



Π.3.1.1

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

**ΣΥΝΤΑΞΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ: ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ
ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΕΡΟΛΙΝΟΥ**

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.

ΕΙΡΗΝΗ ΓΑΜΒΡΟΥ



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 Λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

Ομάδα εργασίας λογοτεχνίας:

Ειρήνη Γαμβρού

Ελένη Πετρίδου

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμασούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr



Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1. Το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	7
2. Η θεσμοθέτηση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών (Bildungsstandards).....	9
2.1 Τι είναι οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές.....	9
2.2 Τι είναι οι δεξιότητες (kompetenzen).....	12
2.3 Ποια η σχέση του προγράμματος- πλαισίου με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές..	12
2.4 Η σημασία του γλωσσικού αντικειμένου στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές	12
B. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	15
1. Εισαγωγή	15
2. Η πόλη-κράτος του Βερολίνου, εκπαιδευτική οργάνωση.....	15
3. Το μάθημα της Λογοτεχνίας	17
3.1 Πρώτο επίπεδο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sekundarstufe I).....	17
3.2 Δεύτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Gymnasiale Oberstufe)	20
3.3 Γνώσεις για τον κόσμο.....	22
3.4 Γνώσεις για τη Λογοτεχνία.....	26
3.5 Λογοτεχνία και Σημείωση	35
3.6 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές.....	39
4. Χρήση της τεχνολογίας και η διαχείριση της πληροφορίας.....	41
5. Αξιολόγηση	48
5.1 Πρώτο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	48
5.2 Δεύτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	49
6. Συμπεράσματα	54



Παράρτημα Ι	57
Βιβλιογραφία.....	59



Περίληψη

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση των γραφομένων στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές (Bildungsstandards) που θεσμοθετήθηκαν από τη Διαρκή Σύνοδο των Υπουργών Πολιτισμού της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας¹ και ο τρόπος με τον οποίο αυτές έγιναν πράξη στα κατά τόπους προγράμματα- πλαίσια.² Η μελέτη ασχολείται ειδικότερα με την περίπτωση της πόλης- κράτους του Βερολίνου. Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής, τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν το κείμενο αυτό θα έχουν στόχο:

- τη συζήτηση και αξιολόγηση των γνώσεων για τη Λογοτεχνία (μέσω της ανάγνωσης και της γραφής) που μεταφέρονται στους μαθητές,
- την «ανάγνωση» των εικόνων για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό τη διαμόρφωση της εγγράμματης υποκειμενικότητάς τους,
- τον τρόπο αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) στη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος. Εδώ, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί εάν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αξιοποιείται μόνον ως εργαλείο ή λαμβάνεται υπόψη η σημασία της διαχείρισης της πληροφορίας,
- τους ρόλους των μετεχόντων στη διδακτική πράξη,
- τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με βάση τις παραπάνω παραμέτρους.

Ειδικότερα, στο δεύτερο κεφάλαιο του εισαγωγικού μέρους της μελέτης θα χαρτογραφηθεί συνολικά το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο τρίτο κεφάλαιο, θα γίνει συστηματική αναφορά στις Εκπαιδευτικές προδιαγραφές όπως προέκυψαν από τη διαρκή σύνοδο των Υπουργών Πολιτισμού της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας και θα δοθούν συνοπτικά οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος όπως προκύπτουν από αυτές. Στο κύριο μέρος της μελέτης, μετά από μια σύντομη εισαγωγή, το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται ειδικά με την πόλη- κράτος

¹ Τις δημοσιεύσεις σχετικά με αυτές τις διαδικασίες μπορεί να τις βρει κανείς στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση. Ωστόσο, στη διάρκεια της παρούσας μελέτης θα γίνονται παραπομπές στα περιεχόμενά της όταν κρίνεται απαραίτητο: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7348>

² Οι όροι Rahmenreichtlinien, Rahmenlehrplan ή Lehrplan μεταφράζονται Πρόγραμμα- πλαίσιο. Ο όρος αυτός εξυπονοεί ταυτόχρονα την εναρμόνιση σε εθνικό επίπεδο με τις αποφάσεις της Διαρκούς Συνόδου των Υπουργών και την προσαρμογή τους στις κατά τόπους ανάγκες.



του Βερολίνου. Στο τρίτο κεφάλαιο η μελέτη εστιάζεται στο κύριο αντικείμενό της βλέποντάς το μέσα από την περίπτωση του Βερολίνου αφού πρώτα κάνει μια σύντομη εισαγωγή για καθένα επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωριστά. Η διερεύνηση του αντικειμένου της Λογοτεχνίας περιλαμβάνει, σε χωριστά υποκεφάλαια, τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Στο τέταρτο κεφάλαιο αποτιμήθηκε γενικά η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας όπως αξιοποιούνται από το Γερμανικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Η Αξιολόγηση κρίθηκε απαραίτητο να καταλάβει χωριστό χώρο (πέμπτο κεφάλαιο) ακριβώς γιατί απηχεί μια γενικότερη στάση της εκπαίδευσης, διαγράφει τον ρόλο των μετεχόντων σ' αυτήν και διατρέχει το σύνολο των αντικειμένων. Εδώ, εστιάζει βέβαια στο μάθημα της Λογοτεχνίας και χωρίζεται πάντα σε δύο μέρη, αυτό που αφορά το πρώτο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αυτό που αφορά το δεύτερο επίπεδο. Μετά τα Συμπεράσματα παρουσιάζονται -στο πρώτο παράρτημα- επιλεγμένα παραδείγματα περιεχομένων μαθημάτων του δεύτερου επιπέδου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η γερμανική πρωτοβάθμια εκπαίδευση³ ξεκινάει από την ηλικία των έξι ετών και ολοκληρώνεται στην ηλικία των δέκα ετών. Ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια (Grundschule) και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει ένα επίπεδο προσανατολισμού ή στήριξης (Orientierungsstufe ή Förderungsstufe) που μεριμνά για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο μαθητής. Το κομμάτι του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος που μας ενδιαφέρει ειδικότερα εδώ, αφορά τα δύο επίπεδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρώτο κομμάτι της (Sekundarstufe I)⁴ περιλαμβάνει διάφορα είδη σχολείων όπως το Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule και εκτείνεται από το 5^ο έτος σπουδών μέχρι και το 10^ο - με 28 ώρες μαθημάτων στο 5^ο και το 6^ο έτος, ενώ στο 7^ο μέχρι 10^ο έτος με 30 ώρες μαθημάτων εβδομαδιαία και διάρκεια της διδακτικής ώρας τα 45 λεπτά. Στα μαθηματικά, το γλωσσικό μάθημα και την πρώτη ξένη γλώσσα αντιστοιχούν 3 έως 5 ώρες την εβδομάδα. Αν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία το 9^ο έτος, μπορούν να αποσπάσουν τύπο απολυτηρίου (Hauptschulabschluss) που τους διοχετεύει στην επαγγελματική εκπαίδευση (γνωστή ως Duales System γιατί συνδυάζει τη θεωρητική με την πρακτική εκπαίδευση). Στο τέλος του 10^{ου} έτους σπουδών (ηλικίες 15 και 16) παίρνουν τον τύπο του απολυτηρίου που τους διοχετεύει σε περαιτέρω σχολική εκπαίδευση (Mittlerer Schulabschluss). Ειδικά στο τέλος του Gymnasium –το οποίο εκτείνεται και στο Δεύτερο Επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- οι μαθητές δεν παίρνουν κάποια πιστοποίηση, αλλά μπορούν στο τέλος του 9^{ου} έτους να μεταβούν στο επίπεδο Gymnasiale Oberstufe, δηλαδή στο Δεύτερο Επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το επίπεδο αυτό εκτείνεται στα έτη από 11 έως 13 (ηλικίες 16-19) και αποτελείται από ένα έτος εισαγωγικής εκπαίδευσης (Einführungsphase) και δύο έτη εξειδίκευσης (Qualifikationsphase). Στο έτος της εισαγωγικής εκπαίδευσης οι μαθητές εμβαθύνουν και διευρύνουν σε αυτά που είχαν

³ Οι πληροφορίες που παρατίθενται εδώ αντλούνται από τον ιστότοπο <http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=6055>

Πρόκειται για ιστότοπο που τελεί υπό την αιγίδα του οργανισμού DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) του οποίου έργο είναι η ενίσχυση της έρευνας και της εφαρμογής της στον χώρο της εκπαίδευσης.

⁴ Για τη διάρθρωση του κάθε επιπέδου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βλέπε εδώ <http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=552>



διδασκεί στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προετοιμάζονται για τα δύο έτη της εξειδίκευσης. Στα έτη αυτά υπάρχουν εξαμηνιαία αντικείμενα στη θέση των αντικειμένων της προηγούμενης φάσης. Σε αυτά τα αντικείμενα υπάρχουν δύο φάσεις: η βασική φάση (Grundkurse), που προσφέρει θεμελιώδεις γνώσεις, και η φάση εξειδίκευσης (Leistungskurse) στην οποία δίνεται περαιτέρω εμβάθυνση. Ο στόχος των σπουδαστών σε αυτό το επίπεδο είναι να αποκτήσουν το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Abitur) που θα τους οδηγήσει στην γενική πιστοποίηση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Allgemeine Hochschulreife).

Το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία διέπεται από τους κανονισμούς που υπάγονται στη δικαιοδοσία των κρατιδίων. Ειδικότερα, τα προγράμματα- πλαίσια ασχολούνται με την επίλυση των τοπικών προβλημάτων, με την κατανομή των εκπαιδευτικών υλικών και καταλήγουν, σε κάθε περίπτωση, σε προσαρμοσμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Σημασία δίνεται στον διεπιστημονικό συντονισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των στόχων και στις διεπιστημονικές εκδηλώσεις, όπως σε δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση για την υγεία, την εισαγωγή στην αγορά εργασίας, εκπαίδευση σε θέματα υπολογιστών, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τη διαχείριση των ευρωπαϊκών θεμάτων.

Τα όργανα στα οποία ανατίθεται η επίλυση διαφόρων προβλημάτων είναι καταρχήν το συμβούλιο των καθηγητών (Lehrerkonferenz) που αντιμετωπίζει ερωτήματα καθηγητών για τη διαδικασία της μάθησης χωρίς βέβαια να περιορίζει την ελευθερία του καθενός. Ως συμβούλιο καθηγητών αναγνωρίζεται ευρύτερα το συμβούλιο που απαρτίζεται απ' όλους τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας ή από διδάσκοντες επιμέρους αντικειμένων. Εκτός από τα προβλήματα που ανακύπτουν, το συμβούλιο των καθηγητών είναι υπεύθυνο και για την επιλογή των βιβλίων από λίστα που δημοσιοποιείται από τα κατά τόπους Υπουργεία. Κοντά στο συμβούλιο των καθηγητών, αναγνωρίζεται η ανάγκη ύπαρξης του σχολικού συμβουλίου (Schulkonferenz) στο οποίο κάποιες φορές εκπροσωπούνται οι καθηγητές, οι γονείς και οι μαθητές με ίση δύναμη εκπροσώπησης, άλλες πάλι φορές οι εκπαιδευτικοί ή/ και οι γονείς έχουν μεγαλύτερη δύναμη στη λήψη αποφάσεων. Η ανάγκη συμμετοχής των γονέων αναγνωρίζεται με την ύπαρξη γονικών συμβουλίων σε επίπεδο τάξης (Klassenelternversammlung) και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Schullelternbeirat) και, εκτός σχολείου, σε επίπεδο τοπικής κοινότητας ή σε επίπεδο κρατιδίου (Elternrat auf Stadt-, Kreis- oder Gemeindeebene). Τα συμβούλια αυτά, σε ομοσπονδιακό επίπεδο, απαρτίζουν το Bundeselternrat με στόχο την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις εξελίξεις της Ομοσπονδιακής πολιτικής και την παροχή συμβουλών σχετικών με ερωτήματα που ανακύπτουν κατά τη σχολική διαδικασία και ζωή.



2. Η θεσμοθέτηση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών (Bildungsstandards)

Το 1997 η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Πολιτισμού⁵ αποφάσισε τη συμμετοχή της Γερμανίας σε διεθνείς διαδικασίες σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων που γίνονται βάσει επιστημονικών ερευνών. Πρόκειται για την απόφαση της Κωσταντζας. Η συμμετοχή σε αξιολογήσεις όπως η TIMSS⁶, η PISA⁷ ή η έρευνα IGLU⁸ έδειξαν ότι οι αποδόσεις του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι οι επιθυμητές. Τα αποτελέσματα Αμερικανικών και Σκανδιναβικών χωρών έδειξαν, αντίστοιχα, ότι χώρες στις οποίες υπάρχει συστηματική απόδοση ανατροφοδότησης προς την εκπαιδευτική διαδικασία –είτε πρόκειται για συστηματικές έρευνες, είτε για κεντρικές εξετάσεις, είτε για ένα πυκνό δίκτυο σχολικής αξιολόγησης- έχουν υψηλότερες επιδόσεις.

2.1 Τι είναι οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές

Στην συντομευμένη μορφή⁹ (στο εξής εδώ και οι παραπομπές) του κειμένου της Διαρκούς Συνόδου των Υπουργών αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές συντάχθηκαν από τη Διαρκή Σύνοδο των Υπουργών Πολιτισμού τον Δεκέμβριο του 2003 και αφορούν την εκπαίδευση στο Γλωσσικό Μάθημα, το μάθημα των Μαθηματικών και της πρώτης ξένης γλώσσας μέχρι τη δέκατη τάξη, δηλαδή μέχρι το τέλος του πρώτου σταδίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αντικείμενα αυτά θεωρούνται βασικά με την έννοια ότι στοιχειοθετούν «γλώσσες» ευρέως κατανοητές που μπορούν ν' αποτελέσουν την βάση για την κατανόηση του κόσμου. Μάλιστα, μέσω αυτών των αντικειμένων, εκτός από γενικές δεξιότητες, εξασκούνται οι

⁵ Για τη διαρκή σύνοδο των Υπουργών Πολιτισμού περισσότερες πληροφορίες μπορούν ν' αναζητηθούν εδώ: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/lehrplan-datenbank.html>

⁶ Trends in International Mathematics and Science Study: παρέχει αξιόπιστη και συστηματική πληροφόρηση για την πρόοδο των Αμερικανών μαθητών της 4^{ης} και 8^{ης} τάξης στα μαθηματικά και τη φυσική σε σύγκριση με μαθητές άλλων κρατών.

⁷ Programme for International Students Assessment: πρόκειται για τακτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Γίνεται κάθε τρία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών και απευθύνεται σε 15χρονους. Εκτός από τις επιδόσεις τους συγκρίνει γενικά δεδομένα που συλλέγει σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία.

⁸ Το 2001, μετά τις αποφάσεις της Διαρκούς Συνόδου των Υπουργών Πολιτισμού της Γερμανίας, αποφασίστηκε η συμμετοχή της Γερμανίας στην έρευνα PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Στη Γερμανία η έρευνα αυτή διενεργήθηκε υπό τον τίτλο IGLU (Internationale Grundschrift- Lese- Untersuchung). Η έρευνα αυτή έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών στην ικανότητα κατανόησης κειμένου στην 4^η τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το υπεύθυνο ίδρυμα διεξαγωγής της στη Γερμανία είναι το Πανεπιστήμιο του Dortmund.

⁹ «Συντομευμένη μορφή» ονομάζω κείμενο επεξηγήσεων (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*) που περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό την φιλοσοφία των Εκπαιδευτικών προδιαγραφών. «Εκτεταμένη μορφή» ονομάζω το Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, *Bilungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Τα κείμενα αλληλοσυμπληρώνονται.



δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την διαχείριση της ζωής και την διαβίου ενασχόληση με τη μάθηση. Μετά την ενσωμάτωση των προδιαγραφών τα κρατίδια, μπορούν να γνωστοποιήσουν σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η εφαρμογή τους, μέσω κεντρικών ή αποκεντρωμένων εξεταστικών διαδικασιών, που δεν είναι ανάγκη να αφορούν το τέλος της 10ης τάξης, μπορούν να αφορούν ενδιάμεσα στάδια για να διευκολυνθούν οι παρεμβάσεις.

Αντίστοιχες εκπαιδευτικές προδιαγραφές συντάχθηκαν τον Δεκέμβριο του 2004 για τις φυσικές επιστήμες. Τα κρατίδια υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις προδιαγραφές για τα πρώτα τρία αντικείμενα από το σχολικό έτος 2004/ 05, πράγμα που σημαίνει να λαμβάνονται υπόψη οι προδιαγραφές και στην απόκτηση των απολυτηρίων (ειδικότερα εδώ αναφέρεται το Mittlere Schulabschluss), και τις προδιαγραφές για τις φυσικές επιστήμες από την αρχή του σχολικού έτους 2005/ 06 (οπότε οι προδιαγραφές θα λαμβάνονται υπόψη και για την Mittlere Schulabschluss καθώς και οι προδιαγραφές των τριών αρχικών αντικειμένων και για την Hauptschulabschluss). Απόρροια των παραπάνω αποφάσεων ήταν, τον Ιούνιο του 2004, η ίδρυση του Ινστιτούτου της Εξέλιξης της Ποιότητας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen- IQB) στο Πανεπιστήμιο von Humboldt του Βερολίνου με στόχο τον έλεγχο της ποιότητας και την διαφύλαξη των εκπαιδευτικών προδιαγραφών. Το 2006 άρχισε ο έλεγχος της τήρησης των εκπαιδευτικών προδιαγραφών με την εναρμόνιση των οργάνων ελέγχου (Testinstrumente) σε όλη την έκταση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Επίσης αποφασίστηκε να ξεκινήσει η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών με τον έλεγχό τους από την αξιολόγηση PISA 2006. Η εναρμόνιση των άλλων αντικειμένων γίνεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου της Εξέλιξης της Ποιότητας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και –μερικώς- κατά τη διάρκεια διεθνών αξιολογήσεων.

«Πρόκειται για μια αλλαγή παραδείγματος στην εκπαιδευτική πολιτική που προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα, στην απόδοση της ευθύνης και στην καταγραφή της προόδου του συστήματος» (σ. 6)

Μετά απ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές πρέπει να κατανοηθούν ως προεπιλεγμένα κατώφλια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιλογών που δίνουν την δυνατότητα της περαιτέρω σχολικής ή μετά το σχολείο εκπαίδευσης, δηλαδή διασυνδέουν τα επίπεδα μάθησης και συνδυάζουν τα παρακάτω πεδία:

Περιεχόμενο: περιγράφουν τι διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και τι μαθαίνουν οι μαθητές, δηλαδή τις υπό δημιουργία δεξιότητες και την υπό απόκτηση γνώση.

Ευκαιρίες μάθησης: περιγράφουν τις προδιαγραφές των προγραμμάτων, τους ανθρώπινους και άλλους πόρους, τα σχολεία και τις εκπαιδευτικές επαρχίες που



υπάρχουν κατά περιοχή ή επίπεδο κρατιδίου καθώς και τις μεθόδους που είναι γενικώς αναγνωρισμένες για κάθε αντικείμενο.

Αποτελέσματα εκπαιδευτικής διαδικασίας: περιγράφουν σε ποιες δεξιότητες πρέπει ν' ανταποκρίνονται οι μαθητές σε συγκεκριμένο χρόνο, που είναι είτε το τέλος ενός επιπέδου ή που προσδιορίζεται κατά τη διάρκεια κάποιας σχολικής βαθμίδας.

Απαιτήσεις επιπέδου: ορίζουν με συνέπεια μια κοινή διαβάθμιση (σχετική με την νόρμα ή ανάλογα με τις ομάδες που συγκρίνονται) έτσι οι απαιτήσεις χαρακτηρίζονται κατώτατες (Mindest-), οριακές (Regel-) και ανώτατες (Exzellenz-/Maximal)

Μελετώντας κανείς τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές μπορεί να θεωρήσει ότι, μέσω αυτών η σχολική μονάδα δεσμεύεται. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή τους συνεπάγεται την βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων και την ισότητα ανάμεσα σε μαθητές και σχολεία και δίνει διακριτική ευχέρεια στην ίδια τη σχολική μονάδα. Τονίζεται προς αυτήν την κατεύθυνση ότι: *Ο δρόμος προς την επίτευξή τους, η κατανομή του χρόνου, η αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων με στόχο αυτήν την κατάκτηση, η εφαρμογή των προδιαγραφών και τα απαραίτητα μέτρα, αφορούν το κάθε κρατίδιο ξεχωριστά. (σ. 11)* Απαιτείται στη συνέχεια να ενεργοποιηθεί ένα δίπολο αξιολόγησης: η εσωτερική αξιολόγηση (αφορά την ίδια τη σχολική μονάδα) και η εξωτερική αξιολόγηση (αφορά την εναρμόνιση της σχολικής μονάδας σε γενικότερα κριτήρια) που δίνει τη δυνατότητα της διαμόρφωσης των κριτηρίων, του ελέγχου της επίδοσης, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την γνώση του επιπέδου του σχολικού μαθήματος. Με αυτόν τον μηχανισμό οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές αποτελούν μια *κλίμακα που παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης (σ. 11)* Αυτός είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές αγγίζουν και συγκεκριμένες κατηγορίες πιστοποιήσεων: η Σύνοδος των Υπουργών αποφάσισε το 1995 να αξιοποιούνται οι προδιαγραφές στην πιστοποίηση που δίνεται μετά την 9^η τάξη (Hauptschulabschluss), στην πιστοποίηση που δίνεται μετά την 10^η τάξη (Mittlere Schulabschluss), στην πιστοποίηση που δίνεται στο τέλος του Gymnasiale Oberstufe, το Abitur. Αν θέλαμε τελικά να κατηγοριοποιήσουμε τα κέρδη από τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές θα μιλούσαμε για την διαθεματική επικοινωνία των αντικειμένων μέσω του καθορισμού των επιπέδων κατάκτησης και την κοινή αξιολόγηση, την καλλιέργεια μιας *κουλτούρας (σ. 11)* για το μάθημα, τον καθορισμό των μέσων ελέγχου του, την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο επίπεδο της εξέτασης οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές μεταγράφονται σε γνωστικά πεδία απαιτήσεων, πράγμα που θα εξετασθεί στο κεφάλαιο της Αξιολόγησης.

2.2 Τι είναι οι δεξιότητες (kompetenzen)

Οι προδιαγραφές είναι απολύτως οριοθετημένες και εκφράζονται σε επίπεδο στόχων μαθήματος με τις δεξιότητες. Περιγράφουν τι αναμένουμε από τους μαθητές στις τάξεις που προαναφέρθηκαν. Μπορεί να αποδειχθεί εάν ένας μαθητής έχει κατακτήσει ή όχι μια δεξιότητα, ώστε αυτή να απαιτηθεί στην άσκηση και να εμπεδωθεί στον έλεγχο. Οι δεξιότητες συνεπώς προσανατολίζουν προς το αποτέλεσμα, στοχεύουν στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων, με τρόπο ώστε η διαδικασία της μάθησης να νοείται *ως αθροιστική* (σ. 16).

2.3 Ποια η σχέση του προγράμματος- πλαισίου με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές

Οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές μεταγράφουν τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές στη σχολική πορεία. Διαμορφώνεται δηλαδή με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών προδιαγραφών σύνολο απαιτήσεων που πρέπει να πληρούν οι μαθητές μέχρι το τέλος κάθε βαθμίδας (σωστότερα, μέχρι την απόκτηση της εκάστοτε πιστοποίησης). Έτσι, τα προγράμματα- πλαίσια περιγράφουν συστηματικά τους στόχους και τα περιεχόμενα καθώς και τις διδακτικές πρακτικές και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο κοινός βηματισμός των προγραμμάτων- πλαισίων με τις προδιαγραφές ποικίλει ανάλογα με το κρατίδιο. Μετά την ανακοίνωση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών υποχρεούνται τα κρατίδια να υλοποιήσουν τις προδιαγραφές σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, εξέλιξης των σχολικών μονάδων, εκπαίδευσης του προσωπικού. Ειδικότερα για το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να επισημανθεί ότι: αναγνωρίζεται ότι για την εναρμόνιση των προγραμμάτων- πλαισίων απαιτείται κάποιος χρόνος και χρειάζεται οι προδιαγραφές να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα- πλαίσιο για να υλοποιηθούν και μέσω ασκήσεων στο επίπεδο των εξετάσεων. Μέχρι όμως εκείνη τη στιγμή θα προστίθενται οι προδιαγραφές όπου υπάρχει ανάγκη.

2.4 Η σημασία του γλωσσικού αντικειμένου στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η συζήτηση που θα γίνει εδώ αφορά τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές για το γλωσσικό μάθημα που ισχύουν για το τέλος του 10ου έτους της εκπαίδευσης, δηλαδή μέχρι την απόκτηση της Mittlere Schulabschluss. Στην [εκτεταμένη μορφή](#) (στο εξής εδώ και οι παραπομπές) της, η απόφαση της Συνόδου των Υπουργών αναφέρεται στον κομβικό ρόλο του γλωσσικού μαθήματος:

- στην κατανόηση, δηλαδή, του **όλου κειμένου** από την οποία πηγάζει και η γνώση της διαχείρισης της πληροφορίας, η κατανόηση του γραπτού κειμένου, η δημιουργική ενασχόληση με αυτό. Μέσω αυτών των δυνατοτήτων το άτομο γίνεται ενεργό μέλος της κοινωνίας και προετοιμάζεται για την επαγγελματική του εκπαίδευση. Μέσα από την επαφή με τα κείμενα καλλιεργείται η ευχαρίστηση από την ανάγνωση και το ενδιαφέρον γύρω από το διάβασμα και με την αξιοποίηση των νέων μέσων.
- στη αντίληψη του πώς δομείται **ο κόσμος**, η οργάνωσή του
- στη συνειδητοποίηση του ότι το κείμενο, άρα και η γλώσσα, είναι **απότοκα της κοινωνικής στιγμής στην οποία παράγονται**. Πρόκειται για αντιλήψεις που συνεισφέρουν στην κατανόηση της **συνέχειας της γλώσσας** και του πολιτισμού και συνεισφέρουν στη δυνατότητα «ανάγνωσης» παρεμφερών φαινομένων και σε άλλες γλώσσες.
- στις αξίες που προσφέρονται με τη διαμεσολάβηση του γλωσσικού αντικείμενου και δίνουν τη δυνατότητα της εξέλιξης της προσωπικότητας καθώς ο έφηβος μαθητής μαθαίνει να επιχειρηματολογεί, να αναπαριστά λεκτικά τα συναισθήματά του, να διαχωρίζει ανάμεσα στους αληθινούς κόσμους και στους εικονικούς, να επιχειρηματολογεί κριτικά.
- στο αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος, που **αποτελεί γνώση που διαχέεται σε όλα τα σχολικά αντικείμενα καθώς είναι η πρώτη ύλη έκφρασης όλων των εννοιών**. Το γλωσσικό αντικείμενο είναι από τη φύση του δεκτικό των εμπειριών διαφορετικών ανθρώπων, άρα ενθαρρύνει την αποδοχή της ετερότητας. Στην προκειμένη περίπτωση υπονοείται η μακροχρόνια εμπειρία του Γερμανικού κράτους στην υποδοχή μεταναστών.

Οι δεξιότητες (kompetenzen) που απαιτούνται για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών χωρίζονται σε τρία μέρη (βλέπε το διάγραμμα που παρατίθεται στην εκτεταμένη μορφή, σ. 8): ομιλία και κατανόηση (Sprechen und Zuhören), γραφή (Schreiben), Ανάγνωση, επικοινωνία με Κείμενα και Μέσα (Lesen mit Texten und Medien umgehen). Η τέταρτη δεξιότητα: Χρήση της γλώσσας για την κατανόηση και την κατάκτηση ειδικών γνώσεων και η αντίληψή της ως συστήματος με τις δικές της ιδιαιτερότητες (Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) γίνεται αντιληπτή ως υπερώνυμη, σχετίζεται δηλαδή με την καθεμιά άλλη από τις τρεις.

Ειδικότερα: η δεξιότητα της ομιλίας και της κατανόησης τοποθετείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής περίπτωσης και λαμβάνει υπόψη της τον αποδέκτη. Ο πομπός μεταχειρίζεται την κοινή γερμανική γλώσσα η οποία παγιώθηκε ως γλωσσική



κουλτούρα (συνέχεια της γερμανικής γλώσσας). Η γραφή ως μέσο της επικοινωνίας ή της αναπαράστασης της σκέψης περιγράφεται και αυτή ως δραστηριότητα στιλιστικής επιλογής στα πλαίσια κάποιας επικοινωνιακής περίστασης. Η ανάγνωση είναι η κύρια πηγή λήψης των πληροφοριών, από αυτήν απορρέει το συναίσθημα του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση και της ευχαρίστησης. Στο σημείο αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η κριτική αποτίμηση των πληροφοριών που πάρθηκαν από την ανάγνωση. Τέλος, η χρήση της γλώσσας επιμερίζεται στη χρήση του «συστήματος γλώσσα» με την έννοια της επικοινωνίας και στη «χρήση της γλώσσας» με την έννοια της γνώσης των γραμματικοσυντακτικών ακολουθιών που απαιτεί η διαχείρισή της.



B. ΑΝΑΛΥΣΗ

1. Εισαγωγή

Η παρουσία των εκπαιδευτικών προδιαγραφών –όπως ήδη έγινε αντιληπτό- οδήγησε σε μια μεγάλη αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Κοιτώντας κανείς δειγματοληπτικά αντιλαμβάνεται την προσπάθεια εναρμόνισης με αυτές. Για παράδειγμα στο κρατίδιο της Βάδης-Βιτεμβέργης αναφέρεται αναμόρφωση που αρχίζει από το 2004 με βάση τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές.¹⁰ Στη Βαυαρία αναφέρονται οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών προδιαγραφών στο Βαυαρικό εκπαιδευτικό σύστημα.¹¹ Στην περίπτωση της Βρέμης διαπιστώνουμε την αναφορά στις εκπαιδευτικές προδιαγραφές και την ένταξή τους υπό τον τίτλο Διασφάλιση ποιότητας (Qualitätssicherung).¹² Στην περίπτωση της Κάτω Σαξονίας οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές για τα σχολικά αντικείμενα είναι ένα από τα πρώτα πράγματα που βλέπει ο επισκέπτης ανοίγοντας την ιστοσελίδα του οικείου Υπουργείου.¹³ Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμη η παρακολούθηση με λεπτομέρειες ενός κρατιδίου και η ανίχνευση του πώς εφαρμόζεται η διακήρυξη των εκπαιδευτικών προδιαγραφών στο δικό του πρόγραμμα- πλαίσιο. Επιπλέον, πρέπει ν' αναφερθεί ότι το πρόγραμμα- πλαίσιο του Βερολίνου εφαρμόζεται σχεδόν αυτούσιο και στο κρατίδιο του [Βραδεμβούργου](#).¹⁴

2. Η πόλη-κράτος του Βερολίνου, εκπαιδευτική οργάνωση.

Το Βερολίνο αποτελεί τη μεγαλύτερη σε έκταση πόλη της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Διοικητικά αποτελεί χωριστό κρατίδιο της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας. Είναι γνωστό ότι το ίδιο το Βερολίνο αποτέλεσε, σε περιορισμένη κλίμακα, έκφραση της διχοτόμησης της Γερμανίας λόγω του Ψυχρού Πολέμου. Το Βερολίνο ενοποιήθηκε το 1990, μετά την πτώση του τείχους, και αποτέλεσε από τότε την πρωτεύουσα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας. Το 2006 το Βερολίνο ήταν το δεύτερο σε δαπάνες για την παιδεία κρατίδιο της Ομοσπονδιακής

¹⁰ http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz.

¹¹ <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=2&INav=0&Proj=106>

¹² <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.28064.de>

¹³ <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=203>

¹⁴ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene.html>



Δημοκρατίας, με πρώτο το Αμβούργο.¹⁵ Στην ιστοσελίδα της τοπικής κυβέρνησης του Βερολίνου αναφέρεται ότι: *μετά το σοκ της PISA το Βερολίνο δεν έχασε καθόλου χρόνο. Μάλιστα αναφέρεται ότι ήταν το πρώτο κρατίδιο που το 2004 πέρασε νόμο που απάντησε στην PISA π.χ. με ολόημερα σχολεία, με προσωπική ευθύνη, με ποιοτικό έλεγχο. Μεγάλη αλλαγή σε μικρό διάστημα; Όχι. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύνθετο πεδίο αναγκών, κανένα κομμάτι του δεν μπορεί να αναμορφωθεί αποκομμένο. Μια μεγάλη πρόκληση για όλους τους φορείς της εκπαίδευσης: το εκπαιδευτικό δυναμικό, οι μαθήτριες και οι μαθητές, οι γονείς, η διοικητική διαχείριση αναζητούν ανάμεσα στις διαφορές μια κοινή κατεύθυνση.*¹⁶ Η ιστοσελίδα αποτυπώνει, βέβαια, κριτικές που έγιναν στην κυβέρνηση του Βερολίνου για μεγάλη αλλαγή σε μικρό διάστημα, αποτυπώνει ωστόσο και την τάση της αλλαγής του εκπαιδευτικού γίνεσθαι όπως προέκυψε από την αναμέτρηση με αξιολογήσεις τύπου PISA. *Όλοι όμως αναγνωρίζουν τη μεταρρύθμιση ως σωστή και αναγκαία. Άλλωστε δεν πρόκειται για κάτι ασήμαντο, αλλά για τις ευκαιρίες των νέων και άρα για το μέλλον όλης της κοινωνίας μας.*¹⁷

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως αναφέρεται, περιλαμβάνει από το σχολικό έτος 2008-09, σε πιλοτική φάση, τη δημιουργία μιας κοινότητας σχολείων¹⁸ (Gemeinschaftschule) αρχικά με τη συμμετοχή έντεκα σχολείων. Κατά το σχολικό έτος 2010/ 11 θα συμμετάσχουν άλλα τέσσερα σχολεία. Θεωρείται ότι η πρωτοβουλία αυτή θα προσφέρει μέσω της επιμήκυνσης του χρόνου μελέτης καθώς και της από κοινού μελέτης, ισότητα ευκαιριών ανεξάρτητα από τις οικογενειακές και κοινωνικές προϋποθέσεις του κάθε μαθητή και νέου. Οι δυνατότητες των μαθητών θα ενισχυθούν μέσω ατομικής στήριξης. Η ανεξάρτητη μελέτη και η ενίσχυση του προσωπικού ρυθμού θα οδηγήσει τον κάθε μαθητή σε υψηλότερη απόδοση. Θεωρείται ότι ο νέος τύπος σχολείου θα δημιουργήσει μέσω της συνεργασίας του δυναμικού, των μαθητών και των γονέων, αλλά και των εξωσχολικών εταίρων, ένα δημοκρατικό χώρο εργασίας και ζωής. Η αμοτερόπλευρη αναγνώριση και ο σεβασμός είναι θεμελιώδης στόχος του σχολείου αυτού.

Κύριο χαρακτηριστικό της αλλαγής που γίνεται στο κρατίδιο του Βερολίνου είναι η συγχώνευση των πέντε τύπων σχολείων του Δευτεροβάθμιου επιπέδου (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Verbundene Haupt- und Realschule), στο Gymnasium και

¹⁵ Το κρατίδιο του Βερολίνου δαπάνησε για *κάθε* μαθητή 5.800 ευρώ τη στιγμή που το κρατίδιο του Αμβούργου δαπάνησε 5.900 (πηγή: Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία) <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/index.html>

¹⁶ <http://www.berlin.de/sen/bwf/index.html>

¹⁷ <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/index.html>

¹⁸ Εκτεταμένη ανάλυση των αλλαγών της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο Βερολίνο βλέπε εδώ <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/index.html>

στο Ενοποιημένο Δευτεροβάθμιο Σχολείο (Integrierte Sekundarschule). Η αλλαγή αυτή έχει ως επιχείρημα κυρίως την χαμηλή δημοφιλία του Hauptschule, στο οποίο, εξαιτίας της εντατικής απασχόλησης του προσωπικού, δεν μπορεί να υπάρξει μαθησιακό περιβάλλον που να εξασφαλίζει τις δυνατότητες εξέλιξης των μαθητών. Θεωρείται ότι τότε μόνο θα προχωρήσουν περισσότεροι μαθητές σε ανώτερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνον όταν τους δοθεί η ευκαιρία εξατομικευμένης ενίσχυσης. Κύριο αίτημα αποτελούν –πέρα από την ενοποίηση αυτήν καθαυτή- η κατάργηση κάθε διαφοροποίησης που προκύπτει από άλλα κριτήρια (π.χ. κοινωνικά) και η ύπαρξη ενοποιημένης σχολικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά το επίπεδο της εκπαίδευσης και την παροχή πιστοποιήσεων τύπου απολυτηρίου, το νέο ενοποιημένο σχολείο θεωρείται ότι είναι ισάξιο με το Gymnasium. Ο νέος τύπος σχολείου θα περιέχει τμήματα διαφορετικών επιπέδων απόδοσης -όπως μέχρι τώρα συνέβαινε στο Gesamtschule- ή ομάδες στις οποίες θα φοιτούν μαθητές με διαφορετικό επίπεδο απόδοσης. Το σχολείο θα λειτουργεί όλη τη διάρκεια της ημέρας μέχρι τις 16:00 και θα προσφέρει στο μαθητή τις τάξεις που θα αποφασίσει ο ίδιος με τους γονείς του. Μέσα στο ολοήμερο αυτό πρόγραμμα, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει και άλλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι οποίες προηγουμένως προσφέρονταν μετά το τέλος των μαθημάτων. Τώρα αυτές προσφέρονται μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Το πώς το σχολείο οργανώνει το πρόγραμμά του και πώς απασχολεί το προσωπικό του ή κατανέμει τα χρήματά του, αποφασίζεται από το ίδιο.

3. Το μάθημα της Λογοτεχνίας

3.1 Πρώτο επίπεδο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sekundarstufe I)¹⁹

«Το πρόγραμμα- πλαίσιο προσφέρει προσανατολισμό και χώρο για την ανάπτυξη των ενδοσχολικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία παγιώνονται με βάση τις τοπικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και έχουν οριστεί προτεραιότητες εξειδίκευσης, διεπιστημονικές ή που διασυνδέουν τα αντικείμενα και έχουν παρθεί μέτρα για την οικοδόμηση του προφίλ (των σχολικών μονάδων). Γι' αυτό και η συνεργασία μέσα στους τομείς (ενν. κάθε μαθήματος) και στα ειδικά συμβούλια (ενν. που γίνονται για κάθε μάθημα) είναι μεγάλης σημασίας, όπως και η διατομεακή συμφωνία. Κατά την κατάρτιση των ενδοσχολικών προγραμμάτων Σπουδών πρέπει να ληφθούν υπόψη οι τοπικές και σχολικές ιδιαιτερότητες όπως και οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των

¹⁹ Οι παραπομπές μόνον με αριθμό σελίδας αφορούν το Πρώτο επίπεδο, ενώ αυτές στις οποίες ο αριθμός της σελίδας συνοδεύεται από την ένδειξη GO (Gymnasiale Oberstufe) αφορούν το Δεύτερο επίπεδο. Συχνά παραθέματα του Δευτέρου επιπέδου βρίσκονται μέσα στο πρώτο και το αντίστροφο διότι αποτελούν έκφραση των ίδιων αρχών.



μαθητών. Γι' αυτό εργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στο σχολείο μαζί και χρησιμοποιούν τις προτάσεις και τις προσφορές συνεργασίας των εξωτερικών φορέων. Το ενδοσχολικό πρόγραμμα σπουδών μαζί με το πρόγραμμα- πλαίσιο αποτελεί ένα όργανο ελέγχου για τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας. Όταν σε ένα πρόγραμμα σπουδών τίθενται επαληθεύσιμοι και διαφανείς στόχοι, μπαίνει η βάση για αποτελεσματική αξιολόγηση του μαθητή και του μαθήματος» (σ. 6 και 6 GO)

Το πρόγραμμα- πλαίσιο είναι η συνδετική βάση για την οικοδόμηση των ενδοσχολικών προγραμμάτων σπουδών, στα οποία συστηματοποιείται η μορφωτική και παιδαγωγική αποστολή του σχολείου ανάλογα με τον τόπο που αυτό βρίσκεται (σ. 6 GO)

Παρατηρείται καταρχάς εδώ η ύπαρξη δύο ομόκεντρων κύκλων: ο ευρύτερος αφορά το πρόγραμμα- πλαίσιο που αναμορφώνεται ενδοσχολικά (μικρότερος κύκλος) αναγνωρίζοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που κομίζουν οι μαθητές μαζί με τις ιδιαιτερότητές και τις κλίσεις τους. Επιπλέον, δεν πρέπει ν' αγνοηθεί ότι η επιθυμία της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών, πράγμα που φανερώνει μια ανταποδοτική τάση του σχολείου προς τον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Τέλος, τα προγράμματα που έχουμε αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές, και όχι δεσμευτικές διαδικασίες, πράγμα που τα χαρακτηρίζει σε ένα βαθμό ανοιχτά. Εκτός από τους κύκλους που αναγνωρίσαμε παραπάνω το πρόγραμμα- πλαίσιο εντάσσεται στο ευρύτερο επίπεδο των εκπαιδευτικών προδιαγραφών καθώς ως εισαγωγική ενότητα τίθεται η απόκτηση των Δεξιοτήτων (Kompenzerwerb): η αναγνωστική ικανότητα βασίζεται σε ένα **σταθερό κίνητρο ανάγνωσης** και είναι γενικά η δεξιότητα της απόκτησης πληροφοριών μέσα από τα κείμενα, σε μια βάση γενικότερου, εξειδικευμένου ή λογοτεχνικού, γνωστικού προσανατολισμού. Άρα, ειδική λογοτεχνική ικανότητα είναι η χρήση μυθοπλαστικών δοκιμών για την αντιπαραβολή και την κατανόηση της ιστορικής και πολιτισμικής ετερότητας ή διαφοράς. Ως βάση τίθεται **μια ευρεία άποψη για το κείμενο** η οποία περιέχει ταυτόχρονα λογοτεχνικά και χρηστικά κείμενα, γραμμικά και μη γραμμικά και κείμενα που παρουσιάζονται με διαφορετικά μέσα (ηλεκτρονικά κείμενα, κείμενα μαζί με εικόνες) (σ. 11) Πρόκειται δηλαδή για μια δεξιότητα με διάρκεια και στόχο (τη διαχείριση και την απόκτηση των πληροφοριών). Σημαντική παράμετρος της δεξιότητας αυτής είναι η άποψη για το ίδιο το κείμενο –άποψη που απηχεί ολιστικούς λόγους: ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε μια ποικιλία κειμενικών ειδών που συμπεριλαμβάνουν την νέα κειμενική πραγματικότητα (πολυτροπικό κείμενο). Αυτό λαμβάνει υπόψη του αφενός την κυρίαρχη κοινωνική λειτουργία του παγκόσμιου ιστού (πληθώρα πληροφοριών και αξιολόγησή τους) και αφετέρου την άποψη ότι η πραγματικότητα δεν εκφέρεται μόνον μέσω ενός σημειωτικού συστήματος, αλλά μέσω της συλλειτουργίας συστημάτων (γλώσσα, εικόνα).



Η ικανότητα της γραφής *πρέπει να οριστεί μέσα στο πλαίσιο των περιστάσεων και των σκοπών*. Σημαίνει την ικανότητα να προσανατολίζεται κάποιος *προς έναν αποδέκτη* και να μπορεί να εκφραστεί ανάλογα, όπως και την ικανότητα να μπορεί να γράψει με ορισμένο σκοπό (π.χ. να επιχειρηματολογήσει, να πληροφορήσει, να παραγάγει αισθητικά [αποτελέσματα] και να κερδίσει γνώσεις). Η γραφή είναι παραγωγή κειμένου που ελέγχεται από *ειδικούς σκοπούς και αναλύεται σε μέρη*. **Ειδικότερα, στην ικανότητα της γραφής ανήκει η κατανόηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης και οι επικοινωνιακές της απαιτήσεις, η γνώση του θέματος, η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η σύνθεση (μεταγραφή και οργάνωση), η διόρθωση.** Η κατανοητή γραφή και η τήρηση των κανόνων είναι επιμέρους ικανότητες (σ. 11). Άρα, η παραγωγή λόγου, όπως παρακάτω και η δεξιότητα της ομιλίας, προσανατολίζεται στην επικοινωνιακή περίσταση καθώς εξελίσσεται ως διαδικασία. Εκτός από αυτές τις δεξιότητες, αναγνωρίζεται ως απαραίτητη η γνώση της γλώσσας ως συστήματος και η ενσυνείδητη και στοχευμένη επιλογή λεκτικών ενεργειών.

Το πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίζεται σε δύο διετίες φοίτησης (έβδομη και όγδοη τάξη και ένατη και δέκατη τάξη). Στο πρόγραμμα-πλαίσιο (σ. 12) βλέπουμε της προϋποθέσεις της μετάβασης στα επίπεδα γνώσης. Τα επίπεδα αυτά συνιστούν όρια πλήρως εναρμονισμένα με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές και την απαίτηση για εθνική νόρμα αξιολόγησης. Με την κατώτατη απόδοση δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να συνεχίσει για την απόκτηση του Hauptschulabschluss και να διοχετευτεί στην επαγγελματική εκπαίδευση, με την μέση απόδοση, να αποκτήσει το απολυτήριο της Mittlere Schulabschluss και να προχωρήσει περαιτέρω, τέλος με την ανώτερη δυνατή απόδοση, να μεταβεί στο επίπεδο Gymnasiale Oberstufe και να αποκτήσει το απόλυτήριο που θα τον οδηγήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα κατώφλια αυτά εικονίζονται με τη μορφή κλειδιού.

Ειδικότερα, στη διετία έβδομης και όγδοης τάξης οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν –για την ανάγνωση– γενικές τεχνικές και στρατηγικές ανάγνωσης και μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν λειτουργικά με βάση συγκεκριμένες γνώσεις για τη σύνδεση –σε επίπεδο επιδράσεων– μυθοπλαστικών, μη μυθοπλαστικών κειμένων και ηλεκτρονικών κειμένων με ορισμένο σκοπό (σ. 12). Στο επίπεδο της γραφής γνωρίζουν επιλεγμένες δυνατότητες της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, αναπαράστασης και δομούν σχετικά με δική τους ευθύνη ένα κείμενο για τον κατάλληλο αποδέκτη ή διαμορφώνουν τη διαδικασία της γραφής (σ.16). Όσον αφορά τη δεξιότητα της ομιλίας και της κατανόησης (σ. 25) επικοινωνούν με βάση το συνομιλητή και το σκοπό. Αυτό που λένε και ο τρόπος που το λένε, σχετίζεται με τα προηγούμενα ή μπορούν συνεχίζουν τη συζήτηση λαμβάνοντας υπόψη τη λεκτική συνεισφορά του συνομιλητή τους. Στο πεδίο της γνώσης της γλώσσας και της



εμπρόθετης χρήσης της, οι μαθητές γνωρίζουν τη σημασία σημαντικών γλωσσικών μέσων. Έτσι, χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε συγκεκριμένες προφορικές και γραπτές περιστάσεις ή μεταχειρίζονται τις γνώσεις τους για την κατανόηση της λειτουργίας προτύπων κειμένων. Στη διετία της ένατης και δέκατης τάξης επαναλαμβάνονται σχεδόν αυτούσιοι οι γενικότεροι στόχοι των δεξιοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση όμως στην ανεξάρτητη πρωτοβουλία του μαθητή γύρω απ' αυτούς ή/ και την αξιοποίηση προσωπικών τεχνικών για την κάθε δεξιότητα.

3.2 Δεύτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Gymnasiale Oberstufe)

Το Δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται –όπως αναφέρθηκε παραπάνω στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος- από δύο στάδια. Το στάδιο της εισαγωγικής εκπαίδευσης και αυτό της εξειδίκευσης. Τα στάδια αυτά δεν σημειώνουν σημαντικές μεταξύ τους αποκλίσεις όσον αφορά την αρχική απόφαση, δηλαδή τον εναρμονισμό των προγραμμάτων- πλαισίων με τις ενδοσχολικές ανάγκες. Ωστόσο, η εισαγωγική φάση δίνει τη δυνατότητα να επισημανθούν οι ελλείψεις και να εξελιχθούν τα πλεονεκτήματα των μαθητών.

Οι μαθητές αποκτούν τις βάσεις για την ενασχόλησή τους με την επιστήμη και αντεπεξέρχονται σχετικά ανεξάρτητα σε σύνθετες εργασίες. Μια από τις καίριες αποστολές του επιπέδου αυτού είναι να εξοικειώσει τους μαθητές με τις απαιτήσεις των μαθημάτων της φάσης εξειδίκευσης. *Το γλωσσικό μάθημα στην φάση εξειδίκευσης (Qualifikationsphase) του δευτέρου σταδίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προετοιμάζει για το επάγγελμα και για την επιστήμη. Στοχεύει στο να λάβουν υπόψη τους οι μαθητές θεωρητικές προσεγγίσεις και δυνατότητες λύσεων και να σκεφτούν τις δικές τους ενέργειες. Προσεγγίζουν τα γεγονότα με διερευνητική διάθεση και δοκιμάζουν δημιουργικά τις λύσεις. Η αντιπαράθεση με σύνθετα γλωσσικά και καλλιτεχνικά γεγονότα στηρίζει την, κατόπιν σκέψεως, αναλυτική και αυτεξούσια ενέργεια. (σ. 9GO)* Το κείμενο παρουσιάζεται και πάλι ως μια διευρυμένη έννοια και η ανάγνωση ως μια διαδικασία με συγκεκριμένο σκοπό και στόχο και σχετικά ανεξάρτητη από την πλευρά του μαθητή. Απώτερος σκοπός της είναι η εύρεση πληροφοριών και η αντίληψη της δομής του κειμένου. Προσεγγίζονται ποικίλα είδη κειμένων μεταξύ των οποίων γραμμικά ή μη γραμμικά. Ο αναγνώστης μαθητής αναζητά και εδώ τις προθέσεις του κειμένου ανάλογα με το είδος του και τη λειτουργία επιλεγμένων γλωσσικών και στιλιστικών μέσων αναπαράστασης. Το ίδιο το κείμενο –ως κοινωνική πρακτική- συνδέεται με την κοινωνική και πολιτισμική στιγμή της παραγωγής του και βέβαια ανταποκρίνεται στις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή. Έτσι, η ολιστική προσέγγιση εννοείται σε δύο επίπεδα: στο μικροεπίπεδο του



κειμένου, που όπως θα φανεί παρουσιάζεται ως ολοκληρωμένο σύνολο, κοινωνικά τοποθετημένο και στο μακροεπίπεδο των δεξιοτήτων, ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και κατανόησης και εμπρόθετης και ενσυνείδητης χρήσης της γλώσσας. Η ενιαία σύλληψη των δεξιοτήτων γίνεται κυρίως αντιληπτή στην φάση της εξειδίκευσης (Qualifikationsphase). Γι' αυτό αναφέρεται ότι *για την εργασία με το κείμενο πρέπει να διαχωριστούν οι τέσσερις δεξιότητες που γίνονται αντιληπτές ως ολότητα* (Βλέπε το διάγραμμα, σ. 10 GO) *(παρουσιάζονται δειγματοληπτικά παραδείγματα μαθημάτων στο Παράρτημα I)*

Προσπαθώντας να δώσουμε αυτήν την διάσταση του όλου επισημαίνουμε ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης *συναιρεί την ικανότητα και ετοιμότητα όσον αφορά το διάβασμα, την κατανόηση (ακουστική), την παρουσίαση και παρακολούθηση και την αντίληψη της ποικιλίας των κειμένων*. Όσον αφορά την παραγωγή λόγου, οι μαθητές *αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις της δημιουργίας των κειμένων...κατανοούν τις οπτικές του συγγραφέα και την κατά περίπτωση ακούσια επιρροή τους...οικοδομούν κριτική απόσταση από το κείμενο ...αντιλαμβάνονται την υποκειμενικότητα της κρίσης τους και συγκρίνουν με άλλους αναγνώστες και ακροατές*. Έτσι, ο μαθητής ως χρήστης δημιουργεί τα δικά του κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη και, βέβαια, χρησιμοποιώντας τις μορφές που έχει προσλάβει ως αναγνώστης: *χρησιμοποιούν κοντά στα αναλυτικά και δημιουργικά κείμενα ποικίλα άλλα όπως, δείγματος χάριν, δοκίμιο, περίληψη, αναθεώρηση, ρεπορτάζ*. (σ. 10 GO) Η επικοινωνιακή διάσταση υπάρχει και στην δεξιότητα της ομιλίας και κατανόησης. Η παρουσίαση γίνεται με υπολογισμό της στιγμής (ακροατής και περιεχόμενο εκφώνησης) και βέβαια η δεξιότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής, όχι μόνον σε σχολικού τύπου διαδικασίες, αλλά και σε συζητήσεις ή διαλόγους εκτός σχολείου. Η ενσυνείδητη χρήση της γλώσσας (βάσει των κανόνων της) και η γνώση της γλωσσικής ποικιλίας από την άλλη, δίνουν τη δυνατότητα στον αυριανό πολίτη να ενσωματωθεί επιτυχημένα γλωσσικά και επικοινωνιακά. Τέλος, *συνδέουν ποικιλοτρόπως τη διαπλοκή γλώσσας και πραγματικότητας στα πλαίσια της κατανόησης της γλώσσας και της χρήσης της*. Σκέφτονται *την δόμηση και μορφοποίηση του ανθρώπινου κόσμου μέσω της γλώσσας και αναζητούν ειδικά τις διαμεσολαβημένες από τη γλώσσα οπτικές για τον κόσμο*. (σ. 11 GO) Εδώ, απηχούνται απόψεις που θέλουν τη διαμόρφωση της σκέψης και του πολιτισμού να συναρτάται με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η κοινωνία. Αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα -ως κοινωνικό προϊόν- αποτελεί μέρος της ιδεολογικής συγκρότησης και του ιδεολογικού εξοπλισμού της κοινωνίας και των ατόμων που τη χρησιμοποιούν (Χατζησαββίδης, 2006: 106-107).



3.3 Γνώσεις για τον κόσμο

Στις παραπάνω ενότητες οι παρατηρήσεις που έγιναν είχαν εισαγωγικό χαρακτήρα γι' αυτό και αναφέρθηκαν γενικά στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στα δύο επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο εξής η ανάλυση θα επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα σημεία του προγράμματος- πλαισίου με στόχο να απαντήσει στα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Σε καθεμιά από τις ενότητες που ακολουθούν θα επισημαίνονται και τα σημεία των εκπαιδευτικών προδιαγραφών που θεωρούμε ότι υπονοούνται. Με αυτόν τον τρόπο θα δειχθεί ανάγλυφα η σχέση των προδιαγραφών με το πρόγραμμα- πλαίσιο.

Α. ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΞΙΕΣ

Στη σελίδα 6 της εκτεταμένης μορφής των εκπαιδευτικών προδιαγραφών αναφέρεται ότι: *κατά την εργασία τους με τη γλώσσα, [αυτή] τους βοηθάει, να οικοδομήσουν τον κόσμο τους, να τον οργανώσουν και να τον φτιάξουν... μέσω των αξιών, που μεταδίδονται με τα περιεχόμενα και τις μεθόδους, μαθαίνουν ν' ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προδιαγραφές...* . Συνεπώς, οι γνώσεις για τον κόσμο θεωρούνται συστατικό στοιχείο του ιδεολογικού υποστρώματος των εκπαιδευτικών προδιαγραφών. Ειδικότερα μέσα στο πρόγραμμα- πλαίσιο οι προσωπικές εμπειρίες αξιοποιούνται για την περαιτέρω διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στον κόσμο: *Είναι αποστολή του σχολείου να στηρίζει θετικά τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους. Γι' αυτό και συνδέει τον εαυτό του με την κατανόηση του κόσμου όπως και με τις εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών και δεσμεύει το ενδιαφέρον τους (σ. 5)*. Αναφέρθηκε στην εισαγωγική ενότητα ότι τα αντικείμενα που αρχικά προκρίθηκαν από τη Διαρκή Σύνοδο Υπουργών για τη σύνταξη των εκπαιδευτικών προδιαγραφών είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η πρώτη Ξένη Γλώσσα διότι *δίνουν τη δυνατότητα -ως γλώσσες παγκοσμίως κατανοητές- της κατανόησης του κόσμου*.

Κομμάτι των αξιών και των στάσεων είναι η σταθερή σχέση που οικοδομεί το σχολείο με τη δια βίου μάθηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πολύ σημαντική παράμετρος είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ζωή: *οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεδιπλώνουν τη συνδυαστική σκέψη και ενέργεια ως βάση για τη δια βίου μάθηση, όταν μεταφέρουν τη διαδικασία της μάθησης των αποκτηθεισών δεξιοτήτων σε νέα πεδία γνώσεων και μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για τους δικούς τους στόχους και απαιτήσεις στο σχολείο, την εκπαίδευση, το επάγγελμα, την καθημερινή ζωή. (σ. 6 GO)- η ευχαρίστηση για το διάβασμα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την δια βίου ενασχόληση με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα (σ. 9 GO)*

Η απαίτηση προσωπικής στάσης ή αλλιώς ανεξάρτητης στάσης απέναντι στο κείμενο εκκινεί από την αναγνώριση της σημασίας του πολιτισμικού κεφαλαίου που κομίζουν



οι μαθητές στο σχολείο: κατά τη μάθηση οι μαθητές δομούν μια **προσωπική εικόνα για την αλήθεια** με βάση τη δική τους γνώση και ικανότητα όπως και τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις τους. Αυτό το γεγονός παρέχει μια **μαθησιακή κουλτούρα**, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν συνειδητά τον δρόμο τους για τη μάθηση, τον επεκτείνουν, σκέφτονται λύσεις και **πείρουν αυτόνομα αποφάσεις** (σ. 7 και σ. 6 GO). Ενεργούν σχετικά **ανεξάρτητα** και αναλαμβάνουν ευθύνη στις **κοινωνικές διαδικασίες**. Τους δίνονται οι βάσεις για τη συμβίωση και συνεργασία σε μια **δημοκρατική κοινωνία** για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. (σ. 5 GO).

Παρακολουθώντας κανείς και τις διαφορές που ισχύουν στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα στα κατώφλια εκπαίδευσης που οδηγούν σε διαφορετικούς τύπους απολυτηρίων, γίνεται κατανοητό ότι στο ανώτερο κατώφλι, μέσω του οποίου οδηγείται κανείς στο Δεύτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ανεξαρτησία του μαθητή είναι στο κέντρο. Στο Δεύτερο Επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα η ανεξαρτησία στην φάση εξειδίκευσης αναμένεται μεγαλύτερη.

B. ΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΤΟΠΙΟ ΚΑΙ Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Μέρος των στάσεων απέναντι στον κόσμο είναι η σύλληψη της νέας πραγματικότητας «**η επιταχυνόμενη κίνηση του παγκοσμιοποιημένου κόσμου απαιτούν νέο προσανατολισμό στην απόκτηση δεξιοτήτων.**» (σ. 5 και σ. 5 GO). Μέσα σε αυτό, το γλωσσικό μάθημα αναγνωρίζει την ανάγκη διεύρυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων μέσω του μαθήματος της ξένης γλώσσας: **Η αυξανόμενη παγκόσμια συνεργασία και ο ανταγωνισμός αλλάζουν τις απαιτήσεις προς τους μαθητές. Η ικανότητα να κατανοούν μόνοι τους μια ποικιλία εκφωνημάτων, κειμένων και υλικών σε μια ξένη γλώσσα και να παρουσιάζουν μόνοι τους (ενν. αντίστοιχα κείμενα και υλικά), αναμένεται από τους εργαζόμενους και τις εργαζόμενες σε διεθνώς δραστηριοποιούμενες εταιρείες και ιδρύματα. Ακριβώς γι' αυτό μέσα στο διεθνές σκηνικό της αλληλεπίδρασης, η προθυμία της διαπολιτισμικής εναισθησίας είναι μεγάλης σημασίας. Ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, μπορούν οι μαθητές να διευκολυνθούν στην προετοιμασία τους στις νέες προκλήσεις. Αυτό μπορεί να γίνει σε βάθος στα σχολεία που δίπλα στο μάθημα της ξένης γλώσσας, τουλάχιστον ένα άλλο αντικείμενο διδάσκεται σ' αυτήν. [...] (το μάθημα της ξένης γλώσσας) σχετίζεται με παραδείγματα, οπτικές και μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις από την κουλτούρα αναφοράς. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύει την πολυπροοπτική αντιπαράθεση με σχετικές με το αντικείμενο αναφορές και μέσω αυτών την **σκέψη και επανεκτίμηση της πραγματικότητας και των αξιών** (σ. 8). Μέσω του μαθήματος της ξένης γλώσσας εξοικειώνεται ο μαθητής με την διαφορετικότητα και την αποδέχεται. Το αίτημα της αποδοχής της διαφορετικότητας εκφράζεται και στην εκτεταμένη**



μορφή των Εκπαιδευτικών Προδιαγραφών: *αντιλαμβάνονται τη σημασία των πολιτισμικών παραδόσεων και των αισθητικών αναπαραστάσεων για την κοινωνική εξέλιξη και ενθαρρύνονται να συγκρίνουν σύγχρονες μορφές εμφάνισης της γλώσσας και της λογοτεχνίας με ιστορικές μορφές. Αυτές οι εκδηλώσεις τους κάνουν ν' αντιληφθούν τον πλούτο της πολιτισμικής ποικιλίας, της γλωσσικής ποικιλίας, της λογοτεχνικής ποικιλίας και της ποικιλίας των μέσων. Αυτό συμπεριλαμβάνει εκφραστικά την ματιά άλλων πολιτισμών (σ. 6). Η πολυπολιτισμικότητα, μέσω του παραδοσιακού ρόλου της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας ως χώρας υποδοχής μεταναστών, λαμβάνεται υπόψη και στην συνοπτική και στην εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών μέσω της παραδοχής της ύπαρξης μαθητών που προέρχονται, λόγω μετανάστευσης, από άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα (Migrationshintergrund). Τέλος η χώρα δεν αποδέχεται μόνον ανθρώπους με διαφορετικές προελεύσεις, ανοίγεται και η ίδια στον κόσμο: *Η συμμετοχή σε έργα και διαγωνισμούς στο εξωτερικό και σε διεθνείς συναντήσεις έχει μεγάλη σημασία για τη μάθηση. Επεκτείνει τον ορίζοντα εμπειριών των μαθητών και μαθητριών και συμβάλλει στην διαπολιτισμική τους κατάρτιση. Η ανάγκη για προσανατολισμό και η διαλεύκανση υπαρξιακών ερωτήσεων μπορεί έτσι να υπηρετηθεί εξίσου καλά όπως και η αναζήτηση της ταυτότητας και η αναζήτηση μιας θέσης στη δημοκρατική κοινωνία. (σ. 8)**

Γ. Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ

Η αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας δεν μπορεί παρά να υπονοεί την αποδοχή της ποικιλίας των ταυτοτήτων *«οι μαθητές φέρουν ευθύνη για τους εαυτούς τους και τους συνανθρώπους τους, για την ισότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, γλώσσας, καταγωγής, αναπηρίας, θρησκευτικών και πολιτικών απόψεων, σεξουαλικής ταυτότητας, οικονομικής και κοινωνικής θέσης. Στο διάλογο ανάμεσα στις γενιές λαμβάνουν ενεργό ρόλο. Αντιπαρατίθενται με οικονομικές, τεχνικές, δικανικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους και αποτιμούν ελιγμούς, προοπτικές και συνέπειες με τον καταλληλότερο τρόπο. Δημιουργούν διαδικασίες οικοδόμησης απόψεων και αποφάσεις και έτσι δημιουργούν εναλλακτικές ενέργειες.» (σ.5 και σ.5 GO). Ιδιαίτερη σημασία έχει για το πρόγραμμα- πλαίσιο και των δύο επιπέδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η ισότητα των φύλων μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους: *Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ισχυροποίηση και την ενίσχυση των κοριτσιών και των αγοριών μέσα στις διαφυλικές διαφορές και ιδιαιτερότητές τους. Πρέπει να ενισχυθούν έτσι ώστε να θεωρούν τη διαφορά τους ως ισότητα και να μορφώνονται σε συνεργατικό περιβάλλον μεταξύ τους. Σ' αυτό συνεισφέρει και η εκπαίδευση για τα φύλα, που βλέπει σχετικές απόψεις διεπιστημονικά. (σ.5) Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενδυναμώνονται να παίρνουν αποφάσεις, ανεξάρτητα από τις**



παραδοσιακές αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους, για την επαγγελματική και την προσωπική πορεία της ζωής τους (σ. 7 GO). Τέλος, αναγνωρίζεται ότι στο γλωσσικό μάθημα στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει, εξαιτίας της ποικιλίας των ομάδων, να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικοί μαθησιακοί δρόμοι, να προετοιμαστεί για διαφοροποιημένες καταλήξεις και να διευκολύνει την διαπολιτισμική δραστηριότητα. Υπεύθυνα για την εξέλιξη των ικανοτήτων σχετικά με το γλωσσικό μάθημα είναι και τα άλλα αντικείμενα. Σ' αυτά εναπόκειται, μαζί με το γλωσσικό μάθημα, η στήριξη της προώθησης [των μαθητών]. (σ. 10)

Δ. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Με την τελευταία παρατήρηση μεταβαίνουμε στην άποψη που εμπλέκει τα σχολικά αντικείμενα με την αντίληψη ότι αυτά παρουσιάζονται έτσι και στην καθημερινή πράξη άρα, συνδέει το σχολείο με τη ζωή: *...γι' αυτό κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου ξεπερνιούνται τα όρια των αντικειμένων και προωθείται η διασυνδεδεμένη γνώση και πράξη.* Με τη βοήθεια της γνώσης τους και των ικανοτήτων τους ανταποκρίνονται οι μαθητές προφορικά κατάλληλα στην **καθημερινή πράξη** και στα ειδικά ζητήματα. Έτσι, αναπτύσσουν διαδικασίες δημιουργίας άποψης και αποφάσεων και μαθαίνουν να αναπτύσσουν μόνοι ή μέσα σε ομάδα ποικίλες δεξιότητες αντίδρασης. Ανταποκρίνονται σε καταστάσεις και αντικείμενα συνειδητά και είναι σε θέση να σκεφτούν τις εμπειρίες τους (σ. 5).

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμιστεί ότι το κείμενο, ως ενότητα μελέτης, αλλά και το σύνολο των δεξιοτήτων που αντιπροσωπεύουν την ενότητα της προσωπικότητας, αντανακλώνται εδώ σε ευρύτερη κλίμακα στην διαθεματική επικοινωνία των αντικειμένων: *τα περιεχόμενα και τα θέματα συλλαμβάνονται μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης στο ευρύτερο περικείμενό τους και έτσι γίνονται κατανοητές αναφορές σε εξωτερικά του αντικειμένου θέματα και σε σχετικές υπομνήσεις στην ολότητά τους.* Η προετοιμασία και η διεξαγωγή διεπιστημονικών μαθημάτων και έργων ενισχύει την συνεργασία των καθηγητών και διευκολύνει τους εμπλεκόμενους σε μια πολυπροοπτική αντίληψη (σ.7). Μάλιστα στο σημείο αυτό, στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζονται δυο τύποι διαθεματικής διασύνδεσης των αντικειμένων: μπορούν πολλά αντικείμενα μαθημάτων να συμπεριληφθούν σε ένα πεδίο... ή ...μπορεί το αντικείμενο προς διδασκαλία να συστηθεί διεπιστημονικά μέσω μικρών συναντήσεων εντός του σχολείου κατόπιν απόφασης (σ. 7). Αναφορά στην διαθεματική προσέγγιση, με ταυτόχρονη σύνδεσή της με την γνώση για τον κόσμο που αναπλαισιώνεται στο πρόγραμμα- πλαίσιο, γίνεται στην εκτεταμένη έκδοση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών όταν τονίζεται ότι: *πέρα από τα όρια του μαθήματος και του σχολείου*



προσφέρει το γλωσσικό μάθημα στη γενική μόρφωση και στον προσανατολισμό και τη γνώση για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τα μέσα. (σ. 11)

3.4 Γνώσεις για τη Λογοτεχνία

Ακριβώς επειδή, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις των Προγραμμάτων Σπουδών, το γλωσσικό μάθημα εμπεριέχει αυτόχρονα και τη Λογοτεχνία ως καλλιτεχνική έκφραση της γλωσσικής ικανότητας, στο σημείο αυτό θα αξιοποιηθούν αρκετά σημεία του Προγράμματος Σπουδών που αφορούν τη Γλώσσα. Αυτό θα συμβαίνει αυθόρμητα, αλλά θα επιχειρείται η αιτιολόγησή του.

*Στο κέντρο του γλωσσικού μαθήματος του πρώτου επιπέδου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται οι **γλωσσικές δεξιότητες** των μαθητών και μαθητριών που αφορούν είτε τη μετεκπαίδευση, είτε την περαιτέρω σχολική εκπαίδευση. Στην γλωσσική δεξιότητα ανήκει η ικανότητα ο μαθητής να μπορεί να **εκφράζει τις ανάγκες και τους στόχους του αντικειμενικά, με βάση το συγκείμενο, υπολογίζοντας τον ακροατή. Η κοινωνική δεξιότητα** πρέπει να ενδυναμώνεται και να ενισχύεται **ο προσωπικός του τρόπος έκφρασης. Μαζί με διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες** αποκαλύπτονται **ξένες προοπτικές, που αναπαριστούν κατανοητά την προσωπική κουλτούρα** και προκαλούν **κριτική σκέψη πάνω σ' αυτήν.** (σ. 9)*

*Στο κέντρο του γλωσσικού μαθήματος βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι ως αναγνώστες, χρήστες, ομιλητές και κριτικά υποκείμενα. Η μορφωτική αποστολή που τους αφορά, συμπεριλαμβάνει **ενεργή γλωσσική εξοικείωση και αισθητική μόρφωση σε ίσο βαθμό.** Το γλωσσικό μάθημα διευκολύνει τους μαθητές σε ανεξάρτητη και υποψιασμένη συμμετοχή στην πολιτισμική, αισθητική, πνευματική, πολιτική και κοινωνική και κοινωνική ζωή που μέσω της γλώσσας αφορά **τα κείμενα κάθε είδους.** (σ. 9 GO)*

Η πρώτη παράγραφος προσανατολίζει για το ρόλο του γλωσσικού μαθήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενσωματώνονται εδώ επιτυχημένα όλα όσα θα αναζητήσουμε παρακάτω: οι γλωσσικές δεξιότητες τίθενται στο κέντρο με στόχο την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Αυτή αναπτύσσεται με την αναφορά στην επικοινωνιακή περίσταση (συγκείμενο και ακροατής) και ζητά την δημιουργική προσπάθεια των μαθητών με την ανάπτυξη του προσωπικού τους τρόπου έκφρασης. Η αναφορά στον προσωπικό τρόπο έκφρασης μπορεί να εμπεριέχει και τον λογοτεχνικό λόγο, ο οποίος αποτελεί κοινωνική πρακτική που απαιτεί μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας και πολυσημίας πάνω στην ύλη της γλώσσας (Χατζησαββίδης, 2006: 109). Η εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με διαφορετικές προοπτικές. Αυτή η πολυπροοπτική

δυνατότητα αναφέρθηκε ήδη παραπάνω στη συζήτηση της σύνδεσης των γνώσεων για τον κόσμο με την πολυπολιτισμική αντίληψη. Γνωρίζοντας την προσωπική του κουλτούρα ο μαθητής και αναδιψώντας στις άλλες μπορεί να πάρει κριτική στάση απέναντί της. Το δεύτερο παράθεμα προέρχεται από την αντίστοιχη εισαγωγή για τη σημασία του Γλωσσικού Μαθήματος στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που στη συνέχεια της σελίδας, όπως μπορεί να διαπιστώσει και ο ίδιος ο αναγνώστης, παρουσιάζονται αναλυτικά παρόμοιες παρατηρήσεις με αυτές του πρώτου επιπέδου, η εισαγωγή είναι γενικά τοποθετημένη και έχει ως βάση την αντίληψη του ατόμου ως σύνολης προσωπικότητας μέσα από την επαφή του με τα κείμενα.

A. ΛΟΓΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως η εφαρμογή ορισμένων τεχνικών ανάγνωσης, η εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, η χρήση της γλώσσας ως συστήματος απασχολούν το πρόγραμμα- πλαίσιο. Διαπιστώνεται ότι δεν είναι αυτοσκοπός, αναγνωρίζεται όμως ότι προϋποτίθενται κάθε ειδικότερης ενασχόλησης με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία.

B. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ

Ότι το κείμενο, ως κοινωνική πρακτική, είναι αποτέλεσμα της επικοινωνιακής περίπτωσης μέσα στην οποία παράγεται, έγινε πολλαπλώς φανερό ως εδώ. Με το ίδιο σκεπτικό και ο μαθητής που παράγει κείμενο πρέπει να σχεδιάσει το σκοπό και να λάβει υπόψη του τον αποδέκτη του κειμένου του. Η σημασία που αποδίδεται σε αυτήν την επικοινωνιακή διάσταση γίνεται φανερή και με την χωριστή ενότητα, στη δεξιότητα της γραφής στο πρώτο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην έβδομη και όγδοη τάξη, με τίτλο *Απευθύνομαι σε άλλους* (Sich an andere wenden, an andere appellieren) (σ. 22), στην ενότητα *Εξιστορώ και Καταχωρίζω* (Berichten und Protokollieren) της ένατης και δέκατης τάξης και στις δύο επόμενες: *Απευθύνομαι επίσημα ή ανεπίσημα σε άλλους* (Sich formell und informell an andere wenden) και *Γράφω για τον εαυτό μου και την αποφόρτιση της σκέψης μου* (Schreiben für sich und zur Gedächtnisentlastung) (σ. 41, 42 & 43 αντίστοιχα), αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σ. 10 GO). Στις περιπτώσεις που το πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται σε αυτήν την πλευρά της λειτουργίας του κειμένου, κάνει πάντα αναφορά σε είδη κειμένων (βλέπε τις παραπάνω σελίδες). Τα κείμενα που υπονοούνται είναι καθαρά χρηστικά (γράμμα, ανακοίνωση, φόρμες (ενν. αιτήσεων), προσκλήσεις, ευχές, γράμμα διαμαρτυρίας, νοητικός χάρτης, βιογραφικό σημείωμα, γράμμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διάγραμμα, στατιστική). Παρέχουν στον μαθητή μια εμπειρία, εξοικειώνοντάς τον κυρίως με τη συνθήκη κάτω από την οποία χρησιμοποιούνται και επισημαίνεται



συνεχώς ο στόχος της γραφής τους (zielorientiert) ή ο αποδέκτης (adressantorientiert) και ο σκοπός (zweckorientiert).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν λεκτικές πράξεις στοχευμένα για τους προσωπικούς τους επικοινωνιακούς σκοπούς λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή περίσταση και σε σχέση με τον ακροατή (σ. 49). Παρόλο που η λεκτική πράξη εντάσσεται αργότερα στο πεδίο τη σημείωσης διότι δίνει έμφαση στο τι κάνει η γλώσσα, εδώ πρέπει να επισημανθεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της λεκτικής πράξης. Αυτή η τελευταία δεν έχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί ο εκφωνητής, εάν δεν προσαρμοστεί στο επικοινωνιακό πλαίσιο της εκφώνησης. Η δόμηση του κειμένου με βάση την επικοινωνιακή περίσταση κυριαρχεί στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών στο επίπεδο του κειμένου, αλλά επισημαίνεται ότι σε επίπεδο λέξης: χρησιμοποιούν το περιεχόμενο για να επεκτείνουν τον γλωσσικό τους πλούτο, χρησιμοποιούν το περιεχόμενο για να διαλευκάνουν τις σημασίες των λέξεων (σ. 53), πράγμα που σημαίνει ότι η σημασία της λέξης είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής επιρροής που δέχεται αυτή μέσω του συγκεκριμένου στο οποίο τοποθετείται. Σημαντική διάσταση, η οποία θα θιγεί αναλυτικά παρακάτω, είναι η επιρροή του μέσου στο μήνυμα (κείμενο).

Γ. ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ

Η εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, στην πρώτη παράγραφο της ενότητας που ασχολείται με τη Συνεισφορά του Γλωσσικού μαθήματος στην Εκπαίδευση (Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung, σ. 6), αναφέρεται το κείμενο ως σύνολο. Με το κείμενο συνδέονται οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ η δεξιότητα της ομιλίας σχετίζεται με τη συζήτηση επάνω στο κείμενο. Με το κείμενο συνδέονται άμεσα και οι γνώσεις για τη γλώσσα. Οι γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας που είναι ήδη γνωστές αξιοποιούνται για την επικοινωνία με το λογοτεχνικό έργο. Λογικά λοιπόν λέγεται ότι *η γλωσσική και η αισθητική μόρφωση είναι μέσω του κειμένου αλληλοεξαρτώμενες. Η γλωσσική μόρφωση έχει τον στόχο να εξελίξει την προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών, για να καταλαβαίνουν διαφορετικά κείμενα, να δομούν διαφορετικά κείμενα και να συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά τους ...ξεκινώντας από μια διευρυμένη μορφή της έννοιας κείμενο η οποία συναιρεί λογοτεχνικές, πραγματολογικές μορφές, κείμενα γλωσσικά, οπτικά και ψηφιακά, όπως γραμμικά και μη γραμμικά (σ. 9 GO). Σε κάθε κείμενο η γλώσσα γίνεται αντιληπτή αφενός ως χρήση (Sprache im Gebrauch) και αφετέρου ως σύστημα (Sprache als System).*

Η διευρυμένη σημασία της λέξης κείμενο περιλαμβάνει τη νέα κειμενική πραγματικότητα, όπως αυτή αναπλασιάζεται στο πρόγραμμα σπουδών. Στην περίπτωση του μη γραμμικού κειμένου (nicht lineare Texte- Texte in Verbindung mit



Bildern) (σ. 11 & 9 GO) η σημασία είναι απότοκο διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας, εικόνας), γεγονός που παραπέμπει σαφώς στην ικανότητα διαχείρισης από το μαθητή -άρα του αυριανού πολίτη- διαφορετικών ειδών γραμματισμών.

Ειδικότερα, στη δεξιότητα της ανάγνωσης παρουσιάζεται μια σειρά τρόπων ανάγνωσης: *Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, η παρατεταμένη ανάγνωση, η γρήγορη ανάγνωση, η σιωπηλή, η φωναχτή και οι στρατηγικές όπως να δομήσουν ερωτήσεις, να επισημάνουν τις λέξεις –κλειδιά, να κάνουν σημειώσεις περιθωρίου, να χωρίσουν νοηματικές ενότητες μέσω πλαγιότιτλων* (σ. 13).

Ο μαθητής εισάγεται με αυτόν τον τρόπο στο κειμενικό σύστημα που αποδίδει το πλήρες περιεχόμενό του μέσα από τη συστηματική ενασχόληση μ' αυτό. Η εξοικειωσή του αυτή αποβλέπει στη διαχείριση του συνόλου του κειμενικού νοήματος. Σε επίπεδο δεξιοτήτων πρέπει εδώ να αναγνωρίζει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου και να διαχειρίζεται την ποσότητα της πληροφορίας που του προσφέρει αυτό: *να αναζητήσει την πληροφορία, να εξακριβώσει και να συνδέσει την πληροφορία...να αναγνωρίζει εξωτερικά χαρακτηριστικά βασικών μορφών κειμένων (είδηση, περιγραφή, διαφήμιση, συμφωνητικό)... να προσανατολίζεται σε εφημερίδα και να γνωρίζει διαφορετικές εφημερίδες...να προσανατολίζεται σε μη- γραμμικά κείμενα να κατανοεί τη δομή τους και να συνδέει πληροφορίες... να διαφοροποιεί και να χρησιμοποιεί τις λειτουργίες των κειμένων (πληροφόρηση, αξιολόγηση, εντολή, κανόνας συμπεριφοράς, οδηγία)* (σ. 14).

Αντίστοιχα, όσον αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα, *περιγράφουν χαρακτήρες σε απλά κείμενα και κατανοούν τον ρόλο τους στην πλοκή...διαχωρίζουν στα κείμενα μεταξύ προοπτικών που αφορούν προβλήματα και γεγονότα... γνωρίζουν με καθοδήγηση τη διάρθρωση της πορείας δράσης και την εξέλιξη των χαρακτήρων...γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις διαφορές ανάμεσα στα λογοτεχνικά είδη...κατανοούν τυπικές τεχνικές διήγησης (πρόβλημα/ διαφωνία, ξεδίπλωμα της δράσης, γεγονός/ αποτέλεσμα) και τη σημασία τους για την παρουσίαση ενός προβλήματος.* (σ. 15)

Στη διετία της ένατης και δέκατης τάξης στο κέντρο της δεξιότητας της ανάγνωσης βρίσκεται η στοχοθετημένη αναζήτηση πληροφοριών (σ. 35 & 36). Δειγματοληπτικά αναφέρονται από τα περιεχόμενα της δεξιότητας της ανάγνωσης τα κειμενικά είδη (σ.16) που αποτελούν τη δεξαμενή της άντλησης των παραδειγμάτων. Η μη αναφορά σε συγκεκριμένα κείμενα, αλλά σε κειμενικά είδη, ενισχύει τον ανοιχτό χαρακτήρα του προγράμματος πλαισίου. Βέβαια στο σημείο αυτό δεν πρέπει να αγνοηθεί η αναφορά (βλέπε τις υπογραμμίσεις παρακάτω) στο αποτέλεσμα που έχουν: ***επικές μορφές και οι δυνατότητες επιρροής τους (διήγηση, μικρό ποίημα, μυθιστόρημα εφηβείας), σύγκριση διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων, ποίημα (στροφή,***



ομοιοκαταληξία και ρυθμός), μπαλάντα, ποιήματα με σχετικό θέμα για τη σημασία τους για την αναπαράσταση ενός θέματος/ προβλήματος λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά μορφής, απόσπασμα θεατρικού έργου, σκηνή,... κατηγορίες της ανάλυσης κειμένου και της ερμηνείας: λεξιλογικός πλούτος, ομάδες λέξεων, λέξεις-κλειδιά, σύμβολα, μεταφορές, λεκτικές πράξεις (αποστροφή, πληροφόρηση, προσωπικές σκέψεις, επικοινωνία συναισθημάτων), προοπτικές, ρητορικά μέσα. ...Επικά κείμενα (μικρές ιστορίες, βιβλία με κατάλληλη για την ηλικία τους θεματική, διηγήσεις σε σχέση με τα μέσα) σε σχέση με τους χαρακτήρες των προσώπων και τις σχέσεις τους μεταξύ τους, τη δομή της πλοκής και κυρίως τις τεχνικές και την λειτουργία τους γι' αυτό που αφηγείται (προοπτική, σύμβολο, παρουσίαση του χρόνου)(σ. 37)

Μέρος της ανάγνωσης είναι η πρόσληψη του κειμένου: *Να γνωρίζουν **τα στάδια της πρόσληψης** και να τα εφαρμόζουν με καθοδήγηση: να διαμορφώνουν **τις προσδοκίες**, και τις προσωπικές αντιδράσεις πάνω στο κείμενο, να μορφώνουν μια υπόθεση από την πρώτη κατανόηση του κειμένου, να κατανοούν τον μυθοπλαστικό κόσμο του κειμένου στην ουσία του και στον δικό του τύπο και σε σχέση με τα προβλήματα, ερωτήματα, δυνατότητες επίλυσης ή αρνήσεις (επίλυσης), συναισθηματικές καταστάσεις, να υποδεικνύουν τα σημαντικά σημεία, να δομούν και να αξιολογούν τα αποτελέσματα (π.χ. σε αναφορά με τον δικό τους κόσμο ή άλλα σχετικά κείμενα (σ.15). Αργότερα, στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται η εξοικείωση των μαθητών **με την ιστορία της πρόσληψης επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων** (σ. 14GO)*

Ο όρος «πρόσληψη» αντιμετωπίζεται ως *terminus technicus* και αναφέρεται σε μια σειρά κοινωνικών και ιστορικών δεδομένων για την «ανάγνωση» του κειμένου. Ευρύτερα γνωστή με τον όρο «αισθητική της πρόσληψης» (Παρίσης, 2006: 863- 867) είναι η άποψη που θέλει τον αναγνώστη να καταλήγει σε κάποια ερμηνεία για το κείμενο με βάση τον ορίζοντα προσδοκιών του, που μορφώνεται από τις προγενέστερες αναγνωστικές του εμπειρίες. Αυτή η διαδικασία βοηθάει και τον ίδιο να καταλήξει σε στερεότερα συμπεράσματα για τον εαυτό του και για τους άλλους. Γι' αυτό και μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι εδώ λανθάνει η αρχική θέση του προγράμματος- πλαισίου που θέλει την εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό κεφάλαιο που κομίζει ο ίδιος ο μαθητής. Ακόμα περισσότερο συμβαίνει αυτό όταν μετά την πρόσληψη, οι μαθητές καλούνται να *μιλήσουν με άλλους για τα αποτελέσματα της πρόσληψης, να συγκρίνουν και να σκεφτούν επάνω στις διαφορές (ενν. των αναγνώσεων)* (σ. 15).

Συνεπώς, το κείμενο, αποτελεί κοινωνικά αναγνωρίσιμο τρόπο έκφρασης γι' αυτό και λαμβάνεται πάντα υπόψη η εμπειρία των ίδιων μαθητών και ο τρόπος πρόσληψης της

πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν. Αυτή η επίδραση των προσωπικών τους εμπειριών στο κείμενο δεν μπορεί βέβαια να είναι ανεξάρτητη από επικοινωνιακές διαστάσεις που επισημάνθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Με αυτήν την παράμετρο σχετίζεται και η ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων από την πλευρά των διδασκόντων: *οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τα κείμενα (και τα μη γραμμικά ή τα κείμενα σε συνδυασμό με οπτικοακουστικές πηγές) τα οποία προϋποθέτουν γνώση της πραγματικότητας και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτό που έχουν διαβάσει ως απάντηση σε ερωτήσεις ή επίλυση προβλημάτων (σ. 15) συνδέουν τον μυθοπλαστικό κόσμο με τις προσωπικές τους εμπειρίες ζωής (σ. 37).*

Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ

«Το γράψιμο έχει επικοινωνιακή σημασία, σημαντική στις περιστάσεις που πρέπει να αποδοθούν όσα παρατηρήθηκαν ή ακούστηκαν ή να παρουσιαστούν απόψεις ή μια προσωπική ματιά. Το γράψιμο ενισχύει την εμπέδωση των γνώσεων, την χρήση δημιουργικών εκφραστικών τρόπων και την ενίσχυση γλωσσικών και αισθητικών διαφοροποιήσεων.»(σ. 9)

Στη δεξιότητα της γραφής περιέχεται χωριστή ενότητα με τον τίτλο: *Διήγηση, λογοτεχνική και δημιουργική γραφή (σ. 18)* Ειδικότερα σε αυτήν την ενότητα: *οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν και επιλέγουν αξιόλογα γεγονότα, χρησιμοποιούν γι' αυτό τις βασικές δομές διήγησης και επιλεγμένες τεχνικές διήγησης ως στοιχεία δομής. Δομούν κείμενα μετά από παρορμήσεις ως ατομική έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. (σ. 18)*

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν κείμενα εξαιτίας διαφορετικών εναυσμάτων: Γράφουν και δημιουργούν διηγήσεις, ώστε με τη χρήση απλών διηγηματικών δομών να ξαναγράψουν διαφορετικά είδη κειμένων, να συνεχίζουν διηγήσεις, να αλλάζουν τις προοπτικές και να γεμίζουν τα κενά του κειμένου. (σ. 40) Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν πρότυπα περιλήψεων για θέματα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, πάνω σε δομές που τους έχουν δοθεί και με τη χρήση μερών του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη και την πρόθεση και με σχετικά μέσα για την παρουσίασή τους. (σ. 43)

Υιοθετούν προοπτικές σε κείμενα, συμπληρώνουν τα κενά, δοκιμάζουν ποικιλίες, γράφουν παράλληλα κείμενα, σχολιάζουν και καταλήγουν σε εναλλακτικά συμπεράσματα, δικαιολογούν αποφάσεις τεχνικής (σ. 37). Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για κείμενα που διαβάζουν οι μαθητές στην ένατη και δέκατη τάξη - λογοτεχνικά ή μη λογοτεχνικά- και τις αντιδράσεις τους πάνω σ' αυτά. Όπως φαίνεται από τις υπογραμμίσεις, ανιχνεύουμε εξίσου κριτικούς λόγους.



Οι εκφράσεις *δημιουργικοί εκφραστικοί τρόποι* ή *ατομική έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας*, παραπέμπουν σε αντιλήψεις για τη δημιουργική χρήση των συμβάσεων της λογοτεχνικής γραφής με στόχο την προσωπική καλλιτεχνική έκφραση. Το αποτέλεσμα βέβαια είναι προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίσταση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνεχής αναφορά στη σελίδα αυτή στη χρήση του *προτύπου* και στην αλλαγή της προοπτικής που υιοθετείται στα κείμενα των μαθητών με αφορμή αυτό ή στη χρήση των γλωσσικών και στιλιστικών επιλογών του. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι εδώ απηχούνται κριτικές προεκτάσεις της διαδικασίας της γραφής (βλέπω το πρότυπο κριτικά και επιλέγω τις συμβάσεις εκείνες γλωσσικές και υφολογικές που μπορώ να χρησιμοποιήσω). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωριστεί ότι συχνά η μεγάλη λογοτεχνία λειτουργεί στο σχολικό χώρο ως πρότυπο στείρας μίμησης. Θεωρείται τότε, ότι μπορεί αυτή ν' αποτελέσει δεξαμενή άντλησης εκφραστικών τρόπων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι, ο λογοτεχνικός λόγος πρέπει βέβαια να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο, με στόχο ο μαθητής να μπορεί να συνομιλεί με το κείμενο που αποτελεί σημαίνουσα πρακτική μιας κάποιας κοινωνικής δομής, η παραγωγή δηλαδή αντίστοιχων κειμένων δεν είναι κάτι που αποφεύγεται, δεν πρέπει όμως να γίνεται λόγος για *πρότυπα κείμενα πράγμα που αποτελεί φενάκη και διαστρεβλώνει το ρόλο του μαθήματος* (Χατζησαββίδης, 2006: 115).

Στην ενότητα (σ. 19) για την περιγραφή –πρόκειται για περιγραφές που περιλαμβάνονται σε χρηστικά κείμενα όπως οδηγίες χρήσης- το πρόγραμμα σπουδών κάνει πάλι μνεία στο πρότυπο. Εκεί όμως, και στο βαθμό που στα κείμενα αυτά είναι συγκεκριμένη η πρόθεση του δημιουργού και πρέπει να υπηρετήσει επιτυχημένα την επικοινωνιακή περίσταση για την οποία γράφονται, το πρότυπο λειτουργεί ακριβώς για να καταδείξει την τεχνική με την οποία κατασκευάζεται ο μη λογοτεχνικός λόγος (ό.π.: 113) Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα εργαστήρια γραφής (Schreibwerkstaetten) (σ. 18 & σ. 40) και στην επαφή (των μαθητών) για την ανταλλαγή απόψεων (σ. 15) χωρίς όμως να γίνονται ειδικότερες παρατηρήσεις για τις αρχές λειτουργίας τους.

Ε. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

«Για να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναγνωρίζουν φάσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της γραφής, είναι σε θέση να δημιουργήσουν με δική τους ευθύνη το κείμενό τους. Μαθαίνουν να προσανατολίζονται τα κείμενά τους στο στόχο και τους σκοπούς τους, να δομούν κατανοητά και με βάση τις νόρμες και να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.» (σ. 10) ...*να κατασκευάζουν με δική τους ευθύνη την διαδικασία γραφής* (σ. 16)

Στη σελίδα 17 παρουσιάζεται σε μορφή καταλόγου το πώς ακριβώς νοείται η διαδικασία της γραφής αφού πρώτα έχει εισαγωγικά αναφερθεί ότι επεξεργάζονται δικά τους και ξένα κείμενα με τη χρήση στρατηγικών επεξεργασίας και μεταφέρουν (βαθμιαία δηλώνεται η ανεξαρτητοποίησή τους) όσα μάθανε στην παραγωγή δικών τους κειμένων. Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται περιγράφουν δεξιότητες: σχεδιάζουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη επιλογές περιεχομένου, γλώσσας, στιλιστικές, δομούν καταλόγους λέξεων- κλειδιών, πλάνο κειμένου, δομούν λογικά το κείμενό τους, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μορφές και λέξεις για τη γραφή προσωπικών κειμένων, λαμβάνουν υπόψη την κατάλληλη εξωτερική φόρμα και γράφουν σε κατάλληλο ρυθμό, χρησιμοποιούν δυνατότητες διαμόρφωσης του κειμένου και διορθώσεων που προσφέρει ο υπολογιστής, χρησιμοποιούν το λεξικό, χρησιμοποιούν συνεδρίες σχετικές με τη γραφή, εργαλεία ελέγχου του κειμένου, δομούν πλέγματα κριτηρίων, αποδεικνύουν την πρόθεση γραφής και τον στόχο του κειμένου, επιλογή λέξεων, δομή πρότασης, ορθογραφία... αναγνωρίζουν τα λάθη και τα απαλείφουν με τη χρήση βοήθειας, χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση με επίβλεψη.

Κυρίως αναγνωρίζουμε τον λόγο της γραφής ως διαδικασία. Αυτός ο τελευταίος διαπλέκεται φανερά με κριτικές προεκτάσεις όταν γίνεται αναφορά στη διαδικασία της κριτικής προσέγγισης των κειμένων και της ανατροφοδότησης. Σε αυτή τη διαδικασία οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσον γραφής και διόρθωσης των κειμένων ή, μαζί με το λεξικό, ως μέσο για την εύρεση πληροφοριών: Ελέγχουν τα κείμενά τους μόνοι τους ή σε συνεργασία με βάση προηγουμένως καθορισμένα κριτήρια και εκφραστικά μέσα και τα αναθεωρούν εννοιολογικά, γραμματικά, ορθογραφικά και στιλιστικά καθώς και όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους... χρησιμοποιούν τις δυνατότητες σχεδιασμού και διόρθωσης που προσφέρουν οι υπολογιστές (σ. 39) Αντιλαμβάνονται δυνατότητες και όρια προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου και τεχνικών παρουσίασης (σ. 15 GO)

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της γραφής ως διαδικασίας πρέπει να περιλάβουμε και είδη γραφής που οφείλονται στην ευρεία διάδοση των πρακτικών του ψηφιακού γραμματισμού. Ειδικότερα στην ενότητα Απευθύνομαι σε άλλους (Sich an andere wenden, an andere appellieren) στα πιθανά περιεχόμενα κατατάσσονται ως είδη γραφής το e-mail και το SMS.

Η ανάγνωση παρουσιάζεται και αυτή ως διαδικασία με τις δικές της τεχνικές και στρατηγικές (σ. 13). Ειδικότερα στις στρατηγικές η διαδικασία παρουσιάζεται ως κατάλογος. Μερικά στάδια αυτής της διαδικασίας είναι: διαμόρφωση υποθέσεων για το θέμα διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με το κείμενο, επεξηγώ σημασίες λέξεων, επισημαίνω λέξεις- κλειδιά, κάνω σημειώσεις περιθωρίου, οριοθετώ τις παραγράφους μέσω πλαγιότιτλων, διαμορφώνω τις πληροφορίες με σκοπό την αναπαραγωγή (σ. 13)



ΣΤ. ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ

Στη δεξιότητα της γραφής περιλαμβάνεται χωριστό κεφάλαιο που αφορά την επιχειρηματολογία και την υιοθέτηση στάσης απέναντι σε μια άποψη (Argumentieren/ Stellung nehmen): *Οι μαθητές και οι μαθήτριες δομούν με βάση πληροφορίες αξιολόγηση σε αμφιλεγόμενα θέματα, αναπτύσσουν ερωτήσεις, συλλέγουν πληροφορίες και τις τοποθετούν σε σειρά (σ. 23).*

Στη χωριστή ενότητα Σωστή γραφή, ορθογραφία και στίξη (Richtig schreiben Rechtschreibung und Zeichensetzung) (σ. 24), πέρα από τις δεξιότητες της εφαρμογής των κανόνων ή την αντικατάσταση προσωπικών κανόνων με κανόνες ορθογραφίας, παρουσιάζονται και κριτικές διαστάσεις με την έννοια του εντοπισμού της πληροφορίας που είναι χρήσιμη ανάλογα με το ζητούμενο: *ανάπτυξη στρατηγικών για την εύρεση και την εφαρμογή κανόνων σωστής γραφής... χρήση πληροφοριών από λεξικά ή λεξικά ξένων γλωσσών ως βοήθεια...έλεγχος και επεξεργασία των κειμένων σε σχέση με τη σωστή γραφή και στίξη (σ. 24)* και εδώ οι ΤΠΕ είναι εργαλείο για την εφαρμογή σωστής ορθογραφίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνθέτουν κατανοητά, πάνω σε διαχειρίσιμα λογοτεχνικά κείμενα, τις ερμηνείες τους υπό καθοδήγηση και σε αναφορά με τα προσωπικά τους γλωσσικά και στιλιστικά μέσα και τα είδη κειμένων. Αντιμετωπίζουν λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα πειραματιζόμενοι ώστε να τα ξαναγράψουν, να τα συνεχίσουν, να συμπληρώσουν τα κενά, να τα περικόψουν, να εισαγάγουν φιγούρες, ν' αλλάξουν το είδος και να δοκιμάσουν διαφορετικά αποτελέσματα: ...διαμορφώνουν εύλογες ερμηνείες και τις αποδεικνύουν, δομούν βασικά περιεχόμενα του κειμένου, δομούν ερμηνευτικές υποθέσεις, συσχετίζουν το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τη μορφή (σ. 45)

Στο κείμενο αυτό υβριδοποιούνται κειμενοκεντρικοί και κριτικοί λόγοι καθώς στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν τις ερμηνείες τους. Η κειμενοποίηση των αναγνωστικών εμπειριών είναι διαδικασία που προκύπτει από την επικοινωνία με τα κείμενα και θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα ίδια τα κείμενα των μαθητών. Με αυτή τη διαδικασία στόχος είναι οι μαθητές να ξεκινάνε ως ερμηνευτές ενός κειμένου, για να καταλήξουν να γίνουν ερμηνευτές τόσο της δικής τους ερμηνείας όσο και των άλλων ερμηνειών, αρχίζοντας από κείνες που προέρχονται από τους ίδιους τους συμμαθητές τους (Πασχαλίδης, 2004: 27).

Η ενυπάρχουσα στο διάλογο αλλαγή προοπτικών και η παρουσίαση διαφορετικών τρόπων θέασης ενισχύουν την δικτυωμένη σκέψη και δημιουργούν τη βάση για ένα δυναμικό μοντέλο απόκτησης της γνώσης. Μέσω αυτού αναγνωρίζουν οι μαθητές σχέσεις έξω από τα όρια του αντικειμένου και μπορούν να δημιουργήσουν ανεξάρτητα. Έτσι, προετοιμάζονται με συγκεκριμένο στόχο για τις απαιτήσεις της σπουδής και του



επαγγέλματος και εξελίσσουν την ικανότητά τους και την ετοιμότητά τους για τη διαβίωση μάθηση (σ.9 GO)... Παρακολουθούν **κριτικά** τα δικές τους εκφραστικές συμπεριφορές και αντιδρούν σχετικά (σ. 16 GO).

Η δικτυωμένη σκέψη έτσι όπως αναφέρεται εδώ εμπεριέχει σαφή κριτική διάσταση αφού όρια στα αντικείμενα δεν υπάρχουν. Οι μαθητές ως ανεξάρτητα κριτικά υποκείμενα μπορούν να δημιουργήσουν με δικούς τους εκφραστικούς τρόπους.

3.5 Λογοτεχνία και Σημείωση

A. ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ / ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αναφέρθηκε και προηγουμένως ότι στο κέντρο του προγράμματος σπουδών βρίσκεται η έννοια κείμενο. Υπό την έννοια κείμενο εννοείται μια ευρεία ποικιλία μορφών. Μέσα σε αυτήν εντάσσεται η νέα κειμενική πραγματικότητα με την επέκταση της έννοιας του κειμένου και στα μη γραμμικά κείμενα: *μη γραμμικά κείμενα (φωτογραφίες, σημεία, πίνακες, λίστες, απαριθμήσεις, γραφήματα, διαγράμματα, φωτογραφίες σε σχέση με το κείμενο, χάρτες με επιγραφές, έντυπα)* (σ. 36). Σε αυτήν την περίπτωση το νόημα είναι αποτέλεσμα της σύμπραξης διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι το κειμενικό νόημα επηρεάζεται από το μέσον στο οποίο εμφανίζεται. Μάλιστα ο εγγράμματος πολιτισμός μας είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένος με την παράδοση του γραπτού λόγου. Αυτό κυρίως συνδέεται με γραμμικά κείμενα. Από την άλλη αναγνωρίζουμε σιγά- σιγά ότι η γλώσσα και μάλιστα η γραπτή δεν είναι ο μόνος φορέας νοήματος και παρακολουθούμε τις νέες πρακτικές: *παρουσίαση ενός θέματος σε διαφορετικά μέσα (σ. 14), διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που εννοείται από την εικόνα και αυτό που εννοείται από τη γλώσσα (σ. 15), κατανόηση επιρροών και δυνατοτήτων αναπαράστασης διαφορετικών μέσων σε σύγκριση με τις λογοτεχνικές μορφές της διήγησης (σ. 37),... λογοτεχνικά κείμενα σε σχέση με δοκίμια και κείμενα των μέσων (σ. 38).* Στην ενότητα Πληροφορώ τους άλλους, Απευθύνομαι στους άλλους (Andere informieren, an andere appellieren) (σ. 43) αναφέρεται ότι *οι μαθητές δημιουργούν μια ομιλία σχετική με ειδικά θέματα λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη και την πρόθεση και χρησιμοποιώντας σχετικά μέσα προς παρουσίαση.* Στην περίπτωση αυτή δηλαδή το κείμενο που παράγεται –ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση– επηρεάζεται από το μέσον που θα μεταφέρει αρτιότερα το περιεχόμενό του. Στην ενότητα της παρουσίασης του περιεχομένου του κειμένου (Wiedergeben von Textaussagen) (σ. 44) *τα σημεία των κειμένων που αξίζει*



να παρουσιαστούν από τους μαθητές, παρουσιάζονται με τη βοήθεια των μέσων στα οποία αρχικά εμφανίζονται.

Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως υποκινητής κάποιας ενέργειας. Η ενέργεια αυτή αρθρώνεται μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό στιγμιότυπο, προσλαμβάνεται ως κατανοητή και προκαλεί κάποια αντίδραση (απάντηση) που διατυπώνεται συνειδητά ώστε να λειτουργήσει σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση: η προφορική ικανότητα βάζει τους μαθητές σε θέση να αντιλαμβάνονται τις γλωσσικές πράξεις, να σκέφτονται και να απαντούν ενσυνείδητα. (σ. 9)

Μάλιστα στη δεξιοτήτα της ομιλίας και της κατανόησης, στην ενότητα **Ενεργώντας με την ομιλία (Sprechend handeln)**: οι μαθητές γνωρίζουν τις λεκτικές πράξεις και τις χρησιμοποιούν με βάση κάποιον στόχο, με κατάλληλη γλώσσα και ανάλογα με τον συνομιλητή (σ. 25 και σ. 48). Τα προτεινόμενα περιεχόμενα της ενότητας αυτής συμπεριλαμβάνουν και το παιχνίδι ρόλων. Συνεπώς, οι μαθητές εξασκούνται ενεργητικά να χρησιμοποιούν τις λεκτικές πράξεις σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Όσο αφορά τέλος την εμπρόθετη χρήση της γλώσσας οι μαθητές γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ποικίλα συντακτικά, σημασιολογικά και στυλιστικά μέσα για τη δόμηση των κειμένων και για την ανάλυση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και τις διαφορές μεταξύ κυριολεκτικής και μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. (σ. VII)

Με τη γλώσσα ο χρήστης προβαίνει σε μια σειρά ενεργειών (ρωτά, απαιτεί, ζητά, διατυπώνει κ.ο.κ.) ανάλογα με τη λεκτική συνεισφορά του συνομιλητή του και το στόχο του. Η πρόσληψη των ενεργειών αυτών από τον ακροατή απαιτεί κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η δόμηση της σημασίας -η οποία είναι κοινωνικά αναγνωρίσιμη (τοποθετημένη σημασία)²⁰- δεν είναι αποτέλεσμα μόνο των γραμματικών σχέσεων των λέξεων, αλλά και συνισταμένη των ερωτημάτων σε τι στοχεύει το κείμενο, πώς το εκφράζει και πώς αυτό εμφανίζεται μορφικά μπροστά μας. Άρα, το κείμενο είναι μέρος κοινωνικών πρακτικών που ελέγχουν την γλωσσική ποικιλία. Ενδιαφέρει λοιπόν το τι κάνει η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα και πώς δομεί γύρω της το δίκτυο μιας κατάστασης²¹ την οποία καλούμαστε σε κάθε περίπτωση να «αναγνώσουμε» συνολικά.

²⁰ Με την έννοια τοποθετημένη σημασία (situated meaning) (Gee, 1999) εννοείται εκείνη η σημασία που έχει οικοδομηθεί σε συγκεκριμένο χώρο και εδράζεται σε πρακτικές και εμπειρίες. Ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας καταγράφουμε εμπειρίες και τις προσαρμόζουμε σε ήδη υπάρχοντα μοντέλα σκέψης ή αναδιαμορφώνουμε τα μοντέλα για να καταγράψουμε τις μελλοντικές μας εμπειρίες. Τα κείμενα είναι κατεξοχήν φορείς τοποθετημένων σημασιών.

²¹ Η γλώσσα αντανάκλα και οικοδομεί την κατάσταση ή το συγκείμενο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Η έννοια της κατάστασης εμπεριέχει μεταξύ άλλων μια σημειωτική πλευρά (δηλαδή το σύνολο των σημείων που αξιοποιούνται για την εκφορά της), μια πλευρά που αφορά τις ενέργειες στις οποίες

Όλα αυτά ισχύουν βέβαια και για το κείμενο που τους προσφέρεται για μελέτη: διαμορφώνεται από το πολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο γράφηκε, με τη σειρά τους οι γλωσσικές επιλογές επηρεάζονται από το κειμενικό είδος. Εδώ, υπενθυμίζεται η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου που κομίζει ο μαθητής για την ανάγνωση του κειμένου. *Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν σαφή επικά, λυρικά και δραματικά κείμενα, τα οποία συνδέονται με εμπειρίες της καθημερινής ζωής, λαμβάνουν υπόψη τους στοιχειωδώς το είδος του κειμένου και τα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, διαφοροποιούν ανάμεσα στις προοπτικές, κατανοούν την επιρροή επιλεγμένων γλωσσικών και στυλιστικών μέσων στην ρητή και την υπόρρητη σημασία...διερμηνεύουν τις κατά περίπτωση μορφικές και λεξιλογικές επιλογές και τη λειτουργία τους για την παρουσίαση του θέματος/ προβλήματος σε ένα κείμενο (σ. 37) ...γνωρίζουν τους ιστορικούς περιορισμούς που αφορούν τις νόρμες και κρίνουν την κοινωνική τους σημασία (σ. 17 GO)*

Γ. ΚΡΙΤΙΚΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στην ενότητα αυτή στο κέντρο του ενδιαφέροντος της ανάλυσης, θα είναι το πώς ο μαθητής εμπλέκεται ενεργητικά στη δημιουργία, τη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό των κοινωνικών πρακτικών που περιέχονται στο σύνολο των κειμένων, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου.

Το κείμενο συνεπώς, ως κοινωνική πρακτική, ασκεί επιρροή στον αποδέκτη: *ειδικά στα λογοτεχνικά κείμενα αποκαλύπτουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους τρόπους δράσης της μυθοπλαστικής μορφής: την παρουσίαση διαφορετικών προοπτικών και στάσεων, την εξέλιξη των διαφωνιών και τις πιθανές λύσεις, την χρήση διαφορετικών κειμενικών ειδών και την πολυσήμαντη γλώσσα. Μπορούν να δικαιολογήσουν την ερμηνεία τους και να αντιδράσουν παραγωγικά με κατάλληλα είδη κειμένων. (σ.9)*

Με τη σειρά του ο μαθητής ως χρήστης συμπεριλαμβάνει στα κείμενά του ανάλογες πρακτικές. Η γραφή του κειμένου σε αυτήν την περίπτωση είναι μια δημιουργική δραστηριότητα κατά την οποία ο μαθητής επιλέγει τους πιο αποτελεσματικούς λεκτικούς τρόπους για την κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Η επιλογή αυτή υπονοεί μια κριτική διάσταση και αναφέρεται στη δράση του ενεργού υποκειμένου που σκοπό έχει να δημιουργήσει νέους κόσμους: *«Η γλώσσα έχει ρόλο- κλειδί: είναι μέσο απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης –καθημερινής ή επιστημονικής. Είναι μέσο της επικοινωνίας με τους άλλους. Μέσο σκέψης των αντιλήψεων, διαμόρφωσης κανόνων και επίλυσης προβλημάτων. Μέσο και υλικό για την ατομική παραγωγική και*

εμπλέκονται τα δρώντα πρόσωπα και μια υλική πλευρά που περιλαμβάνει τον χώρο, χρόνο, άτομα και αντικείμενα. (ό.π.)

δημιουργική προσωπικότητα.» (σ. 9) Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν με τη χρήση λεκτικών ή μη λεκτικών μέσων κατανοητές σκηνές, δοκιμάζουν ποικιλίες της γλώσσας και τις αξιολογούν κριτικά (σ. 50)...σκέφτονται σχετικά με την επιρροή των λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων και τις χαρακτηρίζουν ανάλογα με την περίπτωση και τον ακροατή (σ. 16GO) Γνωρίζουν στρατηγικές για την οικοδόμηση εικονικών κόσμων και τους αξιολογούν...(σ. 14 GO)

Δ. ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Το κείμενο «μεταγράφεται» σε άλλα σημειωτικά συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της παραγωγής του νοήματος δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από τις νέες αντιλήψεις για την παραγωγή και διάθεση των κειμένων. Η ευρύτερη καθημερινή χρήση της τεχνολογίας επηρεάζει τις απόψεις μας για το τι είναι το κείμενο. Η διαδικασία αυτή περιέχει κριτικές διαστάσεις, αφού προϋποθέτει το σκεπτόμενο υποκείμενο. Ειδικότερα, στην αναγνωστική ικανότητα αναφέρεται η **αλλαγή θέσεων του κειμένου ή η ανάπτυξή τους με τη συνδρομή ακουστικών και οπτικών μέσων** ώστε να τεκμηριωθεί μια προσωπική κατανόηση ή να τονιστούν συγκεκριμένες προθέσεις του κειμένου (σ. 15)...μέσω της ανατροφοδότησης συμμετέχουν στην αξιολόγηση μιας επικοινωνιακής περίπτωσης. Με βάση την πρακτική της εφαρμογής μαθαίνουν την ρητορική δομή μιας λεκτικής συνεισφοράς όπως και την παρουσίαση με οπτικά μέσα (σ. 10)

Αντιλαμβάνονται απλά οπτικό ακουστικά μέσα παρουσίασης (όπως για παράδειγμα ηχητική επένδυση και χρώμα και τη σημασία τους (σ. 15) Συγκρίνουν την πρόθεση και την επιρροή των προτάσεων με διαφορετική τοποθέτηση των όρων της/ συγκρίνουν την πρόθεση και την επιρροή των προτάσεων με διαφορετική δομή... θέση των λέξεων στα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. στα ποιήματα), θέση των λέξεων στα μη λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. στα δημοσιογραφικά) (σ. 52)

Στην ενότητα Δημιουργώντας με την ομιλία (Sprechend gestalten) συνδέεται το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας με άλλα σημειωτικά συστήματα: *Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνδέουν απλά ρητορικά μέσα με μη λεκτικά μέσα όπως η χειρονομία, η μιμική, η επιτόνιση (σ. 29)...λαμβάνουν υπόψη τους την κίνηση, τη μιμική και τη γλώσσα του σώματος (σ. 48).*



3.6 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές

Για να συστηματοποιήσουμε το περιεχόμενο της ενότητας αυτής αναφέρουμε ότι στο κέντρο των παρατηρήσεών μας θα είναι αφενός η θέση που έχουν οι βασικοί μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί) και οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται από την πλευρά των δασκάλων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πέρα από την ενασχόληση της μελέτης με αυτό το θέμα στην ενότητα αυτή, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές αναδύονται και στις ενότητες της αξιοποίησης των τεχνολογιών και της αξιολόγησης. Στις δύο αυτές ενότητες επιφυλάσσεται συγκεκριμένος ρόλος των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων.

Πρέπει να αναφερθεί αρχικά ότι στο πρόγραμμα- πλαίσιο του πρώτου επιπέδου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τίθεται εισαγωγικά η παραδοχή ότι σε αυτό το επίπεδο η εκπαίδευση ασχολείται με τα παιδιά και τους νέους που όλο και περισσότερο μπορούν να αναλάβουν ευθύνη και να συνεισφέρουν ενεργά στην οργάνωση του μαθήματος (σ. 6). Αντίστοιχα, στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι νέοι μετασηματίζονται σε νέους ενήλικες που αναλαμβάνουν εξολοκλήρου την ευθύνη και οργανώνουν οι ίδιοι το μάθημα και την μελέτη τους (σ. 6 GO). Αυτή η παραδοχή πρέπει να συμβαδίζει με τις παρατηρήσεις για την αποδοχή των διαφυλικών διαφορών τους που θα αποτελέσουν βέβαια λόγο ίσης μεταχείρισής τους (σ. 7) και την εκπαίδευσή τους μακριά από τους στερεότυπους ρόλους του φύλου τους (σ. 7 GO). Διαρκώς παρούσα, άρα και μέρος της ταυτότητας- στόχου των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η κατάκτηση της ανεξαρτησίας μέσω της ανάπτυξης της περιέργειας και των κλίσεων, καθώς και η δια βίου μάθηση και εφαρμογή των γνώσεων σε νέα περιβάλλοντα. Ειδικότερα στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: *στο κέντρο του γλωσσικού μαθήματος βρίσκονται οι μαθητές ως αναγνώστες, γράφοντες, ομιλητές και κριτικά υποκείμενα. Η εκπαιδευτική αποστολή που τους αφορά συναιρεί την ενεργητική γλωσσική μόρφωση και την αισθητική κατάρτιση σε ίσο βαθμό. Το γλωσσικό μάθημα διευκολύνει τους μαθητές σε ανεξάρτητη και επαρκή συμμετοχή στην πολιτισμική, αισθητική, πνευματική, πολιτική και κοινωνική ζωή όπως αυτή εμφανίζεται μέσω της γλώσσας σε όλα τα είδη κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο το αντικείμενο αυτό πλειοδοτεί επάνω στην ταυτότητα. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα στην ποικιλία των μορφών τους, της γλώσσας και των οπτικών για τον κόσμο. (σ. 9 GO)*

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στα πλαίσια της ανάλυσης των κειμενοκεντρικών λόγων, το κείμενο βρίσκεται στο κέντρο του γλωσσικού μαθήματος. Μέσω αυτού ο



μαθητής έρχεται σε επαφή με τα τεκταινόμενα στην κοινωνία. Συνεπώς το κείμενο θεωρείται μέσον διαμόρφωσης της δημοκρατικής ταυτότητας- στόχου του προγράμματος σπουδών μέσω της συμμετοχής στον συλλογικό προβληματισμό: *Κερδίζουν αισθητικές εμπειρίες και κοινωνικές γνώσεις μέσω της **πρόσληψης** και της **παραγωγής** κειμένων. Ομοίως εξελίσσουν μέσα στον καθημερινό και τον επιστημονικό κοινωνικό Λόγο (Diskurs)²² τη δυνατότητά τους να εκφραστούν με προσωπικές θέσεις και να αντιπαρατεθούν επικοινωνιακά με θέσεις άλλων. Έτσι εκπληρώνουν τον βασικό κανόνα του διαλόγου σε μια **δημοκρατική κοινωνία**. (σ. 9GO) Αυτές οι δυνατότητες ενισχύονται με την αναφορά σε εργαστήρια γραφής (σ. 18) ή σε ομάδες εργασίας (σ. 15 & σ. 26) σε όλη την έκταση των προγραμμάτων- σπουδών.*

*...οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προσαρτήσουν νέες στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις (**αθροιστική μάθηση**) (σ.10). Αναφορά στην αθροιστική μάθηση γίνεται και στη συνοπτική μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών: ο προσανατολισμός στις δεξιότητες έχει ως αποτέλεσμα ότι η ματιά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και των μαθητριών συνδέεται με συνδέσμους, η μάθηση κατευθύνεται στη διαχείριση των απαιτήσεων και όχι σε άχρηστες γνώσεις και ότι η μάθηση οργανώνεται **αθροιστικά** (σ. 16). Όμοια και στην εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών αναφέρεται ότι: οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές στοχεύουν σε συστηματική και δικτυωμένη μάθηση και οδηγούν στον κανόνα της **αθροιστικής απόκτησης των δεξιοτήτων** (σ. 3).*

Για να προσεγγίσουμε και ερμηνεύσουμε όσο είναι δυνατόν τη θέση αυτή πρέπει να λάβουμε υπόψη την άποψη του κοινωνικού δομισμού (κυρίως τον L. Vygotsky) για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος (Καψάλης, 2006: 469 κ.εξ.). Υποστηρίζεται ότι ο άνθρωπος παρουσιάζει προσαρμοστική ικανότητα προς το περιβάλλον στο οποίο ζει. Το μεταβάλλει για να επιτύχει τους σκοπούς του. Για να συμβεί αυτό όμως πρέπει να κατανοήσει τα συμβολικά συστήματα που είναι δημιουργήματα της εκάστοτε κουλτούρας, να τα κατακτήσει και να τα χρησιμοποιήσει ή επεκτείνει, με όλο και περισσότερη ανεξαρτησία. Γι' αυτό και στις περιπτώσεις που το κοινωνικό- πολιτισμικό περιβάλλον σχετίζεται με την ανάπτυξη του παιδιού, γίνεται αναφορά στη σημασία της σταδιακής μείωσης της βοήθειας (scaffolding, σκαλωσιά με πλατιά σκαλιά στην αρχή και όλο και στενότερα παραπάνω). Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι με τον όρο αθροιστική μάθηση εννοείται η οικοδόμηση των γνώσεων με στόχο τον συσχετισμό τους.

²² Ο Gee (1999) χαρακτηρίζει Λόγους (big Ds) τη γλώσσα που κατά τη διάρκεια της χρήσης της συγχωνεύεται ολοκληρωτικά με μη- λεκτικά στοιχεία για να αναπαραστήσει ταυτότητες και ενέργειες, και λόγους (little ds) τη χρήση της γλώσσας επί τόπου για να αναπαραστήσει ενέργειες και ταυτότητες.



Συμπληρωματικά, η αναφορά στη δικτυωμένη σκέψη (vernetztes Denken) που γίνεται στις εισαγωγικές ενότητες των προγραμμάτων- πλαισίων (σ. 6 & 9 GO), σχετίζεται με τη διαθεματικότητα που αναφέρθηκε στην ενότητα των Γνώσεων για τον κόσμο. Η δικτυωμένη σκέψη είναι και αυτή όψη της αθροιστικής μάθησης: *κοντά στη σύγκριση του νέου με την παλαιότερη γνώση οι φάσεις εφαρμογής, εξάσκησης και συστηματοποίησης όπως και εμβάθυνσης και σταθεροποίησης είναι μεγάλης σημασίας για το επιτυχημένο διάβασμα. Αυτές οι φάσεις διευκολύνουν την αναζήτηση εφαρμογών για τη νέα γνώση και απαιτούν μια ποικιλία σε αναφορά με την εξάσκηση όπου διατίθενται προς χρήση πολλές μέθοδοι και μέσα (σ. 6 GO)*

Στο σημείο αυτό και σε σχέση με τον ψηφιακό γραμματισμό, το πρόγραμμα- πλαίσιο σχολιάζει ότι: *τα μαθησιακά περιβάλλοντα δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν το ατομικό διάβασμα των μαθητών. Στηρίζουν μέσω της ταυτόχρονης χρήσης μέσων και τεχνολογιών επικοινωνιών και πληροφοριών αφενός την διαφοροποίηση ατομικής διαδικασίας μάθησης και αφετέρου την ομαδική διδασκαλία. Αυτό έχει να κάνει και με την χρήση πολυμεσικών και δικτυακών παροχών, αλλά και με την παραγωγική ενασχόληση με τα μέσα. Τα μοντέρνα μαθησιακά περιβάλλοντα διευκολύνουν [το μαθητή] να διαμορφώσει και να υλοποιήσει τους προσωπικούς μαθησιακούς στόχους και να αξιολογήσει και να χρησιμοποιήσει τα προσωπικά του αποτελέσματα (σ. 7 GO)* Τα παραθέματα αυτά ενσωματώνουν διάχυτες συζητήσεις για την θετική επιρροή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Χρήση της τεχνολογίας και η διαχείριση της πληροφορίας

Στην ενότητα αυτήν αξιοποιούνται τρεις πηγές: οι απόψεις για τη διαχείριση της πληροφορίας από το (Deutsches Institut für Internationale und Pädagogische Forschung)²³ του οποίου έργο είναι η ενίσχυση της έρευνας και της εφαρμογής της στον χώρο της εκπαίδευσης, τα προγράμματα- πλαίσια σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές στην εκτεταμένη τους μορφή και ευρήματα σχετικά με τον προβληματισμό και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών από τις πληροφοριακές πύλες του κρατιδίου του Βερολίνου.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ & ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρατηρεί κανείς ότι ο ιστότοπος του Ινστιτούτου για την Παιδαγωγική Έρευνα δεν σχετίζεται άμεσα με τα προγράμματα- πλαίσια που μελετούμε. Απεικονίζει όμως με

²³ <http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=6055>



το περιεχόμενό του τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας καθώς και τα περιθώρια της εφαρμογής τους.

Αναγνωρίζεται ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών, ο πληροφοριακός γραμματισμός όπως χαρακτηρίζεται (Informationskompetenz), έχει εξελιχθεί σε έναν κομβικό τομέα της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας και είναι ένας σημαντικός παράγοντας όχι μόνο για την επιτυχία στο σχολείο, αλλά και για την επιτυχία στις σπουδές, στην έρευνα και στο επάγγελμα. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται μια εκτεταμένη σε διασυνδέσεις ιστοσελίδα μέσω της οποίας κατατοπίζεται ο επισκέπτης σχετικά με την εύρεση και τη διαχείριση των πληροφοριών. Το διαδίκτυο δεν είναι αναγκαστικά ο χώρος αναζήτησης και εύρεσης των πληροφοριών, οι πληροφορίες μπορούν να αναζητώνται και σε άλλα «δίκτυα» όπως αυτά των δημόσιων βιβλιοθηκών. Άρα, παρακάτω ο όρος πληροφορία είναι ευρύτερος και δεν υπονοεί μόνον την πληροφορία που αναζητάται στον παγκόσμιο ιστό. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ένα **Μοντέλο επιπέδων πληροφοριακού γραμματισμού το οποίο ενσωματώνει τα ακόλουθα βήματα:**

Αναγνώριση ανάγκης πληροφόρησης: Στο σημείο αυτό πρωτεύοντα ρόλο παίζει η καταγραφή των σκέψεων και των ιδεών που οδηγούν στην χαρτογράφηση μιας έννοιας και τελικά στον εντοπισμό των παραμέτρων για τις οποίες υπάρχει ανάγκη πληροφόρησης. Δεσπόζουν έννοιες όπως οι νοητικοί χάρτες²⁴ στους οποίους υπονοείται η διασύνδεση των γνώσεων, η μετάβαση από την μια έννοια στην άλλη, αλλά και η δόμηση των νέων γνώσεων επάνω στις ήδη υπάρχουσες. Ο νοητικός χάρτης παραπέμπει στην έννοια δίκτυο όπου υπάρχουν κόμβοι και διαδρομές μονόδρομες, αμφίδρομες ή χωρίς προκαθορισμένη κατεύθυνση.

Εντοπισμός πληροφοριών: η ενότητα του εντοπισμού των πληροφοριών μπορεί να γίνεται διαδικτυακά με τη βοήθεια εξειδικευμένων ιστοτόπων²⁵ ή με την εύρεση εκδόσεων που βλέπει ο χρήστης στο διαδίκτυο (σε μορφή pdf).²⁶ Σε αυτό το σημείο βρίσκει κανείς ιστοτόπους βιβλιοθηκών²⁷ ή οδηγούς σε pdf για την αναζήτηση στις βιβλιοθήκες.²⁸

²⁴ Για τους νοητικούς χάρτες βλέπε εδώ <http://www.lehrer-online.de/mindmap-grundschule.php?sid=82052023832404912027712941294920> και εδώ <http://de.wikipedia.org/wiki/Mindmap>

²⁵ <http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=27>

²⁶ <http://files.infokompetenz.de/Recherchehandbuch.pdf>

²⁷ Για παράδειγμα του Πανεπιστημίου της Βόννης: <http://www.ulb.uni-bonn.de/literatursuche/thematisch-suchen/allgemeine-tipps-erste>

²⁸ <http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check23.pdf>



Οργάνωση και διάρθρωση πληροφοριών: Εδώ παρουσιάζονται συγκεκριμένοι ιστότοποι οι οποίοι προσφέρουν χώρο για την οργάνωση και αποθήκευση της πληροφορίας.²⁹

Ανάλυση, αξιολόγηση και επιλογή πληροφοριών: Η αξιολόγηση των πληροφοριών και μάλιστα η αξιολόγηση των πληροφοριών της Wikipaedia³⁰ αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ενότητας αυτής. Γενικά, η αξιολόγηση της πληροφορίας του Διαδικτύου είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος.³¹

Οργάνωση και παρουσίαση πληροφοριών: Η παρουσίαση των πληροφοριών είναι το τελευταίο κομμάτι της ενότητας αυτής. Μάλιστα ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην έκδοση (εννοείται ιστοσελίδων) στο Διαδίκτυο.³²

Ειδικότερα στο χώρο του σχολείου παρουσιάζονται δυνατότητες αξιοποίησης της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας³³ με προγράμματα όπως τα παρακάτω:

- **Wikipaedia- Schulprojekt**

Προσφέρεται από το Σεπτέμβριο του 2006 και έχει σκοπό την αναζήτηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της Wikipaedia στο σχολείο. Το σχολικό έτος 2010- 2011 στάλθηκαν στα σχολεία ειδικοί παιδαγωγοί και έμπειροι συγγραφείς της Wikipaedia για να ετοιμάσουν τον εκπαιδευτικό κόσμο για την χρήση της και να βοηθήσουν στην άρση των προκαταλήψεων.³⁴

- **Spiralcurricula/ sba- Curriculum/ Bremer Spiral- Curriculum**

Πρόκειται για τη σπειροειδή διασύνδεση της Βιβλιοθήκης με το σχολείο, πράγμα που υπονοεί τη βελτίωση και την εξέλιξη των γνώσεων του μαθητή γύρω από την ανάγνωση και την εύρεση και διαχείριση των πληροφοριών.³⁵ Στα γενικά spiral- Curricula οι στόχοι της κάθε βιβλιοθήκης για την κάθε σχολική τάξη παρουσιάζονται σε πίνακα.³⁶ Δειγματοληπτικά ας γίνει αναφορά στο ότι στην περίπτωση της Δημοτικής Βιβλιοθήκης της Φρανκφούρτης (Stadtbuecherei Frankfurt am Main) το αντίστοιχο πρόγραμμα ονομάζεται

²⁹ Για παράδειγμα: <http://www.citavi.de/>

³⁰ <http://www.wikibu.ch/index.php>

³¹ <http://www.educaguides.ch/dyn/10788.php?sid=48053710635613293023391889222180>

³² <http://db.nibis.de/db/fernkurs/fkgast/index.htm>

³³ <http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=6408>

³⁴ http://meta.wikimedia.org/wiki/Wikipedia_Schulprojekt

³⁵ Βλέπε εδώ γι' αυτήν διάσταση- ερμηνεία του όρου αυτού:

http://www.schulmediothek.de/index.php?pfad=/oeb_und_schule/spiralcurriculum/&navigate=ja

³⁶ http://karstenschuldt.milten.lima-city.de/bildungundgutesleben/spiralcurricula_ziele.pdf



sba- Curriculum³⁷ και αφορά τα σχολικά έτη 1 ως 6. Ενώ στην Βιβλιοθήκη της Βρέμης³⁸ ο οδηγός που βλέπουμε στο διαδίκτυο αναφέρεται στους φορείς εκείνους (εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκάρχους άλλων βιβλιοθηκών, γονείς) που θα παρακολουθήσουν το ενημερωτικό σεμινάριο και θα διασπείρουν την εμπειρία (αυτός είναι και ο λόγος που χαρακτηρίζονται «πολλαπλασιαστές»). Τέλος, εξίσου ενδιαφέρον είναι ο οδηγός της Βιβλιοθήκης του Αμβούργου.³⁹

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ο ιστότοπος *Lehrer on line, Unterrichten mit Digitalen Medien* στον οποίο διατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση των μέσων. Εδώ βρίσκει κανείς χωριστή ενότητα για την αξιοποίηση των περιβαλλόντων δεύτερου ιστού⁴⁰ στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Δίνονται υλικά δεύτερου ιστού που μπορούν ν' αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος όπως διευθύνσεις ιστολογίων, βίντεο, χώροι κοινωνικής δικτύωσης.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι προβληματισμοί για την εισδοχή πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού στο σχολείο, αναπλαισιώνονται στο σχολικό περιβάλλον στο σύνολο της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Ο επίσημος χώρος στον οποίο πρέπει επίσης να αναζητήσουμε τον τρόπο που καταγράφονται οι παρατηρήσεις αυτές -τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής- είναι οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές και τα προγράμματα- πλαίσια. Ειδικότερα, στην εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών αναφέρεται συστηματικά ο όρος (*neue*) *Medien* (δειγματοληπτικά βλέπε τις σσ. 6, 7, 8). Στις περιπτώσεις αυτές η έννοια του μέσου περιλαμβάνει κάθε ηλεκτρονική ή παραδοσιακή πηγή παροχής πληροφόρησης. Βέβαια, φαίνεται να υπάρχει μια τάση να γίνει αναφορά στην υπολογιστικά διαδιδόμενη πληροφορία και αυτός είναι ο λόγος που γίνεται αναφορά στους *εικονικούς κόσμους* που παρουσιάζονται από τη λογοτεχνία και τα μέσα (σ. 6) ή στις τεχνικές εργασίας που σχετίζονται με την ανάγνωση που γίνεται από *τα νέα μέσα* (σ. 7). Φαίνεται δηλαδή οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές να προτίθενται να ενσωματώσουν διαδεδομένες πρακτικές χρήσης της τεχνολογίας.

Αυτό γίνεται ακόμα περισσότερο κατανοητό στην περίπτωση της δεξιοτήτας της ανάγνωσης η οποία προσδιορίζεται περαιτέρω από την επεξηγηματική φράση: Εξοικείωση με κείμενα και μέσα (*mit Texten und Medien umgehen*)(σ. 9). Τα μέσα στο σημείο αυτό είναι τρόποι αλίευσης πληροφοριών και κριτικής αποτίμησής τους. Πράγμα που περιορίζει τη χρήση τους στην απλή πλοήγηση και δεν αναφέρεται στη διαδραστική επικοινωνία του περιεχομένου με τον χρήστη και τελικά την δυνατότητα του χρήστη να επιφέρει τις δικές του αλλαγές στο περιεχόμενο.

³⁷ http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Frankfurt.pdf

³⁸ http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Bremen.pdf

³⁹ http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hamburg.pdf

⁴⁰ <http://www.lehrer-online.de/web20-deutsch.php?sid=88113484155576055530675607573840>



Στην χωριστή ενότητα για την Κατανόηση και τη Χρήση των μέσων (Medien verstehen und nutzen) (σ. 15), αναφέρεται ότι *οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαφορίζουν ανάμεσα στην πληροφόρηση και την παροχή ψυχαγωγίας, να γνωρίζουν μορφές που προέρχονται από συγκεκριμένα μέσα (εκτύπωση, ηλεκτρονική εφημερίδα, πρόγραμμα που βασίζεται σε πληροφόρηση και διασκέδαση (infotainment), υπερκείμενο, διαφήμιση, ταινία, να γνωρίζουν και να αξιολογούν τα μέσα παρουσίασης και τις επιδράσεις τους, να διαχωρίζουν ανάμεσα στην πραγματικότητα και τον εικονικό κόσμο (τηλεόραση και παιχνίδια υπολογιστών), να έχουν αναπτύξει στρατηγικές αναζήτησης, να χρησιμοποιούν τα μέσα για την παρουσίαση και την παραγωγή αισθητικών αποτελεσμάτων.* Στο σημείο αυτό στις Μεθόδους και τις Τεχνικές εργασίας- Methoden und Arbeitstechniken αναφέρεται το πρόγραμμα παρουσίασης ως τεχνική παρουσίασης. Τα ρήματα που περιγράφουν το τι κάνουν οι μαθητές με τα μέσα φανερώνουν καταρχήν δεξιότητες αναγνώρισης του είδους των κειμένων (να γνωρίζουν, να διαφορίζουν) και στη συνέχεια κριτικές προεκτάσεις (να αξιολογούν, να διαχωρίζουν ανάμεσα στο εικονικό και το πραγματικό).

Στη δεξιότητα της ομιλίας, και όταν γίνεται αναφορά σε μέσα που διευκολύνουν την παρουσίαση γεγονότων, αναφέρονται σε μορφή ασύνδετου σχήματος μόνον μέσα που ανάγονται στην ευρύτερη παράδοση του χαρτιού και του μολυβιού: *πίνακας, φύλλο, αφίσα, κάρτες παρουσίασης (σ. 10).* Αυτό αιτιολογείται εδώ διότι, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο, γίνεται αναφορά σε μέσα παρουσίασης των γεγονότων στον «πραγματικό»⁴¹ χώρο και χρόνο του σχολείου. Αντίθετα, στη δεξιότητα της γραφής, όταν γίνεται αναφορά σε κείμενα που παράγονται από τους μαθητές με τη βοήθεια των νέων μέσων, εύλογα παρουσιάζονται ως παραδείγματα τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mails) και οι χώροι σύγχρονης επικοινωνίας στο διαδίκτυο (Chatrooms). Στο σημείο αυτό δεν γίνεται καμία αναφορά στα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης τα οποία αποτελούν διαδεδομένη πρακτική εκτός σχολείου (π.χ. Facebook)

Στην εισαγωγική ενότητα του πρώτου επιπέδου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται μια γενική παρατήρηση για τα Μέσα και τις Τεχνολογίες στην οποία αναγνωρίζεται ότι πρόκειται για πρακτικές με διαφορετικούς κανόνες ηθικής που αναδύονται μέσα από τις ευκαιρίες που προσφέρουν: *«Στις ευκαιρίες, τα όρια και τα ρίσκα των μέσων και των τεχνολογιών είναι όλο και περισσότερο εξοικειωμένοι (ενν. οι μαθητές) και τα χρησιμοποιούν για την επεξεργασία, παραγωγή και παρουσίαση διαφορετικών περιεχομένων όπως και για αλληλεπιδράσεις [μεταξύ τους].» (σ.5)*

⁴¹ Χρησιμοποιώ καταχρηστικά εδώ τον διαχωρισμό πραγματικός= εκτός δικτύου και εικονικός= εντός δικτύου. Έχει υποστηριχθεί ότι το εικονικό ταυτίζεται με το μη πραγματικό λόγω της άποψης που θέλει την κάθε πραγματικότητα που παρουσιάζεται ηλεκτρονικά να είναι διαμεσολαβημένη (αναφέρω δειγματοληπτικά Wittel, 2000; Pachler N. & Daly, 2009).



Εστιάζοντας τώρα στο κρατίδιο του Βερολίνου και αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω παρατηρήσεις αξιοποιούνται σε επίπεδο τάξης, σχολείου, περιοχής, βρισκόμαστε μπροστά στο [eEducation Berlin Masterplan](#). Πρόκειται για την επεξεργασία και επέκταση του αρχικού πλαισίου: Pädagogische Rahmenkonzept für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik in der Berliner Schule το οποίο ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 90. Το 2003, μετά την σύνοδο κορυφής της Λισσαβόνας στην οποία αποφασίστηκε η εισδοχή των νέων τεχνολογιών σε όλα τα πεδία, αυτό το αρχικό πλαίσιο τέθηκε σε περαιτέρω επεξεργασία, έχοντας μάλιστα υπόψη του το προηγούμενο του eGovernment Masterplan που αφορούσε την ηλεκτρονική διοίκηση του κρατιδίου. Η βασική αρχή εκπόρευσης του Masterplan είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων συμμετοχής των μαθητών στα σύγχρονα πληροφοριακά και επικοινωνιακά μέσα, σε μια κοινωνία πληροφορίας και γνώσης. Την περίοδο εκείνη τύποι κοινωνικής δικτύωσης όπως το Blog και το Wiki ήταν άγνωστοι γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν άλλες δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας για την διαμόρφωση του εγχειρήματος αυτού. Πέρα από την πραγματική εφαρμογή του σε λίγες συνεδρίες το Masterplan δημιουργήθηκε μέσω της συζήτησης σε διαδικτυακούς χώρους επικοινωνίας (Newsgroups, Fora). Το φθινόπωρο του 2005 παρουσιάστηκε στη δημοσιότητα από τον τότε Γερουσιαστή για την εκπαίδευση. Διαβάζουμε ότι στο κέντρο του δεν βρίσκεται ο εξοπλισμός των σχολείων, αλλά ο προσανατολισμός του περιεχομένου και των στρατηγικών για μια προσανατολισμένη στα μέσα προσέγγιση. Προσδιορίστηκε λοιπόν μια ελάχιστη ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας από την πλευρά των μαθητών, απαιτήθηκε να προσδιοριστεί το προφίλ των απαιτήσεων από την πλευρά των εμπλεκόμενων παιδαγωγών, δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο επτά επιπέδων για την εκπαίδευση των διδασκόντων, για να μπορέσει να εφαρμοστεί με βιώσιμο τρόπο η ηλεκτρονικά υποβοηθούμενη μάθηση στα σχολικά περιβάλλοντα του Βερολίνου, απαιτήθηκε η εφαρμογή μοντέλων όπως μαθησιακές πλατφόρμες ή άλλα συνοδευτικά μέτρα καθώς και η επεξεργασία του περιεχομένου τους. Μάλιστα, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εγκαταστάθηκε η πλατφόρμα Moodle⁴² η οποία δίνει στους εκπαιδευτικούς απαραίτητες οδηγίες για την δημιουργία και χρήση

⁴² http://www.lernraum-berlin.de/start/neu_hier.html Το Moodle είναι Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης που δημιουργεί *οιονεί τάξεις*. Στο κέντρο των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης βρίσκεται η διαχείριση του εκπαιδευτικού περιεχομένου που δημιουργείται με στόχο να επαναχρησιμοποιείται είτε από τον ίδιο δημιουργό ή και από άλλους που μπορούν να το ανασύρουν από ειδικές βάσεις δεδομένων. Αυτός είναι και ο λόγος που οι ενότητες του περιεχομένου που περιλαμβάνονται στο σύστημα ονομάζονται «επαναχρησιμοποιήσιμα αντικείμενα». Με τον όρο, συνεπώς, διαχείριση μάθησης εννοούμε μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει την πρωτοβουλία του διαχειριστή του συστήματος να τοποθετήσει περιεχόμενο μέσα σ' αυτό και την αντίδραση των χρηστών σ' αυτό το περιεχόμενο. Ο διαχειριστής θέτει συγκεκριμένους στόχους, προχωρά στη δημιουργία αντίστοιχου περιεχομένου που θα χρησιμοποιηθεί για τους μαθησιακούς αυτούς στόχους ή και για άλλους. Συνεπώς, η διαχείριση δεν είναι ούτε ουδέτερη και στατική, ούτε αυτονόητη και αυτόματη. Προϋποθέτει τη συνεχή σχέση μεταξύ του περιεχομένου, του τρόπου της διαχείρισής του, του φορέα που ασκεί τη διαχείριση και των χρηστών του περιεχομένου.



συνεδριών τηλεκαίτευσης. Τέλος, λήφθηκε μέριμνα για την περαιτέρω τεχνική επεξεργασία των παρεχόμενων μοντέλων.

Στα πλαίσια του Masterplan λειτουργούν ποικίλα προγράμματα που χαρακτηρίζονται Leitprojekte, προγράμματα οδηγία.

Δειγματοληπτικά:

Το Leitprojekt #1: Fortbildung des pädagogischen Personals στο πλαίσιο του οποίου εκπαιδεύεται το προσωπικό, και μάλιστα στους χώρους εργασίας του, επιλέγοντας μέσα από ποικιλία προσφερόμενων συνεδριών που λαμβάνουν χώρα τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών οικειοθελώς. Αποτέλεσμα είναι ένα πιστοποιητικό μέσω του οποίου μπορούν να επιβεβαιώσουν τις γνώσεις τους.

Το Leitprojekt #3: Intel® Lehrer für die Zukunft, όπου μπορούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδών σχολείων να εργαστούν επάνω σε ήδη υπάρχουσες διδακτικές προτάσεις όλων των αντικειμένων και να έρθουν σε επαφή μέσω κοινωνικού δικτύου. Για τη διευκόλυνση του προγράμματος αυτού από τις αρχές του 2010 διατέθηκε πάλι σύστημα διαχείρισης μάθησης, το Moodle, ώστε να εκταθεί και να γίνει ευκολότερο για τους διδάσκοντες.

Το Leitprojekt #4: eXplorarium- e-Learning in der Ganztagschule erkunden αφορά την εκπαίδευση όχι μόνο τον παιδαγωγών, αλλά και των γονέων σε δέκα σχολεία που βρίσκονται σε «θερμά» κοινωνικά περιβάλλοντα του Βερολίνου όσον αφορά τη χρήση των μέσων, αλλά και την γλωσσική ικανότητα.

Το Leitprojekt #9: Datenschutz- Sicher im Internet αφορά στην ασφαλή πλοήγηση και διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων στο Διαδίκτυο. Για προφυλαχθούν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, καθώς αυτούς κυρίως αφορά το πρόγραμμα, υπάρχει ένας χώρος όπου το υλικό που φιλοξενείται είναι εγκεκριμένο και ελεγμένο από ποικίλες πλευρές.

Τέλος, το Leitprojekt #10: Werden Sie Masterplan- Schule μέσω του οποίου αναμένεται από σχολεία που εφάρμοσαν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας, να την κάνουν χρήσιμη και σε άλλους. Μέσω του προγράμματος αυτού το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει με την δική του άποψη για τη χρήση των μέσων ως Masterplan- Partnerschule ή ως Masterplan- Modellschule. Η παροχή των γνώσεων του σχολείου (τεχνική ή περιεχομένου) γίνεται μέσω του Moodle.



5. Αξιολόγηση

*Η συνεχής ανατροφοδότηση και η συμβουλευτική δημιουργούν το υπόβαθρο για ατομική εξέλιξη και ενδυναμώνουν την ετοιμότητα για μάθηση. Μέγιστης σημασίας για μια επιτυχημένη μάθηση είναι η διάγνωση, με τη βοήθεια της οποίας -και με τη βοήθεια κατανοητών κριτηρίων- σταθεροποιείται η εξέλιξη και περιγράφεται η δυνατή ανάγκη ενίσχυσης. Έτσι δημιουργούν τα παιδιά και οι νέοι τη δυνατότητα να **αποτιμούν ρεαλιστικά τις δυνάμεις τους και τα αδύνατα τους σημεία** και να αντιλαμβάνονται την **κριτική ανατροφοδότηση** και τη συμβουλή ως δυνατότητα για την προσωπική περαιτέρω εξέλιξη. Μαθαίνουν επίσης να δίνουν στους άλλους αντικειμενική ανατροφοδότηση η οποία είναι απαραίτητη για την παραγωγική συνεργασία και την επιτυχημένη δραστηριότητα. ... η αξιολόγηση της επίδοσης σχετίζεται με **κριτήρια που προκύπτουν από το πρόγραμμα πλαίσιο και τους κανονισμούς (της διοίκησης)**. Συστηματοποιούνται και γνωστοποιούνται στους συμμετέχοντες. Οι υποχρεώσεις προσανατολίζονται στην εξέλιξη των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών και τα κριτήρια του διετούς επιπέδου. (σ. 8 και 7 GO)*

5.1 Πρώτο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ως αρχή παρουσιάζεται η σημασία της αθροιστικής μάθησης, όπως τη συναντήσαμε και παραπάνω: *η επιτυχημένη μάθηση είναι **αθροιστική** και εξαρτάται από την αυξανόμενη εξέλιξη και διαπλοκή του γνωστού με το άγνωστο. (σ. 62).*

Στη διαδικασία της αξιολόγησης μετέχουν οι μαθητές, οι συμμαθητές και οι γονείς. Όλοι αυτοί οι παράγοντες λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε μικρότερα και μεγαλύτερα διαστήματα. Μέσω της αποτίμησης του εαυτού τους και των άλλων ασκούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεργά στην αξιολόγηση. Σημαντική παράμετρος εδώ –που σχετίζεται με τα όσα είπαμε για τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές και τη σημασία τους για την αξιολόγηση- είναι ότι το κάθε σχολείο δεν είναι μια κλειστή μονάδα που χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για δικούς της σκοπούς. Στο εσωτερικό του σχολείου η αξιολόγηση πιστοποιεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ορίζει το βηματισμό για το μέλλον και τις προϋποθέσεις βαθμολόγησης, ορίζει την απόδοση του ενός μαθητή σε σύγκριση με την απόδοση της ομάδας του, αλλά τον συγκρίνει και με μαθητές άλλων ομάδων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών του κάθε σχολείου και παίρνονται νέες αποφάσεις. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει τη μορφή καταγραφών της προφορικής απόδοσης στην τάξη, την ατομική ή ομαδική παρουσίαση αφεαυτής ή σε σύγκριση με προηγούμενες, μπορεί να περιλαμβάνει ημερολόγιο προόδου, φάκελο επίδοσης, παρατηρήσεις για το μάθημα.

Γενικά, οι μαθητές στις απαντήσεις τους *δεν πρέπει να περιορίζονται στις απαντήσεις των ερωτήσεων που προκύπτουν από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά να ελέγχουν*



σε ποιον βαθμό μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές ευέλικτα, (οι δραστηριότητες) να έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ζητούν την αντικειμενική κατανόηση μιας σχέσης και να παράγουν δεδομένα που έχουν γενική ισχύ, οι λύσεις είναι δυνατόν να παρέχονται από διαφορετικούς δρόμους και επίπεδα. Οι πρωτότυπες απαντήσεις, που διαφέρουν από τα γνωστά, εκτιμώνται (σ. 62).

Ειδικότερα, οι δραστηριότητες μπορούν να παίρνουν τρεις μορφές:

Α. Κλειστή μορφή η οποία εξυπηρετεί τον έλεγχο των γνώσεων, των στρατηγικών και των ικανοτήτων. Αυτές αφορούν: τα πεδία της γραφής και της ανάγνωσης, αντιστοιχήσεις, επιλογές, εναλλακτικές απαντήσεις, μετατροπές, συμπλήρωση κενών, χρήση στρατηγικών όπως η αναζήτηση στο λεξικό.

Β. Ημι-κλειστές μορφές που ελέγχουν τη δραστηριότητα της λύσης με συγκεκριμένη έμφαση. Για παράδειγμα στην δεξιότητα της ανάγνωσης ελέγχουν τον συσχετισμό των πληροφοριών: απαντήσεις ερωτήσεων πάνω στο κείμενο, ολοκλήρωση πινάκων και γραφημάτων, παιχνίδια ρόλων υπό καθοδήγηση, ποικιλίες (δεν διευκρινίζεται τι είδους) στα κείμενα

Γ. Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που ελέγχουν την εύρεση λύσεων σε χαμηλό βαθμό. Στοχεύουν στη χρήση και ενσωμάτωση περισσότερων ικανοτήτων σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Για παράδειγμα: περίληψη, έκθεση γεγονότων, εισφορά στη συζήτηση, παρουσίαση.

Η αντιμετώπιση του λάθους γίνεται *δημιουργικά* (σ. 64): αυτό μεταφράζεται στην αντίληψη ότι το λάθος δεν παραβιάζει την γλωσσική ορθότητα ή την σταθερότητα του κειμένου, αλλά είναι έκφραση της διαδικασίας της μάθησης που βασίζεται σε ανεξάρτητη οικοδόμηση υποθέσεων από τους μαθητευόμενους. Αυτός είναι και ο λόγος που πρέπει οι μαθητές να παίρνουν ρίσκα και να συνεισφέρουν στην βελτίωση της δικής τους και της προόδου των συμμαθητών τους. Ο βαθμός προκύπτει κατά το ήμισυ από την γραπτή απόδοση του μαθητή. Από αυτήν, το 60% προέρχεται από την γραπτή απόδοση στην τάξη και το υπόλοιπο μοιράζεται εξίσου (20%) στις γραπτές εξετάσεις ή άλλες μορφές εξέτασης. Το άλλο μισό της απόδοσης αφορά την προφορική παρουσία.

5.2 Δεύτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Γενικά για το δεύτερο επίπεδο μπορούμε ν' αναφέρουμε ότι τα περιεχόμενα και η επιλογή των κειμένων είναι ελεύθερη. Αυτό ίσχυε -σύμφωνα με αυτά είδαμε- και στο πρώτο επίπεδο ή τουλάχιστον υπήρχε δυνατότητα επιλογής μεταξύ διδακτικών βιβλίων. Εδώ όμως δηλώνεται κατηγορηματικά, πράγμα που στο επίπεδο αυτό είναι



αρκετά σημαντικό και πρέπει να αναγνωρισθεί ως στοιχείο ανοιχτότητας των προγραμμάτων- πλαισίων. Επιπλέον, το επίπεδο αυτό λαμβάνει υπόψη του πάντα τις υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητές των μαθητών και προσπαθεί για την σταθεροποίηση (κυρίως στην Εισαγωγική Φάση [Einführungsphase]) των γνώσεων και των τριών κατωφλίων του πρώτου επιπέδου (υπενθυμίζεται ότι τα τρία αυτά κατώφλια απεικονίζονται με τη μορφή κλειδιού): *οι μαθητές και οι μαθήτριες διέρχονται τις κεντρικές σχέσεις βασικών πεδίων της γνώσης, αναγνωρίζουν την λειτουργία και τη σημασία πολλών εμπειριών και μαθαίνουν να συνδέουν προηγούμενες με νεοαποκτηθείσες ικανότητες μεταξύ τους. Οι μαθητές εξελίσσουν περαιτέρω την ικανότητά τους σε σχέση με τη γλώσσα και τη γνώση και την χρησιμοποιούν ανάλογα με την κατάσταση, τον στόχο και τον αποδέκτη (σ. 5 GO).* Ειδικότερα, στο εισαγωγικό μέρος του προγράμματος- πλαισίου για το δεύτερο επίπεδο, στη δεξιότητα της γραφής, αναφέρεται ότι: *τα κριτήρια για επιτυχημένη γραφή είναι για τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μεγάλο βαθμό διαφανή. Μπορούν σχετικά ανεξάρτητα να τα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές σε δικά τους ή και άλλα κείμενα και να αξιολογήσουν μόνοι τους τις δυνατότητές τους. (σ. V- VI)*

Και σε αυτό το σημείο η αξιολόγηση δεν παρουσιάζεται ως μονόδρομη ενέργεια του διδάσκοντος προς το μαθητή, αλλά έχει ως σκοπό την συστηματική γνώση γύρω από τις αδυναμίες και τα πλεονεκτήματα αυτού που φοιτά, μέσω της κριτικής ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση κρίνεται ως σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης μέσω του οποίου οι μαθητές αποκτούν σαφή εικόνα της τωρινής τους κατάστασης και του ρυθμού της προόδου τους. Ταυτόχρονα, κρίνουν και την πορεία των άλλων με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η ικανότητα διαχείρισης των κριτηρίων αξιολόγησης. Παρουσιάζεται μια λίστα «υποχρεώσεων» του μαθητή, μερικά από τα περιεχόμενα της οποίας είναι: *οι (προφορικές) συνεισφορές στο μάθημα, οι εργασίες στο σπίτι, οι σύντομες παρουσιάσεις...ποικίλες μορφές αρχείου του μαθήματος, σκηνική παρουσία... (σ. 25 GO).* Εκτός από τα παραπάνω αξιολογείται και η ετοιμότητα συνεργασίας και η αυτογνωσία ειδικότερα στις περιπτώσεις που η εργασία γίνεται στα πλαίσια της ομάδας ή γίνεται εργασία σε μορφή Project.

Παρουσιάζονται δύο τρόποι αξιολόγησης: η αξιολόγηση γίνεται με βάση το προϊόν και με βάση τη διαδικασία. Στην περίπτωση, για παράδειγμα ενός εκτεταμένου έργου, επιτρέπεται να κριθεί ο καθένας μαθητής χωριστά και κυρίως να επισημανθεί η βελτίωση της απόδοσής του, αλλά η αξιολόγηση μπορεί ν' ασχοληθεί και με το παραγόμενο προϊόν. Έτσι, σημασία έχει το αποτέλεσμα ως ενιαίο σύνολο και τα βήματα προς αυτό.

Ειδικότερη αναφορά γίνεται στα πεδία που εξετάζονται για την απόκτηση του Abitur. Όπως ήδη ειπώθηκε το Abitur αποτελεί τύπο πιστοποίησης που μπορούν ν'

αποκτήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του Gymnsiale Oberstufe, δηλαδή και της 13^{ης} τάξης. Όσον αφορά δε την εφαρμογή στο πρόγραμμα- πλαίσιο των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, ελέγχθη ότι αυτές εφαρμόζονται μέχρι και την 10η τάξη, δηλαδή μέχρι και το τέλος του πρώτου σταδίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, έμμεσα φαίνεται ν' αντανακλώνται και στις εξετάσεις για την πιστοποίηση Abitur καθώς τα τρία πεδία απαιτήσεων (Anforderungsbereiche) αντιστοιχούν σε δεξιότητες που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές.

Αν δούμε στενότερα τους τύπους ασκήσεων που αναμένεται να τίθενται με βάση τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές και τους συγκρίνουμε με τα επίπεδα απαιτήσεων των ερωτήσεων του Abitur παρατηρούμε ότι αυτά συστοιχούν:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ (σ. 22)	ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ (Anforderungsbereiche) (σ. 26 GO)
Διερεύνηση κειμένου, ανάλυση και ερμηνεία.	Απόκτηση βάσης στη γνώση και την ικανότητα (Πρόσληψη του κειμένου).
Με βάση το κείμενο πληροφόρηση, επιχειρηματολογία, συζήτηση- Πραγμάτευση ενός προβλήματος.	Οργάνωση της διαδικασίας της ανάλυσης/ερμηνείας, συζήτησης, δόμησης.
Μετασχηματισμός του κειμένου ή επέκτασή του/ Δημιουργία άλλου κειμένου με βάση το αρχικό.	Ικανότητα αυτόνομης εξαγωγής συμπεράσματος.

Στην εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, και όσον αφορά την ενότητα των παραδειγμάτων ασκήσεων, σχετικών με τους στόχους που απαιτείται να κατακτήσουν οι μαθητές, αναφέρεται ότι οι δραστηριότητες αφορούν ένα κείμενο και προϋποθέτουν την ικανότητα να ανιχνευτούν βασικά συστατικά του κειμένου αυτού από την απλή κατανόηση, την ερμηνεία μέχρι την αποτίμηση του περιεχομένου και της μορφής του κειμένου (σ. 20). Διευκρινίζεται ότι σημείο εκκίνησης είναι το μη γραμμικό κείμενο. Εδώ ως μη γραμμικό κείμενο δεν εννοείται το διαδικτυακό, αλλά αυτό στο οποίο συλλειτουργούν η γλώσσα, το διάγραμμα, η εικόνα. Από αυτά τα δεδομένα προκύπτει το νόημα ως συνιστώσα. Από το κείμενο αυτό αρέται ο εξεταζόμενος την πληροφορία, την επεξεργάζεται –αφού το κείμενο είναι το έναυσμα των ερωτήσεων- και προσπαθεί να επιλύσει το πρόβλημα που του τίθεται γράφοντας ένα δικό του τελικά κείμενο. Αυτή η τελευταία δραστηριότητα μεταγράφεται στο



πρόγραμμα- πλαίσιο ως «Αυτόνομη εξαγωγή συμπεράσματος» και συμπεριλαμβάνει την ενεργητική αντίδραση του μαθητή προς το κείμενο με τη συγγραφή δικού του κειμένου.

Παρατηρώντας ο αναγνώστης τις σελίδες 23 και εξής της εκτεταμένης μορφής των εκπαιδευτικών προδιαγραφών, αντιλαμβάνεται καταρχήν πώς νοείται το μη γραμμικό κείμενο. Στα παραδείγματα που παρατίθενται υπάρχουν χρηστικά και λογοτεχνικά κείμενα ως βάσεις για την διατύπωση των ερωτημάτων. Τα ερωτήματα δεν είναι υποχρεωτικά τρία ώστε να ανταποκρίνονται ένα προς ένα στις αρχικές κατηγορίες που ανιχνεύσαμε, συχνά ένα ερώτημα συναιρεί δύο μέρη:

Παράδειγμα 1 (σ. 25):

«Ερωτήσεις πάνω στο κείμενο:

1. *Χρησιμοποιείτε από τα προηγούμενα κείμενα και τα γραφήματα τις απαραίτητες πληροφορίες, φράσεις και επισημάνσεις και γράψτε ένα πληροφοριακό άρθρο για την σχολική εφημερίδα πάνω στο θέμα «Αλκοόλ».*- Ανίχνευση πληροφοριών
2. *Στην ενότητα παροχής συμβουλών της σχολικής εφημερίδας πρέπει να δοθούν στους αναγνώστες/ -στριες τρεις συμβουλές για την κατάλληλη χρήση του Αλκοόλ. Συντάξτε τες!*- Σχεδιασμός διαδικασίας γραφής
3. *Αιτιολογείστε την επιλογή των συμβουλών σας σε χωριστό κείμενο για την ομάδα σύνταξης της εφημερίδας.*»- Παραγωγή νέου κειμένου

Παράδειγμα 2 (σ. 31):

«Κατανόηση λυρικού (διάβαζε ποιητικού) κειμένου με επακόλουθη σύγκριση:

Κατανοείτε το κείμενο του [όνομα γράφοντα] για να:

- *Περιγράψετε το περιεχόμενο και τη μορφή*- Ανίχνευση πληροφοριών
- *Να αναζητήσετε τις [ποιητικές] εικόνες*- Συζήτηση πάνω στο κείμενο/ «ανάλυσή» του

Συγκρίνετε τελικά την ιδέα της αγάπης στο κείμενο με αυτήν στο άλλο κείμενο.»- Παραγωγή κειμένου

Παράδειγμα 3 (σ. 40):

«*Κάντε μια περίληψη του της ιστορίας*»- Επιλογή πληροφοριών

η συγγραφέας χρησιμοποιεί στην πρώτη παράγραφο συγκρίσεις με εικονογραφικό τρόπο. **Βρείτε δύο συγκρίσεις και εξηγήστε τη σημασία τους.**»- Συζήτηση πάνω στο κείμενο και εξαγωγή συμπεράσματος.

Τα παραπάνω παραδείγματα αφορούν την αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται με έντονη γραμματοσειρά δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται σε επίπεδο ερωτήσεων αυτά που παρουσιάστηκαν προηγουμένως σε μορφή πίνακα (παρούσα μελέτη, σ. 39).

Μέρος των υπό αξιολόγηση δεξιοτήτων είναι και η προφορική παρουσία των μαθητών. Η προφορική αξιολόγηση αφορά το άτομο ή την ομάδα. Τα κριτήρια με τη βοήθεια των οποίων αξιολογείται η προφορική παρουσία του μαθητή παρουσιάζονται στην εκτεταμένη μορφή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών (σ. 44 κ.εξ.). Κατά τη διάρκεια της μελέτης έγινε αναφορά στη δεξιότητα της ομιλίας και της κατανόησης και μάλιστα αναφέρθηκε ότι το ήμισυ της αξιολόγησης προκύπτει από την προφορική παρουσία του μαθητή. Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης του προφορικού λόγου χωριστά για το άτομο και για την ομάδα:

Η ομάδα αξιολογείται μέσα από: συζητήσεις για θέματα που αφορούν το αντικείμενο του μαθήματος και αφορούνται από ένα κείμενο, εικόνα, γελοιογραφία, συζήτηση πάνω σε ένα θέμα με τη μορφή κύκλου, παρουσίαση αποτελεσμάτων αυτόνομης έρευνας ή έρευνας στο σπίτι, κειμένων που διαβάστηκαν στο σπίτι, από κοινού εκπονημένων εργασιών, ανάληψη ρόλων. Το άτομο αξιολογείται μέσα από την παρουσίαση εισήγησης με τη χρήση μέσων παρουσίασης, ποιήματος με αιτιολογημένη την επιλογή του μέσα από ανθολογία, αποτελεσμάτων έρευνας για ένα θέμα που μπορεί να έχει ετοιμαστεί στο σπίτι ή πάνω σε κείμενα (λογοτεχνικά ή χρηστικά) ή των όσων επισημάνθηκαν σε μια ακουστική δραστηριότητα, παρουσίαση ενός βιβλίου λογοτεχνικού ή όχι.

Παράδειγμα (σ. 48):

«Περίπου πέντε μαθητές επιλέγουν τρία κείμενα για τη σχολική εφημερίδα και αιτιολογούν την επιλογή τους. Αποτελούν μια ομάδα κρίσης και πρέπει από δεκατρία ποιήματα να επιλέξουν τα τρία που κατά τη γνώμη τους αρμόζουν στο ηλικιακό τους επίπεδο και την ίδια στιγμή να έχουν επίγνωση των κανόνων δομής τους. Αυτά τα ποιήματα θα τυπωθούν στη σχολική εφημερίδα και θα χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές της επόμενης 10ης τάξης υποχρεωτικά. Οι συμμαθητές τους προτείνουν κείμενα. Αρχικά, κάθε συμμαθητής λέει ποια κείμενα προτείνει. Αυτά τα ποιήματα που προτείνονται πρέπει να απαγγελθούν από τα μέλη της ομάδας κρίσης. Αυτή η δραστηριότητα είναι σημαντική για την προφορική αξιολόγηση. Κάθε μέλος της ολομέλειας της τάξης πρέπει να ξεχωρίσει κείμενα που είναι ιδανικά για τη



δραστηριότητα αυτήν και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης κατά την εργασία ομάδων και να επιχειρηματολογήσουν υπέρ αυτών. Σε αυτό το σημείο αξιοποιούνται οι γνώσεις για την ποίηση. Οι συμμαθητές μπορούν να πάρουν θέση ύστερα από το πέρας της συζήτησης στις ομάδες, δεν πρέπει όμως να επεκτείνουν τη συζήτηση, αλλά να ενισχύσουν επιχειρήματα που τους φάνηκαν σημαντικά. [ακολουθεί κατάλογος ανθολογιών. Συνιστάται η ανθολογία των κειμένων να συμφωνείται με τους μαθητές δύο ή τρεις μέρες νωρίτερα για να μπορούν να προετοιμάσουν την επιχειρηματολογία τους.]

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι ο προσανατολισμός του προγράμματος-πλαίσιου στα αποτελέσματα της ΠΙΖΑ και η προσπάθεια να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με βάση αυτά τα ζητούμενά της καθώς και η αγωνία της ένταξης των μαθητών σε έναν επαγγελματικό κόσμο ή στο παγκόσμιο τοπίο, καταδεικνύει την τάση του να αφομοιώνει τις συζητήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να αναπροσαρμόζεται με βάση αυτή. Έχει υποστηριχθεί (Gee, 1999: 35) ότι οι κοινωνικές συζητήσεις (Conversations) περιλαμβάνουν πολλά περισσότερα και όχι απλώς λέξεις. Περιλαμβάνουν για την ακρίβεια λέξεις και Λόγους (Discourses) και ενσωματώνουν τις αντιμαχόμενες πλευρές του διαλόγου, τις αξίες και τους τρόπους σκέψης που σχετίζονται με την αντιπαράθεση αυτήν, τη συμβολική αξία των αντικειμένων και των θεσμών που μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εμπλέκονται στο διάλογο και είναι εξωλεκτικά. Στην περίπτωση μας η διάχυση της πληροφορίας και η αξιοποίηση νέων πρακτικών γραμματισμού και -μαζί με αυτά- η νέα αντίληψη για την οργάνωση και την διάθεση του κειμένου είναι ζητούμενα που επιχειρείται ν' αξιοποιηθούν. Η δε αμηχανία της εκπαίδευσης απέναντι στις πρακτικές αυτές και η διστακτικότητά της μπορεί να θεωρηθεί ως η αντίπαλη θέση στο διάλογο.

Το γλωσσικό μάθημα στα δύο επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απασχόλησαν τη μελέτη αυτή εξακτινώνεται γύρω από το κείμενο, την ευρύτερη έννοια της λέξης κείμενο. Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική ενσωματώνει πολιτισμικά μοντέλα που κυριαρχούν την εποχή που γράφεται. Έτσι, και η μαθητική εργασία μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής της αποστολής ξεκινάει λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τον αποδέκτη και το σκοπό της και χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως σύστημα για να επικοινωνήσει συναισθήματα, απόψεις, ιδέες, δηλαδή να ενεργήσει με τη βοήθεια της γλώσσας.

Πρέπει να υπενθυμιστεί ότι το κείμενο που δίνεται ως πρότυπο για να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας από το μαθητή δεν είναι το γνωστό γραμμικό κείμενο. Το νόημά του είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης εικόνων, γραφημάτων και γραμμικού



κειμένου. Πρέπει επίσης να υπενθυμιστεί ότι η διαχείριση της πληροφορίας, η κριτική στάση του μαθητή απέναντι στην πληροφορία, η προσπάθεια να γίνει ο μαθητής κριτικός αναγνώστης της πληροφορίας και να οικοδομήσει με τη βοήθειά της, και μέσα από το δικό του κείμενο, νέους κόσμους είναι κάτι που ενδιαφέρει το πρόγραμμα- πλαίσιο. Μια ακόμα σημαντική διάσταση είναι η δικτυωμένη σκέψη, η διασύνδεση της γνώσης σε πολλά γνωστικά επίπεδα.

Αυτές οι παρατηρήσεις μας οδηγούν σε ειδικότερα συμπεράσματα για την αξιοποίηση των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση. Μπορεί, όπως προέκυψε και από την πορεία της μελέτης, η αξιοποίηση των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού να εμφανίζεται διστακτικά στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος και να εξαντλείται αυτή τη στιγμή σε επίπεδο δεξιοτήτων (ορθογραφικό εργαλείο, πρόγραμμα παρουσιάσεων, κειμενογράφος, διαπίστωση των ιδιαιτεροτήτων των νέων κειμενικών ειδών), ωστόσο οι παρατηρήσεις των προηγούμενων παραγράφων δείχνουν ότι έχει προετοιμαστεί το έδαφος ιδεολογικά για την πιο ουσιαστική χρήση του ψηφιακού γραμματισμού. Οι διδακτικές πρακτικές που ενσωματώνουν την τεχνολογία δεν εξαντλούνται στην γνώση της χρηστικής διάστασης του ηλεκτρονικού μέσου χωρίς βέβαια να την υποτιμούν, απαιτείται να ακολουθούνται από στάσεις και θέσεις υπέρ της κριτικής θέσης του μαθητή απέναντι στα κείμενα. Το βήμα προς την τεχνολογία είναι αβέβαιο και ασταθές όταν ως προϋπόθεσή του τίθεται μόνον ο τεχνικός εξοπλισμός. Η προετοιμασία του γίνεται πιο στέρεα με την κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, έστω κι αν είναι κείμενα που εμφανίζονται στα γραμμικά στο μεγαλύτερο μέρος τους περιβάλλοντα των βιβλίων.

Πρέπει να υπενθυμιστεί ότι πιο εξελιγμένες παρατηρήσεις σχετικά με τον ψηφιακό γραμματισμό (περιβάλλοντα δεύτερου ιστού, συστήματα διαχείρισης μάθησης) γίνονται εκτός προγράμματος- πλαισίου, στο παράλληλο υλικό που παρουσιάστηκε. Στο πρόγραμμα- πλαίσιο γίνεται αναφορά σε περιβάλλοντα του πρώτου ιστού. Μάλιστα στην περίπτωση της λογοτεχνίας τα προγράμματα- πλαίσια φαίνεται να προσανατολίζονται περισσότερο προς λύσεις σιωπηλής πλοήγησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, παρόλο που γίνεται αναφορά –όταν πρόκειται για την παραδοσιακή τάξη- σε ομαδοσυνεργατικές λύσεις και εργαστήρια γραφής. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα στα πλαίσια του eEducation Berlin Masterplan γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο Moodle. Η χρήση συστήματος διαχείρισης μάθησης δικαιώνει σε μεγάλο βαθμό τα όσα αναφέρονται παραπάνω για τη διαχείριση της πληροφορίας και αποτελεί το ψηφιακό ανάλογο της κριτικής προσέγγισης των κειμένων και βέβαια των ομαδοσυνεργατικών λύσεων.

Σε σύγκριση τώρα με την ελληνική πραγματικότητα, πρέπει να τονιστεί ότι παρόλο που τα προγράμματα- πλαίσια και οι προβληματισμοί για την εφαρμογή των



συμπερασμάτων για τη χρήση των ΤΠΕ στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας δείχνουν τον προβληματισμό με τον οποίο αντιμετωπίζεται η τεχνολογία, το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει στοιχεία ανοιχτότητας -όπως η ελεύθερη επιλογή των κειμένων- και βλέπει καταρχήν τα τυπωμένα κείμενα και την περιήγηση στο υλικό των βιβλιοθηκών ως προϋπόθεση για την κριτική στάση απέναντι στην πληροφορία. Η στάση αυτή αξιολογείται ως ένα πολύ σοβαρό βήμα προς τον ψηφιακό γραμματισμό. Σε αυτό το σημείο επισημαίνονται οι διαφορές με την ελληνική περίπτωση: ο πεπερασμένος και αυστηρά καθορισμένος αριθμός κειμένων, αλλά και η έλλειψη προβληματισμού γύρω από την αξιοποίηση της πληροφορίας η οποία πριν την διαδικτυακή διάθεσή της υπάρχει σε μορφή τυπωμένου εγγράφου, βιβλίου, κειμένου περιορίζουν τις πιθανότητες για μια επιτυχημένη εφαρμογή της τεχνολογίας. Με τον όρο επιτυχημένη εννοούμε την εφαρμογή που ξεπερνάει την απλή εξοικείωση με τη χρηστική πλευρά της τεχνολογίας και αντιμετωπίζει τον ψηφιακό γραμματισμό ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, με ορισμένους κοινωνικούς στόχους.

Η εκτεταμένη αναφορά της μελέτης αυτής στη σχέση της βιβλιοθήκης με το σχολείο, αυτήν ακριβώς της διάσταση επιχειρεί να αναδείξει. Ότι η βιβλιοθήκη ως χώρος αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ανάλογη έκφραση με αυτήν του παγκόσμιου ιστού. Μαθαίνοντας ο μαθητής να „πλοηγείται“ επιτυχημένα εκεί, μπορεί να κάνει – γνωρίζοντας τα ειδικά του χαρακτηριστικά- τα πρώτα του βήματα στον παγκόσμιο ιστό με ασφάλεια. Ο περιορισμός του σε ένα κλειστό σύστημα αυστηρά επιλεγμένων κειμένων αναβάλλει την διαμόρφωση της κριτικής του σκέψης.

Παράρτημα I

Εδώ περιλαμβάνονται ενδεικτικά παραδείγματα μαθημάτων του δευτέρου επιπέδου (σελίδα 18 του προγράμματος σπουδών και εξής). Τα ευρύτερα θεματικά πεδία (Themenfeld) από τα οποία αναδύονται αυτά είναι υποχρεωτικό να καλυφθούν. Τα περιεχόμενα (*Inhalte*) των πεδίων αυτών περιγράφουν δυνατότητες αξιοποίησης των γνώσεων για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία που συνδυάζουν τους επιμέρους στόχους που είδαμε σε όλη την έκταση της μελέτης. Τα εξαμηνιαία μαθήματα (αναφέρονται παρακάτω με έντονα γράμματα) που διαμορφώνονται στο δεύτερο επίπεδο αντιστοιχούν στα *Θεματικά Πεδία* και τα *Περιεχόμενα*.

Δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα:

Παράδειγμα 1 (σ. 18): Απόκτηση δεξιοτήτων στο θεματικό πεδίο: Οι δεξιότητες που αφορούν το αντικείμενο μπορούν να συνεισφέρουν, μαζί με τα περιεχόμενα, στην εξέλιξη της ιστορικής σκέψης, την κατανόηση της λογοτεχνίας και της γλώσσας, ως μερών της κοινωνικής επικοινωνίας, και στην κριτική ενατένιση της λειτουργίας και της επιρροής της λογοτεχνίας και της γλώσσας.

Περιεχόμενα

Απαιτήσεις παραγωγής και πρόσληψης της λογοτεχνίας ...θεματοποίηση και προβληματισμός της σημασίας της εποχής, εξέλιξη και σύγκριση παραδοσιακών, μοντέρνων και πειραματικών λογοτεχνικών μορφών και μοτίβων, ιστορία της γλώσσας και εξέλιξή της στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και σε αναφορά με τα ιδιώματα της βόρειας Γερμανίας, λογοτεχνία και γλώσσα στα πλαίσια των Λόγων των δύο φύλων...οι συγγραφείς σε συνθήκες εξορίας.(σ. 18 GO)

***Εξαμηνιαίο μάθημα** (δίνεται επιλογή ανάμεσα σε δύο): Γερμανόφωνοι συγγραφείς σε επικοινωνία με άλλες κουλτούρες: Παραλλαγές της λογοτεχνίας της εξορίας- Η μετανάστευση ως θέμα και λογοτεχνικό συγκείμενο. (σ. 21 GO)*

Παράδειγμα 2 (σ. 19): Απόκτηση δεξιοτήτων στο θεματικό πεδίο: Οι δεξιότητες που αφορούν το αντικείμενο –η ανάγνωση, η κατανόηση και η αξιολόγηση λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων καθώς και η γραφή, δόμηση και παρουσίαση κειμένων μπορούν μαζί με τα περιεχόμενα να συνεισφέρουν στην κατανόηση λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κανόνων δομής και δείξουν τη σχέση με αυτά.

Περιεχόμενα



Μέθοδοι και τεχνικές για την ανάλυση και ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων καθώς και μη λογοτεχνικών, κατανόηση δομών που περιέχουν επιχειρήματα και παραγωγή αντίστοιχων κειμένων, γένη και μορφές, είδη κειμένων, μοτίβα, μορφές, μέσα δόμησης και στιλιστικά χαρακτηριστικά ως έκφραση αισθητικών αντιλήψεων διαφορετικών εποχών[...](σ. 19 GO)

Εξαμηνιαίο μάθημα (δίνεται δυνατότητα επιλογής δύο από τρία): *Εποχές και σημασία τους ως κατασκευών: η αλλαγή ανάμεσα στον 18^ο και 19^ο αιώνα, λογοτεχνικά ρεύματα του ρεαλισμού, η σημασία της εποχής και ο πλουραλισμός του στιλ. (σ. 22 GO)*



Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Καψάλης Αχιλλέας, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2006.

Παρίσης Γιάννης Ν., «Θεωρία της Πρόσληψης», *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2008.

Πασχαλίδης Γρηγόρης, «Γενικές αρχές του προγράμματος», Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, τυπωθήτω, Αθήνα 2004.

Χατζησαββίδης Σωφρόνης, «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη», Αποστολίδου Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Gee, James Paul, *An Introduction to discourse analysis, theory and method*, London: Routledge, 1999.

Pachler N. & Daly C., "Narrative and Learning with Web 2.0 technologies: Towards a research agenda", *Journal of Computer Assisted Learning*, 2009, 25, 6-18.

Wittel Andreas, "Ethnography on the move: From Field to Net to Internet", Forum: Qualitative Social Research, Vol1, No1, Art21, Jan. 2000.

ΠΗΓΕΣ

Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Bildung für Berlin, *eEducation Berlin Masterplan, Ziele, Strategien und Handlungsfelder für den Einsatz digitaler Medien in der Berliner Bildung*,
http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/computer_und_medien/

Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Bildung für Berlin, *eEducation Berlin Masterplan, Ziele, Strategien und Handlungsfelder für den Einsatz digitaler Medien in der Berliner Bildung, Zwischenbericht 2009*,
http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/computer_und_medien/

Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Bildung für Berlin, *Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe, Jahrgangstufe 7-10*,



http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1305554089&file=sek1_deutsch.pdf

Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Bildung für Berlin, *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I*, Jahrgangstufe 7-10,
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_deutsch.pdf?start&ts=1305554094&file=sek2_deutsch.pdf

Beschlüsse der Kulturministerkonferenz, *Bilungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*, Beschluss vom 4.12.2003, Luchterhand,
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html#c6318>

Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland,
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf

Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*, Luchterhard,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ (τελευταία προσπέλαση 01-06-2011)

<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/lehrplan-datenbank.html>

<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7348>

<http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=6055>

<http://www.eduserver.de/zeigen.html?seite=552>

http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz.

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=2&INav=0&Proj=106>

<http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.28064.de>



<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=203>

<http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/rahmenlehrplaene.html>

<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/index.html>

<http://www.berlin.de/sen/bwf/index.html>

<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/index.html>

<http://files.infokompetenz.de/Recherchehandbuch.pdf>

<http://www.ulb.uni-bonn.de/literatursuche/thematisch-suchen/allgemeine-tipps-erste>

[\[info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission% 20f% FCr% 20One -Person-Librarians/Checklisten/check23.pdf\]\(http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check23.pdf\)](http://www.bib-</p></div><div data-bbox=)

<http://www.citavi.de/>

<http://www.wikibu.ch/index.php>

<http://www.educaguides.ch/dyn/10788.php?sid=48053710635613293023391889222180>

<http://db.nibis.de/db/fernkurs/fkgast/index.htm>

http://meta.wikimedia.org/wiki/Wikipedia_Schulprojekt

http://www.schulmediothek.de/index.php?pfad=/oeb_und_schule/spiralcurriculum/&navigate=ja

<http://www.lehrer-online.de/web20-deutsch.php?sid=88113484155576055530675607573840>

http://www.lernraum-berlin.de/start/neu_hier.html