοιων σεναρίων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές ως προς το γλωσσικό μάθημα υπό την προσέγγιση των Κειμενικών Ειδών και του Κριτικού Γραμματισμού.

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν η ενδελεχής μελέτη της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 στην Κύπρο.

Στο πρώτο μέρος αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες του γραμματισμού, του κριτικού γραμματισμού και των κειμενικών ειδών, αφού αποτελούν κεντρικά σημεία του υπό μελέτη θέματος. Ακολούθως, παρουσιάστηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2010 των δημόσιων σχολείων της Κύπρου ως προς τους βασικούς τους άξονες στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Σε αντιπαραβολή με την πραγματικότητα που υφίσταται μέχρι και το 2015 παρουσιάστηκε ο τρόπος που όριζαν τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Κύπρου(1993) τη γλωσσική διδασκαλία για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνήθηκε η θέση της γλωσσικής ποικιλότητας στο ισχύον πλαίσιο. Έτσι, διαπιστώσαμε ότι το Α.Π.Σ. του 2010 είναι διαφοροποιημένο σε αρκετά σημεία με το παλαιότερο. Παρατηρήθηκε ότι το Α.Π.Σ. του 1993-1994 χρησιμοποιούσε αποπλαισιωμένες γλωσσικές ασκήσεις, δίνοντας έμφαση σε κανόνες γραμματικής και συντακτικού, ενώ από την άλλη, το Α.Π.Σ. του 2010 παρουσιάζει στο μαθητή, τη γλώσσα ως μέρος ενός επικοινωνιακού περιβάλλοντος, μέσα από τη χρήση των Κειμενικών Ειδών και της Επικοινωνιακής- Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης. Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα αποτελεί η πρόταση για αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στο Ν.Α.Π.Σ. (2010) σε αντίθεση με το παλαιότερο, όπου δε συναντούμε κάτι παρόμοιο.

Στο τέλος της πρώτης ενότητας, παρουσιάστηκε ένα σχέδιο εργασίας της Γ' Γυμνασίου, το οποίο προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, ενώ διερευνήθηκε εάν και σε ποιο βαθμό ακολουθούνται οι βασικοί σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως ορίζεται από το Α.Π.Σ.(2010). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης, διαπιστώσαμε, ότι το προτεινόμενο

διδασκτικό σενάριο, χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες προάγοντας την κριτική σκέψη στους μαθητές, δημιουργεί τις κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες για την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου, όπως ορίζει το Ν.Α.Π.Σ. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι το σημαντικότερο μειονέκτημα της διδακτικής πρότασης, είναι η μη αναφορά αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάστηκε μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση, σύμφωνα με τις αρχές του Ν.Α.Π.Σ. του 2010, στην οποία αξιοποιήθηκε η γλωσσική ποικιλότητα με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η υλοποίηση της πρότασης υπολογίστηκε σε 15 διδακτικές ώρες εντός της σχολικής τάξης. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, σε ποικίλες δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου, δόθηκε έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής τάξης. Τα ποικίλα κειμενικά είδη που προτείνονται στο σχέδιο εργασίας αποσκοπούν στην κριτική διερεύνηση τους σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας.

Κλείνοντας την εργασία, διαπιστώθηκε ότι, από την μία πλευρά η εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο το 2010 είχε υιοθετήσει τις προσεγγίσεις για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη, ωστόσο, φαίνεται ότι δεν έχουν γίνει ακόμη πράξη οι προσεγγίσεις γύρω από τη γλωσσική ποικιλότητα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι Κύπριοι μαθητές με τα Α.Π.Σ. του 2010 (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 128).

Παράρτημα Α

Σχέδιο εργασίας Α.Π.Σ. 2010

Πηγή: http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/didak_tikes_protaseis_gymnasio.html

Πρόγραμμα Συστηματικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Γυμνασίων για τα
Αναλυτικά Προγράμματα Φιλολογικών Μαθημάτων

Νέα Ελληνική Γλώσσα

Δειγματική Διδασκαλία

Δευτέρα, 7 Απριλίου 2014 – Γυμνάσιο Αγίου Δομετίου

Τάξη: Γ' Γυμνασίου Φιλολόγος/Καθηγήτρια: Ελισάβετ Κουταλιανού

(Η συγκέντρωση και η καταγραφή του υλικού, καθώς και η οργάνωση της

Δειγματικής Διδασκαλίας έγινε σε συνεργασία με τη φιλόλογο Βασιλική

Παπαδάκη,

Λειτουργό Α.Π., μέλος της ομάδας Υποστήριξης Ν.Ε. Γλώσσας, Μ.Ε.)

4η Θεματική Ενότητα:

«ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ»

Από τους σκοπούς της Ενότητας: Οι μαθητές/τριες:

1. Να ενημερωθούν για την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και να προβληματιστούν για τα υφιστάμενα προβλήματα της Ευρώπης (έμφαση στη διάσταση ανάμεσα στο αρχικό όραμα και τη σημερινή πραγματικότητα - επικαιροποίηση).
2. Να γνωρίσουν τα είδη των αναφορικών προτάσεων και να ασκηθούν στην ορθή χρήση τους*.
3. Να κατανοήσουν τις σχέσεις συνωνυμίας και σημασιακής αντίθεσης μεταξύ των λέξεων.

*Προαπαιτούμενες γνώσεις γραμματικής/συντακτικού: Παρατακτική-Υποτακτική σύνδεση προτάσεων, Σύνδεσμοι, Ονοματικές-Επιρρηματικές δευτερεύουσες προτάσεις. (Από τον προοργανωτή της Ενότητας 4, σελ. 63 και το Βιβλίο Εκπαιδευτικού, «Γενικές Διδακτικές Οδηγίες», σελ.55)

1. Τι έχει προηγηθεί:

Αφόρμηση :

-Παρατήρηση/ σύγκριση της εικόνας που συνοδεύει τον προοργανωτή της ενότητας 4, σελ 63 με την εικόνα στο Βιβλίο Μαθητή σελ. 66, Κείμενο 4 «[Η Ευρώπη των 25]

Η παρατήρηση/ σύγκριση έγινε με στόχο:

- ✓ την κατανόηση πολυτροπικού κειμένου
- ✓ τη συζήτηση (παραγωγή προφορικού λόγου).
 - Οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τη λευκή γραμμή που διαχωρίζει την Ανατολική από τη Δυτική Ευρώπη και την προσπάθεια των ανθρώπων κι από τις δύο πλευρές να ενώσουν τα δύο κομμάτια.
 - Από το επικοινωνιακό πλαίσιο της εικόνας η χρονολογία «1997» δείχνει ότι αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία άρχισαν οι προσπάθειες ενοποίησης της Ευρώπης, οι οποίες καρποφόρησαν το 2004, με την ιστορική διεύρυνση, την ένταξη 10 χωρών, κυρίως της Ανατολικής Ευρώπης (Εσθονία, Τσεχία, Λιθουανία, Λεττονία, Ουγγαρία, Σλοβενία, Πολωνία, Σλοβακία, Μάλτα, Κύπρος) και την αύξηση των μελών της από 15 σε 25 (σήμερα 28, προσχώρηση Βουλγαρίας-Ρουμανίας το 2007, Κροατίας το 2013).

Με αφορμή την ερώτηση κατανόησης στο Κείμενο 4, έγινε σύγκριση των δύο εικόνων και συνειδητοποιήσαν τον «ευρωσκεπτικισμό», πριν ακόμα πραγματοποιηθεί η διεύρυνση (2003).

Επεξεργασία Κειμένων

Γενικοί στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κατανόηση γραπτού λόγου και η παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς και η σταδιακή συγκέντρωση πληροφοριών και γνώσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου.

1. Τετράδιο Εργασιών, σελ.38 Κείμενο 3: Πώς λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Ένωση

(Οργάνωση τάξης: ενιαία)

Στόχοι:

- ✓ Ενημέρωση των μαθητών/τριών για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ (έγινε αναφορά στο ότι βρισκόμαστε σε προεκλογική περίοδο, για τις Ευρωεκλογές του 2014).

- ✓ Πρώτη επαφή τους με τις αναφορικές προτάσεις
 - ✓ Πρώτη επαφή με τις συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις
- Έγινε επιλογή από τις ασκήσεις της σελ.39 , 1-4. Δόθηκε έμφαση στο να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι: είναι σχεδόν αδύνατη η απόλυτη συνωνυμία, υπάρχουν λέξεις με περίπου την ίδια σημασία, από τις οποίες κάθε φορά επιλέγουμε ανάλογα με το ύφος του κειμένου και γενικότερα το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο θα τις χρησιμοποιήσουμε και ανάλογα επιλέγουμε και το αντίθετο, από ένα πλήθος σημασιολογικά αντίθετων λέξεων (Βιβλίο Εκπαιδευτικού Δ1 και Δ2, σελ.62-65).
 - Μέσω της γελοιογραφίας στο Βιβλίο Μαθητή σελ. 67, και με αφορμή το κείμενο οι μαθητές/τριες μυήθηκαν στη βασική θεωρία των αναφορικών προτάσεων (δεν επιμείναμε σε όλες τις λεπτομέρειες, αρκεστήκαμε στη διάκριση ονοματικών και επιρρηματικών προτάσεων, μέσα από τις ασκήσεις 1-4 σελ. 67).
 - Επιστρέψαμε στο Κείμενο 3 και ζητήσαμε να εντάξουν τις αναφορικές προτάσεις σε μια από τις δύο πιο πάνω κατηγορίες. Παραπέμψαμε στη θεωρία, στο Βιβλίο Μαθητή σελ. 68, με στόχο να κατανοήσουν ότι οι επιθετικές αναφορικές προτάσεις αποτελούν μια μεγάλη κατηγορία των ονοματικών αναφορικών προτάσεων. Συσχετίστηκε η χρήση των αναφορικών προτάσεων, στο συγκεκριμένο κείμενο, με τον βασικό στόχο του κειμένου να ενημερώσει/πληροφορήσει, αφού χρησιμοποιούνται ως συμπλήρωμα (προσθέτουν πληροφορία) κύριων όρων της πρότασης π.χ. του Υποκειμένου, του Αντικειμένου.

2. Βιβλίο Μαθητή Κείμενο 6 [Η Ευρώπη του Κόσμου] σελ.72

(Οργάνωση τάξης: σε ομάδες)

Κατά την επεξεργασία, έγιναν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

- Πριν την ανάγνωση: Πρόβλεψη περιεχομένου με βάση τον τίτλο, την εικόνα, στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου: 1997 (άρα πριν τη διεύρυνση), βιβλίο για παιδιά, συγγραφέας Γάλλος Ιστορικός, εικόνα σε απόλυτη σχέση με τον τίτλο (μετά την ανάγνωση, τα στοιχεία συσχετίστηκαν και με το περιεχόμενο).
- Ανάγνωση του κειμένου. Κατά την ανάγνωση κλήθηκαν οι μαθητές να υπογραμμίζουν άγνωστες λέξεις ή και λέξεις-κλειδιά σε κάθε παράγραφο.

- Διατέθηκε ικανοποιητικός χρόνος στις ομάδες, με την οδηγία να παρατηρήσουν/ συζητήσουν στοιχεία από το κείμενο, όπως:

Περιεχόμενο:

- ✓ Το θεματικό κέντρο (βασική ιδέα): το όραμα της «μεγάλης Ευρώπης» και οι βασικές αρχές που πρέπει να την διέπουν: Αλληλεγγύη-Πολιτισμός-Παιδεία-Δικαιώματα- Δικαιοσύνη-Ισότητα- Εργασία-Αποδοχή
- ✓ Την οπτική γωνία και την πρόθεση του συγγραφέα (γιατί γράφει το κείμενο, σε ποιους απευθύνεται): απευθύνεται στη νέα γενιά και προτρέπει να αγωνιστούν για τη «μεγάλη Ευρώπη», καθώς πιστεύει ότι είναι εφικτή και αξίζει τον κόπο...

Μορφοσυντακτικά Φαινόμενα:

- ✓ Ποιες επιλογές κάνει για να γίνει πιο πειστικός;
- ✓ Πώς προσπαθεί να προσεγγίσει τους αποδέκτες του κειμένου;

↓

Δεοντική τροπικότητα: «πρέπει να, Παθιαστείτε», α' πρόσωπο: «πιστεύω» β' πρόσωπο πληθυντικού :«βοηθήσετε, ξεπεράσετε»

- Εντοπισμός αναφορικών προτάσεων – Σε ποιο είδος ανήκουν, ποιο σκοπό εξυπηρετούν στο κείμενο: πύκνωση του λόγου, συμπλήρωμα πληροφοριών

Κειμενική Οργάνωση:

- Πώς πρέπει να φτιαχτεί η «Μεγάλη Ευρώπη» (4 πρώτες παράγραφοι)
- Ποιος πρέπει να την φτιάξει: η νέα γενιά (τελευταία παράγραφος)
- Δομή παραγράφων (τυπική η τελευταία: ΘΠ-λεπτομέρειες-Κατακλείδα)

Γλώσσα-Ύφος

- Ύφος απλό (αφού απευθύνεται σε παιδιά), αλλά και πλούσιο λεξιλόγιο -ορισμός εννοιών όπως Ουμανισμός (Ανθρωπισμός), μπαρόκ (εντυπωσιακό, ασυνήθιστο), Διαφωτισμός (Λογική-Πρόοδος- Ελευθερία), συνώνυμα-αντίθετα
- Έγινε συζήτηση των πιο πάνω σημείων στην ολομέλεια της τάξης και καταγραφή στον πίνακα των πιο σημαντικών.
- Δόθηκε έμφαση στην κατανόηση του «οράματος», της αισιοδοξίας και των ελπίδων που ενέπνεε στους Ευρωπαίους η προοπτική της μεγάλης διεύρυνσης που έγινε το 2004. Με αφορμή τη φράση «εάν τη βοηθήσετε να πετύχει...»

τέθηκε ο προβληματισμός *: Σήμερα, 17 χρόνια μετά, ποιος ο απολογισμός της «μεγάλης Ευρώπης»;

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι επιβάλλεται να μελετήσουμε **επίκαιρα** κείμενα για να δώσουμε απάντηση στο πιο πάνω ερώτημα. Ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν τις επόμενες μέρες δελτία ειδήσεων , με στόχο να παρουσιάζουν στην τάξη μικρές ειδήσεις, σχετικές με την Ευρωπαϊκή Ένωση.

2. Πορεία Δειγματικής Διδασκαλίας (οργάνωση τάξης: σε ομάδες)

Εισαγωγή- Σύνδεση με προηγούμενα μαθήματα:

-Παρακολούθηση σύντομης ταινίας:

http://www.youtube.com/watch?v=H_sWw2tbzMo «Ευρωπαϊκή Ένωση- Διεύρυνση» (Δημοσιεύθηκε στις 23 Ιαν 2013 από Κλεάνθης Κλεάνθους Καθηγητής Πληροφορικής), με στόχο να γίνει μια επανάληψη των γνώσεων για τους σημαντικούς σταθμούς στην πορεία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης (με τη βοήθεια Φύλλου Εργασίας , βλέπε Παράρτημα, σελ.6-8) και την υπενθύμιση του αισιόδοξου πνεύματος του **Κειμένου 6 [Η Ευρώπη του Κόσμου]**.

Επεξεργασία Κειμένου: «Οι Βόρειοι και οι Νότιοι», Γιάννη Τσαγκάρη, 21/12/2012 (βλέπε Παράρτημα, σελ.5):

- Οι μαθητές/τριες καλούνται να επαναλάβουν τα σημαντικότερα μηνύματα του Κειμένου 6 και να θυμηθούν ότι στόχος της επεξεργασίας του παρόντος κειμένου είναι να δοθεί απάντηση στον προβληματισμό* που διατυπώθηκε στο προηγούμενο μάθημα. Προκαλούνται επίσης να διατυπώσουν τους γενικότερους στόχους επεξεργασίας των κειμένων που είναι, πέρα από την άντληση πληροφοριών, η παρατήρηση και η συσχέτιση με το περιεχόμενο, στοιχείων όπως: η οπτική γωνία του συγγραφέα (βασική θέση, σκοπός/πρόθεση), η κειμενική οργάνωση (δομή) και οι γλωσσικές επιλογές (μορφοσυντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, ύφος).
- Πριν από την Ανάγνωση: Σχολιασμός τίτλου και επικοινωνιακού πλαισίου του κειμένου (είδος, πότε και από ποιον γράφτηκε, πού δημοσιεύεται- κάποια στοιχεία γράφονται και στον πίνακα) με προβολή και των 2 χαρτών της Ευρώπης που συνοδεύουν το κείμενο (έμφαση στο άσπρο κενό, στη μέση του 2ου χάρτη- συσχετισμός με την εικόνα στη σελ.63: κενό μεταξύ Ανατολικής και Δυτικής Ευρώπης). Αναμένεται να γίνει η πρόβλεψη για αναφορά του κειμένου

σε σύγχρονα προβλήματα της ΕΕ, όπως το οικονομικό χάσμα μεταξύ Βόρειας και Νότιας Ευρώπης (να κατονομαστούν οι χώρες).

- Ανάγνωση κειμένου από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες προτρέπονται να υπογραμμίζουν στο κείμενο (π.χ. λέξεις-κλειδιά, άγνωστες λέξεις). Πρώτες αντιδράσεις / σχόλια/ παρατηρήσεις των μαθητών/τριών.
- Δίνεται ικανοποιητικός χρόνος στις ομάδες, ώστε οι μαθητές/τριες, συνεργαζόμενοι, να εφαρμόσουν ποικίλες στρατηγικές κατανόησης του κειμένου (παρακολούθηση των δομικών μερών σε σχέση με την ανάπτυξη των νοημάτων, εντοπισμός νοηματικού κέντρου – βασικής θέσης του συντάκτη, εντοπισμός ειδικού λεξιλογίου κ.ά.) με ενίσχυση/παρέμβαση της εκπαιδευτικού, όπου χρειάζεται.

-Να παρατηρήσετε τα δομικά μέρη του κειμένου: Πώς αρχίζει κάθε παράγραφος; Ποιο το θέμα κάθε παραγράφου και ποιος ο ρόλος κάθε παραγράφου στο κτίσιμο των νοημάτων του κειμένου; Ποια στοιχεία συνοχής χρησιμοποιεί ο συντάκτης (διαρθρωτικές λέξεις, επανάληψη λέξης/φράσης, άλλο);

(Σχηματίζεται το διάγραμμα του κειμένου στον πίνακα, το οποίο θα συμπληρωθεί σταδιακά, μέσα από τη συνεισφορά των μαθητών/τριών)

-Ποιο είναι το θεματικό κέντρο του κειμένου; Ποια η θέση του συγγραφέα και για ποιο σκοπό γράφει το κείμενο αυτό; -Ποια άλλα επί μέρους θέματα θίγονται στο κείμενο;

-Να παρατηρήσετε λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές επιλογές του συντάκτη και να προσδιορίσετε τη λειτουργία τους στο κείμενο (πώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση των νοημάτων και του ύφους του κειμένου): πχ. εναλλαγή χρόνων και προσώπων στα ρήματα, χρήση υποτακτικής σύνδεσης προτάσεων: πολλές αναφορικές/ τελικές και άλλες δευτερεύουσες προτάσεις, ειδικό λεξιλόγιο: γηραιά ήπειρος ≠ νέα Ευρώπη, ευρωπαϊστές ≠ ευρωσκεπτικιστές (στόχος 3).

-Να εντοπίσετε τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις του κειμένου και να αναγνωρίσετε τη συντακτική τους λειτουργία (επανάληψη θεωρίας για εμπέδωση φαινομένου: ονοματικές/επιθετικές αναφορικές προτάσεις= συμπλήρωμα κύριου όρου πρότασης-στόχος 2) – Μετασχηματίστε μια περίοδο που περιέχει αναφορική πρόταση, ώστε να έχει μόνο κύριες προτάσεις: τι παρατηρείτε;

-Συγκρίσεις με Κείμενο 6 [Η Ευρώπη του Κόσμου]: Επικοινωνιακό πλαίσιο, πρόθεση συντάκτη, περιεχόμενο κ.ά.

-Τελική αξιολόγηση/ προβληματισμός: το κείμενο θέτει ερωτήματα, δίνει και απαντήσεις; Το κείμενο γράφτηκε τον Οκτώβριο του 2012; Μήπως πρέπει να μελετήσουμε κι άλλα, πιο πρόσφατα, σχετικά κείμενα;

-Αναστοχασμός μαθήματος – Μεταγνωστική συνειδητοποίηση : α) μέσω της επεξεργασίας του κειμένου, διαφάνηκε πως ο απολογισμός της «Μεγάλης Ευρώπης» δεν είναι θετικός, συνεπώς υπάρχει διάσταση αρχικού οράματος και σημερινής πραγματικότητας, β) εμπέδωση γνώσεων για τις αναφορικές προτάσεις, γ) εμπλουτισμός λεξιλογίου και συνωνύμων-αντιθέτων.

-Εργασίες για το σπίτι: Να συμπληρώσετε τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

3. Τι προτείνεται να ακολουθήσει:

Η θεματική Ενότητα μπορεί να συνεχιστεί με την επεξεργασία και άλλων κειμένων καθώς και με αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού-ταινίες-(βλέπε Παράρτημα, σελ.9-11), με στόχο την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου . Ως επιστέγασμα των δραστηριοτήτων της ενότητας προτείνεται η παραγωγή γραπτού επικοινωνιακού λόγου, με δικαίωμα επιλογής από τα πιο κάτω:

-Σε ένα άρθρο σας, το οποίο θα δημοσιευτεί στο περιοδικό του σχολείου σας, να παρουσιάσετε το όραμα με το οποίο αρχικά συστάθηκε η Ε.Ε. και να επιχειρηματολογήσετε υπέρ της διατήρησης της Ε.Ε. σήμερα.

-Σε Συνέδριο του Σχολείου σας με θέμα «Ε.Ε.: προβλήματα και προοπτικές», εκφωνείτε μια ομιλία υπέρ της αναγκαιότητας για ειρηνική και δημοκρατική συνύπαρξη ανάμεσα στις χώρες-μέλη της Ε.Ε.

-Σε μια επιστολή σας, την οποία θα απευθύνετε ως πρόεδρος της ΠΣΕΜ στον πρόεδρο του Ευρωκοινοβουλίου, να εκθέσετε τους προβληματισμούς σας για τα υφιστάμενα προβλήματα της ΕΕ και να καταθέσετε τις εισηγήσεις σας για τη μελλοντική πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί από την ΕΕ για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

A.2 Οι Βόρειοι και οι Νότιοι

Του ΓΙΑΝΝΗ ΤΣΑΓΚΑΡΗ, BSc., MBA, FCCA

Κάποτε ξεκίνησε ως η ομάδα του χάλυβα, αλλά εξελίχτηκε αργότερα σε ένα μεγάλο όραμα. Όλοι μιλούσαμε για αυτό το όραμα της Ευρώπης να φθάσει στο ιδεώδες, την κορυφή που οραματίστηκαν κάποιοι ευρωπαίους – τις Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης (ΗΠΕ). Οι πλέον απαισιόδοχοι, οι οποίοι βαφτίστηκαν ως ευρωσκεπτικιστές, δεν έχαναν βέβαια την ευκαιρία να δηλώνουν σε όλη αυτή την πορεία, την απαισιοδοξία

τους ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, γιατί απουσιάζει η κοινή γλώσσα· ο συνδετικός κρίκος που υπάρχει για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ωστόσο, για τους πιο αισιόδοξους ή/και οραματιστές της νέας Ευρώπης, αυτό δεν θεωρήθηκε ποτέ ως ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια ενοποίησης των λαών της γηραιάς ηπείρου.

Η Ευρώπη αποτελεί ένα μωσαϊκό πολιτισμών και γλωσσών και όλες αυτές οι διαφορές μπορούν να συνυπάρξουν χωρίς κανένα πρόβλημα· και αργά ή γρήγορα θα ενωθεί πλήρως, με σεβασμό βέβαια σε αυτή την πολυπολιτισμικότητα. Εδώ η εναρμόνιση των νομοθεσιών γίνεται με ταχύτατους ρυθμούς, άρα η πλήρης ενοποίηση θα έρθει από μόνη της. Όμως, όλοι αυτοί λογάριάζαν χωρίς τον ξενοδόχο. Σήμερα, η Ευρώπη περνά τις πιο κρίσιμες στιγμές της και πολλές φορές τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει διέξοδος σε αυτή την κρίση ή αν θα πρέπει όλοι να αρχίσουμε να προετοιμαζόμαστε για μια νέα Ευρώπη. Μια Ευρώπη, βέβαια, της οποίας κανείς δεν μπορεί στο παρόν στάδιο να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά.

Το μέλλον της Ευρώπης είναι μάλλον άγνωστο, ανεξάρτητα αν ο κος Μπαρόζο μιλά για ΗΠΕ. Αυτός βέβαια καλά περνάει με τον παχύλο μισθό και την πολυτελή διαβίωσή του στα επτάστερα ξενοδοχεία. Ο φτωχός ο κόσμος της Ελλάδας, της Ισπανίας και οι συμπατριώτες του οι Πορτογάλοι, οι οποίοι βρίσκονται καθημερινά στους δρόμους και αγωνίζονται για μια δουλειά ή ένα κομμάτι ψωμί, δεν πολυνοιάζονται αν θα ενωθεί η Ευρώπη ή όχι. Οι συζητήσεις, οι αναλύσεις, οι σκέψεις που παρουσιάζονται, τόσο εντός όσο και εκτός της Ευρώπης, είναι αμέτρητες. Κάποιες από αυτές στέλνουν αισιόδοξα μηνύματα και κάποιες άλλες απαισιόδοξα. Κατά την άποψή μου ένα είναι το ζητούμενο.

Για να μπορέσει να ορθοποδήσει η Ευρώπη, και φυσικά να πάει μπροστά και να δώσει τη χαρά στους πολίτες της, θα πρέπει να υπάρξει ανάπτυξη. Μια ανάπτυξη που θα δώσει θέσεις εργασίας και αισιοδοξία για ένα καλύτερο μέλλον στα εκατομμύρια των ανέργων. Για να υπάρξει όμως ανάπτυξη θα πρέπει να γίνουν επενδύσεις σε όλη την επικράτεια της Ευρώπης και για να υπάρξουν επενδύσεις απαιτούνται, φυσικά, λεφτά. Το ζητούμενο όμως είναι ποιος θα βάλει όλα τα λεφτά. Όλα αυτά τα λεφτά, βέβαια, πρέπει να τα διαθέσουν οι πλούσιες χώρες του Βορρά. Τα σημερινά δεδομένα, όμως, δεν μας έχουν πείσει ότι οι χώρες αυτές είναι διατεθειμένες να βάλουν βαθιά το χέρι στην τσέπη τους, για να βάλουν την Ευρώπη στον σωστό δρόμο.

Άρα, μέχρι να γίνει αυτό, όλοι θα ακροβατούν. Όλοι θα διερωτόμαστε τι θα γίνει η Ευρώπη. Βέβαια, δεν νομίζω ότι κάποια χώρα θα τολμήσει να αποχωρήσει από αυτό το συνασπισμό. Και ο λόγος είναι απλός: γιατί κανένας δεν γνωρίζει τι μέλλει γενέσθαι.

<http://digital.alithia.com.cy/digital/arxeiopdf/2012-10-21.pdf> (διασκευή) 21 Οκτωβρίου 2012 • • 7ΜΕΡΕΣ



Εικόνα 29.1. Πολιτικός χάρτης της Ευρώπης κατά το έτος 2006-2007

4η Θεματική Ενότητα:

«ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ»

Φύλλο Εργασίας



1. Καθώς παρακολουθείτε την ταινία:

http://www.youtube.com/watch?v=H_sWw2tbzMo, («Ευρωπαϊκή Ένωση- Διεύρυνση», μουσική υπόκρουση: «Ωδή στη Χαρά», από την 9η Συμφωνία του Μπετόβεν- Ύμνος Ε.Ε. - Δημοσιεύθηκε στις 23 Ιαν 2013 από Κλεάνθης Κλεάνθους- Καθηγητής Πληροφορικής) **να συμπληρώσετε τα πιο κάτω:**

α) Ποια ήταν η πρώτη ονομασία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όταν ιδρύθηκε στα 1952;

.....

.....

.....

.....

β) Ποια η χρονολογία ένταξης της Ελλάδας ;

.....
.....
.....

γ) Το 1992 γίνεται η μετονομασία της από ΕΟΚ σε

.....
.....
.....

δ) Πότε έγινε η μεγαλύτερη διεύρυνση;

.....
.....
.....
.....

Πόσες χώρες εντάχθηκαν;

.....
.....

ε) Πότε έγινε η ένταξη της Κύπρου;

.....
.....

στ) Πότε έγινε η τελευταία διεύρυνση;

.....
.....

ζ) Πόσα κράτη-μέλη αριθμεί σήμερα η Ε.Ε.;

.....
.....

2. Κείμενο: «Οι Βόρειοι και οι Νότιοι»

α) Σε ποιο **κειμενικό είδος** ανήκει το κείμενο:

.....
.....

Δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του είδους, που συναντούμε στο κείμενο είναι:

.....
.....
.....
.....

β) Να εντοπίσεις στο κείμενο **δύο** διαρθρωτικές λέξεις και να δηλώσεις γιατί τις χρησιμοποιεί, εκεί όπου τις χρησιμοποιεί, ο συντάκτης του κειμένου:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

γ) Να εντοπίσεις στο κείμενο **δύο** ονοματικές-επιθετικές αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το «που» και **δύο** που εισάγονται με το «ο/η/το οποίος/α/ο» και να εντοπίσεις τον κύριο όρο της πρότασης, τον οποίο προσδιορίζουν:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

δ) Να **συμπληρώσεις** τις πιο κάτω προτάσεις:
Σήμερα έχουμε μια Ευρώπη η οποία

.....
.....
.....
.....

Εμείς οι νέοι θέλουμε μια Ευρώπη που

.....
.....
.....
.....

.....
.....
ε) Να δώσετε μία **συνώνυμη** για καθεμιά από τις πιο κάτω λέξεις του κειμένου:

ξεκίνησε=.....

απουσιάζει=

μωσαϊκό=

διέξοδος=.....

διερωτόμαστε=.....

συνασπισμός=.....

στ) Να δώσετε μία **αντώνυμη** για καθεμιά από τις πιο κάτω λέξεις του κειμένου:

συνδετικός=

διαφορές=

διέξοδος=.....

ενοποίηση=.....

νοιάζονται=

αποχωρήσει=.....

ζ)





Δραστηριότητες:

1. Να χωρίσετε τις πιο πάνω εικόνες σε εκείνες που παρουσιάζουν το αρχικό όραμα της ΕΕ και σε εκείνες που παρουσιάζουν τα σημερινά της προβλήματα.
2. Αφού επιλέξεις μια από τις πιο πάνω εικόνες, να γράψεις ένα σύντομο κείμενο (50-75λέξεις) το οποίο να μεταδίδει με λόγια το μήνυμα που εκπέμπει η εικόνα.

η) Ποια η δική σου άποψη για το **μέλλον** της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Αφού δηλώσεις «ευρωπαϊστής» ή «ευρωσκεπτικιστής», σε μια παράγραφο να αιτιολογήσεις, με επιχειρήματα, την άποψη σου (65-80 λέξεις).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

Σύντομες ταινίες:

1. <http://www.youtube.com/watch?v=oKcO1aJy7Zo>

Στηρίξτε την Ελλάδα. Στηρίξτε την Ευρώπη. **Δημοσιεύθηκε στις 9 Απρ 2013**

Solidarity Now·

Για να βγούμε από την κρίση, πρέπει να δείξουμε **αλληλεγγύη** στην Ελλάδα ως ενωμένη Ευρώπη. Στηρίξτε αυτούς που έπληξε η οικονομική κρίση.

<http://solidaritynow.org>. Το Solidarity Now είναι ένα αναπτυσσόμενο δίκτυο ατόμων και οργανισμών που εργάζονται από κοινού με στόχο την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων ευπαθών ομάδων, που έχουν πληγεί σήμερα από την οικονομική κρίση στην Ελλάδα.

2. <http://www.youtube.com/watch?v=neismgdq1ao>

Euronews, το κανάλι με την υψηλότερη τηλεθέαση στην Ευρώπη.

Δημοσιεύθηκε στις 5 Ιουν 2013

(Ο αυξανόμενος ευρωσκεπτικισμός και η απώλεια εμπιστοσύνης στην ΕΕ είναι τα δύο συστατικά που έφερε η οικονομική κρίση και μεταφράζονται κυρίως στις ...κάλπες. Ένα χρόνο σχεδόν πριν από τις ευρωεκλογές, τα στοιχεία του οργανισμού Gallup Europe σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν ότι οι πολίτες δηλώνουν «ναι» στις κάλπες, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι θα προσέλθουν, όπως μαρτυρούν τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας, σύμφωνα με τον διευθυντή Ρόμπερτ Μέντσιν. Στη Γαλλία π.χ. το 62% πιστεύει ότι τα πράγματα δεν πάνε προς τη σωστή κατεύθυνση, ενώ μόλις το 17% δηλώνει ικανοποιημένο. «Οι άνθρωποι είναι αβέβαιοι για την ικανότητα της Ευρώπης, εάν δηλαδή η Ευρώπη μπορεί να διαχειριστεί τα πιο σημαντικά προβλήματα, όπως να έχουν μία δουλειά, ασφάλεια όταν θα είναι πια ηλικιωμένοι, να κρατήσουν την ταυτότητά τους και να αντιμετωπιστεί η μετανάστευση. Αυτά είναι τα πιο σημαντικά ερωτήματα και οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η πολιτική ελίτ δεν μπορεί να δώσει απάντηση», σύμφωνα με τον Ρόμπερτ Μέντσιν. Το 2009, στις προηγούμενες ευρωεκλογές, στην Ελλάδα η αποχή έφτασε σε ιστορικά υψηλά επίπεδα,

αγγίζοντας το 48%. Αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώθηκε ρεκόρ αποχής, με μόλις το 43% των ψηφοφόρων να προσέρχονται στις κάλπες, σύμφωνα με επίσημες εκτιμήσεις. Εντυπωσιακά, όμως, είναι τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη μετακίνηση των Ευρωπαίων ψηφοφόρων από το πολιτικό κέντρο, γεγονός που αναμένεται να αλλάξει τον πολιτικό χάρτη της Ευρώπης.)

Copyright © 2014 euronews <http://gr.euronews.com/2013/06/05/eu-...>

Κείμενα:

ΤΕΤΑΡΤΗ, 22 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2010

Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα: πεσιμισμός και παρακμή ή επαναπροσδιορισμός αρχών και επιλογών για τους πολίτες της;



Είναι γεγονός ότι σήμερα περισσότερο ίσως από ποτέ στην νεότερη ιστορία της Ευρώπης και ειδικότερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο λεγόμενος "ευρώ-σκεπτικισμός" κερδίζει όλο και περισσότερους οπαδούς. Το φαινόμενο θα πρέπει να μελετηθεί σε συνάρτηση με άλλα κοινωνικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα παράλληλα στις επιμέρους χώρες της Ένωσης (πχ. οικονομική κρίση, άνοδος ακραίων πολιτικών ομάδων, κύματα παράνομης μετανάστευσης κτλ) αλλά σίγουρα είμαστε μάρτυρες μιας Ένωσης χωρίς κατάλληλη ηγεσία που να πιστεύει στο όραμα των λεγόμενων "Πατέρων" αυτής και να μπορεί κατ' επέκταση να εμπνεύσει τους λαούς αυτής. Όμως, όσο αλήθεια ήταν στην αρχή της Ένωσης ότι μόνο μαζί μπορούμε να σταματήσουμε τους πολέμους που βασάνισαν την ήπειρο τον προηγούμενο αιώνα, άλλο τόσο έντονη είναι η ανάγκη να υπάρξει ομαδικότητα και αλληλεγγύη με όραμα την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Και με τον όρο ολοκλήρωση δεν εννοείται η απώλεια των χαρακτηριστικών των χωρών και των λαών αυτής αλλά η στόχευση και ο προγραμματισμός πλέον ως ομάδα και όχι ως μέλη με διαφορετικές ατζέντες και στοχεύσεις. Γιατί έτσι παραμένουμε επιρρεπείς σε εξωτερικές πιέσεις (πχ. η κρίση της Ελλάδας ήταν χαρακτηριστικό παράδειγμα πως η Ένωση αρκείται σε συμβιβασμούς και δεν στοχεύει στην επίλυση των προβλημάτων της, ήδη πριν αυτά δημιουργηθούν - έλλειψη εναλλακτικού σχεδίου - και αφού αυτά προκύψουν - έλλειψη σύμπνοιας και καθυστερήσεις με πολλές ερμηνείες). Χώρες όπως η Σλοβακία, που δεν δέχτηκε να βοηθήσει στο

πρόγραμμα υποστήριξης της Ελλάδας, θα πρέπει να καταλάβουν πως η Ένωση δεν λειτουργεί μονόπλευρα και χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία θα πρέπει να είναι περισσότερο ειλικρινείς με τους ρόλους που έχουν αναλάβει στην Ένωση.

Στο πλαίσιο αυτό είμαι ευτυχής που υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι κοιτάζουν τα προβλήματα αυτά από τη σκοπιά της Ευρωπαϊκής ιδέας και όχι από τη σκοπιά της απομόνωσης που με μαθηματική ακρίβεια στη σύγχρονη εποχή οδηγεί σε αντιδημοκρατικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο και σε σαφώς χαμηλότερο επίπεδο ζωής για τους πολίτες της Ευρώπης. [...]



http://exoumeapopsi.blogspot.com/2010/09/blog-post_22.html



Ποια Ευρώπη έχουμε και ποια μας αξίζει;

Θάνος Οικονομόπουλος

25.02.2014 18:22

Ένα όλο και πιο βαρύ σύννεφο ευρωσκεπτικισμού συγκεντρώνεται πάνω από τη Γηραιά Ήπειρο, τρεις μήνες πριν από τις κάλπες που θ' αναδείξουν το νέο και με ενισχυμένες αρμοδιότητες Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Η κρίση που διατρέχει τις περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες και οι επικίνδυνα διευρυνόμενες ανισότητες μεταξύ «Βορρά» και «Νότου» έδειξαν με τρόπο δραματικό την έλλειψη αποτελεσματικών και ευέλικτων θεσμών για την αντιμετώπιση κρίσεων και την εγκατάλειψη του οράματος και των προσπαθειών φωτισμένων ηγετών (οι οποίοι αντικαταστάθηκαν από λογιστικοτεχνοκράτες), για «περισσότερη Ευρώπη» ενιαίας ισχύος και ουσιαστικής αλληλεγγύης.

Όπως είναι γνωστό, το όραμα της ενωμένης Ευρώπης και οι προσπάθειες υλοποίησής του, ξεπήδησαν από τα συντρίμια και τ' αποκαΐδια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και τις θλιβερές μνήμες των αιτίων (εθνικισμοί, χώροι πολιτικής και οικονομικής επιρροής κτλ.) που είχαν προκαλέσει 20 χρόνια πριν τον «Μεγάλο Πόλεμο». Το εγχείρημα το ανέλαβαν μεγάλοι πολιτικοί άνδρες, ικανοί και πρόθυμοι να υπερβούν εθνικές αγκυλώσεις και ιστορικές πίκρες, οι οποίοι προσέγγισαν τα προβλήματα με γνώση των

εμπειριών του παρελθόντος και προβολή τους στο παρόν για να οικοδομήσουν το αύριο. Τις φυσιολογικές δυσχέρειες του πρωτοφανούς εγχειρήματος, τις αντιμετώπιζαν και τις ξεπερνούσαν με την πολιτική βούληση και την αίσθηση το ιστορικού καθήκοντος που επωμίστηκαν.

[...]

Στις «παλιές, καλές...» μέρες των αδιατάρακτων ισορροπιών, το ευρωπαϊκό εγχείρημα βολευόταν με τους αργόσυρτους και γραφειοκρατικούς θεσμούς αποφάσεων, οι οποίοι ήταν αρκετοί. Το κύριο βάρος της κοινοτικής πολιτικής έπεφτε στα οικονομικά και... τα λογιστικά. Ακόμη και οι αργόσυρτες διαδικασίες που θα οδηγούσαν «κάποτε» στην ουσιαστική πολιτική ολοκλήρωση, στην πραγματικότητα απέβλεπαν στην αντιμετώπιση των οικονομικών και εμπορικών ζητημάτων. Και δυστυχώς ακόμα και αυτή η καθιέρωση του ευρώ, η έκφραση της νομισματικής όχι της οικονομικής ενοποίησης, αυτόν τον στόχο εξυπηρετούσε. Τα αποτελέσματα τα βιώνουμε δραματικά σήμερα, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και όλη την Ευρώπη της «2ης» και «3ης» ταχύτητας...

[...]

Πριν, με την ψήφο μας, «διαλύσουμε» την Ενωμένη Ευρώπη (αυτή την ξεστρατισμένη από τ' αρχικά οράματα των δημιουργών της, η οποία στοχεύει πια στην εξυπηρέτηση συμφερόντων και όχι στην προαγωγή της αλληλεγγύης των λαών της...), ας αναλογισθούμε τα αίτια που οδήγησαν στη σύστασή της και την κρισιμότητα των σημερινών περιστάσεων, που σε πολλά μοιάζουν μ' εκείνες του Σεράγεβο και του μεσοπολέμου...

Το ζητούμενο σήμερα, η επιτακτική ανάγκη, είναι «περισσότερη και καλύτερη Ευρώπη». Τόσο για τους λαούς της, όσο και για την παγκόσμια ισορροπία. Η αμφισβήτηση της Ενωμένης Ευρώπης, πόσο μάλλον οι κινήσεις που θα οδηγήσουν στην διάλυσή της (την οποία εύχονται συγκεκριμένοι κύκλοι πολιτικής και οικονομικής ισχύος...), θα είναι ένα ιστορικό πιασγύρισμα εφιαλτικών επιπτώσεων.

Που δεν το θέλουμε και δεν μας αξίζει...

(διασκευή) Πηγή: **Ποια Ευρώπη έχουμε και ποια μας αξίζει; | iefimerida.gr**<http://www.iefimerida.gr/node/144737#ixzz2uPcT5S4i>



Κουζέλη Λαμπρινή,

Μ. Βάλζερ: «Η Ευρώπη δεν είναι όμορφη χωρίς την Ελλάδα» Την αισιοδοξία του για τη συνέχιση της

κοινής πορείας των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέφρασε ο Γερμανός συγγραφέας στην Αθήνα **ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ: 18/05/2013 12:07**

«Η οικονομία δεν έχει το δικαίωμα να αποφασίσει για την Ιστορία μας», είπε ο Μάρτιν Βάλζερ το βράδυ της Παρασκευής 17 Μαΐου μιλώντας σε εκδήλωση στο Ινστιτούτο Γκαίτε στην Αθήνα. Ο γνωστός Γερμανός θεατρικός συγγραφέας και μυθιστοριογράφος απέφυγε να απαντήσει σε ερώτηση δημοσιογράφου για το αν η Γερμανία κάνει αρκετά για να βοηθήσει την Ελλάδα στην κρίση, εξέφρασε όμως τον θαυμασμό του για τη χώρα μας και δήλωσε αισιόδοξος για το κοινό μέλλον των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο Μάρτιν Βάλζερ βρέθηκε στην Αθήνα επιστρέφοντας από τον Βόλο, όπου την Τετάρτη ανακηρύχθηκε επίτιμος διδάκτορας του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο Ινστιτούτο Γκαίτε διάβασε αποσπάσματα του τελευταίου βιβλίου του που κυκλοφορεί στα ελληνικά και συνομίλησε με τον Πέτρο Μάρκαρη και το κοινό για την ομορφιά και την τέχνη της μυθοπλασίας.

Αναπόφευκτες ήταν οι ερωτήσεις στον Γερμανό συγγραφέα περί κρίσης. «Οι καθηγητάδες εγκλωβίζονται στην εξειδικευμένη γνώση του χώρου τους και τα βλέπουν όλα μαύρα, δεν έχουν γνώση της Ιστορίας. Από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης πέφτουμε από την μία κρίση στην άλλη, αλλά, κουτσά στραβά, προχωράμε μπροστά. Θέλω να διατηρήσω την αισιοδοξία μου ότι θα συνεχίσουμε έτσι, γιατί η Ιστορία δείχνει ότι μπορούμε να κάνουμε την Ευρώπη πιο όμορφη χωρίς να ισοπεδώσουμε τίποτα και η όμορφη Ευρώπη δεν μπορεί να είναι όμορφη χωρίς την Ελλάδα», είπε ενώ το ακροατήριο χειροκροτούσε.

Ο συγγραφέας εξέφρασε την αντίθεσή του προς τους ευρωσκεπτικιστές και δήλωσε: «Δεν μπορώ να καλλιεργώ την πεποίθηση ότι θα πάνε άσχημα τα πράγματα. Δεν μπορεί η Ευρώπη της συνεργασίας, που κατάφερε πολλά πράγματα τόσα χρόνια, να καταρρεύσει από κάτι μικρό και ανόητο». «Υπάρχουν και στη Γερμανία και στην Ελλάδα φωνές επικριτικές και άνθρωποι που δεν σκέφτονται θετικά», είπε. «Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να καταρρίψω καθένα από τα επιχειρήματα του τύπου ότι το ευρώ ισοπεδώνει τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης, επιχειρήματα σκεπτικιστών που

παρουσιάζουν ψευδοοικονομικά στοιχεία για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Η οικονομία δεν έχει το δικαίωμα να αποφασίσει για την Ιστορία μας».

Πάντως, σε αντίθεση με τον Πέτρο Μάρκαρη, που θεματοποιεί την κρίση στα βιβλία του, ο Μάρτιν Βάλζερ είπε ότι δεν σκοπεύει να γράψει μυθιστόρημα για την τρέχουσα κατάσταση. Απαντώντας σε ερώτηση από το κοινό αν σκέφτεται να γράψει, με το χαρακτηριστικό του χιούμορ, για την κρίση και το μίσος που έχει συνδουλίσει στην Ευρώπη, είπε: «Όσα βιώνουμε αυτή την εποχή, τα διδάγματα που αντλούμε για την Ευρώπη, σε 30 χρόνια, όταν όλα θα έχουν πάει καλά, ίσως κάποιοι να τα γράψουν. Όχι εγώ».

Για τη σχέση του με την Ελλάδα είπε ότι είναι διαρκής και αυτονόητη, και τόνισε τον μεγάλο θαυμασμό του για την αρχαιοελληνική σκέψη, τέχνη και λογοτεχνία. «Η ελληνική τέχνη παραμένει ελκυστική τόσους αιώνες λόγω της ομορφιάς της και η ομορφιά είναι πάντα επίκαιρη», είπε. «Η εξεύρεση του Ωραίου είναι η ύψιστη ικανότητα, δεν έχω ανάγκη από τον μαρξισμό ή άλλη φιλοσοφία για να το πω αυτό. Για μένα ο επίκαιρος χαρακτήρας της Ελλάδας έγκειται στις αξίες της, που εκφράστηκαν μέσα από την τέχνη», αξίες που η Ελλάδα κληροδότησε στην Ευρώπη, και για τον λόγο αυτό υποστήριξε ότι «η Ελλάδα θα πρέπει να παραμείνει στην Ευρώπη και στην Ευρωζώνη».

[...]

<http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=513387> (διασκευή)

Παράρτημα Β

Διδακτική πρόταση - Κείμενα προς επεξεργασία

Κείμενο1: «Η Ευρώπη του Κόσμου»

Κείμενο 6 [Η Ευρώπη του Κόσμου]

Η μεγάλη Ευρώπη δεν πρέπει να φτιαχτεί χωρίς παράθυρο: ανοιχτό προς το Νότο, τον Τρίτο Κόσμο, τη Γη ολόκληρη, όχι για να την κυριαρχήσει, αλλά για να συζητήσει μαζί της και να τη βοηθήσει.

Ύστερα, η Ευρώπη δεν πρέπει να κυριαρχηθεί μόνο από το χρήμα, από τις επιχειρήσεις, από τα υλικά συμφέροντα.

Πρέπει να είναι μια Ευρώπη του πολιτισμού και της παιδείας. Αυτό είναι το μεγαλύτερο της πλεονέκτημα, η πιο πολύτιμη κληρονομιά της από πάντα. Θυμηθείτε: η Ελλάδα και η Ρώμη, ο Χριστιανισμός, ο Ουμανισμός, το μπαρόκ, ο Διαφωτισμός και η συνέχεια.

Πρέπει να είναι μια Ευρώπη των Δικαιωμάτων του ανθρώπου, που είναι το δημιούργημά της. Μια Ευρώπη της γυναίκας και του παιδιού. Μια Ευρώπη πιο δίκαιη, που να αγωνίζεται εναντίον των ανιστήτων, της ανεργίας, του αποκλεισμού – αρνητικά φαινόμενα, τα οποία οι Ευρωπαίοι μπορούν να καταπολεμήσουν μόνο από κοινού. Μια Ευρώπη πιο ανήσυχη για τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στους ανθρώπους, τα ζώα και τη φύση.

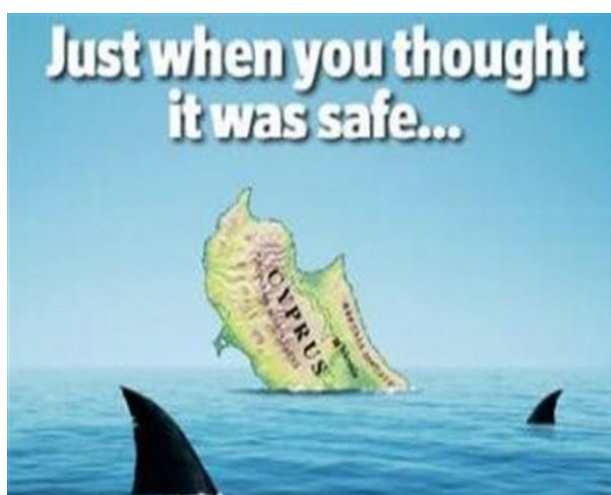
Πιστεύω ότι η πραγματοποίηση της όμορφης και σωστής Ευρώπης είναι το μεγάλο σχέδιο που προσφέρεται στη δική σας γενιά. Όλοι έχουμε ανάγκη, ιδιαίτερα όταν είμαστε νέοι, από ένα μεγάλο στόχο, που να είναι ένα ιδανικό και ένα πάθος. Παθιαστείτε για την ευρωπαϊκή οικοδόμηση, το αξίζει. Εάν τη βοηθήσετε να πετύχει, αυτό θα σας γεμίσει τη ζωή, ακόμα κι αν πρέπει να ξεπεράσετε εμπόδια. Τίποτα σημαντικό δεν επιτυγχάνεται χωρίς προσπάθεια.

Jacques Le Goff, Η Ευρώπη. Μια αφήγηση για παιδιά και νέους, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997

Κείμενο 2: Γελοιογραφία του Τάσου Αναστασίου



Κείμενο 3: «Economist: Οι καρχαρίες περικύκλωσαν την Κύπρο»



Ημιβυθισμένη στη θάλασσα και περικυκλωμένη από καρχαρίες παρουσιάζει την Κύπρο το κύριο άρθρο του Economist, υπό τον αιχμηρό τίτλο «Πάνω που νόμιζες ότι ήταν ασφαλής...».

«Πάντοτε έμοιαζε δύσκολο να σωθεί η Κύπρος, αλλά όχι και έτσι» αναφέρει ο Economist, παρουσιάζοντας το χρονικό της εβδομάδας που πέρασε.

«Από τις 147 τραπεζικές κρίσεις από το 1970, τις οποίες έχει εντοπίσει το ΔΝΤ, καμία δεν προκάλεσε απώλειες σε όλους τους καταθέτες, άσχετα από τα ποσά που βρίσκονταν στις τράπεζες.... Πλέον οι καταθέτες σε αδύναμες τράπεζες έχουν κάθε λόγο να ανησυχούν για τυχόν εισβολές στις οικονομίες τους. Αποταμιευτές σε μέρη όπως η Ιταλία δεν έχουν ακόμα πανικοβληθεί. Αλλά αυτό ακριβώς θα πάθουν σε περίπτωση που προσπαθήσουν να τους 'σώσουν'.» αναφέρει το δημοσίευμα.

Παρότι αφήνει αιχμές κατά της κυπριακής πολιτικής ηγεσίας και των σχέσεων που ανέπτυξε τα προηγούμενα χρόνια με τη Ρωσία, ο Economist επισημαίνει ότι «το χειρότερο θα ήταν να αφεθεί η Κύπρος να γλιστρήσει προς την έξοδο του ευρώ. Θα ήταν καταστροφικό για το νησί. Αλλά για την Ευρωζώνη, αν πιστέψει ότι επειδή η Κύπρος είναι μικρή, θα γίνει με ασφάλεια. Η αξιοπιστία του κοινού νομίσματος έγκειται στην ιδέα ότι είναι μη αντιστρέψιμο.»

Σύμφωνα πάντα με το περιοδικό, η καλύτερη λύση είναι μια αναθεώρηση της συμφωνίας στο πλαίσιο του Eurogroup.

Κείμενο 4: Απόσπασμα από το «The party is over... Οι πραγματικοί λόγοι της οικονομικής τραγωδίας στην Κύπρο»

Εδώ τζιε πάρα πολλά χρόνια, ΟΛΟΙ οι πιο κάτω εκάμναμεν ένα μεγάλο PARTY, το οποίον είχαμε την ψευδαίσθηση ότι εν θα ετέλειωεν ποττέ:

... Που τα super κέρδη των τραπεζών τα ΔΣ επληρώναν τους εαυτούς τους τζιε τους διευθυντάδες των τραπεζών μας super bonuses εκατομμυρίων.

...Εμείς επιάνναμεν super τόκους πας τις καταθέσεις μας 5% τζιε 6%, αντί 0.5% που έπιαννεν ούλλος ο κόσμος σε ούλλην την Ευρώπη.

...Εμείς επιερώνναμεν τους λογιστές, ελεγκτές, δικηγόρους τζιε άλλους συμβούλους μας super αμοιβές για να μας συμβουλεύκουν πως να συντηρούμεν τούντο «ωραίον σύστημα που εστήσαμεν» πάνω σε χάρτινες βάσεις...

...Το κράτος μας επιερώννετον super φόρους από τα super κέρδη των τραπεζών μας τζιε τους super τόκους τους δικούς μας.

...Το κράτος μας εδιόριζεν μας εμάς, τα αδέρφικια μας, τους συγγενείς μας, τον γιον μας... με super μισθούς, super ΑΤΑ, super συνταξιοδοτικά ωφελήματα, στην Κυβέρνηση, στες Κυπριακές Αερογραμμές, στην Eurocypria, στην CYTA, στην ΑΗΚ κ.λπ.

...Εμείς επληρώνναμεν την Κοκούλλαν τηλεφωνήτριαν στο δημόσιον 2,000 ευρώ τον μήνα για την πολλά δύσκολην δουλειάν να...απαντά τα τηλέφωνα, τον Μήτσιον αρκάτην στο Τμήμαν Υδάτων 2,500 για να φακκά γυρόν τα χωρκά τζιε να πίννει καφέν στον καφενέν του Κκελετζή στο Αρεθκιού ως η ώρα 2.30 το μεσημέριν με το διπλοκάμπινον της υπηρεσίας, τον Αντωνάκην δάσκαλον συνδικαλιστήν της ΟΕΛΜΕΚ 3,500 για να δουλεύκει 7 μήνες τον χρόνον ως τις 2 το μεσημέριν τζιε να φκάλλει αλλότοσα αφορολόγητα που τα ιδιαίτερα, την Τζούλια γκαρσόνι του αέρα στην Cyprus Airways 5,000 ευρώ τον μήναν για να βάλλει καβέν τζιε να σερβίρει σάντουιτς, τον Τόνυ 30 χρονών κοπελλούιν στο Private Banking της Λαϊκής 8,000 ευρώ τον μήναν για να τα κνίθει ούλλη μέρα τζιε να κάμνει business lunch με Ρώσους money launderers στην Πυξίδαν...

Επαράγαμεν το απόλυτον τίποτα ως οικονομία τζιε ετρώαμεν το ούτσιαλιν μας, την στιγμήν που στην Ελλάδα ο αρχηγός ΓΕΕΘΑ πιάννει 1,750 ευρώ, οι καθηγητές πανεπιστημίου 1,200 ευρώ τζιε σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες παράγουν τζιε εξάγουν τα πάντα τζιε πιάννουν τους μισούς μισθούς που εμάς.

...Τώρα που έσκασε η ΦΟΥΣΚΑ ΜΑΣ μες στα σιέρκα μας γυρεύουμε το λάθος τζιε ξιτιμάζουμεν τους Ευρωπαίους ότι εν τζίνιοι που φταιν για τα κακά μας. Πάντα ΦΤΑΙΝ ΜΑΣ ΟΙ ΑΛΛΟΙ! Ε,λοιπον,ΟΧΙ, ΕΜΕΙΣ ΦΤΑΙΜΕ για το χάλιν μας, άλλος λιγότερο (διότι εψήφιζεν τζίνους που εψήφιζεν), τζιε άλλος περισσότερον (διότι έκλεφκεν που μες το συρτάριν).

...Κατηγορούμεν τους Ευρωπαίους ότι θέλουν να μας καταστρέψουν. ΟΧΙ, ΜΟΝΟΙ ΜΑΣ εκαταστραφήκαμε! Εζούσαμε, ετρώαμε τζιε επίναμε σε ένα τρελλό party τζιε η ΜΕΡΚΕΛ απλώς είδε ότι τους τελευταίους 12 μήνες επιέρωννεν τζεινή τζιε οι φορολογούμενοι της τον λοαρκασμόν (12 δισεκατομμύρια ΕΛΑ) τζιε απλώς είπε ότι ΕΝ ΠΑΕΙ ΑΛΛΟ, ετράβησεν την πρίζα τζιε "the party is over".

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2008) Επαναπροσδιορισμός του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής. Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1083-1096. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Baynham, M. (2002) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες.

Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία. Α. Χαραλαμπίδης. (επιμ.) *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Kalantzis, M., Cope, B. (2001) Πολυγραμματισμοί. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html [πρόσβαση 25/6/2016].

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β. (χ.χ.α) *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β. (χ.χ.β) *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., Τσέλιου, Β. (χ.χ.γ) *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κατσαρού, Ε. (χ.χ.) Λειτουργικός και Κριτικός Γραμματισμός. https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/15241/mod_resource/content/1/Lesson%204.pdf [πρόσβαση 08.05.2016].

Κουταλιανού, Ε., Παπαδάκη, Β. (2014) Νέα Ελληνική Γλώσσα Δειγματική Διδασκαλία. http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/didaktikes_protaseis/gymnasio/deigmatiki_ag_dometiou.pdf [πρόσβαση: 01.04.2016].

Κουτσογιάννης, Δ., Αλεξίου, Μ. (2012) *Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κυριάκου, Ν. (2014) Η χρήση της γλώσσας στα πολυγλωσσικά κυπριακά δημοτικά σχολεία, *13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 10-11 Οκτωβρίου 2014. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κωστούλη, Τ. (2006) Από τα Προγράμματα Γραμματισμού στο Γραμματισμό της Σχολικής Τάξης. Στατικοί και Δυναμικοί Τρόποι. Κουτσογιάννης, Κ., Χαραλαμπόπουλος, Α. Λιόσης, Ν. (επιμ.) *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 252-270. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κωστούλη, Τ. (2001) Η Γλώσσα της Σχολικής Τάξης στο Πλαίσιο της Εγγραμματοσύνης των Γλωσσικών Ειδών: Κειμενικές Στρατηγικές και Οικοδόμηση της Γνώσης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 359-70. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πως», «Πότε» και «για Ποιους». <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> [πρόσβαση 06.05.2016].

Μητσικοπούλου, Β. (2006) Λόγος και Κείμενο. Κείμενο και Κειμενικό είδος. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html [πρόσβαση 06.05.2015].

Μητσικοπούλου, Β. (2001) Γραμματισμός http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/ [πρόσβαση 25/6/2016].

Μοσχονάς, Σ. Α. (2002) Κοινή Γλώσσα και Διάλεκτος Το ζήτημα της «Γλωσσικής Διμορφίας» στην Κύπρο, *Νέα Εστία*, τ. 151, τ.1745, σ. 898-928.

Παπανικόλα, Ε., Τσιπλάκου, Σ. (2008) Η Αξιοποίηση της Γλωσσικής Ποικιλότητας στο Γλωσσικό Μάθημα. Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 623-644. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004) Γραμματισμός ή Γραμματισμοί: Η Πρόκληση του 21ου αιώνα. Παπούλια-Τζελέπη, Π., Α. Φτερνιάτη & Ταφά, Ε. (επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του Γραμματισμού στη Νέα Χιλιετία*, 19-24. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πάυλου, Π. (2006) Η ερευνητική Δραστηριότητα γύρω από τη Χρήση της Κυπριακής Διαλέκτου στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 669-678.

Στάμου, Φ., Τρανός, Τ., Χατζησαββίδης, Σ. (2004) Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, 666-672.

Τσιπλάκου, Σ., Χατζηιωάννου, Ξ., Κωνσταντίνου, Κ. (2006) Δέκα Μύθοι για της Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε; ». Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 581-590. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1994) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων Λύκειο Εσπερινό Γυμνάσιο Τεχνική Σχολή*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας (1993) *Αναλυτικό Πρόγραμμα των Φιλολογικών Μαθημάτων Γυμνάσιο*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικα.

Χατζηλουκά- Μαυρή, Ε. (2010) Από την Επικοινωνιακή- Κειμενική Προσέγγιση στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η Περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. Τσιπλάκου Σ. (2011) Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. *Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Π.Ι. Λευκωσία.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009) Γλωσσοδιδασκτικά Συνεχή και Ασυνεχή της Τελευταίας Τριακονταετίας: από τον Επικοινωνιοκεντρισμό στον Κοινωνιοκεντρισμό. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_e_pikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf [πρόσβαση 01.03.2016].

Χατζησαββίδης, Σ. (2007) Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ*, 27-34. Πολιτιστικό και Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Κείμενο Πολιτικής για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα (2015). Αναρτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_nea_elliniki_glossa.pdf [πρόσβαση 01.03.2016].

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/didaktikes_protaseis_gymnasio.html [πρόσβαση 01.03.2016]

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_ep_arkeias.html

Ξενόγλωσση

Gee, J., P. (2008) *Social Linguistics and Literacy. Ideology in Discourses* (3rd ed.). USA: Routledge.

Kostouli, T. (2002) Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2/1, 5-23.

Paltridge, B. (1996) Genre, Text- type and the Language Learning Classroom. *ELT Journal*, 50/3, 237-243.

Street B., V., Lefstein, A. (2007) *Literacy An Advanced Resource Book*. USA: Routledge.

Street B., V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

The Lew London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Cope, B. & Kalantzis, M. (ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York: Routledge.

Thwaite, A. (2006) Genre writing in primary school: From theory to the classroom, via First Steps. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29/2, 95-114.