



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)»**

Αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών του Γλωσσικού Μαθήματος

**και οι Επιπτώσεις τους στη Συνείδηση και
στην Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών**

Διπλωματική Εργασία

Ιωάννη Κωνσταντίνου Δημήτρουλα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Τσατσαρώνη

Συνεπιβλέποντες: Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπλ. Καθηγήτρια

Κόρινθος, Οκτώβριος 2013

**Αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών του
Γλωσσικού Μαθήματος
και οι Επιπτώσεις τους στη Συνείδηση και
στην Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών**

Διπλωματική Εργασία

του

Ιωάννη Κωνσταντίνου Δημήτρουλα

*Στη μητέρα μου...
αναλφάβητη η ίδια, με έμαθε να γράφω και να διαβάζω...
τεσσάρων χρονών...*

Ευχαριστίες

Στην κα. Άννα Τσατσαρώνη,

που ένα κρύο φθινοπωρινό βράδυ, η παράδοσή της με έκανε να δω την εκπαίδευση με άλλα μάτια...

Στις συνοδοιπόρους του πρώτου έτους, και όχι μόνο...

Βασιλική Μίχα

Μαρία Παπαδοπούλου

Ματίνα Γκιώκα

Μαρκέλλα Μπάντιου

Στους συναδέλφους που κατάλαβαν και βοήθησαν...

Στη Λέλα....

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 4 |
| Περιεχόμενα..... | 5 |
| Επεξηγήσεις Όρων..... | 7 |
| Περίληψη..... | 10 |
| Abstract | 12 |
| Εισαγωγή | 13 |
| Ερευνητικό Κενό..... | 13 |
| Στόχοι της Έρευνας..... | 15 |
| Σύνοψη της Διπλωματικής Εργασίας | 15 |
| ΜΕΡΟΣ Α΄ | 18 |
| Κεφάλαιο Ένα: Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης..... | 18 |
| 1.1 Η Εκπαίδευση στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης..... | 18 |
| 1.2 Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης: Διαμόρφωση-Χαρακτηριστικά | 21 |
| 1.3. Ένας Νεοφιλελεύθερος Εκπαιδευτικός Λόγος. Η Αλλαγή της Καθηγητικής Επαγγελματικής Ιδιότητας σε συνάφεια με τη Νέα Μορφή Διακυβερνησιμότητας | 28 |
| 1.4 Στοχοθεσία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης | 34 |
| Κεφάλαιο Δύο: Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 41 |
| Πλαίσιο Θεωρητικών Αρχών | 41 |
| 2.1 Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική..... | 42 |
| 2.2 Οριζόντιος και Κάθετος Παιδαγωγικός Λόγος | 43 |
| 2.3 Προς μια Καθολικώς Παιδαγωγικοποιούμενη Κοινωνία..... | 44 |
| 2.4 Μοντέλα Ικανότητας και Επιτέλεσης | 46 |
| 2.5 Η έννοια της Ικανότητας στη Διεθνή Εκπαιδευτική Πολιτική | 48 |
| Κεφάλαιο Τρία: Επισκόπηση βιβλιογραφίας..... | 53 |
| 3.1 Επισκόπηση που αφορά τα Προγράμματα Σπουδών..... | 53 |
| 3.1.1. Παιδαγωγικές Πρακτικές, η Υλοποίηση / Συγκεκριμενοποίηση των Διδακτικών Επιλογών | 53 |
| 3.1.2 Ειδικότερη Εξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε Διάφορες Χώρες / Επιμέρους Ζητήματα | 65 |
| Βρετανία | 67 |
| Αυστραλία | 72 |

| | |
|---|-----|
| Γαλλία..... | 74 |
| Βέλγιο..... | 77 |
| Σουηδία..... | 79 |
| Νορβηγία..... | 81 |
| Ισπανία..... | 85 |
| 3.1.3 Γενική Συγκριτική Διακρατική Θεώρηση..... | 87 |
| 3.1.4 Το Εκπαιδευτικό Μέλλον..... | 90 |
| 3.2 Επισκόπηση που αφορά την Επαγγελματική Ταυτότητα..... | 98 |
| 3.2.1 Η Παιδαγωγική- Επαγγελματική Ταυτότητα: Φύση / Διαμόρφωση..... | 98 |
| 3.2.2 Η Διαδικασία της Έσω - Αφιέρωσης και ο Επαναπροσδιορισμός της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών..... | 108 |
| 3.2.3 Η Ποιότητα και το Είδος της Γνώσης που Εγγράφεται – Διακρίνεται στα Προγράμματα Σπουδών / Συνάφεια με την Επαγγελματική Ταυτότητα..... | 108 |
| Νέο Σχολείο..... | 118 |
| ΜΕΡΟΣ Β΄..... | 126 |
| Κεφάλαιο Ένα: Μεθοδολογία..... | 126 |
| 1.1.Ερευνητικοί Στόχοι..... | 126 |
| 1.2.Ερευνητικές Υποθέσεις - Παραδοχές..... | 127 |
| 1.3.Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 127 |
| 1.4 Ερευνητικά Μέσα, Εργαλεία..... | 128 |
| 1.5 Το Δείγμα..... | 131 |
| 1.6 Περιορισμοί Διεξαγωγής της Έρευνας..... | 132 |
| 1.7 Δυσκολίες..... | 132 |
| Κεφάλαιο Δύο: Α΄ Ερευνητικό Μέρος..... | 133 |
| Αποτελέσματα..... | 138 |
| Κεφάλαιο Τρία: Β΄ Ερευνητικό Μέρος..... | 146 |
| Αποτελέσματα..... | 149 |
| ΜΕΡΟΣ Γ΄..... | 173 |
| Κεφάλαιο Ένα: Συζήτηση-Προτάσεις..... | 173 |
| Κεφάλαιο Δεύτερο: Γενικά Συμπεράσματα..... | 179 |
| Αντί Επιλόγου..... | 183 |
| Αναφορές..... | 187 |
| Παραρτήματα..... | 195 |

Επεξηγήσεις Όρων

Αναπλαισίωση

Η μετατροπή της γνώσης. Η τροποποίησή της από επιστημονική σε σχολική, ο γενικότερος μετασχηματισμός της γνώσης, μια προσαρμογή της σε νέα πλαίσια.

Ο Bernstein συνδέει την έννοια της αναπλαισίωσης με τον *παιδαγωγικό μηχανισμό* (*pedagogic device*) ο οποίος συγκροτεί την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών, καθώς δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους (Bernstein, 2000).

Οι Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη (2010) αναφέρουν ότι ο παιδαγωγικός μηχανισμός «παράγει τον συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του και καθιστά διαθέσιμες τις αρχές μέσω των οποίων διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται οι συνειδήσεις.[...]προκαλεί διαμάχες στην εξουσία πάνω στις πραγματώσεις του συμβολικού ελέγχου».

Ταξινόμηση

Η *Ταξινόμηση* (*classification*) δεν κάνει αναφορά στο τι ταξινομείται αλλά στις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων. Προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως περιεχομένων, δράσεων, πρακτικών κ.α. Χαρακτηρίζεται από τα επίθετα ισχυρή και ασθενής. Τα αναλυτικά προγράμματα υπ' αυτή την έννοια μπορούν να διακριθούν σε προγράμματα «συλλογής», όπου τα «σύνορα» μεταξύ των επιμέρους μαθήσεων (*singulars*) είναι ισχυρά και στα «συγχωνευμένα», όπου τα «σύνορα» χαλαρώνουν. Στη λογική της υποχώρησης της ισχύος των *singulars* δημιουργούνται «πεδία γνώσης» γενικιστικού χαρακτήρα με έμφαση στην επιτελεσματικότητα και στη κατάκτηση χρηστικών δεξιοτήτων.

Περιχάραξη

Η *Περιχάραξη* (*framing*) αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που έχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναφορικά με το τι συνιστά θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) η περιχάραξη δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση.

Ακόμα υπογραμμίζει «την ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση»

Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική

Στην *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί. Η έμφαση δίνεται στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, δηλαδή στο κείμενο που θα δημιουργήσει και στο βαθμό που το κείμενο αυτό θα έχει τα κριτήρια της αξιολόγησης (Bernstein 1991).

Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική

Στην *Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική* οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι άρρητοι. Η Αόρατη Παιδαγωγική δίνει έμφαση στις διαδικασίες/ικανότητες (competences) που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο (Bernstein 1991).

Μοντέλο ικανότητας

Σύμφωνα με το Bernstein (2000), το *μοντέλο της ικανότητας* εστιάζει στο μαθητή και όχι στη γνώση, δίνοντας έμφαση στις ομοιότητες των διδασκομένων. Όλα τα άτομα είναι εγγενώς ικανά να κατακτήσουν τη γνώση και να ακολουθούν κοινές διαδικασίες.

Μοντέλο της επιτέλεσης

Σύμφωνα με το Bernstein (2000), το *μοντέλο της επιτέλεσης* δίνει έμφαση στο **προϊόν** του διδασκομένου, στις **δεξιότητες** και στη **γνώση** του. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τις διαφορές των διδασκομένων και όχι τις ομοιότητές τους

Οριζόντιος Λόγος

Με τον *Οριζόντιο Λόγο* συνδέεται η **καθημερινή γνώση**. Σε αυτή τη μορφή γνώσης μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι καθώς σχετίζεται με τις καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα των ατόμων. Σύμφωνα με τον Bernstein (1999), τμήματα του Οριζόντιου Λόγου αναπλαισιώνονται και ενσωματώνονται στα σχολικά μαθήματα, όμως αυτό δεν προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα επιτύχουν την αναμενόμενη απόκτηση γνώσεων.

Κάθετος Λόγος

Ο Κάθετος Λόγος, όπως αναφέρει ο Bernstein (2000) «παίρνει είτε τη μορφή μιας συνεπούς, σαφούς και με συστηματικές αρχές δομής, ιεραρχικά **οργανωμένης** **όπως στις επιστήμες**, είτε αποκτά τη μορφή μιας σειράς **εξειδικευμένων** γλωσσών με εξειδικευμένους τρόπους επερώτησης και **εξειδικευμένα κριτήρια** για την παραγωγή και κυκλοφορία κειμένων».

Περίληψη

Αντικείμενο της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι η διερεύνηση της συνείδησης και ταυτότητας των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το λεγόμενο «Πιλοτικό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που αφορά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στα γυμνάσια της χώρας.

Με δεδομένο ότι η ταυτότητα αυτή (πβλ. τη βιβλιογραφική επισκόπηση για τη ταυτότητα των εκπαιδευτικών της παρούσας εργασίας) σχηματοποιείται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση με το πλαίσιο υλοποίησής της (κοινωνικό, υλικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό- σχολικό), θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί η ποιότητα-«φύση» του «Νέου σχολείου» και ειδικότερα η ποιότητα εγγραμματος που αυτό επιχειρεί, ως παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας αυτής.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας αξιοποίησε ενδεικτικά επίσημα κείμενα που ορίζουν τη φύση του «Νέου Σχολείου» και του «πιλοτικού» ΑΠΣ τα οποία αφορούν τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στα γυμνάσια και μελέτησε κριτικά το περιεχόμενο του «οδηγού για τη διδασκαλία της γλώσσας» έτσι ώστε να το προσδιορίσει ποιοτικά. Ο προσδιορισμός αυτός στηριζόμενος σε ανίχνευση στοιχείων σύγκλισης με τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές επιλογές εγγραμματος, το κατατάσσει συμπορευόμενο σε αρκετά μεγάλο βαθμό μ' αυτές.

Όμως τα κύρια ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, εξήχθησαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που έδωσαν οι καθηγητές που υλοποιούν το νέο πρόγραμμα σπουδών που αφορά τη διδασκαλία της Γλώσσας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ενδιαφέροντα ευρήματα που αφορούν τη ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλλά και την ποιότητα – μέτρο υλοποίησης του νέου αναλυτικού προγράμματος. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός (ο φιλόλογος τουλάχιστον) παρουσιάζεται σίγουρος και ισχυρός σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο χωρίς όμως να αρνείται τις μεταβολές, που σε παγκόσμιο επίπεδο χαρακτηρίζουν την ποιότητα εγγραμματος που πλέον προτάσσεται.

Επιπλέον τα επίσημα κείμενα που οριοθετούν την παιδαγωγική αυτή πρακτική, εκτιμώνται περισσότερο από αυτούς σαν γενικές κατευθυντήριες γραμμές, χωρίς όμως να ακολουθούνται οι επιταγές τους κατά γράμμα και να εκτελούνται πιστά.

Μοιάζουν περισσότερο να αφομοιώνονται από την ισχυρή επιστημονική-επαγγελματική ταυτότητα του έλληνα φιλόλογου.

Λέξεις Κλειδιά: Γλωσσικός Εγγραμματισμός, Επαγγελματική Ταυτότητα Φιλολόγων, Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο, Η πολιτική του Νέου Σχολείου, Πολιτικές Διδασκαλίας και Μάθησης σε Παγκόσμιο Επίπεδο.

Abstract

This dissertation aims to investigate the forms of conscience and identity of teachers, implementing the so-called "Pilot" Curriculum of Modern Greek language in Greek lower secondary schools.

The literature suggests that teachers' identity is formed in a dynamic interaction with the context(s) (social, material, political, pedagogical) in which they are located, and for this reason it was considered appropriate to study the quality - "nature" of the "New School" policy and in particular, the kinds of linguistic literacy that this promotes as a significant factor in (re)constructing teachers' identities.

The methodological approach of the research utilized indicative official, political and pedagogical texts which attempt to determine the character of the "New School" and to develop a "pilot" curriculum related to the teaching of Modern Greek Language in lower secondary schools. It has also studied critically the content of the "Teacher's Guide to language teaching» so as to identify the principles of construction and meaning orientation of the proposed curriculum. This textual analysis, based also on the literature review concerning policies on linguistic literacy in other countries, shows that the "New School" adopts principles which are similar to those of the global policy discourse.

The main research data relating to the professional identity of teachers have been produced through content analysis of the interviews with teachers who are implementing the New Greek language curriculum.

The results of the study revealed interesting findings regarding the changing forms of teachers' identity, and the ways the new curriculum has been understood and implemented by them. The Greek teacher (the philologist at least) certainly talks with respect about his/her professional role but does not deny that there are fundamental changes in the understanding of language and literacy, emanating from discourses that now are becoming globally dominant.

Furthermore while teachers appreciated the official texts that define the form(s) of pedagogical practice as general guidelines, they have not followed them faithfully, but they interpreted them according to their perceptions of the demands of Greek language as a school subject in the curriculum. In other words, the elements of teachers' identity introduced through these official texts tended to be integrated and "absorbed" by the strong scientific - professional identity characteristics of the Greek philologist.

Key words: linguistic literacy, teachers' Professional Identity, Greek lower secondary school Pilot curriculum, the policy of the New School, Global policies on teaching and learning.

Εισαγωγή

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προϊόντος του χρόνου, ορίζεται όλο και πιο πολύ από το πλαίσιο παγκόσμιων οικονομικοκοινωνικών μεταβολών που επιδρούν στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πεδίου.

Έτσι η χώρα μας εγκαταλείπει σταδιακά, έστω και καθυστερημένα, τις εθνοκεντρικές εκπαιδευτικές της τάσεις, ίσως αναγκαίες κάποτε για την ενίσχυση μιας εθνικής ιστορικής ταυτότητας και αυτογνωσίας, και συνακολουθεί τα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής, αν όχι παγκόσμιας, εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα πορίσματα του OECD, του προγράμματος PISA και οι ευρωπαϊκές συναποφάσεις, ήδη από την εποχή του Μάαστριχτ (1992), προτρέπουν τουλάχιστον στη δημιουργία μιας εκπαίδευσης υπερεθνικού χαρακτήρα που θα αξιολογείται υπο το πρίσμα διεθνώς αποδεκτών standards συγκρίσιμης αποτελεσματικότητας.

Η εγγραμματιστική λογική - πρακτική του λεγόμενου «Νέου Σχολείου» όπως λειτουργεί, διαφαίνεται από τα νέα αναλυτικά προγράμματα που ολοκληρώθηκαν το 2003 και τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια που η παρουσίασή τους ολοκληρώθηκε το 2006, όμως σίγουρα αυτή διασαφηνίζεται ακόμα περισσότερο τη τελευταία διετία (2011-2013) μέσα από την εφαρμογή του επονομαζόμενου «πιλοτικού» αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Η γλωσσική διδασκαλία, μέσα σε ένα πλαίσιο που επαναοριοθετεί την έννοια του κειμένου αλλά και τους επιδιωκόμενους στόχους διδασκαλίας, έρχεται να προσαρμοστεί στη παγκόσμια πρακτική εγγραμματισμού.

Αυτή την προσαρμογή και τις μορφές της, όπως και την επίδρασή της ή όχι στη επαγγελματική συνείδηση και ταυτότητα των διδασκόντων, η παρούσα θα προσπαθήσει να διερευνήσει, να εκτιμήσει και να την συμπαραθέσει με τα κελεύσματα της παγκόσμιας και Ευρωπαϊκής πραγματικότητας εξειδικεύοντας, ει δυνατόν, την τελευταία, στις επικρατούσες τάσεις εγγραμματισμού.

Ερευνητικό Κενό

Οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές σε ό,τι αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι σύννηθες φαινόμενο (πβλ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στα ΠΣ παλαιότερα, 1999-2003, και τη δημιουργία νέων σχολικών

εγχειριδίων, 2006-2007), τόσο που η μελέτη, ιδιαιτέρως των αποτελεσμάτων υλοποίησής τους, να καθίσταται εκ των πραγμάτων συχνά αποσπασματική ή φευγαλέα.

Άλλη μια τέτοια μεταρρυθμιστική προσπάθεια είναι και το επονομαζόμενο «Νέο Σχολείο» και ιδιαίτερα η πιλοτική εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, που αφορούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση, με έναρξη εφαρμογής της κατά το σχολικό έτος 2011-2012.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να βοηθήσει σε μια προσπάθεια διερεύνησης των επιπτώσεων-αποτελεσμάτων εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος στη συνείδηση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που το υλοποιούν, εστιάζοντας στους φιλολόγους που διδάσκουν τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στα Γυμνάσια.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει μια τεράστια σε όγκο, παγκόσμια επιστημονική προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μικρή έρευνα φιλοδοξεί στο ελάχιστο να φωτίσει τις μεταβολές που επήλθαν ή όχι σ'αυτήν, κατά την υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος, να την περιγράψει και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Με δεδομένο ότι η παρούσα άρχισε ουσιαστικά να συντάσσεται με την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της (πιλοτικής) εφαρμογής, και με δεδομένο ακόμα ότι η έρευνα δείγματος διεξήχθη το σχολικό έτος 2012-2013 (Απρίλιο), ενώ το πρόγραμμα παρέμενε πιλοτικό, έχουμε τη βεβαιότητα ότι αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια σε ένα πεδίο άμα τη γενέσει του.

Συνεπώς αν μη τι άλλο θεωρούμε ότι συμβάλλει στο να εγκαινιαστεί ερευνητικά με έναν, πιστεύουμε, ενδιαφέροντα τρόπο.

Επιπλέον θεωρούμε πως η ερευνητική μας προσπάθεια είναι ενδιαφέρουσα και για έναν ακόμα λόγο:

Το ερευνητικό της μέρος που προηγείται της διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας προσπαθεί να αναλύσει το κατ'έξοχην αντιπροσωπευτικό δείγμα επίσημου κειμένου του τρόπου υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος, που αφορά τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει τη Νέα Ελληνική Γλώσσα.

Η ανάλυση του κειμένου που στηρίζεται σε Bernstein-ικές αρχές- όρους επεξεργασίας και υπόβαθρο, είναι, πιστεύουμε, μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια να θεαθεί η επίσημη πρόταση καθηγητικής πρακτικής, ενός τουλάχιστον μαθήματος, με ένα συστηματικό επιστημονικό τρόπο και να αξιολογηθεί μέσα από αυτόν.

Στόχοι της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευσε στην αποτίμηση εφαρμογής του «Πιλοτικού» λεγόμενου προγράμματος σπουδών που αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο.

Βασικοί στόχοι ήταν να διερευνηθεί:

1. Ποια ποιότητα-είδος εγγραμμatisμού το « Πιλοτικό Πρόγραμμα» του Νέου σχολείου επιδιώκει, α) συγκρινόμενο με την παγκόσμια πραγματικότητα – επιλογές εγγραμμatisμού που η βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσης αναδεικνύει, β) μελετώντας-παρουσιάζοντας επίσημα κείμενα που αφορούν την υλοποίηση αυτής της μορφής εγγραμμatisμού και ορίζουν τη μορφή διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (οδηγός για τη διδασκαλία, μορφή και φύση του «Πιλοτικού» Νέου Σχολείου, αναγκαιότητα νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τη Γλώσσα).
2. Η επίδραση-επιπτώσεις που έχει η υλοποίηση αυτή στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και συνείδησης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στους φιλολόγους που διδάσκουν τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στα Γυμνάσια.

Σύνοψη της Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα έρευνα συγκροτείται κατ' αρχήν σε **τρία** μέρη.

Το **Α' μέρος** στοχεύει να αναδείξει τον χαρακτήρα της παγκόσμιας και κυρίαρχα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από τις αρχές που τη διέπουν, τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της, ακόμα και σε εθνικό επίπεδο, εστιάζοντας τελικά στις πρακτικές εγγραμμatisμού όπως και στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα θα επιχειρηθεί αυτή η ταυτότητα να εκτιμηθεί σε μια θεωρητική βάση, κυρίαρχα με την αξιοποίηση του επιστημονικού λόγου του Basil Bernstein, ως εργαλείου συνειδητοποίησής της.

Έτσι το **Πρώτο Κεφάλαιο** προσδιορίζει τη φύση της λεγόμενης «Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης» εντάσσοντάς την μέσα σε ένα παγκοσμιοποιητικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό ορίζει μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, η στοχοθεσία όμως αυτή, συνεξετάζεται με τις αλλαγές στη καθηγητική επαγγελματική ταυτότητα, όπως αυτή προσδιορίζεται από το Νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό λόγο.

Το **Δεύτερο Κεφάλαιο** (του Α΄ μέρους) παρουσιάζει το βασικό πλαίσιο θεωρητικών αρχών για να αναδείξει τη λογική της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που επικρατεί σε υπερεθνικό επίπεδο.

Εργαλείο διερεύνησης είναι ο Bernstein–ικός λόγος και οι «αντιθετικές» σχηματοποιήσεις της επεξεργασίας του (Ορατή- Αόρατη Παιδαγωγική, Οριζόντιος – Κάθετος Παιδαγωγικός Λόγος, κά).

Το **Τρίτο Κεφάλαιο** αφορά τη **βιβλιογραφική επισκόπηση** και χωρίζεται σε **δύο επίπεδα:**

- 1) Αυτή που αφορά τα Προγράμματα Σπουδών σε παγκόσμιο επίπεδο και την ποιότητα εγγραμματος που επιχειρούν, και
- 2) Την επισκόπηση που αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και πώς αυτή διαμορφώνεται.

Τέλος, πρίν περάσουμε στο Β΄ μέρος, το κατ'εξοχήν ερευνητικό, θεωρήσαμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές του «Νέου Σχολείου» και της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε αυτό, όπως αναδεικνύεται μέσα από κατ'εξοχήν πρακτικής φύσεως κείμενα που το συνοδεύουν (επιμορφωτικό υλικό του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης», επιμορφωτικό υλικό για επιμορφωτές).

Το **Β΄ μέρος** αποτελεί το **ερευνητικό τμήμα** της παρούσης εργασίας και χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Αφού παρουσιαστεί το μεθοδολογικό πλαίσιο, διακριτό εσωτερικά για κάθε ένα από αυτά, ακολουθεί η παρουσίασή τους.

Το **Α΄ ερευνητικό μέρος – πεδίο έρευνας (Κεφάλαιο Δύο του Β΄ μέρους- τμήματος της όλης εργασίας)**, αφορά την ανάλυση περιεχομένου του οδηγού για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που αφορά τον εκπαιδευτικό.

Το **Β΄ ερευνητικό μέρος – πεδίο έρευνας (Κεφάλαιο Τρία του Β΄ μέρους- τμήματος της όλης εργασίας)**, αφορά της επεξεργασία των συνεντεύξεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζοντας την επαγγελματική τους συνείδηση

αναφορικά με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σε σχέση με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα.

Αφού παρουσιαστούν τα **αποτελέσματα των συνεντεύξεων** που εξήχθησαν, κατά βάσιν **ανά θεματικό άξονα**, όπως αυτοί ορίστηκαν στο πρωτόκολλο συνέντευξης, και ακολούθως παρουσιαστούν τα δεδομένα μέσα από **«εσωτερικές συγκρίσεις»** (ανά σχολείο αλλά και σε επίπεδο υποκειμένων), οδηγώντας μας σε σχετικά πορίσματα, περνάμε στο **Γ' μέρος της εργασίας**.

Στο **Πρώτο Κεφάλαιο του Γ' μέρους** όσα είπαν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση του αναλυτικού «πιλοτικού προγράμματος» αντιπαραβάλλονται με τις οδηγίες που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας, δηλ με το Α' ερευνητικό μέρος – πεδίο έρευνας (Κεφάλαιο Δύο του Β' μέρους- τμήματος της όλης εργασίας). Η σύνδεση αυτή επιχειρεί μια συνεξέταση- σύγκριση του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται αυτό που ορίζεται ότι πρέπει να υλοποιηθεί, μέσα από το επίσημο κείμενο.

Αμέσως μετά σε ειδικό υποκεφάλαιο καταγράφονται προβληματισμοί που εξάγονται από τη σύνολη ερευνητική προσπάθεια και θέματα για περαιτέρω έρευνα που αξίζει να σημειωθεί στο μέλλον.

Τέλος το **Δεύτερο Κεφάλαιο του Γ' μέρους** παρουσιάζει τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας που αφορούν κυρίως την ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Κεφάλαιο Ένα: Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας προσδιορίζεται η παγκόσμια εκπαιδευτική πραγματικότητα ως αποτέλεσμα των οικονομικών-κοινωνικών μεταδομήσεων όπως αυτές διαμορφώθηκαν από την δεκαετία του 1970 και μετά. Εκτιμώνται οι τάσεις του Νεοφιλελευθερισμού της νεοφορντικής και μεταφορντικής περιόδου και σε αυτές παρατηρούνται οι αιτίες σχηματοποίησης μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτή η πραγματικότητα που θα δειχτεί αναλυτικά και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η ρίζα της σχηματοποίησης και της καθηγητικής ταυτότητας.

1.1 Η Εκπαίδευση στα πλαίσια της Παγκοσμιοποίησης

Κατανοώντας την παρούσα παγκόσμια και ευρωπαϊκή πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει να αντιληφθούμε ότι αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι οι δυτικές κοινωνίες δέχτηκαν μια τεράστια κοινωνική, οικονομική, πολιτική μεταδόμηση που ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί. Θεωρήθηκε στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης που αμφισβήτησε πλέον το ρόλο του κράτους ως διασφαλιστή και διανομέα της ευημερίας, ότι η ποιότητα της κρατικής εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό σύστημα κρατούν τα κλειδιά της ευημερίας αυτής. Οι στρατηγικές της εκπαίδευσης και της αντίστοιχης οικονομικής ανάπτυξης πρέπει να συνδεθούν ασφαλώς με ιδεολογικά μοντέλα που άπτονται του νεο-φορντισμού, αφετέρου δε του μετα-φορντισμού, δημιουργώντας και αντίστοιχες διαφορετικές εκπαιδευτικές τάσεις.

Από τη δεκαετία του '70 Αμερική και Βρετανία ακολούθησαν τη νεο-φορντική τάση, ως απάντηση στην οικονομική παγκοσμιοποίηση που σχηματίστηκε μέσα από τον ενθουσιασμό του "new right" για ανταγωνισμό αγορών, ιδιωτικοποίηση και ανταγωνιστικό ατομικισμό. Αν και οι αριστεροί μοντερνιστές παρουσίασαν μια διάθεση για αναδόμηση του "new right", η αναφορά τους στην εκπαίδευση, ο μετασχηματισμός των δεξιοτήτων στα πλαίσια της παγκόσμιας οικονομίας δεν είναι απόλυτα πειστικός. Αν οι μετα-φορντικές τάσεις είναι να υλοποιηθούν είναι απαραίτητο για αυτούς που βρίσκονται στα αριστερά να

αντιμετωπίσουν ένα δύσκολο πολιτικό διάλογο σχετικά με την εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο παγκόσμιο καπιταλισμό. (Brown & Lauder, 1996).

Ο νέος καπιταλισμός δεν αποδέχεται πια τους κανόνες του φορντισμού που δημιούργησε δεσμεύσεις μεταξύ κυβερνήσεων, εργαζομένων και εργοδοτών. Αυτές οι δεσμεύσεις ενδυνάμωναν την άποψη ότι η ευημερία των εργαζομένων εξαρτάται από την αύξηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς. Όμως μέσα στους νέους κανόνες για οικονομική ευημερία ο τρόπος ανάπτυξης δεξιοτήτων και γνώσεων δεν μπορεί να στηριχθεί στις φορντικές αρχές.

Οι νέοι κανόνες οδηγούν τα εθνικά κράτη να στραφούν στους δικούς τους κοινωνικούς θεσμούς και στο ανθρώπινο κεφάλαιο για να ικανοποιήσουν τις παγκόσμιες μεταβολές (OECD, 1999). Το πλεονέκτημα πλέον στηρίζεται πάνω στην αύξηση της ποιότητας και της παραγωγικότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Γνώση, πληροφόρηση και τεχνική ικανότητα είναι τα νέα υλικά της διεθνούς εμπορικής δραστηριότητας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων μορφοποιούν το διεθνή καταμερισμό εργασίας και την εθνική ευημερία. Μιλάμε πλέον για έναν παγκόσμιο πόλεμο γνώσης. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών δημιουργεί νέες στρατηγικές επιλογές για εργοδότες και διαχειριστές.

Υπάρχουν πλέον πολύ λίγες εγγυήσεις ότι οι εργοδότες μπορούν επιτυχημένα να είναι αποτελεσματικοί τη στιγμή που μπορεί να αποτύχουν να υπερβούν ίσως τις εγκαθιδρυμένες ιεραρχικές δομές εξουσίας, κοινωνικού status και δύναμης.

Στα πλαίσια της αποδόμησης του φορντισμού είναι βέβαιο ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευόμενοι δεν είναι απαραίτητο να ασκήσουν στα επαγγέλματά τους, τις ανθρώπινες ικανότητες που έχουν καλλιεργήσει. (Brown & Lauder, 1996)

Ο νεο-φορντισμός δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία της αγοράς και ακόμα περισσότερο ο μετα-φορντισμός στηρίζεται σε μια επιδίωξη παραγωγής για πελάτες υψηλής αξίας και υπηρεσίες που πρέπει να χρησιμοποιήσουν εργάτες υψηλών δεξιοτήτων. Ο νεο-φορντισμός του “new right” όρισε την εκπαίδευση διαμέσου επενδυτικών αποφάσεων που θα είχαν ικανοποιητική οικονομική επιστροφή. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε τους «πελάτες της εκπαίδευσης» να διαλέγουν

αντικείμενα που ορίζονταν από τις απαιτήσεις της εργασίας υπερβαίνοντας τη έλλειψη δεξιοτήτων που ίσως είχαν. Όσο η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης προχωρά κάτι τέτοιο θα έχει ασφαλώς επίδραση στην ικανότητα των κρατών να συναγωνιστούν τις παγκόσμιες απαιτήσεις ποιότητας σε επίπεδο επενδύσεων, τεχνολογίας και επαγγελμάτων.

Τα κράτη είναι καταδικασμένα να ισορροπήσουν τις εμπορικές πιέσεις για μείωση του κόστους εργασίας με την κινητικότητα μιας εκπαιδευμένης εργασιακής δύναμης προτείνοντας ένα επεξεργασμένο κοινωνικό, οικονομικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Δυστυχώς στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς και των αλλαγών της, οι αντίστοιχες μεταβολές στην εκπαίδευση πιθανότατα θα αφήσουν ένα μεγάλο μέρος του μελλοντικού εργατικού πληθυσμού χωρίς τις απαραίτητες πηγές για επιβίωση στην παγκόσμια οικονομία.

Ο νεο-φορντισμός συνδεδεμένος πλέον με το “new right” θεωρεί ότι η αντικειμενική αρχή της οικονομικής πολιτικής είναι ότι πρέπει να αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα των εργατών με ταυτόχρονη αύξηση της ευελιξίας της αγοράς εργασίας και περιορισμό της δύναμης των συνδικάτων.

Στα πλαίσια μιας ελεύθερης αγοράς εργασίας καπιταλιστικές οικονομίες μπορεί να δίνουν στους εργαζομένους το δικαίωμα να μετακινούνται από τη μια εταιρεία στην άλλη κάνοντας τις δεξιότητες ένα αγαθό προς συλλογή στα μάτια των εργοδοτών. Μια εκπαίδευση όμως η οποία στηρίζεται στις απαιτήσεις του εργοδότη πιθανότατα δεν περιλαμβάνει το όραμα και δεν υλοποιεί τις βάσεις που είναι απαραίτητες για μια μετα-φορντική κοινωνία που στην επιδιωκόμενη μορφή της θα έπρεπε να ικανοποιήσει ανταγωνιστικές οικονομίες «μαγνήτες» όπου θα είναι επιθυμητοί χώροι επένδυσης (Brown & Lauder,1996).

Ο νεο-φορντισμός κυριαρχούμενος απόλυτα από τις αρχές της αγοράς δημιουργεί μια οικονομία ανασφάλειας με την κατασκευή ενός τεράστιου αριθμού προσωρινών σε απασχόληση, χαμηλών δεξιοτήτων και χαμηλού κόστους εργαζομένων. Αντίθετα οι αριστεροί μοντερνιστές ορίζουν την εκπαίδευση στα πλαίσια της μετα-φορντικής οικονομίας που οφείλει να είναι θελκτική για επενδύσεις, ως χώρο επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο σε επίπεδο γνώσης και δεξιοτήτων. Μιλάμε δηλαδή για ένα καπιταλισμό που πρέπει να αρνηθεί ένα

οικονομικό εναγκαλισμό όπου η τιμή και το άμεσο κέρδος γίνονται τα κύρια κριτήρια αποφάσεων.

Ο μόνος δρόμος ευημερίας δεν μπορεί να είναι μια ευελιξία που περιορίζει το κόστος και ο ρόλος του κράτους πρέπει να γίνει ένας στρατηγικός επενδυτής που θα επιλέξει νικητές που θα οδηγήσουν την οικονομική ανάπτυξη. Η δυσκολία υλοποίησης αυτών των απόψεων είναι ότι δίνουν έμφαση περισσότερο στο πώς οι δεξιότητες πρέπει να μετασχηματιστούν παρά στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με την ίδια την οικονομική ανάπτυξη.

Έτσι όταν η αγορά εργασίας έχει αδύναμους ρυθμιστικούς κανόνες δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου ενδιαφέρει μόνο το κέρδος. Η εργασία μετασχηματίζεται σε ένα χαμηλά αμειβόμενο ανθρώπινο εμπόριο με αμφίβολης παραγωγικής ποιότητας αποτελέσματα.

1.2 Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης: Διαμόρφωση-Χαρακτηριστικά

Η διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ασφαλώς εξετάζεται και επηρεάζεται από την γενικότερη Ευρωπαϊκή όπως περιγράφεται παρακάτω.

Η Ευρωπαϊκή πολιτική καθιστά προφανώς τα εθνικά κράτη όλο και λιγότερο σημαντικά στα πλαίσια μιας νέας παγκόσμιας τάξης που αποδυναμώνει την έννοια της εθνικής εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ενός κοινού πολιτικού πεδίου είναι προφανής ως αποτέλεσμα ενός πολιτικού ελέγχου που εκδηλώνεται ασφαλώς σε ιδιαίτερα πεδία δια της μεθόδου της «συνεργασίας». Κατ'έπекταση το πεδίο της εκπαίδευσης διαμορφώνεται μέσα σε αυτό το πολιτικό πεδίο. Επιπλέον η ευρωπαϊκή αλλά κατ'ανάγκη **και η ελληνική εκπαίδευση ελέγχεται μέσα από μηχανισμούς σύγκρισης** και την ενδυνάμωση της αξίας που έχουν τα αριθμητικά δεδομένα.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση είναι ανοικτή στην αγορά και φαίνεται να διαμορφώνεται από μια ένωση που μπορεί να διαχειρίζεται το όποιο ρίσκο και κυβερνά με βάση τη συναποδοχή και τον έλεγχο. Τα παραπάνω φαίνεται να είναι απολύτως αισθητά όσο κι αν η Ευρώπη παράλληλα μπορεί να είναι μια εν μέρει

ακόμα ετερογενής πραγματικότητα, ρευστή και μεταβαλλόμενη, ελεγχόμενη από γλωσσικά όρια, ιστορικές παραδόσεις και εθνικές υλοποιήσεις δράσης.

Το νέο ευρωπαϊκό πεδίο έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την εισαγωγή διάφορων μορφών δικτύων που δίνουν έμφαση στη ρευστότητα, στην κινητικότητα και στην διασυνδεσιμότητα. Η κυβερνητικότητα χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα σε συστήματα διαμορφωμένα και διευρυμένα από παλαιότερες συσχετίσεις που μπορούν να διαμορφώσουν ακόμα και νέες συγχύσεις όσο και να εμφανίζονται ως απλά, λογικά, διακυβερνητικά εργαλεία.

Η ευρωπαϊκοποίηση είναι ταυτόχρονα διαδικασία επιδίωξης της αρμονίας αλλά και πορεία επανατοποθέτησης. Η Ευρώπη και στην εκπαιδευτική της διάσταση είναι πορεία συνεχούς συμφωνίας διαχειριζόμενης είτε μέσα από σκληρό έλεγχο ακρίβειας και νομικών κυρώσεων ή μέσα από μορφές πειθούς.

Η ευρωπαϊκή διακυβερνησιμότητα στην εκπαίδευση συνεπώς, στηρίχτηκε πάνω στη δημιουργία και στη λειτουργία των δικτύων αλλά και στη δημιουργία των standards. Τα standards στηρίζονται στα δίκτυα και στην προσέγγιση της εκπαίδευσης δια μέσου αριθμητικών δεδομένων. Τα standards εναρμονίζονται και ταιριάζουν με τα όποια προβλήματα διαχείρισης της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης (Lawn & Grek 2012).

Επικεντρωνόμενοι περισσότερο διακρίνουμε μια προσπάθεια σχηματοποίησης και διακυβέρνησης της μη επιθυμητής αμορφίας της εκπαίδευσης, η οποία κατά κύριο λόγο αυτή τη στιγμή μπορεί να χαρακτηριστεί ως **ένα υβρίδιο δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.** Η ποιότητα της εκπαίδευσης γίνεται κάτι πολύ κεντρικό όσο στα πλαίσια μιας οικονομίας της γνώσης επιθυμείται η αύξησή της. **Απαραίτητες γίνονται τότε οι διεθνείς συγκρίσεις εκπαιδευτικής παραγωγικότητας και επιτέλεσης.**

Μιλήσαμε νωρίτερα για την έννοια μιας χαλαρής διακυβέρνησης δια μέσου της πειθούς. Αυτή παίρνει τη μορφή ενός απαραίτητου «ανοιχτού» ελέγχου που μπορεί όμως να επιταχύνει και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των στόχων της οικονομίας της γνώσης μέσα από οριοθετημένες επιτελέσεις. Έτσι δημιουργείται μια ευρωπαϊκή εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία περιοχών πολιτικής με το δικό

τους ιδιαίτερο όραμα. Έχουμε μια προσπάθεια να βρεθεί μια μορφή αποτελεσματικής διακυβέρνησης που θα συνενώσει το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και θα υπερβεί τα όρια των εθνικών (εκπαιδευτικών) συστημάτων. Τελικά η έννοια της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης δεν ορίζεται απλά από το χώρο, από τα εκάστοτε πολιτισμικά δεδομένα, τους θεσμούς και τα όποια μη συμμετρικά συστήματα. **Αντίθετα η Ευρώπη και η εκπαίδευσή της γίνονται περισσότερο ένα σχέδιο εργασίας, ένας χώρος νοημάτων, ένα καθεστώς σε μετεξέλιξη και ένας τεχνολογικός χώρος όπου ο διακυβερνητικός έλεγχος και τα νοήματα μπορούν να κατασκευαστούν** (Lawn & Grek 2012).

Οι ειδικοί της εκπαίδευσης διαμόρφωσαν τα θεμέλια για μια υπολογιστική εκλογίκευση (Bauman, 1992 στο Lawn & Grek 2012), απαραίτητη για την πορεία εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης. Στα πρόσφατα χρόνια πολλοί τέτοιοι ειδικοί σε εθνικό επίπεδο δούλεψαν πάνω σε ευρωπαϊκά projects που είχαν να κάνουν με την ποιότητα, την επένδυση στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση όπως και την ενδυνάμωση του «ιδιωτικού» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ανάγκη για αποδείξεις και στατιστικά δεδομένα σε συνδυασμό με την αναγνώριση των προσόντων ή την οριοθέτηση της όποιας προόδου, από την εποχή της συνάντησης της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000 παρήγαγε μια μεταβολή των θεσμών διακυβέρνησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ βλ. την επίδραση των Eurostat, Eurobarometer, European Education Thesaurus), αλλά και συνεργασίες με διεθνείς οργανισμούς όπως ο OECD και ο PISA. Κάτω από την επίδραση του European Statistical System, ένας ειδικός τρόπος ελέγχου της δια βίου μάθησης και των στατιστικών δεδομένων (European Commission 2001a) δημιουργήθηκε για να συνενώσει όλες τις απαιτήσεις αριθμητικής πληροφόρησης και δεικτών των όποιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και αυτών που απαιτούνταν από τις νέες επιδιώξεις κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης (European Commission 2001b).

Όπως παρατηρεί ο Hingel (Hingel 2001) τα συμπεράσματα της Λισαβόνας δίνουν στην Ένωση τη δυνατότητα να αναπτύξει μια προσέγγιση κοινού ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση η οποία πηγαινει πέρα από τις εθνικές διαφοροποιήσεις, όπως μπορεί ήδη κάποιος να διακρίνει στο αίτημα των υπουργών

εκπαίδευσης να συζητηθούν κοινά αντικείμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όλα αυτά θα οδηγήσουν σε ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλα φαίνονται λογικά να οδηγούν σε ένα ευρωπαϊκό μοντέλο εκπαίδευσης που φαίνεται ορατό στις ετήσιες εκθέσεις προόδου της κομισιόν (European Commission 2004b, 2005b). **Συνεπώς η ήπια διακυβέρνηση χαρακτηρίζεται από μια παιδαγωγική πρακτική και μια μάθηση που δεν οριοθετείται κρατικά ή εθνικά. Είναι μια μορφή διακυβέρνησης που υπογραμμίζεται και μετράται δια μέσου δεδομένων και κριτηρίων.**

Οι παράγοντες του όλου συστήματος τοποθετούνται σε ένα νέο εικονικό όσο και υλοποιημένο πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής που εμπλέκει ένα εξελικτικό προτσές συμβιβασμού και δικτύωσης, που δημιουργεί συνεχώς **μια νέα κουλτούρα πολιτικής και προοδευτικά επαναδομεί την ταυτότητα** (Lawn & Lingard, 2002).

Κάποτε η Ευρώπη συνειδητοποιήθηκε σαν μια «δική μας κοινότητα» και κάτι τέτοιο είναι ακόμα παρόν στην «πανοπτική θέαση» της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης που βλέπουμε σήμερα. Η όποια προσαρμογή των πολιτικών συστημάτων δεν μπορεί να εξηγήσει πάντα τα νέα πεδία κοινών εννοιών και την παραγωγή κοινών σκοπών και ταυτοτήτων. Όμως είναι βέβαιο ότι ειδικοί από όλη την Ευρώπη είναι δεσμευμένοι να παράγουν συνεχώς νέα ευρωπαϊκά standards, δείκτες σχολικής ποιότητας και πεδία μάθησης αποδεκτά σε όλη την Ευρώπη.

Διαμορφώνουν μια γλώσσα σύγκρισης και αξιολόγησης, νέες γενικιστικού τύπου δεξιότητες και μια μάθηση πολύ περισσότερο διεθνή από ότι κατεξοχήν ευρωπαϊκή, που εμφανίζεται σε διάφορες μορφές στο ευρωπαϊκό πεδίο.

Τα πρόσφατα ευρωπαϊκά συμβούλια χρησιμοποίησαν τους όρους οικονομία ή κοινωνία βασισμένη στη γνώση, σχεδόν αδιάκριτα ενώ το ευρωπαϊκό συνέδριο της Στοκχόλμης «τιτλοφόρησε» τις δηλώσεις του για εκπαίδευση, **κατάρτιση και δεξιότητες** (προσοχή στη συνεξέταση!) με την υπογράμμιση ότι **η βελτίωση βασικών δεξιοτήτων, ιδιαιτέρως τεχνολογικών και ψηφιακών, είναι κυρίαρχη προτεραιότητα για να γίνει η Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία βασισμένη στη γνώση, σε όλο τον κόσμο(2001).**

Ήδη από το 2000 το έγγραφο e-learning: designing tomorrow's education, όπως και έγγραφα που ακολούθησαν υπέδειξαν τον τρόπο που η εκπαίδευση θα αλλάξει κάτω από τις νέες συνθήκες που ορίζουν οι πληροφοριακές και επικοινωνιακές τεχνολογίες.

Ο κοινωνιολόγος χωρίς να έχει επιστημονική-ερευνητική αφετηρία από το χώρο της πληροφορικής, Manuel Castells, το 2001 (Castells 2001) θεωρεί ότι η πληροφοριακή πρόοδος και η αντίστοιχη ικανότητα χρήσης της νέας ποιότητας γνώσης πρέπει να ενσταλαχθεί σε όλους μας αλλά ιδιαιτέρως σε κάθε παιδί. Με κάτι τέτοιο δεν εννοεί μόνο τον εγγραμματοισμό με τη χρήση του διαδικτύου (αυτό το θεωρεί **προαπαιτούμενο**), μιλάει γενικά για την εκπαίδευση. Προτάσσεται η διανοητική ικανότητα του «**μαθαίνω πώς να μαθαίνω**» με την αξιοποίηση της πληροφορίας που είναι ψηφιακά αποθηκευμένη και την παραγωγή γνώσης για όποιο σκοπό επιθυμούμε. **Αυτές οι απλές δηλώσεις θέτουν υπό αμφισβήτηση το όλο εκπαιδευτικό σύστημα που αναπτύχθηκε από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά.**

Παράλληλα, όπως παρατηρεί ο Lenarduzzi (Lenarduzzi 2001 στο Novoa & M. Lawn 2002), το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης, δημιουργεί μεγάλες προκλήσεις για τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα. Όποιες μορφές οι νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι τελικά πάρουν η Commission θα συνεχίζει να παίζει έναν βασικό ρόλο κριτικής δημιουργίας των μηχανισμών που θα καθιστούν τις πολιτικές πρακτικά αποτελεσματικές, και θα κάνουν την έννοια της δια βίου μάθησης καθημερινή πραγματικότητα.

Σύμφωνα με αυτά, η απασχολησιμότητα ορίζεται πλέον ως ένα πρόβλημα μάθησης που πρέπει να λυθεί από το κάθε άτομο ξεχωριστά ενώ παράλληλα δημιουργείται μια ψευδαίσθηση ότι η κρίση του σχολείου είναι κάτι που μπορεί να απαντηθεί μέσα από τη δια βίου μάθηση. Έχουμε μάλλον μπροστά μας την προσπάθεια ανεύρεσης μιας μαγικής λύσης για την χαμηλή απασχόληση, πράγμα που προβληματίζει την ευρωπαϊκή κοινή γνώμη.

Επιπλέον η προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση σημαίνει ότι η κρίση του κοινωνικού κράτους είναι κάτι που μπορεί να επιλυθεί από τους ίδιους τους πολίτες

που πρέπει να γίνουν πλέον **υπεύθυνοι στο να ενημερώνουν συνέχεια τη γνώση τους ώστε να είναι απασχολήσιμοι** αναπτύσσοντας **δεξιότητες** που σχετίζονται με την οργάνωση της εργασίας, ενώ ταυτόχρονα υπηρετούν την ευρωπαϊκή συστράτευση-συνυπευθυνότητα των πολιτών (Novoa & Lawn 2002).

Εκτός από την απασχολησιμότητα, **η συγκρισιμότητα** γίνεται ο δεύτερος κατά σειρά κυρίαρχος όρος που καθορίζει το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια όπως παρατηρεί και ο Hingel, (Hingel 2001) η ευρωπαϊκοποίηση στηρίζεται σε μια λογική **αμοιβαίας λογοδοσίας** αναπτυσσόμενης μέσα από την αξιολόγηση και τη **σύγκριση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης** με τη χρήση μιας σειράς δεικτών, οριοθετήσεων και αποτελεσμάτων. Η ποιότητα πρέπει πλέον να μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί μέσα από συγκρίσιμα δεδομένα. Αν τα θέματα της απασχολησιμότητας θεμελιώνονται σε ένα τρόπο σκέψης καθοδηγούμενο από τα MME, τότε και τα θέματα της ποιότητας προβαλλόμενα μέσα από πολιτικές σύγκρισης, έχουν προταθεί από το λόγο των ειδικών που αναπτύχθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο.

Υπογραμμίζεται παρά πολύ η αναζήτηση της βέλτιστης πρακτικής της οποίας η έννοια ενδυναμώνεται πλήρως όταν συνδηλώνεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η καλή πρακτική προσεγγίζεται πάντοτε ως προετοιμασία των πολιτών για το μέλλον και με σκοπό να επιταχυνθούν οι αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνία της γνώσης. Η αλλαγή αντιμετωπίζεται σαν μια τεχνολογική συσκευή και τα επίσημα έγγραφα αναφέρονται στην **καινοτομία, την αυτονομία, την ευελιξία** των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων **που απαιτούν κάθε πολίτης να είναι ψηφιακά εγγραμματισμένος** (Novoa & Lawn 2002).

Η **κινητικότητα** γίνεται ο τρίτος παράγων που καθορίζει την ευρωπαϊκή πολιτική, μια κινητικότητα που θα στηριχθεί στην εισαγωγή στα εκπαιδευτικά συστήματα **και στο αναλυτικό πρόγραμμα κάθε χώρας κάποιων κοινών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας, του πολιτισμού και της γλώσσας** (Novoa & Lawn 2002).

Καταλήγοντας εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι ετεροκαθορίζονται από τα κείμενα συναπόφασης. Μαθητές και θεσμοί μάθησης πρέπει να ανασκευαστούν

για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης και να παίξουν ρόλο στην οικονομία του ανταγωνισμού (Edwards & Nicoll, 2001). **Ατομικοί και θεσμικοί παράγοντες είναι δέσμοι των κειμένων αυτών αναφερόμενοι στη μοίρα του έθνους τους στα πλαίσια της παγκόσμιας οικονομίας** (Peters et.al, 2009). Αυτά είναι και τα όρια της δικής μας συνείδησης και φαντασίας για τη μάθηση μέσα στις σύγχρονες γενικές πολιτικές αλήθειες (Foucault, 1980).

Πρέπει λοιπόν να υπερβούμε το παρελθόν και να εγκαταλείψουμε τους εαυτούς μας έτσι ώστε να ανασχηματιστούν και να ανακατασκευαστούν σε υποκείμενα της παγκοσμιοποίησης, κινούμενοι μέσα και διατρέχοντας μια εκπαίδευση χωρίς σύνορα. Ίσως να μην υπάρχει τίποτε κακό στις παλιές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά όπως τόνισε και ο Tony Blair 2002 το σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό σε νέους και διαφορετικούς δρόμους εκπαίδευσης.

Ο μαθητής πρέπει να είναι ένα πρόσωπο με τις αρμόζουσες κοινωνικές δεξιότητες ή αλλιώς προσόντα-κλειδιά ή αλλιώς βασικές αυτοοργανωτικές θέσεις (Tuschling & Engemann 2006). Όπως ισχυρίστηκε και ο Gordon (Gordon 1991) η οικονομική διακυβέρνηση συνενώνεται με τον συμπεριφορισμό και εργάζεται για να αντικαταστήσει την εσω-αφίερωση και δέσμευση με τον βραχυπρόθεσμο ινστρουμενταλισμό.

Σε έναν πλέον κόσμο μάθησης που όλα είναι δυνατά αλλά τίποτα δεν είναι σταθερό πρέπει να γίνουμε περισσότερο ικανοί για εξέλιξη παρά δέσμοι μιας κατάστασης, ικανοί για μια διαφορετική συνειδητοποίηση του εαυτού σε διαφορετικά και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Το να μαθαίνω είναι λιγότερο «μαθαίνω για κάτι» αφού προϊόντος του χρόνου γίνεται «είμαι κάτι» (Garsten & Jacobson, 2003).

1.3. Ένας Νεοφιλελεύθερος Εκπαιδευτικός Λόγος. Η Αλλαγή της Καθηγητικής Επαγγελματικής Ιδιότητας σε συνάφεια με τη Νέα Μορφή Διακυβερνησιμότητας

Την ώρα που η εκπαίδευση εκφράζει τόσο σαφείς εργαλειακούς σκοπούς και θέσεις, διατυπώνεται το ερώτημα αν μένει κάτι για την εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή. Σημαντικές ανεξάρτητες μέχρι πρόσφατα εκπαιδευτικές αξίες τίθενται σε πολύ μεγάλο ρίσκο. Από την εποχή του θατσερισμού στην Αγγλία συνδυάστηκαν δύο φιλοσοφικά αντίθετες θέσεις: σίγουρα αυτή του νεοφιλελευθερισμού αλλά κατά δεύτερο λόγο και ενός νεοσυντηρητισμού, που ο τελευταίος προσπαθούσε ίσως να αμυνθεί της επαγγελματικής αυτονομίας των καθηγητών (Beck, 1999). Αυτή η αυτονομία έδινε ίσως το δικαίωμα στους καθηγητικούς οργανισμούς να προσδιορίσουν την αναμόρφωση του αναλυτικού ή παράλληλα βλέπουμε αναφορές στην παιδαγωγική αυτονομία της τάξης (Jones 1989 στο Beck 1999, Whitty 1990).

Το παραπάνω παράδοξο μάλλον επιλύεται αν αναλογιστούμε τις απόψεις του Bernstein σύμφωνα με τις οποίες οι κοινωνίες του σύγχρονου καπιταλισμού οδηγούνται σε μία θεμελιακή επαναδόμηση των σχέσεων που ρυθμίζουν τις όποιες εκπαιδευτικές μεταδόσεις, **κάνοντας τις ακαδημαϊκές κοινότητες να υποστηρίζουν τελικά σκοπούς που έχουν δημιουργηθεί αλλού-έξω από αυτούς, διαμέσου της λειτουργίας νεοφιλελεύθερων μορφών διακυβερνησιμότητας. Ο Bernstein βλέπει τις αλλαγές να πηγαινούν στην καρδιά της διαδικασίας παραγωγής και αναμετάδοσης της γνώσης απειλώντας και αναδομώντας θεμελιακά τη σχέση μεταξύ αυτής και του γνώστη, δημιουργώντας μία κατάσταση όπου αυτή να απανθρωπίζεται** (Bernstein, 1996).

Ο σχηματισμός των επαγγελμάτων με μία φιλελεύθερη χροιά **καθιστά το επάγγελμα του καθηγητή να σχετίζεται με λιγότερο λόγιες ενασχολήσεις και πολύ περισσότερο με τεχνικές δεξιότητες, άσχετα με την πρόθεσή του σε επίπεδο ρητορικής να διαμορφωθούν επαγγελματίες ανεξάρτητης και απελευθερωμένης κρίσης, κατέχοντες ένα ευρύτερο όραμα – θέαση μιας διανοητικής κουλτούρας. Οι νεοφιλελεύθερες τεχνολογίες θεσμικού ελέγχου και λογοδοσίας ταυτοποιούνται**

σαν μηχανισμοί – κλειδιά, που υποστηρίζουν την εκπαίδευση στη διάσταση των οικονομικών απαιτήσεων του πρόσφατου μεταβιομηχανικού καπιταλισμού. Αυτές οι τεχνολογίες έχουν την ικανότητα, όχι μόνο να επιβάλλουν νέες κυρίαρχουσες αρχές της αγοράς, αλλά ακόμα περισσότερο να διαβεβαιώνουν ότι οι αρχές αυτές ακτινώνονται σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης, από την έρευνα των πανεπιστημίων μέχρι τη σχολική τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ένα συνδυασμό μηχανισμού ελέγχου της αγοράς, αλλά και άμεσου ελέγχου. **Το αποτέλεσμα είναι οι νέοι επαγγελματίες να μορφοποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες των ανασχηματισμένων θεσμών – ιδρυμάτων (Beck, 1999).** Οι Newman και Clarke το 1994 (Newman & Clarke, 1994) ορίζουν το νέο φαινόμενο ως διαχειριστικότητα (managerialization). **Αυτό σημαίνει μεταβολή των συνθηκών εργασίας των καθηγητών σε συνάρτηση με μεγαλύτερο καθεστώς ανασφάλειας.**

Πιο συγκεκριμένα: οι νέες θεσμικές – εκπαιδευτικές προτεραιότητες επικεντρώνονται σε μία ανακλαστικότητα που ορίζει η αγορά (λ.χ ντιρεκτίβες από OFSTED). Οι δράσεις αυτές δημιουργούν ένα κλίμα βραχυπρόθεσμης αντίληψης έτσι ώστε κάποιος να μπορεί να εκμεταλλευτεί τις «ευκαιρίες» που θα προσφερθούν. Σε ένα τέτοιο κόσμο αξίες που στηρίζονται στον ακαδημαϊσμό και στην εσωτερικότητα έρχονται σε αντίθεση, θεωρούνται δυσλειτουργικές αν όχι παθολογικές. **Έτσι, διδασκαλία και εκπαίδευση συσχετίζονται με μία μεταβολή που έχει κεντρική ιδέα την εκπαιδευσιμότητα. Αυτή η εκπαιδευσιμότητα αναφέρεται σε μία ισχυρά συνδεόμενη με την «ικανότητα» έννοια, που, δυστυχώς, περιγράφεται μέσα από συμπεριφορές πολύ στενά εννοιολογικά προσδιοριζόμενες. Μιλάμε, δηλαδή, για δεξιότητες που ορίζονται και εξειδικεύονται από τους μηχανισμούς του επίσημου αναπλαισιωτικού πεδίου και διαμορφώνουν τη σύνολη επαγγελματική ζωή των καθηγητών.** Όσο κι αν η εκπαιδευσιμότητα μπερνσταϊνικά μπορεί να χαρακτηρίζεται από κενότητα, όσο κι αν ο ευέλικτος συνάδων με την αγορά εαυτός δεν έχει κατ' ουσίαν κέντρο ούτε συνάφεια με εσωτερικές αξίες, δεν παύει να είναι ένας ορισμός ενός παιδαγωγικού μέλλοντος, όπου μπορούν κάποιοι να δομήσουν τον προορισμό και τον σκοπό της εκπαιδευτικής πρακτικής. Την ώρα που η γνώση γίνεται ουσιαστικά χρήμα και

διαχωρίζεται από τα πρόσωπα και τις δεσμεύσεις τους, η ροή της γνώσης εισάγει επανασχηματισμούς σε επίπεδο συμβολικό. Όταν η γνώση χωρίζεται από την έννοια της αφέρωσης, οι άνθρωποι απλά μπορούν να μετακινούνται, να αντικαθιστούν ο ένας τον άλλον ή να αποβάλλονται από την αγορά κατά περίπτωση.

Οι νέες μορφές ελέγχου εισάγουν μία μορφή εκλογίκευσης τεχνικής φύσεως, που ταιριάζουν μ' αυτό που ο Whity το 1997 (Whity 1997) ισχυρίστηκε, δηλαδή, ότι η αλλαγή της πολιτείας και του δημόσιου τομέα και ιδιαιτέρως των θεσμών του γίνεται μία προσαρμογή στις συνθήκες του νεοφορντικού καπιταλισμού. Δημιουργούνται, δηλαδή, πιέσεις, όπου ο δημόσιος τομέας αποκτά όρια και προσδοκίες σύμφωνα με τις παγκόσμιες οικονομικές αγορές, προβάλλονται αξίες μιας εκρηματιστικής κουλτούρας που εξαίρει το κέρδος, τον πλούτο, τις ευέλικτες αγορές εργασίας, το δικαίωμα των διαχειριστών να διαχειρίζονται, και, τέλος, αναπτύσσει αποτελεσματικούς μηχανισμούς για να καθορίσει τις νεοφορντικές οικονομίες, ώστε να έχουν τους πιο αποδοτικούς πολίτες.

Ακολουθώντας τις νέες μορφές διακυβερνησιμότητας, όπως ορίστηκαν από τον Rose (Rose, 1993 στο Beck, 1999), αντιλαμβανόμαστε ότι αυτές δεν είναι κάτι τυχαίο ούτε προσωρινό. Οι νέες μορφές ελέγχου και άσκησής του παραμένουν, άσχετα αν η απόλυτη ιδιωτικοποίηση δεν έχει ακόμα επικρατήσει. Για παράδειγμα, τα σχολεία περνάνε μέσα από μηχανισμούς και συνθήκες που θυμίζουν την αγορά, όταν υπάρχουν κανόνες που πιέζουν τα σχολεία σε επίπεδο συναγωνισμού των μαθητών. **Η διακυβερνησιμότητα παίρνει τις μορφές ελέγχου είτε ως μίμηση της αγοράς με μηχανισμούς ανταγωνισμού, επικέντρωσης στην αξία του χρήματος ή με άμεσους ελέγχους που υπογραμμίζουν στόχους, αποτελέσματα, κριτήρια επιτέλεσης, που υποστηρίζονται από μηχανισμούς παρακολούθησης, ανταμοιβής αποτελεσματικότητας, αλλά και ποινικοποίησης της αποτυχίας.**

Τελικά, υπάρχει σχέση μεταξύ του κέντρου λήψης αποφάσεων, που είναι ένα πολιτικό πεδίο αρκετά λογοδοσιακό, αλλά και μιας μη πολιτικής θεσμικής διάστασης, όπου ημιαυτόνομοι και πολιτικά «ουδέτεροι» διαχειριστές επιβάλλεται να παρουσιάσουν αποτελεσματικότητα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των

πελατών της εκπαίδευσης. **Άρα, μία πανίσχυρη υποστηρικτική λογική της θεσμικής αποτελεσματικότητας βρίσκεται στη βάση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.** Η νέα διαχειριστικότητα είναι κάτι πολύ περισσότερο από μία εκμοντερνιστική διάθεση. Ζητά μία συστηματική λειτουργία νέων μορφών εξειδίκευσης και λειτουργικής διαχειριστικής αυτονομίας. Η εξειδίκευση συσχετίζεται με αποτελεσματική οικονομική επιταγή, ποιοτικό έλεγχο και κινητοποίηση ως πηγή δύναμης. Η διαχειριστική αυτονομία είναι περισσότερο ένα δικαίωμα να διαχειρίζεσαι μέσα από μία προβλεψιμότητα της επιτέλεσης που θα επιφέρει αποτελέσματα ουσιώδη για την επιτυχία (Beck, 1999).

Πλέον η έννοια και η υπόσταση του επαγγελματισμού των καθηγητών σχηματοποιούνται μέσα από μία αποσιώπηση της αντιπαράθεσης του τι είναι επαγγελματικό ή το να λειτουργείς επαγγελματικά. **Η όλη πορεία μπορεί να είναι μία αποεπαγγελματικοποίηση αντί για ανασχηματισμό του επαγγέλματος.**

Ιστορικά σε μία πορεία εκμοντερνισμού διακρίνουμε πρώτα, τουλάχιστον στο Ηνωμένο Βασίλειο, την περίοδο ανάμεσα στο 1979 και 1997, να γίνονται προσπάθειες να χαρακτηριστούν ποιοι καθηγητές είναι μη επαγγελματίες και επίσης μία στρατηγική να γίνουν οι καθηγητές πιο αποτελεσματικοί, όπως και να λογοδοτούν απέναντι στην κεντρική κυβέρνηση. Σε δεύτερη φάση επιχειρήθηκε μέσα από την κυβέρνηση των Εργατικών να δομηθεί ένα νέο μοντέλο καθηγητικού επαγγελματισμού, που θα το στήριζαν οι ίδιοι οι καθηγητές. Και στις δύο περιπτώσεις υπήρχαν κυρίαρχες δυνάμεις ταυτοποίησης, στιγματισμού αλλά και θετικής υπογράμμισης θεμελιακών στοιχείων, όπως και η διάθεση να προβληθούν άμεσα αναγκαίες τάσεις, όπως και εξέχουσες ομάδες. Ο κυρίαρχος ρόλος του πολιτικού λόγου διακρίνεται και πάλι στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα συνολικό σχέδιο δράσης (Beck, 2008b).

Πολλοί υποστηρικτικές της λογικής του New Right πίστεψαν ότι η διδασκαλία είναι απλά μια μορφή πρακτικής γνώσης, που δεν μπορεί ποτέ να νομιμοποιηθεί σε κάποιο σώμα θεωρίας ούτε απαιτεί ιδιαίτερη επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι τελικά επικράτησε ένα μοντέλο καθηγητικής εκπαίδευσης με τη μορφή της πρακτικής σε ένα καλό σχολείο.

Μία επιπλέον θεώρηση της στρατηγικής του New Right αφορά την έννοια του χρόνου. Είναι ενδιαφέρον το πώς λανθασμένες, ίσως, διχοτομηστικές θεωρήσεις περιόδων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καταργήσουν τη νομιμοποίηση σημαντικών ομάδων και ιδεών και να προτάξουν νέες αμεσότητες (Beck, 2006). Η πόλωση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος θα μπορούσε λ.χ. σε μία νεοσυντηρητική αντίληψη να εξυπηρετήσει την διαφύλαξη του μέλλοντος με την επιστροφή στο παρελθόν ή ακόμα η άνευ τέλους εκπαιδευτική προοδευτικότητα θα μπορούσε εύκολα να συνδεθεί με κατηγορίες για ανεύθυνους πειραματισμούς με το μέλλον των παιδιών μας. Αν πάλι υπογραμμίσουμε ένα καλύτερο ή μη παρελθόν σταθερότητας και κριτηρίων ασφάλειας, θα μπορούσαμε με αυτό τον τρόπο να σχηματοποιήσουμε τα δικαιώματα της σχολικής ηγεσίας. **Άρα, η έννοια του χρόνου μπορεί να δώσει ένα απίστευτο ρεπερτόριο επιλογών πίεσης στο σχολείο και στους καθηγητές, όταν είναι επιθυμητή η επιπλέον πίεση.** Για να γίνει πιο σαφές, εννοούμε πως ό,τι κρίνεται ως παλιό μπορεί, κατά περίπτωση, να θεωρηθεί επιθυμητό ή απορριπτό, συγκρινόμενο με έναν εκμοντερνισμό που μπορεί να το αμφισβητεί, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Beck, 2008b).

Η χρήση οργανισμών όπως οι Manpower Services Commisiion (MSC), National Curriculum Council (NCC), Ofsted, Teacher Training Agency (TTA), κ.ο.κ. παίζει μεγάλο ρόλο στον προσδιορισμό του αναλυτικού προγράμματος ως δομή και περιεχόμενο αλλά και στο να δημιουργηθεί μια κουλτούρα υποταγής (Power, 1994), που θα υπολογίζει τον τρόπο που ένα εκπαιδευτικό σύστημα εκτελεί τις παιδαγωγικές εντολές, όπως και το προσωπικό του σε όλα τα επίπεδα. Η επαγγελματική λογοδοσία τελικά μπορεί να γίνει αποδεκτή ως μία μορφή κοινής λογικής και να αναφέρεται είτε σε κάποιο συνδυασμό κυβερνητικών, διαχειριστικών και πελατιακών παραγόντων, είτε να αφορά επιτευχθέντα standards, στόχους ή άλλα κριτήρια επιτέλεσης, που ορίζονται από κυβερνητικούς οργανισμούς διαμέσου των σχολείων ενδυναμωμένα από διαχειριστικές ομάδες.

Ο Bailey το 1984 (Bailey, 1984) θεωρεί ότι οι καθηγητές σε μία φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι υπεύθυνοι, άρα λογοδοτούν, για το βαθμό που βοηθούν τους μαθητές στο να γίνουν έλλογοι και αυτόνομοι. Η λογοδοσία υπ' αυτή την έννοια

προϋποθέτει ξεκάθαρα ότι το πρόσωπο που λογίζεται ως λογοδοτούν πρέπει επίσης να γίνει συλληπτό και ως αυτόνομο. Ασφαλώς, όμως, ένας καθ' αυτό επαγγελματικός οργανισμός και, ακόμα περισσότερο, μία καθ' αυτή επαγγελματική αυτονομία δεν προσδίδει καμία εγγύηση ότι μια τέτοια συνείδηση της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και της επαγγελματικής λογοδοσίας μπορεί να επιβληθεί και να προστατευθεί. Στα πλαίσια της διαχειρισιμότητας, όταν κυριαρχούν εργαλειακοί εκπαιδευτικοί σκοποί, η λογοδοσία συνεχώς ζητά από τους καθηγητές να απαιτούν τις εξωτερικώς επιβαλλόμενες επιτελεστικές απαιτήσεις.

Οι Clarke και Newman το 1997 (Clarke & Newman 1997) υπογραμμίζουν ότι η διαχειρισιμότητα υπόσχεται να προωθήσει μία πειθαρχία απαραίτητη για να είναι ένας οργανισμός αποτελεσματικός, ιδιαιτέρως σε σχέση με τις απαιτήσεις των επαγγελματιών να ασκηθεί επιτυχημένη διευθυντική κρίση. Θεωρούν, επίσης, ότι τέτοιες στρατηγικές δεν είναι απαραίτητα αποτελεσματικές όταν μπορούν να παραγάγουν διάφορες πλευρές πιθανής αντίστασης, αυξάνοντας τον αριθμό των σημείων λήψης απόφασης, τόσο μεταξύ των οργανισμών όσο και μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και των, κατά περίπτωση, ιδρυμάτων.

Όπως και να 'χει, όμως, εξαιτίας του κεντρικού ρόλου, που μπορεί να έχει η διαχείριση στην αλλαγή μέσω του ελέγχου, οι κυρίαρχες δυνάμεις, που ταυτοποιούν και υποστηρίζουν τις εκάστοτε προτεραιότητες, συνάδουν με το όλο σύστημα όχι μόνο επειδή κάνουν τις επιθυμητές αλλαγές, παρουσιάζοντάς τες ως οργανικές, αλλά πολύ περισσότερο απλά εξαιτίας της θέσης τους σε μία σχέση δύναμης από πάνω προς τα κάτω (Beck, 2008b).

Τελικά, μια εκμοντερνιστική αντίληψη του επαγγελματισμού εμπλέκει ένα ενεργό λόγο που προτάσσει ένα νέο ορισμό του επαγγελματισμού μέσα από την έννοια της συλλογικότητας, αλλά και τη δημιουργία νέων θεσμικών δομών και κριτηρίων επιτέλεσης, μέσα από τα οποία οι καθηγητές καλούνται να εκπαιδεύσουν και να «αποφοιτήσουν» ως αποδεκτοί επαγγελματίες, έτσι ώστε να έχουν περαιτέρω εξέλιξη. Μιλάμε, με άλλα λόγια, για ένα ετεροκαθορισμό λόγου και θεσμών, **μια συστηματική προσπάθεια από την κυβέρνηση και τα όργανά της να προτάξουν ανταγωνιστικά μοντέλα ενός επαγγελματικού οργανισμού κι ενός**

επιθυμητού επαγγελματισμού, που θα ήθελαν να προασπίσουν. Με μπερνσταϊνικούς όρους, μιλάμε για μία αποδυνάμωση του επαγγελματικού αναπλαισιωτικού πεδίου μέσα από τη χρήση της δύναμης του επίσημου αναπλαισιωτικού πεδίου. Υπ' αυτή την έννοια, θα μπορούσε το όλο project να μη θεωρηθεί προσπάθεια διακυβερνησιμότητας του επαγγελματισμού, αν και το όλο σχήμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διακυβέρνηση με ένα προωθημένο φιλελεύθερο τρόπο (Rose, 1999).

Έτσι, η εκπαιδευτική πραγματικότητα χτίζεται πάνω στο αντιθετικό σχήμα όπου το παλιό αντιπαραβάλλεται με το νέο, οι οικονομικές προτεραιότητες προτάσσονται του πολιτικού σχεδιασμού και θεωρούνται καθοδηγητικές δυνάμεις των απαραίτητων αλλαγών, καθιερώνεται μία διάθεση επιδίωξης των καλύτερων πρακτικών και ότι, τέλος, υπάρχει μία και μόνο μορφή λογοδοσίας για τον 21ο αιώνα, η οποία πρέπει να γίνει αποδεκτή.

Αναλογιζόμενοι το Foucault, η θεσμοθέτηση του καθηγητικού επαγγελματισμού προβάλλει πλέον ένα αποκαλυπτικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ο λόγος μπορεί σε συγκεκριμένες συνθήκες να προτείνει υλικές – εμπράγματα μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, άρα και συγκεκριμένες ανάλογες συνειδήσεις, προβαλλόμενες από κυρίαρχες δυνάμεις. Η πιθανότητα αυτές να υπάρξουν ως μέρος μίας αναπτυσσόμενης πραγματικότητας είναι ορατή. Αυτό είναι ένα αποτέλεσμα της άσκησης της δύναμης που μπορεί να έχει η γνώση, αλλά επίσης εξαρτάται από τη δύναμη που έχει η κυβέρνηση να προκαλεί δομικές αλλαγές, δημιουργώντας και ιδρύοντας νέους θεσμούς, αλλά και από την επιλεκτική ενδυνάμωση ή μη των κοινωνικών ομάδων και ατόμων που εμπλέκονται.

1.4 Στοχοθεσία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να εξισορροπήσει, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, βασικές ικανότητες που αφορούν το ευρύτερο

κοινωνικό όφελος με άλλες (μήπως δεξιότητες;) που αφορούν την απασχολησιμότητα και το οικονομικό όφελος (Hoskins & Crick, 2010).

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο, ανάμεσα σε άλλες, προσδιορίζει δύο βασικές ικανότητες: την ικανότητα «να μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και την ευρύτερη κοινωνική ικανότητα που αφορά την πολιτική στάση. Η πρώτη, σε πρώτη ανάγνωση, αφορά την οικονομική απολαβή στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης και στο πεδίο της διά βίου μάθησης και η αναφερθείσα πολιτειακή προσδιορίζεται στα πλαίσια της ενεργούς πολιτικής συμπόρευσης και κοινωνικής συνοχής. Οι δύο αυτοί κόσμοι μοιάζουν να αντιπαλεύουν στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. Νορβηγία, που συγκρίνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα κοινωνικού και ακαδημαϊκού περιεχομένου) (Nerdrum, 2008 στο Hoskins & Crick, 2010).

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο προσδιορίστηκε αρκετά αναλυτικά η έννοια της ικανότητας. Ο προσδιορισμός έγινε στη βάση μίας οικονομικής αιτιοκρατίας, που, ίσως, την απαξιώνει. Η εξέταση που θα δούμε παρακάτω, μια εξέταση αρκετά ιδεαλιστική, όπως και δεοντολογική, περιγράφει την ικανότητα και την εκπαιδευτική της επιδίωξη ως ένα σύνθετο πλέγμα γνώσης, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμιών, που οδηγούν σε μία αποτελεσματική και ενσωματωμένη ανθρώπινη δράση, που εκδηλώνεται σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο. Η επιτυχία τελικά ενός ανθρώπου στην εργασία ή στις διαπροσωπικές του σχέσεις – πολιτικοκοινωνική προσαρμογή, δεν στηρίζεται απλά σε μια χρήση αποθηκευμένων δεδομένων γνώσης, αλλά ασφαλώς είναι **συνδυασμός της γνώσης αυτής με δεξιότητες, αξίες και στάσεις, που συνδέονται με ιδιαίτερες οργανώσεις του ανθρώπου στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Η ικανότητα, τελικά, είναι οργάνωση, δράση και αξία.**

Ασφαλώς, πρέπει, για να καταλήξουμε στη συνείδηση της έννοιας στη συνάφειά της με τον «**πραγματικό κόσμο**», να τη νοήσουμε ως μια πολύτροπη εκδοχή του «γνωρίζω», για παράδειγμα, «γνωρίζω να κάνω κάτι», «γνωρίζω κάποιον και τις επιθυμίες του», «γνωρίζω τι είναι σημαντικό», όπως και «γνωρίζω για κάποια πράγματα» (Hoskins & Crick, 2010). Όπως η ικανότητα αναγνωρίζεται στο πλαίσιο της αληθινής ζωής, **έτσι και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στηρίζεται**

επίσης στην εμπειρία της αληθινής ζωής και προσμετρά ένα ευρύτατο φάσμα ευκαιριών μάθησης (τυπική, άτυπη και μη τυπική). Ο όρος «ικανότητα» ορίζεται από τους Rychen και Salagnick το 2003 (Rychen & Salagnick 2003) ως μία ικανότητα για επιτυχημένη συνάντηση με τις σύνθετες απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου πεδίου διαμέσου της κινητοποίησης ψυχοκοινωνικών παραγόντων, που περιλαμβάνουν γνωστικές και μη γνωστικές αναφορές, την ώρα που διαρκεί πνευματικές δομές με την έννοια των ικανοτήτων, των τοποθετήσεων και των πηγών εγκαθιδρύονται εντός του υποκειμένου στη διάδρασή του με τις απαιτήσεις της πραγματικής ζωής.

Εδώ, ασφαλώς, προτείνεται ένα ολιστικό μοντέλο της ικανότητας, που περιλαμβάνει την ευρύτερη πορεία ανάπτυξης του ανθρώπου και ενσωματώνει γνωστικά, αλλά και ευρύτερα άλλα στοιχεία, όπως και την ηθική διάσταση. **Σχηματικά, η ικανότητα είναι η διάδραση του προσώπου με τις απαιτήσεις του κόσμου.** Οι ικανότητες είναι πέρα από τη γνώση και τις δεξιότητες και συνάπτονται με τη διαρκή διά βίου μάθηση στο ευρύτερο προσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Ο όρος «ικανότητα» έτσι αποκτά αξιακό περιεχόμενο πολύ δυνατό (Westera, 2001 στο Hoskins & Crick, 2010). Γιατί η ικανότητα, εκφραζόμενη σε συνάφεια με τον πραγματικό κόσμο, μπορεί παραδειγματικά να είναι ικανότητα εγκληματική ή ικανότητα καριέρας.

Η έννοια, ασφαλώς, αλλάζει συνέχεια, προϊόντος του χρόνου και, ασφαλώς, επηρεάζεται, όπως τουλάχιστον προσδιορίζει ο Hyland το 1994 (στο Hoskins & Crick, 2010), από το επαγγελματικό πεδίο. Ο όρος ξεκινά να συνειδητοποιείται με μία συμπεριφοριστική αντίληψη που απαιτούσε η αξιολόγηση-απαίτηση ενός minimum απαιτήσεων αναφορικά με μια επιτυχή επιτέλεση στο χώρο της εργασίας. Όσο περνούσαν τα χρόνια η συνειδητοποίηση της μεγάλης σημασίας που δινόταν σε αξιολογήσεις που στηρίζονταν στην επιτέλεση, συνέδεσε με την έννοια της «ικανότητας» την έννοια της γνώσης, της κατανόησης και του πλαισίου δράσης.

Έτσι, η επαγγελματική συνειδητοποίηση της ικανότητας διευρύνθηκε, πράγμα που επηρέασε την επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και κατάρτιση (Jessor, 1991). Έτσι, λοιπόν, η ανάγκη του υπολογισμού της γνώσης και της επιτέλεσης οδήγησε σε ευρύτερη κατανόηση των ικανοτήτων, ώστε να περιλαμβάνουν ένα πεδίο

συσχετιζόμενων μεταξύ τους γνώσεων, δεξιοτήτων, ποιοτήτων και στάσεων (Maclure, 1991).

Ο ΟΕCD το 2001 αναφέρεται σε ικανότητες-κλειδιά απαραίτητες για μία καλή ζωή. Ο ανθρωπολόγος Goody, συγκεκριμένα, γράφει **ότι οι μείζονες ικανότητες πρέπει να αφορούν την όσο το δυνατόν καλύτερη διαχείριση του εργασιακού και του ελεύθερου χρόνου μέσα στο κοινωνικό πεδίο. Το DeSeCo πρόγραμμα ταυτοποίησε τέσσερα στοιχεία των ικανοτήτων-κλειδιών: 1. είναι πολυχρηστικές, 2. κινούμενες μεταξύ κοινωνικών πεδίων, 3. αναφέρονται σε ένα ανώτερο πεδίο πνευματικής συνθετότητας που περιλαμβάνει την ενεργή και υπεύθυνη προσέγγιση της ζωής και, τέλος 4. είναι πολυδιάστατες ενσωματώνοντας δεξιότητες επικοινωνιακές, δημιουργικές, αναλυτικές και του σωστού τρόπου δράσης, όπως και την κοινή λογική.**

Σ' αυτό το πρόγραμμα ζητήθηκε από αριθμό κρατών του ΟΕCD να προκρίνουν ποιες μπορεί να είναι οι ικανότητες-κλειδιά. Αναγνωρίστηκαν τέσσερις ομάδες: **1. κοινωνικές και συνεργασίας, 2. εγγραμματισμού, ευφυΐας και προσαρμοστικής γνώσης, 3. μαθησιακές, που αφορούν τη διά βίου μάθηση και 4. επικοινωνιακές** (Trier, 2002).

Παράλληλα, οι ικανότητες-κλειδιά για διά βίου μάθηση, που υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Ένωση το Δεκέμβριο του 2006, είναι συνοπτικά οι κάτωθι: **1. επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, 2. επικοινωνίας στις άλλες γλώσσες, 3. μαθηματική ικανότητα, όπως και βασική που αφορά την επιστήμη και την τεχνολογία, 4. ψηφιακή, 5. του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 6. κοινωνική – πολιτική και, 7. πολιτισμικής έκφρασης.**

Το παραδοσιακό μοντέλο γνώσης έβλεπε στο παρελθόν τη γνώση σαν ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων και κατανοήσεων, διαχωρισμένων από την προσωπική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη. **Το μοντέλο της ικανότητας απαιτεί μια κοινή ανάπτυξη ενός ευρύτατου πεδίου γνωστικών και άλλων δυνατοτήτων, μέσα από την εμπειρία, που τελικά τις διασυνδέει.**

Τα παραδοσιακά σχολεία, που μέχρι τώρα γνωρίζαμε, έδιναν έμφαση στις διακριτές ποιότητες, στους διαχωρισμούς και στους εντοπισμούς, όχι στη σημασία

των συσχετίσεων ή στην πολυπλοκότητα του πεδίου. Μπορεί, τελικά, κάποιος να υποστηρίξει ότι η έννοια της ικανότητας μας παρέχει ένα τρόπο να ταυτοποιήσουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, τα οποία συνίστανται από τις απαιτήσεις της κοινωνίας για εκπαίδευση στην εποχή της πληροφορίας και συνδυάζουν το ακαδημαϊκό με το εμπράγματο, το παγκόσμιο με το τοπικό, το αντικειμενικό με το υποκειμενικό, τα δεδομένα με τις αξίες (Hoskins & Crick, 2010).

Τι σημαίνει «πολιτική ικανότητα» ή αλλιώς δεξιότητες που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη;

Είναι ένα σύνθετο σχήμα από διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα απαραίτητα για ένα άτομο ώστε να γίνει ενεργός πολίτης. Προσδιορίζεται ως συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, την κοινότητα της πολιτικής ζωής, και χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό, τη μη βία και την αποδοχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας (Hoskins, 2006).

Το πρόγραμμα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2010 προσδιορίζει ότι η εκμάθηση μιας ενεργούς πολιτειακής στάσης πρέπει να προωθεί, όχι μόνο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης, αλλά και την χρηστική ικανότητα δράσης σε γνωστικό επίπεδο. Και οι δύο πρέπει να αναπτύσσονται μέσα από την πρακτική και την εμπειρία. Νωρίτερα, το 1998, η εκμάθηση της ενεργούς πολιτικής ζωής περιελάμβανε πρόσβαση σε δεξιότητες και ικανότητες που τα νεαρά άτομα θα χρειαστούν για επιτυχημένη οικονομική συμμετοχή στις συνθήκες του τεχνολογικού εκμοντερνισμού, της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, της μεταβλητότητας και της κινητικότητας της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Τα άτομα πρέπει να έχουν την ικανότητα να ζήσουν σε πολυγλωσσικά, πολυηθικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τι σημαίνει ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»;

Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο του 2006 θεωρεί ότι **είναι μία ικανότητα κάποιου να οργανώνει τη δική του μάθηση**, διαχειριζόμενος αποτελεσματικά το χρόνο και την πληροφορία, τόσο ατομικά όσο και σε επίπεδο ομάδων. **Αυτή η ικανότητα σημαίνει ότι μπορώ να αναπτύσσομαι σε επίπεδο νέας γνώσης και δεξιοτήτων, όπως και να μπορώ να χρησιμοποιώ την καθοδήγηση. «Μαθαίνω πώς να**

μαθαίνω» σημαίνει να χτίζω πάνω στην προηγούμενη γνώση μέσα σε μία πληθώρα διαφορετικών περιβαλλόντων: στην εκπαίδευση, στο σπίτι, στη δουλειά, στην κατάρτιση.

Ο Black και οι συνεργάτες του (Black et al. 2006) προσπαθούν να αποφύγουν μία συνείδηση του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» είτε σαν μια ατομική ποιότητα είτε διακριτά, σαν μία ομάδα στρατηγικών. Υποστηρίζουν ότι είναι αδύνατον να διαχωρίσεις το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» από την εξελικτική πορεία της ίδιας της μάθησης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις πρακτικές μάθησης που ενσωματώνονται στην εσωτερική και διαπροσωπική εξελικτική πορεία. Άλλωστε, όπως οι Bereiter και Scardamalia υποστήριξαν το 1989, (Bereiter & Scardamalia 1989) η μάθηση από πρόθεση πηγαιίνει πέρα από μία μελέτη δεξιοτήτων και στρατηγικών και απαιτεί πρακτικές που επιβάλλουν την υπευθυνότητα στην πορεία της ατομικής μάθησης. **Οι μαθητές πρέπει να κινητοποιηθούν στο να μαθαίνουν, να μπορούν να αυτοενισχύονται και να οργανώνουν τη δική τους μάθηση.** Ο Hautamaki και οι συνεργάτες του (Hautamaki et al. 2002) τόνισαν επίσης **τη σημασία της αυτορρύθμισης.**

Τελικά, η πολιτική διάσταση της μάθησης και η διάσταση του να «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» είναι απλά οι δύο ίσως πιο φωτεινές πλευρές του ίδιου προσδοκώμενου εκπαιδευτικού – ευρωπαϊκού νομίσματος;

Θα μπορούσε κάτι τέτοιο να συμβαίνει αν τελικά στον 21ο αιώνα περάσουμε, σύμφωνα με τον Haste (Haste 2001), **σε μία μορφή μεταϊκανότητας, όπου τα σχολεία θα συνδυάσουν την προετοιμασία για διά βίου μάθηση με την πολιτική αγωγή της ενεργού συμμετοχής.** Αυτό, όμως, απαιτεί επιπλέον ικανότητες: 1. προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες τεχνολογίες, 2. αντιμετώπισης των όποιων διακρίσεων και διαφοροποιήσεων, 3. δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας, 4. διαχείρισης κινήτρων και συναισθημάτων, 5. ηθικής υπευθυνότητας.

Οι Smith και Spurling το 1999 (Smith & Spurling 1999) ανέπτυξαν μία ολιστική συνείδηση της διά βίου μάθησης, που εσωκλείει εμπειρικά στοιχεία, που περιγράφουν τους σκοπούς της, αλλά και μία ηθική διάσταση, που αναπτύσσεται σε μια σειρά από αρχές. Αυτές οι αρχές συνδέονται με την προσωπική αφιέρωση

στη μάθηση, την κοινωνική δέσμευση σ' αυτήν, τον σεβασμό στη μάθηση των άλλων και στην αλήθεια. Άρα, η διά βίου μάθηση συνδέεται με την έννοια της δημοκρατίας.

Η **ομαδοσυνεργατική** διάσταση της εκπαίδευσης και η αξία της εντοπίζεται από τον Clark το 1997, (Clark, 1997) ο οποίος θεωρεί ότι είναι στοιχείο-κλειδί η αίσθηση ενός κοινού σκοπού, ενώ ταυτόχρονα τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν τις ατομικές αξίες. Περαιτέρω, η προσωπική και κοινωνική δέσμευση στη μάθηση παράγει δημόσια αγαθά, ορατά στην καθημερινή κοινωνική και οικονομική ζωή (Gray, 1999).

Όλα τα παραπάνω γίνονται πολύ σημαντικά, όταν μιλάμε για την παρούσα παιδαγωγική, όπου οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τον καταμερισμό εργασίας και τη συσχέτιση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Η έννοια «εργασία για τη ζωή» υποκαθιστά πλέον τις απόψεις του 20ου αιώνα για το επάγγελμα, τις δεξιότητες και τη μάθηση. Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν μεθόδους διαχείρισης της γνώσης και της πληροφορίας.

Ο ενεργός πολιτικός βίος δεν είναι άμοιρος μιας ανώτερης τάξης δεξιότητας της σκέψης, που πρέπει να χαρακτηρίζεται από κριτική και δημιουργική διάσταση, που να αφορά μεν την επίλυση προβλήματος (De Bono, 1985), αλλά να είναι και προσαρμογή ενσυνείδητη, που να προκαλεί εποικοδομητική διασύνδεση με το περιβάλλον (Brown και Palinscar, 1982). Αυτός ο τρόπος σκέψης απαιτεί, σύμφωνα με τον Fogarty (Fogarty, 1992), μία τάξη γεμάτη σκέψη, η οποία θα αρνηθεί ένα μοντέλο άμεσης καθοδήγησης, που αναπτύσσει τις δεξιότητες απλά, και θα περάσει σε ένα επίπεδο σκέψης, όπου οι μαθητές επεξεργάζονται την πληροφορία για να κατασκευάσουν τη γνώση και το νόημα. Αυτή η σκέψη απαιτεί ευφάνταστη αφαίρεση της πληροφορίας στη μεταφορά της μάθησης. Μιλάμε, δηλαδή, για μία **παραγωγική στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, που συνδυάζεται με πνευματώδεις τακτικές λήψης απόφασης και δημιουργικότητα.**

Είναι ασφαλώς, αντικείμενο της παρούσας έρευνας το κατά πόσον οι αξίες και οι αρχές, που περιγράφηκαν στο παρόν υποκεφάλαιο 1.4, πραγματώνονται και υλοποιούνται στην παγκόσμια – ευρωπαϊκή αλλά και στην ελληνική

πραγματικότητα, όπως η τελευταία διακρίνεται στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος σπουδών. Πριν περάσουμε, ασφαλώς, στο ερευνητικό πεδίο, θα δούμε ότι οι υλοποιήσεις που κυριαρχούν, όπως ήδη υποδηλώθηκε, απέχουν αρκετά από την δεοντολογία που περιγράφηκε στις τελευταίες γραμμές (πβλ. συνολικά υποκεφάλαιο 1.4). Μην ξεχνάμε ότι μια προτεινόμενη σκοποθεσία εκπαιδευτικής πολιτικής, εδώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα προτάξει επιδιώξεις πολιτικές και κοινωνικές τέτοιες που να συνάδουν με ένα εκπαιδευτικό όραμα γενικού τύπου που να μπορεί να υποστηριχθεί από την πολιτική ρητορική και να συμφωνεί με τα ευρύτερα κείμενα πολιτικής συναπόφασης. Θα δούμε ότι συχνά η έννοια της ικανότητας χρησιμοποιείται καταχρηστικά, για να περιγράψει χρηστικού τύπου δεξιότητες, η σύνθεση παίρνει τη μορφή γενικιστικής και διαθεματικής θεώρησης με κρινόμενα αποτελέσματα και οι πρακτικές υλοποιήσεις, όχι μόνο απέχουν από την αφαιρετική σκέψη, αλλά προετοιμάζουν, μέσα από συχνά φαντασιακές μαθητείες, για ένα χώρο εργασίας που απαιτεί εκπαιδευσιμότητα, υποχρεώνει στην κινητικότητα και εξαίρει την ευελιξία.

Κεφάλαιο Δύο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Το κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρήσει να θέσει το τρόπο θέασης και αξιολόγησης-εκτίμησης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (ευρωπαϊκής και όχι μόνο), όπως αυτή εκδηλώνεται στα αναλυτικά προγράμματα και στο τρόπο συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των καθηγητών, σε μια θεωρητική βάση.

Πλαίσιο Θεωρητικών Αρχών

Είναι αναμενόμενο ότι η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και οι μεταβολές τους διεθνώς δε μπορεί να είναι άμοιρη της γλώσσας περιγραφής που χρησιμοποιεί ο B. Bernstein και ιδιαιτέρως των διακρίσεων μεταξύ «ορατής» και «αόρατης» παιδαγωγικής, όπως και αυτών μεταξύ ικανότητας και επιτέλεσης. Οι παιδαγωγικές πρακτικές και ιδιαιτέρως τα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία και τον εγγραμματισμό γενικότερα, γίνονται πολύ ενδιαφέρουσες **στο βαθμό που αναδεικνύουν μια γενικότερη χαλάρωση των**

συνόρων μεταξύ γνωστικών περιοχών, αλλά και τη διαφοροποίηση των επιδιωκόμενων παιδαγωγικών στόχων μέσα από αντίστοιχες πρακτικές. Παράλληλα όπως παρατηρεί και ο Berstein (1996), τα εμπειρικά δεδομένα-συσχετίσεις γνώσης πρέπει να «μεταφραστούν» και να αναχθούν σε συνειδησιακά δεδομένα – συσχετίσεις. Τελικά ο εγγραμματισμός πρέπει να εκτιμηθεί ως πραγμάτωση με κοινωνική διάσταση από τη στιγμή που γραφή και ανάγνωση είναι θεμελιακές πολιτισμικές δράσεις, μορφοποιούμενες μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που πραγματώνονται (Street, 1984).

Συνεπώς η γλωσσική διδασκαλία και οι πρακτικές του εγγραμματισμού μας ενδιαφέρουν ως συγκεκριμένες μορφές υλοποίησης στο χωρόχρονο κατ' αρχήν, με το συνυπολογισμό του γεγονότος ότι η προτιμήσεις υπέρ κάποιων δεν αποκλείουν βαθύτερα ιδεολογικά κίνητρα.

Εδώ έρχεται ο δυϊστικός, σχεδόν «μανιχαϊκός», μπερνσταϊνικός λόγος να μας βοηθήσει με διακρίσεις επεξεργασμένου η μη κώδικα, καθοδηγητικού η μη λόγου, ορατής η μη παιδαγωγικής, οριζοντίων ή κάθετων συσχετίσεων διαμέσου αντιστοίχου λόγου.

Ασφαλώς τέτοια «διχοτομικά» εργαλεία οργανώνουν καλύτερα τα δεδομένα εγείρουν όμως νέους προβληματισμούς, όπως παρατηρεί ο Bernstein, αφού τα «σύνορα» που δημιουργούνται συναρτώνται με συσχετισμούς δύναμης.

Τελικά ποιος και τι ενδυναμώνεται με αυτά τα σύνορα; (Berstein 1996)

2.1 Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική

Για να γίνει κατανοητό το παραπάνω ας σταθούμε λίγο στην έρευνα της J. Sholsken (1993), που αφορά βέβαια τα πρώτα στάδια εκπαίδευσης, και δείχνει τη δυναμική της διάκρισης «ορατής και αόρατης» παιδαγωγικής στη πρώτη επαφή του παιδιού με τον εγγραμματισμό.

Η Sholsken πιστεύει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης που μελετά βασίζεται στη «αόρατη» παιδαγωγική. Τα παιδιά περισσότερο έπαιζαν παρά δούλευαν με συγκεκριμένο παιδαγωγικά τρόπο, μέσα από δραστηριότητες που διάλεγαν τα ίδια! Είναι μάλλον βέβαιο ότι μια τέτοια παιδαγωγική δεν είναι κοινωνικά αθώα και μάλλον απορρέει από τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές μιας μερίδας της «μεσαιάς τάξης». Παράλληλα μια τέτοια παιδαγωγική δημιουργεί

εντάσεις τόσο στην αίθουσα όσο και στο σπίτι! **Εντάσεις όχι τόσο γιατί στις περιπτώσεις αυτές η «αόρατη» παιδαγωγική είναι δύσκολο να διακριθεί, όσο γιατί συνάπτεται συχνά με το αντίθετό της, την «ορατή».** Έτσι ενώ οι γονείς χάρηκαν κατ' αρχήν με την παιγνιώδη προσέγγιση, προβληματίστηκαν στη συνέχεια με την απουσία συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων όπως και από τη δυσκολία αξιολόγησης. Επίσης άλλοι δάσκαλοι επέλεξαν δρόμους περισσότερο «ορατής» παιδαγωγικής εν όψει σταθμισμένων tests γλωσσικών δεξιοτήτων. **Τελικά το σύνορο μεταξύ ορατής και αοράτης παιδαγωγικής γινόταν πηγή δοκιμασίας για τη σχολική κοινότητα.**

Επιπλέον αναλογιζόμενοι τη μεταβολή των αναλυτικών προγραμμάτων στην Αγγλία από την εποχή τουλάχιστον του National Literacy Strategy (NLS) framework document (DfEE,1998a) και μετά, διακρίνουμε ένα «διχασμό» στα μέλη της βρετανικής εκπαιδευτικής κοινότητας, που χωρίζονται **σε οπαδούς της «ορατής» παιδαγωγικής που η μεταστροφή σε μοντέλα γλωσσικών δεξιοτήτων οραματίζεται, και σε οπαδούς μιας πιο «εσωστρεφούς» και «αόρατης» παιδαγωγικής πρακτικής.**

Οι μπερνσταϊνικές κατηγορίες διάκρισης ασφαλώς υπάρχουν και ομαδοποιούν όμως ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους, τουλάχιστον σε ότι αφορά την «ορατή και αόρατη» παιδαγωγική. Αυτές οι δύο πρακτικές λειτουργώντας στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου εκφράζουν μορφές κατανομής κοινωνικής ισχύος και ασφαλώς αποκτούν ταξική διάσταση.

2.2 Οριζόντιος και Κάθετος Παιδαγωγικός Λόγος

Θα πρέπει να αποδεχθούμε ότι οι γραμμές των «συνόρων» δεν έχουν συρθεί με απόλυτη σταθερότητα και το γεγονός αυτό δρομολογεί αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία. Η διάκριση «οριζόντιου και κάθετου παιδαγωγικού λόγου» μπορεί να διερευνήσει τις (ρευστές) συσχετίσεις συνόρων μεταξύ των σχολικών και μη πρακτικών εγγραμματοσμού που εγκαθιδρύθηκαν.

Μέχρι πρόσφατα η γραμμή διάκρισης μεταξύ κάθετου και οριζόντιου παιδαγωγικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον ορίζονταν (ενισχύονταν η μη) από τη στάση ομάδων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Καθώς η πηγή ελέγχου πάνω στα αναλυτικά προγράμματα αλλάζει σταδιακά, αυτά τα σύνορα άρχισαν να

ορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες, τουλάχιστον σε ότι αφορά τις Βρετανικές αίθουσες.(Moss 2001b) Έτσι οι κατηγορίες έπαψαν να λειτουργούν ως ερμητικά κλειστές ενότητες αλλά σε ενεργό διάλογο μεταξύ τους. Αυτή η μορφή διαλόγου αλλάζει συνεχώς!

Εδώ ασφαλώς εμπλέκεται ο ρόλος της πολιτείας με το βαθμό συγκεντρωτισμού της πολιτικής, τις διαδικασίες αξιολόγησης που επιβάλλει και τελικά τις αναμενόμενες παιδαγωγικές ταυτότητες που επιθυμεί. (J. Beck ,2002).

Μία επιλεκτική αναπλαισίωση σχημάτων του παρελθόντος που συνάπτονται με οικονομικούς στόχους, επεμβαίνει στη διαμόρφωση της ταυτότητας (στη Αγγλία, πβλ. περίοδος Thatcher, Blair, Bernstein,2000).

2.3 Προς μια Καθολικώς Παιδαγωγικοποιούμενη Κοινωνία

Ο Bernstein αναφέρεται στην «καθολικώς παιδαγωγικοποιούμενη κοινωνία» ως μία κοινωνία που παράγει παιδαγωγική σε όλες τις πιθανές σφαίρες του δημοσίου βίου. Η αναγκαιότητά της διαφαίνεται την ώρα που οι καριέρες αντικαθίστανται από «δουλειές». Η εκπαιδευσιμότητα κυριαρχεί ως η ικανότητα να εκμεταλλεύεται κανείς τις συνεχείς παιδαγωγικές αναμορφώσεις και να συμπορεύεται με τις νέες απαιτήσεις εργασίας και ζωής.

Δημιουργείται πλέον μια ειδική παιδαγωγική έκφραση που καταργεί τη δέσμευση και για αυτό είναι κοινωνικά κενή. Ο Bernstein (2001) υποστηρίζει ότι ο αδύναμος (=ασταθής) χαρακτήρας της παγκόσμιας οικονομίας απαιτεί μια ισχυρή βάση στο παιδαγωγικό πεδίο. Το κράτος τελικά χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για να επιβάλλει νέες μορφές παιδαγωγικής γνώσης μέσα από ελεγχόμενους οργανισμούς.

Αν και διάφορες προσεγγίσεις της παγκοσμιοποίησης υποστηρίζουν το τέλος των εθνικών κρατών (Ohmae, 1995), η συνθετότητα και η ετερογένεια των διαδικασιών, αποκαλύπτει την αναγκαιότητα να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η παγκοσμιοποίηση αναπλαισιώνεται σε διαφορετικές περιοχές και βαθμίδες. Η παραγωγή της γνώσης-η αναπαραγωγή και μετάδοσή της, αλλάζουν ως αποτέλεσμα της διάδοσης των πληροφοριακών συστημάτων και της ταχύτητας του τεχνολογικού μετασχηματισμού, την ώρα που διαφορετικές δεξιότητες απαιτούνται στη παραγωγική διαδικασία (Xavier Bonal & Xavier Rambla, 2003).

Ο καθηγητής γίνεται πλέον ένας διαχειριστής της, παύει να είναι «ειδικός» και καθίσταται επιπλέον υπεύθυνος όχι μόνο να εκπαιδεύσει τους αυριανούς εργάτες αλλά και να τους κοινωνικοποιήσει ως «καλούς πολίτες». Το σημείο είναι κρίσιμο αφού ο «συμβολικός έλεγχος», μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές, επεμβαίνει για να διαμορφώσει μορφές συνείδησης, ταυτότητας και επιθυμίας. (Bernstein & Solomon, 1999)

Η όλη δομή επιτρέπει την εγκαθίδρυση μιας σχέσης μεταξύ του ελέγχοντος και εξουσιαστικού τρόπου παραγωγής, όπως και του καταμερισμού εργασίας από τη μία πλευρά, και από την άλλη, των εξουσιαστικών παιδαγωγικών μοντέλων που είναι παρόντα σε διαφορετικά ιδρύματα όπως το εκπαιδευτικό. Υπάρχουν νόμοι που ορίζουν τα όρια αυτού που μπορεί να νοηθεί και του μη νοούμενου που ταυτόχρονα οριοθετούν την ιδιαίτερη μορφή του παιδαγωγικού λόγου (αναπλασιωτικοί κανόνες), όπως και τις μορφές της αναπαραγωγής αυτού του λόγου (αξιολογητικοί κανόνες). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός, η συνθήκη υλοποίησης του συμβολικού ελέγχου είναι αντικείμενο μίας πάλης κυριαρχίας για την κοινωνική ομάδα που ορίζει αυτό το μηχανισμό, έχει πρόσβαση στους ελεγκτές του και ορίζει τη συνείδησή του. Επανέρχεται πάλι το ερώτημα, λοιπόν, ποιος είναι αυτός που ορίζει το ενδιαφέρον και τη συνείδηση. (Bernstein & Solomon, 1999).

Η αυξανόμενη σημαντικότητα μιας «νέας μεσαίας τάξης» και η ιδιαίτερη βάση ισχύος, σε επίπεδο συμβολικού ελέγχου, βρίσκεται πίσω από την παλαιότερη μάλλον ηγεμονία της «αοράτου παιδαγωγικής». Αυτή έδωσε μεγαλύτερη σημασία στην έννοια των ικανοτήτων εξασφαλίζοντας στα μέλη της μεσαίας τάξης, σε αντίθεση με αυτά της εργατικής, μια αδιατάρακτη πορεία κοινωνικοποίησης.

Το ερώτημα είναι πλέον οι κυριαρχούσες παιδαγωγικές εκφάνσεις, στα πλαίσια του «ευέλικτου καπιταλισμού», τι μορφές συνείδησης και ταυτότητας δημιουργούν;

Δεχόμαστε πλέον ότι επιτελεστικά μοντέλα δεξιοτήτων, ορατής παιδαγωγικής, στη βάση του γενικισμού, τείνουν να ενισχύονται. Ακόμα περισσότερο χαρακτηριστικά όπως τα «έξτρα εκπαιδευτικά αντικείμενα» και η εκπαιδευσιμότητα, κάνουν διακριτό το γενικιστικό επιτελεστικό μοντέλο, από μια απλή μορφή ορατής παιδαγωγικής.

Σε αντίθεση με τα μοντέλα ικανοτήτων, όπου το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης ήταν σχετικά αυτόνομο από το επίσημο, **τα μοντέλα γενικισμού εμπλέκουν άμεσα τους μηχανισμούς του κράτους στη διαδικασία αναπλαισίωσης.**

Τα μοντέλα γενικισμού πλέον εστιάζονται στη προετοιμασία για την εργασία και για τη ζωή, έχουν εξωστρέφεια, και δημιουργούν ένα προβολικό τύπο ταυτότητας (Xavier Bonal & Xavier Rambla, 2003, Σαρακινιώτη, 2012).

Συνοψίζοντας, το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο, στα πλαίσια της καθολικώς παιδαγγοποιούμενης κοινωνίας, **εστιάζεται στην επιτέλεση γιατί η γνώση πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένη με ιδιαίτερα προϊόντα παραγωγής, ενώ ταυτόχρονα είναι γενικιστικό, ταχύτατα μεταβαλλόμενο και ρευστό, μη παρέχοντας καμία βεβαιότητα στο κάτοχό του,** γιατί οι δεξιότητες αναμένεται να είναι λειτουργικές σε διαφορετικά πλαίσια – ευέλικτες, προσαρμοζόμενες στις εκάστοτε απαιτήσεις (Bernstein, 2000).

Στον ευέλικτο καπιταλισμό, η αυξανόμενη παραγωγή και η διάδοση της γνώσης, γίνονται κεντρικά σημεία τη οικονομικής πραγμάτωσης. Η αγορά ορίζει τη χρήσιμη γνώση και την ανούσια, την απουσία ή την παρουσία ανάλογων μορφών της. Η μορφή ελέγχου βρίσκεται περισσότερο στη μορφή ενός συγκεκριμένου habitus, παρά στη κατοχή συγκεκριμένης γνώσης που απαιτεί η αγορά. Άρα τα μοντέλα ικανοτήτων είναι αδύναμα για ένα τύπο οικονομίας που πλέον κυριαρχεί, και η εκπαιδευσιμότητα προτάσσεται ως ικανότητα να διδάσκεται κανείς και να απαντά αποτελεσματικά στις όποιες μεταδιδόμενες παιδαγωγικές (Bernstein, 2001).

Για να επιβιώσει κανείς στα πλαίσια της καθολικώς παιδαγγοποιούμενης κοινωνίας, είναι αναγκαίο συνεχώς να επαναδεικνύεται η μεταβολή του διδακτέου και της θέσης του υποκειμένου προς αυτό.

2.4 Μοντέλα Ικανότητας και Επιτέλεσης

Η διάκριση σε μοντέλα παιδαγωγικής πρακτικής «ικανοτήτων και επιτέλεσης», ορίζουν ουσιαστικά τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκαλίας όπως και το βαθμό προτεραιότητας – επικέντρωσης που δίδεται στη δράση του μαθητή.

Για τον Bernstein αυτή η διάκριση παράλληλα υποκρύπτει και μια διαφορετική κοινωνική λογική όπως και μια διαφορετική συγκρότηση και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος.

Ενώ τα μοντέλα ικανοτήτων εστιάζονται στο μαθητή και στη πρόοδο που αυτός μπορεί να σημειώσει καθώς μαθαίνει, **το μοντέλο επιτέλεσης δίνει έμφαση σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, σε ένα συγκεκριμένο κείμενο που αναμένεται ο μαθητής να παραγάγει και πάνω σε συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να υπάρχουν για να παραχθεί.** Εδώ τελικά το παραχθέν κείμενο παίζει μεγαλύτερο ρόλο από το «συγγραφέα» του! **Το περιεχόμενο πρέπει να εξαντικειμενικοποιηθεί μέσα από μια γκάμα δεικτών δεξιοτήτων που πρέπει να ικανοποιούνται πειστικά** (Αγγλία, NLS Framework document, DfEE 1998a and Circular 4/98, DfEE 1998b).

Περιέργως(;) πως η Βρετανική εκπαιδευτική πολιτική αντιφάσκει στο σημείο αυτό όταν το National Curriculum for English (DES/WO, 1989), είναι ασφαλώς πιο βαθιά ριζωμένο σε ένα μοντέλο ικανοτήτων, δηλ. σε ένα μοντέλο που ο Bernstein αναγάγει στις δεκαετίες του '60 και του '70!

Σταδιακά βέβαια οι αναθεωρήσεις του παραπάνω προγράμματος, που όριζε τους επιδιωκόμενους στόχους μέσα από μια αυξανόμενη επιδίωξη υψηλών επιδόσεων στις ικανότητες που όφειλε ο μαθητής σταδιακά να αναπτύξει, οδήγησαν το ενδιαφέρον στο παραγόμενο κείμενο αυτό καθ' αυτό και στις επιθυμητές ενέργειες από μέρους του διδάσκοντα. Ταυτόχρονα αλλάζουν σταδιακά και οι διαδικασίες αξιολόγησης που δοκιμάζουν καθηγητές πλέον και μαθητές σε εξωτερικούς παράγοντες ελέγχου.

Το Circular 4/98, DfEE 1998b, για παράδειγμα, ορίζει σαφώς τι πρέπει οι Άγγλοι καθηγητές να παρουσιάσουν για να επιτύχουν υψηλό καθηγητικό κύρος. Η γλώσσα των οδηγιών ορίζει ένα σαφές αξιολογητικό πλαίσιο που συνάπτει καθηγητές και μαθητές εσωκλείοντάς τους στα όρια ενός επιτελεστικού μοντέλου μάθησης και εκθέτοντάς τους σε εξωτερικούς παράγοντες αξιολόγησης. Είναι βέβαιο ότι η μορφή αξιολόγησης επιδρά στη παιδαγωγική σχηματοποίηση.

Τα επιτελεστικά μοντέλα που χαρακτηρίζουν συχνά την εκπαίδευση των καθηγητών τουλάχιστον στη Βρετανία, (Jones & Moore, 1995) όχι μόνο επέβαλαν τον «γενικισμό» στη βάση ενός συμπεριφοριστικού μοντέλου τελικά, ακόμα περισσότερο «απαγόρευαν» στους εκπαιδευόμενους τη πρόσβαση σε άλλες

περιοχές γνώσης, όπως η φιλοσοφία ή η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, πράγμα που θα ανέπτυσσε την κριτική τους στάση απέναντι στις δυνάμεις που ανασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (J. Beck, 2002).

Η G.Moss, ισχυρίζεται ότι σε (αυτό)αξιολογητικό - (αυτό) περιγραφικό φύλλο που μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν, αυτό συνέδεσε το καθ' αυτό συγγραφικό δρώμενο που συνέβαινε, με τα πιθανά μοντέλα συγγραφικής επιτυχίας, που τώρα αποκτούσαν δημόσιο χαρακτήρα. Τα παραγόμενα κείμενα μορφοποιήθηκαν σε συνάρτηση με το διαθέσιμο χρόνο, το πλαίσιο - φόρμα παραγωγής τους και την δυνατότητα ουσιαστικής ανάγνωσης των οδηγιών συγγραφής. Οι απαντήσεις έθεταν σε προτεραιότητα την επιδίωξη ικανοποίησης συγκεκριμένων στόχων.

Το «συγκεκριμένο» παύει να είναι η αναπαραγωγή ενός σαφούς πληροφοριακού πακέτου που δίδαξε ο καθηγητής αλλά κάτι που αναπλαισιώνεται συνεχώς, διαφοροποιείται καταργώντας τη καθηγητική αυτονομία και αποδυναμώνει τους μηχανισμούς ελέγχου, αφού ανοίγεται ένα χάσμα, σχηματίζεται μια απόκλιση, ανάμεσα στο τι μπορεί να θεωρηθεί απόδειξη προόδου-προαγωγής από τα κείμενα των μαθητών και σε αυτόν που ορίζει το διδακτικό έργο- δραστηριότητα (G.Moss, 2002)

2.5 Η έννοια της Ικανότητας στη Διεθνή Εκπαιδευτική Πολιτική

Συνδέοντας την παραπάνω κοινωνικοοικονομική περιγραφή με τις κατεξοχήν εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να προσδιορίσουμε την έννοια της «ικανότητας» (competence), που πρέπει να καλλιεργήσει πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα στο μαθητή. Η προσέγγιση του όρου γίνεται συχνά μέσα από μια πολύ στενή συμπεριφοριστική αντίληψη που την ορίζει με όρους αποτελεσμάτων ή επιτέλεσης (performance).

Σε θεωρητική βάση ο όρος θα μπορούσε να νοηθεί πάνω στα αποτελέσματα βαθύτερων δομών γνώσης όπως κατανοούνται στις θεωρίες των Levi Strauss, Chomsky ή Piaget, πάνω στη συνθετική αρχή της μορφής (gestalt), στη λογική και στην άσκηση του habitus στον Bourdieu ή με την έννοια του κώδικα στον Bernstein.

Οι ιδιαίτερες αυτές κατανοήσεις του όρου μπορούν όμως να αρνούνται θεμελιακά κάτι που είναι βασικό σε μια θεωρία, από τη νοηματοδότηση που δίνει μια άλλη.

Πρωταρχικά όμως η εκπαίδευση κατανόησε την «ικανότητα» ως τον τρόπο με τον οποίο το πρόσωπο κατορθώνει να εκδηλώνει μια μορφή δημόσιας «διαπίστευσης» η οποία το καθιστά αποδεκτό ως άτομο-μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Αυτή η ικανότητα εντοπίζεται σε άτυπες πρακτικές του καθημερινού βίου και γίνεται μια υλοποίηση κοινωνικής πρακτικής. Τελικά εμφανίζεται άλλοτε σαν κάτι το φυσικό, συχνά αόρατο, ή τέλος σαν κάτι που μπορεί το πρόσωπο να παρακολουθήσει αλλά είναι αδύνατο να αυτοπαρατηρηθεί σε αυτό (Jones & Moore, 2006/ 1995.)

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν να κάνουν με την κοινωνική και πολιτιστική πρακτική του ατόμου και σχηματοποιούνται όσο το άτομο υλοποιεί συνήθεις δεξιότητες. Η έννοια τελικά της ικανότητας συνδέει το «εσωτερικό» με το «εξωτερικό», την ενδιάθετη ικανότητα και την υλοποίησή της, μιλάμε για μια μορφή ενσωματωμένης γνώσης (Turner, 1994).

Ο Bernstein από το 1990 χρησιμοποιώντας την έννοια του παιδαγωγικού λόγου ανακαλύπτει μια αρχή με την οποία άλλες μορφές λόγου μπορούν να έρθουν σε ειδική σχέση μεταξύ τους εξυπηρετώντας τους σκοπούς μιας επιλεκτικής μετάδοσης. Έτσι ο παιδαγωγικός λόγος γίνεται μια αρχή που μεταφέρει έναν λόγο από μια υποκειμενική πρακτική και περιεχόμενο και τον επανατοποθετεί σύμφωνα με την δική του επιλεκτική αρχή προσδιορισμού και εστιασμού. Κατ'επέκταση μια πράξη μπορεί να μεταφερθεί από κάτι ενεργό σε κάτι φαντασιακό δημιουργώντας φαντασιακά αντικείμενα. Μιλάμε για μια αναπλασιωτική αρχή που επιλεκτικά καθορίζει, επανατοποθετεί, επανεστιάζει και συσχετίζει άλλους λόγους εγκαθιδρύοντας τη δική της τάξη χωρίς να μπορεί να ταυτοποιηθεί μέσα από αυτούς (Jones & Moore, 2006/ 1995).

Καταλαβαίνουμε συνεπώς ότι ο ακαδημαϊκός λόγος μπορεί να φιλτράρεται έτσι ώστε να γίνεται συνάδων με αντικείμενα πολιτικής. Γίνεται αντιληπτό ότι ένας λόγος του οποίου το περιεχόμενο είναι περισσότερο συναπτόμενο με την έννοια

της καθημερινής ζωής απέχει από το να είναι ένα σώμα αναπλασισμένης ακαδημαϊκής γνώσης.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Bernstein ο παιδαγωγικός λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως κανόνας που ενθικεύει ένα λόγο που αφορά την ικανότητα, μέσα σε ένα λόγο κοινωνικής «ευρυθμίας» με τρόπο ώστε αυτός να την καθορίζει.

Το competency movement στη Βρετανία συνδέθηκε άμεσα με το χώρο της εργασίας και επιλεκτικά αναπλασίωσε τις κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές του εργασιακού βίου και τις παρουσίασε εκ νέου σύμφωνα με τις δικές του αρχές και κριτήρια ως πεδίο δεξιοτήτων.

Η ικανότητα γίνεται πια μια ειδική μεταβλητή μιας ανάλυσης εργασίας που θεμελιώνεται πάνω σε μια μακρόχρονη θετικιστική, επιστημονική, διαχειριστική παράδοση και ως μέρος μιας ευρύτερης συμπεριφοριστικής, ψυχολογικής σχολής.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η ανάπτυξη των παραπάνω θέσεων συνδέθηκε με την έννοια του New right που ενέπνευσε διαχειριστικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Η όποια αναδόμηση σκοπό είχε να μεταφέρει τον έλεγχο των υπηρεσιών από τους επαγγελματίες στους διαχειριστές χρησιμοποιώντας μια νεοφιλελεύθερη οριζόμενη από την αγορά ιδεολογία, και δημιούργησε αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν τον κόσμο της εργασίας, χρησιμοποιώντας σχήματα τεχνικά-διαχειριστικά που την αφορούν.

Μέσα από αυτή την αντίληψη η δημόσια προσδοκία ελέγχεται μέσα από ένα μοντέλο εκπαιδευτικό που εξυπηρετεί τις εμπορευματοποιημένες προβολές της αγοράς. Η δημόσια υπηρεσία αντικαθίσταται από μια κουλτούρα στην οποία οι πολίτες γίνονται πελάτες των υπηρεσιών. Η ικανότητα λοιπόν είναι μια μέθοδος όπου δεξιότητες οι οποίες παραδοσιακά εγκαθιδρύθηκαν μέσα από άτυπες κουλτούρες επαγγελματικών ομάδων, μεταφράστηκαν σε τεχνικές μορφές ανοιχτές στον έλεγχο του κράτους και στηριζόμενες στις αξίες της αγοράς. Το νεοφιλελεύθερο μοντέλο αγοράς μεταφράστηκε σε μια «μεθοδολογία ικανότητας» κι έτσι γίνεται ένα σχήμα υπολογισμού του κόστους της δημόσιας προσδοκίας παραχωρώντας ένα μέτρο σύγκρισης (Jones & Moore, 2006/1995).

Η συμπεριφοριστική αντίληψη μεταφράζει τις κοινωνικές πρακτικές σε διαχειρίσιμες και κοστολογούμενες μορφές συμπεριφοράς. Η ανάλυση δεδομένων προσδίδει μια τεχνική για παραγωγικές περιγραφές πρακτικών που αντιμετωπίζονται ως επίσημες αναπαραστάσεις ενός ικανού μέλους (μαθητή-καθηγητή).

Για να διαχωριστεί μια ικανοποιητική από μια μη ικανοποιητική επιτέλεση χρειάζονταν αντίστοιχα κριτήρια. Τα νέα στάρνταρντς στηρίζονται πλέον σε αυτήν. Ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα εγείρονται από μια τέτοια προσέγγιση αναγνωρίζουμε ότι η όποια ανάλυση λειτουργίας γίνεται μια μορφή επαγγελματικής ανάλυσης και μια μέθοδος που στηρίζεται σε απλοποιητικές προϋποθέσεις και διαδικασίες που μπορούν να απάδουν από εκπαιδευτικές θεωρήσεις της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης.

Ενσωματώνοντας τον κόσμο της εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης καθίστανται πλέον δυνατοί οι σκοποί ενός διαχειριστικού ελέγχου στα πλαίσια της ελεύθερης αγοράς, ενώ αποσιωπούνται θέσεις και φωνές που μιλούν για μια περίοδο ραγδαίων αλλαγών, που θεωρούν ότι οι γνώμες των εργοδοτών για την υλοποίηση της «μεταφοράς» προσώπων-δεξιοτήτων, έχει νόημα μόνο σε μια νεοφιλελεύθερη, ιδεολογική, φαντασιακή κατασκευή που καθιστά την ελεύθερη αγορά κάτι το φυσικό που λειτουργεί αιτιοκρατικά (Jones & Moore, 2006/1995).

Στον πραγματικό κόσμο η ικανότητα δεν ερείδεται σε μια βάση μετρήσεων αλλά περισσότερο στις εσωτερικές αρχές και προσδοκίες μιας πολιτιστικής ομάδας. Όμως η ικανότητα γίνεται μια συσκευή ελέγχου μέσα από την οποία επαγγελματίες του δημόσιου τομέα γίνονται πράκτορες μιας κυβερνητικής πολιτικής παρά ανεξάρτητοι ειδικοί που επιτηδεύονται στην κριτική σκέψη (Tomlinson, 1993).

Καταλήγουμε λοιπόν στην εκτίμηση ότι μια νέα μορφή οριοθέτησης της παιδαγωγικής πραγματικότητας κυριαρχεί πια. Μια οριοθέτηση που οι ανάγκες της αγοράς προσδιορίζουν στη βάση κατάκτησης κυρίαρχα δεξιοτήτων. **Αυτές οι δεξιότητες κατακτώνται μέσα σε γενικιστικά πεδία πραγμάτωσης της μαθητείας και καθιστούν τον εκπαιδευτικό διαμεσολαβητή της κατάκτησης αυτής. Ο**

διδάσκων υπηρετεί τελικά την επιτελεσματικότητα και συμβάλλει στην πορεία της καθολικά παιδαγωγικοποιούμενης κοινωνίας.

Πώς προσδιορίζεται πλέον αυτός στα πλαίσια του αποακαδημαϊσμού της επαγγελματικής ταυτότητας που επιθυμείται; Αφού προσδιοριστεί η φύση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο περισσότερο διεξοδικά γίνεται, θα καταδειχθεί η κυρίαρχη τάση της σχηματοποίησης της επαγγελματικής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

Κεφάλαιο Τρία: Επισκόπηση βιβλιογραφίας

3.1 Επισκόπηση που αφορά τα Προγραμμάτων Σπουδών

Το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει να καταδείξει την ποιότητα της γνώσης που εγγράφεται στα προγράμματα σπουδών (παγκόσμια) και ειδικότερα τη διδασκαλία της γλώσσας.

Θα καταδειχθούν οι κυρίαρχες μεταβολές στη διδασκαλία (γλωσσική και όχι μόνο) και θα εντοπιστούν οι πολιτικές που την παρήγαγαν.

Θα επιχειρηθεί να δειχθεί μια νέα ποιότητα εγγραμματοσμού που επιβάλλεται στα πλαίσια πολιτικών που μετασχηματίζουν τις πρακτικές, οριοθετώντας τις μέσα από τις ανάγκες της αγοράς!

3.1.1. Παιδαγωγικές Πρακτικές, η Υλοποίηση / Συγκεκριμενοποίηση των Διδακτικών Επιλογών

Οι γενικότερες ακαδημαϊκές προσπάθειες για μία εμπλουτισμένη συνείδηση του εγγραμματοσμού παραμένουν σε συνήθειες που δίνουν έμφαση στις βασικές δεξιότητες, όπως ανακλώνται σε προγράμματα όπως το «No Child left behind» στις Η.Π.Α.

Οι εκπαιδευτές της Αγγλικής Γλώσσας αναφέρονται σε μία προηγούμενη εκπαιδευτική παράδοση που σχηματοποιήθηκε στα σχολικά αντικείμενα προϊόντος του χρόνου, η οποία περιελάμβανε όχι μόνο τις κοινωνικές μαθήσεις αλλά και τις μελέτες εγγραμματοσμού, τη φιλοσοφία αλλά και την εικαστική διαπαιδαγώγηση. Στις Η.Π.Α. μια νέα επιτακτικότητα πέρασε στη δουλειά του καθηγητή της γλώσσας εξ αιτίας όχι μόνο δημογραφικών αλλά και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών. Έτσι, λοιπόν, οι παιδαγωγοί πρέπει να περάσουν στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο του έθνους, εμπλεγμένοι σε μία καταστασιακή πρακτική που θα επανεξετάσει τις αφηγήσεις και τις αντιπαραθέσεις που αφορούν στην φύση και το σκοπό της αγγλικής γλώσσας στο δευτεροβάθμιο σχολείο, στην εποχή της αλλαγής. **Το κειμενικό περιεχόμενο επανεξετάζεται στο παγκοσμιοποιητικό αλλά και ψηφιακό περιβάλλον του νέου αιώνα, έτσι ώστε πρέπει να αξιολογηθούν εκ νέου οι παραδοσιακές συνειδήσεις κυρίως, που ξεχωρίζουν την έρευνα από τις πρακτικές** (Sperling & Dipardo, 2008).

Είναι ζήτημα αν πρέπει να μεταδοθεί ένα σταθερό σώμα δεξιοτήτων ή πρέπει να δημιουργηθεί ένα περισσότερο δυναμικό και μεταβαλλόμενο σχήμα εξέλιξης της γλωσσικής συνείδησης. Επίσης είναι ζήτημα αν όλο το αιτούμενο είναι η προετοιμασία για τη ζωή. Την ώρα που αντηχεί το αίτημα του ανταγωνισμού στην αγγλόφωνη εκπαίδευση και όχι μόνο, στα πλαίσια της αντιπαράθεσης νεοσυντηρητικών και νεοπροοδευτικών του καιρού μας, τα αιτήματα πλούτου και ευκαιριών δεν ήταν ποτέ πιο ισχυρά. Ο Frennd Newton Scott ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα (Scott, 1901 στο Sperling & Dipardo, 2008) κατήγγειλε τη νοοτροπία ενός σχολείου που απλά προετοιμάζει για τις κολεγιακές σπουδές.

Η φύση της αγγλικής εκπαίδευσης και του εγγραμματισμού διαμορφώθηκε στα πλαίσια μιας ψυχροπολεμικής αντίληψης και αυτή θεμελιώνεται σε υπό κρίσιν συνειδήσεις της έννοιας του εθνικού πεδίου που μεταβάλλεται. **Στη δεκαετία όμως ήδη του '80 μεγάλο ενδιαφέρον άρχισε να εκδηλώνεται στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις βασικές δεξιότητες, όπως επίσης και με μία παιδαγωγική πρακτική που ορισμένοι την είδαν μέσα στα πλαίσια του κινήματος «πίσω στα βασικά», ενώ κάποιοι άλλοι στηρίχτηκαν περισσότερο σε μία μεταανάλυση των πειραματικών μελετών, που έχει ως βάση της τη σύνθεση του λόγου (Sperling & Dipardo, 2008).**

Έτσι, αναφέρουμε παραδειγματικά ότι ο Henry το 1984 (Henry, 1984) σημειώνει ότι οι μελετητές της γλωσσικής εκπαίδευσης δημιουργούν οριοθετήσεις – στάδια έρευνας στη συνείδηση του πεδίου της εμπειρικής έρευνας, ταυτόχρονα όμως ο Purves το 1984 (Purves, 1984) θεωρεί ότι έχει δημιουργηθεί ένα τεράστιο δίκτυο χωρίς διανοητικό κέντρο στα όρια του αντιδιανοουμενισμού.

Υπό το φως των πρόσφατων φωνών μίας πρακτικής που πρέπει να στηρίζεται σε απτά στοιχεία, η παιδαγωγική πρακτική αλλά και η έρευνα προσανατολίστηκε σε αυτά (USDOE 2007). Οι πρόσφατες συζητήσεις για το σκοπό της διδασκαλίας ασφαλώς σηματοδεύτηκαν από τον εστιασμό στην προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλους τους μαθητές. Η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει πλέον υπόψιν αυξανόμενες διακρίσεις του μαθητικού πληθυσμού, διαχωρισμούς, που ασφαλώς αφορούν στους ερευνητές αλλά και στις επιστημολογικές διερωτήσεις. **Η έρευνα επηρεάστηκε και από τα δημόσια αλλά και από τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα, που αφορούν σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, όπως επίσης**

και τη διαμόρφωση της πολιτικής συνείδησης. Έγινε αποδεκτό ότι έπρεπε οι μαθητές να βοηθηθούν στο να γίνουν εκπαιδευμένοι αναγνώστες και συγγραφείς μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα εστιάστηκε στις μαθητικές τάσεις απέναντι στον εγγραμματισμό, στη δυναμική της τάξης, στην κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική καταστασιακότητά της, αλλά και στις προκλήσεις ενός ψηφιακού «πολυτροπικού» κόσμου.

Η έρευνα πάνω στην πρόοδο της συγγραφής δημιούργησε μία στροφή πάνω στις σπουδές που αφορούσαν στον κονστрукτιβισμό και στον τρόπο που οι συγγραφείς συγκροτούν το νόημα μέσα από την οργάνωση, την επιλογή και τη σύνδεση της πληροφορίας. Επιπλέον, οι Flower και Hayes (Flower & Hayes 1980, 1981 στο Sperling & Dipardo, 2008), αν και επηρεάστηκαν από τις γνωστικές θεωρίες, **κατευθύνθηκαν τελικά από μία θεώρηση επίλυσης προβλημάτων, η οποία πρότεινε ότι η συγγραφή συνίσταται από μία πορεία επίλυσής τους.**

Οι γνωστικές θεωρήσεις διείσδυσαν και στο πλαίσιο της ανάγνωσης και διερευνήθηκε η διαδικασία κατανόησης. Φέρνοντας στο προσκήνιο ένα γνωστικό πλαίσιο σκέψης, **περιγράφηκε ένα πλαίσιο στρατηγικών, με τις οποίες οι αναγνώστες – μαθητές συγκροτούν το μήνυμα του κειμένου, στηριζόμενοι στα κλειδιά του κειμένου αλλά και στην προηγούμενη γνώση, που είναι και λογοτεχνική αλλά και γενικότερη.**

Οι Hamm και Pearson (Hamm & Pearson, 2002 στο Sperling & Dipardo, 2008) αναγνώρισαν ακόμη περισσότερο τον κυρίαρχο ρόλο της προϋπάρχουσας παιδείας και εμπειρίας για το πώς οι αναγνώστες καταλαβαίνουν το γραπτό κείμενο, σημειώνοντας τελικά ότι αυτή η γνώση είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, αυτές οι κατανοήσεις διαμορφώνουν τη διδακτική της γλωσσικής διδασκαλίας στον παρόντα χρόνο. **Ο ρόλος του εγγραμματισμού προσδιορίζεται πλέον μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο.** Υπ' αυτήν την έννοια οι Scribner και Cole (Scribner & Cole, 1981 στο Sperling & Dipardo, 2008) μπόρεσαν να συνδυάσουν μελέτες μνήμης, λογικής αλλά και ανάλυσης των μαθητών που συνέδεσαν με διαφορετικές καταστάσεις εγγραμματισμού. Ταυτοποιήθηκαν έτσι διαφορετικές μορφές εγγραμματισμού με διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες και έτσι θεωρήθηκε ότι **οι λειτουργίες γραφής και ανάγνωσης διαμορφώνονται στο**

αντίστοιχο κοινωνικό περιβάλλον – πλαίσιο όπως και οι λειτουργίες της σκέψης που σχετίζονται με αυτές.

Ο Mehan ήδη από το 1979 (Mehan, 1979 στο Sperling & Dipardo, 2008 πβλ. και Mehan 2000-2001) μελετώντας τις πρακτικές τάξης αντιλήφθηκε πρότυπα λόγου σύμφωνα με τα οποία οι καθηγητές εξουσίαζαν τη μαθητική εκφορά απαντήσεων σύμφωνα με συγκεκριμένες δομές και φόρμες, μεταβιβάζοντας παραδοσιακές προσεγγίσεις λόγου και διδασκαλίας. Η κυριαρχία αυτή στηριζόταν σε μία «γνωστή απάντηση» που προϋπέθετε μια ελάχιστη αναμενόμενη απάντηση από μέρους των μαθητών.

Τούτο σημαίνει ότι τα ισχυρά μοντέλα που λειτουργούν στις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών σε κοινωνικό επίπεδο όπως και οι παραδοσιακές πρακτικές δεν είναι εύκολο να απαλειφθούν.

Πρέπει όμως ασφαλώς να γίνει κατανοητό ότι, όπως υποστηρίζει ο Kress (2003), **δεν είναι πλέον δυνατόν να δούμε απλά τον εγγραμματισμό ως ένα γλωσσολογικό φαινόμενο, αφού η «εθιμοτυπική» συνείδηση γλώσσας, γραπτής γλωσσικής έκφρασης και μάθησης ανήκει στο παρελθόν.** Το πώς η γνώση αναπαριστάται, όπως επίσης ο τρόπος και τα μέσα που επιλέγονται, είναι καίριο ζήτημα για την κατασκευή της γνώσης, καθιστώντας τις αναπαραστάσεις της γλώσσας αλλά και της μάθησης κάτι περισσότερο γενικό. Έτσι πλέον διαμορφώνονται και οι τρόποι για το τι θα γίνει αντικείμενο μάθησης στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, όπως και τι θα διδαχθεί (Jewitt, 2008).

Για να καταλάβουμε καλύτερα τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυτροπικό περιβάλλον μιας τάξης πρέπει να διερευνήσουμε τις μορφές των αναπαραστάσεων. **Μιλάμε για έναν πολυτροπικό εγγραμματισμό, όπου οι νέες αναπαραστάσεις καθορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα.** Η γραφή σαν κυρίαρχος τρόπος που διαμόρφωνε τις κειμενικές σχέσεις καταλύεται από την οπτικοποίηση και την πολυτροπικότητα (Bachmair, 2006). **Τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα διαμορφώνουν νέες πολιτιστικές αναφορές τροποποιώντας τα σύνορα των μαθησεων και των εξειδικεύσεων, που συχνά ακόμα και καταργούνται. Μία ιδέα εγγραμματισμού ως αυτόνομο και ουδέτερο πακέτο δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που οι μαθητές θα κατακτούσαν μέσα από την εκπαίδευση, υποκαθίσταται από μία κατανόηση του εγγραμματισμού ως καταστασιακής και τοπικής μορφής.** Οι

πρακτικές εγγραμματισμού αποκτούν πλέον ένα χαρακτήρα ανάλογο με το πώς αυτός θεσμοθετείται επίσημα, αλλά ασφαλώς και σύμφωνα με τις εκάστοτε πρακτικές του σπιτιού και της κοινότητας. Τα παγκόσμια μέσα παίζουν τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής ταυτότητας, ως εγγραμματιστικής αφού οι πρακτικές διαχέονται σε φυσικό αλλά και σε εικονικό πεδίο. (Jewitt, 2008).

Είναι τεράστιος πλέον ο ρόλος της πολιτιστικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας σε ένα παγκοσμιοποιητικό πεδίο πολιτιστικό αλλά και γλωσσικό, το οποίο σέβεται τη συνθετότητα αλλά και την ιδιαιτερότητα μη γλωσσικών πολυτροπικών μορφών αναπαράστασης και επικοινωνίας, που αναφέρονται στις νέες τεχνολογίες. **Οι πολυτροπικές εγγραμματιστικές πρακτικές παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην παιδαγωγική ατζέντα και στον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού πεδίου.** Οι επίσημες μορφές γραφής και ομιλίας του γλωσσικού κώδικα υποκαθίστανται από πολυτροπικά κείμενα, τα οποία μπορούν να κινούνται και να ανακυκλώνονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. **Αυτές οι νέες μορφές εγγραμματισμού είναι μία απάντηση στον επανασχηματισμό των συνόρων του εγγραμματισμού μέσα στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης.**

Ο παιδαγωγικός σκοπός τους είναι να αναφερθούν στο ευρύ φάσμα πλέον των πρακτικών εγγραμματισμού με τις οποίες οι μαθητές σχετίζονται, που απέχουν πολύ από τον παραδοσιακό μονόλογο μεταξύ καθηγητή και μαθητή. Με άλλα λόγια καθηγητές και μαθητές πρέπει να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες της κοινωνικής μεταβολής, του κοινωνικού μέλλοντος (Cope & Kalantzis, 2000).

Η πολυτροπικότητα αντιλαμβάνεται την έννοια του εγγραμματισμού ως ένα δημιούργημα καταστασιακών αναπαραστάσεων εικόνας, μορφής, στάσεως του σώματος, ήχου, γραφής, μουσικής, λόγου κ.ο.κ. Από μία πολυτροπική εξέταση όλα αυτά θεωρούνται τρόποι όταν οργανώνονται σαν σύνολα πηγών σημείων για τη δημιουργία νοήματος. Η πολυτροπικότητα έχει αναπτυχθεί με διαφορετικούς τρόπους τη δεκαετία από την πρώτη της παρουσίαση (1996). Από τη μελέτη του Kenner (Kenner, 2004 στο Jewitt, 2008) ξέρουμε ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες πηγές – τρόπους για να διαμορφώσουν το νόημα σε ειδικά περιβάλλοντα. Αυτές οι πηγές εμφανίζουν τελικά μια ομαλή συνήθη μορφή μέσα στην καθημερινή πρακτική τους. Όσο περισσότερο ένα πακέτο πηγών έχει χρησιμοποιηθεί στην κοινωνική ζωή μιας συγκεκριμένης κοινότητας, τόσο

περισσότερο γίνεται σημαντικό στις σχηματοποιήσεις που θα ακολουθήσουν. Βέβαια, κάθε τρόπος βρίσκεται σε μία δυναμική μεταβολή που πλέον επιδρά στο νόημα, παρά είναι μία στατική δεξιότητα.

Εστιάζοντας στις διάφορες μορφές επικοινωνίας, μπορούμε να συντονίσουμε τις διάφορες πολυτροπικές μορφές που τα παιδιά χρησιμοποιούν στη σχηματοποίηση του νοήματος (Flewitt, 2006 στο Jewitt, 2008). Πλέον μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι η μορφή του λόγου κυριαρχείται από μία παροντική λογική. Επιπλέον οι εικόνες μπορούν να κατανοηθούν στα πλαίσια του χώρου και της ομοιότητας. Η πολυτροπική προσέγγιση είναι μια σύνθετη συνείδηση που συνδέεται και στην υλική αλλά και στην πολιτιστική, κοινωνική και ιστορική χρήση.

Ο πολυτροπικός εγγραμματισμός «απειλεί» την παρούσα οργάνωση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Γενικά μιλώντας, ο σχολικός εγγραμματισμός κρίνεται, όσο συνεχίζει να εστιάζεται σε μία αυστηρή τυπωμένη μορφή γλώσσας. Ασφαλώς, ό,τι ορίζεται ως νέος εγγραμματισμός μπορεί να μην είναι τίποτε άλλο παρά κάτι νέο για το σχολείο, αλλά όχι νέο για τους νεαρούς μαθητές. **Ο παιδαγωγικός εστιασμός είναι πλέον στην καταστασιακή πρακτική που συνδέεται με την εμπειρία των μαθητών. Αυτή η πρακτική αναφέρεται σε διαθέσιμα στη ζωή των μαθητών μοντέλα. Οι μαθητές διδάσκονται στρατηγικές μεταγλώσσας, που είναι πλέον συστηματικές στα πλαίσια ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, που γίνεται ένα νέο «λεξιλόγιο» κατανόησης και οριοθέτησης της διαδικασίας σχεδιασμού της παιδαγωγικής υλοποίησης αλλά και των αποφάσεων που αφορούν στα συστήματα και τις δομές του νέου νοήματος που θα προσκτηθεί από τους μαθητές με την υλοποίηση αυτή (Jewitt, 2008).**

Μιλάμε πλέον για κριτική οριοθέτηση του παιδαγωγικού μοντέλου στο πλαίσιο του κοινωνικού πεδίου, αλλά και για μετασηματιστική πρακτική η οποία συνδέεται με τους τρόπους όπου οι μαθητές δημιουργούν ξανά και αναπλασιώνουν το νόημα διά μέσου των διαφόρων περιβαλλόντων (Core & Kalantzis, 2000).

Να σημειώσουμε ιδιαίτερα:

α) Το Multimodal Production of School English Project, που συνδύασε το video και την παρατήρηση για να διαπιστώσει **ότι οι πρακτικές τάξης είναι πλέον πέρα**

από τη γλώσσα και απαιτούν τη δυνατότητα να λάβουν νόημα οι διάφοροι τρόποι εγγραμματισμού που παράγουν μία σύνθετη πολυτροπική ταυτότητα δουλειάς για τους μαθητές, όπως και

β) Το Arndale Alphabet Project, όπου οι μαθητές συσχετίστηκαν με την αποδόμηση και νέα δόμηση κριτικής ανάλυσης και σχεδιασμού κειμένου. **Το project πήγε πέρα από την έννοια του κλασικού εγγραμματισμού** εμπλέκοντας τους μαθητές σε μία δουλειά φανταστικής αναφοράς σε μία άλλη τάξη, άλλου πλαισίου, από αυτό του σχολικού τους βιβλίου.

Σκοπός ίσως είναι να εισαχθούν τεχνητές μεταγλώσσες για διαφορετικές χρήσεις. Πλέον περνάμε σε προσπάθειες τεχνητής γλωσσολογικής προσέγγισης για να περιγραφεί και να εξηγηθεί η σημειωτική υφή κάθε τρόπου του πολυτροπικού πλαισίου. Σε πρόσφατη έρευνα των Kress και Bezemer (Kress & Bezemer 2007) που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ εικόνας γραφής, δράσης και εκφοράς, **διαπιστώθηκε ότι η εικόνα όλο και περισσότερο λαμβάνει σημαίνοντα ρόλο στην κατασκευή του «κειμενικού περιεχομένου».**

Τελικά, σε σύνθετα πολυτροπικά κείμενα τα σύνορα μεταξύ των τροπών είναι ρευστά και ο πολυτροπικός εγγραμματισμός έχει πολύ ακόμα δρόμο για να ολοκληρωθεί, όπως και για να γίνει αντιληπτή η μεταβαλλόμενη στάση απέναντι στην πληροφορία και τη γνώση.

Επιπλέον απόδειξη των χαρακτηριστικών της νέας μορφής εγγραμματισμού είναι και οι ακόλουθες, χρήσιμες πιστεύουμε, επιστημονικές που αντλούνται όχι μόνο από «μη γλωσσικές μαθήσεις», αλλά υποστηρίζονται και από μια σειρά επιστημονικών παραθεμάτων.

Στα «Εικαστικά»

Στη διδασκαλία των εικαστικών στην εκπαίδευση λαμβάνεται επίσης υπόψη η υποστήριξη μέσα από την τεχνολογία και τα πολυμέσα. Δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η πολιτιστική διαφοροποίηση και πώς η γνώση διαμορφώνεται έξω από την κλασική τάξη, όπως και στους τρόπους των συσχετίσεων μεταξύ διαφορετικών μαθήσεων. Εξεταστέα είναι πλέον τα σχέδια πρακτικής έξω από το χώρο των εικαστικών, τα οποία υποστηρίζονται από αυτά. Δίνεται πλέον μεγάλη σημασία στο ρόλο που μπορούν να παίξουν τα εικαστικά στη

σύνδεση της μαθητικής γνώσης έξω από την τάξη, με τη γνώση που αφορά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως επίσης και πώς η γνώση σχηματοποιεί ταυτότητες μαθητών και καθηγητών.

Γενικά διακρίνονται προσπάθειες για διερεθισμό της δραστηριότητας των μαθητών, με τρόπο ώστε **να συσχετίζονται τα εικαστικά με άλλες παραδοσιακές περιοχές μάθησης** (Λογοτεχνία, Μαθηματικά), **πράγμα που ασφαλώς οδηγεί σε αναθεώρηση της στάσης των μαθητών για το εν λόγω μάθημα** (Gadsden, 2008).

Οι Hull και Nelson (Hull & Nelson, 2005 στο Gadsden, 2008) παρουσιάζουν ισχυρισμούς για την πολυτροπικότητα λόγου, γραφής, εικόνας, ήχου κ.ο.κ. Σ' αυτήν την προσπάθεια **αναδεικνύεται ο διαχωρισμός γλώσσας και εγγραμματος** και ταυτόχρονα έχουμε ένα δυνατό παράδειγμα διαφοροποίησης της σκέψης που αφορά διαφορετικές εικαστικές εκφάνσεις. Σημειώνοντας ότι οι οπτικές μέθοδοι έχουν διεισδύσει στις κοινωνικές επιστήμες, υπογραμμίζεται ότι οι εγγραμματοστικές σπουδές είχαν μέχρι τώρα βάλει στην άκρη τα εικονιστικά, ενισχύοντας τα λεκτικά στοιχεία. **Προτείνεται συνεπώς η δυνατότητα διδασκαλίας μέσα από ψηφιακή αφήγηση, που χρησιμοποιεί μια μουσική βάση που ενδύεται με αφηγηματικό λόγο.**

Πρόσφατες έρευνες στην πολυτροπικότητα στον ψηφιακό εγγραμματοσμό αλλά και στη hip-hop κουλτούρα αναδεικνύει τις εικαστικές φόρμες με τρόπο ώστε να μην μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στεγανώς. **Οι Hull και Nelson ισχυρίζονται ότι στην εποχή της ψηφιακής πολυτροπικότητας τα σύμβολα οποιασδήποτε μορφής μπορούν να λειτουργήσουν ως κείμενα –γραφή και ανάγνωση αλλάζουν.**

Στις Φυσικές Επιστήμες

Και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών θεωρήθηκε απαραίτητο η μάθηση να εναρμονίσει συνειδησιακούς, επιστημολογικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους. Η αναφορά *“Rising Above the Gathering Storm”* (RAGS) το 2007 δίνει έμφαση για την αναγκαιότητα τουλάχιστον οι Η.Π.Α. να παρακολουθήσουν τον παγκόσμιο ανταγωνισμό των αγορών, μέσα από μία διαθεματικότητα, που συνδυάζει την επιστημονική μάθηση με την τεχνολογία. Επίσης η αναφορά *“Taking Science to School: Learning and Teaching Science in grades K–8”* (TSTS; NRC, 2007b)

επιβάλλει την παραγωγική συμμετοχή σε επιστημονικές πρακτικές με αντίστοιχο λόγο. Η επιστημονική μάθηση πρέπει να μεταφερθεί από το τι στο πώς και το γιατί.

Η μελέτη των Φυσικών Επιστημών και της σχετικής βιβλιογραφίας ορίζει πάλι το μεταβλητόν της γνώσης, όπως και των μεθόδων – κριτηρίων αξιολόγησης αυτής της μεταβολής. **Πάλι τα όρια των επιμέρους μαθήσεων πρέπει να επανεξεταστούν μέσα από μαθησιακά όρια – πλαίσια μίας καταστασιακής μάθησης στο σχολείο . Κατ' επέκτασιν και ο εγγραμματισμός γίνεται «ομπρέλλα» και καλύπτει ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων.**

Καταλήγοντας η έρευνα δείχνει ότι:

τα αναλυτικά προγράμματα που κυριαρχούνται από μία γενική επιδερμική γνώση αιτιασμένων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων δηλ. που αξιολογούνται ως απαραίτητες, κυριαρχούν πάνω στα αναλυτικά προγράμματα, που χρησιμοποιούν τη γνώση με την έννοια μίας βαθύτερης ουσιώδους εξέτασης (Duschl, 2008).

Οδηγούμαστε πλέον σε μία πιο ισορροπημένη μορφή μάθησης που συσχετίζει το συνειδησιακό, το επιστημικό και το κοινωνικό και προάγει τη συμμετοχικότητα παραγωγικά στις επιστημονικές πρακτικές και στον αντίστοιχο λόγο που τις διακρίνει.

Ασφαλώς πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα σύνορα μεταξύ αυτού που κοινώς ορίζεται ως πολιτιστική παιδεία – γνώση και διαχέεται έξω από το σχολείο, στα σπίτια ή γενικότερα από την κοινότητα, χαλαρώνουν στη συνάφεια με την κατεξοχήν γνώση που ορίζεται με συγκεκριμένο θεσμοθετημένο τρόπο. Γενικά η γνώση είναι συνδεδεμένη με τις διάφορες εκδοχές των προσώπων και τον τρόπο με τον οποίο αυτοσυνειδητοποιούμεθα και συνειδητοποιούμε τη θέση μας έναντι των άλλων.

Είναι πλέον αποδεκτό ότι τα περιβάλλοντα εκτός σχολείου μπορούν να δώσουν διάφορες ευκαιρίες στους νέους με όρους αυθεντικής επίλυσης προβλημάτων, συνεχούς επανατροφοδότησης και ουσιαστών αλληλοσυσχετίσεων. Αυτές οι εμπειρίες κάνουν τη γνώση συνειδητή στα πλαίσια σχετιζόμενου με αυτήν πλαισίου, άρα και μεταφερόμενη (Nasir et.al., 2008).

Μην ξεχνάμε ότι ο Vygotsky (1962-1975) θεωρεί ότι η λειτουργία του πνεύματος ακολουθεί τη δράση στο κοινωνικό πλαίσιο. Όλοι αυτοί που τον

ακολούθησαν θεωρούν ότι απαραίτητα η γνώση θα πρέπει να μεταφερθεί με εργαλεία και σύμβολα που κατασκευάζουμε και προσαρμόζουμε στις δραστηριότητές μας μεταξύ μας έτσι ώστε να λύσουμε προβλήματα και να επιτύχουμε τους στόχους μας (Wertsch, 1998). Οι στόχοι αναπτύσσονται στη συνείδηση του τι είναι ενδεχόμενο να κάνουμε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, συμβιβαζόμενοι με εργαλεία, συσχετίσεις και ρόλους που μας βοηθούν να φέρουμε εις πέρας τα σχέδιά μας στη διάδραση με τους άλλους (Leontiev, 1978).

Τα τελευταία 20 χρόνια έρευνας μας ανάγκασαν πλέον να αποδεχθούμε ότι ό,τι τελικά γνωρίζουμε είναι απαραίτητα καταστασιακά δεμένο με τα κοινωνικά οργανωμένα συστήματα δράσης, ενσωματωμένο στα πλαίσια ατομικών προσπαθειών επιτυχίας των ατόμων μέσα στα συστήματα αυτά και διαμορφούμενο μέσα από την πληροφοριακή, υλική και διαπροσωπική προσδοκία αυτών των συστημάτων διά μέσου του χρόνου. Η γνώση είναι δραστηριότητα, το να γνωρίζω δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες συνδέσεις μεταξύ προσώπου και πλαισίου μέσα στην διαδραστικού τύπου ιστορία (Cole, 1996).

Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι μαθητές που παίρνουν το ρόλο του μανθάνοντος, μέσα από μία διάσταση νοηματισμένη με σκοπούς, διαδραστική και ενεργή σε ένα συλλογικό περιβάλλον, μπορεί να είναι περισσότερο ενσωματωμένοι στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης απ' ό,τι τα άτομα που είναι απλά αναγκασμένα να επιτύχουν (Engle & Conant, 2002).

Πρέπει να σημειωθεί επιπλέον η σημασία μίας διαδικασίας συμβιβασμού – συμφωνίας που οι μαθητές αποδέχονται καθώς αναλαμβάνουν νέες μορφές μάθησης, σύμφωνα και με τις πρακτικές και θέσεις που υποστήριξαν σε προηγούμενη εμπειρία. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνει τους όρους συμμετοχικότητας και ασφαλώς αναδεικνύει θέματα εξουσίας και κοινωνικού status (Nasir et.al., 2008).

Θεωρητικοί όπως ο Bakhtin (1981, 1986) αλλά και ο Vygotsky (1962) θεωρούν τη γλώσσα ότι είναι ένα παράθυρο μέσα από το οποίο οι άνθρωποι προσδιορίζουν την αυτοσυνείδησή τους, όπως και τις δράσεις τους, καθώς αυτές σχηματοποιούνται. Η γλώσσα είναι ένα πρωταρχικό συμβολικό πεδίο μέσα από το οποίο συμμετέχουμε και καταλαβαίνουμε τον κόσμο. Υπ' αυτή την έννοια η γλώσσα συγκροτείται αλλά και συγκροτεί τη γνώση.

Οι κατανοήσεις που αναπτύσσουμε καθώς εισερχόμεθα στον κοινωνικό – διαπροσωπικό διάλογο διέπονται και ορίζουν το κοινωνικό και πολιτιστικό πεδίο της γνωστικής μας βάσης. Αυτή η συνείδηση της γλώσσας ως διαδραστικού αλλά και ανακλώντος τον κόσμο μηχανισμού είναι που προβληματίζει για το ποια είναι η δέουσα θέση μας απέναντι σ’ αυτό το οποίο ξέρουμε.

Όπως και η γνώση έτσι και η γλώσσα δεν είναι ποτέ ουδέτερες. Στην επικοινωνία μας η γλώσσα μας επιτρέπει να επιτύχουμε την διυποκειμενικότητα ως ένα μέσο ανάπτυξης μιας μοιρασμένης μορφής κατανόησης, καθώς συλλειτουργούμε κοινωνικά (Clark, 1996). Αυτά τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, ικανής να κρύψει αλλά και να αποκαλύψει το νόημα, είναι βασικά στο να κατανοήσουμε τις πολιτιστικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Όπως όρισε ο Erickson το 2004, μία ακρισία γλωσσολογικού τύπου αφήνει ανοιχτή την πιθανότητα για ελλιπή κατανόηση και σύγχυση. **Τελικά η γλώσσα δεν μπορεί να χωριστεί από άλλες επικοινωνιακές πρακτικές με τις οποίες συλλειτουργεί για να παραγάγει ένα λόγο ή τελικά μία κοινωνική λειτουργία κατασκευής νοημάτων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διοργάνωσης** (Lemke, 1995).

Πρέπει οι μαθητές να τοποθετηθούν σε θέσεις πρακτικής παραγωγής λόγου με νομιμοποιημένους τρόπους μέσα στην τάξη. **Οι πρακτικές υβριδικού λόγου αναπαριστούν μία εκτεινόμενη μαθησιακή διαδικασία όπου οι μετέχοντες αντιλαμβάνονται νέες κοινές κατανοήσεις** (Engeström, 2001). Το παραπάνω είναι πολύ σημαντικό σε αίθουσες όπου οι μαθητές έρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Ο Moschkowich (Moschkowich, 2002) αναφερόμενος βέβαια στη **μαθηματική σκέψη**, θεωρεί ότι αυτή θεμελιώνεται στην καθημερινή πρακτική λόγου που αναπτύσσεται στο σπίτι και στην κοινότητα. Όταν οι γλωσσικές δομές της τάξης αυστηροποιούνται, ή οι καθηγητές δεν ασχολούνται με τις αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής, κυρίως αυτών που είναι δίγλωσσοι, τότε αγνοούν τον πλούτο που μπορεί να φέρει η πολυτροπικότητα μέσα στην αίθουσα. Για να δημιουργηθούν γνήσιες κοινότητες διαλόγου οι καθηγητές πρέπει τελικά να στραφούν στις πηγές των μαθητών μέσα από χρήση, ίσως, λέξεων και νοημάτων που οι μαθητές χρησιμοποιούν στις κατανοήσεις των διαφόρων μαθήσεων (Rosebery, Warren και Conant, 1992).

Συνεπώς συνοψίζοντας το παρόν υποκεφάλαιο, διακρίνονται κάποιες αρχές αυτού του «νέου (πολυτροπικού) εγγραμματισμού που αρχίζει να κυριαρχεί παγκόσμια πια, και να χαρακτηρίζει ως κυρίαρχη τάση και το ελληνικό «Νέο Σχολείο» όπως θα δούμε παρακάτω (βλ. ειδικό υποκεφάλαιο για το «Νέο Σχολείο» και επίσης Α' ερευνητικό μέρος της παρούσης).

1) Ο εγγραμματισμός πάνω σε μία «εποικοδομιστική» λογική, επιχειρεί πλέον να αξιοποιήσει τη προϋπάρχουσα γλωσσική- κοινωνική εμπειρία των μαθητών, «ανοίγεται» και συνάπτεται με άλλες μη «καθαρές» γλωσσικές μαθήσεις (βλ. και τις ειδικότερες αναφορές που ακολουθούν αμέσως μετά).

2) Η αξιοποίηση της εμπειρίας στη λογική της «βιωματικότητας» στρέφει το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας αναγκαστικά σε μη προτυπικές μορφές λόγου, που μπορούν όμως τώρα να είναι αξιοποιήσιμες, αντλούμενες λχ. από το οικογενειακό περιβάλλον, και σε καταστασιακή-χρηστική μορφή κατάκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων, ικανές(;) να διεκπεραιώσουν την επικοινωνία στη «καθημερινή» της λογική. Επικοινωνιακότητα λοιπόν και καταστασιακότητα είναι αρχές που επικρατούν.

3) Όσο ο εγγραμματισμός στρέφεται προς τον έξω κόσμο, στα πλαίσια του «οριζοντίου παιδαγωγικού λόγου», τόσο περισσότερο πολυτροπικός γίνεται (παραγλωσσικός, εικονιστικός, αναπαραστατικός), αξιοποιεί υβριδικές μορφές κειμένου (βλ. χρήση video, ήχου) και τις προφορικές μορφές έκφρασης.

4) Κατ' ανάγκην το λογοτεχνικό έντυπο κείμενο και η γραπτή έκφραση δεν παίζουν τον αποκλειστικό ρόλο στο πεδίο αναφοράς της διδασκαλίας ενώ παράλληλα οι ψηφιακές εκφάνσεις του εγγραμματισμού παίζουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο.

5) Ασφαλώς οι νέες μορφές εγγραμματισμού δεν καταφέρνουν πάντα να αλλάξουν τις σχέσεις καθηγητών μαθητών (σε επίπεδο ιεραρχικού ελέγχου, καθοδήγησης ή κατάκτησης της αυτορρύθμισης- αυτονομίας των μαθητών), ούτε μπορούν να εξαλείψουν άμεσα, όσο και αν τις απειλούν, παραδοσιακές πρακτικές, όπως παρατηρήθηκε νωρίτερα (πβλ. και Β' ερευνητικό μέρος της παρούσης), όμως

6) Οι «στρατηγικές» προσέγγισης της διδασκαλίας σε ένα μεταγλωσσικό γνωστικό επίπεδο κρίνονται απαραίτητες (πβλ. και Α'ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας).

3.1.2 Ειδικότερη Εξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε Διάφορες Χώρες / Επιμέρους Ζητήματα

Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει έναν αριθμό σχεδόν αντιθετικών αλλά και ευρύτατων στόχων, από την προώθηση της διανοητικής ανάπτυξης των νέων έως την διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, προετοιμάζοντάς τους για την ένταξη σε μια ραγδαίως μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία.

Η εξισορρόπηση της προσπάθειας επίτευξης αυτών των στόχων, και η καλύτερή τους πραγμάτωση από το σχολικό σύστημα, είναι το κύριο θέμα συζήτησης στις περισσότερες χώρες. **Εντούτοις η ομοιότητα των αλλαγών που παρατηρείται στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών, που συχνά εκκινούν από διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις, είναι προφανώς ένδειξη ανταπόκρισης σε μια κοινή εξωτερική πίεση πάνω στα αναλυτικά προγράμματα.**

Ταυτόχρονα οι πιέσεις αυτές δεν κατευθύνονται μόνο στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος αλλά επιπλέον απεικονίζονται στο τρόπο που οι σχεδιαστές τους και οι καθηγητές αναγκάζονται να προσαρμοστούν στην **εισαγωγή νέων απαιτήσεων διεθνούς αξιολόγησης πλέον όπως το PISA.** Παράλληλα οι αλλαγές των κυβερνήσεων, και όπως λ.χ. συνέβη στη Σουηδία, οι πολιτικές προτεραιότητες της «αριστεράς» ή της «δεξιάς» τάσης που επικρατεί, διαμορφώνουν τις εξελίξεις.

Το κύριο τελικά ζήτημα είναι ο συγκεκριμένος τρόπος που το αναλυτικό πρόγραμμα θα «απαντήσει» στις παγκοσμιοποιητικές πλέον οικονομικές πιέσεις (Yates & Young, 2010).

Στην Ισπανία οι Xavier Bonal & Xavier Rambla (2003) παρατηρούν πως μια «νέα μορφή παιδαγωγικής γνώσης» που στηρίζεται στις αρχές τις εκπαιδευσιμότητας, **επικεντρώνεται σε δεξιότητες** και απηχεί τις παγκοσμιοποιητικές οικονομικές πιέσεις, προτάσσεται στα πλαίσια μιας «καθολικά παιδαγωγικοποιούμενης κοινωνίας» (Total Pedagogised Society, TPS).

Οι Karseth και Sivesind (2010) παρατηρούν ότι στην Νορβηγία τουλάχιστον οργανισμοί όπως ο OECD, επιβάλλουν μια νέα «πολιτική τεχνολογία» που αγνοεί την καθεστηκυία σχηματοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων υπέρ των συστημάτων αξιολόγησης και λογοδοσίας και διερευνούν την αλληλεπίδραση της βορειοευρωπαϊκής διδακτικής παράδοσης και της παγκόσμιας πραγματικότητας. Μελετούν και συγκρίνουν το αναλυτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε πριν την επίδραση του διεθνούς ελέγχου με αυτό που συγκροτήθηκε μετέπειτα. Το πρώτο δημιουργείται στη βάση ενός κοινού περιεχομένου γνώσης, παραδόσεων και αξιών και προσδοκά το χτίσιμο προσωπικών ταυτοτήτων συνδέοντας τες με την εθνική παράδοση. **Το δεύτερο αναφέρεται σε κατάκτηση δεξιοτήτων και περιεχόμενα μάθησης που αγκαλιάζουν τον παγκοσμιοποιητικό ενθουσιασμό αξιολόγησης. Το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου παίζει πια μικρό ρόλο.** Εντούτοις οι μελετητές διακρίνουν μία συνέχεια μεταξύ των δύο τύπων αναλυτικού προγράμματος, διαπιστώνοντας μια παραδοξότητα.

Στο Βέλγιο το πρόγραμμα των καθολικών σχολείων εξομοιώνεται με των υπολοίπων (Mangez 2010). Οι Gauthier & Le Gouvello (2010) εξετάζουν τα όρια της Γαλλικής διαφοροποίησης – διάκρισης απέναντι στη μεταβολή προς ένα «παγκοσμιοποιητικού» τύπου αναλυτικό πρόγραμμα και διαπιστώνουν ότι ενώ η γαλλική παράδοση δίνει μια εξουσία στη γνώση καθ' αυτή, πέρα από πολιτικές και διαχειριστικότητα, **η τάση προς αντικειμενικά αποτελέσματα φέρνει ριζικές αλλαγές στη συνείδηση της γνώσης, η οποία εσωκλείει πλέον νέες διαδικασίες αξιολόγησης συνδεδεμένης με συγκεκριμένες δεξιότητες** που όμως δεν επιτρέπουν μια «παγκόσμιου» τύπου μέτρηση της επιτυχίας.

Στην Αυστραλία, οι Yates & Collins (2010) διαπιστώνουν ότι η **παγκόσμια κίνηση για συγκεκριμένες δεξιότητες και αποτελέσματα, εξομοιώνει τα διαφορετικά σχολικά αντικείμενα** παρέχοντας ένα δρόμο νομιμοποίησης της αυξανόμενης εξουσίας της διαχείρισης πάνω στη κυβέρνηση, **μέσω προοδευτικών μαθητοκεντρικών απόψεων** (αντί γνωσιοκεντρικών), που γίνονται αποδεκτές από τους διαμορφωτές του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα η γνώση παύει να είναι αυταξία και εκτιμάται πλέον χρηστικά.

Στη Βρετανία, μέσα από τη ματιά του Whitty (2010) που εκτιμά το αναλυτικό πρόγραμμα από την σκοπιά των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, διαπιστώνονται

διαδικασίες πολιτιστικού ελέγχου που συντηρούν τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών της εργατικής τάξης, και έτσι μια πιο σύνθετη και πιο επαρκής θέαση του αναλυτικού προγράμματος (Young, 2009) που ασφαλώς ενσωματώνει γνώσεις ισχύος αλλά και «γνώση για τους ισχυρούς», βλέπει τη κίνηση για μεγαλύτερη ευελιξία σαν μια κίνηση επαρκέστερης προσαρμογής στο κόσμο της νέας χιλιετίας που προσφέρει μια δυνατότητα υπέρβασης των ανισοτήτων, στην αναφορά των μαθητών με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι παραπάνω ενδεικτικές αναφορές μαρτυρούν ότι κάποια εγχώρια παιδαγωγικά στοιχεία του παρελθόντος παραμένουν ενεργά και σημαίνοντα στο παγκοσμιοποιητικό πλαίσιο που «πιέζει».

Κυρίαρχα όμως όπως οι M. Young και J. Muller (Young & Muller, 2010) επιπλέον διαπιστώνουν, **οι νέες οριοθετήσεις δίνουν έμφαση στη ικανότητα να κάνεις παρά να ξέρεις κάτι, στην «ευελιξία», στην χαλάρωση των συνόρων και στη δημιουργία ικανών και «αυτορρυθμιζόμενων» πολιτών.** Ακόμα το αναλυτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται σε μια ιστορικοκοινωνική εκδοχή με έμφαση στους δείκτες, στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη των αγορών, στην έννοια της εκλογής και στη λογοδοσία.

Βρετανία

Τουλάχιστον στα πλαίσια της διακυβέρνησης των εργατικών η έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη μιας γενικότερης ανταγωνιστικότητας στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς και στην παράλληλη επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο ίδιος ο G. Brown (HM Government, 2009, σελ.1), αναφέρει πως «*το διακύβευμα δεν είναι ένα πιο πλούσιο κράτος αλλά η δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας, ενώ παράλληλα προσθέτει ότι το ζήτημα που μετράει δεν πρέπει να είναι από πού προέρχεται κάποιος αλλά τι πραγματικά επιδιώκει να γίνει. Στη Βρετανία πρέπει όλοι να μπορούν να λένε ότι η μοίρα δε γράφεται γι' αυτούς αλλά από αυτούς*».

Αφήνοντας τώρα την πολιτική ρητορική και περνώντας στη σχολική πραγματικότητα, μια συγκριτική θεώρηση των βρετανικών σχολείων τοποθετεί τα καλύτερα από αυτά στην ίδια μοίρα με τα αντίστοιχά τους οπουδήποτε στον κόσμο, όμως υπάρχει μια μακριά σειρά στοιχείων αποτυχίας σε ό,τι αφορά παιδιά που

προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, κυρίως της εργατικής τάξης ή προερχόμενα από μειονότητες (Hansen & Vignoles, 2005; Cassen & Kingdom, 2007 στο Whitty 2010). Αυτή η διαπίστωση αποκτά ενδιαφέρον στη μελέτη της λογικής και της φύσης του αναλυτικού προγράμματος.

Μελετώντας εν συνεχεία την πορεία που είχε η επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στη Βρετανία διακρίνει κανείς ότι αυτή πέρασε αρχικά, στις δεκαετίες του '50 και του '60, από μία επικέντρωση στο «χάρτη της σχολικής αποτυχίας», ιδιαιτέρως των παιδιών της εργατικής τάξης, που ελάχιστο ενδιαφέρον έδειχνε για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παρά για της διαδικασίες πρόσβασης σ' αυτήν (Whitty, 2010).

Στη περίοδο όμως από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και σε αυτή του '70, (Young, 1971; Whitty, 1985 στο Whitty 2010) παρατηρούμε στροφή στη ποιότητα της γνώσης με κεντρική τοποθέτηση ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης τα καταφέρνουν καλύτερα με ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ακτινοβολεί μια σχολική κουλτούρα παρόμοια με τη δικιά τους! Άρα το «αναλυτικό πρόγραμμα της μεσαίας τάξης» προκαλούσε την αποτυχία των εργατοπαίδων πράγμα που σημαίνει ότι έπρεπε να αναμορφωθεί προσεγγίζοντας την εμπειρία των παιδιών της εργατικής τάξης.

Αυτή η προσέγγιση μιας «αφελούς πιθανολογίας» (Whitty, 1974 στο Whitty 2010), με την οποία σχετίζεται και η φτωινή Μπερνσταϊνική ιδιαιτερότητα, και όχι μόνο, που είδε το αναλυτικό σαν μια δέσμη δυνατοτήτων που πραγματώνονται αναλόγως με την οικογενειακή κουλτούρα, και εστίασε σε εξουσιαστικές μορφές που αναπαράγουν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες που είναι δύσκολο να ανατραπούν, τελικά πλαισιώθηκε και κυριαρχήθηκε από μια νεομαρξιστική θεώρηση, (Bowles & Gintis, 1976 στο Whitty 2010) που αρνήθηκε κάθε δυνατότητα αλλαγής μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου η φύση είναι δομικά συνδεδεμένη με τις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας.

Η δεκαετία του '80 καθιστά την βρετανική εκπαίδευση αυξανόμενα πολιτικοποιημένη. Οι συντηρητικοί της Θάτσερ επέβαλαν μεγαλύτερο κρατικό έλεγχο μέσα από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εθνικό σύστημα αξιολόγησης τα οποία εισήγαγαν στοιχεία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την αγορά.

Η στροφή μελέτης προς την εκπαιδευτική πολιτική έφερε τη συζήτηση για τη φύση του προγράμματος και τις παιδαγωγικές πρακτικές, μάλλον στο περιθώριο. Η συζήτηση βέβαια για τα ζητήματα σχολικής αποτυχίας παρέμεινε στο προσκήνιο. Ειδικότερα σε σχέση με τον τρόπο που η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να πριμοδοτεί κατά κάποιο τρόπο τις επιδόσεις της μεσαίας τάξης (Whitty, 2010).

Ο ειδικός γραμματέας M. Gove (2008), ειδικός σε θέματα παιδιών, σχολείων και οικογενειών, αναφερόμενος στις μεταβολές του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ισχυρίζεται πως η στροφή σε πιο ευέλικτα προγράμματα που καταργούν τα στεγανά της ειδίκευσης μάλλον αδικεί εκ νέου τους κοινωνικά ασθενέστερους αφού οι πλουσιότεροι μπορούν να ενισχύουν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους αφού τα παρεισαγάνουν σε εξειδικευμένες αυστηρά στεγανές μορφές γνώσης από ειδικούς καθηγητές.

Αλλά και ο M. Young τουλάχιστον από το 2008 (“Bringing knowledge back in”) ισχυρίζεται ότι μια πραγματικά «ισχυρή γνώση» είναι απολύτως απαραίτητη για τα παιδιά της εργατικής τάξης και διατηρεί αμφιβολίες για το γεγονός αν μια περισσότερο διερευνητική μάθηση με θεματική προσέγγιση που καταργεί τις κλασσικές διακρίσεις – διαχωρισμούς μαθημάτων, πραγματικά μειώνει τις ταξικές αδικίες. Κατ’ επέκταση η κατάργηση των «συνόρων» (μεταξύ σχολικών μαθήσεων και αναλυτικού προγράμματος και καθημερινής ζωής) δεν αυξάνει τη πρόσβαση σε μια πιο «ισχυρή» γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, ο M. Young το 2009 ισχυρίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα **πρέπει να λαμβάνει υπ’ όψιν τη γνώση της καθημερινής ζωής που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο, όμως δε μπορεί να στηρίζεται σε αυτήν.** Με αυτό το τρόπο δε διασφαλίζεται η πρόσβαση σε γενικευτικές αρχές, πράγμα που είναι βασικός λόγος ύπαρξης στις διάφορες χώρες.

Σε απάντηση της κριτικής σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στηρίζεται σε αντικείμενα και απέναντι στο Αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα ειδικότερα, έχουν γίνει τελευταία σοβαρές προσπάθειες να σχεδιαστεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ανάμεσα στα άλλα να καθιστά τους καθηγητές ικανούς για ουσιαστική σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη καθημερινή ζωή.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σχεδιάστηκε από την Qualifications and Curriculum Authority το 2008, υποστηρίζει

την **εξατομικευμένη μάθηση και την ανάπτυξη των προσωπικών κλίσεων και πρακτικών δεξιοτήτων**. Οι νέοι πρέπει να γίνουν επιτυχημένοι μαθητές και υπεύθυνοι πολίτες άξιοι εμπιστοσύνης. Άρα οι βασικές αρχές κάθε μάθησης πρέπει να ισορροπούν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη ζωή και την εργασία.

Ενώ τα ανεξάρτητα αντικείμενα παραμένουν σημαντικά, παράλληλα **ενθαρρύνονται και οι διαθεματικές προσεγγίσεις**. Τα σχολεία διαθέτουν πλέον μια λίστα τέτοιων προσεγγίσεων στη διάσταση της ενίσχυσης του «συσχετισμού και της αυθεντικότητας» (Whitty, 2010).

Ανάλογες προσεγγίσεις έγιναν και στη Β. Ιρλανδία από το Council for the Curriculum and Assessment από το 2007 (Whitty, 2010), για μια σύνδεση της μάθησης με την εμπειρία των μαθητών. Δημιουργούνται πλέον «περιοχές μάθησης» χωρίς να καταργούνται τα «αντικείμενα» που συνδιαμορφώνουν «κοινά πολυαντικείμενα» στο αναλυτικό.

Ο υπέρτερος στόχος τελικά γίνεται η εδυνάμωση των νέων στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν το «δυνάμει» που κρύβουν μέσα τους και να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις για τη ζωή τους στηριζόμενες στη σωστή πληροφόρηση. Πρέπει να παρέχονται τελικά ευκαιρίες μάθησης για την ανέλιξη του νέου σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο όπως και την ενεργό του συμμετοχή στην οικονομία και στις περιβαλλοντικές ανησυχίες.

Έμφαση δίδεται ασφαλώς στη κατάκτηση δεξιοτήτων που ενσωματώνονται στα στάδια του αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να αναπτύσσονται όπως και να προβάλλονται σε όλες τις περιοχές του. Έτσι οι απαιτήσεις «περιεχομένου» έχουν μειωθεί δραματικά.

Πέρα από το επίσημο αναλυτικό, θεσμοί όπως οι Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) και Qualifications and Curriculum Authority (QCA) αλλά και άλλοι σημαίνοντες **οργανισμοί, προώθησαν μία στοχοθεσία που προσεγγίζει το αναλυτικό πρόγραμμα στη βάση κατάκτησης δεξιοτήτων**. Παράδειγμα αποτελεί το “Opening Minds” project (Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufactures and Commerce, 2009) που **οργανώθηκε στη βάση ευρύτερων πεδίων δεξιότητας και όχι γνωστικών αντικειμένων και στη ικανότητα να «καταλαβαίνει κάποιος και να κάνει» παρά στη μετάδοση γνώσης**. Εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές πορείες που διατρέχουν (διαθεματικά) το

αναλυτικό, ομαδοσυνεργατικότητα, εργασία project, ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτοαξιολόγηση. Σαν αποτέλεσμα αναφέρθηκε βελτίωση των μαθητών στη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην επίδοσή τους, στη συμπεριφορά και κινητοποίησή τους αλλά και στη ηθική στάση των καθηγητών και του γενικότερου επιπέδου συνεργατικότητας. Το Σεπτέμβριο του 2008 άνοιξε το πρώτο σχολείο που στηριζόταν στις παραπάνω αρχές (RCA Academy).

Η ένωση Association of Teachers and Lectures (ATL), το 2006 προώθησε ένα ανάλογο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος, **στηριζόμενο σε επτά δεξιότητες, ενώ η NESTA (National Endowment for Science, Technology and the Arts), έκανε έκκληση για ένα αναλυτικό που αναπτύσσει ευρύτερες δεξιότητες που εσωκλείουν της ευελιξία και την ικανότητα ανακάλυψης και εκμάθησης νέων δεξιοτήτων που απαιτούν οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον,** αυτοεκτίμηση, αποτελεσματική συνεργατικότητα, λήψη ρίσκου που ερείδεται όμως στη πληροφόρηση.

Ο White (2005, στο Whitty 2010) θεωρεί ότι δεξιότητες και προσωπικές ποιότητες είναι το ίδιο σημαντικές με τη γνώση στο νέο αναλυτικό, μια γνώση όμως που εγκαταλείπει τα παραδοσιακά «αντικείμενα», αφού δεν είναι πια τα μόνα που μπορούν να παρέχουν διανοητική ευχαρίστηση, και προέρχεται πλέον από νέες περιοχές.

Η μαθητική κινητοποίηση περνά πλέον μέσα από την αξιολόγηση των καθηγητών και τη διατήρηση ατομικών φακέλων – αρχείων που θα πάρουν τη θέση των απρόσωπων εθνικών tests. Προτείνει επίσης την επιτόπια επιθεώρηση με εμπειριστατωμένα δεδομένα.

Ο M, Waters διευθυντής της Qualifications and Curriculum Authority το 2008 (στο Whitty 2010) ισχυρίζεται ότι η αντιθετική διάκριση γνώσης – δεξιοτήτων δεν εξυπηρετεί αφού η ενίσχυση του ενός σκέλους εξυπηρετεί την ανάπτυξη του άλλου.

Ο White θεωρεί ότι η γνώση δε ταυτίζεται με τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ούτε αυτά με τη σειρά τους με τα ακαδημαϊκά αντικείμενα. Αυτό συσκοτίζει τη κατανόηση της έννοιας. Ισχυρίζεται επίσης το 2008 (στο Whitty 2010) ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να γίνει εκ νέου θέμα μελέτης. Τελικά στη Β. Ιρλανδία τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα έχουν ακόμα γερές ρίζες αντίστασης που εκκινούν προφανώς

από πολιτικά ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης και της επιθεώρησης, ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας, γονικής εμπλοκής και επίδρασης του πανεπιστημίου.

Ισως τελικά επιδιώκεται ένας γενικότερος επιστημονικός εγγραμματισμός παρά η μετάδοση εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης!(Furedi et al. , 2008. στο Whitty 2010)

Αυστραλία

Στην Αυστραλία υπάρχουν αντιπαραθέσεις για το ποιος θα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και το τι αυτό θα περιλαμβάνει σε αντικείμενα όπως τα Αγγλικά και η Ιστορία, όπως και για τι είδους παιδαγωγικές πρακτικές θα ακολουθηθούν. Τελευταία η κεντρική κυβέρνηση αρχίζει να παίζει έναν πιο ηγετικό ρόλο, οδηγώντας τις κατά τόπους πολιτείες σε ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος, όχι συχνά χωρίς αντιπαραθέσεις.

Φαίνεται πως ένα εθνικό αναλυτικό αρχίζει να συγκροτείται , αποτέλεσμα της δράσης και της κεντρικής διοίκησης και των επιμέρους πολιτειών. Όλες τελικά οι πολιτικές φαίνεται να αναδεικνύουν γενικά ένα **πέρασμα από την έμφαση του να «ξέρω πράγματα» στο να «μπορώ να κάνω πράγματα».**

Έχοντας κατά νου το επίσημο λόγο των κύριων μετεχόντων στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος παρατηρούμε πόσο σπάνια αναφέρεται ο όρος «γνώση» σε αντίθεση με όρους όπως: «επιδιωκόμενα αποτελέσματα, πολιτικές διαχείρισης πηγών» ή την έμφαση που δίνεται στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. (Yates & Collins, 2010). Στις δεκαετίες '80 και '90 αναπτύχθηκε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κοινού πλαισίου συγκεκριμενοποιήσεων των μαθήσεων που διατρέχει τα αντικείμενα του όλου αναλυτικού προγράμματος, (Statements and Profiles), ενώ μια δεκαετία αργότερα δίνεται έμφαση στις λεγόμενες «ουσιώδεις μαθήσεις».

Διαφαίνεται σαφώς πλέον η παγκόσμια μετάβαση στο μαθητευόμενο, στις δομιστικές γνωστικές αντιλήψεις, και στις επαγγελματικές δεξιότητες (Young 2008). Υπάρχει αδυναμία προσφοράς των εχεγγύων εκείνων που μπορούν να διασφαλίσουν πλέον τα θεμέλια για ισχυρή διανοητική εργασία. Ακόμα περισσότερο διακρίνεται μια αποτυχία διάκρισης του «κάθετου και οριζόντιου

άξονα γνώσης» (Muller 2000, Yates 2006, Young 2008). Μην ξεχνάμε ότι ο Young (2008) θεωρεί «ανέντιμη» την ισότιμη αποτίμηση όλων των ειδών γνώσης.

Άλλοι θεωρητικοί βέβαια ερευνώντας την επαγγελματική δραστηριότητα και δεξιότητα θα πρότειναν μια περισσότερο ολιστική, καταστασιακή, «εν δράσει» θεώρηση της γνώσης, παρά θα έλεγχαν τα όποια άλλα θεμέλιά της (Gibbons & al., 1994; Lave & Wenger, 1994, Tuomi- Grohn & Engestrom, 2003). Τέλος θεωρήσεις που έλκουν τη καταγωγή τους από το χώρο της βιομηχανίας, θα θεωρούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα για την Αυστραλία (Finn, 1991; Mayer, 1992; Williams, 2005 στο Yates & Collins, 2010), στη βάση της διαμόρφωσης ενός επιθυμητού «τύπου προσώπου» προσαρμοστικού και ευέλικτου, συμβιβαστικού στα πλαίσια της συνεργατικότητας και αυτοδιαχειριζόμενου.

Απ' όλα αυτά, τελικά στην Αυστραλία παρατηρούμε έναν συνδυασμό αφ' ενός μεν μιας προοδευτικής ωφελιμιστικής μαθητοκεντρικής αντίληψης, και μιας κουλτούρας αποδεικτικής βάσης και οριοθέτησης αφ' ετέρου, παρατηρούμενος και στις δύο διαδοχικές πραγματώσεις που αναφερθήκαμε (Statements and Profiles, εν συνεχεία «ουσιώδεις μαθήσεις», ή αλλού «δεξιότητες» ή «ικανότητες για...»).

Υπάρχουν ζητήματα στο κατά πόσο και οι δύο θεωρήσεις αφήνουν τη θεματική γνώση «αντικειμένου», όπως και τις διαφοροποιούμενες μορφές γνώσης, έξω από το πεδίο ενδιαφέροντός τους.

Από τη δεκαετία του '80 ασκήθηκε μεγάλη πίεση στις κατά τόπους πολιτείες να κατασκευαστεί για πρώτη φορά ένα κοινό εθνικό αναλυτικό προς υπέρβαση των αναλυτικών των πολιτειών. Το Αυστραλιανό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο συμφώνησε για έναν σχεδιασμό επί χάρτου αυτού του αναλυτικού προγράμματος. Η καταρχήν συμφωνία δημιούργησε μια εθνική απόφαση για τα Μαθηματικά ως «περιοχή μάθησης κλειδί» (KLA), αυτό έγινε το 1989, ενώ το 1991 **οι πολιτείες συμφώνησαν σε οκτώ τέτοιες «περιοχές»:** Μαθηματικά, Αγγλικά, Τεχνολογία, Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσες, Κοινωνικές μελέτες και Μελέτες Περιβάλλοντος. Κάθε περιοχή μάθησης ορίζονταν σε επιπλέον επίπεδα: για παράδειγμα στα Μαθηματικά υπήρχε το επίπεδο αριθμών, το επίπεδο διαστημάτων και το επίπεδο μετρήσεων. Η συμφωνία χώριζε το περιεχόμενο της γνώσης του αναλυτικού σε οκτώ μέρη που τα οργάνωνε με κοινό τρόπο στην προσπάθεια πολιτικής και γραφειοκρατικής

διευθέτησης της πολιτειακής διαφοροποίησης. Η **διαθεματική διάθεση διακρίνεται όπως και η προσπάθεια να μειωθεί ο συνολικός αριθμός των περιοχών του αναλυτικού προγράμματος χωρίς μια ισχυρή βάση γνώσης για το τι θα είναι ή δεν θα είναι μέρος μιας «περιοχής-κλειδιού».** Σε πολιτικό λοιπόν επίπεδο αποφασίστηκε ότι η γνώση πρέπει να αντιμετωπίζεται στη βάση δεδομένων και δεξιοτήτων. Εντοπίζεται η υπερβολή, **Αγγλικά και Μαθηματικά να μην εκτιμώνται ως διαφορετικές μορφές γνώσης.** Κάθε πεδίο παρουσιάζεται μέσα από επίπεδα ιεραρχικά οριζόμενα, για τα μαθησιακά αποτελέσματα που κάθε παιδί έπρεπε να επιδείξει. Η δομή συνδύαζε τη μαθητοκεντρική διάσταση με τις επιθυμίες αυτών που όριζαν την εθνική ατζέντα (συνδυάζεται ο μαθητοκεντρισμός και ο οικονομικός ινστρουμενταλισμός). Τα επίπεδα κάθε πεδίου ορίστηκαν να είναι οκτώ και σχηματοποιήθηκαν με μαθησιακά αποτελέσματα του τύπου «τι μπορεί να κάνει ένα παιδί». Ο βηματισμός εξατομικεύεται.

Γαλλία

Η ιδέα του «Εθνικού Υπουργείου Παιδείας» σε αποφάσεις του 2005 και 2006 για τη δημιουργία ενός «κοινού τόπου» γνώσης και δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, φαίνεται να αντιφάσκει με τη φιλοσοφία της γαλλικής εκπαιδευτικής παράδοσης.

Ενδιαφέρον προκαλεί η ανάγνωση των αλλαγών στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές μπορούν να αναδείξουν εκ νέου τη γαλλική ιδιαιτερότητα ή μήπως τελικά είναι μία ιδιάζουσα μείξη διεθνών και ευρωπαϊκών ιδεών; Ακόμα περισσότερο μπορούν να μεταβάλουν τις ρουτίνες και τις αρχές του γαλλικού σχολείου σε μία διεθνιστική προοπτική ή θα υπογραμμίσουν εκ νέου τη «γαλλική εξαίρεση;» (Gauthier & de Gouvello 2010).

Ήδη από το 2007 ο Denis Meuret σημειώνει (στο Gauthier & de Gouvello 2010) ότι μόνο ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε, έστω από μίμηση, να αντιπαρατεθεί στο συγκεντρωτισμό του καθολικισμού. Άρα ο γαλλικός συγκεντρωτισμός δεν είναι αποτέλεσμα επιλογής αλλά ιστορικό επιγενόμενο. Ότι διδάσκεται στο σχολείο δεν αποφασίζεται από τους διδακτικούς του παράγοντες, αλλά επιβάλλεται σε εθνικό επίπεδο σε συνάρτηση με πολιτικές επιλογές.

Ο Meuret παρατηρεί ότι η εκπαίδευση γίνεται μέρος του κοινωνικού συμβολαίου και επιδιώκει τα άτομα να αποφύγουν το εγωιστικό αυτοσυναίσθημα που τα συνάπτει με τα ενδιαφέροντά τους και να αποκτήσουν ευρύτερη πολιτική συνείδηση.

Κατ' αυτόν τον τρόπο δικαιώνεται μια ειδική σχέση ανάμεσα στη ποιότητα της γνώσης και της εκπαιδευτικής συγκρότησης.

Άπό την εποχή του Condorset προτάσσεται η επιλογή κάποιας εκπαίδευσης που δε συνδέεται με τη γνώση αθροιστικά, αλλά αναφέρεται σε συγκεκριμένους τύπους γνώσης, και τους λόγους που αυτοί προβάλλονται. Αναμφίβολα έτσι είμαστε μπροστά σε έναν ακραίο ιδεαλισμό μιας ατέρμονης αναζήτησης της «απελευθερωτικής γνώσης». Κατ' επέκταση είναι απαιτητή μια οριοθέτηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με σαφές πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, που θα υπερβεί τη θεωρητικολογία ενός εκπαιδευτικού «ιδεατού».

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στη Γαλλία περιγράφεται με τη μορφή «εκπαιδευτικών προγραμμάτων» που παραδόξως είναι κείμενα που αποτελούν προέκταση των προαναφερθέντων αρχών. Είναι «ισχυρά κείμενα» που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς μετέχοντες με μία σαφή νόρμα προτασόμενης γνώσης που απαιτεί διάρκεια και βρίθεται «εννοιολογικού βάθους». Την ίδια στιγμή δεν απαιτούν την έγκριση της ανώτερης ιεραρχίας αφού αρκεί για την εφαρμογή τους μια απλή υπουργική απόφαση. Μέσα σε αυτή την αντίληψη δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα να μην είναι πολιτικώς προερχόμενες αλλά από τους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Gauthier & de Gouvello 2010).

Μέσα σε αυτά τα προγράμματα περιγράφεται ένα διδακτικό δέον παρά εμπράγματα και διακριτά διδακτικά αντικείμενα. Επιπλέον δε διαλέγονται σε «κάθετο ή οριζόντιο» λόγο, δηλ. λόγο που διακρίνει επίπεδα και αντικείμενα, ούτε προσδιορίζουν τους κανόνες αξιολόγησης, αυτοί ορίζονται σε άλλα επίπεδα.

Απόληξη των παραπάνω είναι τα προγράμματα να μην ανακλούν τον συγκεντρωτισμό, αλλά να ποικίλλουν από σχολείο σε σχολείο και η αξιολόγηση να είναι τελικά ο μέσος όρος είκοσι επιμέρους μαθήσεων. Έτσι τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα αγνοούνται, όλα ορίζονται στα πλαίσια του υποκειμενισμού του διδάσκοντος.

Αυτά όλα υποστηρίζονται από την ιδέα ότι **η εκπαίδευση είναι περισσότερο μία σύνδεση γνώσης και πολιτισμού παρά αναφέρεται σε διδακτέες δεξιότητες.**

Η τοπική οργάνωση της εκπαίδευσης, ο ορισμός των διδακτικών αντικειμένων, με σκοπό να βρεθεί η καλύτερη σύνδεση μεταξύ μαθητών και σχολείου, και ο ορισμός δυνατών δεξιοτήτων μεταξύ των καθηγητών σε εθνικό επίπεδο, όλα αυτά είναι έννοιες σχεδόν αδιανόητες στη Γαλλία. Η «ιερή» φύση του προγράμματος δεν παίρνει την έκφραση ενός αντικειμένου που πρέπει να συμπληρώνεται από τον καθηγητή για να υπερβληθούν οι μαθητικές δυσκολίες. Άρα ο συντηρητισμός επικρατεί ενώ ταυτόχρονα ο χαρακτήρας τους δεν δείχνει τις διδακτικές επανατοποθετήσεις της σχηματοποίησής των. Τελικά κανένας στη Γαλλία δεν ήξερε τον κανόνα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφού δεν υπήρχε τέτοιος. Όλα ορίζονται από μια μυστικότητα. Δεν μπορούμε να βρούμε ένα πλαισιωμένο εκπαιδευτικό πλάνο (Gauthier & de Gouvello 2010).

Τελικά στις 11 Ιουλίου 2006 ο Γάλλος Πρωθυπουργός υπέγραψε μια απόφαση που **ορίζει ένα κοινό πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση.** Η παλιά φύση του εκπαιδευτικού προγράμματος δομημένη στην αυστηρή πειθαρχία και στην επιτυχία των επιπέδων-χρόνων αντικαταστάθηκε από έναν εξωτερικό σκοπό και ορίστηκε με όρους συνάφειας με αυτό που οι μαθητές αναμενόταν να μάθουν. **Φαίνεται πια η προοπτική οι Γάλλοι μαθητές μέχρι την ηλικία των 16 να είναι περίπου ίδιοι. Η μαθητική ικανότητα ορίζεται ως συνδυασμός γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Το κοινό πεδίο παίρνει τη μορφή επτά βασικών ικανοτήτων.** Στοιχειώδης και Μέση Εκπαίδευση για πρώτη φορά αντιμετωπίστηκαν ως μέρη ενός κοινού σώματος. Βέβαια η διχαστική λογική συνεχίστηκε αφού άλλοι αναφέρονταν στη γνώση μέσα από αυστηρά αντικείμενα του αναλυτικού, ενώ άλλοι με τη λογική των γενικών πεδίων. Έτσι η λογική του κοινού τύπου μάθησης αντιμετώπισε και αρκετές αντιδράσεις.

Πολιτικά από το 2007 εμφανίζεται μια οπισθοδρόμηση σε πιο συντηρητικές φόρμες. Όμως την ίδια χρονιά τα αποτελέσματα του PISA αρχίζουν να προσελκύουν το ενδιαφέρον και κάτω από την επίδραση του OECD εμφανίζονται εκ νέου θέματα που επιβάλλουν τα κοινά πεδία μάθησης.

Βέλγιο

Ιστορικά δύο διακριτές κοινότητες, καθολικοί και μη, αν και διακρίνονται από διαφορετικές αξίες πέρασαν σε μια κοινωνική συμφωνία συνύπαρξης και ίσων δικαιωμάτων. Το γεγονός αυτό επέτρεψε στη κάθε κοινότητα την διαμόρφωση οργανισμών ευρύτατης εμβέλειας αναφερόμενους σε κάθε τομέα της καθημερινότητας (pillars).

Σήμερα κάθε pillar παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες όλων των βαθμίδων, ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, υπηρεσίες υγείας κ.ά. Σε αυτό το πλαίσιο ενώ οι καθολικοί ανέπτυξαν το δικό τους δίκτυο σχολείων, οι μη καθολικοί προτίμησαν τα σχολεία να ορίζονται από σημαντικά δημόσια μορφώματα, είτε σε τοπικό είτε σε εθνικό ή θρησκευτικό επίπεδο. Στις ομοσπονδιακές δημοκρατίες, τελικά αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι οι πολιτικοί αλλά οι διάφορες elite που κατευθύνουν τη δράση των δικτύων. Έως πρόσφατα, για μεγάλο αριθμό θεμάτων η μόνη συμφωνία εντοπιζόταν στην ελευθερία του κάθε δικτύου να επιλέξει την επιθυμητή οργανωτική μορφή.

Αυτή η λογική εντοπίζεται και στο αναλυτικό, στα εξεταστικά συστήματα και στις μεθόδους διδασκαλίας. Οι κοινότητες τελικά αποδέχονται να μην υπάρχει κοινή πολιτική, αλλά αυτή να ορίζεται από τις εκάστοτε προτεραιότητες και ενδιαφέροντα (Mangez, 2010).

Τελικά σήμερα τίθεται ένα ζήτημα του κατά πόσο, στα πλαίσια μιας ομόσπονδης δημοκρατίας, μπορεί να υπάρξει κοινός καθορισμός της ποιότητας της γνώσης, όταν κάτι τέτοιο δεν αποτελεί έθος. Τελικά ίσως οι τελικές επιλογές καθοριστούν από μία εν μέρει εξωγενή επιβολή, η οποία θα καθιστά τις επιμέρους κοινότητες λιγότερο εσωστρεφείς και θα αυξήσει την ενωτικού τύπου κανονικοποίηση στα πλαίσια ασφαλώς και του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα όμως μια κοινή πολιτική επιθυμητής γνώσης παρακωλύεται από την μυστικοπάθεια και τη διαφοροποίηση!

Κυριαρχεί ακόμα μια «σημαίνουσα αυτονομία» (Boogards, 1998. στο Mangez, 2010), την ώρα που άλλες ομόσπονδες δημοκρατίες όπως η Ολλανδία, κοιτούν με περισσότερη εξωστρέφεια, όταν χρειάζεται το διαφορετικό.

Πρόεκταση του παραπάνω είναι ότι η αξιολόγηση της πολιτικής και γενικότερα της γνώσης απέναντι στο σύστημα, δεν είναι επιθυμητή. Τα pillars είναι

οργανωμένα «κάθετα» και αυτονομημένα, την ώρα που η γνώση και η εξειδίκευση τείνει να βλέπει τα ζητήματα «οριζόντια» και χαρακτηρίζεται από αστάθεια (Eric Mangez 2010).

Κατ' ουσίαν οι αποφάσεις σε μια ομόσπονδη κοινωνία στηρίζονται σε συμβιβασμούς (Dumont & Delgrange, 2008. στο Eric Mangez 2010)! Αυτό δημιουργεί επιπλοκές για τη χρήση της γνώσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία δεν ορίζεται από την εξειδίκευση και από αποδείξεις. Επιπλέον ο πολιτικός παιδαγωγικός λόγος δεν είναι ισχυρός όπως στα αγγλοσαξωνικά κράτη. Μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχαν εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο, ούτε γενικότερα συγκριτική πληροφόρηση για σχολεία ή μαθητές. Οι σαφείς μετρήσιμες οριοθετήσεις απουσίαζαν.

Επιπρόσθετα η «κατατμηστική» αντίληψη επηρέασε αρνητικά και την έρευνα σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφού τα ερευνητικά ερωτήματα μεταξύ δικτύων ήταν δύσκολο να απαντηθούν, από τις δυσκολίες «πρόσβασης στο πεδίο».

Οι αλλαγές που ξεκίνησαν από το '90 και επιταχύνθηκαν από το 2000, χαρακτηρίζονται από διεύρυνση της συλλεκτικής ικανότητας δεδομένων από όλους τους μετέχοντες φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που ενισχύθηκε από τη δημιουργία διομοσπονδιακών και δια-δικτυακών επιτροπών και ομάδων.

Συμμετοχικότητα, «οριζόντια» διάχυση και κινητικότητα άρχισαν να καταργούν τα όποια «σύνορα» μεταξύ των ομόσπονδων περιοχών.

Έπειτα εργαλεία διεθνούς σύγκρισης (PISA, OECD, μελέτες IEA) έπαιξαν το ρόλο τους, αφού οι συγκρίσεις εξομοιώνουν και δημοσιοποιούν τη γνώση για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις αναμενόμενες επιδόσεις. Οι επιμέρους elite ήρθαν πλέον κοντά από τη στιγμή που σύμφωνα με το PISA η βελγική εκπαίδευση χαρακτηριζόταν γενικά ως ελάχιστα αποτελεσματική.

Πλέον ένας νέος κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος θα δώσει στρατηγική έμφαση στη έννοια της εθνικής οικονομικής ευημερίας. Η ποιότητα της γνώσης θα εκτιμηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο με τον εμφολεύοντα φόβο ότι οι αλλαγές θα οδηγήσουν σε θεμελιακούς τριγμούς την ομόσπονδη οργάνωση.

Σουηδία

Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει εξελιχθεί στο ελάχιστο απαραίτητο προσόν για τη κατάληψη μιας θέσης στην αγορά εργασίας! Οι παγκόσμιες τάσεις επιδρούν στη διαμόρφωση της ποιότητας της μετα – υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την προώθηση των αρχών της δια βίου μάθησης, της απασχολησιμότητας, και της ευελιξίας.

Εντοπίζονται τρεις περίοδοι μεταβολών: δεκαετίες '60 έως μέσα του '70 όπου η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διευρύνθηκε και τοποθετήθηκε κάτω από την ίδια οργανωτική ομπρέλα, η δεύτερη περίοδος έως τις αρχές του 2000 που περιελάμβανε τον ανασχηματισμό της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας το 1991-1992 και ο παρών κύκλος που αρχίζει το 2007. Πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες της Εκπαίδευσης στο κοινωνικό και ατομικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Παραδοσιακοί Σοσιαλδημοκράτες αλλά και Συντηρητικοί αναγκάστηκαν να επικεντρωθούν στις οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες σε συνολικό επίπεδο τη ώρα που οι Φιλελεύθερες αντιλήψεις έδιναν έμφαση στο υποκείμενο αλλά και διαφοροποιούσαν την έμφαση στο ποια γνώση, δεξιότητες και στάσεις πρέπει να προωθηθούν.

Η παρούσα Σουηδική Ανώτερη Δευτεροβάθμια ενώνει τον Ακαδημαϊκό δρόμο και την μη υποχρεωτική επαγγελματική Εκπαίδευση που χορηγήθηκε κυρίως στους χώρους δουλειάς πριν από το 1940. Η μεταδόμηση του 1968 επέβαλε ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. **Ο μετασχηματισμός του 1968 για πρώτη φορά ένωσε το επαγγελματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό ήταν αντίδραση στην αυξανόμενη απαίτηση για μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση και για σύνδεση με την καθημερινή ζωή, πράγμα που ήταν πρόθεση ικανοποίησης των ατομικών επιλογών καριέρας.** Αν και η πρόταση για γενικά αντικείμενα αυξανόταν, η επαγγελματική φύση της εκπαίδευσης, που προδρομικά οριζόταν σε κατεύθυνση επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεν περιελάμβανε μαθήσεις κοινές με το ακαδημαϊκό πεδίο. **Και το ακαδημαϊκό και το επαγγελματικό πρόγραμμα οργανώθηκαν σε μορφώματα που συνδέθηκαν με τον επαγγελματικό βίο και επέτρεπαν την εξειδίκευση αποφοίτησης.** Τα περιεχόμενα των ακαδημαϊκών προγραμμάτων εκμοντερνίστηκαν και απαιτούσαν αυτονομημένη δουλειά από τους μαθητές. Οι τελικές εξετάσεις αντικαταστάθηκαν

από συνεχή αξιολόγηση. Η μη υποχρεωτική λοιπόν επαγγελματική εκπαίδευση δεν οδηγούσε σε απόλυτη επαγγελματική προετοιμασία, αλλά ήταν βάση για την περαιτέρω εκπαίδευση πάνω στη δουλειά. Στα τέλη του '60 οργανώθηκε μέσα στο σχολείο πάνω σε διακριτά κριτήρια-βήματα και σημεία-κλειδιά, ενώ δινόταν περισσότερος χρόνος για γενικά αντικείμενα (Lundahl, Apreman, Lundrstrom & Ronnberg, 2010).

Από το '70 και μετά τα εθνικά συνδικάτα ασκούν πιέσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφού φόβοι της μεταδόμησης του βιομηχανικού χώρου απειλούσαν τους απασχολούμενους άν το σχολείο δεν τους προετοίμαζε για την ευελιξία και την περαιτέρω ανάπτυξη.

Όταν αποφασίστηκε ο μετασχηματισμός του 1990 το εκπαιδευτικό σύστημα έγινε υποκείμενο των κυβερνητικών μεταβολών που προωθούσαν την αποκέντρωση, την αντικειμενική διαχείριση και την εκλογή. Οι αλλαγές δεν επέδρασαν τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα αφού πρόταξαν την αυτοδιαχείριση, την υπευθυνότητα και την ελευθερία οι καθηγητές να επιλέγουν κατάλληλες μεθόδους και αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Έπρεπε να βοηθούσαν τους μαθητές να επιτύχουν στόχους. Παρόμοιες απαιτήσεις έπρεπε πάλι να ικανοποιηθούν αφού η Ανώτερη Δευτεροβάθμια δεν απαντούσε ικανοποιητικά στην ευελιξία και στη Δια Βίου Μάθηση. Προτάθηκε η ανάγκη για ενδυνάμωση του υποκειμένου να ζει και να αναπτύσσεται αυτόνομα στα πλαίσια μιας μεταβαλλόμενης οικονομίας. Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα του 1994 περιείχε 16 εθνικά προγράμματα, 14 από τα οποία ήταν επαγγελματικά και ένα εύρος ειδικών και ατομικών προγραμμάτων. Όλα κρατούσαν 3 χρόνια εκτός από τα ατομικά. Τα ειδικά προγράμματα προσέφεραν μεγαλύτερη ευελιξία από ότι τα εθνικά.

Όλα τα επαγγελματικά και ακαδημαϊκά προγράμματα περιείχαν κοινό πεδίο γενικών αντικειμένων. Υπήρχε δυνατότητα επιλογών και σε όλα μειώνονταν οι διαφορές μεταξύ ακαδημαϊκού και επαγγελματικού πεδίου.

Όμως από το 2006 ήδη το μη σοσιαλιστικό πολιτικό κόμμα ανακοίνωσε την ανάγκη διάκρισης του ακαδημαϊκού και του επαγγελματικού προγράμματος για να εισαχθεί μοντέρνα ευέλικτη εκπαίδευση.

Οι αποφάσεις του 2009 σκόπευαν στην προβολή της ικανότητας για συναγωνισμό ομάδων, εταιρειών και ατόμων στα πλαίσια των οικονομικών

μεταδομήσεων. Σε αντίθεση με προηγούμενες μεταβολές η παρούσα δεν στηριζόταν στην ανάλυση των αναγκών του μέλλοντος τη Σουηδικής οικονομίας αλλά ορίζονταν σε διακριτά επίπεδα έτσι ώστε τα προγράμματα να ταιριάζουν περισσότερο με τις ανάγκες των εταιρειών. Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια έπρεπε να παρέχει στους νέους ανθρώπους τη γνώση για να ξεκινήσουν και να αναπτύξουν την εργασία. Η πολιτική διαμόρφωση έπαιζε ελάχιστο ρόλο στα νέα προγράμματα. Δημιουργείται ένας διαχωρισμός διάκρισης μεταξύ προγραμμάτων που ετοιμάζουν τα παιδιά για δουλειά ή για περαιτέρω εκπαίδευση. Δημιουργούνται ισχυρά σύνορα του περιεχομένου επαγγελματικών και ακαδημαϊκών αντικειμένων (Lundahl, Apreman, Lundrstrom & Ronnberg, 2010).

Άρα έχουμε μια μετακίνηση τελικά για την δημιουργία μιας επιθυμητής γνώσης και δεξιοτήτων και μια μετάβαση από την κρίση των καθηγητών στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η Δευτεροβάθμια έπρεπε να ικανοποιεί αυτές τις απαιτήσεις μέσα από μια στενή οριοθέτηση της ικανότητας. Υποκρύπτεται μια έμφαση στην επιτελεσματικότητα και στην αποτελεσματικότητα. Η γνώση γίνεται μέρος ενός λόγου Δια Βίου Μάθησης που προσαρμόζει τα άτομα στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Νορβηγία

Εδώ τέθηκε εκ νέου το ερώτημα αν η τοπική κουλτούρα μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία με αναφορά στο παγκόσμιο επίπεδο. **Κρίσιμος επίσης είναι και ο βαθμός της δημόσιας απαίτησης για υπεροχή των τοπικών πολιτιστικών στοιχείων στη σχηματοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την ώρα που η ενδυνάμωση των μαθητών με προσόντα «για τη ζωή» φαντάζει καίρια.** Όλα αυτά σχετίζονται με τη συνείδηση των γνωστικών αντικειμένων και τη σύνδεσή τους με τον «έξω κόσμο» και το περιεχόμενο της μάθησης.

Υπάρχουν τελικά εναλλακτικοί δρόμοι για τα έθνη, ώστε να ανταποκριθούν στις παγκόσμιες απαιτήσεις και επιπολιτισμός και «προσόντα» να εξισορροπούν και να αλληλοσυμπληρώνουν το αναλυτικό. Στα πλαίσια του Σκανδιναβικού μοντέλου συνδυάζονται οι τοπικές απαιτήσεις και οι επεμβάσεις της κρατικής εξουσίας σε μια σειρά από εθνικά αναλυτικά προγράμματα. Ινστιτούτα επαγγελματικοποίησης των

καθηγητών και του βοηθητικού προσωπικού επέδρασαν στη σχηματοποίηση και υλοποίηση των προγραμμάτων (Karseth & Sivesind, 2010).

Οι πηγές ενημέρωσης και άλλοι διάυλοι δημόσιου λόγου ανέφεραν τη χαμηλή ποιότητα της σχολικής πραγματικότητας και των επιτυχιών στις τελευταίες δεκαετίες. Ο εθνικός μετασχηματισμός των σχολείων και της μόρφωσης των καθηγητών κρίθηκαν ως μη ικανοποιητικοί.

Διεθνείς μετρήσεις, εθνικά τεστ και έρευνα αξιολόγησης προκαλούσαν όχι μόνο το σχεδιασμό του μετασχηματισμού αλλά και τη διαμόρφωση της δημόσιας γνώμης για το αναλυτικό και μια κατανοητή διδασκαλία. Σε αυτή τη βάση οργανισμοί όπως ο OECD προώθησαν μια νέα πολιτική τεχνολογία όπου ο φορμαλισμός του αναλυτικού προγράμματος αγνοήθηκε προς όφελος της μέτρησης και της λογοδοσίας.

Η γενικότερη τάση είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα από οριοθέτηση περιεχομένου κινείται σε μια οριοθέτηση μάθησης και τα υποκείμενα πρέπει να αυτορυθμίζονται στην προσέγγιση της γνώσης και του αναλυτικού προγράμματος. Οι μελετητές του αναλυτικού προγράμματος έδωσαν σημαίνουσα έμφαση στη διαχείριση των μετασχηματισμών αλλά δεν τη συνέδεσαν με εθνικές εκπαιδευτικές δομές. **Στη Νορβηγία διεθνείς μελέτες όπως του PISA παίζουν σημαίνοντα ρόλο στην οριοθέτηση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, προσφέρουν νέες συνειδήσεις του ζητήματος των «αντικειμένων» με τη μορφή δεξιοτήτων εντός και δια περιοχών των αντικειμένων μάθησης που διακρίνονται από την εθνική κουλτούρα και από ένα σύνηθες αναλυτικό πρόγραμμα.** Στις νέες οριοθετήσεις των εθνικών τεστς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ξεκαθαρίζεται με όρους στόχων, αναλυτικά επίπεδα επιτυχίας σε διακριτές περιοχές (Karseth & Sivesind, 2010).

Αυτές οι αξιολογήσεις εν μέρει τουλάχιστον επέδρασαν στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα και αντέδρασαν εν νέου σε αυτό που θεωρήθηκε κύριος σκοπός και στόχος της μάθησης. Οι οπαδοί του μετασχηματισμού θεωρούν ότι πρέπει να γίνει αποδεκτή η ύπαρξη διεθνών απαιτήσεων στην εκπαίδευση. Αυτές οι απαιτήσεις στηρίζονται στην πεποίθηση της σημασίας που έχει μια πολιτική αποδεικτικών στοιχείων για την βελτίωση και η αναγκαιότητα να δημιουργηθούν τράπεζες γνώσης. Η ανάλυση των ντοκουμέντων πολιτικής και αναλυτικού προγράμματος

από τις δύο τελευταίες μεταδομήσεις μεταξύ των αρχών του '90 έως τα μέσα του 2000 είναι πολύ διαφωτιστική, αφού περιγράφει τις νομιμοποιούμενες αιτιάσεις και τους στόχους μιας κατανοητής μάθησης.

Το Core Curriculum του 1997 καλεί για μια σύνθεση αφενός μεν της παγκόσμιας ετερογένειας μέσα από έναν εθνικό μετασχηματισμό και αφετέρου υπογραμμίζει την εθνική πολιτισμικότητα ιδωμένη μέσα από την παγκόσμια τάξη. Η σημαντικότερη αλλαγή-βελτίωση στο αναλυτικό πρόγραμμα του '97 είναι ότι δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε ένα συγκεντρωτικό αναλυτικό. Υπήρχε πρόθεση για μια βεβαιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο με κοινό περιεχόμενο γνώσεων, παραδόσεων και αξιών έχοντας κατά νου πού ζουν οι μαθητές, την κοινωνική τους προέλευση, το φύλο, τη θρησκεία κ.ο.κ. Την ίδια στιγμή υπήρχε ακόμα χώρος για τοπική και ατομική εκλογή και προσαρμογή. Η ατομική ανάπτυξη του μελλοντικού πολίτη και η πολιτισμική του ενδυνάμωση έπαιζε μεγάλο ρόλο και ταυτόχρονα η προσωπική ταυτότητα σχηματοποιείτο στη συνάφεια με νόρμες συμπεριφοράς και μορφές έκφρασης οικείες με τις εθνικές και τοπικές παραδόσεις.

Ο συγκεντρωτισμός αυτός ερείδετο στην ανάγκη για ισότητα και στην αποφυγή ανισοτήτων που θα οδηγούσε σε κοινωνική αδικία και αντιδημοκρατισμό. Χρειάζονταν λοιπόν, καλές συνθήκες για να αναπτυχθούν γνώσεις εγγραμματισμού και δεξιότητες. Κατ'έπекταση ακόμα και νεοεισερχόμενοι στη χώρα θα ενσωματώνονταν πιο εύκολα όταν οι πολιτισμικές αναφορές θα ήταν σαφείς. Μιλάμε λοιπόν, για έναν πολιτιστικό εγγραμματισμό απαραίτητο για τον κοσμοπολιτισμό. Η ικανότητα για διαπολιτισμικότητα ήταν απαιτητή και στην εργασιακή ζωή. Η πολιτική του αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει έναν συνδυασμό πληροφόρησης για τεχνολογία και κινητικότητα την ώρα που λειτουργεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας που απαιτεί γρήγορη πρόσβαση στη γνώση. Σε αυτό το πεδίο οι πολιτισμικές παραδόσεις ερεθίζουν τη δημιουργία γνώσης και την ανακάλυψη. Η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας έπρεπε να διασφαλιστεί μέσα από μια νέα θέαση στην εθνική ταυτότητα. Αυτές εισαγάγουν στην εθνική κουλτούρα με μια πολυπολιτισμική γλώσσα (Karseth & Sivesind, 2010).

Οι αλλαγές της δεκαετίας του 2000 ορίστηκαν από μια παγκόσμια γλώσσα που εστιάζετο σε στόχους δεξιοτήτων και ικανοτήτων μάθησης. Ο OECD όριζε

στρατηγικές εμπνευσμένες από νέες μορφές διακυβερνησιμότητας σε ό,τι συνειδητοποιείτο ως κοινωνία της γνώσης. Ενώ τη δεκαετία του '90 η γνώση ήταν μια πηγή που μοιράζεται και η ανθρωπότητα είναι μια αξία που βασίζεται στην συντροφικότητα, στη στροφή του αιώνα η γνώση και η κοινωνία της θεάται ως μεταβαλλόμενη συμφωνία που υποστηρίζει αλλά δεν εγγυάται την αυτό-πλήρωση. Εστιάζεται στην δημιουργικότητα και στο ανθρώπινο κεφάλαιο ως τα πιο σημαντικά αποτελέσματα για τον εργασιακό βίο.

Η γνώση θεωρείται προβαλλόμενη αξία μόνο όταν μοιράζεται, όχι στα πλαίσια ενός στενού κύκλου ημετέρων που ανταλλάσσουν απόψεις, αλλά όταν παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί δραστικά. Σε πρώτη φάση τα άτομα έγιναν αντιληπτά ως πρόσωπα που αναφέρονται στη γνώση μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενώ σε δεύτερη η γνώση θεωρήθηκε μια πολύ σημαντική πηγή και καθοδηγητική δύναμη για την κοινωνική επιτυχία του ατόμου σε μια κοινωνία που είναι όσο ποτέ άλλοτε σύνθετη και πολυποίκιλη. Κυριαρχεί η δήλωση ότι από τη στιγμή που η κοινωνία συνεχώς αλλάζει οι μαθητές δεν μπορούν να προμηθευτούν όλη τη γνώση που θα χρειαστούν ως ενήλικοι. Όμως είναι σημαντικό τα σχολεία να δώσουν στους μαθητές τις βάσεις για μία διά βίου μάθηση (Report No 30 to the Storting, 2003-2004, Kultur for læring ,The Royal Ministry of Education and Research).

Στον πρώτο ανασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος ορίστηκαν τα αντικείμενα μάθησης ως βάση της διδασκαλίας (1999). Το περιεχόμενο περιγράφηκε μέσα από βασικά σημεία, που περιείχαν πολιτιστικούς κανόνες και εξειδικευμένα ονόματα συγγραφέων, καλλιτεχνών και ιστορικών γεγονότων. Οι αρχές και η καθοδήγηση αυτού του αναλυτικού δεν συγκεκριμενοποιούν μεθοδολογικά πλαίσια για να αναδειχθεί η αποτελεσματική διδασκαλία αλλά εξειδικεύεται το ποσό της διδασκαλίας ανά αντικείμενο και η εργασία τύπου project σε διαφορετικά επίπεδα.

Όμως, μία προσέγγιση περισσότερο εστιασμένη στην ίδια τη μάθηση γίνεται ορατή στην νέα μεταβολή του 2000. Μορφές δουλειάς που είχαν περιγραφεί μέσα από στόχους, είχαν τώρα αποβληθεί στο όνομα μιας γενικής ιδέας στρατηγικών ατομικής εκμάθησης ως βασική αρχή ενδυνάμωσης βασικών δεξιοτήτων. Η πιο σημαντική αλλαγή στη νέα κατάσταση είναι ότι δεν δίνονται

ξεκάθαρες περιγραφές του τι πρέπει να διδαχθεί. Ασφαλώς, κάτι τέτοιο δημιουργεί ένα ερώτημα για το πώς καθορίζονται οι διάφοροι στόχοι ικανοτήτων στις διάφορες βαθμίδες.

Ισπανία

Στην Ισπανία από τα μέσα της δεκαετίας του '80 το κράτος θέλησε να ελέγξει το κατεξοχήν παιδαγωγικό αναπλαισιωτικό πεδίο μέσα από ένα πλάνο καθορισμού των ειδικών παιδαγωγικών λόγων και την παραγωγή μιας νέας πολιτικής του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον αναλυτικό και πολιτικές εστιάστηκαν στην παραγωγή αόρατων παιδαγωγικών πρακτικών για να υπερβούν τις παλαιού τύπου μεθόδους που χαρακτήριζαν τα σχολεία από την εποχή του Φράνκο. Το κατεξοχήν παιδαγωγικό αναπλαισιωτικό πεδίο, ειδικά στο τέλος της περιόδου αυτής, είχε αυτονομηθεί από το επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο. Η εκπαίδευση των καθηγητών αλλά και τα σχολεία έπαιζαν ένα πολύ ενεργό ρόλο στην παραγωγή και στην εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων και αναλυτικού προγράμματος. Στη δεκαετία του '80 οι πολιτικές θέλησαν να καταργήσουν το διαχωρισμό ανάμεσα στο επίσημο και στο παιδαγωγικό πεδίο. Αυτό φαίνεται στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος το 1990. Η αυτονομία του κατεξοχήν παιδαγωγικού αναπλαισιωτικού πεδίου αδυνάτησε. Από το 1994 μόνο απόφοιτοι που μοιράζονταν τις ίδιες παιδαγωγικές αρχές (γνωστικά μοντέλα, θεωρίες του Piaget) εμπλέκονταν σε συμβουλευτικές θέσεις στο Υπουργείο της Εκπαίδευσης και μετείχαν στο σχεδιασμό στον πειραματισμό και στην αξιολόγηση των μετασχηματισμών που είχαν ήδη ξεκινήσει από το 1986.

Η επαγγελματική εκπαίδευση αξιολογήθηκε πλέον ως χώρος με νέα αξία αφού η αλλαγή του 1990 δημιούργησε τη νέα υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου μετά τα 16 δεν υπήρχε συνθήκη αποφοίτησης για να ακολουθήσει κάποιος την πορεία της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης ή αυτήν της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές επιτρέπονταν να διαλέγουν το 35% των αντικειμένων από επιλογές που τους πρόσφεραν τα σχολεία. Οι αποφάσεις των σχολείων στο αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζονταν στις ανάγκες των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους.

Επιπλέον διαθεματικά αντικείμενα δημιουργούσαν διασυνδέσεις μεταξύ

ακαδημαϊκών περιοχών (ενδεικτικά εκπαίδευση ειρήνης, εκπαίδευση υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ηθική εκπαίδευση κ.ο.κ). Το σχολείο έτσι γινόταν ευέλικτο και οι καθηγητές αναμένεται πλέον να είναι διαχειριστές γνώσης. Οι διδακτικές στρατηγικές γίνονται περισσότερο **μαθητοκεντρικές**. Τα κονστрукτιβιστικά μοντέλα οδήγησαν τα σχολεία σε αόρατες παιδαγωγικές. Τελικά έχουμε αναλυτικό που προσαρμόζεται, συνεχής μέτρηση και αξιολόγηση, **περιεχόμενο μάθησης που στηρίζεται στο μαθητή, απαιτούμενες γνωστικές δεξιότητες που επανακαθορίζουν τη διδακτική προσέγγιση**. Όλες οι αλλαγές ορίζουν ένα μοντέλο αναλυτικού ικανού από τη μια να εκμοντερνίσει την εκπαίδευση και από την άλλη να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις για εκδημοκρατισμό. Οι αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές ενσωμάτωσαν μορφές συμβολικού ελέγχου που αναπαράγουν κοινωνικές αναπαραστάσεις αλλαγής και μοντερνισμού. Αυτό ταίριαζε στο ισπανικό κράτος που ήθελε να ανοίξει το σύστημα μέσα από νέες διαδικασίες κατανόησης, κρύβοντας παράλληλα τη σχολική αποτυχία και τις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. **Έτσι επιτελεστικά μοντέλα παιδαγωγικής εμφανίστηκαν στη βάση της προσαρμοστικότητας, της ευέλικτης αξιολόγησης και της διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων των οποίων τα αποτελέσματα προφανώς και θα δημιουργήσουν αντιθέσεις, δύσκολο να ελεγχθούν**. Ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος προώθησε αυτή την παιδαγωγική από τα τέλη της δεκαετίας του '90. Η προώθηση μιας καθολικά παιδαγωγικοποιούμενης κοινωνίας εμφανίζεται την ώρα που δεν έχει απόλυτα αφομοιωθεί κάτι τέτοιο από καθηγητές, γονείς και σπουδαστές (Bonal & Rambla, 2003).

Ο ρόλος του καθηγητή σε μια καθολικά παιδαγωγικοποιούμενη κοινωνία δεν εξειδικεύεται ποτέ ιδιαίτερα. **Τα μοντέλα γενικισμού που χαρακτηρίζουν την κατάσταση διαφέρουν από μια θεώρηση για το ποιο περιεχόμενο ή ποια μέθοδος ή ποια αξιολόγηση είναι η ιδεατή για την κοινωνικοποίηση των μαθητών ή για τις μελλοντικές εργασιακές τους ανάγκες**. Οι καθηγητές έπρεπε να δείξουν την ικανότητα να αναμετρηθούν με τις κοινωνικές κι οικονομικές αλλαγές και να ανανεώνουν συνεχώς τη γνώση και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ο ρόλος του καθηγητή είναι **δύσκολο πια να οριστεί**. Επίσημος και παιδαγωγικός λόγος ορίζουν το επάγγελμα του καθηγητή σαν ένα κλειδί επιτυχούς κοινωνικοποίησης, όμως

υπάρχει το παράδοξο ότι όσο η γνώση γίνεται απαραίτητη για την οικονομική επιτυχία τόσο η παιδαγωγική κατακτά διάφορες εφάνσεις της καθημερινότητας απομειώνοντας το προσδιορισμό του περιεχομένου της.

Κάτω από την πίεση των επιτελεστικών μοντέλων η παιδαγωγική συνειδητοποιείται ως επιτυχία στόχων του τύπου «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Η παιδαγωγική αυτονομία που είναι όχημα εκπαιδευτικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας στα επιτελεστικά μοντέλα, παραδόξως δεν είναι αυταξία, αφού ως τύπος αυτονομίας πρέπει να οριστεί γνωστικά κάτω από μια επίσημη ομπρέλα που θα σχηματοποιήσει το περιεχόμενό της από τις απαιτήσεις της αγοράς. Ποιος όμως θέλει μια τέτοια αυτονομία;

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και κάποιοι από αυτούς είχαν στηρίξει την προηγούμενη αυθεντικού τύπου παιδαγωγική, οι περισσότεροι έμαθαν και μοιράστηκαν τις παιδοκεντρικές αρχές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας περισσότερο αντιστάθηκαν στις μεταβολές και πόλωσαν τις αντιδράσεις τους. Σε όλους όμως ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος έδωσε τη δυνατότητα να αναμορφώσουν την επαγγελματική τους εξειδίκευση και το κοινωνικό τους status διά μέσου νέων εργαλείων, όπως ο σχεδιασμός του αναλυτικού ή η ευέλικτη ομαδοσυνεργατικότητα, που πρότεινε σ' αυτούς να γίνουν οι διαχειριστές της γνώσης μέσα στην τάξη.

3.1.3 Γενική Συγκριτική Διακρατική Θεώρηση

Στο ιστορικό σημείο που βρισκόμαστε, η καθ' αυτή γνώση βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο διαμόρφωσης. **Η ψηφιοποίηση δημιουργεί νέα αντικείμενα επιστημών και εμπειρίας. Αναγνωρίζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των διακριτών χώρων και πεδίων αναφοράς και παράγεται μια σειρά από νέες πολιτιστικές αναπαραστάσεις.** Σύνθετες ιστορικές και εθνογραφικές παρουσιάσεις της γνώσης οργανώνονται, και δείχνουν πως πανεπιστήμια, σχολικά συστήματα, κυβερνήσεις και οργανισμοί είναι σε μετάβαση, αναπτύσσοντας νέα συστήματα γενίκευσης, συστηματοποίησης και διαχείρισης της γνώσης. Τα νέα τεχνολογικά μέσα και η δυναμική και ρευστή φύση του νέου αιώνα καθιστούν τις απαιτήσεις γνώσης των κοινοτήτων μάθησης που παραδοσιακά κατείχαν εξέχουσα θέση, ελέγχοντας τη

κυρίαρχη παιδαγωγική τάση, ελάχιστα κοινωνικά σημαίνουσες, μαζί με αυτό που ονομάζουμε «επίσημη» σχολική γνώση.

Διακρίνεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα μιας εναλλακτικής προσέγγισης της γνώσης που οδηγεί σε ανάλογες σκέψεις για τη σχηματοποίηση του αναλυτικού. Επιπλέον διακρίνεται η τάση οι μαθητές του σήμερα να εκπαιδεύονται σε δρόμους και για μια ζωή και εργασία που είναι ακόμη σε διαμόρφωση ή δεν έχουν ακόμα καν εμφανιστεί!

Έτσι κρίνονται παραδοσιακές αντιλήψεις για το αναλυτικό, που έχοντας τις ρίζες τους στο μοντερνισμό, υπέθεταν ότι τα σύνορα της γνώσης είναι γνωστά, και οι δεξιότητες που χρειάζονται για το μέλλον έχουν τη δυνατότητα να ταυτοποιηθούν.

Βέβαια, είναι γενικά αποδεκτό ότι υπάρχει ένα σώμα βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων, που έχουν αυταπόδεικτη εκπαιδευτική αξία. Υπάρχουν επίσης αναπαραγόμενες γενικές παραδοχές ότι υπάρχει ένα σώμα κανονικών διακριτών μαθήσεων, μια πολιτιστική γνώση και μία «σοφία» πέραν πάσης κριτικής, ουσιώδης για τον πολιτιστικό εγγραμματισμό, την πολιτική συνείδηση και την εθνική ταυτότητα. Αυτές οι παραδοχές εν συνεχεία μεταφράστηκαν σε «κριτήρια κλειδιά» και standards. Ακόμα περισσότερο οριοθέτησαν τα πλαίσια μεταξύ του νόμιμου-δικαϊκού, του τεχνολογικού –επιστημονικού, και του ηθικού-αξιακού στα πλαίσια μετρήσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας (Kelly and al, 2008).

Ειδικές κοινωνικές ομάδες, ομάδες που υπηρετούν ένα συγκεκριμένο πεδίο, παράγουν ειδικό λόγο, σημεία και σύμβολα, τρόπους αναπαράστασης της γνώσης, τρόπους σκέψης, ορίζοντας τι μετράει ως γνώση γι' αυτές στη πορεία του χρόνου. Επίσης παράγουν κριτική σε αυτό που ο M. Apple (1993, στο Kelly and al, 2008) όρισε ως «επίσημη γνώση».

Κατ' αυτόν τον τρόπο η γνώση στην εκπαίδευση κατασκευάζεται, και η γνώση εννοιών και πρακτικών λειτουργεί σαν εργαλείο που θα οδηγήσει στην επίλυση προβλημάτων αλλά θα διαμορφώσει και ταυτότητες, ίσως κριτική επιστημονική στάση, αλλά και θέσεις (μεταβαλλόμενες;) την ώρα που οι μαθητευόμενοι συμμετέχουν στο λόγο και τις δράσεις ενός συλλογικού κοινωνικού πεδίου. Η γνώση λοιπόν είναι συνεχώς αξιολογούμενη και επαναδομούμενη.

Έτσι όσο κι αν η γνώση πρέπει ίσως να συνειδητοποιηθεί μέσα από την αξία που μπορεί να έχουν τα διακριτά θεματικά πεδία, υπάρχει **ανάγκη να αναγνωρίσουμε ότι τα όρια και οι πρακτικές των ακαδημαϊκών ειδικοτήτων είναι ρευστά και υπό διαπραγμάτευση.**

Υπ' αυτήν την έννοια, αυτό που μετράει σαν γνώση, ποιος έχει πρόσβαση σε αυτήν, και ποιου η γνώση πραγματικά αξίζει, είναι αντικείμενα διαδραστικού τύπου διερωτήσεων αλλά και αλλαγών που εξαρτώνται από τους κανονιστικούς – ρυθμιστικούς κανόνες του θεσμικού, πολιτικού και οικονομικού πεδίου όπου η γνώση κατασκευάζεται. Η γνώση δεν κρύβεται μόνο στο επίσημο αναλυτικό, αν και αυτό υπηρετεί και συγκροτεί τις πιθανότητες για πρόσβαση όλων των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους γνώσης.

Όλα τελικά ξεκινούν από μια αναγνώριση ότι τα σχολικά αντικείμενα και η σχολική γνώση μορφοποιείται και σχεδιάζεται με διαφορετικά κριτήρια απ' ότι η παραδοσιακή γνώση γνωστικών αντικειμένων, καθ' αυτή. **Επιπλέον αυτή η αυστηρά θεματική γνώση δεν ανακλάται άμεσα στη δομή των σχολικών «αντικειμένων», δεν υπάρχει η πειθαρχημένη οργάνωση των επιστημών.** Για παράδειγμα η Ιστορία μπορεί να διδάσκεται στα πλαίσια των «κοινωνικών επιστημών», η τέχνη, μέσα σε σύνθετα και αλληλοσυνδεόμενα πολιτιστικά πεδία, δεν ακολουθεί παράλληλο δρόμο με τη διδασκαλία των εικαστικών στο σχολείο.

Επίσης κάθε πεδίο σχηματοποιείται ακολουθώντας τις αλλαγές των συσχετιζόμενων και συναφών του πεδίων.

Με αναφορά στον P. Bourdieu (1990) θα υποστηρίζαμε ότι τα επιμέρους αντικείμενα συνιστούν σύνθετα κοινωνικά πεδία, δηλ. συστήματα εξαντικειμενικοποίησης, πέραν της υποκειμενικής συνείδησης – αξιολόγησης, όπως και επιστημονικής οριοθέτησης, ονοματισμού και κατανόησης του κόσμου. Αυτά παράγονται στη σύνθεση πολιτικής οικονομίας, θεσμικής κουλτούρας και συσχετισμού ισχύος. Η συνεχώς κρινόμενη φύση του αναλυτικού προγράμματος δείχνει πως οι αλλαγές είναι αποτέλεσμα διαλεκτικής αντιπαράθεσης.

3.1.4 Το Εκπαιδευτικό Μέλλον

Η παρούσα ενότητα επιχειρεί να καταδείξει την προοπτική που διανοίγεται πάνω στις μορφές του εγγραμματισμού όπως αυτός θα πραγματώνεται στα πλαίσια της νέας σχολικής πραγματικότητας που σχηματοποιείται.

Αναμφίβολα έχει αναπτυχθεί έντονος κοινωνιολογικός διάλογος για τις πρόσφατες κοινωνικές αλλαγές που υποκρύπτονται κάτω από τον μανδύα των όρων «παγκοσμιοποίηση» ή «κοινωνία της γνώσης».

Ενδιαφέρον προκαλεί το πώς το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά τα σχολεία ανθίστανται σε αυτές τις αλλαγές. Αλλά ακόμα περισσότερο η θεώρηση πως τελικά το συμφέρον της ανθρωπότητας απαιτεί το σχολείο να ακολουθήσει αυτές τις αλλαγές (Young & Muller, 2010)!

Η απαίτηση για όλο και μεγαλύτερη ευελιξία οδηγεί τελικά τα σχολεία σε μία σταδιακή εξομοίωση με άλλου τύπου κοινωνικούς θεσμούς – ιδρύματα. Ο Kress (2008, στο Young & Muller, 2010) σημειώνει ότι κανένα ίδρυμα πλέον δεν ορίζει τι πρέπει να γίνει αντικείμενο μάθησης, ούτε υπάρχει ένα ξεκάθαρο αναλυτικό πρόγραμμα πια. Η γνώση σχηματοποιείται πια από τους μαθητευομένους σε συνάρτηση με τις ανάγκες τους, καθώς απεριθμούν απλώς εργαλεία λύσης προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής. Οι μαθητές δε κρίνουν πια το σχολείο ως συναπτόμενο με τη καθημερινή τους εμπειρία, δεν άπτεται συνήθως των ενδιαφερόντων τους και η ευθύνη για τη μετάβαση στο χώρο της εργασίας πέφτει τελικά στις πλάτες τους.

Ο Mortimore (2008 στο Young & Muller, 2010) πιστεύει σε ένα νέο αναλυτικό που θα βρεί την ισορροπία ανάμεσα στη σχολική επιστημοσύνη των «αντικειμένων»-μαθημάτων και σε βασικά θέματα – σημεία που μπορεί να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ταυτόχρονα να ενσωματώνει κομμάτια εξειδικευμένης γνώσης.

Ο Kress πιστεύει ότι το μέλλον είναι πια εδώ, άσχετα εάν οι ειδικοί της γνώσης είναι τυφλοί για να το δουν. Αν τελικά το σχολείο ικανοποιώντας τις απαιτήσεις της επόμενης γενιάς, θα την ενδυναμώσει τελικά και γνωστικά, αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα.

Η επικέντρωση στον συντηρητικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, στην αντίστασή τους στην αλλαγή, στις αναχρονιστικές μορφές αυθεντίας και

αναλυτικού προγράμματος συρρικνώνουν τη βάση συζήτησης για το μέλλον, αφού δε μπορεί να διακρίνει μεταξύ του συντηρητικού ρόλου του σχολείου ως μεταδότη της γνώσης από γενιά σε γενιά και ενός συντηρητισμού αντίστασης γενικά κάθε θεσμού στην αλλαγή, που αναδεικνύει τα προνόμια των πιο ισχυρών κοινωνικών ομάδων.

Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να ορίσουμε το πώς θα συνεχιστεί η μετάδοση της γνώσης από το σχολείο στη κοινωνία που αλλάζει με γοργούς ρυθμούς. Ο τρόπος που τα σχολεία θα προσαρμοστούν σε αυτή την αλλαγή ως παράγοντες πολιτιστικής μετάδοσης ίσως τα φέρει σε αντίθεση με τις άμεσες απαιτήσεις των μαθητών, ακόμα και εάν αυτές ανήκουν στα μακρόπνοα ενδιαφέροντά τους.

Βέβαια, ο Moore το 1988 αλλά και το 1996, (στο Styles & Beck, 2000) εκκινώντας από επιστημολογική βάση ισχυρίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του μέλλοντος πρέπει να είναι ένα αναλυτικό γνώσης από τη στιγμή που είναι αληθές ότι η γνώση είναι κοινωνική, και όλες οι μορφές της συγκροτούν τις συνθήκες της όποιας κοινωνικής παραγωγής. Υπ' αυτή την έννοια δεν οδηγείται στον απόλυτο σχετικισμό. Έχοντας κατά νου την πρόσφατη δουλειά του Steven Ward, υπογραμμίζει τη σημασία της ιστορικής αναγκαιότητας συμμετοχής σε μια κοινότητα επιστήμης που εδράζεται σε μία κοινωνική οργάνωση, η οποία προωθεί την αυτονομημένη άσκηση της επιστήμης ως κοινωνικά δομημένη διαδικασία που διατηρεί τους κώδικες της κριτικής αιτιοκρατίας και απαιτεί όσους την εξασκούν να υποστηρίξουν τα κριτήριά της. Παρόμοια και ο David Bridges (στο Styles & Beck, 2000) αναγνωρίζει δυνάμεις που ίσως προστατέψουν τον ακαδημαϊσμό της γνώσης που πλέον απειλείται με θάνατο.

Ασφαλώς δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε τη σημαντικότητα των αλλαγών στον παραδοσιακό τρόπο δόμησης και αναμετάδοσης της γνώσης που οδηγεί σε μία κουλτούρα πιστωτικών μονάδων μάθησης, σε βασικές δεξιότητες και σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στο διαδίκτυο.

Την ώρα που μία πεποίθηση ότι τα παιδιά μπορούν να είναι αυτόνομοι επιλυτές προβλημάτων, συγγραφείς και «επιστήμονες», που μαθαίνουν εμπλεκόμενοι σε πραγματικές δράσεις για σαφείς σκοπούς, φωνές όπως η «επιστροφή στα βασικά» συμπληρώνουν τη γενικότερη εικόνα.

Δεν μπορούμε να αρνηθούμε, βέβαια, τη σημασία που έχει οι μαθητές να είναι ικανοί να επιτυγχάνουν στις εξετάσεις. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να είναι το μόνο μέτρο επιτυχίας ενός σχολείου. Έτσι εμφανίζονται αιτήματα, ίσως και από τους γονείς, που άπτονται αισθητικών αλλά και προσωπικών πεδίων ευτυχίας, που ασφαλώς δεν μπορούν εύκολα να μετρηθούν.

Σε ένα μέλλον όπου προοδευτικές παραδόσεις μαθητοκεντρικότητας και κοινωνικού τύπου μάθησης θεωρούνται σημαντικές, δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημασία της τεχνολογίας της πληροφορίας αλλά και του internet. Πολιτικοί, εργοδότες και μοντερνιστές του αναλυτικού, όλοι υπογραμμίζουν το ρόλο των ICT (Information and Communications Tecknologies) στην εκπαίδευση για μία ενδυναμωμένη παγκόσμια μαθητική τάξη, που ορίζεται από το απίστευτο εύρος των δυνατοτήτων του δικτύου (Styles & Beck, 2000).

Βέβαια, πέρα από την υπεραισιοδοξία μίας μάθησης που στηρίζεται στους υπολογιστές, ίσως λίγα γνωρίζουμε για τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως πηγή μάθησης. Υπάρχει περιθώριο μελέτης των ορίων πρόσβασης στη νέα τεχνολογία αλλά και μάθησης διά μέσου αυτής, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (βλέπε την επίδραση της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της ηλικίας).

Έτσι τα σημεία κλειδιά στη νέα μορφή μάθησης είναι ποια γνώση είναι προσβάσιμη, ποια είναι χρήσιμη αλλά και ποια είναι τελικά δυνατή, στις διάφορες οικογένειες ανάλογα με το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο.

Ο Hunt (στο Styles & Beck, 2000) ξεκαθαρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του μέλλοντος θα πρέπει να αναμετρηθεί όχι μόνο με το παλαιό ερώτημα ενός συναγωνισμού μεταξύ των κειμένων που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο, αλλά θα πρέπει να μετρήσει τη διάδραση μεταξύ των νέων μέσων που καθιερώνουν νέες μορφές κειμένου. Ο Ong το 1982 (στο Styles & Beck, 2000) μίλησε για μία **δεύτερη εποχή προφορικότητας μέσα από ασταθείς πλέον μορφές αφήγησης**. Και ο Hunt συμπληρώνει ότι η πολυτροπική συγγραφή και οι νέοι τύποι κειμένων στα web sites γίνονται τώρα μορφές μιας νέας αφήγησης για την οποία δεν είμαστε εκπαιδευμένοι, πολύ περισσότερο τα παιδιά, στους ανάλογους μ' αυτήν τρόπους σκέψης.

Ο Brice Heath (στο Styles & Beck, 2000) μιλάει για μία ραγδαία **μεταβολή του αναλυτικού προς την οπτικοποιημένη μορφή εικαστικής έκφρασης παράλληλα με**

την έντυπη μορφή εγγραμματισμού αλλά και την προφορική επικοινωνία. Προτείνει ότι τα πολυμέσα και οι πολυτροπικές μεταδόσεις της πληροφορίας είναι τώρα πλέον κάτι το σύνηθες. Άρα η εκπαίδευση έχει την κύρια ευθύνη να καθοδηγήσει τους μαθητές στον τρόπο με τον οποίο προσέχουν την πληροφορία.

Ο Kress (Kress, 2000) καταλήγει στην άποψη ότι η σχετικά σταθερή και προβλέψιμη μορφή εκπαίδευσης που αναπαρήγαγε συγκεκριμένους τύπους εργαζομένων, την κοινωνική ιεραρχία και ανάλογους τύπους πολιτών επιθυμητούς από τα κράτη κατά τη φορντική περίοδο, πλέον θεωρείται κάτι ανάρμοστο σε μία παγκοσμιοποιημένη εκδοχή του κόσμου που δίνει έμφαση στις νέες τεχνολογίες και στην ανάπτυξη πολύτροπων μορφών εγγραμματισμού. Τα σχολεία του νέου αιώνα πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές όχι για τη σταθερότητα αλλά για την αστάθεια. Η γνώση που οριοθετείτο μέσα από καθιερωμένους κώδικες μετατρέπεται σε κάτι λιγότερο προσδοκώμενο, ένα μέλλον οριζόμενο από την ατομική δημιουργικότητα, στο οποίο κυρίαρχος οδηγός είναι η δυνατότητα σχεδιασμού. Δε μιλάμε απλά για ένα αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιαστικού περιεχομένου, αλλά περισσότερο για μία γενικότερη θέαση της ανθρώπινης παρέμβασης ως διαμορφώτριας ατόμων που μπορούν να παραγάγουν γνώση, να αξιολογούν την πληροφορία και να είναι εκπαιδευμένοι σε ένα μεγάλο εύρος μορφών εγγραμματισμού, έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους ως διαμορφωτές γνώσης.

Ο όρος «σχεδιασμός», που ήδη αναφέρθηκε, σημαίνει ότι αυτός παράγει τις επιλογές των τρόπων και των συνδυασμών εγγραμματισμού, την ώρα που οι μαθητές απασχολούνται σε συγκεκριμένα projects.

Ο Kress (Kress, 2000) τελικά προκρίνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα επικοινωνιακού χαρακτήρα, όπου η δυνατότητα του σχεδιασμού έχει γίνει μία ικανότητα προς χρήση και το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον γίνεται το πεδίο όπου η ταυτότητα ορίζεται μέσα από συσχετίσεις, ταυτίσεις και συλλογικότητες σημειωτικής λειτουργίας, έτσι ώστε το ερώτημα της αισθητικής αξιολόγησης με την ευρεία έννοια να γίνεται πρωτεύον στα πλαίσια αυτού του νέου αναλυτικού προγράμματος.

Τα όρια για το τι μετράει ως εκπαιδευτική γνώση παραμένουν ρευστά ακόμα, ιδιαίτερως τα όρια που διακρίνουν μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων και της καθημερινής ζωής. Από τη στιγμή που μεγάλο μέρος της δύναμης αποφάσεων περνάει στο μαθητή τούτος μετατρέπεται σε μια μορφή πελάτη. Οι νέες σχέσεις μετατρέπουν τις σχέσεις εξουσίας στο χώρο του σχολείου, με τρόπο ώστε τούτο να μετατρέπεται σε κάτι τελείως διαφορετικό, αφού πλέον γίνεται θεσμός αγοράς.

Προσδιορίζοντας τις νέες μορφές αναπαράστασης και επικοινωνίας και διακρίνοντας το μετασχηματισμό της γνώσης εξαιτίας των νέων οικονομικών δομών, βλέπουμε ότι μετακινούμεθα σε μία εξατομικευμένη επικοινωνία πολυκατευθυνόμενη, και σε ένα νέο ακροατήριο που υπερβαίνει πλέον την παθητικότητά του μπροστά στην αυθεντία (Kress, 2000).

Η γνώση που υπήρχε στο σχολείο αλλά ήταν παραγόμενη κάπου αλλού γίνεται τώρα πλέον συλληπτή στα πλαίσια ενός ασταθούς εικονικού εντοπισμού. **Ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα στηριζόμενο στην επικοινωνία δεν μπορεί να παραμένει δέσμιο του κειμένου και του ήδη αξιολογημένου λογοτεχνικού αντικειμένου.**

Τα παραπάνω στηρίζονται σε μία αντίληψη που ήταν σκοπός της πολιτικής της αγγλικής κυβέρνησης στο πρόγραμμα «National Grid for Learning», για να δημιουργηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα στηριζόταν στη δύναμη της ICT. Ένα πρόγραμμα χωρίς τείχη, όπου όλος ο διανοητικός, πολιτιστικός και επιστημονικός πλούτος θα ήταν προσβάσιμος σε όλους. Αυτή η αισιοδοξία θεμελιώθηκε απάνω στην αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές στο μέλλον θα έχουν ικανή πρόσβαση στον υπολογιστή και στο σπίτι και στο σχολείο, όπως και στην αντίληψη ότι σχολείο και σπίτι συλλειτουργούν στη μάθηση.

Ασφαλώς πρόοδος έχει συντελεστεί στο μέγεθος της προσβασιμότητας, όμως πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί σε ό,τι αφορά στην τελική χρήση του εργαλείου, στο βαθμό διάδοσής του, όπως και στις μορφές πληροφορίας που μπορεί να εισαγάγει στη διαδικασία της μάθησης (Furlong et.al., 2000).

Το μελλοντικό αναλυτικό πρόγραμμα θα συνδυάσει το οπτικό, το λεκτικό και όποιον άλλο τρόπο αναπαράστασης, καθώς τα σχολεία στρέφονται σε μία ποιότητα στόχων και διαδικασιών, που αφορά τη μάθηση σε κοινότητες εκτός σχολείου και ανάλογους οργανισμούς. Πρέπει τελικά να δημιουργηθεί μία οικολογία περιβαλλόντων μάθησης που θα συνδέει άμεσα τη βάση πληροφορίας με τη νέα οικονομία και τις επικοινωνιακές ανάγκες μιας κοινωνίας πολιτών.

Αναλυτικότερα, η διαχωριστική γραμμή μεταξύ λόγου και εικόνας προϊόντος του χρόνου είναι ακόμα δυσκολότερο να ανιχνευθεί. Το οπτικό και το λεκτικό ενδυναμώνουν το ένα το άλλο σε μία προσαρμοστικού χαρακτήρα μαθησιακή αναγκαιότητα, που ανεξαρτητοποιεί τη μάθηση από θεωρίες άλλων, για να χτιστεί τελικά ένα εξατομικευμένο προσωπικό υλικό γνώσης.

Σ' αυτή τη θεώρηση κάθε αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν εξηγητικές διαδικασίες με διαφορετικά μέσα και μια μορφή συνεργατικότητας υπό την καθοδήγηση των μεγαλύτερων. Κάτι τέτοιο θεωρείται απαραίτητο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Heath, 2000).

Η εκφορά λόγου μέσα από επιλογές δυνατές για υλοποίηση πάνω σε συγκεκριμένο πρόβλημα ή σε μία συγκεκριμένη κατάσταση μπορεί να γενικευτεί ίσως και σε κάποιες άλλες ανάλογες περιπτώσεις. **Αλλά και η έννοια του διδακτικού χρόνου μπορεί να επαναπροσδιοριστεί** όταν σε μη σχολικούς οργανισμούς ο χρόνος ορίζεται πέρα από συνηθισμένα περιοριστικά σχήματα, όπου εκεί οι νέοι μπορούν να εργάζονται συνεργατικά, προετοιμάζοντας και παράγοντας συλλογική δουλειά αυτοαξιολογώντας την.

Ο σχολικός χώρος επαναπροσδιορίζεται, αφού το σχολικό περιβάλλον εσωκλείει πλέον το μουσείο, το χώρο αθλοπαιδιών, τη βιβλιοθήκη, το χώρο εργασίας. Συνεπώς, μιλάμε για ένα νέο, ορατό πια, μαθησιακό χωροχρόνο, που αρνείται τους αυθεντικούς διδακτικούς-καθηγητικούς μονοδρόμους, αποδέχεται τη μαθησιακή πολυτροπικότητα, ανοίγεται στην τοπική κοινωνία, επανασυνειδητοποιεί την αξιολόγηση και αξιοποιεί τη μάθηση μέσα από την εργασιακή εμπειρία.

Την ώρα που τα ηλεκτρονικά μέσα προοδευτικά κυριαρχούν στις σχολικές αφηγήσεις των παιδιών, δεν αλλάζει τόσο η μορφή του κειμενικού περιεχομένου, αλλά η ίδια η φύση της αφήγησης. Οι αφηγήσεις του μέλλοντος για έναν αναγνώστη υπολογιστή που χρησιμοποιεί το internet και τα πολυμέσα, ίσως δεν απέχουν πολύ από ένα μη δυνατόν να αξιολογηθεί χάος σε ατομικό επίπεδο. Όμως και αυτοί οι αναγνώστες πρέπει να στηριχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, **όπως και οι καθηγητές πρέπει να συμβιβαστούν με ένα νέο διανοητικό πεδίο που πρέπει να συνδέσει τις παλαιές και τις νέες μορφές αφήγησης. Ασφαλώς πρέπει**

να περάσουμε σε μία νέα θέαση του τι σημαίνει εγγραμματισμός, όπως και καλός αναγνώστης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του καινούργιου αιώνα πρέπει συνεπώς να αναμετρηθεί με μία γενιά καθηγητών που αντιμετωπίζει το ερώτημα για τη σωστή χρήση σχολικών μαθητικών βιβλίων και παράλληλα με τη σχολική ανησυχία που προκαλείται από εξωσχολικές πολιτισμικές μορφές που υπεισέρχονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άρα, πρέπει να αντιμετωπιστεί η διάδραση με τα νέα μέσα που προκαλούν νέες μορφές κειμένου.

Το πώς τα σχολεία έχουν αντιμετωπιστεί και αντιμετωπίζονται στην εκπαίδευση ασφαλώς σχετίζεται με τη φύση των όσων έχουν παραχθεί και διεισδύσει μέσα στην αγορά. Η κυριαρχία κάποιων επιλεγμένων συγγραφέων σίγουρα δεν μπορεί να αγνοηθεί, όπως και κάποιες επιλεγμένες μορφές κειμένων που κατακτούν τη σχολική πραγματικότητα (Hunt, 2000).

Όμως, έξω από το σχολείο άλλες μορφές αφήγησης και κειμένου, που μέχρι τώρα ήταν αποκλεισμένες, είναι ασφαλώς πλέον αναγνώσιμες. Όσο, όμως, το εγχειρίδιο ταυτοποιείται με το σχολείο, έχοντας μια ιδιαίτερη εγγραμματιστική αξία, ο βαθμός κυριαρχίας άλλων μέσων θα τίθεται εν αμφιβόλω.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, το πώς τα παιδιά θα αναπτύξουν στο μέλλον τις εγγραμματιστικές τους τάσεις εξαρτάται από το πόσο καλά έχουν καταλάβει και έχουν προσαρμοστεί στις διανοητικές αλλαγές, οι οποίες, σε βασικό επίπεδο, συνδέονται με μία επαναθεώρηση του τι σημαίνει εγγραμματισμός και καλός αναγνώστης.

Η εγγραμματιστική διεργασία προϊόντος του χρόνου αφορά όλο και λιγότερο το μοναχικό συγγραφέα και γίνεται όλο και περισσότερο το παραγόμενο μίας διαδικασίας στην οποία ο γράφων είναι μέρος μίας ομάδας, η οποία τον εσωκλείει (Woodward, 1983, στο Hunt, 2000). Οι αλλαγές που γίνονται αφορούν την ελαχιστοποίηση της εξάρτησης από τη μνήμη και μεταβάλλουν τους τρόπους ομαδικής συνοχής, ανάπτυξης χαρακτήρα, και πάνω απ' όλα, αλλάζουν τη θεώρηση ότι το έντυπο είναι κάτι που έχει τελική μορφή, που έχει κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο αρτιότητας (Ong, 1982 στο Hunt, 2000).

Οι νέες αφηγήσεις θεμελιακά αλλάζουν την εκφορά της όποιας ιστορίας. Αλλάζει μία κουλτούρα που οδηγούσε σε προειδοποιήσεις, που καταργούσε την

ατομική αφήγηση σε δοκίμια και εξετάσεις (λες και ήταν κάτι απλό να γίνει) προς έναν εγγραμματισμό που στρέφεται στον μαθητή – αφηγητή (Hunt, 1991 στο Hunt, 2000).

Αυτό που είναι σημαντικό δεν είναι η αύξηση των εναλλακτικών μορφών αφηγήσεως, αλλά η αλλαγή της ποιότητας και της σημαντικότητας του αφηγητή αυτού καθ' αυτού. Αξιοσημείωτο ρόλο μπορούν να παίξουν οι όποιες υπερσυνδέσεις. Το υπερκείμενο μπορεί να δημιουργήσει ένα νέο πεδίο που, εάν ελεγχθεί στην χαοτική του πιθανή προοπτική, μέσα από κάποια λογικά πεδία – πλαίσια μπορεί να δώσει μία νέα διάσταση αφηγήσεως.

Τα παιδιά, ίσως, πρέπει να ενθαρρυνθούν για να πειραματιστούν γι' αυτή τη νέα μετααφηγηματική γνώση (Fox, 1993 στο Hunt, 2000). Όσο το internet είναι μία πιθανότητα καταστροφής της έννοιας του πολιτισμού, όπως την ξέρουμε, τόσο η αποδοχή της αξίας της ατομικής νέας αφήγησης φαίνεται να μην αγνοεί πλέον τα πολιτικά και πολιτιστικά standards που έχουν καθιερωθεί. Ο συμβιβασμός, η αμοιβαία υποχώρηση είναι το νέο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

Ανακεφαλαιώνοντας τώρα, η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών κατέδειξε ότι αυτά χαρακτηρίζονται από κάποιες κυρίαρχες τάσεις:

- 1) Είναι προγράμματα γενικιστικού τύπου
- 2) Οριοθετούν τη (γλωσσική) διδασκαλία μέσα από την πολυτροπικότητα και τη διαθεματικότητα.
- 3) Συνδέουν τη (γλωσσική) διδασκαλία με το καθημερινό βίο δίνοντας σε αυτήν μια χρηστική διάσταση. Ταυτόχρονα η σχολική πραγματικότητα και ο εγγραμματισμός συνδέονται με τις έννοιες της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- 4) Στοχεύουν στη κατάκτηση μετρήσιμων, ει δυνατόν, δεξιοτήτων ενώ ταυτόχρονα διακρίνουν και θέτουν στόχους, που πρέπει να εκτιμηθούν μέσα από νέα αξιολογητικά μοντέλα.
- 5) Αντινομούν απέναντι σε παραδοσιακά μοντέλα και στάσεις διδασκαλίας, που μπορούν ακόμα εν μέρει να ανθίστανται, μαρτυρώντας τις αντιδράσεις και τις διαφωνίες της ακαδημαϊκής- καθηγητικής κοινότητας.

Το Α΄ ερευνητικό μέρος της παρούσης θα καταδείξει ότι τουλάχιστον σε ότι αφορά την ποιότητα εγγραμματος που το λεγόμενο «Νέο Σχολείο» επιδιώκει, τα παραπάνω συμπεράσματα αφορούν και το ελληνικό Γυμνάσιο και χαρακτηρίζουν τη μορφή διδασκαλίας που προτείνεται (βλ. σελ. 119-126 της παρούσης και επιμέρους αποτελέσματα του Α΄ ερευνητικού μέρους).

3.2 Επισκόπηση που αφορά την Επαγγελματική Ταυτότητα

Η παρούσα ενότητα θα επιχειρήσει να οριοθετήσει κατ' αρχήν την έννοια της επαγγελματικής-καθηγητικής ταυτότητας.

Θα χρησιμοποιηθεί κυρίως ο μπερσταϊνικός νικός λόγος και πάλι, ως εργαλείο - μέσο ανάλυσης.

Δεικνύοντας τη δυναμική διαμόρφωση της ταυτότητας σε αλληλεπίδραση με το νέο εκπαιδευτικό πεδίο, θα προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν, πέρα από τις δεδομένες παραδοχές που ενίοτε (δυνάμει) μπορούν να θεωρηθούν τρόποι σχηματοποίησής της.

Θα δειχθεί ότι σχηματοποιείται ένας νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών κατ' ανάγκην, στο βαθμό που η ταυτότητά τους αλληλεπιδρά με τη νέα παιδαγωγική πραγματικότητα.

3.2.1 Η Παιδαγωγική- Επαγγελματική Ταυτότητα: Φύση / Διαμόρφωση

Η περισσότερη από την πρόσφατη βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της ταυτότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών. Ακόμα βέβαια η έννοια της ταυτότητας παραμένει σύνθετη και ακόμα και μια γρήγορη βιβλιογραφική εξέταση αποκαλύπτει ότι πρέπει πολλά να κατανοηθούν ακόμα. Η ταυτότητα γίνεται αναλυτικό πλαίσιο εξέτασης των προσδοκιών της διδασκαλίας (Olsen, 2008 στο Beauchamp & Thomas, 2009) όπως επίσης και οργανωτικό στοιχείο της επαγγελματικής ζωής, μια πηγή πληροφόρησης που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν και να συνειδητοποιήσουν-εκλογικεύσουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και με τον κόσμο (MacLure, 1993 στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Η έννοια της ταυτότητας διερευνήθηκε με διάφορους τρόπους όπως με όρους συνεχούς επανεπινοήσεως του εαυτού (Mitchell & Weber, 1999 στο Beauchamp & Thomas, 2009), με όρους αυτο-αφήγησης όπου οι καθηγητές εξηγούν

τους εαυτούς τους και τη διδασκαλία τους, και επίσης σε συνάρτηση με την ποικιλία του λόγου στον οποίο οι καθηγητές συμμετέχουν και παράγουν (Alsup, 2006 στο Beauchamp & Thomas, 2009). Επιπλέον η διερεύνηση περνά στο ρόλο και στην επίδραση ενός ευρέος φάσματος εμπράγματων παραγόντων που οι καθηγητές αντιμετωπίζουν στις πρακτικές τους. Ασφαλώς η κατανόηση της ταυτότητας επιδρά στη συνείδηση των δρόμων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των καθηγητών. Πρέπει να κατανοηθεί η σύνδεση μεταξύ ταυτότητας και εαυτού, ο ρόλος του συναισθήματος, η δύναμη των αφηγήσεων και του λόγου, οι ανακλαστικές επιδράσεις στην ταυτότητα όπως και η σύνδεση μεταξύ ταυτότητας και εκπαιδευτικών οργανισμών (Catherine Beauchamp & Lynn Thomas, 2009).

Γενικά είναι παραδεκτό ότι η ταυτότητα είναι κάτι δυναμικό στο οποίο επιδρούν εσωτερικοί ατομικοί παράγοντες, όπως το συναίσθημα (Rodgers & Scott, 2008 στο Beauchamp & Thomas, 2009), αλλά και εξωτερικοί σε συγκεκριμένα πεδία (Flores & Day, 2006 στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Οι Beijaard, Meijer and Verloop (2004, στο Beauchamp & Thomas, 2009) διακρίνουν ότι η ταυτότητα είναι ένα συνεχές προτσές, είναι περισσότερο δυναμική παρά σταθερή, ένα φαινόμενο που συνεχώς εξελίσσεται και συσχετίζει πρόσωπο και περιβάλλον. Σε συγκεκριμένο περιβάλλον αποκτά χαρακτηριστικά που υιοθετούνται με μοναδικό τρόπο. Η καθηγητική ταυτότητα περιλαμβάνει υποταυτότητες και ασφαλώς συσχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Σε βασικό επίπεδο ο Gee (2001 στο Beauchamp & Thomas, 2009) αναγνωρίζει ότι η ταυτότητα είναι ένα είδος προσώπου σε συγκεκριμένο περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει ότι μια κύρια ταυτότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτές οι παρουσιάσεις μπορεί να είναι η φυσική ταυτότητα, η θεσμική ταυτότητα, η ταυτότητα λόγου και η ταυτότητα σε συνάρτηση με διακριτές εξωτερικές κοινωνικές ομάδες. **Η ταυτότητα του καθηγητή μπορεί να είναι τελικά και παραγόμενο των επιδράσεων στον καθηγητή αλλά και εξελικτική διαδικασία.**

Η επαγγελματική ταυτότητα βρίσκεται στο κέντρο του επαγγέλματος. Παρέχει ένα πλαίσιο στους καθηγητές για να κατασκευάσουν τις δικές τους ιδέες «πώς θα είναι, πώς θα δρουν, και πώς θα καταλαβαίνουν» την εργασία τους και τη

θέση τους στην κοινωνία. Το βασικότερο είναι ότι η καθηγητική ταυτότητα δεν είναι κάτι που λειτουργεί εφάπαξ ούτε προϋποτίθεται, περισσότερο είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης δια μέσου της εμπειρίας αλλά δημιουργείται από αυτή την εμπειρία (Sachs, 2005 στο Beauchamp & Thomas, 2009). Η ταυτότητα συνδυάζει και προσωπικές και επαγγελματικές πτυχές και επανασχηματοποιείται μέσα από την εμπειρία (πβλ. ανάπτυξη της ταυτότητας, Watson, 2006, Olsen, 2008, δόμηση της ταυτότητας Coldron & Smith, 1999, σχηματοποίηση της ταυτότητας Rodgers&Scott 2008 στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Η ανάπτυξη της ταυτότητας για τους καθηγητές ενέχει μια κατανόηση του εαυτού καθώς αυτό συνάπτεται με το εξωτερικό περιβάλλον, όπως η αίθουσα και το σχολείο, καθιστώντας απαραίτητη την εξέταση του εαυτού στη σχέση με τους άλλους και την κοινωνία (Mead,1934 στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Η καθηγητική ταυτότητα σχηματοποιείται ξανά και ξανά με τους άλλους μέσα σε επαγγελματικό πλαίσιο (Beauchamp & Thomas. 2009)

Επιπρόσθετα οι Lauriala και Kukkonen (2005 στο Beauchamp & Thomas, 2009) αναγνωρίζουν την ταυτότητα και την αυτοσυνείδηση ως ένα και το αυτό εξηγώντας ότι ο όρος ταυτότητα προτιμήθηκε βιβλιογραφικά και ερευνητικά να αναφέρεται στους καθηγητές ενώ αντίθετα ο όρος αυτοσυνείδηση για τους μαθητές. Προτείνουν ένα μοντέλο αυτοσυνείδησης που σχηματοποιείται σε τρεις διαστάσεις, τον ενεργό εαυτό, τον αναμενόμενο-δεοντολογικό εαυτό και τον ιδεατό εαυτό σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Μερικοί συγγραφείς βλέπουν την ταυτότητα με όρους επαγγελματικής γνώσης που πρέπει να αναδειχθεί όπως η γνώση αντικειμένου, η παιδαγωγική γνώση και η διδακτική γνώση (Beijaard, Verloop & Vermunt,2000 στο Beauchamp & Thomas, 2009). **Τελικά μια συνδυαστική θέαση της ταυτότητας φαίνεται σημαντική αφού παρέχει μια ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής διάστασης της διδασκαλίας και καθιστά αναπόφευκτη τη διασύνδεση επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας.**

Οι Rodgers και Scott (2008, στο Beauchamp & Thomas, 2009) ισχυρίζονται ότι ο εαυτός γίνεται αντιληπτός σαν ανεπισσώμενη ύπαρξη που συνειδητά και ασυνείδητα δομεί και δομείται επαναδομεί και επαναδομείται σε διάδραση με το

πολιτιστικό περιβάλλον, τους θεσμούς και τους ανθρώπους με τους οποίους ζει, μαθαίνει και λειτουργεί.

Εξετάζοντας την έρευνα τεσσάρων ετών του Department of Education and Skills (DES, Ην. Βασίλειο) σε 300 καθηγητές εκατό σχολείων τεκμηριώνεται η άποψη ότι η ταυτότητα δεν είναι σταθερή ούτε προ-οριοθετείται αλλά κάτι τέτοιο μπορεί να γίνεται μόνο σε εξέταση συγκεκριμένου χρόνου και με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις συνιστώσες ζωής , της καριέρας και της συγκυρίας (C.Day et al, 2006).

Και ο Ball το 1972 (στο Day et al, 2006) **ξεχωρίζει την καταστασιακή ταυτότητα από την ταυτότητα του υποκειμένου.** Η πρώτη είναι αυτή που το πρόσωπο παρουσιάζει και διακρίνει σε ιδιαίτερες οριοθετήσεις καταστάσεων (π.χ σχολείο) ενώ η δεύτερη είναι κάτι πιο θεμελιακό που ορίζεται από το πώς το πρόσωπο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Η έρευνα στην εκπαίδευση των καθηγητών ορίζει ότι η γνώση του εαυτού είναι θεμελιακό στοιχείο για τον τρόπο που οι καθηγητές δομούν τη φύση της δουλειάς τους (Keltchtermans & Vandenberghe, 1994 στο Day et al, 2006) και τα γεγονότα της εμπειρίας σχετίζονται με την επιτέλεση του επαγγελματικού ρόλου (Goodson & Hargreaves, 1996 στο Day et al, 2006).

Η καθηγητική ταυτότητα ασφαλώς και μπορεί να κριθεί ως αποτέλεσμα διάδρασης μεταξύ της προσωπικής εμπειρίας και του κοινωνικού πολιτιστικού και ιδρυματικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν σε καθημερινή βάση (Sleegers & Keltchtermans, 1999 στο Day et al, 2006).

Η ταυτότητα μπορεί να νοηθεί σαν μια ποικίλη σύνθεση με κοινή δομή. Μπορεί να θεαθεί ως εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματική αφιέρωση, αποτελεσματικότητα και αλλαγή σε επίπεδο κινήτρων (T.Canrinus et al, 2011). Σε έρευνα που έγινε στην Ολλανδία παρατηρήθηκε ότι τα διαφορετικά προφίλ των καθηγητών δεν εξαρτώνται σημαντικά από την προϋπάρχουσα εμπειρία. Περισσότερο σημαντικό ίσως είναι να εξεταστεί το πώς οι καθηγητές σχετίζονται και αντιδρούν στις εκπαιδευτικές μεταβολές (Nias, 1989 στο T.Canrinus et al, 2011). Ο Day και οι συνεργάτες του (2006, στο T.Canrinus et al, 2011) ισχυρίζονται ότι **οι καθηγητές ισορροπούν πάνω σε τρεις συσχετιζόμενες διαστάσεις της εργασίας τους: την προσωπική, την καθαρά επαγγελματική και την καταστασιακή.**

Διαμέσου αυτών των διαστάσεων διαφοροποιείται η σχηματοποίηση της ταυτότητας. Γενικά η διάδραση με το περιβάλλον επιδρά και στα επίπεδα ικανοποίησης, επαγγελματικής δέσμευσης και μεταβολής σε σχέση με τα κίνητρα δράσης. **Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να πάρει τη διάσταση είτε αποδοχής της εργασίας, είτε εσωτερικής πληρώσεως, είτε ακόμα και ως μια μορφή διάκρισης από άλλες εργασίες.** Οι Van der Ploeg & Scholte (2003 στο T.Canrinus et al, 2011) ορίζουν την ικανοποίηση σαν μια στάση που ερείδεται στην αξιολόγηση του αναμενόμενου από την εργασία και την εργασιακή κατάσταση. Αυτή η «ικανοποίηση» είναι απόρροια μιας μορφής επαγγελματικής «δέσμευσης» των καθηγητών. Ο όρος επαγγελματική δέσμευση είναι προτιμητέος από τον όρο «καριέρα» σύμφωνα με τη διάκριση του Lee (Lee et al., 2000 στο T.Canrinus et al, 2011). Η καριέρα είναι κάτι περισσότερο γενικό σε δράση που διαρκεί όσο και η ζωή του ανθρώπου και ίσως δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί εδώ. Εδώ η ατομική αποτελεσματικότητα φαίνεται να είναι κάτι που ενδιαφέρει πολύ αφού σύμφωνα με τον ορισμό των Friedman & Kass (2002, στο T.Canrinus et al, 2011) είναι η συνείδηση του καθηγητή για την ικανότητα να εκτελεί επιθυμητούς επαγγελματικούς στόχους και να εξομαλύνει συσχετίσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης, όπως και να επιτυγχάνει οργανωτικούς στόχους ως μέρος του πολιτικού και κοινωνικού πεδίου.

Τέλος οι Latham & Pinder (2005 στο T.Canrinus et al, 2011) ορίζουν την εσωκίνητοποίηση ως μια σύνθεση ενεργητικών δυνάμεων μέσα και πέρα από την ατομική ύπαρξη που διαμορφώνει την εργασιακή συμπεριφορά σαν σχήμα, σαν κατεύθυνση, σαν πρόθεση και σαν ενδυνάμωση. Το αν κάποιος γεννιέται καθηγητής ή μπορεί να διαμορφωθεί πέρα από δημογραφικά, προσωπικά και εμπειρικά στοιχεία, πρέπει να εξεταστεί μέσα από την μορφή προετοιμασίας – περιβάλλοντος διαμόρφωσης της ταυτότητας του (Schepens and all 2009)

Σε πολλές χώρες όπως το Βέλγιο η εκπαίδευση των καθηγητών μεταφράστηκε σε μία ειδική θέαση εκπαιδευτικών στόχων και συγκεκριμένων προσδοκιών συσχετιζόμενων με βασικές ικανότητες (Aelterman 1997, στο Schepens and all 2009). Οι περιγραφές αυτών των ικανοτήτων και των καθηγητικών standards αναπαριστούν ένα επάγγελμα που συχνά οριοθετείται από την παιδοκεντρική θέαση της εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια του ελέγχου ποιότητας των εκπαιδευτών των καθηγητών αυτοί πρέπει να αποδείξουν και να πείσουν για τις ικανότητες τους. Η παιδαγωγική των καθηγητών επηρεάζεται από πέντε παραδόσεις την: ακαδημαϊκή, την πρακτική, την τεχνολογική, την προσωπική και την κριτική – κοινωνικοδομιστική (Feiman – Nemsler 1990, στο Schepens and all 2009).

Σε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 338 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σιγκαπούρη, έναρξη πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας Σεπτέμβριος 1990, Keng et.al., 2008) αναλύθηκε η συνάφεια χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ιδιότητας (εμπειρία, ανάπτυξη, ακαδημαϊκά προσόντα) με την έννοια του «επαγγελματισμού» που ορίστηκε σε δύο διαστάσεις, τη διδακτική ικανότητα και την αφιέρωση στη διδασκαλία. Το Professional Development and Teacher Professionalism Instrument χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί η επαγγελματική ανέλιξη και ο καθηγητικός επαγγελματισμός.

Ενδιαφέρον προκαλεί ότι αποδείχθηκε ότι η μεταβλητή της εμπειρίας δεν συσχετίζεται με την άνωθεν περιγραφείσα μορφή επαγγελματισμού. Αντίθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη βρέθηκε να είναι σημαντικότερη μεταβλητή, με το μέσο όρο του καθηγητικού επαγγελματισμού να εμφανίζει δείκτες ανάμεσα στις ανώτερες και κατώτερες ομάδες επαγγελματικής ανάπτυξης που να εκφράζουν σημαντική διαφορά. Δηλαδή, εμφανίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του καθηγητικού επαγγελματισμού και τριών μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλαδή της ανεξάρτητης μάθησης, της συνεργατικής και της παρεχόμενης. Φάνηκε ακόμα ότι η σημαντικότητα της ανάπτυξης αυτής είναι μικρή για τις ζωές των καθηγητών, αλλά η ομάδα υψηλής επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσίασε τον εαυτό της ως να ελάμβανε έναν υψηλότερο δείκτη επαγγελματισμού (Soo Keng et.al., 2008).

Διαφαίνεται ακόμα ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα δε συνδέονται απαραίτητα με την έννοια τους επαγγελματισμού, αν και αυτοί που είχαν ανώτερα επαγγελματικά προσόντα φάνηκε να επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό μιας τέτοιας ιδιότητας.

Οι Lave και Wenger (1991, στο Williams & Ritter, 2010) και Wenger (1998 στο Williams & Ritter, 2010) ασχολούμενοι με την εσωτερική σχέση επαγγελματικής μάθησης και ταυτότητας, **ισχυρίστηκαν ότι μάθηση και ταυτότητα είναι**

αδιαχώριστες και ότι και οι δύο είναι βασικά κοινωνικές κατασκευές. Ανέπτυξαν ένα εξηγητικό πλαίσιο με την έννοια της «περιφερειακής συμμετοχής» για να περιγράψουν ένα ταξίδι του μαθητευόμενου καθηγητή από την περιφέρεια της κοινότητας του επαγγέλματος στην πλήρη συμμετοχή. Ο Wenger ακόμα περισσότερο ισχυρίζεται ότι μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης κοινότητας άσκησης του επαγγέλματος οι μαθητευόμενοι καθηγητές συμβιβάζονται σε επίπεδο εννοιών και κατασκευής ταυτότητας. Η καθηγητική «εκμάθηση» στην κοινωνική του θεωρία ορίζεται από την εμπειρία, την πρακτική, την έννοια του μετέχειν και την έννοια της κατάκτησης της ταυτότητας.

Ο Wenger (2000, στο Williams & Ritter, 2010) θεωρεί ότι η κοινωνική πρακτική είναι η πραγματικότητα με τις δεσμεύσεις σε δραστηριότητες, όπου το νόημα μοιράζεται στους μετέχοντες, ενώ η ταυτότητα συνειδητοποιείται με την έννοια ότι τα άτομα συγκροτούν τους εαυτούς τους μέσα στο κοινωνικό πεδίο. **Οι σχέσεις είναι σημαντικές για την ταυτότητα, καθώς σχηματοποιούν την αυτοαντίληψη της θέσης του προσώπου μέσα στην κοινότητα των καθηγητών.** Καθώς οι καθηγητές δεσμεύονται στις διάφορες σχέσεις, ορίζονται τελικά από αυτές και δημιουργείται μία πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας, η πορεία του «γίνομαι». Ο Wenger ισχυρίζεται ότι η συμμετοχή οδηγεί τελικά τα πρόσωπα στην έννοια του πλήρους μέλους σε μία κοινότητα ή στον εξωβελισμό της από αυτήν. Η έννοια των συμβιβασμών επιτρέπει οι έννοιες να γίνονται συμβατές με τις νέες καταστάσεις, να ισχυροποιείται η συνεργατικότητα και να νοηματοδοτούνται τα γεγονότα. Όσοι μπορούν να συμβιβάζονται γίνονται τελικά πλήρη μέλη της κοινότητας. **Οι κοινότητες δυναμώνουν τελικά τις ταυτότητες με δύο τρόπους: ενσωματώνοντας την παλαιότερη μάθηση στις πρακτικές της κοινότητας και ανοίγοντας δρόμους συμμετοχής, που δημιουργεί δεσμεύσεις για την πρακτική στο πλαίσιο ενός μέλλοντος που έχει αξιολογηθεί ως σωστό.** Μέσα από δεσμεύσεις πρακτικής βλέπουμε τα αποτελέσματα στην αναφορά μας με τον κόσμο και ανακαλύπτουμε κατά πόσον ο κόσμος συνάδει μ' εμάς. Ανακαλύπτουμε την ικανότητά μας να δεσμευόμαστε με τους άλλους και να συμμετέχουμε σε δράσεις (Williams & Ritter, 2010).

Σε συνεντεύξεις με καθηγητές ανακαλύπτεται ότι η συνείδηση του «καλώς διδάσκειν» ανακλά έναν εστιασμό περισσότερο σε αποτελέσματα απ' ό,τι σε

διαδικασίες, την ώρα που ταυτόχρονα οι καθηγητές θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τα χρόνια είναι μάλλον μικρή. Ακόμα περισσότερο, οι καθηγητές επιδεικνύουν όχι ιδιαίτερα ανώτερες πνευματικές αυτοκατανοήσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στα σεμινάρια, υπογραμμίζοντας την υπευθυνότητα του συστήματος παρά τη δική τους για το ζήτημα της ατομικής τους προόδου. Ενδιαφέρον όμως προκαλεί επίσης ότι εστιάζεται το ενδιαφέρον τους στην αξία της ανεπίσημης συναδελφικής ανταλλαγής ιδεών μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα (Karagiorgi, 2012). Υπ' αυτή την έννοια, λοιπόν, για να χτιστεί ένα σύστημα ευρύ, που θα ενδυναμώνει τις ευκαιρίες για μια καλή διδασκαλία, στα πλαίσια μια μάθησης που μοιράζεται, πρέπει να ενδυναμωθεί η καθηγητική υπευθυνοποίηση της επαγγελματικής προόδου.

Βέβαια, μοντέλα όπως του Kolb (1984 στο Karagiorgi, 2012) και του Schön (1983 στο Karagiorgi, 2012) έδωσαν σημασία στον πλούτο μιας αλληλοανακλώμενης πρακτικής που προτάσσεται στην εκπαίδευση των καθηγητών (Edmond, 2003 στο Karagiorgi, 2012). Ο Schön το 1988 αναφέρεται στη σημασία ενός ανακλαστικού εκπαιδευόμενου που δεσμεύεται σε ανεπίσημους ρόλους και δράσεις και στις ευκαιρίες συμμετοχικής θέασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα περισσότερο οι Morris και Stew (2007 στο Karagiorgi, 2012) προτείνουν την σημασία της ανάκλασης – αλληλεπίδρασης σε μία διά βίου μάθηση και σε μία επαγγελματική πρακτική που αναπτύσσεται στους όποιους οργανισμούς. **Όμως, από τη στιγμή που η μάθηση δομείται κοινωνικά και πολιτισμικά, μία απομονωτική ανάκλαση θα έχει αμφίβολα αποτελέσματα** (Morris and Stew, 2007 στο Karagiorgi, 2012). **Άρα ο ανακλαστικός διάλογος και η κοινωνική διάδραση, ακόμα και με εκπαιδευτές, ίσως είναι σημαντικός** (Nicholls, 2001 στο Karagiorgi, 2012).

Οι αλλαγές, βέβαια, αναμένονται να γίνουν σε μικρή κλίμακα και ασφαλώς πρέπει να συσχετιστούν με την αίθουσα και τη διαχείριση του όποιου υλικού, την ώρα που οι καθηγητές αναγνωρίζουν την αξία ενός εγκαθιδρυμένου ρεπερτορίου πρακτικών που σχηματοποιήθηκαν μέσα από την εμπειρία. Να μη μας εκπλήσσει το γεγονός ότι **συχνά οι καθηγητές δε βλέπουν την ανάγκη να αλλάξουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Άρα, τίθεται το ερώτημα αν μπορούν συστηματικά να βελτιώσουν την καθοδηγητική τους συμπεριφορά. Είναι πιθανόν, ακόμα κι αν το**

μάθημά τους δεν εξελίσσεται με τον τρόπο που θα ήθελαν, να χρησιμοποιήσουν ανεπιτυχείς μεθόδους (Karagiorgi, 2012)

Καταλήγοντας, δύο μορφές λόγου, ενός δημοκρατικού και ενός διαχειριστικού, φαίνεται ότι μπορούν να ταυτοποιηθούν την ώρα που σχηματοποιείται η επαγγελματική ταυτότητα των καθηγητών. Ο δημοκρατικός επαγγελματισμός έλκει την καταγωγή του από το επάγγελμα καθ' αυτό, ενώ ο διαχειριστικός ενδυναμώνεται μέσα από εξουσιαστικές πολιτικές πάνω στη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης, που δίνουν έμφαση στη λογοδοσία και στην αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, την ώρα που οι όποιες ταυτότητες δεν είναι οριστικά διαμορφωμένες, οι καθηγητές μπορούν να κινούνται ανάμεσα στα όρια ενός ακτιβιστή – καθηγητή ή να απορρίπτουν κάτι τέτοιο (Sachs, 2001).

Το τι μετράει ως επαγγελματισμός μπορεί να είναι αντικείμενο διανοητικής διαπάλης ανάμεσα σε ομάδες που ενδιαφέρονται. Άλλοι θα πουν ότι ενδιαφέρον της κυβέρνησης μπορεί να είναι το επάγγελμα του καθηγητή να μην εκλαμβάνεται καν σαν επάγγελμα, έτσι ώστε ο έλεγχος να μεγαλώνει. Άλλοι θα έλεγαν ότι θα πρέπει να δοθεί μία εξειδικευμένη γνώση στους καθηγητές από τη στιγμή που αυξάνεται η απαίτηση για επαγγελματικά standards και η απαίτηση επίσης οι καθηγητές να δουν τους εαυτούς τους ως εργάτες της γνώσης (πιο ορθόδοξη αντίληψη).

Οι πρόσφατες μεταβολές που λαμβάνουν υπόψη την εμπορευματοποίηση ενδυναμώνουν τα παράδοξα που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα και την αντίστοιχη ανάπτυξη των καθηγητών. **Η κλήση για επαγγελματισμό που σχετίζεται με μία επανεξέταση της ταυτότητας απασχόλησης, παίζει μεγάλο ρόλο τη στιγμή που υπάρχουν αποδείξεις ότι οι καθηγητές αποδεξιοποιούνται και η δουλειά τους απαξιώνεται.** Δευτερευόντως, την ώρα που οι πρακτικές τάξης είναι ιδιαιτέρως απαιτητικές, όλο και λιγότερες παροχές προσδίδονται στην εκπαίδευση των καθηγητών. Τρίτον, ενώ η καθηγητική εργασία εξάιρεται ως αυτόνομη, την ίδια στιγμή βρίσκεται συνεχώς κάτω από αυξανόμενη πίεση των πολιτικών και της κοινότητας για ακόμα μεγαλύτερη λογοδοσία και επιδιωκόμενα standards. (Sachs, 2001).

Ο Sinclair (1996 στο Sachs, 2001) θεωρεί ότι το πώς οι άνθρωποι τοποθετούν τους εαυτούς τους σε συνάρτηση με συγκεκριμένες μορφές λόγου ανακλά την

κοινωνική κυριαρχία συγκεκριμένων ιδεολογιών έναντι άλλων. Επειδή οι λόγοι ορίζονται μέσα από την εκάστοτε εξουσία, κάποια συγκεκριμένη στιγμή μία μορφή λόγου, όπως του διαχειριστικού, μπορεί να φαίνεται φυσική, την ώρα που μία άλλη μπορεί να παλεύει για να εκφραστεί.

Σύμφωνα με τον Furlong (Furlong et al. 2000) τρεις συνειδήσεις γνώσης, η αυτονομημένη, η υπεύθυνη και η αναφερόμενη σε μία παραδοσιακή μορφή επαγγελματισμού, φαίνεται συχνά να συσχετίζονται. Αυτό γίνεται εξαιτίας του γεγονότος ότι οι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν σύνθετα και αναπάντεχα γεγονότα, που χρειάζονται ένα εξειδικευμένο σώμα γνώσης. Αν δεν έχουν πρόσβαση σ' αυτή, τότε υποστηρίζουν ότι χρειάζονται αυτονομία για να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις. Με δεδομένο ότι έχουν αυτονομία, είναι ουσιώδες ότι δρουν με υπευθυνότητα και συνεργατικότητα, έτσι ώστε να αναπτύξουν αρμόζουσες επαγγελματικές αξίες.

Αναφερόμενος στο Ηνωμένο Βασίλειο ισχυρίζεται ότι η διαδικασία αλλαγής του καθηγητικού επαγγελματισμού επιδρώντας στη φύση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών, στις οποίες οι νέοι καθηγητές εκτίθενται, είναι επίσης σημαντική. Περνώντας πέρα από την πολιτική, η οποία ασφαλώς επιδρά στη σχηματοποίηση και στο περιεχόμενο της καθηγητικής εκπαίδευσης, ίσως μακροπρόθεσμα μπορέσει να υπηρετηθεί η κατασκευή μιας νέας γενιάς καθηγητών με διαφορετικές μορφές γνώσης, δεξιότητες και αξίες. Οι σύγχρονες πολιτικές ορίζουν σίγουρα ένα νέο επαγγελματισμό. **Ο ισχυρισμός ότι έχουμε περάσει σε μία εποχή όπου ο απομονωμένος μη αξιολογούμενος καθηγητής που διαμορφώνει το αναλυτικό και τις παιδαγωγικές αποφάσεις χωρίς αναφορές στον εξωτερικό κόσμο δεν υφίσταται πια, φαίνεται να είναι αληθής.**

Ο νέος επαγγελματισμός είναι ο διαχειριστικός επαγγελματισμός. Αυτός, σύμφωνα με τον Clarke (1995 στο Sachs, 2001) υπογραμμίζεται από τον ισομορφισμό και την καθολικότητα. Ο πρώτος θεωρεί ότι εμπορικού τύπου οργανισμοί μπορούν να γίνουν μοντέλα ενός «φυσικού» τρόπου διαχείρισης, ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι όλοι οι οργανισμοί είναι βασικά ίδιοι χωρίς αξιοσημείωτες ιδιαιτερότητες και πρέπει να αξιολογηθούν αποτελεσματικά.

3.2.2 Η Διαδικασία της Έσω - Αφιέρωσης και ο Επαναπροσδιορισμός της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών

Οι πρόσφατες παιδαγωγικές πολιτικές – πρακτικές διαγράφουν αδρά μια διαδικασία από-ακαδημαϊσμού της κοινότητας των εκπαιδευτικών όπως και τη αποδυνάμωση της αξίας της «έσω- αφιέρωσης» σε μία επιστημονική ταυτότητα σαφή , συγκεκριμένη και ισχυρή που όριζε τον εκπαιδευτικό. Το «βέβηλο» πεδίο του εξωτερικού κόσμου, το «κατά κόσμον», προσβάλλει πια το εσωτερικό «καθοσιωμένο» πλαίσιο μιας αυστηρά περιχαρακωμένης, αυτόνομης περιοχής γνώσης και της αντίστοιχης εκπαιδευτικής κοινότητας που την αντιπροσωπεύει (Beck , 2002).

Με μπερνσταϊνική θεώρηση οι ισχυρές ταυτότητες δεν είναι άμοιρες των μορφών ταξινόμησης που επικρατούν και του βαθμού που εξειδικεύονται ή συσχετίζονται οι κατηγορίες γνώσης μεταξύ τους. Η «απομόνωση» σχηματοποιεί τη ταυτότητα.

Για τον Bernstein ο ορισμός και η ταυτότητα των χώρων γνώσης, σχετίζεται όχι τόσο με την εσωτερική ποιότητα όσο με τη σχέση των διαφόρων γνωστικών χώρων (domains). Ενδιαφέρεται λοιπόν για τη δύναμη του «διαχωρισμού» και όχι τόσο για τις «λογικές διαφορές», όπως ο P. Hirst, στη φιλοσοφική του προσέγγιση (Beck, 2002). Ενισχυμένα «σύνορα» εξειδίκευσης μορφοποιούν ισχυρά σχηματοποιημένες επιστημονικές ταυτότητες. Άρα κάθε αλλαγή της ποιότητας και της ισχύος της ταξινόμησης μπορεί να εκληφθεί ως μία επίθεση από τον «εξωτερικό κόσμο», που προσβάλλει και «μολύνει» την «ιερότητα» της κατηγορίας – ειδικότητας (Bernstein, 1971, 1977).

Βέβαια μοντερνιστές και μεταμοντερνιστές υπονομεύουν την ιδέα ότι η επαγγελματική αυθεντία μπορεί να ερείδεται στην καλά θεμελιωμένη γνώση του ειδικού (Beck & Young 2005).

3.2.3 Η Ποιότητα και το Είδος της Γνώσης που Εγγράφεται – Διακρίνεται στα Προγράμματα Σπουδών / Συνάφεια με την Επαγγελματική Ταυτότητα

Η ποιότητα της γνώσης μεταβάλλεται στα πλαίσια της γενικότερης εμπορευματοποίησης και μίας γενικότερης διαχειριστικής πολιτικής που απανθρωποποιεί τον παιδαγωγικό λόγο και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές (Beck, 2002).

Οι αρχές της αγοράς ορίζουν τις επιλογές παιδαγωγικού λόγου, τις σχέσεις μεταξύ των και τις επιλογές πρακτικών και έρευνας (Bernstein, 2000). Η **αυτονόμηση της εκπαιδευτικής κοινότητας από την αγορά που προστάτευε τον ιερό εσωτερισμό της εκπαιδευτικής γνώσης από το «βέβηλο- εξωτερικό» και συντηρούσε ως ένα βαθμό την κοινωνική και πολιτιστική αναπαραγωγή, εξασθενεί τις τελευταίες δεκαετίες.**

Ταυτόχρονα τα μονοσήμαντα και εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία (Αγγλία, Ουαλλία, κοκ.), **τα μπερνοσταϊνικά “singulars”, σταδιακά υποκαθίστανται από ευρύτερες επιστημονικές «περιοχές» (regions) εξωθώντας προς πρακτικές «γενικισμού»** (πβλ. ελληνικά «διαθεματικότητα»). Τα regions είναι επιβαλλόμενα ουσιαστικά από την αγορά παρά πολιτική πρόταση (Bernstein, 1990b).

Ακόμα περισσότερο η γνώση αποχωρίζεται από το γνώστη – «ιδιοκτήτη» της (Bernstein 1996, 2000). Τα “singulars”, **που κατασκευάζονται κοινωνικά, έχουν μοναδικό όνομα, επίπεδο πρακτικών, μορφές εισόδου, εξέταση και «άδεια δράσης», εν ολίγοις καταντούν ναρκισσιστικές θεωρήσεις της γνώσης, αν και ο Bernstein ξεπερνώντας τελικά τον απόλυτο δυϊσμό του Durkheim σε «ιερό-εσωτερικό» και «βέβηλο - εξωτερικό» θεωρεί ότι η συνύπαρξη των δύο δεν αποκλείεται, στην ίδια μορφή ταυτότητας (Beck, 2002).**

Ο Bernstein αποκλείει μια απλουστευτική αντίληψη ενός «επαγγελματικού ασκητισμού». Τα “singulars” ως οι δύο όψεις ενός νομίσματος μπορούν να χαρακτηρίζονται και από την «ιερή αφιέρωση» όπως και από την «εγκόσμια διάσταση» της οικονομικής ζωής όπως και της διαπάλης εξουσίας. Ταυτόχρονα χτίζεται(;) μια συντεχνιακή απομόνωση πάνω στις συνθήκες επαγγελματικής εκπαίδευσης- απαραίτητης «διαπίστευσης» της επαγγελματικής ιδιότητας και μία αντίστοιχη επαγγελματική ηθική. Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι κοινωνικοποίηση στις αξίες μιας επαγγελματικής κοινότητας που δημιουργεί ένα αντίστοιχο habitus.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να εντάξουν δυνάμει την «εσωτερικά αφιερωμένη» εκπαιδευτική κατηγορία στο «βέβηλο εξωτερικό κόσμο» (Beck, 2002).

Η στροφή βέβαια προς το εξωτερικό με τη μορφή των «περιοχών» (regions), στρέφει τελικά το ενδιαφέρον και τη σχηματοποίηση των ταυτοτήτων σε

«εξωτερικές» περιοχές πρακτικής και σε ό,τι αυτές επιτάσσουν. Το «εξωστρεφές» όμως τελικά αναπτύσσεται πάνω από τον «εσωτερισμό» και η εσωτερική αφιέρωση που συνδέεται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξάγεται από τον ιστορικό χαρακτήρα που έχει η οργάνωση της εκάστοτε επαγγελματικής μορφής σχετιζόμενη με τη γνωστική της βάση (Beck & Young 2005).

Εν συνεχεία το μέλλον της ταυτότητας θα προσδιοριστεί από την προβολή του νέου αυτού τύπου γνώσης σε πρακτική και περιεχόμενο (Bernstein, 2000) και σταδιακά φαίνεται ότι οι ισχυρές παραδοσιακές ταυτότητες αντικαθίστανται από «προσωρινές σταθερότητες» που ορίζονται από την αγορά.

Επιπλέον τα μοντέλα «γενικισμού» φαίνεται να ικανοποιούν έναν εκπαιδευτικό λειτουργισμό για έναν αυριανό κόσμο που φαντάζει όλο και περισσότερο απρόβλεπτος και για μία οικονομική πραγματικότητα που αλλάζει συνεχώς. Εδώ πλέον ενδιαφέρει η κατάκτηση της εκπαιδευσιμότητας (trainability), μιας έννοιας ουσιαστικά κενής περιεχομένου κατ' ανάγκη, αφού συνεχώς αναφέρεται σε κάτι προσδοκόμενο και αναμενόμενο να υπάρξει, ενώ ταυτόχρονα καταργείται η αφαίρεση και η κριτική σκέψη στην αναπαραγωγή φαντασιακών συνειδήσεων εργασίας!

Περιέργως πως, τα γενικιστικά μοντέλα «αυτοκαθιερώνονται» θεμελιωμένα σε ένα δικό τους παιδαγωγικό λόγο που στηρίζεται σε αναπλασιώσεις διαφορετικών θεωριών (Μεταμοντερνισμός= δεν υπάρχει ιεραρχία της αλήθειας, κοινωνικός κοστροκτουβιτισμός= κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης) (Beck, 2002).

Οι αρχές του γενικισμού κυριαρχούν κυρίως σε προπανεπιστημιακό επίπεδο, «εισβάλλουν» χωρίς να σχετίζονται αρχικά τουλάχιστον με το «τυπικό» πρόγραμμα, προσδοκούν επιπλέον εκπαιδευτικές εμπειρίες και θέλουν τελικά να είναι απάντηση στην απαίτηση για εργασιακή ελαστικότητα έχοντας συνδεθεί με όρους που σχετίζονται με τις δεξιότητες.

Στη καρδιά του γενικισμού φαίνεται να υπάρχει η νέα αντίληψη της σύνδεσης εργασίας και ζωής, της αρχής του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», με μικρόπνοη όμως οπτική (Beck & Young 2005).

Εντύπωση προκαλεί πως ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η σχολική αποτελεσματικότητα ήταν κυρίαρχο θέμα. Οδηγημένες από τους διαμορφωτές πολιτικής και την κριτική τους στη καθηγητική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές αρχές

δεν θέλαν να προσλαμβάνονται άνθρωποι με κριτική διάθεση απέναντι σε αυτό που κάνουν τα σχολεία, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έπρεπε να γίνει πεδίο διαμάχης, αλλά αντίθετα εκπαίδευση και διδασκαλία έπρεπε να αντιμετωπιστούν ως «τεχνικά ζητήματα», με σαφείς στόχους, και σαν διαδικασίες που θα μπορούσαν να βελτιωθούν μόνο αν μελετώνταν πιο προσεκτικά, δηλ. συστηματικά και ελεγχόμενα (Yates, 2009).

Το πολιτικό ενδιαφέρον στρέφεται ασφαλώς προς την εκπαίδευση ως κεντρικό σημείο αντιπαράθεσης αυτή τη δεκαετία και συνοψίζεται ως μία πτυχή της πολιτικής οικονομικών δεξιοτήτων. Εντοπίζεται δηλ. ένα νέο ενδιαφέρον στην προετοιμασία μη πανεπιστημιακών επαγγελματικών δεξιοτήτων, και στον παράλληλο ορισμό των βασικών κατευθυντήριων αρχών του εθνικού(;) αναλυτικού. Ο D. Hamilton (1999 στο Yates, 2009) εξηγεί αυτό το νέο ενδιαφέρον για τη διδακτική όχι τόσο ως ανάγκη να απαντηθεί το ερώτημα «τι πρέπει ακριβώς να διδαχθεί» και πώς να μετακηνωθεί, όσο ως μια αγωνία για τον τρόπο που θα περιχαρακωθεί η νεολαία.

Τελικά η παιδαγωγική σκέψη αξίζει να διερευνησει το δίπολο μεταξύ του «ποιοι είναι οι μαθητές» και «τι είναι σημαντικό να κερδίσουν από το σχολείο σε επίπεδο γνώσης και δεξιοτήτων, βελτίωσης και ευκαιριών». Το πεδίο της επαγγελματικής προοπτικής- διάστασης της εκπαίδευσης γίνεται κυρίαρχο όχι μόνο στους χώρους της «καθαρής» επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δηλώσεις για επαγγελματικές δεξιότητες σαν επιδιωκόμενους στόχους απαντώνται και σε έγγραφα για σχολεία και πανεπιστήμια και όχι μόνο για τεχνολογικά ιδρύματα-σχολές.

Η γνώση γίνεται πια «παρατηρήσιμη ικανότητα», οι καθηγητές γίνονται εκπαιδευτές που πρέπει να διασαφηνίσουν τι πρέπει να μάθει ο κάθε μαθητής και να τον ορίσουν ως ικανό η μη ικανό ακόμα.

Οι διαδικασίες αποφοίτησης που οδηγούν στο πανεπιστήμιο, θεωρούν ότι η γνώση μπορεί να αποτυπωθεί σε μία ιεραρχική κλίμακα ευφυΐας (Yates, 2009).

Συχνά καθηγητές και εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι μετέχουν πλέον σε διαδικασίες όπου η προηγούμενη εμπειρία δεν είναι προσαρμόσιμη στις νέες καταστάσεις. Διακρίνεται η ανάγκη της «παραγωγής» νέων «ευέλικτων» ανθρώπων, που μπορούν να συνεργάζονται καλά, και να εκπαιδεύονται συνεχώς. Υπάρχει

ακόμα η συνείδηση ότι στόχος δε μπορεί να είναι απλά η κατάκτηση δεξιοτήτων, αλλά η δημιουργία ενός τύπου ανθρώπου που να ταιριάζει στις παγκόσμιες εξελίξεις με όσο είναι δυνατόν μεγαλύτερη βεβαιότητα.

Συχνά η παιδαγωγική παίρνει τη μορφή μιας «εμπειρίας εργασίας», μιας «εξομοίωσης εργασίας». Αυτές οι εξομοιώσεις μάλλον αποτυγχάνουν και παρασύρουν μαζί και τη ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι αξιολογητικές διαδικασίες επίσης ελάχιστη πραγματική σχέση έχουν με το τι γίνεται στο χώρο δουλειάς!

Οι μαθήσεις τύπου project δεν εξατομικεύουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα την ώρα που γίνεται αντιληπτό ότι ο χώρος εργασίας είναι κάτι που συνεχώς μεταβάλλεται, και υπάρχει αναφορά στη σχηματοποίηση και μεταβολή των διαβίου μανθανόντων, η σημασία όλων αυτών σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής είναι συχνά, αξιοσημείωτα αδιευκρίνιστη (Yates, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τον Απρίλιο του 2009 ο Mark Taylor, κατέχων την έδρα του Θεολογικού-Θρησκευολογικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κολούμπια, ισχυρίστηκε ότι το «Πανεπιστήμιο τελείωσε με τη μορφή που το ξέραμε». Οι προσδιορισμοί της αγοράς διαμορφώνουν ένα μοντέλο μαζικής παραγωγής στο Πανεπιστήμιο που χαρακτηρίζεται από καλλιέργεια και απαίτηση δεξιοτήτων στα πλαίσια ενός ραγδαία αυξανόμενου κόστους. Οι ακαδημαϊκοί δεν είναι πλέον οι χρηστοί φρουροί κάποιου κλάδου επιστημών αλλά μιας περιορισμένης μορφής γνώσης η οποία είναι άσχετη με τα γνήσια σοβαρά προβλήματα όπως και με την έρευνα (Barrett, 2012).

Ο Taylor πιστεύει σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα αναδομημένο με τη μορφή ενός σύνθετου και προσαρμοζόμενου δικτύου γύρω από κοινά προβλήματα. Για παράδειγμα ένα project για το νερό μπορεί να συνδέσει τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα εικαστικά, τις κοινωνικές επιστήμες κ.ο.κ. Αν και ο Moore θεωρεί ότι οι διακριτές μαθήσεις έχουν περάσει σε μια μορφή άμυνας μέσα στον όρο της υπερδιαθεματικότητας σε αντιδιαστολή με τη συνήθη, παρουσιάζοντας τη διαθεματικότητα ως μια νέα μορφή αφιέρωσης, η οποία δεν εμφανίζεται ως κάτι καινούριο, **είναι βέβαιο ότι αυτή η υπερ-διαθεματικότητα πρέπει να διατηρηθεί εξαιτίας των θεμελιακών αλλαγών της παγκόσμιας τάξης που απαιτεί νέες μορφές οργάνωσης της γνώσης (Moore, 2011 και 2008 στο Barrett, 2012).**

Η υπερδιαθεματικότητα προαναγγέλει μια νέα μορφή γνώσης είτε καταργώντας τη σχέση με το παρελθόν, είτε ορίζοντας μια νέα μορφή κυρίαρχης αφήγησης, όπου το προηγούμενο προηγείται του επόμενου και εν τέλει να υπερκαλύπτεται από αυτό (Barrett, 2012).

Δύο σχετιζόμενες λογικές του ανασχηματισμού του αναλυτικού προγράμματος, μια πλέον παρωχημένη και μια μοντερνιστική λειτούργησαν παράλληλα. Στη μεν πρώτη το οργανωμένο σε διακριτές μαθήσεις αναλυτικό εμφανίστηκε οικονομικά αναποτελεσματικό, προωθώντας δεξιότητες αμφιβόλου ανάγκης – απαίτησης, στη δε δεύτερη η εκπαίδευση κινήθηκε περισσότερο στο να αναπτύξει την οικονομική αποτελεσματικότητα. Και στις δύο εκδοχές, η προδιαγραφή του αναλυτικού στηρίχτηκε στην ανάλυση των κοινωνικών μεταβολών. Ο Moore το 2011 πιστεύει ότι πρέπει να κινηθούμε στη νέα δομή διακρίνοντας μεταξύ της διακριτή μάθηση και τη διαθεματικότητα (Moore, 2011 στο Barrett, 2012).

Η όλη τάση βέβαια απηχείται και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και αναπλασιώνεται η γνωστική βάση του επαγγέλματος του καθηγητή. Ενδιαφέρον προκαλεί η Αγγλική περίπτωση όταν από το 1997, το επάγγελμα ορίζεται από τις αρχές του μοντερνισμού. Εδώ πλέον η διακυβερνησιμότητα στα πλαίσια του επαγγέλματος εξειδικεύεται από την Training and Development Agency for Schools, που από το 2007 αποτελεί τον μετασχηματισμό της Αγγλικής “Teacher Training Agency”. Εμφανίζονται νέα standards για την επαγγελματική εκπαίδευση των καθηγητών και την επαγγελματική τους ανέλιξη. Μιλάμε για εκπαίδευση δεξιοτήτων ριζωμένη σε επιλεγμένα στοιχεία της μεταφορντικής θεωρίας διαχείρισης και της σχολής του συμπεριφορισμού (Beck, 2009).

Τα standards εξειδικεύονται σε πέντε συγκεκριμένα επίπεδα ανέλιξης της καριέρας, από το επίπεδο του καταρτισμένου καθηγητή έως αυτό των «προηγμένων δεξιοτήτων». Η κριτική ανάλυση του λόγου του επίσημου κειμένου (Training and Development Agency for Schools, 2007) φανερώνει ότι ακόμα και η λέξη «επαγγελματικός» εμφανίζεται σε όχι λιγότερες από 35 περιπτώσεις στη τρισέλιδη εισαγωγή, σε συνάφεια με τον ορισμό των standards όπως αυτά

διαγράφονται σε σύνδεση με τις έννοιες της γνώσης , της κατανόησης , των δεξιοτήτων κ.ά. (Beck, 2009).

Εξετάζοντας την ποιότητα τώρα της επίσημης γνώσης του επαγγέλματος στα πλαίσια του μοντερνισμού, πρέπει πάλι να ανατρέξουμε θεωρητικά στην μπερνσταϊνική έννοια της αναπλαισίωσης της γνώσης.

Για τον Bernstein (1996) ο παιδαγωγικός λόγος εμπλέκει την αναπλαισίωση της γνώσης, που δημιουργείται σε εξειδικευμένα πεδία παραγωγής της, για ειδικούς κάθε φορά λόγους εκπαιδευτικής μετάδοσης και ενέχει την αξιολόγηση των αποδεκτών της παιδαγωγικής πρακτικής. Ταυτόχρονα πρέπει να διακριθεί το επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο που ελέγχεται κάθε φορά από το κράτος και από άλλους επιλεγμένους οργανισμούς από το καθαρό πεδίο παιδαγωγικής αναπλαισίωσης και πρακτικής στο χώρο των ιδρυμάτων, των εκπαιδευτικών φορέων, των χώρων έρευνας και αλλού. Οι δύο χώροι μπορούν να διατηρούν αυτονομία και να «αντιμάχονται» το ένα το άλλο. Αν επικρατήσει ο επίσημος λόγος η αυτονομία καταργείται.

Υπήρχαν περιπτώσεις στην Ουαλία λ,χ, όπου ο επίσημος λόγος στάθηκε φιλόξενος στον άλλο (1967), όμως γενικά ο ιδιαίτερος παιδαγωγικός λόγος ανακλά μια κυβερνητική αναπλαισιωτική παιδαγωγική αρχή που επιλεκτικά καθορίζει, επαναπροσδιορίζει και αλλάζει την επικέντρωση άλλων λόγων για να καθιερώσει τη δική του τάξη.

Ειδικότερα τώρα οι Jones & Moore (1995 στο Beck, 2009) παρατηρούν ότι στην Αγγλία του '80 όπου οργανισμοί βιομηχανικής κατάρτισης βρίσκονταν σε καθεστώς πίεσης για να ικανοποιήσουν νεαρούς ανέργους, αποτέλεσμα της θατσερικής πολιτικής, οι αρχές κατάρτισης σχεδιάστηκαν από τους ειδικούς αναπλαισιωτικούς φορείς, πάνω σε δύο άξονες: **α) το επιλεκτικό φιλτράρισμα του ακαδημαϊκού λόγου και την ένταξή του σε έναν νέο εξειδικευμένο λόγο που θα ικανοποιούσε τις πολιτικές επιδιώξεις**

β) την ενσωμάτωση στο λόγο εκείνων των στοιχείων της καθημερινής ζωής που ο οργανισμός προσδοκούσε και τον αφορούσαν. Φτιάχτηκε έτσι ένας παιδαγωγικός λόγος με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της καθημερινότητας και ειδικούς κανόνες αξιολόγησης.

Οι Jones & Moore θεωρούν ότι η κύρια επίπτωση των παραπάνω είναι μια διαμόρφωση της έννοιας της δεξιότητας που αφορούσε τους νέους εκπαιδευόμενους.

Πλέον το ενδιαφέρον στράφηκε σε αυτό που οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να κάνουν, σε αντίθεση με το κύριο παιδαγωγικό ρεύμα που αξιολογούσε στη βάση ακαδημαϊκών στόχων κυρίως μη επιτεύξιμων, με αναμενόμενο χαμηλό επίπεδο αποτελεσμάτων.

Τα παραπάνω παρουσιάστηκαν χωρίς θεωρητικές αναφορές αλλά ερείδονταν στη καθημερινή εμπειρία, και στη κοινή λογική του «αληθινού κόσμου». Η θεωρητική βάση όμως υπήρχε, ήταν κυρίως συμπεριφοριστική, και ήταν έκφραση των μοντέλων γενικισμού (Beck, 2009).

Στα πλαίσια της μπερσταϊνικής καθολικά παιδαγωγικοποιούμενης κοινωνίας οι πολίτες προοδευτικά εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες παιδαγωγικές συσχετίσεις π.χ. κάθε έφηβος μπορεί να αποκτήσει έναν «σύμβουλο», οι γονείς δέχονται βοήθεια ειδικών για να βελτιώσουν τις γονικές τους δεξιότητες, κ.ο.κ. (Bernstein 2000). Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη του Hay (2004 στο Beck, 2009) ότι οι αλλαγές αυτές δεν είναι αδήριτες απόρροιες της οικονομικοκοινωνικής μετεξέλιξης, αλλά αντιδράσεις στο συγκριμένο τρόπο που οι μεταβολές αυτές γίναν αντικείμενο αφήγησης- παρουσιάστηκαν. Η ανάπτυξη της καθολικά παιδαγωγικοποιούμενης κοινωνίας εξαρτάται πρωτίστως από τους τρόπους με τους οποίους η πολιτεία έχει πείσει για την ορθότητα της συγκεκριμένης ανάλυσης των αλλαγών και διαχειρίζεται-κατευθύνει τις μεταβολές- «βελτιώσεις» ανάλογα.

Το κράτος μέσα από μια «συγκεντρωτική αποκέντρωση» και τις στρατηγικές διαχείρισης των πηγών που ακολουθούν στόχους επίτευξης, διαμορφώνει και εισαγάγει πιθανότητες μιας νέας παιδαγωγικής γνώσης, μέσα από μια γκάμα επισήμων και ανεπισήμων οργανισμών (Bernstein 2000). Επιδιώκεται πλέον η απόκτηση συγκεκριμένων γνωστικών ικανοτήτων, στα πλαίσια της εκπαιδευσιμότητας, από τους κοινωνικούς εταίρους.

Αν η παραπάνω ανάλυση είναι πειστική, τότε η «νέα παιδαγωγική των παιδαγωγών», τουλάχιστον στη Αγγλία, δε μπορεί να νοηθεί και να εξεταστεί ερήμην αυτής.

Στο έγγραφο του 2007 της Training and Development Agency for Schools της Αγγλίας, στα επαγγελματικά standards των καθηγητών παρατηρούμε ότι:

- α) Οι επαγγελματίες συστηματικά χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευόμενοι
- β) Τα επαγγελματικά standards δομούν μια μορφή δια βίου μάθησης.
- γ) Περιγράφεται μια επίσημη παιδαγωγική γνωστική βάση και μια σειρά ειδικών δεξιοτήτων, πάνω στην οποία θα αξιολογηθούν για να προαχθούν επαγγελματικά.
- δ) Όλα δημιουργούνται από έναν επίσημο αναπλαισιωτικό μηχανισμό ώστε η κυβέρνηση να αναπτύσσει νέα εθνικά standards απασχόλησης για τον απλό καθηγητή αλλά και για αυτούς που βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις.

Ασφαλώς ο χαρακτήρας των standards είναι επιτελεστικού χαρακτήρα, αλλά όχι τόσο «στενού» χαρακτήρα αφού επιδιώκεται συνάμα η ανάπτυξη της κρίσης που στηρίζεται στην εμπειριστατωμένη πληροφορία, αλλά και των κατάλληλων στρατηγικών που θα συνδέσουν τις δεξιότητες με την «αληθινή ζωή».

Παράλληλα καθορίζεται όχι μόνο το περιεχόμενο των standards αλλά ταυτόχρονα αυτό προσδιορίζεται με έναν ανάλογο λόγο που χρησιμοποιώντας κατάλληλα ενεργά ρήματα προτάσσει ένα βασικό «όλοι οι καθηγητές πρέπει». Εδώ έρχεται να προσδεθεί με το όλο πλέγμα ο σημαίνων χαρακτήρας της αξιολόγησης. Αξιολόγηση με σαφείς δείκτες, ακόμα και σε εβδομαδιαία βάση έτσι ώστε να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα.

Η ορολογία δέχεται την επίδραση του Ofsted, και τα standards έλκουν τη καταγωγή τους από τη θεωρία του management (λ.χ. η έννοια της συνεργατικότητας/ομαδικής εργασίας, της συνυπευθυνότητας κ.ά.).

Είμαστε μπροστά σε μία νέα μορφή έξυπνης λογοδοσίας (Ο' Neil 2002 στο Beck, 2009).

Συγκεφαλαιώνοντας καταλήγουμε στα εξής επιμέρους συμπεράσματα από την εξέταση που προηγήθηκε:

- 1) Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλλάζει (έστω με ποικίλους ρυθμούς ταχύτητας και πιθανές μορφές αντίστασης), αφού το παιδαγωγικό πλαίσιο μεταβάλλεται.

- 2) Η αλλαγή αυτή ενδέχεται να είναι επώδυνη αφού μπορεί να πάρει τη μορφή «βίαιου» επαναπροσδιορισμού του καθηγητικού ρόλου, έξωθεν επιβαλλόμενου από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που επικρατούν, προσαρμοσμένες συχνά στις ανάγκες της αγοράς.
- 3) Η λογοδοσία, η διαχειριστική λογική και οι νέες μορφές διακυβερνησιμότητας, θέτουν σε αμφισβήτηση τελικά τη καθηγητική αυτονομία, όσο και αν ο καθηγητής μπορεί να έχει σχετική ελευθερία δράσης και επιλογών διαχείρισης του μορφωτικού αγαθού και του πακέτου πληροφοριών, που θα λειτουργήσει και θα επικοινωνήσει μέσα στη τάξη.

Όλα τα παραπάνω μαρτυρούν ότι η νέα πραγματικότητα θέλει ένα «νέο καθηγητή», ένα «διαχειριστή γνώσης»(;), καλύτερα πληροφορίας, ελεγχόμενου εξωτερικά μέσα από επιτελεστικούς στόχους που η τάξη του (μαθητές) πρέπει να κατακτήσει.

Αυτό το νέο επαγγελματικό μοντέλο, συχνά θέτοντας σε αμφισβήτηση τον αυθεντικό-παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και τη δασκαλοκεντρική αντίληψη, είναι ενδιαφέρον να δούμε πόσο το Νέο ελληνικό σχολείο (πilotικό πρόγραμμα) το ενισχύει, και κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν να το αποδέχονται.

Το Β' ερευνητικό μέρος της παρούσης (βλ. αποτελέσματα) και το Γ' γενικό μέρος θα αναδείξουν μερική τουλάχιστον διαφοροποίηση.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί η φύση και τα χαρακτηριστικά του επονομαζόμενου Νέου Σχολείου, οι αλλαγές που αυτό επιφέρει στα Προγράμματα Σπουδών, έτσι όπως αναδεικνύονται μέσα από επίσημα κείμενα, όπως αυτά του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης των φιλολόγων (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011) και το επίσημο επιμορφωτικό υλικό Σχολικών Συμβούλων που αναφέρονται στο Pilotικό Πρόγραμμα. Η σύντομη αυτή παρουσίαση δείχνει ήδη πολλά στοιχεία σύμπλευσης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα, και όχι μόνο, που περιγράφηκε στο πρώτο τμήμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε. Ταυτόχρονα το πρώτο ερευνητικό μέρος που θα ακολουθήσει και αφορά τον «οδηγό» για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στα Γυμνάσια θα τεκμηριώσει τη σύμπλευση αυτή σε επίπεδο παιδαγωγικής υλοποίησης.

Νέο Σχολείο

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο προβλεπόταν να αναπτυχθούν μέχρι και τον Ιούνιο 2011. Στη συνέχεια θα υπήρχε πειραματική εφαρμογή κατά τη σχολική χρονιά 2011-12 σε αριθμό νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων. Τη σχολική χρονιά 2012-2013 αν και υπήρχε η πρόβλεψη της γενίκευσης της εφαρμογής στα σχολεία όλης της χώρας, κάτι τέτοιο δεν επιτεύχθηκε. Κατά την πειραματική εφαρμογή υπήρξε συνεχής ανατροφοδότηση από τα συνεργαζόμενα πειραματικά-υποδειγματικά σχολεία ως προς την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών ενώ προβλέφθηκε και τελική αξιολόγηση-έρευνα (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Αλλαγές στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Γυμνάσια – Πλαίσιο Βασικών Αρχών

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιχειρώντας να στηρίξει το Νέο Σχολείο χαρακτηρίζεται από ενίσχυση των καινοτόμων δράσεων και στήριξη της δημιουργικότητας, ενώ ταυτόχρονα εστιάζεται σε μορφωτικούς στόχους που παίρνουν την μορφή ικανοτήτων που **διατρέχουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα**. Δίνει έμφαση στη **διαθεματικότητα** αλλά και σε θεμελιώδεις ιδέες/έννοιες και διαδικασίες των γνωστικών αντικειμένων. Προωθεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε μια ανοικτή προσέγγιση με την κοινωνία, έτσι ώστε να αναπτυχθούν **ικανότητες που θα συνδέονται με τα μαθησιακά αντικείμενα, οριζόντια και κάθετα**.

Κυριαρχούν οι ιδέες της αειφόρου ανάπτυξης και της προστασίας του περιβάλλοντος ενώ ταυτόχρονα προωθούνται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με έμφαση στην ανατροφοδοτική αξιολόγηση, όπως και ο **ψηφιακός εγγραμματισμός ο οποίος ισορροπεί με τις κλασικότερες μορφές που αυτός μπορεί να πάρει**.

Επιχειρείται να δημιουργηθεί μια ευέλικτη σχολική μονάδα που θα χαρακτηρίζεται από ένα ωρολόγιο πρόγραμμα στο οποίο θα κυριαρχούν **ευρύτερα μαθησιακά πεδία** μέσα σε δημιουργικά-ελκυστικά περιβάλλοντα εκπαιδευτικών κοινοτήτων, οι οποίες θα υποστηρίξουν μια δημιουργική **αλληλεπίδραση μαθητών-γονέων, εκπαιδευτικών** και μάθησης.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών χαρακτηρίζονται από σαφείς στόχους, περιεκτικούς και εύχρηστους που μπορούν συνεχώς να αναπροσαρμόζονται στις

ανάγκες των μαθητών και στις συνεχείς εξελίξεις χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές. **Η μάθηση συνδέεται και αξιοποιείται στην καθημερινή πρακτική.**

Η εκπαιδευτική παράδοση δεν ακυρώνεται, ιδιαιτέρως τα πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών τα οποία επιχείρησαν να εισαγάγουν καινοτομίες, όπως η διαθεματική προσέγγιση οργανωμένη στη βάση κομβικών εννοιών ή η ευέλικτη ζώνη.

Γενικοί Στόχοι

Οι συγκεκριμένοι γενικότεροι στόχοι, στο πλαίσιο των διεθνώς αναπτυσσόμενων ΠΣ, επιχειρούν επιπλέον **να συνθέσουν λειτουργικά το σύνολο των γενικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση** με τη γενική μόρφωσή τους.

Οι γενικότεροι στόχοι του συγκεκριμένου ΠΣ είναι οι ακόλουθοι :

- Μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες, με τις οποίες οι μαθητές **μαθαίνουν να διατυπώνουν και να προσδιορίζουν προβλήματα**, να σχεδιάζουν και να μεθοδεύουν απαντήσεις στα προβλήματα αυτά αναλύοντας και συνθέτοντας δεδομένα.
- Κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων με τις οποίες μαθαίνουν **-να αναγνωρίζουν έννοιες και διαδικασίες, συγκρίνοντάς τες με άλλες και δίνοντας παραδείγματα** με άλλες ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να κατανοούν γεγονότα και διαδικασίες
- **Επικοινωνία και συνεργασία.** Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν όχι μόνο για να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και για να διερευνούν ζητήματα, να διασαφηνίζουν ιδέες, να συνεργάζονται προκειμένου να παράγουν έργα.
- Σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες: Παραγωγή και δημιουργία – έξοδος στην κοινότητα. Οι μαθητές μαθαίνουν **-ολοκληρώνοντας τις ερευνητικές τους προσπάθειες, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, να παράγουν έργα (ερευνητικά, καλλιτεχνικά, κατασκευαστικά κλπ) τα οποία να δημοσιοποιούν στην κοινότητα και να δέχονται την κριτική της.**

Παιδαγωγικές Πρακτικές

Το Προγράμμα Σπουδών δίνει έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία σκοπό έχει να καλλιεργήσει την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή, ένα κλίμα αποδοχής, επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η προηγούμενη γνώση και εμπειρία αξιοποιούνται **μέσα σε ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης που συνδέονται με το περιβάλλον της ζωής. Δημιουργούνται ευκαιρίες για εμπειρίες μάθησης, έτσι ώστε να κατακτηθεί ο εγγραμματισμός** και οι ίδιοι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαχείριση της μάθησής τους.

Αξιολόγηση

Το ΠΣ καθιερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γενικότερη αξιολογική διαδικασία:

- Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το ΠΣ, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του, ενώ αυτοαξιολογείται και αξιολογεί τους μαθητές του.
- Οι μαθητές αξιολογούν τις συνθήκες και τα μέσα για μάθηση και διδασκαλία που τους προσφέρονται, **αυτοαξιολογούνται, αλληλοαξιολογούνται και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό.**

Όλοι οι τύποι αξιολόγησης γίνονται βάσει προδιαγραφών (προκαθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια) και με τελικό στόχο την **αντικειμενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας** του ΠΣ και των μέσων για την εφαρμογή του, καθώς επίσης και της επίδοσης και απόδοσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπονται, ανάλογα με τις ανάγκες της- κάθε μαθησιακού-διδακτικού αντικειμένου και διαφόρων τύπων- αξιολόγησης απόδοσης και επίδοσης, π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική, κτλ. **Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνται περισσότερα του ενός μέσα αξιολόγησης (π.χ. με βάση εξέταση, με βάση σχέδια εργασίας (projects), με φάκελο εργασιών, κτλ.).** Το σημαντικότερο είναι ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΠΣ προβλέπονται τρόποι για την πολλαπλή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Το Σχολείο ως Κοινότητα

Στο πλαίσιο της ζωής του σχολείου το Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει να αναπτύσσονται δραστηριότητες που εστιάζουν στις ανθρώπινες σχέσεις για τη

βελτίωση του κλίματός του, στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, στην υγεία -ψυχική και συναισθηματική- και την υγιεινή, στην κοινωνική συμπεριφορά, στη συλλογικότητα και τον αλτρουισμό, στην καλλιέργεια της αισθητικής, στην υπευθυνότητα κ.λπ

Διδακτικός Χωροχρόνος

Το ΠΣ προωθεί την αξιοποίηση ως χώρων μάθησης και χώρων **εκτός της σχολικής τάξης**, για την ανατροφοδότηση και την ενδυνάμωση της εργασίας στην τάξη: πραγματοποιούνται διερευνήσεις, επισκέψεις, εξορμήσεις σε χώρους κοντινούς ή και περισσότερο μακρινούς από το σχολείο προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία που θα τύχουν επεξεργασίας και αξιοποίησης στο πλαίσιο της δουλειάς στο σχολείο.

Για να είναι εφικτά τα παραπάνω στο πλαίσιο των ωρολογίων προγραμμάτων **θα διασφαλιστεί η παροχή του απαραίτητου χρόνου που θα επιτρέπει τις προβλεπόμενες συστηματικές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών**, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, για την ανάπτυξη των προβλεπόμενων καινοτόμων δράσεων και εργασιών.

Σε αυτή την προοπτική κάθε σχολείο αναλαμβάνει την υποχρέωση να καταθέσει πρόταση διαχείρισης του χρόνου του, εξασφαλίζοντας την τήρηση του προγράμματος σπουδών και ενθαρρύνοντας τις απαραίτητες συνεργασίες με ταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο Ρόλος Του Εκπαιδευτικού

Το ΠΣ προωθεί την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως συνακόλουθη προς την αναβάθμιση του ρόλου και της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση θα προβλέπει έναν θεσμικό και επιστημονικά ελεγχόμενο μηχανισμό ανατροφοδότησης και μετασχηματισμού, στηριγμένο στη δημιουργική παραγωγή και την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Στην πράξη αυτό σημαίνει τη θεσμοθέτηση μιας μόνιμης επιστημονικής επιτροπής παρακολούθησης της εφαρμογής των ΠΣ, η οποία θα εργάζεται με βασική πηγή δεδομένων τις αναφορές των εκπαιδευτικών τόσο για τις καινοτομίες που θα επιχειρούν, όσο και για τα προβλήματα που θα αντιμετωπίζουν. Τα δεδομένα αυτά μέσα από την επεξεργασία τους θα οδηγούν:

στον προσανατολισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη διαρκή ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, στο μετασχηματισμό επιμέρους χαρακτηριστικών των ΠΣ, στην με κάθε τρόπο αναγνώριση της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών σε αλληλεπίδραση και στενή συνεργασία με τους μαθητές τους.

Αναγνωρίζει επίσης ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή για να ωριμάσει και να αποδώσει καρπούς απαιτεί ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο οι ουσιαστικοί συμμετέτοχοι της σχολικής ζωής (μαθητές εκπαιδευτικοί και γονείς) θα πεισθούν στην πράξη για την ποιότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά της.

Εμπιστεύεται, επίσης, τους μαθητές και τους καλεί να λάβουν μέρος στη διαδικασία της μάθησής τους, καθώς οι ίδιοι θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό δράσεων και στην πραγματοποίηση εργασιών που θα τους ενδιαφέρουν και θα τους κινητοποιούν.

Θεσμοθετεί τέλος τη συνεργασία του Νέου Σχολείου με τους γονείς, τους αφουγκράζεται και τους υποστηρίζει στην προοπτική για τη στήριξη της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών τους.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου

1.Γιατί Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Νέα Ελληνική Γλώσσα

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στα ΠΣ παλαιότερα (1999-2003) και η δημιουργία νέων σχολικών εγχειριδίων (2006- 2007) επέβαλε κατ' αρχήν κάτι τέτοιο. **Μεθοδολογικά εγκαταλείπονται οι κειμενικομεταφραστικές προσεγγίσεις και υιοθετούνται επικοινωνιακές- κειμενοκεντρικές.**

Σήμερα οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές φέρνουν σε επαφή τους ανθρώπους με διαφορετικά είδη κειμένων (έντυπα, ηλεκτρονικά υβριδικά, μονοτροπικά πολυτροπικά), ενώ υπάρχει πληθώρα εικονιστικών αναπαραστάσεων του λόγου που αλλάζει τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων.

Άρα αλλάζει η αντίληψη του τι είναι κείμενο και τι είναι γλώσσα και οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στη κοινωνική μεταβολή.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Είναι ο κριτικός γραμματισμός, η θεωρία δηλαδή ότι κάθε πολιτισμικό προϊόν είναι κοινωνικό προϊόν και μαθησιακά προσεγγίζεται ως «ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα κοινωνικών, ιδεολογικών και τεχνολογικών διεργασιών». Στο πρόσφατο παρελθόν κυριάρχησαν η κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση απουσίαζε όμως η κριτική διερεύνηση που σημαίνει ότι η γλώσσα διαμορφώνει στάσεις και μεταφέρει εκτός από πληροφορίες και ιδεολογία. Άρα εκτός από επικοινωνιακές δεξιότητες οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν και κριτικές δεξιότητες για να αξιολογούν την κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας. Έτσι ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι απαραίτητος. Αν και το πρόγραμμα PISA ανέδειξε δυσκολίες και προβλήματα που οφείλονταν κυρίως στη διδασκαλία με αξιοποίηση πρωτίστως λογοτεχνικών κειμένων, στις μετασχηματιστικού τύπου ασκήσεις και στη εμμονή στη διδασκαλία της μεταγλώσσας, το πρόγραμμα PISA δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό της σύνταξης των νέων ΠΣ παρόλο που ελήφθησαν υπόψη στοιχεία του για την επιλογή τύπων κειμένου και τρόπου επεξεργασίας.

3. Σκοποί και Στόχοι του Νέου Π.Σ για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Γενικός σκοπός είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για «να διαβάζουν» τον κόσμο μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυτονόμηση του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι καλλιεργούνται όχι μόνο γλωσσικές αλλά και κοινωνικές δραστηριότητες. **Η ύλη** είναι πλέον «ανοιχτού τύπου» και ως **δραστηριότητες** επιλέγονται «σχέδια εργασίας», διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δράσεις

Ειδικότερα επιδιώκεται:

Οι μαθητές να κατακτήσουν το μηχανισμό προφοράς και γραφής της πρότυπης Νέας Ελληνικής, να κωδικοποιούν προφορικά μηνύματα και να αποκωδικοποιούν γραπτά.

- Να είναι σε θέση να αποτιμούν τα σημεία σύγκλισης προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις αποκλίσεις μεταξύ τους.
- Να αποτιμούν κριτικά τους διάφορους τρόπους γραφής με βάση τα κοινωνικά συφραζόμενα.
- Να αποκτήσουν στερεή μεταγλωσσική ενημερότητα, να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας, να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα
- Να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο, και να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση σε αυτό.
- Να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις διάφορων γνωστικών αντικειμένων.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου ώστε να μεταδίδουν γλωσσικό μήνυμα ανάλογα με τη περίπτωση και το κειμενικό είδος.
- Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών.
- Να κατανοήσουν τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα της ΝΕ
- Να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή είναι προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας, δηλ. δεν είναι τυπολογικά σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες.
- Να κατανοήσουν ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν είναι απόλυτα οριοθετημένες και ομοιόμορφες γλωσσικές μορφές.
- Να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν το λόγο των κειμένων που αναδύονται μέσα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων.
- Να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τα υβριδικά κειμενικά είδη.
- Να κατανοήσουν ότι και άλλα σημειωτικά συστήματα, λ.χ. εικόνες, γραφήματα, παίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή του νοήματος.
- Να μεταφερθούν στη μάθηση δεξιότητες αλληλεπιδραστικών μέσων.

Το νέο ΠΣ της ΝΕΓ ως προς το περιεχόμενο:

Αξιοποιεί όλα τα είδη κειμένων και αντιμετωπίζει τη γραμματική κριτικά και λειτουργικά και μεθοδολογικά καλλιεργούνται η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και επιμέρους δεξιότητες, όπως: Αναγνώρισης κειμενικού είδους, κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στη επικοινωνιακή περίπτωση, του περιεχόμενου, ερμηνείας της λειτουργίας επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός κειμένου, επιλογής χαρακτηριστικών για το σχεδιασμό κειμένου.

Ειδικότερα: Αξιοποιούνται στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών. Χρησιμοποιούνται διάφορες πηγές έντυπου ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου,

που αν είναι κατάλληλες μπορούν να τις προσκομίζουν στη τάξη οι μαθητές. Παράγονται **διάφορα είδη** προφορικού και γραπτού λόγου που αφορούν κάποιον αποδέκτη. Ο **διδάσκων έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή**. Οι ενότητες σχεδιάζονται με τη μορφή project. Ο χρόνος διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων εξαρτάται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Δίνεται έμφαση στη καλλιέργεια **επικοινωνιακών στρατηγικών**. Αποφεύγονται τυποποιημένες ασκήσεις

Όλα αυτά επιτυγχάνονται με δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, αλλά και στη παραγωγή άλλων με σκοπό τη κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής. Επίσης χρησιμοποιούνται δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην αναδιατύπωση κειμένων των μαθητών.

Οι Καινοτομίες του νέου ΠΣ

- Έμφαση στο **προφορικό λόγο** (κατανόηση και παραγωγή)
- Τα κειμενικά είδη εξετάζονται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.
- Αξιοποιούνται συστηματικά **στρατηγικές** μάθησης και διδασκαλίας.
- Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- **Σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τις ΤΠΕ.**
- **Διασύνδεση της γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα.**
- **Αξιοποίηση κειμένων από άλλα γνωστικά αντικείμενα** στη γλωσσική διδασκαλία.
- **«Εμποτισμός» άλλων γνωστικών αντικειμένων με γλωσσικούς στόχους.**

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο Ένα: Μεθοδολογία

1.1. Ερευνητικοί Στόχοι

Το παρόν μέρος οργανώνεται-δομείται σε δύο διακριτά αλλά τελικά συνεξεταζόμενα ερευνητικά πεδία:

1) Το πρώτο αφορά την επεξεργασία του κειμένου του οδηγού για τον καθηγητή της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στα πλαίσια υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος στα Γυμνάσια. Αυτή θα παρουσιαστεί μέσα από κριτική ανάλυση του περιεχομένου του οδηγού για να αναδείξει ποιες παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές τον χαρακτηρίζουν και τον διέπουν, σύμφωνα με όσα έχουν σημειωθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσης αλλά και στο πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο. Τά πορίσματα της ανάλυσης αυτής όχι μόνο θα καταδείξουν το βαθμό σύγκλισης του νέου προγράμματος με τη παγκόσμια αντίστοιχη παιδαγωγική πραγματικότητα αλλά στη συνέχεια θα εξεταστούν συγκριτικά με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού μέρους που αφορά τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

2) Το δεύτερο ερευνητικό πεδίο, κατά πρώτο λόγο:

α) Επιδιώκει να περιγράψει τις αλλαγές στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα προγράμματα σπουδών που προωθεί το πιλοτικό πρόγραμμα και η γενικότερη φύση του νέου σχολείου. Η πολιτική αυτή αναδεικνύεται όπως καταγράφεται - εντοπίζεται στον Οδηγό που αφορά τον καθηγητή (βλ. πρώτο μέρος- πεδίο έρευνας) και εν συνεχεία:

β) επιχειρεί να συνδέσει τα πορίσματα που έδωσε η ανάλυση των συνεντεύξεων με αυτά που έδωσε η ανάλυση περιεχομένου του Οδηγού για τον καθηγητή, που αφορά τη διδασκαλία της Γλώσσας. Εκεί επιχειρείται να δειχθεί το πώς η παιδαγωγική καθοδήγηση- έκφραση εκπαιδευτικής πολιτικής υλοποιείται αλλά κυρίως τι μαρτυρεί η τελική αυτή πραγμάτωση για τη φύση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

1.2.Ερευνητικές Υποθέσεις - Παραδοχές

1. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συγκλίνει προς την ευρωπαϊκή – παγκόσμια. Έχει αποδεχθεί σε επίπεδο πολιτικών επιλογών- εκπαιδευτικού σχεδιασμού την κυρίαρχουσα κατάσταση.
2. Τα νέα προγράμματα σπουδών, και ειδικά της γλωσσικής διδασκαλίας, εκφράζουν αυτές τις νέες επιλογές.
3. Οι νέες επιλογές επιδρούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής – επαγγελματικής ταυτότητας και στην μορφή αυτοσυνείδησής της. (Πιθανότατα συγκρούονται με την ήδη υπάρχουσα, την «απειλούν» και την αποδομούν. Τείνει να δημιουργείται μια νέα συνείδηση).

ΣΗΜ: α) Η «αρχή της σύγκλισης» μπορεί να δείξει κατά πόσο ισχύουν οι παραδοχές 1, 2. Μελετώντας τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, εξάγονται παιδαγωγικές αρχές που συνάδουν με τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών παγκόσμια, όπως αυτές αναδείχθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσης εργασίας.

β) Το πώς λειτουργεί το επίπεδο 3 είναι αντικείμενο της διερεύνησής μας μέσω των συνεντεύξεων.

1.3.Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Τι μορφή – ποιότητα σπουδών εκφράζει το «νέο πιλοτικό σχολείο»; (Ανάδειξη μέσα από την κριτική επεξεργασία περιεχομένου του οδηγού της διδασκαλίας της γλώσσας).
2. Πώς αυτοσυνειδητοποιείται ο έλληνας καθηγητής της γλώσσας και πως μετασχηματίζεται η επαγγελματική του ταυτότητα; Με άλλα λόγια κατά πόσο το νέο Πιλοτικό πρόγραμμα δημιουργεί συνθήκες για το μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών;

ΣΗΜ: Το παραπάνω θα ορισθεί σε σχέση με τους εννέα άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης(πβλ. Παράρτημα 1).

Όπως θα φανεί και στο πρωτόκολλο συνέντευξης παρακάτω τα ερωτήματα που αφορούν κατά σειρά:

Το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική πρακτική και τους διδακτικούς στόχους, θα διερευνηθούν πώς νέες μορφές ταξινομήσεων και περιχαράξεων συνειδητοποιούνται από μέρους των εκπαιδευτικών και κρίνονται από αυτούς.

Οι νέες μορφές αξιολόγησης και ο άξονας που αφορά το ζήτημα της αυτορρύθμισης, θα γίνουν αντικείμενο διερεύνησης στο βαθμό που περιορίζουν ή όχι τις διαδικασίες ρυθμιστικού ελέγχου και ιεραρχίας – εξουσίας των καθηγητών έναντι των μαθητών.

Οι υπόλοιποι άξονες διερεύνησης θα εξετάσουν πιθανές ιδεολογικές συγκρούσεις του σώματος των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.4 Ερευνητικά Μέσα, Εργαλεία

Ερευνητικό πεδίο που αφορά τον Οδηγό για τον καθηγητή της ΝΕΓ

Η ανάλυση πραγματοποιείται βάσει του ερευνητικού εργαλείου που ανέπτυξε η Γκόφα (2010) με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα. Οι βασικές αρχές συγκρότησης του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου αντλούνται από τη διδακτορική διατριβή της Σαρακινιώτη (2012).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πλαίσιο που ανέπτυξε η Γκόφα (2010), με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται:

- εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος.
- εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, δηλαδή εάν η δραστηριότητα βρίσκεται ή όχι σε επικοινωνιακό πλαίσιο, ή αν στη δραστηριότητα δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό το επικοινωνιακό πλαίσιο και παρατηρείται λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο που όμως γίνεται αντιληπτό με βάση το συγκεκριμένο.
- η εμφάνιση επιστημονικών στοιχείων, δηλαδή η ύπαρξη ορολογίας και συμβόλων, αλλά και η ύπαρξη επιστημονικών εννοιών.

Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται:

α) ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν τη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, μελετώνται:

- ο τρόπος με τον οποίο οριοθετείται το έργο του μαθητή στα πλαίσια κάθε δραστηριότητας.
- εάν ο μαθητής καθοδηγείται κατά την ενασχόλησή του με κάθε δραστηριότητα –μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες, καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, ή εάν η δραστηριότητα παραπέμπει σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα με βάση το οποίο ο μαθητής καθοδηγείται.
- η ύπαρξη ρητών κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή η έμμεση ύπαρξή τους με βάση την παραπομπή της δραστηριότητας σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα, το οποίο καθοδηγεί τον μαθητή ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης.

β) ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών. Σε αυτό το στάδιο εξετάζονται τα περιθώρια που δίνονται στους μαθητές για να λειτουργήσουν με ενεργητικό τρόπο στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και αν τους δίνεται η ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες.

Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος. Ο χαρακτηρισμός αποτελεί συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση).

Εφαρμόσαμε το εργαλείο, αποδεχόμενοι τις επιλογές της Σμυρνή (2012) δηλαδή τις τροποποιήσεις στην συστηματική περιγραφή που για πρώτη φορά επιχείρησε ο Κόλλιας (2012) σε σχέση με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του

Γυμνασίου, με την αξιοποίηση της έννοιας της διπλής πλαισίωσης της Γκόφα (2010). Η έννοια αυτή αφορά τα πλαίσια που εμπρικλείουν την κάθε δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τη Γκόφα (2010) «η πλαισίωση χαρακτηρίζεται από δύο άξονες: πρώτον το πεδίο αναφοράς, δηλαδή αν το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος και δεύτερον ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, που μπορεί να είναι υψηλός, οπότε η δραστηριότητα δεν εμφανίζεται σε πλαίσιο ή χαμηλός, οπότε πρόκειται για δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης. Αυτό το δεύτερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων επιπρόσθετα του πλαισίου που δημιουργείται όταν το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, συνδέεται με την κυρίαρχη επιστημολογική προσέγγιση που φαίνεται ότι βρίσκεται στη βάση της οργάνωσης των περιεχομένων» (σελ. 79).

Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε η εμπειρία από την ανάλυση του Κόλλια (2012) όσον αφορά την ανάγκη διατύπωσης των απαιτήσεων που θέτει η δραστηριότητα κατά τη γλωσσική διδασκαλία εκ μέρους των μαθητών που να είναι θεμιτά στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε δραστηριότητα- επιδίωξη του «οδηγού για τη διδασκαλία της Γλώσσας» αναζητήθηκαν οι βαθύτερες απαιτήσεις για την πραγμάτωση της πρακτικής. Οι απαιτήσεις αυτές, από τη μία, μπορεί να είναι ορατές και οι μαθητές να αναγνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, από την άλλη, μπορεί να είναι άρρητες. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές για να παράξουν όσα η διδακτική δραστηριότητα απαιτεί θα πρέπει να κατανοήσουν τα πλαίσια που εμπρικλείονται στη δραστηριότητα.

Ερευνητικό πεδίο που αφορά τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το πιλοτικό πρόγραμμα

Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008) με περιγραφική – ποιοτική ανάλυση 12 ημιδομημένων συνεντεύξεων από διδάσκοντες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τα δεδομένα συνελέγησαν το διάστημα 16 – 19 Απριλίου του 2013, μέσα από μαγνητοφωνημένες συνομιλίες στον ίδιο το χώρο του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο 25 ερωτήσεων, χωρισμένο σε 9 άξονες (βλ. παράρτημα 1), που συνδέονται με ζητήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης της παρούσης εργασίας και του πρώτου ερευνητικού μέρους, που αφορά τον Οδηγό για τον καθηγητή που διδάσκει Νεοελληνική Γλώσσα.

Η συνέντευξη

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας απαραίτητη θεωρήθηκε η διερεύνηση της άποψης των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος και η συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό εργαλείο.

Η συνέντευξη αποτελεί σημαντικό ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, καθώς θεωρείται ότι η γνώση, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Mason, 1996).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις ήταν στην πλειονότητά τους ανοικτού τύπου ενώ συχνά τις κύριες ερωτήσεις ακολουθούσαν υποστηρικτικές (follow up's).

Εν συνεχεία τα ευρήματα – απαντήσεις τοποθετήθηκαν σε εσχάρα επεξεργασίας όπου ο οριζόντιος άξονάς της απαρτιζόταν από τις ερωτήσεις και ο κάθετος από τις απαντήσεις τους (βλ. Παράρτημα 2 με ενδεικτικό της τμήμα). Με αυτό τον τρόπο η ποιοτική παρουσίαση γίνεται πιο συγκεντρωτική αφού συνεξετάζονται και συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανα ερώτημα άμεσα και ταυτόχρονα.

1.5 Το Δείγμα

Επιλέγησαν οι διδάσκοντες από τρία σχολεία των Αθηνών, που εφαρμόζουν το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ένα Πειραματικό, που όμως εντοπίζεται σε μία μέση έως σχετικά υποβαθμισμένη συνοικία της πρωτεύουσας, ένα εντοπιζόμενο σε ένα θεωρούμενο μέσο έως κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και ένα από μία περιοχή θεωρούμενη ως ραγδαία αναπτυσσόμενη κοινωνικο-οικονομικά και προηγμένου κοινωνικού status. Παρακάτω τα υποκείμενα και όσα ανέφεραν θα ορίζονται αντίστοιχα ως υποκείμενα Α 1 – 3, Β 1 -5, Γ 1 – 4, όπου τα γράμματα (Α, Β, Γ) θα αφορούν κατά σειρά τα σχολεία, οι δε αριθμοί τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

1.6 Περιορισμοί Διεξαγωγής της Έρευνας

Το δείγμα συνεντεύξεων κρίνεται ως αριθμητικά μικρό εξ αιτίας του αναγκαστικού περιορισμού του χρόνου, αφού οι συνεντεύξεις έπρεπε όλες να ληφθούν πριν τις διακοπές του Πάσχα του 2013 για δύο λόγους: α) για να υπάρξει ο απαιτούμενος χρόνος επεξεργασίας των και β) οι διακοπές του Πάσχα σήμαιναν ουσιαστικά και το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το δείγμα δεν κρίνεται σε καμιά περίπτωση επαρκές και αντιπροσωπευτικό εξ αιτίας των δυσκολιών που εντοπίζονται παρακάτω. Τα εν λόγω σχολεία αλλά και υποκείμενα φαίνεται να συνεργάστηκαν και να προχώρησαν στη παραχώρηση συνεντεύξεων επειδή αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει γενικά η έρευνα όπως επίσης και επειδή κατανοούν τις όποιες συμβάσεις διεξαγωγής της.

1.7 Δυσκολίες

Μια περιορισμένη εκ των πραγμάτων σε εύρος έρευνα, η οποία εξ αιτίας αντικειμενικών δυσκολιών δεν θα μπορούσε να υπερβεί τα όρια της Αττικής, περιορίστηκε ακόμα περισσότερο, αφού αποκλείστηκε η πρόσβαση σε δύο προεπιλεγμένα σχολεία και μάλιστα «προστιθεμένης εκπαιδευτικής αξίας». Αυτός ο αποκλεισμός εκδηλώθηκε είτε με απροθυμία (η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ταυτόχρονα και περίοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων) είτε με πρόταση αδυναμίας συμμετοχής, αφού ήταν περίοδος συγκρότησης των νέων τμημάτων των πειραματικών σχολείων. Ενώ όπως σημειώνεται στο παρακάτω κεφ. 3 (Β' ερευνητικό μέρος της παρούσης) τα σχολεία Α' και Β' του δείγματος παρείχαν την αμέριστη συμπαράστασή τους στη διεξαγωγή της έρευνας και όλοι οι διδάσκοντες/ουσες της ΝΕΓ μετείχαν σ' αυτήν, δε συνέβη το ίδιο και στο εναπομείναν σχολείο Γ'.

Στο τρίτο Σχολείο (Σχολείο Γ') που μετείχε στην έρευνα, παρ' όλη τη στήριξη της Διεύθυνσης, αντιμετωπίσαμε κάθετη άρνηση από μέρους μίας συναδέλφου, μία αναβολή επ' αόριστον συμμετοχής ενός κατά τα άλλα καυστικότατου και επικριτικότατου σε σχέση με το πιλοτικό πρόγραμμα ατύπως συνομιλούντος συναδέλφου, και μία κατ' ανάγκην αποχή μίας συναδέλφου που βρισκόταν σε αναρρωτική άδεια. Έτσι, από το τρίτο Σχολείο «χάθηκαν» τρεις συνεντεύξεις, που ίσως θα εμπλούτιζαν τα στοιχεία μας.

Κεφάλαιο Δύο: Α΄ Ερευνητικό Μέρος

Όπως σημειώσαμε χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο ανάλυσης λόγου που αναπτύχθηκε αρχικά από την Γκόφα (2010) αλλά και τον Κόλλια (2012). Οι βασικές αρχές συγκρότησης λογίζουν την διδακτορική διατριβή της Σαρακινιώτη (2012). Το παρόν εργαλείο ανάλυσης λόγου χρησιμοποιήθηκε στη μεταπτυχιακή εργασία της Αγγελικής Σμυρνή (2012). Πιο συγκεκριμένα τα σταχυολογημένα αποσπάσματα από τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας στα πιλοτικά Γυμνάσια αναρτώνται μέσα στα σχετικά με το περιεχόμενό τους φατνία του εργαλείου. Τα αποσπάσματα βρίσκονται όλα στο ειδικό παράρτημα 4 που αφορά το περιεχόμενο του «οδηγού» για τη διδασκαλία της Γλώσσας, το οποίο αποτέλεσε το πεδίο άντλησης του υλικού για επεξεργασία.

Η κατηγοριοποίηση – ανάρτηση των αποσπασμάτων οδηγεί σε μια σειρά ερευνητικών αποτελεσμάτων που εν συνεχεία συνοψίζονται και συγκρίνονται – συμπαραβάλλονται με τα ερευνητικά αποτελέσματα του Β΄ μέρους της έρευνας.

| | | | | |
|---------------|------------------------------|--|--|---|
| | 1.1. Πεδίο Αναφοράς | - ο καθημερινός κόσμος (-) -επιστημονικός κόσμος (+) | Πλαισιωμένος λόγος με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας | απ. 1-, απ.18-,18α-, απ.19-, απ.25-, απ.46-, απ.60-, απ.66-, απ.70-, απ.72-απ.83-, απ.93-, απ.103-, απ.103α-, απ.107-, απ.123-, απ.124-, απ.125-, απ.126-, απ.127-, απ.127α-, απ.134-, απ.144-, απ.144α-, απ.146α-, απ.147-απ.148-, απ.149-, απ.149α-, απ.153-, απ.161-, απ.161α-, απ.161β-, απ.161γ- |
| 1. Ταξινόμηση | 1.2. Εσωτερικές Ταξινομήσεις | 1.2.1. Σύνδεση μαθημάτων (-) | Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ μαθημάτων ή αξιοποίηση εννοιών/εργαλείων άλλων μαθημάτων | απ.5-, απ.11-, απ.14-, απ.15-, απ.27-, απ.52-, απ.90-, απ.102- απ.130-, απ.132-, |
| | | 1.2.2. Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου | -Υψηλός: αποπλαισιωμένη δραστηριότητα (+) -Χαμηλός: δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης (-) -Μηδέν: η δραστηριότητα είναι φαινομενικά αποπλαισιωμένη (0) | απ. 3-, απ.4α 0, απ. 20-, απ.26-απ.61 0, απ.63 0, απ.109-, απ.110-, απ.111-, απ.112-, απ.120-, απ.121-, απ.120α-, απ 120β-, απ.128-, |
| | | 1.2.3. Επιστημονικά στοιχεία (+) | - Ορολογία/ Σύμβολα - Επιστημονικές έννοιες | απ.23-, απ.24-, απ.141-, |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|---|
| | 2.1. Διδακτικοί Κανόνες | 2.1.1. Οριοθέτηση μαθητικού έργου | Προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας | απ.62-, απ.64-, απ.71+, απ.94-, απ.95-, απ.106-, απ.113+, απ.113α+, απ.113β+, απ. 113γ+, απ.114+, απ.115+, απ.116+, απ.117+, |
| 2. Περιχάραξη | | 2.1.2. Καθοδήγηση | Ο μαθητής καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες/καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, παραπομπή σε κείμενο/υπόδειγμα | απ.9 απ.37-, απ.41, απ.48, απ.66, απ.73, απ.76, απ.76α, απ.79, απ.84, απ.85, απ.86, απ.87, απ.88, απ.88α, απ.88β, απ.92, απ.101, απ.131, απ.135, απ.136, |
| | | 2.1.3. Πραγμάτωση/ Αξιολόγηση | Εξετάζεται το εάν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή εάν υπονοούνται με βάση την παραπομπή σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα | απ.10-, απ 34+, απ.35+, απ.39+, απ.42+ απ.51+, απ.54+, απ.55+, απ.119+, απ.154+, απ.155+, απ.155α+, απ.158+, απ.159-, απ.160-, |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | <p>2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες</p> | <p>- Σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του Δασκάλου (+)</p> <p>-</p> <p>Ενεργοποίηση Μαθητή (-)</p> | <p>Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα μαθητή - Εμφάνιση κανόνων με φιλικό προς το μαθητή τρόπο</p> | <p>απ. 2-, απ.7-, απ.8-, απ.17-, απ.22-, απ.28-, απ. 29-, απ.40-, απ.43-, απ.44-, απ.47-, απ.50-, απ.53-, απ.58-, απ.68-, απ.69-, απ.77-, απ.78-, απ.81-, απ.82-, απ.89-, απ.89α-, απ.89β-, απ.91-, απ.96-, απ.97-, απ.99-, απ.100-, απ.104-, απ.108, απ.122-, απ.129-, απ.129α-, απ.133-, απ.137-, απ.146-,</p> |
|--|---|---|--|---|

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">3. Νοηματικός Προσανατολισμός</p> | <p style="text-align: center;">- Επεξεργασμένος - Περιορισμένος</p> | <p>- Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (Ε)</p> <p>- Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες (Π)</p> | <p>[(Αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση). Επίσης εκτιμώνται οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίηση της πρακτικής και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούνται οι απαιτήσεις στα υλικά που οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους για να υλοποιήσουν την δραστηριότητα</p> | <p>απ. 4 Π, απ.12Ε, απ.13Π, απ.16Π, απ.21Π, απ.30Π, απ.32Π, απ.33Π, απ.36Π, απ.38Π, απ.39α Π, απ.45Π, απ.49Π, απ.56Π, απ.57Π, απ.59Π, απ.65Π, απ.67Π, απ.74Π, απ.75Π, απ.80Π, απ.98Π, απ.100αΠ, απ.105Π, απ.138Π, απ.139Π, απ.140Π, απ.142Π, απ.143Π, απ.145Π, απ.150Π, απ.151Π, απ.152Π, απ.157Π,</p> |
|---|---|---|--|---|

Πίνακας 1: Επεξεργασία Α΄ Ερευνητικού Μέρους

Αποτελέσματα

Επιχειρείται να αξιολογηθεί ο οδηγός σπουδών για τον καθηγητή μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο της μπερνσταϊνικής θεώρησης. Το κείμενο που ακολουθεί είναι μια προσπάθεια κριτικής επεξεργασίας κειμένου (Chouliaraki & Fairclough, 1999) και υποστηρίζεται από επιλεγμένη αναφορά σε εδάφια του οδηγού για τον καθηγητή (βλ. Παράρτημα 4).

Η μελέτη των οδηγιών καταδεικνύει τη σαφή πρόθεση **να απομακρυνθεί η διδακτική πράξη από ένα παραδοσιακό, σχολιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό** πρότυπο μετάδοσης της γνώσης έτσι ώστε οι σχολικοί μηχανισμοί να χαρακτηρίζονται πλέον από μια σαφή **μαθητοκεντρική** αντίληψη (πβλ.ενδεικτικά *«παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική»* απ. 2, και *«δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου»*. απ.6, του οδηγού).

Ο μαθητής γίνεται πλέον συνδημιουργός της σχολικής πραγματικότητας/διδακτικής πρακτικής στο βαθμό που απελευθερώνονται οι δυνατότητες αυτοανακάλυψης και δραστηριοποίησης του ιδίου κατά τη διάρκεια της μαθητείας του (πβλ.ενδεικτικά *«να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση»* απ.8, του οδηγού).

Το τι ακριβώς θα διδαχτεί δεν προσδιορίζεται σαφώς (πβλ.ενδεικτικά *«το νέο ΠΣ είναι ανοικτού τύπου... μεγάλη ευελιξία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του νέου ΠΣ»* απ. 3 του οδηγού).

Αυτό που παραδοσιακά γινόταν αντιληπτό ως διδακτικό αντικείμενο τροποποιείται-μεταβάλλεται μέσα σε διαδικασίες **εξατομίκευσης, καταστασιακές και χρηστικές που τροποποιούνται ανάλογα με την ποιότητα-επίπεδο του μαθητή** αλλά και της τάξης(πβλ.ενδεικτικά *«διαφορετικών κειμενικών ειδών ή τύπων»* απ. 4, *«καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού»* απ.4α, του οδηγού).

Βέβαια κάτι τέτοιο συνάδει με μια αντίληψη που **εξασθενεί το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα** του σχολείου (ο όρος «γνώση» γίνεται εξαιρετικά σπάνιος) και **ενδυναμώνει μια αντίληψη κατάκτησης χρηστικών δεξιοτήτων σε επικοινωνιακό επίπεδο.**

Αν όμως το «τι» του γνωστικού-μορφωτικού αγαθού χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία δεν συμβαίνει το ίδιο ακριβώς για το «πώς» κάτι τέτοιο θα επιτευχθεί.

Την ώρα που το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται γενικά ως ευέλικτο (πβλ.ενδεικτικά «το νέο ΠΣ είναι ανοικτού τύπου... μεγάλη ευελιξία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του νέου ΠΣ» απ. 3, του οδηγού), εντούτοις **τροφοδοτεί τη σχολική πρακτική με την ενίσχυση συγκεκριμένων στρατηγικών που κατευθύνουν τη σχολική πραγματικότητα της τάξης** (πβλ. ενδεικτικά «χρήσης στρατηγικών», απ.9,του οδηγού).

Έτσι μπορεί η κινητοποίηση του μαθητή να είναι κυρίαρχος στόχος/προαπαιτούμενο (πβλ.ενδεικτικά «ενισχύει την αυτενέργεια και το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης» απ.28, «...της αξιοποίησης στρατηγικών είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών» απ.40, του οδηγού) και **οι ιεραρχικοί κανόνες της περιχάραξης** να εξασθενούν («δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου» απ.6) όμως η δράση του μαθητή ετεροκατευθύνεται μέσα από μια **έμμεση χειραγώγηση που οι διδακτικές στρατηγικές επιδιώκουν** (Οι στρατηγικές απ.32 στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος απ.33). Επίσης η όλη διαδικασία κατατείνει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν προσχεδιαστεί και οριοθετηθεί ως απόληξη της διδακτικής πράξης, (Ο μαθητής τις εφαρμόζει, προκειμένου να επιτύχει έναν μαθησιακό στόχο απ 35). **Η διδακτική πράξη κρίνεται επιτυχημένη στο βαθμό που υλοποιεί τους συγκεκριμένους στόχους (απ 38,39,39α)** όσο και αν οι στόχοι αυτοί σε γενικές γραμμές **μπορούν να επαναπροσδιορίζονται** και να «τροφοδοτούνται» ανάλογα με την πορεία της διδακτικής διαδικασίας (απ 23,29).

Οι στόχοι αυτοί σε πολύ μεγάλο βαθμό συνδέονται με την κατάκτηση συγκεκριμένων **γλωσσικών δεξιοτήτων** που η αποτελεσματικότητα της χρήσης τους από το μαθητή καθιστά την όλη διαδικασία επιτυχημένη ή όχι (απ. 30,31.33).

Το νέο πρόγραμμα προβάλλοντας την ανάγκη κατάκτησης και ανάδειξης μιας νέας μορφής «κριτικού εγγραμματισμού» (απ.12), συνδέει τη γλώσσα και τη χρήση της με την κοινωνική λειτουργία του ατόμου-μαθητή, άρα η κατάκτηση του «τι» (=

δεξιότητες) συνδέεται και σχηματοποιείται από κοινωνικό «πώς» που επικρατεί («καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων» απ.1).

Ταυτόχρονα η γλωσσική διδασκαλία που ήδη είχε απομακρυνθεί από μια κανονιστική-«παραγωγική» μορφή (από τον κανόνα στο παράδειγμα) και είχε μετατραπεί σταδιακά σε κειμενοκεντρική, ανακαλύπτει την ανάγκη ο όρος «κείμενο» να επαναπροσδιοριστεί (απ.21, «εναλλακτικές πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, καθώς και από άτυπες πρακτικές γραμματισμού» απ.60,13,14).

Έτσι πλέον δεν νομιμοποιούνται μόνο τα λογοτεχνικά ή άλλα πρότυπα γραπτά κείμενα να φέρουν τον όρο αυτό, αλλά και άλλα παραγόμενα υβριδικά ή πολυτροπικά (απ. 19,21) αρκεί αυτά να έχουν το κατάλληλο για τη διδακτική πράξη πληροφοριακό-επικοινωνιακό υλικό.

Όλο το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό προαπαιτούμενη τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας, απ.11) αφού αυτές παρέχουν το πληροφοριακό υλικό, γίνονται ερευνητικά εργαλεία και μέσα κατάκτησης δεξιοτήτων, όπως και μέσα εξατομίκευσης/διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Κυρίαρχο ρόλο/σημασία στο νέο πρόγραμμα σπουδών αποκτά η έννοια της αυτονόμησης του μαθητή στο βαθμό που «αυτοανακαλύπτει» το μορφωτικό αγαθό («ενισχύει την αυτενέργεια και το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης» απ.28). Όσο κάτι τέτοιο ενισχύεται τόσο περισσότερο η περιχάραξη στα πλαίσια της αυστηρής καθοδήγησης τείνει να αποδυναμώνεται. Ταυτόχρονα όσο περισσότερο οι ιεραρχικοί κανόνες με τη μορφή της καθοδήγησης από το μέρος του δασκάλου αποδυναμώνονται τόσο η αυτενέργεια ενισχύεται μέσα από την αυξανόμενη ενεργοποίηση που ασφαλώς επιδιώκεται.

Σε επίπεδο ταξινόμησης είναι σαφής η στροφή του πεδίου αναφοράς στον καθημερινό κόσμο και σε ένα πλαισιωμένο λόγο που αφορά όλο και περισσότερο αυτό που θα ονομάζαμε «πρακτικό» (απ.21). Η έννοια «γλωσσική διδασκαλία» αποκτώντας τη μορφή κατάκτησης και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και της δυνατότητας χρήσης (κριτικής;), της πληροφορίας, «από-ακαδημαϊκοποιείται» και αποκτά αναφορά σε αυτό που ονομάζουμε «διδασκαλία για τη ζωή» («ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων που πραγματεύονται διαφορετικά θέματα για διαφορετικούς σκοπούς» απ.25,72).

Ασφαλώς οι πληροφορίες μάθησης δεν είναι χαρακτηρισμένες πλέον **ούτε από έντονο επιστημονισμό ούτε από ιδιαίτερη εξειδίκευση**. Ειδική ορολογία, σύμβολα και επιστημονικές έννοιες που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία λίγο πρέπει να ενδιαφέρουν πια τους μαθητές, αφού αυτό που απαιτείται από αυτούς είναι **να χρησιμοποιούν το γλωσσικό εργαλείο σε «πραγματικές καταστάσεις»** (απ.67) (=φαντασιακές-υποθετικές κατασκευές που στα πλαίσια εργασιών που αξιολογούνται μέσα από συνολικό ατομικό portfolio, -απ. 10- δείχνουν το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων που αφορούν επικοινωνιακές – κοινωνικές δεξιότητες). Σε αυτό το πνεύμα κινείται η σημασία που δίνεται στην (προφορική και γραπτή) **καλλιέργεια του προφορικού λόγου, αφού άλλωστε αυτός θα είναι και ο κατεξοχήν χρηστικός-επικοινωνιακός λόγος της καθημερινής ζωής**.

Η διδασκαλία της γλώσσας δεν αφορά πια απλά το «μάθημα της γλώσσας». Η διαθεματικότητα είναι εντονότατη (*«διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων ιστορίας, μαθηματικών, βιολογίας, μορφών τέχνης κτλ., ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να «εμποτιστούν» τα γνωστικά αντικείμενα και με γλωσσικούς στόχους»* απ.15) **ως προσέγγιση, τα μαθήματα συνδέονται, αλληλοσυνλειτουργούν, «εμποτίζουν» και «εμποτίζονται» από τη γλωσσική διδασκαλία**.

Ακόμα περαιτέρω το μάθημα της γλώσσας σε επίπεδο στόχων συνδέεται με τη «μη γλώσσα» ως επικοινωνιακό μέσο (απ.18,18α). Έτσι η γλώσσα ως διδασκαλία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο «πεδίο» σκέψης-δράσης-ενεργοποίησης που θα μπορούσε να ονομαστεί κοινωνική μάθηση με την ευρύτερη έννοια του όρου.

Ταυτόχρονα, στο επίπεδο της εξειδίκευσης η γενικιστική αντίληψη είναι έντονη από τη στιγμή που η έννοια «μαθαίνω τη γλώσσα» παύει να σημαίνει μια συγκεκριμένη θεματική (επιστημονική) ενότητα μάθησης, αλλά γίνεται κάτι που διατρέχει το σύνολο αναλυτικό πρόγραμμα (απ.102). Η διάταξη του παιδαγωγικού λόγου προχωρά σε **αναπλαισιώσεις που απομονώνουν και περιθωριοποιούν τον κατεξοχήν ακαδημαϊκό-επιστημονικό λόγο, ενώ η τάση είναι μια οριζόντια θέαση προσαρμοζόμενη στην εκάστοτε (υποθετική) κατάσταση χρήσης της γλώσσας**. Εδώ, η έννοια της «προτυπικής» γλώσσας όσο και αν δεν καταργείται, παύει να είναι το ίδιο ισχυρή σαν έννοια (απ. 66).

Η έννοια της συνείδησης και της αξιοποίησης των διαφόρων ποικιλιών της γλώσσας είναι τόσο ισχυρή και προτασόμενη προς αξιοποίηση, που διαμορφώνει πλέον μια συνείδηση αυτονόμησης του κειμένου από το αξιακό-προτυπικό πεδίο αναφοράς και το συνδέει με την ιδιαιτερότητα, την ετερότητα-ιδιοτυπία του μαθητή και της επικοινωνιακής κατάστασης που συντελείται (απ. 67).

Σε τελική ανάλυση **τα πάντα νομιμοποιούνται στο βαθμό που υποστηρίζουν ικανοποιητικά την επικοινωνία. Η γλώσσα νοείται περισσότερο πια ως επικοινωνιακό εργαλείο** παρά σαν δομικό στοιχείο της ταυτότητας του υποκειμένου. Γίνεται χρηστικό μέσο παρά συμφυές ιδιοσυστατικό της κοινωνικής πραγμάτωσης του υποκειμένου. Ο συγκεκριμένος χωροχρόνος πραγμάτωσης της γλωσσικής επικοινωνίας κυριαρχεί σε βάρος της ιστορικής συνείδησης της γλώσσας και της όποιας αντικειμενικής αυταξίας της.

Ασφαλώς είναι ενδιαφέρον να δει κανείς τη γλώσσα ως βίωμα και τη μάθησή της ως αυτενέργεια που έστω καθοδηγείται από τον διδάσκοντα (απ.78). Ενδιαφέρον όμως προκαλεί στον οδηγό η σχεδόν ολοκληρωτική κατάργηση της έννοιας της γνώσης από το λεξιλόγιό του. Ο όρος αποφεύγεται σχεδόν συνειδητά. **Το «μαθαίνω τη γλώσσα» δε σημαίνει «γνωρίζω τη γλώσσα» με την έννοια ότι υπάρχει ένας υπερκείμενος πληροφοριακός κώδικας που καθορίζει τη χρήση της. Η χρήση μοιάζει να ορίζει τη μάθηση και ουσιαστικά απαξιώνει την εκτός της χρήσης *arriori* συνείδηση του γλωσσικού μηχανισμού** (απ.100α).

Ειδικότερα :

Μιλώντας για τις **στρατηγικές**, που ίσως θα μπορούσε να τις θεωρήσει κανείς ως ιδιαίτερες μορφές μετα-γνώσης, πρέπει να νοηθεί ότι αυτές ουσιαστικά **είναι τρόποι υποστήριξης των γλωσσικών δεξιοτήτων και της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, με τρόπο «οικονομικό»** (απ. 31).

Η αποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με την «απόλαυση» αποτελούν σημαίνοντα στοιχεία της διδακτικής πρακτικής (απ.33,34,35). Μέσω των στρατηγικών επιλύεται το όποιο υποθετικό διδακτικό πρόβλημα και βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα με γνώμονα την ταχύτητα (απ. 36). **Οι στρατηγικές υποστηρίζουν μια τάση για «ορατή», μετρήσιμη παιδαγωγική (απ.37) όσο κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί.**

Περνώντας στην τυπολογία των στρατηγικών βλέπουμε ότι η μεταγνωστική τους διάσταση στοχεύει στην αυτονόμηση του μαθητή (απ.40,43) και την αυτοαξιολογητική αυτορύθμισή του (απ. 44) ενώ η γνωστική τους διάσταση δεν αποφεύγει είτε την χρηστικότητα γενικά είτε απλά έστω την δυνατότητα ομαδοποίησης των πληροφοριών ή την επιδόμησή τους (απ.45).

Οι στρατηγικές γίνονται επίσης και τρόποι κοινωνικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την αποτελεσματικότητα (απ.46). Άρα παύουν να είναι μόνο τρόποι επεξεργασίας κειμένου και γίνονται και τρόποι-τεχνικές κοινωνικής συνλειτουργίας. Έτσι η στρατηγική δεν απομονώνεται τελικά από αυτό που ονομάζουμε «κοινωνική μάθηση».

Η μοντελοποίηση (απ.48) που ασφαλώς αξιοποιεί καλύτερα τα παραδείγματα αντιφάσκει όμως με την αυτονόμηση (απ.50) και την αυτενέργεια του μαθητή που τόσο προτάσσεται. Άρα το «αυτενεργώ-αυτονομούμαι» του μαθητή γίνεται σε ένα προκαθορισμένο πεδίο-τρόπο που οι στρατηγικές ορίζουν. Όσο και αν αυτές είναι ευέλικτες δεν παύουν να είναι στην φύση τους χειραγωγητικές. Οι στρατηγικές γενικεύονται, περνούν σε άλλα πεδία γνώσης, υποστηρίζοντας ακόμα περισσότερο μια γενικιστική αντίληψη της μάθησης.

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αυτή δεν αποτελεί μια (γενικού τύπου) ατομοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας αλλά **μια μορφή προσαρμογής της σε έναν εγγραμματισμό πέρα από μια δεοντολογία της γλωσσικής μάθησης.** Ο οικογενειακός γραμματισμός και η άτυπη μορφή του αξιοποιούνται (απ.60) στο βαθμό που μεταφέρουν την εκάστοτε κοινωνική πραγμάτωση της επικοινωνίας στους μηχανισμούς διδασκαλίας της τάξης (απ.61,62). Άρα το «μαθαίνω» γίνεται «μαθαίνω από παντού»· όλα μπορούν να αξιοποιηθούν, όλα μπορούν δυνάμει να ενταχθούν στη διδακτική πρακτική (απ.63). Ο διδακτικός προσανατολισμός αξιοποιεί τα πάντα όσο αυτά μπορούν να είναι αποτελεσματικά και χρηστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας(απ.65). Η διδασκαλία συνεχώς μπορεί να μεταλλάσσεται και να τροποποιείται· δεν υπάρχει προκαθορισμένο αλλά υπάρχει το τροποποιημένο ανάλογα με τη διδακτική-επικοινωνιακή συγκυρία (απ.67,83). **Τελικά το χρηστικό αντιπαραβάλλεται με το**

πρότυπο (απ.66). Η πραγμάτωση όμως δεν πρέπει να ορίζεται από το δεύτερο. Προτάσσεται η ανάγκη γλωσσικής ενημερότητας που εξυπηρετεί τη συγκυρία.

Σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης (βλέπε επιπλέον λογική της «αμοιβαίας διδασκαλίας» απ.81) **ο υπόρρητος παιδαγωγικός λόγος τείνει να αντικαθίσταται από διαδικασίες προσβάσιμες και ελεγχόμενες που συστηματοποιούν τη μάθηση μέσα από τη χρήση της «έκφωνης σκέψης»** (απ.84,85), **στοχεύοντας στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης των μαθητών** (απ.78).

Τα διδακτικά σενάρια

Οι παραπάνω λογικές λειτουργούν και στα διδακτικά προτεινόμενα σενάρια. Τα σενάρια θεωρούν βασική παραδοχή ότι η μάθηση στηρίζεται στην αυτενέργεια (απ.89) και είναι αυτοκατασκευή, **όχι παραλαβή ετοιμοπαράδοτης γνώσης**(απ.89β).

Η **μαθητοκεντρικότητα** είναι εμφανέστατη (απ.91) όπως και η υπογράμμιση της διαμόρφωσης μιας συγκεκριμένης στοχοθεσίας (απ.92).

Η χρήση των σύγχρονων πολυμορφικών εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας βρίσκεται στη βάση της διδακτικής πρακτικής.

Δεν υπάρχουν ουσιαστικά αργiori διδακτικές παραδοχές (απ.95). Κυριαρχεί η βιωματικότητα (απ.93), η αξιοποίηση του εναλλακτικού και του αποκλίνοντος από τον κανόνα (απ.94).

Η μάθηση είναι ανακάλυψη (απ.97) και στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων (συνεργατικών) δεξιοτήτων(απ.98). Ο μαθητής κυρίως πρέπει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (απ.100) και μαθαίνει πάνω στην εφαρμογή («learning by doing»)-(απ.100α). Ο βαθμός επιτυχίας ενός σεναρίου εξαρτάται από τη διασαφήνιση και κάλυψη των μαθητικών στόχων (απ.101).

Παράλληλα ο γλωσσικός εγγραμματισμός συνδέεται με όποια άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος στη λογική των «συγχωνευμένων προγραμμάτων» και σύμφωνα με τις αρχές του γενικισμού(απ.102,103,103α).

Η σκοποθεσία αποδέχεται και στηρίζεται στην καταστασιακότητα της επικοινωνίας και στην ποικιλομορφία της γλωσσικής έκφρασης (απ.105).

Τα χρονικά στάδια είναι πολύ ανοιχτά και διαπραγματεύσιμα, δεν υπάρχει σαφής βηματισμός (απ.108). Ασφαλώς τα σενάρια έχουν στάδια όμως αυτά είναι χαλαρά και τροποποιούμενα κατά περίπτωση.

Η κατανόηση στηρίζεται στην αναγνώριση, σε μια ένταξη στην τυπολογία.(απ.111). Τελικός στόχος είναι η αναγνώριση της πρόθεσης του γράφοντος. Εδώ επιχειρείται όχι τόσο η υφολογική όσο μια επικοινωνιακή-πρακτική διερεύνηση (απ.112). Εκτός από την προθετικότητα κρίνεται και **εξετάζεται η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα** (απ.114).

Η παραγωγή λόγου (γραπτού) **ορίζεται σε σαφή χρηστικά επικοινωνιακά πλαίσια** (απ.115), και η **επιτυχία συγγραφής ορίζεται από προαποφασισμένα (επικοινωνιακά) κριτήρια** στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης (απ.119). Αντίστοιχη καταστασιακή και χρηστική λογική κυριαρχεί και στην παραγωγή προφορικού λόγου(απ.120,121,120α, 120β).

Τελικά κάθε επικοινωνιακή μορφή μπορεί να θεωρηθεί κείμενο και να αξιοποιείται δημιουργικά (απ.123,124).

Συνοψίζοντας

- 1) Η δασκαλοκεντρικότητα περιορίζεται, τονίζεται η μαθητοκεντρικότητα και η μάθηση ως συνδημιουργία και ανακάλυψη.
- 2) Παρατηρείται εξατομίκευση της διδασκαλίας και ένταξή της σε επικοινωνιακές χρηστικές καταστάσεις.
- 3) Όχι μόνο εντοπίζεται απομάκρυνση από την παραδοσιακή έννοια της γνώσης αλλά ταυτόχρονα και επικέντρωση σε χρηστικές δεξιότητες. Η στροφή προς τη γνώση του καθημερινού κόσμου και η απομάκρυνση από την «καθαρή» επιστημονική γνώση αποτελούν εμφανή στοιχεία.
- 4) Επιχειρείται έμμεση χειραγώγηση του μαθητή μέσα από χρήση στρατηγικών που στοχεύουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.
- 5) Σημειώνεται επαναπροσδιορισμός της έννοιας του κειμένου, μέσα από την έμφαση στη χρήση πολυτροπικών και υβριδικών μορφών κειμένου.
- 6) Η χρήση νέων τεχνολογιών κρίνεται απαραίτητη.
- 7) Κυριαρχεί η διαθεματικότητα και η γενικιστική αντίληψη.
- 8) Κυριαρχεί μια «ορατή», μετρήσιμη μορφή παιδαγωγικής πρακτικής.

Κεφάλαιο Τρία: Β΄ Ερευνητικό Μέρος

Γενική παρουσίαση των Σχολείων από τα οποία προέρχεται το δείγμα των 12 συνεντεύξεων.

Η γενική παρουσίαση αυτή στηρίχθηκε σε άτυπες συνεντεύξεις – συνομιλίες με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, εξάγεται από σημεία των συνεντεύξεων των 12 υποκειμένων, όπως και από αναφορές στο διαδίκτυο.

ΣΧΟΛΕΙΟ Α΄ - ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ Α 1 – 3

Είναι ένα «πειραματικό» σχολείο σε μια παραδοσιακή «λαϊκή» περιφερειακή περιοχή της κεντρικής Αθήνας. Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον αλλά και το αισθητικό-ρυθμοτομικό πλαίσιο του σχολείου θα αξιολογούνταν από μέσο έως κατώτερο.

Το Σχολείο αυτό χαρακτηρίζεται από αρκετά καλή υποδομή, κυρίως όμως υλικοτεχνικού χαρακτήρα και όχι κτηριακού. Πρόβλημα στη συγκρότηση του ωρολογίου προγράμματος εντοπίζεται κυρίως σε συνάφεια με τον αριθμό των αιθουσών. Το παραπάνω προκαλεί εντύπωση ίσως αν αναλογιστούμε ότι ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών είναι σχετικά μικρός (περί τους 150) όπως δείχνει και ο αριθμός των υπηρετούντων καθηγητών (οι διδάσκοντες/ουσες τη ΝΕΓ, λ.χ. είναι μόνο τρεις επί συνόλου 17 εκπαιδευτικών, ώστε το σύνολο του προσωπικού που μας αφορά να μετέχει στο δείγμα της έρευνας). Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει σχετική ομοιογένεια εσωτερικά, τόσο από άποψη κοινωνικοοικονομικής προέλευσης όσο και από άποψη επιδόσεων (είναι σχετικά υψηλές), όμως δε συνάδει απόλυτα με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, του οποίου κρίνεται εν πολλοίς ανώτερο.

Η διεύθυνση σε άτυπη συνέντευξή μας υποστήριξε, και σωστά, ότι «ως πειραματικό σχολείο είμαστε υποχρεωμένοι όχι μόνο τυπικά αλλά και ουσιαστικά να εφαρμόσουμε το πιλοτικό πρόγραμμα».

Τα απαιτούμενα δώρα μαθήματα (συνεχές διδακτικό δώρο) που το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών απαιτεί για τα περισσότερα των μαθημάτων όπως και για το

μάθημα της ΝΕΓ, είναι δύσκολο να οργανωθούν με εξαίρεση το μάθημα της Πληροφορικής. Παρόλα αυτά το Σχολείο εφαρμόζει με ενθουσιασμό το πιλοτικό πρόγραμμα, κυρίως εξαιτίας της θέρμης των συναδέλφων και επεκτείνει τη λειτουργία του με ομάδα ρητορικής του Σχολείου, όπως και με εμπλοκή στοιχείων ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορες δραστηριότητες, καλλιτεχνικές ή άλλες.

Η έρευνά μας έτυχε θερμής υποδοχής και στήριξης από τη Διεύθυνση αλλά και από τις διδάσκουσες της ΝΕΓ που με προθυμία θέλησαν να μετέχουν στο δείγμα της έρευνας.

ΣΧΟΛΕΙΟ Β΄ - ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ 1 – 5

Βρίσκεται σε μια μάλλον υποβαθμισμένη γειτονιά του κέντρου της Αθήνας όπου σε μάλλον πεπαλαιωμένη κτιριακή υποδομή εκπαιδεύει περί τους 230 μαθητές και αναπτύσσει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που απασχολεί πλέον των 25 συναδέλφων συνολικά.

Η λοιπή υλικότεχνική υποδομή είναι αρκετά καλή, χρησιμοποιούνται λ.χ. διαδραστικοί πίνακες, όμως επίσης εντοπίζεται πρόβλημα οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος. Η Διεύθυνση του Σχολείου πληροφόρησε ότι αυτό επιλέχθηκε να εφαρμοστεί το πιλοτικό πρόγραμμα ύστερα από πρόταση του Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Τα τμήματα χαρακτηρίζονται ως ολιγομελή από τη Διεύθυνση, που σημειώνει ότι γίνεται *«τεράστιος αγώνας για την εφαρμογή του πιλοτικού, το οποίο δεν εφαρμόζεται πάντοτε πιστά αλλά με μεγάλη ελευθερία»*. Οι μαθητές προέρχονται από ένα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογενειακό περιβάλλον και ένα ποσοστό πλέον του 50% είναι αλλοδαποί. Γενικά σημειώνεται πρόβλημα συνεργασίας με τις οικογένειες, που πολλές από αυτές κρίνονται ως προερχόμενες από πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Εν τούτοις, είναι ένα σχολείο το οποίο εμφανίζει πληθώρα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (πρωτότυπη χορογραφία του παρουσιάστηκε στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών), όπως και κοινωνικών εκδηλώσεων (Χριστουγεννιάτικο παζάρι).

Όλοι οι διδάσκοντες/ουσες τη ΝΕΓ και η Διεύθυνση στήριξαν με θέρμη την ερευνητική αυτή προσπάθεια.

ΣΧΟΛΕΙΟ Γ΄ - ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ 1 – 4

Πρόκειται για ένα σχολείο επαρκέστατης υλικοτεχνικής υποδομής, με πλούσιους βοηθητικούς χώρους, σε ένα σχεδόν ειδυλλιακό περιβάλλον μακριά από τον συμπαγή οικοδομικό όγκο του λεκανοπεδίου. Η Διεύθυνση του σχολείου θεωρεί ότι αυτή ακριβώς η γεωγραφική θέση στα πλαίσια μιας επίσημα επιδιωκόμενης διασποράς, ήταν το κριτήριο επιλογής του εν λόγω σχολείου για να εφαρμόσει το πιλοτικό πρόγραμμα. Όμως αν και οι εγκαταστάσεις πληρούν όλες τις προϋποθέσεις για να εκπαιδευτεί ο αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών (περί τους 230) και να υποστηριχθεί το παιδαγωγικό έργο των δεκάδων συναδέλφων συνολικά του σχολείου (επτά είναι όσοι διδάσκουν τη ΝΕΓ, σε σύνολο 25 και πλέον εκπαιδευτικών), υπάρχουν κάποιες άλλες αντιφατικές ως ένα βαθμό διαπιστώσεις.

Γενικά το κλίμα του σχολείου δεν κρίνεται ικανοποιητικό από τη Διεύθυνση, που σπεύδει να σημειώσει ότι αν και η υλικοτεχνική υποδομή είναι πληρέστατη, το σχολικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων, όπως και αυτό της συνεργασίας με τους γονείς δεν είναι ικανοποιητικό. Προβλήματα κλίματος εντός του σχολείου εντόπισε και εκπαιδευτικός που δεν μετέχει στο δείγμα, αρνούμενος ευγενικά να δώσει συνέντευξη. Ταυτόχρονα και η προσπάθειά μας παρακωλύθηκε στο σχολείο από ακόμα μία άρνηση κατηγορηματική για συμμετοχή στην έρευνα, όπως και από τη γενικότερη δυσκαμψία συμμετοχής των συνεντευξαζομένων. Γενικά, όμως, το σχολείο κάνει τεράστιες προσπάθειες, διοργανώνοντας και συμμετέχοντας σε πολιτιστικά, θεατρικά και περιβαλλοντικά προγράμματα, όπως και διοργανώνοντας τρεις κύκλους ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την εποπτεία Συμβούλου.

Γενική παρουσίαση των μετεχόντων στο δείγμα

Τα στοιχεία που αφορούν τα υποκείμενα του δείγματος συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ειδικού «Ατομικού Δελτίου Συνέντευξης» (πβλ. Παράρτημα 1 της παρούσης εργασίας). Αυτονόητο πρέπει να θεωρηθεί στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας ότι η συλλογή τους έγινε με την ελεύθερη συναίνεση των μετεχόντων στην έρευνα, ενώ παράλληλα τα στοιχεία αυτά-δελτία διατηρημένα με απόλυτη εχεμύθια στο προσωπικό αρχείο του γράφοντος, είναι στη διάθεση του

συγκριτικού, και όχι μόνο, ελέγχου αλλά και προσβάσιμα για την όποια αξιοποίησή τους σε αντίστοιχη μελλοντική έρευνητική προσπάθεια.

ΣΧΟΛΕΙΟ Α΄

Τα υποκείμενα A1, A3 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Η προϋπηρεσία στη διδασκαλία του αντικειμένου της Γλώσσας ποικίλλει: A1 μεγάλη (+ 11 χρ.), A2 μικρή (1-6 χρ.), A3 μέση (6-10 χρ.). Τα υποκείμενα A1 και A2 έχουν προϋπηρεσία στην Ιδιωτική εκπαίδευση (Φροντιστές), ενώ το A3 στην εκπαιδευτική έρευνα. Και τα τρία υποκείμενα είναι επιμορφωμένα στις ΤΠΕ.

ΣΧΟΛΕΙΟ Β΄

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος. Η προϋπηρεσία είναι μέσης ή μικρής διάρκειας (μόνο το υποκείμενο B5 έχει προϋπηρεσία πάνω από 11 έτη). Όλοι έχουν προϋπηρεσία πριν τον διορισμό τους στον εκπαιδευτικό χώρο και αλλού (Υπηρεσίες, συναφείς χώροι εκπαίδευσης) αλλά ειδικά το υποκείμενο B1 έχει δουλέψει στη διαφήμιση, όπως και στο ΚΕΘΕΑ. Είναι επιμορφωμένοι εν μέρει στις ΤΠΕ (υποκείμενα B4, B5).

ΣΧΟΛΕΙΟ Γ΄

Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου οι δύο από του τέσσερις (υποκείμενα Γ1 και Γ2). Όλοι οι συνάδελφοι του σχολείου που ρωτήθηκαν έχουν προϋπηρεσία πάνω από 11 χρόνια διδασκαλίας και στο μάθημα της Γλώσσας. Μόνο το υποκείμενο Γ1 έχει προϋπηρεσία πριν τον διορισμό (διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Τα υποκείμενα Γ1 και Γ3 έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ.

Αποτελέσματα

Θα παρουσιαστούν τα ευρήματα-δεδομένα των συνεντεύξεων μέσα από μία «πυκνή περιγραφή», που θα ακολουθήσει σε γενικές γραμμές τη σειρά των ερωτήσεων του πρωτοκόλλου, όπως και τους άξονες των ερωτημάτων του. Ο Denzin (1994α) ορίζει ως πυκνή περιγραφή αυτήν *“που δίνει το συγκεκριμένο μιας εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως μια διαδικασία”*. Με τον τρόπο αυτό οι αναγνώστες

της έρευνας μπορούν να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων και να τις αντιπαραβάλουν με τις δικές τους εμπειρίες.

Στα πλαίσια αυτής της «πυκνής περιγραφής» θα επιχειρήσουμε να ομαδοποιήσουμε τα δεδομένα, να εντοπίσουμε ενδιαφέρουσες συγκλίσεις ή αποκλίσεις, όπως και ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις, που όλες μαζί θα τροφοδοτήσουν την ανάλυση που θα ακολουθήσει, τα συμπεράσματά μας, όπως και την ανάδειξη νέων θεμάτων για περαιτέρω συζήτηση.

Υποδοχή του Πιλοτικού Προγράμματος

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί καταρχήν κινούνται σε μία νεφελώδη συνείδηση του τρόπου με τον οποίο επιλέχθηκε το Σχολείο τους για να εφαρμόσει το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών.

Αξιοποιούν για την απάντησή τους είτε την κοινή λογική («*Το ότι είναι πειραματικό γυμνάσιο και ότι είναι το μοναδικό πειραματικό γυμνάσιο στην περιοχή απ' ό,τι γνωρίζω, δεν υπάρχει άλλο*» A1, A2, «*Επειδή είμαστε πειραματικό και φαντάζομαι ότι στα πλαίσια του ευρύτερου πειραματισμού το πιλοτικό μπορεί να ευοδωθεί*» A3, δηλ. είναι πειραματικό Γυμνάσιο, άρα έπρεπε να επιλεγεί), ή αποδίδουν την επιλογή στην τυχαιότητα («*Δεν είχαμε, δεν υπήρχε ενημέρωση, άρα θεωρούμε ότι απλώς επιλέχθηκε το σχολείο τυχαία, ίσως επειδή ζητήθηκαν κάποια σχολεία από το κέντρο της Αθήνας.*» B1, B3, B4, B5, Γ4) ή ακόμα στην καλύτερη (;) περίπτωση αποδίδουν την επιλογή σε μία προσυεννόηση σε διοικητικό επίπεδο («*Νομίζω ότι η επιλογή έγινε είτε από τύχη είτε κατόπιν συεννόησης με τη διευθύντρια.*» B4). Το τρίτο σχολείο δίδει καταρχήν έμφαση στην κατανομή λόγω της γεωγραφικής θέσης, πράγμα που προτάσσεται και ως επίσημη εκδοχή («*Η γεωγραφική θέση. Στην κατανομή της περιφέρειας δηλ... η γεωγραφική θέση ήταν... το σχολείο... παρά τις υποψίες των συναδέλφων ότι κάποιος ή κάποιοι από δω ήθελαν να μετέχουν στα πιλοτικά επειδή το σχολείο κάνει προγράμματα κλπ. Και είμαι σίγουρη γι' αυτό.*» Γ1) ή εκδηλώνει άγνοια σε σχέση με τους λόγους επιλογής του. Μ' άλλα λόγια οι ερωτηθέντες δε φαίνεται να είχαν καμμία μορφή ενεργούς συμμετοχής κατά τη διαδικασία επιλογής των σχολείων.

Σε ό,τι αφορά την υποδοχή του πιλοτικού προγράμματος από τη σχολική κοινότητα διακρίνεται μια επιφυλακτική στάση που κινείται από την αμηχανία («*Το πρώτο ήταν η αμηχανία γιατί δε γνωρίζαμε καθόλου τι ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα και οι γονείς φυσικά και αυτοί δε γνώριζαν νομίζω τίποτα. Ενημερώθηκαν κάποια στιγμή. Μπορεί... μάλλον και να το θεώρησαν και ενδιαφέρον αλλά χωρίς να γνωρίζουν ακριβώς την ουσία του.*» B1, B5) και την επιφύλαξη («*Αα, κοιτάχτε να δείτε είναι κάτι καινούργιο. Θεωρώ ότι στην αρχή υπήρχε μια επιφύλαξη για το καινούργιο και το άγνωστο. Από κει και πέρα θα 'λεγα με την ιδιοσυγκρασία του*

καθενός άλλοι το υποδέχθηκαν θερμά, άλλοι χλιαρά, άλλοι αρνητικά από την αρχή, νομίζω όλα τα στοιχεία αυτά.» A2, Γ1, Γ2, Γ3) έως τον έντονο σκεπτικισμό (A3, «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το υποδέχθηκαν αρχικά αδιάφορα και μετά με καχυποψία θα έλεγα, οι γονείς νομίζω ότι δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα.» B2, B3, «Μπορώ να μιλήσω μόνο για τους εκπαιδευτικούς και θεωρώ ότι ως επί το πλείστον η αντίδραση ήταν αρνητική.» B4, Γ4). Ακόμα και η εμφανώς θετική προδιάθεση υποδοχής μάλλον ατονεί («Οι εκπαιδευτικοί υποδέχθηκαν το πιλοτικό πρόγραμμα καλά θα έλεγα. Θελήσαμε να ενημερωθούμε, ζητήσαμε να ενημερωθούμε πολλές φορές, να έρθει ο σύμβουλος μας. Είχαμε συχνή επαφή και έχουμε με το σύμβουλο. Οι γονείς δεν ξέρω κατά πόσο έχουν κατανοήσει τις ακριβείς διαφορές, διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από αυτή την εφαρμογή. Βέβαια ενημερώθηκαν λίγο από το σχολείο απ' τους υπεύθυνους καθηγητές και τη Διεύθυνση, δεν γνωρίζω αν πρακτικά γνωρίζουν τις διαφορές που υπάρχουν.» A1).

Γενικά τίθεται ένα ζήτημα ελλιπούς ενημέρωσης (A3, «Το πρώτο ήταν η αμηχανία γιατί δε γνωρίζαμε καθόλου τι ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα και οι γονείς φυσικά και αυτοί δε γνώριζαν νομίζω τίποτα. Ενημερώθηκαν κάποια στιγμή. Μπορεί... μάλλον και να το θεώρησαν και ενδιαφέρον αλλά χωρίς να γνωρίζουν ακριβώς την ουσία του.» B1) όχι μόνο για την αρχική απόφαση υλοποίησης του προγράμματος, αλλά και σε ζητήματα παιδαγωγικής πρακτικής, όπως θα φανεί και σε ζητήματα που θα μας απασχολήσουν παρακάτω.

Πρόγραμμα Σπουδών

Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα σπουδών (άξονας ερωτημάτων Β) αυτό κρινόμενο ως προς την καινοτομία του και τη νέα ποιότητα εγγραμματος που επιδιώκεται να επιφέρει, μάλλον δεν εντυπωσιάζει τους εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν στο βαθμό, βέβαια, που έγινε η υλοποίηση αυτή (A1, B2, B4, «Εγώ δε θεωρώ κανένα από τα στοιχεία καινοτόμο. Έτσι κι αλλιώς όλα αυτά τα στοιχεία τα χρησιμοποιούσαμε, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.» Γ2, Γ3). Οι περισσότεροι συνάδελφοι φαίνεται να κινούνται σε μία επιλεκτική αξιοποίηση των καινοτομιών μέσα από τη χρήση του διαδικτύου («όσο μπορούμε εμπλέκουμε, χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο όσο μας επιτρέπεται αυτό, γιατί έχουμε και πρόβλημα με τη χρήση του λόγω του ότι χρειάζονται πολλές ώρες στο εργαστήριο για να γίνουν κάποια

πράγματα» A1, B5), την αξιοποίηση πολλών εναλλακτικών μορφών κειμένου (A1, «Θεωρώ ότι περισσότερο έχει να κάνει με την αξιοποίηση νέων κειμενικών μορφών μη λογοτεχνικών, στο βαθμό, βέβαια, που το αξιοποιεί ο καθένας από μας, γιατί καμιά φορά δεν είναι πρόσφορο, ανάλογα με την ενότητα που έχουμε να διδάξουμε και μπορεί να μην πετύχουμε το στόχο μας.» A2, Γ1) ή την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής («Την έμφαση στον προφορικό λόγο εεεμ τη χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία εε επιτρέπει την ενασχόληση της κάθε ομάδας με διάφορα κειμενικά είδη, όχι μόνο τα τετριμμένα αλλά και νέα ή με διαφορετικά είδη κειμένων πολυτροπικών εεε ας πούμε πίνακες ή εικόνες με λεζάντες, αυτό το θεωρώ πολύ ενδιαφέρον» A3).

Αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό η απομάκρυνση από την τυπολογική μεταφορά γραμματοσυντακτικών κανόνων με μετωπική, ίσως, διδασκαλία («... υπάρχει ανάγκη και πιστεύω η νέα μορφή εγγραμματισμού έχει... στοχεύει στο να καλύψει τις ανάγκες της νέας εποχής. Αυτή είναι η άποψή μου. Ε, ναι. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που μπαίνεις, λες το μάθημα και λες και κάποια φαινόμενα στη γλώσσα και... έκανες το μάθημα και τελειώνει η ώρα δε νομίζω ότι ... δεν είπαμε να εκλείψει αλλά δεν είναι μόνο αυτό, δεν μπορεί να προχωρήσει.» Γ1) αν και υπάρχουν γενικότερες επιφυλάξεις σε ό,τι αφορά τη γρήγορη απομάκρυνση από ο,τιδήποτε παραδοσιακό. Το «παραδοσιακό» άφηγε αρκετά εχέγγυα αναγνώρισης και κατάκτησης μιας γλωσσικής εκφοράς που ακολουθεί τους γενικά αποδεκτούς κανόνες χρήσης της γλώσσας. Κάτι τέτοιο βέβαια αφορά πρωτίστως την «κατάκτηση» ενός ικανοποιητικού επιπέδου γραπτού λόγου. Η έμφαση στην προφορικότητα («Κυρίως την έμφαση στην προφορική εεε αναγνώριση κειμένου, και στην κατανόηση κειμένου. AAA και τις διάφορες, εννοείται, μορφές κειμένων.»B1, Γ3) και την πολυτροπικότητα (« ...μπορώ να διακρίνω, είναι η χρήση πολυτροπικών κειμένων και η σημασία που αποδίδεται στην... στον προφορικό λόγο. Το καινοτόμο στοιχείο θα έλεγα ότι είναι η χρήση, η μεγαλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών και οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες.» B4) αναγνωρίζεται ως κάτι καινούργιο, όμως αυτές απομακρυσμένες από τη συγκροτημένη μετάδοση κανόνων και προτυπικών μορφών γλώσσας κρίνεται ως επισφαλής. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι έτοιμοι για αλλαγές, όταν αυτές, όμως, δεν θέτουν σε αμφισβήτηση κατακτήσεις στόχων που δεν πρέπει με τίποτα να διακυβευθούν

(«Ειδικά για τη Γλώσσα, ειδικά για τη Γλώσσα, όχι εγώ για τη Γλώσσα είμαι αρνητική. Αν ήμουν στην περιπατητική σχολή πολύ ευχαρίστως να έκανα με τους μαθητές, τα πάντα, να συζητούσα... Στη Λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει έως ένα σημείο, γιατί αυτό είναι συζήτηση, μπορεί να γίνει σε ομάδες, όλοι θα πουν τη γνώμη τους, θα βγει κάποια ... Στη γλώσσα αν δεν ξέρεις τον κανόνα δεν πρόκειται να βγει. Αυτό που λέω παραγωγή γνώσης μέσα από τον μαθητή πρέπει... δε να γίνεται μ' αυτό το πρόγραμμα έτσι όπως είναι το σχολείο τώρα. Για να μου βγάλει τον κανόνα να μην το δω εγώ μετωπική διδασκαλία στον καθηγητή με τον μαθητή να μου δώσει την απάντηση, που θα είναι γι' αυτόν βαρετό, πάμε να νικήσουμε το βαρετό, πάμε να βάλουμε νέα, να εμπλέξουμε τους μαθητές στη διαδικασία γνώσεως... Ναι, αλλά αυτό δε γίνεται. Στις μικρές αυτές ηλικίες, σ' αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα με... ούτε με τους υπολογιστές. Δηλαδή ένα Youtube αποκλείεται να με διδάξει τον κανόνα. Δε γίνεται. Χωρίς βάσεις δηλαδή δε γίνεται. Κάποια πράγματα πρέπει να γίνουν με μετωπική διδασκαλία και αυτό θα ήταν καλό ως παράλληλο. Να κάνουμε κάτι παράλληλο... Να κάνουμε μια εργασία από κοινού, να κάνουμε κάτι άλλο, ναι. Αλλά αυτό αποκλειστικά και μόνο σαν τρόπο διδασκαλίας, όχι, για μένα δεν είναι θετικό. Βλέπω δηλαδή ότι το πράγμα δεν μπορεί να προχωρήσει.»), B5) (όπως η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου ή η εκμάθηση στοιχειωδών κανόνων γραμματικής και συντακτικού, B2).

Παιδαγωγική Δραστηριότητα

Περνώντας τώρα στην παρουσίαση της κατεξοχήν παιδαγωγικής υλοποίησης (άξονας Γ) είναι εμφανές ότι οι ερωτώμενοι βλέπουν το νέο πρόγραμμα σπουδών σαν μια ευκαιρία αυτοπραγμάτωσης και ίσως προσωπικής ανάδειξης των όποιων ικανοτήτων τους. Θεωρούν το νέο πρόγραμμα «πλουτισμό» («Είναι μια ευκαιρία να αναπτύξουν άλλες δεξιότητες να... εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με κάποιο τρόπο» A1), «ανάσα» («θεωρώ ότι ήταν κάποιοι παρωχημένοι, θεωρώ ότι χρειαζόταν μια «ανάσα» στον τρόπο διδασκαλίας εεε μ' αυτό τον τρόπο μας δίνεται η δυνατότητα, μια ευκαιρία στο πιλοτικό» A2), «διεύρυνση οριζόντων» («διευρύνθηκαν οι οριζόντές μου και μου δόθηκαν περισσότερες δυνατότητες, γιατί πιεζόμουνα λίγο με το παλιό πρόγραμμα, το παλαιό στενό πρόγραμμα σπουδών.»A3), «ευκαιρία επιμόρφωσης και νέων εφαρμογών» («Είναι μια ευκαιρία

ίσως επιμόρφωσης εεε... εξαιτίας της γενικότερης έλλειψης επιμόρφωσης μια οποιαδήποτε επιμόρφωση σε ο,τιδήποτε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κάτι θετικό» Β1, « μου έδωσε τη δυνατότητα να κάνω πράγματα και εκτός του τυπικού προγράμματος σπουδών κι αυτό ήταν κάτι που μου άρεσε» Β2), «απεγκλωβισμό» («Εμένα, αυτό που είπα και πριν, δηλ. μ' ενδιαφέρει το γεγονός ότι απεγκλωβίζεται ο καθηγητής από τον κεντρικό ρόλο της διδασκαλίας. Δηλαδή περνάει το κέντρο βάρους στον ίδιο το μαθητή» Β3), «αυτοπραγμάτωση» («ευκαιρία αυτοπραγμάτωσης πιστεύω σίγουρα ότι είναι. Εεεε πρέπει, βέβαια, κάποιος να το δει πολύ θετικά.» Γ1), «μια γενικότερη ευκαιρία», («Ευκαιρία με την έννοια να χρησιμοποιήσει μεθόδους που δεν είχε χρησιμοποιήσει μέχρι τώρα. Που δεν του επιτρεπόταν να χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο των παλαιότερων προγραμμάτων, είναι ευκαιρία» Γ2, Γ3, Γ4). Μόνο ένα υποκείμενο («Θεωρώ ότι δεν ήταν ευκαιρία, έτσι όπως διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για την εφαρμογή του προγράμματος έμοιαζε κάπως με καταναγκασμό» Β4) θεωρεί ότι ο τρόπος εφαρμογής δεν μπορεί να λογιστεί ως παιδαγωγική ευκαιρία.

Σε γενικές γραμμές το Νέο Πρόγραμμα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, μπορεί να γίνει, κυρίως δυνάμει, μια ευκαιρία αυτοανάδειξης και του σχολείου σε μία διασύνδεσή του με την κοινωνία («Η ανάπτυξή του, ίσως και η σχέση του με την κοινωνία να... θα έλεγα αν το δούμε σφαιρικότερα ανοίγει προς την κοινωνία... αρχίζει να μας γνωρίζει ο κόσμος... μας γνωρίζουν πάντοτε εμάς γιατί είναι πειραματικό σχολείο στην περιοχή μας... είναι το μοναδικό σχολείο... έχει δράση ασ πούμε σε πολλά επίπεδα... Αλλά σίγουρα είναι ένα άνοιγμα προς την κοινωνία θα έλεγα εγώ» Α1 , «θεωρώ ότι είναι μία ευκαιρία, τι να πω, από κει πέρα... Βέβαια έχει και το σχολείο την κατάλληλη υποδομή, την υλικοτεχνική που χρειαζόμαστε για να εφαρμόσουμε τέτοια, τέτοιες νέες προσεγγίσεις στο μάθημά μας» Α2). Αυτή η διασύνδεση όμως πρέπει να συνοδεύεται από μια σειρά προϋποθέσεων και αναγκαίων προαπαιτούμενων.

«Το θέμα άπτεται της προθυμίας των εκπαιδευτικών» (Α3), «αν το σχολείο ήταν περισσότερο προετοιμασμένο...» (Β1), «αν δίνονταν κονδύλια, αν ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα ήταν πιο περιορισμένος...» (Β2). Επιπρόσθετα μπορεί «να βελτιώσει τις σχέσεις μαθητών και διδασκόντων» (Β3), «να βοηθήσει στο συνεργατικό κομμάτι» (Β4), «το σχολείο κάνει πράγματα» (Β5), «ήταν μια ευκαιρία

να προετοιμαστούμε καλύτερα για τις αλλαγές από άλλους όταν αυτές θα γενικευθούν απότομα» (Γ1).

Μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει σκεπτικισμό εξ αιτίας των προβλημάτων ουσιαστικής ολοκλήρωσης εφαρμογής («Ανάπτυξη του σχολείου; Θα μπορούσε να πάει, τιμητικά ναι. Κατά ποια έννοια τώρα μένει ν' αποδειχθεί στην πράξη. Γιατί, σας λέω, αυτά είναι πολύ... ακόμα... σε πρώιμο στάδιο. Δεν μπορούμε να...Και δεν το έχουμε ολοκληρώσει. Δεν το έχουμε υλοποιήσει ουσιαστικά»Γ2, Γ3, Γ4).

Ο τρόπος εφαρμογής κρίνεται γενικά «χαλαρός» και επιλεκτικός. Οι συνάδελφοι επιλέγουν να υλοποιήσουν το νέο πρόγραμμα σύμφωνα με τις αντικειμενικές προκείμενες και σύμφωνα με το υλικό που έχουν μπροστά τους («Όχι, εγώ ελεύθερα θα το ακολουθούσα, ποτέ δεν ακολουθώ κατά γράμμα τους κανόνες. Ανάλογα με το τι υλικό έχω απέναντί μου, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες κάθε φορά της κάθε ομάδας των μαθητών, το τι θέλουν να κάνουν τα παιδιά, δεν έχει νόημα πιστεύω να εφαρμοστεί με αυστηρό τρόπο, νομίζω ότι από μόνο... εξ ορισμού πρέπει να έχει κάποια ελευθερία στην εφαρμογή του.» Β3, «Ε, ναι, εντάξει, προτάσεις... σαν προτάσεις λειτουργούν. Προτάσεις στη διδασκαλία, προτάσεις. Δεν είναι οι τεχνικές κάτι το οποίο είναι παγιωμένο και δεν μπορείς να παρεκκλίνεις από αυτές, σε καμία περίπτωση... Πιστεύω ότι είναι μία... παίρνει κάποιες ιδέες, από κει και πέρα βλέπεις τι σου πάει, τι σου ταιριάζει, το κάνεις... προχωράς παραπέρα και σε άλλες τεχνικές» Γ1, Γ3, Γ4).

Έτσι χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατικότητα κατά περίπτωση (Α1), σκηνοθετούν την παιδαγωγική πρακτική σύμφωνα με τα δεδομένα της τάξης (Α2, Α3), επιστρέφουν σε κλασικές μορφές διδασκαλίας (Β1, Β2) και γενικά τροποποιούν και αξιοποιούν επιλεκτικά τα πάντα (Β4, Β5).

Ασφαλώς οι αγωνίες δεν παύουν να υπάρχουν. Προτάσσονται θέματα, όπως το πώς θα προχωρήσουν τα παιδιά στο μέλλον μέσα από τέτοιες πρακτικές (Α1), ο πιθανός όγκος δουλειάς που θα προκύψει (Α2) ή η αδυναμία για αναφορά σε υποστηρικτικό υλικό (Α3). Σίγουρα εδώ μπορεί να εντοπιστεί ένα ζήτημα σε ό,τι αφορά την πιθανή πληροφόρηση που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ύπαρξη ή μη διαθέσιμου υποστηρικτικού υλικού.

Η ενημέρωση – επιμόρφωση κρίθηκε ελλιπής (Β2, Β4, Γ1, Γ2). Οι δυσκολίες θα εστιαστούν σε μεγάλο βαθμό στη δυσκολία εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής

μεθόδου (B1). Υπάρχει ο φόβος η νέα μη δασκαλοκεντρική ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να εξοκείλει σε μία μορφή ανούσιας παιγνιώδους μάθησης (« Τα παιδιά μπορούν να το δουν σαν κάτι πιο χαλαρό, να μην δώσουν ως πούμε τη δέουσα βαρύτητα, μ' αυτή την έννοια, και δηλαδή εγώ θα είχα μια ανησυχία, μήπως το δουν έτσι σαν «η ώρα της χαλάρωσης» και δεν το πάρουν όσο σοβαρά θα έπρεπε. Μ' αυτή την έννοια. Αλλά κι αυτό απομένει να το δούμε στην πράξη, γιατί υποπτεύομαι ότι ίσως να το δουν και πιο ζεστά απ' ό,τι περιμένω. Γιατί είναι κάτι καινούργιο, κάτι που τους μεταβιβάζει την ευθύνη και ίσως να το δουν με περισσότερη σοβαρότητα. Αλλά πρέπει να το δούμε στην πράξη.» Β3, « Όπως είπα και πριν, σίγουρα η καθοδήγηση, σεμινάρια είναι απαραίτητα. εεε Θα έλεγα δυσκολία ίσως στην ωριμότητα των παιδιών να ανταποκριθούν σε κάποιες απαιτήσεις του προγράμματος» Γ3).

Μια μεγάλη ένσταση που θα απασχολήσει και τον άξονα των ερωτημάτων που αφορά την αξιολόγηση, όπως θα δούμε παρακάτω, είναι η ασυμβατότητα του τρόπου διδασκαλίας με τις μορφές τελικής αξιολόγησης (« Ναι, οι εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση, για τις οποίες αφιερώσαμε ενάμισυ, ουσιαστικά δύο τρίμηνα προέβλεπαν εξέταση στο τέλος σε άγνωστο κείμενο με γνωστό τύπο ερωτήσεων, και τελείως τυχαία μάθαμε ενάμισυ μήνα πριν τελειώσουν τα μαθήματα ότι εξετάζουμε με τον παλιό παραδοσιακό τρόπο και ξαφνικά βρέθηκε η Α' γυμνασίου του 20^{ου} γυμνασίου Αθηνών να έχει κάνει με τον παραδοσιακό τρόπο από κείμενο του βιβλίου τρία ή τέσσερα μόνο κείμενα. Εγκαταλείψαμε, λοιπόν, άρον άρον, για να μπορέσουμε να καλύψουμε την εξέταση. Αυτό το άδειασμα εεε δεν είμαι διατεθειμένος να το υποστώ ξανά στην ζωή μου. Εξαγριώθηκα δηλαδή. Εξαγριώθηκα μάλιστα όταν οι υθύνοντες του προγράμματος εξαφανίστηκαν, δεν έδωσαν απολύτως καμία εξήγηση, παρόλο που το αρχικό μας αίτημα, αυτό αφορούσε και τη Γλώσσα, ήταν να ξεκαθαρίσει το θέμα των τελικών εξετάσεων γιατί οι γονείς μπορεί να μην ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα, αλλά για τα αποτελέσματα των παιδιών τους ενδιαφέρονται πάρα πολύ» Β2, «Θα πω συγκεκριμένα πράγματα, τι έπαθα πέρυσι με τη λογοτεχνία. Βρέθηκα στο τέλος να μην έχω κείμενα. Γιατί project είχαμε συγκεκριμένα εφηβικά πορτραίτα στην Β' Γυμνασίου και εικόνες Ελλάδας στην Α'. Το κάνω, το κάνω. Τους δίνω ... γιατί δεν έχουν βιβλία, έχουν κείμενα, τους έδινα δικά μου κείμενα, κάναμε εργασίες, κάναμε

πράγματα, κάναμε ιστορίες, ερωτήσεις κλπ. Μία εβδομάδα πριν τις εξετάσεις, απαγορεύονται τα κείμενα αυτά. Έμεινα χωρίς κείμενα. Και στο τέλος τρελάθηκα. Δηλαδή από τη στιγμή που η αξιολόγηση δεν έχει αλλάξει δε γίνεται να κάνουμε νέο σχολείο με παλιά αξιολόγηση, δε γίνεται. Εγώ δηλαδή τώρα τι να κάνω; Έχουν οι μαθητές τόση ύλη να διαβάσουν για τις εξετάσεις, να τους δώσω και εργασία από πάνω;» B5). Μ'άλλα λόγια ενώ η παιδαγωγική πρακτική τείνει να στηρίζει την ομαδοσυνεργατικότητα, την αξιοποίηση της ανάθεσης ει δυνατόν μεγάλων διαθεματικού τύπου εργασιών τύπου project και την οργάνωση της διδασκαλίας όχι πάνω σε συγκεκριμένη ύλη μαθήματος αλλά πάνω σε επιδιωκόμενους στόχους, έρχεται η τελική αξιολόγηση τον Ιούνιο να ζητήσει υποχρεωτικά, και για τα πιλοτικά σχολεία, ατομική αξιολόγηση στη βάση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν προκαθορισμένη ύλη από το σχολικό βιβλίο.

Τα υποκείμενα A2 και B2 θέτουν το ζήτημα επιπλέον χρόνου εργασίας και προετοιμασίας που απαιτείται, χωρίς όμως να δυσανασχετούν, αφού είναι κάτι απαραίτητο για την ορθή υλοποίηση της παιδαγωγικής πρακτικής .

Οι συνάδελφοι είναι έτοιμοι ή ήδη έχουν εφαρμόσει ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας μη δασκαλοκεντρικό (A1, Γ3). Όπως και να έχει, η νέα προοπτική δεν φαίνεται να εκλαμβάνεται ως απειλή ή αμφισβήτηση του κυρίαρχου ρόλου του καθηγητή μέσα στην τάξη. Η αλλαγή τροποποιεί ίσως εν μέρει τις σχέσεις (B2, B3), όμως σε καμιά περίπτωση οι συνάδελφοι δεν αισθάνονται ότι αποκαθλώνονται από τον κεντρικό ρυθμιστικό ρόλο που μπορούν να έχουν. Ο καθηγητής «*παραμένει το κέντρο*» (B1), «*δεν αλλάζουν οι ρόλοι*» (B4), «*οι σχέσεις*» (B5), «*δεν βλέπουν διαφοροποίηση*» (Γ2). Άλλος πάλι μιλάει για μικρή διαφοροποίηση (Γ3). Ακόμα περισσότερο κάποιιοι θα μιλήσουν για βελτίωση των σχέσεων (Γ1) ή για μια πορεία εκδημοκρατισμού των σχέσεων (B3). Ασφαλώς η ποιότητα της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα του ρυθμιστικού ρόλου και την ποιότητα της διδασκαλίας γενικότερα, αρνητικά (A1, A2).

Οι καθηγητές είναι ανοιχτοί σε προτάσεις διαθεματικότητας (B3) αν και αυτή δεν εκδηλώνεται παρά με φειδώ. Εδώ εξίζει να σημειωθεί ότι με τον όρο «*διαθεματικότητα*» δε πρέπει να εννοούμε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, κλάδων ή εξωσχολικών φορέων. Πρόκειται περισσότερο για

μια «διάχυση» των γνωστικών περιοχών, χαλάρωση των «συνόρων» μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και αλληλοπεριχώρησή τους ή ακόμα συνύπαρξή τους κάτω από μια υπερκείμενη ιδέα ή έννοια παρά για μια αλληλοβοήθεια και υποστήριξη εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Αυτή η συνεργασία κυρίως εντοπίζεται σε καθηγητές της ίδιας ειδικότητας (Α1, Β4) ή με κάποιους συγκεκριμένους κλάδους, όπως αυτόν της Πληροφορικής (Α2) ή έστω με τη μορφή παραπομπών (Β2, Γ4). Κάποιες φορές η συνεργασία γίνεται ευρύτερη με εξωσχολικούς φορείς (Πανεπιστήμιο) ή με άλλες ειδικότητες, αλλά κάτι τέτοιο σπανίζει (Α3). Σαφώς μερίδα των καθηγητών έμεινε κλειστή στο όριο δράσης της (ισχυρή ταξινόμηση). (Β1, «Μέχρι τώρα δε συνεργάστηκα εγώ με άλλες ειδικότητες παρόλο που το σκέφτηκα, γιατί δεν προχωρήσαμε περαιτέρω σε...» Γ2, «Δεν είχα συνεργασία.» Γ3). Δηλαδή εκτιμούν το γνωστικό – διδακτικό τους αντικείμενο σαν κάτι ερμητικά κλειστό και «αύταρκες», του οποίου το «σύνορο» που καθορίζει τη γνωστική του περιοχή είναι σαφές, ισχυρό και δυσμετάβλητο.

Αξιολόγηση

Οι νέες μορφές αξιολόγησης γίνονται γενικά αποδεκτές κυρίως στα πλαίσια της ανατροφοδότησης (Α1, Α2, Α3, Β1, Β3, Γ4) και όχι τόσο της τελικής αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι τεχνικές αυτές έχουν λόγο ύπαρξης σε γενικές γραμμές (Α1, Α2, Α3, Β1, Β2, Β5). Μερικοί θεωρούν κάποιες από τις νέες μορφές αξιολόγησης ακόμα πιο ενδιαφέρουσες: αυτοαξιολόγηση (Β3, Β4, Γ2), πορτφόλιο (Γ3). Μόνο ένα υποκείμενο (Γ4) φαίνεται να έχει χρησιμοποιήσει μόνο κλασικές μορφές αξιολόγησης. Ενστάσεις για τη μη σύνδεση των νέων μορφών αξιολόγησης με τον τρόπο προαγωγής και απόλυσης των μαθητών εμφανίστηκαν και πάλι (Γ4).

Οι νέες μορφές αξιολόγησης εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς όχι ως απλές μέθοδοι μέτρησης της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, αλλά ότι πολύ περισσότερο μπορούν να επεμβαίνουν γενικότερα στην οργάνωση της διδακτικής πρακτικής. Επεμβαίνουν και αλλάζουν τις πρακτικές του καθηγητή (Α2), περιορίζουν την κακώς νοούμενη παντοδυναμία του δασκάλου (Α3), ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών (Β3), ταιριάζουν με την όλη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών (Β4), συμβάλλουν στην αυτογνωσία των μαθητών (Β5). Βέβαια, μερίδα των

καθηγητών δεν εντοπίζει τη σαφή χρηστικότητα των νέων μορφών αξιολόγησης (Γ1, Γ2, Γ3), ή την αντιλαμβάνονται στα πλαίσια ενός γενικότερου μιμητισμού (Γ4) μοντέλων αξιολόγησης που προέρχονται από τη υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων άλλων χωρών.

Οι νέες μορφές αξιολόγησης αλλάζουν το ρυθμιστικό ρόλο του διδάσκοντος, αυτή όμως η αλλαγή από τους διδάσκοντες δεν εκλαμβάνεται ως απειλή ή σαν κάτι το φοβικό. «Ο καθηγητής πάλι θα δώσει την τελική βαθμολογία» (Α1), «δεν είμαστε αυτοί που ό,τι λέμε είναι το σωστό... η ανατροφοδότηση θα γίνει με άλλον τρόπο» (Α2), «δεν είμαστε ο μπαμπούλας» (Α3), «ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ήδη αλλάξει» (Β1), «τα παιδιά πάλι αρπάζονται από μένα» (Β2), «το βάρος δίνεται στους μαθητές» (Β3), «ο καθηγητής παίζει πάλι το ρυθμιστικό ρόλο» (Β5). Μόνο ένα υποκείμενο (Γ4) εντοπίζει μεταβολή στο ρυθμιστικό ρόλο του δασκάλου. Τα υποκείμενα Γ1, Γ2, Γ3 δεν εντοπίζουν καν ιδιαίτερες αλλαγές του ρυθμιστικού ρόλου. Μ' άλλα λόγια η ιεραρχική θέση εξουσίας έναντι των μαθητών παραμένει ισχυρή και ταυτόχρονα η περιχάραξη μοιάζει να αλλάζει μορφές εκφρασης χωρίς όμως να μεταβάλλεται ή να μειώνεται ουσιαστικά ο βαθμός ελέγχου της μαθητικής δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό.

Αυτορρύθμιση

Μέσα από τη διαδικασία της αυτορρύθμισης των μαθητών, ο ρυθμιστικός ρόλος για άλλους εκπαιδευτικούς δεν φαίνεται να αλλάζει (Α1, Β2) ή τουλάχιστον δεν θα αλλάξει εάν τηρηθούν κάποιες προϋποθέσεις: «ενθουσιασμός» (Α2), «ενθάρρυνση από τους καθηγητές» (Α3), «επιμόρφωση» (Γ4), «αν δεν περιοριστεί στην απλή χορήγηση φύλλων εργασίας» (Β1). Ακόμα κι αν δέχονται την όποια αλλαγή, τούτη δεν αξιολογείται σαν κάτι το κακό, αλλά ως πορεία για κάτι το καλύτερο: «ενισχύεται η αυτενέργεια» (Β3), «να προωθεί ο καθηγητής στη γνώση με τρόπο που να μη φαίνεται» (Β5), «ο ρόλος εμπλουτίζεται» (Γ1), «ο εκπαιδευτικός παίζει ρυθμιστικό ρόλο» (Γ3), «μας κάνει περισσότερο ρυθμιστές» (Γ2).

Σε γενικές γραμμές δεν βιώνεται, δεν σημειώνεται, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που πολλές βιβλιογραφικές παραπομπές θα τόνιζαν, μια μορφή υποβάθμισης του επαγγελματικού τους ρόλου (Β4, Γ1, Γ2, Γ3). Ο βαθμός υποχρεωτικότητας της εφαρμογής (Α1), η επιλεκτικότητα χρήσης (Α3), όπως και οι χαλαρές μορφές

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (A2) μπορεί να έχουν συμβάλει σε αυτό. Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα που καταγράφονται είναι η αμηχανία μπροστά στο νέο (B1), αίσθημα ευθύνης απέναντι στο νέο (B2), ενώ ένα υποκείμενο («απαξίωση... Εγώ πιστεύω ότι ... ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν... πώς να το πω... επιμορφωθεί... πριν γίνει η αυτορρύθμιση, θα απαξιωθεί.» Γ4) βιώνει μια αίσθηση απειλής με τη μορφή απαξίωσης.

Υλοποίηση Στόχων

Σε σχέση με τη στοχοθεσία δεν εγείρονται σοβαρές ενστάσεις («δεν πρέπει να έχουμε εμμονές», A2, επίσης A3, Γ1), με την προϋπόθεση όμως οι βασικές αρχές γραμματικής και συντακτικού να μεταδοθούν με τον παραδοσιακό τρόπο (B2, B4, Γ4). Μ' άλλα λόγια το καινούργιο δεν πρέπει να αποβάλει εξ ολοκλήρου το παλιό, όταν αυτό καθίσταται ωφέλιμο για το αυριανό ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών όταν αυτά αργότερα θα μεταβούν στο Λύκειο ή θα δώσουν Πανελλαδικές εξετάσεις («δεν εστίασαν στη Γραμματική και στο Συντακτικό στην Τρίτη τάξη και τα βρήκαν μπροστά τους στο Λύκειο, όπου είναι πιο τυποποιημένα τα πράγματα και λόγω του ότι προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες που δεν μπορούν, δεν έχουν αλλάξει και τόσο πολύ, δεν έχουν ενσωματώσει τόσο την τακτική του νέου σχολείου στην πρακτική τους οπότε... προετοιμάζουν τα παιδιά με ένα μοντέλο του νέου σχολείου και τα βάζουμε να γράψουν πανελλήνιες εξετάσεις...Είναι αυτή η αντίρρηση που σας λέω τώρα, η προσέγγιση αυτή ότι εεε θέλω να δώσω στους μαθητές μου τα εφόδια για τη ζωή τους, για όλα τα επίπεδα της ζωής τους, για όλα... και για την υλοποίηση όλων των στόχων τους στο μέλλον και γι' αυτό το λόγο πρέπει να προβληθεί και η ατομικότητα του καθενός, όχι μονάχα η ικανότητα συνεργασίας.» A1).

Μια διαδικασία απλής αφήγησης με τη μορφή «μετωπικής» διδασκαλίας που απλά μεταφέρει και παρουσιάζει ένα «πακέτο» γνώσεων στους μαθητές είναι ασφαλώς κρινόμενη («καπέλωμα των μαθητών με γνώσεις», B3), όμως υπάρχει αμφισβήτηση (B2) αν η γενική στοχοθεσία κατάκτησης δεξιοτήτων εγγραμμτισμού, λ.χ. παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, όπως σημειώνει το B2, επιτυγχάνεται στην πράξη (B5).

Η γενίκευση εφαρμογής του πιλοτικού κρίνεται γενικά επισφαλής, λίγο ως πολύ, με διαφορετικές κάθε φορά αιτιάσεις: «Ακόμα και η ορθογραφία είναι απαραίτητη, ακόμα κι αν έχουνε βάλει τους υπολογιστές και γράφουμε μέσω αυτών πάλι το προσωπικό σου στοιχεία, η υπογραφή σου σ' αυτόν τον κόσμο είναι... αυτό που διαβάξει σ' ένα κείμενο... είναι ο γραφικός σου χαρακτήρας... Το προσωπικό μου στοιχείο είναι ακόμα και η καλλιέργεια του γραφικού μου χαρακτήρα, όλα αυτά τα πράγματα... η ορθογραφία μου... τα πάντα μου... όλα αυτά τα πράγματα χρειάζονται. Θα ήθελα να δώσουμε λίγη περισσότερη βάση και σε αυτά όχι μόνο σ' αυτά, αυτό γινόταν παλιά, αλλά και σε αυτά, να μην παραγκωνίσουμε τα παιδιά» (A1), «το σχολείο θέλει υποστήριξη, υλικοτεχνική υποδομή» (A2), «το 70% των παιδιών είναι μετανάστες, χρειάζονται οικονομική υποστήριξη» (A3), «ή θα γίνει χαμός ή δεν θα εφαρμοστούν» (B2), «αν εφαρμόζεται επιλεκτικά» (B3), «να είναι συμπληρωματικό κομμάτι» (B4), «το θέμα είναι να μην εκφυλιστούν» (Γ1). Εκδηλώνεται και ακόμα πιο ακραίος σκεπτικισμός (Γ2, Γ3, «χρειάζεται πάνω από μια δεκαετία» Γ4).

Και η αυτορρύθμιση, σε γενικές γραμμές, κρίνεται ως επιδιωκόμενος γενικός μαθησιακός στόχος. Όμως για να λειτουργήσει αβίαστα, θα πρέπει να συνυπολογιστούν και να υποβοηθήσουν μια σειρά από παράγοντες: «πρέπει και η κοινωνία να προωθή τη μάθηση, να μην στεκόμαστε στο βαθμό, υπάρχουν ασκήσεις στο διαδίκτυο» (A1), «η προσωπική εργασία και η στήριξη από το σχολείο» (A2), «παροχή ίσων ευκαιριών και αξιοποίηση εξωτερικών ερεθισμάτων» (A3), «χρειάζεται χρόνος και ενημέρωση» (B1), «δεν μπορεί να λειτουργήσει σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα» (B3), «ολιγομελή τμήματα» (B4), «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Γ2), «ωριμότητα και γνωστική ικανότητα» (Γ3). Ένα υποκείμενο (B2) μόνο δεν έχει σκεφτεί καθόλου το ζήτημα και μόνο ένα υποκείμενο (Γ4) βλέπει την προοπτική αυτορρύθμισης απίθανη.

Ιδιωτικοποίηση

Το άνοιγμα προς την ιδιωτικοποίηση μπορεί να γίνει αποδεκτό (A1) και ίσως μπορεί να γενικευθεί, αλλά φόβοι και επιφυλάξεις που καταγράφονται αναδεικνύουν τη θέληση των εκπαιδευτικών να μην απεμπολήσουν την βασική ιδιότητα ενός κρατικά μισθοδοτούμενου υπαλλήλου, όπως και τη διάθεσή τους το

σχολείο να παραμείνει, κατά κύριο λόγο, ένας κρατικός φορέας – θεσμός που να κυριαρχείται, να ελέγχεται και να χρηματοδοτείται από το κράτος.

«Με επιφύλαξη, το δημόσιο σχολείο πρέπει να διατηρήσει το δημόσιο χαρακτήρα του» (A2), «είμαι διστακτική ως προς τον ιδιωτικό τομέα» (A3), «το κράτος είναι συνταγματική του υποχρέωση να παρέχει χρήματα» (B2), «Μια συνεργασία δεν είναι ιδιωτικοποίηση» (B3), «αν υπάρχει διαφάνεια...» (B4), «μόνο αν το δημόσιο είχε τον πρώτο λόγο» (B5). Αρνητικά εκφράστηκαν μόνο δύο υποκείμενα (B1, Γ4).

Ως προτεινόμενοι φορείς συνεργασίας προκρίνονται σαφώς φορείς επιστημονικού και μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, A1), κυρίως το Πανεπιστήμιο (A2, A3, B1, B3) ή και το Υπουργείο Πολιτισμού (B2). Οι Εταιρείες αντιμετωπίζονται με δισταγμό (B4) ή απόρριψη. Στην καλύτερη περίπτωση θα πρέπει μόνο να περιοριστούν στο ρόλο ενός διαφημιζόμενου χρηματοδότη και αυτό με φειδώ (B2, B4). Ο Δήμος συχνά προτείνεται ως σύμμαχος – λύση (A2, B4, B5, Γ1, Γ3). Ο ιδιωτικός χρηματοδότης φοβίζεται στο βαθμό που θα δημιουργήσει υπαλληλικές σχέσεις εξάρτησης (A1) ή μεγάλες ανισότητες που θα οφείλονται στην αξιοποίηση πόρων (B2). Από κει και πέρα όμως δε φοβίζεται σε γενικές γραμμές (B3, B4, Γ1, Γ3, Γ2). Κάθετα αρνητικά εκφράστηκε μόνο ένα υποκείμενο (Γ4).

Το άνοιγμα του σχολείου σε άλλους φορείς απασχολεί ασφαλώς τους εκπαιδευτικούς στο βαθμό που περιορίζει την ελευθερία του, αλλά όπως εντοπίστηκε και παραπάνω, ένα τέτοιο άνοιγμα, όπως και σε επίπεδο προσώπων έτσι και σε επίπεδο θεσμών, δεν αντιμετωπίζεται a priori φοβικά (B2, B3, Γ1, Γ2). Ακόμα και οι σκεπτικιστές πιστεύουν ότι τα προσεκτικά βήματα (A1) και η διασφάλιση προϋποθέσεων («οι φορείς να ξέρουν το ρόλο τους», A2, «πώς θα τους εμπλέξω τους φορείς, σε ποιο βαθμό το σχολείο θα παραμείνει σχολείο» , A3, «εξαρτάται από το ποιος θα είναι ο φορέας», B1, «ο καθένας να ξέρει τα όριά του», B4, «να χρησιμοποιούμε το σχολείο για δικούς μας ρόλους, προώθηση ιδεών», B5, «συνήθως έχουμε επεμβάσεις στο χώρο του σχολείου», Γ3) μπορούν να εξασφαλίσουν την αυτονομία του σχολείου. Καθαρό φόβο μόνο το Γ4 εξέφρασε.

Νέα Μορφή διαχειρισιμότητας

Οι συνάδελφοι διακρίνουν κατά κάποιο τρόπο μια συνάφεια του νέου πιλοτικού προγράμματος σπουδών με τα κελεύσματα της γενικότερης παγκόσμιας – ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως αυτή τη σχέση δεν μπορούν να την περιγράψουν με σαφήνεια.

«Δε γνωρίζω 100% γιατί θα έπρεπε να γνωρίζω και όλη την εκπαιδευτική πολιτική την παγκόσμια, και η παγκόσμια είναι μεγάλη κουβέντα τώρα είναι της Αμερικής; είναι στην Κίνα είναι άλλα πράγματα σε κάθε περιοχή έτσι; καμία σχέση. Στην ευρωπαϊκή ίσως εε υπάρχει ένας συσχετισμός, άλλωστε νομίζω αυτά τα προγράμματα από κάπου αλλού μας έχουν έρθει, δε νομίζω ότι είναι δικά μας» A1,

«Νομίζω ότι υπάρχει μία σχέση. Γι' αυτό ίσως και υπάρχει από κάποιους επιφύλαξη σχετικά με το πιλοτικό, πώς είναι δυνατόν να εφαρμόσουμε κάτι τέτοιο, το οποίο έχει προσαρμοστεί ως ένα βαθμό στα δικά μας δεδομένα όταν εμείς έχουμε μια τελείως διαφορετική φιλοσοφία για τα πράγματα» A2,

«Αρκετά. Αρκετά» A3, «Νομίζω ότι έχουν έναν αρκετά μεγάλο συσχετισμό, δε νομίζω ότι θα έπρεπε να παίζουν ρόλο» B1, B2, B5, Γ4,

«Δε νομίζω ότι είναι κατευθυνόμενη... η αλλαγή ας πούμε του προγράμματος σπουδών, τόσο, σε τέτοιο βαθμό. Πρέπει να υπάρχει μια σύμπλευση και με μια ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εφόσον είμαστε χώρα-μέλος. Από κει πέρα, όσο για τις μετρήσεις της PISA, εεεε, εντάξει, δεν μπορούμε να κλείνουμε και τα μάτια συνέχεια. Πρέπει να έχουμε λίγο το νου μας (διακοπή). Θα μπορούμε... Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τα στοιχεία» Γ1, Γ2) ή ακόμα περισσότερο την αγνοούν (B3, B4, Γ3).

Προτάσεις

Στις προτάσεις τους οι εκπαιδευτικοί τονίζουν: Κατ' αρχήν ότι προέχει η άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου, με την έννοια της άσκησης στη δημιουργία πρωτότυπων κειμένων από τα ίδια.

«Τα παιδιά δεν ασκούνται πολύ στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως παλιά. Τώρα πια ακόμη λιγότερο γιατί είναι σε παράγραφο, δηλ. δεν είναι ολόκληρη έκθεση να γράψουν. Αυτό εμπεριέχει κινδύνους το ότι τελικά ένα ολοκληρωμένο

άρτιο κείμενο δεν θα μπορέσουν ποτέ να συντάξουν στα χρόνια του Γυμνασίου, δεν είναι πρόβλημα αυτό; Για μένα είναι μεγάλο πρόβλημα.»A1)

Εν συνεχεία τονίζουν ότι χρειάζεται Βαθιά κατανόηση της παιδαγωγικής περιστασης και ευελιξία. (« Δεν μπορούν να γίνουν ούτε σε όλες τις ενότητες ούτε σε όλα τα αντικείμενα στον ίδιο βαθμό. Δε χρειάζεται να δουλεύεις συνέχεια ομαδοσυνεργατικά ούτε φύλλα εργασίας, δεν έχω τη δυνατότητα, την ευχέρεια. Δε μιλώ για την πολυτέλεια του χρόνου, αυτό το αφήνω. Λοιπόν, να έχουμε φύλλα εργασίας στο βαθμό που το ζητούν, στην ποσότητα που το ζητούν. » A2).

‘Ο,τι εφαρμόζεται πρέπει να έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και να έχει επαφή με την ελληνική πραγματικότητα («Περισσότερο επαφή με την ελληνική πραγματικότητα, τους περιορισμούς της, στις δυνατότητές της εεε. Την πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία, την ύπαρξη ας πούμε μέσω σε αυτά να μη χρειάζεται ο κακομοίρης ο καθηγητής ν’ ανοίγει τον προτζέκτορα και το λάπτοπ συνέχεια, δεν είναι εύκολο, είναι εξαντλητικό... Το έχω πάθει... έχω πάθει μια ωραιότατη τενοντίτιδα τρία χρόνια μου κράτησε... εεε με τις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας. Είναι πολύ όμορφο αυτό αλλά πρέπει να προσγειωθεί λιγάκι. Δηλαδή από το τελείως προσγειωμένο και αυταρχικό μάθημα πήγαμε σε ένα πολύ απογειωμένο μάθημα. Θα πρέπει να βρούμε μια μέση οδό. Τόσο όσον αφορά στην ύλη, όσον αφορά στις πηγές σας λέω...» A3).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το πιλοτικό σχολείο για να λειτουργήσει απαιτεί πληρέστερη ενημέρωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας γι’ αυτό και υλικοτεχνική υποδομή που να το στηρίζει. («Το πρόγραμμα νομίζω... πρώτα απ’ όλα χρειάζεται πληρέστερη ενημέρωση, αυτό είναι το ... το πρώτο. Συνεχής παρακολούθηση από τους συναδέλφους οι οποίοι έχουν πολύ σύνθετο πρόγραμμα και συγκεκριμένα εννοείται και για κάθε μάθημα για το οποίο αυτό εφαρμόζεται. Υλικοτεχνική υποδομή οπωσδήποτε, ίσως διαφορετικές συνθήκες ακόμα και μέσα στις τάξεις,» B1).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κάτι το θετικό και κρατούν τον μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας και τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά όχι σαν θέσφατο («θα κρατούσα το μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας, που τουλάχιστον θεωρητικά δίνεται. Θα κρατούσα και τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά όχι ως αποκλειστικότητες. Δηλ. αυτό που θα ήθελα θα ήταν η δυνατότητα να

λειτουργούμε άλλοτε με τον κλασικό παραδοσιακό κι άλλοτε με τον καινούργιο τρόπο. Θα ήθελα να είχαμε τη δυνατότητα να επιλέγουμε, που την έχουμε στη γλώσσα σε πολύ μεγάλο βαθμό, μόνοι μας την... τα κείμενά μας γενικά το πώς θα πορευτεί, την πορεία της διδασκαλίας» Β2).

Το πιλοτικό θα έπρεπε να λειτουργεί συμπληρωματικά («έπρεπε να λειτουργήσει συμπληρωματικά στο σχολικό πρόγραμμα και όχι ως κύρια κατεύθυνση του σχολικού προγράμματος. Θα μπορούσε, ας πούμε, κάθε καθηγητής σε κάποιο τρίμηνο, ας πούμε, ή τετράμηνο, αν είναι στο Λύκειο, να αναλαμβάνει ένα δίωρο που θα λειτουργεί με βάση τις αρχές του πιλοτικού προγράμματος. Όχι, όμως, όλο το πρόγραμμα το σχολικό να καθορίζεται από τις αρχές αυτές όπως έχουν παρουσιαστεί, νομίζω σ' εμάς στο πιλοτικό πρόγραμμα. Αυτό.» Β4), με σαφή ενίσχυση της διαθεματικότητας («...ίσως μια συνεργασία μεταξύ διδασκόντων διαφορετικών ειδικοτήτων, ούτως ώστε να προκύπτει ένα πιλοτικό όσο αφορά σε ευρύτερη κλίμακα, να μην αφορά μόνο το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά ν' απλώνεται στα όρια περισσότερων του ενός» Β3).

Οι εκπαιδευτικοί απαιτούν σύνδεση της αξιολόγησης με το πρόγραμμα σπουδών και επιμόρφωση («Συνδέουμε, πρώτα απ' όλα την αξιολόγηση με το νέο πρόγραμμα σπουδών, γιατί τέτοια σύνδεση δεν έχει γίνει. Είμαστε στον αέρα και δεν ξέρουμε τι γίνεται. Το πρώτο. Από κει και μετά θα μπορούσε άπειρα πράγματα να γίνουν, αλλά... τώρα τι να πω εγώ, πού να ξεκινήσω και πού να... πού να καταλήξω;... Επιμόρφωση δεν έχουμε πάρει, ο επιμορφωτής μάς έλεγε από τη δικιά σας πείρα περιμένουμε να αντλήσουμε εμπειρία.» Β5) και («Θα πρότεινα ν' αλλάξει εντελώς το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή. Έχουμε εξετάσεις με άλλο σύστημα και άλλο σύστημα σπουδών» Γ1).

(«Εγώ θα επιμείνω στο σκέλος της επιμόρφωσης των καθηγητών, να έχουν καλύτερη πληρέστερη ενημέρωση και πρακτική καθοδήγηση, όχι θεωρητική, γιατί θεωρητική καθοδήγηση δεν είναι το ζητούμενο. Θέλουμε επί του πρακτέου να δούμε τι πρέπει να γίνει. Δηλαδή να δούμε δειγματικές διδασκαλίες, να τα δούμε όλα αυτά που με τόσο ωραία λόγια μας παρουσιάζουνε, να τα δούμε να εφαρμόζονται στην πράξη. Ότι είναι εφικτά στην πράξη.» Γ2, «Μεγαλύτερη επιμόρφωση, υποδειγματικές οι οποίες θα στηρίζονται στους νέους τρόπους, στα νέα στοιχεία του προγράμματος σπουδών» Γ3,

«Αλλά όχι μ' αυτό τον τρόπο. Και όχι έτσι... ξυπόλυτος στ' αγκάθια. Πήγαινε! Πώς; Προετοιμάζεις πρώτα, μετά φτιάχνεις το σύστημα, πήγαινε, εφάρμοσέ το. Όχι σου φτιάχνω ένα σύστημα και άντε μπες μέσα. Τώρα δηλαδή είναι υπό την ... ας πούμε, καλή διάθεση του καθενός και πάντα, εγώ πιστεύω ότι για την υγεία και την παιδεία, ότι ισχύει αυτό, δηλαδή στο φιλότιμο του καθηγητή και του γιατρού να δουλέψουν αυτά τα δύο στην Ελλάδα» Γ4).

Τέλος, ακούστηκε και η ενδιαφέρουσα πρόταση για δημιουργία δικτύων σχολείων («να είχε φτιαχτεί ένα δίκτυο μεταξύ των πιλοτικών σχολείων της Αττικής και θα ήταν πολύ χρήσιμο ν' ανταλλάσσαμε απόψεις με τους συναδέλφους που έχουν... εντάξει, τα σχολεία τους βρίσκονται σε άλλες γεωγραφικά σε άλλες περιοχές, κοινωνικά με άλλο κοινωνικό υλικό. Νομίζω θα βοηθούσε,» Γ1).

Η ανάγκη για επιμόρφωση και καθοδήγηση είναι προφανώς η πρόταση που κυριαρχεί .

Εσωτερική σύγκριση των δεδομένων που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις

Η συγκριτική εξέταση των ευρημάτων του δείγματος παρουσιάζεται ανά ερώτηση και εντοπίζει συγκλίσεις, αποκλίσεις θέσεων, κάποιες ιδιαίτερες θέσεις, πρώτα μεταξύ σχολείων και εν συνεχεία μεταξύ υποκειμένων. Στην ερώτηση 1, που αφορά τα κριτήρια επιλογής των σχολείων για να εφαρμόσουν το πιλοτικό, ενώ το Σχολείο Α προτάσσει την ιδιότητά του ως Πειραματικού σαν κριτήριο επιλογής και το Σχολείο Β την επιλογή της τυχειότητας, οι συνάδελφοι του σχολείου Γ, με εξαίρεση το υποκείμενο Γ1, που προβάλλει την επίσημη θέση περί γεωγραφικής διασποράς, απαντούν με διάθεση υπεκφυγής, ότι «δε γνωρίζουμε τα κριτήρια» (Γ2, Γ3) και το Γ4 ότι «δεν ξέρω αν πρέπει να απαντήσω κάτι».

Στην ερώτηση 2 που αφορά την υποδοχή του πιλοτικού προγράμματος, το Σχολείο Α προβάλλει μία ήπια επιφύλαξη, ενώ το Σχολείο Β μία υποδοχή με πλήθος διακυμάνσεων και χαρακτηρισμών, με κύριο χαρακτηριστικό την αμηχανία του Σχολείου (2 στους 5). Το Σχολείο Γ προτάσσει την επιφύλαξη (Γ2, Γ3) ενώ το Γ4 την αρνητική υποδοχή.

Στην ερώτηση 3, ενώ τα Σχολεία Α και Β σε μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζουν καινοτομίες (Α: 2 στους 3, Β: 3 στους 5) και τις αναλύουν (προφορικότητα, χρήση Η/Υ κ.ά.), το Σχολείο Γ, με εξαίρεση το Γ1, που προβάλλει την αρχή της

βιωματικότητας και τη χρήση μη λογοτεχνικών κειμένων, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί Γ2 και Γ3 δεν αναγνωρίζουν καμία καινοτομία. Με πολύ σύντομες απαντήσεις αρνούνται την καινοτομία διάθεση του πιλοτικού.

Η διαφοροποίηση φαίνεται ακόμη περισσότερο στην ερώτηση 4 που ασχολείται ειδικότερα με τις νέες μορφές εγγραμματισμού και στο τι αποσκοπούν. Τα Σχολεία Α και Β εντοπίζουν διαφορές με τον παλαιό εγγραμματισμό και σκοποθεσία, δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατικότητα (B4, B5), στη χρήση νέων τεχνολογιών (A2) ή στην προφορικότητα (B1). Στο Σχολείο Γ, με εξαίρεση το υποκείμενο Γ1 που συνδέει τις αλλαγές του εγγραμματισμού με τις νέες κοινωνικές προτεραιότητες, οι εκπαιδευτικοί Γ2 και Γ4 δεν έχουν σαφή εικόνα του όρου «εγγραμματισμός» και το υποκείμενο Γ3 πιστεύει ότι δίνεται πλέον μεγαλύτερη έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, πράγμα που δεν συνάδει με τη φιλοσοφία του όλου προγράμματος.

Η ερώτηση 5 βρίσκει σε μεγάλο βαθμό όλους τους εκπαιδευτικούς σύμφωνους ότι η εφαρμογή του νέου ΠΣ είναι μια ευκαιρία, με εξαίρεση το υποκείμενο Β4 αλλά και το Γ3, που δεν προσδιορίζει καθόλου την έννοια της ευκαιρίας.

Η ερώτηση 6, που αφορά τους τρόπους υλοποίησης του όλου προγράμματος, βρίσκει όλα τα υποκείμενα, λίγο ως πολύ, να συμφωνούν σε μια «ελαστική εφαρμογή». Όμως ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το υποκείμενο Γ2 δε φαίνεται να κατανοεί τον όρο «στρατηγικές», αν και αυτός είναι βασικός όρος του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό.

Σε ό,τι αφορά την ερώτηση 7 και τις δυσκολίες υλοποίησης, τα Σχολεία Α και Β εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία καταγραφής πρακτικών δυσκολιών τάξης, ενώ το Σχολείο Γ, σε μεγάλο ποσοστό (3 στους 4), προβάλλει το ζήτημα της ελλιπούς ενημέρωσης και καθοδήγησης, ενώ το Γ4 συνδέει τις δυσκολίες με το καθεστώς σταθερότητας ή μη του σχολείου εργασίας (διδάσκει και σε άλλο σχολείο). Αντίθετα, το ζήτημα της ενημέρωσης φαίνεται να απασχολεί σε μικρότερο ποσοστό τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων (A3, B4).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να μην ανησυχούν από τον περιορισμό της δασκαλοκεντρικότητας ούτε θεωρούν ότι οι σχέσεις με τους μαθητές αλλοιώνονται ή υποβιβάζονται. Ακόμα περισσότερο, δύο υποκείμενα, το Β2 και Γ1, προβάλλουν

ενδιαφέρουσες ιδέες, ότι αντίστοιχα οδηγούμαστε σε ένα εκδημοκρατισμό ή ότι, ακόμα περισσότερο, οι σχέσεις με τους μαθητές τείνουν να βελτιώνονται.

Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με άλλα μαθήματα, άλλες ειδικότητες ή άλλους φορείς (ερώτηση 9), εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως, ακόμα κι αν κάτι τέτοιο δεν ταυτίζεται με μια γνήσια διαθεματικού τύπου προσέγγιση, το Σχολείο Γ συνολικά δε βλέπει καμιά μορφή ανοίγματος της διδασκαλίας της Γλώσσας με άλλους φορείς μάθησης. Άρα, το Σχολείο Γ προβάλλει ισχυρές μορφές ταξινόμησης, που θυμίζουν τα προγράμματα τύπου «συλλογής».

Σε ό,τι αφορά τις νέες μορφές αξιολόγησης (ερωτ. 10) τα Σχολεία Α και Β δοκιμάζουν τις νέες αυτές μορφές, με έμφαση ενίοτε σε κάποιες από αυτές (προτάσσονται το πορτφόλιο και η αυτοαξιολόγηση). Στο Σχολείο Γ παρατηρείται η αποδοχή μεν της χρησιμότητας των νέων μορφών αξιολόγησης («νομίζω η αυτοξιολόγηση βοηθάει» Γ2, «το πορτφόλιο βοηθάει» Γ3), όμως τα υποκείμενα φέρονται να μη τις χρησιμοποιούν στην τάξη.

Η ερώτηση 11 (που αφορά τη διάκριση των νέων μορφών αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικού τύπου ή τελικές και τη στοχοθεσία τους) βρίσκει τα Σχολεία Α και Β κυρίαρχα να τονίζουν την ανατροφοδοτική διάσταση, ενώ το Σχολείο Γ η διάσταση αυτή δεν εντοπίζεται με την ίδια σιγουριά από το υποκείμενα Γ1, ενώ το Γ2 δε φαίνεται να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ ανατροφοδότησης και τελικής αξιολόγησης. Το Γ3 θεωρεί ότι θα έπρεπε να στοχεύει στην ανατροφοδότηση. Κατ' επέκταση, σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία των νέων μορφών αξιολόγησης, το Σχολείο Α δίνει σαφείς κρίσεις («να βγούμε από το τέλμα» Α2, «να φύγει η παντοδυναμία του δασκάλου» Α3), το Σχολείο Β όμως εκφράζει συνείδηση της στοχοθεσίας εν μέρει («ταιριάζει με το νέο πρόγραμμα σπουδών» Β4, «στοχεύουν στην αυτογνωσία των μαθητών» Β5), ενώ το Σχολείο Γ συνολικά δεν έχει σαφή άποψη.

Στο ερώτημα 13 αν αυτά τα μοντέλα αξιολόγησης αλλάζουν τον ρυθμιστικό ρόλο του δασκάλου, όλα τα υποκείμενα συμφωνούν πως ουσιαστικά όχι, όμως ενδιαφέρον προκαλούν οι σχεδόν μονολεκτικές απαντήσεις των υποκειμένων Γ1, Γ2, Γ3, σε αντίθεση με τις πλούσιες και εμπειριστατωμένες απαντήσεις των άλλων υποκειμένων από τα Σχολεία Α και Β. Μόνο το υποκείμενο Γ4 ισχυρίζεται ότι ο ρυθμιστικό ρόλος αλλάζει, χωρίς όμως να τεκμηριώνει την άποψή του.

Η διαφορά πληροφοριακού πλούτου και εμπειριστατωμένης παρουσίασης των απόψεων φαίνεται και στην ερώτηση 14, που αφορά τη διάσταση ή μη της προσωπικής στοχοθεσίας με αυτή του πιλοτικού αναφορικά με τα φιλολογικά μαθήματα. Τα υποκείμενα Α και Β προσδιορίζουν το βαθμό σύγκλισης αναλυτικά, ενώ το Γ2 με τη φράση «όχι πάντα», ή ακόμα περισσότερο με τη «δεν έχω εικόνα» Γ3, ή με γενικότητες «η γενικότερη ενημέρωση μπορεί να είναι ο στόχος» Γ4. Μόνο το υποκείμενο Γ1 πάλι λιτά αναφέρει τη συμβατότητα.

Προχωρώντας στην ερώτηση 15 ενώ οι φιλόλογοι των Σχολείων Α και Β προσδιορίζουν σαφώς υπό ποία έννοια η συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα είναι μια ευκαιρία ανάπτυξης για το Σχολείο, το Σχολείο Γ, με εξαίρεση το Γ1, που προβάλλει την ευκαιρία της προγύμνασης πριν το πρόγραμμα γενικευθεί σε όλα τα Σχολεία, προβάλλει την άποψη ότι θα μπορούσε να είναι ευκαιρία. Η υποθετική θεώρηση εξηγείται από τα υποκείμενα Γ2 και Γ3, από την άποψη ότι δεν έχει υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ το Γ4 προβάλλει μία υπόθεση «θεωρίας συνωμοσίας» («τι είχαν κατά νου; μήπως κάτι πονηρό;»)

Σε ό,τι αφορά τη γενίκευση του προγράμματος όλα τα υποκείμενα θέτουν προϋποθέσεις ή επιφυλάξεις (ερωτ. 16).

Σε ό,τι αφορά τις προϋποθέσεις κατάκτησης της αυτορρύθμισης σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα (ερωτ. 17), δύο υποκείμενα από το Σχολείο Β και δύο από το Γ δεν έχουν σαφή εικόνα ή αδυνατούν να απαντήσουν.

Ουσιώδη διαφοροποίηση απόψεων δεν βλέπουμε ούτε και στις απαντήσεις της ερώτησης 18, στο ζήτημα αν η αυτορρύθμιση αλλάζει τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου, όμως ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες απόψεις. Β1: «ενδεχομένως ναι αν περιοριστούμε στη διανομή φύλλων εργασίας», Γ1: «δεν αλλάζει, εμπλουτίζει (το ρόλο)», ενώ το Γ4 εκφράζεται δυσσίωνα με τη φράση: «αν δεν επιμορφωθεί θα απαξιωθεί».

Η συνεργασία με τον ιδιωτικό τομέα δεν είναι απορριπτέα a priori γενικά και στα τρία Σχολεία. Αρνητικά με βεβαιότητα εκφράζεται μόνο το Β1 και το Γ4 (ίσως αυτό με μεγαλύτερη έμφαση).

Στην επιλογή των φορέων που θα ήθελαν ως συνεργάτες στην υλοποίηση του προγράμματος (ερωτ. 20) όλα τα υποκείμενα θέλουν συνεργάτες που να μην

προέρχονται από τον αμιγώς επενδυτικό/κεφαλαιοκρατικό χώρο, με ιδιαίτερη αναφορά στην προσφορά που μπορεί να έχει ο Δήμος.

Η γενίκευση της προοπτικής της ιδιωτικοποίησης (ερωτ. 21) είναι αποδεκτή σαν σκέψη με προϋποθέσεις. Όμως πιο θερμά εκφράζονται τα υποκείμενα Β3, Β4 και Γ1, ενώ το Γ4 πάλι αρνητικά. Ήπιο δισταγμό εκφράζει το Β5.

Η ερώτηση 22 εμφανίζει σε γενικές γραμμές όλα τα υποκείμενα άμοιρα γνώσεων της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Δύο υποκείμενα όμως του Σχολείου Β (Β3, Β4) και δύο του Σχολείου Γ (Γ2, Γ3) εκδηλώνουν αυτή την άγνοια με έμφαση.

Εμφανή κίνδυνο για την αυτονομία του Σχολείου από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος (ερωτ. 23) εντοπίζει σαφώς το υποκείμενο Α1 και το Γ4. Τα υποκείμενα του σχολείου Β και τα Α2, Α3 θεωρούν ότι η αυτονομία κινδυνεύει μόνο αν συντρέξουν κι άλλοι παράγοντες, ενώ το υποκείμενο Γ1 εκφράζει με παρρησία την άποψη ότι η αυτονομία δεν περιορίζεται.

Όπως ήδη δηλώθηκε, φόβο αποδεξιοποίησης και κατάργησης της επαγγελματικής αυτονομίας σαφώς εκφράζει μόνο το υποκείμενο Γ4.

Τέλος, στο ζήτημα των προτάσεων των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρον προκαλεί η πρόταση του υποκειμένου Γ1 για δημιουργία δικτύου Σχολείων, ενώ και πάλι η άποψη του Γ4, ότι είναι αρνητικά υποψιασμένος για τις προθέσεις που μπορεί να έχει η υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος.

A. Πορίσματα από τη σύγκριση μεταξύ σχολείων

1. Τα σχολεία Α και Β προσφέρουν πληροφόρηση ίδιας περίπου ποιότητας με κυρίαρχες τάσεις που δε διαφέρουν ουσιωδώς
2. Το σχολείο Γ, εμφανίζει ενδιαφέρουσες αποκλίσεις από το όλο κλίμα.

B. Πορίσματα από τη σύγκριση μεταξύ υποκειμένων της έρευνας

3. Οι αποκλίσεις του υποκειμένου Γ1, η έντονη νεωτεριστική τάση, μη φοβική, ρηξικέλευθη και αισιόδοξη, ενδέχεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι η διδάσκουσα κατέχει θέση ευθύνης, που την υποχρεώνει να αποδεχθεί και να υλοποιήσει το πρόγραμμα (ενώ παράλληλα διδάσκει και λιγότερες ώρες).
4. Τα υποκείμενα Γ2 και Γ3 εκδηλώνουν δισταγμό στις απαντήσεις ίσως και μια διάθεση υπεκφυγής. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι πρόκειται για συναδέλφους με μεγάλη προϋπηρεσία και ηλικία, (το Γ2 αποφοίτησε το

1983 και το Γ3 το 1982) αλλά όχι τόσο αυξημένων προσόντων (βέβαια το Γ2 δηλώνει γενικά και αόριστα, ένα μεταπτυχιακό τίτλο σε εξειδικευμένο αντικείμενο και όχι σε παιδαγωγικές σπουδές).

5. Το υποκείμενο Γ4 εμφανίζει δυσπιστία και απορριπτική έως φοβική στάση απέναντι στο νέο. Το υποκείμενο Γ4 είναι το μόνο που διδάσκει σε δύο σχολεία, δεν έχει μεταπτυχιακό τίτλο, επίσης, και αποφοίτησε εδώ και πολύ καιρό (1980)

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Κεφάλαιο Ένα: Συζήτηση-Προτάσεις

Σύνδεση των ευρημάτων της έρευνας με την αξιοποίηση της επεξεργασίας κειμένου που αφορά τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (βλέπε α΄ ερευνητικό μέρος)

1. Η στροφή προς τον έξω κόσμο ικανοποιεί όσο δεν προσβάλλει βασικές γνωστικές κατακτήσεις και δεξιότητες του γραπτού λόγου. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν αρνούνται τη σημασία που μπορεί να έχει η κατάκτηση χρηστικών δεξιοτήτων, που να αφορούν τον καθημερινό βίο (λ.χ. κατανόηση του περιεχομένου ενός βίντεο ή τη σύνταξη μιας αγγελίας), όμως κάτι τέτοιο δεν πρέπει να καταργεί την εκμάθηση βασικών κανόνων σύνταξης και εκφοράς λόγου (τυπολογικό μέρος της γραμματικής). Μιλάμε ουσιαστικά για την πρόταση «ορατής μορφής» παιδαγωγικής, μέσω του Οδηγού για τον εκπαιδευτικό, που εστιάζεται στο επιτελεστικό μοντέλο γνώσης και δίνει έμφαση στο προϊόν που παράγει ο διδασκόμενος και, κυρίως, στις δεξιότητες που αποκτά. Ακόμα περισσότερο, παρακολουθώντας τις διδακτικές οδηγίες, έχουμε μπροστά μας ένα «οριζόντιο λόγο» παιδαγωγικής πρακτικής, με τον οποίο συνδέεται η καθημερινή γνώση (πβλ. σελ. 43 της παρούσης εργασίας). Μια γνώση στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι, καθώς σχετίζεται με την καθημερινότητα. Τα σχολικά μαθήματα τείνουν να ενσωματώνουν τμήματα αυτού του οριζοντίου λόγου, αλλά οι διδάσκοντες φοβούνται το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν προϋποθέτει την επιτυχή και αναμενόμενη απόκτηση γνώσεων.
2. Ο νέος εγγραμματισμός αναφέρεται σε μια σταδιακή μορφή υπέρβασης της διδασκαλίας μια προτυπικής μορφής γλώσσας μέσα από την εκμάθηση συγκεκριμένων κανόνων και επιβολή προτυπικών μορφών κειμένων (λογοτεχνικών;) .Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την πολυτροπικότητα, τη χρήση πολλαπλών ειδών κειμένου, όπως και τη χρήση του Διαδικτύου ως ανάγκη αλλά με προϋποθέσεις διασφάλισης της γνωστικής επάρκειας.

3. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται τη αυτενέργεια στο βαθμό που ο κυρίαρχος ρυθμιστικός ρόλος του καθηγητή δεν αμφισβητείται. Η στήριξη αυτής της αυτενέργειας σημαίνει κατ' αρχήν περιορισμό του ελέγχου που ασκείται στο τι είναι θεμιτή γνώση και στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου μετάδοσής της. Όμως η χαλάρωση του βηματισμού και η εναλλακτικότητα της προσέγγισης της διδακτικής πράξης (διαφοροποιημένη διδασκαλία), όπως ταυτόχρονα και η ανακαλυπτική μάθηση, στοιχεία που ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό ορίζει, δε φαίνεται να απαμβλύνει τη σημασία των διδακτικών «στρατηγικών». Τελικά η περιχάραξη μοιάζει να ανασχηματίζεται σε διδασκαλία τρόπων – δρόμων πρακτικής υλοποίησης και κατάκτησης των επιδιωκόμενων στόχων. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές, ίσως όχι ακριβώς αυτές που ο Οδηγός ορίζει, αλλά συνεχίζουν να ετεροκατευθύνουν (κατ' ανάγκην, επειδή το θεωρούν θεμιτό) τους μαθητές στην παιδαγωγική υλοποίηση.
4. Ναι στην διαθεματικότητα, αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ισχυρίζονται ότι υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος για επαρκή εφαρμογή και τελική ίσως κατάργηση των κλειστών επιστημονικών πεδίων. Όμως, η ισχυρή ταξινόμηση που ορίζεται μέσα από προγράμματα τύπου «συλλογής» όπου οι μαθήσεις είναι διακριτές παραμένει. Το άνοιγμα της γλωσσικής διδασκαλίας σε άλλα μαθήματα (βλ. ότι το πιλοτικό θεωρεί ότι η διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιεί κείμενα από άλλα μαθήματα ή να λειτουργεί μέσα σε άλλα μαθήματα, σελ. 119, 125 της παρούσης εργασίας) μοιάζει από το δείγμα να μη γίνεται αποδεκτό. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαθεματικότητα περισσότερο σα μια συνεργασία μεταξύ καθηγητών και κλάδων και όχι σαν μια διάχυση των μαθησιακών στόχων μέσα στις επιμέρους μαθήσεις ή, ακόμα περισσότερο, υπηρεσία των στόχων (ως υπερκείμενη αξία) από τις επιμέρους μαθήσεις. Κατ' επέκταση, σχεδόν αντιφατικά, αγνοούν ίσως και τη σημασία της υπερδιαθεματικότητας, που ως ένα βαθμό υπεραμύνεται την διδακτική αυθυπαρξία κάποιων αντικειμένων (βλ. σελ. 113 της παρούσης εργασίας).
5. Επιλεκτική χρήση των στρατηγικών μάθησης και της εμπλοκής τους στα διδακτικά σενάρια. Τα διδακτικά σενάρια δε λειτουργούν ως

«τυφλοσούρτης». Αν και ο Οδηγός για τον/η Καθηγητή αφιερώνει δεκάδες σελίδων προβάλλοντας πρότυπα σενάρια γλωσσική διδασκαλίας, εν τούτοις οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη συχνότητα των προσωπικών επιλογών του ορθότερου ανά περίπτωση και όχι την εκ των προτέρων αποδοχή χρήσης κάποιων πρότυπων διδακτικών σεναρίων.

6. Αποδοχή των νέων μορφών αξιολόγησης. Όσο όμως δεν παίρνουν την μορφή τελικής οι εκπαιδευτικοί δυσπιστούν προς αυτές.
7. Αποδοχή της ομαδοσυνεργατικότητας, χωρίς όμως εκφυλισμό σε παιγνιώδεις μορφές μάθησης

Θέματα για Περαιτέρω Έρευνα

1. Ενδιαφέρον προκαλεί η διερεύνηση του κατά πόσο η στάση που εκδηλώνεται μπροστά στα διακυβεύματα της υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος ειδικότερα, όπως και της πραγμάτωσης του Νέου Σχολείου γενικότερα, σχετίζεται
 - A. με την ηλικία των εκπαιδευτικών
 - B. με τις συνθήκες πρόσληψης- εργασίας
 - Γ. με την κατάληψη ή όχι θέσης ευθύνης
2. Γιατί άραγε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πιλοτικό πρόγραμμα σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να βιώνουν μια απειλή όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσης (αποδεξιοποίηση, αποεπαγγελματικοποίηση, αμφισβήτηση της επιστημονικής ταυτότητας κοκ). Μήπως γιατί δεν υπάρχει σαφής αξιολογητική διαδικασία επιτυχημένης επιτέλεσης του διδακτικού τους έργου ακόμη, με τρόπο ώστε να αμφισβητείται η επαγγελματική τους θέση; Ή μήπως γιατί η χαλάρωση εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος ήδη από το δεύτερο χρόνο εφαρμογής του τους κάνει να νοιώθουν περισσότερο ασφαλείς;
3. Το Νέο Σχολείο φαίνεται να παράγει «εντάσεις» μεταξύ διαφορετικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής: της παραδοσιακής (ορατής) παιδαγωγικής, από τη μία, και νέων μορφών παιδαγωγικής υλοποίησης, από την άλλη (πβλ. σελ. 42, 43 της παρούσης εργασίας). Αυτές είναι πιο

επιτελεστικές και τείνουν προς το γενικισμό. Άρα, σταδιακά προτάσσονται και αναφύονται νέα επιτελεστικά πρότυπα, που χαρακτηρίζουν το επονομαζόμενο «Νέο σχολείο». Τα πρότυπα αυτά, όμως, δεν παύουν να εμβάλλονται από στοιχεία «αόρατης» παιδαγωγικής. Το «Νέο σχολείο» βέβαια δίδει έμφαση στη κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από σαφείς τρόπους («στατηγικές»), κατατείνοντας σε σαφείς επιτελεστικούς στόχους κυρίαρχα. Παράλληλα μια τέτοιου είδους ένταση καταγράφηκε και στο τρόπο υποδοχής του πιλοτικού προγράμματος ή στα παλαιά στοιχεία και μορφές εγγραμματισμού που ακόμη επιβιώνουν. Μήπως γιατί η παραδοσιακή λογική της παιδαγωγικής ακόμα κυριαρχεί; Μη ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι οι στρατηγικές επιτέλεσης δεν ακολουθούνται πιστά ούτε η παιδαγωγική αξιολόγηση συνάδει με τους προτεινόμενους στόχους και πρακτικές.

4. Αναδεικνύεται ένας έντονος προβληματισμός των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη πορεία γενίκευσης κατάκτησης της αυτορρύθμισης από τους μαθητές των σχολείων όλης της χώρας. Η πορεία αυτή μάλλον θα λειτουργήσει άνισα στο βαθμό που η ικανότητα των μαθητών για αυτορρύθμιση μπορεί να εξαρτάται από τη κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον που βρίσκεται το σχολείο, όπως και από την ποιότητα των αντισταθμιστικών πολιτικών από την πλευρά της πολιτείας. Δεν πρέπει να θεωρηθεί τυχαίο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο Β' προτάσσουν την σημασία που έχει για την κατάκτηση της αυτορρύθμισης η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Το σχολείο αυτό παρουσίαζε τα περισσότερα ζητήματα ποιότητας της εσωτερικής σύστασης του μαθητικού του πληθυσμού (οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό προέρχονται από μειονοτικά περιβάλλοντα, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή συνάμα και από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα). Το ζήτημα της αυτορρύθμισης αξίζει να διερευνηθεί σε σχέση με τη θεωρητική θεμελίωση ότι συνιστά μια προετοιμασία προσαρμογής σε νέες «ευέλικτες» μορφές εργασίας.
5. Το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το κάθε σχολείο φαίνεται να παίζει μικρότερο ρόλο από ότι το ανθρώπινο δυναμικό σε θέματα που

αφορούν την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (όπως ήδη σημειώθηκε πιο πάνω στην παρουσίαση της φυσιογνωμίας των σχολείων, το σχολείο Γ λειτουργεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ασφαλώς πιο προηγμένο από κοινωνικο-οικονομική αλλά και μορφωτική άποψη, από ότι τα άλλα δύο σχολεία και κυρίως το σχολείο Β'). Ενώ με άλλα λόγια το σχολείο Γ' θα έπρεπε να εφαρμόζει το πιλοτικό πρόγραμμα με μεγαλύτερη επιτυχία και ενθουσιασμό, ως εντασσόμενο σε ένα ραγδαία ανελλιστόμενο κοινωνικό περιβάλλον, κάτι τέτοιο δε διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις. Αντίθετα, με εξαίρεση τη Διεύθυνση, εκδηλώνεται μια συγκρατημένη δυσπιστία για τη τελική ευόδωση εφαρμογής, κάτι που φαίνεται και από την ποιότητα όσο και από την λιτότητα των απαντήσεων που μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη υπεκφυγής, αρνητισμού ή και άγνοιας ακόμη. Επιπλέον το Β' σχολείο δε διαφέρει ιδιαίτερα σε ποιότητα απαντήσεων από το πειραματικό σχολείο Α', όπου η σύσταση του μαθητικού του πληθυσμού δεν έχει τα προβλήματα του προηγούμενου. Τα ατομικά δελτία συνέντευξης καθιστούν όμως τους υλοποιητές παρόμοιους σε χαρακτηριστικά.

6. Το πιλοτικό πρόγραμμα (βλ. και ειδικό υποκεφάλαιο για το πιλοτικό σχολείο) απορρίπτει τις αμιγώς κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και τις αντικαθιστά και με επικοινωνιακού τύπου. Οι καθηγητές, όμως, του δείγματος θεωρούν ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνεται πάντα. Χρειάζεται και ο κανόνας της γραμματικής και του συντακτικού, το πρότυπο κείμενο αναφοράς, όπως και η άσκηση στη γραπτή παραγωγή λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο. Το πιλοτικό σχολείο, λοιπόν, επιζητά την αναφορά σε διάφορες ποικιλίες κειμένων (λ.χ. πολυτροπικά, υβριδικά) και προτείνει μία αλλαγή για το τι είναι κείμενο και τι είναι Γλώσσα. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να αγγίζει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δημιουργώντας τους μια μορφή καταναγκασμού. Αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στη μεταβολή, όμως αυτό δεν πρέπει να λειτουργήσει εις βάρος του παραδοσιακού περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας της Γλώσσας οριζόμενος ακόμα και από τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA (που δεν θεωρούνται αυτοσκοπός της σύνταξης του νέου προγράμματος) μπορεί να

γίνει και είναι απαραίτητος, όμως υπάρχει ο φόβος να σταθεί η διδασκαλία μόνο στις επικοινωνιακές δεξιότητες και να μη δοθεί η βαρύτητα στις κριτικές δεξιότητες λόγου (κριτική επεξεργασία κειμένου). Κυρίαρχα οι εκπαιδευτικοί φοβούνται την αδυναμία για παραγωγή πρωτότυπου και ολοκληρωμένου κειμένου από μέρους των μαθητών. Η έμφαση στον προφορικό λόγο, η διασύνδεση της διδασκαλίας της Γλώσσας με τις ΤΠΕ, όπως και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, δεν απορρίπτεται μεν αλλά εξετάζεται με σκεπτικισμό και σε συνάρτηση με άλλους, παλαιότερους γνωστικούς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν στα πλαίσια μιας προτυπικής γλώσσας.

7. Ποιος είναι ο μηχανισμός της επιλεκτικής αναπλαισίωσης και εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος και του Οδηγού Σπουδών; Με άλλα λόγια ποιες είναι οι αρχές και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πιλοτικό πρόγραμμα εν μέρει, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις, και το αξιοποιούν κατά περίπτωση, το εφαρμόζουν τελικά; Οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι τα κριτήρια ορίζονται από τα δεδομένα της τάξης-επίπεδο μαθητών, τις ανάγκες των μαθητών (αυτό ορίζεται και ως «συμφέρον» τους) και τις αντικειμενικές συνθήκες διεκπεραίωσης. Τελικά όμως, ποιος είναι γενικά αυτός ο μηχανισμός της έσω-αναπλαισίωσης σε επίπεδο κοινωνιο-ψυχολογικής διερεύνησης; Πώς συγκροτείται; Ποιοι είναι οι ρυθμιστικοί του παράγοντες; Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς όπως διεφάνη και αλλού ότι είναι προϊόν της ποιότητας και της μορφής των σπουδών των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχηματοποιούν ισχυρές επιστημονικές ταυτότητες τέτοιες που τελικά να αφομοιώνουν και να τροποποιούν το νέο. Αυτές όμως καθορίζουν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το «χρέος» τους έναντι των μαθητών και τη παιδαγωγική τους ευθύνη απέναντι στο μέλλον τους, γεγονός που καθορίζει εν συνεχεία το βαθμό και την ποιότητα υλοποίησης του προγράμματος;

Κεφάλαιο Δεύτερο: Γενικά Συμπεράσματα

Άρα η έρευνα καταδεικνύει μια επαγγελματική ταυτότητα που χαρακτηρίζεται από:

1. Διάθεση αποδοχής του νέου όταν αυτό όμως δεν εκφυλλίζεται και δεν αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την προσπάθεια κατάκτησης βασικών μαθησιακών στόχων. Οι καθηγητές θεωρούν ότι η παραδοσιακή «παλαιά γνώση» είναι κοινωνικά πιο ισχυρή. Είναι ικανή να σπλίσει τους μαθητές με εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς να επιτύχουν με μεγαλύτερη βεβαιότητα στη ζωή. Ο νέος εγγραμματισμός μπορεί ίσως να προσφέρει δεξιότητες που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, όμως διακυβεύει το μέλλον των παιδιών, όταν αυτός δεν θα αξιολογηθεί σε κρίσιμες εξετάσεις και όταν δεν αυξάνει την κριτική σκέψη. Το νέο πιλοτικό πρόγραμμα φαίνεται να προετοιμάζει τους μαθητές για το επαγγελματικό τους αύριο (βλ. ομαδοσυνεργατική μέθοδο), όμως φρονούν ότι κάτι τέτοιο δεν διασφαλίζει σίγουρα το μέλλον τους μέσα σε μια ανταγωνιστική κοινωνία. Ζητούν με άλλα λόγια «ισχυρή» κοινωνικά γνώση για τα παιδιά στηριγμένη σε μια ισχυρή γνωστική βάση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν μια εσωτερική αντίφαση μεταξύ της ποιότητας περιεχομένου και της φύσης του πιλοτικού προγράμματος του γυμνασίου από τη μία, με το ανταγωνιστικό περιβάλλον του Λυκείου και των Πανελλαδικών εξετάσεων από την άλλη.
2. Υλοποίηση με τρόπο ώστε το παλιό να χρησιμοποιηθεί ξανά ή να αγκαλιάσει το νέο έτσι ώστε να μην ξεχαστεί ή να θεωρηθεί άχρηστο. Άρα η επαγγελματική ταυτότητα που ήδη υπάρχει αναπλαισιώνει το νέο, ίσως το αφομοιώνει και το χρησιμοποιεί επιλεκτικά και τροποποιούμενο κατά περίπτωση. Αν δεχθούμε ότι η νέα μορφή (υπέρ)διαθεματικότητας καθιστά το νέο νοηματοδοτούσα δύναμη για το παλιό, οι καθηγητές μοιάζουν να λειτουργούν με αντίστροφο τρόπο. Αισθάνονται ισχυροί μέσα στην επιστημονική τους ιδιότητα μη διακρίνοντας κάποιο ιδιαίτερο λόγο να αμυνθούν απέναντι στο νέο. Όμως αντιδρούν απέναντι σ' αυτό μετασχηματίζοντάς το και τροποποιώντας το σύμφωνα με τα standards της

επιστημονικής τους ιδιότητας. Παραμένουν σε μια συνείδηση μιας ιδιαίτερης «κάστας» ικανής να ορίζει περισσότερο την πραγματικότητα παρά να ορίζεται από αυτήν.

3. Το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποκτά κατά την υλοποίησή του τη δυναμική της αποδόμησης ή της απειλής κατά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι εξακολουθούν να νοσηματοδοτούν το ρόλο τους με αναφορά στο εξειδικευμένο αντικείμενο της «Γλώσσας». Μην ξεχνάμε, μέσα από μια μπερנסταϊνική θεώρηση, ότι είναι ταυτόχρονα εκπαιδευμένοι μέσα σε αυστηρές ταξινομήσεις. Ταυτόχρονα, όπως σημειώσαμε νωρίτερα, η εφαρμογή του νέου προγράμματος χαλαρώνει όσο περνά ο καιρός. Το πιλοτικό πρόγραμμα αντί να υποστηρίζεται περιθωριοποιείται. Απόδειξη γι' αυτό είναι ότι ενώ έπρεπε, σύμφωνα με τον προγραμματισμό, να γενικευτεί η εφαρμογή του σε όλα τα σχολεία της χώρας, κάτι τέτοιο ακόμα καθυστερεί. Η όποια αμηχανία τους οφείλεται κυρίως στα ζητήματα πληροφόρησης και επιμόρφωσης που επιζητούν διακαώς.
4. Θέτουν εν μέρει το ζήτημα επιπλέον χρόνου εργασίας (A2,B2), όμως χωρίς ιδιαίτερη μνεία όσο εξυπηρετεί το συμφέρον του μαθητή και τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Δηλαδή αναγνωρίζουν ότι για να υλοποιηθεί σωστά το πιλοτικό πρόγραμμα απαιτείται περισσότερος χρόνος εργασίας και προετομασίας από τους ίδιους. Το γεγονός όμως αυτό δεν αντιμετωπίζεται με μεμψιμοιρία αν είναι προϋπόθεση για να ωφεληθούν οι μαθητές.
5. Το άνοιγμα του σχολείου (κατάργηση των συνόρων) προς τον έξω κόσμο είναι θεμιτό αλλά με προϋποθέσεις τέτοιες που θα αποκλείουν πελατειακές σχέσεις ή σχέσεις εξάρτησής του από μηχανισμούς κερδοσκοπικού χαρακτήρα (με άλλα λόγια, όχι στην εμπορευματοποίηση / εκχρηματισμό της εκπαιδευτικής δραστηριότητας). Η έννοια της ιερότητας συνεχίζει να λειτουργεί. Το «βέβηλο» εξωτερικό δεν πρέπει να μολύνει τον ιερό εσωτερισμό της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Τι ορίζεται από τα λεγόμενά

τους ως βέβηλο; Το εμπορικό, το υλικό, το ανταποδοτικό, το μη ανθρωπιστικό. Φοβούνται την απομάκρυνση της εκπαίδευσης από τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα. Την απανθρωποποίηση της εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι δεν είναι βέβηλη η όποια κοινωνική προσέγγιση της σχολικής κοινότητας με τον έξω κόσμο, όμως υπάρχει ένα όριο. Ένα όριο ανεξαρτησίας του σχολείου που πρέπει να μείνει μακριά από την άμεση συνάφεια με τα όσα οι νόμοι της αγοράς προτάσσουν.

6. Αποδέχονται την ανάγκη πιο χαλαρών ταξινομήσεων αλλά η διαθεματικότητα εμποδίζεται από πρακτικά κυρίως ζητήματα.
7. Δεν φοβούνται και μάλλον θέλουν τις χαλαρότερες περιχαράξεις, όσο αυτές όμως, όπως φαίνεται να πιστεύουν, δεν θα καταργήσουν τον κυρίαρχο ρυθμιστικό τους ρόλο. Αυτός ο κυρίαρχος ρυθμιστικός και ελεγκτικός εξουσιαστικός ρόλος παραμένει ισχυρός στο βαθμό που οι σχέσεις ελέγχου εσωτερικευμένες, δεν είναι εξωτερικές και εμφανείς, παραμένουν όμως ισχυρές, ακόμα πιο ισχυρές από τις τελευταίες, δηλαδή τις φανερά παρατηρήσιμες. Μιλάμε δηλαδή για συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, μια υποδόρροια μορφή ελέγχου που μπορεί όμως να είναι διεισδυτικότερη και γι' αυτό πιο επώδυνη (Bernstein,1991).
8. Κατ'επέκταση και η πορεία προς την αυτορρύθμιση δεν φαίνεται να λειτουργεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας αποεπαγγελματικοποίησης ή αποδεξιοποίησής τους.
9. Δεν υπάρχει γνώση και πληροφόρηση για θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναγνωρίζουν ότι πολλά πράγματα επιβάλλονται στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα ειλημμένων σε παγκόσμιο, ίσως, επίπεδο αποφάσεων, αναγνωρίζουν ότι οι αποφάσεις αυτές έχουν μια συνειδητή σκοποθεσία, όμως αυτή δεν μπορούν να τη διακρίνουν και να την οριοθετήσουν επαρκώς.

10. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαπιστώνουν ότι υπάρχει πρόβλημα σύνδεσης της Αξιολόγησης και της παιδαγωγικής πρακτικής. Φρονούν ότι το πιλοτικό πρόγραμμα είναι κάτι ξεκομμένο από την εξεταστική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Ότι δηλαδή άλλα διδάσκονται και άλλα αξιολογούνται. Πράγματι, η διαδικασία προαγωγής και απόλυσης των μαθητών του Γυμνασίου δεν άλλαξε ουσιαστικά σε ό,τι αφορά τη μορφή και το περιεχόμενο των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων.

Άρα συγκροτείται μια ταυτότητα

1. Σχετικά ευέλικτη και ανοικτή σε αλλαγές και στο διάλογο με την κοινωνία
2. Που επιζητεί τη στήριξη απέναντι στο καινούριο αλλά αναζητά το καινούριο με προϋποθέσεις
3. Σίγουρη για την επαγγελματική της ιδιότητα/ρόλο.
4. Ενδιαφέρεται για το μέλλον του παιδαγωγικού της ρόλου σε συνάρτηση πάντα με την προκοπή και των μέλλον των μαθητών.

Τελικά

Την ώρα που τα σύνορα αλλάζουν ή καταργούνται, η θέση/ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει αλλά δεν απαξιώνεται κατ'ανάγκη.

Αντί Επιλόγου

Περατώνοντας την προσπάθειά μας και επιχειρώντας να καταδείξουμε τα κύρια σημεία της, στοχεύοντας επιλεκτικά στο περιεχόμενό της, αξίζει να υπογραμμίσουμε τα εξής:

Η παγκόσμια εκπαιδευτική πραγματικότητα και η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη μοιάζει, πέρα από τις όποιες αντιστάσεις, να υπερισχύει των όποιων εθνικών εκπαιδευτικών επιλογών.

Με δεδομένο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ελεγχθεί μέσα από διεθνείς μηχανισμούς σύγκρισης, ακολουθεί με τη σειρά του τα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής (τουλάχιστον) εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το «Νέο Σχολείο» λοιπόν κατ' επέκτασιν, είναι επιγενόμενο της πολιτικής αυτής, τουλάχιστον σε επίπεδο συναποφάσεων και δημιουργίας του παιδαγωγικού πλαισίου οριοθέτησης της λειτουργίας του.

Τα κείμενα που ορίζουν την παιδαγωγική υλοποίηση επίσημα χαρακτηρίζονται από επιλογές παρόμοιες με αυτές που διαμορφώνουν και τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις, τουλάχιστον στο επίπεδο του εγγραμματισμού. Η υλοποίηση όμως αυτών των επιλογών εξαρτάται από τη συγκρότηση, τον έλεγχο, τις επιλογές και τον βαθμό ετεροκατεύθυνσης των κατ' εξοχήν εφαρμοστών της που είναι οι εκπαιδευτικοί, στη παρούσα εργασία ασχολήθηκαμε με τους φιλόλογους του Γυμνασίου.

Οι επιλογές εγγραμματισμού ακολουθούν τις επιλογές της παγκόσμιας (πολιτικής) εκπαιδευτικής αντζέντας. Στα πλαίσια τουλάχιστον μιας ήπιας μορφής διακυβερνησιμότητας και οι επιλογές του «Νέου Σχολείου» εντάσσονται στις επιλογές της αντζέντας αυτής, την ώρα που ο νεοφιλελεύθερος εκπαιδευτικός λόγος έρχεται να διαμορφώσει το πλαίσιο σχηματοποίησης της επαγγελματικής ταυτότητας των υλοποιητών της.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί όμως απέναντι στο πλαίσιο αυτό φαίνεται να πραγματώνουν έναν παιδαγωγικό εκλεκτισμό, μετασχηματίζουν το υλοποιητέο, το προσαρμόζουν στις εκάστοτε προτεραιότητες (όχι μόνο προσωπικές αλλά οριζόμενες και από την επαγγελματική τους ομάδα), και το θωρακίζουν ηθικά,

προτάσσοντας το κοινωνικό τους χρέος απέναντι στα παιδιά και σε όσα το αυριανό επαγγελματικό πλαίσιο απαιτεί από αυτά.

Η παγκόσμια εκπαιδευτική αντζέντα διαμορφώνει ένα πεδίο, μία «γλώσσα σύγκρισης και αξιολόγησης» προτάσσοντας εκπαιδευτικές επιλογές γενικιστικού τύπου, διδακτέες δεξιότητες που πρέπει και οι Έλληνες (κατ' ανάγκη;) μαθητές να κατακτήσουν. Η συγκρισιμότητα, στα πλαίσια μιας αμοιβαίας λογοδοσίας, η απασχολησιμότητα και τελικά η κινητικότητα έρχονται να καθορίσουν την ποιότητα της γνώσης που εγγράφεται στα προγράμματα σπουδών ανά τον κόσμο.

Ποια είναι τώρα η ποιότητα της γνώσης αυτής, τουλάχιστον σε επίπεδο εγγραμμτισμού;

- 1) Είναι χρηστική, προσανατολισμένη στο καθημερινό βίο, ενσωματώνοντας ελάχιστα στοιχεία ενός «κάθετου» επιστημονικογενούς λόγου, ενώ η λογική του «οριζόντιου» παιδαγωγικού λόγου κυριαρχεί.
- 2) Είναι γενικιστική, αφού καταργεί τα «αυτόνομα», αυστηρά πεδία – αντικείμενα γνώσης δημιουργώντας νέα «υπερ-πεδία» παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.
- 3) Είναι επιτελεστικού χαρακτήρα αφού στα πλαίσια μιας «ορατής» παιδαγωγικής επιλογής ενδιαφέρεται για τη μετρήσιμη κατάκτηση στόχων με συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Στα πλαίσια μιας «καθολικώς παιδαγγοποιούμενης κοινωνίας» το περιεχόμενο της γνώσης «αυτής καθ' αυτής», το περιεχόμενο της διδακτικής, μεταβάλλεται, ανασχηματίζεται και τροποποιείται ανάλογα με τις οικονομικοκοινωνικές προτεραιότητες που επικρατούν. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια αυτά γίνεται ένας διαχειριστής της γνώσης, ένας καθοδηγητής κατάκτησης δεξιοτήτων μέσα από εφαρμογές «στρατηγικών» - τρόπων κατάκτησης των στόχων με τις οποίες ετεροκατευθύνει τους μαθητές του, όσο κι αν σε ρητορικό επίπεδο προτάσσεται η αυτορρύθμισης, η αυτοαξιολόγηση και η μαθητοκεντρικότητα. Μέσα από «ανακαλυπτικές βιωματικές» μαθήσεις, μέσα από επιλογές «σχεδίων εργασίας» η με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, ο μαθητής τείνει να προετοιμάζεται περισσότερο για το επαγγελματικό του μέλλον σε μια αγορά εργασίας που ζητά όλο και υψηλότερες επιδόσεις, που τίποτα σταθερό δεν τη διακρίνει, που για να επιβιώσει όμως σ' αυτήν πρέπει να υπογραμμιστεί η ικανότητά του «να μπορεί να εκπαιδευτεί» (trainability).

Τέτοια ποιότητα γνώσης φαίνεται να χαρακτηρίζει και το «Νέο Σχολείο» με το «πιλοτικό» αναλυτικό του πρόγραμμα που μελετήσαμε, τουλάχιστον σε επίπεδο εγγραμματισμού.

Μπροστά μας βρίσκεται ένας νέος πολυτροπικός και ψηφιακός εγγραμματισμός με διαθεματική χροιά, που προτείνει την κατάκτηση χρηστικών δεξιοτήτων, σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο συγκρίσιμης επιτελεστικότητας γενικιστικού χαρακτήρα χωρίς αναφορές σε καθαρές μορφές γνώσης ακαδημαϊκού τύπου.

Στο ερώτημα αν ο Έλληνας εκπαιδευτικός υπηρετεί στη πράξη ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο, η έρευνά μας αναδεικνύει την απάντηση πως «άλλοτε ναι και άλλοτε όχι».

Ενώ δηλαδή δεν αρνείται την πολυτροπικότητα, την ψηφιακότητα, την εναλλακτικότητα αλλά και τη χρηστικότητα της γνώσης γενικότερα, δεν θέλει να γίνει απλά κομιστής αυτών των στοιχείων. Ενώ η νέα συνείδηση του κειμένου δε τον φοβίζει, τον φοβίζει η έκπτωση του εγγραμματισμού σε μια διδασκαλία ενός διδακτικού «πακέτου» υπεραπλούστευσής της σε κάτι επιφανειακό, «ρηχό», μη «φιλολογικό», κατ' ουσίαν μη ακαδημαϊκό. Ο «φόβος» αυτός τονίστηκε ότι προέρχεται από την ένταξή του σε μια επαγγελματική ομάδα με υψηλό δείκτη «έσω αφιέρωσης» και ισχυρά σχηματοποιημένης επιστημονικής ταυτότητας, όμως αυτός δηλώνει ότι εκκινά από την αγωνία του για το αύριο των παιδιών, που είναι τόσο ανταγωνιστικό και επιδοτικό. Η επιστημονική του ιδιότητα δεν συνάδει με την έννοια ενός «διαχειριστή» της γνώσης απλά.

Σε ότι αφορά την κοινωνική διάσταση – προοπτική που αποκτά το σχολείο, είδαμε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο η σύμμεξη, τουλάχιστον, ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας παρ' όλες τις εντάσεις που ίσως δημιουργεί, φαίνεται να επικρατεί. Αυτή τη συμπίεση ο Έλληνας φιλόλογος δε φαίνεται να τη φοβάται, ίσως και να την επιθυμεί. Αυτό στο οποίο ανθίσταται είναι ένας μετασχηματισμός του επαγγέλματός του σε έναν «εμπορικού τύπου» υπάλληλο, έναν εντολοδόχο εξαρτημένο από παιδαγωγικά(;) κελυφισμένα εταιριών που θα ελέγχουν τη σχολική πραγματικότητα.

Προτάσσει και επιθυμεί την ελευθερία της μάθησης, αποποιείται το ρόλο της αυθεντίας αλλά δεν επιθυμεί επ' ουδενί ένα σχολείο χωρίς μίαν ιεράρχηση που να

πηγάζει από την ιεραρχία της γνώσης και που προσδιορίζεται από το κρατικό έλεγχο.

Φαίνεται λοιπόν το ελληνικό σχολείο να αλλάζει σε επίπεδο ρητορικής και θεσμικών επιλογών πολύ πιο γρήγορα απ' ό τι αλλάζουν στάσεις οι κατ'ουσίαν υλοποιητές της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας ανέδειξε πολλούς παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (βλ. υποκ. 3.2.1). Όλοι αυτοί οι παράγοντες καθιστούν την επαγγελματική ταυτότητα μια οντότητα υπό συνεχή διαμόρφωση στην αλληλεπίδρασή της με το περιβάλλον. Αν περιβάλλον στην περίπτωση μας είναι το παιδαγωγικό πλαίσιο δράσης του Έλληνα εκπαιδευτικού (σχολείο, πρόγραμμα, μαθητές, θεσμικό πλαίσιο), είναι ενδιαφέρον να φανεί, με μία έρευνα περισσότερο αντιπροσωπευτική, ο τρόπος που προσδιορίζεται η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα φιλόλογου.

Αναφορές

- Γκόφα Π. (2010), Τύποι γνώσης και μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με αναφορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία, Διπλωματική εργασία, Κόρινθος
- Ζάγκα, Ε. (2011). Σεμινάριο εκπαιδευτών εκπαιδευτικών. Επιστημονική υπεύθυνος.Αναστασιάδη-Συμεωνίδη
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες / Θεόδωρος Ιωσηφίδης. - 2η έκδ. - Αθήνα: Κριτική.
- Κόλλιας Στ. (2011), Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Διπλωματική εργασία, Κόρινθος
- Κουλαϊδής,Β. & Τσατσαρώνη,Α.(2010). Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μείζον προγράμμα επιμόρφωσης.(2011). Κείμενο εργασίας ομάδας προγραμμάτων σπουδών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.Τόμος Α΄ : γενικό μέρος, αρχική έκδοση,σελ. 13-25
- Πρόγραμμα Σπουδών, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Σαρακινιώτη, Α. (2012). Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Σμυρνή, Α. (2012) Οι πολιτικές και πρακτικές του γλωσσικού γραμματισμού στην Ελλάδα, όπως αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών και στα κείμενα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Bachmair, B. (2006). Media socialisation and the culturally dominant mode of representation. Medien Padagogik. Retrieved November 14, 2007, from <http://www.medienpaed.com/2006/bachmair0606.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres and other late essays (V. W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Barrett, B. (2012). Is interdisciplinarity old news? A discipline consideration of interdisciplinarity, British Journal of Sociology in Education, Vol.33, No 1
- Bailey, C.H. (1984) Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education London, Routledge and Kegan Paul)
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An overview of issues in the Literature and implications for teacher education, Cambridge Journal of Education, Vol.39, No2

- Beck, J. (1999). Makeover or Takeover? The strange death of education autonomy in neo-liberal England, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No 2
- Beck, J. (2002). Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities, *British Journal of Sociology of Education*
- Beck, J. (2006) Directed time: identity and time in New Right and New Labour policy discourse. In: R. MOORE, M. ARNOT, J. BECK and H. DANIELS (Eds) *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein*(London, Routledge), 181–195.
- Beck, J. (2008a) *Meritocracy, Citizenship and Education: New Labour's Legacy* (London, Continuum).
- Beck, J. (2008b). Governmental Professionalism: re-professionalising or de-professionalising teachers in England?, *British Journal of Education Studies*, Vol. 56, No 2
- Beck, J. (2009). Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 30, No. 1
- Beck, J. & Young, M. (2005).The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bersteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction,in: L. B. Resnick (Ed) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361–392) (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- Bernstein, B. (1990). *Class Codes and Control*, Vol. 4: the structuring of pedagogic discourse. London Routledge
- Bernstein, B. (1995) *The Pedagogising of Knowledge: a study in recontextualisation*, in Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, (London: Taylor and Francis)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, (London, Taylor and Francis)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, revised edn (Lanham, Rowman & Littlefield)
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, (Rowman & Littlefield)
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos Conhecimentos, *Educacao, Sociedade e Culturas*, 15, 9-17
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2),265-279
- Black, P., MC Cormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006) Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry, *Research Papers in Education*, 21, pp. 119–132.
- Blair, T. (2002, Autumn). Labour Party Conference

- Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.1, No2
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, UK: Polity.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982) Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training, *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, pp. 1–17.
- Brown, P. , & Lauder, H. (1996). Education, Globalization and Economic Development, *Journal of Education Policy*, Volume 11, Issue 1, p 1-25
- Canrinus, T. E. et al. (2011). Profiling Teachers' sense of professional identity, *Educational Studies*, Vol.37,No.5
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business and society*. Oxford: Oxford University Press
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press
- Clark, E. (1997) *Designing and Implementing an Integrated Curriculum* (Brandon,VT, Holistic Education Press).
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clarke, J. and Newman, J. (1997) *The Managerial State* (London, Sage).
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap.
- Communication from the Commission. (2000). *E- learning: Designing Tomorrow's Education*
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Day, C. et al. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, Vol.32, No. 4
- DES/WO. (1989). *English for ages 5 to 16*, (London, HMSO)
- Denzin, N. (1994α). The art and politics of interpretation. Στους N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Εκδ.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage
- DfEE. (1998a). *The National Literacy Strategy*, (London, Departement for Education and Employment)
- DfEE. (1998b). *Teaching: High Status, High Standards. Requirements for Courses of Initial Teacher Training*, (London, Departement for Education and Employment)
- De Bono, E. (1985) *Six Thinking Hats* (Boston, Little Brown).
- Duschl, R. (2008). Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic and Social Learning Goals, *Review of Research in Education*, Vol. 32
- Education Council (2006) *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (Brussels, Official Journal of the European Union, 30.12.2006).
- Edwards, R. & Nicoll, K. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning, *Journal of Education Policy*, 16(2). 103-112

- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom, *Cognition and Instruction*, 20(4), 399–483.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- European Commission (1998) Education and active Citizenship in the European Union (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities (under the authorship of the European Commission; available in all official languages). http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html
- European Commission (2001a). Towards a Europe of Knowledge. Report of the Eurostat Taskforce on Measuring Lifelong Learning. COM (97)563 Part 2
- European Commission (2001b). Towards a European Research Area – Key Figures 2001 – Special edition: Indicators for benchmarking of national research policies. Luxemburg: Office of Publications of the European Communities. <http://ec.europa.eu/research/era/pdf/benchmarking2001.pdf>
- European Commission (2004b). Progress Towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks. Staff working paper. SEC (2004) 73
- European Commission (2005b). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Staff working paper. SEC (2005) 419
- Fogarty, R. (1992) Beyond test scores: tracking significant outcomes, *Cogitare*, 6, pp. 2.
- Foucault, M. (1979). Discipline and punish. Harmondsworth: Petegrine
- Furlong, J. et al. (2000). The National Grid for Learning: A curriculum without walls?, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No 1
- Gadsden, L. V. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy and the Discourse of Learning, *Review of Research in Education*, Vol. 32
- Garsten, C & Jacobsson, K. (2003). Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world. London: Palmgrave Macmillan
- Gauthier, R. F & de Gouvello, M. (2010). The French Curricular Exceptions and the Troubles of Education and Internationalisation : will it be enough to "rearrange the deckchairs"?, *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds), *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Brighton, Brighton and Hove: Harvester and Wheatsheaf
- Gray, A. (1999) Time off Pays off: How reduction in working time can create jobs and promote lifelong learning (London, Fabian Society).
- Haste, H. (2001) Ambiguity, autonomy and agency, in: D. Rychen & L. Salganik (Eds) *Definition and Selection of Competences; Theoretical and Conceptual Foundations* (Seattle, OECD, Hogrefe and Huber).
- Hautamaäki, J. ET AL. (2002) *Assessing Learning-to-Learn: a framework* (Helsinki, Centre for Educational Assessment, Helsinki University/National Board of Education).
- Heath Brice, Sh. (2000). Seeing our Way into Learning, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No 1
- Henry, G. (1984). The council: How shall it survive? *College English*, 46, 668–678.

- Hingel, Anders. (2001). Education policies and European Governance Brussels: European Commission – Directorate General for Education and Culture
- HM Government (2009) New Opportunities: fair chances for the future (Norwich, The Stationary Office).
<http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/119101/newopportunities.pdf>.
- Hoskins, B. (2006) Draft Framework on Indicators for Active Citizenship (Ispra, CRELL).
- Hoskins, Br. & Crick, Deakin R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?, European Journal of Education, Vol. 45, No 1
- Hunt, P. (2000). Futures for Children’s Literature: Evolution or radical break?, Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No 1
- Jessop, G. (1991) Outcomes: NVQs and the Emerging model of Education and Training (London, Falmer Press).
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms, Review of Research in Education, Vol. 32
- Jones, L. & Moore, Rob. (2006). APPROPRIATING COMPETENCE : the competency movement, the New Right and the “ culture change” project (First Edn, 1995, British Journal of Education and Work, 2, pp. 78-92)
- Karagiorgi, Y. (2012). Development of Greek-Cypriot teacher’s professional identities: is there a “sense” of growth?, Professional Development in Education, Vol. 38, No 1
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context European Journal of Education, Vol. 45, No. 1
- Kelly, J. Gr. et al. (2008) What Counts as Knowledge in Educational Settings : Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, Review of Research in Education, 32
- Keng, Chia Soo. et al. (2008) Professional Characteristics and Teacher Professionalism of Secondary School Teachers, Singapore Journal of Education
- Kress, G. (2000). A Curriculum for the Future, Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No 1
- Kress, G., & Bezemer, J. (2007, June). Gains and losses. (Paper presented at the 14th International Conference of Learning, Witwatersrand University, Johannesburg, South Africa).
- Lawn, M. & Grek, M.S. (2012). Europalizing Education: governing a new policy space, Symposium Books
- Lawn, M. & Lingard, b. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors, European Educational Research Journal, 1 (2) 290-307
- Lemke, J. L. (1995). Textual Politics: Discourse and social dynamics. London: Taylor and Francis.
- Leontiev, A. N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Lundahl, L. Apreman, I. Er, Lundrstrom, U. & Ronnberg, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40- Year Perspective, European Journal of Education, Vol. 45, No. 1
- Maclure, S. (1991) Missing Links: the challenges to further education (London, Policy Studies Institute).
- Mangez, Er. (2010). Global Knowledge- based Policy in Fragmented Societies: the case of curriculum reform in French – speaking Belgium European Journal of Education, Vol. 45, No. 1
- Mason, J. (1996). *Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd
- Meacham, S. J. (2000–2001). Literacy at the crossroads: Movement, connection, and communication within the research literature on literacy and cultural diversity, Review of Research in Education, 25, 181–208.
- Moschkovich, J. N. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. Mathematical Thinking and Learning, 4(2/3), 189–212.
- Moss, G. (2001b). On literacy and the social organization of knowledge inside and outside school, Language and Education, 15, pp. 146-151
- Moss, G. (2002). Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective, British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No 4
- Muller, J. (2000) Reclaiming Knowledge: social theory, curriculum and education policy (London, Routledge).
- Nasir, Na'ilah S. et.al. (2008). Culture and Mathematics in School: Boundaries Between «Cultural» and «Domain» Knowledge in the Mathematics Classroom and Beyond, Review of Research in Education, Vol. 32
- National Research Council. (2007a). Rising above the gathering storm : Energizing and employing America for a brighter economic future. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2007b). Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8. Washington, DC: National Academy Press.
- Newman, J. & Clarke, J. (1994) Going about our business? The managerialization of public services, in J. CLARKE, A. COCHRANE & E. MCLAUGHLIN (Eds) Managing Social Policy pp. 13–31 (London, Sage).
- Novoa, A. & Lawn, M. (2002). Fabricating Europe. The Formation of an Education Space, Kluwer Academic Publishers
- Ohmae, K. (1995). The End of the Nation State, (New York, Free Press)
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1999). Classifying Educational Programmes Manual for ISCED- 97 Implementation in OECD countries, Paris : OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/7/21962350.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001) Defining and Selecting Key Competencies (Paris, OECD).
- Peters , M.A. et al. (2009). Governmentality studies in Education
- Power, M. (1994) The Audit Explosion (London, Demos)

- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2009b) The Aims of the Curriculum. http://curriculum.qca.org.uk/uploads/Aims_of_the_curriculum_t_cm8-1812.pdf?return=/key-stages-3-and-4/aims/index.aspx.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2009c) Cross-curriculum Dimensions. <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/crosscurriculum-dimensions/index.aspx>.
- Rose, N. (1999) Powers of Freedom: Reframing Political Thought Cambridge, Cambridge University Press.
- Rosebery, A. S., Warren, B., & Conant, F. R. (1992). Appropriating scientific discourse: Findings from language minority classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 61–94.
- Purves, A. (1984). NCTE: The house of intellect or Spencer gifts, *College English*, 46, 693–696.
- Rychen, S. & Salagnick, L. (2003) A holistic model of competence, in: S.Rychen. & L. Salagnick (Eds) *Key Competences for a Successful Life and a Well-functioning Society* (Göttingen, Hogrefe & Huber).
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No 2
- Schepens, A. and al. (2009). Student teacher's professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one, *Educational Studies*, Vol. 35 No. 4
- Smith, J. & Spurling, A. (1999) *Lifelong Learning : riding the tiger* (London, Cassell).
- Solsken, J. (1993). *Literacy, Gender and Work in Families and in School*, (Norwood, NJ, Ablex)
- Sperling, M. & Dipardo, (2008). A. English Education Research and Classroom Practice: New Directions for New Times, *Review of Research in Education*, Vol. 32
- Stockholme European Council. (2001) *Presidency Conclusions*
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*, (Cambridge, Cambridge University Press)
- Styles , M. & Beck, J. (2000). Editorial *The Curriculum of the Future*, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No 1
- Tomlinson, J. (1993) *The Control of Education*, London: Cassell
- Trier, U.P. (2002) Key competencies in OECD countries—similarities and differences. Address to DeSeCo Symposium, Geneva, February 11–13, 2002.
- Turner, S. (1994) *The Social theory of Practices*, (Cambridge: Polity Press)
- Tuschling, A. & Engemann, C. (2006). From education to life long learning: The emerging rerime of learning in the European Union, *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978a). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Whitty, G. (1990) The New Right and the National Curriculum: state control or market forces?, in: M. FLUDE & M. HAMMER (Eds) *The Education Reform Act 1988 : its origins and implications* (Basingstoke, The Falmer Press).
- Whitty, G. (1997) Marketization, the State, and the re-formation of the teaching profession, in: A.H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN & A. STUART WELLS (Eds) *Education, Culture, Economy and Society*, pp. 299–310 (Oxford, Oxford University Press).
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula, *European Journal of Education*, Vol 45, No 1
- Williams, J. & Ritter, J. (2010). Constructing new professional identities through self-study: from teacher to teacher educator, *Professional Development in Education*, Vol. 36, Nos 1-2
- Yates, L. (2006) Vocational subject-making and the work of schools: a case study, *Australian Journal of Education*, 50, pp. 281–296.
- Yates, L. (2009). From curriculum to pedagogy add back again: Knowledge, the person and the changing world, *Pedagogy, Culture & Society*
- Yates, L. & Collins, Ch. (2010). The absence of Knowledge in Australian Curriculum Reforms", *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1
- Yates, L. & Young, M. (2010). Globalization, Knowledge and the Curriculum, *European Journal of Education*, Vol. 45, No 1
- Young, M. (2008a) *Bringing Knowledge Back In: from social constructivism to social realism in the sociology of education* (London, Routledge).
- Young, M. (2008b) Education, Globalization and the 'Voice of Knowledge'. Paper presented to the ESRC Seminar Series Education and the Knowledge Economy, University of Bath, 26th–27th June.
- Young, M. (2009) What are schools for? in: H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds) *Knowledge, Values and Educational Policy: A Critical Perspective* (London, Routledge).
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of Education, *European Journal of Education*, Vol 45, No 1

Παραρτήματα

1. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών στην εφαρμογή του εστιάζοντας στο μάθημα την Νεοελληνικής γλώσσας.

Ταυτόχρονα μελετάται η εμπλοκή των καθηγητών στη διδασκαλία αυτού του αντικειμένου όπως και οι εμπειρίες και οι απόψεις τους που προκύπτουν από την εφαρμογή του.

Το θέμα της έρευνας θεωρείται ότι είναι σημαντικότατο, μια που οι αλλαγές της εκπαιδευτικής γνώσης πρέπει να μελετηθούν στο βαθμό που έχουν συνέπειες για τους μαθητές, συνέπειες στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών όπως και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στόχος είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που οι αλλαγές του πιλοτικού προγράμματος αλληλεπιδρούν και επεμβαίνουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Τελικά τα ερωτήματα της συνέντευξης επιχειρούν να αναδείξουν το πώς οι ίδιοι οι διδάσκοντες συνειδητοποιούν τις αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών ,την υλοποίηση του και την αξιολόγηση. Ακόμα θα προσμετρηθεί ο τρόπος που οι οικονομικοκοινωνικές μεταβολές που μετασχηματίζουν την εκπαιδευτική πολιτική επεμβαίνουν διαμορφώνοντας το καθηγητικό βίωμα.

Παρακαλείσθε όπως συμμετάσχετε σε αυτήν την μικρή έρευνα με τη λογική μιας μορφής εξομολόγησης περισσότερο παρά ασφαλώς με την αίσθηση ότι αξιολογείστε, αφού στόχος δεν είναι να διερευνηθεί το πόσο καλοί ή υπεύθυνοι είστε στην επιτέλεση των καθηκόντων σας.

Εννοείται ότι τα στοιχεία των προσώπων που συμμετέχουν στο δείγμα της έρευνας θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.

A. Το πιλοτικό πρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον

1. Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα κριτήρια επιλογής του σχολείου σας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σπουδών;
2. Πώς θα περιγράφατε την υποδοχή του πιλοτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ενδιαφερόμενους, π.χ. τους γονείς;

B. Πρόγραμμα Σπουδών

3. Το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα φαίνεται ότι εισαγάγει αρκετά καινοτόμα στοιχεία(λ.χ την εκμάθηση / ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στη βάση επικοινωνιακών περιστάσεων, τη λειτουργία και αξιοποίηση νέων κειμενικών μορφών μη λογοτεχνικών, κα).
Εσείς ποια στοιχεία αναγνωρίζετε ως καινοτόμα;
4. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το μοντέλο εγγραμματισμού που το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει σε σχέση με τα παλαιότερα;
Α) Ποιες διαφορές ή ομοιότητες διακρίνετε;
Β) Σε τι πιστεύετε ότι αποσκοπεί αυτή η νέα μορφή εγγραμματισμού;

Γ. Παιδαγωγική Δραστηριότητα

5. Συμφωνείτε με την άποψη ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σπουδών είναι μια «ευκαιρία» και για τους ίδιους, και με ποιόν τρόπο;
6. Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους επιχειρείτε να υλοποιήσετε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (λχ. ο Οδηγός αναφέρεται σε «στρατηγικές» που στηρίζουν την διδακτική δραστηριότητα, όπως.....τις εφαρμόζετε; χρησιμοποιείτε άλλες; Ή τροποποιείτε τις ήδη υπάρχουσες; προσθέτετε άλλες μεθόδους στην παιδαγωγική υλοποίηση;)
7. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην υλοποίηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών;
8. Με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ αμφισβητεί τη δασκαλοκεντρικότητα, προτάσσει τη μαθητικοκεντρικότητα και την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην οποία η καθηγητής παίζει καθοδηγητικό ρόλο, πιστεύετε ότι οι νέοι αυτοί τρόποι εργασίας αλλάζουν τις σχέσεις σας με τους μαθητές και με ποιο τρόπο;
9. Με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ προτάσσει την ανάγκη σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με άλλα μαθήματα και άλλες εμπειρίες χρειάστηκε να συνεργαστείτε με άλλους καθηγητές ίσως και από άλλες ειδικότητες; Επίσης, χρειάστηκε να συνεργαστείτε με εξω-σχολικούς φορείς; (με καθηγητές ποιών ειδικοτήτων; Με ποιους φορείς;)

Δ. Αξιολόγηση

10. Ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό προτείνει νέες μορφές αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (portfolio, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση). Εσείς ποιες από αυτές υλοποιείτε/χρησιμοποιείτε/θεωρείτε χρήσιμες;
11. Θεωρείτε ότι οι νέες αυτές μορφές αξιολόγησης έχουν τη λογική της ανατροφοδότησης ή της τελικής αξιολόγησης ;
 - A) Νομίζετε ότι οι μορφές αξιολόγησης βρίσκονται σε συμφωνία με/ κινούνται στην ίδια κατεύθυνση/ υποστηρίζουν την εν γένει προσέγγιση του πιλοτικού προγράμματος σπουδών;
12. Για ποιο λόγο τα αξιολογικά αυτά μοντέλα εισήχθησαν στα πλαίσια του νέου πιλοτικού προγράμματος και σε τι αποσκοπούν κατά τη γνώμη σας;
13. Θεωρείτε ότι αυτά τα μοντέλα αξιολόγησης αλλάζουν το ρυθμιστικό ρόλο που παραδοσιακά ασκεί ο εκπαιδευτικός μέσα στη τάξη;

Ε. Υλοποίηση Στόχων

14. Πιστεύετε ότι το πρότυπο εγγραμματισμού με τη μορφή των στόχων που το πιλοτικό πρόγραμμα θέτει και προωθεί, είναι συμβατή με την αντίληψη την οποία έχετε εσείς για τους στόχους των φιλολογικών μαθημάτων; Έχετε μήπως μια άλλη προσέγγιση;
15. Όσον αφορά το σχολείο, η συμμετοχή του στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείτε ότι είναι μια ευκαιρία για την ανάπτυξή του και κατά ποια έννοια;
16. Αν αυτό το πρόγραμμα, τελικά, εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία, τι προοπτική πιστεύετε ότι διανοίγεται;

ΣΤ. Αυτορρύθμιση

17. Ποιες προϋποθέσεις κρίνετε ως αναγκαίες έτσι ώστε η ιδέα της αυτορρύθμισης των μαθητών που το νέο ΠΣ προωθεί, να μπορεί να λειτουργήσει αβίαστα σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα και για όλους τους μαθητές;
18. Η αυτορρύθμιση των μαθητών που το νέο ΠΣ επιδιώκει ενδέχεται να αλλάξει τον διδακτικό/παιδαγωγικό σας ρόλο; Τι άλλο ενδέχεται να σηματοδοτεί, κατά τη γνώμη σας;

Ζ. Ιδιωτικοποίηση

19. Σε ένα πιθανό σενάριο συνεργασίας του δημόσιου σχολείου με τον ιδιωτικό τομέα για την υλοποίηση των στόχων του πιλοτικού προγράμματος πώς θα ανταποκρινόσασταν;

20. Ποιους φορείς/παράγοντες θα θέλατε ως συνεργάτες σας, προκειμένου να υλοποιήσετε στο σχολείο σας ένα πρόγραμμα σπουδών όπως το πιλοτικό;

21. Αν μια τέτοια πρακτική εφαρμοστεί τελικά σε όλα τα σχολεία, τι είδους προοπτική πιστεύετε ότι διανοίγεται;

H. Νέα Μορφή Διαχειρισιμότητας

22. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι οι νέες μορφές εγγραμματισμού, όπως προωθούνται από το πιλοτικό πρόγραμμα, συσχετίζονται με την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια (πχ ΟΟΣΑ) εκπαιδευτική πολιτική;

23. Το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών – σχολείο φαίνεται να αναγνωρίζει ρόλο και σε άλλους φορείς όπως τοπική αυτοδιοίκηση, συλλόγους γονέων, παραγωγικούς φορείς, συνδικάτα κ.ά. Θεωρείτε ότι κάτι τέτοιο έχει επιπτώσεις στα όρια ελευθερίας και αυτονομίας του, σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο, και ποιού είδους;

24. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται σήμερα, σε διεθνή κλίμακα, ως απειλή για τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και ως περιορισμός για την επαγγελματική τους αυτονομία. Ποια είναι η δική σας γνώμη;

Θ. Προτάσεις

25. Τι τροποποιήσεις γενικά θα προτείνατε στην όλη συγκρότηση του νέου πιλοτικού προγράμματος σπουδών;

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Ατομικό Δελτίο Συνέντευξης

| | | | |
|---|-------------------------------------|--|-----|
| Κωδικός | | | |
| Φύλο | Άρρεν | Θήλυ | |
| Ηλικία | 20-30 | 31-45 | 46+ |
| Έχετε παιδιά που φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο; Σε άλλο αντίστοιχο; | Ναι | Όχι | |
| | Ναι | Όχι | |
| Έτος Απονομής πτυχίου | | | |
| Πανεπιστήμιο/Τμήμα από το οποίο έλαβες το πτυχίο | | | |
| Έτη προϋπηρεσίας | 1-5 έτη | 6-10 έτη | 11- |
| Έτη προϋπηρεσίας στη διδασκαλία της γλώσσας | 1-5 έτη | 6-10 έτη | 11- |
| Πριν τον διορισμό ποια ήταν η επαγγελματική σας ασχολία; | | | |
| Επιπλέον προσόντα | ΤΠΕ | Ναι | Όχι |
| | Μεταπτυχιακό Διδακτορικό | Ναι (Πρόγραμμα/Τμήμα Παν/μίου) Τίτλος /Τμήμα_Παν/μιο | Όχι |
| | Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης | Ναι | Όχι |

2. Πίνακας Επεξεργασίας Ερωτήματος Συνεντεύξεως

| | |
|-----|---|
| | 1 |
| A 1 | Το ότι είναι πειραματικό γυμνάσιο και ότι είναι το μοναδικό πειραματικό γυμνάσιο στην περιοχή απ' ό,τι γνωρίζω, δεν υπάρχει άλλο. |
| A 2 | Το γεγονός ότι το σχολείο είναι πειραματικό θεωρώ ότι ήταν το βασικό κριτήριο για την επιλογή για να εφαρμοστεί το πιλοτικό πρόγραμμα. |
| A 3 | Επειδή είμαστε πειραματικό και φαντάζομαι ότι στα πλαίσια του ευρύτερου πειραματισμού το πιλοτικό μπορεί να ευοδωθεί. |
| B 1 | Δεν είχαμε, δεν υπήρχε ενημέρωση, άρα θεωρούμε ότι απλώς επιλέχθηκε το σχολείο τυχαία, ίσως επειδή ζητήθηκαν κάποια σχολεία από το κέντρο της Αθήνας. |
| B 2 | Ειλικρινά τα αγνωώ, σίγουρα δεν ερωτηθήκαμε. |
| B 3 | Θεωρώ ότι είναι τυχαία επιλογή, απ' ότι ξέρω ήταν τυχαία, δε νομίζω ότι εφαρμόστηκαν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια ως προς το προσωπικό, το διδακτικό ή τους μαθητές. |
| B 4 | Νομίζω ότι η επιλογή έγινε είτε από τύχη είτε κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια. |
| B 5 | Θεωρώ ότι έχει γίνει κατά τύχη. |
| Γ 1 | Η γεωγραφική θέση. Στην κατανομή της περιφέρειας δηλ... η γεωγραφική θέση ήταν... το σχολείο... παρά τις υποψίες των συναδέλφων ότι κάποιος ή κάποιοι από δω ήθελαν να μετέχουν στα πιλοτικά επειδή το σχολείο κάνει προγράμματα κλπ. Και είμαι σίγουρη γι' αυτό. |
| Γ 2 | Ποια θεωρούμε εμείς; Γιατί εμείς δεν τα γνωρίζουμε. Ποια πιστεύουμε, ποια είναι η δική μας γνώμη, εννοείτε; Ερ. Ναι και σε περίπτωση που δε γνωρίζεις το αφήνεις κιόλας. Απ. Εγώ δε είμαι σε θέση να γνωρίζω |
| Γ 3 | Δε γνωρίζω. Δε γνωρίζω ποια ήταν τα κριτήρια. |
| Γ 4 | Τυχαία. Ερ. Εντελώς ελεύθερα απαντάτε. Απ. Όχι. Δεν ξέρω αν πρέπει να απαντήσω κάτι... δηλ. Ερ. Όχι. Εσύ. Επίτηδες το έχουμε βάλει έτσι. Πιστεύετε; Δηλ. εσύ μπορεί να λες πιστεύω τυχαία. Είναι όλες οι ερωτήσεις, όπως σου είπα, είναι το βίωμα, δεν είναι πληροφοριακά στοιχεία. Αυτή είναι η λογική. Απ. Θέλω να πω μήπως πρέπει κάπως αλλιώς να το... με κάποια άλλη ορολογία να το πω. Ερ. Όχι απαραίτητα. Μπορείς να πεις πιστεύω ότι ήταν τυχαίο. Έτσι απλά. Απ. Ναι. |

3. Ενδεικτική Συνέντευξη

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ υποκ Β2

ΕΡΩΤΗΣΗ 1^η

Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα κριτήρια επιλογής του σχολείου σας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σπουδών;

Ειλικρινά τα αγνωώ, σίγουρα δεν ερωτηθήκαμε.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2^η

Πώς θα περιγράφατε την υποδοχή του πιλοτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ενδιαφερόμενους, π.χ. τους γονείς;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το υποδέχθηκαν αρχικά αδιάφορα και μετά με καχυποψία θα έλεγα, οι γονείς νομίζω ότι δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3^η

Το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα φαίνεται ότι εισαγάγει αρκετά καινοτόμα στοιχεία(λ.χ την εκμάθηση / ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στη βάση επικοινωνιακών περιστάσεων, τη λειτουργία και αξιοποίηση νέων κειμενικών μορφών μη λογοτεχνικών, κα).

Εσείς ποια στοιχεία αναγνωρίζετε ως καινοτόμα;

Σε γενικές γραμμές κανένα, γιατί λίγο ως πολύ τα πράγματα, τουλάχιστον με βάση τις επιμορφώσεις, τα πράγματα που ήδη κάναμε στο μάθημα εεε μας παρουσιάστηκαν ως καινούργια. Συγκεκριμένα θυμάμαι μια άσκηση, την οποία είχα κάνει ως νεοδιόριστος το 2005 και την ανέφερα, θεωρήθηκε ως υπερβολικά καινοτόμος, ενώ για μένα ήταν κάτι το πολύ συνηθισμένο με βάση αυτά που είχα ακούσει από συναδέλφους, δεν ήταν δική μου η άσκηση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4^η

Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το μοντέλο εγγραμματισμού που το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει σε σχέση με τα παλαιότερα;

Α) Ποιες διαφορές ή ομοιότητες διακρίνετε;

Β) Σε τι πιστεύετε ότι αποσκοπεί αυτή η νέα μορφή εγγραμματισμού;

Δεν ξέρω σε τι αποσκοπεί. Αυτό που κατάλαβα και από τις επιμορφώσεις είναι ότι σε σχέση με τη γλώσσα εεε, τονίζεται, δίνεται μεγαλύτερη βάση εεε σε κείμενα που δεν είναι γραπτά, σε video ανάλογες μορφές, είναι κάτι με το οποίο εγώ δεν συμφωνώ. Μπορώ να το πω αυτό εδώ;

Ερ. Μπορεί να έχεις βέβαια μεγάλες συμφωνίες αλλά και μεγάλες διαφωνίες είναι πολύ ενδιαφέρουσες.

Απ. Δε συμφωνώ, γιατί ειδικά με τα μη γραπτά κείμενα, γιατί τέτοιου τύπου κείμενα τα παιδιά έχουν μεγάλες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή μαζί τους, εκτός σχολείου, αντίθετα η γραπτή μορφή ανάγνωσης ή γραφής είναι πολύ περιορισμένη και ουσιαστικά την αποκτούν, τους την προσφέρει μόνο το σχολείο. Πραγματικά δεν ξέρω σε τι αποσκοπεί αυτή.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5¹

Συμφωνείτε με την άποψη ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σπουδών είναι μια «ευκαιρία» και για τους ίδιους, και με ποιόν τρόπο;

Ήταν μια ... αντιμετώπιση το πρόγραμμα αρχικά με μεγάλη καχυποψία, αργότερα, μετά την πρώτη επιμόρφωση, το είδα σαν μία δυνατότητα να δοκιμάσουμε κάτι πειραματικά, το οποίο βέβαια, ειδικά για τη γλώσσα, δεν έχει πολύ μεγάλες διαφορές με το προηγούμενο. Στην... στην πορεία όμως των πραγμάτων δεν έμεινα ικανοποιημένος από το ίδιο το πρόγραμμα. Πιστεύω ότι, ουσιαστικά, δηλ. μου έδωσε τη δυνατότητα να κάνω πράγματα και εκτός του τυπικού προγράμματος σπουδών κι αυτό ήταν κάτι που μου άρεσε. Στην πορεία όμως των πραγμάτων είδα ότι το γεγονός ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό χαλαρό. Επιπλέον το γεγονός ότι στην πρώτη επιμόρφωση μπορεί να ειπώθηκε το άσπρο πράγμα, το α, και στη δεύτερη ακριβώς το αντίθετο, περιέπλεξε πάρα πολύ τα πράγματα και έχω την αίσθηση ότι οι μαθητές, στο τέλος της χρονιάς, δεν πήραν περισσότερα πράγματα από όσα θα παίρνανε από μία τυπική διδασκαλία.

Ερ. Αν μου επιτρέπεις, επειδή η συνέντευξη είναι ημιδομημένη, βλέπω ότι η αντίθεσή σου είναι πιο πολύ, έχει να κάνει με τους μαθητές περισσότερο και το τι καταφέρνανε και όχι με τη δική σου, την ατομική σου διαφοροποίηση.

Απ. Σε μένα, τι μου έδωσε; Μου έδωσε, εντός εισαγωγικών, τη δυνατότητα να δουλέψω πολύ περισσότερο για να μπορέσω να προσαρμοστώ και δεν αναφέρομαι τώρα ειδικά στη Γλώσσα. Στη Γλώσσα ίσως χρειάστηκε να κάνω τη λιγότερη δουλειά, τη λιγότερη δουλειά. Σίγουρα είχα λ.χ. ευκαιρία να τους δείξω μια κινηματογραφική ταινία και να τη δούνε με τελείως διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι τη βλέπανε μέχρι τώρα. Αυτό ήταν στα θετικά. Αυτό όμως που, ο λόγος που μπορεί να μην το έκανα μέχρι τώρα μπορεί να μην έχει ούτε καν σχέση με το πιλοτικό, είναι γιατί δεν είχα τη δυνατότητα στο σχολείο που ήμουν μέχρι τώρα να το κάνω. Δε το συσχετίζω δηλ. Ακόμα και να καταργηθεί το πιλοτικό, θα το ξανακάνω. Δεν είμαι δηλ. εναντίον της βοήθειας που παίρνουν, το να δώσω βοήθεια στους μαθητές να καταλάβουν κάτι που ακούν ή κάτι που βλέπουν, γιατί και εκεί πραγματικά υπάρχει μεγάλη πρόβλημα. Αλλά θεωρώ ότι η βάση του μαθήματος πρέπει να συνεχίσουν να είναι τα γραπτά, τα αναγνώσματα, η δυνατότητα των παιδιών να δουλέψουν, να

παράγουν το δικό τους γραπτό λόγο, γιατί είναι κάτι το οποίο το κάνουν μόνο μέσα στο σχολείο ουσιαστικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6^η

Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους επιχειρείτε να υλοποιήσετε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (λχ. ο Οδηγός αναφέρεται σε «στρατηγικές» που στηρίζουν την διδακτική δραστηριότητα, όπως.....τις εφαρμόζετε; χρησιμοποιείτε άλλες; Ή τροποποιείτε τις ήδη υπάρχουσες; προσθέτετε άλλες μεθόδους στην παιδαγωγική υλοποίηση;)

Αν μπορείτε να γίνετε πιο συγκεκριμένος.

Ερ. Δεν έχω τώρα μπροστά μου τον Οδηγό Σπουδών. Αναφέρεται σε μια διαδικασία προετοιμασίας της τάξης. Θα έλεγα μία κατεύθυνση που δίνεται στο πώς δηλ. θα διοχετεύουμε τη μαθητική δραστηριότητα έτσι ώστε να κατακτούμε τους στόχους. Υπάρχει δηλ. ένας σχεδιασμός, να το πούμε έτσι, μια προετοιμασία, μια τεχνική σύμφωνα με την οποία μπορούμε να καταφέρουμε κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Οι τεχνικές βέβαια αυτές, οι στρατηγικές μπορεί να έχουν να κάνουν με το πώς οργανώνουμε την πληροφορία, το πώς φιλτράρουμε την πληροφορία, με το πώς αξιοποιούμε ένα κείμενο. Δηλ. υπάρχει, να το πω, ένα συνταγολόγιο, το οποίο αν το εφαρμόζει υποτίθεται ο καθηγητή μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα στο να παράγουν τα παιδιά προφορικό λόγο ή να παράγουν γραπτό λόγο. Αυτό, λοιπόν, να το πω αλλιώς, το συνταγολόγιο, ας το πούμε έτσι, στρατηγικές, εσύ, σου αρέσει, το βλέπεις σαν κάτι καλό ή το εφαρμόζεις όσο μπορείς ή δε σε νοιάζει; Κάνεις άλλες τεχνικές;

Απ. Πέρυσι εφάρμοσα πολλά από τα πράγματα που αναφέρονταν στον Οδηγό. Φέτος λιγότερα. Γιατί εεε ο αποτέλεσμα το περσινό στην ουσία δεν με ικανοποίησε. Δεν ξέρω. Δεν είναι θέμα της ερώτησης, αλλά θεωρώ ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών τάζει πολλά πράγματα τα οποία δεν πραγματοποιεί και έχω επίσης την αίσθηση ότι και παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας τέτοιες με τις οποίες διδαχθήκαμε εμείς εεε μπορούν να φτάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Δηλ. γενικά θεωρώ ότι το πρόβλημα του σχολείου και των μαθητών δεν είναι τόσο η μέθοδος την οποία χρησιμοποιούμε αλλά κυρίως το πόσο το σχολείο μπορεί να ανταγωνιστεί εεε εξωσχολικά ερεθίσματα.

Ερ. Μάλιστα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7^η

Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην υλοποίηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών;

Η μεγάλη δυσκολία ήταν εεε ότι αφεθήκαμε στην τύχη μας από την πρώτη μέχρι την τελευταία μέρα. Θέλω να πω ότι στις δικές μας επιμορφώσεις δεν υπήρξε πίεση για την εφαρμογή ούτε απειλές. Γνωρίζω από συναδέλφους σε άλλα

κέντρα επιμόρφωσης, που ουσιαστικά τους απείλησαν ότι πρέπει οπωσδήποτε να το κάνουν. Υποθέτω το γνωρίζετε και σεις.

Ερ. Μπορεί. Ίσως είναι και θέμα άλλων ειδικοτήτων. Ξέρεις, εμείς είχαμε εμπλακεί στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και έτσι να σου πω ότι είχαμε λίγο προετοιμαστεί. Κάνε πράγματα και κάνε πράγματα. Είναι γεγονός ότι οι επιμορφώσεις όπως και συ λες δεν είναι πάντα αποδεκτές, δηλ. με την έννοια σα στάση, να φύγουμε από το σχολείο, να μην πάρουμε ίσως άδεια...

Απ. Όχι... όχι δεν είχα τέτοιο πράγμα. Το πρόβλημα το δικό μου ήταν ότι στην πρώτη επιμόρφωση, η οποία έγινε πάρα πολύ αργά, βασικό πρόβλημα ήταν ότι δεν ερωτηθήκαμε αν θέλουμε... Αλλά αυτό δεν είναι και αναγκαστικό. Πιστεύω ότι για το καλό του ίδιου του προγράμματος θα έπρεπε τα σχολεία να έχουν ερωτηθεί, δηλ. να υπάρχει διάθεση, να υπάρχει διάθεση από το σύλλογο των συναδέλφων. Γιατί μπορεί λ.χ. να ήθελαν να το εφαρμόσουν. Μπορεί άνθρωπος με τον οποίο, συνάδελφος με τον οποίο μοιραζόμουν το μάθημα στα τμήματα να μην ήθελε να εφαρμόσει... Δεν έγινε αυτό, αλλά θα υπήρχε αυτή η δυνατότητα, αυτή η πιθανότητα. Αυτό που με... αισθάνθηκα, λοιπόν, τελείως, χωρίς καμία βοήθεια, ειδικά όταν στα... στη δεύτερη φάση επιμόρφωσης άκουσα τα εντελώς ανάποδα από τον επιμορφωτή, από αυτά που είχα ακούσει στην πρώτη, όχι αναγκαστικά στη Γλώσσα...

Ερ. Ναι, ναι, ναι...

Απ. και σε άλλα μαθήματα και ειδικά, δεν είναι της ώρας, αλλά επειδή ξέρω ότι αυτό μπορεί να το ακούσει και ένας άλλος άνθρωπος ειδικά στην, δεν ξέρω, λογοτεχνία έκανες πέρυσι;

Ερ. Στο σχολείο... ναι, βέβαια...

Απ. Στην Α' Γυμνασίου, εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση.

Ερ. Όχι δεν είχα Α' πέρυσι.

Απ. Είναι εκτός θέματος, αλλά τέτοιο άδειασμα στην εκπαιδευτική μου δραστηριότητα δεν την είχα ποτέ.

Ερ. Είναι ενδιαφέρον πάντως αυτό που λες γιατί εγώ χρησιμοποιώ όταν κάνω text analysis και παίρνω ενδεικτικά σενάρια, σενάριο ενδεικτικό πήρα γλώσσα της Α' γυμνασίου.

Απ. Αυτό που λέω εγώ είναι για τη Λογοτεχνία της Α'.

Ερ. Υπάρχει μια συνάφεια, εντάξει.

Απ. Ναι, οι εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση, για τις οποίες αφιερώσαμε ενάμιση, ουσιαστικά δύο τρίμηνα προέβλεπαν εξέταση στο τέλος σε άγνωστο κείμενο με γνωστό τύπο ερωτήσεων, και τελείως τυχαία μάθαμε ενάμιση μήνα πριν τελειώσουν τα μαθήματα ότι εξετάζουμε με τον παλιό παραδοσιακό τρόπο και ξαφνικά βρέθηκε η Α΄ γυμνασίου του 20^{ου} γυμνασίου Αθηνών να έχει κάνει με τον παραδοσιακό τρόπο από κείμενο του βιβλίου τρία ή τέσσερα μόνο κείμενα. Εγκαταλείψαμε, λοιπόν, άρον άρον, για να μπορέσουμε να καλύψουμε την εξέταση. Αυτό το άδειασμα εεε δεν είμαι διατεθειμένος να το υποστώ ξανά στην ζωή μου. Εξαγριώθηκα δηλαδή. Εξαγριώθηκα μάλιστα όταν οι υπύνοτες του προγράμματος εξαφανίστηκαν, δεν έδωσαν απολύτως καμία εξήγηση, παρόλο που το αρχικό μας αίτημα, αυτό αφορούσε και τη Γλώσσα, ήταν να ξεκαθαρίσει το θέμα των τελικών εξετάσεων γιατί οι γονείς μπορεί να μην ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα, αλλά για τα αποτελέσματα των παιδιών τους ενδιαφέρονται πάρα πολύ. Θεωρώ, λοιπόν, ότι δυσκολίες υπήρξαν πολύ μεγάλες. Επίσης υπήρξαν δυσκολίες γιατί τα παιδιά ήταν τελείως απροετοίμαστα για κάτι τέτοιο. Ειδικά στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας τα παιδιά δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είχαν και πολύ βασικές απορίες για τον τρόπο της δικής τους αξιολόγησης. Άποψή μου είναι ότι αν ποτέ εφαρμοστεί αυτό, δηλ. σ' όλα τα σχολεία οι εξετάσεις οι τελικές θα πρέπει να καταργηθούν με κάποιο τρόπο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 8^η

Με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ αμφισβητεί τη δασκαλοκεντρικότητα, προτάσσει τη μαθητικοκεντρικότητα και την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην οποία η καθηγητής παίζει καθοδηγητικό ρόλο, πιστεύετε ότι οι νέοι αυτοί τρόποι εργασίας αλλάζουν τις σχέσεις σας με τους μαθητές και με ποιο τρόπο;

Όχι!! Δεν αισθάνθηκα κάτι τέτοιο, δεν αισθάνθηκα κάτι τέτοιο, γιατί οι σχέσεις μπορεί ήδη να ήταν καλές ή κακές, σίγουρα ο χωρισμός σε ομάδες άλλαξε κάπως τα πράγματα αλλά στο τέλος καταλήξαμε και πάλι να εργάζονται οι ίδιοι. Ειδικά όταν μέσω της επιμόρφωσης είχε ειπωθεί ότι ουσιαστικά όλη η δουλειά πρέπει να γίνεται στο σχολείο. Αυτό στην πρώτη φάση, γιατί στη δεύτερη φάση αυτό άλλαξε, από τον πρώτο στο δεύτερο επιμορφωτή. Δεν άλλαξαν οι σχέσεις. Πιστεύω ότι οι σχέσεις εεε καθηγητών και μαθητών δεν επηρεάζονται τόσο από αυτά τα πράγματα, είναι μια πιο προσωπική σχέση η οποία μπορεί να είναι καλή ή κακή ανάλογα με το μαθητή και ανάλογα με τον καθηγητή, γιατί είναι προσωπικές και δεν είναι σχέσεις μεταξύ μηχανών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9^η

Με δεδομένο ότι το νέο ΠΣ προτάσσει την ανάγκη σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με άλλα μαθήματα και άλλες εμπειρίες χρειάστηκε να συνεργαστείτε με άλλους καθηγητές ίσως και από άλλες ειδικότητες; Επίσης, χρειάστηκε να συνεργαστείτε με εξω-σχολικούς φορείς; (με καθηγητές ποιών ειδικοτήτων; Με ποιους φορείς;)

Δεν έγινε κάτι... Σύνδεση με άλλες εμπειρίες και άλλα μαθήματα γίνονταν έτσι κι αλλιώς στη Γλώσσα, όχι όμως αναγκαστικά, με την βοήθεια άλλων καθηγητών, δηλ. το να γίνει επί τόπου... Μπορεί όμως να υπήρξαν παραπομπές, ρωτήστε και τον κύριο αυτό... ή να υπήρξε ενδοσυνεννόηση στο σύλλογο από πριν. Με εξωσχολικούς φορείς, όχι δεν έγινε κάτι τέτοιο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10¹

Ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό προτείνει νέες μορφές αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (portfolio, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση).Εσείς ποιες από αυτές υλοποιείτε/χρησιμοποιείτε/θεωρείτε χρήσιμες;

Και τα τρία.

Ερ. Μπορεί να κάνεις και τα τρία.

Απ. Θεωρώ χρήσιμες και τις τρεις υπάρχει όμως μια πραγματική δυνατότητα, δηλ. φέτος στην αρχή της χρονιάς, επειδή υπήρχε μεγάλη έλλειψη καθηγητών στο σχολείο, χρειάστηκε να διδάσκω Ν. Γλώσσα σε 80 μαθητές. Ο αριθμός τους έπεσε σε 60,

Ερ. Πήρες δηλ. 4 τμήματα αν καταλαβαίνω καλά.

Απ. Ναι. Και τώρα έχω, μετά έγιναν τρία και στο τελευταίο τρίμηνο έγιναν δύο, που δεν είναι 40, είναι κάπου 45. Πρακτικά, λοιπόν, η χρήση αυτών των μορφών αξιολόγησης δυσκολεύει πάρα πολύ. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί ακριβώς ό,τι ζητείται, ειδικά το portfolio που πρέπει κανείς να παρακολουθεί πλήρως την εικόνα του μαθητή θα πρέπει να έχει ένα τμήμα, δηλ. να λειτουργεί περίπου όπως ο δάσκαλος, όπως ο δάσκαλος στο δημοτικό. Επίσης θα πρέπει, ερχόμενος στο σχολείο, το πρόγραμμα να είναι ήδη έτοιμο, να μην υπάρχει καμία έλλειψη σε καθηγητές, γενικώς να μη χρειαστεί να κλείνουμε τρύπες και να ξέρει από τον Ιούνιο ότι του χρόνου θα κάνω αυτά τα μαθήματα, αυτά τα μαθήματα. Θεωρώ πολύ χρήσιμο το να διορθώνει ο ένας μαθητής τον άλλο, αλλά όλα γενικά αυτά, ή να διορθώνουν και οι μαθητές τους εαυτούς τους, θεωρώ πολύ χρήσιμο οι μαθητές να με αξιολογούν εμένα εεε Στο τέλος της χρονιάς το εφαρμόζω αυτό, αλλά όχι τη διδακτική μου πρακτική. Ζητάω να γράψουνε τι τους φάνηκε αρνητικό από το μάθημα και υπάρχει μία πολύ απλή, ένας πολύ απλός τρόπος να το κάνουν ανώνυμα, αφού συμφωνήσουμε ότι δε θα γραφτούν ύβρεις, αλλά μπορεί να γραφτεί οτιδήποτε αρνητικό, γιατί ο στόχος δεν είναι να πάρω τα θετικά, δηλ. ζητάω μόνο αρνητικά. Πείτε μου τι δε σας άρεσε. Εεεε το γράφει ο καθένας σε ένα φύλλο χαρτί, τα μαζεύει ένας, τα ανακατεύει και τα μοιράζει. Ο καθένας λοιπόν διαβάζει κάτι που δεν είναι δικό του. Στη συνέχεια τα μαζεύει ένας άλλος και τα σκίζει. Εγώ δεν έχω δει τίποτα. Εεε το θεωρώ πολύ χρήσιμο στατιστικά να δω αν

υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που βρήκανε κάτι λάθος μάλλον έχει γίνει κάποιο λάθος και πρέπει να το προσαρμόσω. Δε συμφωνείς;

Ερ. Όχι, όχι. Εγώ εδώ δεν πρέπει να συμφωνώ ούτε να διαφωνώ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 11^η

Θεωρείτε ότι οι νέες αυτές μορφές αξιολόγησης έχουν τη λογική της ανατροφοδότησης ή της τελικής αξιολόγησης ;

Α) Νομίζετε ότι οι μορφές αξιολόγησης βρίσκονται σε συμφωνία με/ κινούνται στην ίδια κατεύθυνση/ υποστηρίζουν την εν γένει προσέγγιση του πιλοτικού προγράμματος σπουδών;

Εγώ θεωρώ, για να απαντήσω και στην ερώτηση 12 και στην ερώτηση 13.

Ερ. Ναι, μπορούμε να το κάνουμε αυτό.

Απ. Για να τα πούμε σταράτα. Θεωρώ ότι αυτό που έγινε πέρυσι και φέτος αναγκαστικά το προσαρμόσαμε, είναι ότι δοκίμασαν, δοκιμάστηκαν ή τουλάχιστον πήγαν να δοκιμαστούν μία σειρά από θεωρίες χωρίς η βασική μορφή αξιολόγησης του σχολείου, που είναι η τελική εξέταση, να αλλάξει στο οτιδήποτε. Άρα, λοιπόν, όλα τα άλλα τα θεωρώ ότι είναι έπεα πτερόεντα. Και θέλω να πω για την αξιολόγηση...

Ερ. Επίτρεψέ μου να επιμείνω λίγο στο 13

ΕΡΩΤΗΣΗ 13^η

Θεωρείτε ότι αυτά τα μοντέλα αξιολόγησης αλλάζουν το ρυθμιστικό ρόλο που παραδοσιακά ασκεί ο εκπαιδευτικός μέσα στη τάξη;

Αν αισθάνθηκα ότι άλλαξε ο ρόλος μου στην τάξη;

Ερ. Ρυθμιστικά, μπορείς να το πεις ιεραρχικό έλεγχο, πώς το εκλαμβάνεις.

Απ. Ωραία. Αυτό για να δουλέψει, αυτό είναι μια καλή, όχι καλή ερώτηση, το σκεφτόμουν πάρα πολύ πέρυσι... για να δουλέψει πρέπει τα παιδιά να εκπαιδευτούν. Δηλ. την πρώτη χρονιά αισθανόμουν ότι τα πέταγαν να κολυμπήσουν και ξαφνικά αρπάζονταν πάλι από πάνω μου. Δηλ. ουσιαστικά και η διόρθωση που κάναν στους συμμαθητές ήταν μορφή ερώτησης σε εμένα. Για να μπορέσει να λειτουργήσει είναι πολύ καλό αυτό, αρκεί φυσικά να μπορούμε να κρατάμε το επίπεδο και να μη γίνει, να μην προσβληθεί κάποιος, αλλά θεωρώ ότι για να δουλέψει αυτό τα παιδιά πρέπει να ασκηθούν για χρόνια και συγχρόνως να υπάρχει, επιμένω στην τελική αξιολόγηση, η αίσθηση ότι δεν θα αδικηθούν, δε θα αδικηθούν. Δηλ. αν έχουνε τη δυνατότητα να βλέπουνε video ή να ακούνε, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα και στο τέλος να εξεταστούν και σε αυτό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 14^η

Πιστεύετε ότι το πρότυπο εγγραμματισμού με τη μορφή των στόχων που το πιλοτικό πρόγραμμα θέτει και προωθεί, είναι συμβατή με την αντίληψη την οποία έχετε εσείς για τους στόχους των φιλολογικών μαθημάτων; Έχετε μήπως μια άλλη προσέγγιση;

Αν η στοχοθεσία του πιλοτικού είναι τα τέσσερα πράγματα, το παιδί να μπορεί να γράφει, να καταλαβαίνει τι γράφει, να καταλαβαίνει τι διαβάζει, να μπορεί να μιλάει και να καταλαβαίνει τι ακούει από τους άλλους, αυτοί οι στόχοι με βρίσκουν απολύτως σύμφωνο. Πάντα με τον αστερίσκο ότι το παιδί έχει κυρίως αδυναμία να διαβάσει και να γράψει. Δεν έχω άλλη προσέγγιση, απλά δεν ξέρω αν αυτοί οι στόχοι εεεε μπορούν να... αν το πιλοτικό στην ουσία, παρόλο που τους θέτει, αν τους προωθεί τους στόχους. Έχω ζωηρή αμφιβολία. Δηλ. ανήκω στην ομάδα των φιλολόγων που πιστεύει ότι η γραμματική κυρίως διδάσκεται με πιο παραδοσιακούς τρόπους, η ορθογραφία το ίδιο και η περυσινή μου κυρίως εμπειρία μου έδειξε ότι στο τέλος κάνουμε πολύ λιγότερα πράγματα από αυτά που θα κάναμε με τον παραδοσιακό τρόπο, παρόλο που αυτό, ειδικά στην πρώτη φάση, δεν ξέρω, ήσOUNα... ήμασταν μαζί στην πρώτη φάση;

Ερ. Ναι, ναι, πρέπει να είμασταν μαζί.

Απ. Είχε έρθει μία κοπέλα που δε θυμάμαι το όνομά της από τη Θεσσαλονίκη, που ήταν στην ομάδα, μια υποψήφια διδάκτωρ...

Ερ. Αν θυμάμαι καλά, μία ξανθούλα κάπως...

Απ. Μια πολύ ... ένα πολύ συμπαθητικό κορίτσι... η οποία είχε προωθήσει το... δεν πειράζει, για να κάνετε λίγα πράγματα ας πούμε, δεν θα γίνει τίποτα. Δεν ξέρω, είμαι πάρα πολύ επιφυλακτικός. Οι τέσσερις στόχοι αυτοί με βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 15^η

Όσον αφορά το σχολείο, η συμμετοχή του στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείτε ότι είναι μια ευκαιρία για την ανάπτυξή του και κατά ποια έννοια;

Θα μπορούσε να είναι ευκαιρία αν δινόντουσαν κονδύλια δηλ. να μας μείνει ο εξοπλισμός, να το πω έτσι. Εε αυτό θα ήταν ευκαιρία. Αλλιώς πέρα από τις δύο αυτές επιμορφώσεις το Σαββατοκύριακο, φέτος δεν υπήρξε καμία απολύτως, όχι επιμόρφωση, ούτε καν ερώτηση του πού ακριβώς βρισκόμαστε εεε νομίζω ότι η μόνη ευκαιρία για ανάπτυξη θα ήταν σε επίπεδο υλικής υποδομής, την οποία όμως δεν την είχαμε, έτσι κι αλλιώς. Το σχολείο διαθέτει, ας πούμε, διαδραστικούς πίνακες, αλλά νομίζω ότι αυτοί υπήρχαν ανεξαρτήτως του προγράμματος. Έτσι δεν είναι Βιβή (απευθύνεται σε συνάδελφο). Τους διαδραστικούς τους είχαμε άσχετα με...

Βιβή: Καμία σχέση...

Απ. Καμία σχέση. Ευτυχώς που τους είχαμε, αλλιώς δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα, δε θα μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα. Εεεε πιστεύω θα ήταν ευκαιρία για την ανάπτυξη του σχολείου αν μπορούσε ο αριθμός των παιδιών στα τμήματα να είναι πολύ συγκεκριμένος, 18-20 το πολύ, αν δινόντουσαν κονδύλια για να βαφτούν οι αίθουσες, να γίνουν πολύ πιο φιλικές, παρόλο που το σχολείο εδώ είναι φιλικό. Εεεε αν δινόντουσαν χρήματα να υπάρχουν βιβλιοθήκες για τη Γλώσσα μέσα σε κάθε αίθουσα. Αν δινόντουσαν χρήματα για να μπαίνει διαδραστικός σε κάθε αίθουσα. Δηλ. να είχαμε τα χέρι μας τελείως λυμένα, παρόλο που λέω ότι το σχολείο μας είναι σε πολύ καλύτερο σημείο από άλλα σχολεία στα οποία έχω εργαστεί. Δηλ. όλα αυτά να μην δημιουργούν μικροδυσκολίες, αλλά στο τέλος, για το συγκεκριμένο σχολείο, καταφέρνουμε και τις εεε ξεπερνούμε. Κι αυτό δεν το λέω για να ευλογήσω το σχολείο, είναι πραγματικότητα, δηλ. δεν υπήρξε κάτι το οποίο να ήθελα να κάνω και δεν μπόρεσα να το κάνω, λόγω έλλειψης υποδομής. Εεεε με το α με το β τρόπο, έγινε.

ΕΡΩΤΗΣΗ 16^η

Αν αυτό το πρόγραμμα, τελικά, εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία, τι προοπτική πιστεύετε ότι διανοίγεται;

Για τη Γλώσσα ή γενικότερα.

Ερ. Μπορούμε να το προσδιορίσουμε κυρίως στη Γλώσσα.

Απ. Ωραία... θα απαντήσω γενικώς. Γενικώς πιστεύω ότι αν εφαρμοστεί υπάρχουν δύο περιπτώσεις: ή θα εφαρμοστεί και θα γίνει ένας χαμός, γιατί οι περισσότεροι συνάδελφοι δεν έχουν καμία απολύτως ιδέα περί τίνος πρόκειται, ή θα εφαρμοστεί και δε θα γίνει τίποτα, γιατί απλά δεν θα το , δεν θα το εφαρμόσουν. Είμαι ξεκάθαρος. Για τη Γλώσσα ειδικά.

Ερ. Ναι, μπορείς να το εντοπίσεις, αν θέλεις.

Απ. Για τη Γλώσσα πιστεύω ότι στο τέλος ο συνάδελφος θα κάνει αυτό που πιστεύει ότι πρέπει να κάνει και, γιατί έχει ευθύνη απέναντι στα παιδιά. Ειδικά για τα παιδιά που θα πάνε σε , δε θα συνεχίσουν στα γενικά Λύκεια εεε είναι οι τελευταίες ευκαιρίες να μάθουν λίγο καλύτερα ελληνικά και ειδικά τα παιδιά των μεταναστών που είναι απαραίτητο αυτό το στοιχείο για να μπορέσουν να ενσωματωθούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 17^η

Ποιες προϋποθέσεις κρίνετε ως αναγκαίες έτσι ώστε η ιδέα της αυτορρύθμισης των μαθητών που το νέο ΠΣ προωθεί, να μπορεί να λειτουργήσει αβίαστα σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα και για όλους τους μαθητές;

Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ.

Ερ. Δεν το έχεις σκεφτεί ποτέ;

Απ. Δεν το σκέφτηκα ποτέ. Οφείλω να πω ότι φέτος αποφάσισα ότι θα λειτουργήσω όσο μπορώ καλύτερα για τα παιδιά. Πέρυσι ήρθε τόσο σαν ένα βαρίδι αυτό το πράγμα, ας πούμε, ξαφνικά μας ανακοινώθηκε, που τέτοιες πολυτέλειες για όλα τα σχολικά περιβάλλοντα δεν τις ... δεν το σκέφτηκα. Όχι. Όχι.

ΕΡΩΤΗΣΗ 18^η

Η αυτορρύθμιση των μαθητών που το νέο ΠΣ επιδιώκει ενδέχεται να αλλάξει τον διδακτικό/παιδαγωγικό σας ρόλο; Τι άλλο ενδέχεται να σηματοδοτεί, κατά τη γνώμη σας;

Χωρίς να το έχω σκεφτεί ιδιαίτερα δεν... δε νομίζω... νομίζω ότι οι σχέσεις δασκάλου - μαθητών είναι πανάρχαιες σχέσεις και λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο. Δηλ. ίσως υπάρξουν μικροαλλαγές, αλλά δεν αισθάνομαι ότι θα αλλάξει κάτι.

ΕΡΩΤΗΣΗ 19^η

Σε ένα πιθανό σενάριο συνεργασίας του δημόσιου σχολείου με τον ιδιωτικό τομέα για την υλοποίηση των στόχων του πιλοτικού προγράμματος πώς θα ανταποκρινόσασταν;

Αυτό που θα απαιτούσα αρχικά θα ήταν τα βασικά, τα απαραίτητα να μου τα δώσει το δημόσιο. Αν δηλ. η συνεργασία του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα ουσιαστικά θα οδηγούσε στην απόσυρση του δημοσίου από την... του κράτους δηλ. από την υποχρέωση χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, του δικού μου σχολείου, ας το πάρουμε έτσι... Αν η σχολική επιτροπή σταματούσε να δίνει τα χρήματα που δίνει στο σχολείο και μας έλεγε συνεργαστείτε με τον ιδιωτικό τομέα, ειδικά σε μία περιοχή που υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα επιβίωσης πλέον στους κατοίκους, θα ήμουν τελείως αντίθετος. Αλλά δεν είμαι δογματικά αντίθετος σε μία συνεργασία δημοσίου και ιδιωτών. Αν δηλ. χρειαζόμαστε 100 και μας τα δίνει το δημόσιο, αλλά με άλλα 30 μπορούμε να κάνουμε δέκα πράγματα παραπάνω, βεβαίως και θα τα έκανα. Αλλά θεωρώ, όχι απέναντι σε σας ούτε σ' αυτόν που έφτιαξε το ερωτηματολόγιο, ότι η ερώτηση, δηλ. όταν τη διαβάζω, έτσι με κάνει λιγάκι να ... να ταραχθώ, να ταραχθώ γιατί βλέπω αυτό που έρχεται. Βλέπω αυτό που έρχεται.

Ερ. Μα αυτό είναι και ο στόχος μας, ότι ίσως πρέπει να λειτουργεί, δηλ. να δούμε το βίωμα. Δηλ. είδες ότι ακόμα και σε μια λογική υποθετικού σεναρίου είναι πιο πολύ ενδιαφέρον, ξέρεις, και το πώς λειτουργεί το βίωμα.

Απ. Δεν είναι δηλ., δεν είμαι, ας πούμε, ιδεολόγος κομμουνιστής, να το πούμε έτσι, που αντιδρά και λέει ότι δεν θέλω τον ιδιωτικό τομέα, θέλω τα πάντα να είναι

κρατικά. Θεωρώ ότι ακόμα και για τους πιο εεε ακραίους η παιδεία είναι ένας χώρος, ακραίος πολιτικά, εννοώ, φιλελεύθερους να το πω έτσι, θεωρώ ότι η παιδεία είναι ο χώρος στον οποίο το κράτος οφείλει, οφείλει, είναι συνταγματική του υποχρέωση να παρέχει χρήματα. Δε θέλω, λοιπόν, να βγάλει το κράτος ή ο δήμος την ουρά του απ' έξω, για να με στείλει στον ιδιωτικό τομέα. Αλλά δεν έχω με το χορηγία απολύτως κανένα πρόβλημα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 20¹

Ποιους φορείς/παράγοντες θα θέλατε ως συνεργάτες σας, προκειμένου να υλοποιήσετε στο σχολείο σας ένα πρόγραμμα σπουδών όπως το πιλοτικό;

Μπορεί να είναι φορέας του δημοσίου;

Ερ. Αυτό ακριβώς θα ήθελα να διευκρινίσω. Μπορεί να πρόκειται για οποιοδήποτε φορέα, μπορεί να είναι κάποιος όμιλος, κάποιος... κάποια οργάνωση.

Απ. Ωραία. Θα απαντήσω έχοντας υπόψη τις ανάγκες των... του σχολείου και των ... και των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρω. Θα ήθελα οπωσδήποτε συνεργασία με το Υπουργείο ααα με το Υπουργείο Πολιτισμού. Επειδή υπάρχει ήδη, κάνουμε δηλ. επισκέψεις στα Μουσεία. Θα ήθελα οπωσδήποτε συνεργασία με ένα τμήμα Ψυχολογίας, γιατί πολλά από τα παιδιά χρειάζονται στήριξη από ψυχολόγο, γιατί εμείς δεν είμαστε ψυχολόγοι, δηλ. ό,τι κάνουμε το κάνουμε τελείως εμπειρικά και πολλές φορές μπορεί να το κάνουμε και λάθος. Εεεε Θα ήθελα επίσης συνεργασία με το Δήμο, που υπάρχει βέβαια, έτσι κι αλλιώς, απλά να ενταθεί αυτή η συνεργασία. Από ιδιωτικές εταιρείες, καθαρά ιδιωτικές, θα με ενδιέφερε μια χρηματοδότηση η οποία όμως μπορεί να τους έδινε λ.χ. φοροαπαλλαγές από το κράτος, όχι όμως τη δυνατότητα να κολλήσουν έξω μια αφίσα που να λέει «Σχολείο Erickson», «Σχολείο Nokia», κάτι τέτοιο. Θα με ενδιέφερε το κράτος δηλ. να αφήσει μια εταιρεία να μας δώσει εεε κάτι και η ανταμοιβή να έρθει κατευθείαν από το κράτος χωρίς καν οι μαθητές να το πάρουν είδηση. Δεν θα ήθελα δηλ. ν' ανταλλάξω μερικά χρήματα με την υποχρέωση των παιδιών να φοράνε παπούτσια Nike. Όχι αυτό δεν είναι ο ρόλος του σχολείου.

Ερ. Είναι σαφές το παράδειγμα που βάζεις.

ΕΡΩΤΗΣΗ 21¹

Αν μια τέτοια πρακτική εφαρμοστεί τελικά σε όλα τα σχολεία, τι είδους προοπτική πιστεύετε ότι διανοίγεται;

Αν εφαρμοστεί κάτι τέτοιο όπως το περιέγραψα, δηλ. δοθεί επιπλέον η δυνατότητα μέσω κινήτρων σε ιδιώτες να επενδύσουν στα σχολεία, να κάνουν δωρεές ουσιαστικά, δηλ. με τη λογική των παλιών χορηγιών, των ευεργετών, ας το πούμε έτσι, αυτό θα ήταν σωστό. Αν εφαρμοστεί πρακτική ότι ρίχνουμε τη χρηματοδότηση

στους ιδιώτες και κόψτε το λαιμό σας να βρείτε τα χρήματα, πιστεύω ότι ανοίγεται η χειρότερη δυνατή προοπτική, θα δημιουργηθούν αμέσως σχολεία πολλαπλών ταχυτήτων και τα σχολεία... και τα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών, σ' αυτά η ανισότητα θα ενταθεί ακόμη περισσότερο. Μεταξύ μας, πιστεύω ότι αυτό θα γίνει στο τέλος.

ΕΡΩΤΗΣΗ 22^η

Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι οι νέες μορφές εγγραμματισμού, όπως προωθούνται από το πιλοτικό πρόγραμμα, συσχετίζονται με την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια (πχ ΟΟΣΑ) εκπαιδευτική πολιτική;

Σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικά η ομαδοσυνεργατική μέθοδος πιστεύω ότι προετοιμάζει τα παιδιά να εργαστούν αργότερα σε ιδιωτικές επιχειρήσεις. Είναι ξεκάθαρο αυτό, χωρίς να σημαίνει ότι είναι αρνητικό. Δεν είναι κακό να δουλεύεις σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, αλλά πρέπει να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες.. Θυμάμαι τον εαυτό μου ως μαθητή ότι δουλεύαμε πάρα πολλές φορές σε ομάδες..... έλεγα ότι θυμάμαι ότι ποτέ δε δουλέψαμε σε ομάδες μέσα στο σχολείο, μέσα στην τάξη, αλλά δουλεύαμε ομαδικά μέσα στο σχολείο και εκτός τάξης. Δηλ. μπορεί να στήναμε μία θεατρική παράσταση, να συμμετέχουμε σε μια αθλητική ομάδα, είχαμε τη δυνατότητα να βιάσουμε την τάξη μας, είχαμε τη δυνατότητα να μαζέψουμε σκουπίδια από το ... από την αυλή, γιατί το θέλαμε, όχι γιατί μας το είπανε. Αυτή είναι μια καλή μορφή, αλλά αλλιώς έχω την αίσθηση ότι ειδικά αυτό ετοιμάζει τα παιδιά να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα. Άρα σχετίζεται άμεσα. Άλλωστε πάντα η εκπαίδευση σχετίζεται...

Ερ. Απλούστατα ίσως μπαίνουμε σε μια διαπίστωση εκ νέου, μην ξεχνάτε, ποτέ δεν ήταν και εντελώς ανεξάρτητη από αυτό που λέω, ίσως να πηγαίνουμε πολύ πίσω για να βρούμε μια τέτοια ανεξαρτησία εθνικής παιδείας.

ΕΡΩΤΗΣΗ 23^η

Το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών – σχολείο φαίνεται να αναγνωρίζει ρόλο και σε άλλους φορείς όπως τοπική αυτοδιοίκηση, συλλόγους γονέων, παραγωγικούς φορείς, συνδικάτα κ.ά. Θεωρείτε ότι κάτι τέτοιο έχει επιπτώσεις στα όρια ελευθερίας και αυτονομίας του, σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο, και ποιού είδους;

Αυτονομίας του ή αυτονομίας μου. Γιατί γράφει αυτονομίας του.

Ερ. Του εκπαιδευτικού.

Απ. Α, του εκπαιδευτικού. Σε σχέση, α... Αυτονομίας δικής μου, όχι του σχολείου.

Ερ. Ναι, του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού.

Απ. Δεν ξέρω, η αυτονομία έτσι κι αλλιώς είναι πάντοτε κάτι το ... το σχετικό.

Ερ. Μπορούμε να το δούμε ίσως και με τη λογική του σχολείου, γιατί είναι λιγάκι, βλέπεις...

Απ. Το σχολείο δεν είναι αυτόνομο, έτσι κι αλλιώς... το σχολείο είναι ένας χώρος κοινωνικοποίησης, σχετίζεται άμεσα με όλους αυτούς ή θα έπρεπε κανονικά να σχετίζεται. Δηλ. προτιμώ ένα σχολείο που έχει ένα δυναμικό σύλλογο γονέων ακόμα κι αν αυτός έρχεται σε σύγκρουση με τους συναδέλφους, με το σύλλογο των καθηγητών, παρά ένα σχολείο το οποίο δεν μπορεί να συγκροτήσει σύλλογο γονέων και τους κυνηγάμε με το ντουφέκι. Δεν αισθάνομαι ότι απειλούμαι από όλους... από όλους αυτούς, πάντοτε βέβαια στο πλαίσιο της διατήρησης του δημόσιου χαρακτήρα και της ... μη βέβαια περιχαράκωσης. Πιστεύω ότι το σχολείο πρέπει να είναι, πρέπει να είναι ανοιχτό. Δηλ. σε πολλές γειτονιές το σχολείο είναι ο μόνος ζωντανός... ζωντανός χώρος. Αν πάψει να είναι, αν περιχαράκωθεί θα πάψει να είναι ζωντανό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 24¹

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται σήμερα, σε διεθνή κλίμακα, ως απειλή για τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και ως περιορισμός για την επαγγελματική τους αυτονομία. Ποια είναι η δική σας γνώμη;

Ότι φοβόμαστε ότι μπορεί να κριθούμε ανίκανοι, κάτι τέτοιο, ας πούμε...

Ερ. Αν τελικά αυτό που ξέρεις και διάβασες σε κάνει τελικά σιγά σιγά το ξεχνάς, το χάνεις και πας σε κάτι πιο low κάτι πιο που δεν είναι τόσο πολύ φιλολογικό, να το πω, αλλά είναι κάτι άλλο πιο χρηστικό, πιο...

Απ. Ναι, κατάλαβα το νόημα της ερώτησης. Η αλήθεια είναι ότι στα γυμνάσια περισσότερο αυτό δεν κάνουμε έτσι κι αλλιώς; Δηλ., ο δικός μου στόχος δεν είναι να δημιουργήσω 30 συγγραφείς, είναι να δημιουργήσω 30 ανθρώπους που να μπορούν να επικοινωνούν στη γλώσσα. Αν τώρα από κει μέσα δω ότι υπάρχει κι ένας που μπορεί να γίνει συγγραφέας, δικός μου ρόλος επίσης είναι να τον κάνω να το εκμεταλλευτεί αυτό. Δεν αισθάνομαι ότι απειλούμαι από τις εκπαιδευτικές αλλαγές, μόνο από τις οικονομικές αλλαγές αισθάνομαι (γέλιο) ότι απειλούμαι. Εεε Επιπλέον δε νομίζω ότι υπάρχει επαγγελματικός χώρος στον οποίο κανείς δεν πρέπει να αλλάξει, αυτό το διαβάζουμε συνέχεια κι εμείς οφείλουμε να ενημερωνόμαστε συνέχεια. Δεν αισθάνομαι απειλή. Αισθάνομαι ευθύνη σίγουρα και πάλι όσο και να με περιορίσουν, δηλ. ακόμα και σε συνθήκες στρατιωτικής κατοχής ή ... ο εκπαιδευτικός είχε πάντα τη δυνατότητα να ελιχθεί, να λειτουργήσει. Δε νομίζω ότι θα 'ρθει ποτέ. Το καλό με τη δουλειά μας είναι ότι όταν κλείνουμε την πόρτα είμαστε τα παιδιά κι εμείς. Άρα είναι στο χέρι μας τα πάντα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 25^η

Τι τροποποιήσεις γενικά θα προτείνατε στην όλη συγκρότηση του νέου πιλοτικού προγράμματος σπουδών;

Εγώ από το πιλοτικό με βάση αυτά που μας είπαν θα κρατούσα το μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας, που τουλάχιστον θεωρητικά δίνεται. Θα κρατούσα και τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά όχι ως αποκλειστικότητες. Δηλ. αυτό που θα ήθελα θα ήταν η δυνατότητα να λειτουργούμε άλλοτε με τον κλασικό παραδοσιακό κι άλλοτε με τον καινούργιο τρόπο. Θα ήθελα να είχαμε τη δυνατότητα να επιλέγουμε, που την έχουμε στη γλώσσα σε πολύ μεγάλο βαθμό, μόνοι μας την... τα κείμενά μας γενικά το πώς θα πορευτεί, την πορεία της διδασκαλίας. Θα πρότεινα το διπλασιασμό τουλάχιστον των ωρών της Ν.Ε. Γλώσσας, δηλ. από 2 ή 3, σε 4 ή 6. Όταν μπήκα ως φιλόλογος στην εκπαίδευση ήμουν φανατικός οπαδός της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο..... τι έλεγα; Ναι, όταν μπήκα ήμουν φανατικός οπαδός της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, από το πρωτότυπο... πλέον δεν είμαι γιατί τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλο πρόβλημα στα νέα ελληνικά. Δεν διδάχθηκα ποτέ αρχαία στο Γυμνάσιο, ήμουν στο μεταβατικό στάδιο που ήταν κατηρημένα, μόνο από μετάφραση κι έμαθα... κι έμαθα αρχαία. Θα ζητούσα επίσης, ειδικά για τη Γ' Γυμνασίου την επαναφορά του τριώρου στην Ιστορία, γιατί πλέον είναι δώρο, δεν ξέρω, κάνεις Ιστορία;

Ερ. Στην Γ' δεν κάνω φέτος, στην Α' έφτασα μέχρι τον Πελοποννησιακό, δηλ. στο λέω χοντρικά και λίγο Αλέξανδρο, δηλ. ...

Για την Γ' θα σου δώσω μια εικόνα, με κάποιες επιλογές, οριακά μπαίνουμε Μικρασιατικό.

Απ. Στην Ιστορία τείνω να πιστέψω ότι υπάρχει σχεδιασμός τα παιδιά να μη μαθαίνουν σύγχρονη ιστορία. Του χρόνου, αν συνεχιστεί και ξανακάνω Ιστορία της Γ' Γαλλική και Αμερικανική Επανάσταση θα γίνουν σε ένα μάθημα. Πιστεύω ότι τας παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τη σύγχρονη Ιστορία όσο καλύτερα γίνεται. Εεε Η μία ώρα τοπική Ιστορία που δόθηκε δεν..... Την οποία δεν κάνω, την τοπική. Ευτυχώς γίνεται καλά εδώ, πολύ καλά, η τοπική.

Ερ. Θέλω να σε ευχαριστήσω πάρα πολύ.

Περατώνεται εδώ η συνέντευξη με το συνάδελφο.

4. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΕΛΙΔΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΟΔΗΓΙΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

(Παρατίθενται σταχυολογημένες σελίδες και αποσπάσματα αυτούσια μέσα από τον οδηγό για τον καθηγητή. Η επιλογή έγινε με κριτήριο την πληροφοριακή ποιότητα που αφορά την παρούσα εργασία. Από τα διδακτικά σενάρια επιλέχτηκε ένα ενδεικτικά).

1. Σε επίπεδο περιεχομένου δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην **καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων απ.1**

α) οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, και β) η **παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική απ. 2**

2. Σε επίπεδο *οργάνωσης της ύλης*, **το νέο ΠΣ είναι ανοικτού τύπου, απ.** δηλ. παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό **μεγάλη ευελιξία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του νέου ΠΣ, απ. 3** εφόσον ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από ένα μεγάλο αριθμό **διαφορετικών κειμενικών ειδών ή τύπων απ. 4** κειμένων εκείνα που αρμόζουν στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης του.

3. Υπό την έννοια αυτή **καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, απ.4α** το οποίο είναι πια δυνατό χάρη και **στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών απ.5** (χρήση διαδικτύου, διαδραστικού πίνακα, κτλ.) να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, ακόμη και του κάθε μαθητή (σελ.4 Οδηγού)

4. Η επίτευξη όλων των παραπάνω **δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου. απ.6** Επομένως, το νέο ΠΣ για τη ΝΕ γλώσσα διαφοροποιείται από τα προηγούμενα και ως προς τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες καλεί τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τους στόχους του.

5. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συστηματική εργασία σε ομάδες οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν **σχέδια εργασίας (project), απ.7** τα οποία έχουν ως στόχο αφενός να τους βοηθήσουν **να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση απ.8 (διερευνητική μάθηση)** μέσω της δημιουργίας υποθέσεων και της επιβεβαίωσης ή διάψευσής τους και γενικότερα μέσω της **χρήσης στρατηγικών, απ.9** και αφετέρου να τους οδηγήσουν να αποκτήσουν γνώση και εκτός τάξης μέσα από την καθημερινή διεπίδραση με άλλους και τη συνεχή χρήση της γλώσσας. Αυτό οδηγεί αναπόφευκτα και στην **αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος βασίζεται περισσότερο σε μεθόδους όπως το portfolio απ.10**

6. Επίσης, η **αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ΝΕ γλώσσας αποτελεί μια κεντρική επιλογή του παρόντος ΠΣ: απ.11** οι νέες τεχνολογίες παρέχουν πρόσβαση σε μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών και αποτελούν απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον μπορούν να μετατρέψουν την απόκτηση πληροφοριών σε απόκτηση γνώσεων. **Η γνώση όμως, όπως νοείται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού που υιοθετείται στο παρόν ΠΣ, είναι προϊόν κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας. απ.12** Τα εργαλεία του web 2.0 που υιοθετούνται στο ΠΣ προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε γλωσσικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου. Ενδεικτικά, εκτός από τη χρήση κειμενογράφων, προτείνεται α) αξιοποίηση βελτιωμένων μέσων παρουσίασης για το διδάσκοντα αλλά και τους μαθητές, όταν πρόκειται για παρουσίαση εργασιών, β) χρήση ιστολογίων για

βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες

7. Στο ΠΣ του Δημοτικού και του Γυμνασίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην για πολύ καιρό παραμελημένη για πολύ καιρό **καλλιέργεια του προφορικού λόγου**, . **απ.13** ο οποίος τώρα και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (**χρήση ψηφιακών μέσων εγγραφής και αναπαραγωγής φωνής**) **είναι δυνατόν να αναπαραχθεί απ.14** στην τάξη

8. Στο νέο ΠΣ η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως μέσο διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη **διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων (ιστορίας, μαθηματικών, βιολογίας, μορφών τέχνης κτλ.)**, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να «εμποτιστούν» τα γνωστικά αντικείμενα και με **γλωσσικούς στόχους**. **απ.15** Για το λόγο αυτό η ομάδα του γλωσσικού γραμματισμού συνεργάστηκε με τις ομάδες της Ιστορίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας στη δημιουργία σεναρίων που συμπεριλήφθηκαν στους αντίστοιχους Οδηγούς για τον Εκπαιδευτικό. (σελ 5 Οδηγού)

Τέλος προτείνονται επιπλέον τρόποι *διδασκαλίας της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας*, για να διευκολυνθεί το έργο του/της εκπαιδευτικού στην περίπτωση που έχει αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη του. Αυτό επιτυγχάνεται με την επισήμανση των κυριότερων λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των αλλόγλωσσων, καθώς και με προτάσεις για τη θεραπεία/διόρθωσή τους. και να σχολιαστεί από τους μαθητές ή να αξιολογηθεί σύμφωνα με παραμέτρους και κριτήρια που έχουν συζητηθεί εκ των προτέρων (σελ. 6).

Τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδιναν έμφαση κυρίως στην απόκτηση γνώσεων. Το νέο ΠΣ για τη νέα ελληνική γλώσσα αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και **κοινωνική διαδικασία δόμησης όχι μόνο γνώσεων (που αφορούν το σύστημα της γλώσσας) αλλά και δεξιοτήτων απ.16** (που σχετίζονται τόσο με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας όσο και με την ανάπτυξη στρατηγικών που υποστηρίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση). Κατά τη διαδικασία αυτή **ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μόνη πηγή γνώσης**. **απ.17** Ο μαθητής μπορεί επίσης να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες είτε ατομικά μέσα από τη διερευνητική μάθηση, είτε μέσα από τη διεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης (σελ 10 Οδηγού).

Το ΠΣ για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές:

☒ **να κατανοήσουν απ.18** τη λειτουργία της ελληνικής στην προφορική και γραπτή της μορφή και σε συνδυασμό με **άλλα μη γλωσσικά μέσα επικοινωνίας 18α**

☒ να κατανοούν, να παράγουν και να ερμηνεύουν πληθώρα **προφορικών, γραπτών ή πολυτροπικών κειμένων απ.19**

☒ **να αναγνωρίζουν διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής απ. 20** και τη σχέση τους με την Κοινή. Οι γενικοί αυτοί στόχοι εξειδικεύονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.(σελ 10 Οδηγού)

Ειδικότερα

Α΄-Γ΄ Γυμνασίου

Οι μαθητές βασιζόμενοι στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους εμπλουτίζουν τις γλωσσικές τους γνώσεις και οδηγούνται στην επεξεργασία ακόμη περισσότερων τύπων κειμένων. Αυξάνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα κείμενο **επικοινωνιακά επαρκές και αποτελεσματικό και αξιολογούν και οι ίδιοι προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά κείμενα. Τέλος παράγουν κείμενα για μια μεγάλη ποικιλία επικοινωνιακών πλαισίων απ.21** και οδηγούνται να εκφράζουν ολοένα περισσότερο αφηρημένες ιδέες. Η γλωσσική διδασκαλία όπως νοείται στο νέο ΠΣ για την ελληνική γλώσσα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με παραδοσιακού τύπου διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός **είτε με την άμεση παρέμβασή του, είτε ενθαρρύνοντας, είτε υποστηρίζοντας, είτε καθοδηγώντας με έμμεσο τρόπο απ.22** τους μαθητές είναι ανάγκη να:

- ☒ **σχεδιάζει ευέλικτες δραστηριότητες απ.23** που να μπορούν να προσαρμοστούν στα ενδιαφέροντα των μαθητών του
- ☒ **ενισχύει τη γλωσσική διεπίδραση στην τάξη ενθαρρύνοντας τον αυθόρμητο διάλογο απ.24** μεταξύ των μαθητών
- ☒ να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με **ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων που πραγματεύονται διαφορετικά θέματα για διαφορετικούς σκοπούς απ.25**
- ☒ να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με **διαφορετικές διαλεκτικές ή υφολογικές ποικιλίες της ελληνικής απ.26**
- ☒ συνδέει τη γλωσσική γνώση με άλλα γνωστικά αντικείμενα ή να πραγματεύεται ένα θέμα μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (**διαθεματικότητα**) **απ.27**
- ☒ **ενισχύει την αυτενέργεια και το βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης απ.28**
- ☒ **υιοθετεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας απ. 29** όπως ο καταγιγισμός ιδεών, τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης (πρότζεκτ) ή τα διδακτικά σενάρια (βλ. 1.3).

1.1.2 Στρατηγικές: τι είναι, πώς αναπτύσσονται, σε τι χρησιμεύουν

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των στρατηγικών στη διδασκαλία και τη μάθηση εμφανίζεται τη δεκαετία του '80, όταν αρχίζουν να υποχωρούν οι γνωστικές θεωρίες στον τομέα της ψυχολογίας και να αναδύονται προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο ρόλο του μαθητή (κονστρουκτιβισμός/κοινωνικός κονστρουκτιβισμός). Οι στρατηγικές αφορούν ευρύτερα τη μάθηση και τη διδασκαλία και μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στο γλωσσικό μάθημα **οι στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες απ.30** της παραγωγής και της πρόσληψης του γραπτού και του προφορικού λόγου (Oxford, 1990). Στρατηγικές μάθησης θεωρούνται συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, προκειμένου **να φέρουν σε πέρας με τρόπο «οικονομικό» διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να διευκολύνουν τη μάθηση και να την κάνουν πιο απολαυστική και αποτελεσματική, απ.31** οδηγώντας σε ουσιαστική κατανόηση, πρόσκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης (Weinstein & Mayer 1986, Cohen 1998, Chamot & O'Malley 1990, Oxford 1990). Οι στρατηγικές τροποποιούνται και προσαρμόζονται από τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας(σελ 11 Οδηγού)

Χαρακτηριστικά Στρατηγικών

Οι στρατηγικές απ.32 στοχεύουν στην **επίλυση ενός προβλήματος απ.33** που προκύπτει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση **στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. απ 34 Ο μαθητής τις εφαρμόζει, προκειμένου να επιτύχει έναν**

μαθησιακό στόχο απ.35 ή να αντιμετωπίσει μια δυσκολία με **επιτυχία, ευκολία και ταχύτητα απ.36**. Κάποιες από τις στρατηγικές **είναι παρατηρήσιμες ενέργειες, ενώ κάποιες άλλες δεν είναι.απ.37** Για παράδειγμα, το να κάνει ο μαθητής ερωτήσεις είναι παρατηρήσιμη στρατηγική, ενώ αντίθετα δεν μπορεί να παρατηρήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο μαντεύει τη σημασία μιας λέξης σε ένα κείμενο. Οι στρατηγικές αναπτύσσονται συνειδητά εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών κάθε φορά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή δυσκολίες κατά το μαθησιακό τους έργο. Αποτελούν, δηλαδή, συνειδητές ενέργειες ή αποφάσεις στις οποίες οι μαθητές προβαίνουν **με σκοπό να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να επιτύχουν ένα στόχο ή να διεκπεραιώσουν μια δραστηριότητα.απ.38** Επιπροσθέτως, οι στρατηγικές αποτελούν προϊόν διδασκαλίας, μέσω της οποίας αφενός οι μη επαρκείς μαθητές, όταν εξοικειωθούν με την εφαρμογή τους, **βελτιώνουν την επίδοσή τους απ.39** και αφετέρου οι καλοί μαθητές συστηματικοποιούν τη χρήση τους και γίνονται ακόμη πιο **αποτελεσματικοί.απ.39α** Επίσης, ένας από τους βασικούς στόχους της **αξιοποίησης στρατηγικών είναι η δημιουργία αυτόνομων μαθητών.απ.40** Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές συμβάλλουν στο να γίνουν οι μαθητές όχι μόνο αποτελεσματικοί αναφορικά με τη μάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας αλλά και ανεξάρτητοι, αυτόνομοι, αυτορρυθμιζόμενοι, υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και με περισσότερη αυτοπεποίθηση, γνωρίζοντας πώς να κατακτούν τη γνώση και τι πρέπει να κάνουν κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα. Τέλος, ορισμένες στρατηγικές σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης όπως αυτές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να ελέγχουν και να επεξεργάζονται τις εισερχόμενες πληροφορίες, π.χ. η εξαγωγή συμπεράσματος από τα συμπραζόμενα, ενώ άλλες συμβάλλουν έμμεσα και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας, όπως π.χ. οι χειρονομίες (Wenden & Rubin 1987, Oxford 1990).

Στη συνέχεια παρατίθεται συνοπτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στρατηγικών μάθησης:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Είναι **συγκεκριμένες απ.41** ενέργειες

Αναπτύσσονται συνειδητά και εμπρόθετα από τους μαθητές

Στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος ή στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου απ.42

Υποστηρίζουν τη μάθηση άμεσα ή έμμεσα

Δεν είναι πάντοτε παρατηρήσιμες

Τροποποιούνται

Διδάσκονται

Συμβάλλουν στην **αυτονομία των μαθητών απ.43**

Τυπολογία Στρατηγικών Παρότι δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς την τυπολογία των στρατηγικών στη βιβλιογραφία, μια διαδεδομένη τυπολογία είναι αυτή των Chamot και O'Malley (1990, Chamot et al. 1992), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελείται κατά την εφαρμογή τους:

☒☒ **Μεταγνωστικές** στρατηγικές (metacognitive strategies), με τις οποίες **ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθηση,απ.44** π.χ. εντοπίζει ο ίδιος τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή

κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.

☒☒Γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης **συνδέοντας** για παράδειγμα **τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες, κρατώντας σημειώσεις** κτλ.(σελ 12 Οδηγού) **απ.45**

☒☒Κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές (social-affective strategies), με τις οποίες **αλληλεπιδρά με άλλο πρόσωπο απ.46** π.χ. ρωτώντας το δάσκαλο για περαιτέρω διευκρινίσεις ή συμμετέχοντας σε μια ομαδική εργασία και με τις οποίες μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του, π.χ. μετριάζοντας το άγχος κατά τη διάρκεια μιας γραπτής ή προφορικής δοκιμασίας ή ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του. (σελ 13 Οδηγού)

Διδασκαλία Στρατηγικών

Τόσο οι ερευνητές όσο και οι παιδαγωγοί δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των στρατηγικών, προκειμένου να οδηγήσουν τους μαθητές στην καλύτερη δυνατή αξιοποίησή τους με συνειδητό και **αυτόνομο τρόπο απ.47** (Pressley, Woloshyn et al. 1995). Προσεγγίσεις για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση στρατηγικές έχουν προταθεί από αρκετούς ερευνητές (O'Malley et Chamot 1992, 1990, Oxford 1990, Pressley, Woloshyn, & al. 1995). Οι προσεγγίσεις των περισσότερων ερευνητών μοιράζονται ως επί το πλείστον μια κοινή λογική: ο/η εκπαιδευτικός εφόσον έχει προβεί σε διάγνωση του επιπέδου, των αναγκών και των στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν ασύνειδα οι μαθητές, οργανώνει την άμεση διδασκαλία τους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές, τις περιγράφει κατονομάζοντάς τις και παρουσιάζοντας το πού, πότε και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η καθεμιά από αυτές και τονίζει τη σημασία τους. **Μοντελοποιεί την κάθε στρατηγική μέσω της έκφωνης σκέψης, δίνει παραδείγματα χρήσης τους και εκμαιεύει πρόσθετα παραδείγματα από τους μαθητές. απ.48 Στη συνέχεια, παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης απ.49** των μαθητών σε αυτά που διδάχτηκαν, κάνουν δηλαδή οι ίδιοι χρήση αυτών των στρατηγικών σε αντίστοιχες δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους (σελ.14)

Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών από τους μαθητές ακολουθείται το **μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης.απ.50** Επίσης, **αξιολογείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων απ.51** από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές. Σε περίπτωση αρνητικής ανάδρασης επαναλαμβάνονται τα στάδια της περιγραφής και μοντελοποίησης των στρατηγικών. Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε **να επεκτείνουν τη χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν και σε άλλα πεδία γνώσης απ.52** (Pressley, Wolo-shyn, & al. 1995).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι η διδασκαλία με στρατηγικές θεωρείται μια **μαθητοκεντρική απ.53** προσέγγιση, στόχος της οποίας είναι να διδάξει με σαφήνεια το πώς, πότε και γιατί οι στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στις προσπάθειές τους να **διεκπεραιώσουν απ.54** τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί και να **βελτιώσουν την επίδοσή απ.55** τους. Παράλληλα, σκοπός μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο **μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά απ.56** και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να **ενισχύσουν τις δεξιότητες της κατανόησης αλλά και της παραγωγής απ.57** λόγου. Τέλος, η διδασκαλία με στρατηγικές πάνω από όλα στοχεύει να

καταστήσει τους **μαθητές υπεύθυνους των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομους απ.58**, προκειμένου να ελέγχουν, να αυτορρυθμίζουν, να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της γλώσσας εντός και, κυρίως, εκτός της σχολικής αίθουσας (Cohen 1998) (σελ. 15).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στο νέο ΠΣ μικτές ικανότητες σημαίνει **διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες. απ.59** Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορεί να διαθέτουν ποικίλες στρατηγικές επεξεργασίας και παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων, που να προκύπτουν από **εναλλακτικές πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, καθώς και από άτυπες πρακτικές γραμματισμού απ.60** σε άλλες κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν (τοπικές, ηλικιακές, ψηφιακές, διαλεκτικές κ.ά.). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές οφείλουν να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν μαθησιακά στο πλαίσιο της τάξης προς όφελος όλων των μαθητών/τριών, ακόμα και των «δυνατών» σύμφωνα με τον παραδοσιακό σχολιοκεντρικό ορισμό. Οι παραδοχές (β) και (γ) συνδέονται άμεσα με την παραπάνω εννοιοδότηση του όρου διαφοροποίηση: η **αξιοποίηση εναλλακτικών υλικών και μεθόδων απ.61** συμβάλλει στην καταλληλότερη και **αποτελεσματικότερη κατά περίπτωση μάθηση απ.62**. Στην πράξη αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, α) ότι ο/η **εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του από ποικίλες πηγές απ.63** και οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή του, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και β) **ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται απ.64** κατάλληλα, ώστε να ευνοούν την καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. απ.65(σελ.16)

Η γλωσσική ποικιλότητα

Η εξέταση φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών στοιχείων αλλά και κειμένων από **γλωσσικές ποικιλίες τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής/η μαθήτρια εκτός σχολείου, σε συστηματική αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα στοιχεία της πρότυπης γλώσσας, απ.66** είναι επομένως ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς ενισχύει τη γλωσσική ενημερότητα και, τελικά, την καλύτερη εκμάθηση και της πρότυπης γλώσσας. Επιπλέον, ευαισθητοποιεί τα παιδιά στην έννοια της διαφοροποίησης της γλώσσας/του ύφους ανάλογα με την **περίσταση επικοινωνίας, απ.67** και έτσι επιτυγχάνεται πιο αβίαστα ένας από τους κεντρικούς στόχους του νέου ΠΣ.(σελ 16)

Γνωσιακή μαθητεία

Το διδακτικό μοντέλο της γνωσιακής μαθητείας (cognitive apprenticeship) έχει ως στόχο **την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. απ.68** Παρέχει στους μαθητές ένα ασφαλές πλαίσιο υπέρβασης των μαθησιακών τους δυνατοτήτων και **αναπτυξιογόνου πειραματισμού, απ.69** προκειμένου να ανακαλύψουν τη λογική και τη χρησιμότητα της γνώσης. Επιπλέον, εξοικονομεί χρόνο και ενέργεια και προστατεύει τους μαθητές/τριες από τα τραυματικά βιώματα της αποτυχίας (Ματσαγγούρας 2001). Η διαδικασία της γνωσιακής μαθητείας μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος τόσο α) στην παραγωγή όσο και β) στην κατανόηση γραπτών και προφορικών κειμένων. α) Αξιοποιώντας την προσέγγιση της γνωσιακής μαθητείας για την παραγωγή προφορικών/γραπτών κειμένων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει ρητά τις μεταγνωσιακές στρατηγικές, με τις οποίες οι

έμπειροι παραγωγοί κειμένων ελέγχουν και παρακολουθούν τη δραστηριότητα σύνθεσης ενός **επικοινωνιακά κατάλληλου κειμένου.απ.70** Έτσι, καθιστά τις υπόρρητες και μη συστηματοποιημένες γνώσεις και διαδικασίες προσβάσιμες και συστηματοποιημένες **απ.71** μέσω της «έκφωνης σκέψης»

Η διαδικασία της γνωσιακής μαθητείας είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθώς μαθαίνουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν κριτικά, να δομούν, να αναδομούν και να αποδομούν **κείμενα που επιτελούν συγκεκριμένους στόχους σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις.απ.72**Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου είναι η διερεύνηση από τον/την εκπαιδευτικό των προβλημάτων που συναντούν οι μαθητές/τριες κατά την παραγωγή/κατανόηση κειμένων. Η παραγωγή περιεχομένου, η δημιουργία της κατάλληλης δομής για το κείμενο, ο **σχεδιασμός και η υψηλού επιπέδου στοχοθεσία, απ.73** η **γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των μηχανιστικών δεξιοτήτων της παραγωγής γραπτού λόγου απ.74** (ορθογραφία, γραφή με το χέρι) και η βελτίωση του κειμένου, ώστε να **ικανοποιούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι,απ.75** είναι τα πέντε πιο σημαντικά προβλήματα που συναντούν οι μαθητές και οι μαθήτριες-συγγραφείς. Επιπλέον, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου της γνωσιακής μαθητείας προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών μεταξύ τους. Ο/η εκπαιδευτικός **μοντελοποιεί τις στρατηγικές απ.76** που αξιοποιεί παρέχοντας στους μαθητές τις κατάλληλες πληροφορίες, υποστηρίζει τη **συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών,απ.77** φροντίζει να έχουν πολλές ευκαιρίες **εφαρμογής της νέας στρατηγικής σε νέες καταστάσεις,απ.76α** ενώ μέσω της **φθίνουσας καθοδήγησης στοχεύει στην αυτονομία των μαθητών.απ.78**

(σελ.17 Οδηγού)

β) Ειδικά όσον αφορά την κατανόηση κειμένων με δραστηριότητες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών από τις οποίες άλλες αξιοποιούν την ικανότητα του ανθρώπινου νου για ανοδική ή αλληλεπιδραστική επεξεργασία των πληροφοριών, άλλες την ικανότητά του να οργανώνει τις έννοιες σε ιεραρχικές δομές, να τις αναπαριστάνει συμβολικά, να τις επεξεργάζεται άλλοτε στο μικρο- και άλλοτε στο μακρο-επίπεδο του κειμένου και να καταλήγει σε συμπερασμούς που αποδεσμεύουν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια από το επιφανειακό και διατυπωμένο κείμενο και τον/την κατευθύνουν στην ουσιαστική κατανόησή του.

Τέτοιες δραστηριότητες είναι ενδεικτικά: **τοποθέτηση και επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων,απ.79** αναζήτηση του γενικού νοήματος, αναζήτηση και απόσπαση συγκεκριμένων πληροφοριών, εικασία, πρόβλεψη, ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, χαρτογράφηση των κειμένων, εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι και οι ίδιες διάφορους τύπους ερωτήσεων,απ.80 παρακολούθηση της δομής του κειμένου, επαναληπτικό διάβασμα ή επαναληπτική αναθεώρηση, περίληψη. Ενδεικτικό μοντέλο διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων που αξιοποιεί πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες είναι η **Αμοιβαία Διδασκαλία (reciprocal teaching) απ.81** Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που άπτεται της θεωρητικής προσέγγισης του κοινωνικού εποικοδομισμού (κονστрукτιβισμού) και αποτελεί εκδοχή του μοντέλου της «εγκατεστημένης μάθησης».

Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε συνθήκες **συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας ο κυρίαρχος ρόλος αναγνωρίζεται στο φυσικό διάλογο μεταξύ των μελών απ.82** των ομάδων, επειδή διαμορφώνει και αποκαλύπτει τις διαδικασίες της σκέψης τους για μια

κοινή μαθησιακή εμπειρία. Η μάθηση, έτσι, επιτελείται σε αυθεντικές συνθήκες και είναι **καταστασιακή.απ.83** Ο διάλογος διεξάγεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μαθητριών, αφού διδαχθούν από τον πρώτο ρητά οι τέσσερις στρατηγικές κατανόησης που προτείνει η μέθοδος, και έπειτα μεταξύ μαθητών και μαθητριών, καθώς εκφράζουν τη σκέψη τους (μιλούν μέσω των σκέψεών τους) για κάθε στρατηγική που υιοθετείται. Με αυτό τον τρόπο η κοινότητα των μαθητών και μαθητριών ενισχύει την κατανόηση, ακούγοντας και διορθώνοντας παρανοήσεις που αλλιώς δε θα ήταν εμφανείς. Η διδασκαλία ακολουθεί το μοντέλο της **Άμεσης Διδασκαλίας (μοντελοποίηση, φωναχτή σκέψη), απ.84** **καθεμιά στρατηγική διδάσκεται απ.85** χωριστά και, μόνο αφού έχει κατανοηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ο/η εκπαιδευτικός προχωρά στην επόμενη. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει ως ειδικός/ή τις στρατηγικές προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες την απαιτούμενη διαδικαστική και υποθετική γνώση (πού, πότε, πώς, γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές)απ.86 και εξωτερικεύει με απόλυτη σαφήνεια τον τρόπο που σκέφτεται και εργάζεται, ενώ προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο (μεταγνώση). **Οι τέσσερις στρατηγικές που υιοθετεί το μοντέλο είναι:απ.87**

1. Στρατηγική των ερωτήσεων που υποβάλλονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και μετά.
2. Στρατηγική της διευκρίνισης για τη λύση αποριών και παρανοήσεων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.
3. Στρατηγική των προβλέψεων. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές να προβλέψουν από την προηγούμενη γνώση τους και τις ενδείξεις του κειμένου τι ακολουθεί. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται πριν την ανάγνωση και κατά τη διάρκειά της.
4. Στρατηγική της περίληψης.

Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σχετικά παθητικοί παρατηρητές, στο δεύτερο καλούνται να κατακτήσουν ενεργητικά τις στρατηγικές (σελ 18 Οδηγού)

και μέσω αυτών το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, στο πλαίσιο της «γνωστικής μαθητείας»

1.3. Διδακτικά σενάρια

1.3.1. Εισαγωγή

Ότι ορίζεται ως «παιδαγωγικό» ή, αλλιώς, «**διδακτικό σενάριο**»**απ.88** στη συναφή βιβλιογραφία άλλοτε θεωρείται ότι αποτελεί «**στρατηγική**» **απ.88α** (instructional strategy), **άλλοτε «μέθοδο» ή και «τεχνική» διδασκαλίας.απ.88β** Η αντίληψη σχετικά με τα σενάρια αυτά διαμορφώθηκε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (di Pietro 1987, Reibnitz 1991, Albers & Broux 1999, Brettschneider 1999), στο πλαίσιο των «εποικοδομιστικών» («κονστρουβιστικών») προσεγγίσεων της μάθησης (διαδικασία οικοδόμησης της (σελ 25 οδηγού) γνώσης: konstruktiver Prozess, Reich 2006). Πρόκειται για προσεγγίσεις που βασίζονται στην πεποίθηση ότι **κάθε μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας και όχι παραλαμβάνοντας τη γνώση από τους εκπαιδευτικούς. απ.89** Δηλαδή, η γνώση είναι **κατασκευή (construction) του υποκειμένου της απ.89α και όχι έξωθεν προερχόμενο ή μεταβιβάσιμο περιεχόμενο.απ.89β**

Ως προς τις εφαρμογές στην εκπαίδευση, η αντίληψη του διδακτικού/παιδαγωγικού σεναρίου αναπτύχθηκε και **διαδόθηκε παράλληλα με τη διεύρυνση των πολυμεσικών εφαρμογών των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας απ.90** (Hambach & Müsebeck 2008). Ένα διδακτικό ή παιδαγωγικό σενάριο αποτελείται από δομημένες, διαδοχικές και αναλυτικά περιγραφόμενες μαθητοκεντρικές απ.91 δραστηριότητες οι οποίες υπηρετούν συγκεκριμένη στοχοθεσία.απ.92 Τα θέματά τους συνδέονται με τη ζωή των μαθητών,απ.93 ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη.απ.94 Συχνά οι δραστηριότητες παρέχουν εναλλακτικές κατευθύνσεις,απ.95 ώστε να δίνεται η

δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με την πολλαπλότητα της νοημοσύνης, το μαθησιακό στυλ ή τη μαθησιακή δυσκολία των μαθητών και το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού. Ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο μπορεί να προσαρμόζεται στις κατά περίπτωση συνθήκες διδασκαλίας και στα περιβάλλοντα μάθησης (Steiner 2008).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου του διδακτικού/ παιδαγωγικού σεναρίου είναι παρόμοια με αυτά της μεθόδου του σχεδίου εργασίας (project), όπως είναι η **ενεργός συμμετοχή των μαθητών,απ.96** η ενίσχυση ιδιαίτερα των αδύνατων και των συνεσταλμένων μαθητών, τα κίνητρα για μάθηση, η εξοικείωση με την **ανακαλυπτική μάθηση,απ.97** η **ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων,απ.98** η απόκτηση και εφαρμογή **μεταγνώσεων,απ.99** η **καλλιέργεια της ικανότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»απ.100** και **«μαθαίνω στην πράξη» (learning by doing) απ100α (σελ.26, οδηγού)**

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επισήμανση ότι κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου το οποίο αναπτύσσεται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και, συνεπώς, για την **επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, χρειάζεται να είναι σαφείς οι γλωσσικοί στόχοι του σεναρίου.απ.101** Έτσι, κατά τη διεξαγωγή του σεναρίου, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν ικανότητες που συναρτώνται **πρωτίστως με τον γλωσσικό εγγραμματισμό και δευτερευόντως με τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.απ.102** Αν δεν επικεντρωθεί το σενάριο στα ζητούμενα της γλωσσικής διδασκαλίας, τότε πιθανότατα μέσω της συμμετοχής τους στο σενάριο οι μαθητές θα ασχολούνται απλώς με διάφορα θέματα εξ αφορμής και επ' ευκαιρία του γλωσσικού μαθήματος, Το ίδιο ισχύει και για τα παιχνίδια ρόλων, τις δραματοποιήσεις, τα σχέδια εργασίας (project), και γενικά για τις περιπτώσεις των λιγότερων τυπικών μορφών διδασκαλίας ως προς το δασκαλοκεντρικό μάθημα και το μάθημα βάσει εγχειριδίων, τα οποία «τηρούνται» πιστά και εφαρμόζονται γραμμικά σαν οδηγός του περιεχομένου και της πορείας του μαθήματος.(σελ 27 Οδηγού)

Διδακτικό σενάριο Α΄ Γυμνασίου: Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον

Εισαγωγή Η ενότητα Φύση-Περιβάλλον-Οικολογία ενδείκνυται ως θεματικός άξονας για τη **γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, καθώς συμβάλλει τόσο στην έγκαιρη περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή τους –προκειμένου να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες με ενδιαφέρον για τα κοινά και το περιβάλλον στο οποίο ζουν– όσο και στην εξοικείωσή τους με έννοιες, κειμενικά είδη και γλωσσικούς μηχανισμούς που θα τους επιτρέψουν να διατυπώνουν ορθά και κριτικά τις απόψεις τους σε ένα επίκαιρο και ενδιαφέρον θέμα. απ.103** Η παράλληλη υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εδραίωση της περιβαλλοντικής αγωγής των μαθητών.απ.103α

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και την **αυτενέργεια των μαθητών,απ.104** καθώς και να **βελτιώσει με παιγνιώδη τρόπο τη γλωσσική τους ικανότητα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες απ.105** (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Σύμφωνα με τα παραπάνω επιδιωκόμενα αποτελέσματα, εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Είδος διδακτικής πρακτικής Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση υλοποιείται μέσω της μεθόδου του σχεδίου εργασίας (**project**), η οποία αποτελεί μια ανοικτή και συλλογική διαδικασία μάθησης.απ.106 Για το λόγο αυτό, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό μπορεί να τροποποιηθεί ή/και να αντικατασταθεί με άλλο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις αναζητήσεις αλλά και τα καθημερινά προβλήματα των μαθητών.απ.107

Προτεινόμενη διάρκεια Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 12 διδακτικών ωρών. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του νέου ΠΣ για τη χρονική διάρκεια του μαθήματος, προτείνεται ορθή κατανομή του χρόνου (2 και περισσότερες διδακτικές ώρες κάθε φορά) για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, προκειμένου να αποφευχθεί η αποσπασματική ενασχόληση των μαθητών και η αποστασιοποίησή τους από το υπό εξέταση θέμα.

Δεν προτείνεται χρονική διάρκεια για κάθε στάδιο, καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι ανοικτή απ.108 και συνδιαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Σκοποθεσία Κατανόηση προφορικού λόγου Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως ακροατές/τριες και ως συμμετέχοντες/ουσες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός απ.109 είναι σε θέση να:

☒☒κάνουν αρχικές υποθέσεις σχετικά με το σκοπό και το θέμα του προφορικού κειμένου (περιβάλλον/οικολογία) και να το συσχετίζουν με τις γνώσεις, τα βιώματα και τις στάσεις τους

☒☒συνειδητοποιούν την ποικιλία των λόγων ακρόασης ενός κειμένου απ.110 (λ.χ. επισήμανση πληροφορίας, ενημέρωση, ψυχαγωγία)

☒☒αναγνωρίζουν τους τύπους κειμένων που εμπεριέχονται στα προφορικά κείμενα απ.111 (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία) (σελ 86 οδηγού)

☒☒αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και λεξιλογικών επιλογών του ομιλητή ανάλογα με την προθετικότητά του. απ.112

Κατανόηση γραπτού λόγου Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως αναγνώστες/τριες είναι σε θέση να:

☒☒καλλιεργούν α) διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές απ.113 του γραπτού κειμένου (συνολική κατανόηση θέματος και σκοπού, επικέντρωση σε συγκεκριμένη πληροφορία, προσωπική ερμηνεία με βάση σημεία του κειμένου) και β) διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού κειμένου (υποθέσεις με βάση τα συμφραζόμενα, το ευρύτερο πλαίσιο, αξιοποίηση εικόνας, τίτλου, λέξεων κλειδιών) απ.113α

☒☒αναγνωρίζουν τον τύπο κειμένων απ.113β που απαντά στα υπό επεξεργασία κείμενα με βάση τα συγκεκριμένα κειμενικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του και να διακρίνουν αν ένα κείμενο εμπλέκει χαρακτηριστικά μόνο από ένα ή και περισσότερους τύπους κειμένων (π.χ. αν ένα κείμενο είναι αμιγώς περιγραφικό ή εμπλέκει αφήγηση, επεξήγηση, επιχειρηματολογία κτλ.)

☒☒διακρίνουν τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης ενός κειμένου (μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα) απ. 113γ

☒☒χρησιμοποιούν α) τη γραμματική για να διευρύνουν τη γνώση τους αναφορικά με γραμματικές δομές και τη χρήση τους στα κείμενα και β) το λεξικό αξιοποιώντας λεξικογραφικές πληροφορίες που συμβάλλουν στο να αντιληφθούν την προθετικότητα και τον τύπο του κειμένου

☒☒αξιολογούν το περιεχόμενο (θέμα) και τη μορφή (γραμματικές, λεξιλογικές και εικονιστικές επιλογές) του γραπτού κειμένου και να **αποτιμούν την αποτελεσματικότητά του. απ.114**

Παραγωγή γραπτού λόγου Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί γραπτών κειμένων είναι σε θέση να:

☒☒**επιλέγουν το πλαίσιο της επικοινωνίας απ.115** και τους πιθανούς αποδέκτες και καθορίζουν τη φύση της κοινωνικής σχέσης συγγραφέα και αποδέκτη και το κειμενικό είδος, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τις **τεχνικές προοργάνωσης απ.116** γραπτού λόγου, π.χ. οργάνωση των βασικών σημείων του κειμένου

☒☒**υιοθετούν τα γλωσσικά μέσα και τους γλωσσικούς μηχανισμούς απ.117** που αναδεικνύουν την ταυτότητα και τη στάση τους ως παραγωγών του γραπτού κειμένου

☒☒**προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία απ.118** σε σχέση με το περιβάλλον και την προστασία του

☒☒**προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση του κειμένου τους απ.119** με βάση προκαθορισμένα κριτήρια προχωρώντας σε διορθώσεις όπου το κρίνουν αναγκαίο.

Παραγωγή προφορικού λόγου Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου είναι σε θέση να:

☒☒προσχεδιάζουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου και να επιλέγουν το **κατάλληλο κειμενικό είδος ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας, απ.120 το κατάλληλο περιεχόμενο και τον επιτυχέστερο τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών απ.121** (σελ 87 Οδηγού)

☒☒**χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση απ.120α** γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής που ενδείκνυνται **ανάλογα με το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις της (συν)ομιλίας απ 120β**

☒☒**προβάλλουν την προσωπική τους θέση απ.122** σε σχέση με ένα θέμα και την αντιπαραβάλλουν με αντίθετες απόψεις.

Περιεχόμενο Το προτεινόμενο γλωσσικό μάθημα προσανατολίζεται στη θεματική της εξοικονόμησης ενέργειας ως στρατηγικής για την προστασία του περιβάλλοντος. Από πλευράς περιεχομένου προσεγγίζονται επιμέρους θεματικές που αφορούν την εξοικονόμηση ενέργειας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, όπως: 1. το πράσινο/βιοκλιματικό σπίτι, 2. οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και 3. η ανακύκλωση. Για την **επεξεργασία του περιεχομένου** αξιοποιούνται **μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας (απόσπασμα διδακτικού βιβλίου, σκίτσο και κόμικς), καθώς και πολυτροπικά κείμενα που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο (τραγουδι/βιντεοκλίπ, απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής και κοινωνική διαφήμιση, απ.123 βλ. Ενότητα Διδακτικό Υλικό - Πηγές).**

Μεθόδευση της διδασκαλίας

1ο Βήμα/ Στάδιο

Για την εισαγωγή στην ενότητα προτείνεται η παρακολούθηση στην τάξη ενός βίντεο **απ.124** (*Save energy, Δρω γιατί αντιδρώ*) που έχει παραχθεί από το Ινστιτούτο Επικοινωνίας και αφορά την εξοικονόμηση ενέργειας. Η επιλογή του βασίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί μια πρωτοβουλία για το περιβάλλον με τη μορφή κοινωνικής διαφήμισης και αναμένεται να προβληματίσει, αλλά και να τοποθετήσει κριτικά τους μαθητές απέναντι στο ζήτημα της εξοικονόμησης ενέργειας. Οι μαθητές αναμένεται μετά την παρακολούθηση του βίντεο μέσω της **ιδεοθύελλας να συνεισφέρουν γνώσεις, στάσεις και απόψεις απ.125** γύρω από το θέμα της εξοικονόμησης ενέργειας που θα εγείρουν ερωτήματα, τα οποία θα παραμείνουν ανοιχτά, έτσι ώστε να απαντηθούν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο προς σχολιασμό αποτελεί το γεγονός ότι η κοινωνική διαφήμιση φέρει **τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά διαφήμισης ηλεκτρικών συσκευών, απ.126** με διαφορετικούς όμως στόχους και διαφορετικό περιεχόμενο.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Η πρώτη επαφή των μαθητών με γραπτό κείμενο που πραγματεύεται το θέμα της εξοικονόμησης ενέργειας πραγματοποιείται μέσω του κειμένου **Το σπίτι που πρασίνισε από την ιστοσελίδα της WWF. απ.127** καθώς το κείμενο είναι πολυτροπικό (συνοδεύεται από πραγματικές και συμβολικές εικόνες «πράσινων» σπιτιών), κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστεί η επίδραση της εικόνας στην κατασκευή των νοημάτων που φέρει. **απ.127α** Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνολική κατανόηση του κειμένου είναι η αναγνώριση του τύπου κειμένου: από τη στιγμή που οι μαθητές θα κατανοήσουν το σκοπό του κειμένου (περιγραφή ενός χώρου), θα είναι σε θέση να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν αποτελεσματικά **το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο παρήχθη απ.128**: γιατί (για να ενημερώσει), από ποιον (από τη WWF), σε τι είδους ύφος (σε καθημερινό ύφος → ζωντάνια, παραστατικότητα), με τι είδους γλωσσικά μέσα (ρήματα ενεστώτα

σελ 88 Οδηγού)

σε α' πρόσωπο πληθυντικού και σε γ' πρόσωπο ενικού, πληθώρα επιθέτων και επιρρημάτων). Για το λόγο αυτό, αναζητείται στην τάξη το κειμενικού είδους μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις που προϋποθέτουν ερευνητική εργασία από πλευράς των μαθητών (βλ. φύλλο εργασίας). Απαραίτητο βοήθημα στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η σχολική γραμματική (βλ. Βιβλιογραφία για τον Εκπαιδευτικό, Κεφάλαιο 5ο-Κειμενογλωσσολογία-Κειμενικά είδη).

Προκειμένου να επιτευχθεί κατανόηση του κειμένου επικεντρωμένη στα επιμέρους σημεία του, θα πρέπει να καλυφθούν τυχόν λεξιλογικά κενά των μαθητών. Για το λόγο αυτό οι μαθητές αναλαμβάνουν κατά ομάδες α) να εντοπίσουν στο κείμενο το δύσκολο για εκείνους καθημερινό λεξιλόγιο, αλλά και το ειδικό λεξιλόγιο για το περιβάλλον (σκίαστρα, ιονιστές, μικροκλίμα, ανεμογεννήτριες κτλ.) και για την κατασκευή των σπιτιών (μόνωση, λούκια, κεραμικές πλάκες κτλ.) και β) να το προσθέσουν στο προσωπικό τους λεξικό, **απ.129** συζητώντας με τα μέλη της ομάδας τους τη διατύπωση των ορισμών και των παραδειγμάτων και βοηθούμενοι από **τα λεξικά –έντυπα και ηλεκτρονικά-απ.130** που είναι διαθέσιμα στην τάξη (βλ. Βιβλιογραφία για τον Εκπαιδευτικό). Στη συνέχεια, οι

μαθητές συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου κλειστού τύπου (βλ. φύλλο εργασίας δραστηριότητα *ΝΑΙ - ΟΧΙ*). Αυτή τη φορά η κατανόηση θα είναι επικεντρωμένη σε επιμέρους στοιχεία του κειμένου.

2ο Βήμα/ Στάδιο Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αξιοποιούν τις κειμενικές, γραμματικές και λεξιλογικές δομές που ανακάλυψαν κατά το προηγούμενο στάδιο, επιχειρώντας να παραγάγουν το δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο.

Παραγωγή προφορικού λόγου Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες παρατηρούν δύο εικόνες σπιτιών, ενός σπιτιού στο χωριό και ενός σπιτιού στην πόλη (βλ. φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια αναλαμβάνουν να συγκρίνουν το σπίτι της πόλης και το σπίτι του χωριού με το βιοκλιματικό σπίτι και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Ορίζουν συντομοστίτη της ομάδας τους και προσχεδιάζουν το λόγο τους κρατώντας σημειώσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζουν προφορικά τις απόψεις τους. Η δραστηριότητα αναμένεται να αναδείξει τόσο τις στάσεις όσο και τα βιώματα των μαθητών: οι απόψεις ενδέχεται να διαφοροποιούνται με βάση το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, το αν είναι κάτοικοι χωριού ή πόλης και τις εμπειρίες τους από αγροτικά ή αστικά περιβάλλοντα.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή περιγραφικού κειμένου, αυτή τη φορά, όμως, γραπτού. Παρατηρούν το σκίτσο του ΚΥΡ από το σχολικό βιβλίο (βλ. φύλλο εργασίας) και αναλαμβάνουν να περιγράψουν γραπτά τι βλέπουν σε μία παράγραφο. Ενώ οι μαθητές θα πρέπει να μείνουν πιστοί στα γλωσσικά και κειμενικά χαρακτηριστικά ενός περιγραφικού κειμένου, ενδέχεται να διαφοροποιηθούν ως προς τις λεξιλογικές τους επιλογές. Θα πρέπει να αποφευχθεί η ερμηνεία του σκίτσου.

Το προσωπικό λεξικό του κάθε μαθητή δεν είναι απλά ένα ευρετήριο ή μία καρτέλα λέξεων.απ.129α Σε αυτό οι μαθητές καταγράφουν λέξεις ή εκφράσεις που δεν τους είναι οικείες, καθώς επίσης τη σημασία τους και παραδείγματα χρήσης και αναπαριστούν δύσκολες σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων (π.χ. πολυσημία, μετωνυμία κτλ.). Η καλή οργάνωση του λεξικού έχει να κάνει με την αποτελεσματική **διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης/εμπλουτισμού λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό απ.131** (βλ. εισαγωγικό κείμενο του παρόντος οδηγού, σελ. 6). Για παράδειγμα, για κάποιον μαθητή μπορεί να **είναι βοηθητική η οπτικοποίηση της έννοιας μιας λέξης μέσω μιας εικόνας, ενός σκίτσου κτλ.απ.132**

σελ 89 οδηγού)

καθώς με τον τρόπο αυτό το παραγόμενο κείμενο μπορεί να είναι υβριδικό

(περιγραφικό και επιχειρηματολογικό). Και πάλι οι μαθητές μπορούν να συμβουλευτούν τη σχολική γραμματική. Μόλις ολοκληρωθεί η παραγωγή των μαθητικών κειμένων, ακολουθεί το στάδιο **της ετεροαξιολόγησης των γραπτών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές.απ.133** Καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τα γραπτά των συμμαθητών τους, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τα «απαραίτητα»/σταθερά στοιχεία ενός περιγραφικού κειμένου αλλά και για τα δυνάμει διαφοροποιούμενα.

3ο Βήμα/ Στάδιο

Στο στάδιο αυτό επιδιώκουμε να εξοικειώσουμε τους μαθητές με ένα επιχειρηματολογικό κείμενο υπέρ της αξιοποίησης ανανεώσιμων/φυσικών πόρων για την εξοικονόμηση ενέργειας, θέμα που έχει τεθεί μερικώς και στο προηγούμενο περιγραφικό κείμενο (χρησιμότητα των βιοκλιματικών σπιτιών στην εξοικονόμηση ενέργειας). Για να κατευθύνουμε τους μαθητές στην αξιοποίηση ανανεώσιμων πόρων και να τους βοηθήσουμε να αναλύσουν και να κατανοήσουν την ονομασία τους, **αξιοποιούμε φωτογραφίες απ.134** παλαιότερων και σύγχρονων συστημάτων που αξιοποιούν τον αέρα (π.χ. ανεμόμυλος → ανεμογεννήτρια) και το νερό (νερόμυλος → υδροηλεκτρικό εργοστάσιο, βλ. φύλλο εργασίας). Παρουσιάζουμε τις φωτογραφίες στους μαθητές και καταγράφουμε τις έννοιες και τις λέξεις κλειδιά που αναφέρουν στο συμβατικό ή διαδραστικό πίνακα. Προσπαθούμε να εξηγήσουμε γιατί μορφές ενέργειας όπως ο αέρας, το νερό και ο ήλιος λέγονται ανανεώσιμες ή ήπιες και τις αντιπαραβάλλουμε με τις μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που χρησιμοποιούμε.

Κατανόηση γραπτού λόγου

Διαβάζουμε το κείμενο *Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι* από το σχολικό εγχειρίδιο (Ενότητα 3η, σελ. 42) στην τάξη □ η ανάγνωση γίνεται από τον διδάσκοντα, έτσι ώστε να ακουστούν εμφατικά τα επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησης ανανεώσιμων πόρων. **Βασικός στόχος μας είναι να εξοικειώσουμε τους μαθητές με συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης απ.135** ενός απαιτητικού κειμένου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να συλλάβουν τα επιχειρήματα που θέτει. Ξεκινούμε και πάλι από μια διαδικασία αποδόμησης του κειμένου στα γλωσσικά και κειμενικά του χαρακτηριστικά που θα «αποκαλύψει» το κειμενικό είδος και προχωρούμε σταδιακά από τη μορφή στο περιεχόμενο. **Οι μαθητές αναζητούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου απ.136** (ρητορικές ερωτήσεις, ελλείψεις, σύνδεσμοι και επιρρήματα, που εξασφαλίζουν τη στενή σύνδεση των νοημάτων κτλ., χρήση α΄ προσώπου πληθυντικού για να υπογραμμιστεί η καθολικότητα των απόψεων του παραγωγού του κειμένου και ο συλλογικός τους χαρακτήρας) **και προσπαθούν σε ομάδες να φτιάξουν έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά αυτά_ απ.137** Ανατρέχουν στη σχολική γραμματική και προσπαθούν να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος (βλ. φύλλο εργασίας). Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, επιχειρούμε να τους **εξοικειώσουμε με συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης, όπως η εξαγωγή της σημασίας με βάση τα συμφραζόμενα και η διαγραμματική παρουσίαση του κειμένου. απ.138** Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο σε ομάδες και προσπαθούν να κατανοήσουν τα δυσνόητα σημεία του υποβοηθούμενοι από τα συμφραζόμενα, π.χ. στην πρόταση *Πώς θα ζήσουν οι επόμενες γενιές αν εξαντληθούν αυτοί οι φυσικοί πόροι;* οι μαθητές προσπαθούν να «υποθέσουν» τη σημασία του ρήματος *εξαντλούμαι* ερμηνεύοντας τη σημασία της απόδοσης του υποθετικού λόγου και την ερωτηματική της μορφή, **απ.139** στην

(σελ 90 οδηγού)

πρόταση *Αλλά εγκαταλείψαμε και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, γιατί δεν μπορούσαμε ή δεν θελήσαμε να αντιμετωπίσουμε την ιδιορρυθμία τους* οι μαθητές προσπαθούν να υποθέσουν τη σημασία της λέξης *ιδιορρυθμία* στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα, **αξιοποιώντας τα συγκεκριμένα στοιχεία, απ.140** όπως τη σημασία των ρημάτων της

περιόδου και των συνδέσμων που συνδέουν τις δύο προτάσεις (ερμηνεύοντας τη σημασιολογική σχέση που δομείται (αντίθεση και αιτιολόγηση)). **Επιχειρούν να αποδώσουν τη σημασία γενικών όρων ή εννοιών μέσα από παραδείγματα που αντλούν από το κείμενο, απ.141** π.χ. βιομηχανική επανάσταση → ανακάλυψαν τον ατμό, κατασκεύασαν μηχανές κτλ.), ανανεώσιμοι και μη ανανεώσιμοι πόροι → νερό, αέρας, ορυκτά (βλ. φύλλο εργασίας). Η διαγραμματική απεικόνιση του επιχειρηματολογικού κειμένου μπορεί να συμβάλλει και στην ουσιαστικότερη κατανόησή του. Για το λόγο αυτό ζητούμε από τους μαθητές α) **να εντοπίσουν απ.142** τους συνεκτικούς μηχανισμούς του κειμένου που αποτελούν δείκτη για την πορεία της σκέψης και του προβληματισμού του συντάκτη του κειμένου και β) **να επισημάνουν τις λέξεις κλειδιά και να τις συμπληρώσουν στο διάγραμμα της δομής του κειμένου απ.143** (βλ. σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 52). Στη συνέχεια καλούνται να περάσουν από το διάγραμμα στο δικό τους κείμενο φτιάχνοντας πλαγιότιλους για κάθε επιμέρους σημείο με συγκεκριμένα ρήματα και συνδετικές λέξεις που αναδεικνύουν τη λογική σειρά των προβληματισμών του συντάκτη του κειμένου (βλ. φύλλο εργασίας). Διαβάζουν τα παραγόμενα κείμενα και διερευνούν το κατά πόσο αναπαριστούν περιληπτικά/διαγραμματικά το αρχικό κείμενο.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Προκειμένου να αξιοποιηθεί κριτικά η νέα γνώση στην οποία εκθέσαμε τους μαθητές, προβάλλεται ένα βίντεο απ.144 (απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής με τίτλο *Ανάθρα Μαγνησίας: ένα χωριό διαφορετικό από τα άλλα*). **Πρόκειται για ένα υβριδικό προφορικό απ.144α** κείμενο που συνδυάζει στοιχεία περιγραφής και επιχειρηματολογίας για να παρουσιάσει ένα ορεινό χωριό, το οποίο αξιοποιώντας όλες τις διαθέσιμες ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κατάφερε να πετύχει υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης. **Στόχος της δραστηριότητας είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα διαφορετικά κειμενικά είδη απ.145** και να επισημάνουν τις διάφορες ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που αξιοποιούνται (βλ. φύλλο εργασίας)

4ο Βήμα/ Στάδιο

Παραγωγή γραπτού λόγου Για να συνδέσουμε τη διδασκαλία μας με το προηγούμενο στάδιο και να ενεργοποιήσουμε την προηγούμενη γνώση των μαθητών σε σχέση με την κατανόηση κειμένων που περιλαμβάνουν επιχειρήματα και αφορούν το περιβάλλον, **ζητούμε από τους μαθητές να επεξεργαστούν σε ομάδες- απ.146- ένα πολυτροπικό κείμενο απ.146α** (κόμικς του Quino με τη Μαφάλντα με θέμα την άναρχη δόμηση που παρατηρείται στις πόλεις, σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 54) και να καταγράψουν σε μία παράγραφο τα επιχειρήματα της Μαφάλντα αλλά και της μητέρας της. Το χιουμοριστικό στοιχείο αναμένεται να λειτουργήσει ως ερέθισμα αλλά και ως κίνητρο για τους μαθητές για να αποτυπώσουν γραπτά τα επιχειρήματα που δεν τίθενται ρητά, αλλά συνάγονται μέσα από το διάλογο μητέρας και κόρης.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Στη συνέχεια διερευνούμε το κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν την επιχειρηματολογία που μπορεί ένα θέσει ένα τραγούδι/ βιντεοκλίπ για το περιβάλλον απ.147 (*Μπες στο κλίμα*, βλ. Διδακτικό υλικό-Πηγές). Αρχικά

(σελ 91 οδηγού)

καλούμε τους μαθητές να υποθέσουν το περιεχόμενο του βιντεοκλίπ/τραγουδιού πριν την ακρόαση/ παρακολούθησή του με βάση τον τίτλο. Προσπαθούμε να τους καθοδηγήσουμε να ερμηνεύσουν όλα τα διαθέσιμα γλωσσικά στοιχεία του τίτλου (χρήση προστακτικής, συγκεκριμένου λεξιλογίου, μεταφοράς κτλ.) και να αναρωτηθούν για ποιο λόγο ο στιχουργός επιλέγει αυτόν τον τίτλο. **Μετά την παρακολούθηση του βιντεοκλίπ συζητάμε**

στην τάξη τα μηνύματα που περνάει το τραγούδι και τους τρόπους που επιλέγει να περάσει την επιχειρηματολογία του μέσα από τη γλώσσα, αλλά και μέσα από την εικόνα. απ.148

Το επόμενο βήμα της μαθησιακής διαδικασίας συνίσταται στην εξοικείωση των μαθητών με έναν ακόμη τύπο κειμένου, απ.149 το αφηγηματικό κείμενο στην προφορική του εκδοχή. Οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο, απ.149α το οποίο αποτελεί κοινωνική διαφήμιση για την ανακύκλωση συσκευών ως δραστηριοποίηση για την εξοικονόμηση ενέργειας σε ατομικό επίπεδο (Ανακύκλωση συσκευών – Δεν είναι παραμύθι). Η επιλογή της δραστηριότητας αυτής σε προχωρημένο στάδιο της ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εξυπηρετεί τόσο τη χαλάρωση των μαθητών όσο και την εμπλοκή τους στη διαδικασία αναγνώρισης ενός υβριδικού προφορικού κειμένου, δηλαδή ενός κειμένου που περιλαμβάνει αφήγηση απ.150 αλλά και επιχειρηματολογία. Πριν την παρακολούθηση του βίντεο συμβουλευόμαστε τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηρά κάποιες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που αφορούν τα γλωσσικά και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του προφορικού κειμένου (αφήγηση/εξιστόρηση γεγονότων πραγματικών ή φανταστικών, ρηματικός χρόνος αφήγησης, επιχειρήματα υπέρ της ανακύκλωσης συσκευών κτλ., βλ. φύλλο εργασίας), έτσι ώστε να είναι σε θέση να εστιάσουν στη συνολική του κατανόηση. Μετά την παρακολούθηση του βίντεο, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών απ.151 και να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμένου με εκείνα των υπόλοιπων κειμένων που έχουν επεξεργαστεί στα προηγούμενα βήματα του σχεδίου εργασίας. Στη συνέχεια περνούν στην κατανόηση των επιμέρους σημείων του κειμένου και προσπαθούν να βάλουν σε λογική σειρά τα γεγονότα που παρακολουθούν στο βίντεο αριθμώντας τα από το 1 έως το 5. απ.152 Ακολουθεί συζήτηση στην οποία οι μαθητές καταθέτουν τα προσωπικά τους βιώματα απ.153 σχετικά με την ανακύκλωση προϊόντων και συσκευών (ανακύκλωση στο σχολείο, στο σπίτι κτλ.).

5ο Βήμα/ Στάδιο Αξιολόγηση Στο στάδιο της αξιολόγησης ελέγχουμε το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι σκοποί που τέθηκαν αρχικά. Προκειμένου να αποτιμήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα απ.154 –και εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία- ο διδάσκων εκτιμά τη συνολική παρουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας (την προσπάθεια, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση στη γλωσσική τους έκφραση, κ.ά). Παράλληλα, οι μαθητές παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων, τα οποία αποτελούν και τα τελικά προϊόντα του σχεδίου εργασίας. Τα τελικά αυτά προϊόντα απ.155 παρουσιάζονται στην τάξη και αξιολογούνται από όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων απ.155α (σελ 92 Οδηγού)

Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να φτιάξουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο απ.156 για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους για την εξοικονόμηση ενέργειας. Προσπαθούν να αξιοποιήσουν όλες τις γνώσεις τους για τα κειμενικά είδη και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους, το λεξιλόγιο που συνάντησαν στην ενότητα Προστατεύουμε τη φύση και το περιβάλλον και να αναδείξουν τους διαφορετικούς τρόπους του κειμένου

τους μέσα από τις γλωσσικές και εικονιστικές τους επιλογές.απ.157 Τα φυλλάδια παρουσιάζονται στην τάξη και αξιολογείται η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητά τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια-απ.158 (βλ. φύλλο εργασίας).

Παραγωγή προφορικού λόγου

Για την αξιολόγηση του παραγόμενου προφορικού λόγου, προτείνεται να οργανωθεί ένα παιχνίδι ρόλων.απ.159 Οι μαθητές πρόκειται να συμμετάσχουν σε μια τηλεοπτική εκπομπή με θέμα τους τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας. Χωρίζονται σε 4 ομάδες, και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει μετά από κλήρωση έναν συγκεκριμένο ρόλο. Δύο μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο των συντονιστών δημοσιογράφων. Ο δικός τους ρόλος είναι να παραχωρούν το λόγο στους καλεσμένους τους, προκειμένου να υπάρξει θετική έκβαση στη συζήτηση και να κρίνουν αν οι ομιλητές τηρούν τα χρονικά όρια. Οι συντονιστές δημοσιογράφοι προοργανώνουν το λόγο τους και οι ομάδες ορίζουν συντονιστές και προσχεδιάζουν τα επιχειρήματά τους κρατώντας σημειώσεις. Συζητούν τη σειρά με την οποία θα παρέμβουν στη συζήτηση όλα τα μέλη της ομάδας και προσπαθούν να σκεφτούν τρόπους ανασκευής των πιθανών επιχειρημάτων των υπόλοιπων ομάδων. **Η συζήτηση βιντεοσκοπείται και αναλύεται από όλους τους μαθητές.απ.160** Στο τέλος οι μαθητές ψηφίζουν ποια από τις ομάδες υποδύθηκε πιο αποτελεσματικά το ρόλο της και κατόρθωσε να πείσει με τα επιχειρήματά της.

Διδακτικό υλικό-πηγές

Γραπτά κείμενα:

Το σπίτι που πρασίνισε, www.wwf.gr Κείμενο 3 Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι - Ενότητα 3, σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα» Β΄ Γυμνασίου Κείμενο 10 Τι κρίμα!,

κόμικς του Quino με πρωταγωνίστρια τη Μαφάλντα απ.161 - Ενότητα 3, σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα» Β΄ Γυμνασίου **Προφορικά κείμενα:απ.161α**

Save energy - Δρω γιατί αντιδρώ

<http://www.youtube.com/watch?v=RYoprrkyn2g>

Ανακύκλωση συσκευών - Δεν είναι παραμύθι

<http://www.youtube.com/watch?v=yS54FMM-8Oo>

Μπες στο κλίμα, Βιντεοκλίπ απ.161β

http://www.youtube.com/watch?v=4WK_5zfXtFk

Ανάθρα Μαγνησίας, Απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής απ.161γ της NET

<http://www.youtube.com/watch?v=VQblecsf0iM&feature=related> (σελ 93 οδηγού)