



Π3.1.1.

Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ HONG KONG ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΙΔΟΥ



**ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Θεσσαλονίκη 2011

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.1 Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Συντονιστής Ομάδας Γλώσσας: Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ομάδα εργασίας γλώσσας:

Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Κωνσταντίνος Κουτσανδρέας

Βασιλική Μπατσίδου

Μαρία Παυλίδου

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρά Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101, Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	6
1. Εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών και γλωσσικό μάθημα	10
1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Hong Kong	10
1.2 Διγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές	13
1.3 Το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	17
2. Ανάλυση	23
2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος	23
2.1.1 Γνώσεις για τον κόσμο	23
2.1.2 Γλώσσα/σημείωση και γνώσεις για τη γλώσσα	28
2.1.3 Διδασκαλία της λογοτεχνίας	37
2.2 Η διδακτική πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος	41
2.2.1 Διδακτικές πρακτικές	41
2.2.2 Ταυτότητες/Λόγοι μαθητών και διδασκόντων	55
2.3 Αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	56
3. Συμπεράσματα/συζήτηση	58
3.1 Γενικές διαπιστώσεις	58
3.2 Διαπιστώσεις ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ	60
Βιβλιογραφία	66
Παράρτημα	68

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι οι προτεινόμενοι τρόποι ένταξης και γλωσσοδιδασκτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Hong Kong για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, που αποτελεί και μία από τις δύο επίσημες κρατικές γλώσσες. Σύμφωνα με την ανάλυση του προγράμματος σπουδών, η οποία έγινε κατά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας στην οποία εντάσσεται η παρούσα μελέτη, προέκυψε πως οι προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα πλαισιώνονται κυρίως από τον ολιστικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο και συγκεκριμένα από τους υπολόγους της επικοινωνιακής προσέγγισης, της δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης και της γραφής ως διαδικασίας. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και κάποιες προτάσεις που αντλούν από τον κειμενοκεντρικό λόγο και τον λόγο των πολυγραμματισμών, οι οποίοι όμως φαίνεται να είναι αναδυόμενοι και να αναπλαισιώνονται κατά τα πρότυπα του ολιστικού λόγου. Σχετικά δε με την πρώτη γραφή και ανάγνωση εντοπίστηκαν και επιρροές από τον δομιστικό λόγο (phonics), ο οποίος όμως φάνηκε να έχει έναν φθίνοντα χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ΤΠΕ προτείνεται να αξιοποιηθούν ως μέσα διδασκαλίας που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, επεκτείνουν τον μαθησιακό χωροχρόνο εκτός σχολείου και προωθούν την εξατομικευμένη και διαδραστική μάθηση. Επιπλέον, η προτεινόμενη αξιοποίηση των ΤΠΕ σχετίζεται και με τη χρήση τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, κατά την οποία οι μαθητές εξασκούνται στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και στην αναζήτηση πληροφοριών σε ψηφιακά περιβάλλοντα, σύμφωνα με αρχές διδακτικής μεθοδολογίας που βασίζονται σε σχέδια εργασίας και ολοκλήρωση δραστηριοτήτων. Για την επίτευξη των παραπάνω προωθούνται ταυτότητες μαθητών με ενεργό εμπλοκή, δράση και ανάπτυξη πρωτοβουλίας κατά την πραγμάτωση των μαθημάτων, χωρίς ωστόσο ο υπό ανάπτυξη γραμματισμός τους να περιλαμβάνει



ιδιαίτερα κριτικές διαστάσεις, καθώς η μεγαλύτερη εστίαση δίνεται στον τεχνικό και λειτουργικό ψηφιακό γραμματισμό.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π. 3.1.1) «Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση» με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, αποτελεί η προτεινόμενη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες και τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών (στο εξής Π.Σ.) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Hong Kong (στο εξής HK). Συγκεκριμένα, τα υπό διερεύνηση ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- α) Σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο προτείνεται από τα Π.Σ. η γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ;
- β) Ποια είναι η βαθύτερη λογική του προτεινόμενου τρόπου;
- γ) Τι είδους γραμματισμός επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά;

Για την εξέταση των παραπάνω ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν κυρίως τα ισχύοντα Π.Σ. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο HK τα οποία αναλύθηκαν σύμφωνα με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας στην οποία εντάσσεται η παρούσα μελέτη. Επιπλέον διευκρινιστικές πληροφορίες για το υλικό που αξιοποιήθηκε θα δοθούν στο κύριο μέρος της εργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως, δεδομένου ότι στο HK οι επίσημα αναγνωρισμένες γλώσσες είναι δύο, τα κινέζικα και τα αγγλικά, στη μελέτη αυτή εξετάζονται τα Π.Σ. που σχετίζονται με τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία αποτελεί ένα από τα βασικά και υποχρεωτικά διδακτικά αντικείμενα των σχολείων από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα της διγλωσσίας στο HK και τις εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς αυτό δίνονται στο κύριο μέρος της μελέτης.

Αναφορικά με την επιλογή της διερεύνησης των προτάσεων του HK ως προς το υπό εξέταση εδώ ζήτημα, αυτή καθορίστηκε από ποικίλους παράγοντες. Ο ένας από αυτούς είναι ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος του

ΗΚ, όπως τουλάχιστον αυτός αποτυπώνεται από τις διεθνείς αξιολογήσεις του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, αγγλ. Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD) και συγκεκριμένα από τις αξιολογήσεις του PISA (Programme for International System Assessment), σύμφωνα με τις οποίες οι Κινέζοι μαθητές κατατάσσονται μεταξύ των πρώτων θέσεων (OECD 2010a, 14-15). Επιπλέον, ένα από τα επίσης σημαντικά στοιχεία που αποτυπώνεται στην τελευταία αξιολόγηση του PISA είναι πως τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών του ΗΚ παρουσιάζουν αρκετά χαμηλά ποσοστά ποικιλότητας και αποκλίσεων μεταξύ τους (OECD 2010c, 6). Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή οι περισσότεροι μαθητές που αξιολογήθηκαν ανεξάρτητα από το προσωπικό τους κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο κυμαίνονταν στα ίδια περίπου ποσοστά επιδόσεων, ερμηνεύεται από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων ως στοιχείο επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (OECD 2010c, 9).

Βέβαια, το ζήτημα σχετικά με τις αξιολογήσεις του PISA, τα αποτελέσματά τους και τις αναλύσεις αυτών είναι αρκετά σύνθετο και απαιτεί ιδιαίτερη και επί τούτου μελέτη με κριτική και ιστορική υποψία. Δεδομένου μάλιστα ότι, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία, οι τοπικές αξιολογήσεις των μαθητών του ΗΚ αποτυπώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιδόσεων σε σχέση με τις αξιολογήσεις του PISA (Chun et al. 2004), γίνεται φανερό πως το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και σύνθετο και απαιτεί μεγαλύτερη και περισσότερο εστιασμένη έρευνα και ανάλυση. Ωστόσο, είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διαφόρων χωρών επηρεάζονται, λιγότερο ή περισσότερο και με διάφορους τρόπους, από τις αξιολογήσεις του PISA θεωρώντας ως ιδιαίτερα ανταγωνιστικά τα εκπαιδευτικά συστήματα που αξιολογούνται ως επιτυχημένα (Schleicher 2008, 72-85). Το παραπάνω πλαίσιο λοιπόν και η ιδιαιτερότητα της περίπτωσης του ΗΚ ως προς αυτό δεν θα μπορούσε να αφήσει αδιάφορη μια έρευνα όπως αυτή που σχετίζεται με τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Μία ακόμη όμως ιδιαιτερότητα του ΗΚ, πέρα από τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού του συστήματος λόγω των υψηλών ποσοστών επιτυχίας στον ΟΟΣΑ, σχετίζεται και με την ιδιάζουσα τοπική κοινωνικό-πολιτική

κατάσταση, μεγάλο μέρος της οποίας οφείλεται στη μακροχρόνια βρετανική αποικιοκρατία που διήρκεσε μέχρι το 1997. Το έτος αυτό το ΗΚ περιήλθε στη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας ως Ειδική Διοικητική Περιοχή (Special Administrative Region of HK). Αυτό σημαίνει πως σύμφωνα με τον ονομαζόμενο Βασικό Νόμο του ΗΚ (Basic Law) και υπό τους όρους της σινοβρετανικής κοινής Διακήρυξης, το ΗΚ διαθέτει σχετικά με την υπόλοιπη Κίνα έναν βαθμό αυτονομίας, η οποία παραχωρήθηκε περισσότερο για λόγους οικονομικούς και εκφράζεται σε επίπεδο πολιτικής με τον όρο «μία χώρα, δύο συστήματα».

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, το ΗΚ διατηρεί το δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, η λειτουργία του οποίου καθορίζεται από το Γραφείο Εκπαίδευσης (Education Bureau) που υπάγεται στην κυβέρνηση του ΗΚ χωρίς να συνδέεται άμεσα με το Υπουργείο Εκπαίδευσης του Πεκίνου, που αποτελεί και την πρωτεύουσα της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Βασικό Νόμο του ΗΚ (Άρθρο 9), αναγνωρίζονται δύο επίσημες γλώσσες, η κινεζική¹ και η αγγλική, γεγονός που σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών και γλωσσικής διδασκαλίας αποτυπώνεται σε δύο βασικούς άξονες. Ο ένας άξονας σχετίζεται με την ύπαρξη στα σχολεία δύο γλωσσικών διδακτικών αντικειμένων και ο άλλος άξονας σχετίζεται με την υιοθέτηση δύο γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση στο ΗΚ αποτελεί μια εξαιρετικά ιδιαίτερη περίπτωση, δεδομένου ότι συνδυάζει χαρακτηριστικά υβριδοποίησης τόσο της ασιατικής όσο και της αγγλοσαξονικής εκπαιδευτικής κουλτούρας και νοοτροπίας (OECD 2010b, 99). Το στοιχείο αυτό έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς εντός του πλαισίου ενός εκπαιδευτικού παραδείγματος μπορεί να ανιχνεύσει κανείς από τη μια την τάση του αγγλοσαξονικού εκπαιδευτικού και διδακτικού τοπίου, που έχει απασχολήσει κατά κόρον τη σχετική με την εκπαίδευση έρευνα και έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, και από την άλλη την αναπλαισίωση της τάσης αυτής από την ασιατική εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία είναι λιγότερο γνωστή στις ελληνικές τουλάχιστον ερευνητικές αναζητήσεις.

¹ Στην παρούσα εργασία επιλέγεται η ευρύτερη χρήση του όρου «κινέζικα» χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη διάκριση και αναφορά στην εκάστοτε γλωσσική ποικιλία που ο όρος αυτός περιλαμβάνει, όπως είναι η ποικιλίες putonghua, mandarin και traditional chinese.

Θα λέγαμε επομένως πως μέσω της ανάλυσης των Π.Σ. του ΗΚ είναι δυνατή η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί υπό το πρίσμα της ασιατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας δύο από τους κυρίαρχους διεθνώς γραμματισμούς, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ και ο γραμματισμός στην αγγλική γλώσσα. Ειδικότερα μάλιστα ως προς την εκπαίδευση στις ΤΠΕ και την παράδοση σε αυτήν, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα του ΗΚ ενσωματώθηκαν οι νέες τεχνολογίες ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο αρκετά νωρίς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Plomp et al. 2003, 175), η εισαγωγή αυτή έγινε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μέχρι το 1997 αφορούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με τις τελευταίες ωστόσο μεταρρυθμίσεις η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση τείνει προς περισσότερο ολοκληρωμένα πρότυπα (Κουτσογιάννης 2010, 16-17), καθώς, όπως θα δούμε και κατά την ανάλυση, προτείνεται όχι μόνο η ενσωμάτωσή τους στα σχολεία ως ξεχωριστό μάθημα αλλά και η αξιοποίησή τους σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής.

Στο πλαίσιο λοιπόν της παρούσας μελέτης, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται όσα στοιχεία είναι απαραίτητα για το εκπαιδευτικό συγκείμενο και το Π.Σ. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το προτεινόμενο από το Π.Σ. περιεχόμενο και ο τρόπος διδακτικής πραγμάτωσης του γλωσσικού μαθήματος και η σχέση αυτών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και η συζήτηση ως προς αυτά. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση του κύριου μέρους της εργασίας ακολουθεί και ένα Παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνονται τα πρωτότυπα αγγλικά κείμενα των αποσπασμάτων που αναλύονται στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα των μεταφράσεων που επιχειρήθηκαν².

² Στις περιπτώσεις μικρότερων σε έκταση αποσπασμάτων το αγγλικό πρωτότυπο κείμενο δίνεται σε μορφή υποσημείωσης και όχι στο Παράρτημα. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις θα πρέπει να αναφέρουμε ότι για τεχνικούς λόγους δεν ήταν δυνατή η αντιγραφή αποσπασμάτων από τα πρωτότυπα κείμενα, καθώς είτε δεν επιτρεπόταν από τα ψηφιακά αρχεία (μορφής pdf) η αντιγραφή, είτε κατέληγε σε κωδικοποίηση χαρακτήρων μη αναγνώσιμων. Δυστυχώς λοιπόν σε αυτές τις περιπτώσεις δεν μπορούσαμε να παραθέσουμε το αγγλικό πρωτότυπο κείμενο. Ωστόσο, σε κάθε απόσπασμα που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη δίνουμε παραπομπή στην πηγή άντλησής του, όπου και μπορεί κανείς να ανατρέξει, για να ελέγξει την εγκυρότητα των μεταφράσεων.

1. Εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών και γλωσσικό μάθημα

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η πρόταση του ΗΚ για τον τρόπο ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα, είναι απαραίτητα κάποια εισαγωγικά στοιχεία³ σχετικά τόσο με το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο όσο και με το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει και τα Π.Σ. του ΗΚ. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Θα πρέπει, βέβαια, να διευκρινιστεί πως δεν πρόκειται για εξαντλητική περιγραφή, αλλά κυρίως για μία προσπάθεια χαρτογράφησης όσων ζητημάτων είναι απαραίτητα, ώστε να γίνουν κατανοητές οι τοπικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και η τοπική εκδοχή της παρεχόμενης γλωσσικής εκπαίδευσης στο ΗΚ.

1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Hong Kong

Χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Βασικός υπεύθυνος για τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών στο ΗΚ είναι το Γραφείο Εκπαίδευσης, υπό τις αρμοδιότητες του οποίου είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αναθεώρηση των πολιτικών, των προγραμμάτων και της σχετικής με την εκπαίδευση νομοθεσίας καθώς και η επίβλεψη των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ταυτόχρονα με το Γραφείο Εκπαίδευσης λειτουργεί ως συμβουλευτικό όργανο της κυβέρνησης για ζητήματα εκπαίδευσης και η Επιτροπή για την Εκπαίδευση (Education Commission), ενώ αναφορικά με τη διαμόρφωση και τη σύνταξη των Π.Σ. κύριος υπεύθυνος είναι το Συμβούλιο για την Ανάπτυξη των Π.Σ. (Curriculum Development Council). Ακόμη, ως προς την αξιολόγηση των μαθητών στις εθνικές εξεταστικές δοκιμασίες λειτουργεί ως ξεχωριστό όργανο η Ανεξάρτητη Αρχή Εξετάσεων και Αξιολογήσεων (HK Examinations and Assessment Authority). Γενικότερα, ως προς τη χάραξη των

³ Τα στοιχεία αυτά αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του Γραφείου Εκπαίδευσης του ΗΚ (<http://www.edb.gov.hk/>) και από τους συνδέσμους της ιστοσελίδας αυτής.

εκπαιδευτικών πολιτικών και παρά το γεγονός της ύπαρξης ποικίλων οργάνων που απαρτίζονται από ένα ευρύ σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, το εκπαιδευτικό σύστημα του ΗΚ έχει αρκετά συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι όλες οι αποφάσεις επικυρώνονται από το Γραφείο Εκπαίδευσης. Αναφορικά δε με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αυτή αποτυπώνεται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δομή εκπαιδευτικού συστήματος

ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΤΑΞΕΙΣ	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ
3 χρόνια	Προσχολική	-	Προαιρετική
6 χρόνια	Πρωτοβάθμια	Key Stage 1: Α/θμια 1-3 Key Stage 2: Α/θμια 4-6	Υποχρεωτική, καθολική
3 χρόνια	Κατώτερη Δευτεροβάθμια	Key Stage 3: Β/θμια 1-3	Υποχρεωτική, καθολική
3 χρόνια	Ανώτερη Δευτεροβάθμια	Key Stage 4: Β/θμια 4-6	Προαιρετική, οδηγεί σε εθνικές εξετάσεις για την απόκτηση διπλώματος
-	Τριτοβάθμια	-	Προαιρετική, κατόπιν επιλογής των εισακτέων

Η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των Π.Σ.

Από το 1997 μέχρι και σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΚ και τα Π.Σ. για την παροχή εκπαίδευσης βρίσκονται σε μία συνεχή και σταδιακή φάση αναθεώρησης και μεταρρυθμίσεων. Οι μεταρρυθμιστικές διαδικασίες σχετίζονται με τα Π.Σ. όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με τους μηχανισμούς αξιολόγησης και με το σύστημα

εισαγωγής των μαθητών σε κάθε βαθμίδα. Σχετικά συγκεκριμένα με τα Π.Σ. κύριος υπεύθυνος είναι το Συμβούλιο για την Ανάπτυξη των Π.Σ. (Curriculum Development Council, στο εξής CDC), το οποίο είναι συμβουλευτικό όργανο της κυβέρνησης σχετικά με όλα τα ζητήματα που άπτονται τον σχεδιασμό των Π.Σ. από την προσχολική μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα μέλη που το απαρτίζουν περιλαμβάνονται διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητών, πανεπιστημιακοί καθηγητές, εκπρόσωποι του Γραφείου Εκπαίδευσης και γενικά ανθρώπινο δυναμικό που προέρχεται από το σύνολο της εμπλεκόμενης με την εκπαίδευση κοινότητας.

Οι θεμελιώδεις γραμμές ως προς τις αναθεωρήσεις των σχολικών Π.Σ., από την προσχολική μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυπώνονται σε σχετικό έγγραφο του 2001 με τίτλο «Learning to Learn - The Way Forward in Curriculum» (στο εξής CDC 2001). Το έγγραφο αυτό, το οποίο εκτείνεται σε 122 αριθμημένες σελίδες, αποτελεί τη βάση σύμφωνα με την οποία διαμορφώθηκαν και συντάχθηκαν όλα τα Π.Σ. που εκδόθηκαν στη συνέχεια. Όπως φανερώνει ο τίτλος του κειμένου, αλλά και όπως προκύπτει από τη συνολική ανάγνωσή του, βασικός στόχος των μεταρρυθμίσεων είναι η μετατόπιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο προσκήνιο του 21^{ου} αιώνα (The way Forward in Curriculum) και η μετατροπή των σχολείων του ΗΚ σε δυναμικές και δημιουργικές βάσεις «μάθησης του να μαθαίνει κανείς» (learning to learn). Κύριο δε χαρακτηριστικό των μεταρρυθμίσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται στο κείμενο, είναι η αλλαγή εστίασης από τη διδασκαλία στη μάθηση και από τα μαθησιακά αποτελέσματα στις μαθησιακές διαδικασίες και κατ' επέκταση ο προσανατολισμός προς την προοδευτική παιδαγωγική σχολή σκέψης.

Κλείνοντας, θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο ΗΚ και η αναθεώρηση των Π.Σ. κινούνται στο πλαίσιο ολιστικών προσεγγίσεων, κατά τις οποίες αναθεωρείται όλο το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το εύρος μάλιστα των μεταρρυθμίσεων αυτών γίνεται εύκολα αντιληπτό ακόμη και από μια απλή περιδιάβαση στον διαδικτυακό τόπο του Γραφείου Εκπαίδευσης, όπου μπορεί να βρει κανείς πλήθος αναφορών, αξιολογήσεων και επιτόπιων ερευνών σχετικά με τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Βέβαια, η ολιστική αυτή προσέγγιση στην αναθεώρηση των Π.Σ. και του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με το τοπικό ιστορικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Σύμφωνα με αυτό, τα σχολεία στο ΗΚ ακολουθούσαν για αρκετές δεκαετίες ένα εκλεκτικό και παραδοσιακό Π.Σ. στο οποίο ανταποκρινόταν ένα μικρό σχετικά μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και κατ' επέκταση την αντίδραση της κοινωνίας και την απαίτηση για ριζικές αναμορφώσεις. Δεδομένης όμως της μακροχρόνιας παράδοσης σε ένα σύστημα το οποίο δεν ήταν αποδοτικό, οι κυβερνήσεις του ΗΚ δεν στάθηκαν σε επιμέρους αλλαγές, αλλά προχώρησαν σε καθολικές αναθεωρήσεις, έπειτα από επιτόπιες έρευνες και αξιολογήσεις προκειμένου να ληφθεί υπόψη το ήδη υπάρχον πλαίσιο (OECD 2010b, 99-102).

1.2 Διγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Σημαντικός άξονας για να γίνουν κατανοητά όσα εξετάζονται στην παρούσα μελέτη είναι το ζήτημα της διγλωσσίας στο ΗΚ και των εκπαιδευτικών πολιτικών σε σχέση με αυτή. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για ζητήματα αρκετά σύνθετα που απαιτούν περαιτέρω και πιο εστιασμένη μελέτη, η οποία παρά το ενδιαφέρον της δεν εντάσσεται στους στόχους της παρούσας εργασίας. Αυτό το οποίο εξετάζεται εδώ είναι το γενικότερο πλαίσιο σχετικά με τους γλωσσικούς κώδικες, την έκταση και τον τρόπο χρήσης τους καθώς και οι γενικότερες τάσεις των επίσημων εφαρμοζόμενων πολιτικών για την εκπαίδευση στη διγλωσσία, ούτως ώστε να γίνει σε κάποιο βαθμό κατανοητό το ζήτημα των τοπικών γλωσσικών ιδιοτεροτήτων.

Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφία (Pennington 1998), ως αγγλική αποικία το ΗΚ μετατράπηκε σταδιακά σε μία δίγλωσση (diglossic) κοινότητα κατά την οποία υπήρχε διακριτή χρήση του κάθε κώδικα ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό η χρήση της αγγλικής συνδέθηκε με τις επίσημες ή υψηλού κύρους περιστάσεις, όπως η κρατική διοίκηση και οι υπηρεσίες, ενώ η χρήση της κινεζικής περιορίστηκε στις πιο ανεπίσημες και χαμηλού κύρους περιστάσεις, όπως για παράδειγμα η καθημερινή ομιλία στο σπίτι.

Όμως το γλωσσικό αυτό προφίλ φάνηκε ήδη από τη δεκαετία του 1980 να αλλάζει τείνοντας προς τη σταδιακή μετατροπή της γλωσσικής κοινότητας από δίγλωσση (diglossic) σε διπλόγλωσση (bilingual) (Pennington 1998· Ο'Halloran 2000). Κύρια χαρακτηριστικά της μετατροπής αυτής δεν είναι η διακριτή χρήση του κάθε κώδικα ανάλογα με τις περιστάσεις (επίσημες ή ανεπίσημες), αλλά η μείξη μεταξύ των κωδίκων (switching και mixing), η περισσότερο ελεύθερη εναλλαγή (free alternation) τους (Pennington 1998) καθώς και η σταδιακή ένταξη και χρήση των κινέζικων και στις πιο υψηλού κύρους περιστάσεις, οι οποίες είχαν παραδοσιακά συνδεθεί με την αγγλική γλώσσα (Ο' Halloran 2000). Εκτός από τα παραπάνω επισημαίνεται επίσης και η έντονη διάδοση και χρήση στον προφορικό λόγο της ποικιλίας των putonghua, που είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή διαμόρφωση σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας ενός τρίγλωσσου προφίλ (trilingual profile) (Pennington 1998). Τέλος, αναφορικά συγκεκριμένα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη χρήση των δύο επίσημων γλωσσών σε αυτό, επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία η κυριαρχία της χρήσης των αγγλικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η έντονη μείξη των δύο γλωσσικών κωδίκων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ό.π.).

Σχετικά συγκεκριμένα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς το ζήτημα της διγλωσσίας στο HK ο μεγαλύτερος προβληματισμός που έχει επικρατήσει αφορά στην επιλογή του γλωσσικού μέσου διδασκαλίας⁴ (medium of instruction). Σχετικά λοιπόν με αυτό, μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυριαρχούσε μια ελευθεριάζουσα πολιτική από τις εκάστοτε κυβερνήσεις (laissez-faire policy), δινόταν δηλαδή στα ίδια τα σχολεία το δικαίωμα να καθορίσουν και να επιλέξουν ποια από τις δύο γλώσσες θα υιοθετήσουν ως μέσο διδασκαλίας. Η πολιτική αυτή σε συνδυασμό με ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές τοπικές παραμέτρους, όπως η οικονομική ανάπτυξη στο HK και το άνοιγμα θέσεων εργασίας σε τομείς όπου η επάρκεια στην αγγλική ήταν απαραίτητη, είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας ιδιάζουσας τοπικής κατάστασης ως προς την υιοθέτηση του εκάστοτε μέσου διδασκαλίας από τα σχολικά

⁴ Για το ζήτημα αυτό οι πληροφορίες που παρουσιάζονται εδώ αντλούνται από τις μελέτες των Ο' Halloran (2000) και Evans (2002).

ιδρύματα. Συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πλειονότητα των σχολείων υιοθέτησε την κινεζική ως μέσο διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές που φοιτούν στα λίγα σχολεία που υιοθετούν την αγγλική ως μέσο διδασκαλίας προέρχονται από τα μεσοαστικά κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι και πιο στενά συνδεδεμένη με τις ανώτερες σπουδές και την κατάληψη θέσεων εργασίας κοινωνικοοικονομικού κύρους, η πλειονότητα των σχολείων υιοθέτησε την αγγλική ως μέσο διδασκαλίας, η οποία έτεινε να γίνει καθολική παράδοση σε επίπεδο δευτεροβάθμιων σπουδών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως υποβάθρου.

Ωστόσο, μετά το 1997 και στο πλαίσιο της ισχύουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης οι κυβερνήσεις του ΗΚ προέβησαν σε πιο οργανωμένες πολιτικές σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας, εστιάζοντας κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μετάβαση σε πιο οργανωμένες πολιτικές σχετίζεται όχι μόνο με την ανεξαρτητοποίηση από τους Βρετανούς και την ανάγκη επανατοποθέτησης ως προς τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, αλλά και με ένα πλήθος αξιολογήσεων που είχαν στο μεταξύ γίνει σχετικά με τη σχολική θνησιμότητα και την επιρροή του γλωσσικού μέσου διδασκαλίας σε αυτήν. Έτσι λοιπόν, οι πολιτικές της τελευταίας δεκαετίας έστρεψαν τον προσανατολισμό τους στην ενίσχυση των κινεζικών ως μέσου διδασκαλίας, μειώνοντας σημαντικά τον αριθμό των σχολείων στα οποία επιτρέπεται η καθολική χρήση του αγγλικού μέσου διδασκαλίας στα μαθήματα. Στις πολιτικές αυτές, οι οποίες αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα από τα πιο πολυσυζητημένα δημόσια θέματα στο ΗΚ, η μεγαλύτερη αντίδραση από την εμπλεκόμενη με την εκπαίδευση κοινότητα προβλήθηκε από τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν την αγγλική ως «γλώσσα επιτυχίας» και την αγγλική εκπαίδευση ως μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Επί του παρόντος πάντως το Γραφείο Εκπαίδευσης συνεχίζει να εξετάζει το ζήτημα κάνοντας αξιολογήσεις και εκδίδοντας σχετικές αναφορές, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκάστοτε επιλογής (βλ. σχετικά Education Commission 2005).

Ως προς τα Π.Σ. και τη διδασκαλία των δύο γλωσσών, ως ευρύτερος σκοπός από το Γραφείο Εκπαίδευσης επισημαίνεται η ενίσχυση των δίγλωσσων σε επίπεδο γραπτού λόγου και τρίγλωσσων σε επίπεδου προφορικού λόγου ικανοτήτων των μαθητών⁵. Σε επίπεδο προσχολικής αγωγής τα αγγλικά διδάσκονται σε ένα ανεπίσημο περισσότερο πλαίσιο (μη συστηματική διδασκαλία, αλλά περιστασιακή ένταξη και χρήση τους στις σχολικές πρακτικές), ενώ σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται ως ξεχωριστό και υποχρεωτικό αντικείμενο από την πρώτη κιόλας τάξη σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης. Ως προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας ορίζεται το 17%-21% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για τα αγγλικά και το 25%-30% για τα κινέζικα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας είναι κοινός και για τις δύο γλώσσες (17%-21% για την κάθε μία στην κατώτερη δευτεροβάθμια και 12,5%-15% στην ανώτερη) (CDC 2001, 76).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, επομένως, θα έλεγε κανείς πως οι τελευταίες εκπαιδευτικές πολιτικές του ΗΚ τείνουν να ενισχύουν την εκπαίδευση στη μητρική κινεζική γλώσσα και τη διδασκαλία μέσω αυτής. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να σχετίζεται όχι μόνο με την επιθυμία επαναδιαπραγμάτευσης της εθνικής ταυτότητας μετά την ανεξαρτητοποίηση του 1997 αλλά και με την επιδίωξη για μείωση της σχολικής θνησιμότητας, η οποία σε μεγάλο βαθμό συνδέθηκε με την υιοθέτηση της αγγλικής ως μέσου διδασκαλίας. Από την άλλη όμως φαίνεται πως και η εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί κύριο μέλημα των πολιτικών, στοιχείο που σχετίζεται με τη θεώρηση του αγγλικού γραμματισμού ως απαραίτητου για τη συνέχιση των σπουδών και την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών. Αναφορικά με τα παραπάνω αποκαλυπτικοί είναι οι γενικοί σκοποί του αγγλικού γλωσσικού Π.Σ. μέσω των οποίων ο αγγλικός γραμματισμός συνδυάζεται με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των ΤΠΕ και τις επακόλουθες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις. Οι γενικοί αυτοί σκοποί έχουν ως εξής:

⁵ "The Government's policy objectives are to (...) enhance students' biliterate and trilingual abilities" (<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=396&langno=1>).

Οι συνολικοί σκοποί του Π.Σ. για την εκπαίδευση στην αγγλική γλώσσα είναι: να εφοδιάσει κάθε μαθητή της δεύτερης γλώσσας με επιπλέον ευκαιρίες για επέκταση των γνώσεων και των εμπειριών με πολιτισμούς άλλων ανθρώπων καθώς επίσης και με ευκαιρίες για προσωπική και πνευματική ανάπτυξη, για περαιτέρω σπουδές και για ευχαρίστηση και εργασία μέσω της αγγλικής γλώσσας· να καταστήσει ικανό κάθε μαθητή ώστε να είναι έτοιμος για τις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα της προόδου των τεχνολογιών της πληροφορίας· οι απαιτήσεις αυτές περιλαμβάνουν την ερμηνεία, τη χρήση και την παραγωγή υλικού που στοχεύει στην ευχαρίστηση, στη μελέτη και στην εργασία με το αγγλικό γλωσσικό μέσο (CDC 2004, 11) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 1).

1.3 Το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις πρώτες συστάσεις του CDC για την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των Π.Σ., όπως αυτές αποτυπώθηκαν στο κείμενο «Learning to Learn - The Way Forward in Curriculum», εκδόθηκε το 2002 το γενικό Π.Σ. για τη βασική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια) με τίτλο «Basic Education Curriculum Guide - Building on Strengths» (στο εξής CDC 2002a). Στο έγγραφο αυτό, που αποτελείται από 414 σελίδες, ενσωματώνονται έντεκα βιβλιάρια (booklets), μέσω των οποίων παρουσιάζονται αναλυτικές κατευθυντήριες προτάσεις που σχετίζονται με όλα τα ζητήματα παροχής εκπαίδευσης και αφορούν σε όλο το σχολικό πλαίσιο και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Πρόκειται για ένα Π.Σ. επηρεασμένο από τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (με την έννοια της εστίασης στον μαθητή και στη μάθηση και όχι τόσο στον δάσκαλο και τη διδασκαλία), σύμφωνα με το οποίο εκδόθηκαν τα επιμέρους Π.Σ. για κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Στο πλαίσιο λοιπόν της αγγλικής εκπαίδευσης, τα Π.Σ. που εκδόθηκαν και ισχύουν επί του παρόντος είναι το «English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1 – Secondary 3)» (στο εξής CDC 2002b) και το

«English Language Curriculum Guide (Primary 1-6)» (στο εξής CDC 2004). Η ανάλυση της παρούσας μελέτης βασίζεται κυρίως στο δεύτερο από αυτά, δεδομένου ότι είναι το πιο πρόσφατο, αφορά αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι περισσότερο εμπλουτισμένο. Το Π.Σ. αυτό αποτυπώνεται σε ένα πολυσέλιδο έγγραφο (359 σελίδες) με αρκετά λεπτομερείς οδηγίες και προτάσεις το οποίο περιλαμβάνει τα εξής περιεχόμενα:

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στο Π.Σ. (ευρύτερη λογική και θεωρητικό υπόβαθρο για την εφαρμογή του γλωσσικού Π.Σ.).

Κεφάλαιο 2: Πλαίσιο για το Π.Σ. της αγγλικής εκπαίδευσης (σκοποί, στόχοι και βασικές συνιστώσες του Π.Σ.).

Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και διαχείριση του Π.Σ. (οι αρχές ως προς την πραγμάτωση και την εφαρμογή του Π.Σ.).

Κεφάλαιο 4: Μάθηση και διδασκαλία (προτάσεις και αρχές ως προς τη διδακτική μεθοδολογική προσέγγιση για την πραγμάτωση του Π.Σ.).

Κεφάλαιο 5: Αξιολόγηση (θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές για την αξιολόγηση μαθητών και μαθησιακής διαδικασίας).

Κεφάλαιο 6: Ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών και διδακτικών πόρων (παρουσίαση των διαθέσιμων πόρων και των αρχών και κριτηρίων επιλογής τους).

Υποδείγματα (παρουσίαση 10 ενδεικτικών διδακτικών παραδειγμάτων-σεναρίων).

Παραρτήματα (παρουσίαση 20 παραρτημάτων με ενισχυτικό υλικό ως προς το Π.Σ., όπως για παράδειγμα ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών ή του μαθήματος).

Δεδομένου ότι οι συστάσεις που κατατίθενται στο γενικό και στο ειδικό Π.Σ. είναι πολύ αναλυτικές και καλύπτουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα του εκπαιδευτικού πλαισίου, θα σταθούμε εδώ σε ορισμένα μόνο βασικά σημεία που αποτυπώνουν τις κύριες ιδιαιτερότητες του κινέζικου Π.Σ. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μια λοιπόν από αυτές τις ιδιαιτερότητες είναι ο καθορισμός τριών βασικών συνιστωσών πλαισίωσης του Π.Σ. Οι συνιστώσες αυτές είναι οι Κεντρικές

Μαθησιακές Περιοχές (Key Learning Area), οι Γενικές Δεξιότητες (Generic Skills) και οι Αξίες/Στάσεις (Values and Attitudes). Ως Κεντρικές Μαθησιακές Περιοχές (στο εξής ΚΜΠ) ορίζονται τα βασικά διδακτικά και μαθησιακά πεδία, που στην περίπτωση της γλωσσικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τις ΚΜΠ της εκπαίδευσης στην αγγλική και την κινεζική γλώσσα. Ουσιαστικά η βαθύτερη επιδίωξη των συντακτών των Π.Σ. μέσω της διάκρισης των μαθημάτων σε ΚΜΠ είναι η μετατόπιση από την παραδοσιακή σχολική αντιμετώπιση των επιστημονικών περιοχών ως διδακτικών αντικειμένων/μαθημάτων στη θεώρησή τους ως ευρύτερων περιοχών πλαισίωσης του σχολικού Π.Σ. με ανάλογες ευρύτερες οργανωτικές στρατηγικές προσέγγισής τους. Όπως επισημαίνεται, «οι σπουδές που παρέχονται μέσω της κάθε ΚΜΠ μπορούν να έχουν έναν ακαδημαϊκό ή έναν κοινωνικό ή έναν πρακτικό προσανατολισμό ή έναν συνδυασμό αυτών ανάλογα με τους στόχους. Μπορούν να οργανωθούν σε διδακτικά αντικείμενα, σε θεματικά πεδία, σε ενότητες, σε δραστηριότητες ή σε άλλους τρόπους μάθησης⁶» (CDC 2001, glossary). Ως Γενικές Δεξιότητες από την άλλη ορίζονται εννιά θεμελιώδεις δεξιότητες που πρέπει να διαπερνούν όλο το σχολικό Π.Σ., καθώς βοηθούν στην οικοδόμηση/γένεση της γνώσης από τους μαθητές, ενώ οι Αξίες/Στάσεις σχετίζονται με τις θετικές αξίες, προσωπικές και κοινωνικές, με τις οποίες πρέπει να εφοδιαστούν οι μαθητές, προκειμένου να αναπτύξουν ανάλογες συμπεριφορές.

Εκτός από τους τρεις αυτούς βασικούς άξονες πλαισίωσης των σχολικών Π.Σ. (ΚΜΠ, Γενικές Δεξιότητες, Αξίες/Στάσεις) ορίζονται επίσης και τέσσερα πεδία ως Κεντρικές Δραστηριότητες (Key Tasks), που πρέπει να διαπερνούν όλο το εύρος των σχολικών πρακτικών (τυπικών, ημιτυπικών και άτυπων). Οι Κεντρικές αυτές Δραστηριότητες τιτλοφορούνται ως εξής: α) Ηθική και Αστική Εκπαίδευση (Moral and Civic Education), β) Ανάγνωση που στοχεύει στη Μάθηση (Reading to Learn), γ) Μάθηση μέσω σχεδίων εργασίας (Project Learning) και δ) Τεχνολογίες της Πληροφορίας για αλληλεπιδραστική μάθηση (IT for interactive learning).

⁶ The studies in each KLA can have different orientations such as academic, social and practical, depending on the main purpose of learning and teaching, and can also be organised into subjects, modules, units or other modes.

Μέσω της θέσπισης των κεντρικών αυτών δραστηριοτήτων επιδιώκεται από τους συντάκτες του Π.Σ. η ενσωμάτωση των διδακτικών στρατηγικών που αυτές καλύπτουν σε όλο το εύρος του σχολικού πλαισίου και των σχολικών πρακτικών. Η ένταξη δε των ΤΠΕ σε μία από αυτές τις δραστηριότητες αποκαλύπτει τη βαρύτητα που δίνεται από το Π.Σ. στις ψηφιακές σχολικές πρακτικές μάθησης και γραμματισμού και τη λογική ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σύμφωνα με το ολιστικό πρότυπο (Κουτσογιάννης 2010, 16-17). Η σύνδεση μάλιστα των ΤΠΕ με την αλληλεπιδραστική μάθηση, όπως φανερώνει και ο τίτλος της σχετικής δραστηριότητας (IT for interactive learning), αποκαλύπτει τη θεώρηση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικών μέσων ικανών να προωθήσουν μαθησιακές διαδικασίες που βασίζονται στην αλληλεπίδραση και επομένως στην περισσότερο ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε αυτές. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες στις ΤΠΕ θεωρούνται ως μία από τις εννιά Γενικές Δεξιότητες, γεγονός που αναδεικνύει την αντίληψη των ΤΠΕ ως μέσων τα οποία βοηθούν τη γένεση/δόμηση της γνώσης από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι βασικές συνιστώσες, τα δομικά δηλαδή στοιχεία τα οποία πλαισιώνουν την οργάνωση του γλωσσικού Π.Σ. και κάποιες διευκρινιστικές πληροφορίες ως προς αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά στον επόμενο πίνακα, ο οποίος συντέθηκε ύστερα από τη συνολική ανάγνωση των Π.Σ.:

Πίνακας 2: Βασικές συνιστώσες πλαισίωσης του γλωσσικού Π.Σ.

Νήματα (Strands)				
Βασικές κατηγορίες οργάνωσης του μαθησιακού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης.				
Γενικές Δεξιότητες - συνεργατικότητα - επικοινωνία	Διαπροσωπικό Νήμα δόμηση σχέσεων, ανταλλαγή	Νήμα Γνώσεων αναζήτηση, ερμηνεία,	Νήμα Εμπειριών ανταλλαγή εκφράσεων σε	Αξίες/ Στάσεις ποιοτικά χαρακτηριστικά και θετικές

- δημιουργικότητα - κριτική σκέψη - ΤΠΕ δεξιότητες - αριθμητικές δεξιότητες -επίλυση προβλημάτων - αυτοδιαχείριση - δεξιότητες μελέτης	ιδεών και πληροφοριών, πραγματοποίηση δράσεων	χρήση πληροφοριών, διερεύνηση, έκφραση, εφαρμογή ιδεών, επίλυση προβλημάτων	πραγματικές ή φανταστικές εμπειρίες	στάσεις κατά τις μαθησιακές δραστηριότητες
Μαθησιακοί στόχοι: Μορφές και λειτουργίες: λεξικογραμματική, συντακτικό, κειμενικοί τύποι και επικοινωνιακές λειτουργίες Δεξιότητες και στρατηγικές: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή Στάσεις: γλωσσικές συμπεριφορές και στάσεις				

Μία ακόμη βασική ιδιαιτερότητα των κινεζικών Π.Σ. σχετίζεται με το ζήτημα του διδακτικού και μαθησιακού χρόνου, την προβαλλόμενη αντίληψη και τις προτεινόμενες πρακτικές ως προς αυτό. Σύμφωνα λοιπόν με τους συντάκτες των Π.Σ., προωθείται μια περισσότερο ανοιχτή και ολιστική θεώρηση του μαθησιακού χρόνου, δεδομένου ότι προσδιορίζονται και εντάσσονται στον μαθησιακό χρόνο τόσο οι ώρες των τυπικών σχολικών πρακτικών, όσο και οι ώρες των ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών αλλά και οι ώρες των εξωσχολικών πρακτικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, προτείνεται από τους συντάκτες οι στρατηγικές των σχολείων και των δασκάλων να περιλαμβάνουν όλα τα παραπάνω πεδία πρακτικών και να μην περιορίζονται στο πλαίσιο των μεμονωμένων και πλαισιωμένων από συγκεκριμένες διδακτικές ώρες μαθημάτων.

Το στοιχείο αυτό της επέκτασης του σχολικού χρόνου στο εξωσχολικό πλαίσιο αποτυπώνεται και στις προτάσεις των συντακτών για εφαρμογή στρατηγικών κατά τις οποίες η μάθηση τοποθετείται σε αυθεντικές περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Όπως υποστηρίζεται στο γενικό Π.Σ., «*Η μάθηση «με-εύρος-ζωής» (life-wide*

learning) αναφέρεται σε μια μαθησιακή διαδικασία μέσα σε αληθινά περιβάλλοντα και αυθεντικούς περίγυρους. Μια τέτοια βιωματική μάθηση καθιστά τους μαθητές ικανούς να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που αυτοί είναι δυσκολότερο να επιτευχθούν μόνο μέσα από τη διδασκαλία εντός της σχολικής αίθουσας. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, και ορισμένες θετικές στάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της κοινωνίας και της ανθρωπότητας γενικά, απαιτεί επαφές με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους και με μια ποικιλία από περιβάλλοντα και καταστάσεις. Η βιωματική μάθηση που αποκτάται μέσα από μάθηση «με-έυρος-ζωής» βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους σκοπούς της ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δια βίου μαθησιακές ικανότητες που χρειάζονται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας.» (CDC 2002 a, booklet 6, 1) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 2).

Τέλος, η βασικότερη ίσως ιδιαιτερότητα των κινεζικών Π.Σ. (τόσο του γενικού όσο και του ειδικού) είναι ο ιδιαίτερα αναλυτικός, καθοδηγητικός και κατ' επέκταση «κλειστός» χαρακτήρας τους, δεδομένου ότι δίνονται λεπτομερέστατες οδηγίες για το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών πτυχών. Ταυτόχρονα, μάλιστα, με τις οδηγίες παρουσιάζονται διδακτικά παραδείγματα (exemplars) τα οποία εμπλουτίζονται από αυθεντικές φωτογραφίες διδακτικών συμβάντων, ενώ επίσης δίνονται σχετικοί σύνδεσμοι σε άλλους επίσημους διδακτικούς πόρους και βιβλιογραφικές παραπομπές για την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό στοιχείο του εύρους των εκπαιδευτικών πτυχών οι οποίες ρυθμίζονται από το Π.Σ. και της αναλυτικότητας των οδηγιών είναι, για παράδειγμα, η αφιέρωση ολόκληρων κεφαλαίων σε προτάσεις σχετικά με τις σχολικές εργασίες των μαθητών για το σπίτι (homeworks) και τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζονται από τους γονείς για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

2. Ανάλυση

2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος

2.1.1 Γνώσεις για τον κόσμο

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης εξετάζονται οι γνώσεις και οι στάσεις για τον κόσμο με τις οποίες επιδιώκεται να εφοδιαστούν οι μαθητές στο πλαίσιο του αγγλικού γλωσσικού Π.Σ. Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί πως δεδομένου ότι ένα Π.Σ., και ιδιαίτερα ένα τόσο εκτενές και αναλυτικό Π.Σ. όπως αυτό που εξετάζεται εδώ, βρίθεται από γνώσεις, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις, εδώ αναφέρονται οι πιο σημαντικές από αυτές και όσες σχετίζονται με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Πρώτα απ' όλα λοιπόν, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σχετικά με τις γνώσεις και τις στάσεις για τον κόσμο το Π.Σ. καταθέτει ξεχωριστές προτάσεις, καθώς, όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση του Π.Σ., ο άξονας «Αξίες/Στάσεις» αποτελεί έναν από τους τρεις βασικούς άξονες οργάνωσης και πλαισίωσης του Π.Σ., στοιχείο που αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα του ζητήματος αυτού. Έτσι, προτείνεται για κάθε Key Stage μία ενδεικτική λίστα με προσωπικές και κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές μαζί με ενδεικτικά επίσης υποδείγματα εφαρμογής και ανάπτυξης αυτών κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Μερικές λοιπόν από τις προτεινόμενες αυτές αξίες και στάσεις είναι οι εξής:

Ατομικές αξίες: ιερότητα της ζωής, αλήθεια, αισθητική, τιμιότητα, ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ορθολογισμός, δημιουργικότητα, κουράγιο, ελευθερία, ατομικότητα, αυτοεκτίμηση, αυτοπειθαρχία, αυτο-καλλιέργεια, αυτοπεριορισμός, ανοικτότητα, ανεξαρτησία, επιχειρηματικότητα, απλότητα, ευαισθησία, μετριοφροσύνη, επιμονή.

Κοινωνικές αξίες: ισότητα, καλοσύνη, φιλανθρωπία, αγάπη, ελευθερία, κοινό καλό, αμοιβαιότητα, δικαιοσύνη, εμπιστοσύνη, αλληλοεξάρτηση, ανεκτικότητα, ανθρώπινη βελτίωση, πλουραλισμός, δημοκρατία, ελευθερία, πατριωτισμός, ανεκτικότητα, ίσες ευκαιρίες, πολιτισμικό και πολιτειακό κεφάλαιο, ανθρώπινα δικαιώματα και υποχρεώσεις, ορθολογισμός, αλληλεγγύη.

Στάσεις: αισιοδοξία, συμμετοχικότητα, κριτική, δημιουργικότητα, αλληλοκατανόηση, συνεργατικότητα, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, επιθυμία για μάθηση. (CDC 2004, 89-90) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 3)

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι παραπάνω αξίες και στάσεις παρουσιάζονται από τους συντάκτες του Π.Σ. σε λίστες ως αφηρημένες έννοιες, όπως αποδόθηκαν παραπάνω και χωρίς να αναλύεται και να επεξηγείται το περιεχόμενό τους, του οποίου όμως η έννοια είναι *κοινωνικά τοποθετημένη*. Έτσι λοιπόν, θα πρέπει να σημειωθεί πως η *κοινωνικά τοποθετημένη σημασία* των εννοιών αυτών καθώς και η έμφαση του Π.Σ. στο ζήτημα των αξιών/στάσεων πιθανόν να πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την ασιατική φιλοσοφία, κουλτούρα και θρησκεία, όπως για παράδειγμα η έννοια της αυτοπειθαρχίας που είναι γνωστή στο πλαίσιο των ασιατικών πολεμικών τεχνών. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη κάποιες από τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται από το Π.Σ. (βλ. CDC 2004, Appendix 1), όπως η θεματική ενότητα με τίτλο «Αγαπάμε το Hong Kong» σε συνδυασμό με την έννοια του πατριωτισμού που αναφέρθηκε παραπάνω, θα λέγαμε πως μέλημα του Π.Σ. είναι η διαμόρφωση ταυτοτήτων με εθνική συνείδηση, φιλοπατρία και τοπικά αξιακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Ταυτόχρονα όμως οι επιρροές από τον δυτικό κόσμο και η προσπάθεια συνδιαλλαγής και με αυτόν είναι φανερές. Στο πλαίσιο της αγγλικής γλωσσικής εκπαίδευσης και διαβάζοντας κανείς συνολικά το αγγλικό Π.Σ. δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει την επιδίωξη διαμόρφωσης ταυτοτήτων που αντιλαμβάνονται τα αγγλικά πολιτισμικά και αξιακά χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά στοιχεία που μαρτυρούν την προσπάθεια εμφάνισης στον αγγλικό πολιτισμό -εκτός από την ίδια τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας- είναι η διδασκαλία της αγγλικής λογοτεχνίας για την οποία

επισημαίνεται πως «ενδυναμώνει το συναισθηματικό και πολιτισμικό περιεχόμενο που είναι μέρος της γλωσσικής εκμάθησης⁷» (CDC 2002b, 18), αλλά και κάποιες επιμέρους διδακτικές προτάσεις, όπως για παράδειγμα η πρόταση οι μαθητές «να κατανοούν και να σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς του αγγλόφωνου κόσμου συμμετέχοντας σε μαθησιακές δραστηριότητες σχετικές με θέματα άλλων τόπων (π.χ. Halloween, Ημέρα της Μητέρας)⁸» (CDC 2004, 90). Σχετικά, μάλιστα, με την πρόταση αυτή το γενικό Π.Σ. περιέχει ένα πιο εκτενές παράδειγμα, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η αξιοποίηση των ΤΠΕ και το οποίο έχει ως εξής:

Για να αυξήσουν την ικανότητα των μαθητών στη χρήση της αγγλικής για την απόκτηση, ανάπτυξη και εφαρμογή της γνώσης, οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να βρουν ιστοσελίδες σχετικές με ένα θέμα, π.χ. για την Ημέρα της Μητέρας, και να τις βάλουν στο σχολικό δίκτυο (intranet). Από τους μαθητές ζητείται να διαβάσουν ιστορίες, ποιήματα, ιδέες για δώρα κτλ, από αυτές τις ιστοσελίδες και να εργαστούν σε δραστηριότητες όπως η ανάλυση του κοινωνικού συγκειμένου, του πολιτισμικού και ιστορικού υπόβαθρου των εκάστοτε χωρών, και η σύγκριση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι γιορτάζουν την Ημέρα της Μητέρας στο ΗΚ και οπουδήποτε αλλού. Σε μαθητές με πιο δημιουργικές/ υψηλές απαιτήσεις μπορεί να ζητηθεί να δημιουργήσουν ποιήματα για τις μητέρες τους, ενώ σε άλλους μπορεί να ζητηθεί να γράψουν άρθρα για την Ημέρα της Μητέρας και να τα μοιραστούν με άλλους. (CDC 2002 a, booklet 3d, 4) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 4).

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως για την ανάπτυξη των αξιών/στάσεων οι συντάκτες του Π.Σ. προτείνουν και κάποια ενδεικτικά θεματικά πεδία (modules) και ενότητες (units) που αποκαλύπτουν τις επιδιωκόμενες γνώσεις για τον κόσμο. Τα θεματικά αυτά πεδία προτείνονται ως πλαίσια εφαρμογής δραστηριοτήτων (tasks) και

⁷ The complementary role of the subject of Literature in English is that it reinforces the subject of English Language by seeking to strengthen the emotional and cultural content that is part of language learning.

⁸ Show understanding and respect for the different cultures of the English-speaking world through participating in learning activities concerning themes of other places (e.g. Halloween, Mother's Day).

σχεδίων εργασίας (projects) και περιλαμβάνουν πτυχές του κόσμου που έχουν ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία, όπως το θέμα των παιχνιδιών, των φίλων, της οικογένειας, του περιβάλλοντος, της διατροφής, της κοινωνικοποίησης. Οι προτεινόμενοι τίτλοι των θεματικών πεδίων και ενοτήτων, οι οποίοι παρατίθενται στο πρώτο παράρτημα του Π.Σ. (CDC 2004, Appendix 1), είναι οι εξής:.

Key Stage 1:

Φροντίζω και μοιράζομαι (Έχοντας κατοικίδια ζώα, Είμαι καλός πολίτης, Άνθρωποι που μας βοηθάνε, Μπορούμε, Καλές και άσχημες μέρες)

Διασκέδαση και παιχνίδια (Λαμπρές ιδέες, Show time, Παίζοντας με ασφάλεια, Αθλήματα και παιχνίδια που παίζουμε)

Εγώ, η οικογένειά μου και οι φίλοι μου (Αυτός είμαι εγώ, Τα αγαπημένα μου παιχνίδια, Εγώ και η οικογένειά μου, Αυτό είναι το σπίτι μου, Εγώ και οι φίλοι μου)

Μέρη και δραστηριότητες (Σχολικές μέρες, Πάμε για ψώνια, Ετοιμάζομαι για διάβασμα, Μέρες διακοπών, Βγαίνοντας έξω για διασκέδαση)

Ο κόσμος γύρω μας (Ανατολή και δύση ηλίου, υπέροχες εποχές και καιρός, Φανταστικά ζώα και φυτά, Τι είναι το πάρκο, Όμοιο και διαφορετικό)

Χρησιμοποιώντας τις πέντε αισθήσεις μου (Ηχοι και θόρυβοι, Δοκίμασε και άγγιξε, Χρώματα γύρω μας, Σχήματα και αριθμοί)

Key Stage 2:

Αλλαγές (Τώρα και στο παρελθόν, Σεβασμός για τη ζωή, Ευχές και όνειρα, Μεγαλώνοντας, Ένας κόσμος που αλλάζει)

Φαγητό και ποτά (Αγαπημένο φαγητό και ποτό, Μπορούμε να μαγειρέψουμε, Τρώγοντας έξω, Υγιεινή διατροφή)

Ευτυχισμένες μέρες (Φεστιβάλ, Ειδικά συμβάντα, Διασκέδαση και ελεύθερος χρόνος, Χόμπι, Μια τσάντα με χαμόγελα)

Σχέσεις (Γνωρίζοντας τους γείτονές μας, Υπέροχοι άνθρωποι, Κάνοντας φίλους, Στέλνω ένα μήνυμα, Η ανατολή συναντάει τη δύση)

Η μαγεία της φύσης (Τα θαύματα της φύσης, Το διάστημα, Ο κόσμος που χάθηκε, Μαγευτικοί ωκεανοί, Φροντίζοντας τη γη μας)

Αγαπάμε το Hong Kong (Οι εργασίες των ανθρώπων, Γνωρίζοντας περισσότερα για την κοινότητά μου, Ταξιδεύοντας τριγύρω, Ξεχωριστοί άνθρωποι και ξεχωριστά πράγματα) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 5)

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σημαντική ιδιαιτερότητα του εν λόγω Π.Σ. ως προς τις επιδιωκόμενες γνώσεις και αξίες για τον κόσμο είναι η πρόταση για μάθηση που επεκτείνεται προς τη ζωή (life-wide learning). Η πρόταση αυτή, που αφορά, εκτός από την αγγλική εκπαίδευση, όλο το σχολικό Π.Σ., σχετίζεται με την αντίληψη πως η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της βιωματικής συμμετοχής σε αυθεντικές εμπειρίες, οι οποίες προσφέρουν πραγματικές γνώσεις για τον κόσμο και την καθημερινή ζωή στους μαθητές. Έτσι, στο πλαίσιο της αγγλικής εκπαίδευσης και της γνωριμίας με τον αγγλικό κόσμο προτείνεται, για παράδειγμα, η επίσκεψη σε δημόσιες βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, μουσεία, εκθέσεις, η παρακολούθηση αγγλικών θεατρικών έργων, η οργάνωση δράσεων κατά τις οποίες προσκομίζονται στα παιδιά εμπειρίες και βιώματα συμμετοχής στον εγγλέζικο πολιτισμό (English Days και English Camps), αλλά και η χρήση των ΤΠΕ για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη βιωματική εμπειρία του κόσμου και της γλώσσας, όπως για παράδειγμα η χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία με άλλα σχολεία στο πλαίσιο ενός project ή για ανεύρεση πληροφοριών σχετικά με τα θεματικά πεδία που εξετάζονται στο μάθημα (CDC 2004, 108).

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στο παρόν υποκεφάλαιο, θα λέγαμε πως αναφορικά με τις γνώσεις και αξίες για τον κόσμο το κινεζικό Π.Σ. επιδιώκει να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες που έχουν χαρακτηριστικά τόσο τοπικής εσωστρέφειας όσο και υπερτοπικής εξωστρέφειας. Από τη μια δηλαδή επιδιώκεται η διαμόρφωση της εθνικής κινεζικής συνείδησης και από την άλλη η καλλιέργεια αγγλικής πολιτισμικής ταυτότητας. Επίσης, οι γνώσεις για τον κόσμο συνδέονται με την πραγματική εξωσχολική ζωή και καθημερινότητα, στοιχείο που φαίνεται να αντλεί από τον επικοινωνιακό γλωσσοδιδακτικό υπολόγο (sub-discourse), ενώ οι ΤΠΕ προτείνεται να

αξιοποιηθούν ως εργαλεία πραγμάτωσης δραστηριοτήτων για επικοινωνία με τον κόσμο και αναζήτηση πληροφοριών για αυτόν.

2.1.2 Γλώσσα/σημείωση και γνώσεις για τη γλώσσα

Η επικοινωνιακή θεώρηση της γλώσσας

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γλώσσα και η σημείωση από το Π.Σ. καθώς και τις προτεινόμενες γνώσεις για τη γλώσσα με τις οποίες επιδιώκεται να εφοδιαστούν οι μαθητές. Θα επιχειρήσουμε με άλλα λόγια να αποτυπώσουμε το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές και τη σχέση αυτού με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σχετικά λοιπόν με το ζήτημα της θεώρησης της γλώσσας και της σημείωσης, αποκαλυπτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Στόχος της διδασκαλίας στην αγγλική γλώσσα είναι η προετοιμασία των μαθητών για τον αληθινό κόσμο. Εφόσον οι δραστηριότητες στον αληθινό κόσμο περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση των γλωσσικών δεξιοτήτων με έναν ολοκληρωμένο τρόπο, είναι σημαντικό στις τάξεις της πρωτοβάθμιας αγγλικής εκπαίδευσης να δοθούν ευκαιρίες και υποστήριξη στους μαθητές να αναπτύξουν τις τέσσερις δεξιότητες με τρόπους που αντικατοπτρίζουν τέτοιου είδους ολοκλήρωση. Προκειμένου να αναπτυχθεί η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας για τους διάφορους σκοπούς που περιγράφονται στους Μαθησιακούς Στόχους, οι μαθητές χρειάζεται να έχουν ευκαιρίες εμπειρίας της ολοκληρωμένης χρήσης των δεξιοτήτων για αυθεντική επικοινωνία. Πρέπει να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές δραστηριότητες ή προσομοιώσεις, οι οποίες αναπαράγουν τις δραστηριότητες του αληθινού κόσμου και καθιστούν τους μαθητές ικανούς να εστιάζουν στην ολοκληρωμένη χρήση των δεξιοτήτων σε πλαίσια που έχουν νόημα και σημασία. (CDC 2004, 133-134) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 6)

Προκειμένου οι μαθητές να είναι ικανοί ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά, οι γλωσσικές μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να είναι αυθεντικές και στοχοθετημένες, εμπλέκοντας τους μαθητές σε αληθινές επικοινωνιακές πράξεις. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει επίσης να σχετίζονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τη φαντασία, τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών καθώς και με την εκτίμηση άλλων πολιτισμών του κόσμου. (CDC 2004, 95) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 7)

Στα παραπάνω αποσπάσματα λέξεις και φράσεις όπως αυτές που είναι υπογραμμισμένες έχουν μία σημασία κοινωνικά τοποθετημένη στο πλαίσιο του ολιστικού γλωσσοδιδακτικού λόγου και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του επικοινωνιακού υπολόγου. Σύμφωνα με τον υπολόγο αυτόν, από τον οποίο φαίνεται να αντλούν οι θεωρήσεις των συντακτών του Π.Σ., η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο επικοινωνίας, ενώ κύριο μέλημα της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή της ικανότητάς τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια.

Γνώσεις για τη γλώσσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο

Σύμφωνα με τις θεωρήσεις του επικοινωνιακού υπολόγου προσεγγίζονται και οι επιδιωκόμενες γνώσεις για τη γλώσσα, όχι ως αποπλαισιωμένες δομές, μορφές ή κανόνες και μεταγλωσσική θεωρία, αλλά ως πλαισιωμένα επικοινωνιακά μέσα για την ολιστική απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, ως προς τις γνώσεις για τη γλώσσα και τις γλωσσικές δεξιότητες, ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα του Π.Σ.:

Προκειμένου να αναπτύξουν τη συνεχώς αναπτυσσόμενη ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα αγγλικά ... οι μαθητές χρειάζεται να κατέχουν τις διάφορες όψεις του γλωσσικού συστήματος και να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τις

γνώσεις αυτές κατά την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων. Δεν είναι αρκετό οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς τους κανόνες και να εστιάζουν στις δομές. Πρέπει επίσης να μάθουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές κατά τη στοχοθετημένη επικοινωνία σε αυθεντικές (real-life) ή προσομοιωμένες περιστάσεις. Στη νοηματοδοτημένη χρήση της γλώσσας πρέπει να δίνεται η ίδια έμφαση που δίνεται και στη γνώση των μορφών. Οι γλωσσικές μορφές περιλαμβάνουν τους κειμενικούς τύπους, το λεξιλόγιο, τα γραμματικά στοιχεία και τις δομές. (CDC 2004, 15) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 8)

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, οι επιδιωκόμενες γνώσεις για τη γλώσσα, οι οποίες σχετίζονται με τη λεξικογραμματική και τους κειμενικούς τύπους, δεν αποτελούν αυτοσκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, στοιχείο που αποδεικνύει χαρακτηριστικό γνώρισμα επιρροής από τον επικοινωνιακό υπολόγο. Μάλιστα, η επιρροή αυτή είναι εμφανής και από τις ειδικότερες οδηγίες που δίνονται, ενδεικτικά αποσπάσματα των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω, κατά τις οποίες τονίζεται η αποφυγή της εστίασης σε αποπλαισιωμένους κανόνες και σε διδακτικές πρακτικές αποστήθισής τους.

Η εκμάθηση της γραμματικής είναι νοηματοδοτημένη και στοχοθετημένη μόνο εφόσον χρησιμοποιείται κατά το παιχνίδι ή κατά την αποτελεσματική επικοινωνία, παρά για τη γνώση των μεμονωμένων γλωσσικών μορφών. Τα παιδιά έχουν μία καταπληκτική ικανότητα να αφομοιώνουν τη γλώσσα παίζοντας. Οι δάσκαλοι πρέπει να σημειώσουν ότι η εκμάθηση της γραμματικής δεν είναι μία απλή γραμμική διαδικασία γνώσης της μίας μορφής μετά την άλλη, ούτε ότι η αποστήθιση των κανόνων εγγυάται την αποτελεσματική επικοινωνία. Η εκμάθηση της γραμματικής εξαρτάται από τη συνάντηση με τη μία μορφή ξανά και ξανά σε διαφορετικά πλαίσια έτσι ώστε να αναπτύσσεται μία συνεχώς πληρέστερη κατανόηση του πότε και πώς μία μορφή χρησιμοποιείται. (CDC 2004, 160) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 9).

Οι μαθητές χρειάζεται να χρησιμοποιούν μια σειρά γραμματικών στοιχείων και δομών, προκειμένου να εξυπηρετήσουν διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες⁹. (CDC 2004, 21)

Πρέπει να τονιστεί πως η χρήση των γραμματικών κανόνων και της ορολογίας θα πρέπει να διατηρείται σε ελάχιστα επίπεδα, ειδικότερα κατά τη διδασκαλία στο Key Stage 1¹⁰. (CDC 2004, 47)

Στα παραπάνω αποσπάσματα ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η δήλωση ότι «τα παιδιά έχουν μία καταπληκτική ικανότητα να αφομοιώνουν τη γλώσσα παίζοντας», η οποία φαίνεται να αντλεί από φυσικά μοντέλα απόκτησης της γλώσσας, από τον ολιστικό δηλαδή λόγο. Εκτός όμως από τα λεξικογραμματικά στοιχεία, υπό το πρίσμα του ολιστικού λόγου και συγκεκριμένα του επικοινωνιακού υπολόγου φαίνεται να προσεγγίζονται και οι γνώσεις για τους κειμενικούς τύπους¹¹, αναφορικά με τους οποίους επισημαίνεται από τους συντάκτες του Π.Σ.:

Είναι σημαντικό οι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να εισαχθούν σε μία ποικιλία κειμενικών τύπων. Η συνειδητή γνώση διαφορετικών κειμενικών τύπων και η ρητή διδασκαλία τους βοηθά τους μαθητές να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες και επαρκείς χρήστες της γλώσσας. Οι μαθητές χρειάζεται να εξοικειωθούν με τους ποικίλους κειμενικούς τύπους και τις δομές τους, ώστε να είναι ικανοί να τους χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους κατά την πραγματική τους ζωή. Η επαρκής γνώση ενός αυθεντικού κειμένου (όπως για παράδειγμα η ικανότητα ανάγνωσης οδηγιών για τη συναρμολόγηση ενός παιχνιδιού) εφοδιάζει τους μαθητές με ισχυρά αισθήματα επιτυχίας και τους κινητοποιεί για περαιτέρω ανάπτυξη. ... Οι κειμενικοί τύποι επίσης παρέχουν

⁹ Learners need to use a range of grammar items and structures to serve various communicative functions.

¹⁰ It must be emphasized that the use of grammar rules and terms should be kept to a minimum, especially in teaching Key Stage 1 learners.

¹¹ Στο κείμενο του Π.Σ. χρησιμοποιείται ο όρος «text types», η ελληνική απόδοση του οποίου διατηρείται και στην παρούσα μελέτη, χωρίς να γίνεται διάκριση με τον όρο «genre», ζήτημα που έχει απασχολήσει εκτενώς τη σχετική με την κειμενολογία βιβλιογραφία.

ένα αυθεντικό και νοηματοδοτημένο πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς λειτουργεί η γραμματική για στοχοθετημένη επικοινωνία. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές ... διαβάζουν ή γράφουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού, εξασκούνται στη χρήση της υποτακτικής για την παροχή οδηγιών. (CDC 2004, 15-16) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 10)

Όπως φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα, ο επικοινωνιακός *υπολόγος* από τον οποίο αντλεί το Π.Σ. φαίνεται να εμπλουτίζεται με στοιχεία κειμενοκεντρικών αντιλήψεων. Σε κειμενοκεντρικές σχολές σκέψης εξάλλου παραπέμπει όχι μόνο η ένταξη στο γλωσσοδιδακτικό περιεχόμενο των κειμενικών τύπων, αλλά και η αναφορά σε πρακτικές ρητής διδασκαλίας αυτών. Ωστόσο, σύμφωνα με το περιεχόμενο του παραπάνω αποσπάσματος φαίνεται πως οι κειμενοκεντρικές θεωρητικές και μεθοδολογικές διδακτικές παραδοχές αναπλαισιώνονται υπό το πρίσμα του επικοινωνιακού *υπολόγου*, αφού ακόμα και η ενσωμάτωση των κειμενικών τύπων και των γνώσεων για αυτούς στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών κατά τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά πλαίσια. Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθεί πως από το Π.Σ. παρατίθενται ενδεικτικές λίστες με τους προτεινόμενους κειμενικούς τύπους με τους οποίους πρέπει να εξοικειωθούν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντός των οποίων υπάγονται και ψηφιακοί τύποι, όπως τα e-mails.

Απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και ΤΠΕ

Μετά από την παράθεση οδηγιών για τις επιδιωκόμενες γνώσεις για τη γλώσσα, οι οποίες, όπως είδαμε παραπάνω, αντλούν από τον επικοινωνιακό *υπολόγο* και τη μείξη αυτού με κάποια κειμενοκεντρικά στοιχεία, οι συντάκτες του Π.Σ. παρουσιάζουν συμβουλές σχετικά με την απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Αρχικά δίνουν οδηγίες για την ολιστική προσέγγιση των δεξιοτήτων, ενώ στη συνέχεια γίνονται ξεχωριστές συστάσεις για την απόκτηση της εκάστοτε γλωσσικής δεξιότητας. Για τις συμβουλές αυτές οι γλωσσικές δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε

τέσσερα επίπεδα (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), ενώ οι διδακτικές πραγματώσεις που προτείνονται βασίζονται σε υποδειγματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Στο σημείο αυτό, ωστόσο, της μελέτης θα σταθούμε κυρίως στις προτάσεις που γίνονται σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

Αναφορικά λοιπόν με το επίπεδο των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας, προτείνεται η χρήση *πόρων* (resources) όπως τα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα, τα κινούμενα σχέδια, τα μαγνητοφωνημένα βιβλία (audio books), τα ψηφιακά βιβλία, το διαδικτυακό υλικό, τα πολυμέσα και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Σχετικά με αυτά, θεωρείται ότι ως παιδαγωγικά εργαλεία ενισχύουν την εξατομικευμένη και ανεξάρτητη μάθηση και το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και ως γλωσσικά περιβάλλοντα προσφέρουν αυθεντικό υλικό για την καλύτερη ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ακούν, να κατανοούν και να προφέρουν αγγλικά κείμενα (CDC 2004, 141 & 145-146).

Σχετικά με τον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα ως προς την ικανότητα της ανάγνωσης ιδιαίτερη εστίαση δίνεται στα μαγνητοφωνημένα και στα ηλεκτρονικά βιβλία (πολυμεσικά βιβλία στο διαδίκτυο ή σε λογισμικά) (CDC 2004, 151). Και στις δύο περιπτώσεις επισημαίνεται η κινητοποίηση και η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ανάγνωση, δηλαδή προσεγγίζονται οι ΤΠΕ ως παιδαγωγικά εργαλεία, χωρίς όμως να γίνεται λόγος για τις ιδιαιτερότητες της ψηφιακής ανάγνωσης, για την ανάπτυξη στρατηγικών απόκτησής της και για την πρόσληψη του νοήματος όπως αυτό παράγεται από τον συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών τρόπων.

Για την απόκτηση της γραφής (writing), η οποία επισημαίνεται πως αφορά τόσο τον έντυπο όσο και τον ψηφιακό λόγο, οι συντάκτες του Π.Σ. προτείνουν τέσσερα στάδια (την αντιγραφή, την ελεγχόμενη, την καθοδηγούμενη και την ανεξάρτητη γραφή), τα οποία σημειώνουν ότι πρέπει να εντάσσονται σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά και προσφέρουν αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ως προς την αντιγραφή, που έχει έντονα συνδεθεί με παραδοσιακούς λόγους, επισημαίνεται πως δεν πρέπει να είναι μία μηχανική και βαρετή άσκηση, αλλά να γίνεται για επικοινωνιακούς λόγους δίνοντας ως παράδειγμα

την αντιγραφή προτάσεων από ένα σύντομο κείμενο και τον συνδυασμό τους με εικόνες, προκειμένου τα παιδιά να φτιάξουν και να μοιράσουν ένα βιβλίο. Επίσης, στις προτάσεις για την ανάπτυξη της γραφής εντοπίζονται και κάποιες επιρροές από τον *υπολόγο* της δημιουργικής γραφής, καθώς προτείνεται για παράδειγμα η εφαρμογή δραστηριοτήτων που βασίζονται στην ελεύθερη και σύμφωνη με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών γραφή, όπως η γραφή ποιημάτων ή η γραπτή παρουσίαση μίας παιδικής ιστοσελίδας στους συμμαθητές (CDC 2004, 153-154).

Ακόμη, υπάρχουν λεπτομερείς προτάσεις για την εφαρμογή στρατηγικών προσυγγραφής (*prewriting*), σχεδιασμού (*draft*), αναθεώρησης (*revising*), τροποποίησης (*edit*) και συγγραφής του τελικού κειμένου (*writing final text*) (CDC 2004, 156-157), οι οποίες αντλούν από τον *υπολόγο* του κινήματος της γραφής ως διαδικασίας. Σχετικά, μάλιστα, με την επιρροή από τον *υπολόγο* αυτόν και την αξιοποίηση των ΤΠΕ επισημαίνεται:

Καθώς μερικοί πολυμεσικοί πόροι λειτουργούν ως ένας ακούραστος δάσκαλος, μερικά λογισμικά, όπως οι επεξεργαστές κειμένου, μπορούν να παρέχουν ακούραστη βοήθεια. Υπάρχουν λογισμικά, όπως π.χ. παιδικοί επεξεργαστές κειμένων, τα οποία βοηθούν τους νεαρούς μαθητές να σχεδιάσουν, να αναθεωρήσουν, να τροποποιήσουν, να επεκτείνουν και να παρουσιάσουν τις γραπτές τους εργασίες χωρίς πολύ προσωπικό κόπο. Διευκολύνουν τις σχεδιαστικές και αναθεωρητικές διαδικασίες της γραφής, καθώς οι μαθητές δεν χρειάζεται να αντιγράφουν τις διάφορες εκδοχές του κειμένου, ενώ επίσης δεν αποθαρρύνονται στο να επιμεληθούν ένα προχειρογραμμένο κείμενο μετά από πολλούς γύρους αναθεωρήσεων. Οι μαθητές επίσης μπορούν να ενθαρρυνθούν να δουλέψουν σε ομάδες για να κοιτάζουν ένα μέρος της δουλειάς τους όλοι μαζί στην οθόνη ενός σταθμού εργασίας ... Η πρακτική της γραφής ως διαδικασίας διευκολύνεται έτσι πάρα πολύ. (CDC 2004, 182-183) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 11)

Διαβάζοντας κανείς το παραπάνω απόσπασμα, εκτός από την αναγνώριση του υπολόγου της γραφής ως διαδικασίας που αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί τη βαθύτερη λογική αξιοποίησης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία του Π.Σ. του ΗΚ. Συγκεκριμένα λέξεις και φράσεις όπως «ακούραστος δάσκαλος» και «η πρακτική ... διευκολύνεται πολύ», αναδεικνύουν τη θεώρηση των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων που διευκολύνουν τις διδακτικές πρακτικές, η λογική δε του η/υ ως δασκάλου και η *τοποθετημένη σημασία* της φράσης «ακούραστος δάσκαλος» (untiring tutor) παραπέμπουν σε *κοινωνική γλώσσα* και σε αντίστοιχες *συζητήσεις* που αναπτύχθηκαν κατά τις πρώτες δεκαετίες ένταξης και αξιοποίησης των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Οι θετικές δε συνυποδηλώσεις των φράσεων «ακούραστος» και «διευκολύνεται πάρα πολύ», σε συνδυασμό με το συνολικό περιεχόμενο του αποσπάσματος παραπέμπουν στον *εργαλειικό λόγο* για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Ταυτόχρονα δε, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο παραπάνω απόσπασμα προβάλλεται επίσης η θεώρηση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού με τα οποία οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες στη διαδικασία της γραφής.

Σχετικά με τη γραφή επίσης, και ιδιαίτερα ως προς την απόκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, οι συντάκτες του Π.Σ. προτείνουν τον συνδυασμό μεθόδων που αντλούν τόσο από τον υπολόγο της διδασκαλίας φθόγων-φωνών (phonics) όσο και από τον ολιστικό λόγο. Όμως αναφορικά με τη διδασκαλία φθόγων-φωνών, σημειώνεται η αποφυγή της υπερβολικής χρήσης της και προτείνεται η ένταξή της σε επικοινωνιακά πλαίσια, καθώς όπως υποστηρίζεται «η υπερβολική έμφαση στις δεξιότητες αντιστοίχισης φθόγων-φωνών (phonics skills) μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και ματαίωση της μάθησης και της διδασκαλίας¹²» (CDC 2004, 171) και «η μάθηση και η διδασκαλία φθόγων-φωνών εντός πλαισίου βοηθά τους νεαρούς μαθητές να κρατήσουν ότι έχουν μάθει και να μεταφέρουν τη νέα γνώση και τις δεξιότητες σε νέες περιστάσεις¹³» (CDC 2004, 172). Ιδιαίτερα δε ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ

¹² Over-emphasis on phonics skills may lead to confusion and frustration in learning and teaching English.

¹³ Learning and teaching phonics in context helps young learners retain what they have learnt and transfer the knowledge and skills in new situations.

για την απόκτηση δεξιοτήτων πρώτης γραφής και ανάγνωσης ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

Μερικά CD-ROMs διδασκαλίας φθόγγων-φωνών περιέχουν έναν μεγάλο αριθμό παραδειγμάτων για πρακτική με παιχνίδια ή ασκήσεις. Μερικά δομιστικά (skilled-based) προγράμματα για τη δόμηση του λεξιλογίου μπορεί να ζητούν από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν λέξεις για διάφορα θέματα. Επίσης, μερικά προγράμματα μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και τη γλωσσική ανάπτυξη στρατηγικών μετατρέποντας τις μηχανιστικές και βαρετές ασκήσεις (drills) σε διαδραστικά παιχνίδια τα οποία χαίρονται να παίζουν οι μαθητές. Ο η/υ δρα ως ακούραστος δάσκαλος που δίνει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές και τους παρέχει βοήθεια στην εκμάθηση της αγγλικής, καθώς συχνά περιλαμβάνει απαντήσεις και επεξηγήσεις, στις οποίες οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν αμέσως και όσες φορές θέλουν. ... Οι μαθητές επίσης μπορούν να καταγράψουν τις επιλογές, τις προσπάθειες και τα αποτελέσματά τους, όπως επίσης και να κάνουν συστάσεις στους συμμαθητές τους. (CDC 2004, 182) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 12)

Στο παραπάνω απόσπασμα, εκτός από την επιρροή από τον εργαλειακό λόγο, που αναφέρθηκε και προηγουμένως, και τη θεώρηση των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων που διευκολύνουν τη μάθηση, είναι εμφανείς και κάποιες επιρροές από συμπεριφοριστικές αντιλήψεις ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, οι αναφορές στην άμεση ανατροφοδότηση από τα λογισμικά, μέσω της παροχής απαντήσεων και επεξηγήσεων, καθώς και οι αναφορές σε μηχανιστικές ασκήσεις (drills) παραπέμπουν στον δομιστικό υπολόγο για την αξιοποίηση των τεχνολογιών, που αναπτύχθηκε έντονα στο πλαίσιο των συμπεριφοριστικών σχολών σκέψης. Η αναφορά, βέβαια, στα διαδραστικά παιχνίδια για την αποφυγή των μηχανιστικών ασκήσεων, σπεύδει να μετριάσει τις δομιστικές επιρροές -που αντικρούονται με τον επικοινωνιακό υπολόγο από τον οποίο φάνηκε να αντλεί το Π.Σ.- χωρίς ωστόσο θα λέγαμε ιδιαίτερη επιτυχία, δεδομένου του συνόλου του αποσπάσματος.

2.1.3 Διδασκαλία της λογοτεχνίας

Αναφορικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πρέπει αρχικά να διευκρινιστεί πως το λογοτεχνικό πεδίο ως ξεχωριστό, προαιρετικό και διευρυμένο διδακτικό αντικείμενο με δικό του Π.Σ. διδάσκεται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την περίπτωση τόσο της αγγλικής όσο και της κινεζικής λογοτεχνίας. Στην πρωτοβάθμια, όμως, και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η λογοτεχνική διδασκαλία ενσωματώνεται στο γλωσσικό μάθημα, εξυπηρετώντας κυρίως σκοπούς που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία και την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στην περίπτωση συγκεκριμένα του Π.Σ. για την αγγλική πρωτοβάθμια εκπαίδευση το λογοτεχνικό πεδίο εντάσσεται στο Νήμα των Εμπειριών, μέσω του οποίου επιδιώκεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας καθώς και η επέκταση των εμπειριών των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες πρόσληψης αλλά και παραγωγής φανταστικών και μυθοπλαστικών κειμένων. Για τον σκοπό αυτό μερικές από τις προτεινόμενες προτάσεις του Π.Σ. είναι οι εξής:

Να ανταποκρίνονται οι μαθητές στους χαρακτήρες και τα συμβάντα απλών φανταστικών (imaginative) και άλλων αφηγηματικών κειμένων μέσω προφορικών, γραπτών και άλλων επιτελεστικών τρόπων όπως: να κάνουν προβλέψεις, απλά αξιολογικά σχόλια, να ζωγραφίζουν εικόνες, να κατασκευάζουν απλά μοντέλα ή αντικείμενα¹⁴. (Key Stage 1) (CDC 2004, 67)

Να παρουσιάζουν την έκφρασή τους για φανταστικές ιδέες μέσω προφορικών, γραπτών και άλλων επιτελεστικών τρόπων όπως: να βάζουν λεζάντες και/ή να περιγράφουν εικόνες που αφηγούνται μια ιστορία ή που παρουσιάζουν μια

¹⁴ To respond to characters and events in simple imaginative and other narrative texts through oral, written and performative means such as: -making predictions -making simple evaluative remarks -drawing pictures, making simple models or objects.

σκηνή, ένα αντικείμενο ή έναν χαρακτήρα, να πειραματίζονται με απλές δομές ήχων και λέξεων δημιουργώντας στίχους και ποιήματα βασιζόμενοι σε δεδομένα μοντέλα¹⁵. (Key Stage 1) (CDC 2004, 67)

Να απολαμβάνουν τα φανταστικά κείμενα μέσω δραστηριοτήτων όπως η απαγγελία στίχων και ποιημάτων, το τραγούδι και η παρουσίαση σύντομων θεατρικών παραστάσεων. ... Να περιγράφουν τα συναισθήματά τους για τους χαρακτήρες και τα συμβάντα των ιστοριών, να συσχετίζουν τα πράγματα με τη δική τους ατομική εμπειρία, να φαντάζονται ένα πρόσωπο ως χαρακτήρα της ιστορίας και να περιγράφουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, να συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες ... να δημιουργούν με την κατάλληλη υποστήριξη απλές ιστορίες που αναδεικνύουν γνώση των δομών και των συμβάντων. (Key Stage 2) (CDC 2004, 68) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 13).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα φαίνεται να συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών και ταυτόχρονα στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων με δημιουργικό τρόπο, στοιχεία που κάνουν εμφανή την επιρροή πάλι από τον ολιστικό λόγο και συγκεκριμένα από το κίνημα της δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης. Στο πλαίσιο αυτό, στη λίστα με τους κειμενικούς τύπους που προτείνει προς διδασκαλία το Π.Σ. τα κείμενα που αντλούνται από το λογοτεχνικό πεδίο περιλαμβάνουν προσφιλείς προς τα παιδιά αφηγηματικούς τύπους, όπως τα cartoons, τα comics, οι μύθοι και τα παραμύθια (fables και fairy tales). Εξάλλου, πράξεις (actions) όπως η πρόβλεψη της ιστορίας του κειμένου, η ανάγνωση των μυθοπλαστικών κειμένων σύμφωνα με την αναγνωστική και ευρύτερη εμπειρία των μαθητών και οι βιωματικές συμμετοχές στα κείμενα μέσω δραματοποιήσεων αποτελούν ενδεικτικές του ολιστικού λόγου μαρτυρίες. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, δεν είναι τυχαίο ότι η λογοτεχνία συνδέεται από το Π.Σ. με

¹⁵ To give expression to imaginative ideas through oral, written and performative means such as: - supplying captions and/or describing pictures that depict a scene, object or character - experimenting with simple sound and word patterns in creating rhymes and poems based on given models.

την ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικότητας που αναφέρθηκαν ως μία από τις εννιά Γενικές Δεξιότητες. Έτσι, προτείνεται οι μαθητές να:

Ανταποκρίνονται και να εκφράζονται σε εμπειρίες, συμβάντα, χαρακτήρες ή ζητήματα μέσω της δημιουργικής γραφής (π.χ. να γράψουν ένα ποίημα ή ένα θεατρικό κείμενο για τις επιδράσεις της τηλεόρασης στα παιδιά)¹⁶. (CDC 2004, 76)

Να ενδυναμώσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες μέσω της ανάγνωσης και της ακρόασης μιας ευρύτερης ποικιλίας φανταστικών κειμένων όπως ποιήματα, μυθιστορήματα, σύντομες ιστορίες, θεατρικά κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες, ανέκδοτα, διαφημίσεις, τραγούδια, ραδιοφωνικά-τηλεοπτικά προγράμματα κ.ά. και να επιδεικνύουν ευαισθησία στην κριτική αποδοχή των κειμένων αυτών¹⁷. (CDC 2004, 76)

Να εκφράζουν τις δικές του ιδέες για να συμπληρώσουν μία ιστορία με εικόνες ή να προβάλλουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία. (CDC 2004, 79)

Τέλος, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και σύμφωνα με το πλαίσιο του ολιστικού λόγου προωθείται η χρήση των ψηφιακών βιβλίων, μέσω των οποίων οι μαθητές ασκούνται στη λογοτεχνική ανάγνωση κειμένων που συνδυάζουν ποικίλους τρόπους. Η χρήση αυτή, η οποία αντλεί σε έναν βαθμό από τον λόγο των πολυγραμματισμών με την ευρύτερη όμως έννοια του όρου, θεωρείται πως βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του μυθοπλαστικού κειμένου, ενώ επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναδημιουργήσουν το κείμενο συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους και χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα. Ενδεικτικό απόσπασμα από το Π.Σ. ως προς τα παραπάνω είναι το εξής:

¹⁶ Respond and give expression to experiences, events, characters or issues through creative writing (e.g. writing a poem or a play about the effects of TV on children).

¹⁷ Strengthen their creative abilities through reading and listening to a broad range of imaginative texts including poems, novels, short stories, plays, films, jokes, advertisements, songs, radio and television programmes, etc., and demonstrate sensitivity in their critical appreciation of these texts.

Καθώς σχεδόν όλα τα ηλεκτρονικά βιβλία ιστοριών ενσωματώνουν τη χρήση κειμένου, γραφικών, ήχου και κινούμενων σχεδίων, για να βοηθήσουν τους νεαρούς μαθητές να καταλάβουν τις ιστορίες, οι δάσκαλοι μπορούν να καθορίσουν μερικά από αυτά τα ηλεκτρονικά βιβλία ... και να ζητήσουν από τους μαθητές να τα δουν, να τα διαβάσουν και να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους, είτε ηλεκτρονικά είτε με άλλους τρόπους, τις εκτιμήσεις τους για αυτά ή την αναδημιουργία τους. (CDC 2004, 182) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 14)

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στα δύο αυτά υποκεφάλαια (2.1.2 και 2.1.3) της ανάλυσης θα λέγαμε ότι από το Π.Σ. η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μέσο επικοινωνίας, ενώ βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό, που φάνηκε να αντλεί ως επί το πλείστον από τον ολιστικό λόγο (επικοινωνιακή προσέγγιση, δημιουργική γραφή και γραφή ως διαδικασία) και τη μείξη αυτού με στοιχεία από τον κειμενοκεντρικό λόγο καθώς και με κάποια –επιφανειακά κυρίως- στοιχεία από τον λόγο των πολυγραμματισμών, οι επιδιωκόμενες γνώσεις για τη γλώσσα, οι οποίες σχετίζονται με τη λειτουργία της λεξικογραμματικής και των κειμενικών τύπων, προτείνεται να διδαχθούν ενταγμένες σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια.

Τέλος, οι ΤΠΕ προτείνεται να αξιοποιηθούν ως διδακτικά εργαλεία κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ως πηγές άντλησης κειμενικών τύπων με τους οποίους πρέπει να εξοικειωθούν οι μαθητές, αλλά και ως πρακτικές ανάγνωσης και γραφής για την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας. Επιπλέον, αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων φάνηκαν επίσης και κάποιες επιρροές από τον συμπεριφορισμό, δεδομένων των προτάσεων για την αξιοποίηση λογισμικών πακέτων που παρέχουν μηχανιστικές ασκήσεις. Σε γενικές γραμμές όμως θα λέγαμε πως, ενώ οι ΤΠΕ προτείνονται ως βασικά εργαλεία απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων και πρακτικής γραμματισμού, το Π.Σ. δεν φαίνεται να εστιάζει ιδιαίτερα σε κριτικές διαστάσεις ψηφιακού γραμματισμού.

2.2 Η διδακτική πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος

Στο μέρος αυτό της ανάλυσης θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε πώς προτείνεται να πραγματοποιούν σε επίπεδο διδασκαλίας όσα αναφέρθηκαν στο αμέσως προηγούμενο υποκεφάλαιο. Θα προσπαθήσουμε, με άλλα λόγια, να ανιχνεύσουμε τις διδακτικές κειμενικές πραγματώσεις στις οποίες εκβάλλουν οι λόγοι του Π.Σ. ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα αλλά και τη θεώρηση της γλώσσας και της σημείωσης. Η διερεύνηση αυτή θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τι είδους ταυτότητες μαθητών και διδασκόντων προϋποτίθενται και διαμορφώνονται, ποιοι είναι οι Λόγοι (Discourses) δηλαδή των κοινωνικών πρωταγωνιστών που επιχειρείται να κατασκευαστούν.

2.2.1 Διδακτικές πρακτικές

Ρόλος δασκάλων και μαθητών

Βασικός άξονας για να γίνουν κατανοητές οι διδακτικές προτάσεις του Π.Σ. είναι ο ρόλος των δασκάλων και των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σχετικά λοιπόν με το ζήτημα αυτό, επισημαίνονται από το Π.Σ. τα εξής:

Ταυτόχρονα με το να είναι ο οργανωτής και ο διαχειριστής των δραστηριοτήτων στη τάξη, το πρόσωπο των γλωσσικών πόρων, αυτός που αναπτύσσει και αξιολογεί το υλικό, ο δάσκαλος επιπλέον έχει τον ρόλο του:

- *Διευκολυντή (facilitator) που υποστηρίζει τη μάθηση αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές και παρέχοντας καθοδήγηση για να τους βοηθήσει να οικοδομήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν δεξιότητες, θετικές αξίες και στάσεις.*
- *Δημιουργού του Π.Σ. που συνεισφέρει στην ανάπτυξη ενός αγγλικού γλωσσικού Π.Σ. βασισμένου στο σχολείο σύμφωνα με την εστίαση των Οδηγιών*

αυτών και τις ανάγκες των μαθητών είτε για συνεργασία μεταξύ τους είτε για ανεξάρτητη εργασία.

- Πρωταγωνιστή στη συγκρότηση του Π.Σ. (*curriculum leader*) που εισάγει καινοτόμες αλλαγές σε αυτό. (CDC 2004, 6) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 15)

Εκτός από το να είναι ένας επιμελής εργάτης (*diligent worker*), ένας συνεργατικός ακροατής και συμμετοχος στην τάξη, ο μαθητής έχει επίσης τον ρόλο του:

- Ενεργού μαθησιακού υποκειμένου που διαπραγματεύεται τις γλωσσικές μαθησιακές δραστηριότητες.

- Ανεξάρτητου εργάτη που κινητοποιείται και θέτει νοηματοδοτημένους στόχους για τη μάθησή του, λαμβάνει την πρωτοβουλία να εξετάζει και να συζητά με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, αναστοχάζεται και αξιολογεί τις μαθησιακές του εμπειρίες.

- Σίγουρου και δημιουργικού μαθησιακού υποκειμένου που επιθυμεί να αναλαμβάνει ρίσκα κατά τη γλωσσική μάθηση.

- Αναθεωρητή των μαθησιακών διαδικασιών μέσω της ενεργού συμμετοχής και της ομαδικής και ατομικής αξιολόγησης. (CDC 2004, 7) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 16)

Όπως φαίνεται λοιπόν από τις παραπάνω ρητές παραδοχές¹⁸, ο ρόλος των δασκάλων προδιαγράφεται ως ρόλος ισχυρός κατά την πραγμάτωση της διδακτικής πρακτικής, αφού του ανατίθενται αρμοδιότητες οργανωτή, διαχειριστή και αξιολογητή της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα παραχωρείται σε αυτόν ένα ποσοστό πρωτοβουλίας με την έννοια ότι ορίζεται ως το πρόσωπο που θα συγκροτήσει τελικά το Π.Σ. Θα πρέπει όμως να αναφερθεί πως, παρά το γεγονός της ανάθεσης της διαμόρφωσης του Π.Σ. στον δάσκαλο και στο σχολείο -αφού σε πολλά σημεία του

¹⁸ Οι παραδοχές (assumptions) αναφέρονται στις ιδεολογικές αναπαραστάσεις και στις αντιλήψεις που αναπτύσσονται από τα υποκείμενα για κάποιες πτυχές της πραγματικότητας και οι οποίες λαμβάνονται από τους υποστηρικτές τους ως δεδομένες και κοινά αποδεκτές. Οι παραδοχές αυτές μπορεί να αφορούν τόσο το τι υπάρχει (existential assumptions), όσο και το τι είναι δυνατόν (propositional assumptions) ή επιθυμητό (value assumptions) να υπάρξει (Fairclough 2003, 81-83).

κειμένου γίνεται λόγος για βασισμένα στα σχολεία Π.Σ. (school-based curricula)-, οι οδηγίες που παρατίθενται από το κεντρικό Π.Σ. είναι τόσο αναλυτικές και λεπτομερείς, που τελικά πιθανόν να περιχαράκωνουν την ατομική πρωτοβουλία και τον κριτικό αναστοχασμό που χρειάζεται να έχει ένας δάσκαλος για την πραγμάτωση ενός ρόλου που απαιτεί την αντιμετώπιση πολλές φορές σύνθετων καταστάσεων.

Τα παραπάνω στοιχεία πιθανόν να αποτελούν δείγμα αναπλαισίωσης της αγγλοσαξονικής εκπαιδευτικής κουλτούρας –στο πλαίσιο της οποίας η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο προωθήθηκε ιδιαίτερα- από το ασιατικό τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Σύμφωνα με αυτό και όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία (OECD 2010c, 99-101), σε προγενέστερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν διδακτικά έτοιμοι και προετοιμασμένοι για τις προωθούμενες αλλαγές, καθώς ήταν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές και εξετασιοκεντρικές μεθόδους. Με το στοιχείο αυτό λοιπόν πιθανόν να σχετίζεται η έκταση και ο λεπτομερής χαρακτήρας των οδηγιών που δίνονται από το Π.Σ.

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του μαθητή, σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές, έχει χαρακτηριστικά επιμελούς εργατικότητας, συνεργατικότητας, ενεργού εμπλοκής, ανάληψης πρωτοβουλιών και ρίσκων και γενικότερα διαμορφώνεται κατά τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως αυτές αναπλαισιώνονται από την ασιατική κουλτούρα. Σε αυτήν παραπέμπει πιθανόν η *κοινωνικά τοποθετημένη σημασία* της φράσης «επιμελής εργάτης», αφού η σκληρή εργατικότητα των μαθητών αναφέρεται επίσης από τη βιβλιογραφία (ό.π.) ως ιδιαίτερο στοιχείο του τοπικού εκπαιδευτικού συγκειμένου. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα, σε επίπεδο λεξικογραμματικής αποτύπωσης των ρόλων μαθητών και διδασκόντων, ότι σχεδόν σε όλο το κείμενο προτιμάται ο όρος «learner» αντί για «student» ή «pupil» και ο όρος «learning» αντί για «teaching», γεγονός που αποδεικνύει ένα προσανατολισμό σε μαθητοκεντρικές αρχές κατά τις οποίες ο μαθητής είναι αυτός που κατασκευάζει τη γνώση και η μαθησιακή διαδικασία είναι αυτή που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Τέλος, αναφορικά με τους ρόλους των κοινωνικών πρωταγωνιστών ιδιαίτερα ενδεικτικές είναι οι φωτογραφίες από αυθεντικά μαθησιακά συμβάντα που παρουσιάζονται από το Π.Σ., οι οποίες για λόγους πνευματικής ιδιοκτησίας δεν κατατίθενται εδώ. Αν κανείς όμως ανατρέξει στο κείμενο του Π.Σ. (ειδικότερα στο γενικό Π.Σ. του 2002) δεν θα δυσκολευτεί να βρει ένα σύνολο φωτογραφιών που παρουσιάζουν εικόνες μαθητών να δουλεύουν συνεργατικά, σε ομαδική διάταξη των θρανίων, μπροστά μάλιστα σε υπολογιστές, με τους δασκάλους να κάθονται ανάμεσα τους. Οι φωτογραφίες αυτές, βέβαια, δεν έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα, αλλά αναπαριστούν επιδιωκόμενα από τους συντάκτες διδακτικά συμβάντα που αποτυπώνουν τη φαντασιακή από αυτούς μαθησιακή κοινότητα.

Χώρος και χρόνος διδακτικών πρακτικών

Στο πλαίσιο των μαθητοκεντρικών αρχών και της προοδευτικής παιδαγωγικής από τα οποία πηγάζουν οι προτεινόμενες από το Π.Σ. διδακτικές πραγματώσεις κινείται και η διαμόρφωση του *χώρου* (space) αλλά και η οργάνωση του *χρόνου* (time) των πρακτικών. Αναφορικά συγκεκριμένα με τον χώρο προτείνεται η διαμόρφωση ενός πλούσιου γλωσσικά μαθησιακού περιβάλλοντος που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προσφέρει γλωσσικά ερεθίσματα. Γι' αυτόν τον σκοπό προωθείται η αξιοποίηση ενός συνόλου πόρων, μεταξύ των οποίων και τα εργαλεία των ΤΠΕ, αλλά και η ενσωμάτωση σε κάθε τάξη ιδιαίτερων χώρων («γωνιές», corners) που προωθούν την εξατομικευμένη μάθηση. Ενδεικτικό απόσπασμα που αναδεικνύει τα παραπάνω είναι το εξής:

Το μαθησιακό περιβάλλον είναι σημαντικό για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη χρήση της αγγλικής. Ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον περιλαμβάνει, για παράδειγμα, ... το σχεδιασμό και τη διακόσμηση των τάξεων ή συγκεκριμένων περιοχών, όπως η Αγγλική Γωνιά, η Αίθουσα των Αγγλικών και η σχολική βιβλιοθήκη, καθώς και την παροχή σχετικών πόρων και υλικών σε αυτές τις περιοχές: ... μια καλά εφοδιασμένη βιβλιοθήκη στην τάξη και μια

Αγγλική γωνιά όπου εκτίθενται ταινίες για τα βιβλία ή για τις παρουσιάσεις ιστοριών από τους μαθητές, για σύντομες θεατρικές ή άλλες παραστάσεις. Οι ατομικής πρόσβασης μαθησιακές γωνιές (self-access learning corners) μπορούν να εφοδιαστούν με υλικό που έχει δημιουργήσει ο δάσκαλος ή με μαγνητοφωνημένα CDs, CD-ROMs και υπολογιστικό λογισμικό. (CDC 2004, 109-110) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 17)

Επιπλέον, ως προς τον χώρο των διδακτικών πρακτικών και στο πλαίσιο της επιδίωξης για αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και για βιωματικές μεθόδους μάθησης, προτείνεται η επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας εκτός του σχολικού χωροχρόνου. Αναφορικά με την επέκταση αυτή, στα υποδείγματα διαμόρφωσης εβδομαδιαίων ωρολογίων προγραμμάτων προτείνεται η καθιέρωση ωρών για εκτός σχολείου μάθηση (learning out of school session). Σχετικά συγκεκριμένα με τον χρόνο των διδακτικών πρακτικών υποστηρίζονται μεταξύ άλλων τα εξής:

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η μάθηση των μαθητών δεν περιορίζεται στα μαθήματα των αγγλικών ή μόνο στο σχολείο. Τα σχολεία ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν ευέλικτα τον σχολικό χρόνο, τον χρόνο των μαθημάτων και τον χρόνο των διακοπών, για να διευκολύνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η λογική του συνολικού μαθησιακού χρόνου πρέπει να αναπτυχθεί. Στην αγγλική ΚΜΠ ο συνολικός μαθησιακός χρόνος για τους μαθητές κατά τη διάρκεια ενός έτους ή ενός Key Stage περιλαμβάνει:

- τον χρόνο των μαθημάτων (υπολογίζεται σύμφωνα με τον αριθμό των μαθημάτων ανά εβδομάδα ή ανά διδακτικό κύκλο),
- σχολικό χρόνο εκτός μαθημάτων (π.χ. συνελεύσεις, διαλείμματα, γεύματα, πριν/μετά το σχολείο, ανοικτή μέρα, μέρα δραστηριοτήτων μετά τις εξετάσεις),
- τον χρόνο κατά τη διάρκεια των διακοπών (π.χ. Κυριακές, Χριστούγεννα, καλοκαίρι). (CDC 2004, 111) (βλ. Παράρτημα, Απόσπασμα 18)

Για την επέκταση μάλιστα του μαθησιακού χωροχρόνου εκτός σχολείου φαίνεται πως η συμβολή των ΤΠΕ θεωρείται σημαντική. Συγκεκριμένα, προτείνεται για παράδειγμα η επικοινωνία δασκάλων και μαθητών μέσω e-mail κατά τη διάρκεια των διακοπών ή, σχετικά με τις σχολικές εργασίες των μαθητών για το σπίτι, η αξιοποίηση των ΤΠΕ για on-line επικοινωνία και ανατροφοδότηση των εργασιών είτε από τον δάσκαλο είτε από την ομάδα των συμμαθητών, αλλά και η αξιοποίησή τους για την πραγματοποίηση σχολικών εργασιών, όπως για παράδειγμα η αναζήτηση στο σπίτι πληροφοριών στο διαδίκτυο για ένα ζήτημα που εξετάζεται στην τάξη.

Τρόπος και πόροι διδακτικών πρακτικών

Σχετικά με τον τρόπο των διδακτικών πρακτικών θα πρέπει αρχικά να διευκρινιστεί πως από το Π.Σ. η έννοια της Κεντρικής Μαθησιακής Περιοχής εισάγεται ως πρόταση ευρύτερης μεθοδολογικής οργάνωσης ενός διδακτικού αντικειμένου, σκοπός για τον οποίο το Π.Σ. παρέχει αναλυτικές οδηγίες και συμβουλές για τον τρόπο αλληλοσύνδεσης των διαφόρων ΚΜΠ. Συγκεκριμένα, για τη γλωσσική διδασκαλία προτείνονται (CDC 2004, 99-101) οι εξής τρεις βασικές οργανωτικές μέθοδοι:

α) Το Γενικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας (General English Programme): πρόκειται για τη συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση των γνώσεων και δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα μέσω των καθορισμένων από το Π.Σ. και το ωρολόγιο πρόγραμμα γλωσσικών μαθημάτων (lessons). Μεθοδολογικά εφαρμόζεται μέσω της βασισμένης σε δραστηριότητες προσέγγισης (task based approach) και της διάκρισης σε θεματικά πεδία, ενότητες και δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν σε παιδαγωγικές ή αληθινές δραστηριότητες (pedagogical και real-word tasks).

β) Τα Εργαστήρια Ανάγνωσης (Reading Workshops): πρόκειται για προγραμματική οργάνωση που εστιάζει στις αναγνωστικές δεξιότητες, για την πραγμάτωση της οποίας αξιοποιούνται αληθινά βιβλία (real books και big books, με ή χωρίς λόγια) και αυθεντικό υλικό (εφημερίδες, περιοδικά, διαδικτυακό υλικό κ.λπ.), ενώ η τάξη

μετατρέπεται σε κοινότητα ανάγνωσης που διαπραγματεύεται ομαδικά τα υπό ανάγνωση κείμενα.

γ) Το Πρόγραμμα Παρέμβασης (Intervention Programme): πρόκειται για πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη, το οποίο εφαρμόζεται είτε στο πλαίσιο των μαθημάτων είτε σε ξεχωριστές από αυτά ώρες μέσω δραστηριοτήτων αλλά και μέσω ασκήσεων περισσότερο εστιασμένων στις γραμματικές μορφές (form-focus pre-task exercises).

δ) Το Εμπλουτισμένο Πρόγραμμα (Enrichment Programme): αφορά σε μαθητές με αυξημένες ικανότητες¹⁹ (more able/ gifted learners), εφαρμόζεται είτε στο πλαίσιο των μαθημάτων είτε σε ξεχωριστές από αυτά ώρες και περιλαμβάνει περισσότερο ανοικτές δραστηριότητες (open-ended tasks), οι οποίες απαιτούν αυξημένη δημιουργικότητα και κριτική σκέψη.

Η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, ο *τρόπος* δηλαδή πραγμάτωσης των διδακτικών πρακτικών, βασίζεται στις αρχές της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (projects), κατά τις οποίες οι μαθητές επιλέγουν και καθορίζουν ένα θέμα που τους προκαλεί ενδιαφέρον και το προσεγγίζουν ομαδοσυνεργατικά και διερευνητικά, και της μεθόδου των δραστηριοτήτων (task-approach), κατά τις οποίες η μαθησιακή κοινότητα συμμετέχει σε οργανωμένες από τον δάσκαλο αυθεντικές ή προσομοιωμένες δραστηριότητες ενταγμένες σε κάποιο πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά. Επιπλέον, σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών τρόπων, που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με περισσότερο δομιστικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα οι ασκήσεις (exercises), οι οποίες δεν αποκλείονται από το Π.Σ., επισημαίνεται ότι:

Οι δάσκαλοι πρέπει να αποφεύγουν να δίνουν μηχανιστικές ασκήσεις (mechanical drills), τις οποίες οι νεαροί μαθητές μπορεί να βρίσκουν βαρετές χάνοντας το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της αγγλικής. Γλωσσικά

¹⁹ Η θεώρηση των χαρισματικών μαθητών πιθανόν να αντλεί πάλι από το τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, στο πλαίσιο του οποίου και σύμφωνα με την ανάγνωση των Π.Σ. φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την περαιτέρω ενίσχυση μαθητών με ταλέντα και αυξημένες ικανότητες.

παιχνίδια που εξυπηρετούν τη λειτουργία των drills είναι αποτελεσματικά για τους νεαρούς μαθητές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερο. Επίσης, γλωσσικές μαθησιακές δραστηριότητες που υποστηρίζονται από τις τεχνολογίες της πληροφορίας μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν την ανεξάρτητη και αλληλεπιδραστική μάθηση²⁰. (CDC 2004, 128-129)

Για την πραγμάτωση των παραπάνω τρόπων διδακτικής πρακτικής προτείνεται η αξιοποίηση ποικίλων πόρων. Ένας από αυτούς είναι τα σχολικά εγχειρίδια, σχετικά με τα οποία το Γραφείο Εκπαίδευσης παρέχει έναν βιβλιογραφικό κατάλογο από τον οποίο προτείνεται να επιλέξουν τα σχολεία και οι δάσκαλοι τα εγχειρίδια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους αλλά και ένα διαδικτυακό forum (<http://www.hkedcity.net>) στο οποίο δάσκαλοι, μαθητές και γονείς μπορούν να καταθέτουν τις απόψεις τους για τα εγχειρίδια. Γενικότερα όμως συνιστάται από το Π.Σ. η αποφυγή της καθολικής και γραμμικής αξιοποίησης των εγχειριδίων καθώς και η υπερβολική χρήση τους, καθώς όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται «τα εγχειρίδια είναι πρωτίστως μαθησιακό υλικό για τους μαθητές και όχι απλώς διδακτικό υλικό για τους δασκάλους²¹» (CDC 2001, ix). Έτσι λοιπόν, το Π.Σ. παρέχει αναλυτικές πληροφορίες για τα κριτήρια, τον τρόπο επιλογής και αξιοποίησης των εγχειριδίων από τους δασκάλους.

Εκτός όμως από τα σχολικά εγχειρίδια μεγάλη έμφαση από το Π.Σ. δίνεται στην αξιοποίηση πόρων που αντλούνται από αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα και έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό η αξιοποίηση πόρων, όπως το υλικό από τις τεχνολογίες της πληροφορίας, είναι μια από τις βασικές προτάσεις του Π.Σ., ενώ το Γραφείο Εκπαίδευσης σε συνδέσμους της ιστοσελίδας του παρέχει εκτεταμένες λίστες λογισμικών που έχουν αναπτυχθεί για όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Σχετικά με το ζήτημα της αξιοποίησης τέτοιου είδους πόρων

²⁰ Teachers should avoid giving mechanical drills as exercises since young learners may find them boring and lose interest in learning English. Language games that serve the function of drills are effective with young learners and can be used more. IT-supported language learning activities can also be used to facilitate independent and interactive learning.

²¹ Textbooks are learning materials for students, not merely teaching materials for teachers.

επισημαίνεται χαρακτηριστικά από το γενικό Π.Σ.: «Χρησιμοποιείτε²² άλλους μαθησιακούς και διδακτικούς πόρους, όπως βιβλία αναφοράς, πολυμεσικούς πόρους, διαδικτυακό υλικό κτλ για να φέρετε τα πραγματικά προβλήματα του κόσμου μέσα στην τάξη και να βοηθήσετε τους μαθητές να δουν τη σχέση όσων μαθαίνουν με αυτά και να πετύχουν μια ευρύτερη κατανόηση των σχετικών ζητημάτων. ... Τέτοιου είδους πόροι πρέπει να χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσδιορίσουν προβλήματα ή ζητήματα, να διεξαγάγουν έρευνα και να δημιουργήσουν προϊόντα που αντικατοπτρίζουν τη μάθησή τους²³» (CDC 2002a, booklet 7, 4).

Επιπλέον, οι τεχνολογίες της πληροφορίας προτείνεται να αξιοποιηθούν ως τράπεζα δεδομένων μέσω της οποίας σε σχετικούς διαδικτυακούς συνδέσμους του Γραφείου Εκπαίδευσης, κατατίθενται προτάσεις αυθεντικών δραστηριοτήτων από τους διδάσκοντες, ως προτεινόμενοι πόροι από τους οποίους μπορούν να αντλήσουν διδακτικές ιδέες οι εκπαιδευτικοί (curriculum bank of authentic exemplars: <http://cd.ed.gov.hk>).

Πράξεις κοινωνικών πρωταγωνιστών

Σχετικά με τις πράξεις (actions) των κοινωνικών πρωταγωνιστών και συγκεκριμένα ως προς τις πράξεις που περιλαμβάνουν τη χρήση των ΤΠΕ, το Π.Σ. παρέχει έναν πίνακα στον οποίο παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές προτεινόμενες διδακτικές εφαρμογές για την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Ο Πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Πίνακας 3: Πράξεις με αξιοποίηση των ΤΠΕ (πηγή: CDC 2004, 80-81)

²² Η χρήση της προστακτικής έγκλισης εδώ καθώς και της δεοντικής τροπικότητας παρακάτω (πρέπει) αναδεικνύει τον ιδιαίτερα καθοδηγητικό και «κλειστό» χαρακτήρα των κινεζικών Π.Σ., που αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της μελέτης.

²³ Use other learning and teaching resources, such as reference books, multimedia resources, web-based materials, etc., to bring real world problems into the classroom, and help students to see the relevance of what they are learning and achieve a wider understanding of the related issues. ... Such resources should be used to encourage students to define problems or issues, conduct research, and create a product that reflects their learning.

Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας Οι δεξιότητες στις ΤΠ περιλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης των ΤΠ για αναζήτηση, αφομοίωση, ανάλυση, διαχείριση και παρουσίαση πληροφοριών με κριτικό και έξυπνο τρόπο. Οι ΤΠ κινητοποιούν και ενισχύουν τους μαθητές να μάθουν κατά τον δικό τους βηματισμό και τους βοηθούν να αναπτύξουν συνήθειες αυτο-μάθησης.	
Περιγραφές αναμενόμενων επιτευγμάτων σε όλο το εύρος του σχολικού Π.Σ. (across the school curriculum)	Υποδείγματα εφαρμογής στην αγγλική γλωσσική εκπαίδευση
Key Stage 1 Οι μαθητές θα μάθουν να: - διαχειρίζονται τους η/υ στο σχολείο, - εισαγάγουν κινέζικους χαρακτήρες με μια μηχανή αναγνώρισης γραφικού χαρακτήρα (handwriting recognition device), - να χρησιμοποιούν πόρους πολυμέσων για να υποστηρίζουν τη μάθηση με τη βοήθεια των καθηγητών, - να επικοινωνούν και να χειρίζονται πληροφορίες με εργαλεία των ΤΠ σε μαθησιακές δραστηριότητες.	Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εργαλεία των ΤΠ για να: 1. παρουσιάσουν, διαλέξουν, ταξινομήσουν και χρησιμοποιήσουν απλές πληροφορίες (π.χ. χρήση μιας μηχανής σχεδιασμού/ζωγραφικής, για να φτιάξουν ένα εικονογραφημένο λεξικό), 2. θέτουν γνώμες και λύσεις σε απλά προβλήματα (π.χ. χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου, για να κάνουν λίστες με τα φαγητά ενός σχολικού πικνίκ), 3. εκφράζουν ιδέες ή την προσωπική τους εμπειρία (π.χ. χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου για να βάλουν επικεφαλίδες ή επιγραφές σε δικές τους ζωγραφίες που βασίζονται σε ένα φανταστικό κείμενο), 4. θέτουν και απαντούν σε απλά αιτήματα (π.χ. χρησιμοποιούν λογισμικά πακέτα για να ετοιμάσουν ευχετήριες ή προσκλητήριες κάρτες), 5. διασκεδάζουν και ανταποκρίνονται σε σύντομα και απλά φανταστικά κείμενα

	καθώς και να συμμετέχουν σε παιχνίδια (games) και παιχνίδια ρόλων (role-play) μέσω λογισμικών πακέτων (π.χ. να ακούν και να διαβάζουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο ιστοριών και να συμπληρώνουν σχετικές δραστηριότητες).
Key Stage 2 Οι μαθητές θα μάθουν να - χρησιμοποιούν έναν αριθμό λογισμικών πακέτων για διάφορους στόχους, - εισαγάγουν κινέζικους χαρακτήρες με τη βοήθεια ενός εργαλείου εισαγωγής, - επεξεργάζονται πληροφορίες χρησιμοποιώντας τα εργαλεία των ΤΠ.	Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εργαλεία των ΤΠ (συμπεριλαμβανομένου και του διαδικτύου) για να: 1. προβάλουν, βρουν, οργανώσουν, ερμηνεύσουν και παρουσιάσουν πληροφορίες (π.χ. χρήση του διαδικτύου για να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικές με ένα project και παρουσίαση της δουλειά τους με τη χρήση εργαλείων των ΤΠ), 2. θέτουν και εκφράζουν απόψεις που βασίζονται σε πληροφορίες και ιδέες (π.χ. χρήση ενός εργαλείου online επικοινωνίας, για να απαντήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις για κάποια δεδομένα ζητήματα), 3. λύνουν προβλήματα και παρουσιάζουν τις λύσεις τους (π.χ. χρήση ενός ηλεκτρονικού λεξικού ή μιας εγκυκλοπαίδειας, για να βρουν σχετικές πληροφορίες και χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης, για να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τις λύσεις τους), 4. εκφράζουν τις ιδέες ή την προσωπική

	τους εμπειρία (π.χ. χρήση ενός λογισμικού επεξεργασίας κειμένου, για να φτιάξουν ένα πολυμεσικό βιβλίο ιστοριών, να παρουσιάσουν ποιήματα ή δημοσιεύσεις της τάξης διαφόρων κειμενικών τύπων), 5. στέλνουν και να απαντούν σε μια σειρά μηνυμάτων, όπως απλά γράμματα, post cards, προσκλήσεις και αιτήσεις (π.χ. χρήση ψηφιακών καρτών, για να στείλουν χαιρετισμούς και ευχές σε φίλους ή χρήση του e-mail για να προσκαλέσουν συμμαθητές τους να συμμετάσχουν σε μια σχολική λειτουργία), 6. διασκεδάζουν και ανταποκρίνονται σε σύντομα φανταστικά κείμενα και να συμμετέχουν σε προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων (role-plays) μέσω λογισμικών πακέτων ή του διαδικτύου (π.χ. να ακούν και να διαβάζουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο ιστοριών και να ξαναγράφουν την ιστορία μετατρέποντάς την σε σύντομο θεατρικό έργο ή να διαβάζουν ένα ποίημα στο διαδίκτυο και να γράφουν το δικό τους ποίημα σύμφωνα με αυτό).
--	--

Προτεινόμενα διδακτικά παραδείγματα με αξιοποίηση ΤΠΕ

Στο σημείο αυτό της μελέτης παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα, όπως αυτό κατατίθεται από τους συντάκτες του Π.Σ., στο οποίο αποτυπώνονται σε

επίπεδο διδακτικής πρότασης όσα συζητήθηκαν κατά την μέχρι τώρα ανάλυση. Το παράδειγμα αυτό, το οποίο περιλαμβάνει την αξιοποίηση των ΤΠΕ, έχει ως εξής:

Παράδειγμα 1

Αξιοποίηση της βασισμένης σε σχέδια εργασίας μάθησης και των ΤΠΕ για την ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας: Ψηφιακός Ζωολογικός Κήπος (πρωτοβάθμια, τάξη 5)	
Μαθησιακή και διδακτική διαδικασία	
Οι μαθητές:	Χρήση των ΤΠΕ: επιρροή στη μάθηση
- σχεδιάζουν έναν σχολικό ψηφιακό ζωολογικό κήπο στον οποίο θα φυλαχθούν 10 ζώα τα οποία δεν βρίσκονται συχνά σε τοπικούς ζωολογικούς κήπους	- χρησιμοποιούν πολυμεσικούς πόρους για να υποστηρίξουν τη μάθηση με τη βοήθεια των δασκάλων
- δουλεύουν ομαδικά και αποσπών σχετικές πληροφορίες από δύο δεδομένες ιστοσελίδες για τα χαρακτηριστικά των ζώων - βρίσκουν επιπλέον πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των ζώων με διάφορους τρόπους, όπως με την επίσκεψη στη σχολική/ δημόσια βιβλιοθήκη ή την περιήγηση στο διαδίκτυο ως σχολική εργασία για το σπίτι	- έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω των δικτύων των υπολογιστών (computer networks)
- ετοιμάζουν μια προφορική εισήγηση για τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από τις ιστοσελίδες ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά των ζώων για τα οποία δουλεύουν - μελετούν, ανταλλάσσουν και συζητούν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από τις	- επεξεργάζονται πληροφορίες χρησιμοποιώντας εργαλεία των ΤΠΕ

διάφορες ιστοσελίδες	
- χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου για να σχεδιάσουν, να αναθεωρήσουν, να συντάξουν και να ξαναγράψουν τη γραπτή εργασία τους	- κάνουν χρήση λογισμικών πακέτων και αυτοαξιολογούνται κατά τη διαδικασία της γραφής (process of writing)
- χρησιμοποιούν πολυμεσικά στοιχεία, για να ενισχύσουν την προφορική τους παρουσίαση	- χρησιμοποιούν έναν αριθμό λογισμικών πακέτων για να παρουσιάσουν πληροφορίες - αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους καθώς επεξεργάζονται το σχέδιο της εργασίας τους
- αναθεωρούν και βελτιώνουν την εργασία τους σύμφωνα με την ανατροφοδότηση από την ομάδα τους	- αναπτύσσουν ενδιαφέρον και τεχνικές για τη χρήση λογισμικών πακέτων κατά τη διαδικασία της γραφής
- ανταλλάσσουν e-mails σχετικά με τα αγαπημένα τους ζώα στον ζωολογικό κήπο με τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους και τον διευθυντή τους	- δείχνουν ενδιαφέρον για την επικοινωνία μέσω των ΤΠΕ - αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς ανταλλάσσουν e-mails
- σχεδιάζουν και στέλνουν μια ψηφιακή αφίσα (e-poster) σε ένα γειτονικό σχολείο προσκαλώντας τους συμμαθητές τους να επισκεφτούν τον ψηφιακό τους ζωολογικό κήπο	- αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους κατά τον σχεδιασμό της ψηφιακής αφίσας - χρησιμοποιούν εργαλεία και στρατηγικές των ΤΠΕ για την παρουσίαση πληροφοριών
- στέλνουν το project τους μέσω mail σε σχετικές ιστοσελίδες για να μοιραστούν τη δουλειά τους με άλλα παιδιά στον κόσμο	- χρησιμοποιούν εργαλεία και στρατηγικές των ΤΠΕ για την παρουσίαση πληροφοριών - αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για τη χρήση εργαλείων των ΤΠΕ
- επισκέπτονται την κεντρική ιστοσελίδα για να ψηφίσουν και να αναδείξουν το πιο	- εμπλέκονται σε αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση όταν παίρνουν την πρωτοβουλία

δημοφιλές ζώο το ζωολογικού τους κήπου	να επισκεφτούν την κεντρική ιστοσελίδα για να ψηφίσουν και να αναδείξουν το πιο δημοφιλές ζώο - αξιολογούν και παρέχουν πληροφορίες μέσω των δικτύων των υπολογιστών
- αναθεωρούν και βελτιώνουν το project τους σύμφωνα με την ανατροφοδότηση των ανθρώπων που έχουν επισκεφτεί τον ψηφιακό τους ζωολογικό κήπο	- χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για αλληλεπιδραστική μάθηση και εμπλέκονται σε διευρυμένη προς τη ζωή μάθηση (life-wide learning)

(πηγή: CDC 2002 b, exemplar 2, E11- E14)

2.2.2 Ταυτότητες/Λόγοι μαθητών και διδασκόντων

Από τη συνολική ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι ο Λόγος των παιδιών που προωθείται από το Π.Σ. χαρακτηρίζεται από ευέλικτη και αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο ποικίλων περιστάσεων και κατά τη συμμετοχή σε δημιουργικές πρακτικές επικοινωνιακής και λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο πλαίσιο του επιδιωκόμενου γραμματισμού δίνεται έμφαση σε γνώσεις για τον κόσμο από την πραγματική ζωή των παιδιών καθώς και σε γνώσεις για τη βρετανική κουλτούρα και τον πολιτισμό. Επιπλέον, ο γραμματισμός αυτός περιλαμβάνει γνώσεις για τη γλώσσα που αφορούν κυρίως στη λεξικογραμματική και στους κειμενικούς τύπους, η απόκτηση των οποίων προωθείται μέσω της ένταξής τους σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια. Η εστίαση του Π.Σ. κινείται ως επί το πλείστον στη δημιουργική και ολιστική απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών.

Επιπλέον όμως, ο επιδιωκόμενος γραμματισμός των παιδιών προεκτείνεται και σε δεξιότητες νέου γραμματισμού. Οι μαθητές, δηλαδή, φαίνεται πως επιδιώκεται μέσω του μαθήματος να γνωρίζουν ζητήματα τεχνικής φύσεως ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και λειτουργικής φύσεως, με την έννοια της αποτελεσματικής, σύμφωνα

με τις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης, χρήσης τους. Αναφορικά όμως με τις κριτικές διαστάσεις, αυτές δεν φάνηκε να προωθούνται από το Π.Σ. Προκρίνεται, επομένως, ένα είδος *Λόγου μαθητών* που περιλαμβάνει επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο εμβάπτισης των παιδιών σε δημιουργικές πρακτικές ενασχόλησης με αυθεντικά κείμενα αλλά και σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού με έμφαση πάλι στις επικοινωνιακές δεξιότητες στα νέα μέσα.

Αναφορικά συγκεκριμένα με την ταυτότητα των παιδιών ως μαθησιακών υποκειμένων και των δασκάλων ως διδακτικών υποκειμένων, θα λέγαμε ότι το Π.Σ. επιδιώκει να καλλιεργήσει *Λόγους* μαθητών που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, που συνεργάζονται μεταξύ τους και δομούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές από τις οποίες πηγάζουν αυτές, σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, ενώ διαθέτουν ταυτόχρονα χαρακτηριστικά επιμελούς εργατικότητας. Από την άλλη προωθούνται *Λόγοι* εκπαιδευτικών που κινούνται στο επικοινωνιακό γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο και γενικότερα στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδαγωγικής, που είναι ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες ως προς τη διαμόρφωση των Π.Σ., περιορίζονται όμως αρκετά από τις επίσημες αναλυτικές οδηγίες, η λεπτομέρεια των οποίων δεν αφήνει πολλά περιθώρια για κριτικό αναστοχασμό και για προσωπική μελέτη και εμβάθυνση στα ζητήματα. Θα λέγαμε, με άλλα λόγια, πως η ικανότητα της αυτο-μάθησης που προωθείται έντονα από τα Π.Σ. για τους μαθητές, δεν βρίσκει το αντίστοιχο έδαφος και αναφορικά με τους διδάσκοντες, αφού οι διδακτικές προτάσεις και οδηγίες κατατίθενται εν είδει έτοιμης και αναλυτικής «ύλης» σε αυτούς.

2.3 Αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θεωρείται από το Π.Σ. ως βασική συνιστώσα των διδακτικών πρακτικών, με την έννοια ότι προσφέρει διδακτική και μαθησιακή ανατροφοδότηση, προωθούνται από

τους συντάκτες των Π.Σ. δύο βασικά είδη: α) η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) και β) η συνοπτική αξιολόγηση (summative assessment).

Το πρώτο είδος, το οποίο εφαρμόζεται συνήθως με άτυπο τρόπο και καθ' όλη τη διάρκεια των μαθησιακών πρακτικών, στοχεύει στην ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Η συνοπτική αξιολόγηση από την άλλη, εφαρμόζεται περιοδικά και με περισσότερο επίσημο τρόπο (tests/examinations) και στοχεύει στη μέτρηση των αποτελεσμάτων και στη συνοπτική περιγραφή της προόδου των μαθητών μια συγκεκριμένη στιγμή.

Μερικές από τις συνιστώμενες διαδικασίες για αυτόν τον σκοπό είναι το να μοιράζονται οι δάσκαλοι με τους μαθητές τους στόχους της διδασκαλίας και να συμμετέχουν οι μαθητές στη διαμόρφωση των μαθησιακών σκοπών και των αξιολογικών κριτηρίων, ο αποτελεσματικός τρόπος ερωτήσεων (π.χ. αναμονή και παύσεις, ποικιλία ειδών ερωτήσεων ανοιχτών ή κλειστών, μετατόπιση από την εστίαση στο περιεχόμενο στην εστίαση στον μαθητή), η παρατήρηση (π.χ. γλώσσα του σώματος, έκφραση του προσώπου) και η ποιοτική ανατροφοδότηση. Οι διαδικασίες αυτές εκβάλλουν σε εσωτερικές αξιολογήσεις (internal assessment), για τις οποίες ως αποτελεσματικοί τρόποι προτείνονται από το Π.Σ. οι σχολικές εργασίες για το σπίτι, οι προφορικές παρουσιάσεις, οι συνδιασκέψεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, οι μαθησιακές και αξιολογικές δραστηριότητες, η γραφή από κοινού και η επεξεργασία της γραφής (shared writing and process writing), ο φάκελος μαθητών (portfolio), τα projects, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, ενώ ενδιαφέρον έχει η πρόταση για αξιοποίηση της τεχνολογίας προκειμένου να ηχογραφείται ή να βιντεοσκοπείται η διδασκαλία για να ανιχνεύεται η πρόοδος των μαθητών (recording for tracking students' progress).

3. Συμπεράσματα/συζήτηση

Στο σημείο αυτό της μελέτης και πριν περάσουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν θα ήταν ίσως χρήσιμο να σταθούμε σε κάποια σημαντικά ζητήματα σχετικά με το υπό εξέταση υλικό και την προσέγγισή του. Πρώτα απ' όλα λοιπόν, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ανίχνευση ενός εκπαιδευτικού τοπίου τόσο απομακρυσμένου και άγνωστου για τα ελληνικά δεδομένα στάθηκε ιδιαίτερα δύσκολη, όμως θεωρήθηκε ταυτόχρονα και ως σημαντική πρόκληση. Η πλήρης αποτύπωση της τοπικής ιδιαιτερότητας, παρ' όλη την προσπάθεια ανίχνευσής της μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας, απαιτεί περαιτέρω και πιθανόν επιτόπια μελέτη. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί πως η ανάγνωση των σύνθετων εκπαιδευτικών ζητημάτων, είναι πάντα ανοιχτή σε ερμηνείες, συμπληρώσεις, διευκρινίσεις και διορθώσεις, όπως ανοιχτή και σύνθετη είναι εξάλλου η εκπαίδευση και οι δομές της.

3.1 Γενικές διαπιστώσεις

Από την ανάλυση που έγινε στο Π.Σ. του ΗΚ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση φάνηκε το γλωσσικό μάθημα να αντλεί ως επί το πλείστον από τον ολιστικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο, και συγκεκριμένα από τους υπολόγους της επικοινωνιακής προσέγγισης, της δημιουργικής γραφής και της γραφής ως διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα θεωρείται ως μέσο επικοινωνίας, οι γνώσεις για τη γλώσσα προσεγγίζονται ενταγμένες σε επικοινωνιακά πλαίσια και στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, ενώ οι γνώσεις για τον κόσμο σχετίζονται με την πραγματική εξωσχολική ζωή. Σε επίπεδο διδακτικής πραγμάτωσης προωθείται η ενεργός εμπλοκή, η δράση και η πρωτοβουλία των μαθητών ως μαθησιακών ταυτοτήτων καθώς και η αμφισβήτηση των ισχυόντων ορίων του σχολικού χωροχρόνου. Ταυτόχρονα και ως προς τους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, θα

πρέπει να επισημανθεί πως ανιχνεύθηκαν και κάποια δείγματα από τον κειμενοκεντρικό λόγο καθώς και τον λόγο των πολυγραμματισμών –με την ευρύτερη έννοια του όρου- τα οποία αναπλαισιώνονται όμως αρκετά υπό το πρίσμα του επικοινωνιακού υπολόγου.

Αναφορικά με τις παραπάνω γενικές διαπιστώσεις και πριν περάσουμε στις επιμέρους διαπιστώσεις που αφορούν στη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, θα πρέπει να επισημάνουμε μερικά σημαντικά στοιχεία. Το ένα από αυτά σχετίζεται με το ότι η αγγλική, μολονότι αποτελεί επίσημη γλώσσα στο ΗΚ, διδάσκεται σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης. Το γεγονός αυτό ίσως να εξηγεί την έντονη επιρροή από τον επικοινωνιακό υπολόγο από τη μια, μέσω του οποίου φαίνεται να προωθείται η φυσική απόκτηση της αγγλικής, και την απουσία διαστάσεων κριτικού γραμματισμού από την άλλη.

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο τουλάχιστον του Π.Σ. για την αγγλική εκπαίδευση δεν φάνηκε να γίνεται καμία απολύτως σύνδεση με την κινεζική γλώσσα και την ποικιλία των putonghua, που αποτελούν τους άλλους δύο γλωσσικούς κώδικες, στην ανάπτυξη των οποίων στοχεύει η κινεζική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό πιθανόν να σχετίζεται με τη δεδομένη αυτή τη στιγμή πολιτική και γλωσσική κατάσταση στο ΗΚ. Το γεγονός δηλαδή της μετά από πολλά χρόνια ανεξαρτητοποίησης από τη βρετανική αποικιοκρατία, πιθανόν να εκβάλει σε επαναδιαπραγματεύσεις ως προς την εθνική ταυτότητα και την ισχυρότερη συγκρότησή της μέσω της σαφούς, σε επίπεδο γλωσσικής εκπαίδευσης, διάκρισής της από τη βρετανική παράδοση. Από την άλλη βέβαια -και πιθανόν για λόγους οικονομικούς-, το ΗΚ όχι μόνο δεν αποστρέφεται τις βρετανικές του επιρροές, αλλά προσπαθεί να τις ενισχύσει εκπαιδύοντας τους μαθητές στην αγγλική γλώσσα και στον αγγλικό πολιτισμό, χωρίς στο πλαίσιο αυτό να γίνεται σύνδεση με την κινεζική γλώσσα, και στοχεύοντας στην καλλιέργεια αγγλικού γραμματισμού που δεν αναμειγνύεται με κινεζικά στοιχεία. Ωστόσο, και κλείνοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιβεβαίωση των παραπάνω στοιχείων απαιτεί επιπλέον και τη μελέτη του κινεζικού γλωσσικού Π.Σ., η οποία αποτελεί και μία από τις βασικότερες

ελλείψεις της παρούσας εργασίας, αλλά ταυτόχρονα και μία από τις ενδιαφέρουσες προκλήσεις για περαιτέρω έρευνα.

3.2 Διαπιστώσεις ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Σχετικά με τις προτάσεις οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, προτείνεται καταρχάς η ένταξη και η αξιοποίηση τους ως Κεντρικής Μαθησιακής Δραστηριότητας όλου του σχολικού Π.Σ., που σημαίνει την ενσωμάτωση των διδακτικών στρατηγικών με χρήση των ΤΠΕ σε όλο το εύρος του σχολικού πλαισίου και των σχολικών πρακτικών. Η ένταξη δε των ΤΠΕ σε μία από αυτές τις δραστηριότητες αποκαλύπτει τη βαρύτητα που δίνεται από το Π.Σ. στις ψηφιακές σχολικές πρακτικές μάθησης και γραμματισμού και τη λογική ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σύμφωνα με το ολοκληρωμένο πρότυπο (Κουτσογιάννης 2010, 16-17). Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι δεξιότητες στις ΤΠΕ θεωρούνται ως μία από τις εννιά Γενικές Δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν βασική συνιστώσα πλαισίωσης του σχολικού Π.Σ.

Σε σχέση συγκεκριμένα με το γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερη εστίαση δίνεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως διδακτικών εργαλείων τα οποία κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, προωθούν την εξατομικευμένη και διαδραστική μάθηση, διευκολύνουν τις μαθησιακές διαδικασίες και αποτελούν πηγή άντλησης ποικίλων διδακτικών πόρων. Έτσι, προτείνεται για παράδειγμα η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών μέσω των οποίων τα παιδιά με έναν ευχάριστο και δημιουργικό για αυτά τρόπο κατακτούν τις επιδιωκόμενες γλωσσικές δεξιότητες. Η εστίαση μάλιστα στον τρόπο με τον οποίο οι ΤΠΕ ενισχύουν τη διδακτική πραγμάτωση του μαθήματος ανέδειξε σε κάποια σημεία της ανάλυσης αντιλήψεις οι οποίες κινούνται στο πλαίσιο του εργαλειακού λόγου.

Από την άλλη πλευρά, οι ΤΠΕ προτείνεται να αξιοποιηθούν και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται για παράδειγμα η αξιοποίηση επεξεργαστών κειμένων που προωθούν και ενισχύουν την πρακτική σε διαδικαστικά στάδια συγγραφής κειμένων, μέσω των οποίων οι μαθητές

επεξεργάζονται σε αλληπάλληλα στάδια, ατομικά και ομαδικά, τα γραπτά τους κείμενα. Όμως και σε επίπεδο ανάγνωσης, φάνηκε να προωθείται αρκετά η ανάγνωση αφηγηματικών ψηφιακών και πολυμεσικών βιβλίων που συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους και η δημιουργική ανάπλαση της αφηγηματικής ιστορίας σε άλλους κειμενικούς τύπους. Επίσης, σε επίπεδο απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων και στο πλαίσιο του επικοινωνιακού υπολόγου, από τον οποίο αντλεί ως επί το πλείστον το Π.Σ., ιδιαίτερη εστίαση φάνηκε να δίνεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας και κατ' επέκταση ως μέσων ανάπτυξης δεξιοτήτων σε επικοινωνιακά πλαίσια.

Αναφορικά όμως με την απόκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, φάνηκαν από την ανάλυση και κάποιες επιρροές από τον δομιστικό υπολόγο και τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, οι οποίες αντικρούονται με τον επικοινωνιακό υπολόγο. Οι επιρροές αυτές σχετίζονται συγκεκριμένα με τις προτάσεις για τη διδασκαλία φθόγγων-φωνών (phonics), στο πλαίσιο των οποίων συνιστάται για παράδειγμα η αξιοποίηση λογισμικών με μηχανιστικές ασκήσεις, μολονότι βέβαια επισημαίνεται η αποφυγή της υπερβολικής χρήσης αυτών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα λέγαμε πως προωθείται ιδιαίτερα από το Π.Σ. ο ψηφιακός γραμματισμός των παιδιών, δεδομένου ότι οι προτάσεις σχετικά με τις ΤΠΕ μέσα στο Π.Σ. είναι εκτενείς και επαναλαμβανόμενες. Ωστόσο, ο ψηφιακός αυτός γραμματισμός περιλαμβάνει τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά χωρίς καμία σχεδόν προέκταση σε κριτικές διαστάσεις. Ακολουθώντας τη μεταφορά των τριών ομόκεντρων κύκλων ως προς τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Koutsogiannis, forthcoming) θα λέγαμε πως πρόκειται για θεωρήσεις που υπάγονται στους δύο εσωτερικούς ομόκεντρους κύκλους με μια εστίαση στον πρώτο κυρίως από αυτούς, ο οποίος σχετίζεται με αναζητήσεις που προσανατολίζονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων που θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας. Από την άλλη, ως προς τον δεύτερο εσωτερικό ομόκεντρο κύκλο, ο οποίος σχετίζεται με τις προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, το αγγλικό γλωσσικό Π.Σ. του HK δεν προεκτείνεται ιδιαίτερα σε αναζητήσεις των ιδιαιτεροτήτων και των αλλαγών που προκύπτουν στην επικοινωνία,

αλλά εστιάζει κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης, επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στα νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα.

Ως εκ τούτου θα λέγαμε πως απουσιάζει η γλωσσοδιδακτική θεώρηση των ΤΠΕ υπό το πρίσμα του τρίτου ομόκεντρου κύκλου. Σύμφωνα με αυτόν αφετηρία για την αξιοποίησή των ΤΠΕ θα ήταν η κριτική και υποψιασμένη κοινωνικά, ιστορικά, γλωσσολογικά και πολιτισμικά προσέγγισή τους, με την έννοια ότι οι κειμενικές και επικοινωνιακές αλλαγές θα αντιμετωπίζονταν όχι μόνο ως μέρος των νέων τεχνολογιών, αλλά ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου. Η διερεύνηση του κινεζικού γλωσσικού Π.Σ. για την ανίχνευση της ύπαρξης ή όχι των παραπάνω τάσεων εκεί, δεδομένης μάλιστα της ιδιαιτερότητας της κινεζικής γραφής και της ψηφιακής αποτύπωσής της, αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο για επιπλέον διερεύνηση.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται συγκεντρωτικά και με συνοπτική διατύπωση η πρόταση του Hong Kong για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση, όπως αυτή προέκυψε από την ανάλυση του Π.Σ. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που ήταν και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των ιδιαιτεροτήτων της πρότασης του Hong Kong

HONG KONG Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Γλωσσικό Μάθημα	ΤΠΕ
Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα	- πραγματική εξωσχολική ζωή - προσφιλή και ενδιαφέροντα για τα παιδιά θέματα (π.χ. οικογένεια, φίλοι, παιχνίδια κ.λπ.) - θετικές ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές και αξίες κατά την ασιατική	- μέσο επικοινωνίας, γνωριμίας και επαφής με τον αγγλικό κόσμο και πολιτισμό

	κουλτούρα (π.χ. συνεργασία, αυτοεκτίμηση, αυτοπειθαρχία, πατριωτισμός, δια-πολιτισμική συνείδηση) - παιδί ως μελλοντικός πολίτης με τοπική πολιτισμική ταυτότητα αλλά και με υπερτοπική εξωστρέφεια, προσανατολισμένη στη βρετανική κουλτούρα	
Γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία	- γνώσεις λεξικογραμματικής και κειμενικών τύπων ενταγμένες σε λειτουργικά και επικοινωνιακά πλαίσια - περιορισμένες γνώσεις λογοτεχνίας	ως μέσο διδασκαλίας και μαθησιακό περιβάλλον: -πηγή άντλησης διδακτικών πόρων -εργαλείο άντλησης πληροφοριών - αξιοποίηση ψηφιακών αφηγηματικών βιβλίων για καλύτερη κατανόηση λογοτεχνικής ανάγνωσης
Σημείωση/ γλώσσα και λογοτεχνία	- επικοινωνιακή αντίληψη: γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας που αποκτιέται μέσω της χρήσης της σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια - ολιστική αντίληψη: η γλώσσα δεν τεμαχίζεται σε ενότητες ύλης γνώσεων και δεξιοτήτων - λογοτεχνία ως πηγή ευχαρίστησης και ως κίνητρο	ως μέσο πρακτικής γραμματισμού: - απόκτηση απαραίτητων τεχνικών γραφής και ανάγνωσης στα υπολογιστικά περιβάλλοντα - ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και

	δημιουργικής δραστηριότητας	αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων στα νέα μέσα - παραγωγή αυθεντικών ψηφιακών κειμένων στον υπολογιστή - δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών
Διδακτικές πρακτικές, χώρος και χρόνος, θεωρίες μάθησης	- αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές - αμφισβήτηση των ισχυόντων ορίων του σχολικού χωροχρόνου - επέκταση του σχολικού χωροχρόνου στο εξωσχολικό περιβάλλον - θεωρίες της νέας παιδαγωγικής	- ΤΠΕ ως βασικοί πόροι του μαθησιακού περιβάλλοντος - αξιοποίηση των ΤΠΕ για επέκταση του σχολικού χωροχρόνου
Ταυτότητες μαθητών και διδασκόντων	Λόγος μαθητών: ενεργός εμπλοκή και δράση, πρωτοβουλία, συνεργασία, λαμβάνονται υπόψη οι ισχύουσες και μελλοντικές ταυτότητες των παιδιών, γραμματισμός με επικοινωνιακές δεξιότητες. Λόγος διδασκόντων: βοηθοί, καθοδηγητές της μαθησιακής διαδικασίας, περιορισμένη εμπιστοσύνη από το Π.Σ. στον ρόλο τους (λεπτομερέστατες	- δεξιότητες τεχνικής και λειτουργικής φύσεως νέου γραμματισμού (γνώση χειρισμού των ΤΠΕ και λειτουργικής χρήσης τους) - έλλειψη κριτικών διαστάσεων νέου γραμματισμού

	καθοδηγητικές συστάσεις).	
Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι	- κυρίαρχοι λόγοι: ολιστικός λόγος (επικοινωνιακή προσέγγιση, κινήματα γραφής ως διαδικασίας, δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης) - αναδυόμενοι λόγοι: πολυγραμματισμοί (με την έννοια ότι λαμβάνεται υπόψη η πολυτροπική διάσταση στην παραγωγή του νοήματος από τα κείμενα) και κειμενοκεντρικός λόγος (γνώση κειμενικών τύπων) - φθίνοντες λόγοι: δομισμός (phonics)	
Αξιολόγηση	- αξιολογικές διαδικασίες κατά τα πρότυπα της προοδευτικής παιδαγωγικής με εστίαση στον μαθητή και στην ανατροφοδότηση της μάθησης	- χρήση εργαλείων νέων τεχνολογιών για πραγματοποίηση αξιολογήσεων
Παρατηρήσεις/ ιδιαιτερότητες	- ιδιάζουσα γλωσσική και πολιτική τοπική κατάσταση (διγλωσσία/ μία χώρα, δύο συστήματα) - επιτυχία κινεζικής εκπαίδευσης στο PISA - κλειστό Π.Σ.	

Βιβλιογραφία

- CHUN, C., TONG, C. & P. SZE. 2004. Reading Performance of Hong Kong's 15-Year-Old Students in Pisa 2000. In *Education Journal*, 31 (2). 57-89.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL. 2001. *Learning to Learn- The Way Forward in Curriculum*. Hong Kong: Education Bureau. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2877&langno=1> [2/4/2011]
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL. 2002a. *Basic Education Curriculum Guide - Building on Strengths*. Hong Kong: Education Bureau. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/BE_Eng.pdf [2/4/2011]
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL. 2002b. *English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1-Secondary 3)*. Hong Kong: Education Bureau. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2801/cdc_ele_kla_curriculum_guide_\(p1-s3\)_2002.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2801/cdc_ele_kla_curriculum_guide_(p1-s3)_2002.pdf) [2/4/2011]
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL. 2004. *English Language Curriculum Guide (Primary 1-6)*. Education Bureau: Hong Kong. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2801/primary%201_6.pdf [2/4/2011]
- EDUCATION COMMISSION. 2005. *Report on Review of Medium of Instruction for Secondary Schools and Secondary School Place Allocation*. Hong Kong: Education Bureau. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/resources/MOI&SSPA_report_Eng.pdf [2/4/2011]
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
- EVANS, S. 2002. The Medium of Instruction in Hong Kong: Policy and Practice in the New English and Chinese Streams. In *Research Papers in Education*,

17(1). 97–120

KOUTSOGIANNIS, D. Forthcoming. *ICTs and Language Teaching: The Missing Third Circle*.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2010. Η Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πάτρα: EAITY.

OECD. 2010a. *PISA 2009 at a Glance*. OECD Publishing. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en> [2/4/2011]

OECD. 2010b. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> [2/4/2011]

OECD. 2010c. *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD Publishing. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en> [2/4/2011]

PENNINGTON M.C. 1998. Colonialism's Aftermath in Asia: A Snapshot View of Bilingualism in Hong Kong. In *HKJAL*, 3 (1). 1-16.

PLOMP, T. ANDERSON, R., LAW, N. & A. QUALE (eds.) 2004. *Cross National ICT Policy And Practices In Education*. Greenwich, Connecticut: IPA.

O'HALLORAN S. 2000. English Medium Secondary Schools: Privileged Orphans in the SAR. In *Intercultural Communication Studies*, X (2). 145-158.

SCHLEICHER, A. 2008. Seeing School Systems Through the Prism of PISA. In *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*, (eds.) Luke, A., Weir, K. & A. Woods. Queensland, Australia. Brisbane: Queensland Studies Authority. 72-86.

Παράρτημα

Πρωτότυπα κείμενα εκτενέστερων αποσπασμάτων

Απόσπασμα 1: *The overall aims of the English Language Education curriculum are:*

- *to provide every learner of a second language with further opportunities for extending their knowledge and experience of the cultures of other people as well as opportunities for personal and intellectual development, further studies, pleasure and work in the English medium; and*
- *to enable every learner to prepare for the changing socio-economic demands resulting from advances in information technology; these demands include the interpretation, use and production of materials for pleasure, study and work in the English medium.*

Απόσπασμα 2: *Life-wide learning refers to student learning in real contexts and authentic settings. Such experiential learning enables students to achieve certain learning goals that are more difficult to attain through classroom learning alone. For instance, the development of problem solving skills in daily life, and certain positive attitudes towards the improvement of society and mankind in general requires contact with a lot of different people and a variety of environments and situations. The experiential learning acquired through life-wide learning helps students to achieve the aims of whole-person development and enables them to develop the life-long learning capabilities that are needed in our ever-changing society.*

Απόσπασμα 3:

Values: Personal

- *sanctity of life - truth - aesthetics – honesty - human dignity - rationality - creativity*
- *courage – liberty – individuality - self-esteem -self-discipline - self-cultivation -*

openness - independence - enterprise - simplicity - sensitivity - modesty - perseverance

Core Values: Social

- equality - kindness - benevolence - love - freedom – common good - mutuality - justice - trust - inter-dependence - sustainability - betterment of human kind - plurality - democracy - freedom and liberty - patriotism - tolerance - equal opportunities - culture and civilization heritage - human rights and responsibilities - rationality - solidarity

Attitudes:

- optimistic - participatory - critical - creative - appreciative - cooperative - adaptable to changes - open-minded - with a desire to learn

Απόσπασμα 4: *To enhance students' capability to use English to acquire, develop and apply knowledge, teachers can make use of the Internet to find websites relating to a certain theme, e.g. Mother's Day, and put them on the Intranet. Students are asked to read stories, poems, gift ideas, etc. from these websites and work on tasks such as analysing the social context, cultural and historical background of individual countries, and comparing how people celebrate Mother's Day in Hong Kong and elsewhere. Creative / High achievers can be asked to create poems about their mothers, while others might write articles on Mother's Day and share with others.*

Απόσπασμα 5:

Key Stage 1

Caring and Sharing (Keeping pets • I am a good citizen • People who help us • We can • Good days and bad days

Fun and Games (Bright ideas • Show time • Play safe • Sports and games we play)

Me, My Family and Friends (This is me! • My favourite things • Me and my family • This is my home • Me and my friends)

Places and Activities (School days • Let's go shopping • Ready to read • Holiday time • Out for fun)

The World Around Us (Sunrise, sunset • Wonderful seasons and weather • Amazing animals and plants • What is in the park? • Same and different)

Using My Five Senses (Sounds and noises • Taste it, touch it • Colours around us • Shapes and numbers)

Key Stage 2

Changes (Now and then • Respect for life • Wishes and dreams • Growing up • A changing world)

Food and Drink (Favourite food and drink • We can cook • Eating out • Healthy eating)

Happy Days (Festivals • Special events • Entertainment and leisure • Hobbies • A bag of laughs)

Relationships (Knowing our neighbours • Beautiful people • Making friends • Send a message • East meets West and more)

The Magic of Nature (Wonders of nature • Out in space • The lost world • Fascinating oceans • Taking care of our earth)

We Love Hong Kong (Jobs people do • Knowing more about my community • Travelling around • Special people, special things)

Απόσπασμα 6: *The purpose of English Language teaching is to prepare learners to operate in the real world. Since real-world tasks involve the interaction of language skills in an integrated manner, it is essential that in the primary English classroom, learners are given the opportunity and support to develop the four language skills in ways that reflect such integration. In order to develop the ability to communicate effectively for the various purposes described in the Learning Targets, learners need to be given the opportunity to experience the integrated use of skills for authentic communication. They need to participate in pedagogical tasks or simulations, which replicate real-world tasks and enable them to focus on the integrated use of the skills in meaningful contexts.*

Απόσπασμα 7: *In order to enable learners to communicate effectively, language learning activities need to be authentic and purposeful, engaging learners in genuine acts of communication. These activities should also be related to learners' needs, interests, imagination and daily life experiences as well as appreciation of other cultures of the world.*

Απόσπασμα 8: *In order to develop an ever-improving capability to use English for the various purposes identified in the Learning Targets, learners need to master different aspects of the language system, and be able to make use of this knowledge in completing tasks. It is not sufficient for learners merely to know the rules and focus on the forms. They must also learn how to apply such knowledge to purposeful communication in real-life or simulated situations. Meaningful use of the language elements should be given as much emphasis as mastery of the forms. Language forms include text types, vocabulary, and grammar items and structures.*

Απόσπασμα 9: *Grammar learning is only meaningful and purposeful if it is used in play or in effective communication, rather than for the mastery of individual language forms. Children have an amazing ability to absorb language through play. Teachers should note that grammar learning is not a simple linear process, i.e. the mastery of one form after another, nor does memorization of rules guarantee effective communication. Grammar learning depends on meeting the same form again and again in different contexts, so that an ever fuller understanding of when and how a form is used develops.*

Απόσπασμα 10: *It is important to introduce a variety of text types to learners at primary level. Conscious learning and explicit teaching of different text types enable learners to become more effective readers and proficient language users. Learners need to acquire familiarity with different text types and the structures that they use, and be able to use them in their own real-life communication. Mastery of an authentic text (such as the ability to read a set of instructions for assembling a toy) gives*

learners a strong feeling of achievement and motivates them for further development. ... Text types also provide authentic and meaningful contexts within which learners can learn how grammar works for purposeful communication. For example, when learners ... read or write rules for a game, they practise the use of imperatives to give instructions.

Απόσπασμα 11: *While some multi-media learning resources act as an untiring tutor, some application software, such as word processors, can provide untiring help. There is software, e.g. children word processors, which enables young learners to draft, revise, edit, extend and present their writing tasks with very little manual effort. They facilitate the drafting and revision processes in writing as learners do not have to copy the different versions, nor will they be discouraged by having to edit a messy piece of writing after several rounds of revision. Learners can also be asked to work in groups looking at a piece of work together on the screen at a work station, rather than blocking each others' sight over an exercise book on a pupil's desk. The practice of process writing is greatly facilitated.*

Απόσπασμα 12: *Some CD-ROMs on phonics may generate a large number of examples for practice games or exercises. Some skilled-based programs on vocabulary building may require learners to classify words under different themes. Some authoring programs can facilitate the development of language skills and language development strategies through turning mechanical and boring pronunciation drills into interactive games which young learners enjoy playing. The computer acts like an untiring tutor, giving instant feedback to learners and providing assistance in learning English, as they often include answer keys and explanations, which learners may refer to immediately and as often as they like afterwards. ... Learners can also be asked to record their choices, attempts and results for themselves, as well as to make recommendations for their peers.*

Απόσπασμα 13: *To develop an awareness of the basic sound patterns of English and an enjoyment of imaginative texts through activities such as reciting poems and rhymes, singing songs and presenting short simple plays ... describing one's feelings towards characters and events - relating things to one's experiences -imagining oneself to be a character in the story and describing one's feelings and reactions - participating in dramatic activities ... constructing with appropriate support simple stories that show some understanding of setting and events.*

Απόσπασμα 14: *As almost all electronic storybooks integrate the use of text, graphics, sound and animation to help young learners understand the stories, teachers can identify some of them which are related to the topics covered in the General English Programme or Reading Workshops and ask the learners to view, read and share their evaluation or re- creation of them with their peers via electronic or other modes.*

Απόσπασμα 15: *In addition to being the organizer and manager of class activities, language resource person, materials developer and assessor, the teacher plays the roles of:*

- *Facilitator who supports learning through interacting with learners and providing guidance to help them construct knowledge, and develop skills, positive values and attitudes;*
- *Curriculum developer who contributes to the development of a school-based English Language curriculum based on the focuses in this Guide and the needs of learners in collaboration with colleagues or independently; and*
- *Curriculum leader by initiating innovative curricular changes.*

Απόσπασμα 16: *In addition to being a diligent worker, cooperative listener and class participant, the learner plays the roles of:*

- *Active learner and negotiator of language learning activities;*

- *Motivated and independent worker who sets meaningful goals for his or her own learning, takes the initiative to inquire and discuss with teachers and fellow-learners, and reflects on and evaluates his or her own learning experiences;*
- *Confident and creative learner who is willing to take risks in language learning; and*
- *Reviewer of learning progress through active participation in peer and self assessment*

Απόσπασμα 17: *The learning environment is important in arousing learners' interests in learning and using English. A language-rich environment incorporates, for example, ... the layout and decorations of the classrooms or special areas such as the English Corner, English Room and school library, and the provision of relevant resource materials in these areas ... a well-stocked classroom library and an English corner displaying tapes of the books or learners' story presentations, mini dramas and other performances. Self-access learning corners can be stocked with teacher-made materials or audio CDs, CD-ROMs and computer software;*

Απόσπασμα 18: *It is important to note that pupils' learning is not confined to English lessons or to the school itself. Schools are encouraged to make flexible use of school time other than lesson time, and time during holidays to facilitate learning and teaching. The concept of total learning time needs to be developed. In the English Language Education KLA, pupils' total learning time within a year or a key stage includes:*

- *lesson time (calculated according to the number of English lessons per week or cycle);*
- *school time other than lesson time (e.g. assembly, recess, lunch, before/after school, open day, post examination activity day); and*
- *time during holidays (e.g. Sundays, Christmas Holidays, Summer Holidays).*