

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Προγράμματα Σπουδών, μια πορεία προς τον

Κριτικό Γραμματισμό

Ευγενία Παπαλάμπρου

Επιβλέπων Καθηγητής
Στέργιος Χατζηκυριακίδης

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Προγράμματα Σπουδών, μια πορεία προς τον Κριτικό
Γραμματισμό**

Ευγενία Παπαλάμπρου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Στέργιος Χατζηκυριακίδης**

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

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματοποιείται η συγκριτική μελέτη των δύο ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)-Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003 της Ελληνικής Γλώσσας και του αντίστοιχου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) του 2011. Στόχος είναι να αναδειχτούν η γενικότερη φιλοσοφία, αρχές, σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, όσο και το θεωρητικό πλαίσιο των Προγραμμάτων που αφορά στη γλώσσα και τη διδασκαλία της.

Η μεταπτυχιακή διατριβή είναι χωρισμένη σε επτά μέρη: στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών και στο ρόλο τους στη διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη. Στο τρίτο μέρος γίνεται μία συνοπτική ιστορική ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών και των γλωσσικών προσεγγίσεων από τη μεταπολίτευση ως σήμερα. Στο τέταρτο και πέμπτο μέρος αντιστοίχως γίνεται παρουσίαση των βασικών αξόνων των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ 2003 και του ΠΣ 2011. Στο έκτο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά οι συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων και τέλος, στο έβδομο μέρος καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η μεθοδολογία της έρευνας αφορά σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τέθηκαν για τη μελέτη και επεξεργασία του υλικού και στην ποιοτική ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν από τη συγκριτική διαδικασία και τη βιβλιογραφική έρευνα. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής: Ποιο είναι το πλαίσιο πάνω στο οποίο διαμορφώνεται το περιεχόμενο των Προγραμμάτων; Ποιες είναι οι επιδιώξεις της ελληνικής εκπαίδευσης σε σχέση με το είδος του σχολικού γραμματισμού που προωθούν τα Προγράμματα; Σε τι είδους ταυτότητες αποσκοπούν; Σε ποιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και αντιλήψεις στηρίζονται; Ποιες γνώσεις και δεξιότητες επιδιώκουν να αναπτύξουν και γιατί; Ποιες είναι οι θεωρήσεις τους για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της; Σε ποια μεθοδολογία στηρίζονται; Ποιοι είναι οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης; Τι περιθώρια επιλογών αφήνουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες; Συνάδουν οι στόχοι με τις θέσεις τους; Κατά πόσο ανοιχτά και ευέλικτα είναι τα Προγράμματα στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες συνθήκες;

Η συγκριτική μελέτη κατέδειξε τη συμπληρωματικότητα της σχέσης των δύο Προγραμμάτων, ωστόσο ο κριτικός γραμματισμός, ως θεωρητικό πλαίσιο του ΠΣ 2011, αποτελεί νέα παιδαγωγική και διδακτική πρόταση, λόγω της διαφορετικής θεώρησης της γλώσσας, ως κοινωνικο-ιδεολογικού προϊόντος που αναπαράγει σχέσεις ισχύος, άποψη που αλλάζει τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εν τούτοις, στο νέο Πρόγραμμα η θεώρηση αυτή της γλώσσας δεν αναδεικνύεται στο βαθμό που θα έπρεπε, καθώς δίνεται έμφαση κυρίως στον λειτουργικό γραμματισμό, που επιδιώκεται από το ΑΠΣ 2003, ο οποίος αφορά στην αποτελεσματικότητα του τρόπου χρήσης της γλώσσας και όχι στην κριτική προσέγγιση του τρόπου λειτουργίας της.

Summary

The present thesis attempt a comparative study of two Greek Curricula in Primary Education, the 2003 Interdisciplinary Common Curriculum Framework (ΔΕΠΠΣ)/Curriculum (ΑΠΣ) for the Greek language and the corresponding 2011 Curriculum (ΠΣ).The goal is to highlight their principal axes, with reference to their general philosophy, principles, aims and objectives, as well as the theoretical framework of the Curricula, in terms of language and language teaching.

The thesis is divided in seven parts: the second part refers to Curricula and their role in shaping the types of citizenship they foster. The third part records a brief historical review of the Curricula and their linguistic approaches, from the post-junta period until today. The fourth and fifth part present the principal axes of the 2003 ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ and ΠΣ 2011 respectively. The sixth part briefly presents the convergences and divergences of the Curricula and finally, the seventh part records the conclusions of the research.

The research methodology is qualitative and it involves comparative content analysis of the relevant documents. Specifically, the questions posed: in what pedagogical framework is the content of the Curricula couched? What are the goals of Greek education with reference to the type of school literacy promoted by the Curricula? What kind of identities are they aiming at? On what pedagogical and teaching principles are they based? What knowledge and skills are they trying to develop and why? What are their views about language and language teaching? On what methodology are they based? What are the proposed assessment modes? How much freedom of choice are educators and learners allowed? Are the aims of the Curricula consistent with their principles? To what extent are they flexible and open to the contemporary constantly changing conditions?

The comparative study showed the complementary relationship between the two Curricula 2003 and 2011, however, critical literacy, the theoretical framework of 2011 Curriculum, constitutes a new pedagogical and teaching approach, due to a different view of language as a socio-ideological product that reproduces relations of power, a perspective that changes what has so far been taken for granted in educational reality. Nevertheless, in the new Curriculum, this view of language is not sufficiently capitalized on, as emphasis is put mainly on functional literacy, a goal of 2003 Curriculum, referring to the effectiveness of language use and not to a critical attitude towards it.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετάσχω στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, την υπεύθυνη του τμήματος κ. Τσιπλάκου Σταυρούλα, τον κ. Καρατσαρέα Πέτρο, τον κ. Σπαθάρη Δήμο, τον κ. Ζέκα Χριστόδουλο και ιδιαίτερα τον κ. Χατζηκυριακίδη Στέργιο τον επόπτη της εργασίας μου για την άψογη συνεργασία μας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Λιβαδειάς Διαμαντή Λεωνίδα για τη βιβλιογραφική στήριξη που μου παρείχε στη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	6
2	Προγράμματα Σπουδών και Ταυτότητα	8
2.1	Προγράμματα Σπουδών και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της μαθησιακής ταυτότητας	8
3	Ιστορική Ανασκόπηση	12
3.1	Ιστορική ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών και των γλωσσικών προσεγγίσεων από τη μεταπολίτευση ως σήμερα	12
4	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003	17
4.1	Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών	17
4.2	Βασικές θέσεις του Προγράμματος 2003	19
4.3	Βασικοί άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας	20
4.3.1	Η διαθεματική προσέγγιση της Γλώσσας	20
4.3.2	Η θεώρηση της γλώσσας	23
4.3.3	Γενικός σκοπός και ειδικοί σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας της Γλώσσας	25
4.3.4	Μεθοδολογία	31
4.3.5	Διδακτικές προσεγγίσεις	38
4.3.5.1	Επικοινωνιακή προσέγγιση	39
4.3.5.2	Κειμενοκεντρική προσέγγιση	44
4.3.6	Αξιολόγηση	52
5	Πρόγραμμα Σπουδών 2011	57
5.1	Η φιλοσοφία του Προγράμματος 2011	57
5.2	Κριτικός γραμματισμός	59
5.3	Παιδαγωγική αξία του κριτικού γραμματισμού	62
5.4	Βασικοί άξονες του ΠΣ 2011	64
5.4.1	Σκοποί και στόχοι	64
5.4.2	Το περιεχόμενο	72
5.4.3	Βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού για τη διδασκαλία	75
5.4.4	Μεθοδολογία	79
5.4.5	Διδακτικές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού	83
5.4.6	Αξιολόγηση	86

6	Συγκλίσεις και αποκλίσεις	89
6.1	Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων του 2003 και 2011	89
7	Επίλογος	102
	Βιβλιογραφία	107

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο συνέβαλαν στην αλλαγή του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ανάγκες της εποχής διαμόρφωσαν νέα Προγράμματα Σπουδών, στα οποία ενσωμάτωσαν σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, ανατρέποντας προϋπάρχουσες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις. Στο πλαίσιο αυτό εκπονήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και 2011, βάσει συγκεκριμένων επιστημονικών θεωρήσεων, σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα συνιστούν κείμενα δεν εκλαμβάνονται ως ουδέτερες οντότητες λόγου, αλλά οντότητες με ιδεολογικό περιεχόμενο, καθώς προβάλλουν συγκεκριμένες θέσεις και αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνονται σε διδακτικούς και κοινωνικούς στόχους. Για το λόγο αυτό κάθε παιδαγωγική και διδακτική πρόταση χρειάζεται να προσεγγίζεται με κριτικό τρόπο, ώστε να διερευνάται το είδος της μαθησιακής ταυτότητας που επιδιώκει να καλλιεργήσει. Στόχος της μεταπτυχιακής διατριβής είναι να αναδείξει τα στοιχεία αυτά που αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο στήριξης των Προγραμμάτων, ώστε να διαφανεί η φιλοσοφία και οι αρχές από τις οποίες διέπονται, αλλά και ο θεσμικός και κοινωνικός τους ρόλος.

Τα Προγράμματα αλλάζουν, εμπλουτίζονται και εξελίσσονται στην ιστορική τους διαδρομή ανάλογα με τις συγκυρίες και είναι σημαντικό να υπάρχει γνώση αυτών των αλλαγών, οι οποίες έχουν κυρίως αφετηρία τη γλώσσα και τη διδασκαλία της,

γνώση που θα συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και των εφαρμογών και αποτελεσμάτων της στη διδακτική πράξη.

Το κρίσιμο ερώτημα είναι το πώς η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, χειραφετημένων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που θα στοχεύουν στην αυτοπραγμάτωση και στην κοινωνική πρόοδο. Τα δύο Προγράμματα υποστηρίζουν ότι επιδιώκουν αυτούς τους στόχους, αν και μέσω διαφορετικών θεωρήσεων και διδακτικών προτάσεων το καθένα. Η συγκριτική μελέτη των Προγραμμάτων, ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία τους και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται σε σχέση με τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, κατέδειξε ότι το νέο ΠΣ είναι πιο κοντά σε αυτούς τους στόχους, αν και διακρίνονται σημεία που πρέπει να επαναπροσδιοριστούν σε σχέση με το εύρος της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού για τη γλώσσα και τον τρόπο λειτουργίας της, ως κοινωνικο-ιδεολογικού προϊόντος που προβάλλει σχέσεις ισχύος.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο να αναδείξει τις παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις, αντιλήψεις και στόχους των δύο Προγραμμάτων για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της στις σχετικές ενότητες που ακολουθούν. Η δομή της διατριβής έχει ως εξής: στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών και στο ρόλο τους στη διαμόρφωση της μαθησιακής ταυτότητας. Στο τρίτο μέρος πραγματοποιείται μία συνοπτική ιστορική ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών και των γλωσσικών προσεγγίσεων από τη μεταπολίτευση ως σήμερα, ώστε να γίνουν κατανοητά τα σημεία των αλλαγών και οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτές τις αλλαγές. Στο τέταρτο και πέμπτο μέρος αντιστοίχως γίνεται παρουσίαση των βασικών αξόνων των δύο Προγραμμάτων, ώστε να διαφανούν οι θέσεις, οι αρχές και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Στο έκτο μέρος παρουσιάζονται οι συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων, ώστε να προσδιοριστούν οι σχέσεις μεταξύ τους, αλλά και οι αλλαγές που έχουν επιτευχθεί στο νέο ΠΣ. Τέλος, στον επίλογο καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα της συγκριτικής μελέτης.

Κεφάλαιο 2

Προγράμματα Σπουδών και Ταυτότητα

2.1 Προγράμματα Σπουδών και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της μαθησιακής ταυτότητας

Τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν νόμιμα, έγκυρα, επιστημονικά, παιδαγωγικά κείμενα, βάσει των οποίων λειτουργεί ο θεσμός της εκπαίδευσης και του σχολείου.¹ Είναι διαμορφωμένα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο αναπαράγουν υπό τη μορφή αρχών, στάσεων, αξιών και γνώσεων, που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν. Τα Προγράμματα συμπυκνώνουν επιστημονικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, γι' αυτό και προτείνονται ως συμβουλευτικοί οδηγοί των εκπαιδευτικών με στόχο την οργάνωση και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, όσον αφορά στις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές στις οποίες θα στηριχτούν, σκοπούς και στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, μεθοδολογία και ανατροφοδοτικές διαδικασίες της διδασκαλίας.²

¹ Βέικου, Σιγανού, Παπασταμούλη 2007:55-68, Μπερερής & Παπαρίζος 2004, Βρεττός & Καψάλης 2009, Kelly 2004

² Ξωχέλλης & Δενδρινού (1999-2000), Μπονίδης 2003:25-40, Φλουρής 2010

Κάθε Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ξεχωριστή ιδεολογική οντότητα, καθώς εκφράζει συγκεκριμένες πολιτικές και κοινωνικές θέσεις και αντιλήψεις, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, κάτι που ισχύει και για τα Προγράμματα του 2003 και 2011 που αφορούν σε αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή. Τα Προγράμματα, λόγω της μικρής χρονικής απόστασης που τα χωρίζει, δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τις επικρατούσες συνθήκες και τις διεθνείς εξελίξεις στον σύγχρονο κόσμο. Σε διεθνές επίπεδο, τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης των πληθυσμών, της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των επιστημών αποτέλεσαν το πλαίσιο δημιουργίας τους και διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική τους πολιτική³. Εκτός των διεθνών επιρροών, τα δύο Προγράμματα αποτελούν πράξεις συγχρηματοδότησης με την Ευρωπαϊκή Ένωση, γι' αυτό και έχουν κοινό προσανατολισμό με την Ένωση.⁴ Με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας⁵ που πραγματοποιήθηκε το 2007 προσδιορίζονται οι τέσσερις στρατηγικοί στόχοι της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίστηκαν από το Συμβούλιο:

-Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας'

-Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης'

-Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στα κοινά'

-Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Εκτός αυτών των στόχων, οι οποίοι έχουν ισχύ μέχρι το 2020, δίνεται έμφαση όχι μόνο στην κατάρτιση, αλλά και στην απασχόληση, σε αξίες και σε συμμετοχή στα κοινά και σε έξι τομείς προτεραιότητας:

³ Fairglough 2006

⁴ ΔΕΠΠΣ 2003:3734, ΠΣ 2011:4, Φραγκουδάκη 2004:35-43, Προκοπίου-Βαξεβανίδη 2003:63-64

⁵ <http://www.europarl.europa.eu/>

-Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες να εστιάζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, με στόχο την απασχολησιμότητα, την καινοτομία και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά

-Εκπαίδευση για όλους, ισότητα, κατάργηση των διακρίσεων και προβολή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

-Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, απολύτως εντεταγμένη στην ψηφιακή εποχή

-Έντονη στήριξη των εκπαιδευτικών

-Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των προσόντων με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού

-Βιώσιμες επενδύσεις, επιδόσεις και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Εν ολίγοις, ο συσχετισμός διεθνών εξελίξεων και ευρωπαϊκού προσανατολισμού των Προγραμμάτων εκφράζεται σε γενικές γραμμές ως εκδημοκρατισμός και ανθρωπισμός, ως συστηματική γνώση και εξειδίκευση, ως αυξημένες ικανότητες για προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ως διαπολιτισμική αγωγή, ως δια βίου μάθηση, ως ίσες ευκαιρίες, στοιχεία δηλαδή που αφορούν στον σύγχρονο πολίτη με στόχο να συμβάλει στην κοινωνική ανασυγκρότηση, όπως αυτή είναι προσδιορισμένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο με τα οικονομικά και πολιτικά κριτήρια και κίνητρα.⁶

Η επιδίωξη των Προγραμμάτων για τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που θα είναι σε θέση να αλλάξουν την κοινωνία και να συγκρούονται με μηχανισμούς επιβολής ελέγχου, θεωρείται το «οξύμωρο» στην εκπαίδευση, όπως

⁶ Μπαγάκης 2004:41-52 (Posch), 53-68 (Ματσαγγούρας), 116-123 (Υφαντή),130-136 (Φλουρής & Πασιάς), 155-163 (Κουλουμπαρίτση, Μουρατιάν), 165-171 (Καλογρίδη, Φερεντίνος, Μαρκόπουλος), 173-181 (Σταυλιώτη, Κούτρα, Σοφού), 183-189 (Πανταζής, Σακελλαρίου), 264-273 (Πανταζής), 348-354 (Περαχωρίτη)

σχετικά αναφέρει ο Luke,⁷ καθώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει μηχανισμούς επιβολής οι οποίοι δύσκολα καθίστανται αμφισβητήσιμοι.⁸ Τίθεται λοιπόν το ερώτημα αν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι των Προγραμμάτων για μια δίκαιη κοινωνία με πολίτες χειραφετημένους θα είναι τελικά θέμα επιτυχίας ή αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος;

Οι γενικοί σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης μέσα από τους οποίους προσδιορίζεται η ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη έχουν σχέση και με τη γλωσσική ταυτότητα, η οποία διακρίνεται μέσα από τους γλωσσικούς σκοπούς και στόχους και εξετάζεται σε αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή. Η γλώσσα δεν αποτελεί απλά ένα μέσο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά μέσο έκφρασης θέσεων, αντιλήψεων, εκφράζει σχέσεις ισχύος, δομεί αξίες, στάσεις και συμπεριφορές και προσφέρει δυνατότητες, για όποιον/-α τη γνωρίζει σε βάθος, άσκησης εξουσίας και ελέγχου.⁹ Τα στοιχεία της γλωσσικής ταυτότητας, όπως παρουσιάζονται μέσα από τους στόχους των Προγραμμάτων¹⁰, αφορούν σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν: γνώση του γλωσσικού συστήματος και του τρόπου λειτουργίας του στα διάφορα κείμενα, κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ανάλογα με το σκοπό και τον/την αποδέκτη/-τρια, ικανότητα χειρισμού της γλώσσας με επάρκεια, με υπευθυνότητα, με συνείδηση, με κριτική επίγνωση, ώστε οι μαθητές/-τριες να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και στην ευρύτερη κοινωνία.

⁷ Luke 2000:5

⁸ Apple 1986, Fairclough 1989, Kress 2000

⁹ Bourdieu 1999:49-125,151-167,183-331, Bernstein 1989

¹⁰ ΑΠΣ 2003:3745-3771, Οδηγός Σπουδών 2011:8-12, ΠΣ 2011:7-12

Κεφάλαιο 3

Ιστορική Ανασκόπηση

3.1 Ιστορική ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών και των γλωσσικών προσεγγίσεων από τη μεταπολίτευση ως σήμερα

Στόχος αυτής της σύντομης ανασκόπησης είναι να αναδειχτούν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στα Προγράμματα Σπουδών, σε σχέση με τις επικρατούσες θεωρίες για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, καθώς το 1976 ήταν η χρονιά που δόθηκε τυπικά τέλος στο γλωσσικό ζήτημα¹¹ και τέθηκε για πρώτη φορά συστηματικά το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας. Η γλωσσική σύγχυση που είχε προκαλέσει αυτή η διαμάχη ήταν εμφανής και στη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές/-τριες διδάσκονταν την καθαρεύουσα μέσα από τα βιβλία της γλώσσας, τα οποία είχαν συγγραφεί σε αυτή τη μορφή, ενώ χρησιμοποιούσαν τη δημοτική στους διαλόγους τους με τον/την εκπαιδευτικό κατά την επεξεργασία των κειμένων και των ασκήσεων. Από τη μεταπολίτευση έως το 1981 τα Προγράμματα που εκπονήθηκαν θεωρήθηκαν «παραδοσιακά», με την έννοια του καθορισμού της διδακτέας ύλης και του αυστηρού χρονικού πλαισίου διδασκαλίας της, όσο και των αρχών και αντιλήψεών τους σε σχέση με τη διδακτική της γλώσσας. Η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως ένα σύστημα στατικό και αποπλαισιωμένο από την κοινωνική, ιστορική, πολιτισμική και ιδεολογική της

¹¹ Κοτρώτσου-Λόντου 2004:40-56, Πεπονής 1972

διάσταση. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος περιοριζόταν στην ανάγνωση, σε ερωτήσεις περιεχομένου που αφορούσαν σε μια τυπική εξέταση του νοήματος των κειμένων, χωρίς συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους, στην αντιγραφή, στην ορθογραφία, στη συστηματική μελέτη και εκμάθηση των γραμματικο-συντακτικών κανόνων και στη στείρα αποστήθιση. Η διδασκαλία της δομής των κειμένων κατείχε το βασικό ρόλο στο γλωσσικό μάθημα και το βιβλίο γραμματικής θεωρούνταν μια αδιαμφισβήτητη πηγή «ορθού» τρόπου χρήσης της γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή γνωστή ως γραμματικο-κεντρική (grammar based model)¹² μελετούσε το λόγο σε επίπεδο μορφο-συντακτικό και επεξεργαζόταν το κείμενο αποσπασματικά, δίνοντας σημασία στη λέξη και όχι σε ευρύτερες ενότητες λόγου. Η κατανόηση και η παραγωγή λόγου γινόταν ανεξάρτητα από το είδος και την επικοινωνιακή περίσταση. Ο παραδοσιακός αυτός τρόπος προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος στηριζόταν σε συγκεκριμένες φιλοσοφικές θεωρίες, αντιλήψεις και μεθοδολογικές αρχές, που είχαν τη βάση τους στο συμπεριφορισμό και στο δομισμό.¹³ Τα Προγράμματα αυτά υπήρξαν συγκεντρωτικά, με την έννοια του προσχεδιασμού της πορείας της διδασκαλίας, της έμφασης στο αποτέλεσμα της μάθησης και όχι στη διαδικασία, του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα τους και της αποσπασματικότητας της γνώσης. Από το 1982-1997 συντάχθηκαν άλλα Προγράμματα, συγγράφηκαν νέα σχολικά βιβλία και για πρώτη φορά βιβλία δασκάλου. Τα Προγράμματα αυτά περιείχαν στόχους, μεθοδολογία και τρόπους αξιολόγησης, ωστόσο δε διέφεραν από τα προηγούμενα σε επίπεδο παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών για τη διδασκαλία της γλώσσας.¹⁴ Το 1998 εκπονήθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) το οποίο είχε τη μορφή curriculum,¹⁵ δηλαδή περιείχε σκοπούς και ειδικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης,

¹² Ματσαγγούρας 2007:31

¹³ *Συμπεριφορισμός*: Θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία το άτομο μαθαίνει αποκλειστικά μέσα από ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον είτε θετικά είτε αρνητικά στα οποία αντιδρά αναλόγως. Στην επιθυμητή συμπεριφορά συμβάλλει η θετική ενίσχυση (αντανακλαστικός τρόπος μάθησης). Κολιάδης 1997 (Α' Τόμος). *Δομισμός*: Θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι απόκτηση γνώσεων, αλλά μια διαδικασία δόμησης της γνώσης κατά τη διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Κολιάδης 1997 (Β' Τόμος)

¹⁴ Βέικου, Σιγανού, Παπασταμούλη 2007:59

¹⁵ Βέικου, Σιγανού, Παπασταμούλη 2007:57,60, Βρεττός & Καψάλης 2009, Φλουρής 2010

μεθοδολογία, οδηγίες, ενδεικτικά παραδείγματα διδασκαλίας, τρόπους αξιολόγησης και για πρώτη φορά έδινε, έστω και σε ελάχιστο βαθμό, πρωτοβουλίες στον εκπαιδευτικό να ελέγχει το γλωσσικό υλικό και να το προσαρμόζει στη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν στην τάξη. Το ΕΠΠΣ θεωρήθηκε πρόδρομος της διαθεματικής προσέγγισης της γλώσσας. Σε σχέση με τις θεωρητικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της αντικατέστησε την παραδοσιακή γραμματικο-κεντρική με την επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach). Με την επικοινωνιακή προσέγγιση μελετάται για πρώτη φορά η γλώσσα στο κοινωνικό της πλαίσιο και δίνεται έμφαση στον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της.¹⁶ Η γλώσσα θεωρείται πως κατακτάται μέσα από τη χρήση της. Η γνώση της δομής κρίνεται απαραίτητη, ωστόσο η επικοινωνιακή ικανότητα είναι αυτή που χρειάζεται να αναπτυχθεί κατά τη διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής εξασφαλίζεται η αποτελεσματική επικοινωνία. Το 2003 διαμορφώθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα στο σύνολο των σχολείων στην Ελλάδα, με εξαίρεση το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 που εφαρμόζεται πιλοτικά σε 188 σχολεία της χώρας (99 δημοτικά). Το πρόγραμμα του 2003 έχει επίσης τη μορφή curriculum, διαφέρει όμως από τα προηγούμενα στο ότι για πρώτη φορά υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως ολιστικός και πολυπρισματικός τρόπος προσέγγισής της που καταργεί την αποσπασματικότητα.¹⁷ Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες σε ποσοστό 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για χρήση διαφορετικού γλωσσικού διδακτικού υλικού από το υπάρχον, με την προϋπόθεση να σχετίζεται με τις αρχές και τους γλωσσικούς στόχους του Προγράμματος. Μία από τις καινοτομίες αυτού του Προγράμματος είναι η καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης, του χρονικού δηλαδή περιθωρίου που δίνεται σε εκπαιδευτικούς-δύωρο, τριώρο ή τετράωρο εβδομαδιαίως ανάλογα την τάξη-για διαθεματικές δραστηριότητες με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project) σε

¹⁶ Μπαμπινιώτης 1999, Χαραλαμπίδης 1999, Χατζησαββίδης 2009, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010:114-130

¹⁷ Ματσαγγούρας 2004

ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας. Όσον αφορά στη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, το Πρόγραμμα υιοθετεί το συνδυασμό επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης.¹⁸ Στόχος αυτού του συνδυασμού των προσεγγίσεων στη διδασκαλία δεν είναι μόνο η επίτευξη της αποτελεσματικότητας του λόγου σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά και η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στα διάφορα κειμενικά είδη. Η διδασκαλία σύμφωνα με το Πρόγραμμα οφείλει να προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών/τριών και να είναι ανάλογη των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεργατικός και συμβουλευτικός. Το τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως προαναφέρθηκε, έκανε την είσοδό του στα σχολεία το 2011. Το Πρόγραμμα αυτό στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό και διαφέρει ως προς το περιεχόμενό του από τα προηγούμενα, καθώς εισήγαγε μια νέα αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Είναι σε μορφή curriculum και περιέχει σκοπούς, στόχους, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, μεθοδολογία, ενδεικτικές δραστηριότητες και τρόπους αξιολόγησης, που στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αποτελούν καινοτομία. Μία από αυτές τις καινοτομίες είναι και η κατάργηση των γλωσσικών εγχειριδίων, με την έννοια της συγκεκριμένης διδακτικής ύλης που πρέπει να ολοκληρωθεί κατά τη σχολική χρονιά, καθώς παρέχει ελευθερία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να διαμορφώσουν, συναποφασίζοντας, το δικό τους γλωσσικό υλικό με αυθεντικά κείμενα και να ασχοληθούν επιλεκτικά με κείμενα και δραστηριότητες των βιβλίων που τους είναι χρήσιμα. Με λίγα λόγια η «ύλη» γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διαμορφώνεται σε επίπεδο τάξης, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και δεν εξαρτάται από την ύπαρξη ενός βιβλίου κοινού για όλους/ες. Σε επίπεδο γλωσσικής προσέγγισης των κειμένων βάσει κριτικού γραμματισμού η γλώσσα αξιολογείται και ερμηνεύεται στην κοινωνική και ιδεολογική της διάσταση, με στόχο την ανακάλυψη των σχέσεων ανισότητας που προβάλλονται ρητά ή υπόρρητα μέσα από το λόγο.

¹⁸ Ματσαγγούρας 2009:135-198, Ματσαγγούρας 2007:40-59, New London Group 1996

Στη σύντομη αυτή ιστορική διαδρομή διακρίνεται η εξελικτική πορεία από τον αναγνωριστικό γραμματισμό (έμφαση στα λεξικο-γραμματικά στοιχεία χωρίς σύνδεση με το περιεχόμενο και το κοινωνικό συγκείμενο) των παραδοσιακών Προγραμμάτων, στον λειτουργικό γραμματισμό (γνώση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρήσης του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση) των Προγραμμάτων ΕΠΠΣ και κυρίως του ΔΕΠΠΣ και τέλος, στον κριτικό γραμματισμό (κριτική στάση απέναντι στη γλώσσα και στο ρόλο της ως κοινωνικο-ιδεολογικού προϊόντος) του νέου ΠΣ 2011.

Κεφάλαιο 4

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003

4.1 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στοχεύοντας στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και της προσαρμογής του στα δεδομένα της συγκεκριμένης περιόδου, σχεδίασε το ΔΕΠΠΣ με τα αντίστοιχα Προγράμματα των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (ΑΠΣ), καθώς και σχετικό διδακτικό υλικό, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, της ενιαιοποίησης δηλαδή της γνώσης με οριζόντια σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Στην ουσία αμφισβήτησε το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των προηγούμενων παραδοσιακών Προγραμμάτων, του κατακερματισμού της ύλης, της μη ολιστικής αντίληψης της γνώσης, του αποπλαισιωμένου τρόπου προσέγγισής της και της παθητικής απόκτησης γνώσεων. Με την εφαρμογή της διαθεματικότητας στην οργάνωση και στο περιεχόμενο του προγράμματος έγινε προσπάθεια να τηρηθούν η ενότητα, η συνοχή, η συσχέτιση και η συνέχεια ενδοκλαδικά (εντός γνωστικού αντικειμένου) και διακλαδικά (συσχετισμός ανάμεσα σε επιστημονικά αντικείμενα), με θεματοκεντρικές εφαρμογές, υιοθετώντας ένα συνδυαστικό μοντέλο *διαθεματικής και διεπιστημονικής* προσέγγισης της γνώσης.¹⁹

¹⁹ Αλαχιώτης 2006:3-6, Κουλουμπαρίτση 2005

Με τη διαθεματικότητα δίνεται έμφαση στην εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και στις διαθεματικές δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες. Με την εννοιοκεντρική προσέγγιση επιδιώκεται η συνοχή ενδοκλαδικά, με βασικές έννοιες κάθε επιστημονικού κλάδου, διακλαδικά, μέσω διαθεματικών εννοιών, κοινών σε κάθε επιστημονικό κλάδο και θεματοκεντρικά, με θέματα που αφορούν κάθε γνωστικό αντικείμενο, με στόχο την οριζόντια διασύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου κάθε κλάδου. Με τις διαθεματικές δεξιότητες στόχος είναι η καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από τη σύγχρονη κοινωνία και τις ανάγκες της εποχής. Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση²⁰ «η διαθεματικότητα στην ολοκληρωμένη της μορφή σημαίνει κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και οργάνωση της σχολικής γνώσης γύρω από σημαντικά θέματα. ...Μια τέτοια επιλογή στα Προγράμματα Σπουδών, όμως, θα προϋπέθετε όχι μόνο μια άλλη οργάνωση της σχολικής, αλλά και της ακαδημαϊκής γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ, επομένως, επιλέγει ένα συνδυασμό από προσεγγίσεις που να προσιδιάζουν στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και να ανταποκρίνονται στους περιορισμούς της σχολικής πραγματικότητας».

Στο Πρόγραμμα, πράγματι, δεν εφαρμόζεται η προωθημένη διαθεματικότητα, αλλά η «ήπια» μορφή της,²¹ καθώς συνδυάζει στοιχεία από τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της ύλης (διακριτά μαθήματα), με στοιχεία διαθεματικότητας. Η προωθημένη διαθεματικότητα εφαρμόζεται στην Ευέλικτη Ζώνη,²² δηλαδή στον διαθέσιμο χρόνο κάθε τάξης, για να πραγματοποιηθούν διαθεματικές εργασίες με ομαδοσυνεργατικό τρόπο υπό τη μορφή σχεδίων εργασίας, ο οποίος καλύπτει ένα τετράωρο εβδομαδιαία για τις μικρές τάξεις Α' και Β', τρίωρο για τις Γ' και Δ' και δώωρο για τις μεγαλύτερες τάξεις Ε' και Στ'.

²⁰ Κουλουμπαρίτση 2005:36

²¹ Ματσαγγούρας 2003:60

²² ΔΕΠΠΣ 2003:3739-3740

4.2 Βασικές θέσεις του Προγράμματος 2003

Στο πλαίσιο των εξελίξεων στον σύγχρονο κόσμο και των μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών που δημιουργήθηκαν σε σχέση με την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της γνώσης, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί, διασφαλίζοντας την πρόσβαση όλων στη γνώση με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

Η συνεχής αναθεώρηση της γνώσης είναι πια επιβεβλημένη, λόγω των νέων συνθηκών και σε αυτό προσβλέπει το Πρόγραμμα.²³ Εκτός αυτού του στόχου, της ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, το Πρόγραμμα δίνει έμφαση και στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του/της μαθητή/-τριας, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή του/της και την ομαλή ένταξή του/της στην κοινωνία.²⁴

Το Πρόγραμμα υποστηρίζει πως στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα πολυδιάστατο πολιτισμικό μοντέλο με στόχο να υιοθετηθεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες. Στόχος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, η εξασφάλιση συνθηκών για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών/-τριών, τη συνολική σταθερότητα, την κριτική και διαλεκτική ικανότητα και τη θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια χωρίς προκαταλήψεις. Η επίτευξη αυτών των στόχων υποστηρίζεται με την παροχή γενικής παιδείας, με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του/της μαθητή/-τριας και της ανάδειξης των ενδιαφερόντων του/της, με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους/-ες, με την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με την ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς, με την προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, με τη στήριξη των μαθητών/-

²³ Παπαχρίστου, Κουρεμένος, Μάνδαλος 2002:17-71

²⁴ Bloom & Krathwohl 1986

τριών για φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, με την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τέλος, με την καλλιέργεια των ικανοτήτων κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών, σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και ανάγκες, θέσεις οι οποίες αποτελούν τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης.²⁵

4.3 Βασικοί άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας

4.3.1 Η διαθεματική προσέγγιση της Γλώσσας

Η Γλώσσα είναι το γνωστικό αντικείμενο που διαφοροποιείται σε σχέση με τα άλλα, καθώς το Πρόγραμμα υποδεικνύει ότι αποτελεί οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων.²⁶ Οι μαθητές/-τριες με αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα, μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων, με στόχο να εξοικειωθούν με την επιστημονική γλώσσα όλων των διδακτικών αντικειμένων, ώστε να την κατανοούν και να είναι σε θέση να την αξιολογούν. Στο πλαίσιο αυτό η κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να έχει συγκεκριμένο στόχο της γλωσσικής δεξιότητας που χρειάζεται να αναπτυχθεί και σχέση με τις επιδιώξεις του εκάστοτε μαθήματος.²⁷ Μέσα από το διαθεματικό τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος επιδιώκεται να αναπτυχθούν γνώσεις για τη γλώσσα σε σχέση με τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της, δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κατανόησης και παραγωγής λόγου, με απώτερο στόχο την εξέλιξη των μαθητών/-τριών σε εγγράμματα υποκείμενα που θα έχουν πρόσβαση σε κάθε κειμενικό είδος. Τα παιδιά μέσα από τις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και τη φθίνουσα καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού αναπτύσσουν γνωστικές συγκρούσεις, ανταλλάσσουν απόψεις, αναδομούν τις ιδέες τους και οικοδομούν τις νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες. Με τις διαθεματικές εργασίες μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να χρησιμοποιήσουν ποικίλες πηγές πληροφοριών, να επεξεργαστούν διαφόρων ειδών κείμενα, να αναπτύξουν

²⁵ ΔΕΠΠΣ 2003:2-5

²⁶ ΑΠΣ 2003:3772

²⁷ ΔΕΠΠΣ 2003:3772

στρατηγικές σχεδιασμού, αξιοποίησης και αξιολόγησης υλικού, να προβληματιστούν γύρω από διάφορα θέματα και τον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται, αναπτύσσοντας έτσι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που αφορούν σε τρόπους συνολικής διαχείρισης και ελέγχου της πληροφορίας.²⁸ Ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης των κειμένων αναδεικνύει την πολυσημία, τις διαφορετικές οπτικές τους και επιτυγχάνεται ο επιστημονικός τρόπος διερεύνησης τους, καθώς ενεργοποιείται η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης για την κατανόηση των κειμένων και την μετέπειτα παραγωγή.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες για να υλοποιηθούν και να έχουν επιτυχή έκβαση θα πρέπει να σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα θέματα να προκύπτουν από τον διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό, να υπάρχουν ξεκάθαροι παιδαγωγικοί στόχοι, κατάλληλη οργάνωση και αξιοποίηση του υλικού και τέλος, υποδομή, τεχνολογικά μέσα και εποπτικά υλικά. Το Πρόγραμμα για να διευκολύνει το έργο του/της εκπαιδευτικού παρουσιάζει κάποιες ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες επεξεργασίας και παραγωγής λόγου,²⁹ ενώ στο βιβλίο του δασκάλου γίνονται αναφορές στο τέλος κάθε ενότητας για διαθεματικές εργασίες, στο πλαίσιο σύνδεσης κάποιων γνωστικών αντικειμένων με το θέμα της κάθε ενότητας.

Το Πρόγραμμα για την υλοποίηση της διαθεματικότητας διαθέτει για κάθε γνωστικό αντικείμενο το 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου, με στόχο την ενασχόληση με διαθεματικές δραστηριότητες μέσω σχεδίων εργασίας (project), μετά το τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Υποστηρίζει ότι με τις διαθεματικές εργασίες ο/η εκπαιδευτικός αποκτά ελευθερίες, καθώς επιλέγει να εργαστεί χωρίς την πίεση της διδασκόμενης ύλης και από την άλλη ο/η μαθητής/-τρια τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς δίνεται η δυνατότητα για ενεργό εμπλοκή τους με θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντός τους, της ηλικίας και του επιπέδου τους. Η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και αποκτάται βιωματικά,

²⁸ ΔΕΠΠΣ 2003:3738-3740

²⁹ ΑΠΣ 2003:3771-3772

καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε διερευνητικούς τρόπους μάθησης, η διδασκαλία πραγματοποιείται ομαδοσυνεργατικά, για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τις συλλογικές διαπραγματεύσεις της γνώσης.³⁰

Για τον διαθεματικό χαρακτήρα του προγράμματος και τον τρόπο που αξιοποιείται η διαθεματικότητα στη διδακτική πράξη έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις οι οποίες προέκυψαν από σχετικές έρευνες. Η έρευνα των Αλαχιώτη-Καρατζιά-Σταυλιώτη³¹ για την αξιολόγηση της διαθεματικότητας στα σχολικά εγχειρίδια, κατέδειξε ότι το εκπαιδευτικό υλικό αποδίδει ικανοποιητικά τη διάχυση της διαθεματικότητας και ότι προσδίδει ελευθερίες στον/στην εκπαιδευτικό.

Οι Ντίνας & Ξανθόπουλος³² αναρωτιούνται σε ποια ενιαιοποίηση μαθημάτων αναφέρεται το Πρόγραμμα, εφόσον υπάρχουν τα διακριτά μαθήματα και στο ίδιο πλαίσιο ο Σαλβαράς³³ αναφέρει ότι η διατήρηση της αυτονομίας του κάθε διδακτικού αντικειμένου, όπως ισχύει στο Πρόγραμμα δεν αφορά στην έννοια της *διαθεματικότητας*. Τα ξεχωριστά μαθήματα που πραγματοποιούνται ανά μία διδακτική ώρα (45 λεπτά), δε συνάδουν με την ενιαιοποίηση της γνώσης. Θεωρεί όμως, σε σχέση με το παρελθόν, ότι το γλωσσικό μάθημα διαφοροποιείται στο υπάρχον Πρόγραμμα, καθώς γίνεται προσπάθεια να ομογενοποιηθούν οι γλωσσικοί τομείς, μέσω της επεξεργασίας διάφορων τύπων κειμένων, με στόχο την ανάδειξη και διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους.

Το Πρόγραμμα χρησιμοποιεί στη στήλη *Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης*³⁴ τις έννοιες που θεωρεί κοινές για συσχετισμό με τα άλλα μαθήματα: επικοινωνία, αλληλεπίδραση, δομή, σύστημα, οργάνωση, μεταβολή, χώρος, χρόνος..κτλ πρόκειται όμως σύμφωνα με τον Σ. Τουλιάτο³⁵ για φιλοσοφικές έννοιες και όχι διαθεματικές, με αποτέλεσμα να μη γίνεται άμεσα

³⁰ Αλαχιώτης 2006, Ματσαγγούρας 2002:33-34, Χατζημιχαήλ 2010:212-222,

³¹ Αλαχιώτης, Καρατζιά-Σταυλιώτη 2006

³² Ντίνας & Ξανθόπουλος 2006:57-69

³³ Σαλβαράς 2004:130

³⁴ ΔΕΠΠΣ 2003:3745

³⁵ Τουλιάτος 2006

αντιληπτός από τον/την εκπαιδευτικό ο τρόπος συσχέτισης των θεμάτων προς επεξεργασία με αυτές τις έννοιες.

Ένα άλλο μειονέκτημα επίσης είναι ο τρόπος κατανομής της ύλης και η ποσότητά της που δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει θέματα με διαθεματικό τρόπο και πολλές φορές οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης να χρησιμοποιούνται για κάλυψη της ύλης των μαθημάτων.³⁶

Η ενασχόληση με διαθεματικές δραστηριότητες απαιτεί χρόνο για την οργάνωση του διαθέσιμου υλικού που έχει επιλεγεί για την επεξεργασία του θέματος, συγκεκριμένους γλωσσικούς στόχους, αξιοποίηση της προηγούμενης γνωστικής εμπειρίας και των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών, ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες. Δεν θα πρέπει το θέμα, όπως προτείνεται από το Πρόγραμμα, να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του/της εκπαιδευτικού, αλλά να προκύπτει μέσα από τη συνδιαπραγμάτευση με τους/τις μαθητές/-τριες.

4.3.2 Η θεώρηση της γλώσσας

Το Πρόγραμμα διαπνέεται από σύγχρονες αντιλήψεις που αφορούν στη γλώσσα και στον τρόπο λειτουργίας της. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα αντιμετωπίζεται, σε ένα πρώτο επίπεδο, ως κοινωνικό προϊόν με δυναμική, από το οποίο διαμορφώνεται και το οποίο διαμορφώνει, και κατά δεύτερο λόγο, ως επικοινωνιακή πράξη, που λειτουργεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο, με συγκεκριμένο σκοπό και αποδέκτη/-τρια.³⁷ Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα εσωτερικό σύστημα του ατόμου, μια βιολογική υποδομή, αλλά είναι ένα προϊόν διαλεκτικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον είτε ως σύστημα είτε ως πρακτική στο πλαίσιο των περιστάσεων επικοινωνίας.³⁸ Οι διάφοροι τρόποι χρήσης της γλώσσας στην κοινωνική της λειτουργία διαμορφώνουν τις δομές της, έχουν ενσωματωμένα

³⁶ Μοσχονάς 2006:14

³⁷ Halliday & Hasan 1989

³⁸ Halliday & Matthiessen 2004, Chomsky 1957, Vygotsky 1988, Hymes 1972

στοιχεία από το κοινωνικό περιβάλλον και δημιουργούν νέα γλωσσική πραγματικότητα κάθε φορά κατά την επιτέλεσή τους.

Η γλώσσα δεν είναι ένα κλειστό σύστημα και στην ιστορική της διαδρομή υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές σε επίπεδο μορφής και περιεχομένου. Η γνώση αυτή βοηθά σε πρακτικό επίπεδο στη μη απομόνωση των γλωσσικού συστήματος από τη σημασιολογική του πλευρά, η οποία διαμορφώνεται πάντα σε σχέση με την κειμενική κοινότητα στην οποία ανήκει. Η νοηματοδότηση του λόγου δε γίνεται τεμαχίζοντάς τον σε συλλαβές, λέξεις ή προτάσεις, αλλά στην ολότητά του και μέσα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Οι θεωρήσεις αυτές για τη γλώσσα είχαν αντίκτυπο στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική, οι οποίες τις ενσωμάτωσαν, διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών και διδακτικών ενεργειών, που αφορούν στον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας, όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης του ατόμου που μαθαίνει για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα: ο/η μαθητής /-τρια πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και ότι επιτελεί κοινωνικές λειτουργίες. Κατά τη χρήση της επιτελούνται γλωσσικές πράξεις, όπως για παράδειγμα συμβαίνει όταν προτείνουμε, σχολιάζουμε, προστάζουμε, παρακαλούμε κτλ, στην προσπάθειά μας να επιτύχουμε τον επικοινωνιακό μας στόχο. Η επιτυχία αυτή εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που αφορούν είτε στο εύρος του λεξιλογίου που διαθέτουμε για επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων και του τρόπου δόμησής τους σε λόγο με συνοχή και συνεκτικότητα είτε στον τρόπο έκφρασης (τόνος φωνής) είτε στη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (κινήσεις του σώματος κ.ά.). Για να αποκτήσει δυνατότητες ο/η μαθητής/-τρια χειρισμού της γλώσσας θα πρέπει να αναπτύξει πρώτα τις γλωσσικές του γνώσεις μέσα από συχνές και ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες και επαφές με πολλά είδη λόγου, ώστε όχι μόνο να οικειοποιηθεί τη γλώσσα, αλλά και να τοποθετηθεί κριτικά απέναντί της. Στην προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητο η διδασκαλία να συμβάλλει στη γνώση της δομής και λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και μέσα από διάφορες πηγές λόγου, που θα επεξεργαστούν οι μαθητές/-τριες με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο και μέσα

από διαδικασίες αλληλεπίδρασης.³⁹ Το Πρόγραμμα αξιοποιώντας τα σύγχρονα πορίσματα για τη γλώσσα διαμόρφωσε ανάλογα τους γλωσσικούς σκοπούς και στόχους του, τη μεθοδολογία και τις μορφές αξιολόγησης, ώστε η γλωσσική διδασκαλία να καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών/-τριών και να είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές δυνατότητές τους, με διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες.

4.3.3 Γενικός σκοπός και ειδικοί σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας της Γλώσσας

Οι σκοποί και στόχοι του Προγράμματος αφορούν στα εξής:

Ο γενικός σκοπός καθώς και οι ειδικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος αφορούν στην ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού της γλώσσας με επαρκή και συνειδητό τρόπο, ώστε να καλύπτονται οι επικοινωνιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/-τριών και να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή τους στις σχολικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις.⁴⁰ Το Πρόγραμμα στηρίζει μέσω της διδασκαλίας την ανάγκη απόκτησης γνώσεων για τη γλώσσα και τη λειτουργία της, ώστε οι μαθητές/-τριες να γίνουν ικανοί/-ές ομιλητές/-τριες και να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά, με τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Στους ειδικούς σκοπούς συμπεριλαμβάνεται η απόκτηση βάσεων για κριτική γλωσσική επίγνωση μέσω της άσκησης των μαθητών/-τριών σε ποικίλες δραστηριότητες επικοινωνίας, όπου δίνεται η δυνατότητα να διερευνούν σε βάθος το γλωσσικό σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας του, αξιολογώντας τις γλωσσικές επιλογές σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Σκοπός, όπως σχετικά αναφέρεται, είναι να παρεμβαίνουν οι μαθητές/τριες μέσω του λόγου τους στην πραγματικότητα, αλλά και να δημιουργούν πραγματικότητα μέσω αυτού, καθώς, κατά την επικοινωνία, επιτελούμε γλωσσικές πράξεις με συγκεκριμένο σκοπό, όπως για παράδειγμα, όταν θέλουμε να πείσουμε κάποιον/-α με επιχειρήματα για να ανατρέψουμε κάποια δεδομένα και να πετύχουμε το σκοπό μας. Αυτό οδηγεί σε γνώση του γλωσσικού συστήματος και συνειδητή χρήση των

³⁹ Αρχάκης 2013

⁴⁰ ΑΠΣ 2003:3745,3748-3749

κατάλληλων γλωσσικών μέσων με στόχο την αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία.

Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος ισχύουν για όλες τις τάξεις και αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες πάνω σε συγκεκριμένους γνωστικούς άξονες, μέσα από ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα: για τον *προφορικό λόγο* (ομιλία, ακρόαση, αφηγήσεις, περιγραφές, διαλογικές, μονολογικές μορφές επικοινωνίας), για τον *γραπτό λόγο-ανάγνωση* (φωνημική επίγνωση, πρώτη ανάγνωση, δομή συλλαβής, λέξης, πρότασης, παραγράφου), για τον *γραπτό λόγο-γραφική και παραγωγή γραπτού λόγου* (πρώτη γραφή, αντιγραφή, γραφή, τονισμός, στίξη, καλλιγραφία, στάδια γραψίματος, δομή κειμένου, γλωσσικές πράξεις, είδη λόγου, τύποι κειμένων, περίληψη, συνοχή και συνεκτικότητα, κριτήρια αξιολόγησης) για το *λεξιλόγιο* (θεματικά, σημασιολογικά, ετυμολογικά πεδία, ορισμός, πολυσημία), τη *γραμματική* (προτασιακή δομή, παρατακτική και υποτακτική σύνταξη, πυρηνική, ελλειπτική και επαυξημένη πρόταση, στίξη, δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας, τα μέρη του λόγου, κλιτικά συστήματα, φωνολογική δομή της γλώσσας, τονισμός και επιτονισμός, ιδιαιτερότητα της δομής της ελληνικής, σχήματα λόγου) και τη *διαχείριση πληροφορίας*. Οι θεματικοί άξονες σύμφωνα με το Πρόγραμμα είναι ίδιοι για όλες τις τάξεις και οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες προσεγγίζονται ανάλογα την τάξη, με παιγνιώδη τρόπο για τις πιο μικρές και πιο συστηματικά για τις μεγαλύτερες.⁴¹

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι «ο μαθητής/-τρια να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία του».⁴² Ο σκοπός αυτός αναλύεται σε επιμέρους στόχους για τον/την μαθητή/-τρια που αφορούν στη γλώσσα, ως κώδικα επικοινωνίας και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει νέες γνώσεις, να καλύπτει τις επικοινωνιακές του/της ανάγκες, να κατανοεί το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου,

⁴¹ ΑΠΣ 2003:3745-3748

⁴² ΑΠΣ 2003:3748

να παράγει λόγο αποτελεσματικό για κάθε περίπτωση επικοινωνίας, να εκφράζει τον εσωτερικό του/της κόσμο και να κάνει συνειδητή χρήση του γλωσσικού συστήματος. Στους επιμέρους στόχους περιλαμβάνεται επίσης η εξοικείωση με τις ΤΠΕ ως βοηθητικών εργαλείων στις δραστηριότητες των μαθητών/-τριών, ώστε να αποκτήσουν δυνατότητα πρόσβασης στις παρεχόμενες πληροφορίες του διαδικτύου και των πολυμέσων και να είναι σε θέση να επεξεργάζονται στοιχειωδώς κείμενα στον Η/Υ. Σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας, το Πρόγραμμα επιδιώκει να γίνει συνείδηση στους/στις μαθητές/τριες ότι η γλώσσα αποτελεί πολιτισμικό προϊόν του κάθε λαού και για το λόγο αυτό οφείλουν να τη σέβονται και να αναγνωρίζουν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη με τη δική τους. Για τους/τις μαθητές/-τριες που δεν έχουν μητρική τους την ελληνική γλώσσα, το Πρόγραμμα στηρίζει την εκμάθησή της μέσα σε φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας, ώστε να εσωτερικεύσουν τις δομές της, να βιώσουν μέσω της γλώσσας τον ελληνικό πολιτισμό και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί του.⁴³

Το Πρόγραμμα αναφέρει σχετικά με τους σκοπούς των τάξεων: στον *προφορικό λόγο* για τις τάξεις Α' και Β' είναι η λογική οργάνωση του λόγου του μαθητή/τριας και η ορθή χρήση απλών δομών και λεξιλογίου. Για τις τάξεις Γ'- Στ' επιδιώκεται η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης και της ταχύτητας διατύπωσης ενός σωστά δομημένου λόγου. Για τον *γραφτό λόγο-ανάγνωση* για τις τάξεις Α' και Β' επιδιώκεται να κατακτηθούν οι βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων και να είναι σε θέση οι μαθητές/-τριες να αναζητούν, να βρίσκουν, να κατανοούν και να χειρίζονται πληροφορίες και αυτές οι δεξιότητες να οικοδομούνται βάσει των εμπειριών τους. Για τις υπόλοιπες τάξεις επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, ώστε να αποκτηθεί ευχέρεια, αλλά και δυνατότητα κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων, με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία. Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας θα βοηθήσει τους μαθητές/-τριες και στα άλλα μαθήματα και θα τους δώσει δυνατότητες αξιοποίησης και αξιολόγησης των όσων πληροφοριών αναζητούν και επιλέγουν να ασχοληθούν πέραν του σχολείου. Για τον *γραφτό λόγο-*

⁴³ ΑΠΣ 2003:3749

γραφή-παραγωγή για τις τάξεις Α' και Β' επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού γραφής και διατύπωσης γραπτών μηνυμάτων. Για τις τάξεις Γ' και Δ' επιδιώκεται να αναπτυχθεί η ικανότητα γραπτής επικοινωνίας με τρόπο που να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Για τις τάξεις Ε', Στ' επιδιώκεται ό,τι και στις Γ' και Δ' και επιπλέον η ικανότητα οργάνωσης της σκέψης και της γνώσης μέσω του γραπτού λόγου. Επίσης, η απόκτηση εμπιστοσύνης στις ατομικές τους δυνατότητες συγγραφής, ώστε να μπορούν να απολαμβάνουν την όλη διαδικασία σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας. Σε σχέση με το λεξιλόγιο για τις τάξεις Α' και Β' να αποσαφηνιστεί και να σταθεροποιηθεί το λεξιλόγιο της προσχολικής ηλικίας και να εμπλουτιστεί με λέξεις και εκφράσεις που χρειάζονται στην καθημερινή επικοινωνία και στη χρήση τους στον γραπτό και προφορικό λόγο. Για τις τάξεις Γ'- Στ' επιδιώκεται ο εμπλουτισμός και η ενεργοποίηση του λεξιλογίου των μαθητών, μέσω της αξιοποίησης των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος. Σε σχέση με τη *γραμματική* για τις τάξεις Α' και Β' να συνειδητοποιηθούν βασικά στοιχεία της δομής και λειτουργίας της γλώσσας με διαισθητικό και παιγνιώδη τρόπο και με πρακτική εφαρμογή των κανόνων. Για τις τάξεις Γ'- Στ' επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία, σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης. Σε σχέση με τη *διαχείριση πληροφορίας* για τις τάξεις Α' και Β' να κατακτηθούν οι δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών και αποκωδικοποίησης οπτικών και ακουστικών σημάτων. Για τις τάξεις Γ'- Στ' σκοπός είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης αξιολόγησης, επεξεργασίας αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη.⁴⁴

Ως προς τους στόχους του Προγράμματος παρατηρήθηκαν τα εξής:

Το Πρόγραμμα, όπως διαπιστώθηκε, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στόχων που αφορούν κυρίως στην κατανόηση και επεξεργασία του προφορικού και γραπτού λόγου, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων επικοινωνίας, βιωματικού και διερευνητικού χαρακτήρα, επαφής με ποικίλα κείμενα και με διαβαθμισμένης

⁴⁴ ΑΠΣ 2003:3749-3771

δυσκολίας δραστηριότητες, ανάλογα με το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών, την πρότερη γνώση, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, επιδιώκοντας μέσω αυτών την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.⁴⁵ Αν και το Πρόγραμμα επισημαίνει στους στόχους του την ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών/-τριών, συντονίζοντας αρκετές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση, λόγω της κοινής και προκαθορισμένης για όλους/-ες διδακτέας ύλης και του περιθωρίου του 25% στον/στην εκπαιδευτικό για μετατροπές προς όφελος των μαθητών/-τριών, οι ενέργειες για την πραγματοποίηση των συγκεκριμένων στόχων είναι περιορισμένες. Επίσης, ως προς τους γνωστικούς στόχους που αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες σε σχέση με τη γλώσσα και τη λειτουργία της, το Πρόγραμμα αναφέρει ότι στόχος είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν αντικειμενικά τα μηνύματα,⁴⁶ στόχος ωστόσο που επιδιώκεται μόνο μέσω πολλών γλωσσικών δραστηριοτήτων με στόχο τη συχνή χρήση λόγου και μέσω επεξεργασίας και παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών, χωρίς να γίνεται αναφορά στις δραστηριότητες αυτές για κριτική αξιολόγηση των γραμματικο-συντακτικών τους επιλογών, η οποία θα αναδείκνυε τον τρόπο λειτουργίας τους στα συγκεκριμένα κείμενα και τον ιδεολογικό τους ρόλο.⁴⁷ Με τον τρόπο αυτό το Πρόγραμμα, μέσω των στόχων του και των αντίστοιχων με αυτών δραστηριοτήτων, δίνει έμφαση στον λειτουργικό γραμματισμό,⁴⁸ που είναι και βασική επιδίωξή του, δηλαδή στη σωστή χρήση του γλωσσικού συστήματος ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και όχι στον κριτικό τρόπο αποδόμησης της γλώσσας των κειμένων, ώστε να διαπιστωθεί η σχέση δομής-περιεχομένου και να αναδειχθούν οι λόγοι που τα κείμενα δομούνται με τον συγκεκριμένο τρόπο, αποκαλύπτοντας παράλληλα τις σχέσεις ισχύος που αυτά προβάλλουν ρητά ή υπόρρητα. Επίσης, δεν είναι στους στόχους του Προγράμματος ο συγκριτικός τρόπος επεξεργασίας ομόθεμων κειμένων, από όπου θα μπορούσε να αξιολογηθεί

⁴⁵ ΔΕΠΠΣ 2003:3740-3741, ΑΠΣ 2003:3745-3748 (δες στήλη με στόχους), 3748-3749 (δες ειδικούς σκοπούς), 3749-3771 (δες στήλη με στόχους και δραστηριότητες)

⁴⁶ ΑΠΣ 2003:3749

⁴⁷ Οικονομάκου & Γρίβα 2013, ΑΠΣ 2003:3749-3760, 3762-3771 (δες στήλη με δραστηριότητες)

⁴⁸ Κονσούλη 2013

κριτικά ο τρόπος παρουσίασης ενός θέματος μέσα από τις συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και να αναδειχθεί η σκοπιμότητα της επικοινωνίας και οι οπτικές που προβάλλουν τα κείμενα, αν και προτείνεται ο διαχωρισμός της διδακτικής ύλης σε θεματικές ενότητες και η προσέγγιση των θεμάτων ορίζεται να γίνεται μέσα από μία ποικιλία κειμενικών ειδών. Έτσι, μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες επιδιώκεται η επεξεργασία των κειμένων μόνο με στόχο τη γνώση των ποικίλων τρόπων επικοινωνίας, τους οποίους οι μαθητές/-τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν στα δικά τους κείμενα, δίχως την κριτική αξιολόγηση της γλώσσας, η οποία δεν προτείνεται ούτε στους στόχους της διαθεματικής προσέγγισης των εννοιών.⁴⁹ Στην ουσία με τους προτεινόμενους στόχους και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες οι μαθητές /-τριες μαθαίνουν να αναπαράγουν κυρίαρχους λόγους και κοινωνικές σχέσεις, καθώς δεν προβαίνουν σε κριτική μελέτη και επεξεργασία του λόγου.

Σε σχέση με τις ΤΠΕ παρατηρείται πως το Πρόγραμμα μένει σε ένα στοιχειώδες επίπεδο επεξεργασίας τους,⁵⁰ χωρίς να επιδιώκει τη χρήση αυτών για την επεξεργασία υβριδικών κειμένων (συσχετισμοί κειμένων π.χ. ηχητικών, εικονικών και γραπτών που συναντάμε στο διαδίκτυο) και πολυτροπικών (ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι) που συναντώνται στα μέσα επικοινωνίας, ώστε ο/η μαθητής/-τρια, όχι μόνο να εξοικειωθεί με τις τεχνολογικές δυνατότητες, που είναι απαραίτητες στην εποχή μας, αλλά και να τις χρησιμοποιεί προς όφελός του/της για διάφορες δραστηριότητες, αναπτύσσοντας έτσι τις γλωσσικές γνώσεις του στο πλαίσιο πάντα μιας κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών.⁵¹

Όσον αφορά στους στόχους που αφορούν στη διαπολιτισμική αγωγή το Πρόγραμμα αναφέρει ότι πρέπει να γίνει συνειδητοποίηση της θέσης που κατέχει η γλώσσα στους λαούς και ότι ο/η μαθητής/-τρια χρειάζεται να έρθει σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, για να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα τους,

⁴⁹ ΔΕΠΠΣ 2003:3741 (δες «Ενδεικτικές δραστηριότητες»), ΑΠΣ 2003:3771-3772 (δες «Πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας»)

⁵⁰ ΑΠΣ 2003:3749, 3770-3771

⁵¹ Αντωνίου-Κρητικού, Γιάγκου, Κάντζου & Σταμούλη 2010:98-111, Δημάση & Εφόπουλος 2006, ΥΠΑΜ&Θ 2012:32-33, Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρου 2005

μένοντας στην ουσία σε ένα επίπεδο επαφής και σεβασμού, χωρίς να αναφέρεται σε δραστηριότητες που αξιοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες μέσα στην τάξη με συγκριτικές διαδικασίες (αντιπαραβολή γλωσσών), ώστε να διευρυνθεί η γλωσσική γνώση και να υπάρξει αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας.⁵² Στο σημείο αυτό διακρίνεται μία αντίφαση, διότι, ενώ ζητείται από τους μαθητές/-τριες που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική να τη σεβαστούν και να αποκτήσουν την επάρκεια, το Πρόγραμμα δεν κάνει σχετική αναφορά για το πώς οι ομιλούντες/-ούσες την ελληνική θα σεβαστούν τον γλωσσικό πολιτισμό των άλλων, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι και δραστηριότητες, παρά μόνο μηδαμινές,⁵³ που να αξιοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες, ώστε να υπάρξει επαφή με τον γλωσσικό πολιτισμό και την κουλτούρα γενικότερα των άλλων, με στόχο όχι μόνο την ανάπτυξη γλωσσικών γνώσεων, όσο και τη διαπίστωση ότι η κάθε γλώσσα κατά τη χρήση της προβάλλει συγκεκριμένες οπτικές με ιδεολογικό περιεχόμενο.

4.3.4 Μεθοδολογία

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η μεθοδολογία θα πρέπει να συμβάλλει στην επίτευξη γνωστικών στόχων, στάσεων, αξιών, συμπεριφορών, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, στην κριτική σκέψη μέσω της διερευνητικής, ανακαλυπτικής μάθησης και στην κοινωνικοποίηση μέσα από ομαδικές συνεργασίες.⁵⁴ Το Πρόγραμμα κρίνει απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η πρότερη γνώση για να στηριχτεί η διδασκαλία της νέας γνώσης και συγκεκριμένα αναφέρει πως για τη μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε άλλο υψηλότερο χρειάζεται να δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να θέτουν υπό κρίση και αμφισβήτηση αυτά που έχουν μάθει, να κατανοούν και να προβλέπουν ακόμα και όσα πρόκειται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας. Αν και οι προτάσεις αυτές του Προγράμματος λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης, όσον αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο ατομικό επίπεδο των

⁵² Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010:617-629, Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008:623-644

⁵³ ΑΠΣ 2003:3772

⁵⁴ ΑΠΣ 2003:3741-3743, 3772-3775

μαθητών/-τριών, ωστόσο όπως προαναφέρθηκε, δεν παρατηρείται στις δραστηριότητες το πώς θα επιτευχθεί η κρίση και αμφισβήτηση, όταν δε γίνεται κριτική επεξεργασία της γλώσσας των κειμένων.⁵⁵

Όσον αφορά στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, αυτός προτείνεται από το Πρόγραμμα για τις διαθεματικές δραστηριότητες, χωρίς να γίνεται επισήμανση της σκοπιμότητάς του στο πλαίσιο της έκφρασης ιδεών, διαλόγου, σύγκρουσης απόψεων, διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων, για να έχει νόημα ως πρακτική ανάπτυξης του τρόπου σκέψης των μαθητών/-τριών.⁵⁶

Για την επίτευξη των γλωσσικο-διδακτικών στόχων το Πρόγραμμα μη υιοθετώντας μία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, προτείνει ένα πλαίσιο αρχών με διάφορες μεθόδους, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και για προσαρμογή των τρόπων και των μέσων διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους του μαθήματος.⁵⁷ Αυτό σημαίνει πως το Πρόγραμμα επιδιώκει η διδασκαλία να επικεντρώνεται στους/στις μαθητές/-τριες και στις ιδιαιτερότητες τους, καθώς και σε ελλείψεις ή κενά που κατά καιρούς μπορεί να εμφανιστούν σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, βάσει του 25% που δίνει στον/στην εκπαιδευτικό να αντικαθιστά τα κείμενα των εγχειριδίων με άλλα κείμενα επίκαιρα ή κείμενα που ενδιαφέρουν τα παιδιά ή κείμενα που προσφέρονται για τη διδασκαλία κάποιου γλωσσικού φαινομένου.⁵⁸ Επίσης, δίνει τη δυνατότητα του 10% ενασχόλησης με διαθεματικές εργασίες υπό τη μορφή σχεδίων εργασίας στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, με θέματα που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/-τριες και είναι εκτός διδακτικής ύλης.⁵⁹ Το 25% της αντικατάστασης των κειμένων και το 10% της ενασχόλησης με θέματα εκτός διδακτικής ύλης συμβαίνει για πρώτη φορά σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα και αυτό αφορά στην ανοιχτότητα του Προγράμματος και στις σχετικές πρωτοβουλίες που δίνονται σε εκπαιδευτικό και μαθητές/-τριες για

⁵⁵ ΑΠΣ 2003:29-31

⁵⁶ ΔΕΠΠΣ 2003:3743

⁵⁷ ΑΠΣ 2003:3772

⁵⁸ ΑΠΣ 2003:3773

⁵⁹ ΑΠΣ 2003:3739-3740

ελεύθερη δραστηριοποίηση, ωστόσο στο σύνολό της η διδασκαλία δεσμεύεται από τους περιορισμούς της προκαθορισμένης ύλης, η οποία δεν συνάδει με τις ατομικές δυνατότητες των μαθητών/-τριών, καθώς θεωρητικά παίρνει ως δεδομένο ότι οι μαθητές/-τριες πρέπει να εμφανίζουν ηλικιακά ίδιες γνώσεις και δεξιότητες, το οποίο δεν ισχύει. Επίσης, μόνο το ποσοστό των 25% για προσθαφαιρέσεις ασκήσεων περιορίζει σε μεγάλο ποσοστό την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον/την εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα κοινός παρονομαστής των μεθόδων είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μέσω καθοδηγούμενων ενεργειών, οι οποίες στοχεύουν στη σταδιακή απεξάρτηση του/της μαθητή/-τριας από τον/την εκπαιδευτικό και στην αυτονόμησή του/της. Οι καθοδηγούμενες ενέργειες που προτείνει το Πρόγραμμα διέπονται από τις εξής διδακτικές αρχές:⁶⁰ Ο/Η εκπαιδευτικός έχει συνείδηση ότι ο μαθητής/-τρια διδάσκεται τη γλώσσα για να επιτελεί γλωσσικές πράξεις, πραγματοποιώντας τις μέσα από την συνεχή άσκηση σε διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει την ανάγκη του/της μαθητή/-τριας να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε με κείμενα που δίνονται προς επεξεργασία είτε με όσα επιθυμεί ο/η ίδιος/-α να συνθέσει. Τα κείμενα αυτά σύμφωνα με το Πρόγραμμα καλύπτουν τα συνηθέστερα είδη λόγου του αναφορικού και του κατευθυντικού.⁶¹ «Ο 'αναφορικός' λόγος αναπαριστά πρόσωπα, πράγματα, συμβάντα και καταστάσεις. Αυτή η αναφορά μπορεί να έχει τη μορφή αφήγησης, περιγραφής, ανακοίνωσης, κ.τ.ό. και το ύφος της να κυμαίνεται από το απλό και αυθόρμητο κατά τη διήγηση συμβάντων της καθημερινότητας, έως το αυστηρό και προσεγμένο των επιστημονικών κειμένων. Ο 'κατευθυντικός' λόγος παράγεται με στόχο να οδηγήσει τον ακροατή ή αναγνώστη σε ορισμένη ενέργεια, συμπεριφορά ή αντίληψη και να είναι λιγότερο ή περισσότερο επεξεργασμένος και να πραγματώνεται ως πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία κ.τ.ό.». Η διάκριση του λόγου σε δύο είδη, τον αναφορικό και κατευθυντικό, θεωρείται ατυχής, καθώς φαίνεται να υιοθετείται η άποψη ότι υπάρχουν σταθερά

⁶⁰ ΑΔΕΠΠΣ 2003:3742-3743

⁶¹ ΑΠΣ 2003:3773

είδη με ευδιάκριτα όρια και έτσι οι μαθητές/-τριες μπορούν να αναπαράγουν ως πρότυπες δομές. Τα κειμενικά είδη αποτελούν κοινωνικές γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως κατά την επικοινωνία, έχουν δυναμική και μεταβάλλονται ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες και εξελίξεις, οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία.⁶² Για παράδειγμα, η παραβολή ως είδος είναι κυρίως δομημένη σε περιγραφικό/αναφορικό λόγο, ωστόσο η λειτουργία της μπορεί να είναι κατευθυντική, καθώς επιδιώκει, μέσα από το παράδειγμα που αναφέρει, έστω και με έμμεσο τρόπο, είτε να πείσει για αλλαγή συμπεριφοράς είτε να προβληματίσει, ώστε να μην οδηγηθεί κάποιος/-α σε συγκεκριμένη ενέργεια.

Όσον αφορά στη διδασκαλία των κειμένων, το Πρόγραμμα αναφέρει ότι χρειάζεται συστηματική αξιοποίηση των διακειμενικών, περικειμενικών και ενδοκειμενικών πληροφοριών τους και διαφορετική αντιμετώπιση του κάθε κειμενικού είδους, ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά (οι φράσεις, το λεξιλόγιο, η σύνταξη) και τους εξωκειμενικούς παράγοντες (ο στόχος του κειμένου, οι συνθήκες ανάγνωσης και παραγωγής, οι γνώσεις του/της αναγνώστη/-τριας ή ακροατή/-τριας). Η διδασκαλία των κειμένων στο πλαίσιο αυτό μπορεί να διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα, καθώς λαμβάνεται υπόψη η σχέση γλώσσας και κοινωνικού συγκεκριμένου για τη νοηματοδότηση και κατανόηση των κειμένων και των στόχων τους, ωστόσο λείπει το στοιχείο της κριτικής προσέγγισης, καθώς η επεξεργασία των κειμένων πραγματοποιείται σε επίπεδο απλής διαπίστωσης αυτών των στοιχείων και της χρήσης τους για την παραγωγή λόγου.

Σε σχέση με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου το Πρόγραμμα υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνεται συστηματικά και να διατρέχει όλες τις ενότητες. Για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αναφέρονται τρία στάδια: το προσυγγραφικό (επιλογές σε θέμα, λεξιλόγιο, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Πριν τη συγγραφή, όπως προαναφέρθηκε θα πρέπει να δίνονται κάποια στοιχεία εξωκειμενικά (στόχος κειμένου, αποδέκτης/-τρια κ.ά.), τα οποία θα καθορίσουν το περιεχόμενο και τη μορφή του ζητούμενου κειμένου. Η

⁶² Κωστούλη 2001 β, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, Tsiplakou & Floros 2013:119-130, Matsgouras & Tsiplakou 2008:71-90

διδασκαλία του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την ανάγνωση, γραφή και παραγωγή για κάθε τάξη χωριστά, με συγκεκριμένους γλωσσικούς σκοπούς και στόχους, οι οποίοι αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, σε σχέση με τις κειμενικές συμβάσεις δομής, γλωσσικής μορφής και περιεχομένου, μέσω θεματικών ενοτήτων και ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια καινοτομία του Προγράμματος σε σχέση με τα παραδοσιακά Προγράμματα, όσον αφορά στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής αντίληψης από την ισχύουσα, περί αυθορμήτου τρόπου έκφρασης, όπως συνέβαινε στη γραφή της έκθεσης. Η παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει στάδια μελέτης, επεξεργασίας, ανάλυσης και αξιολόγησης των κειμένων, ώστε να καλλιεργηθούν οι στρατηγικές (γνωστικές: π.χ. διατύπωση ερωτήσεων, διευκρινίσεις, εντοπισμός βασικών σημείων για την κατανόηση του κειμένου κ.ά., μεταγνωστικές στρατηγικές: π.χ. σχέδιο επίλυσης προβλήματος, αξιολόγηση περιεχομένου με κριτήρια, ανάλυση δεδομένων κ.ά.) που χρειάζονται οι μαθητές/-τριες να χρησιμοποιήσουν, όταν κληθούν να παραγάγουν κείμενα. Μπορεί το Πρόγραμμα να υιοθετεί αυτές τις αντιλήψεις και να επιδιώκει μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων να αναπτυχθούν γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που θα βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου,⁶³ αλλά όλες αυτές οι δραστηριότητες αξιοποιούνται με στόχο την εκμάθηση τεχνικών γραψίματος, ώστε με τη χρήση κατάλληλων για την περίπτωση γλωσσικών επιλογών να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος. Δεν επιδιώκεται η αξιολόγηση του κοινωνικού πλαισίου, ώστε να φανεί ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα επικοινωνιακά, όπως δεν είναι και αυτά που παράγουν οι μαθητές/-τριες.⁶⁴

Σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής το Πρόγραμμα προτείνει να πραγματοποιείται σε επίπεδο λέξης (δομή της λέξης, ετυμολογία, σημασία), πρότασης, κειμένου και επικοινωνίας (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, σύνδεση παραγράφων, συνοχή και συνεκτικότητα). Στόχος στη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, είναι να κατανοηθεί η

⁶³ ΑΠΣ 2003:3757-3760 (δες στήλη με δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ανά τάξη)

⁶⁴ Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:91-93

λειτουργία και χρήση του σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Τα σχετικά εγχειρίδια της γραμματικής και του λεξικού στο Πρόγραμμα περιορίζονται στο ρόλο τους ως βοηθητικών εργαλείων, όπου ο/η μαθητής/-τρια δε χρειάζεται να μαθαίνει εξαιρέσεις ή λεπτομέρειες. Μειονέκτημα του Προγράμματος αποτελεί το γεγονός ότι τα εγχειρίδια χρησιμεύουν ως βοηθητικά εργαλεία σε επίπεδο προσφερόμενων πληροφοριών για ποικίλες δραστηριότητες λόγου και δεν προσεγγίζονται κριτικά, ως ιδεολογικά κείμενα που προβάλλουν συγκεκριμένες απόψεις και αντιλήψεις για τα στοιχεία της δομής. Το Πρόγραμμα προτείνει το κύριο βάρος στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος να πέφτει στο επίπεδο της γραμματικής του κειμένου, όπου χρειάζεται να γίνεται συστηματική διδασκαλία στους τύπους κειμένων και στα βασικά τους χαρακτηριστικά, όπως η δομή, ο άξονας γλωσσικής συνοχής και το επίπεδο ύφους. Σημαντικό μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας περιλαμβάνει η επεξεργασία των μορφοσυντακτικών στοιχείων των κειμένων στην κατανόηση και παραγωγή λόγου. Η διδασκαλία της δομής δε γίνεται ανεξάρτητα από την όλη επεξεργασία του κειμένου. Το ΑΠΣ αξιοποιώντας τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας στοχεύει σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής να ενισχύσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/-τριών, γι' αυτό και προτείνει η διδασκαλία της να διέρχεται στα τρία επίπεδα της λέξης (μορφοφωνολογικό), της πρότασης (συντακτικό) και του κειμένου (κειμενικό), ώστε τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα να εξετάζονται βάσει του κειμενικού είδους που ανήκουν και της λειτουργίας τους σε αυτό.⁶⁵ Η γραμματική δεν αποτελεί μόνο ένα σύνολο κανόνων, αλλά είναι μέσο επιτέλεσης γλωσσικών πράξεων και επικοινωνίας. Η συνειδητοποίηση του ρόλου αυτού του γλωσσικού συστήματος δίνει τη δυνατότητα μιας διαφορετικής προσέγγισης της γραμματικής από τους μαθητές/-τριες και όχι της στείρας αποστήθισης κανόνων. Ένα μειονέκτημα στην προτεινόμενη από το Πρόγραμμα προσέγγιση της γραμματικής είναι ότι δε στοχεύει στην κριτική επεξεργασία των γραμματικών στοιχείων με τρόπο που να κατανοηθεί ο ρόλος τους στη νοηματοδότηση του κειμένου, να αναδειχθεί η σχέση τους με το κοινωνικό περιεχόμενο και ο ιδεολογικός ρόλος τους, οι σχέσεις εξουσίας

⁶⁵ ΑΠΣ 2003:3774

που προβάλλουν και η συγκεκριμένη θέαση της πραγματικότητας, ως στοιχείων επιλογής και προθετικότητας του συγγραφέα/ομιλητή. Η δομή διδάσκεται με στόχο την αποτελεσματικότητα των γραμματικο-συντακτικών στοιχείων στην επικοινωνία (λειτουργική προσέγγιση), δηλαδή του σωστού τρόπου χρήσης αυτών των στοιχείων, με στόχο την άμεση πρόσληψη από τον/την αποδέκτη/-τρια και δεν αποτιμώνται κριτικά ως φορείς ιδεολογίας.

Το Πρόγραμμα υιοθετεί την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση για την μελέτη, επεξεργασία και παραγωγή κειμένων. Η διδασκαλία για την κατανόηση και παραγωγή λόγου αποτελεί μια διαδικασία που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμένων, με τα οποία οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή, με στόχο να επεξεργαστούν, να μελετήσουν και να αναλύσουν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας σε κάθε κείμενο και να αποκτήσουν δεξιότητες σύνθεσης και παραγωγής κειμένων, ανάλογα με την περίπτωση και το σκοπό επικοινωνίας. Ο κειμενοκεντρικός τρόπος προσέγγισης σημαίνει α) αποδοχή ότι ο λόγος συγκροτείται σε διακριτά είδη και τύπους κειμένων τα οποία επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση και β) κάθε κείμενο έχει τα δικά του δομικά χαρακτηριστικά τα οποία συναντάμε σε όλα τα κείμενα του ίδιου είδους, τους δικούς του δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας και το δικό του ύφος. Βάσει αυτής της προσέγγισης οι μαθητές/-τριες καλούνται να δομήσουν κείμενα με φθίνουσα καθοδήγηση ως εξής: δάσκαλος/-α και μαθητές/-τριες αναλύουν ένα κείμενο βάσει ερωτήσεων για το είδος, το περιεχόμενο και τα δομικά του στοιχεία. Στη συνέχεια ατομικά ή ομαδικά τα παιδιά ασκούνται σε παρόμοιου είδους κείμενο, με στόχο να εξοικειωθούν με τη δομή, να σχολιάσουν και να βρουν τυχόν αποκλίσεις, ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν στη συνέχεια το δικό τους κείμενο, εντάσσοντας σε αυτό τα δομικά στοιχεία που εντόπισαν κατά την ανάλυση.⁶⁶

Η κειμενική παραγωγή αποτελεί δημιουργική συνθετική διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να δημιουργήσουν κείμενα έπειτα από επεξεργασία ποικιλίας κειμένων από όπου συνάγουν τα δομικά, γλωσσικά και υφολογικά χαρακτηριστικά

⁶⁶ Ματσαγγούρας 2007:92-94, 130-152, Ματσαγγούρας 2009:135-142

τους, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν ως γνώση για τη σύνθεση των δικών τους κειμένων. Στη συνέχεια θα επανεξετάσουν τα κείμενα που δημιούργησαν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με στόχο τη συνεχή βελτίωση του τρόπου παραγωγής κειμένων.⁶⁷ Ένα μειονέκτημα που εντοπίζεται στη διαδικασία παραγωγής κειμένου με τον κειμενοκεντρικό τρόπο είναι ότι στηρίζεται στη διδασκαλία ενός πρότυπου κειμένου, όπου μελετάται η δομή και οργάνωσή του και στη συνέχεια ζητείται η «συμμόρφωση» και αναπαραγωγή του στο κείμενο των μαθητών/-τριών, τρόπος που θεωρείται ότι δημιουργεί παθητικούς αποδέκτες και όχι κριτικούς. Για τον τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας θα πρέπει τα κείμενα να δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή /-τρια για πολυτροπική προσέγγιση, ο τρόπος εργασίας να είναι ομαδικός, να καθορίζεται το ύφος των κειμένων για κάθε περίπτωση, να αξιοποιούνται οι ΤΠΕ, να υπάρχει ενιαία γραμμή σε όλες τις τάξεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, οι δραστηριότητες να στοχεύουν στην προσέγγιση της γλώσσας ως κοινωνικού προϊόντος και να μην εστιάζουν μόνο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας χωρίς να γίνεται κριτική προσέγγιση των κειμένων. Τα μορφοσυντακτικά στοιχεία θα πρέπει να αναλύονται με στόχο να διαπιστωθεί ο ρόλος τους στο κείμενο και ο σκοπός του πομπού. Εν ολίγοις, να αναδεικνύονται οι σχέσεις κειμένου και κοινωνικο-ιδεολογικού πλαισίου, ώστε να γίνει συνείδηση ο συσχετισμός λεξικο-γραμματικών χαρακτηριστικών με την κοινωνική λειτουργία των κειμένων για να αναδειχτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά δημιουργούνται και λειτουργούν. Τα κείμενα αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές και συνδέονται με σχέσεις εξουσίας και αυτό πρέπει να αναδεικνύεται κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

4.3.5 Διδακτικές προσεγγίσεις

Το ΑΠΣ του 2003, όσον αφορά στην προσέγγιση της γλώσσας, χρησιμοποιεί ένα συνδυαστικό μοντέλο της επικοινωνιακής (communicative approach) και κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach). Το Πρόγραμμα με το συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής επιδιώκει να αντικαταστήσει την παραδοσιακή προσέγγιση, η οποία ήταν επικεντρωμένη στη

⁶⁷ Ματσαγγούρας 2007:58-59

γνώση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος και να αντικαταστήσει τον αποπλαισιωμένο τρόπο διδασκαλίας των κειμένων με τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών στοιχείων ενταγμένων σε κοινωνικό πλαίσιο. Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ η κειμενοκεντρική δίνει βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία μέσω της δόμησης διακριτών κειμενικών ειδών.⁶⁸ Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε αυτές τις προσεγγίσεις, ώστε να γίνουν κατανοητές οι θέσεις και οι αρχές τους.

4.3.5.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 άρχισε να αμφισβητείται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας, της ασαφούς στοχοθεσίας και της απομνημόνευσης γνώσεων, καθώς δεν ανταποκρινόταν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Ο προβληματισμός αυτός, σε σχέση με τις εξελίξεις στο χώρο της γλωσσολογίας, των επιστημών της παιδαγωγικής και διδακτικής, των μεταβολών σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο, συνέβαλε στην αναζήτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων.

Ο Chomsky⁶⁹ ήταν από τους πρώτους εκείνης της δεκαετίας που αμφισβήτησαν τη δομιστική προσέγγιση της γλώσσας και το συμπεριφορισμό. Ο Chomsky υποστήριξε ότι υπάρχει έμφυτη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) στον άνθρωπο, η οποία διέπεται από κανόνες. Η Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική του Chomsky αναφέρεται σε εγγενή χαρακτηριστικά της γλώσσας, τις λεγόμενες *βαθιές δομές* (έμφυτα καθολικά δομικά στοιχεία της γλώσσας), οι οποίες μετασχηματίζονται στις *επιφανειακές δομές* (προτάσεις που προκύπτουν από μετασχηματισμούς της βαθιάς δομής βάσει κανόνων), δίνοντας τη δυνατότητα στον/στην ομιλητή/-τρια να προσαρμόζεται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτή η ικανότητα εμπλουτίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον με φυσικό τρόπο, χωρίς να χρειάζεται να διδαχθεί.

⁶⁸ Χατζηλουκά-Μαυρή 2010

⁶⁹ Chomsky 1957, Θεοφανοπούλου-Κοντού 1989

Στη συνέχεια ο Hymes⁷⁰ έκανε λόγο για επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), βάσει της οποίας οι ομιλητές/-τριες μιας γλώσσας προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, συνδέοντας έτσι τη γλώσσα με το κοινωνικό περιβάλλον. Ο Hymes υποστήριξε ότι η γραμματική ικανότητα δεν αρκεί για τους/τις ομιλητές/-τριες μιας γλώσσας που θέλουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους αποτελεσματικά και ότι σε μια κοινότητα λόγου τα μέλη της χρειάζεται να γνωρίζουν το πώς θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, για να επικοινωνήσουν με τρόπο που θα συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού τους.

Σημαντική επίσης προσφορά σε θεωρητικό επίπεδο που συνέβαλε στην αλλαγή της αντίληψης για τη γλώσσα και τη λειτουργία της, ήταν η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, ενός μοντέλου γλωσσικής μελέτης που ανέδειξε τη σχέση γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικής δομής.⁷¹ Η γλώσσα για τον Halliday δεν είναι απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις όταν επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η γλώσσα είναι κοινωνικό σημειωτικό σύστημα και οι χρήσεις της εξαρτώνται από τις περιστάσεις επικοινωνίας. Στη ΣΛΓ ο Halliday δίνει έμφαση στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων. Η επιλογή διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων επιτελεί διαφορετική λειτουργία και διαμορφώνει κάθε φορά διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία δεν είναι προκαθορισμένη και εξαρτάται από τις συμβάσεις κάθε γλώσσας.⁷² Τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Με λίγα λόγια το κάθε κείμενο παράγεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και μέσα σε αυτό μπορεί να κατανοηθεί.

Ο Austin⁷³ επίσης με τη θεωρία των λεκτικών πράξεων που αφορά στον τρόπο χρήσης της γλώσσας συνέβαλε και αυτός στις αλλαγές της αντίληψης περί γλώσσας, υποστηρίζοντας ότι ο λόγος είναι πράξη με την έννοια ότι ο/η ομιλητής/-τρια κατά την επικοινωνία με τον/την συνομιλητή/-τρια του προσαρμόζει το λόγο

⁷⁰ Hymes 1972

⁷¹ Halliday & Matthiessen 2004

⁷² Λύκου 2000

⁷³ Austin 2003

του/της ανάλογα με αυτόν που έχει απέναντί του, όσο και με το σκοπό της περιστασης, επιδιώκοντας να επιδράσει στον άλλον.

Όλες αυτές οι θεωρήσεις για τη γλώσσα και τον τρόπο λειτουργίας της αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία αποδεχόμενη τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα στους/στις ομιλητές/τριες μιας γλώσσας, δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας με τρόπο που να ταιριάζει σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές των συνομιλητών/-τριών μιας συγκεκριμένης κοινότητας λόγου, περιέχει κανονικότητες και προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες πολιτισμικούς, νοητικούς, συναισθηματικούς κ.α.⁷⁴

Όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι αρχές στις οποίες στηρίζεται αφορούν στον ενιαίο τρόπο αντιμετώπισης της γλώσσας, όπως ενιαία είναι η επικοινωνία, γι' αυτό προτείνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων (ακουστικών, αναγνωστικών και προφορικών, γραπτών) και η γραμματική να διδάσκονται μαζί. Δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία έναντι της γραπτής, καθώς αυτή συνδέεται με τον καθημερινό λόγο. Η γνώση και η χρήση των γλωσσικών κανόνων προτείνεται να μη γίνεται με στόχο την απομνημόνευση, αλλά στη βάση της επιλογής κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων για την περίσταση και το σκοπό της επικοινωνίας. Η διδασκαλία των κειμένων σύμφωνα με την ΕΠ πρέπει να ξεκινά από την πρόταση και όχι από τη λέξη και τέλος, τα λάθη προτείνει να αξιοποιούνται διδακτικά με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, καθώς αποτελούν ενδείξεις του σταδίου της γλωσσικής ανάπτυξης.⁷⁵

Στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ο/η μαθητής/-τρια να κατακτήσει βαθμιαία τη γλώσσα, να γίνει ικανός/ή χρήστης/-τρια μέσα από την επαφή με διάφορα κείμενα, με έναν φυσικό τρόπο εκμάθησης που προσιδιάζει στον καθημερινό τρόπο. Ο στόχος αυτός μπορεί να

⁷⁴ Χατζησαββίδης 2009

⁷⁵Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997, Richards and Rodgers 2001:172, Μήτσης 1999

επιτευχθεί, όταν οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η διδασκαλία επιδιώκει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε ο λόγος να είναι αποτελεσματικός και να επιτυγχάνεται ο στόχος της επικοινωνίας. Είναι σημαντικό η διδασκαλία να γίνεται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, όπου ο/η μαθητής/-τρια θα μπορέσει να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα.⁷⁶ Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, εφόσον εξασφαλιστεί ότι υπάρχει επικοινωνιακή ανάγκη. Η μάθηση πρέπει να γίνεται βιωματικά και οι δραστηριότητες να παρουσιάζουν ποικιλία και ενδιαφέρον, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό τα κείμενα πρέπει να είναι αυθεντικά, όπου υπάρχει πλαίσιο, σκοπός και αποδέκτης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις συνεντεύξεις, επιστολές, άρθρα εφημερίδων, παραμύθια κτλ. Ο /Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του/της συντονιστή/-τριας και συνεργάτη/-ιδας, βοηθώντας τους/τις μαθητές/-τριες στο να πετύχουν κάθε φορά τους στόχους της επικοινωνιακής περιστασης, αναπτύσσοντάς τους σταδιακά την επικοινωνιακή τους ικανότητα.⁷⁷ Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν είναι του/της αποκλειστικού κατόχου της γνώσης, αλλά εκείνου/-ης που εμπνέει, συμβουλεύει, καθοδηγεί, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών του/της τεχνικών και την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/-τριών.⁷⁸

Κατά τη διδασκαλία ο/η μαθητής/-τρια θα πρέπει συνεχώς να παροτρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ώστε να μπαίνει στη διαδικασία διαπραγμάτευσης των γλωσσικών επιλογών του/της και του περιεχομένου τους, σε μια συνεχή προσπάθεια για επιτυχή επικοινωνία. Στη διδασκαλία βάσει της ΕΠ ο/η μαθητής/-τρια αναγνωρίζεται ως ο/η πρωταγωνιστής/-τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει να έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη, ώστε να αναπτύξει την επικοινωνιακή του/της δεξιότητα και να

⁷⁶ Μπαμπινιώτης 2000

⁷⁷Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, Χαραλαμπίδης 1999, Ιορδανίδου & Σφυρόρα 2007

⁷⁸ Richards and Rodgers 2001

αυτονομηθεί. Για το λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές της διδακτικής ύλης, να χρησιμοποιήσει τα απαραίτητα μέσα και να εφαρμόσει στρατηγικές και μεθοδολογία ανάλογες με το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών/-τριών, αυτή πραγματοποιείται σε επίπεδο επάρκειας και τρόπου χρήσης της γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και όχι μόνο σε επίπεδο γνώσης μορφοσυντακτικών κανόνων. Διαπιστώνεται η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξαν οι μαθητές/-τριες μέσα από τις δραστηριότητες, ενώ τα λάθη αξιοποιούνται διδακτικά χωρίς να έχουν στόχο να τονίσουν την αδυναμία των μαθητών.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ασκηθεί έντονη κριτική για τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων.⁷⁹ Πρώτον, θεωρείται ότι εξαντλείται σε «δημιουργικές δραστηριότητες» βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες πραγματοποιούνται στο τέλος της γλωσσικής διδασκαλίας, χωρίς στην ουσία να συμβάλουν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας. Η επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να είναι μια δεξιότητα που κατακτάται μεν με φυσικό τρόπο μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα, αλλά εμπλουτίζεται μόνο μέσα από τη διδασκαλία, εξοικειώνοντας τους μαθητές/-τριες με πρακτικές επικοινωνίας που δε θα ανακάλυπταν εμπειρικά. Δεύτερον, περιορίζεται στη χρήση πολυτροπικών διδακτικών υλικών και σε διά τώπου δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα είναι οι διάφορες επισκέψεις ή εκδρομές στα μουσεία, σε αρχαιολογικούς χώρους κτλ, θεωρώντας ότι αυτά από μόνα τους μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην επικοινωνιακή διδασκαλία, δίχως να αξιοποιούνται ως βάση για επικοινωνιακές περιστάσεις. Τρίτον, δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και όχι τόσο στη δομική πλευρά της γλώσσας. Τέταρτον, είναι αποκομμένη από την κοινωνική διάσταση της γλώσσας, καθώς κατά την επεξεργασία κειμένου επικεντρώνεται στο ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του κειμένου, ποιοι είναι οι άλλοι ήρωες, πώς θα τους χαρακτηρίζαμε κτλ., τουλάχιστον αυτό διαπιστώνεται κατά την εφαρμογή της στον ελληνόφωνο χώρο

⁷⁹ Κωστούλη 2001β, Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου, Κωνσταντίνου 2006, Χατζησαββίδης 2009, Αρχάκης-Τσάκωνα 2010

(Ελλάδα, Κύπρος). Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα στην τάξη, δεν ενδιαφέρεται να δει κριτικά την όλη διαδικασία της επικοινωνίας και το πλαίσιο κάθε περίπτωσης. Σε αυτή τη βάση είναι διαμορφωμένες οι δραστηριότητες του Προγράμματος, καθώς στόχος είναι η εμπλοκή των μαθητών/-τριών με πολλές και ποικίλες δραστηριότητες λόγου,⁸⁰ ώστε να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι σε θέση να χειρίζονται το λόγο αποτελεσματικά, χωρίς να μπαίνουν στη διαδικασία κριτικής αποτίμησής του, ώστε να αναδειχθούν και να κατανοηθούν οι σχέσεις λόγου-κοινωνίας.

Η Κωστούλη⁸¹ θέτει τα εξής ερωτήματα, στα οποία θεωρεί ότι η ΕΠ δε δίνει σαφείς απαντήσεις: «Υπάρχουν κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας κάθε είδους κειμένου; Της επικοινωνιακής επάρκειας σε αφηγήσεις, επιχειρήματα.. κτλ; Πώς τα παιδιά μπορούν να γίνουν συνδημιουργοί της γνώσης; Ποιες στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε να αξιοποιηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις»;

4.3.5.2 Κειμενοκεντρική Προσέγγιση

Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (ΚΠ) (genre approach) ή κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement) αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στην Αυστραλία, βασιζόμενη κυρίως στη θεωρία του Halliday και των μαθητών του R. Hasan, G. Kress, J. Martin, B.Cope & M. Kalantzis, F. Christie, για την κοινωνική προέλευση της γλώσσας (η γλώσσα ως *κοινωνική σημειωτική*) και στη θεωρία των Vygotsky και Bruner περί ανάπτυξης της γνώσης στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομητισμού, όπου στηρίχτηκε η μεθοδολογία της.⁸²

Η ΚΠ είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία που υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και ότι ως πολιτισμικό προϊόν έχει δυναμική και εξελίσσεται, αλλάζοντας μορφή και

⁸⁰ ΑΠΣ 2003:3749-3760,3762-3771 (δες στήλη με δραστηριότητες)

⁸¹ Κωστούλη 2001β

⁸² Ματσαγγούρας, Η. 2007:40-65, Ματσαγγούρας, Η. 2009:96-100, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, Ιορδανίδου 2003, Κέκια 2011, Χατζησαββίδης 2009

περιεχόμενο. Το κείμενο αποτελεί τη βασική μονάδα επεξεργασίας στην ΚΠ. Ως κείμενο ορίζεται οποιοδήποτε μέσο έκφρασης, γλωσσικό και μη, που φέρει πληροφορία, άποψη στην οποία συνέβαλε και η θεωρία των πολυγραμματισμών⁸³ η οποία αφορά στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία πηγών και μέσων και στο πολλαπλό σύστημα τρόπων της επικοινωνίας (πολυτροπικότητα).

Στόχος της ΚΠ είναι να αναδειχτεί μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας ο κοινωνικά προσδιορισμένος λόγος των κειμένων.⁸⁴ Στο πλαίσιο αυτό ορίζει ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού με αφετηρία το κειμενικό είδος (genre)⁸⁵, όπως αυτό διαμορφώνεται στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Για την κατάκτηση του σχολικού γραμματισμού, σύμφωνα με την ΚΠ είναι απαραίτητη η επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών με στόχο την κατανόηση της γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η κοινωνική ενδυνάμωση είναι από τις βασικές επιδιώξεις της ΚΠ και για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους/τις μαθητές/-τριες. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται αρχικά σε ολόκληρα τα κείμενα και τις κοινωνικές λειτουργίες τους και στη συνέχεια προχωρά στην ανάλυση της πρότασης και της λέξης, με στόχο να αναδειχθεί ο κοινωνικός σκοπός του κειμένου και να επιτευχθεί η επικοινωνία. Η ΚΠ αποσκοπεί στο να αποκαλύψει τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας ως προς την κατασκευή του νοήματος, αναδεικνύοντας την κοινωνική διάσταση του λόγου και αναγνωρίζοντας τη σχέση πλαισίου, κειμένου και δομής.⁸⁶ Το περιεχόμενο ορίζει το σκοπό του κειμένου, τη συνολική δομή, τα χαρακτηριστικά, τις γλωσσικές συμβάσεις με στόχο να γίνεται άμεσα αποδεκτό.

⁸³ The New London Group 1996:63, Ματσαγγούρας 2007:66, Kalantzis & Cope 2008:195, Χοντολίδου 1999

⁸⁴ Ματσαγγούρας 2009:157-159, Κέκια 2011

⁸⁵ Για τον ορισμό, όπως τον χρησιμοποιεί η ΚΠ, επιλέχθηκε ενδεικτικά ο ορισμός από τον Οδηγό Σπουδών του 2011, καθώς, όπως προαναφέρθηκε (σελ.33-34) στο ΑΠΣ υπάρχει σύγχυση ως προς το τι είναι κειμενικό είδος: «Ο όρος αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των κειμένων σύμφωνα με τις συμβάσεις με τις οποίες συγκροτείται το κείμενο. Τα κειμενικά είδη αντικατοπτρίζουν τις λειτουργίες, τα νοήματα και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών περιστάσεων και αποτυπώνουν το σύνολο των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή» Οδηγός Σπουδών 2011: 213

⁸⁶ Ιορδανίδου 2007, Ματσαγγούρας 2007:40-44, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010:117

Η ΚΠ κατά την προσέγγιση των κειμένων δεν περιορίζεται στη γραμματικο-συντακτική ανάλυση της γλώσσας, ούτε στην εξέταση μεμονωμένων στοιχείων, καθώς τίποτα δεν ερμηνεύεται έξω από το ενδογλωσσικό του περιβάλλον. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη μορφή στο περιεχόμενο και κυρίως στη μεταξύ τους σύνδεση, με στόχο την κατανόηση των θεματικών κέντρων του κειμένου και τη βιωματική πρόσληψή του, χωρίς να προηγείται απαραίτητα η δομική ή λεκτική επεξεργασία. Η ΚΠ θεωρεί πως με τον τρόπο που προσεγγίζει τα κείμενα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους/τις μαθητές/-τριες να έχουν πρόσβαση σε διάφορα πεδία δράσης, επιτυγχάνοντας έτσι την άρση των ατομικών τους ανισοτήτων. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένων και εμπλοκή των μαθητών/τριών με μορφές λόγου με τρόπο που να αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ δομής, περιεχομένου και κοινωνικού σκοπού. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που θα επιτρέψει την πρόσβαση σε διάφορους επιστημονικούς τομείς και θα εξασφαλίσει τη μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική τους επιτυχία. Απώτερος στόχος να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να ελέγξει τη ζωή του/της μέσω του λόγου.

Κατά τη διδασκαλία ο μαθητής/τρια ασκείται με κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να εντοπίζει τη βασική δομή του κειμένου, χωρίς να χρησιμοποιεί απαραίτητα μια αυστηρή μεταγλώσσα, αλλά μέσω ερωτήσεων, όπως για παράδειγμα, ποιος πράττει, τι, πώς, σε ποιον, γιατί κ.ά, να είναι σε θέση να απαντά αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα για τη νοηματοδότηση του κειμένου και να διερευνά τα επιμέρους στοιχεία. Κατά τη διδασκαλία χρειάζεται οι μαθητές/-τριες να ενισχύονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διαπραγμάτευσης του νοήματος του κειμένου με τους/τις συμμαθητές/-τριες και τον/την εκπαιδευτικό, εξετάζοντας τη δομή, την προθετικότητα του, με στόχο την επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας.⁸⁷ Η κοινωνική διάδραση και η συμμετοχή της ομάδας παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της νέας γνώσης, καθώς εκλείπει το συναίσθημα της απομόνωσης, ενώ συγχρόνως οι μαθητές/-τριες ενισχύονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να διερευνούν τρόπους σύνθεσης του δικού τους κειμένου.

⁸⁷ Χατζησαββίδης 2009, Κωστούλη 2001, Ιορδανίδου 2007, Cope & Kalantzis 1993

Η διδασκαλία της ΚΠ δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο της διάδρασης μεταξύ συγγραφέα-αναγνώστη/-τριας: οι μαθητές/-τριες πρέπει να προσδιορίσουν ή να σκεφτούν τον/την ενδεχόμενο/-η αναγνώστη/-τριας του κειμένου τους, ώστε να κάνουν τις ανάλογες γλωσσικές επιλογές σε σχέση με τη γραμματική, την οργάνωση, το περιεχόμενο, για παράδειγμα, ποιος/-α μπορεί να είναι ο/η πιθανός/-ή αναγνώστης/-τρια που μπορεί να ενδιαφέρεται να διαβάσει το κείμενό μου; Επίσης, ως αναγνώστες/-τριες, ποιος είναι ο σκοπός του/της συγγραφέα, ποια η άποψή του/της κτλ. Σύμφωνα με την ΚΠ οι μαθητές/-τριες παρατηρούν και επεξεργάζονται γλωσσικές φόρμες με στόχο να δημιουργούν κείμενα βάσει αυτών των δομών, ώστε να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους. Οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να συνδιαλέγονται και να εξασκούνται στο να αναλύουν, να συνθέτουν, να παράγουν, να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλλουν, να αξιολογούν τις ιδέες ενός κειμένου, να συνεξετάζουν μορφή και περιεχόμενο, να το προσεγγίζουν σε σχέση με το συγκεκριμένο και το είδος στο οποίο ανήκει, να ανακαλύπτουν τις συμβάσεις που το διέπουν και το σκοπό τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς και να τους αξιοποιήσουν κατά την παραγωγή του δικού τους κειμένου, το οποίο μπορούν να αναθεωρούν μέχρι να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς στόχους που έθεσαν.⁸⁸

Για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών χρειάζεται τα κείμενα που επεξεργάζονται να έχουν ενδιαφέρον και να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει το συντονιστικό και συμβουλευτικό ρόλο και η καθοδήγησή του να έχει φθίνουσα πορεία (scaffolding) με στόχο τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/-τριών. Ως ειδικός ο/η εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/-τριες συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη μέσα από διάφορες δραστηριότητες, ώστε να κερδίσουν τον έλεγχο της γλώσσας, τον έλεγχο του δικού τους γραπτού.

Για την ΚΠ η ανάπτυξη τεχνικών και δεξιοτήτων παραγωγής λόγου δεν είναι ατομική υπόθεση των μαθητών/-τριών, αλλά προκύπτει μέσα από συνεργατικές

⁸⁸ Μπαμπινιώτης 1999, Ιορδανίδου 2007

διαδικασίες μάθησης, γι' αυτό και αναγνωρίζει ως σημαντικές τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, αλλά και μαθητών/τριών μεταξύ τους.⁸⁹ Όσον αφορά στη διδασκαλία παραγωγής κειμένου η ΚΠ δίνει έμφαση όχι στο προϊόν (το κείμενο) καθαυτό, αλλά στη διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες ασχολούνται με ποικίλα κειμενικά είδη (π.χ. διαφημίσεις, άρθρα...) και τύπους κειμένων (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογικό κείμενο...), τα οποία διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις λόγου και με συγκεκριμένο επικοινωνιακό ρόλο.⁹⁰ Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες κατά την επεξεργασία των κειμένων, να αναπτύξουν γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές. Τα παραγόμενα κείμενα τα οποία έχουν συγκεκριμένη μορφή, περιεχόμενο και ύφος είναι αποτέλεσμα αλληλοεπιδράσεων και προσδιορισμού των κωδίκων και συμβάσεων τους. Η παραγωγή λόγου δεν αποτελεί πια μια απομονωμένη διαδικασία, αλλά συνδέεται με έναν ευρύτερο κοινωνικό και πνευματικό σκοπό. Για την ΚΠ η ανάπτυξη τεχνικών και δεξιοτήτων δεν είναι ατομική υπόθεση των μαθητών/-τριών, αλλά προκύπτει μέσα από συνεργατικές διαδικασίες μάθησης, γι' αυτό και αναγνωρίζει σημαντικές τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, αλλά και μαθητών/τριών μεταξύ τους.⁹¹ Η κατάκτηση του σχολικού γραμματισμού για τη συγκεκριμένη προσέγγιση επιτυγχάνεται μέσω της επεξεργασίας και παραγωγής πολλών γραπτών κειμενικών ειδών, σημαντικών για την απόκτηση γνώσεων και την πρόσβαση σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Ένα κείμενο που δίνεται για επεξεργασία αναλύεται βάσει των χαρακτηριστικών της γλώσσας του και σε αυτό εστιάζει η ΚΠ.

Κατά τη διδασκαλία-μάθηση των κειμένων ακολουθείται συνήθως μια τυπική πορεία η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις: αρχικά διδάσκεται ένα κειμενικό είδος ως δείγμα, ακολουθεί η συζήτηση και διαπραγμάτευση με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες δομούν το δικό τους κείμενο, το

⁸⁹ Ματσαγγούρας 2009:187-191

⁹⁰ Στην ΚΠ το κειμενικό είδος και ο κειμενικός τύπος διευκρινίζονται ως όροι και ενώ το Πρόγραμμα την υιοθετεί ως προσέγγιση των κειμένων, συγχέει τους όρους (δες παρ.σελ.33-34)

⁹¹ Ιορδανίδου 2007, Ματσαγγούρας 2009:35-162, Κωστούλη 2001

οποίο χρειάζεται να εμπεριέχει τα στοιχεία δομής του κειμένου-δείγματος που επεξεργάστηκαν με διαφορετικό περιεχόμενο.⁹² Σημεία κλειδιά⁹³ της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι: Πρώτον, δίνεται το περιεκείμενο ενός αυθεντικού μοντέλου κειμένου να μελετηθεί, γίνεται η εξερεύνηση των χαρακτηριστικών του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο το κείμενο χρησιμοποιείται και του κοινωνικού σκοπού και στη συνέχεια εξερευνάται το περιεκείμενο, επιθεωρώντας το ύφος που επιλέχθηκε και τις ανάγκες του/της αναγνώστη/-τριας. Δεύτερον, σε σχέση με την επεξεργασία κειμένου-πρότυπου και αποδόμηση του κειμένου, γίνεται ανάγνωση του κειμένου ως τμήματος της επικοινωνίας και ανάλυσή του με κατάλληλες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορούν να διαπραγματευτούν το νόημα. Στη συνέχεια ερευνώνται η δομή και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του κειμένου και συγκρίνονται τα παραδείγματα που βρέθηκαν με τους κανόνες που μπορούν να υπάρχουν σε πίνακες. Εφαρμόζεται κάποια πρακτική ως παράδειγμα για να αποκτήσουν οι μαθητές/-τριες έλεγχο στη γλώσσα, ενεργοποιώντας τους κανόνες, ώστε να σκεφτούν πώς να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα κατάλληλα. Εστιάζουν στην οργάνωση, καθώς αυτή ποικίλει ανάλογα με το είδος κειμένου. Τρίτον, γίνεται σύγκριση του μοντέλου-κειμένου με άλλα παραδείγματα κειμένων αυτού του τύπου. Επιλέγονται κάποια γλωσσικά στοιχεία που έχουν σχέση με το σκοπό που έχουν θέσει οι μαθητές/-τριες ή από ένα σώμα λέξεων αναγνωρίζουν τα στοιχεία που χρειάζονται. Οι μαθητές/-τριες παρατηρούν και προβαίνουν σε συγκρίσεις σε σχέση με τη δομή όλων των κειμένων. Τέταρτον, γίνεται προετοιμασία, ώστε οι μαθητές/-τριες να δομήσουν το δικό τους κείμενο. Σε αυτό το στάδιο βοηθούνται με ερωτήσεις, ώστε να τοποθετήσουν με τον κατάλληλο τρόπο τις σημειώσεις τους που προέκυψαν από την επεξεργασία. Η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και ακροατήριο. Μπορεί να είναι ελεύθερη ή καθοδηγούμενη (πχ να χρησιμοποιήσουν σημειώσεις που τους έχουν δοθεί για να σχηματίσουν 1-2 παραγράφους, ενώ το

⁹² Cope & Kalantzis 1993, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, Paltridge 1996

⁹³ Citra Abadi (κατ. αρχ. από www.academia.edu Genre Based Approach: Theories, Lesson Plan and Teaching Simulation)

υπόλοιπο να είναι έτοιμο). Πέμπτον, μετά την παραγωγή κειμένων τα παιδιά διαβάζουν όσα έγραψαν, γίνεται έλεγχος του γραπτού (υπάρχει και βοηθητικός πίνακας τον οποίο χρησιμοποιούν γράφοντας τις προτάσεις) ατομικά ή ομαδικά με συμμετοχή όλων των παιδιών, ώστε να διευκρινιστούν σημεία, να γίνουν αλλαγές κτλ. Έκτον, μπορεί να ακολουθήσει ελεύθερη γραφή για ένα παράλληλο κείμενο.

Η ΚΠ θεωρείται ότι έχει ως προς την εφαρμογή της στη διδασκαλία μειονεκτήματα και προτερήματα. Σε σχέση με την επεξεργασία κειμένων που φέρουν τα χαρακτηριστικά ενός είδους, τα οποία μελετώνται με στόχο την εμπέδωση και την αναπαραγωγή τους σε άλλα κείμενα για συγκεκριμένο σκοπό, επικυρώνεται η σύνδεση τυπικών και λειτουργικών δυνατοτήτων χρήσης της γλώσσας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Οι μαθητές/-τριες διευκολύνονται στο να δουν πώς και γιατί οι συμβάσεις της γλώσσας συνδέονται με συγκεκριμένα ρητορικά αποτελέσματα. Μετά την ανάλυση εντοπίζουν κοινά στοιχεία σε κάθε είδος τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα δικά τους γραπτά και αυτό βοηθά στο να παράγουν αποδεκτές δομές. Οι μαθητές/-τριες ενισχύονται σε τρόπους γραφής, αλλά και συνειδητοποιούν πώς οι συγγραφείς κανονίζουν το περιεχόμενο για να προβάλλουν τις ιδέες τους μέσα από τον οργανωμένο λόγο. Ένα επιπλέον προτέρημα της ΚΠ είναι ότι οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με πολλά είδη και τύπους κειμένων, που τους/τις επιτρέπουν να αναπτύξουν δεξιότητες γραφής και οργάνωσης λόγου, να γίνουν δημιουργικοί, να αναπτύξουν την κριτική ικανότητά τους, καθώς ασχολούνται με κείμενα που τους ενδιαφέρουν, τα οποία στη συνέχεια αξιολογούν.

Στα μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι ότι τα είδη λειτουργούν σαν ένα αυτόνομο σύστημα και ότι δίνεται υπερβολική έμφαση στα τυπικά χαρακτηριστικά τους. Μειονέκτημα θεωρείται και το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες βασίζονται, μέσω επίδειξης, σε ένα μοντέλο-κείμενο για να αναπτύξουν τη δεξιότητα για γραφή, καθώς καλούνται να γράψουν τα δικά τους παρόμοια κείμενα, σε σχέση με τη δομή του πρότυπου κειμένου. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι δε γίνεται κριτική επεξεργασία του κοινωνικού πλαισίου δημιουργίας του κειμένου και της χρήσης των συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων που δομούν το

περιεχόμενο. Η προσέγγιση εμμένει κυρίως στις συμβάσεις και δε βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν το βαθύτερο μήνυμα, καθώς ξοδεύει χρόνο στο πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται και για ποιο σκοπό. Η αναπαραγωγή κειμενικών ειδών και η σπατάλη χρόνου στο να μάθουν οι μαθητές/-τριες πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διάφορους σκοπούς μειώνει τη δημιουργική σκέψη που τους/τις χρειάζεται για να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τα κείμενα.

Έχει σημασία να δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να ερευνούν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, να ελέγχουν τη γλώσσα. Το κείμενο για την ΚΠ έχει καθορισμένα όρια, συνοχή, προθετικότητα και νοήματα που συνδέονται με το εξωγλωσσικό περιβάλλον του. Με την επίδειξη ενός κειμένου-μοντέλου στη διδασκαλία το κείμενο έφτασε να θεωρείται ως κάτι στατικό ως προς το είδος του και το νόημά του κι αυτό κρίθηκε ως λανθασμένη αντίληψη επιβολής γλωσσικών προτύπων, που έθετε τη διδασκαλία σε κίνδυνο μετατροπής της σε μια φορμαλιστικού τύπου διαδικασία. Τα κειμενικά είδη δεν αποτελούν πρότυπες οντότητες για αναπαραγωγή, αλλά κοινωνικές κατασκευές που χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, καθώς δομούνται και νοηματοδοτούνται σε συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, αλλά και στο πλαίσιο εκείνο το οποίο προσδιορίζει αυτούς που συνεργάζονται για να το επεξεργαστούν και να αποδώσουν το νόημά του.⁹⁴ Οι υποστηρικτές της ΚΠ σε μια υπερεκτιμημένη άποψη, όσον αφορά στα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης, πιστεύουν πως οι μαθητές/-τριες ερχόμενοι/-ες σε επαφή με κείμενα ποικίλων ειδών και τύπων και κυρίως με επιστημονικά κείμενα, θα αποκτήσουν πρόσβαση σε κάθε μορφής εξουσία.⁹⁵ Αν και αυτό δε μειώνει τη σημασία της σε σχέση με τη συστηματική εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις γλωσσικές συμβάσεις και τον τρόπο λειτουργίας της επικοινωνίας, ωστόσο δε σημαίνει πως είναι τόσο απλό να αρθούν οι κοινωνικές ανισότητες των μαθητών/-τριών και να είναι εφικτή η πρόσβαση σε θέσεις εξουσίας.

⁹⁴ Χατζησαββίδης 2009, Κωστούλη 2001, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, Ιορδανίδου 2007, Ματσαγγούρας 2007:58

⁹⁵ Καράντζολα 2010

Η υιοθέτηση της ΚΠ από το Πρόγραμμα, ως προσέγγισης των κειμένων, μπορεί να γίνεται στη βάση αξιοποίησης πολλών από τα πλεονεκτήματά της, ωστόσο υπάρχουν σημεία στα οποία δε δίνεται έμφαση, όπως για παράδειγμα, η ανάπτυξη τεχνικών και δεξιοτήτων παραγωγής λόγου, που για την ΚΠ είναι ζήτημα συνεργατικών διαδικασιών μάθησης, στο Πρόγραμμα οι διαδικασίες αυτές αφορούν κυρίως στις διαθεματικές εργασίες, οι οποίες καλύπτουν το 10% των δραστηριοτήτων, που είναι ο διαθέσιμος χρόνος της Ευέλικτης Ζώνης.⁹⁶ Στο χρόνο αυτό το Πρόγραμμα στηρίζει την ενασχόληση με κείμενα του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών, καθώς τα άλλα κείμενα είναι προεπιλεγμένα ως διδακτικό υλικό, ενώ η ΚΠ υποστηρίζει πως όλα τα κείμενα πρέπει να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον για συμμετοχή. Το Πρόγραμμα επίσης εστιάζει στην επεξεργασία πολλών κειμενικών ειδών με σκοπό οι μαθητές/-τριες να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά κάθε είδους για να τα χρησιμοποιήσουν, στην ουσία να τα αναπαράγουν στα δικά τους κείμενα, γεγονός που ισχύει στην ΚΠ και που αποτελεί μειονέκτημα της προσέγγισης, όπως προαναφέρθηκε, με τη διαφορά ότι στο Πρόγραμμα δεν αποσαφηνίζεται τι ορίζεται ως κειμενικό είδος, όπως στην ΚΠ, καθώς συγχέονται οι έννοιες «είδος» με τον αναφορικό και κατευθυντικό λόγο.⁹⁷

4.3.6 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στη σημερινή εποχή αποτελεί αυτοτελή επιστημονική περιοχή και αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, καθώς συλλέγονται προς επεξεργασία σημαντικά δεδομένα, από τα οποία προκύπτουν πληροφορίες προς αξιοποίηση από ειδικούς επιστήμονες.

Η αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα αφορά στον βαθμό επιτυχίας των στόχων του, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων, των επιπτώσεών του στους μαθητές/τριες και στις βελτιώσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν για την αποτελεσματικότητά τους. Το Πρόγραμμα προτείνει κυρίως τρεις μορφές αξιολόγησης: τη *διαγνωστική* (στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή της διδασκαλίας

⁹⁶ ΑΠΣ 2003:3749-3760, 3762-3772

⁹⁷ ό.π. παραπ.85

κάθε ενότητας, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτήσεων ή με διάλογο, για τη διαπίστωση του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου των παιδιών, το επίπεδο των γλωσσικών – επικοινωνιακών ικανοτήτων που έχουν κατακτηθεί, τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, τα συνήθη λάθη και τα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας, με στόχο την αντιμετώπισή τους και την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο του/της κάθε μαθητή/-τριας), τη *διαμορφωτική* (γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αποτελεί συνεχή διαδικασία και καθημερινή πράξη όπου διαπιστώνεται η πρόοδος του μαθητή, ώστε όταν προκύψουν ζητήματα να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και ο ανάλογος σχεδιασμός της διδακτικής μεθόδου για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και την *τελική* (αποτελεί ανατροφοδοτική διαδικασία και διενεργείται είτε με την ολοκλήρωση μιας ενότητας είτε στο τέλος της διδακτικής ύλης, όπου αποτιμάται η όλη διαδικασία και η ατομική προσπάθεια του/της μαθητή/τριας και ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν. Γίνεται σύγκριση του μαθησιακού επιπέδου του μαθητή σε σχέση με πριν. Μορφές αυτής της αξιολόγησης μπορούν να είναι ενδεικτικά: οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης, σύντομης απάντησης ή ανάπτυξης, ερωτήσεις κρίσεως ή αντικειμενικού τύπου, περιλήψεις, κείμενα με ερωτήσεις για επεξεργασία σε σχέση με τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος, τα γλωσσικά μέσα, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, διάφορα θέματα για ανάπτυξη και δόμηση περιεχομένου, φύλλα αξιολόγησης και κάθε κείμενο που παράγει ή κάθε πράξη που επιτελεί ο/η μαθητής/-τρια, με στόχο να καταστεί υπεύθυνος/-η, να αξιολογεί τον/την εαυτό του/της, ώστε να αναβαθμίζει και να ελέγχει τη μαθησιακή του/της πορεία.

Σημαντικό επίσης είναι να υπάρχει φάκελος εργασιών του/της μαθητή/τριας με τις εργασίες όλης της χρονιάς, ώστε να διακρίνεται η αναπτυξιακή πορεία. Τα συχνά λάθη να αξιοποιούνται διδακτικά και να χρησιμοποιούνται ως δείκτες διαγνωστικοί, οι οποίοι θα επιτρέψουν στον/στην εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει βελτιώσεις. Κριτήριο αξιολόγησης θα πρέπει σύμφωνα με το πρόγραμμα να είναι η αποτελεσματικότητα κάθε είδους λόγου του/της μαθητή/τριας σε σχέση με το σκοπό που επιδιώκει, οι γλωσσικές επιλογές ανάλογα

με την επικοινωνιακή περίσταση είτε σε επίπεδο δομής είτε λεξιλογίου, ορθογραφίας, ύφους. Απώτερος στόχος της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα είναι η αυτονομία του/της μαθητή/τριας, ώστε να καταστεί υπεύθυνος/-η να αξιολογεί τον εαυτό του/της ως προς το λόγο που ο/η ίδιος/-α παρήγαγε, αναβαθμίζοντας έτσι το γλωσσικό επίπεδο και ελέγχοντας τη μαθησιακή του/της πορεία.⁹⁸

Η αξιολόγηση της γλωσσικής διδασκαλίας γίνεται με στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εντοπισμό ελλείψεων, τη διαπίστωση επίτευξης στόχων, τη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών ελλείψεων, ώστε να επιτευχθεί ο σχεδιασμός των επόμενων σταδίων, να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης και της αποτελεσματικότητάς της, τις συνέπειές της στο μαθητή, της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε και του επιλεγμένου τρόπου αξιολόγησης⁹⁹. Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ενίσχυση, ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών, δημιουργία κινήτρων), στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσω συλλογικών εργασιών και της αυτοαξιολόγησης στην ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και στην απόκτηση μεταγνωστικής ικανότητας για έλεγχο και διαχείριση της μάθησης.

Βασικές αρχές της αξιολόγησης, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, είναι η διαρκής αξιολόγηση προόδου, η εκτίμηση επίδοσης με συγκεκριμένα κριτήρια που προκύπτουν από τους στόχους μάθησης, η διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, η σαφήνεια στόχων και κριτηρίων, τα οποία πρέπει να γνωστοποιούνται στους/στις μαθητές/-τριες, όπως και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η αναλογία των μεθόδων με την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών, τον ατομικό τρόπο και ρυθμό μάθησης, το

⁹⁸ ΑΠΣ 2003:3775-3777

⁹⁹ ΑΠΣ 2003:3743-3744

στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, το κοινωνικό περιβάλλον και τέλος, η εμπλοκή του μαθητή/-τριας σε διαδικασίες αποτίμησης της προσπάθειάς του/της, ώστε να αποκτήσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Οι τεχνικές της αξιολόγησης¹⁰⁰ που προτείνει το Πρόγραμμα στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στην ικανότητα απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, ενώ αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή "ταυτότητα" κάθε μαθητή. Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους/τις συμμαθητές/τριες του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (πχ τεστ και προφορική εξέταση) κ.ά. Η αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος αφορά στο βαθμό επίτευξης των γλωσσικών στόχων του προγράμματος, ώστε να πραγματοποιηθούν βελτιώσεις στη διδασκαλία με στόχο ο/η μαθητής/-τρια να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που θα του/της επιτρέψουν να αυτονομηθεί ως προσωπικότητα.

Το Πρόγραμμα προτείνει ποικίλους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι βοηθούν στην παρατήρηση και καταγραφή της συνολικής προσπάθειας των μαθητών/-τριών, καταγράφουν την πορεία τους προς την κατάκτηση στόχων, μπορούν να διαγνώσουν προβλήματα που προκύπτουν, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό όμως που επισημαίνεται ως μειονέκτημα του Προγράμματος στο θέμα της αξιολόγησης είναι ότι στηρίζεται αποκλειστικά στη γνώμη του/της εκπαιδευτικού και αυτό είναι κατανοητό ως ένα βαθμό, αλλά δεν είναι συμβατό με τις νέες θεωρήσεις αξιολόγησης, καθώς δεν εμπλέκει τους/τις μαθητές /-τριες στη συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης ούτε ανοίγει διάλογο με άλλους φορείς ή με τους γονείς (όχι με το ρόλο του

¹⁰⁰ ΑΠΣ 2003:3743-3744

αξιολογητή, αλλά σε σχέση με την ανατροφοδοτική διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς). Ακόμη κι αν το Πρόγραμμα αναφέρεται σε διάφορες μορφές αξιολόγησης που βοηθούν στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, εν τούτοις χρησιμοποιεί ως τελικό τρόπο έκφρασης παραδοσιακού τύπου αξιολόγηση. Η προαγωγή των μαθητών/-τριών στην άλλη τάξη μέσω της βαθμολόγησης προκαλεί προβλήματα, καθώς αυτός ο τρόπος λειτουργεί συγκριτικά και ανταγωνιστικά με την επίδοση των άλλων και δε μας πληροφορεί για τις αδυναμίες ή τα κενά. Οι απόψεις για την επικράτηση ή την κατάργηση της αριθμητικής αξιολόγησης και την ύπαρξη μόνο της περιγραφικής δίστανται¹⁰¹, ωστόσο έχει φανεί στα τόσα χρόνια λειτουργίας αυτού του τρόπου, αν είναι αξιόπιστος ή όχι κι αν έχει λόγο ύπαρξης. Η περιγραφική αξιολόγηση βάσει των αρχών της δυναμικής αξιολόγησης¹⁰², όπου στόχος είναι ο διαρκής έλεγχος της μάθησης, η ανατροφοδότηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, είναι περισσότερο ουσιαστική, εφόσον καταδεικνύει την πορεία μάθησης του/της μαθητή/-τριας, όπως και τις βελτιωτικές προσπάθειες που έγιναν. Οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διδασκαλία δεν μπορούν να αποδίδονται με αριθμητικά στοιχεία. Ο βαθμός δεν είναι αξιόπιστο μέσο και η αριθμητική διάκριση αποτελεί συμβατικό τρόπο αξιολόγησης, καθώς τα άτομα αξιολογούνται βάσει αριθμητικής κλίμακας.¹⁰³ Η αξιολόγηση θα πρέπει να ταυτίζεται με παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και να αντιπροσωπεύει την προσωπικότητα των μαθητών/-τριων.¹⁰⁴ Να υποβοηθά τη μάθηση, να κάνει διάγνωση των δυσκολιών, να πληροφορεί τους ενδιαφερόμενους και να ανατροφοδοτεί και να βελτιώνει τη διδασκαλία. Αυτό που πρέπει να γίνει σαφές είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να εξασφαλίζει ένα καλό ρυθμό προόδου για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες και να στοχεύει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.¹⁰⁵

¹⁰¹ Κασσωτάκης, 1999:71-77

¹⁰² Δημητρόπουλος 1999:50-51,101-109

¹⁰³ Κασσωτάκης 1999:49-86

¹⁰⁴ Δημητρόπουλος 1999:36-38,43,319-320,348-361

¹⁰⁵ Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος 2005:72-85

Κεφάλαιο 5

Πρόγραμμα Σπουδών 2011

5.1 Η φιλοσοφία του Προγράμματος 2011

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, διαμορφωμένο στο πλαίσιο των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, υιοθετεί παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις που αφορούν στους σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας, έκφρασης και πρόσληψης της πραγματικότητας.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Προγράμματος έχουν επίκεντρο το μαθητή/-τρια, στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του/της και στη διαμόρφωσή του/της ως πολίτη με δημοκρατικές αρχές και αξίες. *«Ο παιδαγωγικός κριτικός στοχασμός αναπτύσσεται μέσα σε μια δημοκρατική κοινότητα, αποτελεί πράξη συλλογική με στόχο το μετασχηματισμό των δομών και της λειτουργίας της εκπαίδευσης και της σχολικής πρακτικής»*.¹⁰⁶ Στο πλαίσιο αυτό και σε σχέση με το άνοιγμα προς τη διαφορετικότητα το Πρόγραμμα ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών/-τριών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, όσο και με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες, με στόχο την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, την ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και το σεβασμό. Το Πρόγραμμα αξιοποιεί την πολυγλωσσία όχι μόνο για ανθρωπιστικούς λόγους, αλλά και για την ανάπτυξη

¹⁰⁶ Πηγιάκη 1999:137

της γλωσσικής γνώσης, καθώς εντάσσει στη διδασκαλία δραστηριότητες που αφορούν στη χρήση, επεξεργασία και κριτική αποτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας, αξιοποιώντας το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών, στο πλαίσιο της αποδοχής της ποικιλίας ως ισότιμης με την πρότυπη γλώσσα, ενισχύοντας τη γλωσσική ενημερότητα των μαθητών/-τριών, μέσα από αντιπαραβολικές διαδικασίες μάθησης, με στόχο την καλύτερη εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας.¹⁰⁷

Το Πρόγραμμα υιοθετεί τον κριτικό γραμματισμό για τη διδασκαλία της γλώσσας στο πλαίσιο μιας νέας αντίληψης που αφορά στην έννοια του κειμένου και της γλώσσας. Το κείμενο στον κριτικό γραμματισμό δε θεωρείται ένα στατικό κατασκεύασμα με αναλλοίωτη δομή, αλλά ένα κοινωνικά διαμορφωμένο προϊόν με δυναμική, καθώς εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο ανήκει και λειτουργεί. Ως κείμενο νοείται οτιδήποτε φέρει το στοιχείο της πληροφορίας, κάθε ενότητα λόγου που παίζει ρόλο σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων και εκφέρεται με συγκεκριμένο στόχο.¹⁰⁸ Υπάρχουν γλωσσικά και μη γλωσσικά κείμενα, τα οποία είναι κοινωνικά προσδιορισμένα, εκφράζουν σχέσεις μεταξύ των επικοινωνούντων, μέσα από συγκεκριμένες κάθε φορά γλωσσικές επιλογές. Κανένα κείμενο δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο, καθώς εκφράζει τις ιδέες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις του/της δημιουργού.¹⁰⁹ Το κείμενο, η γλώσσα είναι οντότητες οι οποίες κατασκευάζουν εκδοχές της πραγματικότητας,¹¹⁰ έχει συγκεκριμένο σκοπό, απευθύνεται σε συγκεκριμένο/-η αποδέκτη/-τρια και οι γλωσσικές του επιλογές δεν είναι τυχαίες, καθώς εκφράζουν σχέσεις ισχύος.

Οι αντιλήψεις αυτές που υιοθετεί το Πρόγραμμα συνοδεύονται και από αλλαγές σε διδακτικό επίπεδο, καθώς διαφοροποιείται ο τρόπος προσέγγισης και επεξεργασίας της γλώσσας των κειμένων. Βάσει του κριτικού γραμματισμού, η γλώσσα προσεγγίζεται στην κοινωνική και ιδεολογική της διάσταση, με στόχο να αναδυθούν όχι μόνο οι ρητές, αλλά και οι υπόρρητες σχέσεις και τα νοήματα που υπάρχουν κάτω από την επιφάνεια των λέξεων, με στόχο την ενίσχυση της

¹⁰⁷ ΠΣ 2011:4, Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008:623-644, Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010:617-629

¹⁰⁸ Halliday & Hasan 1989:10

¹⁰⁹ Bourdieu 1999, Bernstein 1989, Hodge 2012

¹¹⁰ Fairclough 1989, Καράντζολα 2010

διερευνητικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών και την ανάπτυξη αντιστάσεων απέναντι στην προσφερόμενη γνώση, ώστε να χειραφετηθούν και να αυτονομηθούν ως προσωπικότητες, προσδοκώντας ένα καλύτερο μέλλον για τον εαυτό τους και την κοινωνία.¹¹¹

5.2 Κριτικός γραμματισμός

Ο *κριτικός γραμματισμός* (critical literacy) ως θεωρητική κατασκευή έχει καταβολές από πολλούς θεωρητικούς χώρους και προσεγγίσεις: Σχολή της Φρανκφούρτης (Κριτική Κοινωνική Θεωρία), Σχολή της Αισθητικής της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης, καταβολές από τους χώρους της φιλοσοφίας, της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, από φεμινιστικές θεωρίες περί γλώσσας και λόγου, από γλωσσικές προσεγγίσεις, όπως η Κριτική Ανάλυση Λόγου, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση κ.ά.

Για τον όρο *κριτικός γραμματισμός* έχουν ειπωθεί πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες λόγω της ύπαρξης πολλών θεωρητικών σχολών, αλλά και της γενικότερης δυσκολίας προσδιορισμού του όρου *γραμματισμός* εξαιτίας της διαρκώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, η οποία διαφοροποιεί ανά εποχή τα επίπεδα γραμματισμού, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται ένας σαφής προσδιορισμός τους. Μια επιπλέον δυσκολία είναι και η σύγχυση που προκαλεί ο επιθετικός προσδιορισμός *κριτικός* είτε γιατί τον ταυτίζουν με την κριτική σκέψη, που ως συλλογιστικός τρόπος σκέψης στηρίζεται σε αποδείξεις και επιχειρήματα, είτε τον ερμηνεύουν βάσει κοινωνικών σχέσεων ισχύος.¹¹² Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή δε θα γίνει ανάλυση αυτού του θέματος, ωστόσο η σχετική αναφορά γίνεται με στόχο να γνωστοποιηθεί μια ήδη υπάρχουσα προβληματική. Αυτό που αφορά στην προκειμένη περίπτωση είναι να διευκρινιστούν οι θέσεις του

¹¹¹ Οδηγός Σπουδών 2011:4-6

¹¹² Ο Charles Temples αναφέρει σχετικά: «Ο *κριτικός γραμματισμός* δεν είναι ακριβώς το ίδιο με την κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη εστιάζει σε ισχυρισμούς και στην υποστήριξή τους. Μας απελευθερώνει από προκαταλήψεις και βλέπουμε πιο λογικά. Υποστηρίζω κάτι με απόδειξη. Το τι διαβάζουμε και ακούμε χρειάζεται ερμηνεία. Το τι λέμε και γράφουμε χρειάζεται να επεξεργαστεί ξανά. Ο *κριτικός γραμματισμός* αφορά περισσότερο σε κλίση, σε άποψη με πολιτικό προσανατολισμό». (κατ.αρχ. από www.criticalthinkinternational.org/). Για την περίπτωση της ερμηνείας βάσει κοινωνικών σχέσεων ισχύος δες Janks 2013:3

Προγράμματος, να γίνει κατανοητός ο κριτικός γραμματισμός ως θεωρία και διδακτική πράξη και να αναδειχθεί η παιδαγωγική του αξία.

Στη γλωσσική εκπαίδευση ο ΚΓ άρχισε να χρησιμοποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τις διάφορες σχολές σκέψης να δίνουν η καθεμιά ένα διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη¹¹³ σε ένα πολύ γενικό επίπεδο διακρίνονται δυο σχολές σκέψης: η *φιλελεύθερη-ανθρωπιστική* που δεν είναι συστηματοποιημένη ως προς το τι είναι γλώσσα και ποιος ο τρόπος μελέτης της, με την έννοια ότι δεν έχει συγκεκριμένο σύστημα ανάγνωσης των κειμένων και του κόσμου και η *κριτική*, όπου η εκπαίδευση, το σχολείο, η γλωσσική διδασκαλία και τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες οντότητες, αλλά κατανοούνται σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα. Η σχολή αυτή, με μεγάλη επιρροή από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, υποστηρίζει ότι μέσα από τη γλώσσα δεν εκφράζεται η αντικειμενική αλήθεια, καθώς ο λόγος αποτελεί κοινωνική πράξη με ιδεολογικό περιεχόμενο. Κάθε μορφής κείμενο ανήκει σε συγκεκριμένο πλαίσιο δημιουργίας, εκφράζει άνισες σχέσεις μεταξύ των επικοινωνούντων, έχει σκοπιμότητα και προβάλλει μια συγκεκριμένη όψη της πραγματικότητας μέσα από τις γλωσσικές του επιλογές.¹¹⁴ Ο κριτικός γραμματισμός αναδεικνύει αυτή τη σχέση ιδεολογίας (συγκεκριμένος τρόπος θέασης της πραγματικότητας, οι αντιλήψεις και οι θέσεις που υιοθετούν και προβάλλουν τα άτομα σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση) και γλώσσας. Η γλώσσα στον κριτικό γραμματισμό δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό προϊόν, αλλά ως πολιτισμικό προϊόν που συνεχώς αλλάζει, επηρεάζοντας και τις δομές της επικοινωνίας. Η κριτική προσέγγιση της επικοινωνίας σημαίνει γνώση της δομής και λειτουργίας της γλώσσας στην κοινωνικο-πολιτικο-ιδεολογική της διάσταση, συνειδητοποίηση του ρόλου της, ανακάλυψης των ρητών και υπόρρητων παραδοχών του λόγου και αντίληψης των σχέσεων ανισότητας/εξουσίας που

¹¹³ Κουτσογιάννης 2012

¹¹⁴ Apple 1986, Bayhnam 2002, de Souza 2007, Fairclough 1989, Freebody & Luke 1990, Freire 2005, Gee 1990, Hammon & Horarick 1999:528-544, Street & Lefstein 2007

προβάλλει κάθε μορφή λόγου. Συνειδητοποίηση του ρόλου της γλώσσας (κριτική γλωσσική επίγνωση) σημαίνει έλεγχος της γλώσσας που είναι ο απώτερος στόχος του κριτικού γραμματισμού.¹¹⁵ Στο πλαίσιο αυτό ο κριτικός γραμματισμός είναι ένα πνευματικό εργαλείο μέσω του οποίου αναπτύσσονται γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που βοηθούν το άτομο στη διαχείριση της γλώσσας και της γνώσης γενικότερα. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί και υψηλού επιπέδου κοινωνική νοημοσύνη, καθώς η γνώση, ότι η γλώσσα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τα κοινωνικά φαινόμενα, βοηθά στο να ερμηνεύουμε και να κατανοούμε σε βάθος τις κοινωνικές καταστάσεις.¹¹⁶

Ανακεφαλαιώνοντας, ο λόγος ως κοινωνική πρακτική εκφράζει συγκεκριμένες αξίες, στάσεις, ιδέες, αντιλήψεις, στερεότυπα, πιστεύω. Σε αυτόν ενσωματώνονται, κωδικοποιούνται και προωθούνται οι ιδεολογίες, οι οποίες συνδέονται με κοινωνικούς ρόλους και με σχέσεις ισχύος.¹¹⁷ Οι ιδεολογίες, σύμφωνα με τον Baynham¹¹⁸ έχουν την τάση να «φυσικοποιούν» τον εαυτό τους και να παρουσιάζονται μέσα από το λόγο ως κοινή λογική ή σύμφωνα με τον Freire¹¹⁹ ως «κοινή αίσθηση», καθώς λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής τους. Πολλές φορές δηλώνονται ρητά τα νοήματα και άλλες φορές καλύπτονται κάτω από την επιφάνεια των λέξεων. Για το λόγο αυτό οι γλωσσικές πράξεις χρειάζεται να ερευνώνται, να αναλύονται, να αξιολογούνται και να ερμηνεύονται ως οντότητες που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, με στόχο να αποκαλυφθεί ο ιδεολογικός ρόλος τους.¹²⁰ Ο κριτικός γραμματισμός απαλλάσσει το άτομο από ιδεοληψίες, καθώς, ως διεισδυτικός τρόπος σκέψης, αναδεικνύει πώς και γιατί δομούνται οι σχέσεις ισχύος μέσα από τη γλώσσα και πώς κάποιες κοινωνικές ομάδες αποκλείονται από την πρόσβασή τους στον ακαδημαϊκό λόγο, στην αγορά εργασίας και από θέσεις εξουσίας.¹²¹ Οι Hammond & Horrarik¹²² αναφέρουν

¹¹⁵ Shor 1999, Aronowitz & Giroux 1993, Giroux 1997

¹¹⁶ Gee 1990

¹¹⁷ Bourdieu 1999, Bernstein 1989

¹¹⁸ Baynham 2002

¹¹⁹ Freire 2005

¹²⁰ Fairclough 1989, Brognolli 1990:83-96

¹²¹ Baynham 2002:65, Street & Lefstein 2007:144, Cope&Kalantzis 2000:70

σχετικά «Ο ρόλος του κριτικού γραμματισμού είναι ενισχυτικός και δίνει πολλές επιλογές και δυνατότητες. Εξασκεί την ικανότητα να ασκείς κριτική, να αναλύεις, να σκέφτεσαι την αξία της γνώσης, να αντιστέκεσαι».

5.3 Παιδαγωγική αξία του κριτικού γραμματισμού

Ένα Πρόγραμμα Σπουδών, όταν αλλάζει ή αναβαθμίζεται σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, δεν είναι τυχαίο που ξεκινά από το γλωσσικό μάθημα, καθώς στη γλώσσα στηρίζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα για να δομήσει τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών, ως πολιτών, οι οποίοι/-ες θα κληθούν μελλοντικά να πάρουν αποφάσεις και να συμμετάσχουν στα κοινά. Οι συγγραφείς των Προγραμμάτων Σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, τις εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, προσπαθούν να προσαρμόσουν εκείνες τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας που έχουν αποδοχή σε διεθνές επίπεδο και συμβαδίζουν με τα νέα δεδομένα. Η παιδαγωγική και διδακτική πρόταση του κριτικού γραμματισμού είναι αυτή που κερδίζει περισσότερο έδαφος και ήδη εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, σε κοινωνίες δυτικού τύπου. Ο κριτικός γραμματισμός καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την παιδική ηλικία έως και την ανώτερη βαθμίδα. Η αξία του έγκειται στο γεγονός ότι ως φιλοσοφία στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες, σε κοινωνικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες στην πράξη μεταφράζονται σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, με στόχο να καλλιεργηθεί στους/στις μαθητές/-τριες κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και εποικοδομητικού διαλόγου.¹²³ Ο/Η μαθητής/-τρια μαθαίνει να διεκδικεί με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά του/της, να συμμετέχει στη συνολικοδόμηση της γνώσης, να αποκτά συνείδηση των πράξεών του μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού είναι ανοιχτό στις αντίθετες απόψεις και δίνει ευκαιρίες σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές τους, καθώς τους/τις

¹²² Hammond & Horryarik 1999

¹²³ Freire 2005

ενισχύει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα που γνωρίζουν, για να επιτύχουν σταδιακά την πρόσβαση στον ακαδημαϊκό λόγο. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται συνθήκες φυσικού τρόπου εκμάθησης και καλλιεργείται η θετική στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο σχολείο.

Οι μαθητές/-τριες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι ενεργά υποκείμενα που ελέγχουν και κατέχουν αυτό που μαθαίνουν. Μέσα από έναν ισότιμο και εποικοδομητικό διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό μπορούν να λειτουργούν ως ερευνητές/-τριες, που συλλέγουν, αξιοποιούν δεδομένα, αναλύουν, διατυπώνουν συμπεράσματα βάσει κριτηρίων, έχουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, αξιολογούν, ασκούν κριτική αντίσταση, διαπραγματεύονται και αμφισβητούν τη γνώση, και με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται σταδιακά στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, με στόχο να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και εκτός σχολείου.¹²⁴ Σύμφωνα με τον Wray¹²⁵ ο/η εκπαιδευτικός που προωθεί τον κριτικό γραμματισμό βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να ερευνούν, να σκέφτονται, να αναζητούν και να βρίσκουν τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής πρακτικής. Το νόημα των λέξεων ή των κειμένων δεν είναι έξω από την κουλτούρα και την κοινωνική πρακτική στην οποία έχει δομηθεί και για το λόγο αυτό ο τρόπος που διαβάζουμε, που ακούμε, που γράφουμε, που μιλάμε δεν είναι ουδέτερος.

Οι υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού τον συνδέουν με ποικίλους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής ζωής, ενώ θεωρούν πως η μη καλλιέργειά του επιφέρει προβλήματα στην καθημερινότητα, στην επικοινωνία, στην εργασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις κ.τ.λ. Έχει εκφραστεί η άποψη ότι μπορεί να αποκαταστήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και αυτό ίσως είναι μια υπερβολή των υποστηρικτών του, καθώς η κοινωνική δικαιοσύνη είναι και ζήτημα ποικίλων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Αδιαμφισβήτητα ο κριτικός γραμματισμός βοηθά ως μεταγνωστική δεξιότητα το/τη μαθητή/-τρια να

¹²⁴ Cope & Kalantzis 2000:18, Baynham 2002, Temple (κατ.αρχ.από www.criticalthinkinternational.org/), Stevens 2006:15-35

¹²⁵ Wray 1991

κατανοεί, να χειρίζεται και να ερμηνεύει τον περιβάλλοντα κόσμο μέσα από τη γλώσσα. Στους/στις μαθητές/-τριες δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις των άλλων και να αποτιμούν κριτικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Shor¹²⁶ ο κριτικός γραμματισμός είναι ο αναλυτικός τρόπος σκέψης ο οποίος μας πηγαίνει κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων, ώστε να κατανοήσουμε το κοινωνικό περιεχόμενο και να ανακαλύψουμε το βαθύτερο νόημα: «ο κριτικός γραμματισμός σου δίνει την ευκαιρία να ανακαλύψεις πολλά μονοπάτια του εαυτού σου και να συμβάλλεις στην κοινωνική ανάπτυξη. Μέσα από τον κριτικό γραμματισμό αναζητούμε την κοινωνική δομή, αποκαλύπτουμε τις θέσεις του υποκειμένου, το τι δημιουργεί τις πράξεις...».

5.4 Βασικοί άξονες του ΠΣ 2011

Το Πρόγραμμα είναι δομημένο σε δύο μέρη: το πρώτο είναι το θεωρητικό και περιέχει την εισαγωγή, τους γενικούς σκοπούς, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση και το δεύτερο μέρος, σε τετράστηλα, περιέχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα βασικά θέματα-κειμενικά είδη-ενδεικτικές δραστηριότητες και το εκπαιδευτικό υλικό, τα οποία αποτελούν βοηθητικά εργαλεία για τον/την εκπαιδευτικό.

5.4.1 Σκοποί και στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας

Σε σχέση με τους σκοπούς και στόχους του Προγράμματος αναφέρονται συνοπτικά τα εξής:

Οι γενικοί σκοποί και στόχοι στο Πρόγραμμα στο Α΄ Μέρος διακρίνονται σε αυτούς α) που αφορούν στη γλώσσα και στη γλωσσική επικοινωνία και β) σε αυτούς που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών/-τριών.¹²⁷ Στο Β΄ Μέρος οι σκοποί και στόχοι αναλύονται σε επιμέρους ανά τάξη.¹²⁸

¹²⁶ Shor 1999

¹²⁷ ΠΣ 2011:8-11

¹²⁸ ΠΣ 2011:69-113

Στο Α΄ Μέρος σε σχέση με τους σκοπούς και στόχους που αφορούν στη γλώσσα και στην επικοινωνία επιδιώκεται:

α) η κατάρκτηση του μηχανισμού της προφοράς και γραφής της πρότυπης νεοελληνικής (ΝΕ), η μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας και της σύνταξης της ΝΕ και η κριτική αποτίμηση τους, οι μεταγλωσσικές γνώσεις κανόνων για την παραγωγή κειμένων, η απόκτηση λεξιλογίου για τις επικοινωνιακές ανάγκες και η κριτική αποτίμηση της διαφοροποίησης του λεξιλογίου σε κάθε κείμενο. Στις επιδιώξεις είναι η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που να δίνουν τη δυνατότητα για κατανόηση όλων των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ. Σε σχέση με τους στόχους που αφορούν στον προφορικό και γραπτό λόγο: να κατανοηθεί η σχέση τους και να αποτιμηθεί, να κατανοηθεί ότι ως μορφές λόγου δεν είναι οριοθετημένες, να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν στο να διαφοροποιείται ο λόγος ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και το είδος του κειμένου. Να κατανοηθεί ότι η παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου αποτελούν κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες, γι' αυτό και προτείνεται η διδασκαλία τους να γίνεται με συνεργατικές διαδικασίες. Στο πλαίσιο του πολυτροπικού γραμματισμού να διαπιστωθεί η σχέση λεκτικού και οπτικού γραμματισμού. Όσον αφορά στη διαπολιτισμική αγωγή επιδιώκεται να κατανοηθεί ότι η γλώσσα χαρακτηρίζεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα, ώστε να αποτιμάται ο ρόλος της σε αυτές τις διαφοροποιήσεις. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου που φέρει ο/η καθένας/-μία μαθητής/-τρια και η αντιπαραβολή με την πρότυπη ποικιλία στη βάση της κριτικής αξιολόγησης της γλωσσικής, υφολογικής, επικοινωνιακής και κοινωνικής τους διάστασης. Σε σχέση με τα κειμενικά είδη επιδιώκεται να κατανοηθεί ότι τα κειμενικά είδη δεν αποτελούν σταθερές οντότητες, αλλά μετασχηματίζονται ιστορικά, ανάλογα με τις συγκυρίες και τις ανάγκες της επικοινωνίας. Ως προς τους στόχους που αφορούν στα πολυμέσα, να κατανοηθεί η διαφορά του λόγου των κειμένων που προέρχεται από τα πολυμέσα σε σχέση με τον προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές/-τριες να τον αξιολογούν και να τον χρησιμοποιούν αναλόγως. Επίσης, να κατανοηθεί ότι υπάρχουν και άλλα

σημειωτικά συστήματα εκτός της γλώσσας που βοηθούν στην επικοινωνία. Οι μαθητές/-τριες να γνωρίσουν τα υβριδικά κείμενα (κείμενα τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία από διαφορετικές υφολογικές ποικιλίες π.χ. προφορικού και γραπτού λόγου ή από διαφορετικούς τύπους κειμένων), τα οποία συναντώνται κυρίως στις ΤΠΕ, με στόχο να τα χρησιμοποιήσουν σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Επιπρόσθετα,, να αποκτηθούν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού οι οποίες θα βοηθήσουν στη μάθηση. Κύρια επιδίωξη της διδασκαλίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού είναι η κατανόηση της γλώσσας ως κοινωνικού ενδείκτη και ως μηχανισμού δόμησης ταυτοτήτων, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες κριτικής προσέγγισης της δομής και του περιεχομένου των κειμένων, καθώς και η συνειδητοποίηση ότι απαιτούνται γνώσεις για τον κόσμο και για τη γλώσσα για την κατανόηση ενός κειμένου, που θα βοηθήσουν όχι μόνο να εντοπίζονται όσα δηλώνονται, αλλά και τα υποδηλούμενα νοήματα.

β) Στη δεύτερη περίπτωση οι σκοποί και στόχοι αναφέρονται στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και στα δημοκρατικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η επικοινωνία των μαθητών/-τριών, έτσι ώστε να συνειδητοποιηθεί ότι η μάθηση είναι κοινωνική πράξη για το λόγο αυτό επιδιώκεται η κατανόηση και παραγωγή να γίνονται με ομαδική συνεργασία, ώστε να γίνει σαφές ότι η επικοινωνία είναι μια διαδικασία, όπου ανταλλάσσονται γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, τις οποίες χρειάζεται να διαπραγματεύονται με σεβασμό. Σε σχέση με τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και πληροφορίας επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν ότι αυτά μεταφέρουν και μεταδίδουν μηνύματα με διαμεσολαβούμενα νοήματα, ώστε να γνωρίζουν πώς να τα διαχειρίζονται στην καθημερινότητά τους. Επίσης, στους στόχους είναι να γίνει κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας των γλωσσών ή διαλέκτων, καθώς αποτελούν γλωσσικές μορφές που μεταφέρουν τα στοιχεία του πολιτισμού τους, με συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες πρέπει να γίνονται σεβαστές. Τέλος, να κατανοηθεί ότι ο διερευνητικός τρόπος μάθησης ενδείκνυται για την απόκτηση πρόσβασης σε πρακτικές γραμματισμού εντός και εκτός σχολείου.

Στο Β' Μέρος το Πρόγραμμα παρουσιάζει τους στόχους ανά τάξη, οι οποίοι αφορούν στις προσδοκώμενες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που πρέπει να αναπτυχθούν σε σχέση με την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι οι στόχοι στην Α', Δημοτικού δεν αποκλίνουν από τους γενικότερους στόχους του προγράμματος που είναι ο κριτικός γραμματισμός. Για την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου οι στόχοι γι' αυτή την τάξη είναι σε επίπεδο αναδυόμενου γραμματισμού και διαισθητικής ανακάλυψης της λειτουργίας της γλώσσας. Επιδιώκεται αρχικά η ανάπτυξη δεξιοτήτων της προφορικής επικοινωνίας παράλληλα με την εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης και καλλιεργούνται σταδιακά η φωνολογική, μορφολογική και συντακτική ενημερότητα, οι τρόποι που αυτά κωδικοποιούνται στη γραφή και στηρίζουν την ανάγνωση. Σταδιακά οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες και στρατηγικές για την κριτική κατανόηση, παραγωγή και επεξεργασία του λόγου των κειμένων. Στις άλλες τάξεις διευρύνονται οι γνώσεις του γλωσσικού συστήματος και της λειτουργίας του στην επικοινωνία, αναπτύσσονται δεξιότητες προφοράς, ανάγνωσης κατανόησης των κειμένων, σωστής χρήσης των γλωσσικών μέσων ανάλογα με την περίσταση. Επιδιώκεται η αξιοποίηση πληροφοριών που προέρχονται από άλλα σημειωτικά συστήματα, η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης των κειμένων, η κατάκτηση ειδικού λεξιλογίου, η απόκτηση ευκρίνειας της προφοράς, ευχέρεια στην ανάγνωση, ορθογραφημένος τρόπος γραφής, συνειδητοποίηση των διαφορές του λόγου, οι υφολογικές διαφορές, η αξιολόγηση των κειμένων με συγκεκριμένα κριτήρια, σε σχέση με το είδος, τους δείκτες συνοχής. Ως προς την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου επιδιώκεται να αναπτυχθούν στρατηγικές ακρόασης, ανάγνωσης, παραγωγής λόγου, προσαρμογής του λόγου ανάλογα με το πλαίσιο, το σκοπό και το είδος της επικοινωνιακής περίπτωσης. Η επεξεργασία των κειμένων (προφορικών, γραπτών, πολυτροπικών) γίνεται μέσα από διαπραγματευτικές και συνεργατικές διαδικασίες. Να αξιοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες λεξιλογικά, γραμματικο-συντακτικά, εξωγλωσσικά/παραγλωσσικά στοιχεία, ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο ποικίλων κειμενικών ειδών, να αποτιμούν κριτικά τον τρόπο δόμησής τους και να μπορούν να παράγουν βάσει

αυτών ποικίλα κείμενα. Μέσα από την αξιοποίηση των γραμματικο-συντακτικών γνώσεών τους να συνειδητοποιηθεί η σχέση δομής και περιεχομένου, καθώς και ο λειτουργικός ρόλος των δομικών στοιχείων στην κατασκευή ύφους και στην προβολή ταυτοτήτων. Επιδιώκεται, μέσω συστηματικών διαδικασιών άσκησης στον κριτικό τρόπο προσέγγισης της γλώσσας, η αμφισβήτηση θέσεων και απόψεων με επιχειρήματα. Επίσης, στόχος είναι όχι μόνο η κριτική ανάλυση των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων, αλλά και ο κριτικός αναστοχασμός των παραγόμενων προφορικών ή γραπτών κειμένων των μαθητών/-τριών, ώστε να προβαίνουν σε βελτιώσεις του λόγου τους. Επιδιώκεται επίσης η αξιολόγηση του βαθμού εγκυρότητας των πληροφοριών και η συνειδητοποίηση ότι ο λόγος κρύβει υπόρρητα νοήματα που θα πρέπει να ερευνώνται βάσει της δομής. Τέλος, να κατανοηθεί ότι τα κείμενα δεν είναι αυτοτελείς οντότητες, αλλά συνδέονται με άλλα κείμενα (διακειμενικότητα). Η επίτευξη των στόχων πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες βιωματικές, έρευνας, επεξεργασίας προφορικών, γραπτών, ψηφιακών, πολυτροπικών κειμένων που προτείνονται από το Πρόγραμμα, καθώς και ποικίλων μέσων και διαδικασιών, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, καθώς υπολογίζονται οι ατομικές διαφορές.¹²⁹

Ως προς τις επιδιώξεις του Προγράμματος παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στο Πρόγραμμα υπάρχει, όπως διαπιστώνεται, μια ευρεία γκάμα στόχων για την απόκτηση ενός επαρκούς σώματος γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών για τη γλώσσα και τον τρόπο λειτουργίας της στα διάφορα κείμενα και για πρώτη φορά καταγράφονται ξεχωριστοί στόχοι που αφορούν στην κοινωνική ζωή των μαθητών/-τριών, οι οποίοι μαζί με τους άλλους στόχους, αναδεικνύουν τα στοιχεία της γλωσσικής, αλλά και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών/-τριών. Από τους στόχους διακρίνονται οι νέοι τρόποι θεώρησης της έννοιας του εγγράμματος ατόμου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με τα νέα δεδομένα και τους νέους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον

¹²⁹ ΠΣ 2011:69-113 (δες στήλη με δραστηριότητες), Οδηγός Σπουδών 2011:15-16

οποίο τα κείμενα δομούν κοινωνικές σχέσεις, προβάλλουν συγκεκριμένες οπτικές και ιδεολογίες, εφοδιάζοντας τους με γνώσεις απαραίτητες για την ερμηνεία της πραγματικότητας που ζουν στο πλαίσιο της κριτικής αντιμετώπισης του κόσμου.¹³⁰

Σε σχέση με το στόχο που αφορά στα κειμενικά είδη, για τον κριτικό γραμματισμό τα κειμενικά είδη έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς η κατανόησή τους σημαίνει ταυτόχρονα και κατανόηση των κοινωνικών λόγων, εφόσον διαμορφώνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και βάσει αυτού νοηματοδοτούνται.¹³¹

Οι στόχοι είναι επικεντρωμένοι στη γνώση του γλωσσικού συστήματος και της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού. Η γνώση της δομής της γλώσσας σε πρώτο επίπεδο αποτελεί τη βάση για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων σε κάθε κείμενο και παράλληλα με την κριτική αξιολόγηση, συνιστούν πράξεις οι οποίες επιτρέπουν όχι μόνο τη σωστή χρήση της γλώσσας στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά και του ελέγχου της επικοινωνίας.¹³²

Από τους στόχους παρατηρούνται πολλές αλλαγές, σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα, όσον αφορά επιμέρους διαδικασίες της γλωσσικής διδασκαλίας και τρόπους προσέγγισης των κειμένων. Οι διαδικασίες αυτές και οι τρόποι σχετίζονται με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης, επεξεργασίας, κατανόησης και παραγωγής λόγου, σε επίπεδο συνεργασίας και εποικοδομητικού διαλόγου. Σε αυτό που στοχεύει το Πρόγραμμα είναι να γίνει συνείδηση ότι όλες οι πράξεις της γλωσσικής διδασκαλίας είναι κοινωνικές, από την αποκωδικοποίηση, τη νοηματοδότηση μέχρι και την παραγωγή.¹³³

Ένα άλλο στοιχείο που επισημαίνεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων είναι ο σημαντικός ρόλος των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Το Πρόγραμμα αξιοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τις δυνατότητες που παρέχουν (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ιστοσελίδες, λογισμικά) και για την πληροφόρηση, επεξεργασία και

¹³⁰ ΠΣ 2011:4-7

¹³¹ Gee 2008

¹³² ΠΣ 2011:7-8

¹³³ ΠΣ 2011:10-11

παραγωγή κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, με στόχο να αναπτυχθούν δεξιότητες χειρισμού των τεχνολογικών μέσων, ώστε να πλοηγούνται οι μαθητές/-τριες με ασφάλεια και να κατανοήσουν, ότι οι ΤΠΕ λειτουργούν ως πηγές γνώσης και πληροφόρησης, οι οποίες πρέπει να αποτιμούνται κριτικά και να αξιολογούνται για τον τρόπο που προβάλλουν την πραγματικότητα.¹³⁴

Μια σημαντική διαφορά με τα άλλα Προγράμματα είναι ως προς τους στόχους που αφορούν στην αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην τάξη. Για πρώτη φορά επιδιώκεται η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών σε δραστηριότητες, όχι μόνο σε ένδειξη σεβασμού προς αυτές, όσο για την ανάπτυξη των γλωσσικών γνώσεων μέσα από την αντιπαραβολή των ποικιλιών, οι οποίες ταυτοποιούν τις διαφορετικές κουλτούρες και αναδεικνύουν ιδέες, πεποιθήσεις και ιδεολογίες.¹³⁵ Η κάθε γλώσσα ή διάλεκτος ανήκει σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο βάσει του οποίου διαμορφώνεται και κατανοείται, έτσι κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να αξιολογείται το περιεχόμενο των λόγων των μαθητών/-τριών, ώστε να αναδεικνύονται οι οπτικές, τα ιδεολογικά στοιχεία και οι σχέσεις ισχύος που προβάλλουν.¹³⁶

Αυτό που παρατηρείται ως μειονέκτημα στο Πρόγραμμα είναι ο τρόπος παρουσίασης των γενικών σκοπών στόχων στο Α' μέρος, ο οποίος δεν είναι εύληπτος και θυμίζει παραδοσιακού τύπου παράθεση στόχων. Θα μπορούσαν οι στόχοι που αφορούν στη γλώσσα να ομαδοποιηθούν και να διακρίνονται σε στόχους, για παράδειγμα που αφορούν τη γλώσσα ως δομικό σύστημα, ως κείμενο ή σε στόχους που έχουν σχέση με τη γλωσσική ποικιλότητα, με την κατανόηση και παραγωγή λόγου κ.ά. Επίσης, οι στόχοι που αναφέρονται στην κοινωνική ζωή και αυτοί θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε σχέση με τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που χρειάζεται να καλλιεργηθούν ή σε σχέση με τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν, ώστε να διευκρινίζονται τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη.

¹³⁴ ΠΣ 2011:5,18-19

¹³⁵ ΠΣ 2011:4,16, Οδηγός Σπουδών 2011:16

¹³⁶ Bourdieu 1999, Fairclough 1989, Gee 2008

Ένα άλλο στοιχείο που επισημαίνεται ως μειονέκτημα σύμφωνα με την Κωστούλη¹³⁷ και που πράγματι διαπιστώνεται στο Πρόγραμμα είναι η σειριακή λογική των στόχων σε σχέση με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν ανά τάξη, η οποία δημιουργεί ένα πρόβλημα, καθώς η επεξεργασία ενός κειμένου γίνεται βάσει συγκεκριμένων στόχων που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε τάξη, ενώ θα μπορούσαν να διαφοροποιούνται οι στρατηγικές, οι οποίες έχουν εύρος και μπορούν να διαφοροποιούνται ανά τάξη. Αυτό επίσης που διαπιστώνεται από τους στόχους είναι η έμφαση στη μελέτη του κειμένου ως γλωσσικής και νοηματικής δομής και όχι τόσο ως πλαισίου επικοινωνίας, ως κοινωνικής πράξης και ως αντικειμένου αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα επικεντρώνεται στον λειτουργικό γραμματισμό κυρίως συνδυάζοντάς τον με στοιχεία του κριτικού γραμματισμού.¹³⁸ Συγκεκριμένα: Η σχέση γλώσσας, παραγλωσσικών στοιχείων και νοημάτων θα έπρεπε να σχετίζεται με το πλαίσιο και όχι να εμμένει στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Οι στόχοι του Προγράμματος εστιάζουν κυρίως στη γραμματική ενημερότητα, στην κατάκτηση λεξιλογίου σε σχέση με το θέμα και το είδος, στη χρήση πολυτροπικών στοιχείων για τη στήριξη των πληροφοριών, στη χρήση λεξιλογίου και γραμματικής για να δηλωθεί η εναλλαγή από θέμα σε θέμα, αλλά με τον τρόπο αυτό δεν αναδεικνύεται ο πολυλειτουργικός χαρακτήρας των γλωσσικών επιλογών. Επιπλέον, υπάρχουν στόχοι που αφορούν στις παραμέτρους της επικοινωνιακής περίπτωσης, οι οποίοι μένουν σε επίπεδο αναζήτησης και εντοπισμού στοιχείων και δεν εστιάζουν στον ιδεολογικό της χαρακτήρα και στον συγκεκριμένο τρόπο προβολής της πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα αναφέρεται σε στόχο της Γ' τάξης που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου: «(να) συνειδητοποιούν (οι μαθητές/-τριες) ειδικές περιμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας, όπως είναι ο επικοινωνιακός σκοπός και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν» και η αντίστοιχη δραστηριότητα αναφέρει: «σύνδεση δομικών στοιχείων επικοινωνιακής περίπτωσης π.χ.: αφήγηση (ποιος, πού, πότε, τι κάνει, γιατί,

¹³⁷ Κωστούλη & Στυλιανού 2015:617-649

¹³⁸ ΠΣ 2011:69-113 (δες στόχους και δραστηριότητες όλων των τάξεων, αλλά για στόχους που αφορούν στον τρόπο προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους δες σελ. 73,78,,86,88,91,92,93,96,97,102,104,106 στη στήλη των στόχων)

τι γίνεται μετά, ποιο είναι το αποτέλεσμα) και δημιουργία μαθητικών κειμένων». ¹³⁹ Σε άλλο παράδειγμα της Ε' τάξης αναφέρεται σε στόχο: «(να) εντοπίζουν την πολυφωνικότητα των κειμένων και (να) διακρίνουν την οπτική του συγγραφέα». ¹⁴⁰ Ο τρόπος με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί οι στόχοι στο Πρόγραμμα δε δίνει έμφαση, στον αναμενόμενο βαθμό τουλάχιστον για ένα Πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού στην κοινωνικο-ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και αυτό διακρίνεται από το μεγάλο ποσοστό των στόχων και των αντίστοιχων με αυτούς δραστηριοτήτων όλων των τάξεων, που αφορούν κυρίως σε ποικίλες χρήσεις του λόγου, οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στις επικοινωνιακές περιστάσεις, όσο και στην επιλογή κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου. Το ερώτημα της Κωστούλη ¹⁴¹ «σε τι είδους ταυτότητες αποσκοπεί το Πρόγραμμα» είναι καίριο σε σχέση με τους στόχους.

5.4.2 Το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο ¹⁴² στη διδασκαλία είναι ευρύτατο, καθώς περιλαμβάνει όλα τα κείμενα γραπτά, προφορικά, υβριδικά, ψηφιακά, πολυτροπικά που έχουν παραχθεί ή θα παραχθούν εντός και εκτός σχολείου. Τα κείμενα αυτά λειτουργούν ως αφορμήσεις και ως πόροι για τη διδασκαλία για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν στη γλώσσα, αλλά και στο γραμματισμό, τη στάση απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση για τον κόσμο.

Στα κείμενα συμπεριλαμβάνονται και τα εγχειρίδια της γραμματικής και του λεξικού, τα οποία αποτελούν προϋποθέσεις για τη κατανόηση στοιχείων των άλλων κειμένων. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι απλώς η ποικιλία των κειμένων, αλλά και η κουλτούρα στο πλαίσιο το οποίο παρήχθησαν τα κείμενα και οι κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται μέσα από αυτά, στοιχεία που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Η έμφαση δίνεται σε δύο τομείς: α) γενικά

¹³⁹ ΠΣ 2011: 83

¹⁴⁰ ΠΣ 2011:99-100

¹⁴¹ Κωστούλη & Στυλιανού 2015:644

¹⁴² ΠΣ 2011:12-15

στον τομέα των κειμένων και β) στον τομέα των κειμένων που αναφέρονται στο σύστημα της γλώσσας. Στον πρώτο τομέα περιλαμβάνεται σωρεία κειμένων λογοτεχνικών, χρηστικών τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά είδη, με διάφορους τύπους και γλωσσικές λειτουργίες. Στον δεύτερο τομέα περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν όλα τα τεχνικά θέματα που περιέχει ένα βιβλίο Γραμματικής και ένα Λεξικό, όπως ορολογία, κλιτικά παραδείγματα, κανόνες κ.ά. Τα βιβλία αυτά αποτελούν κείμενα που πρέπει να τα εξετάζουμε με κριτικό τρόπο, καθώς εμπλέκουν διαφορετικές θεωρήσεις για τη δομή της γλώσσας και ποικίλες παραδόσεις κατά τη μακρόχρονη πορεία τους. Είχε υποβαθμιστεί η ερμηνευτική και περιγραφική τους διάσταση και είχε υπερτονιστεί ο ρυθμιστικός τους ρόλος. Η γραμματική αντιμετωπίζεται πλέον κριτικά και λειτουργικά: οι κανόνες αξιολογούνται ως προς την ακρίβειά τους. Η ενημερότητα για τη δομή της πρότυπης γλώσσας εμπλουτίζεται με ενημερότητα σχετικά με τη δομή τοπικών ποικιλιών, καθώς και με τη δομή άλλων γλωσσών. Τα κείμενα και των δύο τομέων διαπλέκονται μέσα σε θεματικές ενότητες, που αποτελούν το εννοιολογικό πλαίσιο διδασκαλίας, έτσι ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση μεταξύ κειμενικών ειδών που αναδύεται μέσα από τη ίδια θεματική περιοχή και κειμενική κοινότητα.

Όσον αφορά στη μεγάλη ποικιλία των κειμενικών ειδών και τύπων την οποία προτείνει το Πρόγραμμα, δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες να διαπραγματεύονται κείμενα βάσει των αναγκών, ενδιαφερόντων και εμπειριών της τάξης, χωρίς να υπάρχει προσκόλληση σε γλωσσικό εγχειρίδιο. Τα κείμενα προς διδασκαλία βρίσκονται σε θεματικές ενότητες για να γίνονται οι συγκρίσεις μεταξύ τους. Η κάθε θεματική περιλαμβάνει ποικίλα είδη και τύπους κειμένων και γραμματικά φαινόμενα που μπορούν να επεξεργαστούν.

Μια δεύτερη επισήμανση αφορά στα βιβλία γραμματικής και τα λεξικά, τα οποία αντιμετωπίζονται για πρώτη φορά ως κειμενικά είδη που θα πρέπει να αναλύονται λειτουργικά και κριτικά, καθώς αποτελούν κοινωνικές εκφάνσεις και φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων. Σε αυτό το σημείο το ΠΣ 2011 διαφοροποιείται από το ΑΠΣ 2003. Στον κριτικό γραμματισμό, λόγω της κοινωνικής και ιδεολογικής

θεώρησης της γλώσσας, η γραμματική έχει ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία και προσεγγίζεται διαφορετικά σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα. Αναδεικνύεται η κοινωνική της καταγωγή, ο ρόλος δηλαδή των γραμματικών-συντακτικών στοιχείων ως ενδεικτών των κοινωνικών σχέσεων και ιδεολογιών. Οι γραμματικές-συντακτικές επιλογές εκφράζουν συγκεκριμένη θεώρηση της πραγματικότητας και επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες σε σχέση με τον τρόπο αναπαράστασης του θέματος (αναπαραστατική λειτουργία/ideational function, π.χ. επιλογή ενεργητικής ή παθητικής φωνής), τις διαπροσωπικές σχέσεις συγγραφέα-αναγνώστη/-τριας, ομιλητή/-τριας-ακροατή/-τριας (διαπροσωπική λειτουργία/interpersonal, π.χ. σχέσεις ισότητας, ανισότητας, εξουσίας του/της πομπού) και τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου (κειμενική λειτουργία/textual, π.χ. τρόπος δόμησης του κειμένου, ύφος).¹⁴³ Ένα κείμενο εξετάζεται στο πλαίσιο στο οποίο ανήκει, καθώς μέσα σε αυτό παράγεται και κατανοείται και το οποίο επηρεάζει τον τρόπο χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Halliday υπάρχουν τρεις πλευρές του πλαισίου: το *πεδίο/field* (τι συμβαίνει, από ποιους κανόνες επικοινωνίας διέπεται κτλ), ο *τόνος/tenor* (σχέσεις που αναπτύσσονται) και ο *τρόπος/mode* (διάυλος επικοινωνίας: γραπτός, προφορικός κτλ). Οι ομιλητές/-τριες μιας γλώσσας αναπαράγουν ή ανακατασκευάζουν δομές έχοντας συγκεκριμένες κάθε φορά στόχους και αυτές οι δομές εκφράζουν όψεις της πραγματικότητας. Το κείμενο παρουσιάζει μία εικόνα της πραγματικότητας έτσι όπως την ορίζει ο/η συγγραφέας, εκτός εάν επιθυμεί να την διαπραγματευτεί με τους/τις αναγνώστες/-τριες. Το νόημα αποτελεί κι αυτό μία κοινωνική σύμβαση. Ο/Η κάθε αναγνώστης/-τρια κατανοεί ένα κείμενο και επικοινωνεί με αυτό χρησιμοποιώντας την πρότερη γνώση και εμπειρία του/της (διακειμενικότητα), τις συμβάσεις τις οποίες έχει αποκομίσει από το χώρο στον οποίο ζει και κινείται. Επίσης, το κάθε κείμενο έχει τα δικά του δομικά χαρακτηριστικά και το δικό του πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται. Μπορεί να ανήκει σε κάποιο κειμενικό είδος, όπως για παράδειγμα επιστημονικό άρθρο, και να συνδυάζει έναν ή περισσότερους κειμενικούς τύπους, δηλαδή να είναι επιχειρηματολογικό και περιγραφικό. Όσον

¹⁴³ Halliday & Matthiessen 2004

αφορά στη συντακτική επεξεργασία των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων η μεταγλώσσα που χρησιμοποιούνταν στα προηγούμενα Προγράμματα, όπως υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, αντικαθίσταται με ερωτήσεις που έχουν σχέση με το τι κάνει κάποιος/-α και αν αυτό που κάνει μεταβαίνει ή όχι σε κάποιον/-α, το αντικείμενο είναι ο δέκτης ή όχι της ενέργειας και αυτός ο τρόπος ενδείκνυται για να διαπιστωθούν οι συγκεκριμένες οπτικές θέασης της πραγματικότητας. Η χρήση ορολογίας είναι μια κατοπινή ενέργεια και αφού έχουν κατανοηθεί οι ρόλοι των γραμματικο-συντακτικών στοιχείων στα κείμενα. Από τη χρήση των γραμματικών επιλογών και του συνδυασμού τους σε ένα κείμενο γίνεται αντιληπτό, αν, για παράδειγμα, δίνεται έμφαση στο δράστη (υποκείμενο) μιας πράξης ή αν αυτός/-ή αποσιωπάται. Με αυτούς τους τρόπους γίνεται κριτική ανάλυση της δομής, ώστε να διαφανούν οι προθέσεις και ο στόχος του/της συγγραφέα-ομιλητή/-τριας. Οι διάφοροι τρόποι που δομείται μία πρόταση δείχνουν και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών αν είναι ισότιμες ή όχι. Στον κριτικό γραμματισμό είναι σαφής η σύνδεση των γραμματικών δομών με τις λειτουργίες που επιτελούν. Οι λειτουργίες των γραμματοσυντακτικών δομών αποτελούν κοινωνικο-πολιτισμικά προϊόντα και είναι άπειρες, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η κριτική προσέγγιση τους για να διαπιστωθεί ο ρόλος τους στα κείμενα. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ένα διακριτό κειμενικό είδος που λειτουργεί ως πρότυπο αναπαραγωγής, όπως το αντιμετώπιζε η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση και αυτή είναι η ουσιαστική διαφορά με τον κριτικό γραμματισμό.

5.4.3 Βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού για τη διδασκαλία

Ο κριτικός γραμματισμός σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνεται και εφαρμόζεται διαφορετικά, λόγω των τοπικών ιδιαιτεροτήτων που εμφανίζει κάθε κοινωνία και κάθε σχολική πραγματικότητα. Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι ένα τυποποιημένο διδακτικό μοντέλο με συγκεκριμένες μεθοδολογικές τεχνικές, οι οποίες είναι σταθερές και αμετάβλητες και μπορούν να εφαρμοστούν με τον ίδιο

τρόπο σε κάθε τάξη.¹⁴⁴ Όπως προαναφέρθηκε, είναι μια θεωρητική κατασκευή που αφορά στο τι είναι γλώσσα και πώς λειτουργεί. Ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό, λαμβάνει υπόψη τις θεωρητικές θέσεις περί κοινωνικής προέλευσης της γλώσσας και ιδεολογικά κατασκευασμένου λόγου, χρησιμοποιώντας στοιχεία διαφόρων γλωσσικών προσεγγίσεων, όπως για παράδειγμα της επικοινωνιακής για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ή της κειμενοκεντρικής για την ανάλυση του λόγου των κειμένων, με στόχο την κριτική διερεύνηση του πλαισίου, της δομής και του περιεχομένου των κειμένων.

Η διδασκαλία βάσει του κριτικού γραμματισμού πραγματοποιείται με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές/-τριες, ότι μέσα από τη γλώσσα εκφράζονται θέσεις και οπτικές του κόσμου, ώστε οι ίδιοι/-ες, αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, να τοποθετούνται απέναντι σε αυτές τις απόψεις.¹⁴⁵ Η επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιείται διδακτικά ως εξής:

-Σε κάθε τάξη ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση των ατομικών αναγκών των μαθητών/-τριών, των ενδιαφερόντων, του γνωστικού τους επιπέδου, του κοινωνικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, ώστε να συμβαδίζουν οι πρακτικές γραμματισμού ανάλογα με το επίπεδο των δυνατοτήτων τους, για να εξοικειωθούν σταδιακά με τον οργανωμένο λόγο και τις συμβάσεις της γλώσσας.¹⁴⁶

-Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών μέσω δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτούς/-ές, με ανάλογο βαθμό δυσκολίας και σύμφωνα με την προϋπάρχουσα γνωστική και γλωσσική εμπειρία τους, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Behrman 2006:490, Luke 2000:453-454, Comber 2001, Beatriz Elena Garcés 2013

¹⁴⁵ Bishop 2014

¹⁴⁶ Φλουρής 2010:118-127, Street & Lefstein 2007

¹⁴⁷ Gee 1990

-Τα θέματα που θα επιλεγούν προς επεξεργασία να είναι αποτέλεσμα συναπόφασης εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών για να είναι προσκείμενα στα ενδιαφέροντά τους για να συμμετέχουν ενεργά.

-Να δίνεται έμφαση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης: γνωστικό, συναισθηματικό, συμμετοχικό, ψυχοκινητικό, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (συλλογή, επεξεργασία πληροφοριών, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση, γλωσσικά παιχνίδια, υπόδυση ρόλων, ταυτίσεις με πρόσωπα των κειμένων κ.ά.).¹⁴⁸

-Η τάξη πρέπει να είναι διαμορφωμένη σε ομάδες, η επεξεργασία των κειμένων να πραγματοποιείται υπό τη μορφή των σχεδίων εργασίας, καθώς η κατανόηση και παραγωγή λόγου είναι ζήτημα συλλογικής δράσης, καθώς αποτελούν κοινωνικές πράξεις.¹⁴⁹

-Σε ένα πολυμορφικό γλωσσικό περιβάλλον (πολυγραμματισμοί/ πολυτροπικότητα),¹⁵⁰ όπως της σημερινής εποχής, να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία, η ποικιλία των σημειωτικών τρόπων και να εξετάζονται οι νοηματικές σχέσεις των πολυτροπικών κειμένων μεταξύ τους, στο πλαίσιο μιας κριτικής και αναστοχαστικής διερεύνησης (οπτικοποίηση κειμένων, χρήση κατάλληλου ψηφιακού υλικού που συνδυάζει γραπτό λόγο- εικόνα- ήχο, ακουστική πρόσληψη των κειμένων κ.ά.).

-Η επεξεργασία κάθε κειμένου να γίνεται με στόχο να αναδειχτούν οι σχέσεις κειμένου- περικειμένου, ώστε να γίνει αντιληπτή η σύνδεση δομής, περιεχομένου με το κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, να αναδειχτούν οι διακειμενικές σχέσεις μεταξύ των κειμένων (νοηματικές συνδέσεις) και αυτών με τους/τις αναγνώστες/ακροατές/ομιλητές (ερμηνεύω κάτι που ήδη έχω γνώση γι' αυτό).

-Να πραγματοποιείται συγκριτική μελέτη διαφόρων κειμενικών ειδών και τύπων με το ίδιο θέμα, ώστε να εξετάζονται ως προς τη δομή, το ύφος και τους διαφορετικούς τρόπους θέασης της πραγματικότητας.

¹⁴⁸ Bloom & Krathwohl 1986

¹⁴⁹ Vygotsky 1988

¹⁵⁰ Kalantzis & Cope 1999:680-695

-Να μελετώνται κείμενα κοινού θεματικού περιεχομένου διαφορετικών ιστορικών περιόδων σε σχέση με το σήμερα, ώστε να διακρίνεται ότι η επικοινωνία είναι ένα δυναμικό φαινόμενο και ότι οι λέξεις αλλάζουν μορφή και περιεχόμενο.

-Το νόημα των κειμένων να είναι αντικείμενο ομαδικής διαπραγμάτευσης, ώστε να αναπτυχθεί σταδιακά η κριτική ικανότητα των παιδιών. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων και να οικοδομούν οι ίδιοι/-ες τη γνώση μέσα από αντιπαραθέσεις, αμφισβητήσεις και επικοινωνιακό διάλογο, με στόχο την κριτική γλωσσική επίγνωση. Η άσκηση κριτικής σε πράξεις γραμματισμού και η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας δίνουν το έναυσμα για ενεργητική συμμετοχή και για συνειδητές διαδικασίες ανοικοδόμησης της γνώσης.

-Τα κείμενα που επεξεργάζονται οι μαθητές/-τριες να είναι αυθεντικά, ώστε να ερευνάται το πλαίσιο και ο σκοπός, και να μην κατασκευάζονται με στόχο τη διδασκαλία συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου.¹⁵¹

-Κατά τη διδασκαλία να αξιοποιούνται ποικίλες διδακτικές τεχνικές, ώστε να αναπτυχθούν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε τρόπους μελέτης, ανάλυσης και αξιολόγησης των κειμένων, για τις ιδέες και αξίες που προβάλλουν.¹⁵² Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/-τριες μπορούν να αντιληφθούν πώς οι γλωσσικές επιλογές σε κάθε κείμενο διαμορφώνουν διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα.

- Τα λάθη να αξιοποιούνται διδακτικά και να τίθενται σε συλλογική επεξεργασία με στόχο τη διαρκή βελτίωση του λόγου των μαθητών/-τριών.

-Η καλλιέργεια της νέας γνώσης να γίνεται με σταδιακά και διαβαθμισμένης δυσκολίας βήματα και με φθίνουσα καθοδήγηση με στόχο την αυτονόμηση του/της μαθητή/-τριας για δυναμική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.

-Η διδασκαλία πρέπει να αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο τη χρήση των γνώσεων που αποκόμισε ο/η μαθητής/-τρια στο εξωσχολικό περιβάλλον, ώστε να είναι σε θέση να το ελέγχει διά του λόγου και να αξιολογεί τις καταστάσεις.

¹⁵¹ Kostouli 2002

¹⁵² Καρτσάκης 2010

-Να αξιοποιείται η πολιτισμική διαφορά και να προωθούνται οι μαθητές/-τριες μέσα από δραστηριότητες να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ή τη διάλεκτο που γνωρίζουν, κάνοντας συγκρίσεις σε επίπεδο λόγου, με στόχο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε κλίμα αποδοχής και σεβασμού των άλλων γλωσσών ή διαλέκτων: *«Όταν τα άτομα έρχονται σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και γλωσσικό ρεπερτόριο αποκτούν πρόσβαση σε ευρύτερες πηγές πολιτισμού»*¹⁵³.

-Το κάθε κείμενο να εξετάζεται και να αξιολογείται στην ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση. Η διδασκαλία να μην εστιάζει μόνο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και στην κοινωνική πράξη, αλλά και στο πώς σε συγκεκριμένο πλαίσιο παράγονται συγκεκριμένα είδη κειμένων. Τα κειμενικά είδη αφορούν σε «κατηγοριοποίηση των κειμένων σύμφωνα με τις συμβάσεις με τις οποίες συγκροτείται το κείμενο. ...αντικατοπτρίζουν, τα νοήματα και το χαρακτήρα κοινωνικών περιστάσεων και αποτυπώνουν το σύνολο των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή».¹⁵⁴ Κάθε κείμενο λοιπόν είναι ενταγμένο σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο διαμορφώνεται και κατανοείται και το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που χρησιμοποιούνται και δομούνται τα γλωσσικά στοιχεία.

-Ο χρόνος ολοκλήρωσης των εργασιών προσδιορίζεται από την τάξη και το ενδιαφέρον για συμμετοχή.

-Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι του συμβούλου, του συντονιστή, του ισότιμου συνομιλητή με τους/τις μαθητές/-τριες που καθοδηγεί με φθίνουσα πορεία (scaffolding) τους/τις μαθητές/-τριες με στόχο την αυτονομία τους.

5.4.4 Μεθοδολογία

Το ΠΣ αναφέρει πως το μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αποτελεί συνδυασμό σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων για τη

¹⁵³ Cope & Kalantzis 2000:15

¹⁵⁴ Οδηγός Σπουδών 2011:213

γλωσσική διδασκαλία.¹⁵⁵ Τοποθετεί το/τη μαθητή/-τρια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, με το εκπαιδευτικό υλικό να είναι βασισμένο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του/της (διαφοροποιημένη διδασκαλία), καθώς αποτελεί και μέρος της επιλογής τους. Στόχος είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού σε σχέση με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και ειδικότερων δεξιοτήτων, όπως της αναγνώρισης του είδους των κειμένων, των κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/-ουσών, του περικειμένου, της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου, της αντιμετώπισής τους ως κοινωνιοπολιτισμικών προϊόντων, επιδιώκοντας την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης.

Για την καλλιέργεια αυτών και ανάλογων δεξιοτήτων στη γλωσσική διδασκαλία το Πρόγραμμα αναφέρει πως τα κείμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως φορείς ιδεολογίας και κοινωνικο-πολιτισμικών νοημάτων ως γλωσσική και νοηματική δομή, ως μέσο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης και ως αντικείμενο αξιολόγησης.

Η μεθοδολογία στηρίζεται σε αρχές¹⁵⁶ οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα: στην αξιοποίηση στη διδασκαλία στοιχείων από την εμπειρία των μαθητών/-τριών, στην επιλογή θεμάτων από διάφορες πηγές λόγου που παράγονται σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, στη δυνατότητα παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και κυρίως σε πραγματικό/-ή αποδέκτη/-τρια. Όσον αφορά στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αυτός είναι του/της συντονιστή/-στριας της διδασκαλίας και του/της ισότιμου/-ης συνομιλητή/-τριας με τους/τις μαθητές/-τριες. Σε σχέση με τις θεματικές ενότητες, αυτές αναλύονται ομαδοσυνεργατικά με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project). Η διδασκαλία της δομής της ΝΕ θα πρέπει να γίνεται σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής για να εμπεδωθούν οι κειμενικές και υφολογικές λειτουργίες των γραμματικών φαινομένων, να κατανοηθεί η σχέση της δομής με συγκεκριμένους τρόπους αναπαράστασης του θέματος, σχέσεων των επικοινωνούντων και της κειμενικής

¹⁵⁵ ΠΣ 2011:15-19

¹⁵⁶ McLaughlin & De Voogd 2004

λειτουργίας. Η πολυγλωσσία να αξιοποιείται στο βαθμό που είναι εφικτό να εντοπιστούν οι δομικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Ο χρόνος ολοκλήρωσης των εργασιών δεν προκαθορίζεται, αλλά εξαρτάται από τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών σχετικών με τη γλώσσα και τη λειτουργία της στην κοινωνική της διάσταση. Τέλος, τα κείμενα πρέπει να αναλύονται με τρόπο που να διαφαίνεται ο ρόλος τους, ως ιδεολογικών και κοινωνικο-πολιτισμικών φορέων νοήματος.

Οι τρόποι αξιοποίησης αυτών των αρχών αφορούν πρώτον, σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, έτσι ώστε να αποκτηθούν δεξιότητες γλωσσικές, κοινωνικές, κριτικού γραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση και εμπειρία των μαθητών/-τριών, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Στην προσπάθεια αυτή είναι αποδεκτές οι συνεργασίες και με φορείς έξω από τη σχολική κοινότητα. Δεύτερον, σε δραστηριότητες που αφορούν στη δομή της γλώσσας, όπως για παράδειγμα να γίνονται κατανοητές οι σχέσεις μορφής και λειτουργίας, οι σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων ενός κειμένου είτε με μετασχηματισμούς είτε με απαλοιφές είτε με αλλαγές θέσεων. Τρίτον, σε επαναδιατυπώσεις κειμένων είτε με συμμετοχή όλης της τάξης είτε από μικρότερες ομάδες, έτσι ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα επιτρέπουν την παραγωγή λόγου προσαρμοσμένη στην επικοινωνιακή κατάσταση, στο είδος και ύφος που απαιτείται. Κατά τη διαδικασία εντοπίζονται λάθη και αξιολογείται το αρχικό με το τελικό κείμενο ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Τέταρτον, σε σχέση με τον προφορικό λόγο με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και τη βοήθεια της τεχνολογίας για διορθώσεις ή εκφραστικές ασάφειες, οι μαθητές/-τριες μπορούν να διαπραγματεύονται το περιεχόμενο των κειμένων και να ανακαλύπτουν τη σχέση δομής και περιεχομένου. Πέμπτον, αξιοποιούνται οι δυνατότητες των μαθητών/-τριών, ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεκτίμησή τους και επιτυγχάνοντας τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.

Η μεθοδολογία στο Πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού βασιζόμενη στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του σεβασμού των ατομικών διαφορών, αξιοποιεί το πολιτισμικό, γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών, με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, απαραίτητων, όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία και πρόοδο, όσο για τη χρήση αυτών στην καθημερινότητα για τον τρόπο ερμηνείας και πρόσληψης του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η μεθοδολογία στο πλαίσιο αυτών των αρχών δεν αποτελεί ένα σταθερό σύστημα ενεργειών, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Η επίτευξη των στόχων στη βάση αυτή πραγματοποιείται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες επικεντρώνονται στον κριτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και της γλώσσας, στοιχείο που διαφοροποιεί το Πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού από το προηγούμενο Πρόγραμμα.

Ένα σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό του Προγράμματος είναι ότι η επεξεργασία των κειμένων, η κατανόηση και παραγωγή λόγου αποτελούν κοινωνικές και όχι ατομικές διαδικασίες, γι' αυτό επιδιώκεται στη διδασκαλία η συνεργασία και η ομαδική διαπραγμάτευση των κειμένων είτε αυτή αφορά στην επιλογή θεμάτων είτε στον τρόπο επεξεργασίας και κριτικής διερεύνησης των γλωσσικών στοιχείων. Το κάθε κείμενο αντιμετωπίζεται ως μονάδα με τα δικά της χαρακτηριστικά και η επεξεργασία του σχετίζεται με τη διερεύνηση των εξωκειμενικών στοιχείων, του πλαισίου και του σκοπού, χωρίς να γίνεται διάκριση περιεχομένου, μορφής, δομής και λεξιλογίου.

Σε σχέση με τους τρόπους αξιοποίησης των μεθοδολογικών αρχών το Πρόγραμμα στηρίζει τη χρήση των ΤΠΕ για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, εστιάζει σε δραστηριότητες που αφορούν στη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος και στο ρόλο των γλωσσικών στοιχείων στη διαμόρφωση του περιεχομένου. Στόχος είναι μέσα από τις γλωσσικές δραστηριότητες να αναπτυχθούν δεξιότητες αναγνώρισης του κειμενικού είδους, αποδόμησης των κειμένων βάσει κοινωνικής προέλευσής τους, διερεύνησης της λειτουργίας των γλωσσικών τους στοιχείων ως στοιχείων

ιδεολογικών, συγκεκριμένων τρόπων πρόσληψης, ερμηνείας και αξιολόγησής τους, καθώς και κριτικής τοποθέτησης απέναντι στα ρητά και υπόρρητα νοήματά τους.

Στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία το Πρόγραμμα επιδιώκει την επαφή των μαθητών/τριών με διάφορα είδη κειμένων της καθημερινής ζωής, ώστε η γνώση που έχει αποκτηθεί να αξιοποιείται και εκτός σχολείου.

5.4.5 Διδακτικές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού

Η μελέτη, επεξεργασία, παραγωγή και αξιολόγηση των κειμένων συμβαδίζει με τη βαθμίδα στην οποία βρίσκονται οι μαθητές/-τριες και το επίπεδο της κάθε τάξης. Συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας δεν υπάρχει με την έννοια της στατικής ακολουθίας βημάτων, αλλά προτείνονται ποικίλα μέσα και διαδικασίες με στόχο την κριτική διερεύνηση των κειμένων.¹⁵⁷ Αρχικά επιλέγεται το θέμα από τους/τις μαθητές/-τριες και στη συνέχεια συγκεντρώνεται από τις ομάδες το σχετικό υλικό. Στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία του υλικού, ώστε να διαπιστωθούν ποια από τα διάφορα είδη κειμένων που επιλέχτηκαν ταιριάζουν με το συγκεκριμένο θέμα και το υπόλοιπο υλικό κρατείται σε φάκελο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλες εργασίες. Καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι γνωστικοί, γλωσσικοί, δεξιότητες που καθορίζονται από τη συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητών/-τριών. Η επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή κειμένων πραγματοποιούνται ομαδοσυνεργατικά. Η δομή και το περιεχόμενο συνεξετάζονται σε σχέση με το περικείμενο, για παράδειγμα, ποιος γράφει, γιατί γράφει, σε ποιον απευθύνεται, τι λέγεται, τι αποκρύπτει κτλ. Η επεξεργασία αφορά σε κάθε κείμενο ξεχωριστά και στη συνέχεια γίνεται συγκριτική μελέτη (συνεξέταση με τα προηγούμενα). Οι δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν διάφορες δημιουργικές εργασίες, όπως για παράδειγμα αντικαταστάσεις στους χρόνους των ρημάτων, παραλείψεις επιθέτων, τροποποιήσεις της ιστορίας που μελετούν, δραματοποιήσεις, παραγωγή κειμένων με αντίθετο περιεχόμενο κτλ.. Οι μαθητές/-τριες γενικά να δραστηριοποιούνται σε επικοινωνιακές πράξεις, να σχολιάζουν, να ασκούν κριτική, να παίρνουν θέση απέναντι στα κείμενα, να τα συγκρίνουν με πραγματικές καταστάσεις, να

¹⁵⁷ Ματσαγγούρας 2007, Leicester & Taylor 2010, Kress 2003, Christie 2005

χαρακτηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το θέμα από τα κείμενα και γιατί, να προεκτείνουν τη γνώση τους με δημιουργικές διαθεματικές εργασίες (ζωγραφική, διάφορες κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι, αφίσες, συνεντεύξεις, να παράγουν κείμενα σε σχέση με το θέμα και τους σκοπούς της επικοινωνιακής περίπτωσης, να γίνεται σχολιασμός των γλωσσικών επιλογών τους κ.ά.).

Το Πρόγραμμα στον Οδηγό Σπουδών προτείνει το διδακτικό μοντέλο της γνωσιακής μαθητείας (cognitive apprenticeship)¹⁵⁸ για την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής κειμένων με στόχο την αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει συνεργασία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις στρατηγικές με τις οποίες θα ελεγχθούν και θα παρακολουθούνται οι δραστηριότητες σύνθεσης κατάλληλου κειμένου, μέσω της έκφωνης σκέψης. Οι μαθητές/-τριες ασκούνται στο να ανιχνεύουν τις σκέψεις, δράσεις, στόχους, αποφάσεις, προθέσεις των παραγωγών κειμένων σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες αναλύουν τις φάσεις του λόγου, τα δομικά στοιχεία, τα λεξικογραμματικά, τη μεταγλώσσα που τα περιγράφει, ενώ παράλληλα αναζητούν επιλογές συμβατές με την περίσταση επικοινωνίας, προσπαθώντας να συνθέσουν κατάλληλα κείμενα. Για την κατανόηση κειμένων δίνεται έμφαση σε στρατηγικές από τις οποίες αξιοποιούνται οι ικανότητες για οργάνωση των εννοιών σε δομές, σε σύμβολα και να οδηγείται η σκέψη σε συμπεράσματα (πχ αναζήτηση γενικού νοήματος, επιδίωξη στόχων, εξάσκησή τους στη διατύπωση ερωτήσεων κτλ). Για την κατανόηση των κειμένων το Πρόγραμμα προτείνει το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (reciprocal teaching), όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και έκφραση των στρατηγικών που υιοθετούνται κάθε φορά. Οι τέσσερις στρατηγικές του μοντέλου, οι οποίες διδάσκονται ξεχωριστά η καθεμία, είναι η στρατηγική των ερωτήσεων πριν την ανάγνωση, της διευκρίνησης αποριών, της πρόβλεψης για το τι μπορεί να ακολουθεί και της σύνοψης.

¹⁵⁸ Οδηγός Σπουδών 2011:11-15,17-18

Η γνωσιακή μαθητεία είναι ένα από τα ποικίλα διδακτικά μοντέλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και δε χρειάζεται να είναι το αποκλειστικό. Αυτό που προέχει στη διδασκαλία βάσει του κριτικού γραμματισμού είναι ο/η εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις των διδακτικών μοντέλων, ώστε να μπορεί να τα προσαρμόζει στη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών/-τριών.

Το Πρόγραμμα επίσης προτείνει η επεξεργασία των θεμάτων να γίνεται βάσει διδακτικού σεναρίου.¹⁵⁹ Ένα διδακτικό σενάριο έχει συγκεκριμένη ταυτότητα, όπου καταγράφεται ο τίτλος, ο δημιουργός, το διδακτικό αντικείμενο η ενότητα, η χρονική διάρκεια και περιέχει αρχικά μια σύντομη περιγραφή των όσων θα πραγματοποιηθούν στη διδασκαλία και στους στόχους. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση με λεπτομέρειες το τι θα διερευνηθεί, ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, η μεθοδολογία, η κατανομή χρόνου, ο ρόλος εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι πηγές που θα χρησιμοποιηθούν, οι δραστηριότητες που προβλέπονται, τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν, τα φύλλα εργασίας, η κριτική, η βιβλιογραφία. Το σχέδιο εργασίας περιλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή μιας διδασκαλίας από την οποία μπορεί να απουσιάζει η περιγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/-τριών-εκπαιδευτικού. Τα θέματα θα πρέπει να συνδέονται με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, να δίνεται η δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με αναπτυξιακό και γνωστικό τους επίπεδο και να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στα ανάλογα περιβάλλοντα μάθησης. Το διδακτικό σενάριο έχει κοινά στοιχεία με το σχέδιο εργασίας, σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών, την ενίσχυση των μαθητών/-τριών με γνωστικά κενά, την ανακαλυπτική μάθηση, την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, την απόκτηση και εφαρμογή μεταγνώσεων, των κινήτρων για μάθηση κτλ. Αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι δεν πρέπει να συγχέεται με το παιχνίδι ρόλων. Στο παιχνίδι ρόλων οι μαθητές βρίσκονται σε μια κατάσταση επικοινωνίας, όπου ο μαθητής δραστηριοποιείται βάσει ρόλου.

¹⁵⁹ Οδηγός Σπουδών 2011:25-27

Σε σχέση με τα συγκεκριμένα σενάρια του Προγράμματος παρατηρήθηκε ότι ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο/-α διαμορφωτή/-τρια τους, χωρίς να γίνεται αναφορά σε συνοικοδόμηση των στόχων με τους/τις μαθητές/-τριες. Επίσης, δε διακρίνεται σε αυτά ο κριτικός τρόπος προσέγγισης της γλώσσας, έτσι ώστε να συνδέεται με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.¹⁶⁰

Συνοψίζοντας, αυτό που χρειάζεται να επισημανθεί εδώ είναι ότι η διδασκαλία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δεν ακολουθεί γραμμική πορεία ούτε και εφαρμόζει αποκλειστικά συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά έχει στόχους τους οποίους η κάθε τάξη χρειάζεται να αξιοποιήσει με τρόπο που να προσιδιάζει στις ανάγκες και στο επίπεδό της, με δυνατότητα χρήσης ποικίλων μεθόδων και διδακτικών μοντέλων.

5.4.6 Αξιολόγηση

Το Πρόγραμμα ορίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι ανάλογη των σκοπών και της μεθοδολογίας του γλωσσικού μαθήματος και να αφορά σε όλες τις παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας. Το ΠΣ προτείνει τις εξής μορφές αξιολόγησης: *την αρχική ή διαγνωστική* (προσδιορίζονται οι γνώσεις, εμπειρίες των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, ώστε να καθοριστούν οι στόχοι και να διαμορφωθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας, να οριστούν οι στόχοι, τα μέσα, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, οι δεξιότητες στις οποίες στοχεύει η διδασκαλία), *τη διαμορφωτική* (έλεγχος της πορείας των παιδιών, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας) και *την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση* (επισημαίνεται αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και αν ήταν αποτελεσματικό το πρόγραμμα διδασκαλίας). Η αξιολόγηση δε θα πρέπει, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, να περιορίζεται στον έλεγχο της ατομικής ικανότητας και των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών/-τριών, αλλά στον τρόπο διαχείρισης αυτών των γνώσεων και της αποτελεσματικής χρήσης τους σε νέες καταστάσεις. Το Πρόγραμμα προτείνει και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως το φάκελο γλωσσών (portfolio), τη συστηματική παρατήρηση, την αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας,

¹⁶⁰ Κωστούλη & Στυλιανού 2015

την αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση. Οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης του νέου ΠΣ συγκλίνουν με αυτούς που προτείνονται από το ΑΠΣ 2003. Αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι επειδή το ΠΣ στην Ελλάδα εφαρμόζεται πιλοτικά, δε γνωρίζουμε αν κατά την επέκτασή του εφαρμόσει πρακτικές αξιολόγησης, που ήδη υπάρχουν, όπως ο συνδυασμός περιγραφικής και ποσοτικής αξιολόγησης ή θα καταργήσει κάποιες πρακτικές και θα εφαρμόσει πλήρως τον τρόπο αξιολόγησης του κριτικού γραμματισμού.

Η αξιολόγηση, όπως προτείνεται στο Πρόγραμμα, συνδέεται με τους στόχους και τη μεθοδολογία και αφορά στην κριτική εξέταση των πτυχών της διδασκαλίας, ώστε να αξιολογηθούν οι στάσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής λόγου και να γίνει η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Αν και το Πρόγραμμα δεν αναφέρεται σε συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης με τους/τις μαθητές/-τριες, θεωρητικά αυτό θα πραγματοποιηθεί, καθώς συνάδει με τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού. Ανώτερος στόχος της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η διαρκής εξέταση πρακτικών γραμματισμού εντός και εκτός σχολείου. Η αξιολόγηση βοηθά το/τη μαθητή/-τρια να αναπτύξει κριτική ικανότητα ως αναγνώστης/-τρια και ως συγγραφέας κειμένου, αλλά και να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες που θα τον/την βοηθήσουν στην κριτική επεξεργασία της γλώσσας των κειμένων.

Η αξιολόγηση της γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται στη βάση της ανάπτυξης γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με στόχο τη διαχείριση της γλωσσικής επικοινωνίας με αποτελεσματικό και κριτικό τρόπο. Θα πρέπει να ενισχυθούν οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με κριτήρια και να επιδιώκεται ο κριτικός αναστοχασμός, ώστε να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών/-τριών με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης.

Κατά τη γλωσσική διδασκαλία να αξιολογείται η όλη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής λόγου, το πώς οι μαθητές/-τριες οργανώνουν το περιεχόμενο των λόγων τους, ποιες γλωσσικές επιλογές πραγματοποιούν κι αν έχουν σχέση με τους στόχους της επικοινωνίας, αν έχουν αναπτύξει στρατηγικές ανάγνωσης,

σχεδιασμού, γραφής, αν είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη γλώσσα κτλ. Τα λάθη πρέπει να είναι ανατροφοδοτικά (συζητήσεις, αξιολόγηση της καταλληλότητας του περιεχομένου, της διατύπωσης, του λεξιλογίου, της σύνταξης, της ορθογραφίας) και να προτείνονται τρόποι αποφυγής τους.

Στην αξιολόγηση δεν πρέπει να κρίνεται μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και η πρόοδος του/της μαθητή/τριας. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη τους στόχους παρατηρούν και ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες, όπου υστερούν και κάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις¹⁶¹. Δεν αξιολογείται μόνο η επίδοση του μαθητή, αλλά όλες οι φάσεις της διδασκαλίας και της πορείας του/της μαθητή/τριας. Ο φάκελος αξιολόγησης για τη γλώσσα ή portfolio, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες στο να συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες, και στρατηγικές που αναπτύσσουν σε σχέση με τη γλώσσα, αλλά και διαμέσου της γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν τον εαυτό τους. Η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας παρέχει επίσης ευκαιρίες στον/στην εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει την πορεία μάθησης των μαθητών/-τριών και να τους/τις αξιολογήσει σε καθημερινές καταστάσεις.

Η μέθοδος της *συστηματικής παρατήρησης* παρέχει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να συλλέξουν στοιχεία που αφορούν όχι μόνο στις δεξιότητες και γνώσεις που αναπτύχθηκαν, αλλά και στα προβλήματα που εμφανίστηκαν με στόχο τη βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση πρέπει να συνιστά κίνητρο για μάθηση και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους μελέτης και εργασίας. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να εστιάζει μόνο σε γνωστικούς στόχους, αλλά και σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς.¹⁶² Αφορά όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Η αξιολόγηση πρέπει να επιδιώκει τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/-τριών και τη συνέχιση της γλωσσικής τους καλλιέργειας μετά το σχολείο.¹⁶³

¹⁶¹ Τσομπανίδης (κατέβ.. αρχείου από 3pek.att.sch.gr)

¹⁶² Μανωλάκος 2010, Χοντολίδου 2004:18-39

¹⁶³ Πηγιάκη 1999:170-198

Κεφάλαιο 6

Συγκλίσεις και αποκλίσεις

6.1 Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων του 2003 και 2011

Η συγκριτική μελέτη των δύο Προγραμμάτων κατέδειξε ότι μεταξύ τους υπάρχουν συγκλίσεις και αποκλίσεις σε πολλά επίπεδα είτε αυτά αφορούν σε γενικό επίπεδο αρχών και στόχων της εκπαίδευσης είτε ειδικότερα, σε επίπεδο θεωρήσεων για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, από τις οποίες διαπιστώθηκε η συμπληρωματικότητα της σχέσης τους, με το ΠΣ 2011 να αποτελεί συνέχεια του ΑΠΣ 2003.

Τα σημεία σύγκλισης αφορούν συγκεκριμένα: Πρώτον, ως προς τις *γενικές αρχές, αξίες, σκοπούς και στόχους* που σχετίζονται με τις μαθησιακές ταυτότητες, τα Προγράμματα έχουν κοινό όραμα, όσον αφορά στη διαμόρφωση των μαθητών/-τριών σε πολίτες ελεύθερους, κριτικά σκεπτόμενους, υπεύθυνους, ενεργούς, με δημοκρατικές αρχές και αξίες, με σεβασμό στις ατομικές διαφορές, πολίτες που θα συνυπάρχουν με πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες και θα πολεμούν ενάντια σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό και ρατσισμό. Οι στόχοι αυτοί συμβαδίζουν με το αίτημα και τις ανάγκες της εποχής για τη διαμόρφωση χειραφετημένων προσωπικοτήτων με αξίες, γνώσεις και δεξιότητες που να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνεχείς αλλαγές και προκλήσεις, αλλά και με κριτική

συνείδηση για έλεγχο και διαχείριση της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό τα δύο Προγράμματα υποστηρίζουν τη συνεχή αναθεώρηση της γνώσης, με υιοθέτηση πρακτικών δια βίου μάθησης, μέσα σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον με επίκεντρο το/τη μαθητή/-τρια, με τάξεις αλληλεγγύης, συνεργασίας, ελευθερίας της έκφρασης και ίσων ευκαιριών για όλους/-ες.¹⁶⁴

Δεύτερον, ως προς τη *θεώρηση της γλώσσας* τα Προγράμματα αποδέχονται ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν και αναφέρονται στη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη σημασία και στις αναπαραστάσεις, αναγνωρίζοντας πως σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται άμεσα με το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, το σκοπό και τον/την αποδέκτη/-τρια.

Διαφέρουν καθώς στο ΑΠΣ, σύμφωνα με την ΚΠ, τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως σταθερές δομές τις οποίες οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν αποκωδικοποιώντας τη δομή των κειμένων και στη συνέχεια την αναπαραγάγουν στα δικά τους κείμενα, ενώ στο ΠΣ αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές δομές με δυναμική οι οποίες μπορούν να αλλάξουν, όπως όλα αλλάζουν. Τα δύο Προγράμματα διαφέρουν και στις προσεγγίσεις της γλώσσας που υιοθετούν σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας. Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ με την κειμενοκεντρική προσέγγιση δέχεται τη σχέση περικειμένου-κειμένου-γλώσσας, δεν την αξιολογεί κριτικά στην κοινωνική και ιδεολογική της διάσταση, ώστε να κατανοηθεί ότι η γλώσσα προβάλλει σχέσεις ισχύος ή ότι αναπαράγει ιδεολογίες, προσέγγιση δηλαδή που επιχειρεί ο κριτικός γραμματισμός του νέου ΠΣ.¹⁶⁵

Τρίτον, ως προς τη *γλωσσική διδασκαλία*: Α) η Γλώσσα προτείνεται ως οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων, καθώς μέσω αυτής προάγεται η δημιουργική και κριτική σκέψη. Η πραγματοποίηση αυτού του στόχου προϋποθέτει κατανόηση, επεξεργασία και αξιολόγηση του επιστημονικού λόγου των κειμένων που συναντώνται στα γνωστικά αντικείμενα. Στο σημείο αυτό το ΑΠΣ 2003 αρκείται σε ένα επίπεδο κατανόησης των επιστημονικών εννοιών, ενώ το ΠΣ 2011 προχωρά

¹⁶⁴ ΔΕΠΠΣ 2003:3733-3741, 3774, ΠΣ 2011:4-6

¹⁶⁵ ΑΠΣ2003:3745, ΠΣ 2011:7-9

στην κριτική διερεύνηση της γλώσσας των κειμένων. Β) Οι γλωσσικοί σκοποί και στόχοι των Προγραμμάτων συγκλίνουν ως προς τις γνωστικές-γλωσσικές και μεταγνωσιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες, με την έννοια του συνειδητού τρόπου χρήσης της γλώσσας και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορούν να αξιολογούν αντικειμενικά την πραγματικότητα που τους/τις περιβάλλει. Για να αναπτυχθούν οι μαθητές/-τριες σε κριτικά και αυτόνομα υποκείμενα τα Προγράμματα προτείνουν ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες μέσα από βιωματικούς, διερευνητικούς και ανακαλυπτικούς τρόπους μάθησης. Γ) Ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης και της γλώσσας είναι ένα επιπλέον κοινό σημείο των δύο Προγραμμάτων, καθώς αναδεικνύει την ανάγκη για ολιστική θεώρηση της γνώσης, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Δ) Οι μορφές διδασκαλίας που προτείνονται από τα Προγράμματα είναι η ομαδοσυνεργατική, ενώ η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι αναγκαία, όταν κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση του μαθητή/-τριας. Η ομαδοσυνεργατική επιλέχτηκε ως μορφή για ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους, καθώς οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι το άτομο, ως κοινωνικό ον, μαθαίνει μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και όχι ατομική. Ο μαθητής/-τρια αισθάνεται ασφάλεια και μπορεί να αναπτύξει καλύτερα τις ατομικές του/της ικανότητες, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Για το λόγο αυτό τα Προγράμματα προτείνουν η επεξεργασία των θεμάτων να γίνεται υπό τη μορφή σχεδίων εργασίας (project), καθώς τέτοιου είδους εργασίες πραγματοποιούνται ομαδοσυνεργατικά και διαθεματικά. Ε) Τα Προγράμματα προτείνουν για το περιεχόμενο του μαθήματος της Γλώσσας να είναι χωρισμένο σε θεματικές ενότητες, ώστε να μπορούν οι μαθητές/-τριες να προσεγγίζουν ένα θέμα μέσα από διάφορα κειμενικά είδη για να διαπιστώνουν τις διαφορές στο λόγο. Η διαφορά εδώ είναι ότι στο ΠΣ 2011 τα ομόθεμα κείμενα επεξεργάζονται συγκριτικά μέσα από την κριτική ανάλυση των λόγων τους, ενώ στο ΑΠΣ 2003 δε γίνεται συγκριτική ανάλυση. Στ) Τα Προγράμματα τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει κατά τη διδασκαλία να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών/-τριών, την πρότερη γνώση, την ηλικία, τις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα τους, έτσι ώστε οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν να είναι προσαρμοσμένες στο γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδό τους. Άλλο σημείο σύγκλισης είναι ως προς το ρόλο του/της εκπαιδευτικού που και στα δύο Προγράμματα αναφέρεται ως ρόλος του συντονιστή, του συμβούλου, του συνεργάτη, του συνερευνητή, του συνδημιουργού και του ισότιμου μέλους με τους/τις μαθητές/-τριες. Ζ) Για τις γλωσσικές δραστηριότητες προτείνεται από τα Προγράμματα ότι πρέπει να αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα της οργάνωσης του κειμενικού είδους, ο τρόπος που λειτουργούν τα γλωσσικά στοιχεία στη δομή και στο περιεχόμενο και συγκεκριμένα στο ύφος, τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου. Στην προσέγγιση των κειμένων τα δύο Προγράμματα αναφέρουν ότι πρέπει να συνεξετάζεται η μορφή με το περιεχόμενο και συγκεκριμένα, τα γραμματικά φαινόμενα να εξετάζονται στο περιβάλλον των κειμενικών ειδών που λειτουργούν. Τα κείμενα με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να είναι αυθεντικά, ώστε να εντοπίζεται το πλαίσιο, ο σκοπός και ο/η αποδέκτης/-τρια της επικοινωνιακής περίστασης. Η) Η αξιολόγηση του μαθητή/-τριας, όπως προτείνεται από τα Προγράμματα δε γίνεται με στόχο τον έλεγχο του αποτελέσματος, αλλά για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης και την ανάδειξη της πορείας του μαθητή/-τριας, σε σχέση με τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξε. Η αξιολόγηση που προτείνουν τα Προγράμματα έχει τις εξής μορφές: διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική, φάκελος των μαθητών/-τριών (portfolio), αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Ανώτερος στόχος της αξιολόγησης είναι η διαχείριση των γνώσεων από τον ίδιο/-α μαθητή/-τρια και η σταδιακή αυτονόμησή του/της.

Τέταρτον, ως προς τους στόχους που αφορούν στην *ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού* διαπιστώνεται πως τα δύο Προγράμματα παρουσιάζουν μερικά κοινά σημεία, αν και το ΑΠΣ 2003 δε χρησιμοποιεί την ορολογία του ΠΣ 2011, ούτε εφαρμόζει πλήρως τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω σημεία από το ΑΠΣ 2003:

Σε σχέση με τις δεξιότητες και ικανότητες που επιδιώκει το Πρόγραμμα: «η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών», «η

ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης».¹⁶⁶

«... ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας».¹⁶⁷

«Η ολοκλήρωση της γνώσης δεν είναι δυνατή αν δεν συμβάλλει και η πρότερη γνώση. Για να γίνει λοιπόν η μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε άλλο υψηλότερο, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, με τη βοήθεια κατάλληλων ερεθισμάτων, να θέτουν υπό κρίση ή αμφισβήτηση αυτά που έχουν μάθει, να κατανοούν ή και να προβλέπουν ακόμη, όσα πρόκειται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας».¹⁶⁸

«...διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος», «Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα».¹⁶⁹

Παρακάτω δίνεται συνοπτικός πίνακας των συγκλίσεων:

ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003 και ΠΣ 2011
Ως προς τις γενικές αρχές, σκοπούς και στόχους	*καλλιέργεια δημοκρατικών αρχών και αξιών
	*ίσες ευκαιρίες για όλους/-ες
	*διαμόρφωση υπεύθυνων, ευέλικτων, ενεργών, συνειδητοποιημένων, κριτικά σκεπτόμενων, χειραφετημένων πολιτών
	*ολόπλευρη ανάπτυξη
	*συνεχή αναθεώρηση της γνώσης και υιοθέτηση πρακτικών δια βίου μάθησης

¹⁶⁶ ΑΠΣ 2003:3739

¹⁶⁷ ΑΠΣ 2003:3741

¹⁶⁸ ΑΠΣ 2003:3742

¹⁶⁹ ΑΠΣ 2003:3748-3749

	επίκεντρο της διδασκαλίας ο/η μαθητής/-τρια
	*ανάπτυξη κριτικής συνείδησης
Ως προς τη θεώρηση της γλώσσας	*η γλώσσα θεωρείται κοινωνικο-πολιτισμικό προϊόν
Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία	*η Γλώσσα ορίζεται ως οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων με στόχο την κατανόηση ποικίλων ειδών λόγου
	*ανάπτυξη γνωστικών, γλωσσικών, μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με στόχο την κριτική γλωσσική επίγνωση
	*διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και της γλώσσας
	*οι ατομικές διαφορές, η πρότερη γνώση, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών λαμβάνονται
	*μορφές διδασκαλίας: προτείνονται ανάλογα με τις ανάγκες η ομαδοσυνεργατική και η εξατομικευμένη
	*διαχωρισμός του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος σε θεματικές ενότητες και προσέγγιση ενός θέματος μέσα από ποικίλα κειμενικά είδη
	*η διδασκαλία επικεντρώνεται στον τρόπο οργάνωσης των κειμένων, στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων, στη σχέση δομής-περιεχομένου και στην αυθεντικότητα των κειμένων
	*τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης, της προόδου, της ανάπτυξης των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, μέσω ανατροφοδοτικών διαδικασιών, με στόχο τη σταδιακή αυτονόμησή τους
Ως προς τους στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη του κριτικού	*τα δύο Προγράμματα επιδιώκουν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας για την

γραμματισμού	επεξεργασία των πληροφοριών, τη συνειδητή χρήση του γλωσσικού συστήματος, την παρέμβαση στην πραγματικότητα και την τροποποίησή της μέσω του λόγου
---------------------	--

Τα Προγράμματα έχουν και σημεία απόκλισης τα οποία αφορούν συγκεκριμένα: Πρώτον, ως προς την *εισαγωγή νέων όρων*: στο νέο ΠΣ 2011 εισήχθησαν νέων όροι, όπως για παράδειγμα γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, υβριδικότητα, κειμενική κοινότητα, κειμενικές πρακτικές, κειμενικό γεγονός κτλ που δεν υπάρχουν στο ΑΠΣ του 2003, αλλά αρκετοί από αυτούς εννοούνται μέσα από τη χρήση διαφορετικού λεξιλογίου, όπως για παράδειγμα η πολυτροπικότητα, ως κείμενα που συνδυάζουν γραπτό λόγο, εικόνα, ήχο, η κειμενική κοινότητα, ως οι μαθητές/-τριες, οι κειμενικές πρακτικές, ως συζητήσεις για τα κείμενα ή ως επεξεργασία των κειμένων κτλ. Οι νέοι όροι σηματοδοτούν και νέους τρόπους θεώρησης της γλώσσας, όπως και νέους τρόπους προσέγγισης της στα κείμενα.

Δεύτερον, τα Προγράμματα διαφέρουν *ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των κειμενικών ειδών*, καθώς στο ΑΠΣ, σύμφωνα με την ΚΠ, τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως σταθερές δομές τις οποίες οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν αποκωδικοποιώντας τη δομή των κειμένων και στη συνέχεια την αναπαραγάγουν στα δικά τους κείμενα, ενώ στο ΠΣ αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές δομές με δυναμική οι οποίες μπορούν να αλλάξουν, όπως όλα αλλάζουν. Τα δύο Προγράμματα διαφέρουν και στις προσεγγίσεις της γλώσσας που υιοθετούν σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας. Συγκεκριμένα, το ΑΠΣ με την κειμενοκεντρική προσέγγιση δέχεται τη σχέση περικειμένου-κειμένου-γλώσσας, δεν την αξιολογεί κριτικά στην κοινωνική και ιδεολογική της διάσταση, ώστε να κατανοηθεί ότι η γλώσσα προβάλλει σχέσεις ισχύος ή ότι αναπαράγει ιδεολογίες, προσέγγιση δηλαδή που επιχειρεί ο κριτικός γραμματισμός του νέου ΠΣ.¹⁷⁰

¹⁷⁰ ΑΠΣ2003:3745, ΠΣ 2011:7-9

Τρίτον, ως προς τη *διδασκτική ύλη*: το ΑΠΣ 2003 διαχωρίζει την ύλη σε θεματικές ενότητες με σπειροειδή διάταξη, η οποία επιτρέπει την επανεξέταση εννοιών με στόχο να καλυφθούν γνωστικά κενά, ενώ το ΠΣ 2011 καταργεί την ύπαρξη μιας προκαθορισμένης ύλης που πρέπει να διδαστεί, καθώς επιτρέπει το διδακτικό υλικό να συνδιαμορφώνεται από εκπαιδευτικό και μαθητές/-τριες. Δίνεται όμως παιδαγωγικό υλικό με κείμενα που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, το οποίο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, αλλά πάντα σε σχέση με τις αποφάσεις της τάξης. Στο ΠΣ 2011 προτείνονται οι διδακτικές ενότητες με ομόθεμα κείμενα για κάθε τάξη να επεξεργάζονται με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project). Στο ΑΠΣ 2003 μόνο οι διαθεματικού τύπου δραστηριότητες προτείνονται για σχέδια εργασίας.

Τέταρτον, ως προς τα *περιθώρια* επιλογών του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, το ΠΣ 2011 δίνει την ελευθερία κινήσεων στον/στην εκπαιδευτικό για να οργανώσει και να μεθοδεύσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο της τάξης και στους μαθητές/-τριες να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και μάθησης. Στο ΑΠΣ περιορίζεται σε ένα 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και ένα 25% σε προσθαφαιρέσεις ασκήσεων ανάλογα με το επίπεδο της τάξης.

Πέμπτον, ως προς τη *γλωσσική ποικιλότητα*: στο ΑΠΣ 2003 αναφέρεται στους στόχους η συνειδητοποίηση της κοινωνικής και γεωγραφικής ποικιλίας της ελληνικής γλώσσας, η κατανόηση της θέσης που κατέχει η γλώσσα στον πολιτισμό ενός λαού και ο σεβασμός της γλώσσας του άλλου, δίχως να προτείνεται αξιοποίηση των διαλέκτων ή των διαφορετικών γλωσσών στην τάξη, ως φορέων κοινωνικο-πολιτισμικών νοημάτων, ώστε να γίνεται συγκριτική μελέτη των γλωσσικών στοιχείων μεταξύ των ποικιλιών, με στόχο την εμπάθυνση της γλωσσικής γνώσης μέσα από διαδικασίες κριτικής αξιολόγησης έτσι όπως προτείνεται από το ΠΣ 2011.¹⁷¹

¹⁷¹ ΑΠΣ 2003:3748-3749, ΠΣ 2011:9

Έκτον, ως προς τη *χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ*: στο ΑΠΣ 2003 οι ΤΠΕ δεν αξιοποιούνται στη διδασκαλία στο βαθμό που θα έπρεπε, με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη χρήση τους ως εργαλείων και κυρίως για δραστηριοποίησή τους με διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) και της κριτικής διαχείρισης αυτών. Στο ΠΣ 2011 οι ΤΠΕ έχουν τον πρώτο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Έβδομον, ως προς τη *διδασκαλία της γλώσσας*, όπως προτείνει το ΠΣ 2011: α) στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στην κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική της διάσταση, μέσα από συγκριτική μελέτη, επεξεργασία και κριτική αξιολόγηση της γλώσσας των κειμένων. Η κριτική επεξεργασία της γλώσσας των κειμένων συνυπάρχει με τη μορφολογική, φωνολογική και συντακτική ενημερότητα, β) αναγνωρίζεται η σημασία και άλλων σημειωτικών συστημάτων (πολυγραμματισμοί), τα οποία αξιοποιούνται σε διάφορα κείμενα με στόχο τη διερεύνηση των ποικίλων τρόπων επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ τους, γ) ενισχύεται η διδασκαλία του προφορικού λόγου ως συνέχειας του φυσικού τρόπου εκμάθησης της γλώσσας, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη γνώσεων που αφορούν στη δομή του γλωσσικού συστήματος, δ) υπάρχει διαφορετικός τρόπος κατανόησης και παραγωγής κειμένων, καθώς προτείνεται το διδακτικό μοντέλο της γνωσιακής μαθητείας που αφορά σε μεταγνωστικές στρατηγικές που μαθαίνει ο/η μαθητής/-τρια με στόχο τη σταδιακή αυτονόμησή του/της,¹⁷² ε) τα βιβλία γραμματικής και τα λεξικά αποτελούν κειμενικά είδη, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται με κριτική σκέψη, καθώς κατά την ιστορική τους πορεία σχετίστηκαν με διαφορετικές θεωρήσεις για τη γλώσσα και τη δομή της, ενώ στο ΑΠΣ λειτουργούν απλώς ως βοηθητικά εργαλεία, στ) η κατανόηση, επεξεργασία, παραγωγή και αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών/-τριών προτείνεται να πραγματοποιείται ομαδικά, ώστε να γίνεται συνδιαπραγμάτευση της γνώσης, να εντοπίζονται σημεία απόκλισης και να διορθώνονται, ζ) ο χρόνος διεκπεραίωσης των εργασιών στο ΠΣ 2011 δεν προκαθορίζεται, καθώς αυτός εξαρτάται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, ενώ στο ΑΠΣ υπάρχει

¹⁷² Οδηγός Σπουδών ΠΣ 2011:17-18

δέσμευση λόγω της προκαθορισμένης ύλης και η) τα κείμενα επιλέγονται από όλους/-ες και βρίσκονται διαρκώς υπό διαπραγμάτευση.¹⁷³

Όσον αφορά στο ΑΠΣ 2003 δίνεται έμφαση στην έννοια του κειμένου, ως πρότυπου κειμενικού είδους, χωρίς να γίνεται εστίαση στην κοινωνική του διάσταση, ενώ στο ΠΣ 2011 δίνεται έμφαση στην έννοια του λόγου (discourse) και πώς αυτός λειτουργεί στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης με το ΠΣ 2011 είναι ότι στο ΑΠΣ 2003 τα βιβλία γραμματικής και λεξικού δεν αξιοποιούνται ως κείμενα που πρέπει να προσεγγίζονται κατά τη διδασκαλία κριτικά και λειτουργικά, ώστε να φανεί ο ιδεολογικός τους ρόλος. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, μόνο ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής και όχι σε μία βαθύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στα κοινωνικο-πολιτισμικο-ιδεολογικο-πολιτικά της συμφραζόμενα. Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος είναι τα γενικά είδη που προτείνονται γι' αυτή την ηλικία από το ΑΠΣ 2003, δίνοντας έτσι έμφαση σε χρηστικά κείμενα, που υποτίθεται ότι είναι κοντά στις εμπειρίες των παιδιών, τα οποία δεν ενδείκνυνται για αξιοποίησή τους προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Τα δύο Προγράμματα διαφέρουν και ως προς την προσέγγιση των κειμένων με το ΑΠΣ 2003 να υιοθετεί το συνδυασμό επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής, ενώ το ΠΣ 2011 τον κριτικό γραμματισμό. Οι διαφορές των προσεγγίσεων εντοπίζονται στα εξής σημεία: α) η Ε-Κ στοχεύει στην αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ ο ΚΓ στην αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και στη συνειδητοποίηση του ρόλου της γλώσσας ως κοινωνικο-πολιτισμικο-ιδεολογικού προϊόντος που δομεί ταυτότητες και αναπαράγει σχέσεις ισχύος. Τα κείμενα τίθενται σε συνεχή διαπραγμάτευση και κριτικό έλεγχο (κριτική και αναστοχαστική παρέμβαση), β) στην Ε-Κ τα γραμματικά-συντακτικά φαινόμενα δε διδάσκονται με τρόπο που να διαφαίνεται η σχέση γλώσσας και ιδεολογίας, ενώ στον ΚΓ τα γραμματικά-συντακτικά στοιχεία υπόκεινται σε κριτικό έλεγχο για τον τρόπο λειτουργίας τους στο σχεδιασμό του

¹⁷³ Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:65-68

νοήματος ως φορείς ιδεολογίας, γ) η ΚΠ εκλαμβάνει τα κειμενικά είδη ως σταθερές δομές τις οποίες καλούνται οι μαθητές/-τριες να ανακαλύψουν κατά την επεξεργασία και να τις αναπαράγουν στα δικά τους κείμενα, ενώ ο ΚΓ ως γλωσσικές επιλογές και δομές με δυναμική, που σημαίνει ότι μπορούν να διαφοροποιηθούν, καθώς επηρεάζονται από τις ευρύτερες αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό επίπεδο, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν είτε σε αναδόμησή τους είτε σε εμφάνιση νέων ειδών, δ) στον ΚΓ επιδιώκεται η συγκριτική διδασκαλία των κειμενικών ειδών που αφορούν σε ένα θέμα για να διαπιστώνονται τα χαρακτηριστικά τους, οι διαφορετικοί τρόποι χρήσης και λειτουργίας των γλωσσικών τους στοιχείων ανάλογα με τον πομπό, αποδέκτη και το σκοπό της επικοινωνίας και οι διαφορετικοί γλωσσικοί τρόποι προσέγγισης του θέματος που αναδεικνύουν τους λόγους που χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές με αυτόν τον τρόπο.

Παρακάτω ακολουθεί συνοπτικός πίνακας των αποκλίσεων:

ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003	ΠΣ 2011
		*Εισαγωγή νέων όρων και νέων τρόπων προσέγγισης της γλώσσας και της διδασκαλίας της
Ως προς τη θεώρηση των κειμενικών ειδών	*τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές δομές που παρουσιάζουν σταθερά χαρακτηριστικά	*τα κειμενικά είδη αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές δομές με δυναμική
Ως προς την διδακτική ύλη	*προκαθορισμένη ύλη	*η ύλη συνδιαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες
Ως προς τα περιθώρια επιλογής και ελεύθερης δράσης εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών	*προσφέρεται το 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για ασκήσεις εκτός ύλης και το 25% για αλλαγές στην υπάρχουσα	*ελευθερία πρωτοβουλιών και δράσης

Ως προς την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας	*σεβασμός στη γλώσσα και στον πολιτισμό των άλλων, δίχως αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας με δραστηριότητες που θα συνέβαλαν στη ανάπτυξη γλωσσικών γνώσεων, αλλά και θα αναδείκνυαν τον ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας	*αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας με δραστηριότητες που στοχεύουν, όχι μόνο στην ανάπτυξη γλωσσικών γνώσεων, αλλά και στη συνειδητοποίηση του ιδεολογικού χαρακτήρα των γλωσσών
Ως προς τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ	*αξιοποίηση των ΤΠΕ μόνο σε επίπεδο εξοικείωσης και χειρισμού των τεχνολογικών μέσων	*εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους προς ατομικό όφελος και διευκόλυνση, αλλά και για την απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής λόγου σε ποικίλους τομείς της τεχνολογίας, στη βάση της κριτικής αντιμετώπισης των μέσων
Ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας	*ανάπτυξη γνώσεων χρήσης της γλώσσας, με στόχο την αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία	*ανάπτυξη γνώσεων που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, κριτική διερεύνηση της γλώσσας, με στόχο την συνειδητοποίηση του ρόλου της, ως κοινωνικο-πολιτισμικού προϊόντος που δομεί ταυτότητες και αναπαράγει σχέσεις ισχύος
	*αναγνωρίζεται η ύπαρξη ποικίλων σημειωτικών συστημάτων, δίχως κατά την επεξεργασία και παραγωγή να επιδιώκεται η συγκριτική και κριτική αξιολόγηση	* επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων σημειωτικών συστημάτων, κριτική και συγκριτική αξιολόγησή τους ως προς τον τρόπο παρουσίασης ενός θέματος ή μιας έννοιας
	*δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο, ως φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας, δίχως να επιχειρείται μέσω δραστηριοτήτων γνώση της δομής του	*δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο, επιδιώκεται η ανάδειξη των σχέσεων του με το γραπτό λόγο και γίνεται εστίαση στον τρόπο δόμησης του γλωσσικού συστήματος μέσω ποικίλων γλωσσικών δραστηριοτήτων
	*ομαδική συνεργασία επιδιώκεται κυρίως κατά την επεξεργασία διαθεματικών	*ομαδική συνεργασία επιδιώκεται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας,

	εννοιών	καθώς η επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή αποτελούν κοινωνικές πράξεις
	* κάθε κειμενικό είδος διδάσκεται ξεχωριστά, δίχως να επιδιώκεται συγκριτική μελέτη και επεξεργασία ομόθεμων κειμένων	*συγκριτική μελέτη ομόθεμων κειμένων με στόχο την ανάδειξη του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας στα ποικίλα κειμενικά είδη
	*τα εγχειρίδια της γραμματικής και του λεξικού χρησιμοποιούνται μόνο ως βοηθητικά εργαλεία για τις γλωσσικές δραστηριότητες	*τα εγχειρίδια της γραμματικής και του λεξικού αντιμετωπίζονται κριτικά και λειτουργικά ως κείμενα με ιδεολογικό περιεχόμενο
	*ο χρόνος είναι καθορισμένος λόγω της συγκεκριμένης ύλης	*ο χρόνος διεκπεραίωσης των εργασιών εξαρτάται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών
	*επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση κειμένων	*κριτικός γραμματισμός

Κεφάλαιο 7

Επίλογος

Η συγκριτική μελέτη του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ 2003 και του ΠΣ 2011 για τη διδασκαλία της γλώσσας κατέδειξε πως και τα δύο Προγράμματα προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις τάσεις της εποχής τους, είτε σε σχέση με τις επιρροές που δέχτηκαν από τις διεθνείς εξελίξεις είτε σε σχέση με τις με τις σύγχρονες θεωρίες και διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούσαν στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Και τα δύο Προγράμματα είναι προσανατολισμένα στο παρόν της εποχής τους, δίνουν έμφαση σε όλους τους τομείς (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, συμμετοχικό) με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, εστιάζουν στις ανάγκες και στην προσωπική ενδυνάμωση τους, μέσα από στρατηγικές και μεθόδους ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων και καλλιέργειας στάσεων και συμπεριφορών, που θα οδηγήσουν σταδιακά στην αυτονόμησή του/της, αν και από διαφορετική αφετηρία το καθένα. Επιδιώκουν τη διαμόρφωση ατόμων με κριτική σκέψη, ώστε να ελέγχουν τη ζωή τους και να στοχεύουν σε ένα καλύτερο μέλλον σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τα δύο Προγράμματα, όπως διαπιστώθηκε λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, με το ΠΣ 2011 να αναπροσαρμόζει θεωρητικές και διδακτικές πρακτικές του ΑΠΣ στο

πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Έτσι η γλώσσα στο νέο Πρόγραμμα γίνεται το μέσο για την κατάκτηση της γνώσης, μέσα από συνειδητές ενέργειες κριτικής αντίστασης, διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης, στόχοι οι οποίοι δεν επιδιώκονται στο ΑΠΣ 2003, παρά μόνο σε ελάχιστο βαθμό, καθώς περιορίζεται κυρίως στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και δε διευρύνεται στην κριτική επεξεργασία και ανάλυση του λόγου.

Η σύσταση του ΠΣ 2011 έθεσε νέες βάσεις για ένα νέο σχολείο με αφετηρία τη γλώσσα.¹⁷⁴ Μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, αναστοχασμού και ελέγχου της κειμενικής πραγματικότητας που περιβάλλει τα άτομα. Η επίτευξη αυτού του στόχου πραγματοποιείται μέσα από συνεχή διάλογο, ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, διαπραγμάτευση του νοήματος των κειμένων, συγκριτική επεξεργασία των κειμένων ως προς τη διατύπωση των λόγων τους και αξιολόγηση της δομής και του περιεχομένου τους.

Ο κριτικός γραμματισμός διερευνά και ερμηνεύει τη γλώσσα στο πλαίσιο δημιουργίας της, στα συμφραζόμενά της, κάνοντας αντιληπτή την πολυπλοκότητα της νοηματοδότησης της. Εξετάζει και αξιολογεί τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ατόμου και γλώσσας, στοχεύοντας μέσα από ποικίλες στρατηγικές και μεθόδους στην κριτική γλωσσική επίγνωση, στη συνειδητοποίηση δηλαδή του ρόλου της γλώσσας ως μηχανισμού δόμησης ταυτοτήτων και σχέσεων ισχύος. Ο κριτικός γραμματισμός δεν υιοθετεί μια αυστηρή τυπολογική προσέγγιση, καθώς η μεθοδολογία ανανεώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και τους γλωσσικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, ενώ παράλληλα σχετίζεται με πολλαπλές πρακτικές. Στόχος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού δεν είναι μόνο η γνώση της δομής και των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα, αλλά η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος μέσα από την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί το πώς η γλώσσα δηλώνει ρητά ή υπόρρητα τα νοήματά της, επιδιώκοντας όχι μόνο την αποτελεσματικότητα στην

¹⁷⁴ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Αποστολίδου κ.ά 2015:55-66, Κωστούλη & Στυλιανού 2014

επικοινωνία, αλλά και την κριτική αποτίμηση του περιεχομένου της.¹⁷⁵ Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές /-τριες κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται οι γλωσσικές επιλογές για να κατασκευάσουν εκδοχές της πραγματικότητας, είτε αυτές αναδεικνύονται είτε αποσιωπούνται μέσα στα κείμενα.¹⁷⁶

Αυτό που προέχει είναι η διδασκαλία της γλώσσας, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και συμμετοχικές δράσεις, να καθιστά τους μαθητές/-τριες ικανούς να χειρίζονται τα κείμενα, να τοποθετούνται κριτικά απέναντί τους, να εξοικειώνονται με όσο το δυνατόν περισσότερες μορφές και χρήσεις της γλώσσας, να κατανοούν τους μηχανισμούς της γλώσσας, αλλά και τις δυνατότητες που τους παρέχει, ώστε, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και γραφής, όχι μόνο να προσαρμόζουν το λόγο τους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση με τρόπο που να πετυχαίνουν το στόχο τους, αλλά και να διαχειρίζονται την καθημερινότητά τους μέσω του λόγου.¹⁷⁷ Όπως παρατηρήθηκε όμως από τη μελέτη των στόχων και των δραστηριοτήτων του ΠΣ 2011, δίνεται περισσότερη έμφαση στον λειτουργικό γραμματισμό,¹⁷⁸ τον οποίο το Πρόγραμμα συνδυάζει με στοιχεία του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή εστιάζει στον αποτελεσματικό τρόπο χρήσης της γλώσσας και στην προσέγγιση της γλώσσας ως νοηματικής και γλωσσικής δομής και όχι στην κοινωνικο-ιδεολογική διάστασή της και στη χρήση αυτής της γνώσης στον καθημερινό τρόπο ζωής.

Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα δεν εφαρμόζεται το Πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού σε όλα τα σχολεία, αν και, όπως προαναφέρθηκε, είναι διαμορφωμένο με τρόπο που δεν αναδεικνύει το εύρος της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού.¹⁷⁹ Αυτό ίσως προκύπτει και από το γεγονός ότι ο ΚΓ απαιτεί ένα σύνολο ριζικών αλλαγών σε επίπεδο αντιλήψεων και πρακτικών, που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι έτοιμο να αποδεχτεί και να συγκρουστεί ακόμη και με τον «εαυτό του» για να υπάρξει πράγματι εκπαιδευτική

¹⁷⁵ Αρχάκης-Τσάκωνα 2010

¹⁷⁶ Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου, Κωνσταντίνου 2006, Ρογδάκη 2014, Ματσαγγούρας 2007

¹⁷⁷ Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:59-60,103-112

¹⁷⁸ Κωστούλη 2015:617-649

¹⁷⁹ Freire 2005, Shor 1999, Giroux 1997

μεταρρύθμιση προς όφελος της κοινωνίας. Η μετάβαση προς τον κριτικό γραμματισμό δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτεί επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού, αλλαγή διδακτικού αντικειμένου και πρακτικών, αλλαγές στον τρόπο επιλογής της ύλης και στην επεξεργασία των κειμένων, για τις οποίες εκπαιδευτικοί και γονείς θα πρέπει να προετοιμαστούν. Στην Ελλάδα επίσης υπάρχουν σοβαρά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να αναζητηθούν τρόποι επίλυσής τους πριν την εφαρμογή, όπως η έλλειψη ειδικού προσωπικού, υποδομών σε πολλά σχολεία, η τοπικότητα, η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών, οι διαφορές ως προς την εστίαση σε επίπεδο πανεπιστημιακών τμημάτων κτλ.

Εκτός των δυσκολιών της μετάβασης, προβληματισμοί έχουν τεθεί και σε σχέση με τους τρόπους εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού, όσον αφορά στο ότι πολλοί μαθητές/-τριες ίσως δυσκολευτούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις ενός τέτοιου προγράμματος, καθώς απαιτείται η άμεση συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και κυρίως στην επιλογή του διδακτικού υλικού, γεγονός που ενέχει κινδύνους μιας απόλυτα διαμορφωμένης διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς.¹⁸⁰ Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι η ίδια η θεωρία έχει κενά, αλλά ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και σκέψη ως προς τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν, για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος μιας διδασκαλίας που δεν είναι στη λογική του κριτικού γραμματισμού. Προβληματισμός επίσης υπάρχει και σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση που προωθεί ο κριτικός γραμματισμός, καθώς υπάρχει η πιθανότητα, όπως υποστηρίζεται, να οδηγήσει στην καθιέρωση διαφορετικών επιπέδων στόχων για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών/-τριών.¹⁸¹ Εδώ βέβαια θα μπορούσε να αντιταχθεί κανείς ότι σε ένα Πρόγραμμα που στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και που λαμβάνει υπόψη το γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών, δε γίνεται να αγνοήσει την ύπαρξή τους στη διδασκαλία και να αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/-τριες ως άτομα που έχουν τις ίδιες ικανότητες, καθώς αυτό δεν ισχύει στην πραγματικότητα.

¹⁸⁰ Χατζηλουκά-Μαυρή 2010:407-418

¹⁸¹ Γρόλλιος 2012

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες απόψεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να ανοιχτεί ένας εποικοδομητικός διάλογος, με στόχο να ακουστούν όλες οι πλευρές, να γνωστοποιηθούν έρευνες εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού σε χώρες με αντίστοιχο Πρόγραμμα και σύγκριση με τον τρόπο που εφαρμόζεται στη χώρα μας, ώστε να αναδειχθούν σημεία και να αξιοποιηθούν προτάσεις προς ενίσχυση της διδασκαλίας και του κοινωνικού οφέλους. Πρωτίστως, να γίνει επιμόρφωση, να αποκτηθεί γνώση του εύρους της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού, να αποτιμηθούν κριτικά οι θέσεις που προβάλλει και να συσχετιστούν με τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Αναμένεται λοιπόν η επίσπευση των διαδικασιών για την εφαρμογή του νέου Προγράμματος, οι απαραίτητες ενέργειες μετάβασης, καθώς και οι αναγκαίες βελτιώσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο του ήδη υπάρχοντος, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη του Κουτσογιάννη,¹⁸² ότι ο κριτικός γραμματισμός δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου και ότι δεν αρκεί η ενσωμάτωση νέων τάσεων στην εκπαίδευση χωρίς να αλλάζει την ουσία της διδασκαλίας. Ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στη δυναμική του διάσταση, ως φιλοσοφία και στάση απέναντι στον κειμενικό κόσμο που μας περιβάλλει και στην «αλήθεια» που αυτός προβάλλει, αντιμετωπίζοντας την «αντικειμενικότητά» του με κριτικό τρόπο. Εν ολίγοις, αν στοχεύουμε σε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα βάσει του κριτικού γραμματισμού, αυτή δε θα πρέπει να περιορίζεται στην κριτική των κειμένων, αλλά να διευρύνεται σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, με στόχο όχι μόνο την αυτοπραγμάτωση, αλλά και την αλλαγή του κοινωνικού γίγνεσθαι.

¹⁸² Κουτσογιάννης 2013

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Archakis, A.–Tsakona, V. (2013) Sociocultural Diversity, Identities and Critical Education: Comparing Conversational Narratives at School. *Critical literacy: Theories and Practices* 7/1:48-62.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1993) *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate*. Bergin & Curvey. London.

Beatriz Elena Garces, R. (2013) An overview to critical literacy to revise its implications in teaching process, texts and inclusion through multiculturalism. ML2-Second Language Literacies (A blog for the SLL course from the MA in learning and teaching Processes in ML2 at UPB-Medellin).

Behrman, E. (2006) Teaching about Language, Power, and Text: A review of classroom practices that support critical literacy. *International Reading Association* (pp. 490-498), doi:10.1598/JAAL. 49.6.4

Bishop, E. (2014) Critical Literacy. Bringing Theory to Praxis. In *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 30, No 1, 2014.

Brognoilli, A. (1990) Language and Ideology: A Case Study of “Sesame Street” (p.83-96).

Christie, F. (2005) *Language Education in the Primary Years*. UNSW Press.

Citra, A. (x.x) *Genre Based Approach: Theories, Lesson Plan and Teaching Simulation*. [http:// www.academia.edu](http://www.academia.edu)

Comber, B. & Simpson, A. (2001) *Negotiating Critical Literacies in the Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) Introduction: How a Genre Approach to Literacy can Transform the Way Writing is Taught. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press, pp. 1-21.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.

De Souza, L.M.T.M.-Andreotti, V. (2007) *Critical Literacy: Theories and Practices* (Vol.1:1). UK: CSSGJ. <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal>

De Souza L.M.T.M. (2009) *Gaza 2009: Notes on critically reading conflict*. (p.86-89)

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. UK: Longman Group.

Fairclough, N. (2006) *Language and Globalization*. London and New York: Routledge.

Freebody, P. & Luke, A. (1990) *Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context*. *Prospect* Vol.5 No.3 May 1990. (p.7-16).

Freire, P. (2005) *Pedagogy of the Oppressed*. (ed 30th). NY: Continuum.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text: aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

Halliday, M.A.K-Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. (ed.3d). UK: Hodder Arnold.

Hammon , J.-Horarik, M. (1999) *Critical Literacy: Challenges and Questions for FSL Classrooms*. *TESOL Quartely* , Vol 33, No.3 , *Critical Approaches to TESOL* (Autumn, 1999) pp.528-544 . <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

Hodge , B. (2012) *Ideology, Identity, Interaction: Contradictions and Challenges for Critical Discourse Analysis*. *CADAAD*, Vol. 5 (2):1-18. <http://cadaad.net/journal>

Hymes, D.H. (1972) *On communicative Competence*. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp.269-293. (Part 2).

Leicester , M. & Taylor, D. (2010) *Critical Thinking Across the Curriculum. Developing critical thinking skills, literacy and philosophy in the primary classroom*.UK: Open University Press.

Gee, J.P. (2008) *Ideology in Discourses*. (3d ed). London and New York: Routledge.

Giroux , H.A. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope*. Westview Press.

Jacobs, H. (1989) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria.

Janks, H. (2013) *Critical Literacy in teaching and research*. *Education Inquiry*, Vol. 4, No 2, June 2013, pp. 225-242.

Kalantzis, M. & Cope, B., (2008) Language Education and Multiliteracies. S. May and N.H. Hornberger (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 195-211.

Kelly, A.V. (2004) The Curriculum Theory and Practice. Sage.

Kostouli, T. (2002) Teaching Greek as L1: Curriculum and Text books in Greek Elementary Education. L1-Educational Studies in Language and Literature 2:5-23, 2002, Netherlands:Kluwer Academic Publishers.

Kress, G. (2000) Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον. Στο Γλωσσικός Υπολογιστής <http://www.komvos.edu.gr>. Σύνδεσμοι Περιοδικό, Τόμος 2/2000, Προγράμματα Σπουδών.

Kress, G. (2003) Literacy in the New Media Age. London and New York: Routledge.

Kress, G. (2010) Multimodality. A social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London and New York: Routledge.

Luke, A. (2000) Critical Literacy in Australia: A Matter of context and standpoint. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol.43, No.5 Re/Mediating Adolescent Literacies (Feb.,2000), p.448-461 Jstor.

Matsagouras, E. & Tsiplakou, S. (2008) Who's afraid of genre? Genres, functions, text types and their implications for a pedagogy of critical literacy. www.academia.edu

McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004) Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 48, No. 1 (Sep., 2004), pp. 52-62.

New London Group (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures. Harvard Educational Review, vol. 66 (1).

Paltridge, B. (1996) Genre, Text Type and the Language Learning Classroom. *ELT Journal*, Vol. 50/3 July 1996. Oxford University Press.

Richards, J. & Rodgers, Th. S. (2001) Approaches and Methods to language Teaching. Cambridge.

Shor, I. (1999) What is Critical Literacy? Vol.1, Issue 4 (p.1-39).
<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/irashor/critical-literacy/>

Stevens, L.P. (2006) Why we Need Critical Literacy (ch.2), (p.15-35).
<http://www.sagepub.com/>

Street, B.V.-Lefstein, A. (2007) Literacy: An Advanced Resource Book. London and New York: Routledge.

Temple, Ch. (χ.χ) Critical Thinking and Critical Literacy. (pp.1-7).
<http://www.criticalthinkinginterninternational.org/father-reading?id=22>

Tsiplakou, S. & Floros, G. (2013) Never mind the text types, here's textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type. *Journal of Pragmatics* 45, 119-130.

Wray, P. (1991) Developing Critical Literacy: A Priority for the 21st Century. UK: University of Warwick, Coventry, CV1, 4AL.
<http://pubweb.acns.nwu.edu/vabutz/di/intro.html>

Ελληνική

Αγγελόπουλος, Π. (2009) Σχολικός Εγγραμματισμός, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Νέα Σχολικά Εγχειρίδια. <http://srv-iper.pde.sch.gr/edu/conf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/>

Αλαχιώτης, Σ. (2006) Για ένα σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την Παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. <http://www.fa3.gr>

Αλαχιώτης, Σ. Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006) Η Εισαγωγή της Διαθεματικότητας στο Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό: Αρχική Αξιολόγηση. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη.

Αναστασιάδη, Α.-Συμεωνίδη, Αποστολίδου, Β., Ζάγκα, Ε., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ. Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015) Οι Καινοτομίες του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 35ης ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*

της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 2015, σ. 55-66.
http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_35_55_66.pdf

Αντωνίου-Κρητικού, Ι., Γιάγκου, Μ., Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2010) Ο Μαθητής ως Ερευνητής: αξιοποίηση σωμάτων κειμένων στη Γλωσσική Διδασκαλία. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30 (2010), σσ. 98-111.

Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αρχάκης, Α.-Τσάκωνα, Β. (2010) Προσεγγίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της Αφήγησης. <http://www.academia.edu>

Αρχάκης, Α. (2010) *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.

Austin, J. L. (2003) *Πώς να κάνουμε Πράγματα με τις Λέξεις*. (μετ. Μπίστης Α.), (επιμ. Χρόνης, Χ.). Αθήνα: Εστία.

Βάος, Α., Ζόγκα, Β., Κάκος, Μ., Καμαριανός, Γ., Καρακατσάνη, Δ., Κάραλης, Θ., Κυπριανός, Π., Κωστούλα, Ν., Λάβδας, Κ., Μουρίκη, Α., Μπάλιας, Στ., Σωτηρόπουλος Λ., Χρυσόχοου, Δ. (2008). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. (επιμ. Μπάλτας, Στ.). Παπαζήση.

Baynham, M. (2000) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βέικου, Χ.-Σιγανού, Α.-Παπασταμούλη, Ε. (2007) *Σύντομη Επισκόπηση του Παιδαγωγικού Πλαισίου του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ.13 σελ.55-68.

Bernstein, B. (1989) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986) *Ταξινόμια διδακτικών Στόχων*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Κώδικας.

Bourdieu, P. (1999) *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. (μετ. Καψαμπέλη, Κ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Βρασίδης, Χ. & Ζεμπύλας, Μ., Πέτρου, Α. (2005) *Σύγχρονα Παιδαγωγικά Μοντέλα και ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας*. Στο *Ρετάλης, Σ. (επιμ.), Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υψηλότερη Μάθηση*. (σσ.33-58).

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009) Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη. Αθήνα

Chomsky, N. (1957) Syntactic Structures The Hague: Mouton - Συντακτικές Δομές. (μτφ. Φώτης, Α. Καβουκόπουλος). Αθήνα: Νεφέλη.

Γρόλλιος, Γ. (2006) Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη Διαθεματικότητα. <http://www.fa3.gr/arthra/21-Diathematiko-grollios2.htm>

Γρόλλιος, Γ. (2003) Θεμελίωση, Στοχοθεσία και Διαθεματικότητα στο νέο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 67, σελ.30-37.*

Γρόλλιος, Γ. (2012) Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα.*

Δημάση, Μ. & Εφόπουλος, Β. (2006) Η συμβολή των Εκπαιδευτικών Λογισμικών στην υποστήριξη της Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου.*

Δημητρόπουλος, Ευ. (1999) Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δραγώνα, Θ. (2003) Εκπαίδευση και Ταυτότητα. (σσ.18-34). <http://repository.edulll.gr>

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1989) Μετασηματιστική Σύνταξη. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ιορδανίδου, Α. (2003) Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού: Κείμενο-Συμφραζόμενα-Γραμματική. <http://www.Kesea-tpe.com>

Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007) Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999) Πολυγραμματισμοί στο Α.-Φ.Χριστίδης (επιμ.) Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη : ΚΕΓ

Καρτσάκης, Α. (2010) Αναλύοντας Κείμενα ή πώς θα οδηγήσω τον μαθητή στο παιχνίδι της Κριτικής Ανάγνωσης <http://5gym-irakl.ira.sch.gr/>

Καράντζολα, Ε. (2010) Από τα γράμματα στον κριτικό γραμματισμό. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://www.komvos.edu.gr>

Καρυδά, Ε. (2010) Ο ρόλος του Κριτικού Εγγραμματισμού στην ανάδειξη της οικολογικής διάστασης της λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Μαθαίνω πως να μαθαίνω", 7-9 Μαΐου 2010.*

Κασσωτάκης Μ. (1999) Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κέκια, Αι. (2011) Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη: Μια εναλλακτική πρόταση για τη Γλωσσική Αγωγή στη Σχολική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κολιάδης, ΕΑ. (1997) Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικής Πράξης: Γνωστικές Θεωρίες. Τόμ. Α', Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κονσούλη, Ε. (2013) Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια συγκριτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμα:1-3 Νοεμβρίου 2013.*

Κοτρώτσου-Λόντου, Τ. (2004) Το Ελληνικό Γλωσσικό Ζήτημα. Επιστημονικό Βήμα, τ.3, Απρίλιος 2004.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2005) Εφαρμογή της Διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. Νέα Παιδεία, τεύχ. 116, σσ. 30- 44, Αθήνα.

Κούσουλας, Φ. (2004). Η επίδραση της Διαθεματικής Διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012) Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης των Δεδομένων. <http://www.greek-language.gr/>

Κουτσογιάννης, Δ. (2013) Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας με θέμα: Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική Πράξη. 1-3 Νοεμβρίου 2013.*

Kress, G. (2000) Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* <http://www.komvos.edu.gr>. Σύνδεσμοι Περιοδικό, Τόμος 2/2000, Προγράμματα Σπουδών.

Κωστούλη, Τ. (2001) Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. <http://www.greek-language.gr/>

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

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014) Ο Κριτικός Γραμματισμός από τη Θεωρία στην Πράξη: Εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων Ταυτοτήτων και Παιδαγωγικών Πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 34ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ (257-270).* Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015) Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη Γλωσσική Εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και Παιδαγωγικές Πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου σσ. 617-649.

Λύκου, Χ. (2000) Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής τεύχ. 2.* <http://www.komvos.edu.gr>

Μανωλάκος, Π. (2010) Η Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), Τεύχ. 1. <http://www.elliepek.gr>

Ματσαγγούρας, Η. (2002) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (Τεύχ. 7) ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003) Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Τ.Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007) Σχολικός Εγγραμματοςμός. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009) Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (1999) Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Μοσχονάς, Σ. (2006) Το Φάντασμα της Ύλης . Στο *Γονικά Νέα 56 (Δεκέμβριος 2006)*, σσ. 13-14.

Μπαγάκης, Γ. (2004) Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1999) Από τη γραμματική των μερών του λόγου στη γραμματική των επικοινωνιακών λειτουργιών. <http://www.babiniotis.gr>

Μπαμπινιώτης, Γ. (2000) Κείμενο - Επικοινωνία. Πώς γράφουμε και πώς κατανοούμε τα κείμενα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπερερής, Π.-Παπαρίζος, Χ. (2004) Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα Καινούργια Βιβλία και οι τομές στη Γλωσσική Διδασκαλία του Δημοτικού. <http://www.pi-schools.gr>

Μπονίδης, Κ. (2009) Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και "παραδείγματα" ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Τεύχ. 13, σσ. 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2003) Τα Σύγχρονα Προγράμματα, Διδασκαλία και Σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σσ. 25-40.

Ντίνας, Κ., Ξανθόπουλος, Α. (2006) Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική παρουσίαση των εγχειριδίων των Γ' και Ε' τάξεων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση 147*, σσ. 57-69.

Ξωχέλλης, Π. Δ. & Δενδρινού, Β. (1999-2000) Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση: Έννοιες και Όροι. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής Σεπτέμβριος 1999-Ιούνιος 2000*. <http://www.komvos.edu>

Οικονομάκου, Μ.-Γρίβα, Ε. (2013) Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Δημοτικό: Μια συγκριτική μελέτη. *Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Δράμας με θέμα: Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική Πράξη. 1-3 Νοεμβρίου 2013*.

Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου, Σ. (2008) Η αξιοποίηση της Γλωσσικής Ποικιλότητας στο Γλωσσικό Μάθημα. 1^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. <http://www.academia.edu>

Παπαχρίστου, Β.- Κουρεμένος, Γ.- Μάνδαλος, Λ. (2002) Η Επανάσταση στη Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος. Αθήνα: Προοπτική.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκικος, Α. (2005) Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.

Πεπονής, Α.Ι. (1972) Το Γλωσσικό μας Πρόβλημα. Αθήνα. Κέδρος.

Πηγιάκη, Π. (1999) Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Προκοπίου-Βαξεβανίδη, Ε. (2003) Η διαμόρφωση της Εθνικής Ταυτότητας στο σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικός Όμιλος-αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, Τεύχ. 63-64 /2003*.

Ρογδάκη, Α. (2014) Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γραμματισμός και Κριτικός Γραμματισμός. <http://10synedrio.wordpress.com/>

Σαλβαράς, Γ. (2004) Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση, στο συλλογικό τόμο « Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση». Αθήνα: Πατάκης. (σσ.129- 157).

Τουλιάτος Σ. (2006) Επιστολή Διαμαρτυρία Εκπαιδευτικών για τα Νέα Βιβλία. *Alfavita 13.9.06 και Το Βήμα 17.9.06, σελ. Α38*.

Τριλιανός, Α. (1997) Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της. Αθήνα.

Τσιπλάκου, Σ. , Χατζηιωάννου, Ξ. , Κωνσταντίνου, Κ. (2006) Δέκα Μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. <http://www.schools.ac.cy>

Τσομπανίδης, Γ. (χ.χ) Η Αξιολόγηση ως Διδακτική Πράξη και Ερευνητική Διαδικασία σε σχέση με το μαθητή και το διδακτικό έργο. (κατέβ.. αρχείου από 3pek.att.sch.gr)

Φλουρής, Γ. (2010) Αναλυτικά Προγράμματα. Για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. (1987) Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (2007) Η Εθνική Ταυτότητα, το Έθνος και ο Πατριωτισμός. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Φτερνιάτη, Α. (2007) Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων. (σ.545 -553).

Χαραλαμπόπουλος, Α. – Χατζησαββίδης, Σ. (1997) Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή. Μια εναλλακτική της Νέας Ελληνικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999) Η στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko_1_st/articles/charalabopoulos/5.htm)

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010) Γραμματισμός: Κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται-Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με Εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης. 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. (σ.407-419).

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. – Ιορδανίδου, Α. (2010) Η Κειμενοκεντρική διάσταση της Διδασκαλίας της Γραμματικής στο Δημοτικό Σχολείο: Προτάσεις και Προβληματισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 30ής ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 2010, σ. 665-677.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010) Από την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική στον Κριτικό Γραμματισμό. (σσ.114-130). <http://www.pi-schools.gr>

Χατζημιχαήλ, Μ.Λ. (2010) Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της Διαθεματικής Προσέγγισης στη Διδακτική Πράξη. (σσ. 212-222). <http://www.pi-schools.gr>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009) Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον Επικοινωνιοκεντρισμό στον Κοινωνιοκεντρισμό. <http://www.pi.ac.cy>

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. <http://nipia-larisa.gr>

Χοντολίδου, Ε. (1999) Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, τεύχ.1*. <http://www.komvos.edu>.

Vygotsky, L. (1988) Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.

ΥΠΑΒΜ&Θ (2012) Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη.

Πηγές

ΥΠΕΠ&Θ (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.

ΥΠΕΠ&Θ (2011) Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.

ΥΠΕΠ&Θ (2011) Οδηγός Σπουδών (ΟΣ) για τον Εκπαιδευτικό της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.

<http://www.europarl.europa.eu/> Συνθήκη Λισαβόνας