



Π.3.1.1

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

**ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΦΙΝΛΑΔΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(ΒΑΣΙΚΗ-ΑΝΩΤΕΡΗ)**

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.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΣΑΡΜΠΟΠΟΥΛΟΥ



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
Εισαγωγή.....	7
A. Η ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Πρωτοβάθμια-Κατώτερη δευτεροβάθμια)	9
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	9
1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο.....	9
1.2 Η βασική εκπαίδευση	11
1.3 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας	14
1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών	17
2. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	20
2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας	20
2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ	20
2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	28
2.1.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΗ	41
2.2 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές	58
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	65
B. Η ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	71
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	71
1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο.....	71
1.2 Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	73
1.3 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας	75
1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	81
2. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	86



2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας	86
2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ	86
2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	96
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	133
Βιβλιογραφία.....	142



Περίληψη

Αντικείμενο της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των syllabi του φινλανδικού Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.), που αφορούν το γλωσσικό μάθημα και, ιδιαίτερα, τη λογοτεχνία, προκειμένου να κατανοήσουμε τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας που προτείνεται στα παραπάνω μαθησιακά αντικείμενα. Η μελέτη αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Φινλανδίας, σε αντιστοιχία με τις βαθμίδες εκπαίδευσης άλλων χωρών που απευθύνονται σε κοινές ηλικίες.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της μελέτης αξιοποιήθηκαν τα ισχύοντα Π.Σ. της βασικής εκπαίδευσης των Φινλανδών (ηλικίες 7-16 χρονών) και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (16-19 χρονών). Ο χαρακτηρισμός «άνωτερη» για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απηχεί την παλιότερη διάκριση σε τρεις τύπους σχολείων (την πρωτοβάθμια, την κατώτερη και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), διάκριση η οποία καταργήθηκε με νομοθεσία του 1998 και την ενοποίηση των δυο πρώτων βαθμίδων στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης (comprehensive schools).

Το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ προσεγγίστηκε θεωρητικά και μεθοδολογικά υπό το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής και της κριτικής ανάλυσης λόγου και οι βασικοί άξονες για την ανάλυση σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας, τη διδακτική πραγμάτωσή του και τις ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών τις οποίες τα Π.Σ. προϋποθέτουν και εκβάλλουν.

Σύμφωνα με την ανάλυση, οι ΤΠΕ προτείνεται να διαπερνούν όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, ως ιδιαίτερη διαθεματική ενότητα, στην οποία δίνεται έμφαση στις λειτουργικές διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών αλλά και στην κατανόηση από την πλευρά τους της αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνίας και πληροφορίας με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στις νέες τεχνολογίες.

Ειδικότερα, στο γλωσσικό μάθημα, στο οποίο περιλαμβάνεται και η λογοτεχνία, οι ΤΠΕ φαίνεται ότι αξιοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας (ηλεκτρονικά κείμενα) αλλά και ως πρακτικές γραμματισμού (με έμφαση στην κριτική αξιολόγηση των πηγών και την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο). Ο γραμματισμός που



επιδιώκεται να καλλιεργήσουν τα παιδιά στηρίζεται στη γνώση των κειμενικών μηχανισμών, αντανακλώντας κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (με επιρροές τόσο από φορμαλιστικές όσο και μεταμοντέρνες θεωρίες της ανάγνωσης), αλλά η έμφαση στη σύνδεση των κειμένων με το κοινωνικοπολιτισμικό τους συγκείμενο και την ιδιαίτερη ερμηνεία του κάθε αναγνώστη αντανακλά την κριτική οπτική που διαπερνά συνολικά το Π.Σ. και άρα και τα γλωσσικά syllabi.

Επίσης, ανιχνεύτηκαν επιρροές από τις σύγχρονες θεωρίες των πολυγραμματισμών, καθώς προτείνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ και των ΜΜΕ στη βάση της σύνδεσης της Λογοτεχνίας με άλλα σημειωτικά συστήματα και παρατηρήθηκε έντονη διακειμενικότητα μεταξύ των γλωσσικών syllabi και των syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Τέλος, όσον αφορά τις ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητές-εκπαιδευτικοί), στο πλαίσιο του φινλανδικού Π.Σ., επιδιώκονται να καλλιεργηθούν ταυτότητες μαθητών που εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία δομώντας νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη διαθέτουν, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός κριτικού αλλά και επικοινωνιακά αποτελεσματικού υποκειμένου. Στην κατεύθυνση αυτή οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με έναν ρόλο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ώστε να υποστηριχτεί ο μαθητής στην οικοδόμηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι ταυτότητες αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και με τον ανοιχτό χαρακτήρα του Π.Σ. και την αυτονομία που έχουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση ως προς τους στόχους και τα περιεχόμενα των μαθησιακών αντικειμένων, με έμφαση στην τοπικότητα και την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας.



Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία αποτελεί διεθνώς ένα από τα πιο πολυσυζητημένα συστήματα, εξαιτίας, κυρίως, των επιτυχιών που παρουσιάζει στις διεθνείς αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και, συγκεκριμένα, στις αξιολογήσεις του προγράμματος PISA¹ (Programme for International Student Assessment).

Ως παράγοντες επιτυχίας γενικά αναφέρονται² μεταξύ άλλων το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, η ενιαία μορφή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η σταθερή εκπαιδευτική πολιτική και η πολιτική της συναίνεσης στο χώρο της Παιδείας, η ισότητα ευκαιριών που απολαμβάνουν οι μαθητές σε όλα τα σχολεία, η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας αλλά και η υψηλή αναλογία μεταξύ των στόχων της PISA και της φινλανδικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, για τα γλωσσικά μαθήματα ως παράγοντες επιτυχίας αναφέρονται η πρόβλεψη για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, τα μηδενικά σχεδόν ποσοστά αναλφαβητισμού και ο κεντρικός ρόλος της ανάγνωσης στην καθημερινή ζωή των Φινλανδών.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη αποπειράται να εξετάσει τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα η ανάλυση περιεχομένου του φινλανδικού Π.Σ. εστιάζεται στα σημεία που μπορούν να αντληθούν πληροφορίες για 1) τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο δευτερογενές πλαίσιο της σχολικής τάξης ως γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων 2) τις γνώσεις που αφορούν την ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά και, τέλος, για 3) τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος και τη σχέση της με το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

¹ Αναλυτικές πληροφορίες για την κατάταξη της Φινλανδίας στους διαγωνισμούς του PISA καθώς και αναλύσεις των αποτελεσμάτων από τους διαγωνισμούς αυτούς μπορεί να αντλήσει κανείς στην ιστοσελίδα <http://www.pisa2006.helsinki.fi/>.

² βλ. συνέντευξη της υπουργού Παιδείας της Φινλανδίας, εφημερίδα [Καθημερινή](#), 12-12-04



Επιπλέον, αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά την πραγμάτωση του μαθήματος και οι ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών που προϋποτίθενται και εκγυμνάζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών προκειμένου να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης που αφορά τη σχέση των ΤΠΕ με το λογοτεχνικό μάθημα και τον τρόπο χρήσης τους κατά την πραγμάτωση της διδασκαλίας.

Το βασικό ερώτημα της μελέτης επιμερίζεται στα ακόλουθα υπο-ερωτήματα:

- **Ποιος ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;**
- **Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του προτεινόμενου τρόπου;**
- **Τι είδους ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιεί και ποιο είδος γραμματισμού προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη;**



Α. Η ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Πρωτοβάθμια-Κατώτερη δευτεροβάθμια)

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο

Η Εκπαίδευση στη Φινλανδία καθορίζεται από το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης ([The Finish Board of Education](#)) και το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Πολιτισμού ([Finish Ministry of Education and Culture](#))

Οι παραπάνω φορείς είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος στο κεντρικό επίπεδο της κυβέρνησης.

Το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Πολιτισμού είναι η ανώτερη εκπαιδευτική αρχή που έχει τη γενική εποπτεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης, από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Επαγγελματική κατάρτιση, μέχρι τα Πολυτεχνεία, τα Πανεπιστήμια και την Εκπαίδευση ενηλίκων.

Ωστόσο, πολλά ζητήματα αποτελούν αρμοδιότητα τοπικών φορέων και κοινοπραξιών που συγκροτούν τους φορείς παροχής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (the education and training providers). Οι σκοποί της προ-σχολικής αγωγής, της βασικής εκπαίδευσης, της ανώτερης δευτεροβάθμιας, γενικής και επαγγελματικής, εκπαίδευσης ορίζονται σε σχετικό νομοσχέδιο και τα εθνικά Προγράμματα Σπουδών. Η γενική και επαγγελματική Εκπαίδευση συγχρηματοδοτούνται από κυβερνητικές και τοπικές αρχές.

Με βάση τα παραπάνω η δομή της δημόσιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία είναι η ακόλουθη:

- 1) Προ-σχολική αγωγή (6 ετών)
- 2) Βασική εκπαίδευσης (από την ηλικία των 7 ετών και μέχρι τα 16) και κατανέμεται σε 9 σχολικές τάξεις (grades 1-9). Επιπλέον, με την περάτωση της Βασικής Εκπαίδευσης υπάρχει η πρόβλεψη για φοίτηση,



ύστερα από επιλογή του μαθητή, σε μια επιπλέον σχολική τάξη (grade 10), η οποία του παρέχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει τις γνώσεις και να βελτιώσει τους σχολικούς τίτλους του (http://www.opf.fi/english/education/basic_education).

3) Ανώτερη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι τριετής και διακρίνεται σε Γενική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση (grades 1-3).

4) Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια-πολυτεχνικές σχολές), η εισαγωγή στα οποία γίνεται με εθνικές εξετάσεις (National Matriculation Examination).

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι Φινλανδοί, με νομοθεσία του 1998, ενοποίησαν την πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε έναν τύπο σχολείων (comprehensive schools), που αποτελούν τη βασική εκπαίδευση. Η πράξη αυτή θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης στη Φινλανδία.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και δεδομένου ότι οι μεγαλύτερες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης (grades 6-9) στη Φινλανδία αφορούν τις ηλικιακές ομάδες (12-16 χρονών) που σε άλλες χώρες φοιτούν σε τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει ανάλυση του προγράμματος σπουδών και των τάξεων αυτών, και, άρα και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν πιο ολοκληρωμένα τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι, μεταξύ των σχολικών μονάδων, υπάρχει θεσμοποιημένο ένα δίκτυο προβλεπόμενων δράσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η ελάχιστη δυνατή σχολική διαρροή. Συγκεκριμένα, ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης κινείται σε δύο κατευθύνσεις: Καταρχάς, την προσφορά ευκαιριών στο άτομο για γενική παιδεία και εκπλήρωση των εκπαιδευτικών του υποχρεώσεων, και ταυτόχρονα την αύξηση του εκπαιδευτικού κεφαλαίου, την ενίσχυση της ισότητας και της κοινοτικής συνείδησης (National Core Curriculum for basic education 2004, 12).



Επιπλέον, τα σχολεία στη Φινλανδία απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία που οφείλεται στην ύπαρξη μιας άλλου τύπου κρατικής οργάνωσης, βασισμένης στην αποκέντρωση και την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων των τοπικών δήμων οι οποίοι, σε συνεννόηση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, εκπαιδευτικούς, τοπικές παραγωγικές ομάδες, φορείς του δήμου) συνδιαμορφώνουν και συναποφασίζουν τα περιεχόμενα των σπουδών στα τοπικά σχολεία.

Οι παραπάνω φορείς καθώς και οι τοπικές αρχές, οι οποίες εγκρίνουν το τελικό Πρόγραμμα Σπουδών σε κάθε σχολείο, οφείλουν, βέβαια, να βασίζονται στους κύριους άξονες της εκπαίδευσης, όπως αυτοί χαράζονται από τα εθνικά Προγράμματα Σπουδών και το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η εξειδίκευση των γενικών στόχων, η επιλογή των περιεχομένων των σπουδών, τα σχολικά βιβλία, η ύπαρξη μαθημάτων επιλογής ήδη από τη βασική εκπαίδευση, η οργάνωση των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων επιλογής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι διαδικασίες ενισχυτικής εκπαίδευσης και οι πρωτοβουλίες για εκπόνηση διαθεματικών προγραμμάτων σε κάθε σχολείο, είναι αντικείμενο ευθύνης της κάθε σχολικής μονάδας χωριστά.

Θα πρέπει να σχολιαστεί ότι η οργάνωση του περιεχομένου σπουδών σε ώρες μαθημάτων, που δεν συμπίπτουν με τα σχολικά έτη, η εκπόνηση ατομικών σχεδίων μάθησης για κάθε μαθητή, η μεγάλη πρόβλεψη για τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας (στην περίπτωσή μας Φινλανδική ή Σουηδική) ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική, είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά της Φινλανδικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας της χαρακτήρα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με σεβασμό στην ετερότητα και ταυτόχρονα ενδυνάμωση της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας όλων των μαθητών, καλλιεργώντας τους την κοινή ταυτότητα ενός ενεργού πολίτη που σκέφτεται και δρα κριτικά στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

1.2 Η βασική εκπαίδευση

Η παροχή εκπαίδευσης στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης ρυθμίζεται από το [«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#).



Το Π.Σ. εκτείνεται σε 319 σελίδες και τα βασικά θέματα που ρυθμίζονται σε αυτό είναι τα εξής:

1. Το Πρόγραμμα Σπουδών (ρύθμιση θεμάτων σχετικά με τη διαμόρφωση και το περιεχόμενο των τοπικών Π.Σ.)
2. Σημεία εκκίνησης για την παροχή εκπαίδευσης (βασικές αξίες, σκοπός και δομή της εκπαίδευσης)
3. Πραγμάτωση της εκπαίδευσης (θεώρηση της μάθησης, μαθησιακό περιβάλλον και μεθοδολογία, λειτουργική κουλτούρα, δομή των σπουδών).
4. Γενική υποστήριξη των μαθητών (συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διαμόρφωση ατομικού σχεδίου μάθησης, παροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης, ενισχυτική διδασκαλία, πρόνοια για την ισορροπημένη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του μαθητή, προαιρετική συμμετοχή σε ομάδες ενδιαφερόντων)
5. Διδασκαλία μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη
6. Εκπαίδευση των γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων
7. Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα εκπαίδευσης
8. Αξιολόγηση των μαθητών
9. Διδασκαλία σύμφωνα με ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή με ειδικές παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές.

Για την παρούσα ανάλυση αξιοποιήθηκαν στοιχεία από όλες τις παραπάνω ενότητες, με έμφαση στην ενότητα 7, που περιγράφει τους μαθησιακούς στόχους και τα βασικά περιεχόμενά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα περιεχόμενα αυτά αποτελούν ενιαία διδακτικά αντικείμενα, στο πλαίσιο διαθεματικών ενοτήτων, οι οποίες ορίζονται και περιγράφονται στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας.

Οι διαθεματικές ενότητες μεθοδεύονται με μια μορφή ενοποιημένης διδασκαλίας (δηλαδή όχι χωρισμένης σε ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα), έναν εναλλακτικό τρόπο, δηλαδή, οργάνωσης της διδασκαλίας των μαθημάτων που παροτρύνει τους μαθητές να εξετάσουν τα φαινόμενα από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Σύμφωνα με το Π.Σ. η διαθεματική σύλληψη της διδασκαλίας ενοποιεί



(intergrate) τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), 36).

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο φινλανδικό Π.Σ., πριμοδοτείται, χωρίς να είναι υποχρεωτική, η *διαθεματική* προσέγγιση της διδασκαλίας, που οργανώνεται σε θεματικά πεδία, πεδία δηλαδή του κόσμου, που προτείνεται να προσεγγιστούν *διεπιστημονικά* και στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων.

Για τις ανάγκες της μελέτης, δηλαδή τη διερεύνηση των αρχικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, εξαιρέθηκαν οι ενότητες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας/λογοτεχνίας ως δεύτερης γλώσσας και την εκπαίδευση στη νοηματική γλώσσα, καθώς και τα περιεχόμενα και οι στόχοι των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων πλην του γλωσσικού.

Αντίθετα αντλήθηκαν στοιχεία από όλες τις υπόλοιπες ενότητες, γιατί το παραπάνω βασικό ερευνητικό ερώτημα δεν μπορεί να απαντηθεί χωρίς να συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, τις βασικές αρχές που το διέπουν και τους βασικούς σκοπούς που θέτει, τους παράγοντες που σχετίζονται με την πραγμάτωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση των μαθητών, ή τέλος με την αξιολόγηση που εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Συνοψίζοντας και εισαγωγικά στην ανάλυση του Π.Σ., που ακολουθεί στη συνέχεια, μπορούμε να κάνουμε μια πρώτη απόπειρα περιγραφής του φινλανδικού Π.Σ. ως ανοιχτού Π.Σ. που αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο στα τοπικά προγράμματα σπουδών, όπου εξειδικεύονται οι γενικές κατευθύνσεις του εθνικού Π.Σ. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (τοπικών φορέων, εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών μέσα από την εκπροσώπησή τους, σε θεσμικό επίπεδο, στα τοπικά συμβούλια, (βλ. ό.π., ενότητα 1 με τίτλο [«Το πρόγραμμα σπουδών»](#), Η διαμόρφωση του Προγράμματος, 8 και ενότητα 2 με τίτλο [«Σημεία εκκίνησης για την παροχή εκπαίδευσης»](#), Η δομή της βασικής εκπαίδευσης, 13).



1.3 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του μαθήματος της λογοτεχνίας, στη βασική εκπαίδευση της Φινλανδίας, είναι ότι αποτελεί ενιαίο διδακτικό αντικείμενο με το γλωσσικό μάθημα, στη βάση μιας διευρυμένης αντίληψης που εκφράζεται στα γλωσσικά syllabi για την έννοια του κειμένου.

Συγκεκριμένα, το μάθημα ορίζεται ως διδακτικό αντικείμενο που αντλεί τα περιεχόμενά του από τη Γλωσσολογία, τη θεωρία της Λογοτεχνίας και της επιστήμης της Επικοινωνίας, αποτελώντας ταυτόχρονα αντικείμενο πληροφόρησης, αισθητικής καλλιέργειας και ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται κείμενα προφορικά και γραπτά, μυθοπλαστικά και πληροφοριακά, κείμενα που χρησιμοποιούν διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (λέξεις, εικόνες, ήχους και γραφιστικά στοιχεία) ή συνδυασμό τους στα ίδια κείμενα.

Η αντίληψη αυτή για το κείμενο συνδυάζεται με την πρόταση για μεθόδευση της διδασκαλίας έτσι ώστε να προσανατολίζεται στη χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο της κοινότητας και ταυτόχρονα να στηρίζεται στις γλωσσικές και πολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες που οι μαθητές ήδη διαθέτουν, ενισχύοντας την ιδιαίτερη ταυτότητά τους και αυτο-εκτίμηση.

Στο πλαίσιο του ενιαίου αυτού μαθήματος, σε όλη τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, προβλέπεται για το syllabus της «Μητρικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η διδασκαλία υποχρεωτικών κύκλων μαθημάτων, αλλά και μαθημάτων επιλογής. Συγκεκριμένα, όπως και για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, προβλέπεται ένας ελάχιστος αριθμός υποχρεωτικών μαθημάτων την εβδομάδα, που κατανέμονται σε τρία τμήματα, ανάλογα με τις σχολικές τάξεις (grades 1-2, grades 3-5, grades 6-9).

Η κατανομή των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας ορίζεται σε ειδικό παράρτημα στο τέλος του Π.Σ., όπου αναφέρεται ότι κάθε κύκλος μαθημάτων αντιστοιχεί σε 38 μαθήματα το χρόνο («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4](#), 302).

Από την κατανομή των ωρών παρατηρούμε μείωση των ωρών αυτών στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς προστίθενται ώρες για την εκμάθηση της δεύτερης εθνικής γλώσσας και, στη συνέχεια, μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. Επιπλέον,



στις μεγαλύτερες τάξεις παρατηρείται η τάση επιμήκυνσης του χρόνου διάρκειας του κάθε μαθήματος, που στις μικρότερες τάξεις ορίζεται σε σαράντα πέντε λεπτά τουλάχιστον³.

Όσον αφορά την ύπαρξη μέριμνας για την ιδιαίτερη γλωσσική κοινότητα που ανήκει ο κάθε μαθητής, με δεδομένο το χαρακτήρα της σύνθετης γλωσσικά κοινωνίας που αποτελεί η Φινλανδία, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο Π.Σ. για τη βασική εκπαίδευση προβλέπονται περισσότερα του ενός syllabi για το μάθημα «Μητρική γλώσσα και Λογοτεχνία», ανάλογα με τη μητρική γλώσσα που μιλά αλλά και τη δεύτερη γλώσσα που διδάσκεται ο κάθε μαθητής. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στην αναγνώριση δύο επίσημων γλωσσών, της φινλανδικής και της σουηδικής, όσο και στην ύπαρξη γλωσσικών ποικιλιών, όπως οι ποικιλίες των Sami και των Romany, τις οποίες μιλούν συγκεκριμένες γλωσσικές κοινότητες (βλ. [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5](#), ό.π, σ. 303).

Με βάση τα παραπάνω καθορίζονται τα εξής 11 syllabi:

I. Μητρική Γλώσσα Α: α) φινλανδική, β) σουηδική, γ) Sámi, δ) Romany, ε) φινλανδική νοηματική γλώσσα, στ) άλλες νοηματικές γλώσσες.

II. Δεύτερη Γλώσσα Β: α) φινλανδική, β) σουηδική, γ) φινλανδική για τους χρήστες της γλώσσας Sámi, δ) φινλανδική για τους χρήστες της φινλανδικής νοηματικής γλώσσας, ε) σουηδική για τους χρήστες της φινλανδικής νοηματικής γλώσσας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν τα syllabi της φινλανδικής, της σουηδικής, των Sámi και των Romany ως μητρικών γλωσσών, με εστίαση κυρίως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς τα υπόλοιπα γλωσσικά syllabi διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας της νοηματικής και της δεύτερης γλώσσας. Τα πεδία αυτά, παρά το ενδιαφέρον τους, εξαιρέθηκαν από την ανάλυση, καθώς τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης σχετίζονται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη μητρική γλώσσα.

³ (βλ. [KEY REPORT PISA 2006 FINLAND](#))



Επιπλέον, καθώς το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα περιστρέφεται γύρω από τη σύνδεση των ΤΠΕ με το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά τα τμήματα των syllabi που αφορούν τις τάξεις 6-9, με απαραίτητες, φυσικά συνδέσεις με τις τάξεις που προηγούνται, καθώς θεωρήθηκε αδύνατον να γίνει αλλιώς κατανοητή η χρήση των ΤΠΕ που προτείνεται, και η οποία, όπως διαφάνηκε από την παρούσα μελέτη, στηρίζεται σε μια διαδικασία βαθμιαίας ενσωμάτωσης των μέσων της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, ήδη από τις πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι το καθένα από τα 11 syllabi χωρίζεται σε τρεις ενότητες, ανάλογα με τις τάξεις (grades 1-2, grades 3-5, grades 6-9), στα οποία ορίζονται διαφορετικοί σκοποί και περιεχόμενα διδασκαλίας, και στη συνέχεια περιγράφονται οι δεξιότητες και η σχέση με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, που αναμένεται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές στο τέλος κάθε ενότητας.

Ειδικότερα, στις τάξεις 1-2 το κλειδί για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας – λογοτεχνίας είναι να συνεχιστεί η εκμάθηση της γλώσσας όπως αυτή έχει ξεκινήσει από το σπίτι και το νηπιαγωγείο.

Στόχοι της διδασκαλίας αποτελούν: η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ακρόαση, ερωτοαποκρίσεις), η ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας και γραφής, η διαμόρφωση της σχέσης με τη λογοτεχνία.

Πρέπει να τονιστεί ότι η υποστήριξη του δεύτερου στόχου περιλαμβάνει και γραφή με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Στις τάξεις 3 – 5 ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας – λογοτεχνίας είναι η εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας. Στους στόχους περιλαμβάνεται η άνεση στην ανάγνωση και γραφή, η εμβάθυνση της αναγνωστικής κατανόησης και η νοηματική επεξεργασία διαφόρων ειδών κειμένων. Αυτοί οι στόχοι χρησιμοποιούνται για να αναπτύξουν επίσης τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του μαθητή. Ακόμη, καλλιεργείται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων και η εμβάθυνση της σχέσης με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό γενικότερα.



Στις τάξεις 6 – 9 ο βασικός σκοπός είναι να διαπλατυνθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και να περάσουμε από τη γλώσσα που μιλάνε στο άμεσο περιβάλλον τους σε μια πιο «επίσημη» μορφή και σε νέους για αυτούς τύπους κειμένων. Βελτιώνεται η ικανότητά τους για κριτική ανάλυση κειμένων και η δυνατότητα παραγωγής κειμένου για διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Στόχοι της διδασκαλίας είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, η βελτίωση των δεξιοτήτων νοηματικής επεξεργασίας διαφόρων κειμένων, η παραγωγή κειμένων για διάφορους σκοπούς (τόσο χειρόγραφα όσο και ηλεκτρονικά), η συνέχιση της εμβάθυνσης στον πολιτισμό όπως αυτή άρχισε από τις μικρότερες τάξεις. Ο πολιτισμός περιλαμβάνει τη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας, τη λαϊκή παράδοση, το θέατρο, τον κινηματογράφο. Τονίζεται η σπουδαιότητα διατήρησης της γλώσσας μέσα στο παγκόσμιο γλωσσικό περιβάλλον και η αξία της γλωσσικής δημοκρατίας.

1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών

Το υπό εξέταση Π.Σ., παρέχει σε διάφορα μέρη του στοιχεία σχετικά με το σύστημα και τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Φινλανδίας. Υπάρχουν τρεις ενότητες που περιγράφουν μια σειρά υποστηρικτικών μέτρων προς όλους τους μαθητές γενικά αλλά και ειδικότερα παιδιών που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, ή αποτελούν ομιλητές μειονοτικών γλωσσών και μέλη κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά.

Οι ενότητες αυτές σχετίζονται με την αξιολόγηση, που μια πιο τυπική περιγραφή της γίνεται στην ενότητα με τίτλο «Τελική αξιολόγηση», που επιμερίζεται στις υπο-ενότητες «Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων», «Τελική αξιολόγηση» και «Τίτλοι και εκθέσεις προόδου».

Η υποστήριξη του μαθητή γίνεται με την παροχή της δυνατότητας να συμμετέχει στη διαμόρφωση του περιεχομένου των σπουδών του, αλλά και να



οργανώνει τα μαθήματά του στη βάση ενός *σχεδίου μάθησης*⁴, το οποίο στην ενότητα της τελικής αξιολόγησης πληροφορούμαστε ότι αξιολογείται και διαφορετικά.

Η ευελιξία στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, σε συνδυασμό με τις γενικές και ειδικές μαθησιακές ανάγκες που υπάρχουν σε κάθε μαθητική κοινότητα, αντανακλάται και στον τρόπο δόμησης των κατευθύνσεων που αφορούν την τελική αξιολόγηση, αφού προβλέπεται διαφορετική αξιολόγηση για κάθε περίπτωση και αξιολογούνται χωριστά τα μαθήματα και οι δεξιότητες εργασίας των μαθητών, και υπογραμμίζεται η σημασία της αυτό-αξιολόγησης.

Η αυτο-αξιολόγηση, που ορίζεται ως ένας από τους βασικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοπό έχει να στηρίξει την ωρίμανση της αυτογνωσίας του μαθητή, να ενδυναμώσει τον αυτοσεβασμό του, να εκτιμήσει ο ίδιος τον εαυτό του ως μαθητή και να εμπλέκεται ο ίδιος στη γνώση. Μαθαίνει επίσης να έχει γνώση της ίδιας του της προόδου και των μαθησιακών του στόχων, να θέτει ο ίδιος στόχους για τις σπουδές του και να τις ελέγχει. Οι μαθητές καθοδηγούνται στην αυτο-αξιολόγηση λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για την εργασία τους. Καθοδηγούνται και ενθαρρύνονται με μια ποικιλία τρόπων (βλ. ό.π., [Τελική αξιολόγηση](#), 260) .

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω η αξιολόγηση περιγράφεται από τους συντάκτες του Π.Σ., ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης που με τη βοήθειά της ο δάσκαλος καθοδηγεί το μαθητή να κατανοήσει τις πράξεις του και τις γνώσεις του. Γίνεται με βάση τους στόχους του Π.Σ. αλλά και την περιγραφή όσων αναμένεται να κατακτήσει ο μαθητής στο τέλος κάθε μαθήματος, που υπάρχει στην ενότητα 7, με τίτλο [«Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης»](#).

⁴ Το σχέδιο μάθησης είναι ένα σχέδιο για την εφαρμογή του προγράμματος μελέτης του μαθητή, δηλαδή ένας κατάλογος θεμάτων και ομάδων θεμάτων που ο μαθητής μελετά κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Ο σκοπός του σχεδίου μάθησης είναι ο μαθητής να αποκτά όλο και περισσότερη ευθύνη για τις μελέτες του, να αναλαμβάνει μια δέσμευση για αυτές και να είναι πιο στοχοθετημένος στην επίτευξή τους. Το σχέδιο μάθησης βοηθά επίσης να κρατά τους γονείς ή τους κηδεμόνες ενήμερους, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν καλύτερα τη μελέτη του μαθητή. Το σχέδιο μάθησης καθιστά, επίσης, πιθανό να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και βοηθά το σχολείο και τους δασκάλους να βεβαιωθούν ότι ο μαθητής απολαμβάνει την καλύτερη πιθανότητα μάθησης και ακαδημαϊκής προόδου. Το σχέδιο μάθησης μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή.



Τα διάφορα μαθήματα και η συμπεριφορά αξιολογούνται αριθμητικά, περιγραφικά ή με συνδυασμό των δύο. Όταν χρησιμοποιείται αριθμητική κλίμακα, η περιγραφή μπορεί να φτάσει μέχρι τον αριθμό 8. Στην περιγραφική αξιολόγηση, η περιγραφή βοηθάει το δάσκαλο να δείξει την πρόοδο του μαθητή και πώς αυτός έχει κατακτήσει τους διάφορους στόχους. Ένας μαθητής περνάει στην επόμενη τάξη αν έχει εκπληρώσει επιτυχώς τη μελέτη στα διάφορα μαθήματα του προγράμματος της τάξης που ορίζονται στο τοπικό πρόγραμμα. Μπορεί όμως να περάσει στην επόμενη τάξη έστω και αν απέτυχε, αν κριθεί ότι μπορεί να τα καταφέρει επιτυχώς στο μέλλον. Μία ή περισσότερες τέτοιες ευκαιρίες μπορεί να δίδονται στη διάρκεια του σχολικού έτους ή στο τέλος με τρόπο που αποφασίζεται από το Π.Σ. Αν αυτή η ευκαιρία δίνεται, όταν έχουν ολοκληρωθεί τα μαθήματα του σχολικού έτους, μπορεί να αποφασιστεί η παραμονή στην ίδια τάξη. Η απόφαση αυτή ορίζει και εκείνα τα μαθήματα στα οποία μία επιτυχία σε ξεχωριστές εξετάσεις θα αποτελέσει προϋπόθεση για την εισαγωγή στην επόμενη τάξη. Οι ξεχωριστές εξετάσεις μπορεί να παρέχουν μια ποικιλία ευκαιριών (βλ. ό.π., [Τελική αξιολόγηση](#), 264-266).

Συνοψίζοντας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιολόγηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή διαφαίνεται στο εθνικό Π.Σ., παρουσιάζει μια ευελιξία μέσα από την αποκέντρωση των αξιολογικών διαδικασιών και την ιδιαίτερη μέριμνα για εξατομίκευση των μαθησιακών στόχων, η οποία της προσδίδει έναν χαρακτήρα *διαμορφωτικό*⁵ στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δίνεται έμφαση στην ανατροφοδότηση και την υποστήριξη ξεχωριστά του κάθε μαθητή στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

⁵ βλ. Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

2. ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ανάλυση του φινλανδικού Π.Σ. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στις τάξεις 6-9, πραγματοποιείται σε δυο αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο αναλύεται το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, εστιάζοντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, δηλαδή το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές, και στο δεύτερο επίπεδο αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν και οι ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικών/μαθητών) που οι πρακτικές αυτές προϋποθέτουν και καλλιεργούν.

2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας

Η ανάλυση του περιεχομένου του Π.Σ. αφορά τρεις ενότητες, οι οποίες μας παρέχουν πληροφορίες:

1) Για τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο δευτερογενές πλαίσιο της σχολικής τάξης ως γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται και οι στάσεις, αξίες και αντιλήψεις που ορίζονται ως βασικά συστατικά της ταυτότητας που επιδιώκεται να συγκροτήσουν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας.

2) Για τις γνώσεις για τη γλώσσα, και ειδικότερα για τη λογοτεχνία, δηλαδή την ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

3) Για τη γλώσσα/λογοτεχνία ως σημείωση, δηλαδή για το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί και τη χρήση αυτής της ιδιαίτερης λογοτεχνικής μεταγλώσσας από την πλευρά των παιδιών, προκειμένου να μπορέσουν να περιγράψουν τόσο τον κόσμο των κειμένων όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει.

2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Αξίες, στάσεις, αντιλήψεις

Στο υποκεφάλαιο 2.1 του Π.Σ. περιγράφονται οι θεμελιώδεις αξίες του Π.Σ. της βασικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την εισαγωγική παράγραφο αυτές αποτελούν:



«τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η δημοκρατία, η βιοποικιλότητα, η διαφύλαξη της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και η υποστήριξη της πολυπολιτισμικότητας. Η βασική εκπαίδευση σκοπό έχει να προάγει την υπευθυνότητα, την αίσθηση της κοινότητας και το σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων και της προσωπικής ελευθερίας» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#)), 12).

Η υπογράμμιση αυτών των αξιών αναδεικνύει τη σπουδαιότητα με την οποία τις περιβάλλει το Π.Σ., ενώ στα τοπικά curricula ανατίθεται το έργο να τις συγκεκριμενοποιήσουν και να τις ενσωματώσουν ως ιδιαίτερους διδακτικούς στόχους και περιεχόμενα στη βασική εκπαίδευση, που θα πρέπει να συνδέονται με την καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών.

Επιπλέον, αναφέρεται ότι

«η διδασκαλία βασίζεται στο φινλανδικό πολιτισμό που αναπτύχθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση με τους αυτόχθονες πληθυσμούς, το σκανδιναβικό και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ειδικά εθνικά και τοπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διαφορετικών σχολικών κοινοτήτων, οι εθνικές γλώσσες, οι δυο εθνικές εκκλησίες, οι Σάμι ως αυτόχθονες και οι εθνικές μειοψηφίες. Η διδασκαλία πρέπει να υποστηρίζει τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και το δικό τους ρόλο, σε εθνικό επίπεδο, στη φινλανδική κοινωνία, αλλά και στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η διδασκαλία θα πρέπει, επίσης, να προάγει την ανεκτικότητα και τη διαπολιτισμική κατανόηση » (ό.π., 12).

Στα παραπάνω παραθέματα εντοπίζονται λέξεις και φράσεις που αναπτύσσονται ιδιαίτερα σε συζητήσεις που αφορούν το ρόλο της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολύγλωσσες κοινωνίες που συγκροτούν σύνθετα πολυεθνικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα οι γλωσσοδιδακτικοί λόγοι που ανιχνεύονται αντλούν από



την παράδοση κριτικών παιδαγωγικών θεωρήσεων που δίνουν έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση προάγοντας την ετερότητα και τη διαφορά, σε αντίθεση με την πολιτισμική ομογενοποίηση που προωθούσε παλιότερα η πολιτική του εθνικού κράτους. Στο πλαίσιο αυτό ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα.

Επιπλέον, ως κύριο καθήκον της βασικής εκπαίδευσης ορίζεται η σύζευξη του διδακτικού με τον εκπαιδευτικό ρόλο της και ειδικότερα:

«να προσφέρει στα άτομα την ευκαιρία απόκτησης γενικής παιδείας και συμπλήρωσης των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων και, παράλληλα να στελεχώσει την κοινωνία με εργαλεία για την ανάπτυξη του μορφωτικού κεφαλαίου και να ενισχύσει την ισότητα και την αίσθηση ότι είμαστε μέλη της κοινότητας. Η βασική εκπαίδευση πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για διαφοροποιημένη ανάπτυξη, μάθηση και αύξηση της υγιούς αίσθησης του αυτοσεβασμού, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται στη ζωή, να είναι ικανοί για περαιτέρω μόρφωση και, ως εμπλεκόμενοι πολίτες, να αναπτύξουν τη δημοκρατική κοινωνία. Η βασική εκπαίδευση πρέπει, επίσης, να υποστηρίξει τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας. Ένας περαιτέρω στόχος είναι να αφυπνίσει την επιθυμία για δια βίου μάθηση» (ό.π., 12).

Οι αξίες, επομένως, που προωθούνται στα παραθέματα αυτά είναι το μορφωτικό κεφάλαιο, η ισότητα, η δημοκρατία, η ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, ο σεβασμός του διαφορετικού ρυθμού ανάπτυξης των μαθητών, η δια βίου μάθηση. Οι αξίες αυτές, οι οποίες προβάλλονται ως θεμελιώδεις, προκειμένου να μπορέσει η βασική εκπαίδευση να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και να χτίσει το μέλλον, αποτελούν βασικό λεξιλογικό φορτίο παιδαγωγικών λόγων και συζητήσεων που αφορούν το σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης.



Στο πλαίσιο των συζητήσεων αυτών, στο φινλανδικό πρόγραμμα σπουδών, αναφέρεται ότι η βασική εκπαίδευση αναλαμβάνει το έργο να μεταφέρει την πολιτιστική παράδοση από τη μια γενιά στην επόμενη, αλλά και να δημιουργήσει καινούριο πολιτισμό, να αναζωογονήσει τους τρόπους σκέψης και δράσης, και να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν κριτικά.

Η κριτική αυτή στάση από την πλευρά των παιδιών προτείνεται να πραγματοποιείται με όρους συνέχειας και με βάση την αντίληψη της διαρκούς αναζωογόνησης και ανανέωσης του πολιτισμού. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με το *νήμα του πολυπολιτισμού* το οποίο διατρέχει συνολικά το Π.Σ., και τη βασική συλλογιστική της *πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*, η οποία είναι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού προγράμματος σπουδών και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών, με σκοπό να βοηθήσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Ζητούμενο ερευνητικό, ωστόσο, αποτελεί αν στο φινλανδικό Π.Σ. ανιχνεύονται στοιχεία κριτικής και στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο, σύμφωνα με τους επικριτές του, παγιώνει τις διαφορές σε έναν κόσμο φαινομενικά ακίνητο και δεν προωθεί τη διαλεκτική σχέση, με την έννοια της δυναμικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας, ανάμεσα στα άτομα από διαφορετικές εθνικές και μεταναστευτικές ομάδες. Η απόπειρα απάντησης στο ερώτημα αυτό συνδυάζεται και με τα στοιχεία που αντλούνται παρακάτω στην ενότητα ανάλυσης «Η Λογοτεχνία ως σημείωση» και παρουσιάζονται παρακάτω στην παρούσα μελέτη.

Τέλος, και ειδικότερα για το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, το Π.Σ. της βασικής εκπαίδευσης, στην ενότητα 3 που σχετίζεται με την «Πραγμάτωση της διδασκαλίας», αναφέρεται η σημασία της οργάνωσης στο σχολείο ενός τέτοιου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα υποστηρίξει την ανάπτυξη του μαθητή ως μέλους της σύγχρονης κοινωνίας της Πληροφορίας. Ο όρος κοινωνία της Πληροφορίας και η διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών σε αυτήν έχουν τοποθετημένες σημασίες που αντλούν από τις *συζητήσεις* που διεξάγονται στη σύγχρονη εκπαίδευση σχετικά με την «πληροφοριοποίηση» της κοινωνίας και την ανάγκη ανάπτυξης μιας «πληροφοριακής κουλτούρας» που θα επιτρέψει στους



μαθητές ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες να ενσωματωθούν στη σημερινή κοινωνία με τη μορφή μιας πιο ολοκληρωμένης και ουσιαστικής συμμετοχής στα κοινά.

Γνώσεις για τον κόσμο

Στο φινλανδικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση, και ειδικότερα στα υπό εξέταση syllabi που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, δεν προτείνονται συγκεκριμένες γνώσεις για τον εξωτερικό κόσμο που πρέπει να αναπλαισιωθούν στη διδακτική πράξη και να αποτελέσουν αντικείμενο ιδιαίτερης εξέτασης από τα παιδιά. Η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται σε ξεχωριστά μαθήματα και γνωστικά πεδία, των οποίων τα syllabi παρουσιάζονται στην ενότητα 7, αλλά, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή της συγκεκριμένης ενότητας, μπορεί να είναι και ενοποιημένη σε διαθεματικά πεδία, οι στόχοι και τα περιεχόμενα των οποίων διαπερνούν όλα τα μαθήματα, με όρους διεπιστημονικής θεώρησης της γνώσης.

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

«Κατά τη διαμόρφωση των (τοπικών) προγραμμάτων σπουδών τα διαθεματικά πεδία μπορούν να περιλαμβάνονται και στα βασικά μαθήματα, αλλά και στα μαθήματα επιλογής, καθώς, επίσης και στις κοινωνικές εκδηλώσεις που αντιπροσωπεύουν τη σχολική λειτουργική κουλτούρα» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), 36).

Ο όρος ‘λειτουργική σχολική κουλτούρα’ (school’s operational culture) αναλύεται στην ενότητα 3, στην «Πραγμάτωση της διδασκαλίας», και περιλαμβάνει *«όλους τους επίσημους και ανεπίσημους κανόνες, τα μοντέλα συμπεριφοράς και δραστηριότητας, τις αξίες, τις αρχές και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θεμελιώνεται η σχολική εργασία»* (ό.π., 17).

Από τα παραπάνω μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο φινλανδικό Π.Σ η έννοια των διαθεματικών πεδίων αντλεί από παιδαγωγικές παραδόσεις που συνδέουν τη γνώση με την κοινωνική δράση και τα ολιστικά μοντέλα μάθησης. Ειδικότερα, η



σύζευξη της διαθεματικότητας με καθημερινές στοχοθετημένες δράσεις, στο φινλανδικό Π.Σ., φαίνεται ότι συνδέεται με το μοντέλο του Σχολείου Εργασίας και απηχεί τις απόψεις της Νέας αγωγής και της μεταρρυθμιστικής προοδευτικής παιδαγωγικής των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Συγκεκριμένα οι διαθεματικές ενότητες που προτείνεται να εξετάζονται στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων είναι οι εξής:

1) Ανάπτυξη της προσωπικότητας 2) Πολιτισμική κληρονομιά και διεθνισμός 3) Δεξιότητες στα ΜΜΕ και επικοινωνία 4) Συμμετοχική πολιτικοποίηση και επιχειρηματικότητα 5) Ευθύνη για το περιβάλλον, ευημερία και βιώσιμο μέλλον 6) Ασφάλεια και κυκλοφορία 7) Τεχνολογία και άτομο.

Διαβάζοντας κανείς τόσο τους τίτλους όσο και το περιεχόμενο των ενοτήτων αυτών (ό.π., 36-41) αντιλαμβάνεται ότι, όσον αφορά στις ΤΠΕ, οι γνώσεις για τον κόσμο που προτείνονται από το φινλανδικό Π.Σ. εντοπίζονται ιδιαίτερα στις διαθεματικές ενότητες που αφορούν τις δεξιότητες στα ΜΜΕ και τη σύνδεση του ατόμου με την τεχνολογία.

Αναλυτικά, στην ενότητα «Δεξιότητες στα ΜΜΕ και επικοινωνία», ως βασικός στόχος τίθεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των ΜΜΕ οι οποίες περιγράφονται ως ένα μέρος του συνόλου επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με όρους ισότιμης συμμετοχής στο πλαίσιο της κοινότητας:

«Να αναπτύξουν (οι μαθητές) δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών και να συγκρίνουν, επιλέγουν και χρησιμοποιούν την αποκτηθείσα γνώση. Να διαμορφώνουν κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο των μηνυμάτων των ΜΜΕ και να πραγματοποιούν συνδέσεις με τις ηθικές και αισθητικές αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε φορά την επικοινωνία. Να παράγουν και μεταβιβάζουν μηνύματα και να χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ με κατάλληλο τρόπο» (ό.π., 38).



Από τα παραπάνω μπορούμε να παρατηρήσουμε τη μίξη επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδακτικών λόγων, όπως φανερώνει η έμφαση στις ΤΠΕ ως καλλιέργεια ιδιαίτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ουσιαστικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι ως ενεργοί πολίτες, και, ταυτόχρονα, η υπογράμμιση της έννοιας της *καταλληλότητας* στην παραγωγή των δικών τους μηνυμάτων.

Η κριτική στάση, επίσης, που προτείνεται απηχεί *συζητήσεις* που διεξάγονται έντονα στο πλαίσιο των απόψεων της κριτικής παιδαγωγικής σχετικά με το ρόλο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και την ανάγκη για κριτικό [οπτικό] γραμματισμό που θα επιτρέπει στα παιδιά, ως εργαλείο κριτικής σκέψης και επίγνωσης (Baynham, 2002), να επιβιώσουν σε έναν κόσμο «εικονικό» που αναπλάθει το πραγματικό και παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και δημιουργεί στάσεις, αξίες και τρόπους ζωής (Pailliotet, 2001; Dyson, 1997; Pailliotet, 2001; Dyer, 1993; στο Βρύζας, 1997).

Αντίστοιχα, στην ενότητα «Τεχνολογία και άτομο» εκφράζεται η άποψη ότι στη σύγχρονη κοινωνία είναι επιτακτική η ανάγκη για «ψηφιακό» γραμματισμό των παιδιών, που θα τους επιτρέπει «να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ ατόμου και τεχνολογίας και να αντιληφθούν τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στη σύγχρονη κοινωνία. Η διδασκαλία πρέπει να προάγει την κατανόηση των λειτουργικών αρχών των εργαλείων, του εξοπλισμού και των μηχανημάτων και να διδάσκει τους μαθητές πώς να τα χρησιμοποιούν» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), 36).

Επιπλέον ως κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης διαθεματικής ενότητας περιγράφονται οι εξής:

«(Οι μαθητές) πρέπει να κατανοήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας, και των επιπτώσεών της στις διαφορετικές σφαίρες της ζωής, τους διαφορετικούς τομείς της κοινωνίας και το περιβάλλον. Να χρησιμοποιούν με υπεύθυνο τρόπο την τεχνολογία. Να χρησιμοποιούν τον τεχνολογικό εξοπλισμό, τα προγράμματα και τα δίκτυα δεδομένων για ποικίλους σκοπούς. Να παίρνουν θέση σχετικά με τις τεχνολογικές



επιλογές και να αξιολογούν τις επιπτώσεις που θα έχουν για το μέλλον οι σημερινές αποφάσεις για την τεχνολογία» (ό.π., 41).

Στα παραθέματα αυτά και παρά την επιρροή από επικοινωνιακούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους, ανιχνεύονται και επιρροές από κριτικούς λόγους που διευρύνουν την αντίληψη για τον επαρκή ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών με την έννοια της κριτικής χρήσης της τεχνολογίας.

Επίσης, ανατρέχοντας σε σχετικά σημεία από τα γλωσσικά syllabi, παρατηρούμε ότι, ήδη από τις πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης (grades 1-2), «ο μαθητής πρέπει να μάθει να γράφει στον υπολογιστή» και «να παράγει τα δικά του κείμενα» (ό.π., 45-46). Επίσης, στις μεγαλύτερες τάξεις (grades 3-5), δίνεται έμφαση στη δεξιότητα «να αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο» (ό.π., 61-62), «να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τα ΜΜΕ και να τα χρησιμοποιούν με συγκεκριμένους στόχους», (ό.π., 48), «να εξετάζουν και να αξιολογούν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται και τους σκοπούς που εξυπηρετούνται κατά την παραγωγή μηνυμάτων μέσω των ΜΜΕ» (ό.π., 65).

Επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των στοιχείων που αφορούν τις γνώσεις για τις ΤΠΕ που αναπλαισιώνονται ως σχολική γνώση για τον κόσμο στο φινλανδικό Π.Σ., πρέπει να σχολιαστεί ότι, μέσω της διαθεματικής οργάνωσης της ύλης, οι γνώσεις αυτές διαχέονται στο σύνολο των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων. Το μοντέλο αυτό της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα συνδέεται με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Καθώς, όμως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εντοπίζονται σημεία στο Π.Σ. που οι ΤΠΕ προτείνονται και ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, μπορούμε να παρατηρήσουμε μία τάση συνδυασμού τεχνοκρατικών και ολιστικών μοντέλων ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, και άρα τη διττή αντιμετώπιση της νέας τεχνολογίας τόσο ως αμιγές αντικείμενο διδασκαλίας όσο και ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα.

2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Εκτός από τις γνώσεις για τον κόσμο, σε κάθε Π.Σ. αναπλαισιώνονται και γνώσεις τόσο από το χώρο των γλωσσολογικών θεωριών όσο και, στην περίπτωση που ενδιαφέρει και την παρούσα ανάλυση, και γνώσεις από το χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής, προκειμένου να μεταδοθούν ως σχολική γνώση στα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή αντικείμενο διδασκαλίας γίνεται η ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα και η γραμματική της, η γνώση δηλαδή από την πλευρά των παιδιών των διαφορετικών τρόπων με οποίους δομείται ένα λογοτεχνικό κείμενο ή όχι, σε σχέση με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και κατά πόσο οι τρόποι αυτοί συνδέονται με διαφορετικές επιλογές από την πλευρά του συγγραφέα στο λεξιλογικό, γραμματικό και κειμενικό επίπεδο (Κωστούλη 2000,1).

Στα syllabi του Π.Σ. που αφορούν τη «Μητρική Γλώσσα και Λογοτεχνία» και εξετάζονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας, παρατηρούμε, καταρχάς, τη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στη βάση της γενικότερης αντίληψης που διατυπώνεται στο Π.Σ. για την έννοια του κειμένου και την κεντρική θέση που έχει η έννοια αυτή στην οργάνωση του συγκεκριμένου μαθήματος.

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγική παράγραφο για το syllabus της διδασκαλίας της «Φινλανδικής γλώσσας ως μητρικής» η μητρική γλώσσα και η λογοτεχνία αποτελούν ενιαίο γνωστικό αντικείμενο, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και το οποίο έχει τόσο πληροφοριακό όσο και αισθητικό περιεχόμενο, το οποίο αντλεί από τις επιστήμες της Γλωσσολογίας, της θεωρίας της Λογοτεχνίας και της Επικοινωνίας:

«Η θεμελίωση του μαθήματος γίνεται σε μια ευρεία αντίληψη για την έννοια του κειμένου: τα κείμενα είναι προφορικά και γραπτά, μυθοπλαστικά και πληροφοριακά (factual), λεκτικά, εικονικά, ομιλούντα και παραστατικά (verbal, figurative, vocal, graphic), [...] η γλώσσα για τους μαθητές είναι ταυτόχρονα ένα αντικείμενο και ένα



μέσο μάθησης», ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 44).

Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει «να συνηθίσουν να εξετάζουν και να εκφράζουν ιδέες που προκύπτουν από τα κείμενα και να τις συνδέουν με τις δικές τους ζωές και περιβάλλοντα [...] να προβλέπουν το περιεχόμενο και τη δομή των κειμένων με βάση την εικονογράφηση, τους τίτλους, την προηγούμενη γνώση τους και τις αναγνωστικές τους εμπειρίες [...] να εργάζονται σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα, στα οποία οι λέξεις, η εικονογράφηση και οι ήχοι συνεργάζονται κατά την παραγωγή του νοήματος» (ό.π., grades 3-5 ,47).

Μια πρώτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε, με βάση τα παραπάνω παραθέματα, είναι ότι η τοποθέτηση στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος του κειμένου, ως βασικής μονάδας γλωσσικής ανάλυσης, η θεώρησή του υπό το πρίσμα πολλών σημειωτικών συστημάτων και, κυρίως, η σύνδεση του περιεχομένου του με τις προηγούμενες εμπειρίες του αναγνώστη, προκειμένου να αποκωδικοποιηθούν και να ερμηνευτούν, απηχεί μεταδομιστικά μοντέλα ανάλυσης της γλώσσας και γλωσσοδιδακτικούς λόγους που αντλούν από τη θεωρία των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας⁶.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στα μεταδομιστικά μοντέλα το ενδιαφέρον στρέφεται στα σημεία και όχι στις λέξεις, δηλαδή η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα του οποίου η αξία αλλάζει λόγω μη γλωσσικών παραγόντων, και σημαντικό ρόλο παίζουν οι νοητικές διεργασίες στην ερμηνεία των γλωσσικών σχέσεων, καθώς απορρίπτεται η αντικειμενικότητα στην ερμηνεία του κειμένου. Τα ευρήματα αυτά θα αναλυθούν εκτενέστερα στην ενότητα ανάλυσης *Λογοτεχνία και Σημείωση*, καθώς μας δίνουν στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο στο φινλανδικό Π.Σ., η ιδιαίτερη

⁶ Οι εισηγητές του όρου της *πολυτροπικότητας* (βλ. κυρίως Kress & van Leeuwen 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπειριστατωμένες αναλύσεις που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα.



λογοτεχνική μεταγλώσσα, που είναι αντικείμενο της παρούσας ενότητας, φαίνεται να χρησιμοποιείται για να δομήσει ο μαθητής τον κόσμο, να κατασκευάσει την πραγματικότητα, αλλά και την εγγράμματη ταυτότητά του.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: η ολιστική προσέγγιση

Το κέντρο βάρους, όπως αναφέρθηκε, στα syllabi του γλωσσικού μαθήματος μετατοπίζεται στο κείμενο και την εξέτασή του σε σχέση με τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές παραμέτρους που καθορίζουν κάθε φορά την παραγωγή και πρόσληψή του.

Συγκεκριμένα οι μαθητές πρέπει «να αναπτύξουν τις γνώσεις σχετικά με τα κειμενικά είδη και να μπορούν να προβλέψουν το είδος της ανάγνωσης, ακρόασης και πρόσληψης πληροφοριών που το κάθε είδος απαιτεί» (ό.π., grades 6-9, 51).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ενιαίο μάθημα με τη γλώσσα, αντίληψη που αντλεί από την ολιστική προσέγγιση⁷ της γλώσσας και την πεποίθηση ότι «οι διαφορετικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αλλά σαν ένα ολοκληρωμένο σύνολο, μέσω της συνολικής υποστήριξης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών» (βλ. ό.π., εισαγωγή στο syllabus για τη Σουηδική ως μητρική Γλώσσα, 56).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει, σχετικά με το βασικό ερώτημα της μελέτης, δηλαδή τη σύνδεση των ΤΠΕ με την επεξεργασία λογοτεχνικών (και γενικά γλωσσικών) κειμένων, ότι, ιδιαίτερα, στα παραθέματα που αφορούν την παραγωγή των γραπτών κειμένων των ίδιων των παιδιών, προτείνεται η χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων αλλά και η άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο και η αξιοποίηση των γνώσεων που διαθέτουν από τα ΜΜΕ.

Στα παραθέματα, που παρατίθενται στη συνέχεια, η χρήση των ΤΠΕ αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο επεξεργασίας κειμένων και η αξιοποίησή τους φαίνεται

⁷ Είναι γνωστό ότι η ολιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι «η λογοτεχνία αναπτύσσει ταυτόχρονα όλες τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ τους και βοηθά την εξέλιξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους» (βλ. Μητακίδου, Χ., 2001).



να εκφράζει μια αντίληψη ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, σύμφωνα με την οποία οι ΤΠΕ θεωρούνται ένα μέσο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Στην περίπτωση του φινλανδικού Π.Σ., στο γλωσσικό μάθημα, οι ΤΠΕ φαίνεται να υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη διαδικασία παραγωγής των γραπτών τους κειμένων:

«Να αποκτήσουν εμπειρίες στην παραγωγή ποικίλων κειμένων χρησιμοποιώντας προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και διαφορετικά μέσα επικοινωνίας» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 48)

«Να είναι σε θέση να παράγουν τα δικά τους κείμενα με τη βοήθεια προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων και να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και τα ΜΜΕ με διάφορους τρόπους» (ό.π., grades 6-9, 55)

«Να παράγουν διάφορους τύπους κειμένων στοχεύοντας, κάθε φορά, σε διαφορετικούς αναγνώστες, τόσο χειρόγραφα όσο και με τη βοήθεια λογισμικών επεξεργασίας κειμένων» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 66).

Ο επικοινωνιακός υπολόγος:

Στο φινλανδικό Π.Σ., η λογοτεχνική μεταγλώσσα δε φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά στο πλαίσιο της γενικότερης ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να παράγουν κείμενα κατάλληλα σε διαφορετικά, κάθε φορά, επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Συγκεκριμένα οι μαθητές πρέπει:

«να μάθουν στα κείμενα, που παράγουν οι ίδιοι, να λαμβάνουν κάθε φορά υπόψη τους την κατάσταση και το μέσο επικοινωνίας, καθώς και τον αποδέκτη των κειμένων αυτών» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 51)

«Να συνηθίσουν να σχεδιάζουν και να οργανώνουν την επικοινωνία τους, γραπτή και ομιλητική, λαμβάνοντας υπόψη τον αποδέκτη, την κατάσταση και το μέσο επικοινωνίας, όταν παράγουν δικά τους κείμενα» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 64).



Στα παραθέματα αυτά, στις φράσεις «μέσο, κατάσταση, αποδέκτης επικοινωνίας» ανιχνεύονται επιρροές από επικοινωνιακούς γλωσσοδιδακτικούς υπολόγους του ολιστικού λόγου, στο πλαίσιο των οποίων η έμφαση δίνεται «στην επιλογή κατάλληλων αναγνωσμάτων για την εξυπηρέτηση διαφορετικών σκοπών κάθε φορά» (ό.π., grades 3-5, 47).

Εξάλλου, η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών φαίνεται να χτίζεται συστηματικά από τις πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης καλλιεργώντας την ιδέα της *φιλιαναγνωσίας* και της ανάπτυξης *εσωτερικών κινήτρων* για την ανάγνωση, προκειμένου να ικανοποιήσουν οι μαθητές δικές τους επικοινωνιακές ανάγκες:

«Να διαβάζουν κείμενα που να τους ενδιαφέρουν. [...] Να αναζητούν κάτι κατάλληλο κι ευχάριστο για να διαβάσουν, να αξιοποιούν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και για ευχαρίστηση και για να βρουν πληροφορίες, να έχουν διαβάσει έναν ελάχιστο αριθμό παιδικών βιβλίων κατάλληλων για τις αναγνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 45-46).

«Να έχουν διαβάσει άφθονα έργα ποικίλης λογοτεχνίας για παιδιά και νέους και να μαθαίνουν να διαλέγουν αναγνώσματα που είναι ενδιαφέροντα και κατάλληλα για αυτούς, αναπτύσσοντας μια θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση» (ό.π., grades 3-5, 48) *«να προσανατολίζουν τα κείμενα που φτιάχνουν οι ίδιοι σε διαφορετικά ακροατήρια, διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις και χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα επικοινωνίας»* (ό.π., grades 6-9, 53).

«Ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας είναι να δίνονται καθημερινά στα παιδιά ευκαιρίες να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλάνε σε λειτουργικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα με σκοπό να αποκτούν πληροφορίες, δεξιότητες και εμπειρίες» (ό.π., grades 1-2, Σουηδική ως μητρική γλώσσα, 56).

«Να γνωρίζουν πώς να ενεργούν και να αναζητούν πληροφορίες από διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα, και να γνωρίζουν τα διαφορετικά κειμενικά γένη και το έργο που επιτελούν» (ό.π., grades 6-9, 67).



Ο δημιουργικός υπολόγος:

Στα syllabi του γλωσσικού μαθήματος ανιχνεύονται, επίσης, πολλά σημεία που η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς υπογραμμίζεται ο στόχος «να δέχονται τα παιδιά ερεθίσματα για την καλλιέργεια της φαντασίας τους, κατάλληλο υλικό για να διατυπώνουν τις δικές τους ιδέες και να παράγουν τα δικά τους γραπτά κείμενα» (ό.π., grades 1-2, Σουηδική ως μητρική γλώσσα, 57).

Επιπλέον, αναφέρεται ότι πρέπει «η παραγωγή των κειμένων τους να βασίζεται στις προσωπικές τους παρατηρήσεις και καθημερινές εμπειρίες, απόψεις και φαντασία, με έμφαση στην απόλαυση και τη χαρά της δημιουργίας [...] να χρησιμοποιούν τη λογοτεχνία σαν ένα ερέθισμα για δημιουργική δραστηριότητα» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 46).

«Στην ηλικία αυτή η ανάγνωση λογοτεχνίας έχει μια εγγενή αξία, αλλά χρησιμοποιείται, επίσης, ως μέσο για να υποβοηθηθεί η αναγνωστική πρόοδος των μαθητών, τα εκφραστικά τους μέσα, η φαντασία τους και η δημιουργικότητά τους» (ό.π., grades 3-5, 47)

«Να παράγουν δικά τους μυθολογικά κείμενα που θα χτίζουν νέους κόσμους και θα απεικονίζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και οπτικές» (ό.π., grades 6-9, 53).

Λέξεις όπως «φαντασία» και «δημιουργικότητα» έχουν τοποθετημένες σημασίες⁸ και αντλούν από το δημιουργικό υπολόγο της ολιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία της γλώσσας, και της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα, στοχεύει στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου στην εκτίμηση, την απόλαυση αλλά και την παραγωγή κειμένων με καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, γενικά η εξοικείωση των μαθητών με το κείμενο ως αισθητικό αγαθό.

Ο υπολόγος της γραφής ως διαδικασίας:

Επίσης, στα γλωσσικά syllabi εντοπίζονται σημεία όπου η παραγωγή των κειμένων των παιδιών φαίνεται να προωθείται μέσα από μια πρακτική, όπου η γραφή

⁸ βλ. Gee, P. (1999)



αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης των γραπτών τους:

«Να σχεδιάζουν, να προετοιμάζουν και να βελτιώνουν συνεχώς τα δικά τους κείμενα, προσφέροντας και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση» (ό.π., grades 3-5, 48)

«Να γνωρίζουν τη διαδικασία να προετοιμάζουν μια (γραπτή) έκθεση ή μια προφορική παρουσίαση, και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους όταν παράγουν κείμενα» (ό.π., grades 6-9, 55).

«Να γνωρίζουν πώς να αναζητούν πληροφορίες και να συγκεντρώνουν γνώσεις για να σχεδιάζουν, να συντάσσουν και να βελτιώνουν τα κείμενά τους» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 63).

«Διαδικαστική και στοχοθετημένη εργασία κατά την παραγωγή κειμένων» (ό.π., grades 6-9, 66).

Στα παραθέματα αυτά εντοπίζονται λέξεις και φράσεις με τοποθετημένη σημασία, όπως «διαδικαστική εργασία», «να σχεδιάζουν, να προετοιμάζουν και να βελτιώνουν συνεχώς τα κείμενα», «να γνωρίζουν τη διαδικασία», οι οποίες αντλούν από τον υπολόγο του ολιστικού λόγου που προωθεί την αντίληψη της γραφής ως διαδικασίας, αλλά και τους επικοινωνιακούς υπολόγους, καθώς η παραγωγή των γραπτών κειμένων είναι «στοχοθετημένη» και με έντονη την «επικοινωνιακή» λειτουργία που θα επιτελέσει σε συγκεκριμένα, κάθε φορά, επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε, σε όλα τα syllabi της γλώσσας και λογοτεχνίας, ως πυρήνας οργάνωσης του μαθήματος θεωρείται το κείμενο, απηχώντας επιρροές από την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας, καθώς προωθείται η αντίληψη ότι για να καθίσταται αποτελεσματική (και όχι σωστή ή λάθος) η επικοινωνία, μια σειρά προτάσεων απηχεί έναν συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο, τύπο κειμένου μέσα



από τον οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματοποιήσει κάποιους στόχους τους οποίους ο ακροατής/αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις γνώσεις που προβάλλονται ως σημαντικές για την κατανόηση και επεξεργασία των διαφόρων κειμενικών τύπων και ειδών, στο φινλανδικό Π.Σ., χρήσιμα είναι τα στοιχεία που αντλούμε από τα παρακάτω παραθέματα, στα οποία φαίνεται ότι η διδασκαλία της λογοτεχνικής μεταγλώσσας θέτει τους εξής στόχους:

«Να μαθαίνουν βαθμιαία τις συμβάσεις της γραπτής γλώσσας και να τις χρησιμοποιούν κατά την παραγωγή των δικών τους κειμένων» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 45).

«Να μάθουν να χρησιμοποιούν τίτλους και παραγράφους στα κείμενά τους» (ό.π., grades 3-5, 48)

«Να εξετάζουν το νόημα των λέξεων στο κειμενικό συγκείμενο» (ό.π., grades 3-5, 49)

«Να εστιάζουν σε ένα κείμενο ως ένα σύνολο και να διακρίνουν τα μέρη που το αποτελούν» (ό.π., grades 3-5, 50)

«Επεξηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά, αφηγηματικά, αναστοχαστικά και επιχειρηματολογικά κειμενικά είδη, πληροφοριακά και λογοτεχνικά κείμενα» (ό.π., grades 6-9, 52).

«Να μπορούν να ετοιμάζουν προφορικά και γραπτά κείμενα, για ποικίλους σκοπούς, όπως περιγραφές, αφηγήσεις, ορισμούς, περιλήψεις, αναφορές, επιστολές, αιτήσεις, επιστολές στον εκδότη, και άλλα επιχειρηματολογικά ή αναστοχαστικά κείμενα (position-taking and reflective text)» (ό.π., grades 6-9, 55).

«Να προβλέπουν το περιεχόμενο και τη δομή ενός κειμένου στη βάση της εικονογράφησης, των τίτλων και των προηγούμενων αναγνωστικών εμπειριών. Να διακρίνουν τα κύρια θέματα ενός κειμένου, από τις λεπτομέρειές του, και να κάνουν περίληψη του περιεχομένου τους. Να χρησιμοποιούν περιγράμματα και σχηματικές αναπαραστάσεις θέτοντας ερωτήματα για ένα κείμενο, συγκρίνοντάς το με



διαφορετικούς τύπους κειμένων και εξετάζοντας το περιεχόμενό του» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 61).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από τα παραθέματα αυτά, στα οποία εντοπίζεται ένας έντονα κειμενογλωσσικός χαρακτήρας, πρέπει να τονίσουμε ότι οι κειμενοκεντρικοί γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, από τους οποίους αντλούν τα συγκεκριμένα παραθέματα, φαίνονται να ενσωματώνονται, ή έστω να υβριδοποιούνται με τους γλωσσοδιδασκτικούς υπολόγους της ολιστικής προσέγγισης που ανιχνεύθηκαν και παρουσιάστηκαν παραπάνω στην παρούσα ανάλυση.

Επιπλέον, στην ενότητα που αφορά τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που αναπλαισιώνονται στο γλωσσικό μάθημα και στις οποίες ανιχνεύονται, επίσης, στοιχεία από κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, θα πρέπει να συμπεριληφθούν και τα σημεία εκείνα στα οποία αναπλαισιώνονται γνώσεις από το χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής:

«Λογοτεχνική συζήτηση χρησιμοποιώντας λογοτεχνικούς όρους: (κύριος ήρωα, σκηνικό και πλοκή). Σύνδεση των όσων διαβάξει ο αναγνώστης με τη δική του ζωή και με πράγματα που έχει διαβάσει, ακούσει και δει» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 46).

«(Να γνωρίζουν βασικές) έννοιες – κλειδιά όπως την πλοκή, τα κύρια και δευτερεύοντα πρόσωπα, το σκηνικό της μυθοπλασίας, καθώς και να χρησιμοποιούν τις έννοιες αυτές» (ό.π., grades 3-5, 49).

«Να είναι ικανοί να επιλέξουν αναγνώσματα που τους είναι ευχάριστα, να γνωρίζουν πώς να περιγράψουν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες. Μέσω της ανάγνωσης θα διευρύνουν τις γνώσεις τους, θα αποκτήσουν εμπειρίες και θα αναπτύξουν τη φαντασία τους» (ό.π., grades 3-5, 50).

«Να χρησιμοποιούν τη λογοτεχνική γνώση κατά τη διαπραγμάτευση μυθοπλαστικών κειμένων» (ό.π., grades 6-9, 54).

«Να έχουν διαβάσει πολυάριθμα παιδικά βιβλία και με ποικίλους τρόπους, και να επεξεργάζονται ταυτόχρονα τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αφυπνίζονται από φανταστικά κείμενα» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 59).



«Να μαθαίνουν να διαβάζουν και να ερμηνεύουν διάφορα κείμενα εφαρμόζοντας αναγνωστικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι 'καλοί' αναγνώστες. Να μαθαίνουν να επιλέγουν κατάλληλη λογοτεχνία, να εξοικειωθούν με τη μελέτη των ιδεών και των εμπειριών που μεταφέρονται από τα κείμενα, και να τα συνδέουν με τις δικές τους εμπειρίες, διευρύνοντας, έτσι, την αντίληψη που έχουν για τον κόσμο» (ό.π., grades 3-5, 60).

«Να μάθουν να θέτουν ερωτήματα και να βγάζουν συμπεράσματα στη βάση αυτών που έχουν διαβάσει» (ό.π., grades 3-5, 60).

«Να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν πολυάριθμες αναγνωστικές στρατηγικές και πώς να διεξάγουν διάλογο με τα κείμενα» (ό.π., grades 3-5, 62).

«Να πειραματίζονται χρησιμοποιώντας και επιλέγοντας διαφορετικές λέξεις και σημασίες, και διαφορετικά υφολογικά επίπεδα και να εισάγονται στα βασικά υφολογικά είδη της λογοτεχνίας, καθώς και σε άλλα λογοτεχνικά είδη, όπως τα διηγήματα, οι νουβέλες, τα παραμύθια, οι μύθοι και η επιστημονική φαντασία [...] Να εξοικειωθούν με τα υφολογικά χαρακτηριστικά των κυριότερων λογοτεχνικών κινήματων, όπως ο ρομαντισμός, ο ρεαλισμός και ο μοντερνισμός » (ό.π., grades 6-9, 67).

Στα παραπάνω παραθέματα είναι δύσκολο να διαχωριστούν τα τρία πεδία στα οποία αναλύεται, στην παρούσα μελέτη, το περιεχόμενο του Π.Σ. για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι γνώσεις σχετικά με τη λογοτεχνική μεταγλώσσα συνδέονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τις εμπειρίες των παιδιών και ταυτόχρονα οι αναφορές στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της σχολικής επικοινωνίας η συζήτηση ή ακριβέστερα η διαπραγμάτευση του νοήματος⁹ ή των νοημάτων ενός λογοτεχνικού κειμένου, μας παραπέμπει στο πεδίο της λογοτεχνικής σημείωσης αλλά και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε να αναλυθούν τα στοιχεία αυτά στο πεδίο των γνώσεων για τη λογοτεχνία, είναι ότι στα παραπάνω παραθέματα οι

⁹ βλ. [Κωστούλη, 2000](#)



υπογραμμισμένες φράσεις αντλούνε από αναγνωστικές και λογοτεχνικές θεωρίες που προσανατολίζονται στη διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των μαθητών και την απόκτηση ενός συνόλου προσδοκιών για τη δόμηση και επεξεργασία νέων τύπων κειμένων. Επομένως μπορούμε να σχολιάσουμε τον έντονο κειμενοκεντρισμό που διακρίνει τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που αναπλαισιώνονται στα γλωσσικά syllabi, και τη διαπλοκή διδακτικών λόγων που αντλούνε τόσο από την παράδοση του *ρώσικου φουρμαλισμού* και τη σχολή της «Νέας Κριτικής» όσο και από τις θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης¹⁰.

Πιο αναλυτικά η προσέγγιση της «Νέας Κριτικής» αντιμετωπίζοντας το λογοτεχνικό έργο ως κλειστή δομή προτείνει την ερμηνεία του με βάση τα κειμενικά στοιχεία, ενώ έμφαση δίνεται στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνικής γλώσσας, στην «ποιητική» λειτουργία της κατά τον Jakobson. Στο πλαίσιο αυτό και το λογοτεχνικό ύφος ερμηνεύεται ως αποκλίνουσα γλώσσα και η κυρίαρχη αυτή προσέγγιση στην Υφογλωσσολογία¹¹ αντανακλάται στις αναφορές στα «υφολογικά επίπεδα» και τα «υφολογικά είδη» παραπάνω.

Ταυτόχρονα, στις υπογραμμισμένες φράσεις, παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για την ερμηνεία και πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων από την πλευρά των παιδιών, αντανακλώντας την οπτική της θεωρίας της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* και της *αισθητικής της πρόσληψης*, σύμφωνα με τις οποίες το νόημα παράγεται από τον αναγνώστη, καθώς θέτει ερωτήματα στο λογοτεχνικό κείμενο, ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών του αλλά και τις πολιτισμικές-κοινωνικές καταβολές του και τα εκάστοτε ιστορικά συμφραζόμενα. Παρά τη στροφή, όμως, προς τον αναγνώστη που επιχειρούν οι θεωρίες αυτές, και σύμφωνα με την κριτική που τους έχει ασκηθεί, συνδέονται, επίσης, με κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδασκτικούς

¹⁰ Για να σκιαγραφήσουμε την ιστορία της έρευνας της παιδικής λογοτεχνίας χρειάζεται να παρακολουθήσουμε το πέρασμα από τις φουρμαλιστικές προσεγγίσεις των κειμένων στις μεταμοντέρνες αποκλίσεις εντός και εκτός κειμένου. Οι φουρμαλιστικές προσεγγίσεις δομούν έναν αντικειμενικό αναγνώστη που βρίσκεται σε απόσταση από το κείμενο και ως εκ τούτου αντικειμενικά τοποθετημένο για να αναλύσει και να αξιολογήσει τα κειμενικά στοιχεία. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, από την άλλη, παρουσιάζουν το κείμενο ως ένα χώρο όπου ο αναγνώστης κατασκευάζει νόημα ([βλ. Κανατσούλη 2004](#))

¹¹ βλ. [Κωστούλη, 2000](#)



λόγους, καθώς δεν αποτελούν παρά διαφορετικές εκδοχές της ανάγνωσης ως ενεργοποίησης κάποιας εγγενούς κειμενικής δομής¹².

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: οι κοινωνικοπολιτισμική/κριτική προσέγγιση

Παρά την κυριαρχία του ολιστικού υπολόγου στην ενότητα που αφορά τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που αναπλαισιώνονται στα γλωσσικά syllabi, εντοπίζονται και σημεία όπου αναδύονται γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι που υποστηρίζουν την καλλιέργεια της κριτικής στάσης των παιδιών:

«Να διαβάζουν με ευχέρεια διάφορα κείμενα, και να εξοικειωθούν με την ιδέα να παρατηρούν και να αξιολογούν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες» (National curriculum for basic education 2004, Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 47).

«Να διακρίνουν τη γνώμη που εκφράζεται σε κατάλληλα για την ηλικία τους κείμενα και να εξετάζουν την αξιοπιστία και το νόημα του κειμένου για τους ίδιους» (ό.π., grades 3-5, 50).

«Να βελτιώσουν την ικανότητά τους ως αναλυτές, κριτικοί ερμηνευτές και παραγωγοί κατάλληλων κειμένων για διάφορα επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Να μπορούν να διαβάζουν και να αξιολογούν τα λογοτεχνικά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των κειμένων που παράγονται και από τα ΜΜΕ [...] Να εξασκούνται στην ενεργητική και κριτική ανάγνωση, να βελτιωθεί η ικανότητά τους να ερμηνεύουν και να αξιολογούν αυτά που διαβάζουν » (ό.π., grades 6-9, 51).

«Να αποκτούν αίσθηση της επιρροής που έχουν τα ΜΜΕ και τα κείμενα να απεικονίζουν και να διαμορφώνουν αντιλήψεις για τον κόσμο, καθοδηγώντας τα άτομα στις επιλογές τους» (ό.π., grades 6-9, 52).

«Να συνδέουν και να απεικονίζουν ένα οικείο τους θέμα, να σχεδιάζουν μια δικιά τους ιστορία, με πλοκή, να συγκεντρώνουν σε ένα οργανικό σύνολο πληροφορίες, να εκφράζονται και να δικαιολογούν τις απόψεις τους» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 61).

¹² βλ. Πασχαλίδης, Γ., (2000).



«Να εντοπίσουν την ουσιαστική πληροφορία, σε κατάλληλα για την ηλικία τους κείμενα, και να υποβάλλουν τις πηγές τους σε κριτική εξέταση» (ό.π., grades 3-5, 62).

«Να ενδυναμώνουν συνέχεια τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να ενισχύεται η επιθυμία τους να επικοινωνήσουν εκφράζοντας και δικαιολογώντας τις απόψεις τους» (ό.π., grades 6-9, 65).

Στα παραπάνω παραθέματα λέξεις και φράσεις όπως «να αξιολογούν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες», «να εξετάζουν την αξιοπιστία και το νόημα», «να ερμηνεύουν, να αξιολογούν κριτικά», «να δικαιολογούν τις απόψεις τους», «η κριτική εξέταση των πηγών», «η επιρροή των ΜΜΕ στην καθοδήγηση της κοινής γνώμης» απηχούν κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους, οι οποίοι, όμως, διαπλέκονται με αντίστοιχους επικοινωνιακούς αλλά και κειμενοκεντρικούς. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η κριτική οπτική γίνεται πιο έντονη στα παραθέματα που αφορούν τις γνώσεις και τον γραμματισμό τους στα ΜΜΕ και τις κριτικές πλευρές που επιδιώκεται να έχει ο γραμματισμός αυτός.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις γνώσεις για τη λογοτεχνία και τη σύνδεσή τους με τις ΤΠΕ που ανιχνεύονται στο φινλανδικό Π.Σ., πρέπει να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει μια έντονη διαπλοκή κριτικών με ολιστικούς και κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους.

Σχετικά με την κριτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη σύνδεσή τους με το μάθημα της λογοτεχνίας, περισσότερες πληροφορίες θα μας προσφέρει η επόμενη ενότητα ανάλυσης, που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, η εξέταση του οποίου ενδιαφέρεται για τις διαφορετικές λειτουργίες που επιτελούνται μέσω της λογοτεχνικής γλώσσας (Jakobson), καθώς και τη διαλεκτική σχέση του συστήματος αυτού με τη δομή και τους τρόπους παραγωγής της κοινωνίας που παράγει και «καταναλώνει» το λογοτεχνικό προϊόν (Χατζησαββίδης, 1999).



2.1.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Στην ενότητα αυτή, η ανάλυση εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γλώσσα, και ειδικότερα η λογοτεχνία, ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, ως ένα, δηλαδή, ιστορικά δυναμικό και κοινωνικά διαφοροποιημένο σύστημα νοηματικών συμβάσεων, το οποίο προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ατομική δημιουργικότητα και τους κοινωνικούς προσδιορισμούς της.

Ειδικότερα θα μας απασχολήσει, ο τρόπος με τον οποίο η λογοτεχνία, ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, συνδέεται με τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται και αποτελούν περιεχόμενο μάθησης, καθώς θεωρείται ότι το υποκείμενο μέσω της γλώσσας, και άρα και της λογοτεχνίας, δομεί τον κόσμο, κατασκευάζει, δηλαδή, την πραγματικότητα αλλά και την ταυτότητά του.

Συνεπώς, η ενότητα αυτή της ανάλυσης μας πληροφορεί, ιδιαίτερα, για το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές, καθώς η έννοια του γραμματισμού συνδέεται έντονα με κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές και την πλευρά εκείνη της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω των σημειωτικών κωδίκων.

Λογοτεχνία και σημείωση: η επικοινωνιακή/κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στις εισαγωγές των γλωσσικών syllabi ορίζεται το γενικότερο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του φινλανδικού Π.Σ. για τη διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με τα σημεία αυτά η διδασκαλία πρέπει:

«να βασίζεται στη θεώρηση της γλώσσας μέσα από τη λειτουργία της στο πλαίσιο της κοινότητας: η ιδιότητα του μέλους της κοινότητας και η συμμετοχή στη γνώση ξεκινά όταν ένα άτομο μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όπως και η κοινότητα στην οποία ανήκει. Η διδασκαλία πρέπει, επίσης, να βασίζεται στις γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών και να τους προσφέρει πολλές ευκαιρίες για διαφοροποιημένη επικοινωνία, ανάγνωση και γραφή, μέσω των οποίων ο μαθητής χτίζει τη δική του ταυτότητα και αυτοεκτίμηση. Ο στόχος



είναι οι μαθητές να γίνουν ενεργά και ηθικά υπεύθυνα επικοινωνιακά υποκείμενα και αναγνώστες, που θα εμπλέκονται με τον πολιτισμό, θα συμμετέχουν και θα επηρεάζουν την κοινωνία» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, (εισαγωγή στο syllabus) 44).

Στο παραπάνω απόσπασμα, είναι φανερή η χρήση κοινωνικής γλώσσας που χρησιμοποιείται έντονα από την επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας και των απόψεών της για τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, καθώς και για τη σχέση της κοινωνίας με τη γλώσσα και την επικοινωνιακή διάσταση της τελευταίας.

Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύονται και τα παραθέματα που αντλούνται από τα σημεία που αφορούν τους στόχους και τα περιεχόμενα των γλωσσικών syllabi:

«Να μπορούν να είναι ενεργοί ακροατές, και να επικοινωνούν σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, να ενθαρρύνονται να πάρουν μέρος σε συζητήσεις και να λαμβάνουν υπόψη τους αποδέκτες της επικοινωνιακής περίπτωσης» (ό.π., grades 3-5, 47).

«Να μάθουν στα κείμενά τους να λαμβάνουν υπόψη την κατάσταση, το μέσο και τον αποδέκτη της επικοινωνίας» (ό.π., grades 6-9, 51)

Στα περιεχόμενα του μαθήματος στις μεγαλύτερες τάξεις (grades 6-9) υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, «οι οποίες αναπτύσσονται στη βάση των γνώσεων για την αλληλεπίδραση, το περιεχόμενο, τον τρόπο έκφρασης και τη δομή των κειμένων, καθώς και την αξιοποίηση όλων αυτών των γνώσεων προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός, τα μέσα και η σχέση της επικοινωνίας» (ό.π., grades 6-9, 52).

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στα παραθέματα αυτά υπογραμμίζεται η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι μια πλαισιωμένη οντότητα από κοινωνικοπολιτισμικές και άλλες παραμέτρους και προτείνουν τον λειτουργικό γραμματισμό των μαθητών, όπου πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας είναι η



καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας.

Η αναφορά, ωστόσο, στόχων που τονίζουν την ανάγκη «ανάπτυξης στρατηγικών που βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 49) ή «να μάθουν (οι μαθητές) τα κειμενικά είδη, τα οποία έχουν κεντρική θέση στον πολιτισμό και να εξετάζουν τα κείμενα ως δομημένα και νοηματοδοτημένα σύνολα (*structural and meaningful wholes*)» (ό.π., grades 6-9, 52) καταδεικνύουν μια έντονη διαπλοκή των κυριάρχων επικοινωνιακών και ολιστικών λόγων, με κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους, σύμφωνα με τους οποίους ένα κείμενο εμπεριέχει εγγενώς το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και το οποίο, βέβαια, διαμορφώνει και για να επιτελεί τη λειτουργία του πρέπει να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικό.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και τον γραμματισμό στα ΜΜΕ, χαρακτηριστικά παραθέματα, που απηχούν, επίσης, μια αντίληψη λειτουργικής χρήσης των μέσων αυτών, προκειμένου να υποβοηθηθεί η ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και στην κοινότητα:

«Σκοπός της ενότητας¹³ είναι να βελτιώσει τις δεξιότητες έκφρασης και αλληλεπίδρασης, να προαγάγει την κατανόηση της θέσης και της σημασίας των ΜΜΕ. Όσον αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, η έμφαση δίνεται στην επικοινωνία που βασίζεται στη συμμετοχή και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της κοινότητας» (ό.π., 37).

«Ο γραμματισμός (στα ΜΜΕ) των παιδιών πρέπει να επαρκεί για να παρακολουθήσουν προγράμματα που απευθύνονται στην ηλικία τους» (ό.π., grades 1-2, 46).

«Να δημιουργούνται ευκαιρίες να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία, όπως με τη βοήθεια της πληροφοριακής τεχνολογίας» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 57).

¹³ Πρόκειται για τη διαθεματική ενότητα «Επικοινωνία και δεξιότητες στα ΜΜΕ», που αναλύθηκε στην ενότητα «Γνώσεις για τον κόσμο», παραπάνω στην παρούσα μελέτη.



Το ότι η λειτουργική διάσταση της χρήσης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα, συμπληρώνεται, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, και με τη λειτουργική χρήση των ΤΠΕ ως πηγής πληροφόρησης, δηλαδή ως ενός άλλου τύπου ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης, φαίνεται να δικαιολογείται, σε ένα βαθμό, και από το γεγονός ότι τα παραθέματα αυτά αφορούν, κυρίως, στις μικρότερες τάξεις:

«Να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και να μπορούν να αναζητούν τις πληροφορίες που χρειάζονται από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές» (ό.π., grades 3-5, 50).

Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις, και άρα σε αυτές που μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της έρευνάς μας, διακρίνεται μια τάση, η αναζήτηση πληροφοριών από ηλεκτρονικές πηγές, να συμπληρώνεται από γνώσεις που έχουν να κάνουν με ζητήματα δεοντολογίας στο διαδίκτυο, ζητήματα ασφαλούς πλοήγησης και απόκτησης ενός ηθικού κώδικα σχετικά με ΤΠΕ. Στην περίπτωση αυτή αναδύεται ένας κριτικός γλωσσοδιδακτικός λόγος, που θα αναλυθεί στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

Λογοτεχνία και σημείωση: η κοινωνικοπολιτισμική/κριτική προσέγγιση

Στις εισαγωγές των γλωσσικών syllabi αναφέρεται:

«Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες μέσω των οποίων προσεγγίζουν τον κόσμο και τις σκέψεις τους με γλωσσικούς όρους. Αποκτούν όχι μόνο μέσα για να αναλύουν την πραγματικότητα αλλά και για να αποδεσμευτούν από την πραγματικότητα και να κατασκευάσουν νέους κόσμους και να συνδέσουν τα πράγματα με νέα συμφραζόμενα» (ό.π., εισαγωγή στο syllabus της Φινλανδικής ως μητρικής γλώσσας, 44).

Στο παράθεμα αυτό εντοπίζονται λέξεις και φράσεις, όπως *«αποδέσμευση από την πραγματικότητα»*, *«να κατασκευάσουν νέους κόσμους»*, που παραπέμπουν σε κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται εκτενώς από λόγους που αντλούν από τις



παραδόσεις της χειραφετικής/κριτικής παιδαγωγικής και, στο πλαίσιο των οποίων, εκτός από την αναγνώριση της επιρροής του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην παραγωγή του νοήματος, υπογραμμίζεται η κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία με απώτερο σκοπό την αλλαγή αυτών των δομών που εμποδίζουν την ανθρώπινη χειραφέτηση.

Επομένως, στην περίπτωση αυτή, εκτός από την επίτευξη του λειτουργικού γραμματισμού των παιδιών, δίνεται έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση.

Όσον αφορά τη λογοτεχνία ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που αντλούνται από τα ακόλουθα παραθέματα σχετικά με τους στόχους και τα περιεχόμενα των γλωσσικών syllabi:

«Να συνοψίζουν το περιεχόμενο των κειμένων, να αναγνωρίζουν τις απόψεις που διατυπώνονται, τις προθέσεις του συγγραφέα και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, να τις αναλύουν και να τις αξιολογούν από τη σκοπιά των επιπτώσεών τους, να συγκρίνουν τα κείμενα εξετάζοντάς τα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Να εξετάζουν και να αξιολογούν τις οπτικές γωνίες, αξίες και στάσεις που υποκρύπτονται στην ομιλία, στο γραπτό λόγο και στις εικονογραφήσεις» (ό.π., grades 6-9, 52).

«Να διαπραγματεύονται τα μυθοπλαστικά κείμενα με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, όπως η ανάλυση από την πλευρά του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και του αναγνώστη» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 65).

«Να γνωρίζουν ότι η γλώσσα είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο που αλλάζει συνέχεια και εξελίσσεται, και το οποίο εξαρτάται από τους χρήστες της γλώσσας, αλλά και από γεωγραφικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ιστορικούς παράγοντες» (ό.π., 69).

Τα παραπάνω παραθέματα και ιδιαίτερα οι υπογραμμισμένες φράσεις αναδεικνύουν σαφώς, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, μια τάση να



αντιμετωπίζεται η ανάγνωση των λογοτεχνικών, αλλά και γενικότερα όλων των κειμένων, όχι ως μια άχρονη και πολιτικά ουδέτερη πρακτική, αλλά προτείνουν την εστίαση της προσοχής στην κοινωνική διαδικασία παραγωγής του νοήματος.

Ιδιαίτερα για τη λογοτεχνία, η πρόταση εξέτασης των μυθοπλαστικών κειμένων υπό το πρίσμα των διαφορετικών αναγνωστικών θεωριών και λογοτεχνικών προσεγγίσεων, όπως αυτές περιγράφονται από το χώρο της λογοτεχνικής κριτικής, αντλεί από κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους που αποσκοπούν στην υπέρβαση του κινδύνου να ταυτιστεί η «αισθητική κρίση» που κάνουν οι αναγνώστες της λογοτεχνίας και η οποία δεν αποτελεί παρά μια έκφραση του ατομικού γούστου, με την επιστημονική κριτική που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως μετακριτική ικανότητα¹⁴.

Συνοψίζοντας τα στοιχεία που αντλούμε από το φινλανδικό Π.Σ. και στα οποία μπορούν να ανιχνευτούν επιρροές από τις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής και την υπογράμμιση της κριτικής διάστασης που θα πρέπει να έχει ο γραμματισμός που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μια τάση, στις μεγαλύτερες τάξεις, για υπέρβαση της απλής διασύνδεσης του παραγόμενου κειμένου με το πλαίσιο επικοινωνίας και για προβολή της κοινωνικής ποικιλίας των αναγνωστικών θέσεων, διαθέσεων και προθέσεων στη βάση των οποίων το λογοτεχνικό κείμενο προσεγγίζεται, ερμηνεύεται και χρησιμοποιείται (Πασχαλίδης, 1999).

Η υπογράμμιση του κριτικού γραμματισμού των παιδιών γίνεται ακόμα πιο έντονη στα σημεία εκείνα των γλωσσικών syllabi που γίνεται σύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως τα ΜΜΕ, αλλά και με τις νέες τεχνολογίες. Στην περίπτωση αυτή έχουμε διαπλοκή γλωσσοδιδακτικών λόγων με κοινωνικοπολιτισμική/κριτική οπτική με λόγους που αντλούν από τις σύγχρονες θεωρίες των πολυγραμματισμών, και οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια.

¹⁴ «η έλλογη, εννοιακή και άρα επιστημονική κριτική που προτείνει ο Καντ, στο έργο του *Κριτική της κριτικής δύναμης* [1790], και η οποία αποκαλείται συχνά, ιδιαίτερα από Άγγλους θεωρητικούς, «Μετακριτική» επιστήμη. Μια τέτοια «μετακριτική» ικανότητα, στο πλαίσιο των απόψεων αυτών, προϋποθέτει και συμπεριλαμβάνει, μια κριτική των ιστορικοκοινωνικών όρων της «αισθητικής κρίσης», της «κρίσης του γούστου» και της «λογοτεχνικής κριτικής» που στηρίζεται πάνω σ' αυτό» (βλ. Γ. Βελουδής, 2000).



Ιδιαίτερα, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, η κριτική εξέταση των πηγών προβάλλεται ως μια ικανότητα που πρέπει να καλλιεργείται συστηματικά από τις μικρότερες τάξεις, με την καθοδηγούμενη αναζήτηση πληροφοριών από τις διάφορες βάσεις δεδομένων, και τη συνεχή υποστήριξη της ικανότητας των μαθητών να αντλούν πληροφορίες από ηλεκτρονικές πηγές τις οποίες θα υποβάλλουν σε κριτική εξέταση:

«Απλή, καθοδηγούμενη ανάκτηση πληροφοριών από βάσεις δεδομένων και εξοικείωση με την ορολογία που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία αυτή», («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 49).

«να γνωρίζουν πώς να βρίσκουν κατάλληλες πληροφορίες από έντυπες αλλά και ηλεκτρονικές πηγές [...] να εξασκούνται στην κριτική των πηγών» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 62).

Λογοτεχνία και σημείωση: η πολυτροπική προσέγγιση των πολυγραμματισμών

Κάθε πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία βασίζεται σε μια παιδαγωγική θεωρία για το κείμενο, το οποίο στην περίπτωση του φινλανδικού Π.Σ. κατέχει κεντρική θέση, όπως αναλύθηκε παραπάνω στην ενότητα: «Γνώσεις για τη λογοτεχνία».

Συγκεκριμένα, σε όλα τα γλωσσικά syllabi, η έννοια του κειμένου διευρύνεται περιλαμβάνοντας όλα τα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και των υπόλοιπων σημειωτικών μέσων (εικόνα, ήχος, κίνηση) και υπογραμμίζεται η έννοια της *πολυτροπικότητας* ως βασικής παραμέτρου σε κάθε κείμενο: «*Αυτή η ευρεία αντίληψη για το κείμενο περιλαμβάνει τα κείμενα των ΜΜΕ, τη φωνή, την εικονογράφηση, τη μιμική και τον συνδυασμό όλων αυτών, εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα*» (ό.π., εισαγωγή στο γλωσσικό syllabus της Σουηδικής ως μητρικής γλώσσας, 56).



Στην κατεύθυνση αυτή χρήσιμα στοιχεία εντοπίζονται στα παρακάτω παραθέματα από τα γλωσσικά syllabi:

«Να επανεξετάζουν τα πράγματα που ακούνε, βλέπουν, που γνωρίζουν εμπειρικά ή διαβάζουν, με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, της αφήγησης, του παιχνιδιού και της δραματοποίησης, ενσωματώνοντας αυτές τις δεξιότητές τους και σε άλλα καλλιτεχνικά αντικείμενα» (ό.π., grades 1-2,45).

«Να αναζητούν συνδέσεις μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων καλλιτεχνικών πεδίων» (ό.π., grades 3-5, 49).

«Η διδασκαλία πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση των μαθητών να διαβάζουν και να αξιολογούν λογοτεχνικά έργα, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προέρχονται από το χώρο των ΜΜΕ» (ό.π., grades 6-9, 51).

«Να εξετάζουν τις λεκτικές, οπτικές και ακουστικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να χτιστεί το νόημα του κειμένου» (ό.π., grades 6-9, 52).

«Να αποκτούν θεατρικές και κινηματογραφικές εμπειρίες, να αναλύουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες αυτές» (ό.π., grades 6-9, 53).

«Να περιγράφουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, τόσο τις προσωπικές όσο και αυτές που μοιράζονται με την τάξη, μέσω της αφήγησης, της συζήτησης, της γραφής ή της δραματοποίησης» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 62).

«Να έχουν εξοικειωθεί με τα κείμενα μυθοπλασίας με τη βοήθεια του κινηματογράφου, του θεάτρου και των άλλων μέσων» (ό.π., grades 3-5, 63).

«Να εισάγονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω της λογοτεχνίας, του θεάτρου και των άλλων μέσων, να αναπτύσσουν την ηθική συνείδησή τους και να αποκτούν αισθητικές εμπειρίες» (ό.π., grades 6-9, 65).

Στα παραπάνω παραθέματα, τα οποία συνδέονται σε μεγάλο βαθμό και με τις σχολικές διδακτικές πρακτικές που εντοπίζονται στο φινλανδικό Π.Σ. και θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα της παρούσας μελέτης, υπογραμμίζεται η έμφαση στην πολυτροπική έκφραση του νοήματος, καθώς προτείνεται η θεώρηση της



λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος και η σύνδεσή της με τα καλλιτεχνικά αντικείμενα.

Στο πλαίσιο αυτό η θεώρηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος και η υπογράμμιση της πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα, φαίνεται να συνδέεται στο φινλανδικό Π.Σ. με «την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή του νοήματος» (Χατζησαββίδης, 2005).

Η σύνδεση αυτή αντλεί από *συζητήσεις* που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (New London group) και σύμφωνα με την οποία «σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής» (ό.π.).

Επομένως, στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της λογοτεχνίας που θα βασίζεται στην αξιοποίηση των γνώσεων και από άλλα «καλλιτεχνικά μαθήματα» γίνεται καλύτερα αντιληπτή αν συγκρίνουμε, στη βάση της διακειμενικότητας που φαίνεται ότι υπάρχει μεταξύ τους, τις γνώσεις που προτείνονται στα syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων, και ιδιαίτερα του μαθήματος της Μουσικής και των Εικαστικών, με τις αντίστοιχες γνώσεις που προτείνονται στα γλωσσικά syllabi:

«Να αναγνωρίζουν τις λειτουργίες των μουσικών στοιχείων –ρυθμός, μελωδία, αρμονία, το δυναμικό και τονικό χρωματισμό και τη φόρμα, στη διαμόρφωση της μουσικής. Να χρησιμοποιούν τις έννοιες αυτές και τους συμβολισμούς που εκφράζουν τα στοιχεία αυτά» («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», [Μουσική](#), grades 5-9, 231).

«Να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την οπτική έκφραση, να κάνουν παρατηρήσεις, να επεξεργάζονται ιδέες, να φαντάζονται, να εφευρίσκουν, και να επιλύουν με δημιουργικό τρόπο προβλήματα. Να κάνουν αισθητικές επιλογές και να τις δικαιολογούν, να θέτουν τους δικούς τους στόχους» (ό.π., [Εικαστικές τέχνες](#), grades 1-4, 234).



«Να μαθαίνουν να εξετάζουν και να συζητούνε τις δικές τους εικόνες, να εξασκούνται στη χρήση των βασικών εννοιών της τέχνης, να εξετάζουν ποικίλες οπτικές γωνίες στην τέχνη και την οπτική επικοινωνία» (ό.π., grades 1-4, 234).

«Να μαθαίνουν να εξετάζουν τη σημασία που έχουν τα διαφορετικά σημειωτικά μέσα στις ζωές τους. Να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της οπτικής επικοινωνίας και να αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ του πραγματικού και φανταστικού κόσμου» (ό.π., grades 1-4, 235).

Επίσης, στα σημεία που αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος των Εικαστικών ενδιαφέροντα στοιχεία εντοπίζονται στα ακόλουθα παραθέματα:

«Βασικά στοιχεία της οπτικής σύνθεσης: ισορροπία, ένταση, ρυθμός, χρώμα, φόρμα, διάστημα, κίνηση, χρόνος, γραμμή» (ό.π., grades 1-4, 235).

«Βασικές αρχές της οπτικής αφήγησης: από την ιστορία στην εικόνα, γκρο πλαν, πανοραμική θέαση, συνδυασμός εικόνας και κειμένου» (ό.π., grades 1-4, 235).

«Ανάλυση των εικόνων, μελέτη της δομής των καλλιτεχνικών εικόνων, μετάφραση του περιεχομένου και κριτική της τέχνης» (ό.π., grades 5-9, 237).

Η διακειμενικότητα μεταξύ των γλωσσικών syllabi και των καλλιτεχνικών μαθημάτων είναι έντονη, και μας διαφωτίζει σε έναν βαθμό και για τη διδακτική μεθοδολογία που φαίνεται ότι ακολουθείται με σκοπό τη διδασκαλία των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, που προτείνει ο γλωσσοδιδασκτικός λόγος των πολυγραμματισμών που ανιχνεύτηκε στο πεδίο της σημείωσης.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η συνομιλία, που φαίνεται ότι πραγματοποιείται μεταξύ των syllabi των γλωσσικών και των καλλιτεχνικών μαθημάτων, αφορά εκτός από το πεδίο της σημείωσης, και το πεδίο των γνώσεων για τα μαθήματα αυτά, όπου ανιχνεύονται οι ίδιοι ακριβώς γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, με το γλωσσικό μάθημα. Η κριτική προσέγγιση, ωστόσο, φαίνεται να κυριαρχεί στην περίπτωση των οπτικών προϊόντων, ιδιαίτερα όταν αυτά προέρχονται από το χώρο των ΜΜΕ και των νέων τεχνολογιών:



«Κριτική εξέταση και διερεύνηση της οπτικής επικοινωνίας στην τηλεόραση, τα παιχνίδια στον υπολογιστή, τον κινηματογράφο, τα κόμικς και τις διαφημίσεις» (ό.π., grades 1-4, 235).

« Να γνωρίζουν τις τεχνικές της οπτικής επικοινωνίας και τις επιπτώσεις τους, να χρησιμοποιούν εργαλεία-κλειδιά της οπτικής επικοινωνίας και να εκφράζουν τις προσωπικές τους σκέψεις με τα ΜΜΕ. Να μελετούν και να αξιολογούν την τέχνη και την οπτική επικοινωνία και το περιβάλλον από αισθητική και ηθική άποψη. Να δουλεύουν αυτόνομα και ως μέλη μιας κοινότητας σε καλλιτεχνικά προγράμματα» (ό.π., grades 5-9, 237).

Λογοτεχνία και σημείωση: η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών syllabi υπογραμμίζει την τάση ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών αντλώντας από γλωσσοδιδακτικούς λόγους της κριτικής παιδαγωγικής και τη βασική συλλογιστική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή την εφαρμογή ενός πλουραλιστικού προγράμματος σπουδών και τη διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών, βοηθώντας τους μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα.

Ωστόσο, στο syllabus της «Φινλανδικής ως μητρικής», και κατά την περιγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει, κατά το τέλος των μεγαλύτερων τάξεων της βασικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα για τη σχέση που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό, στην ηλικία αυτή, αναφέρεται:

«Να διαφοροποιούν τις αναγνωστικές τους αναζητήσεις και η γνώση τους για τη λογοτεχνία να βαθαίνει μέσα από τη γνωριμία με την ιστορία τόσο της φινλανδικής λογοτεχνίας όσο και των κλασικών έργων άλλων χωρών» (ό.π., [Φινλανδική ως μητρική γλώσσα](#), grades 6-9, 52).

«να έχουν διαβάσει φινλανδική και ξένη ποίηση, παραμύθια, μύθους, μικρές ιστορίες, αντιπροσωπευτικά θεατρικά κείμενα και κινούμενα σχέδια, όπως και



ποιήματα από την λαϊκή παράδοση και το έπος της Καλεβάλα¹⁵, το εθνικό έπος των Φινλανδών» (ό.π., grades 6-9, 55).

Αντίστοιχα στο syllabus της «Σουηδικής γλώσσας ως μητρικής» στο περιεχόμενο του μαθήματος αναφέρεται σχετικά με τη λογοτεχνία:

«Η ανάγνωση, μελέτη, θεώρηση και ανάλυση της φινλανδικής, νορβηγικής λογοτεχνικής παραγωγής αλλά και άλλων χωρών. Η ανάγνωση και η αγωγή τους στους Νορβηγικούς μύθους, θρύλους και παραμύθια, καθώς και σε βασικές έννοιες της φινλανδικής-σουηδικής λογοτεχνίας» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 66).

Οι παραπάνω στόχοι θα μπορούσαν να θεωρηθούν έκφραση ενός παραδοσιακού διδακτικού λόγου για τη λογοτεχνία, όπου ελλοχεύει η διάκριση υψηλής και μη λογοτεχνίας, εθνικής και μη λογοτεχνικής παραγωγής, και η ύπαρξη, τέλος, ενός λογοτεχνικού κανόνα¹⁶, ενός, δηλαδή, σώματος έργων που αξιολογούνται ως πιο σημαντικά προκειμένου να αναπλαισιωθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο σχολικής διδασκαλίας.

Ωστόσο, στο φινλανδικό Π.Σ., η χρήση των γνώσεων αυτών, από την πλευρά των μαθητών, γίνεται με σκοπό να διευρύνουν οι μαθητές τη γνώση τους για τους άλλους πολιτισμούς, και συνδέεται με τη θεώρηση των λογοτεχνικών κειμένων ως φορέων εμπειριών και μέσων επιρροής.

Επιπλέον, η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας πραγματοποιείται με την ύπαρξη, όπως αναφέρθηκε, ξεχωριστών γλωσσικών syllabi όχι μόνο για τους μαθητές που μιλούν τις δύο επίσημες γλώσσες, αλλά και για αυτούς που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες, όπως οι Sami (Λάπωνες) και οι Ρομά. Τα syllabi αυτά

¹⁵ Πρόκειται για ένα έπος που γράφτηκε τον 19^ο αιώνα (η πρώτη του εκδοχή δημοσιεύτηκε το 1835) από τον Elias Lönnrot, ο οποίος ισχυρίστηκε πως το συνέλεξε σε τόμο από φινλανδικές λαϊκές πηγές. Το έπος αποτελείται από 50 τραγούδια και 22.795 στίχους, και έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των Φινλανδών και την τελική τους ανεξαρτησία από τη Ρωσία το 1917.

¹⁶ Ο λογοτεχνικός κανόνας συνδέεται με την ρομαντική ιδέα ότι η ιστορία της λογοτεχνίας αποτελεί τη βιογραφία της εθνικής ψυχής, καθώς και της σχολικής εκδοχής με το έπος της εθνικής λογοτεχνίας (Πασχαλίδης 1999).



παρουσιάζουν διακειμενικότητα με την ειδική ενότητα του Π.Σ. που αφορά τη «Διδασκαλία των πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων», η ύπαρξη της οποίας αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα με την οποία την περιβάλλει το Π.Σ.:

«Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα και λογοτεχνία πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη του μαθητή στη διγλωσσία και να ενισχύσει τον αυτοσεβασμό του παιδιού ή του νεαρού ατόμου. Ο στόχος της διδασκαλίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής ευκαιρίες, εργαλεία και ιδέες για την οργάνωση των σκέψεων, της έκφρασης και της γνώσης του. Στην εφαρμογή της νέας γνώσης σε μια ποικιλία γλωσσικών χρήσεων, ο μαθητής καθοδηγείται προς την κατεύθυνση της κριτικής προσέγγισης» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, 70).

Επίσης, «Η ανεκτικότητα απέναντι στους ομιλητές άλλων γλωσσών» και «η κατανόηση της πολυγλωσσίας που υπάρχει στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινότητες» άλλωστε είναι βασικές ιδέες που ανιχνεύονται σε όλα τα γλωσσικά syllabi (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, 52, 55).

Στο πλαίσιο αυτό και εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού μοντέλου που φαίνεται ότι προωθείται στη φινλανδική εκπαίδευση, ενδιαφέρον παρουσιάζουν παραθέματα από τα syllabi των δύο επίσημων γλωσσών (φινλανδική και σουηδική γλώσσα) που θέτουν ως στόχο «την απόκτηση μιας βασικής γνώσης για όλες τις ομιλούσες γλώσσες της Φινλανδίας» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9, 55), αλλά και «να σέβονται (οι μαθητές) τις γλώσσες που μιλάνε στο άμεσο περιβάλλον τους και να αναγνωρίζουν τις γλώσσες των γειτονικών σκανδιναβικών χωρών» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 61), καθώς και «να ελέγχουν ένα αρκετά μεγάλο και εύχρηστο λεξιλόγιο, ανεξάρτητα από τα ιδιωματικά στοιχεία της φινλανδικής γλώσσας, τις διαλέκτους και των ιδιωμάτων που χαρακτηρίζουν τις προφορικές γλώσσες» (ό.π., grades 6-9, 68).

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, η διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε αυτόχθονες πληθυσμούς και μειονοτικές ομάδες, φαίνεται να προωθείται με «την εξοικείωσή τους με την παιδική λογοτεχνία



των Sami και την αφηγηματική παράδοση των Sami» (ό.π., [Sami ως μητρική γλώσσα](#), grades 1-2, 71), «να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό των Sami και άλλων αυτόχθονων πληθυσμών, μέσω της λογοτεχνίας, του θεάτρου και του κινηματογράφου, να γνωρίζουν βιβλία που έχουν γράψει Sami συγγραφείς» (ό.π., grades 3-5, 74), «να εμβαθύνουν τη γνώση τους στη λογοτεχνία των Sami, το θέατρο και την τέχνη, να γνωρίζουν την ιστορία και τα κλασικά έργα της λογοτεχνίας των Sami» (ό.π., grades 6-9, 79).

Είναι εμφανής η σύνδεση των παραθεμάτων αυτών με τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που προβάλλονται ως σημαντικές σε όλα τα γλωσσικά syllabi και αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο η γνώσεις αυτές στην περίπτωση των αυτόχθονων πληθυσμών συνδέονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο δομεί την ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά του. Συγκεκριμένα ως βασικοί στόχοι αναφέρονται «να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη σχέση μεταξύ των αλλαγών στη γλώσσα και τη θέση που έχει η δικιά τους γλώσσα ανάμεσα σε άλλες γλώσσες και στην πολυπολιτισμική γλωσσικά κοινότητα» (ό.π., grades 6-9, 79), «πληροφορηθούν για τη σημασία της δι-γλωσσίας και της πολυγλωσσίας» (ό.π., [Ρομά ως μητρική γλώσσα](#), grades 6-9, 81), «να κατανοούν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ της γλώσσας των Ρομά και της φινλανδικής, να γνωρίζουν τις προφορικές διαλέκτους, την κατάσταση και την ιστορία τους» (ό.π., grades 6-9, 87).

Επομένως, στο πεδίο της σημείωσης, η λογοτεχνία φαίνεται να αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της ιδιαίτερης ταυτότητας των μαθητών, στο πλαίσιο όμως μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής κοινότητας στην οποία είναι μέλη. Η διάχυση, επίσης, πληροφοριών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς αντλεί από συζητήσεις που διεξάγονται στο πλαίσιο των κριτικών παιδαγωγικών θεωριών και του αντιρατσιστικού χαρακτήρα που έχουν πολλά προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέτουν ως στόχο την αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Στο πλαίσιο αυτό η θεώρηση της λογοτεχνίας δείχνει να απομακρύνεται από παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μέσου αφύπνισης



της εθνικής «ψυχής» και συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, αν και εντοπίζονται κάποια σημεία στα γλωσσικά syllabi των Sami και των Ρομά, που αντιτίθενται στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, και ενδεχομένως αποτελούν φθίνοντα γλωσσοδιδακτικό λόγο, ο οποίος μιλά για καθαρότητα της γλώσσας, όπως δείχνουν τα παρακάτω παραθέματα:

«Να εξασκούνται στη διατήρηση της καθαρότητας της γλώσσας [...] Να γνωρίζουν πώς να μιλάνε καθαρά Sami, χωρίς να καταφεύγουν στη φινλανδική γλώσσα» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, grades 3-5, 76).

Η αναφορές αυτές πιθανώς συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας αυτής, καθώς συμπεριλαμβάνεται στον χάρτη της Unesco με τις γλώσσες που απειλούνται με εξαφάνιση, ιδιαίτερα, όμως, όσον αφορά τους Sami πληθυσμούς που ζούνε στη Ρωσία. Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι και στη Φινλανδία ο πληθυσμός τους δεν ξεπερνά τους 6.500 σε ένα σύνολο 80.000 περίπου ατόμων παγκοσμίως¹⁷:

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο πολυπολιτισμός του φινλανδικού Π.Σ. φαίνεται να αντλεί από λόγους που συνδέονται με την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία προτείνει τις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης ως βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής, έτσι ώστε οι διαφορές (γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές) να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης. Η αντίληψη περί ισότητας στη διαπολιτισμική παιδαγωγική διαφέρει από αυτή του παραδοσιακού σχολείου καθώς προϋποθέτει την κριτική αναγνώριση της διαφοράς (βλ. Γκόβαρης, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό τα εθνικά λογοτεχνικά έργα μαζί με τα αντίστοιχα έργα του θεάτρου, του κινηματογράφου και των ΜΜΕ, αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά αγαθά που σκοπεύουν στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

¹⁷ Η χώρα των Σάμι εκτείνεται σε τέσσερις διαφορετικές χώρες, τη Νορβηγία, τη Σουηδία, την Φινλανδία και τη Ρωσία. Οι Σάμι βρίσκονται στα εδάφη αυτά πολύ πριν από την επίσημη χάραξη των συνόρων μεταξύ των κρατών αυτών. Στη Νορβηγία υπάρχουν περίπου 40.000, στη Σουηδία 15.000 ως 25.000 στη Φινλανδία 6.500 και στη Ρωσία 2.000.



Επίσης, στην περίπτωση των Ρομά και πάλι οι ΤΠΕ αναφέρονται ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών χρησιμοποιώντας τη δική τους γλώσσα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου των syllabi που αφορούν το μάθημα της γλώσσας/λογοτεχνίας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στα πεδία που αφορούν τις γνώσεις για τον κόσμο και τη λογοτεχνία, καθώς και τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος, υπάρχει έντονη διαπλοκή ποικίλων γλωσσοδιδασκτικών λόγων, από τους οποίους κάποιοι εμφανίζονται να κυριαρχούν περισσότερο από τους άλλους στα διαφορετικά πεδία ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, στην ενότητα που αφορά τις «Γνώσεις για τον κόσμο» ανιχνεύτηκαν γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι που αντλούνε από την παράδοση κριτικών παιδαγωγικών θεωρήσεων που δίνουν έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι γνώσεις που προτείνονται στο πεδίο αυτό για τις ΤΠΕ φανερώουν τη διαπλοκή μεταξύ επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων, όπως φανερώνει η έμφαση στις ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών στις ΤΠΕ, που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ουσιαστικά στο κοινωνικό γίνεσθαι ως ενεργοί πολίτες, και, ταυτόχρονα, η υπογράμμιση της έννοιας της *καταλληλότητας* στην παραγωγή των δικών τους μηνυμάτων. Ωστόσο ανιχνεύεται και μια κριτική οπτική στα παραθέματα που αφορούν το ρόλο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και την ανάγκη για κριτικό γραμματισμό των παιδιών.

Στην ενότητα που αφορά τις «Γνώσεις για τη λογοτεχνία» υπάρχει επίσης διαπλοκή ολιστικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων με αντίστοιχους κειμενοκεντρικούς. Ειδικότερα στη λογοτεχνία ο κειμενοκεντρικός χαρακτήρας γίνεται ακόμα πιο έντονος, αφού ανιχνεύονται γνώσεις που σχετίζονται με θεωρίες της ανάγνωσης που έχουν ως αφετηρία τους τον κειμενικό κόσμο.

Το ενδιαφέρον, στην ενότητα αυτή και όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι ότι η αναζήτηση πληροφοριών από ηλεκτρονικές πηγές, η οποία παραπέμπει σε

επικοινωνιακούς/ολιστικού γλωσσοδιδακτικούς λόγους, δείχνει να συμπληρώνεται από γνώσεις που έχουν να κάνουν με ζητήματα δεοντολογίας και ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο. Δηλαδή, και πάλι, όπως στην περίπτωση των γνώσεων για τα ΜΜΕ, αναδύεται ένας κριτικός γλωσσοδιδακτικός λόγος.

Ο αναδυόμενος κοινωνικοπολιτισμικός/κριτικός λόγος στα προηγούμενα πεδία δείχνει να κυριαρχεί στο πεδίο της σημείωσης, όπου εκτός από την αναγνώριση της επιρροής του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην παραγωγή του νοήματος, υπογραμμίζεται η κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία με απώτερο σκοπό την αλλαγή των δομών που εμποδίζουν την ανθρώπινη χειραφέτηση. Επιπλέον, στην ενότητα «Λογοτεχνία και σημείωση», η κριτική οπτική φαίνεται ότι αντλεί από τις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής που δίνουν έμφαση στον πολυπολιτισμό αλλά και στον πολυγραμματισμό των παιδιών, καθώς παρατηρείται μια έντονη διαπλοκή των αντίστοιχων γλωσσοδιδακτικών λόγων.

Όσον αφορά τη λογοτεχνία, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, που φαίνεται ότι προωθείται στο φινλανδικό Π.Σ., προκρίνει την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων που ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά των διαφορετικών γλωσσικών ομάδων, με απώτερο σκοπό, όμως, την ενδυνάμωση της πολιτισμικής/γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών περισσότερο παρά την αφύπνιση της ιδιαίτερης εθνικής τους ταυτότητας.

Σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς, η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα και στη βάση των κοινών χαρακτηριστικών της με την τέχνη¹⁸ η διδασκαλία της εμφανίζει έντονη διακειμενικότητα με τα syllabi που αφορούν τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο φινλανδικό Π.Σ. Η διακειμενική αυτή σχέση αναδεικνύει και την έννοια της πολυτροπικότητας και

¹⁸ «η λογοτεχνία όμως εμπεριέχει και πρόσθετα, κοινά με την τέχνη χαρακτηριστικά, όπως τη μη αυτονομία, τον προσδιορισμό της από την ανάπτυξη της κοινωνίας, το μη ωφελμιστικό της χαρακτήρα, τη μεταβλητότητα του περιεχομένου, την επιλογή της μορφής από τον καλλιτέχνη-δημιουργό, τη στόχευση του συναισθηματικού-συγκινησιακού κόσμου του αποδέκτη-αναγνώστη και το είδος της επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή τα κείμενα που συγκροτούνται από λογοτεχνικό λόγο θα πρέπει να εντάσσονται στην τέχνη, με την κυρίαρχη κοινωνικά έννοια περί τέχνης, ενώ τα έργα που συγκροτούνται από μη λογοτεχνικό λόγο δε μπορούν να θεωρηθούν τέχνη» (Χατζησαββίδης, 1999).



συνδέεται έντονα και με τον γραμματισμό στα ΜΜΕ που προτείνεται στο Π.Σ, τόσο στη σχετική διαθεματική ενότητα όσο και σε όλα τα γλωσσικά syllabi.

2.2 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές

Στο μέρος αυτό της ανάλυσης θα γίνει απόπειρα να εξεταστούν οι διδακτικές/κειμενικές πραγματώσεις στις οποίες εκβάλλουν οι γλωσσοδιδασκαλικοί λόγοι που ανιχνεύτηκαν στο μέρος της ανάλυσης που αφορούσε το περιεχόμενο του Π.Σ. Συγκεκριμένα, η ανάλυση θα εστιαστεί στο είδος των *Λόγων* (Discourses) μέσω των οποίων οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αναλαμβάνουν κάποιους συγκεκριμένους ρόλους.

Καταρχάς, θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε πληροφορίες από εκείνα τα σημεία του Π.Σ. που διατυπώνονται οι βασικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο οργάνωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή.

Στην ενότητα του Π.Σ. «Πραγμάτωση της διδασκαλίας» αναφέρεται:

«Η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από στοχοθετημένες δράσεις σε μια ποικιλία καταστάσεων: ανεξάρτητα, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό αλλά και την ομάδα των συμμαθητών. [...] (κατά τη διαδικασία αυτή) οι μαθητές επεξεργάζονται και ερμηνεύουν τα μαθησιακά αντικείμενα συνδέοντάς τα με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές [...] η μάθηση εξαρτάται από την ήδη κατασκευασμένη γνώση των μαθητών, τα κίνητρα μάθησης και τις μαθησιακές και εργασιακές συνήθειες» («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», [«Πραγμάτωση της διδασκαλίας»](#), 16)

Στο παράθεμα αυτό οι υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις έχουν τοποθετημένη σημασία στο πλαίσιο των σύγχρονων *επικοινωνιακών/γνωστικών* θεωριών μάθησης (κονστροκτιβιστική παιδαγωγική παράδοση), οι οποίες αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και



αυτό που χρειάζεται είναι να βοηθηθούν ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν.

Τα παιδιά, υπό το πρίσμα αυτό, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση των γνώσεών τους. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές τα *κίνητρα* αποτελούν ίσως το σημαντικότερο παράγοντα μάθησης και έργο του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί ή να δραστηριοποιεί κίνητρα για μάθηση, να εφιστά την προσοχή των μαθητών σε αυτό που πρέπει να προσέξουν και να τους δηλώνει καθαρά τους στόχους μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να επικεντρώνονται, κάθε φορά, στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Ωστόσο, η υπογράμμιση στο παραπάνω παράθεμα της σπουδαιότητας που έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στα *κειμενικά γεγονότα* στην τάξη¹⁹, απηχούν απόψεις της κοινωνιογνωστικής θεωρίας, που υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μαθαίνει όχι μόνο με βάση τις ενισχύσεις και την αξιολόγηση των συνεπειών των διάφορων μορφών συμπεριφοράς, αλλά μαθαίνει, επίσης, παρακολουθώντας την συμπεριφορά των άλλων και κατ' αυτόν τον τρόπο έχει την δυνατότητα και την ευκαιρία να μαθαίνει από τις εμπειρίες των άλλων. Η παιδαγωγική προσέγγιση στην περίπτωση αυτή αντλεί από κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες βλέπουν τη μαθησιακή δραστηριότητα μέσα από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται..

Επιπλέον, στην ενότητα 3 με τίτλο «Πραγμάτωση της εκπαίδευσης», στο κεφάλαιο με τίτλο «Μέθοδοι εργασίας», διαβάζουμε:

«Κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται μέθοδοι που χαρακτηρίζουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο, καθώς πρόκειται για πολύπλευρες προσεγγίσεις εργασίας [...] των οποίων ο στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές κοινωνικές, μαθησιακές, νοητικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες εργασίας και επίλυσης προβλημάτων προωθώντας την ενεργή συμμετοχή» (ό.π., Μέθοδοι εργασίας, 17)

¹⁹ Ως «*κειμενικό γεγονός* ή *συμβάν γραμματισμού*» ορίζεται από την Heath (1983) «...κάθε ακολουθία δράσης στην οποία εμπλέκονται ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού» (βλ. Κωστούλη, 2001).



«Ο μαθησιακός ρυθμός και το υπόβαθρο (του κάθε μαθητή), καθώς και οι αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αλλά και γενικά μεταξύ των ατόμων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη» (ό.π., 18)

Στα παραπάνω περιγράφεται ένας ενεργός και άρα πρωταγωνιστικός ρόλος για τον μαθητή, ο οποίος μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας οικοδομεί νέες γνώσεις, λαμβάνοντας υπόψη, ωστόσο, τις εξατομικευμένες ικανότητες του καθενός εξαιτίας των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών.

Στο πλαίσιο των προτάσεων αυτών, και ειδικότερα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε όλα τα γλωσσικά syllabi, υπογραμμίζεται η σημασία των *κινήτρων* κατά την ανάγνωση αλλά και του ενεργού ρόλου που παίζουν τα παιδιά στην παραγωγή της γνώσης, με συνεχείς αναφορές, όπως υποδεικνύουν οι παρακάτω υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις, στην ικανότητα των παιδιών:

«να επιλέγουν αναγνώσματα που να τους ενδιαφέρουν» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 45), *«να μπορούν να βρίσκουν έργα της συμβαντολογικής (γεγονότων/factual) ή φανταστικής λογοτεχνίας και άλλα κείμενα που τους ενδιαφέρουν, και να είναι σε θέση να δικαιολογούν τις απόψεις τους»* (ό.π., grades 6-9, 55), *«να είναι κινητοποιημένοι, ενεργοί αναγνώστες που γνωρίζουν πώς να βρίσκουν ενδιαφέροντα για την ηλικία τους, δικά τους λογοτεχνικά αναγνώσματα»* (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2, 59), *«να ενδυναμώνουν τις δεξιότητες ερμηνείας και αξιολόγησης των κειμένων, και να εξελίσσονται σε ενεργούς, αναστοχαστικούς αναγνώστες και ακροατές»* (ό.π., grades 6-9, 64).

Όσον αφορά το ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αυτός δεν αναφέρεται ρητά, εφόσον το γραμματικό υποκείμενο που προτιμάται από τους συντάκτες του Π.Σ. είναι πάντα οι μαθητές, αποκαλύπτοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο που αυτοί αναμένεται να έχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι ο ρόλος αυτός είναι σαφέστατα καθοδηγητικός, αλλά με κύριο μέλημα την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχετικά με τους πόρους (resources) που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο Π.Σ. δεν γίνεται κάποια σαφής αναφορά, δεδομένου ότι η επιλογή των σχολικών βιβλίων και γενικά των υλικών που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη, είναι αρμοδιότητα της κάθε σχολικής μονάδας, με την αντίστοιχη έγκριση των υπεύθυνων τοπικών φορέων. Ωστόσο, ειδικά για τη Λογοτεχνία ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συνεχείς αναφορές στην ανάγνωση από μέρους των παιδιών ενός κατάλληλου για την ηλικία τους αριθμού λογοτεχνικών έργων, απηχεί μάλλον μια αντίληψη ανάγνωσης ολόκληρων βιβλίων και μάλιστα στην πρωτότυπη μορφή τους, παρά υπαινίσσονται την ύπαρξη σχολικών ανθολογίων και αναπλαισιωμένων κειμένων σε σχολικά βιβλία.

Η αντίληψη της ανάγνωσης ολόκληρων βιβλίων φαίνεται να συνδέεται και με τις προτεινόμενες πράξεις (actions) από την πλευρά των παιδιών, που παροτρύνονται να μάθουν, ήδη από τις μικρές τάξεις «να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη» (ό.π., *Φινλανδική ως μητρική γλώσσα*, grades 1-2, 46), «να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες που προσφέρονται από μία βιβλιοθήκη» (ό.π., *Σουηδική ως μητρική γλώσσα*, grades 3-5, 62).

Γενικότερα για τις πράξεις των κοινωνικών πρωταγωνιστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) στη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, για τη λογοτεχνία, τα παρακάτω παραθέματα: «να αντιμετωπίζουν τα πράγματα που ακούνε, βλέπουν, βιώνουν και διαβάζουν, με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, της αφήγησης, του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης» (ό.π., *Φινλανδική ως μητρική γλώσσα*, grades 6-9, 58), «να περιγράφουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, και τις προσωπικές αλλά και αυτές που μοιράζονται στην τάξη, μέσω της αφήγησης, της συζήτησης, της συγγραφής αλλά και της δραματοποίησης» (ό.π., *Σουηδική ως μητρική γλώσσα*, grades 3-5, 62).

Η χρήση των μεθόδων που περιγράφονται παραπάνω καταδεικνύει τον εμπυχωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να γνωρίζει πώς λειτουργούν οι βιωματικές μορφές μάθησης, όπως το παιχνίδι και η δραματοποίηση, στην ψυχοκινητική εμπλοκή των παιδιών στην αναγνωστική εμπειρία που μοιράζονται με



τους υπολοίπους στο πλαίσιο μιας *αναγνωστικής κοινότητας*²⁰ που φαίνεται ότι οργανώνεται κάθε φορά στην τάξη.

Η οργάνωση της αναγνωστικής κοινότητας φαίνεται να μεθοδεύεται μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη, καθώς σε όλα τα γλωσσικά syllabi, και ιδιαίτερα στα σημεία που αφορούν την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη, υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές για την *αναγνωστική κοινότητα*, στην οποία οι μαθητές «εξασκούνται να μοιράζονται και να επεξεργάζονται τις προσωπικές τους αναγνωστικές εμπειρίες» (ό.π., *Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, grades 3-5*, 47), «ενθαρρύνονται να αναφέρουν και δικαιολογούν τις απόψεις τους και να σχολιάζουν εποικοδομητικά (constructively) τις απόψεις των υπολοίπων» (ό.π., *grades 6-9*, 51), «να διαβάζουν βιβλία, να συζητάνε το περιεχόμενό τους και να γράφουν για αυτά, έτσι ώστε να βιώνουν και να μοιράζονται αναγνωστικές εμπειρίες» (ό.π., *Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 1-2*, 58), «να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους άλλους και να είναι ικανοί να εργάζονται μόνοι τους αλλά και σε ομάδες» (ό.π., *Σουηδική ως μητρική γλώσσα, grades 6-9*, 67).

Οι υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις απηχούν *συζητήσεις* που διεξάγονται έντονα στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της ανάγνωσης και του σύγχρονου προβληματισμού για τον κριτικό ρόλο του αναγνώστη της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές οι αναγνώστες δεν αναπαράγουν ερμηνείες αλλά αναπαράγονται και οι ίδιοι σαν υποκείμενα από τα κείμενα που διαβάζουν, καθώς το κείμενο δρα πάνω στον αναγνώστη αυξάνοντας ή τροποποιώντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχει.

Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών, η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα κριτικού γραμματισμού, δηλαδή η συνδιαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου που η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών, μέσω των οποίων

²⁰ Η μελέτη της αναγνωστικής κοινότητας στρέφει το ερευνητικό ενδιαφέρον στους τρόπους με τους οποίους η σχολική τάξη οικοδομείται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού και δεν αντιμετωπίζεται ως ένα δεδομένο πλαίσιο γραμματισμού (βλ. Κωστούλη 2005).



διαπραγματευόμαστε τα κείμενα. Στόχος είναι η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που τους/τις αφορούν, ενώ δίνεται έμφαση στη διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές.

Τέλος, όσον αφορά στα στοιχεία που μπορούμε να αντλήσουμε σχετικά με το χρόνο και το χώρο διεξαγωγής των διδακτικών πρακτικών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι δεν αναφέρεται πουθενά στο Π.Σ. κάποια συγκεκριμένη χρονική αλληλουχία και ακολουθία των πράξεων, ενώ στο μέρος του Π.Σ. που αφορά το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου αυτό φαίνεται να ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης:

«να προμηθεύει τους μαθητές με εργαλεία μελέτης και εγκαταστάσεις που θα είναι έτσι σχεδιασμένα και οργανωμένα ώστε να επιτρέπουν τη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων μελέτης και εργασίας. Τα εργαλεία εργασίας, υλικά και οι υπηρεσίες των βιβλιοθηκών, πρέπει να είναι διαθέσιμα σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία για ενεργητική και ανεξάρτητη μάθηση. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι έτσι εφοδιασμένο ώστε να υποστηρίζει την ανάπτυξη του μαθητή ως μελλοντικού μέλους της κοινωνίας της πληροφορίας, και να δίνει ευκαιρίες για πρόσβαση σε διαδικτυακές βάσεις δεδομένων. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στην αισθητική του φυσικού μαθησιακού περιβάλλοντος» («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», [«Πραγμάτωση της διδασκαλίας»](#), Μαθησιακό περιβάλλον, 16).

Στο παραπάνω παράθεμα αναδεικνύεται και ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ, καθώς γίνεται άμεση σύνδεση του σχετικού γραμματισμού των παιδιών με την κοινωνία στην οποία είναι μέλη και στη σπουδαιότητα που έχει για τον γραμματισμό αυτό η οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την πρόσβαση των παιδιών σε ηλεκτρονικές πηγές.

Τέλος, συνοψίζοντας τα ευρήματα της ενότητας που αφορά τις διδακτικές πρακτικές, όπως αυτές διαφαίνονται στα σχετικά σημεία του Π.Σ., και όσον αφορά



τις ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών των διδακτικών/κειμενικών πραγματώσεων στο μάθημα της γλώσσας/λογοτεχνίας, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι *Λόγοι*, στους οποίους εκβάλλουν οι πρακτικές αυτές, φαίνονται ότι είναι αυτοί του «ενεργού μαθητή» και του «βοηθού/εμπυχωτή δασκάλου», όπως αναλύθηκε παραπάνω.



3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα στραφεί γύρω από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας μελέτης:

- Ποιος ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;
- Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του προτεινόμενου τρόπου;
- Τι είδους ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιεί και ποιο είδος γραμματισμού προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη;

Από την ανάλυση που έγινε στο προηγούμενο μέρος της μελέτης, και ως προς το ερώτημα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας/λογοτεχνίας, γίνεται φανερό πως η προτεινόμενη προσέγγιση, έτσι όπως κατασκευάζεται από το φινλανδικό Π.Σ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απομακρύνεται από το μοντέλο διδασκαλίας των ΤΠΕ ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου (τεχνοκρατικό/τεχνοκεντρικό μοντέλο) και υιοθετεί έναν ολιστικό τρόπο²¹ αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, καθώς γίνεται προσπάθεια αυτές να ενσωματωθούν σταδιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ολιστικό μοντέλο), όπως φανερώνει και η ύπαρξη συγκεκριμένης διαθεματικής ενότητας στην εισαγωγή των βασικών περιεχομένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα ένα βασικό *νήμα* που διαπερνά συνολικά το Π.Σ., αυτό της *διαθεματικότητας*.

Ωστόσο, θα πρέπει να σχολιαστεί ότι η ύπαρξη, στα γλωσσικά syllabi, ιδιαίτερα στα σημεία που αφορούν τις μικρότερες τάξεις, μαθησιακών στόχων, όπως

²¹ βλ. Κουτσογιάννης, 2010



η εκμάθηση γραφής ενός κειμένου στον Η/Υ ή, στις μεγαλύτερες τάξεις, της αναζήτησης πληροφοριών από το διαδίκτυο και της αξιοποίησης ηλεκτρονικών πηγών, προϋποθέτει δεξιότητες χειρισμού των τεχνολογικών εργαλείων που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστής διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή γίνεται μάλλον συνδυασμός των δύο παραπάνω μοντέλων, δηλαδή μαθημάτων «αμιγούς» πληροφορικής και ταυτόχρονα ένταξης των ΤΠΕ ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (*πραγματολογικό μοντέλο*)²².

Ο συνδυασμός αυτός φαίνεται να πραγματοποιείται μέσω των επικοινωνιακών στόχων που τίθενται κατά την επεξεργασία γλωσσικών κειμένων στην τάξη γενικά, και την επικράτηση *ολιστικών γλωσσοδιδακτικών λόγων*, όπως αποδεικνύει και η αντίληψη της ενιαίας διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο φινλανδικό Π.Σ.. Η παραπάνω αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα την υπέρσχυση της *ολοκληρωμένης προσέγγισης*²³, τουλάχιστον σε επίπεδο πρότασης, ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Βέβαια, η πλήρης διερεύνηση του τρόπου χρήσης των νέων τεχνολογιών απαιτεί γνώση του τοπικού συγκειμένου και των τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των τοπικών Π.Σ., και στην κατεύθυνση αυτή χρήσιμα στοιχεία μπορούν να ανιχνευθούν σε ετήσιες εκθέσεις συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ή παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων σε σχετικές ιστοσελίδες²⁴.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, η διάχυση των τεχνολογιών και η χρήση τους ως εργαλείων υποστήριξης της *ομαδικής εργασίας*, που η προκρινόμενη μέθοδος της *συνεργατικής και «αυθεντικής»*²⁵ μάθησης προωθεί, στηρίζεται στη διευκόλυνση,

²² βλ. ό.π.

²³ βλ. ό.π.

²⁴ βλ. [Latokartano School 07-08](#), Helsinki Finland, Salla Korpela, March 2011, [«A day in the life of Strömberg School»](#)

²⁵ Σύμφωνα με τις απόψεις του Γάλλου παιδαγωγού Celestin (1896-1966), που πολλά σχολεία υιοθετούν, η «αυθεντική» μέθοδος είναι μια φυσική μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιεί τις πραγματικές εμπειρίες παιδιών και εδώ μπορούν να ενταχθούν και οι αναφορές του εθνικού Π.Σ., για «φυσικά», δηλαδή αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα (βλ. «Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Βασικής Εκπαίδευσης 2004», [«Πραγμάτωση της διδασκαλίας»](#), 16).



από μέρους των τοπικών αρχών, της πρόσβασης στις ΤΠΕ²⁶. Ταυτόχρονα η άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο εγείρει, σύμφωνα με τους συντάκτες των τοπικών Π.Σ, ζητήματα ασφαλούς πλοήγησης και τήρησης κανόνων δεοντολογίας, και στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και πολλές αναφορές που εντοπίστηκαν στο εθνικό Π.Σ., για κριτικό γραμματισμό των παιδιών στις νέες τεχνολογίες.

Γενικότερα, και παρά την *κειμενοκεντρική οπτική* που εντοπίστηκε στον τρόπο επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη, η οπτική της *κριτικής παιδαγωγικής* που ανιχνεύεται σε επίπεδο γνώσεων για τη Λογοτεχνία, τείνει να γίνει κυρίαρχη στα σημεία που αφορούν τον γραμματισμό των παιδιών στις ΤΠΕ και στα ΜΜΕ.

Ιδιαίτερα, στο πλαίσιο του εθνικού Π.Σ., η εξέταση των ΜΜΕ συνδέεται με σημαντικά ζητήματα *δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, τα οποία το σχολείο οφείλει να επεξεργαστεί, καθώς συνδέονται με αξίες, στάσεις και γνώσεις για τον κόσμο που τα παιδιά πρόκειται να ενταχθούν ως *ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες*.

Επίσης, η πρόταση της συγκρότησης μιας *αναγνωστικής κοινότητας* στο πλαίσιο των ομάδων συνεργασίας των μαθητών, με χαρακτηριστικά κριτικού γραμματισμού, η αξιοποίηση της εθνικής λογοτεχνίας ως μέσου *ενδυνάμωσης της γλωσσικής/πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών*, κυρίως, και όχι ως ένδειξη αξιολόγησης κάποιων έργων ως πιο σημαντικών από κάποια άλλα, το νήμα, δηλαδή του *πολυπολιτισμού*, οι συνεχείς αναφορές στα έργα που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές και την παρουσίαση/υποστήριξή τους στο πλαίσιο της ομάδας, αποκαλύπτουν τη σημασία που αποκτά η κριτική οπτική στο φινλανδικό Π.Σ.

Η έμφαση, επίσης, στην υποστήριξη της *ερμηνείας των μαθητών*, ακόμα και όταν αυτή έχει ως αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο, η προώθηση δηλαδή των *θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης*, αποκαλύπτει μια διδακτική προσέγγιση περισσότερο *μαθητοκεντρική*, καθώς η μεταφορά των θεωριών αυτών στη διδακτική πράξη στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η όλη ουσία της

²⁶ Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσονται διευκολύνσεις που παρέχουν οι τοπικές αρχές, όπως, π.χ., η δωρεάν παροχή internet στους μαθητές της πόλης του Ελσίνκι (βλ. [Latokartano School 07-08](#), Helsinki Finland).



ανάγνωσης είναι ότι μας οδηγεί σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, ενεργεί ως καταλύτης για το σχηματισμό μιας περισσότερο κριτικής άποψης για την ταυτότητά μας. Είναι σα να διαβάζουμε τον ίδιο τον εαυτό μας, καθώς διαβάζουμε ένα βιβλίο.

Ως ένδειξη απόπειρας καλλιέργειας της κριτικής στάσης των μαθητών χαρακτηρίζεται, από την παρούσα μελέτη, και η πρόταση συνδυασμού όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας την τάση των γλωσσικών syllabi της Φινλανδίας να ενισχυθούν οι αξιολογικές ικανότητες των μαθητών και η κριτική διαπραγμάτευση των λογοτεχνικών έργων στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας, εξοικειώνοντάς τους όχι απλώς με τις λογοτεχνικές τεχνικές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο έργο, τη γνώση των «κωδίκων» του, δηλ. των κανόνων που καθορίζουν συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο παράγει τα νοήματά του, αλλά και με τη γνώση των θεωρητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται κατά τη παραγωγή της εκάστοτε ερμηνείας, γνώσης με σαφή μεταγνωστικό προσανατολισμό.

Επίσης, η *διακειμενικότητα* που υπάρχει μεταξύ του syllabus για τη Λογοτεχνία και άλλων μαθημάτων καλλιτεχνικού περιεχομένου, όπως η Μουσική και η Εικαστική Αγωγή, αλλά και η συνεχής αναφορά στη χρήση θεατρικών και άλλων βιωματικών μορφών μάθησης στο γλωσσικό μάθημα, αναδεικνύει ένα έντονο γλωσσοδιδασκτικό *δημιουργικό υπόλογο*, στο πλαίσιο του κυρίαρχου ολιστικής οπτικής, σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα ένα βασικό *νήμα* που διαπερνά το φινλανδικό Π.Σ., δηλαδή την οπτική των *πολυγραμματισμών*, και το οποίο στην περίπτωση των γλωσσικών syllabi ανιχνεύεται ιδιαίτερα στο πεδίο της σημείωσης.

Ο γλωσσοδιδασκτικός λόγος των πολυγραμματισμών, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ΜΜΕ, διαπλέκεται με *επικοινωνιακούς* αλλά και *κριτικούς* γλωσσοδιδασκτικούς λόγους στο πεδίο της σημείωσης, που σκοπό θέτουν την καλλιέργεια της *ταυτότητας* του *ενεργού και ενημερωμένου* πολίτη, ο οποίος δρα *αποτελεσματικά* σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να λειτουργεί και *μετασχηματιστικά* στον κόσμο που τον περιβάλλει.



Τέλος, και όσον αφορά τις *ταυτότητες* των εκπαιδευτικών και μαθητών, που καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, και στο βαθμό, βέβαια, που αυτές γίνονται ορατές στο πλαίσιο του εθνικού αλλά και των τοπικών *curricula*, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ένα άλλο κυρίαρχο *νήμα*, που διαπερνά συνολικά το Π.Σ., είναι η ταυτότητα του *μαθητή ερευνητή και ενεργού μέλους* στο πλαίσιο της *ομάδας* και της *κοινότητας*, και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού *συντονιστή, βοηθού και εμπυχωτή* της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά πρέπει να υποβοηθηθούν σε ζητήματα κριτικής επεξεργασίας των ηλεκτρονικών πηγών και του διαδικτύου, αλλά η μάθηση συντελείται μέσα από δικές τους δράσεις²⁷ και έρευνες.

Οι αντιλήψεις αυτές αποκαλύπτουν την προσπάθεια εφαρμογής ενός *ολιστικού* μοντέλου ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία γενικά, αλλά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης περιορίζονται από την έλλειψη περιγραφής, στο εθνικό Π.Σ., μιας ολοκληρωμένης διδακτικής μεθοδολογίας, που θα μας επέτρεπε να αντιληφθούμε κατά πόσο η χρήση των ΤΠΕ ως μέσου διδασκαλίας, αλλά και επικοινωνίας συνδέεται και με την κοινωνικοπολιτισμική τους προσέγγιση, που, ωστόσο, το Π.Σ. αναφέρει ρητά.

Ο χαρακτήρας του Π.Σ. είναι *ανοιχτός* και πολλά αφήνονται να ρυθμιστούν από τα τοπικά *curricula* και τη σχολική κοινότητα. Η σχετική αυτονομία που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός και η ευελιξία που φαίνεται ότι υπάρχει στις χωρικές και χρονικές παραμέτρους της πραγμάτωσης της διδασκαλίας, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι, στο φινλανδικό Π.Σ, υιοθετώντας την *εποικοδομιστική* προσέγγιση της μάθησης, ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικών που του επιτρέπουν να καθορίσει τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους, καθώς και τα κείμενα και τα τεχνολογικά μέσα που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τους στόχους αυτούς, και αξιοποιώντας, ταυτόχρονα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, και άρα αυτών που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό που ήδη διαθέτουν. Ωστόσο, η εξέταση

²⁷ Παραδείγματα τέτοιων δράσεων αποτελούν και πολλά μαθητικά ηλεκτρονικά περιοδικά που δημοσιεύουν εργασίες των παιδιών, αλλά και συμμετοχές σε προγράμματα e-twinning. (βλ. [netlibris](#), [Eye spy in Europe](#)).



αυτών των ερωτημάτων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης που μόνο η εστίαση σε συγκεκριμένα κειμενικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη και στο είδος της αλληλεπίδρασης που συντελείται μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτά θα μας επέτρεπε να κατανοήσουμε πλήρως.



Β. Η ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο

Η Εκπαίδευση στη Φινλανδία καθορίζεται από το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης ([The Finish Board of Education](#)) και το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Πολιτισμού ([Finish Ministry of Education and Culture](#)).

Οι παραπάνω φορείς είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος στο κεντρικό επίπεδο της κυβέρνησης.

Το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Πολιτισμού είναι η ανώτερη εκπαιδευτική αρχή που έχει τη γενική εποπτεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τα πολυτεχνεία, τα πανεπιστήμια και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ωστόσο, πολλά ζητήματα αποτελούν αρμοδιότητα τοπικών φορέων και κοινοπραξιών που συγκροτούν τους φορείς παροχής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (education and training providers). Οι σκοποί της προ-σχολικής αγωγής, της βασικής εκπαίδευσης, της ανώτερης δευτεροβάθμιας, γενικής και επαγγελματικής, εκπαίδευσης ορίζονται σε σχετικό νομοσχέδιο και στα εθνικά Προγράμματα Σπουδών. Η γενική και επαγγελματική Εκπαίδευση συγχρηματοδοτούνται από κυβερνητικές και τοπικές αρχές²⁸.

Με βάση τα παραπάνω η δομή της δημόσιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία είναι η ακόλουθη:

- 1) Προ-σχολική αγωγή (6 ετών)

²⁸βλ. [\[Finnish Ministry of Education and Culture\]](#)



2) Βασική εκπαίδευση (από την ηλικία των 7 ετών και μέχρι τα 16) και κατανέμεται σε 9 σχολικές τάξεις (grades 1-9). Επιπλέον, με την περάτωση της Βασικής Εκπαίδευσης υπάρχει η πρόβλεψη για φοίτηση, ύστερα από επιλογή του μαθητή, σε μια επιπλέον σχολική τάξη (grade 10), η οποία του παρέχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει τις γνώσεις και να βελτιώσει τους σχολικούς τίτλους του.

3) Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία είναι τριετής και διακρίνεται σε Γενική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση (grades 1-3).

4) Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια-πολυτεχνικές σχολές), η εισαγωγή στα οποία γίνεται με εθνικές εξετάσεις ([National Matriculation Examination](#)).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα σχολεία στη Φινλανδία απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία που οφείλεται στην ύπαρξη μιας άλλου τύπου κρατικής οργάνωσης, βασισμένης στην αποκέντρωση και την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων των τοπικών δήμων, οι οποίοι, σε συνεννόηση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, εκπαιδευτικούς, τοπικές παραγωγικές ομάδες, φορείς του δήμου), συνδιαμορφώνουν και συναποφασίζουν τα περιεχόμενα των σπουδών στα τοπικά σχολεία.

Οι παραπάνω φορείς καθώς και οι τοπικές αρχές, οι οποίες εγκρίνουν το τελικό Πρόγραμμα Σπουδών σε κάθε σχολείο, οφείλουν, βέβαια, να βασίζονται στους κύριους άξονες της εκπαίδευσης, όπως αυτοί χαράζονται από τα εθνικά Προγράμματα Σπουδών και το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η εξειδίκευση των γενικών στόχων, η επιλογή των περιεχομένων των σπουδών, τα σχολικά βιβλία, η ύπαρξη μαθημάτων επιλογής, ήδη από τη βασική εκπαίδευση, η οργάνωση των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων επιλογής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι διαδικασίες ενισχυτικής εκπαίδευσης και οι πρωτοβουλίες για εκπόνηση διαθεματικών προγραμμάτων σε κάθε σχολείο, είναι αντικείμενο ευθύνης της κάθε σχολικής μονάδας χωριστά.

Θα πρέπει να σχολιαστεί ότι η οργάνωση του περιεχομένου σπουδών σε ώρες μαθημάτων, που δεν συμπίπτουν με τα σχολικά έτη, η εκπόνηση ατομικών σχεδίων μάθησης για κάθε μαθητή, η μεγάλη πρόβλεψη για τη διδασκαλία της κυρίαρχης



γλώσσας (στην περίπτωση μας φινλανδική ή σουηδική) ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική, είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά της φινλανδικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας της χαρακτήρα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με σεβασμό στην ετερότητα και ταυτόχρονα την ενδυνάμωση της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας όλων των μαθητών, καλλιεργώντας τους την κοινή ταυτότητα ενός ενεργού πολίτη που σκέφτεται και δρα κριτικά στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

1.2 Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο χαρακτηρισμός «ανώτερη» δευτεροβάθμια εκπαίδευση απηχεί την διάκριση που ίσχυε παλιότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, μεταξύ κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία με νομοθεσία του 1998, έπαψε να ισχύει και η κατώτερη δευτεροβάθμια ενοποιήθηκε με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να είναι υποχρεωτική, αποτελείται από τρεις τάξεις (grades 1-3), στις οποίες φοιτούν μαθητές άνω των 16, μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και τα σχολεία επαγγελματική κατάρτισης.

Μετά την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να δώσουν σε εθνικό επίπεδο εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές που αποφοιτούν από τα σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης να κάνουν αίτηση για τις πολυτεχνικές σχολές, με βάση τα διπλώματα που έχουν αποκτήσει κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (βλ. [National Matriculation Examination και Ministry of Education and Culture](#))

Η παροχή εκπαίδευσης στα σχολεία της ανώτερης εκπαίδευσης ρυθμίζεται από το «Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003». Το συγκεκριμένο Π.Σ. εκτείνεται σε 261 σελίδες και τα βασικά θέματα που ρυθμίζονται σε αυτό είναι τα εξής:



10. Το Πρόγραμμα Σπουδών (ρύθμιση θεμάτων σχετικά με τη διαμόρφωση και το περιεχόμενο των τοπικών Π.Σ.)

11. Ο ρόλος και οι βασικές αξίες της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

12. Πραγμάτωση της εκπαίδευσης (θεώρηση της μάθησης, μαθησιακό περιβάλλον και μεθοδολογία, λειτουργική κουλτούρα, δομή των σπουδών).

13. Καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών (συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης, σχολικές υπηρεσίες πρόνοιας, διδασκαλία μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη, εκπαίδευση των γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων).

14. Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα εκπαίδευσης (περιεχόμενα και στόχοι των διαθεματικών ενοτήτων και των γνωστικών αντικειμένων)

15. Αξιολόγηση των μαθητών.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και τη διερεύνηση των αρχικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, αξιοποιήθηκαν στοιχεία από όλες τις παραπάνω ενότητες, με έμφαση στην ενότητα 5, που περιγράφει τους μαθησιακούς στόχους και τα βασικά περιεχόμενά της γενικής ανώτερης εκπαίδευσης, και όπου περιέχονται και τα γλωσσικά syllabi. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί θεωρήθηκε αδύνατη η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, χωρίς να συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, τις βασικές αρχές που το διέπουν και τους βασικούς σκοπούς που θέτει, τους παράγοντες που σχετίζονται με την πραγμάτωση της διδασκαλίας και την υποστήριξη των μαθητών, ή, τέλος, με την αξιολόγηση που εφαρμόζεται.

Αντίθετα εξαιρέθηκαν οι ενότητες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας/λογοτεχνίας ως δεύτερης γλώσσας και την εκπαίδευση στη νοηματική γλώσσα, καθώς και τα περιεχόμενα και οι στόχοι των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, πλην του γλωσσικού.



Εισαγωγικά, στην ανάλυση του Π.Σ., και ιδιαίτερα των ενοτήτων που αναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να κάνουμε μια πρώτη απόπειρα περιγραφής του ως ανοιχτού Π.Σ, που αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο στα τοπικά προγράμματα σπουδών, όπου εξειδικεύονται οι γενικές κατευθύνσεις του εθνικού Π.Σ. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (τοπικών φορέων, εκπαιδευτικών, γονέων).

Ο ανοιχτός χαρακτήρας του Π.Σ. διαφαίνεται έντονα σε παραθέματα που αντλούνται από την ενότητα 1 και αναφέρονται στη διαμόρφωση των τοπικών προγραμμάτων σπουδών: *«τα τοπικά προγράμματα σπουδών πρέπει να διαμορφώσουν ένα ετήσιο σχέδιο που θα οργανώνει πρακτικά την εκπαίδευση κάθε σχολικού έτους και ο κάθε μαθητής/τρια θα πρέπει να σχεδιάζει το ατομικό του/της σχέδιο σπουδών στη βάση του συνδυασμού του εθνικού και του τοπικού προγράμματος σπουδών»* ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#)), «Η διαμόρφωση του προγράμματος», 8), ενώ υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η σημασία του τοπικού στοιχείου στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, προσδίδοντας έναν τοπικό χαρακτήρα στο Π.Σ. του κάθε σχολείου: *«Το τοπικό και περιφερειακό περιβάλλον, οι γλωσσικές συνθήκες, η ιστορία, η οικονομική και πολιτιστική ζωή που περιβάλλει το κάθε σχολείο, θα προσθέσει ένα τοπικό χρώμα στο Π.Σ.»* (ό.π.).

1.3 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας

Μια πρώτη παρατήρηση, στα γλωσσικά syllabi του Φινλανδικού Π.Σ., όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας με τη λογοτεχνία σε ένα κοινό γνωστικό αντικείμενο με τίτλο «Μητρική γλώσσα και Λογοτεχνία». Η αντίληψη αυτή απηχεί την ολιστική προσέγγιση που ανιχνεύτηκε και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τοποθετώντας, ωστόσο, στη θέση του επίκεντρου του μαθήματος τη γλώσσα, και όχι το κείμενο, όπως στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι εγκαταλείπεται η σημασία που αποδίδεται στο κείμενο, όπως θα αναλυθεί παρακάτω κατά την παρουσίαση του περιεχομένου των



κύκλων μαθημάτων, αλλά υπογραμμίζεται η τάση, στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να περιγράφεται η γλώσσα με όρους σημειωτικής επιστήμης, μέσα από τη διαπλοκή επικοινωνιακών και κριτικών γλωσσοδιδακτικών λόγων, αποκαλύπτοντας επιρροές τόσο από κοινωνικά όσο και μεταδομιστικά²⁹ μοντέλα ανάλυσης της γλώσσας, όπως φαίνεται από τις υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις στα παραθέματα που ακολουθούν:

«Η διδασκαλία σκοπό έχει την εσωτερική ολοκλήρωση του μαθήματος, καθώς διαφορετικές πλευρές γνώσης και δεξιοτήτων αλληλοσυνδέονται λειτουργικά. Ο κοινός παρανομαστής είναι η γλώσσα και η αντίληψη του ανθρώπου ως ενός επικοινωνιακού υποκειμένου που δρα με συγκεκριμένους στόχους, μέσω της προσωπικής του έκφρασης, της ερμηνείας και της παραγωγής νοημάτων» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003](#)»), εισαγωγή στο syllabus της Φινλανδικής ως μητρικής γλώσσας, 34).

«Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα και λογοτεχνία καθοδηγείται από την αντίληψη της ιθαγενούς γλώσσας ως ενός εννοιολογικού συστήματος που χρησιμοποιείται από τα άτομα για να δομήσουν τον κόσμο και να κατασκευάσουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Εκτός από τη γλώσσα οι άνθρωποι αφομοιώνουν και τον πολιτισμό της κοινότητας και χτίζουν τη δικιά τους ταυτότητα. Με τον τρόπο αυτό ενδυναμώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και εξασφαλίζεται η συνέχεια και ανάπτυξη του πολιτισμού» (ό.π., 34).

Όσον αφορά την ύπαρξη μέριμνας για την ιδιαίτερη γλωσσική κοινότητα που ανήκει ο κάθε μαθητής, με δεδομένο το χαρακτήρα της σύνθετης γλωσσικά κοινωνίας που αποτελεί η Φινλανδία, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο Π.Σ. για τη βασική

²⁹ Σύμφωνα με το μεταδομιστικό ή μεταμοντέρνο μοντέλο ανάλυσης η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα του οποίου η αξία αλλάζει λόγω μη γλωσσικών παραγόντων. Σημαντικό λόγο παίζουν οι νοητικές διεργασίες στην ερμηνεία των γλωσσικών σχέσεων, ενώ απορρίπτεται η αντικειμενικότητα στην ερμηνεία του κειμένου. Επίσης, το κείμενο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο μεταμοντέρνο μοντέλο. Αποτελείται από πολλά σημειολογικά συστήματα. Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι ένα κείμενο, για να ερμηνευτεί και να αποκωδικοποιηθεί, χρειάζεται την προηγούμενη εμπειρία του αναγνώστη. Άρα, πολλοί αναγνώστες θα αντιδράσουν διαφορετικά στο κείμενο, επειδή έχει ο καθένας την προσωπική του ιδεολογία και εμπειρία (D. Graddol, 2001:37).



εκπαίδευση προβλέπονται περισσότερα του ενός syllabi για το μάθημα «Μητρική γλώσσα και Λογοτεχνία», ανάλογα με τη μητρική γλώσσα που μιλά αλλά και τη δεύτερη γλώσσα που διδάσκεται ο κάθε μαθητής. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στην αναγνώριση δύο επίσημων γλωσσών, της φινλανδικής και της σουηδικής, όσο και στην ύπαρξη γλωσσικών ποικιλιών, όπως οι ποικιλίες των Sami και των Romany, τις οποίες μιλούν συγκεκριμένες γλωσσικές κοινότητες.

Με βάση τα παραπάνω καθορίζονται τα εξής 9 γλωσσικά syllabi:

I. Μητρική Γλώσσα Α: α) φινλανδική, β) σουηδική, γ) Sámi, δ) Romany, ε) φινλανδική νοηματική γλώσσα.

II. Δεύτερη Γλώσσα Β: α) φινλανδική, β) σουηδική, γ) φινλανδική για τους χρήστες της γλώσσας Sámi, δ) φινλανδική για τους χρήστες της φινλανδικής νοηματικής γλώσσας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν τα syllabi της φινλανδικής, της σουηδικής, των Sámi και των Romany ως μητρικών γλωσσών με εστίαση κυρίως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς τα υπόλοιπα γλωσσικά syllabi διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας της νοηματικής και της δεύτερης γλώσσας.

Σε κάθε γλωσσικό syllabus προτάσσονται οι γενικοί στόχοι και η αξιολόγηση του γνωστικού αντικειμένου και στη συνέχεια ορίζονται οι κύκλοι των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων εξειδίκευσης, των οποίων οι στόχοι και τα περιεχόμενα περιγράφονται ξεχωριστά. Όπως πληροφορούμαστε στην ενότητα του Π.Σ. που αφορά την πραγμάτωση της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο που περιγράφεται η δομή των σπουδών³⁰, τα μαθήματα οργανώνονται σε κύκλους υποχρεωτικούς, εξειδίκευσης και εφαρμογής. Τα μαθήματα εξειδίκευσης είναι μαθήματα επιλογής που συνδέονται με τα υποχρεωτικά μαθήματα κάθε γνωστικού αντικειμένου και οι μαθητές πρέπει να συμπεριλάβουν τουλάχιστον δέκα τέτοια μαθήματα στο ατομικό τους σχέδιο σπουδών. Τα εφαρμοσμένα μαθήματα, τέλος,

³⁰ βλ. και [Κυβερνητικό διάταγμα για τους γενικούς εθνικούς σκοπούς και τη διανομή ωρών των μαθημάτων στη Γενική Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση \(955/2002\)](#), στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, στο [«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#).



είναι μαθήματα μεθοδολογίας και επαγγελματικών σπουδών, που συμπεριλαμβάνουν στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, των οποίων η οργάνωση είναι ευθύνη του εκάστοτε τοπικού φορέα παροχής εκπαίδευσης (βλ. ό.π., «Η πραγμάτωση της εκπαίδευσης», *Η δομή των σπουδών*, 15).

Στο syllabus της «Φινλανδικής γλώσσας ως μητρικής» ορίζονται έξι υποχρεωτικοί κύκλοι μαθημάτων και επιπλέον τρεις εξειδίκευσης:

Υποχρεωτικοί

- 1) Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση
- 2) Δομές και νοήματα των κειμένων
- 3) Υφολογικά στοιχεία (linguistic devices) και ερμηνεία της λογοτεχνίας
- 4) Κείμενα και επιρροή
- 5) Κείμενα, ύφος και συγκείμενο
- 6) Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα

Εξειδίκευσης

- 7) Ανώτερες προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες
- 8) Ανώτερες κειμενικές δεξιότητες
- 9) Συγγραφή και σύγχρονος πολιτισμός

Στο syllabus της «Σουηδικής γλώσσας ως μητρικής», οι κύκλοι μαθημάτων είναι οι εξής:

Υποχρεωτικοί

- 1) Ένας κόσμος από κείμενα
- 2) Αφηγηματική Λογοτεχνία και κείμενα των ΜΜΕ
- 3) Κείμενα, πολιτισμός και ταυτότητα
- 4) Σκανδιναβικά κείμενα
- 5) Σύγχρονη λογοτεχνία
- 6) Η ισχύς των κειμένων

Εξειδίκευσης

- 7) Προφορική επικοινωνία
- 8) Ανώτερες γραπτές και κειμενικές δεξιότητες



9) Η λογοτεχνία ως πηγή απόλαυσης και γνώσης

Στο syllabus της «Sami γλώσσας ως μητρικής», οι κύκλοι μαθημάτων είναι οι εξής:

Υποχρεωτικοί

- 1) Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση
- 2) Δομές και νοήματα των κειμένων
- 3) Λογοτεχνικά κείμενα
- 4) Μέσα επιρροής
- 5) Κείμενο, ύφος και συγκεκριμένο
- 6) Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα

Εξειδίκευσης

- 7) Προφορική επικοινωνία
- 8) Κειμενικές δεξιότητες
- 9) Σύγχρονα κείμενα

Τέλος, στο syllabus της «Romany γλώσσας ως μητρικής», οι κύκλοι μαθημάτων είναι οι εξής:

Υποχρεωτικοί

- 1) Ενδυνάμωση της γλωσσικής υποδομής
- 2) Επεκτείνοντας τις γλωσσικές δεξιότητες πέρα από τα όρια της οικογένειας και των φίλων
- 3) Προφορική και γραπτή παράδοση των Ρομά
- 4) Ιστορία και διασπορά της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά
- 5) Λογοτεχνία και άλλες τέχνες
- 6) Η γλώσσα και ο πολιτισμός των Ρομά στη σύγχρονη κοινωνία

Εξειδίκευσης

- 7) Προφορικές δεξιότητες και προφορικός πολιτισμός της γλώσσας Romany



- 8) Γραπτές και κειμενικές δεξιότητες
- 9) Σύγχρονα θέματα στη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά

Όπως παρατηρούμε σε όλα τα γλωσσικά syllabi, οι τίτλοι των κύκλων μαθημάτων είναι παρόμοιοι, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας.

Η αντίληψη αυτή απηχεί, καταρχάς, πολυπολιτισμικά μοντέλα της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τα οποία η διαφορετική γλώσσα δεν θεωρείται ελλειμματική ως προς την κυρίαρχη, αλλά εφαρμόζεται ένα πλουραλιστικό πρόγραμμα σπουδών και διδάσκονται τα ιδιαίτερα στοιχεία του κάθε πολιτισμού, με σκοπό να βοηθηθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις δομώντας θετική αυτο-εικόνα. Τα στοιχεία αυτά θα αναλυθούν περαιτέρω στην παρούσα μελέτη, στις ενότητες «Γνώσεις για τον κόσμο» και «Λογοτεχνία ως σημείωση», όπου εξετάζεται πιο αναλυτικά το είδος του πολυπολιτισμικό μοντέλου που φαίνεται ότι προτείνεται στο φινλανδικό Π.Σ., και αν προάγει ή όχι τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων με όρους διαπολιτισμικής αγωγής.

Τέλος, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, χρήσιμα στοιχεία αντλήθηκαν από το εισαγωγικό κεφάλαιο της ενότητας 5, όπου περιγράφονται οι διαθεματικές ενότητες που προτείνεται να συνδέουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στην περίπτωση αυτή εντοπίστηκαν δυο διαθεματικές ενότητες σχετικές με το βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, την αξιοποίηση δηλαδή των ΤΠΕ κατά το μάθημα της λογοτεχνίας: «Τεχνολογία και κοινωνία» και «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ». Τα στοιχεία αυτά θα εξεταστούν περαιτέρω στην ενότητα ανάλυσης «Γνώσεις για τον κόσμο», αλλά μια πρώτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι ιδιαίτερα η διαθεματική ενότητα «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ», παρουσιάζει έντονη *διακειμενικότητα* με τα γλωσσικά syllabi στην κοινή βάση της διευρυμένης αντίληψης περί κειμένου που εκφράζεται γενικά στο Π.Σ., και της έμφασης που δίνεται στο κείμενο, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως πυρήνα



οργάνωσης και μεθόδευσης του γλωσσικού μαθήματος, όπως επιβεβαιώνουν και οι τίτλοι των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων εξειδίκευσης που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας

Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών γενικά πληροφορίες αντλούμε από την ενότητα 6 με τίτλο «Αξιολόγηση της μάθησης», όπου δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης, τη συνεργασία με τους γονείς, τις διαδικασίες αξιολόγησης κατά μαθησιακό αντικείμενο και τα πιστοποιητικά που δίνονται με την ολοκλήρωση των σπουδών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, για το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας πληροφορίες αντλούμε από τις εισαγωγές των διαφορετικών γλωσσικών syllabi, απ' όπου προέρχονται τα παρακάτω παραθέματα:

«Η αξιολόγηση των διαφορετικών κύκλων μαθημάτων στη μητρική γλώσσα και λογοτεχνία εστιάζεται σε διαφορετικές πλευρές του μαθησιακού αντικειμένου. Η βάση της αξιολόγησης είναι να γνωρίζουν οι μαθητές τους στόχους και τα περιεχόμενα των μαθημάτων και να μπορούν έτσι να ελέγχουν την προσωπική τους πρόοδο. Οι βαθμοί των μαθημάτων καθορίζονται από τις προφορικές και γραπτές εργασίες των παιδιών, καθώς και την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Η τοποθέτηση προσωπικών στόχων και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντικές για τη βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας και των γραπτών δεξιοτήτων τους. Η διδασκαλία πρέπει να αναπτύσσει τις δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης των μαθητών ώστε να χτίσουν μια θετική, ωστόσο ρεαλιστική εικόνα τους ως ομιλητές, αναγνώστες και συγγραφείς» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, «Αξιολόγηση», 35).



Τα παραπάνω επαναλαμβάνονται σχεδόν αυτολεξεί και στα υπόλοιπα γλωσσικά syllabi, με μοναδική διαφοροποίηση την προσθήκη των ακόλουθων σημείων στα syllabi των ομιλητών διαφορετικών μητρικών γλωσσών, πλην των δύο επίσημων (φινλανδική και σουηδική):

«Η αξιολόγηση θα πρέπει να λάβει υπόψη της το βαθμό ωριμότητας που έχει επιτευχθεί από κάθε μαθητή ως αναγνώστη και χρήστη της γλώσσας» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, «Αξιολόγηση», 49).

«Οι βαθμοί λαμβάνουν υπόψη τις προφορικές και γραπτές εργασίες των παιδιών, καθώς και το βαθμό της ενεργούς συμμετοχής τους και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τον πολιτισμό των Ρομά» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, «Αξιολόγηση», 56).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται ο ενεργός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης με έμφαση, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, στη δυνατότητα του μαθητή να διαμορφώνει ο ίδιος το πρόγραμμα σπουδών του και τη συνεχή ανατροφοδότηση που πρέπει να λαμβάνει κατά τη διαδικασία αυτή.

Επίσης, στην ενότητα 6 αναφέρεται ότι η αυτο-αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να γίνεται *«με ποικίλες μεθόδους, όπως οι συζητήσεις αξιολόγησης των μαθημάτων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης και οι πρακτικές καθορίζονται με περισσότερες λεπτομέρειες στα τοπικά curricula»* (ό.π., ενότητα 6 «Αξιολόγηση της μάθησης», 224).

Στην ίδια ενότητα αναφέρεται ότι η αξιολόγηση διακρίνεται σε τελική, με την ολοκλήρωση του κάθε κύκλου σπουδών³¹ αλλά και σταδιακή μέσω της *«συνεχούς παρακολούθησης της προόδου των μαθητών και των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν»* (ό.π., 224).

³¹ Με την ολοκλήρωση των σπουδών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάθε μαθητής πρέπει να έχει περάσει επιτυχώς τουλάχιστον εβδομήντα πέντε κύκλους μαθημάτων, διάρκειας περίπου τριάντα οκτώ ωρών ο καθένας (βλ., ό.π., 228).



Η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των σπουδών μπορεί να γίνει αριθμητικά ή με κάποιον άλλο τρόπο που καθορίζεται από το τοπικό Π.Σ., με μια κλίμακα αριθμητική μεταξύ των βαθμών 4 και 10 (όπου 5=αρκετά, 6= μέτρια, 7= ικανοποιητικά, 8= καλά, 9= πολύ καλά και 10= άριστα).

Τα υποχρεωτικά μαθήματα και τα μαθήματα ειδίκευσης που καθορίζονται στο εθνικό Π.Σ. αξιολογούνται αριθμητικά, ενώ τα μαθήματα εφαρμογής ή ειδικεύσεων που επιλέγουν οι μαθητές μπορούν να αξιολογούνται όχι μόνο με αριθμητική κλίμακα αλλά και περιγραφικά, ή με την ένδειξη ότι ο μαθητής πέρασε το μάθημα ή όχι, ή, τέλος, με άλλους τρόπους που καθορίζονται από τα τοπικά Π.Σ.

Όσον αφορά τους αξιολογητές και τα κριτήρια αξιολόγησης, υπογραμμίζεται η σημασία του να γνωρίζουν οι μαθητές τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία συζητάνε με τους εκπαιδευτικούς από την αρχή των μαθημάτων (βλ. ό.π., 225), ενώ και πάλι, όπως στην πρωτοβάθμια, αναφέρεται η δυνατότητα του κάθε μαθητή να οργανώνει το ατομικό του *σχέδιο σπουδών* (βλ. ό.π., 227) αλλά και να μελετά μαθήματα ανεξάρτητα, χωρίς απαραίτητα να παρακολουθούν τη διδασκαλία (βλ. ό.π., 224).

Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, δίνεται η δυνατότητα στα τοπικά Π.Σ. να προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές για εκ νέου αξιολόγηση και βελτίωση των βαθμών τους (βλ., ό.π. 228). Στην ίδια ενότητα περιγράφονται λεπτομερώς οι τρόποι με τους οποίους γίνεται η αντιστοιχία του περιεχομένου σπουδών και των βαθμών στην περίπτωση που οι μαθητές αλλάζουν σχολείο ή πρόγραμμα σπουδών

Τέλος, περιγράφονται τα ποικίλα πιστοποιητικά και οι τίτλοι σπουδών που παρέχονται στους μαθητές στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανάλογα με το αν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, αν ολοκλήρωσαν ένα syllabus μαθημάτων ή αν εγκατέλειψαν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (βλ., ό.π., 229-230).

Εκτός, όμως, από τις εσωτερικές μορφές αξιολόγησης, η εισαγωγή στα Πανεπιστήμια γίνεται με εθνικές εξετάσεις, διαδικασία που εποπτεύει το Συμβούλιο Εισαγωγικών Εξετάσεων (The Finnish Matriculation Examination)³².

³² <http://www.ylioppilastutkinto.fi/en/index.html>



Οι εξετάσεις διεξάγονται δυο φορές το χρόνο, στα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκοπό έχουν να ελέγξουν αν οι μαθητές έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από το εθνικό Π.Σ. της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις εξεταστικές δοκιμασίες, ένας μαθητής μπορεί να τις ολοκληρώσει σε μία ή σε τρεις το πολύ συνεχόμενες εξεταστικές περιόδους. Οι υποχρεωτικές εξεταστικές δοκιμασίες είναι τέσσερις, η μία απαραίτητα στη μητρική γλώσσα και οι υπόλοιπες τρεις επιλέγοντας ανάμεσα στη δεύτερη εθνική γλώσσα, την ξένη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις γενικές σπουδές (sciences and humanities).

Ως προς το μάθημα της μητρικής γλώσσας, η εξέταση γίνεται στη φινλανδική, τη σουηδική και τη γλώσσα των Sami και περιλαμβάνει την επίδειξη κειμενικών δεξιοτήτων (αναλυτικές δεξιότητες και γλωσσική έκφραση) και τη συγγραφή ενός δοκιμίου που αξιολογείται με βάση το γενικό επίπεδο παιδείας των εξεταζομένων, την ανάπτυξη της σκέψης και της γλωσσικής τους έκφραση και τη συνοχή του γραπτού κειμένου που παράγουν. Σε περίπτωση που κάποιος υποψήφιος έχει μια άλλη μητρική γλώσσα, εκτός από τις τρεις που προβλέπονται, μπορεί να αντικαταστήσει τη δοκιμασία στη μητρική γλώσσα με την εξέταση μίας εκ των παραπάνω γλωσσών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Χαρακτηριστικό των εξετάσεων που διεξάγονται για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια είναι ότι, όπως και στην περίπτωση των εσωτερικών αξιολογήσεων στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνεται η ευκαιρία στους υποψήφιους να βελτιώσουν το βαθμό τους σε μια εξεταστική δοκιμασία που έχουν περάσει, και, σε περίπτωση αποτυχίας, να ξαναγράψουν τη δοκιμασία δύο, ακόμα, φορές σε τρεις συνεχόμενες εξεταστικές περιόδους.

Συνοψίζοντας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτή διαφαίνεται στο εθνικό Π.Σ., παρουσιάζει μια ευελιξία, καθώς αποκεντρώνονται οι αξιολογικές διαδικασίες και υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την εξατομίκευση των μαθησιακών στόχων, η οποία προσδίδει



στην αξιολόγηση γενικά έναν χαρακτήρα *διαμορφωτικό*³³ στη μαθησιακή διαδικασία, με συνεχή ανατροφοδότηση και υποστήριξη ξεχωριστά του κάθε μαθητή.

³³ βλ. Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη



2. ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ανάλυση του φινλανδικού Π.Σ. για την ανώτερη γενική εκπαίδευση πραγματοποιείται σε δυο αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο αναλύεται το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, εστιάζοντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, και ειδικότερα το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές, και στο δεύτερο επίπεδο αναλύονται οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές και οι ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικών/μαθητών) που οι πρακτικές αυτές προϋποθέτουν και καλλιεργούν.

2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας

Η ανάλυση του περιεχομένου του Π.Σ. αφορά τρεις ενότητες, οι οποίες μας παρέχουν πληροφορίες:

1) Για τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο δευτερογενές πλαίσιο της σχολικής τάξης ως γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται και οι στάσεις, αξίες και αντιλήψεις που ορίζονται ως βασικά συστατικά της ταυτότητας που επιδιώκεται να συγκροτήσουν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας.

2) Για τις γνώσεις για τη λογοτεχνία, δηλαδή την ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

3) Για τη γλώσσα/λογοτεχνία ως σημείωση, δηλαδή για το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί και τη χρήση αυτής της ιδιαίτερης λογοτεχνικής μεταγλώσσας από την πλευρά των παιδιών, προκειμένου να μπορέσουν να περιγράψουν τόσο τον κόσμο των κειμένων όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει.

2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Αξίες, στάσεις, αντιλήψεις

Στην ενότητα 2 του Π.Σ, με τίτλο «Ο ρόλος και οι βασικές αξίες της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», περιγράφονται οι θεμελιώδεις αξίες της



άνωτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 2.2 αναφέρεται:

«Οι βασικές αξίες για τη διδασκαλία στα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δομούνται πάνω στη φινλανδική πολιτισμική ιστορία, η οποία είναι μέρος της σκανδιναβικής και ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς [...] οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να θεωρούν πολύτιμη, να αξιολογούν, και να ανανεώνουν την πολιτιστική κληρονομιά [...] (οι αξίες αυτές) είναι ο σεβασμός για τη ζωή και τα ανθρώπινα δικαιώματα, [...] η προαγωγή της ανοιχτής δημοκρατίας, της ισότητας και της ευημερίας» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003](#)», «Ο ρόλος και οι βασικές αξίες της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Βασικές αξίες, 12).

«Ο σκοπός είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και μεγαλώνοντας να αναλάβουν ως ενήλικες την ευθύνη των επιλογών και των πράξεών τους. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους πρέπει να τους παρέχονται εμπειρίες του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται το μέλλον μέσω συλλογικών αποφάσεων και προσπαθειών» (ό.π., 12).

«Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις μεταξύ των εδραιωμένων αξιών και της πραγματικότητας και να εξετάζουν κριτικά τα μειονεκτήματα και τις ευκαιρίες της φινλανδικής κοινωνίας και της διεθνούς ανάπτυξης [...] να αντιλαμβάνονται τα βασικά δικαιώματα του πολίτη στη Φινλανδία, τις σκανδιναβικές χώρες και την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη σημασία που αυτά έχουν πρακτικά, και να γνωρίζουν τρόπους προάσπισης και προαγωγής τους» (ό.π., 12).

Επιπλέον, στο κεφάλαιο 2.1, που περιγράφεται ο ρόλος της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι:

«Η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές δυνατότητες να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της κοινωνίας και του δικού τους περιβάλλοντος, και να αξιολογούν τα ζητήματα από διαφορετικές απόψεις. Οι μαθητές πρέπει να καθοδηγηθούν στο να ενεργούν ως υπεύθυνοι και ευσυνείδητοι πολίτες στην κοινωνία και τη μελλοντική τους εργασιακή ζωή. Η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζει την



καλλιέργεια της αυτογνωσίας των μαθητών και τη θετική τους ανάπτυξη προς την ενηλικίωση, ενθαρρύνοντας τη δια βίου μάθηση και τη συνεχή αυτο-βελτίωση» (ό.π., Ο ρόλος της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 12) .

Επίσης, στην εισαγωγή της ενότητας 5, που αφορά τους στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, διαβάζουμε:

«Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν την επιθυμία και τη δυνατότητα να λειτουργούν υπεύθυνα σε μια δημοκρατική κοινωνία με τη δέουσα προσοχή τόσο για την προσωπική τους ευημερία όσο και για των άλλων» (ό.π., «Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης», Γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης, 26).

Σύμφωνα με τα παραθέματα και τις υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις, γενικά στο φινλανδικό Π.Σ., οι αξίες που προωθούνται είναι «η πολιτιστική κληρονομιά», «τα ανθρώπινα δικαιώματα», «η ανοιχτή δημοκρατία», «η ισότητα», «η ευημερία», «η συλλογικότητα», «η αυτογνωσία», «η δια βίου μάθηση», «η αυτο-βελτίωση». Μια βασική πλευρά της ταυτότητας που επιχειρείται να κατασκευαστεί βάσει των αξιών αυτών είναι η πολιτότητα, η ταυτότητα του υπεύθυνου πολίτη που γνωρίζει πώς να ενεργεί ως μέλος της φινλανδικής και της σκανδιναβικής κοινωνίας, αλλά, ταυτόχρονα να εδραιώσει και μια ταυτότητα πολίτη-μέλους της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινότητας.

Οι αξίες αυτές αποτελούν βασικό λεξιλογικό φορτίο της ρητορικής που χρησιμοποιείται συχνά στο πλαίσιο παιδαγωγικών λόγων και συζητήσεων σχετικά με το ρόλο της σύγχρονης εκπαίδευσης στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής με όρους συνέχειας και αναζωογόνησής της, και στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύονται και οι φράσεις για την προάσπιση και ανανέωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στα παραπάνω παραθέματα.

Το ενδιαφέρον στοιχείο, ωστόσο, στην περίπτωση του φινλανδικού Π.Σ., είναι ότι, στα παραπάνω παραθέματα, γίνονται και αναφορές στις συγκρούσεις μεταξύ των κατεστημένων αξιών και της πραγματικότητας, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να κρίνουν και να αξιολογούν τη θέση της Φινλανδίας στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, να εξετάζουν τα ζητήματα από διαφορετικές απόψεις, και



να συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα μέσα από μια πορεία αυτογνωσίας και αυτο-βελτίωσης.

Οι αναφορές αυτές απηχούν επιρροές από την οπτική της *κριτικής παιδαγωγικής* και την ανάπτυξη κριτικής στάσης από την πλευρά των μαθητών που αυτή προβάλλει. Επομένως, αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας μελέτης να εξεταστεί αν η οπτική αυτή διατρέχει συνολικά τις ενότητες ανάλυσης του περιεχομένου του φινλανδικού Π.Σ., και αν αντανακλάται στις διδακτικές πρακτικές και τους ρόλους, που φαίνεται στο Π.Σ., ότι διαδραματίζουν οι πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητές-εκπαιδευτικοί).

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία και τις αξίες στις οποίες φαίνεται ότι εδραιώνεται η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο, σύμφωνα με το Π.Σ., χρήσιμα στοιχεία ανιχνεύονται σε όλα τα γλωσσικά syllabi.

Συγκεκριμένα, στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενο, ύφος και συγκείμενο» αναφέρεται ότι *«τα κείμενα πρέπει να εξετάζονται στη βάση των αντιλήψεων που φανερώνουν, της θέασης του κόσμου και των αξιών και ιδεών που εκφράζουν. Να συνδέονται με το συγκείμενο της δικιάς τους εποχής αλλά και του σύγχρονου κόσμου»* (ό.π., «Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης», *Φινλανδική ως μητρική γλώσσα*, 38).

Στα παραθέματα αυτά η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως φορέας αξιών και ιδεών, και αναγνωρίζεται ότι η λογοτεχνική ανάγνωση έχει μια διπλή αποστολή, την αισθητική και ηθική διαπαιδαγώγηση του αναγνώστη.

Επίσης, τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρείται ότι μας προσφέρουν γνώσεις για το συγκείμενό τους και προτείνεται η διαχρονική εξέταση των λογοτεχνικών θεμάτων και μοτίβων και η σύνδεσή τους με τον κόσμο των μαθητών, όπως φαίνεται στο παράθεμα που ακολουθεί, από τον κύκλο μαθημάτων εξειδίκευσης με τίτλο «Η λογοτεχνία ως πηγή απόλαυσης και γνώσης»: *«να συγκρίνουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν διαφορετικές εποχές και πολιτισμοί για να διαπραγματευτούν θέματα και μοτίβα και να τα συσχετίσουν με την σύγχρονη εποχή. Να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνία δια φωτίζει τα αιώνια ερωτήματα του ανθρώπου»* (ό.π., *Σουηδική ως μητρική γλώσσα*, 47).



Όσον αφορά τις ταυτότητες που επιχειρείται να καλλιεργήσουν οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, ενδιαφέροντα στοιχεία αντλούμε από τα παρακάτω παραθέματα των γλωσσικών syllabi:

Στο περιεχόμενο του κύκλου υποχρεωτικών μαθημάτων, με τίτλο «Γλώσσα, Λογοτεχνία και Ταυτότητα», υπογραμμίζεται «η σημασία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας» (ό.π., *Η Φινλανδική ως μητρική γλώσσα*, 39).

«Να μαθαίνουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ κειμένου και συγκεκριμένου, με τη βοήθεια δεξιοτήτων γραμματισμού και επικοινωνίας και να εξοικειώνονται με τις δημοκρατικές, ηθικές και ανθρωπιστικές αξίες χρησιμοποιώντας διάφορα κείμενα και ΜΜΕ, ενώ, ταυτόχρονα, θα αποκτούν επίγνωση των καταστροφικών δυνάμεων (*destructive forces*) που χρειάζονται αντισταθμιστική δράση (*counter reaction*)» (ό.π., *Η Σουηδική ως μητρική γλώσσα*, 41)

Επίσης, στην εισαγωγή του γλωσσικού syllabus της «Sami ως μητρικής γλώσσας», αναφέρεται ότι:

«Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στοχεύει στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των Sami, να ενισχύσει την ολόπλευρη γλωσσική και πολιτισμική μάθηση και τη διαφοροποίηση των δικών τους εκφραστικών μέσων [...] η διδασκαλία στοχεύει να ενισχύσει τη γλωσσική και πολιτισμική επίγνωση των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα και την ενδυνάμωση κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης για περαιτέρω σπουδές που θα επιτρέψουν την συμπερίληψή τους στην εργασιακή ζωή και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες» (ό.π., *Η Sami ως μητρική γλώσσα*, 48).

Στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα» αναφέρεται ως σημαντικός στόχος: «Να γνωρίζουν τα σημαντικά έργα και θέματα της λογοτεχνίας των Sami και να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη σπουδαιότητά



τους από την προοπτική του δικού τους πολιτισμού κατασκευάζοντας την πολιτισμική και ατομική τους ταυτότητα» (ό.π., 54).

Αντίστοιχα στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων αναφέρεται ως στόχος της διδασκαλίας: «Να μάθουν σχετικά με την αναβίωση και την ανάπτυξη της γλώσσας τους» (ό.π., *Romany ως μητρική γλώσσα*, 58).

Τέλος, στο γλωσσικό syllabus για τη διδασκαλία της «*Romany ως μητρικής γλώσσας*», διαβάζουμε στην εισαγωγή: «Να ενδυναμώσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα και να εξελιχθούν σε ενεργά μέλη της πολιτισμικής τους κοινότητας [...] Να αποκτήσουν θετική, αλλά εν τούτοις ρεαλιστική αυτο-εικόνα τους όταν μιλάνε, διαβάζουν και γράφουν στη γλώσσα των Ρομά» (ό.π., *Romany ως μητρική γλώσσα*, 56).

Τα παραθέματα αυτά απηχούν τον παραδοσιακό διδακτικό λόγο για το μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται τα καταλληλότερα εργαλεία για την ηθική διαπαιδαγώγηση και τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Όμως, στην περίπτωση της Φινλανδίας, η σύνδεση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή με τα λογοτεχνικά έργα της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκει, απηχεί *συζητήσεις* στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης σχετικά με το περιεχόμενο της αγωγής σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού, προκειμένου να καθίσταται εφικτή η επίτευξη των πάγιων στόχων της εκπαίδευσης, η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και η ακεραιότητα της ατομικής υποκειμενικότητας³⁴

Επιπλέον, η ύπαρξη ιδιαίτερης μέριμνας για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, όπως φανερώνει η ύπαρξη ξεχωριστών γλωσσικών syllabi για κάθε γλωσσική κοινότητα, σε συνδυασμό με την παραπάνω σύνδεση της λογοτεχνίας με τη συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, μάλλον φανερώνει μια

³⁴ βλ. Γκόβαρης Χρήστος, (2007). «Διαπολιτισμική παιδαγωγική», στον τόμο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των μαθηματικών*, επιμορφωτικός οδηγός, Βόλος Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ II.



αντίληψη πολυπολιτισμικής³⁵ παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους “ξένους” μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτο-εικόνα και να πετύχουν κατά συνέπεια καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Ζητούμενο, επομένως, αποτελεί για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο φινλανδικό Π.Σ., αν η μέριμνα για τη μητρική γλώσσα κάθε μαθητικής κοινότητας εντάσσεται σε ένα πολυπολιτισμικό μοντέλο που παγιώνει τις διαφορές, ή αν διαφαίνεται η διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων, που χαρακτηρίζει το διαπολιτισμικό μοντέλο αγωγής³⁶.

Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να παρατηρήσουμε, στο φινλανδικό Π.Σ., την ανάδυση ενός διδακτικού λόγου που επιδιώκει τη *διαπολιτισμική αγωγή* των μαθητών, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή της ενότητας 5, που αφορά τα βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης:

«την ενδυνάμωση της θετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας αλλά και τη γνώση των διαφορετικών πολιτισμών, που θα αποτελέσει τη βάση για να αποκτήσουν τη δυνατότητα για διαπολιτισμικές δραστηριότητες και επιτυχία συνεργασίας στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), «Πολιτισμική ταυτότητα και γνώση των πολιτισμών», 29)

Ταυτόχρονα, παρατηρείται, όμως, και μια κεντρομόλα δύναμη, που δίνει έμφαση στην *«επίγνωση των κοινών αξιών μεταξύ του σκανδιναβικού και ευρωπαϊκού κόσμου αλλά και παγκοσμίως, και τον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται στη φινλανδική κοινωνία και τον κόσμο συνολικά»* (ό.π.,29). Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται επιρροή από παραδοσιακότερα μοντέλα αγωγής, καθώς αναδύεται ένας, ενδεχομένως, φθίνοντας, γλωσσοδιδακτικός λόγος που απηχεί την οπτική του

³⁵ Ο όρος Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα (βλ. ό.π.)

³⁶ Σύμφωνα με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική η εκπαιδευτική πρόκληση είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης που θα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ανακαλύψουν και να βιώσουν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης και θα διαχειρίζεται με τέτοιο τρόπο «τις πολιτισμικές διαφορές» ώστε αυτές να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης ακόμα και αποκλεισμού των «άλλων», αλλά ως ευκαιρίες γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης (βλ.ό.π.).



μοντέλου της ένταξης, σύμφωνα με το οποίο βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η θετική αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν την ενεργό συμμετοχή τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους³⁷.

Επιπλέον, και ειδικότερα για τη λογοτεχνία, όπως φαίνεται στα παραπάνω παραθέματα και τις αντίστοιχες υπογραμμισμένες φράσεις, η προβολή των σπουδαίων εθνικών λογοτεχνικών έργων σε κάθε γλωσσικό syllabus, θέτει ζητήματα *λογοτεχνικού κανόνα* στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και απηχούν παραδοσιακούς διδακτικούς λόγους στο μάθημα της λογοτεχνίας³⁸.

Γνώσεις για τον κόσμο

Όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο φινλανδικό πρόγραμμα σπουδών και ιδιαίτερα στα περιεχόμενα των γλωσσικών syllabi, δεν προτείνονται συγκεκριμένες γνώσεις για τον εξωτερικό κόσμο που αναπλαισιώνονται στη διδακτική πράξη για να αποτελέσουν ιδιαίτερο αντικείμενο μάθησης. Οι όποιες πληροφορίες μπορούμε να αντλήσουμε για το πεδίο αυτό της ανάλυσης εντοπίζονται, κυρίως, στις διαθεματικές³⁹ ενότητες που προτάσσονται στην εισαγωγή όλων των syllabi, των οποίων οι στόχοι και τα περιεχόμενα προτείνεται να διατρέχουν όλα τα μαθήματα, καθώς περιγράφονται *«ως περιοχές προτεραιότητας, που διαπερνούν τα όρια των διαφορετικών μαθημάτων και ενοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία»* ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), Διαθεματικές ενότητες, 26).

³⁷ Βέβαια, σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο ένταξης η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν διαθέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και η έννοια της ένταξης εδράζεται σε ένα μοντέλο ανοχής της πολιτισμικής ετερότητας στο οποίο ο πολιτισμός περιγράφεται στατικά (βλ. ό.π.).

³⁸ βλ. Αποστολίδου, (1999).

³⁹ Σύμφωνα με τη διαθεματική μεθόδευση της διδασκαλίας, η ανάλυση ενός υπό μελέτη αντικειμένου επεκτείνεται σε σφαίρες πέρα από τα αυστηρά όρια της μιας γνωστικής περιοχής, προκειμένου η μελέτη αυτή να εγγραφεί σε ένα γενικότερο πλαίσιο και να διασυνδεθεί με άλλες έννοιες.



Επιπλέον στην εισαγωγή της ίδιας ενότητας περιγράφεται ένα μοντέλο *διεπιστημονικότητας*, το οποίο δίνει έμφαση στην εμπλοκή περισσότερων από μια γνωστικών περιοχών στη μελέτη ενός φαινομένου, καθώς αναφέρεται ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι «*η ολόπλευρη μάθηση και η διαμόρφωση μιας δομημένης όψης του κόσμου από την πλευρά των μαθητών, στους οποίους πρέπει να παρέχονται πληροφορίες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και μορφές τέχνης, που αφορούν τη φύση, την ανθρώπινη ύπαρξη, την κοινωνία και τους πολιτισμούς*» (ό.π., 26).

Συγκεκριμένα οι διαθεματικές ενότητες που προτείνονται είναι οι ακόλουθες (βλ. ό.π., 27-31):

- 1) «Ενεργός πολιτικοποίηση και επιχειρηματικότητα»
- 2) «Ασφάλεια και ευημερία»
- 3) «Αειφόρος ανάπτυξη»
- 4) «Πολιτισμική ταυτότητα και γνώση των πολιτισμών»
- 5) «Τεχνολογία και κοινωνία»
- 6) «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σχετικά με το βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, δηλαδή την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της λογοτεχνίας, παρουσιάζουν, όπως μαρτυρούν οι παραπάνω τίτλοι, οι διαθεματικές ενότητες που αφορούν την επάρκεια στα ΜΜΕ και τη σύνδεση της τεχνολογίας με την κοινωνία, εφόσον στο δικό τους πλαίσιο, προτείνεται να εντάσσεται, χωρίς να είναι υποχρεωτικό, και η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, όπως και γενικά η εξέταση των διαφορετικών μαθημάτων, που παρουσιάζονται, στη συνέχεια του Π.Σ., σε ξεχωριστά syllabi, όπως αναφέρθηκε.

Αναλυτικά, στην ενότητα «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ», αναφέρεται ότι:

«*(οι μαθητές πρέπει) να εξοικειωθούν με τη χρήση των ΜΜΕ ως εργαλείο αλλά και περιβάλλον μάθησης, να μάθουν να χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ σε αλληλεπιδραστικές*



μαθησιακές διαδικασίες, και για να προσλαμβάνουν και να μεταδίδουν πληροφορίες» (ό.π., «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ», 31).

«Οι μαθητές πρέπει να καθοδηγούνται στην κατανόηση του ρόλου και των επιπτώσεων των ΜΜΕ, ως ενός μέσου διασκέδασης που απευθύνεται ταυτόχρονα στις αισθήσεις, μεταφέρει πληροφορίες και διαμορφώνει απόψεις, παρέχει πολλά μοντέλα συμπεριφοράς και την αίσθηση της κοινότητας, σχηματίζοντας εικόνες του κόσμου και της αυτο-εικόνας μας. Οι μαθητές πρέπει να παρατηρούν και να αναλύουν κριτικά τη σχέση μεταξύ του κόσμου που περιγράφεται από τα ΜΜΕ και της πραγματικότητας. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να περιφρουρούν την ιδιωτική τους ζωή, και να εξασφαλίζουν την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, όταν κινούνται σε περιβάλλοντα των ΜΜΕ. Να αποκτήσουν επαρκείς δεξιότητες στα ΜΜΕ ώστε να προσλαμβάνουν και να ερμηνεύουν τα μηνύματα (των ΜΜΕ), να μάθουν να ασκούν κριτική στα ΜΜΕ επιλέγοντας, ερμηνεύοντας, και αναπτύσσοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και τη γνώση που χρειάζονται οι καταναλωτές» (ό.π., 31).

Στο παράθεμα αυτό η κριτική οπτική που ανιχνεύτηκε προηγουμένως σε επίπεδο αξιών αντανακλάται και στην αντίληψη που εκφράζεται για τη σχέση μεταξύ των ΜΜΕ και της πραγματικότητας, απηχώντας *συζητήσεις* που διεξάγονται έντονα στο πλαίσιο των απόψεων της κριτικής παιδαγωγικής σχετικά με το ρόλο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και την ανάγκη για κριτικό [οπτικό] γραμματισμό, που θα επιτρέπει στα παιδιά, ως εργαλείο κριτικής σκέψης και επίγνωσης (Baynham, 2002), να επιβιώσουν σε έναν κόσμο «εικονικό» που αναπλάθει το πραγματικό και παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και δημιουργεί στάσεις, αξίες και τρόπους ζωής.

Ταυτόχρονα, όμως, όπως φαίνεται στις υπογραμμισμένες φράσεις «κοινωνικές δεξιότητες και τη γνώση που χρειάζονται οι καταναλωτές», ανιχνεύονται και στοιχεία που δίνουν έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, προβάλλοντας τη λειτουργική προοπτική που οφείλει να έχει ο γραμματισμός των παιδιών, προκειμένου να συμμετέχουν και να λειτουργούν στη σύγχρονη κοινωνία και να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους.



Η ανάγκη όχι μόνο για λειτουργικό αλλά και κριτικό γραμματισμό στις ΤΠΕ ανιχνεύεται και στη διαθεματική ενότητα «Τεχνολογία και κόσμος», όπου παρατηρείται, επίσης, μια έντονη διαπλοκή μεταξύ επικοινωνιακών και κριτικών/κοινωνικοπολιτισμικών λόγων, η οποία αναλύεται περαιτέρω στην παρούσα μελέτη, κατά την περιγραφή των στοιχείων που αφορούν τη *λογοτεχνία ως σημείωση* και των *διδασκτικών πρακτικών* που προτείνονται στο φινλανδικό Π.Σ.:

«Η ενότητα περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να σχεδιάσουν, να προετοιμάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα προϊόντα, τις διαδικασίες και τα συστήματα της τεχνολογίας. Η διδασκαλία πρέπει να δώσει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της κοινωνίας» (ό.π., «Τεχνολογία και κοινωνία», 30).

«Να κατανοούν και να εκτιμούν τη σχέση μεταξύ του ανθρώπου και της σύγχρονης τεχνολογίας, και να αξιολογούν τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στον τρόπο ζωής, την κοινωνία και την κατάσταση του φυσικού περιβάλλοντος. Να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις ηθικές και οικονομικές πλευρές της ανάπτυξης της τεχνολογίας, καθώς και τα ζητήματα ενημερίας και ισότητας που προκύπτουν και να κινούνται, υιοθετώντας μια κριτική στάση, στην κατεύθυνση των εναλλακτικών τεχνολογικών λύσεων» (ό.π.,30).

2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Εκτός από τις γνώσεις για τον κόσμο, σε κάθε Π.Σ. αναπλαισιώνονται και γνώσεις τόσο από το χώρο των γλωσσολογικών θεωριών όσο και, στην περίπτωση που ενδιαφέρει και την παρούσα ανάλυση, και γνώσεις από το χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής, προκειμένου να μεταδοθούν ως σχολική γνώση στα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή αντικείμενο διδασκαλίας γίνεται η ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα και η γραμματική της, η γνώση δηλαδή από την πλευρά των παιδιών των διαφορετικών τρόπων με οποίους δομείται ένα λογοτεχνικό κείμενο



ή όχι, σε σχέση με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και κατά πόσο οι τρόποι αυτοί συνδέονται με διαφορετικές επιλογές από την πλευρά του συγγραφέα στο λεξιλογικό, γραμματικό και κειμενικό επίπεδο (Κωστούλη 2000,1).

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: η ολιστική προσέγγιση

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται η ίδια μεθόδευση για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας που εντοπίστηκε και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή η αντιμετώπισή τους ως ενιαίο μαθησιακό αντικείμενο.

Στο πλαίσιο αυτό οι υπογραμμισμένες φράσεις στο παρακάτω παράθεμα από το γλωσσικό syllabus της φινλανδικής, αποκτούν *τοποθετημένη σημασία* αντανακλώντας ολιστικές προσεγγίσεις της γλώσσας, σύμφωνα με τις οποίες η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως μέσο ανάπτυξης όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών καλλιεργώντας ταυτόχρονα και σημαντικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Μητακίδου, 2001):

«Τα μαθήματα πρέπει να πραγματοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενσωματώνονται ολοκληρωμένα στο αντικείμενο μάθησης. Η ανάγνωση, η γραφή, η προφορική επικοινωνία, η γλώσσα, η λογοτεχνία και τα ΜΜΕ πρέπει να συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενα σε κάθε μάθημα, έτσι ώστε οι δεξιότητες και οι γνώσεις να γίνουν αντικείμενο μάθησης μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), *Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, υποχρεωτικός κύκλος μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση»*, 36).

Η ολιστική αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, συνδυάζεται με μια «ευρεία αντίληψη» για το κείμενο, το οποίο προβάλλεται, και πάλι, ως ο βασικός πυρήνας οργάνωσης του μαθήματος: *«Εμπέδωση της ευρείας*



αντίληψης για το κείμενο, που περιλαμβάνει γραπτά και προφορικά κείμενα, κείμενα των ΜΜΕ, ηλεκτρονικά και γραφιστικά κείμενα, δημόσια και ιδιωτικά» (ό.π., 36).

Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται μια έντονη διαπλοκή κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων και λόγων των πολυγραμματισμών, απηχώντας μεταδομιστικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της γλώσσας, διαπλοκή που θα περιγραφεί αναλυτικότερα στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

Οι υπολόγοι: επικοινωνιακός, δημιουργικός, γραφής ως διαδικασίας.

Η ολιστική οπτική για τη διδασκαλία της γλώσσας, αντανακλάται σε ποικίλους γλωσσοδιδασκτικούς υπολόγους που ανιχνεύονται σε όλα τα γλωσσικά syllabi:

«Η διδασκαλία στοχεύει στην εσωτερική ολοκλήρωση του θέματος (internal integration), καθώς διαφορετικές γνωστικές περιοχές και δεξιότητες αλληλοσυνδέονται λειτουργικά. Ο κοινός παρανομαστής είναι η γλώσσα και η αντίληψη για τον άνθρωπο ως επικοινωνιακό υποκείμενο, που δρα στοχοθετημένα, εκφράζει τον εαυτό του, ερμηνεύει και παράγει νοήματα» (ό.π., εισαγωγή στο syllabus Φινλανδική ως μητρική γλώσσα,34).

«Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν ένα κείμενο ως σημασιακή ενότητα και να είναι ικανοί να εξετάζουν τα χαρακτηριστικά του ως προς τη λειτουργία, την επικοινωνιακή περίσταση και το επικοινωνιακό μέσο» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 35).

«Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν και να δημιουργούν γραπτά και προφορικά πληροφοριακά (factual) κείμενα και να είναι σε θέση να μεταφέρουν τα μηνύματά τους στους ακροατές ή αναγνώστες σύμφωνα με τις προθέσεις τους» [...] (Να γνωρίζουν) τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την ερμηνεία και την παραγωγή των κειμένων, όπως η λειτουργία που επιτελούν, ο αποδέκτης, το είδος κειμένου και ο κειμενικός τύπος, στα οποία ανήκουν [...] (Να γνωρίζουν) τις επιδράσεις της επικοινωνιακής περιστασης και του επικοινωνιακού μέσου στα κείμενα» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 36).



«Να εξασκούνται στη χρήση των γλωσσικών τεχνασμάτων (linguistic devices), που μελετάνε στο μάθημα, με τρόπο κατάλληλο για την προσωπική τους έκφραση» (ό.π., υποχρεωτικός κύκλος μαθημάτων με τίτλο «Τεχνάσματα και ερμηνεία της λογοτεχνίας», 37).

«(Μελέτη) των αποτελεσμάτων της λειτουργίας και του μέσου επικοινωνίας προφορικά και γραπτά» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση, 51).

Ωστόσο, όπως φαίνεται στις υπογραμμισμένες φράσεις και λέξεις «είδος κειμένου», «κειμενικός τύπος» και «κειμενικό μέσο» στα παραπάνω παραθέματα, ο επικοινωνιακός υπολόγος του ολιστικού γλωσσοδιδακτικού λόγου, που ανιχνεύεται στα γλωσσικά syllabi, είναι δύσκολο να διαχωριστεί από την κειμενοκεντρική οπτική που, όπως αναφέρθηκε, φαίνεται να κυριαρχεί στο συγκεκριμένο πεδίο της ανάλυσης.

Ταυτόχρονα, η έμφαση στην «προσωπική έκφραση» των παιδιών, που υπογραμμίζεται παραπάνω, φανερώνει έναν αναδυόμενο δημιουργικό υπολόγο, που επαναλαμβάνεται συχνά και σε άλλα σημεία των γλωσσικών syllabi:

«να αναπτύσσουν τον προσωπικό τους τρόπο έκφρασης και λογοτεχνικό ύφος» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα, ύφος και συγκείμενο», 38),

«να δείχνουν ωριμότητα στην επιλογή της προσωπικής τους οπτικής στα κείμενα που παράγουν και την αντιμετώπιση του θέματος, να επιδεικνύουν ανεξαρτησία σκέψης και πρωτοτυπία στην έκφραση» (ό.π., κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Γραφή και μοντέρνος πολιτισμός», 40).

«Το μάθημα (της λογοτεχνίας) θα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τη γνώση, τη φαντασία και την επιθυμία να μάθουν μέσω της αφομοίωσης ποικίλων μορφών της λογοτεχνίας [...] Να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη τους μέσω της ανάγνωσης» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Η λογοτεχνία ως πηγή απόλαυσης και γνώσης», 47).



«να δείχνουν ωριμότητα στην επιλογή της προσωπικής τους οπτικής στα κείμενα που παράγουν και την αντιμετώπιση του θέματος, να επιδεικνύουν ανεξαρτησία σκέψης και πρωτοτυπία στην έκφραση» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Σύγχρονα κείμενα», 55).

Τέλος, σε πολλά παραθέματα ανιχνεύτηκε ο υπολόγος της ολιστικής προσέγγισης που θεωρεί τη γραφή ως διαδικασία, ως μια συνεχόμενη, δηλαδή, διαδικασία αναδιαμόρφωσης των κειμένων, που επιδέχεται συνεχή διόρθωση και βελτίωση, σε διαπλοκή όμως με την κυρίαρχη κειμενοκεντρική οπτική:

«Να εξοικειωθούν (οι μαθητές) με τη διαδικασία αναθεώρησης της γλωσσικής μορφής των κειμένων που παράγουν οι ίδιοι» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 35).

«Η γραφή ως διαδικασία: πρόσληψη και κριτική επιλογή κατάλληλου υλικού, και να το συσχετίζουν και αξιοποιούν στα δικά τους κείμενα για να τα επεξεργαστούν γλωσσικά, ιδιαίτερα τη δομή και τη συνοχή τους» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Δομή και νόημα των κειμένων», 36).

«Να είναι ικανοί (οι μαθητές) να πραγματοποιούν μια ανεξάρτητη διαδικασία συγγραφής, επιλέγοντας το θέμα και την οπτική, να συλλέγουν και να οργανώνουν το υλικό κατά την επεξεργασία των κειμένων και του ύφους τους, ώστε μέσα από την ανατροφοδότηση να γράφουν τα δικά τους κείμενα [...] να επεξεργάζονται και να βελτιώνουν το προσωπικό τους ύφος» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενο, ύφος και συγκείμενο, 53).

Γνώσεις για τη λογοτεχνία: η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα γλωσσικά syllabi του φινλανδικού Π.Σ., ανιχνεύεται, επίσης, μια έντονη επιρροή από κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, η οποία διαφαίνεται συνολικά στη

θεώρηση του κειμένου ως πυρήνα οργάνωσης του μαθήματος και τη συνεχή λεκτική αναφορά του στους τίτλους των κύκλων των μαθημάτων σε όλα τα γλωσσικά syllabi. Στην κατεύθυνση αυτή, εκτός από τα προηγούμενα παραθέματα, όπου η κειμενοκεντρική προοπτική διαπλεκόταν με τις αντιλήψεις της *Ολικής γλώσσας*, σε όλα τα γλωσσικά syllabi, γίνονται συνεχείς αναφορές στην ενασχόληση των παιδιών με μια ποικιλία κειμενικών ειδών, την άσκησή τους στην αναγνώριση των κειμενογλωσσικών τους παραγόντων και την εφαρμογή αυτών κατά τη συγγραφή των δικών τους κειμένων:

«Οι μαθητές θα εξασκηθούν στην ανάλυση της γλώσσας, τις δομές και τα νοήματα που χρησιμοποιούνται στα κείμενα και θα μάθουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση που έχει ένα κείμενο με το συγκεκριμένο αλλά και με άλλα κείμενα. Οι μαθητές θα σταθεροποιήσουν τη γνώση τους για τα κειμενικά είδη και θα βελτιωθούν ως παραγωγοί διαφορετικών κειμενικών ειδών» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Δομή και νόημα των κειμένων», 36).

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία ενδιαφέροντα στοιχεία αντλούνται από τον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων στο syllabus της Φινλανδικής γλώσσας, με τίτλο «Υφολογικά στοιχεία και ερμηνεία της λογοτεχνίας»:

«(Οι μαθητές) να σταθεροποιήσουν τη γνώση των λογοτεχνικών ειδών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Υφολογικά στοιχεία και ερμηνεία της λογοτεχνίας», 37).

Επιπλέον ως περιεχόμενα των μαθημάτων του κύκλου ορίζονται τα εξής (ό.π., 37):

- *Η πρόζα ως λογοτεχνικό είδος: αφηγηματικές τεχνικές, (ο αφηγητής, η οπτική γωνία, το θέμα, τα πρόσωπα, ο χρόνος και το περιβάλλον (milieu) το θέμα και το μοτίβο*
- *Η λυρική ποίηση ως λογοτεχνικό είδος: έννοιες όπως η φωνή του ποιήματος, στίχος, στροφή, ρυθμός, μέτρο, επανάληψη, εικόνες*



- Το θέατρο (*drama*) ως λογοτεχνικό είδος
- Η ανάλυση διηγημάτων, ποιημάτων και θεατρικών κειμένων
- Η χρήση των λογοτεχνικών τεχνασμάτων στα δικά τους κείμενα

Παρόμοιες αναφορές γίνονται και στα γλωσσικά syllabi των γλωσσών Sami και Romany ως μητρικών και στους αντίστοιχους κύκλους μαθημάτων (βλ. ό.π. *Sami ως μητρική γλώσσα*, «Δομές και νόημα των κειμένων», «Λογοτεχνικά κείμενα», 51-52, και *Romany ως μητρική γλώσσα*, «Προφορικές και γραπτές παραδόσεις των Romany», 58), με τη διαφορά, όμως, ότι δίνεται έμφαση στα έργα της λογοτεχνικής παραγωγής στην ιδιαίτερη γλώσσα που μιλά η κάθε γλωσσική κοινότητα.

Τα ευρήματα από τα παραθέματα αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο η κειμενοκεντρική οπτική, που διαπερνά συνολικά τα γλωσσικά syllabi, παίρνει σε διάφορα σημεία του Π.Σ. ιδιαίτερες αποχρώσεις όσον αφορά τη λογοτεχνία, και απηχεί, κάθε φορά, επιρροές από όλες σχεδόν τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας⁴⁰, στο πλαίσιο των οποίων διεξάγονται έντονες συζητήσεις για την ερμηνεία του κειμένου και το ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία αυτή.

Καταρχάς στις υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις «γνώση των λογοτεχνικών ειδών», «τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους», η διάκριση των κειμένων σύμφωνα με το λογοτεχνικό γένος ή είδος στο οποίο ανήκουν, απηχεί επιρροές από τη θεωρία της *Νέας κριτικής*⁴¹, σύμφωνα με την οποία το κείμενο αποτελεί μια

⁴⁰ Για να σκιαγραφήσουμε την ιστορία της έρευνας της παιδικής λογοτεχνίας χρειάζεται να παρακολουθήσουμε το πέρασμα από τις φορμαλιστικές προσεγγίσεις των κειμένων στις μεταμοντέρνες αποκλίσεις εντός και εκτός κειμένου. Οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις δομούν έναν αντικειμενικό αναγνώστη που βρίσκεται σε απόσταση από το κείμενο και ως εκ τούτου αντικειμενικά τοποθετημένο για να αναλύσει και να αξιολογήσει τα κειμενικά στοιχεία. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, από την άλλη, παρουσιάζουν το κείμενο ως ένα χώρο όπου ο αναγνώστης κατασκευάζει νόημα ([βλ. Κανατσούλη 2004](#))

⁴¹ Στα 1950 και ωρίς στα 1960, η Νέα Κριτική, με αφετηρία τον Αριστοτελικό φορμαλισμό, είχε μεγάλη ισχύ στη λογοτεχνική κριτική, άλλωστε συνεχίζει ακόμη σήμερα να κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες. Οι Νέοι Κριτικοί ισχυρίζονται ότι θα πρέπει να εξετάζουμε το κείμενο αντικειμενικά και να αναζητούμε ορθολογικά πώς συνυφαίνονται τα μέρη του σε ένα ενοποιημένο όλον (McGillis 28). Η Νέα Κριτική εστιάζει σε παραδοσιακά αισθητικά στοιχεία όπως η πλοκή, ο χαρακτήρας, το θέμα, το



αυτοτελή δημιουργία, η οποία χαρακτηρίζεται από την οργανική της ενότητα αλλά, ταυτόχρονα, και από τον ρωσικό *φορμαλισμό*⁴² και την έμφαση στη μελέτη των μηχανισμών της λογοτεχνίας και των δομικών αρχών των λογοτεχνικών κειμένων, των ιδιοτήτων δηλαδή που καθιστούν ένα λογοτεχνικό κείμενο έργο τέχνης.

Οι επιρροές αυτές διαφαίνονται σε πολλά σημεία των γλωσσικών syllabi που αφορούν τη λογοτεχνία, όπως:

«(να γνωρίζουν) έννοιες που σχετίζονται με την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων: αφήγηση, αφηγητής, οπτική γωνία, υποκείμενο (subject), θέμα, μοτίβο, να αναλύουν ένα διήγημα ως δομημένο σύνολο και ως λογοτεχνικό γένος» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003](#)», Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Δομές και νόημα των κειμένων», 51).

«Να αντιλαμβάνονται τη λογοτεχνικότητα (nature of literature) και να μπορούν να αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία κατασκευάζει τον δικό της κόσμο χρησιμοποιώντας γλωσσικά μέσα και να συγκρίνουν τα μυθοπλαστικά με άλλα αφηγηματικά είδη. Να στερεώσουν τη γνώση των λογοτεχνικών ειδών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Λογοτεχνικά κείμενα», 52).

σκηνικό, η οπτική γωνία, το στυλ και ο τόνος. Κριτικοί και δάσκαλοι της παιδικής λογοτεχνίας υιοθέτησαν τα αναλυτικά εργαλεία της Νέας Κριτικής στη δεκαετία του '70. Μένοντας κοντά στη συλλογιστική της Νέας Κριτικής, ο κανόνας της παιδικής λογοτεχνίας, αφορά έναν περιορισμένο αριθμό «μεγάλων έργων», αυτά που οι Νέοι Κριτικοί θεωρούσαν «κλασικά» όχι μόνο λόγω της δομής τους, αλλά επίσης και λόγω της μακροβιότητάς τους, απόδειξη της αντοχής τους στο χρόνο (βλ. ό.π.).

⁴² Σύμφωνα με τη φορμαλιστική θεωρία, η λογοτεχνία θεωρείται ως τέχνη του λόγου. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη **λογοτεχνικότητα** του κειμένου, η οποία ανακαλύπτεται στην «ανοικείωση» και στις τεχνικές που τη διασφαλίζουν. Ως ανοικείωση εννοούσαν τη χειραφέτηση των λέξεων από τη συνηθισμένη τους σημασία μέσω νέων συνδυασμών. Η απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα για τους φορμαλιστές αποτελεί βασική επιδίωξη επειδή πιστεύουν ότι η ανοικείωση αυτή αποτελεί εξωτερικευση βιώματος το οποίο λειτουργεί μέσα σε συγκινησιακό πλαίσιο (βλ. *The Cambridge History of Literary Criticism*, vol.8, *From Formalism to Poststructuralism*, edited by Raman Selden, Cambridge University Press 1995, μετάφραση στα ελληνικά *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 2004).



Παράλληλα σε άλλα σημεία των syllabi ανιχνεύονται επιρροές από μεταμοντέρνες⁴³ λογοτεχνικές θεωρίες, οι οποίες έδωσαν στον αναγνώστη κεντρική θέση όσον αφορά τη σχέση του με το κείμενο και στο πλαίσιο των οποίων το ενδιαφέρον της λογοτεχνικής κριτικής στράφηκε στη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ αναγνώστη, κειμένου και συγκειμένου:

«(οι μαθητές) να εξετάζουν τα κείμενα ως εκφάνσεις των αντιλήψεων για την ανθρωπότητα, την εικόνα για τον κόσμο, τις αξίες και την ιδεολογία που εκφράζουν, τοποθετώντας τα στο ιστορικό τους συγκείμενο (context) αλλά και της σημερινής εποχής. [...] (στα περιεχόμενα του μαθήματος περιλαμβάνονται) αναστοχαστικά κείμενα (reflective texts) σε ένα θέμα, που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος, και το οποίο συντάσσεται από την οπτική γωνία που επιλέγουν οι ίδιοι» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενο, ύφος και συγκείμενο», 38).

«να μάθουν να ερμηνεύουν, αναλύουν και σκιαγραφούν κείμενα και να τα τοποθετούν στο πολιτισμικό τους συγκείμενο (cultural context)» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Σύγχρονη λογοτεχνία», 45).

«Λογοτεχνικά και άλλα κείμενα αντιπροσωπευτικά διαφορετικών περιόδων και ύφους, έμφαση στα πολιτισμικά τους συγκείμενα» (ό.π. 38)

«Ερμηνεία, ανάλυση και σκιαγράφηση κειμένων εγγράφοντάς τα στο πολιτισμικό τους συγκείμενο [...] Ανάλυση της λυρικής ποίησης: ύφος, δομή και ερμηνεία. Παραγωγή αναλυτικών κειμένων και κειμένων ανταπόκρισης» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Σύγχρονη λογοτεχνία», 45).

⁴³ Ως διάφορες μεταμοντέρνες θεωρίες στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι θεωρίες της Αναγνωστικής ανταπόκρισης (Reader Response), του Μεταστρουκτουραλισμού συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικών σπουδών και της φεμινιστικής θεωρίας και της Θεωρίας της ριζικής αλλαγής (Radical Change Theory) (βλ. Κανατσούλη, ό.π.).

«Να μάθουν να εξετάζουν τα λογοτεχνικά γένη και είδη από την οπτική γωνία του αναγνώστη και να τα σχολιάζουν [...] να πειραματίζονται παίρνοντας διαφορετικές αναγνωστικές θέσεις» (ό.π., *Sami ως μητρική γλώσσα*, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 50-51).

Επιπλέον, στα γλωσσικά syllabi ανιχνεύονται και επιρροές από τη θεωρία της *Αισθητικής της Πρόσληψης*, η οποία υποστήριξε ότι, καθώς το κείμενο αποκαλύπτεται στον αναγνώστη και ενεργοποιεί τα βιώματά του, προσφέρεται στη δημιουργική του διάθεση, δίνει «λαβές», για να οικειωθεί ο αναγνώστης μια ανοίκεια εμπειρία. Η θεωρία της πρόσληψης ανέδειξε, ως αναγνωστική θεωρία, όλες τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, συμπεριλαμβάνοντας, εκτός από τη σχέση με το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο, και τη σχέση του κειμένου με τα άλλα κείμενα, υπογραμμίζοντας την έννοια της *διακειμενικότητας*⁴⁴:

⁴⁴ Στο σημείο αυτό και προκειμένου να διαφωτιστεί πληρέστερα η ανάλυση και να εξηγηθεί, σε ένα βαθμό, η έντονη διαπλοκή διδακτικών λόγων που παρατηρείται στο φινλανδικό Π.Σ., απηχώντας διαφορετικές λογοτεχνικές θεωρίες, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ο προβληματισμός που διατυπώνει ο Δ. Τζιόβας σε σχετικό άρθρο του για τη θεωρία της πρόσληψης: «Η πρόσληψη εξελίχθηκε σε κυρίαρχη γραμματολογική μέθοδο γιατί ακριβώς συναιρεί την ιστορική προσέγγιση, την αυτοτέλεια του κειμένου και τον ερμηνευτικό πλουραλισμό. Όντας αρκετά ρευστή έννοια, μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις περί λογοτεχνίας, εκφράζοντας μια ιδεολογικο-κοινωνική, μια κειμενοκεντρική ή μια σχετικιστική θεώρησή της. Ένας τέτοιος συνδυασμός προσφέρει μεν πολλά πρακτικά πλεονεκτήματα, οδηγεί όμως και σε θεωρητική σύγχυση. Μπορεί, δηλαδή, μέσω της πρόσληψης να τονίζονται τα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα των εκάστοτε αναγνώσεων κειμένων ή συγγραφέων και να αναδεικνύεται έτσι ο καθοριστικός ρόλος της περιρρέουσας ατμόσφαιρας στην αξιολόγηση ή στην αναθεώρησή τους. Ταυτόχρονα όμως μέσω της πρόσληψης μπορεί να προωθείται η θεώρηση της λογοτεχνίας ως διακειμενικού ή ειδολογικού διαλόγου χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς προσδιορισμούς. Η ιστορία της λογοτεχνίας σε μια τέτοια περίπτωση συνιστά αλυσίδα προσλήψεων, (παρ)αναγνώσεων και συνειρμών, έναν κειμενικό ιστό που προϋποθέτει την αυτονομία του κειμένου στα πρότυπα της αγγλοσαξονικής Νέας Κριτικής. Επομένως ιστορίες της λογοτεχνίας είναι δυνατόν να γραφτούν είτε με αφετηρία το πώς προσλήφθηκαν κείμενα, είδη και συγγραφείς με έμφαση στα ιστορικά συμφραζόμενα κάθε εποχής είτε απλώς ως εσωτερικοί διάλογοι συγγραφέων όπου ο κάθε συγγραφέας διαβάσει τους προγόνους του, οικειοποιείται την παράδοση ή αναστοιχειοθετεί τον κανόνα του χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς παράγοντες.

Μια άλλη παράμετρος της θεωρίας της πρόσληψης η οποία προέκυψε και με τη δημοσίευση της κλασικής πλέον μελέτης του H. R. Jauss «Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές» είναι η σχετικιστική [...] (δηλαδή) η σχετικότητα των αισθητικών κρίσεων [...] (η θεώρηση της λογοτεχνικής ιστορίας) ως η μελέτη των συνεχών ερμηνευτικών αναθεωρήσεων και ανακατατάξεων του λογοτεχνικού κανόνα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η θεωρία της πρόσληψης είναι μάλλον εύπλαστη και, ανάλογα με τον τρόπο που υιοθετείται από τους μελετητές, μπορεί να αντιπροσωπεύει μια ιστορικοκοινωνική, μια μορφική και μια μεταμοντέρνα αντίληψη για τη λογοτεχνική ιστορία και ως εκ τούτου η χρήση του όρου «πρόσληψη» σε κριτικές μελέτες για την



«Να μάθουν να κατανοούν τη μεταφορική φύση της λογοτεχνίας και την ερμηνευτική ποικιλία της (λογοτεχνικής) γλώσσας» («Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003», Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Τεχνάσματα και ερμηνεία της λογοτεχνίας», 37).

«Να μάθουν να εξετάζουν τα μυθοπλαστικά και πραγματολογικά κείμενα (factual) εντός του πολιτισμικού τους συγκειμένου αλλά και σε σχέση με άλλα κείμενα» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα, ύφος και συγκείμενο», 37)

«Θεματική ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων από διαφορετικές περιόδους και/ή πολιτισμούς, διακειμενικότητα» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η ισχύς των κειμένων», 47).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που αφορούν τις επιρροές στα παραπάνω παραθέματα από τη θεωρία της λογοτεχνίας, θα πρέπει να παρατηρήσουμε, ιδιαίτερα στα σημεία που φαίνεται να κυριαρχεί η μεταδομιστική αντίληψη, την ανάδυση ενός κριτικού γλωσσοδιδακτικού λόγου, που δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα αντιμετωπίζονται ως «ανοικτά κείμενα», των οποίων το νόημα συν-δημιουργεί ο αναγνώστης.

Επομένως, παρά το γεγονός ότι οι θεωρίες που ανιχνεύονται είναι κειμενοκεντρικές, καθώς έχουν ως αφετηρία τον κειμενικό κόσμο, παρατηρούνται φυγόκεντρες δυνάμεις προς έναν γλωσσοδιδακτικό λόγο με επιρροές από την κριτική παιδαγωγική και την έμφαση στον κριτικό γραμματισμό των παιδιών. Τα στοιχεία αυτά θα αναλυθούν παρακάτω στην παρούσα μελέτη, στο πεδίο ανάλυσης που αφορά τις γνώσεις για τη λογοτεχνία και, εκτενέστερα, στο πεδίο που αναλύει τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα.

ελληνική λογοτεχνία θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, δηλώνοντας σαφώς το μοντέλο λογοτεχνικής ιστορίας που προϋποτίθεται κάθε φορά (βλ. Δ. Τζιόβας «Λογοτεχνία και πρόσληψη: Η πρόσληψη μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις περί λογοτεχνίας», άρθρο στην εφημερίδα «Το Βήμα», Γνώμες, 18/5/2003).



Γνώσεις για τη λογοτεχνία: οι κοινωνικοπολιτισμική/κριτική προσέγγιση

Η κριτική οπτική που ανιχνεύτηκε στον τρόπο με τον οποίο οι λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης συνδέονται με κριτικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, αντανακλώντας μια τάση του φινλανδικού Π.Σ. να δώσει έμφαση στον κριτικό γραμματισμό των παιδιών, διαφαίνεται εντονότερη σε άλλα σημεία των γλωσσικών syllabi.

Συγκεκριμένα, στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα και επιρροή» από το syllabus της Φινλανδικής ως μητρικής γλώσσας, διαβάζουμε:

«Να μπορούν (οι μαθητές) να δικαιολογούν τις απόψεις τους ποικιλότροπα τόσο ως συγγραφείς όσο και ως ομιλητές [...] να μάθουν να εξετάζουν και να αξιολογούν τα κείμενα και τις αξίες που αυτά μεταφέρουν ακόμα και από ηθική άποψη» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα και επιρροή», 37).

Επίσης, στον κύκλο σπουδών της Σουηδικής ως μητρικής γλώσσας και στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η ισχύς των κειμένων», διαβάζουμε: *«Να μάθουν να συζητούνε πώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη γλώσσα, το ύφος και το περιεχόμενο στα κειμενά τους ως μέσο επιρροής»* (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η ισχύς των κειμένων», 45).

Αντίστοιχα, στον ίδιο κύκλο, στα περιεχόμενα των μαθημάτων, αναφέρονται κείμενα επιχειρηματολογικού τύπου, όπως *«άμεση και έμμεση επιρροή, όπως πειθώ, καθοδήγηση, χειραγώγηση, διαφήμιση, προπαγάνδα, ειρωνεία, σάτιρα, παρωδία [...] περιπτώσεις στρατευμένης λογοτεχνίας ή άλλα κείμενα στα οποία διαφαίνεται ένα είδος προκατάληψης (contentious texts)»* (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα και επιρροή», 37-38).

Στα παραθέματα αυτά η εστίαση στα κειμενικά είδη, παρόλο που αναδεικνύει, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, την κειμενοκεντρική οπτική των γλωσσικών

syllabi, προσανατολίζεται στην εξέταση της επιρροής των κειμένων απηχώντας συζητήσεις που διεξάγονται στο πλαίσιο των απόψεων της κριτικής παιδαγωγικής.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει για το βασικό ερώτημα της μελέτης που αφορά τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες, ο κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Αφηγηματικά κείμενα και κείμενα των ΜΜΕ» από το syllabus της Σουηδικής γλώσσας, καθώς γίνεται συνεξέταση λογοτεχνικών κειμένων και κειμένων που προέρχονται από τα ΜΜΕ. Στην περίπτωση αυτή ως βασικοί στόχοι των μαθημάτων ορίζονται «η παραγωγή διαφορετικών κειμενικών τύπων των ΜΜΕ, η σύνταξη και ανάλυση σχετικά εκτενών αφηγηματικών κειμένων» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Αφηγηματικά κείμενα και κείμενα των ΜΜΕ», 43)

Επιπλέον, ως περιεχόμενα των μαθημάτων του κύκλου ορίζονται τα εξής (ό.π., 43):

- Κείμενα του τύπου και των ΜΜΕ
- Ανάλυση εικόνας και φιλμ
- Κριτική των πηγών
- Ανάλυση των γλωσσικών δομών
- Εξέταση των διαφορών μεταξύ πραγματικότητας και μυθοπλασίας, στη βάση του βιογραφικού μυθιστορήματος (documentary novel) και του λαϊκού πολιτισμού (popular culture)
- Λογοτεχνικές κριτικές

Στα σημεία αυτά ανιχνεύεται και πάλι διαπλοκή κειμενοκεντρικών με κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους, καθώς δίνεται έμφαση τόσο στην γνώση των κειμενικών μηχανισμών όσο και στην κριτική ανάγνωση των κειμένων από την πλευρά των μαθητών, στη βάση της γνώσης διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, όπως τα ΜΜΕ. Στην περίπτωση αυτή η σύνδεση της λογοτεχνίας με τα ΜΜΕ αποβλέπει στον *κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό* των παιδιών, δίνοντας



ταυτόχρονα έμφαση στη γνώση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, όπως τα ΜΜΕ, έμφαση που παραπέμπει σε λόγους των πολυγραμματισμών.

Επομένως, στο πεδίο ανάλυσης των γνώσεων για τη λογοτεχνία, παρατηρείται μια έντονη διαπλοκή μεταξύ διαφορετικών γλωσσοδιδακτικών λόγων, η οποία θα αναλυθεί περαιτέρω στο πεδίο της σημείωσης.

2.1.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Λογοτεχνία και σημείωση: κοινωνικοπολιτισμικές/ κριτικές θεωρήσεις

Στην κατεύθυνση της επικοινωνιακής/λειτουργικής οπτικής που ανιχνεύτηκε παραπάνω στις γνώσεις που αφορούν τη λογοτεχνία, κινούνται και διάφορες αναφορές, στους κύκλους υποχρεωτικών μαθημάτων του syllabus της Φινλανδικής ως μητρικής, σχετικά με τη χρήση της λογοτεχνικής μεταγλώσσας και το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές:

«Όλα τα μαθήματα πρέπει να σταθεροποιούν τον έλεγχο της γραπτής γλώσσας, να αναπτύσσουν τον γραμματισμό των παιδιών και τις επικοινωνιακές δεξιότητες και να παρέχουν στα παιδιά άφθονα λογοτεχνικά και άλλα κείμενα που θα γίνονται αντικείμενο εξέτασης από τη διαφορετική προοπτική του κάθε μαθήματος» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, 35).

«Τα σχολεία της ανώτερης εκπαίδευσης πρέπει να ενδυναμώνουν την ενεργή σχέση των μαθητών με τα ΜΜΕ, καθώς και τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τα τοπικά/περιφερειακά μέσα» (ό.π., Διαθεματική ενότητα «Επικοινωνία και επάρκεια στα ΜΜΕ, 31).

«Να σταθεροποιήσουν τις γνώσεις τους για την ομαδική επικοινωνία: θα αναπτύξουν και θα αξιολογούν τις προσωπικές τους μεθόδους συμμετοχής σε συνθήκες ομαδικής αλληλεπίδρασης και ατμόσφαιρας, ομαδική εργασία, αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 36).



Ωστόσο, παρά την ανάδυση επικοινωνιακών γλωσσοδιδακτικών λόγων, όπως φαίνεται στις υπογραμμισμένες φράσεις στα προηγούμενα παραθέματα, στο πεδίο της θεώρησης των λογοτεχνικών κειμένων ως σημειωτικών πόρων στο φινλανδικό Π.Σ., διαφαίνεται εντονότερη η κριτική διάσταση του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν τα παιδιά.

Συγκεκριμένα στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα και επιρροή», από το syllabus της Φινλανδικής, αναφέρεται: «εξέταση της ιδεολογίας των κειμένων, κριτική των πηγών και των ΜΜΕ, υπευθυνότητα του επικοινωνιακού υποκειμένου, επιλογές στα ΜΜΕ και κανόνες δεοντολογίας στο διαδίκτυο (netiquette)» (ό.π., 38).

Στο ίδιο syllabus, στον κύκλο μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Συγγραφή και σύγχρονος πολιτισμός», ενδιαφέρον παρουσιάζει και το παράθεμα που ακολουθεί και το οποίο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι επαναλαμβάνεται, σχεδόν αυτολεξεί, σε όλα τα γλωσσικά syllabi:

«Οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με πολιτισμικές και κοινωνικές συζητήσεις (cultural and social debates), (θα εξετάσουν) σύγχρονα ζητήματα που αφορούν τα ΜΜΕ και τη σύγχρονη λογοτεχνία. Θα σταθεροποιήσουν τον κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό τους, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες σκέψης και ενδυναμώνοντας την ωριμότητα της γραπτής τους έκφρασης, έτσι ώστε να πληρούν τις προδιαγραφές (standards) που χρειάζονται για τη συμπλήρωση των σπουδών (της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)» (ό.π., κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Συγγραφή και σύγχρονος πολιτισμός», 40)

Στα παραπάνω παραθέματα η χρήση *κοινωνικής γλώσσας* που χρησιμοποιείται έντονα από την Επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας και των απόψεών της για τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, όπως αυτή διαφαίνεται στις υπογραμμισμένες φράσεις «επικοινωνιακές δεξιότητες», «αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας», «να πληρούν τις προδιαγραφές», διαπλέκεται με κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους, που δίνουν έμφαση στον «κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό» των παιδιών.



Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, και όσον αφορά τη θεώρησή της ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ακόλουθα παραθέματα:

«Να σταθεροποιήσουν τις γνώσεις τους για τη λογοτεχνία και με τον τρόπο αυτό να αναπτύξουν τη σκέψη τους, να διευρύνουν ολόπλευρα τα όσα μαθαίνουν για τη λογοτεχνία, τη φαντασία τους και την καλλιτεχνική τους ενόραση (artistic insight) και όραση, κατασκευάζοντας την προσωπική τους οπτική για τον κόσμο» (ό.π., εισαγωγή στο syllabus της Φινλανδικής ως μητρικής, 34).

«Να διευρύνουν την ανάλυση των μυθοπλαστικών κειμένων χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις στην ανάγνωση και τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις από το χώρο της λογοτεχνίας» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Τεχνάσματα και ερμηνεία των κειμένων», 37).

«Να αναγνωρίζουν και να μπορούν να αναλύσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοπιστία τόσο του ομιλητή όσο και του μηνύματος που μεταφέρεται» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, Λογοτεχνία και ταυτότητα», 39).

«Εξέταση της λογοτεχνίας και των λογοτεχνικών –ισμών στον 20^ο και 21^ο αιώνα» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η δύναμη των κειμένων», 45)

«Να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εξετάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Η λογοτεχνία ως πηγή απόλαυσης και γνώσης», 47).

Τα παραπάνω παραθέματα και ιδιαίτερα οι υπογραμμισμένες φράσεις αναδεικνύουν, σαφώς, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, μια τάση να αντιμετωπίζεται η ανάγνωση των λογοτεχνικών, αλλά και γενικότερα όλων των κειμένων, όχι ως μια άχρονη και πολιτικά ουδέτερη πρακτική, αλλά προτείνουν την εστίαση της προσοχής στην κοινωνική διαδικασία παραγωγής του νοήματος.

Ιδιαίτερα για τη λογοτεχνία, η πρόταση εξέτασης των μυθοπλαστικών κειμένων υπό το πρίσμα των διαφορετικών αναγνωστικών θεωριών και λογοτεχνικών προσεγγίσεων, όπως αυτές περιγράφονται από το χώρο της λογοτεχνικής κριτικής, αντλεί από κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους που αποσκοπούν στην υπέρβαση του κινδύνου να ταυτιστεί η «αισθητική κρίση» που κάνουν οι αναγνώστες της λογοτεχνίας και η οποία δεν αποτελεί παρά μια έκφραση του ατομικού γούστου, με την επιστημονική κριτική που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως μετακριτική ικανότητα⁴⁵.

Επιπλέον, όσον αφορά τον γραμματισμό στα ΜΜΕ αλλά και τις νέες τεχνολογίες, καθώς και τη διερεύνηση της σύνδεσής τους με τη λογοτεχνία, στο φινλανδικό Π.Σ., παρατηρείται μια κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται εκτενώς από λόγους που αντλούν από τις παραδόσεις της *κριτικής παιδαγωγικής* και, στο πλαίσιο των οποίων, εκτός από την επίτευξη του λειτουργικού γραμματισμού των παιδιών, δίνεται έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση:

«Να μάθουν στρατηγικές πρόσληψης πληροφοριών, από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να βρίσκουν χρήσιμες και αξιόπιστες πληροφορίες για να τις χρησιμοποιήσουν στα δοκίμιά τους (essays) και στις προφορικές τους παρουσιάσεις» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Δομές και νοήματα των κειμένων», 36).

«Να σταθεροποιήσουν τον γραμματισμό τους στα ΜΜΕ, που θα τους επιτρέψει να αναλύουν και να ερμηνεύουν διάφορα κείμενα των ΜΜΕ, το υπόβαθρό τους (background), τις λειτουργίες τους και να αξιολογούν κριτικά τις πληροφορίες που κοινοποιούνται μέσω των ΜΜΕ και τις επιδράσεις τους στα άτομα και στην κοινωνία

⁴⁵ «η έλλογη, εννοιακή και άρα επιστημονική κριτική που προτείνει ο Καντ, στο έργο του *Κριτική της κριτικής δύναμης* [1790], και η οποία αποκαλείται συχνά, ιδιαίτερα από Άγγλους θεωρητικούς, «Μετακριτική» επιστήμη. Μια τέτοια «μετακριτική» ικανότητα, στο πλαίσιο των απόψεων αυτών, προϋποθέτει και συμπεριλαμβάνει, μια κριτική των ιστορικοκοινωνικών όρων της «αισθητικής κρίσης», της «κρίσης του γούστου» και της «λογοτεχνικής κριτικής» που στηρίζεται πάνω σ' αυτό» (βλ. Γ. Βελουδής, «Πόσο κριτική είναι η 'λογοτεχνική κριτική', άρθρο στην εφημερίδα [«Το Βήμα»](#), 12-3-2000).



[...] *Να είναι σε θέση να κατανοούν τις επιδράσεις της λογοτεχνίας στην κοινωνία»* (ό.π., Φινλανδικής ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Κείμενα και επιρροή», 37).

«Να ασκούν κριτική στις πηγές» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η ισχύς των κειμένων», 45).

«Να μπορούν να συλλέγουν και να αξιολογούν κριτικά τις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης και να κρίνουν την αξιοπιστία τους, τη χρησιμότητά τους και να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να μελετήσουν ένα αντικείμενο μάθησης» (ό.π., Σαμί ως μητρική γλώσσα, «Γενικοί στόχοι» στην εισαγωγή του syllabus, 49).

«Υπευθυνότητα του επικοινωνιακού υποκειμένου (communicator), επιλογές στα ΜΜΕ και ζητήματα δεοντολογικής πλοήγησης στο διαδίκτυο (netiquette)» (ό.π., Σαμί ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Μέσα επιρροής», 53).

Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η υπογράμμιση του κριτικού γραμματισμού των παιδιών γίνεται ακόμα πιο έντονη στα σημεία εκείνα των γλωσσικών syllabi που γίνεται σύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως τα ΜΜΕ αλλά και τις νέες τεχνολογίες, καθώς, η κριτική εξέταση των πηγών προβάλλεται ως μια ικανότητα απαραίτητη για τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινοτική ζωή. Στην περίπτωση αυτή, και όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, έχουμε διαπλοκή γλωσσοδιδασκτικών λόγων που αντανακλούν την κοινωνικοπολιτισμική/κριτική οπτική⁴⁶ με λόγους που αντλούν από τις σύγχρονες θεωρίες των πολυγραμματισμών, και οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια.

⁴⁶ Σε σχέση με τις ΤΠΕ η οπτική αυτή, καθώς αντιμετωπίζει τις πρακτικές γραμματισμού ως αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τις πολιτισμικές δομές αλλά και τις δομές εξουσίας μιας κοινωνίας, συνδέεται με τη διαμόρφωση «ενός ιδεολογικού μοντέλου γραμματισμού, που δεν θα μελετά τις επιπτώσεις από τη χρήση της τεχνολογίας, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της αλλά και 'από έναν ευρύ αριθμό άλλων κοινωνικών παραμέτρων συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών και οικονομικών προϋποθέσεων, της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, τις τοπικές ιδεολογίες' και την ποικιλία των ισχυουσών παιδαγωγικών πρακτικών» (βλ. Gee, 1996, 58, στο Κουτσογιάννης, 2010).



Το ερώτημα, βέβαια, που προκύπτει από την έντονη διαπλοκή επικοινωνιακών και κοινωνικοπολιτισμικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων, στο πεδίο της σημείωσης, είναι κατά πόσο στο φινλανδικό Π.Σ., προωθείται συνολικά ένα *ολοκληρωμένο μοντέλο* ένταξης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία ή πρόκειται για μια περίπτωση *πραγματολογικού μοντέλου*⁴⁷, στο οποίο η έμφαση μετατοπίζεται από τον τεχνικό αλφαριθμητισμό στη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του Π.Σ., μέσα από τη διαθεματική σύλληψη για την οργάνωση των μαθησιακών αντικειμένων.

Στην περίπτωση αυτή χρήσιμες πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από εκείνα τα σημεία των γλωσσικών syllabi, αλλά και του Π.Σ. συνολικά, που μας πληροφορούν για τις διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να εφαρμοστούν, για να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο των διαφορετικών κύκλων μαθημάτων και τα περιεχόμενα μάθησης που κάθε φορά περιγράφονται. Τα σημεία αυτά θα σχολιαστούν παρακάτω στην παρούσα μελέτη, στην ενότητα ανάλυσης που αφορά τις ταυτότητες και τις διδακτικές πρακτικές.

Λογοτεχνία και σημείωση: η πολυτροπική προσέγγιση των πολυγραμματισμών

Η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τα ΜΜΕ και γενικότερα με τις νέες τεχνολογίες, στην προηγούμενη περίπτωση, απηχεί επιρροή στο φινλανδικό Π.Σ. από *συζητήσεις* που διεξάγονται στο πλαίσιο της σύγχρονης *παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών*, η οποία υπογράμμισε την έννοια της πολυτροπικής παραγωγής του νοήματος (Χατζησαββίδης, 2005).

Ειδικότερα, η εξέταση της λογοτεχνίας οργανώνεται στον ίδιο κύκλο μαθημάτων με τη μελέτη των ΜΜΕ, σε μία τουλάχιστον περίπτωση ρητά, στο syllabus της σουηδικής ως μητρικής, με τίτλο «Αφηγηματική Λογοτεχνία και κείμενα των ΜΜΕ»:

⁴⁷Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του υπολογιστή που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού έθεταν ως παιδαγωγικούς στόχους της αξιοποίησης της τεχνολογίας: την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ποικιλία και βελτίωση των ισχυουσών μεθόδων διδασκαλίας και την εξασφάλιση του ίδιου επιπέδου διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τις επιμέρους συνθήκες (βλ. Κουτσογιάννης 2010, 17), στόχοι που σε επίπεδο αξιών προβάλλονται ιδιαίτερα και στην περίπτωση του φινλανδικού Π.Σ.



«Τα μαθήματα θα εστιαστούν στο σχεδιασμό διαφορετικών κειμένων με επικοινωνιακούς σκοπούς [...] στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις βασικές αρχές της ρητορικής και να παράγουν διαφορετικών ειδών κείμενα που χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ. [...] Ανάλυση εικόνων και κινηματογραφικών φιλμ)» (βλ. ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Αφηγηματική λογοτεχνία και κείμενα των ΜΜΕ», 43).

Οι παραπάνω στόχοι των μαθημάτων, όπως αυτοί διαφαίνονται στις υπογραμμισμένες φράσεις, γίνονται καλύτερα κατανοητοί εάν ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης, και όπως αυτό ορίζεται, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στο πεδίο που αφορά τις γνώσεις για τον κόσμο, στη διαθεματική ενότητα μέσω της οποίας προτείνεται να μεθοδεύεται γενικά η καλλιέργεια της «Επικοινωνίας και επάρκειας στα ΜΜΕ»:

«Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επάρκεια στα ΜΜΕ συμπεριλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και την εκμάθηση γνώσεων. Τα ΜΜΕ θα είναι ταυτόχρονα ένας στόχος και ένα μέσο μάθησης. Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ σημαίνει ανάπτυξη λεκτικών, ακουστικών, τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων μάθησης. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και διαφορετικών ειδών ΜΜΕ, καθώς και τη μάθηση σε αυθεντικά λειτουργικά περιβάλλοντα» (authentic operational environments) (ό.π., 31).

Επίσης, στον κύκλο υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα» από το syllabus της Φινλανδικής γλώσσας, στα περιεχόμενα των μαθημάτων περιλαμβάνονται «κείμενα της προφορικής και γραπτής παράδοσης, από τον γραπτό πολιτισμό στις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας» (ό.π. 39).

Οι σαφείς αναφορές σε άλλα σημειωτικά συστήματα και σε άλλα σημειωτικά μέσα, πλην της γλώσσας, όπως διαφαίνεται στις υπογραμμισμένες φράσεις «ανάπτυξη λεκτικών, ακουστικών, τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων»,



«σύγχρονες μορφές επικοινωνίας», συνδέονται με τη διευρυμένη αντίληψη για το κείμενο που, όπως αναφέρθηκε, προβάλλεται από τους συντάκτες του Π.Σ. στην περίπτωση των γλωσσικών syllabi του φινλανδικού Π.Σ.:

«Το μάθημα βασίζεται σε μια ευρεία αντίληψη για το κείμενο, η οποία περιλαμβάνει, επίσης, τα κείμενα από τα ΜΜΕ αλλά και διάφορες εικόνες μαζί με τη γραπτή και προφορική γλώσσα» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, εισαγωγή στο γλωσσικό syllabus, 41).

Παρά το γεγονός ότι η διευρυμένη αυτή αντίληψη για το κείμενο απηχεί *συζητήσεις* που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και σύμφωνα με την οποία η ποικιλία των μορφών του κειμένου συνδέεται με την πολύγλωσση και πολυπολιτισμική σύγχρονη κοινωνία, στα γλωσσικά syllabi δεν εντοπίζονται πληροφορίες που να περιγράφουν κάποια σαφή διδακτική μεθοδολογία για την καλλιέργεια της πολυτροπικότητας, ούτε κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις, προσανατολισμένες στην παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων.

Ωστόσο, για τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες από τα syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων για τη διδασκαλία άλλων σημειωτικών μέσων πλην των γλωσσικών:

«Οι μουσικές σπουδές θα σταθεροποιήσουν τη γνώση των μαθητών για τον δικό τους πολιτισμό αλλά και για άλλους πολιτισμούς. Θα τους βοηθήσει να εκτιμήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα και να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και καλλιτεχνικών μορφών. Οι μαθητές θα αποκτήσουν ικανότητες να επιτελούν καλλιτεχνικό έργο, να εμπλέκονται σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη μουσική και να αξιολογούν κριτικά το μουσικό ρεπερτόριο που προσφέρεται από τα ΜΜΕ» (ό.π., Μουσική, 200).

«Να σταθεροποιήσουν τις γνώσεις τους για τα διαφορετικά στυλ, τα είδη και την ιστορία της μουσικής, να ανακαλύψουν τη δικιά τους πολιτισμική ταυτότητα, [...] να κατανοούν τη σημασία της μουσικής και του ήχου στα ΜΜΕ» (ό.π., 201).



«Στόχος του μαθήματος είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις χρήσεις της μουσικής και τις δυνατότητες επιρροής που έχουν στο πλαίσιο διαφόρων καλλιτεχνικών μορφών και ΜΜΕ. Οι μαθητές θα διερευνήσουν τον ρόλο της μουσικής σε περιοχές όπως ο κινηματογράφος, το θέατρο, τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, και θα μελετήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου, εικόνας και κίνησης. Τα περιεχόμενα σπουδών και οι μέθοδοι εργασίας θα δώσουν έμφαση στην πολυμορφία. Η αποτελεσματικότητα της μουσικής θα εξεταστεί αναλύοντας υπάρχοντα υλικά ή έργα που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές» (ό.π., κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Τα μηνύματα της μουσικής και επιρροή», 202).

Επίσης, στο syllabus των εικαστικών τεχνών εντοπίζονται σημεία που αφορούν τη διδασκαλία των σημειωτικών μέσων που χρησιμοποιούν, όπως:

«Προσωπική εικονική έκφραση: σχεδίαση, ζωγραφική, τρισδιάστατες τεχνικές, χρήση ψηφιακών εικόνων. Διάφορα μέσα κατασκευής της εικόνας: σύνθεση, σχήμα, χρώμα, κίνηση, χώρος και χρόνος. Ερμηνεία και ανάλυση των εικόνων με οπτικά και λεκτικά μέσα, εισαγωγή σε διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης, όπως η φορμαλιστική, σημειωτική και εικονογραφική ερμηνεία, καθώς και ανάλυση της πρόσληψης» (ό.π., *Εικαστικές τέχνες*, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Εγώ, οπτικές εικόνες και πολιτισμός», 205).

Τέλος, στην εισαγωγή του syllabus των εικαστικών τεχνών ως γενικός στόχος των μαθημάτων αναφέρεται:

«Οι μαθητές θα μάθουν να ερμηνεύουν, εκτιμούν και αξιολογούν τον δικό τους αλλά και άλλους οπτικούς πολιτισμούς. Σκοπός της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών είναι η κατανόηση των οπτικών φαινομένων στην κοινωνία και στο περιβάλλον και των νοημάτων τους. Η ανεξάρτητη καλλιτεχνική δουλειά θα δώσει στους μαθητές ευκαιρίες να απολαύσουν την τέχνη, να βιώσουν το αίσθημα επιτυχίας και να εκφράσουν ό,τι θεωρούν αυτοί σημαντικό. Η διδασκαλία θα υποστηρίξει την ανάπτυξη της φαντασίας, δημιουργικής σκέψης και σχετικές δεξιότητες. Οι μαθητές θα καθοδηγούνται στον αναστοχασμό και τη δικαιολόγηση των αισθητικών και ηθικών



επιλογών στην προσωπική τους ζωή, τις εικαστικές τέχνες, τα ΜΜΕ και το πολιτισμικό περιβάλλον» (ό.π., 204).

Στα παραπάνω παραθέματα και ιδιαίτερα στις υπογραμμισμένες φράσεις παρατηρείται, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έντονη *διακειμενικότητα* μεταξύ των γλωσσικών syllabi και των syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων, που αφορά όχι μόνο το πεδίο της σημείωσης αλλά και τις γνώσεις για τον κόσμο και το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό αντικείμενο που κάθε φορά εξετάζεται. Ιδιαίτερα για τη λογοτεχνία είναι χαρακτηριστική η κοινή, με τις άλλες μορφές τέχνης, μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται για τη μελέτη της, προσέγγιση που επισημαίνει τόσο την αισθητική όσο και την ηθική πλευρά της τέχνης και δίνει έμφαση στην κριτική στάση των μαθητών χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης, όπως η «φορμαλιστική, σημειωτική και εικονογραφική ερμηνεία, καθώς και προσληπτική ανάλυση».

Η *διακειμενικότητα* μεταξύ των γλωσσικών syllabi και των καλλιτεχνικών μαθημάτων, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μας διαφωτίζει σε έναν βαθμό και για τη διδακτική μεθοδολογία που φαίνεται ότι ακολουθείται με σκοπό τη διδασκαλία των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, η οποία όμως για να εξεταστεί σε βάθος χρειάζεται επιτόπια έρευνα και εστίαση της προσοχής στα κειμενικά γεγονότα⁴⁸ που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές τάξεις, κάτι που υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Λογοτεχνία και σημείωση: η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Στην ενότητα «Καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών» του Π.Σ., που αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δράσεις που σκοπό έχουν «την προαγωγή της εκπαιδευτικής και εθνικής ισότητας, της ισότητας των δύο φύλων, την ευημερία των μαθητών και την πρόληψη του σχολικού αποκλεισμού» (ό.π., «Καθοδήγηση και

⁴⁸ Ως «κειμενικό γεγονός ή συμβάν γραμματισμού» ορίζεται από την Heath (1983) «...κάθε ακολουθία δράσης στην οποία εμπλέκονται ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού» (βλ. Κωστούλη, 2001)



υποστήριξη των μαθητών», *Προβλέψεις για τη συμβουλευτική καθοδήγηση*, 18) γίνονται αναφορές στην εκπαίδευση των γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων:

*«Η εκπαίδευση πρέπει να προάγει τη γνήσια ταυτότητα και να τους παρέχει ευκαιρίες να σταθεροποιήσουν τη γλώσσα τους και να αναπτύξουν τις γενικές γλωσσικές τους ικανότητες. Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προάγει τη γνώση των μαθητών για τον πολιτισμό τους, την ιστορία τους και την εξέταση της κοινότητας των Sami στο πλαίσιο των σκανδιναβικών χωρών και την επίγνωση της θέσης τους στον κόσμο ως αυτόχθονας λαός. Ο σκοπός της διδασκαλίας είναι οι Sami μαθητές βαθμιαία να αποκτήσουν επίγνωση των ριζών και της πολιτιστικής κληρονομιάς τους, των διαφορετικών Sami γλωσσών στον κόσμο, πολιτισμικών περιοχών και ομάδων. Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να παρέχει συνθήκες ανάπτυξης υγιούς αυτο-εκτίμησης, έτσι ώστε να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα» (ό.π., «Εκπαίδευση των γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων», *Τα ειδικά χαρακτηριστικά*, 21).*

Στο παράθεμα αυτό διαφαίνεται η προσπάθεια που καταβάλλουν οι συντάκτες του Π.Σ. για να ενισχυθεί η πολυγλωσσία των μαθητών, απηχώντας πολυπολιτισμικές παιδαγωγικές θεωρήσεις που ανιχνεύτηκαν και στο πεδίο των γνώσεων για τον κόσμο που αναλύθηκε προηγουμένως στην παρούσα μελέτη.

Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται στην ενότητα 5, που αφορά τους μαθησιακούς στόχους και τα βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης, και οι στόχοι που τίθενται σε σχετική διαθεματική ενότητα, με τίτλο «Πολιτισμική ταυτότητα και γνώση των πολιτισμών»:

«Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να δομούν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσω της ιθαγενούς γλώσσας τους, αναλύοντας το παρελθόν, τις θρησκευτικές, καλλιτεχνικές και φυσικές εμπειρίες που διαθέτουν αλλά και άλλες πλευρές σημαντικές για τους ίδιους» (ό.π., «Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης», 29).



Επίσης, όσον αφορά τη λογοτεχνία και τη σύνδεσή της με τη γλωσσική ταυτότητα, σε σχετικό κύκλο μαθημάτων διαβάζουμε:

«Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται τη σημασία της φινλανδικής γλώσσας, λογοτεχνίας και πολιτισμού για τα άτομα και την κοινωνία [...] να κατανοούν πώς οι ευρωπαϊκές επιδράσεις επηρέασαν γλωσσικά και πολιτισμικά τη διαμόρφωση αλλά και τη συνεχή μεταβολή του φινλανδικού πολιτισμού [...] να εκτιμούν τον πολυπολιτισμό και την πολυγλωσσία της σύγχρονης Φινλανδίας και να κατανοούν τη σπουδαιότητα που έχει για όλους η μητρική τους γλώσσα» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα», 38).

Τέλος, στο γλωσσικό syllabus της Romany ως μητρικής, στους γενικούς στόχους των μαθημάτων αναφέρονται:

«Η επίτευξη λειτουργικής διγλωσσίας, έτσι ώστε να επεκτείνουν το εύρος των εφαρμογών της γλώσσας τους από οικείες καθημερινές καταστάσεις συνομιλίας σε πιο επίσημες μορφές δημόσιου λόγου [...] να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μειονοτικών και κυρίαρχων γλωσσών και πολιτισμών και τους νόμους που διέπουν τη σχέση αυτή» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, 56).

Οι υπογραμμισμένες φράσεις μας οδηγούν σε παρατηρήσεις ανάλογες με αυτές που έγιναν στο πεδίο που αφορούσε τις γνώσεις για τον κόσμο, όσον αφορά το πολυπολιτισμικό μοντέλο που προωθείται στο φινλανδικό Π.Σ., δηλαδή παρατηρούμε ότι, ενώ τονίζεται η ενίσχυση της ιδιαίτερης γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, ταυτόχρονα προωθείται μια αντίληψη λειτουργικού γραμματισμού για τους ομιλούντες «μειονοτικών γλωσσών», στους οποίους ανατίθεται το καθήκον



της συνέχισης του πολιτισμού τους, αντίληψη που απηχεί επιρροές από ποικίλα παιδαγωγικά μοντέλα πολυπολιτισμού⁴⁹.

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σε επίπεδο ρητορικής σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, ανιχνεύονται γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι που ως σκοπό θέτουν την εφαρμογή ενός πλουραλιστικού προγράμματος σπουδών και τη διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών, βοηθώντας τους μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτο-εικόνα και να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα, απηχώντας *συζητήσεις* της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής.

Ωστόσο, η σύνδεση της πολιτισμικής ταυτότητας με τις ιδιαίτερες λογοτεχνικές παραδόσεις κάθε γλωσσικής κοινότητας, χωρίς μάλιστα να διαφαίνεται κάποια σχέση διαλόγου μεταξύ τους, απηχεί παραδοσιακότερα μοντέλα αγωγής που φαίνονται να είναι πιο ισχυρά στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απ' ό,τι στην πρωτοβάθμια, ενδεχομένως γιατί στη βαθμίδα αυτή ενδιαφέρει περισσότερο η λειτουργική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία είτε προέρχεται από κυρίαρχες είτε από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού.

⁴⁹βλ. αναλυτικά Γκόβαρης, Χ., 2000:

«Ο προγραμματικός-παιδαγωγικός πολυπολιτισμός. Διακρίνεται για την τάση του να παρερμηνεύει τις δομικές αντιφάσεις και να τις παρουσιάζει ως πολιτισμικές συγκρούσεις οι οποίες μπορούν να επιλυθούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ο *παιδαγωγικός πολυπολιτισμός* οδηγεί στην *παιδαγωγικοποίηση* των κοινωνικών συγκρούσεων, μετατοπίζοντας έτσι προβλήματα απ' τον χώρο της πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο *αντιδραστικός φονταμενταλιστικός πολυπολιτισμός*. Στη διαμόρφωση αυτής της εκδοχής πολυπολιτισμού έχουν συμβάλει μια σειρά προγραμμάτων που προωθούν ιδέες επανασύνδεσης των μεταναστών με τις «πολιτισμικές τους ρίζες». Τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων οδηγούν στον εθνοκεντρισμό και ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες τάσεις κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών.

[...]Οι επικριτές της πολυπολιτισμικότητας προτείνουν ως λύση τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε οικουμενικές αξίες, τη στήριξη της ατομικής ιδιαιτερότητας και την παραίτηση από κάθε αναφορά στις συλλογικές ταυτότητες. Κάθε αναφορά στον ιδιαίτερο πολιτισμό ή στην ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα αξιολογείται ως συμβολή στη συντήρηση των διαφορών, καθώς και στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης ερμηνείας των κοινωνικών διαφορών. Η αποδοχή οικουμενικών αξιών είναι απαραίτητη, αν αναλογιστούμε τις ανάγκες της σχολικής ζωής για κοινά αποδεκτές αρχές. Πρέπει, όμως, ταυτόχρονα να επισημάνουμε ότι οι οικουμενικές αξίες, και ιδιαίτερα αυτές που συζητούνται στα πλαίσια του διαπολιτισμικού λόγου, έχουν σαφή ιστορική προέλευση, αφού απορρέουν απ' την ευρωπαϊκή πνευματική παράδοση και, όπως υπογραμμίζουν οι κριτικοί του οικουμενισμού, έχουν σαφή ευρωκεντρικό χαρακτήρα».



Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να ερμηνευτούν και κάποια παραθέματα που μιλούν «για σωστή χρήση της γλωσσικής νόρμας» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Προωθημένες κειμενικές δεξιότητες», 40) «για διατήρηση της σωστής χρήσης της πρότυπης γλώσσας των Sami (standards of Sami language)» (ό.π., Sami ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, λογοτεχνία και ταυτότητα», 54) που ενδεχομένως αποτελούν φθίνοντα γλωσσοδιδακτικό λόγο, αλλά δεν παύουν να κινούνται προς παραδοσιακότερες αντιλήψεις για την σωστή χρήση της γλωσσικής νόρμας προκειμένου να καλλιεργηθεί ο λειτουργικός γραμματισμός των μαθητών.

Ειδικότερα για τις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους, όπως προτείνεται στα γλωσσικά syllabi, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, στην περίπτωση των μη κυρίαρχων γλωσσικών ομάδων, παρατηρείται μια τάση να αντιμετωπίζονται ως ένα εργαλείο μάθησης σε αυθεντικά συμφραζόμενα επικοινωνίας και επαφής με τη γλωσσική κοινότητα, δηλαδή σε χρήσεις της μητρικής τους γλώσσας που σχετίζονται με την πολιτιστική ζωή της κοινότητάς τους:

«Συμμετοχή σε κοινότητες αναγνωστών και συγγραφέων χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες» (ό.π., Sami ως μητρικής γλώσσας, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Σύγχρονα κείμενα», 55).

«Διατήρηση επαφής (ενν. με άλλους Ρομά) μέσω αλληλογραφίας, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω κάποιας άλλης μορφής ηλεκτρονικής επικοινωνίας» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Ιστορία και διασπορά της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά», 59)

«Εξέταση των διαφορετικών κειμενικών τύπων στη Romany, όπως ειδήσεις, έγγραφα και ιστοσελίδες οργανισμών των Ρομά, και συζήτηση σχετικά με αυτά» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η γλώσσα και ο πολιτισμός των Ρομά στη σύγχρονη κοινωνία», 59).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου των syllabi που αφορούν το μάθημα της γλώσσας/λογοτεχνίας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι,



στα πεδία που αφορούν τις γνώσεις για τον κόσμο και τη λογοτεχνία, καθώς και τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος, υπάρχει έντονη διαπλοκή ποικίλων γλωσσοδιδακτικών λόγων, από τους οποίους κάποιοι εμφανίζονται να κυριαρχούν περισσότερο στα διαφορετικά πεδία ανάλυσης, αλλά και στους διαφορετικούς κύκλους μαθημάτων, διαθεματικούς και μη, πιθανώς γιατί στους κύκλους αυτούς εξετάζονται κάθε φορά διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές πτυχές.

Συγκεκριμένα στην ενότητα που αφορά τις «Γνώσεις για τον κόσμο» ανιχνεύτηκαν γλωσσοδιδακτικοί λόγοι που αντλούν από την παράδοση κριτικών παιδαγωγικών θεωρήσεων που δίνουν έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, το νήμα του πολυπολιτισμού που διαπερνά όλα τα μαθήματα, όπως προτείνεται στη γενική εισαγωγή των γλωσσικών syllabi, διαπλέκεται με παραδοσιακότερους λόγους, που αντλούν από τη ρομαντική παράδοση, που θεωρεί τη λογοτεχνία φορέα διαχρονικών αισθητικών και ηθικών αξιών, και τη ρομαντική ιδέα ότι η ιστορία της λογοτεχνίας αποτελεί τη βιογραφία της εθνικής ψυχής, καθώς και της σχολικής εκδοχής της με το έπος της εθνικής λογοτεχνίας.

Αντίστοιχα στην ενότητα που αφορά τις «Γνώσεις για τη λογοτεχνία» η κειμενοκεντρική οπτική που ανιχνεύτηκε συνδυάζεται με ολιστικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας, στο πλαίσιο των οποίων ανιχνεύτηκαν ποικίλοι υπολόγοι, επικοινωνιακός, δημιουργικός και της αντίληψης της γραφής ως διαδικασίας.

Η κειμενοκεντρική οπτική γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς υπογραμμίζεται η σημασία της γνώσης των λογοτεχνικών κειμενικών ειδών, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της ιδιαίτερης λογοτεχνικής μεταγλώσσας που απηχεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας με προεξέχουσες μεταμοντέρνες ερμηνευτικές θεωρίες και την αντίληψη που αυτές εκφράζουν για κριτική ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων. Στην περίπτωση αυτή έχουμε ανάδυση κοινωνικοπολιτισμικών γλωσσοδιδακτικών λόγων που ανιχνεύονται ιδιαίτερα στους κύκλους μαθημάτων που εξετάζουν την επιρροή των κειμένων και τη σύνδεσή τους με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο.



Το ενδιαφέρον στην ενότητα αυτή και όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι ότι η αναζήτηση πληροφοριών από ηλεκτρονικές πηγές, η οποία παραπέμπει σε επικοινωνιακούς/ολιστικού γλωσσοδιδακτικούς λόγους, δείχνει να συμπληρώνεται από γνώσεις που έχουν να κάνουν με ζητήματα δεοντολογίας και ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο. Δηλαδή, και πάλι, όπως στην περίπτωση των γνώσεων για τα ΜΜΕ, αναδύεται ένας κριτικός γλωσσοδιδακτικός λόγος.

Στην ενότητα ανάλυσης «Λογοτεχνία ως σημείωση» η πρόταση προσέγγισης των κειμένων με όλα τα θεωρητικά εργαλεία που διαθέτουμε και κυρίως η έμφαση όχι μόνο στον λογοτεχνικό αλλά και στον πολιτισμικό γραμματισμό των παιδιών, απηχεί κριτικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους που όμως διαπλέκονται συχνά με την τάση να δίνεται έμφαση στις λειτουργικές πτυχές του γραμματισμού αυτού και την επιδίωξη της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά σε κοινοτικές μορφές της κοινωνικής ζωής και να συμπεριληφθούν στην εργασία αργότερα.

Επιπλέον, η κριτική οπτική στο πεδίο της σημείωσης φαίνεται ότι αντλεί από τις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής που δίνουν έμφαση στον πολυπολιτισμό αλλά και στον πολυγραμματισμό των παιδιών, καθώς παρατηρείται μια έντονη διαπλοκή των αντίστοιχων γλωσσοδιδακτικών λόγων. Ωστόσο, ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που φαίνεται ότι προωθείται στο φινλανδικό Π.Σ., προκρίνει την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων που ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά των διαφορετικών γλωσσικών ομάδων, με απώτερο σκοπό, όπως αναφέρεται την ενδυνάμωση της πολιτισμικής/γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών, καθώς συνδέει την καθεμιά γλωσσική κοινότητα με μια ομάδα λογοτεχνικών έργων που περιβάλλονται με ένα ιδιαίτερο κύρος, είτε λόγω της εθνικής ταυτότητας που εκφράζουν, είτε λόγω της αξιολόγησής τους ως πολύ σημαντικών, διαπλέκεται με παραδοσιακότερους διδακτικούς λόγους στην ιστορία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερο



σημειωτικό σύστημα και στη βάση των κοινών χαρακτηριστικών της με την τέχνη⁵⁰ η διδασκαλία της εμφανίζει έντονη διακειμενικότητα με τα syllabi που αφορούν τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Η διακειμενική αυτή σχέση αναδεικνύει και την έννοια της *πολυτροπικότητας* και συνδέεται έντονα και με τον γραμματισμό στα ΜΜΕ και τις ΤΠΕ, που προτείνεται στο Π.Σ, τόσο στις σχετικές διαθεματικές ενότητες όσο και σε όλα τα γλωσσικά syllabi.

2.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στο μέρος αυτό της ανάλυσης θα γίνει απόπειρα, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να εξεταστούν οι διδακτικές/κειμενικές πραγματώσεις στις οποίες εκβάλλουν οι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι οι οποίοι ανιχνεύτηκαν στο μέρος της ανάλυσης που αφορούσε το περιεχόμενο του Π.Σ. Συγκεκριμένα, η ανάλυση θα εστιαστεί στο είδος των *Λόγων* (Discourses) μέσω των οποίων οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αναλαμβάνουν κάποιους συγκεκριμένους ρόλους στη μαθησιακή διαδικασία στο βαθμό που αυτοί περιγράφονται στο Π.Σ.

Καταρχάς, θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε πληροφορίες από εκείνα τα σημεία του Π.Σ. που διατυπώνονται οι βασικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο οργάνωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή.

Στην ενότητα 3 με τίτλο «Πραγμάτωση της διδασκαλίας», στο κεφάλαιο που αφορά το *Περιβάλλον μάθησης και μέθοδοι*, αναφέρεται:

⁵⁰ «η λογοτεχνία όμως εμπεριέχει και πρόσθετα, κοινά με την τέχνη χαρακτηριστικά, όπως τη μη αυτονομία, τον προσδιορισμό της από την ανάπτυξη της κοινωνίας, το μη ωφελμιστικό της χαρακτήρα, τη μεταβλητότητα του περιεχομένου, την επιλογή της μορφής από τον καλλιτέχνη-δημιουργό, τη στόχευση του συναισθηματικού-συγκινησιακού κόσμου του αποδέκτη-αναγνώστη και το είδος της επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή τα κείμενα που συγκροτούνται από λογοτεχνικό λόγο θα πρέπει να εντάσσονται στην τέχνη, με την κυρίαρχη κοινωνικά έννοια περί τέχνης, ενώ τα έργα που συγκροτούνται από μη λογοτεχνικό λόγο δε μπορούν να θεωρηθούν τέχνη» (βλ. Χατζησαββίδης, 1999).



«Το εθνικό κεντρικό Π.Σ. βασίζεται σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι το αποτέλεσμα των ενεργών και εστιασμένων δράσεων των μαθητών με σκοπό να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες, σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον και σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές. Η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι, αν και οι γενικές αρχές μάθησης είναι κοινές για όλους, ότι μαθαίνεται βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις που διαθέτει το κάθε άτομο και τις στρατηγικές που αυτό χρησιμοποιεί. Η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τις δραστηριότητες, τις περιστάσεις και πολιτισμό στα οποία τοποθετείται. Μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή ένα μέρος των γνώσεων που μαθαίνει κανείς δε μεταφέρεται αυτόματα από τη μια περίπτωση στην άλλη.

Στη βάση της θεώρησης της μάθησης ως μιας διαδικασίας που δίνει έμφαση στην ενεργητική κατασκευή της γνώσης, τα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργούν τέτοια περιβάλλοντα μάθησης που θα επιτρέπουν στους μαθητές να θέτουν τους δικούς τους στόχους και να μάθουν να εργάζονται αυτόνομα ή σε συνεργασία με διάφορες ομάδες και ηλεκτρονικά δίκτυα (networks). Πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να δοκιμάζουν και να βρίσκουν μεθόδους εργασίας που να είναι κατάλληλες για το προσωπικό τους μαθησιακό στυλ (learning style)[...] Διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με τις αρχές της εξατομικευμένης διδασκαλίας και ετερογένεια. Οι μαθησιακές καταστάσεις πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε να υποστηρίζουν τους μαθητές να εφαρμόζουν ό,τι έχουν μάθει σε άλλες καταστάσεις» ([«Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ανώτερης Εκπαίδευσης 2003»](#), Η αντίληψη για τη μάθηση και Περιβάλλον μάθησης και μέθοδοι, 14).

Επιπλέον, στα γλωσσικά syllabi γίνονται παρόμοιες αναφορές:

«Να σταθεροποιήσουν τη γνώση της ομαδικής επικοινωνίας: θα αναπτύξουν και θα μάθουν να αξιολογούν τις δικές τους μεθόδους συμμετοχής σε συνθήκες ομαδικής αλληλεπίδρασης και ατμόσφαιρας, και την ομαδική εργασία ή την αποτελεσματικότητα των συζητήσεων» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 36).



Οι αναφορές στις «προηγούμενες γνώσεις που διαθέτει το κάθε άτομο και τις στρατηγικές που αυτό χρησιμοποιεί», καθώς και στην «ενεργητική κατασκευή της γνώσης» έχουν τοποθετημένη σημασία στο πλαίσιο των εποικοδομητικών/γνωστικών θεωριών μάθησης (κονστрукτιβιστική παιδαγωγική παράδοση), και όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές πρέπει να υποστηριχτούν ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν.

Επίσης, οι υπογραμμισμένες φράσεις «αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον», «η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τις δραστηριότητες, τις περιστάσεις και πολιτισμό στο πλαίσιο των οποίων πραγματώνεται» απηχούν επιρροές από τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα τις προτάσεις της θεωρίας της «τοποθετημένης γνώσης» (situated cognition theory)⁵¹.

Τα παιδιά, υπό το πρίσμα αυτό, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση των γνώσεών τους και προβλέπεται για αυτά ένας ρόλος πρωταγωνιστικός στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον έχει εξασφαλιστεί ένα περιβάλλον μάθησης που θα τους υποστηρίζει προκειμένου να θέτουν τους δικούς «τους στόχους και να εργάζονται αυτόνομα ή σε συνεργασία», όπως σημειώνεται παραπάνω στις σχετικές υπογραμμισμένες φράσεις.

Ταυτόχρονα, οι αναφορές σε συνεργατικές μορφές μάθησης, οι οποίες προβλήθηκαν ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εποικοδομητικών θεωριών, απηχούν επιρροές από όλες τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ξεκινώντας από τη Νέα Αγωγή των αρχών του 20^{ου} αιώνα και τη σχολή του Dewey, και τη θεώρηση των συνεργατικών μορφών μάθησης ως μέσο υποστήριξης του προσωπικού ρυθμού ανάπτυξης (personal style) του κάθε μαθητή, έως τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης⁵², οι οποίες υποστηρίζουν τη συνεργατική

⁵¹ βλ. Gee, 1997

⁵² Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τις απόψεις του Vygotsky (1978), ο οποίος τόνισε τη σημασία της παρουσίας ενηλίκων ή πιο έμπειρων ατόμων για τη γνωστική ανάπτυξη. Όταν συνεργάζονται και δέχονται καθοδήγηση από πιο ικανά άτομα, οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν πιο δύσκολους μαθησιακούς στόχους από ό,τι εάν εργάζονται μόνοι τους. Η απόσταση αυτή ανάμεσα στο τι μπορεί



μάθηση μέσα από συνθήκες συνεργασίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και στο διαδίκτυο.

Όσον αφορά το ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αυτός δεν αναφέρεται ρητά, εφόσον το γραμματικό υποκείμενο που προτιμάται από τους συντάκτες του Π.Σ, όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι συνήθως οι μαθητές. Από τις διάσπαρτες, ωστόσο, αναφορές που γίνονται σε όλο το Π.Σ. για το ρόλο του εκπαιδευτικού μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο ρόλος αυτός είναι σαφέστατα **να καθοδηγεί, να συμβουλεύει και να επιβλέπει** τους μαθητές αλλά πάντα με κύριο μέλημα την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία:

«Η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι οι ικανότητες που διαθέτουν οι μαθητές για αυτόνομη μελέτη ποικίλει και χρειάζονται δάσκαλοι που επιβλέπουν την εργασία τους με διαφορετικούς τρόπους (ό.π., ενότητα 3 «Πραγμάτωση της διδασκαλίας» Περιβάλλον μάθησης και μέθοδοι, 14).

«Το έργο κάθε εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί (τους μαθητές) στις σπουδές των μαθημάτων που διδάσκει και να τους βοηθά να αναπτύξουν γενικά ικανότητες μάθησης και δεξιότητες να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (ό.π., ενότητα 4 «Καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών», Προβλέψεις για την καθοδήγηση και συμβουλευτική, 18).

«Η βάση για την αξιολόγηση είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τους στόχους και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίζουν την προσωπική τους πρόοδο» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, «Αξιολόγηση», 35).

κανείς να πετύχει όταν δουλεύει αυτόνομα και στο τι μπορεί να καταφέρει όταν δέχεται καθοδήγηση είναι γνωστή στη θεωρία του Vygotsky ως ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.



Σχετικά με τους πόρους (resources) που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο Π.Σ. δεν γίνεται κάποια σαφής αναφορά, δεδομένου ότι η επιλογή των σχολικών βιβλίων, και γενικά των υλικών, που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη, είναι αρμοδιότητα της κάθε σχολικής μονάδας, με την αντίστοιχη έγκριση των υπεύθυνων τοπικών φορέων.

Οι περισσότερες αναφορές που γίνονται συνολικά στο Π.Σ. και ειδικότερα στα γλωσσικά syllabi, σχετίζονται κυρίως με τις ΤΠΕ και τα ΜΜΕ, και τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

«Οι μαθητές πρέπει να καθοδηγούνται στη χρήση των πληροφοριακών και επικοινωνιακών υπηρεσιών που παρέχονται από τις βιβλιοθήκες» (ό.π., Περιβάλλον και μέθοδοι μάθησης, 14).

«Εμπέδωση της ευρείας αντίληψης για το κείμενο, που περιλαμβάνει γραπτά και προφορικά κείμενα, κείμενα των ΜΜΕ, ηλεκτρονικά και γραφιστικά κείμενα, δημόσια και ιδιωτικά» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Γλώσσα, κείμενα και αλληλεπίδραση», 36).

«Εξέταση των διαφορετικών κειμενικών τύπων στη Romany, όπως ειδήσεις, έγγραφα και ιστοσελίδες οργανισμών των Ρομά και συζήτηση σχετικά με αυτά» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Η γλώσσα και ο πολιτισμός των Ρομά στη σύγχρονη κοινωνία», 59).

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πόροι που αναφέρονται στα γλωσσικά syllabi των Sami και των Ρομά:

«Να έρθουν σε γνωριμία με λογοτεχνικά έργα που πρωτογράφησαν ή μεταφράστηκαν στη γλώσσα των Ρομά, όπως τα κείμενα της Βίβλου, με αφηγήσεις στην γλώσσα των Ρομά, μύθους, παραμύθια, τραγούδια και ποιήματα» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Προφορικές και γραπτές παραδόσεις των Ρομά, 58).

«Βιβλία, εικόνες, αντικείμενα, και άλλα υλικά που σχετίζονται με τις διεθνείς συναθροίσεις και ταξίδια των Ρομά» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, κύκλος



υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Ιστορία και διάχυση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά», 58).

Οι πόροι αυτοί μας δίνουν επιπλέον στοιχεία για το πολυπολιτισμικό μοντέλο που προωθείται στο φινλανδικό Π.Σ., καθώς τα μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά είναι αυστηρά περιορισμένα σε έργα που αξιολογούνται ως πολιτισμική κληρονομιά της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας, χωρίς να διαφαίνεται η διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ τους.

Οι πράξεις των κοινωνικών πρωταγωνιστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) στη μαθησιακή διαδικασία δεν περιγράφονται ρητά στα γλωσσικά syllabi, αλλά πληροφορίες για αυτές μπορούμε να αντλήσουμε από διάφορα σημεία των γλωσσικών syllabi. Ειδικότερα για τη λογοτεχνία ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παρακάτω παραθέματα:

«Να βρίσκουν κείμενα μοντέρνας λογοτεχνίας που τους ενδιαφέρουν και να συμμετέχουν σε συζητήσεις για αυτά» (ό.π., Φινλανδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Συγγραφή και μοντέρνος πολιτισμός», 40).

«Να συμμετέχει εποικοδομητικά (constructively) σε ομαδικές συζητήσεις» (ό.π., κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Ένας κόσμος από κείμενα», 42)

«Ανάγνωση, δραματοποίηση και ανάλυση των κειμένων» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος υποχρεωτικών μαθημάτων με τίτλο «Σκανδιναβικά κείμενα», 44). «Δόμηση και προσαρμογή (structuring and adaptation) της λογοτεχνίας μέσω της δραματοποίησης και της δημιουργικής γραφής» (ό.π., Σουηδική ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Η λογοτεχνία ως πηγή απόλαυσης και γνώσης», 47).

«Σύνθεση ενός κειμένου στη γλώσσα των Ρομά: θέλλα ιδεών (brainstorming), σχεδιασμός, επιλογή μιας οπτικής γωνίας, οργάνωση, τυπογραφία, επεξεργασία του ύφους, επιλογή τίτλου και τελική σελιδοποίηση» (ό.π., Romany ως μητρική γλώσσα, κύκλος μαθημάτων επιλογής με τίτλο «Σύγχρονα ζητήματα στη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά», 61).



Η χρήση των μεθόδων που περιγράφονται παραπάνω καταδεικνύει, τον εμπυχωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να γνωρίζει πώς λειτουργούν οι δημιουργικές και βιωματικές μορφές μάθησης, όπως η δημιουργική γραφή και δραματοποίηση.

Βέβαια, η απουσία ρητής περιγραφής των πράξεων αυτών, δεν μας επιτρέπει να συμπεράνουμε σε ποιο βαθμό η διακειμενικότητα που ανιχνεύτηκε μεταξύ των syllabi της λογοτεχνίας και των syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων, μεταφέρεται και στις διδακτικές πραγματώσεις στην τάξη, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κοινές μεθόδους και μέσα, αν δηλαδή και σε πόσο βαθμό υπάρχει διάχυση των βιωματικών μεθόδων και στα γλωσσικά μαθήματα.

Επίσης, η υπογραμμισμένη φράση «να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε ομαδικές συζητήσεις» στα παραπάνω παραθέματα απηχεί και πάλι, όπως στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, απόψεις της Κειμενογλωσσολογίας για την *αναγνωστική κοινότητα*⁵³, στρέφοντας την ερευνητική προσοχή στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διαπραγμάτευση των ποικίλων νοημάτων που οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, ως μέλη μιας κοινότητας αναγνωστών εξάγουν από το υπό μελέτη λογοτεχνικό κείμενο⁵⁴.

Επίσης, όσον αφορά στα στοιχεία που μπορούμε να αντλήσουμε σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής των διδακτικών πρακτικών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι δεν αναφέρεται πουθενά στο Π.Σ. κάποια συγκεκριμένη χρονική αλληλουχία και ακολουθία των *πράξεων*.

⁵³Η μελέτη της αναγνωστικής κοινότητας στρέφει το ερευνητικό ενδιαφέρον στους τρόπους με τους οποίους η σχολική τάξη οικοδομείται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού και δεν αντιμετωπίζεται ως ένα δεδομένο πλαίσιο γραμματισμού (βλ. Κωστούλη 2005).

⁵⁴Σύμφωνα με την Κωστούλη, τα ερευνητικά ζητήματα που προκύπτουν από τη θεώρηση της τάξης ως αναγνωστικής κοινότητας και τα οποία μπορούν να απαντηθούν μόνο μέσα από πραγματικά δείγματα διαπραγμάτευσης λογοτεχνικών κειμένων όπως πραγματώνονται σε συγκεκριμένες σχολικές τάξεις, είναι τα ακόλουθα: Με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται στο επίπεδο της σχολικής επικοινωνίας η διαπραγμάτευση των νοημάτων; Ποιες είναι εκείνες οι στρατηγικές μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η σταδιακή οικοδόμηση ή σύνθεση πολλαπλών νοημάτων; Με ποιες κειμενικές στρατηγικές μπορεί να πραγματοποιηθεί η συνεργασία δασκάλου-μαθητών/τριών; Με ποιο τρόπο οι πιθανές διαφορές στον τρόπο προσδιορισμού των πλαισίων ερμηνείας και επικοινωνίας αντιμετωπίζονται στη σχολική τάξη; (βλ. ό.π.).



Σχετικά με το χώρο διεξαγωγής και πάλι, όπως και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας, το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης, εφόσον προκρίνεται η συμμετοχή σε ευρύτερες κοινότητες αναγνωστών και συγγραφέων, η συνεργασία με τοπικούς φορείς, και η συμμετοχή σε διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Η αντίληψη αυτή για συμμετοχή σε κοινότητες γραμματισμού με τη χρήση των ΤΠΕ, δεν συνδέεται με την περιγραφή κάποιου ακριβή *τρόπου* (manner) αξιοποίησης των ΤΠΕ κατά τις *πράξεις* του μαθήματος και τα μόνο στοιχεία που μπορούν να μας διαφωτίσουν στην κατεύθυνση αυτή είναι οι πολλαπλές αναφορές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση αλλά και στην εξατομικευμένη στοχοθετημένη μάθηση που αναλύθηκαν παραπάνω.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το φινλανδικό Π.Σ. επιδιώκει να καλλιεργήσει Λόγους μαθητών που εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία δομώντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη διαθέτουν, ενώ λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και μαθησιακά στυλ.

Ειδικότερα για τις ΤΠΕ μέσω των Λόγων που καλλιεργούνται επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός κριτικού αλλά και επικοινωνιακά αποτελεσματικού υποκειμένου, που διακρίνει τη σημαντική από την επουσιώδη πληροφορία, ασκεί κριτική στις πηγές και κινείται με ασφάλεια σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.



3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα στραφεί γύρω από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας μελέτης:

- Ποιος ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;
- Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του προτεινόμενου τρόπου;
- Τι είδους ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιεί και ποιο είδος γραμματισμού προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη;

Ως προς το πρώτο ερώτημα, τα στοιχεία που εντοπίστηκαν μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τα ΜΜΕ, στη βάση κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδακτικών λόγων σε διαπλοκή με λόγους των πολυγραμματισμών, καθώς τα ΜΜΕ αντιμετωπίζονται ως μια επιπλέον πηγή κειμένων προς εξέταση αλλά ταυτόχρονα προωθείται η συνεξέταση γραπτών κειμένων και άλλων σημειωτικών μέσων. Στην περίπτωση αυτή το νήμα των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας κατά την παραγωγή νοήματος, φαίνεται να διαπερνά όλο το Π.Σ., καθώς παρατηρείται έντονη διακειμενικότητα μεταξύ των γλωσσικών syllabi και των syllabi των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο αυτό, όπως και τα ΜΜΕ, αντιμετωπίζονται ως πηγή πληροφοριών και υλικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές κατά τη συγγραφή δικών τους κειμένων, με την προϋπόθεση, βέβαια, της επίγνωσης της επιρροής που ασκούν τα μέσα αυτά στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και της δεοντολογίας που πρέπει να τηρείται κατά τη διαδικτυακή πλοήγηση.



Στην περίπτωση αυτή, μέσα από την έντονη διαπλοκή γλωσσοδιδασκτικών λόγων των πολυγραμματισμών και κοινωνικοπολιτισμικών λόγων, αναδεικνύεται ένα άλλο βασικό νήμα που διαπερνά συνολικά το Π.Σ., αυτό της *κριτικής οπτικής* έναντι των προϊόντων που προέρχονται από το χώρο των ΜΜΕ και των ΤΠΕ. Το νήμα αυτό συνδέεται και με την κριτική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, που προωθείται γενικά στα γλωσσικά syllabi, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση των κειμένων με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους συγκείμενο εντός των οποίων παράγονται αλλά και στην εξέταση της επιρροής που ασκούν τα κείμενα σε αυτά.

Ωστόσο, το νήμα της κριτικής οπτικής στη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται να αποδυναμώνεται, καθώς συνδυάζεται με ένα μοντέλο πολυπολιτισμικής αγωγής που συνδέει την κάθε γλωσσική κοινότητα με τα σημαντικά εθνικά λογοτεχνικά και γενικά καλλιτεχνικά δημιουργήματα στη γλώσσα που μιλά.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα που αφορά την προσπάθεια περιγραφής του μοντέλου αξιοποίησης των ΤΠΕ στο φινλανδικό Π.Σ. και της ιδεολογίας που αυτό εκφράζει, γίνεται φανερό πως η προτεινόμενη προσέγγιση, έτσι όπως κατασκευάζεται από το φινλανδικό Π.Σ για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απομακρύνεται από το μοντέλο διδασκαλίας των ΤΠΕ ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου (τεχνοκρατικό/τεχνοκεντρικό μοντέλο⁵⁵) και υιοθετεί έναν *ολιστικό τρόπο* αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, καθώς γίνεται προσπάθεια αυτές να ενσωματωθούν σταδιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ολιστικό μοντέλο), όπως φανερώνει και η ύπαρξη συγκεκριμένης διαθεματικής ενότητας στην εισαγωγή των βασικών περιεχομένων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα ένα ακόμα βασικό *νήμα* που διατρέχει συνολικά το Π.Σ., αυτό της *διαθεματικότητας*.

⁵⁵ Ωστόσο, δεν μπορούμε παρά να σημειώσουμε ότι και η τεχνοκεντρική ρητορεία που υιοθετήθηκε συχνά από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα μαζί με την πολιτική εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προβάλλει ως αυτονόητες οικουμενικές αλήθειες την πίστη ότι με τη χρήση των ΤΠΕ οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές, ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό ρόλο του και γίνεται βοηθός-συμπαραστάτης του μαθητή, διευκολύνεται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, υποβοηθείται ο πειραματισμός και το γράψιμο, δημιουργεί αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997, βλ. Κουτσογιάννης, 2010).



Ο συνδυασμός αυτός φαίνεται να πραγματοποιείται μέσω των επικοινωνιακών στόχων που τίθενται κατά την επεξεργασία γλωσσικών κειμένων στην τάξη γενικά, και την επικράτηση *ολιστικών γλωσσοδιδακτικών λόγων*, όπως αποδεικνύει και η αντίληψη της ενιαίας διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο φινλανδικό Π.Σ.

Βέβαια, η πλήρης διερεύνηση του τρόπου χρήσης των νέων τεχνολογιών απαιτεί γνώση του τοπικού συγκειμένου και των τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των τοπικών Π.Σ. Στην κατεύθυνση αυτή χρήσιμα στοιχεία αντλούμε από μια μελέτη που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι⁵⁶, με σκοπό τη διερεύνηση της εισαγωγής των ΤΠΕ στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη εντάσσεται σε ένα γενικότερο ερευνητικό πρόγραμμα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organisation for Economic Cooperation and Development). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2008 και σταδιακά συμμετείχαν η Αυστρία, η Χιλή, η Δανία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Αγγλία και οι Η.Π.Α.

Η εξέταση της φινλανδικής περίπτωσης βασίστηκε σε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και μελέτες περίπτωσης. Τα πορίσματα της έρευνας έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς περιγράφουν τις στάσεις που έχουν απέναντι στις ΤΠΕ διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτές δασκάλων, δάσκαλοι-μέντορες και δάσκαλοι), τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν και το βαθμό ενσωμάτωσης των ΤΠΕ σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι στάσεις κινούνται μεταξύ της ισχυρής πίστης ότι οι ΤΠΕ είναι ένα σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας μέχρι τη μεγάλη επιφύλαξη για τη συντριπτική επικράτηση της τεχνολογίας στην παιδαγωγική κουλτούρα.

⁵⁶ βλ. Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho (2009). [ICT in Initial Teacher Training, Finland](#). Department of Teacher Education, University of Helsinki and School of Applied Education and Teacher Education, University of Eastern Finland, Country report.



Όσον αφορά τα τεχνολογικά μέσα αυτά είναι κυρίως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα προβολικά συστήματα και λιγότερο οι ψηφιακές κάμερες ή οι διαδραστικοί πίνακες, οι οποίοι αναφέρεται ότι κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (2009), εισάγονταν για πρώτη φορά στα ιδρύματα εκπαίδευσης δασκάλων, και σε κάποιες σχολικές μονάδες με πρωτοβουλία των τοπικών φορέων, γεγονός που εξηγεί τη μειωμένη συχνότητα χρήσης.

Σε σχέση με το φινλανδικό Π.Σ. που αναλύθηκε παραπάνω, η συγκεκριμένη έρευνα, της οποίας η παρουσίαση ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης, είναι διαφωτιστική για το μοντέλο υιοθέτησης των ΤΠΕ που προτείνεται από το υπό εξέταση Π.Σ.

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι από το 1986, που έχουμε την πρώτη εισαγωγή των ΤΠΕ στα φινλανδικά σχολεία, μέχρι το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας έχουν αλλάξει τόσο οι στρατηγικές και οι στόχοι της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ την εκπαίδευση όσο και οι μέθοδοι εφαρμογής τους (βλ. πίνακα 1)



Table 1. The objectives and implementation approaches of the national ICT strategies in Finland.

Year	Strategy	Objectives	Implementation approaches
1986, 1989	Computer in Education TOP, 1986; 1989	-Students as active workers of the information society: -IT as a school subject -basic IT skills for all - advanced IT skills for IT teachers	-Funding the production of software suitable for computer-assisted learning - Large in-service programme for all teachers at school - Training of IT teachers
1995	Education, Training and Research in the Information Society	-Students active in information processing -ICT as an intercurricular subject -Promote the use of ICT in learning	-Funding the production of Web pages and Web-based learning environments - Funding of an in-service programme for all teachers at schools
2000	The Second Strategy for Education Training and Research in the Information Society (SETRIS, 2000)	-Students active in information processing and in use of communication technology -ICT as a part of an intercurricular subject “Human Being and Technology” - Promote the pedagogical use of ICT, emphasising ODL solutions; Teachers to have not only technical but also pedagogical ICT	-Funding virtual schools and designing of new learning environments that relate to future operational environments - Funding of ICT infrastructure of schools and libraries -Funding of an in-service programme for all teachers at schools and universities



2004	Information Society Programme for Education and Research 2004-2006 (OPM, 2004)	competences. -All teachers on all levels should have at least moderate ICT competence, 50% good ICT and ODL competence, and 15% excellent It should be taken care in TE that students get necessary knowledge and skills in utilising ICT, knowledge on digital learning materials and services, as well as on teaching, and school – home interaction.	Recommendation to universities and polytechnics
2006	Information Society Programme 2007-2015	Teachers should have outstanding information society skills, and ICT should be a part of multiform teaching at all levels of education.	Close integration of the use of ICT in teaching with basic and further education of teachers. Encouraging institutions to implement new, innovative learning

Πίνακας 1

Σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε ότι το μοντέλο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, όπως αυτό προκύπτει από την ανάλυση των syllabi που αφορούν το μάθημα της γλώσσας και λογοτεχνίας, συνδέεται κυρίως με τις στρατηγικές, τους στόχους και τις μεθόδους εφαρμογής που αναφέρονται στα έτη 1995, 2000 και 2004, παρατήρηση



απόλυτα λογική αφού τα Π.Σ. τόσο για τη δευτεροβάθμια όσο και για την πρωτοβάθμια, εκπονήθηκαν το 2003 και 2004 αντίστοιχα.

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, ενώ αρχικά οι ΤΠΕ αποτέλεσαν ιδιαίτερο διδακτικό αντικείμενο και δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση ειδικών δασκάλων και τη χρηματοδότηση της παραγωγής λογισμικών που υποβοηθούν τη μάθηση μέσω Η/Υ, στη συνέχεια αποτέλεσαν διαθεματικό διδακτικό αντικείμενο, πριμοδοτήθηκαν εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και χρηματοδοτήθηκαν η παραγωγή ιστοσελίδων και η μάθηση μέσω διαδικτυακών περιβαλλόντων, καθώς και η επιμόρφωση σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία εύρεσης πληροφοριών μέσω των ΤΠΕ και την προώθηση της παιδαγωγικής χρήσης των νέων τεχνολογιών και στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στην παραπάνω έρευνα αναφέρονται δύο προγράμματα για την Κοινωνία της Πληροφορίας, ένα που εκπονήθηκε μεταξύ 2004-2006 και στόχο είχε την εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ, γνώσεις που αφορούν τα υλικά και τις υπηρεσίες ψηφιακής μάθησης, καθώς και τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Το άλλο πρόγραμμα ξεκίνησε το 2007, εκτείνεται μέχρι το 2015, και ως σκοπό θέτει την απόκτηση από μέρους των δασκάλων σημαντικών δεξιοτήτων που αφορούν την Κοινωνία της Πληροφορίας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως πολύμορφων μέσων διδασκαλίας, με την περαιτέρω επιμόρφωση των δασκάλων και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους μάθησης.

Οι τάσεις που περιγράφονται στην έρευνα του πανεπιστημίου του Ελσίνκι ερμηνεύουν και τις αντιλήψεις που εκφράζονται στο φινλανδικό Π.Σ. για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της γλώσσας και λογοτεχνίας. Έτσι, η πρόταση της διάχυσης των ΤΠΕ σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, και άρα και το γλωσσικό, μέσω των διαθεματικών ενοτήτων, που αναφέρθηκαν στην ενότητα ανάλυσης των γνώσεων για τον κόσμο, αντανακλά τη μεγάλη αλλαγή που σημειώθηκε το 1995 και το 2000,



σε σχέση με την παλιότερη αντίληψη του 1986, και είχε ως αποτέλεσμα τη μη ξεχωριστή διδασκαλία των ΤΠΕ. Στις συγκεκριμένες διαθεματικές ενότητες δίνεται έμφαση, όπως αναφέρθηκε, τόσο στον λειτουργικό όσο και στον κριτικό γραμματισμό των παιδιών με μια έντονη διαπλοκή επικοινωνιακών και κοινωνικοπολιτισμικών γλωσσοδιδακτικών λόγων, η οποία φαίνεται να συνδέεται και με τις διαφορετικές τάσεις προσέγγισης της διδασκαλίας των ΤΠΕ, που αναφέρονται στην έρευνα του πανεπιστημίου του Ελσίνκι.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερώτημα της παρούσας μελέτης, δηλαδή σχετικά με τις ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών που καλλιεργούνται από τον προτεινόμενο τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ, τις διδακτικές πρακτικές και το είδος γραμματισμού που φαίνεται ότι προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο φινλανδικό Π.Σ. υπάρχει μια τάση συνδυασμού επικοινωνιακών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, καθώς καλλιεργείται η ταυτότητα του μαθητή ερευνητή και ταυτόχρονα προτείνεται η εξέταση των ΤΠΕ ως κοινωνικού φαινομένου με την κατάλληλη καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Οι αντιλήψεις αυτές αποκαλύπτουν, όπως αναφέρθηκε, την προσπάθεια εφαρμογής ενός *ολιστικού* μοντέλου ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία γενικά, αλλά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης περιορίζονται από την έλλειψη περιγραφής, στο εθνικό Π.Σ., μιας ολοκληρωμένης διδακτικής μεθοδολογίας, που θα μας επέτρεπε να αντιληφθούμε κατά πόσο η χρήση των ΤΠΕ ως μέσου διδασκαλίας, αλλά και επικοινωνίας συνδέεται και με την κοινωνικοπολιτισμική⁵⁷ τους προσέγγιση, που, ωστόσο, το Π.Σ. αναφέρει ρητά.

⁵⁷ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και η σύνδεσή τους με τις ΤΠΕ προτείνουν μια νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, που ενσωματώνουν πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών και παρέχουν ένα πολύ συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδακτική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρει το λεγόμενο Web2.0 και η κοινωνική δικτύωση (social software). Στο πλαίσιο αυτό κάποιες νέες διδακτικές μέθοδοι προωθούνται για τη διδασκαλία με ΤΠΕ, όπως το μοντέλο ECLiP και το μοντέλο Webques. Οι μέθοδοι αυτές ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργατική, ομαδική μάθηση, και προσφέρουν δυνατότητες για επικοινωνία και συνεργασία (άμεση, σύγχρονη με ήχο, εικόνα, γραπτό κείμενο), συνεπεξεργασία κειμένων, εικόνων και ντοκουμέντων πάσης φύσεως, από κοινού επίλυση



Επίσης, η σχετική αυτονομία που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός και η ευελιξία που φαίνεται ότι υπάρχει στις χωρικές και χρονικές παραμέτρους της πραγμάτωσης της διδασκαλίας, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι, στο φινλανδικό Π.Σ, ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικών που του επιτρέπουν να καθορίσει τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους, καθώς και τα κείμενα και τα τεχνολογικά μέσα που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τους στόχους αυτούς, αξιοποιώντας, ταυτόχρονα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, και άρα αυτών που αφορούν τον ψηφιακό γραμματισμό που, ήδη, διαθέτουν.

Ωστόσο, η εξέταση αυτών των ερωτημάτων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης που μόνο η εστίαση σε συγκεκριμένα κειμενικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη και στο είδος της αλληλεπίδρασης που συντελείται μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτά θα μας επέτρεπε να κατανοήσουμε πλήρως.

προβλημάτων, διαμοίραση ψηφιακών πόρων, παιχνίδια ρόλων και συλλογικών κατασκευών, συμμετοχή σε κοινότητες, ιστολόγια και wikis, ασύγχρονες επικοινωνίες.



Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμέλεια), Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 335-347.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* / μτφ. Μαρία Αραποπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βελουδής, Γιώργος (2000) «Πόσο κριτική είναι η ‘λογοτεχνική κριτική’», άρθρο στην εφημερίδα [«Το Βήμα», 12-3-2000](#)

Βρύζας, Κ., (1997). *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Γκόβαρης, Χ., (2000), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των “πολιτισμικών διαφορών”, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30

Γκόβαρης Χρήστος, (2007). «Διαπολιτισμική παιδαγωγική», στον τόμο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των μαθηματικών*, επιμορφωτικός οδηγός, Βόλος: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ II.

Graddol, D. (2001). *Τρία μοντέλα για την περιγραφή της Γλώσσας*, στο «Κείμενα των ΜΜΕ: Συγγραφείς και Αναγνώστες», τ.Α΄, μετάφρ. Βλαχόπουλος, Ι. Πάτρα: ΕΑΠ, 19-40



Κανατσούλη, Μένη (2004), μετάφραση/σχόλια στο L. Manna Anthony, Janet Hill *Η εφαρμογή της θεωρίας στην αμερικάνικη παιδική λογοτεχνία*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/t1/arthra/tefxos1/manahill1.htm>

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Κωστούλη, Τ. (2000). [Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας](#). Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχος 1

Κωστούλη, Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 21^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*. (359-370). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Κωστούλη, Τ. (2005). “Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού”. Ανακοίνωση στην *26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005

Μητακίδου, Χ., (2001). «Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας», στον τόμο *Μάθηση της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα: Ατραπός.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη



Πασχαλίδης, Γ., (2000). «Οι γενικές αρχές του προγράμματος» στον τόμο *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο*, Αποστολίδου-Καπλάνη-Χοντολίδου (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.21-36

Raman, Selden. (2004). *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

Τζιόβας, Δημήτρης (2003). «Λογοτεχνία και πρόσληψη: Η πρόσληψη μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις περί λογοτεχνίας», άρθρο στην εφημερίδα [«Το Βήμα», Γνώμες, 18/5/2003](#)

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη», στον τόμο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 103-117

Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (2005). «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας», στον τόμο *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.).-Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μετάφραση Άννα Μπίμπου Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος και Κώστας Δαρδανός

Β. Ξενόγλωσση

Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.



Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses* New York: Falmer Press

Gee, P. (1997). «Thinking, Learning, and Reading: The Situated Socioculture Mind» in Kirshner, D. & J.A. Whitson (edit) (1997). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Ivanič, R. 2004. “Discourses of Writing and Learning to Write”. *Language and Education*, 18, 3, 220-245.

Kress, G.R. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of graphic design*. London: Routledge

Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho (2009). [ICT in Initial Teacher Training, Finland](#). Department of Teacher Education, University of Helsinki and School of Applied Education and Teacher Education, University of Eastern Finland , Country report.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.hel.fi/hki/Opev/en/Services/Media+Centre> [Media Centre of Helsinki]

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/en/index.html> [The Finnish Matriculation Examination]

<http://www.oph.fi/> [The Finnish National Board of Education]

<http://www.pisa2006.helsinki.fi/> [The Finnish PISA 2006 pages]

http://www.pisa2006.helsinki.fi/education_in_Finland/Curriculum_and_assessment/Curriculum_and_distribution_of_lesson_hours.htm

<http://www.minedu.fi> [Finnish Ministry of Education and Culture]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf