



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

### Π.3.1.3

*Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών  
σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*

**Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την  
εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια**

**Εκπαίδευση:**

**για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης  
φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για  
ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς  
πίνακες και φορητούς υπολογιστές**

**ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ & ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΙΔΟΥ**



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

**Θεσσαλονίκη 2012**



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

## 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.

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ:** Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

**ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ:** ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

**ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ:** Π.3.1.3 Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ:** ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

**ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ:** ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

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

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: [centre@komvos.edu.gr](mailto:centre@komvos.edu.gr)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
<b>ΜΕΡΟΣ Α: ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Δημήτρης Κουτσογιάννης .....</b>	<b>7</b>
1. Εισαγωγή .....	7
2. Έντονες επιστημονικές αναζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών και διαθεματική προσέγγιση .....	8
3. Οι προσπάθειες εισαγωγής αλλαγών στη χώρα μας και τα κυριότερα προβλήματα .....	13
4. Προς έναν συνολικό σχεδιασμό με αφετηρία τη γλώσσα.....	18
4.1. Η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας.....	19
4.2. Η γλώσσα ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και η διαθεματικότητα .....	23
4.3. Η γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και η διαθεματικότητα.....	25
5. Συμπεράσματα .....	27
Βιβλιογραφία.....	29
<b>ΜΕΡΟΣ Β: ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ, Μαρία Παυλίδου .....</b>	<b>32</b>
Εισαγωγή.....	32
1. Η διαθεματική προσέγγιση .....	33
1.1. Αναδρομή στο διεθνές πλαίσιο .....	34
1.2. Το θεσμικό πλαίσιο και η ισχύουσα κατάσταση.....	45
Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών.....	45
1.3. Η διαθεματικότητα ως άξονας σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων .....	63
2. Η οργάνωση του σχολικού χωροχρόνου: τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές σχολικού γραμματισμού.....	69
2.1 Τυπικές σχολικές πρακτικές γραμματισμού: διαθεματικότητα και αξιοποίηση των ΤΠΕ.....	71
2.2. Ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού: διαθεματικότητα και αξιοποίηση των ΤΠΕ .....	78
3. Η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών.....	87



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

<b>4. Η δομή και το περιεχόμενο των σεναρίων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και των ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών γραμματισμού .....</b>	<b>94</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>116</b>



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

## Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π. 3.1.3) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, αποτελεί η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου ως προς την ανάπτυξη και την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης καθώς και των ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών γραμματισμού. Επιπλέον, παράλληλα με τους δύο αυτούς άξονες σχεδιασμού σεναρίων εξετάζονται και ζητήματα αξιοποίησης των περιβαλλόντων και των εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ) με ιδιαίτερες αναφορές στους διαδραστικούς πίνακες και στους φορητούς υπολογιστές.

Για τη διαμόρφωση του θεωρητικού αυτού πλαισίου επιχειρούμε στο πρώτο μέρος της μελέτης μια προσεκτική ανάγνωση των ως τώρα διεθνών προσεγγίσεων με έμφαση στις έντονες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο. Υποστηρίζεται πως η προσέγγιση του ζητήματος της διαθεματικότητας απαιτεί την προσεκτική προσέγγιση της λογικής που διέπει το σύνολο των διδακτικών πρακτικών στα σχολεία και πως μια δημιουργική ανάγνωση του ελληνικού σχολείου με προοπτικές ουσιωδών αλλαγών, μπορεί να προκύψει από την αξιοποίηση των επισημών που ασχολούνται με τη γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό, το πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης κλείνει με μια προσπάθεια προσέγγισης της σχέσης που έχει η γλώσσα με την εκπαίδευση με μια ευρύτερη όμως οπτική, βάσει της οποίας η σχέση αυτή δεν προσδιορίζεται μόνο από το γλωσσικό μάθημα ή τη διαθεματική προσέγγιση. Με την ίδια αφετηρία υποστηρίζεται πως είναι εφικτό, αλλά και απαραίτητο, να σχεδιαστούν οι αναγκαίες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση και στο πλαίσιο αυτό να αντιμετωπιστεί τόσο το ζήτημα της διαθεματικότητας στη διδασκαλία όσο και αυτό της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στο δεύτερο μέρος της μελέτης επιχειρείται μια αναδρομή στις διεθνείς αναζητήσεις για τη διαθεματικότητα καθώς και στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο ως προς τη διάχυση της διαθεματικής προσέγγισης



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται το ζήτημα της συνολικότερης ανάγνωσης του σχολικού χρόνου και των διδακτικών πρακτικών, με άξονα τις πρακτικές γραμματισμού που πραγματώνονται στα σχολεία σύμφωνα με το κατά πόσο διαφυλάσσονται τα όρια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων. Μετά από μία αναδρομή στο ζήτημα της αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών, η μελέτη κλείνει με την παρουσίαση ενός πλαισίου για σχεδιασμό και εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών σεναρίων.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

## ΜΕΡΟΣ Α: ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, Δημήτρης Κουτσογιάννης

### 1. Εισαγωγή

---

Το ζήτημα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία απασχόλησε και απασχολεί έντονα τόσο τον ευρύτερο παιδαγωγικό όσο και το στενότερο γλωσσοδιδασκτικό προβληματισμό. Οι ως τώρα διεθνείς προσεγγίσεις είναι αρκετά ενδιαφέρουσες, αλλά οι έντονες διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο, επιβάλλουν να δούμε με ιδιαίτερη προσοχή το ζήτημα αυτό. Αυτός είναι και ο βαθύτερος στόχος του παρόντος κειμένου. Υποστηρίζουμε ότι δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε σοβαρά το ζήτημα της διαθεματικότητας στη διδασκαλία, αν δεν προσεγγίσουμε με προσοχή το σύνολο της λογικής των διδακτικών πρακτικών στα σχολεία της χώρας μας. Υποστηρίζουμε επίσης ότι μια δημιουργική ανάγνωση του ελληνικού σχολείου, η οποία θα δίνει σημαντικές προοπτικές ουσιωδών αλλαγών, μπορεί να προκύψει από την αξιοποίηση των επιστημών που ασχολούνται με τη γλώσσα. Είναι χρήσιμο να επισημανθεί εδώ ότι με αφετηρία τη γλώσσα σχεδιάστηκαν οι κυριότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά το παρελθόν στον τόπο μας και ότι ο τρόπος προσέγγισης της γλώσσας, αλλά και της γλωσσικής εκπαίδευσης γενικότερα, είναι αυτός που κατά βάθος δεν επέτρεψε σε σημαντικό βαθμό τις μεταρρυθμίσεις αυτές να πραγματοποιηθούν. Για να γίνει όμως αυτό, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί η σχέση της γλώσσας με την εκπαίδευση με μια ευρύτερη οπτική και να μη συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το γλωσσικό μάθημα ή τη διαθεματική προσέγγιση.

Στο κείμενο που ακολουθεί υποστηρίζεται ότι με την ίδια αφετηρία είναι εφικτό, αλλά και απαραίτητο, να σχεδιαστούν οι αναγκαίες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση και στο πλαίσιο αυτό να αντιμετωπιστεί τόσο το ζήτημα της διαθεματικότητας στη διδασκαλία όσο και αυτό της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Αξιοποιούνται

προς τούτο κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες, πρωτίστως από το χώρο της κοινωνικής σημειωτικής και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, προκειμένου να διαβαστεί στο σύνολό του ο θεσμός του σχολείου ως χώρος πρακτικών γραμματισμού. Έχοντας αναπτύξει το θεωρητικό αυτό προβληματισμό σε άλλα μου κείμενα (Κουτσογιάννης 2010α,β, 2011α, 2011β), αποφεύγω εδώ να περιγράψω το θεωρητικό μου πλαίσιο και εστιάζω απευθείας στην ανάλυση του ζητήματος που με απασχολεί.

## 2. Έντονες επιστημονικές αναζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών και διαθεματική προσέγγιση

---

Παρακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς ότι είναι ιδιαίτερα έντονες κατά τις τελευταίες τέσσερις με πέντε δεκαετίες. Μια απλή υπόμνηση και μόνο των διεθνών ρευμάτων που αναπτύχθηκαν στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο αυτή αναδεικνύει του λόγου το αληθές: *ολιστικές και επικοινωνιακές αναζητήσεις* από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα, *κειμενοκεντρικές* αντιλήψεις από τη δεκαετία του 1980, *κριτικές προσεγγίσεις* (π.χ. *κριτικός γραμματισμός*) από τη δεκαετία του 1990 και, τέλος, *πολυγραμματισμοί* από το 2000 και ύστερα. Δεν πρόκειται για απλές αλλαγές, αλλά για *λόγους* (Κουτσογιάννης 2010α, 2010β) με την έννοια ότι η κάθε μία εκδοχή ενεργοποιεί τελείως διαφορετικά τις βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος (βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση). Ειδικότερα, κατά την περίοδο αυτή:

- Έχουμε μια σημαντική μεταβολή στις γνώσεις για τον κόσμο, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που το γλωσσικό μάθημα επιδιώκει να μεταδώσει/καλλιεργήσει στα παιδιά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από μάθημα το οποίο έδινε βαρύτητα στη σχολική αναπλαισίωση γνώσεων που έχουν σχέση με τις κλασικές αξίες, που καλλιεργούνταν στο πλαίσιο του έθνους - κρά-





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τους, μετατρέπεται σταδιακά σε μάθημα που εστιάζει σε προβλήματα της καθημερινότητας. Αυτό είναι εύκολο να ανιχνευτεί από ένα γρήγορο ξεφύλλισμα και των ελληνικών σχολικών βιβλίων της τελευταίας εικοσαετίας, όπου τα κείμενα που αναφέρονται σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας πολλαπλασιάζονται θεαματικά. Οι αλλαγές αυτές δίνουν αμέσως την πρώτη δυνατότητα για συνέργεια με άλλα διδακτικά αντικείμενα στο εν λόγω πεδίο: με την κοινωνιολογία, η οποία εστιάζει ακριβώς στην ανάλυση και κατανόηση των θεσμών και της κοινωνίας· με τη λογοτεχνία, αφού πλήθος λογοτεχνικών έργων έχουν κοινωνική εστίαση και προβληματισμό, παρότι βέβαια η λογοτεχνία δεν γράφεται για το σκοπό αυτό· με την Ιστορία και την αρχαία ελληνική γραμματεία, μέσω των οποίων μπορούν να αναδειχθούν πιο εύκολα οι αιτίες των αλλαγών, οι μεταβολές των θεσμών, οι κινητήριες δυνάμεις που υπάρχουν πίσω από αυτά και ο σημαντικός ρόλος των ανθρώπων ως κοινωνικών πρωταγωνιστών· με άλλα μαθήματα που έχουν λιγότερο σχολικό χρόνο, αλλά ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλύτερη γνώση του σημερινού κόσμου (π.χ. φιλοσοφία, «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» κλπ.). Ενώ όλα αυτά υπάρχουν, η σύνδεση μεταξύ τους είναι σήμερα σχεδόν ανύπαρκτη. Ως τώρα εστίασαμε στα διδακτικά αντικείμενα που ανήκουν περισσότερο ή λιγότερο στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων. Όμως και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα έχουμε μετακινήσεις προς την ίδια κατεύθυνση με αυτή της γλώσσας. Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Kress et al (2005) αρκετά διδακτικά αντικείμενα κινούνται προς την κατεύθυνση της παροχής γνώσεων, προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή. Είναι γνωστός ο όρος 'επιστημονικός γραμματισμός' που χρησιμοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση. Συχνά ο γραμματισμός αυτός συνδέεται με ζητήματα της καθημερινότητας, όπως η διατροφή, το περιβάλλον, η υγεία κλπ. Η κινητήρια δύναμη είναι η ίδια με αυτή που οδήγησε σε ανάλογες αλλαγές και το γλωσσικό μάθημα (Kress et al 2005): τα διδακτικά αντικείμενα προσπαθούν να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα, της αποτε-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

λεσματικής επικοινωνίας από τη μια πλευρά και του ενημερωμένου πολίτη από την άλλη. Ενδιαφέρον έχει εδώ να επισημανθεί ότι δεν έχουμε μετακινήσεις απλώς στο περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο, όπως συμβαίνει και στο μάθημα της γλώσσας, αλλά ότι σταδιακά προστίθενται στα ΠΣ τέτοιου είδους μαθήματα που δεν υπήρχαν στο παρελθόν (βλ. «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» που προτείνεται στα νέα νέα πιλοτικά Π.Σ. του Γυμνασίου). Αυτό που διαφέρει είναι η αφετηρία στην κίνηση αυτή. Η διαθεματική προσέγγιση με αυτή τη λογική συνίσταται στη συνειδητή προσπάθεια να αξιοποιηθεί όλο το εύρος της σχολικής ζωής, προκειμένου να συνδεθούν τα ποικίλα αυτά νήματα.

- Οι αλλαγές αυτές στο είδος των γνώσεων που αναπλαισιώνονται στο γλωσσικό μάθημα συνοδεύονται από ανάλογες αλλαγές στους γραμματισμούς που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο σχολείο. Σε αντιστοιχία με τη στροφή προς την κοινωνική και πολιτισμική καθημερινότητα, οι γραμματισμοί που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν έχουν ακριβώς σχέση με την καθημερινότητα αυτή: τα παιδιά καλούνται να αποκτήσουν μια επικοινωνιακή – κειμενική ικανότητα που θα στοιχεί σε ανάλογες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Ειδική μνεία χρειάζεται εδώ στην έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια των νέων γραμματισμών ως σημαντικών διαστάσεων του σχολικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2011β). Η έννοια των πολυγραμματισμών στοιχεί ακριβώς με τις αναζητήσεις αυτές (Cope & Kalantzis 2000). Στο πεδίο αυτό τα πράγματα είναι ακόμη συγκεχυμένα και διεθνώς, επομένως είναι αρκετά δύσκολο να αναζητήσουμε και το τι μπορεί να σημαίνει διαθεματικότητα στο πλαίσιο των γραμματισμών που καλείται το σχολείο να καλλιεργήσει. Η στροφή του γλωσσικού μαθήματος προς τη διερεύνηση της καθημερινότητας ανέδειξε μεν τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας, παράλληλα με τη γλωσσική, δεν έδωσε όμως μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο που έχει η γλώσσα και το γλωσσικό μάθημα στην κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου ή της ιδιαίτερης ποικιλίας που είναι η σχολική γλώσσα. Μία



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

από τις οπτικές που είναι απαραίτητο να αναδειχθεί σε μια νέου τύπου προσέγγιση της διαθεματικής προσέγγισης είναι και το πώς θα αντιμετωπίσει το γλωσσικό μάθημα τη γλώσσα του σχολείου και τις ιδιαιτερότητές της. Η σύνδεση των γραμματισμών με τις γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να δώσει εν μέρει μια σοβαρή δυνατότητα διεξόδου: τα περισσότερα από τα κοινωνικά ζητήματα τα οποία το παιδί καλείται να διερευνήσει στο γλωσσικό μάθημα αποτυπώνονται και επιστημονικά, επομένως μέσω της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής γλώσσας, που σημαίνει ότι μια συνειδητή σύνδεση των γραμματισμών με τις γνώσεις για τον κόσμο δίνει σοβαρή προοπτική διασύνδεσης μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων, αλλά και σοβαρή προοπτική η έννοια της διαθεματικότητας να πάρει ένα πιο δυναμικό περιεχόμενο. Μια άλλη οπτική που είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί είναι αυτή των νέων γραμματισμών. Στο γλωσσικό μάθημα έχει αναπτυχθεί πολύ ενδιαφέρον προβληματισμός ως προς το ζήτημα αυτό, ο οποίος μπορεί να επεκταθεί δημιουργικά σε κάθε άλλη σχολική διδακτική πρακτική.

- Πολλά νέα δεδομένα έχουμε και στο πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία της γραμματικής στο γλωσσικό μάθημα. Εκεί που η γραμματική προσεγγιζόταν ως ένα σύνολο αποκομμένων και αποπλαισιωμένων γνώσεων που μεταδίδονταν σε οργανωμένη ύλη στα παιδιά, τώρα το περιεχόμενό της διευρύνεται (π.χ. γραμματική του κειμένου, γραμματική της σημείωσης) και οι στόχοι της μεταβάλλονται. Η εστίαση στην πολυτροπικότητα του νοήματος και στο κείμενο ως μονάδα επιβάλλουν, αντί για τη γραμματική, να χρησιμοποιείται ο ευρύτερος όρος *γνώσεις για τη γλώσσα* (Carter 1995) και τη *σημείωση*. Παράλληλα, μέρος των σύγχρονων αντιλήψεων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη σύνδεση των γνώσεων αυτών με την καλύτερη διδασκαλία των γραμματισμών (π.χ. κειμενικών ειδών) αλλά και με την καλύτερη ανάγνωση των γνώσεων για τον κόσμο· επομένως με την καλύτερη ανάγνωση της σύνθετης καθημερινής κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (π.χ. *κριτικός γραμματισμός*). Αυτή η διασύνδεση μπορεί να αποτελέσει ένα σοβαρό νέο στοιχείο στο χώρο της διαθεματικότητας: το γλωσσικό μάθημα μπορεί να

δώσει τα μέσα, προκειμένου να κατανοείται καλύτερα ο σχολικός γραμματισμός (βλ. γραμματισμοί, παραπάνω), αλλά και να διαβάζεται καλύτερα ο κόσμος (βλ. γνώσεις για τον κόσμο, παραπάνω).

- Τέλος, πολύ σημαντικές είναι οι αλλαγές που παρατηρούνται στο χώρο των διδακτικών πρακτικών, στο πλαίσιο των οποίων προτείνεται όλα αυτά να υλοποιούνται. Η ανάλυση αναδεικνύει εύκολα ότι υπάρχουν σαφείς και σημαντικές μετακινήσεις: από «ορατές» παιδαγωγικές πρακτικές προς τις «αόρατες» (Bernstein 1989)· από τη «μόνωση» του διδακτικού αντικειμένου στη συσχέτισή του με άλλα (βλ. διαθεματικές προσεγγίσεις) (Κουτσογιάννης 2006)· από το μεμονωμένο παιδί που «αγωνίζεται» να ανταποκριθεί στη σχολική εργασία, στη σχολική κοινότητα που αλληλεπιδρά και μαθαίνει· από το δάσκαλο, τέλος, που κατευθύνει κεντρικά τη διδασκαλία, στο δάσκαλο που συνεργάζεται και υποστηρίζει τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση. Η συγκεκριμένη εξέλιξη είναι, θεωρητικά, η πιο εύκολα υλοποιήσιμη σε όλο το εύρος των διδακτικών αντικειμένων αλλά και στις ημιτυπικές και άτυπες διδακτικές πρακτικές. Επισημαίνουμε όμως το «θεωρητικά», γιατί είναι απαραίτητο και εδώ να γίνουν οι απαραίτητοι συνδυασμοί και κυρίως να αναδειχθεί το τι σημαίνει από μια γλωσσική σκοπιά η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών.

### **Επιστημονικές αναζητήσεις στο χώρο της διαθεματικότητας**

Οι παραπάνω αλλαγές όμως δεν έχουν σχέση αποκλειστικά και μόνο με το μάθημα της γλώσσας· οι τάσεις αυτές είναι γενικότερες. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρόκειται για διαφορετικό «ρυθμιστικό λόγο» που αποτελεί κατά τον Bernstein (1996) την καρδιά και την ουσία του παιδαγωγικού λόγου. Όλες αυτές οι αλλαγές, εν τέλει, συνιστούν μια σημαντικά διαφορετική πρόταση σε σχέση με το είδος των «φαντασιικών» ταυτοτήτων (Bernstein 1996) που καλείται το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος να δημιουργήσει. Και αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό να συμβαίνει σήμερα από τη στιγμή που η εγγράμματη κοινωνία του παρόντος είναι πολύ διαφορετική από αυτή που ήταν 40 και 50 χρόνια πριν (Κουτσογιάννης 2006, Core &

Kalantzis 2000).

Η ιστορική αυτή εξέλιξη ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό γιατί κατά τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκουν ευρύτατη διάδοση πρωτοπόρες παιδαγωγικές αναζητήσεις των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα, οι οποίες προτείνουν ένα τελείως διαφορετικό φανταστικό παιδαγωγικό υποκείμενο. Μεγάλο μέρος των διεθνών αναζητήσεων ερμηνεύεται καλά και στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο (βλ. ανασκόπηση στη μελέτη της Παυλίδου, Β΄ Μέρος του παρόντος κειμένου).

### 3. Οι προσπάθειες εισαγωγής αλλαγών στη χώρα μας και τα κυριότερα προβλήματα

---

Οι σημαντικές αλλαγές που μόλις επισημάνθηκαν δεν θα μπορούσαν παρά να αποτυπωθούν με κάποιο τρόπο και στις αναζητήσεις που έχουν επιχειρηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα επισημάνω τις κυριότερες αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό σχολείο, υπογραμμίζοντας τα κυριότερα προβλήματα.

- Η απλή ανάγνωση και μόνο των μεταδικτατορικών σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος δείχνει ότι παρατηρείται μια σαφής τάση προσαρμογής στις περισσότερες από τις αλλαγές που επισημάνθηκαν παραπάνω. Η έρευνα ωστόσο αναδεικνύει ότι η αναπλαισίωση των διεθνών αναζητήσεων γίνεται σε ένα επιφανειακό μόνο επίπεδο, ενώ τα προτεινόμενα σχήματα συμμετοχής στο διδακτικό γίνεσθαι είναι ξεπερασμένα και εντάσσουν οτιδήποτε νέο σε ήδη γνωστές από τη δεκαετία του 1950 πρακτικές (Κουτσογιάννης 2010β). Έχουμε δηλαδή σημαντικές αλλαγές στις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται, στους γραμματισμούς που προτείνεται να κατακτηθούν και σε ένα βαθμό στη σύνδεσή τους με τις γνώσεις για τη γλώσσα, χωρίς όμως σημαντικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές, στην ουσία

κατά τον Bernstein (1996) του διδακτικού γίνεσθαι. Έτσι, δίνεται μια εντύπωση εκσυγχρονισμού, χωρίς να είναι ουσιαστική.

- Πολύ μεγάλη βαρύτητα έχει δοθεί στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο ελληνικό σχολείο. Αναφέρονται εν συντομία κάποιες ενδεικτικές πρωτοβουλίες που εκδηλώθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση κατά την τελευταία εικοσαετία: προσθήκη μαθήματος πληροφορικής στη μέση εκπαίδευση (κυρίως), δημιουργία εργαστηρίων υπολογιστών, δημιουργία λογισμικών για τη διδασκαλία των μαθημάτων, μαζική αγορά φορητών υπολογιστών (2010-2011) και διαδραστικών πινάκων (2011-2012), μακροχρόνια επιμόρφωση εκπαιδευτικών και πιο πρόσφατα αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών (2011-2012) με μεγάλη έμφαση στην εισαγωγή των νέων γραμματισμών (πρβλ. και «ψηφιακό σχολείο»). Η έρευνα και εδώ δείχνει ότι οι πρωτοβουλίες αυτές δεν εμπίπτουν σε ένα καλά οργανωμένο σχέδιο, με συγκεκριμένη ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και προσεχτικό σχεδιασμό. Αντίθετα, οι πρωτοβουλίες αυτές επηρεάζονται από τον *εργαλειολόγο*, κατά τον οποίο η ύπαρξη και μόνο των υποδομών και των ΤΠΕ θεωρείται ότι σηματοδοτούν σημαντικές αλλαγές. Δεν είναι επομένως περίεργο το γεγονός ότι παρά τους πόρους που έχουν επενδυθεί, οι αλλαγές επί της ουσίας είναι ελάχιστες (βλ. Κουτσογιάννης 2011β).
- Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί κατά τις δεκαετίες αυτές και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κατά την τρέχουσα μόνο σχολική χρονιά (2011-2012) βρίσκονται σε εξέλιξη τρεις τουλάχιστον ευρείας έκτασης επιμορφώσεις. Η μία έχει σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (ΚΣΕ, ΠΑΚΕ) και συνεχίζεται, με κάποιες ενδιάμεσες διακοπές, τα τελευταία δέκα χρόνια. Η άλλη, γνωστή ως «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης», σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του «νέου σχολείου» και είναι πρόσφατη (2010-2011). Η τρίτη, τέλος, αφορά την πιλοτική εφαρμογή των νέων Π.Σ. στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011-2012). Οι τρεις αυτές προσπάθειες, όπως και ποικίλες άλλες που εξελίσσονται στο πλαίσιο επιμέρους ευρωπαϊκών προγραμμάτων, κινούνται η μία ανεξάρτητα από την άλλη. Αν συνα-

ντιούνται, αυτό γίνεται τυχαία και δεν είναι προϊόν προσεχτικού σχεδιασμού προς την κατεύθυνση της δημιουργίας του ελληνικού σχολείου του παρόντος και του μέλλοντος.

- Πολλές επιμέρους προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί προς την κατεύθυνση της εισαγωγής καινοτομιών που θα ανατρέπουν ισχύουσες λογικές και δομές στο ελληνικό σχολείο. Η «ευέλικτη ζώνη», για παράδειγμα, αποβλέπει στο να δημιουργήσει ευελιξία στην προσέγγιση της σχολικής μάθησης και να ανατρέψει τη μόνωση των διδακτικών αντικειμένων (Tentolouris 2011). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η λογική της «διαθεματικής προσέγγισης» που υιοθετήθηκε στα προηγούμενα Π.Σ., αλλά και η ερευνητική εργασία που επανεισάγεται στο Λύκειο από το έτος 2011-2012 μετά από μια πρώτη απόπειρα που πραγματοποιήθηκε στη γνωστή ως «μεταρρύθμιση Αρσένη». Οι προσπάθειες αυτές αποβλέπουν στο να ξαναδιαβάσουν διαφορετικά τη δόμηση του σχολικού χωροχρόνου και των περιεχομένων του, προκειμένου να δημιουργήσουν νησίδες δημιουργικότητας. Πρόκειται για προσπάθειες που απηχούν τις σημαντικές αλλαγές που επισημάνθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, οι οποίες όμως είναι ασύνδετες, πρόχειρες, χωρίς ιδιαίτερο συνολικό σχεδιασμό και για αυτό βραχύβιες.
- Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε μια εν μέρει πολυπολιτισμική κοινωνία από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα ενεργοποίησε πλήθος πρωτοβουλιών για τη διάδοση της διαπολιτισμικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση. Οι περισσότερες όμως από τις πρωτοβουλίες αυτές εξαντλούνται μαζί με τους πόρους που διατίθενται για την υποστήριξή τους, χωρίς να έχει γίνει κατορθωτό να έχουμε συνολικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση μιας σοβαρής διαπολιτισμικής αγωγής. Λείπει, για παράδειγμα, ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, που θα λειτουργεί συμπληρωματικά με τα άλλα Προγράμματα Σπουδών.
- Τεράστια, τέλος, βαρύτητα έχει δοθεί σε επιφανειακές ποσοτικές παραμέτρους οι οποίες δεν εμπίπτουν σε κάποιο συνολικό σχέδιο, όπως: η θεαματι-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

κή παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων κατά περιόδους· η αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών· η ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, η οποία διδάσκεται πια από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και η προσθήκη νέων μαθημάτων (βλ. παραπάνω) που εκφράζουν σύγχρονες κοινωνικές αναζητήσεις (π.χ. περιβάλλον).

### **Η διαθεματική προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση**

Στη μελέτη της Παυλίδου (βλ. Β΄ Μέρος του παρόντος κειμένου) δίνονται λεπτομέρειες για το πώς αναπλαισιώθηκε ο διεθνής προβληματισμός και οι διεθνείς αναζητήσεις στην ελληνική εκπαίδευση με άξονα τη διαθεματικότητα. Οι προτεινόμενες αλλαγές δεν λάμβαναν υπόψη τους βασικές πτυχές των ισχυόντων διδακτικών λόγων (διαχείριση του σχολικού χρόνου και χώρου, ρόλοι στους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές, είδος του γραμματισμού που καλλιεργείται, γνώσεις για τον κόσμο που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν) με αποτέλεσμα οι όποιες προσπάθειες να είναι επιφανειακές και βραχύβιες.

### **Διαπιστώσεις**

Θα μπορούσαμε, συνολικά, να πούμε ότι οι σημαντικές παγκόσμιες και τοπικές αλλαγές που επισημάνθηκαν στην προηγούμενη ενότητα δεν άφησαν αδιάφορη την ελληνική πολιτεία. Διαπιστώσαμε ότι αναπτύχθηκαν και εξακολουθούν να αναπτύσσονται πλήθος πρωτοβουλιών που καλύπτουν όλους τους τομείς των αλλαγών και των νέων επιδιώξεων: τη δραματική αλλαγή στο περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού με ισχύ, αφού εισάγεται η ευρεία χρήση των ΤΠΕ και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας· τις νέες απαιτήσεις για σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, αφού τα νέα Π.Σ. και οι ποικίλες επιμορφώσεις υιοθετούν τις απαιτήσεις αυτές (π.χ. ομαδοσυνεργατική εργασία και μάθηση)· τη γενικότερη τάση για δημιουργία ρηγμάτων (π.χ. ευέλικτη ζώνη, διαθεματική προσέγγιση) στην αυστηρή δόμηση του σχολικού χρόνου και στην αυστηρή μόνωση των διδακτικών αντικειμένων· τις προσπάθειες, τέλος, για υποστήριξη της διαπολιτισμικής αγωγής. Επισημάνθηκε όμως ήδη ότι, ενώ φαίνεται ότι αναπτύσσονται πρωτοβουλίες οι οποίες σε θεωρητικό επί-





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

πεδο είναι πολύ σύγχρονες, λείπει ο συνεκτικός ιστός που θα μπορούσε να δώσει διάρκεια, σαφήνεια και προοπτική στο ελληνικό σχολείο. Λείπει, με άλλα λόγια, ένα σαφές σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής που θα διαβάξει τη σύγχρονη πραγματικότητα και θα μπορεί να απαντήσει συγκροτημένα σε αυτή.

Το ερώτημα είναι εύλογο: πώς είναι δυνατό να έχουμε τέτοια πρόοδο σε επιμέρους ζητήματα χωρίς όμως αυτό να αποτυπώνεται σε μια σημαντική αλλαγή του ελληνικού σχολείου; Πώς είναι δυνατό ο κάθε υπουργός που αναλαμβάνει τις τελευταίες δεκαετίες να υπόσχεται και να ξεκινάει αλλαγές, οι οποίες είτε αποτυγχάνουν είτε εξαντλούνται σε επιμέρους επιφανειακά ζητήματα; Στο χώρο της πολιτικής αρένας οι αποτυχίες αυτές αποδίδονται είτε στην ανικανότητα των εκάστοτε υπουργών είτε στην έλλειψη σύμπνοιας μεταξύ των κομμάτων για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα.

Αυτή η αποτυχία όμως σπάνια προσεγγίζεται από μια επιστημονική σκοπιά που θα μπορούσε να φωτίσει, ενδεχομένως, σε μεγαλύτερο βάθος τα πράγματα. Η εν μέρει επιτυχία και η συνολική αποτυχία οφείλονται, κατά τη γνώμη μου, -πέρα από τις ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές παραμέτρους- σε δύο βασικούς λόγους. Ο ένας έχει σχέση με τον κατακερματισμό των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Έτσι, μπορεί να έχουμε θαυμάσιες απόψεις για τη διγλωσσία, για τη διδακτική της πληροφορικής, για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, για τη δια βίου μάθηση, για την κατάκτηση του λεξιλογίου κλπ., οι οποίες όμως εξαντλούνται στο χώρο του ειδικού και του επιμέρους και δεν στοχεύουν σε γενικότερες προτάσεις για την εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αυτονόητο να προσθέτει η κάθε ειδικευση και κάτι στον κορμό των όποιων προτάσεων/αλλαγών, χωρίς όμως να έχει διατυπωθεί το συνολικό σχέδιο, αφού ο συνολικός σχεδιασμός δεν φαίνεται να αποτελεί επιστημονική προτεραιότητα κάποιου πεδίου. Ο άλλος λόγος έχει σχέση με τη σύνδεση του τοπικού επιστημονικού γίγνεσθαι με το παγκόσμιο. Η ως τώρα ελληνική εμπειρία, όπως περιγράφηκε παραπάνω, δείχνει ότι δεν αρκεί η καλή παρακολούθηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η εστίαση σε επιμέρους ζητήματα μόνο. Είναι απαραίτητη, παράλληλα, και η ανάπτυξη προβληματισμού που θα θεωρητικοποιεί την ελληνική πραγματικότητα σε ένα πλαίσιο που θα



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ξεπερνάει το επιμέρους.

Θα έλεγα, εν κατακλείδι, ότι είμαστε αναγκασμένοι όσοι ασχολούμαστε με εκπαιδευτικά ζητήματα, χωρίς να αγνοούμε το διεθνές γίνεσθαι, να προβληματιστούμε σοβαρά για τα αδιέξοδα που έχουν δημιουργηθεί στην ελληνική εκπαίδευση παρά τις επιμέρους προόδους. Υποστηρίζω στη συνέχεια ότι δημιουργική αφετηρία για κάτι τέτοιο μπορεί να είναι η αναζήτηση της στενής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και την εκπαίδευση, που σημαίνει ότι η επιστημονική αναζήτηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και το θεσμό της εκπαίδευσης μπορεί να είναι πολύ δημιουργική. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στο να αντιμετωπιστεί από μια διαφορετική οπτική γωνία και το θέμα της διαθεματικότητας στη διδασκαλία.

#### 4. Προς έναν συνολικό σχεδιασμό με αφετηρία τη γλώσσα

Η σχέση της γλώσσας με την εκπαίδευση είναι πάρα πολύ στενή για τρεις κυρίως λόγους. Η γλώσσα καταρχάς είναι μέσο διδασκαλίας, αφού αποτελεί το κυριότερο μέσο για τη μετάδοση της σχολικής γνώσης. Η γλώσσα είναι επίσης μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου στο σύνολό του. Ο Halliday (2007) έχει ασχοληθεί εκτενώς με την ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου, σχολικό register το αποκαλεί, και τις ιδιαιτερότητές του, οι δε μαθητές του επέκτειναν θεαματικά τις αναζητήσεις αυτές. Τέλος, η γλώσσα είναι διδακτικό αντικείμενο, το γνωστό ως μάθημα της (μητρικής) γλώσσας, γύρω από το οποίο συγκεντρώνεται μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον. Για να αποφύγει κανείς την εστίαση στο επιμέρους, θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να ξεκινήσει από τη διερεύνηση των δύο πρώτων περιπτώσεων που αναφέραμε και να καταλήξει στην τρίτη, κάτι που θα επιχειρήσω στη συνέχεια.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

#### 4.1. Η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας είναι πάρα πολύ μεγάλο και προέρχεται από πλήθος επιστημονικών κλάδων που ενδιαφέρονται για την επιστημονική διερεύνηση της σχέσης που έχει η γλώσσα με τους θεσμούς και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση. Αναφέρονται ενδεικτικά: η *ανάλυση συνομιλίας* (Καπελλίδη 2011), η *ανάλυση λόγου* (Sinclair & Coulthard 1975), η *διαδραστική κοινωνιο-γλωσσολογία* (Rampton 2006), η *εθνογραφία του γραμματισμού* (Bloom 2008) και οι ποικίλες εκδοχές της κοινωνικής σημειωτικής (βλ. Christie 2002, Kress et al 2005).

Μια προσεχτική ανάγνωση των αναλύσεων που επιχειρούνται στον εκπαιδευτικό λόγο (educational discourse) δείχνει ότι τα πρώτα διδακτικά σχήματα που είχαν την αυστηρή δομή του σχήματος Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση και είχαν καταγραφεί κατά τη δεκαετία του 1970 δίνουν προοδευτικά τη θέση τους σε πιο συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας ή και σε ανατροπή των αυστηρά δασκαλοκεντρικών συστημάτων που ίσχυαν μέχρι πριν από λίγες δεκαετίες (Cazden 2001). Προκύπτει επίσης ότι οι δάσκαλοι πραγματώνουν τις δικές τους, συχνά πολύ διαφορετικές, διδακτικές διαδρομές, ακόμη και σε χώρες που υιοθετούν κεντρικά ελεγχόμενα Προγράμματα Σπουδών (Kress et al 2005), ενώ οι μαθητές «επικοινωνούν» το σχολικό λόγο με δικούς τους εξωσχολικούς λόγους (Rampton 2006). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που εστιάζουν σε ευρύτερα διδακτικά σχήματα, όπως τα διδακτικά μακροκειμενικά είδη, όπου αναδεικνύεται με σαφήνεια η τάση για μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών (Christie 2002).

Οι διαπιστώσεις αυτές συγκλίνουν με τις ανάλογες τάσεις της βιβλιογραφίας που ασχολείται με ζητήματα διδακτικής, όπως είδαμε στην ενότητα 2: τόσο οι επιστημονικές αναζητήσεις στο χώρο της διδακτικής όσο και αυτές που αναδεικνύουν το καθημερινό διδακτικό γίνεσθαι δείχνουν σαφείς τάσεις προς την κατεύθυνση των «αόρατων παιδαγωγικών πρακτικών» (Bernstein 1989). Αυτό σημαίνει κατά βάθος ότι παρατηρούνται έντονες αναζητήσεις για ένα σχολείο που θα διαμορφώνει διαφορετικού τύπου εγγράμματα υποκείμενα, με περισσότερες πρωτοβουλίες, ρόλους περισσότερο ενεργούς και συμμετοχικούς, με άνεση στη συνεργασία, με δυνατότητες κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας και με δασκάλους ικανούς να υποστηρί-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ξουν αυτές τις μορφές διδασκαλίας και να διαβάζουν τις ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες των παιδιών. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι απαιτείται η δημιουργία σχολικών δομών που θα ευνοούν και θα αναδεικνύουν τις αλλαγές αυτές, δομών που κατά βάθος θα ευνοούν τη μετάβαση προς έναν διαφορετικό λόγο (discourse) (Κουτσογιάννης 2010α) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται μια σημαντική όψη του προβλήματος. Ενώ έχουμε τάσεις για αλλαγές σε επίπεδο λόγου, που συνεπάγονται ευρύτερες αλλαγές σε επίπεδο διδακτικών μακροκειμενικών ειδών (= ευρύτερων διδακτικών σχημάτων) και ταυτοτήτων, οι αλλαγές που επιχειρούνται ως τώρα στην ελληνική εκπαίδευση πραγματοποιούνται εντός των ισχυουσών δομών και στο πλαίσιο των υπάρχοντων μαθημάτων. Οι υπάρχουσες όμως δομές του ισχύοντος σχολικού χώρου και χρόνου είναι «παιδιά» ενός παλιότερου λόγου, στο πλαίσιο του οποίου και δημιουργήθηκαν. Το μάθημα της γλώσσας, για παράδειγμα, διδάσκεται για δύο ή τρεις ώρες των 45 λεπτών τη βδομάδα σε αίθουσες με παραδοσιακού τύπου διάταξη. Κατά βάθος το «διδασκτικό ψαχνό» δεν ξεπερνάει τα 30-35 λεπτά την κάθε διδακτική ώρα. Αυτή η δομή του σχολικού χωροχρόνου εξυπηρετούσε θαυμάσια την παραδοσιακού τύπου προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, όπου ο δάσκαλος θα τεμάχιζε την ύλη σε μικρές ενότητες και θα τις «μετέδιδε» σε δόσεις που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες ώρες. Η αλλαγή όμως λόγου δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί από την ισχύουσα σχολική χωροχρονική «στίξη» (Bernstein 1996), αλλά απαιτεί άλλου τύπου «οικονομία» (Bernstein 1989). Απαιτείται με άλλα λόγια συνολική ανάγνωση των ισχυουσών δομών, προκειμένου να ενισχυθούν με συστηματικότητα τάσεις αλλαγής παραδείγματος που επιχειρούνται αποσπασματικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας.

Το αδιέξοδο στις πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται στην Ελλάδα είναι ότι επιχειρούνται αλλαγές στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, χωρίς να αγγίζονται ευρύτερες σχολικές δομές. Πρόκειται για λανθασμένη ανάγνωση της μεταβολής, η οποία, ενώ είναι ευρείας κλίμακας, αντιμετωπίζεται ως καθαρά τοπική εξέλιξη στο πλαίσιο των επιμέρους μαθημάτων. Έτσι, οι αλλαγές στα επιμέρους Προγράμματα Σπουδών και στα βιβλία μπορούν να έχουν περιορισμένη μόνο επιτυχία. Αντίθετα, οι εξελίξεις στο πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας στην εκπαίδευση



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μας δείχνει με σαφήνεια ότι αφετηρία θα πρέπει να είναι το όλο της εκπαίδευσης και ο συνολικός επανασχεδιασμός του. Χρειαζόμαστε με όρους του Harvey (1990) συνειδητή αποδόμηση και αναδόμηση του σχολικού χρόνου.

Για να μην είναι κάτι τέτοιο ουτοπικό, δεν μπορεί παρά η όποια προσπάθεια για αλλαγές να στηριχθεί στις ισχύουσες σχολικές δομές. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής προτείνω (βλ. και Κουτσογιάννης 2006) την επαναδόμηση του σχολικού χρόνου σε τέσσερις ζώνες: στην πρώτη συμπεριλαμβάνω τις άτυπες διδακτικές πρακτικές (π.χ. εκδρομές, ποικίλες σχολικές γιορτές), στη δεύτερη τις ημιτυπικές (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας, μαθητικές κοινότητες κλπ.), στην τρίτη προτείνω τη ζώνη των γλωσσικών μαθημάτων (ν.ε. γλώσσα, αρχαία ελληνικά, ν.ε. λογοτεχνία και ενδεχομένως τις ξένες γλώσσες) και στην τέταρτη τα διδακτικά αντικείμενα, όπως τα ξέρουμε ως σήμερα. Η αφετηρία από το όλο στο επιμέρους επιτρέπει να δημιουργηθούν ευκολότερα δομές που θα εξασφαλίζουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά, διαφορετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, θα ευνοούν τη σύνδεση μεταξύ των ποικίλων διδακτικών αντικειμένων και θα επηρεάσουν το είδος του μαθησιακού υλικού που θα χρησιμοποιείται. Θα εξασφαλίζουν, με άλλα λόγια, την πιο ομαλή μετάβαση προς τον διαφορετικό επιδιωκόμενο λόγο, όπου η δημιουργία πιο ενεργών εγγράμματων υποκειμένων θα είναι πιο εύκολα υλοποιήσιμη. Η αναδόμηση δηλαδή του σχολικού χρόνου επιτρέπει έναν συνολικό σχεδιασμό της σχολικής εγγραμματοδραστηριότητας με αφετηρία το πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, επομένως και σαφές πλαίσιο για το είδος και το εύρος των πρακτικών γραμματισμού στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά.

Αυτή τη στιγμή μεγάλο μέρος του σχολικού χρόνου σπαταλάται άσκοπα. Αναφέρω ενδεικτικά: τις σχολικές εκδρομές και γιορτές που σε πολλά σχολεία δεν έχουν πια κανένα περιεχόμενο· τις μαθητικές κοινότητες που έχουν χάσει προ πολλού τον αρχικό τους στόχο· τις ερευνητικές εργασίες που απομονώνονται χρονικά, ενώ θα έπρεπε να διαπερνούν το σχολικό χρόνο, και τα ποικίλα Π.Σ. που, ενώ μπορεί να έχουν πολλά κοινά μεταξύ τους, δεν έχουν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς. Η αφετηρία από το πώς θα επιθυμούσαμε να χρησιμοποιούν τα παιδιά τη γλώσσα, για να κάνουν τι στο σχολείο –που σημαίνει σε τι είδους πρακτικές γραμματισμού θα μας ενδιέφερε

να συμμετέχουν– θα διεύρυνε θεαματικά τα «όρια του ορατού» (Bernstein 1996) ως προς το είδος των αλλαγών που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και ως προς το περιεχόμενό τους.

### **Η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας και η διαθεματικότητα**

Με βάση τα όσα συζητήσαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε τρία κομβικά σημεία που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά για μια διαφορετική προσέγγιση της διαθεματικότητας:

- Η γλώσσα είναι το βασικότερο μέσο μετάδοσης της σχολικής γνώσης, κάτι που αφορά το σύνολο των διδακτικών πρακτικών στο σχολείο.
- Ο τρόπος που αξιοποιείται η γλώσσα (και το άλλο υλικό) συνεισφέρει σημαντικά στη συγκρότηση των μαθητών ως εγγράμματων υποκειμένων.
- Οι πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις δείχνουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που αξιοποιείται η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας.

Με βάση τις επισημάνσεις αυτές αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα μια πρόταση για συνολική αναδόμηση του σχολικού χρόνου, προτείνοντας τέσσερις συγκεκριμένες ζώνες, κάτι που εξασφαλίζει ευκολότερα τη μετάβαση προς κατευθύνσεις στις οποίες:

- Θα εξασφαλίζεται περισσότερος χρόνος στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών στα παιδιά.
- Θα εξασφαλίζεται ο δημιουργικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αφενός του ομαδοσυνεργατικού παραδείγματος αλλά και του κοινωνιογνωσιακού παραδείγματος.
- Θα εξασφαλίζεται η συνέχεια αφενός μεταξύ των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των διδακτικών αντικειμένων και των άλλων διδακτικών πρακτικών (π.χ. ημιτυπικές, άτυπες).
- Θα εξασφαλίζει με λίγα λόγια το ευκολότερο πέρασμα προς την κατεύθυνση πιο δημιουργικών λόγων στην εκπαίδευση σε σχέση με τους ισχύοντες.

Αυτή ακριβώς η διαφορετική ανάγνωση της γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας και η στενή διασύνδεσή της με το σχολικό χωροχρόνο και τη μαθητική εγγράμματη ταυτότητα αποτελεί κατά τη γνώμη μας σημαντική συνιστώσα σε μια διαφορετικού τύπου κατανόηση της διαθεματικότητας.

#### **4.2. Η γλώσσα ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και η διαθεματικότητα**

Επισημάνθηκε ήδη ότι η *Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία* ασχολήθηκε με συστηματικότητα προς την κατεύθυνση της καταγραφής των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει ο σχολικός λόγος. Στο πλαίσιο αυτό η «Σχολή του Σίδνεϊ» προτείνει να διδάσκονται όλα τα διδακτικά αντικείμενα με βάση το σύστημα των κειμενικών ειδών και την ιδιαίτερη λεξικογραμματική με την οποία συγκροτούνται (βλ. Κουτσογιάννης 2010α). Πρόκειται για μια απόπειρα συνολικού επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης στο σχολικό γραμματισμό με αφετηρία τις ιδιαιτερότητες της σχολικής γλωσσικής ποικιλίας (σχολικού register). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρόκειται για μια ευφυή ανάγνωση του σχολείου με αφετηρία τη γλώσσα.

Η προσέγγιση όμως αυτή είναι αδιέξοδη, πρωτίστως γιατί δεν αναγνωρίζει την ιστορικότητα της σχολικής γλωσσικής ποικιλίας, εκλαμβάνοντάς την ως μια σταθερή μεταβλητή, ενώ δεν είναι. Θα αναφερθούν στη συνέχεια ενδεικτικά νέα δεδομένα που σχετίζονται στενά με τον σχολικό γραμματισμό και την ανάγκη για επανεξέτασή του.

Το πρώτο νέο δεδομένο έχει σχέση με το τι ακριβώς θεωρείται γραμματισμός με ανταλλακτική ισχύ, για να χρησιμοποιήσουμε την οπτική του Bourdieu (1999). Εκεί που παλιότερα η κατοχή της εθνικής γλώσσας και του γλωσσικού σχολικού γραμματισμού εξασφάλιζε μια κάποια κοινωνική κινητικότητα, σήμερα θεωρούνται εξίσου απαραίτητοι δύο άλλοι «γραμματισμοί», αυτός της αγγλικής γλώσσας και αυτός που έχει σχέση με την ευρεία χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού. Η έρευνα δείχνει ότι οι διαφορετικές ταχύτητες στο πώς προσλαμβάνουν γονείς και παιδιά τους νέους αυτούς γραμματισμούς δημιουργούν νέες μορφές



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ανισότητας και κυρίως αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Κουτσογιάννης 2011β). Σε ένα συνολικό σχεδιασμό δεν μπορεί παρά να αντιμετωπιστεί πολύ προσεχτικά η νέα αυτή πραγματικότητα, που σημαίνει ότι το περιεχόμενο και οι σχέσεις των μαθημάτων της αγγλικής γλώσσας<sup>1</sup>, της νέας ελληνικής γλώσσας και της πληροφορικής θα πρέπει να επανεξεταστούν προσεχτικά.

Είναι γνωστό ότι το σύνολο του σχολικού γραμματισμού, αλλά κυρίως το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, είναι ως τώρα δομημένο γύρω από τους γραμματισμούς της τεχνολογίας του εντύπου. Με την ευρεία διάδοση των ψηφιακών μέσων έχουμε θεαματικές αλλαγές στο τρίπτυχο συγγραφέας, κείμενο και αναγνώστης από τη στιγμή που συγγραφέας μπορεί πια να είναι ο καθένας, τα κείμενα έχουν διευρυνθεί σημαντικά με τη δημιουργία νέων κειμενικών ειδών και η διάκριση ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αναγνώστη αρχίζει να συγχέεται (Koutsogiannis 2011). Δεν πρόκειται για αλλαγές που θα πρέπει να προστεθούν αθροιστικά ως γνώση στο γλωσσικό μάθημα, αλλά για γραμματισμούς που θα πρέπει να κατανέμονται σε μεγάλο εύρος διδακτικών πρακτικών και αντικειμένων.

Τέλος, σημαντικές είναι οι αλλαγές και στη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών, η οποία είναι πολύ σημαντική παράμετρος για την επιτυχία τους στο σχολικό γραμματισμό. Τα παιδιά που είναι γεννημένα μετά από το 1990 είναι η πρώτη γενιά η οποία κοινωνικοποιείται μέσω της σημείωσης που σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού. Παράλληλα, η επιρροή των εξωοικογενειακών θεσμών κοινωνικοποίησης είναι πολύ ισχυρή. Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι το δίκτυο των κειμενικών πρακτικών στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά αφενός δεν ελέγχεται από την οικογένεια και από το σχολείο, αφετέρου σημαντικό μέρος των πρακτικών αυτών επιδιώκει τη μετατροπή των παιδιών σε καταναλωτικά υποκείμενα από πολύ μικρή ηλικία.

Τα νέα αυτά δεδομένα οδηγούν στην ίδια ακριβώς διαπίστωση με αυτή της προηγούμενης ενότητας: δεν αρκούν επιμέρους αλλαγές στα περιεχόμενα του ενός ή του άλλου μαθήματος, αλλά είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί καταρχάς ο προσα-

<sup>1</sup> Είναι ενδεικτικό ότι ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως αυτό της αγγλικής σήμερα σε σχέση με την εκπαίδευση στη χώρα μας, δεν έχει προσεγγιστεί επιστημονικά. Αντίθετα, βλέπει κανείς πολύ ενδιαφέρουσες μελέτες για το μέλλον της Αγγλικής στον αγγλόφωνο κόσμο (βλ. Graddol 2006).





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης και να απαντηθούν ή να αρχίσουν τουλάχιστον να συζητούνται καίρια ζητήματα που θίχτηκαν στην ενότητα αυτή. Η συζήτηση αυτή θα συνεισφέρει σημαντικά στο να αρχίσουν να συμπληρώνονται με τα κατάλληλα περιεχόμενα οι ζώνες που προτείνονται στην προηγούμενη ενότητα. Η αναζήτηση αυτή δεν θα συνεισφέρει απλώς στο να πάρουν συγκεκριμένο περιεχόμενο οι πρώτες τρεις από τις τέσσερις ζώνες που αναφέρονται στην προηγούμενη ενότητα, αλλά θα συνεισφέρει σημαντικά στο να αναπτυχθεί σοβαρός προβληματισμός τόσο για τη σχέση που θα υπάρχει μεταξύ των διάφορων διδακτικών αντικειμένων όσο και για το ίδιο το μάθημα της γλωσσικής εκπαίδευσης, κάτι που θα συζητηθεί αμέσως παρακάτω.

Αυτού του είδους η ανάγνωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνιστά μια άλλη συνιστώσα στο νέο περιεχόμενο που επιχειρούμε να δώσουμε στη διαθεματική προσέγγιση και θα πρέπει να συζητηθεί συμπληρωματικά με τους γραμματισμούς που συζητήσαμε ήδη στην πρώτη ενότητα.

#### **4.3. Η γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και η διαθεματικότητα**

Άφησα τελευταίο το γνωστό ως γλωσσικό μάθημα, όχι γιατί έχει μικρότερο ενδιαφέρον αλλά επειδή υποστηρίζω ότι το περιεχόμενο του μαθήματος είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί με βάση την ανάγνωση του σχολείου ως συνολικού θεσμού που συνεισφέρει στη δημιουργία εγγράμματων παιδιών. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση θα συνεισφέρει σημαντικά στο να αποκτήσει όντως «διαθεματικό» χαρακτήρα η γλωσσική εκπαίδευση και η γλώσσα να διδαχθεί πράγματι δια μέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων (language across the curriculum). Το ενδιαφέρον είναι ότι αυτή η οπτική όχι μόνο δεν είναι άσχετη με τις σχετικές επιστημονικές αναζητήσεις, αλλά δίνει πραγματική διέξοδο ουσίας στις περισσότερες από αυτές. Θα αναφέρω ένα ενδεικτικό παράδειγμα.

Είναι γνωστό ότι στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ο όρος εκπαίδευση στο γραμματισμό (literacy education), αντί για *διδασκαλία*

του γλωσσικού μαθήματος ή διδακτική του μαθήματος. Η αλλαγή στην ορολογία δεν είναι τυχαία. Πρόκειται για εξέλιξη που σχετίζεται με το γεγονός ότι έχουμε σημαντικές αλλαγές σε όλες τις πτυχές που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος: από το είδος των γνώσεων που αναπλαισιώνονται, το είδος των γραμματισμών που απαιτείται να καλλιεργηθούν, μέχρι το περιεχόμενο των γνώσεων για τη γλώσσα/σημείωση που απαιτούνται και το είδος των διδακτικών πρακτικών που προτείνονται. Οι αλλαγές αυτές στα Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας συχνά κατανέμονται ως ύλη στις διάφορες τάξεις (Κουτσογιάννης 2010β). Δεν πρόκειται όμως για επιμέρους εξελίξεις που θα «χωρούσαν» ως ύλη στο γλωσσικό μάθημα, αλλά για σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο λόγων. Εξήγησα ήδη (βλ. ενότητα 2) ότι οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να μας οδηγήσουν στο να ξαναδιαβάσουμε συνολικά το σχολικό χρόνο και το σχολικό γραμματισμό. Εξήγησα επίσης γιατί μια τέτοιου είδους αλλαγή οδηγεί στο να επανεξεταστεί η σχέση της γλωσσικής εκπαίδευσης με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Απλώνοντας όμως την ευρύτερη θεώρηση της γλωσσικής εκπαίδευσης σε όλο το εύρος της γλωσσικής ζωής, είναι απαραίτητο να συζητήσουμε από την αρχή το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος. Ο Kress (2000) υποστηρίζει ότι και να μην είχαμε ένα τέτοιο μάθημα σήμερα, όπως το γλωσσικό, θα έπρεπε να το δημιουργήσουμε, προσαρμόζοντάς το στα νέα δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εξετάσουμε προσεχτικά το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και τη σχέση του με τις άλλες ζώνες. Έτσι, καθοριστικές είναι οι απαντήσεις που θα δοθούν στα παρακάτω ερωτήματα.

- Ποιες γνώσεις για τον κόσμο θα αναπλαισιώνονται στα γλωσσικά Π.Σ. και γιατί; Πώς θα συνδέονται με τις άλλες γνώσεις που θα προτείνονται στις άλλες ζώνες;
- Ποιοι γραμματισμοί θα καλλιεργηθούν στο γλωσσικό μάθημα, πώς συνδέονται με τα άλλα μαθήματα που έχουν (ή δεν έχουν) ως αφετηρία τους τη γλώσσα (π.χ. λογοτεχνία, αρχαία κλπ.);
- Ποιες γνώσεις για τη γλώσσα απαιτούνται, πού θα αξιοποιούνται, πότε, πώς θα διδάσκονται και γιατί (π.χ. λογοτεχνία, αρχαία, ν.ε. γλώσσα).



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η αναζήτηση απαντήσεων στις ερωτήσεις αυτές θα οδηγήσει σε σημαντικές αναθεωρήσεις και αλλαγές στο πώς προσεγγίζουμε το γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα αλλά και με τη συνολική εγγραμμάτη ταυτότητα των παιδιών. Θα οδηγήσει επίσης σε έναν συνολικό και ουσιώδη προβληματισμό για το περιεχόμενο και τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης στο γραμματισμό, γενικότερα, αλλά και στο τι θεωρούμε διαθεματική προσέγγιση ειδικότερα.

## 5. Συμπεράσματα

Επιχείρησα στο παρόν κείμενο να αξιοποιήσω τη μεταδικτατορική εκπαιδευτική εμπειρία, προκειμένου αφενός να διατυπώσω συγκεκριμένες σκέψεις για τις αλλαγές που είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου δε να διαβάσουμε από μια άλλη οπτική γωνία τη γνωστή ως διαθεματική προσέγγιση. Αξιοποίησα σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις που δεν αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ένα άθροισμα γνώσεων οι οποίες τεμαχίζονται σε ενόητες ύλης, προκειμένου να «τις μάθουν» τα παιδιά· δεν αντιλαμβάνονται επίσης τη γλώσσα ως χρήση, κάτι που σημαίνει ότι θα δινόταν βαρύτητα απλώς στην αλλαγή του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος και θα τονιζόταν η κειμενική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Αντίθετα, οι θεωρίες που υιοθετώ κατανοούν τη γλώσσα σε στενή συνάρτηση με τους θεσμούς, στην προκειμένη περίπτωση με το σχολείο, και με τις ταυτότητες των ανθρώπων, στην προκειμένη περίπτωση με το είδος των εγγραμμάτων ταυτοτήτων που θα ενδιέφερε να καλλιεργούνται στο ελληνικό σχολείο. Παράλληλα, οι θεωρίες αυτές αντιλαμβάνονται το θεσμό του σχολείου ως ιστορική κατασκευή, που σημαίνει ότι οι δομές του, τα περιεχόμενά του, το είδος και το εύρος των γραμματισμών που καλλιεργούνται θα πρέπει να επανεξετάζονται με βάση τα εκάστοτε δεδομένα και το είδος του μέλλοντος που η κάθε κοινωνία θέλει να καλλιεργήσει μέσω του σχολείου.

Η διαφορετική αυτή θεωρητική αφετηρία με οδήγησε στο να αναδείξω το σημαντικό ρόλο της γλώσσας, του λόγου καλύτερα, στο διδακτικό γίνεσθαι στο σύνολό του και όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα. Στο πλαίσιο αυτό η εστίασή μου πραγματο-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ποιήθηκε γύρω από τρεις σημαντικούς άξονες: τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας, ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και ως διακριτό μάθημα. Η σχετική συζήτηση με οδήγησε στην πρόταση συνολικού επανασχεδιασμού των ι-σχυόντων, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη ισχύουσες δομές και πρακτικές. Πρό-τεινα ότι θα διευκόλυνε σημαντικά το σχεδιασμό των αλλαγών, αν χωρίζονταν οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού σε τέσσερις ζώνες: στις άτυπες, στις ημιτυπικές, στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων και στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, όπως αυτό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Στο ίδιο πλαίσιο προσπάθησα να κατανοήσω το ζήτημα της διαθεματικότητας και της διαθεματικής προσέγγισης με αφετηρία τη γλώσσα και τις γλωσσικές επιστή-μες. Με βάση τη λογική αυτή η διαθεματική προσέγγιση προτείνεται να επιχειρείται:

- Με άξονα το ρόλο που έχει η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Με βάση αυτή την αφετηρία προτείνεται να διαβάζεται και να οργανώνεται το σύνολο των διδακτικών πρακτικών που μπορούν δυνητικά να ακολουθηθούν σε κάθε σχο-λείο. Είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, το είδος των δεξιοτήτων και ικανοτή-των που θα θέλαμε να καλλιεργεί το σχολείο (ικανότητα στη συνεργασία, ικα-νότητα στην αναζήτηση κλπ.)
- Με άξονα το ρόλο της γλώσσας ως μέσου συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου. Ο ρόλος του γλωσσικού μαθήματος είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί σταδιακά και να αξιοποιείται προς την κατεύθυνση και του στόχου αυτού. Στον άξονα αυτό προσδιορίζεται το εύρος των λόγων και των κειμενικών ειδών τα οποία διαβάζουν και παράγουν τα παιδιά, το είδος των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού –και κατά προέκταση το εύρος της μίξης παραδοσιακών και νέων γραμματισμών- με τις οποίες εργάζονται τα παιδιά.
- Με άξονα τις γνώσεις για τον κόσμο, επομένως το είδος των γνώσεων (και του προβληματισμού πάνω σε αυτές) που είναι απαραίτητο να αποκτήσει ο μελλοντικός πολίτης. Είναι θα μπορούσαμε να πούμε η διάσταση της πολι-τειότητας από την άποψη των γνώσεων, της κριτικής οπτικής και του προβλη-ματισμού που θα επιθυμούσαμε να καλλιεργεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Μια τέτοια προσέγγιση εντάσσει τη διαθεματικότητα στον πυρήνα του σύγχρονου προβληματισμού σε ζητήματα γλωσσικής εκπαίδευσης, αλλά και στον πυρήνα του προβληματισμού ως προς τις κατευθύνσεις που θα μπορούσε να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί συνολικό επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, κάτι που δεν διαφαίνεται, γι' αυτό και η πρότασή μου είναι η παραπάνω ανάλυση να αξιοποιείται στο μέτρο του δυνατού από κάθε εκπαιδευτικό και σχολείο, προκειμένου να βελτιωθούν τα ισχύοντα.

## Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/μετ.* Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique.* London: Taylor and Francis.
- Bloom, D. 2008. Literacies in the classroom. In B. Street & N. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2. New York: Springer, 251-264.
- Bourdieu, P. 1999. *Γλώσσα και συμβολική εξουσία.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Carter, R. 1995. *Keywords in Language and Literacy.* London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures.* London: Routledge.
- Cazden, 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning.* Portsmouth: Heinemann.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective.* London: Continuum.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Graddol, D. 2005. *English Next*. British Council, ηλ. διευθ.  
<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> .
- Halliday, M.A.K 2007. *Language and Education: v. 9* (Collected Works of M.A.K. Halliday). London: Continuum.
- Harvey, D. 1990. *The condition of Postmodernity: An Enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Καπελλίδη, Χ. 2011. *Υποκειμενικότητα και αυτο-παρουσίαση στη γλωσσική διεπίδραση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A, Hardcastle, J., Jones K. & Reid E. 2005. *English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York: Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. *Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 233-251.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010α. Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. *Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 343-357.
- Κουτσογιάννης Δ. 2010β. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. επιμ., 2010. *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*, ηλ. διεύθ.  
<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011α. Εκπαιδευτικό συγκεκριμένο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση. *Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 250- 264.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011β. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνικής γλώσσα. Πρακτικά της 32<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Koutsogiannis, D. 2011. ICTs and language teaching: the missing third circle. Στο Stickel G. & Váradi T. (eds.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages.* Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag, 43-59.
- Kress, G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2, 111-124.
- Rampton, B. 2006. *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J.McH. and Coulthard, R.M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* Oxford: Oxford University Press
- Tentolouris, F. 2011. *School knowledge as “slim” and “threshold” genres: the implicit organization of genres in the Flexible Zone of Greek primary education.* Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy University of London, King’s College London.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

## ΜΕΡΟΣ Β: ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ, Μαρία Παυλίδου

### Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π. 3.1.3) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, αποτελεί η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου ως προς την ανάπτυξη και την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης καθώς και των ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών γραμματισμού. Επιπλέον, ως προς τους δύο αυτούς άξονες σχεδιασμού σεναρίων, τη διαθεματικότητα δηλαδή και τις ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού, θα εστιάσουμε την προσοχή μας και σε ζητήματα αξιοποίησης των περιβαλλόντων και των εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ) με ιδιαίτερες αναφορές στα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας (διαδραστικοί πίνακες) και στους φορητούς υπολογιστές.

Για τη διαμόρφωση του θεωρητικού αυτού πλαισίου θα επιχειρήσουμε στο πρώτο μέρος της μελέτης μια αναδρομή στις διεθνείς αναζητήσεις καθώς και στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο και στην ισχύουσα κατάσταση ως προς τη διάχυση της διαθεματικής προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κεφάλαιο 1). Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος της μελέτης θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις δυνατότητες αξιοποίησης της διαθεματικότητας και των ΤΠΕ σύμφωνα με την οργάνωση του σχολικού χωροχρόνου με άξονα το είδος των πρακτικών γραμματισμού (Κεφάλαιο 2). Δεδομένης όμως της ιδιαίτερης έμφασης που δίνεται κατά τις τελευταίες εκπαιδευτικές πολιτικές στον εφοδιασμό των σχολικών μονάδων με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές, στο τρίτο μέρος της μελέτης θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ και ιδιαίτερα των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών (Κεφάλαιο 3). Τέλος, στο τέταρτο μέρος θα προ-





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

χωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση της κατατεθείσας εδώ πρότασης ως προς τον σχεδιασμό σεναρίων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την πραγμάτωση διαθεματικών διδακτικών πρακτικών καθώς και πρακτικών που εντάσσονται στα πλαίσια του ημι-τυπικού και άτυπου σχολικού γραμματισμού (Κεφάλαιο 4).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως το θεωρητικό πλαίσιο που κατατίθεται στο κείμενο αυτό αντλεί μεγάλο μέρος τόσο από τις προτάσεις που κατατίθενται στο προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης όσο και από σχετική πρόταση του Κουτσογιάννη για την ανάπτυξη σεναρίων για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία επίσης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 62. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθήσαμε να πετύχουμε την απαραίτητη σύμπνοια που πρέπει κατά τη γνώμη μας να υπάρχει μεταξύ του πλαισίου για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή διαθεματικών σεναρίων και του αντίστοιχου πλαισίου για τα σενάρια των γλωσσικών μαθημάτων.

## 1. Η διαθεματική προσέγγιση

Η έννοια της διαθεματικότητας ως θεωρίας προσέγγισης της γνώσης και της διδασκαλίας αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα από τα πλέον δημοφιλή θέματα συζητήσεων και επιστημονικών αναζητήσεων στην ελληνική εκπαίδευση, γεγονός που σχετίζεται μεταξύ άλλων και με τη θεσμοθέτηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (εφεξής ΔΕΠΠΣ) το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304, 13/3/2003). Ωστόσο, πρόκειται για προσέγγιση που από πολύ νωρίτερα απασχόλησε έντονα, με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε διεθνές επίπεδο. Σε αυτήν την ενότητα της μελέτης θα επιχειρήσουμε, μετά από μία σύντομη ανασκόπηση των αναζητήσεων σε διεθνές επίπεδο, να αποσαφηνίσουμε το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και την ισχύουσα κατάσταση για τα ελληνικά δεδομένα ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να προβούμε τελικώς στην κατάθεση της



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

πρότασης για τον σχεδιασμό διαθεματικών σεναρίων που αποτελεί και τον απώτερο στόχο του κειμένου αυτού.

## 1.1. Αναδρομή στο διεθνές πλαίσιο

### Οι διεθνείς αναζητήσεις

Οι πρώτες σύγχρονες αναζητήσεις σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τη διαθεματικότητα στοιχούν με την εμφάνιση των κινημάτων της Προοδευτικής Παιδαγωγικής στις ΗΠΑ και του Σχολείου Εργασίας στην Ευρώπη και με την παράλληλη αμφισβήτηση του παραδοσιακού σχολείου από τα κινήματα αυτά (Κατσίμπουρα 2009, 11). Σε επίπεδο θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης από τους πρώτους σημαντικούς εισηγητές της διαθεματικής προσέγγισης θεωρείται ο Dewey, ο οποίος ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα αμφισβήτησε τις αρχές και τις μεθόδους των παραδοσιακών προσεγγίσεων που σχετίζονταν με τον κατακερματισμό της γνώσης λόγω της διάκρισης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, τη γραμμική κατανομή της διδακτέας ύλης σε κάθε αντικείμενο αλλά και την αποσύνδεση του σχολείου από την ίδια τη ζωή (Κατσίμπουρα 2009, 14). Οι απόψεις αυτές, μάλιστα, ενισχύθηκαν εν πολλοίς από πορίσματα ερευνών που διεξήχθησαν στους τομείς της διδακτικής και της νευροψυχολογίας, μέσω των οποίων επισημάνθηκε η αξία της ενοποιημένης γνώσης σε συσχετισμό με την ολιστική αντίληψη που διέπει την ανθρώπινη σκέψη και τον εγκέφαλο (Αλαχιώτης 2004, 9-10).

Ο θεωρητικός δε προβληματισμός που προέκυψε συνοδεύτηκε και από προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, διερευνητικού ως επί το πλείστον χαρακτήρα, μεταξύ των οποίων χαρακτηριστικότερες ίσως είναι η μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων (problem solving) του Dewey και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects) του Kilpatrick. Κατά τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων η διδακτική προσέγγιση διέπεται από πέντε στάδια, τα οποία σε αδρές γραμμές έχουν ως εξής:



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

στο πρώτο στάδιο οι μαθητές<sup>2</sup> αναγνωρίζουν ένα θέμα που τους προβληματίζει, στο δεύτερο στάδιο διευκρινίζουν το πρόβλημα, στο τρίτο διατυπώνουν υποθέσεις και πιθανούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος, στο τέταρτο ελέγχουν τις υποθέσεις τους, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο θέτουν σε εφαρμογή και δοκιμή το σχέδιο δράσης που επέλεξαν (Κατσίμπουρα 2009, 14). Στη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, από την άλλη, υπάγεται κάθε μαθησιακή διαδικασία που έχει διερευνητικό χαρακτήρα και εμπλέκει τους μαθητές σε συλλογή και δημιουργική σύνθεση δεδομένων και υλικού για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει. Ως βασικά δε διακριτικά χαρακτηριστικά των σχεδίων εργασίας επισημαίνονται η ελεύθερη επιλογή του θέματος από τα παιδιά, η ενεργός εμπλοκή τους στις δραστηριότητες επεξεργασίας του θέματος και η συσχέτιση αυτού με την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα (Ματσαγγούρας 2004, 184).

Θα πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί πως οι αναζητήσεις σχετικά με τη διαθεματικότητα και τις διερευνητικές διδακτικές μεθόδους άρχισαν να βρίσκουν ιδιαίτερη απήχηση από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και ύστερα, στοιχείο που σχετίζεται με την περιρρέουσα κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ατμόσφαιρα. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών ήδη μετά την εκτόξευση του σοβιετικού Σπούτνικ ακολούθησαν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και εμφανίστηκαν τα λεγόμενα *διακλαδικά προγράμματα*. Μέσω αυτών εκφράστηκαν επιδιώξεις για ολιστική προσέγγιση της γνώσης, για ανάπτυξη των διερευνητικών δεξιοτήτων των μαθητών, για μείωση των εξειδικευμένων γνώσεων και για συσχέτιση των θετικών επιστημών με την πραγματική ζωή (Φλουρής 1983, 175).

Σχετικά με το περιβάλλον κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που πυροδότησε τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης κύριος παράγοντας στάθηκε η σταδιακή μετάβαση από τις βαριά βιομηχανοποιημένες κοινωνίες στις κοινωνίες μεταβιομηχανικού ή μεταφορντικού τύπου ως προς την παραγωγή και την οικονομική ανάπτυξη και κατ' επέκταση η μετάβαση από τις κοινω-

<sup>2</sup> Στο παρόν κείμενο η χρήση αρσενικού γένους σε λέξεις που δηλώνουν πρόσωπα είναι γενικευτική και αναφέρεται και στα δύο φύλα.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νίες της βιομηχανικής παραγωγής στις κοινωνίες της γνώσης. Η μετάβαση αυτή σηματοδότησε μεταξύ άλλων και απαιτήσεις για διαφορετικό είδος πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό και με τις παράλληλες μεταβολές στον εργασιακό τομέα εκφράστηκαν απαιτήσεις για πολίτες με αυξημένες ικανότητες δημιουργικότητας, εφευρετικότητας και συνεργατικότητας καθώς και με ικανότητες παραγωγής και μετασχηματισμού της πληροφορίας σε κεκτημένη γνώση. Για την επιτυχή δε καλλιέργεια των ικανοτήτων αυτών αμφισβητήθηκαν έντονα οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι, κατά τις οποίες συντελείται πραγμάτωση μαθητικών ταυτοτήτων που είναι παθητικοί αποδέκτες κατακερματισμένων γνώσεων που δεν συνδέονται με την πραγματική ζωή.

Επιπλέον, οι εξελίξεις των πιο πρόσφατων δεκαετιών σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι η ευρεία διάχυση των πληροφοριών, η παγκοσμιοποίηση και η έντονη ρευστότητα, έστρεψαν ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον στην ανάπτυξη και την εφαρμογή διαθεματικών και διερευνητικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση. Λαμβάνοντας, για παράδειγμα, υπόψη το φαινόμενο της υπερπληροφόρησης, που αποτελεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα των σύγχρονων κοινωνιών, θα έλεγε κανείς πως οι μαθητές σήμερα δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της έλλειψης πληροφοριών. Αντίθετα, ο προβληματισμός μετατίθεται στην υπερπληθώρα των μεταδιδόμενων πληροφοριών και σε επίπεδο παιδαγωγικής από τις αναζητήσεις για τη μετάδοση των γνώσεων στις αναζητήσεις για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων κριτικής διαχείρισης των πληροφοριών και μετασχηματισμού τους σε κεκτημένη γνώση ολιστικού χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι τυχαίο πως τα περισσότερα σύγχρονα διεθνή προγράμματα σπουδών<sup>3</sup> στρέφουν τον προσανατολισμό τους σε διαθεματικές διδακτικές αντιλήψεις, επιδιώκοντας την ενοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσω της ολιστικής και πολυπρισματικής προσέγγισής τους. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιου είδους προγραμμάτων σπουδών αποτελούν αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φιλανδίας, της Βικτώριας (Αυστραλία), της Ιταλίας και του πιλοτικού προγράμματος του Queensland (Αυστραλία).

<sup>3</sup> Οι αναφορές που γίνονται εδώ σχετικά με τα διεθνή προγράμματα σπουδών πηγάζουν από μελέτες που διεξήχθησαν για αυτά στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π 3.1.1) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών της Φιλανδίας, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι συντάκτες του, εκτός από τις οδηγίες για το περιεχόμενο και τους στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, καταθέτουν προτάσεις για τη συγκρότηση συνολικά των σχολικών πρακτικών με άξονα κάποιες βασικές διαθεματικές ενότητες (cross curricular themes). Συγκεκριμένα, προτείνονται έξι διαθεματικές ενότητες με τους εξής τίτλους: «Ενεργός πολιτικοποίηση και επιχειρηματικότητα», «Ασφάλεια και ευημερία», «Αειφόρος ανάπτυξη», «Πολιτισμική ταυτότητα και γνώση των πολιτισμών», «Τεχνολογία και κοινωνία», και «Επικοινωνία και ικανότητα στα μέσα ενημέρωσης» (Finnish National Board of Education 2003, 26-31). Σχετικά δε με τις ενότητες αυτές, επισημαίνονται από τους συντάκτες του προγράμματος τα εξής:

*Οι διαθεματικές ενότητες (cross curricular themes) αποτελούν εκπαιδευτικές προκλήσεις με κοινωνική σημασία. Ταυτόχρονα, αποτελούν σύγχρονες παραδοχές σχετικά με αξιακά ζητήματα. Πρακτικά, οι διαθεματικές ενότητες είναι πολιτικές που δομούν τον λειτουργικό πολιτισμό (operational culture) των σχολείων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και πρωτεύουσες περιοχές που διασχίζουν τα όρια των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και ενοποιούν την εκπαίδευση. Σχετίζονται με ζητήματα που αντιμετωπίζουν τον τρόπο ζωής ως ολότητα. ... Οι διαθεματικές ενότητες θα συμπεριληφθούν στη διδασκαλία των επιμέρους αντικειμένων ανάλογα με την καταλληλότητά τους για κάθε αντικείμενο, ενώ επίσης θα συμπεριληφθούν στον λειτουργικό πολιτισμό των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Finnish National Board of Education 2003, 26-27).*

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στο φιλανδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η διαθεματικότητα σχετίζεται με την καθιέρωση θεμάτων προς διερεύνηση, μέσω των οποίων αντιμετωπίζονται πτυχές του κόσμου με ολιστικό τρόπο και τα οποία διαχέονται σε όλα τα επιμέρους αντικείμενα αλλά και στο σύνολο της σχολικής καθημερινότητας και της λειτουργίας των σχολείων.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά δε με τις ΤΠΕ και τα νέα μέσα εν γένει, είναι χαρακτηριστικό πως το φιλανδικό πρόγραμμα σπουδών, αναγνωρίζοντας την άμεση συσχέτισή τους με τις ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές αλλά και την αναγκαιότητα διάχυσής τους σε όλο το εύρος των σχολικών μαθημάτων και της σχολικής ζωής, προτείνει την καθιέρωση δύο διαθεματικών πεδίων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα ενημέρωσης. Στην πρώτη περίπτωση, στη διαθεματική ενότητα με τίτλο «Τεχνολογία και κοινωνία», επισημαίνεται η προσέγγιση της τεχνολογίας εν γένει με βασικό σκοπό την ανάδειξη της αλληλεπιδραστικής της σχέσης με την κοινωνία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι:

*Η τεχνολογία περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και τη χρήση των τεχνολογικών προϊόντων, διαδικασιών και συστημάτων. Η διδασκαλία θα δώσει έμφαση στην αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της κοινωνίας. Στόχος είναι οι μαθητές ... να κατανοούν και να είναι ικανοί να αξιολογούν τη σχέση των ανθρώπων με τις νέες τεχνολογίες και να γνωρίζουν πώς να αξιολογούν τις επιδράσεις της τεχνολογίας στον τρόπο ζωής, στην κοινωνία και στην κατάσταση του φυσικού περιβάλλοντος. ... Η διαθεματική ενότητα πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές να συλλογίζονται την ανάπτυξη των τεχνολογιών σε σχέση με τις αλλαγές στην κοινωνία με ιστορική, σύγχρονη και μελλοντική οπτική. Οι μαθητές θα οδηγηθούν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν επαρκώς την τεχνολογία. ... Ζητήματα σχετικά με τη διαθεματική ενότητα θα διευκρινίζονται συγκεκριμένα μέσω της εξέτασης των τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται στα διάφορα πεδία. (Finnish National Board of Education 2003, 30-31).*

Όπως γίνεται φανερό από το προηγούμενο απόσπασμα η τεχνολογία αποτελεί στο φιλανδικό πρόγραμμα σπουδών ένα πεδίο γνώσεων για τον κόσμο, που πρέπει μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης να προσεγγιστεί διαθεματικά. Η ιδιαίτερη δε πτυχή που προβάλλεται ως προς αυτό το πεδίο είναι ότι τεχνολογία και κοινωνία είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, ενώ προωθείται ταυτόχρονα η αξιολογική στάση που πρέπει



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

να αναπτύξουν οι μαθητές απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Ενδιαφέρον είναι, επίσης, και το γεγονός πως οι συγκεκριμένες γνώσεις και στάσεις για τον κόσμο που σχετίζονται με την τεχνολογία προτείνεται να αναπτυχθούν μέσω της χρήσης και εκμάθησης των τεχνολογικών εργαλείων στο πλαίσιο των διάφορων διδακτικών αντικειμένων. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως δεν προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών μεμονωμένο μάθημα πληροφορικής, αναδεικνύει μία τάση προς ολοκληρωμένες προσεγγίσεις ως προς το εύρος ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Κουτσογιάννης 2010α, 16-17).

Στη δεύτερη περίπτωση, στη διαθεματική ενότητα με τίτλο «Επικοινωνία και ικανότητα στα μέσα ενημέρωσης», προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση της επικοινωνίας και των μέσων ενημέρωσης, μέρος των οποίων -και μάλιστα κυρίαρχο τα τελευταία χρόνια- αποτελεί και το διαδίκτυο. Όπως υποστηρίζεται:

*Οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση της επιρροής των μέσων ενημέρωσης και του ρόλου τους ... στη μεταφορά πληροφοριών και στη διαμόρφωση απόψεων, στην προώθηση μοντέλων συμπεριφοράς και αίσθησης της κοινότητας καθώς και στη διαμόρφωση όψεων για τον κόσμο και αυτοεικόνας. Οι μαθητές θα παρατηρούν και θα αναλύουν με κριτική οπτική τη σχέση μεταξύ του κόσμου όπως περιγράφεται από τα μέσα και όπως είναι στην πραγματικότητα. Οι μαθητές θα μάθουν να προστατεύουν την προσωπική ζωή τους, την ασφάλειά τους και την ασφαλή διακίνηση των δεδομένων, όταν κινούνται σε περιβάλλοντα που σχετίζονται με τα μέσα ενημέρωσης (Finnish National Board of Education 2003, 31).*

Το παραπάνω απόσπασμα απηχεί τη γνωστή συζήτηση για τον ρόλο των μέσων ενημέρωσης στη διαμόρφωση της πραγματικότητας, η οποία αναπτύχθηκε ιδιαίτερα έντονα στο πλαίσιο του κινήματος του *κριτικού γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης* (critical media literacy) (Kellner & Share 2005). Μόνο που στο φιλανθικό πρόγραμμα σπουδών η συζήτηση για τον ρόλο των μέσων ενημέρωσης δεν προτείνεται να ανα-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

πλαισιωθεί<sup>4</sup> ως θεματική ενότητα ενός εγχειριδίου στο τέλος της οποίας οι μαθητές θα γράψουν μία σχετική έκθεση. Αντίθετα, προτείνεται να διαπερνάει όλα τα διδακτικά αντικείμενα, αποτελώντας τόσο στόχο όσο και εργαλείο μελέτης, ώστε το σχολείο «να ενισχύει την ενεργό σχέση των μαθητών με τα μέσα, τις αλληλεπιδραστικές τους δεξιότητες και τη συνεργασία με τα τοπικά μέσα ενημέρωσης» (Finnish National Board of Education 2003, 31).

Ας δούμε, όμως, πως γίνεται αντιληπτή η διαθεματική προσέγγιση και σε ένα ακόμη πρόγραμμα σπουδών, αυτό της Βικτώριας (Αυστραλία), το οποίο επίσης προτείνει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθορίζοντας τις ΤΠΕ ως διεπιστημονικό πεδίο που πρέπει να διαπερνά το σύνολο του προγράμματος σπουδών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ακολουθεί την παραδοσιακή δόμηση σε διδακτικά αντικείμενα, αλλά δομείται με άξονα τρεις περιοχές, οι οποίες ονομάζονται νήματα (strands). Πρόκειται για τα νήματα με τίτλους «Φυσική, προσωπική και κοινωνική μάθηση», «Μάθηση στα διδακτικά αντικείμενα» και «Διεπιστημονική μάθηση». Τα τρία αυτά νήματα θεωρείται πως διαπλέκονται μεταξύ τους, καθώς υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης, ενώ ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως ένα από τα τρία βασικά νήματα δόμησης του προγράμματος σπουδών σχετίζεται με διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζεται από τους συντάκτες του προγράμματος:

*Το νήμα της Διεπιστημονικής Μάθησης αφορά σε ένα εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες διαπερνούν τα όρια των διδακτικών αντικειμένων και είναι βασικές για τη δημιουργία ενεργών μαθητών (learners) ικανών να λύνουν προβλήματα ώστε να πετύχουν εντός και εκτός σχολείου. Το νήμα αυτό εστιάζει σε τρόπους σκέψης, στην επικοινωνία, στην κατανόηση και στη συνειδητοποίηση των ιδεών και των πληροφοριών. Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να σχεδιάζουν, να δημιουργούν και να αξιολογούν*

<sup>4</sup> Η έννοια της αναπλαισίωσης στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται με τη σημασία που έχει αποδώσει σε αυτήν ο Bernstein, σύμφωνα με την οποία ως αναπλαισίωση λαμβάνεται η αποκόλληση ενός υλικού από το φυσικό του συγκεκριμένο και η ένταξή του στη διδασκαλία (Κουτσογιάννης 2011).





Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

*διαδικασίες ως τρόπους ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας*  
(Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, 3).

Στην περίπτωση, λοιπόν, του προγράμματος σπουδών της Βικτώριας, όπως φαίνεται από το παραπάνω ενδεικτικό απόσπασμα, η διαθεματική προσέγγιση γίνεται αντιληπτή μέσω της εστίασης που δίνεται στην ανάπτυξη διεπιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι νέες τεχνολογίες προτείνεται να ενσωματωθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως διεπιστημονικό πεδίο το οποίο θα πραγματοποιείται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα με βασικό στόχο την αλλαγή και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών διαδικασιών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού προτείνονται τρεις διαστάσεις αξιοποίησης των τεχνολογικών περιβαλλόντων ως μέσωσ επικουρικών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε διεπιστημονικά πλαίσια. Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ για οπτικοποίηση της σκέψης, για δημιουργία και για επικοινωνία.

Εκτός από τα προγράμματα σπουδών της Φιλανδίας και της Βικτώριας ένα ακόμη πρόγραμμα στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι αυτό του πιλοτικού προγράμματος των New Basics στο Queensland (Αυστραλία). Σημαντική ιδιαιτερότητα του προγράμματος αυτού είναι ότι αίρεται η δόμησή του σε διακριτά διδακτικά αντικείμενα και ότι προτείνεται η οργάνωση των διδακτικών πρακτικών του σχολείου με άξονα την πραγματοποίηση *εμπλουτισμένων*, όπως αποκαλούνται από τους συντάκτες του προγράμματος, *δραστηριοτήτων* (rich tasks). Κατά τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές διερευνούν ζητήματα, κοινωνικής ως επί το πλείστον φύσεως, ενώ συμμετέχουν άμεσα σε κοινωνικές πρακτικές, η πραγμάτωση των οποίων απαιτεί την καλλιέργεια ενός περισσότερο διευρυμένου, θα λέγαμε, γραμματισμού που δεν περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες κατακερματισμένες σε διδακτικά αντικείμενα και διαρθρωμένες στα πλαίσια συγκεκριμένης διδακτέας ύλης που πρέπει να διεκπεραιωθεί με γραμμικό τρόπο. Οι συντάκτες, μάλιστα, του προγράμματος, αντλώντας θεωρητικά από τα γλωσσοδιδακτικά κινήματα του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) και των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies), θεωρούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στον



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

γραμματισμό, την οποία επιδιώκουν να διαμορφώσουν, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού γίγνεσθαι και των απαιτήσεων που αυτό επιβάλλει.

Τέλος και αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, ένα ακόμη ενδεικτικό παράδειγμα ως προς την προσέγγιση της διαθεματικότητας αποτελεί η ιταλική πρόταση. Σύμφωνα με αυτήν, τα διδακτικά αντικείμενα ταξινομούνται σε επιστημονικές περιοχές, ώστε τα μαθήματα που υπάγονται στην κάθε περιοχή να συνδιαλέγονται περισσότερο μεταξύ τους κατά τη διδακτική πράξη. Έτσι, για παράδειγμα, το γλωσσικό μάθημα προτείνεται να υπάγεται στη λεγόμενη «γλωσσική- καλλιτεχνική- εκφραστική περιοχή» (area linguistico- artistico- espressiva), εντός της οποίας περιλαμβάνονται επίσης η διδασκαλία ξένων γλωσσών (Lingue comunitarie), η έκφραση της τέχνης και της φαντασίας (Arte e immagine), η μουσική (Musica) και η σωματική και αθλητική έκφραση (Corpo movimento sport). Συνδεδειγμένος κρίκος των αντικειμένων αυτών είναι, όπως υποστηρίζεται από τους συντάκτες, το γεγονός ότι όλα αποτελούν μέσα έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ προτείνεται στο πλαίσιο αυτό η διεπιστημονική προσέγγιση των αντικειμένων αυτών και μέσω αυτής η ανάπτυξη αντίστοιχων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2007, 47).

### **Οπτικές προσέγγισης της διαθεματικότητας**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε το διαφορετικό είδος αντίληψης που υπάρχει ως προς την έννοια της διαθεματικότητας και τους τρόπους εφαρμογής της, καθώς, όπως φαίνεται ακόμη και από τα ενδεικτικά παραδείγματα που παρατέθηκαν παραπάνω, δεν πρόκειται για μία μοναδική και στατική θεωρία που γίνεται αντιληπτή με ομοιογενή τρόπο. Για αυτόν τον λόγο, εξάλλου, παραλείψαμε σκοπίμως προς το παρόν την αποσαφήνιση του όρου και των μεθόδων διδακτικής εφαρμογής του. Προκειμένου εξάλλου να προβούμε σε κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η γνώση του θεσμικού πλαισίου που ισχύει για τα ελληνικά δεδομένα, άξονας τον οποίο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

Ωστόσο, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε πως η έννοια της διαθεματικότητας, μολονότι δεν αποτελεί αντικείμενο και προϊόν σκέψης



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μίας και μοναδικής επιστημολογικής θεωρίας που την αντιμετωπίζει με συμπαγή τρόπο, προσεγγίζεται σε αδρές γραμμές από δύο βασικές οπτικές.

Η μία οπτική είναι, θα λέγαμε, η ευρύτερη παιδαγωγική και η άλλη οπτική είναι αυτή που σχετίζεται συγκεκριμένα με τη διδασκαλία της γλώσσας. Στην πρώτη από τις δύο οπτικές εντάσσονται και οι αρχικές αναζητήσεις, όπως αυτές του Dewey που αναφέρθηκαν προηγουμένως, που προέκυψαν κυρίως στο πλαίσιο των κινημάτων της Προοδευτικής Παιδαγωγικής και του Σχολείου Εργασίας. Κατά την οπτική αυτή το ενδιαφέρον σχετικά με τη διαθεματικότητα επικεντρώνεται κυρίως σε γενικότερα ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, όπως είναι η διασύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και ο περισσότερο δημιουργικός ρόλος των μαθητών κατά τις μαθησιακές διαδικασίες.

Η δεύτερη οπτική θεώρησης της διαθεματικότητας απορρέει από αναζητήσεις που εντάσσονται σε γλωσσοδιδασκτικά κινήματα και συγκεκριμένα στο κίνημα της γλώσσας που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα (*language across the curriculum*) (Parker 1985) και στο κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (*genre pedagogy*), όπως αυτό διαμορφώθηκε από τη λεγόμενη Σχολή του Σίδνεϊ (Κέκια 2003).

Βασική αρχή του κινήματος της γλώσσας που διατρέχει το σχολικό πρόγραμμα, η απαρχή του οποίου εντοπίζεται στη λεγόμενη αναφορά Bullock του 1975 για τη γλωσσική εκπαίδευση στην Αγγλία, είναι πως «κάθε δάσκαλος στο σχολείο είναι δάσκαλος γλώσσας» (*every teacher is a teacher of English*) (Fillion 1989, 47). Το κίνημα αυτό, λοιπόν, αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που η γλώσσα έχει σε όλες τις περιοχές του σχολικού προγράμματος σπουδών προωθώντας πρωτοβουλίες για διαμόρφωση συνολικότερων πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Τρεις κεντρικές θεωρητικές τοποθετήσεις του κινήματος αυτού είναι ότι: α) η γλώσσα αναπτύσσεται κυρίως μέσα από τη λειτουργική της χρήση, β) ολόκληρο το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, γ) η γλώσσα παίζει έναν κομβικό ρόλο στις μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου (Fillion 1989, 48). Σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές και δεδομένης της θεώρησης πως κάθε γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο συγκροτείται μέσω της γλώσσας, στο πλαίσιο του κι-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νήματος αυτού προτείνονται πρακτικές κατά τις οποίες η μελέτη και η χρήση της γλώσσας διαπερνά όλες τις περιοχές του προγράμματος σπουδών και κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα πρωτίστως ως εργαλείο μάθησης.

Το δεύτερο γλωσσοδιδασκτικό κίνημα στο πλαίσιο του οποίου εκφράστηκαν έντονες αναζητήσεις σχετικά με τη διάχυση της γλώσσας στο σύνολο του σχολικού προγράμματος σπουδών είναι αυτό της παιδαγωγικής των κειμενικών ειδών της Σχολής του Σίδνεϊ. Το κίνημα αυτό, ορμώμενο κυρίως από τα αυξημένα ποσοστά σχολικής θνησιμότητας των λιγότερο προνομιούχων και περισσότερο αδύναμων μαθητών, εστίασε την προσοχή του στη χαρτογράφηση του σχολικού γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη που διαμορφώνουν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, αποκωδικοποιήθηκε ο σχολικός λόγος σε κειμενικά είδη που συγκροτούν τις εκάστοτε επιστημονικές περιοχές, ενώ, σύμφωνα με την αποκωδικοποίηση αυτή, κύριο μέλημα των διδασκόντων στάθηκε η εξοικείωση των μαθητών (κυρίως μέσω ρητών διδακτικών πρακτικών) με τα σχολικά κειμενικά είδη. Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκε, για παράδειγμα, πως, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου της φυσικής, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών (λεξικογραμματική, δομή, περιεχόμενο) που κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια της φυσικής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως και τα δύο γλωσσοδιδασκτικά κινήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρά τις διαφορετικές τους θεωρητικές καταβολές, αποτελούν κομβικούς άξονες σχετικά με τις αναζητήσεις ως προς τη διαθεματική προσέγγιση. Η κυριότερη δε συμβολή τους σε σχέση με αυτές είναι το γεγονός ότι μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από ζητήματα γενικότερης παιδαγωγικής σημασίας σε ζητήματα που άπτονται συγκεκριμένα με τον ρόλο της γλώσσας και της διδασκαλίας της στη συνολικότερη συγκρότηση του σχολικού προγράμματος σπουδών.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε πως οι δύο οπτικές προσέγγισης της διαθεματικότητας που συζητήθηκαν εδώ, η ευρύτερη δηλαδή παιδαγωγική οπτική και η περισσότερο γλωσσοδιδασκτικής αφηρησίας οπτική, δεν αποτελούν εντελώς ανεξάρτη-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τες επιστημολογικές διαδρομές, αφού πολύ συχνά εκβάλλουν σε θεωρίες και πρακτικές στις οποίες εντοπίζονται αλληλοεπιρροές.

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα και συνοψίζοντας όσα στοιχεία αναφέρθηκαν σε αυτήν θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε αδρές γραμμές σε τρία πολύ βασικά στοιχεία ως προς τη διαθεματική προσέγγιση. Το ένα από αυτά είναι ότι δεν πρόκειται για μία πρόσφατα εμφανιζόμενη διδακτική πρόταση, αλλά για μία προσέγγιση που συζητήθηκε έντονα και αρκετά νωρίτερα, στα πλαίσια κυρίως των κινημάτων της Προοδευτικής Παιδαγωγικής και του Σχολείου Εργασίας. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η εστίαση στη διαθεματικότητα ως προσέγγιση διδακτικής μεθοδολογίας στοιχεί με ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές και κυρίως με τη μεταβολή των κοινωνιών σε κοινωνίες μεταβιομηχανικού χαρακτήρα. Το τρίτο και τελευταίο στοιχείο είναι ότι ως προσέγγιση υιοθετείται από ένα μεγάλο μέρος των σύγχρονων διεθνών προγραμμάτων σπουδών, γίνεται όμως αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από το κάθε ένα από αυτά. Οι διαφορετικοί δε τρόποι θεώρησης της διαθεματικότητας απορρέουν από δύο βασικές οπτικές προσέγγισής της, την ευρύτερη παιδαγωγική οπτική και την οπτική που σχετίζεται πιο συγκεκριμένα με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Σημαντικό όμως άξονα για την κατάθεση της πρότασης για τον σχεδιασμό διαθεματικών σεναρίων, που αποτελεί και τον απώτερο στόχο της μελέτης αυτής, αποτελεί η γνώση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και η κατανόηση της ισχύουσας κατάστασης για τα ελληνικά δεδομένα ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τις παραμέτρους αυτές θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

## **1.2. Το θεσμικό πλαίσιο και η ισχύουσα κατάσταση**

### **Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών**

Η μεταλαμπάδευση των ιδεών της Προοδευτικής Παιδαγωγικής και του Σχολείου Εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο έθεσε τις πρώτες βάσεις σύμφωνα με τις



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

οποίες άρχισαν να συζητούνται θέματα σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση. Στις συζητήσεις αυτές υπάγεται και η πρόταση του Εκπαιδευτικού Ομίλου για την *Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*, που θα μπορούσε να θεωρηθεί για τα ελληνικά δεδομένα ως μία από τις πιο πρώιμες συστηματικές προτάσεις προς την κατεύθυνση της διαθεματικότητας. Με την έννοια της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας δηλώνονταν η προσφορά των μορφωτικών αγαθών ως ενιαίας ολότητας και η κατανομή της διδακτέας ύλης γύρω από συγκεντρωτικά κέντρα ενδιαφερόντων των μαθητών (Κατσιμπουρα 2001, 18). Όπως όμως υποστηρίζεται (Αλαχιώτης 2004, 6), η πρόταση αυτή του Εκπαιδευτικού Ομίλου σχετιζόταν κυρίως με την οργάνωση των μαθημάτων γύρω από θεματικούς άξονες προκαθορισμένους από τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών χωρίς να αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών σε διδάσκοντες και μαθητές.

Παρά τις όποιες προγενέστερες συζητήσεις όμως, το ενδιαφέρον για τη διαθεματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση πυροδότησε κυρίως η θεσμοθέτηση του ΔΕΠΠΣ το 2003. Σημαντικός, λοιπόν, άξονας προκειμένου να γίνει κατανοητό το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τα ελληνικά δεδομένα είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η διαθεματικότητα στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το γενικό πλαίσιο που τίθεται από το ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει την κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη και την οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η οριζόντια αυτή διασύνδεση αποτελεί την επίσημη κρατική πρόταση για την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη. Για την υλοποίηση αυτής δεν προτείνεται η κατάργηση της αυτονομίας των σχολικών μαθημάτων, αλλά προωθείται η διασύνδεση μεταξύ τους μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων και εργασιών και μέσω της προσέγγισης θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, προτείνεται η καθιέρωση του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, για το οποίο προβλέπεται διάρκεια δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα για το Γυμνάσιο και στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατόν να αίρεται η διάκριση των επιστημονικών περιοχών σε γνωστικά αντικείμενα.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά με τα παραπάνω στοιχεία και δεδομένου ότι, για να γίνει κατανοητό το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ως προς τη διαθεματική προσέγγιση, σημαντικό άξονα αποτελεί και η νοηματοδότηση της έννοιας αυτής από το ΔΕΠΠΣ, έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε μερικές από τις σχετικές δηλώσεις των συντακτών του. Χαρακτηριστικό, λοιπόν, ως προς την έννοια της διαθεματικότητας στο ΔΕΠΠΣ είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, στο μέτρο του εφικτού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών.*

*Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3737)*



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από το παραπάνω παράθεμα ως διαθεματικότητα από το ΔΕΠΠΣ λαμβάνεται η διδακτική εκείνη προσέγγιση κατά την οποία η τάξη επεξεργάζεται ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Τα θέματα αυτά προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες στο πλαίσιο της οριζόντιας διασύνδεσης των διδακτικών αντικειμένων και με στόχο την ολιστική καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στον μαθητή και τη σύνδεση αυτών με την πραγματικότητα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, ως τρόποι εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ οι εξής:

α) Υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας κατά τη διδασκαλία της εκάστοτε θεματικής ενότητας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Για τις δραστηριότητες αυτές υπάρχουν σχετικές προτάσεις στα διδακτικά εγχειρίδια, όπως για παράδειγμα στα εγχειρίδια της γλώσσας του Γυμνασίου, όπου μετά το τέλος της κάθε ενότητας προτείνεται ενδεικτικά μία διαθεματική εργασία για υλοποίηση στην τάξη. Επιπλέον ενδεικτικές προτάσεις για ανάπτυξη διαθεματικών εργασιών μπορεί να βρει κανείς και στα Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Τέλος, σχετικά με τη συγκεκριμένη στρατηγική σχεδιασμού διαθεματικής προσέγγισης προβλέπεται κατά την υιοθέτησή της η αφιέρωση του 10% περίπου του συνόλου του διδακτικού χρόνου κάθε ενότητας.

β) Παράλληλη ή διαδοχική διδασκαλία των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών στο πλαίσιο διαφορετικών του ενός μαθημάτων. Ως θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες ορίζονται οι έννοιες που είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης ή που επανεμφανίζονται σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων, όπως είναι για παράδειγμα η έννοια του «συστήματος», και συμβάλλουν στην προώθηση στάσεων και αξιών της παρεχόμενης εκπαίδευσης<sup>5</sup> (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3737). Ως προς την προσέγγιση των εννοιών αυτών προτείνεται η αξιοποίησή τους ως μέσων

<sup>5</sup> Στα Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων παρατίθενται ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, μεταξύ των οποίων είναι οι εξής: *επικοινωνία, αλληλεπίδραση, δομή, σύστημα, ομοιότητα-διαφορά, οργάνωση, πληροφορία.*





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

που βοηθούν τους μαθητές να κάνουν τις απαραίτητες προεκτάσεις και διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών γνώσεων.

Οι δύο παραπάνω στρατηγικές εφαρμογής της διαθεματικότητας εντάσσονται στην αποκαλούμενη οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, όμως, προτείνεται ως στρατηγική και η συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων, η οποία ωστόσο αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος). Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραπλήσια στρατηγική θα μπορούσε να θεωρηθεί η προτεινόμενη από το ΔΕΠΠΣ εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, όπου είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας με την παράλληλη άρση της διάκρισης των γνωστικών αντικειμένων.

Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας το ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων ενεργού απόκτησης της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3737), όπως η διερευνητική μάθηση και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας. Ιδιαίτερο δε ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι από το ΔΕΠΠΣ προτείνεται και μια σειρά δεξιοτήτων ως διαθεματικών, με την έννοια ότι πρόκειται για δεξιότητες, όπως υποστηρίζεται, που είτε εμφανίζουν ιδιαίτερη συνάφεια με κάποια «ομοειδή» γνωστικά αντικείμενα είτε διαχέονται σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Οι προτεινόμενες αυτές διαθεματικές δεξιότητες καθορίζονται από το ΔΕΠΠΣ ως εξής:

- α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.),*
- β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή,*
- γ) η δεξιότητα / ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»,*

- δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες,
- ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών,
- στ) η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης,
- ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο,
- η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.),
- θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης,
- ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και
- ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3739)

Παραθέσαμε την παραπάνω λίστα με τις προτεινόμενες από το ΔΕΠΠΣ διαθεματικές δεξιότητες, καθώς θεωρούμε πως αρκετές από αυτές σχετίζονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση την τρίτη κατά σειρά δεξιότητα που αναφέρεται παραπάνω, ενώ η πρώτη μάλιστα από τις δεξιότητες που αναφέρονται σχετίζεται αναμφίβολα ως επί το πλείστον με τα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, ο καθορισμός των παραπάνω δεξιοτήτων στρέφει τον προσανατολισμό όχι μόνο στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης αλλά και στην ολιστική προσέγγιση των δεξιοτήτων από το ΔΕΠΠΣ, στοιχείο που σημαίνει πως η έννοια της διαθεματικότητας προτείνεται να διαχέεται σε ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν ολιστικά οι μαθητές.

Σημαντικό επίσης ζήτημα που πρέπει να αναφέρουμε είναι η διάκριση μεταξύ της διαθεματικής και της διεπιστημονικής προσέγγισης, στοιχείο που αποτέλεσε και προβληματισμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς την τιτλοφόρηση του προγράμματος σπουδών (Αλαχιώτης 2004, 8). Ενδεικτικό ως προς το ζήτημα αυτό είναι το παρακάτω απόσπασμα από συνοδευτικό του προγράμματος σπουδών κείμενο (Αλαχιώτης 2004, 8 -9):



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

*Η διεπιστημονική προσέγγιση αφορά την περίπτωση κατά την οποία το υπό εξέταση θέμα απαιτεί τη συμβολή διαφόρων επιστημών. Οριζόντια, όμως, διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται, στο μέτρο του δυνατού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο επίπεδο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με στόχο τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Σ' αυτήν την περίπτωση ο όρος διαθεματικότητα υπερβαίνει σαφώς τη διεπιστημονικότητα και την υπερκαλύπτει.*

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από το παραπάνω απόσπασμα ένα από τα κριτήρια της διάκρισης μεταξύ διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας είναι ο βασικός άξονας σχεδιασμού τους. Στην περίπτωση της διαθεματικότητας πρωταρχικό άξονα σχεδιασμού αποτελεί το θέμα, γύρω από τη διερεύνηση του οποίου προσανατολίζονται όλες οι επιμέρους δράσεις, οι οποίες βασίζονται ως επί το πλείστον σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα αναζητούνται πιθανές προεκτάσεις στα εκάστοτε αυτοτελή μαθήματα και επιδιώκεται η εξοικείωση με θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Έτσι, για παράδειγμα, στα ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας που προτείνονται από τους συντάκτες του γλωσσικού Α.Π.Σ. για το Γυμνάσιο, κατατίθεται μεταξύ άλλων η πρόταση για διερεύνηση του θέματος με τίτλο «Ένα δελτίο καιρού στην τηλεόραση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3739). Για την εργασία γύρω από το θέμα αυτό προτείνεται οι μαθητές να παρακολουθήσουν, χωρισμένοι σε ομάδες, ένα δελτίο καιρού στην τηλεόραση και να αναζητήσουν το ύφος της γλώσσας του παρουσιαστή, το ειδικό λεξιλόγιο και τα εξωγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί. Ως θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες για το θέμα αυτό προτείνονται ενδεικτικά η «επικοινωνία», ο «κώδικας», η «ομοιότητα-διαφορά» και ο «πολιτι-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

σμός», ενώ επισημαίνεται ότι προσφέρονται για προεκτάσεις τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, της Γεωγραφίας και της Φυσικής.

Στην περίπτωση της διεπιστημονικότητας, από την άλλη, πρωταρχικός άξονας σχεδιασμού είναι η κατάκτηση του περιεχομένου και των δεξιοτήτων του κάθε επιμέρους εμπλεκόμενου μαθήματος μέσω της διερεύνησης ενός κοινού θέματος, το οποίο ωστόσο αποτελεί δευτερεύοντα άξονα. Επιπλέον, και η οργάνωση των διδακτικών πρακτικών στην περίπτωση της διεπιστημονικότητας πλαισιώνεται από το περιεχόμενο, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκάστοτε εμπλεκόμενων μαθημάτων, σε αντίθεση με τη διαθεματική προσέγγιση η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αρχές και τις μεθόδους των σχεδίων εργασίας.

Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε πως τόσο στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ όσο και στη βιβλιογραφία, φαίνεται να υπάρχει μία σύγχυση αναφορικά με τη διάκριση των δύο προσεγγίσεων, της διαθεματικής (cross curricular) και της διεπιστημονικής (interdisciplinary). Μολονότι το ζήτημα αυτό έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, στην παρούσα μελέτη δεν θα εστιάσουμε περαιτέρω σε αυτό, δεδομένου ότι επιχειρούμε μία βασική κατανόηση του θεσμικού πλαισίου ως προς τη διαθεματικότητα και όχι μία εξαντλητική και σε βάθος εξέταση των ποικίλων οπτικών προσέγγισής της. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι υιοθετούμε εδώ, ακολουθώντας το ΔΕΠΠΣ, τον όρο διαθεματικότητα εξασφαλίζοντας έτσι και μία εκφραστική σύμπνοια με το θεσμικό πλαίσιο για τα ελληνικά δεδομένα.

### **Τα νέα προγράμματα σπουδών**

Σημαντική παράμετρο για την κατανόηση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν και τα νέα προγράμματα σπουδών. Για την αποτύπωση του θεσμικού αυτού πλαισίου θα εστιάσουμε εδώ την προσοχή μας στα νέα προγράμματα σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα της Α' Λυκείου (ΦΕΚ 1562, 27/6/2011), επιδιώκοντας να ανιχνεύσουμε τη διάχυση της διαθεματικότητας σε αυτά και τις ενδεχόμενες αλληλοσυνδέσεις (εμφανείς ή λανθάνουσες) μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων της φιλολογικής ζώνης (αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, νέα ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία). Επιπλέον, όμως, θα επιχειρή-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

σουμε να αναγνώσουμε, υπό το πρίσμα του θέματος που εξετάζουμε εδώ, και το πρόγραμμα σπουδών για το νεοθεσμοθετηθέν μάθημα της «Ερευνητικής Εργασίας» στο Λύκειο.

Επιλέξαμε να εξετάσουμε τα προγράμματα σπουδών μόνο της Α' Λυκείου, δεδομένου ότι για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε πριν από αυτά κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα για τον καθορισμό της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, όπως υπήρχε για παράδειγμα το ΔΕΠΠΣ για την κατώτερη δευτεροβάθμια, το οποίο και εξετάσαμε αμέσως πριν. Επιπλέον, θεωρούμε πως τα προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων μίας τάξης αποτελούν ικανοποιητικό ενδεικτικό δείγμα για διερεύνηση στα πλαίσια των αναγκών της παρούσας μελέτης, μεταξύ των οποίων δεν εντάσσεται η σε βάθος εξέταση του θεσμικού πλαισίου στο σύνολό του, αλλά μία βασικού επιπέδου χαρτογράφηση και κατανόησή του<sup>6</sup>.

Αναφορικά με τα νέα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων της φιλολογικής ζώνης για την Α' Λυκείου, για λόγους συντομίας θα αναφέρουμε εδώ τις σημαντικότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάγνωσή τους υπό το πρίσμα του θέματος που εξετάζεται εδώ.

Σχετικά, λοιπόν, με τη διαθεματικότητα και το ζήτημα των συνδέσεων μεταξύ των φιλολογικών μαθημάτων και ξεκινώντας από το πρόγραμμα σπουδών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, άξια παρατήρησης είναι η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται από τους συντάκτες του προγράμματος στη διασύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, προτείνεται η *συγκριτική προσέγγιση* των δύο γλωσσών, κατά την οποία πραγματοποιούνται παραλληλισμοί των εκάστοτε γλωσσικών φαινομένων της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας (ΥΠΑΜΘ 2011α, 21010). Αυτού του είδους η σύνδεση των δύο γνωστικών αντικειμένων είναι και η μοναδική που απαντάται ρητά στο πρόγραμμα σπουδών των αρχαίων ελληνικών.

<sup>6</sup> Ενδιαφέρον θα είχε, στα πλαίσια όμως μίας επί τούτου και εκτενέστερης μελέτης, τόσο η αντιπαραβολική σύγκριση των προηγούμενων και των νεότερων Π.Σ. αναφορικά με τη διάχυση της διαθεματικής προσέγγισης σε αυτά όσο και η εξέταση του συνόλου των Π.Σ. για όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο όμως, μολοντί θα φώτιζε με πληρέστερο τρόπο και μεγαλύτερη λεπτομέρεια το ζήτημα που εξετάζεται εδώ, θα αποπροσανατόλιζε πιθανώς την παρούσα εργασία σε επιμέρους πτυχές, η εξέταση των οποίων δεν αποτελεί ζητούμενο του κειμένου αυτού.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών προτείνεται η προώθηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ γραμματειακού έργου και κοινωνίας μέσω της αξιοποίησης αρχαιολογικών δικτυακών τόπων (π.χ. σώματα κειμένων, βιβλιογραφικές πηγές κ.λπ.) που ενισχύουν την ενοποίηση των ξεχωριστών κλάδων αρχαιομάθειας. Η πρόταση αυτή, η οποία προβάλλεται από τους συντάκτες του προγράμματος ως στοιχείο διαθεματικής προσέγγισης, θεωρείται ότι συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας που απαιτείται, προκειμένου τα κείμενα να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό τους συγκείμενο (ΥΠΔΜΘ 2011α, 21010). Στο πλαίσιο αυτό οι συντάκτες του προγράμματος κατά την παράθεση ενδεικτικών προτάσεων διδακτικών πρακτικών σπεύδουν να εντάξουν την πρόταση για υλοποίηση διαθεματικών εργασιών. Χαρακτηριστική προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η εξής πρόταση: «*Πρόταση για διαθεματική εργασία: Ανάγνωση παράλληλων κειμένων (λ.χ. του Πλουτάρχου και του Θουκυδίδη) και έρευνα στο διαδίκτυο, με στόχο τη συλλογή στοιχείων για τη συγγραφή ενός άρθρου με τίτλο 'Υπέρ ή Κατά της κατεδάφισης των Μακρών Τειχών'*» (ΥΠΔΜΘ 2011α, 21017).

Από τα παραπάνω στοιχεία θα λέγαμε πως το πρόγραμμα σπουδών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την Α' Λυκείου περιορίζεται ως προς το ζήτημα των συνδέσεων με τα άλλα μαθήματα της φιλολογικής ζώνης στη συγκριτική προσέγγιση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Αναφορικά δε με το ζήτημα της διαθεματικής προσέγγισης (έννοια η οποία μολονότι χρησιμοποιείται δεν αποσαφηνίζεται ρητά από τους συντάκτες), θα λέγαμε πως προωθείται μία λογική σύμφωνα με την οποία η διαθεματικότητα στην περίπτωση της διδακτικής της αρχαίας ελληνικής σχετίζεται με την ιστορική προσέγγιση των κειμένων, την ένταξή τους δηλαδή στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο και στην ιστορική πραγματικότητα εντός της οποίας αυτά παρήχθησαν, σκοπός για τον οποίο προτείνονται διερευνητικές διδακτικές μέθοδοι, όπως η έρευνα στο διαδίκτυο.

Σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου, έχει αρχικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι συντάκτες του συνδέουν σε αρκετά σημεία τους στόχους του εν λόγω μαθήματος με την απόκτηση δεξιοτήτων γλωσσικής φύσεως, στοιχείο που έτσι κι αλλιώς σχετίζεται με τη στενή συνάφεια που



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

χαρακτηρίζει τη διδακτική της γλώσσας με τη λογοτεχνία. Ενδεικτικά σημειώνουμε τις αναφορές για στόχευση σχετικά με την *«καλλιέργεια μιας πλατειάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων»*, *«την εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης»* ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές *«μετουσίωσης και μεταφοράς των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κειμενικό είδος»* (ΥΠΔΜΘ 2011α, 21069).

Αυτό όμως που είναι αξιοσημείωτο είναι η τάση που παρατηρείται στο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας να υιοθετούνται πρακτικές γραμματισμού που αντλούν από γλωσσοδιδακτικές παραδόσεις που υπάγονται σε ολιστικά μοντέλα, όπως το κίνημα της *Ολικής Γλώσσας* (whole language) και οι οπτικές της *δημιουργικής γραφής* (creative writing). Στις πρακτικές αυτές υπάγονται, για παράδειγμα, οι προτάσεις για ανάγνωση και επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και όχι αποσπασμάτων αλλά και οι προτάσεις για πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που *«επιδιώκουν να κινητοποιήσουν τον μαθητή να 'δράσει', να ερευνήσει, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να παράγει κάτι»* (ΥΠΔΜΘ 2011α, 21074). Αυτόνομο δε νομίζουμε πως είναι το γεγονός ότι η τάση αυτή μπορεί να ευνοήσει ακόμη περισσότερο τη σύνδεση των δύο διδακτικών αντικειμένων, της γλώσσας δηλαδή και της λογοτεχνίας.

Επιπλέον, ως προς τη διάχυση της διαθεματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας σημαντικό είναι και το γεγονός ότι προτείνεται ο θεματικός τρόπος οργάνωσης της ύλης και η ιστορική προσέγγιση των κειμένων. Αυτό, σε αδρές γραμμές, σημαίνει πως κατά τη διδασκαλία επιλέγεται κάποιο θέμα<sup>7</sup> του οποίου τη συνέχεια μέσα στο χρόνο καλούνται να αναζητήσουν οι μαθητές μέσω της εξέτασης της προσέγγισης του θέματος αυτού από επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα. Σχετικά δε με τη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται οι διδακτικές πρακτικές να αρθρώνονται μέσω ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων καθώς και μέσω της αξιοποίησης των σχεδίων εργασίας.

<sup>7</sup> Συγκεκριμένα, το θέμα των φύλων στη λογοτεχνία είναι αυτό που προτείνουν ενδεικτικά οι συντάκτες του προγράμματος σπουδών για την Α' Λυκείου.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε πως στο εν λόγω πρόγραμμα σπουδών και δεδομένης της προτεινόμενης αξιοποίησης της μεθόδου των projects προτείνεται οι μαθητές να εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού<sup>8</sup> κατά τις οποίες μεταξύ άλλων συγγράφονται ερευνητικές εργασίες σχετικές με ένα θέμα, οι οποίες παρουσιάζονται στην τάξη ή σε διαδικτυακές κοινότητες. Το στοιχείο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό για τη σύνδεση των δύο μαθημάτων, γλώσσας και λογοτεχνίας, καθώς ουσιαστικά προτείνεται οι μαθητές να εξοικειωθούν με κειμενικά είδη (π.χ. κειμενικό είδος ερευνητικής εργασίας και κειμενικό είδος παρουσίασης), γεγονός που προϋποθέτει τη συμβολή του γλωσσικού μαθήματος για τη διεύρυνση του ρεπερτορίου των κειμενικών ειδών που πραγματώνουν οι μαθητές και των γραμματισμών τους οποίους απαιτείται να αναπτύξουν.

Η παραπάνω αναφορά στην πραγμάτωση των ερευνητικών εργασιών μεταθέτει την προσοχή μας και στη θεσμοθέτηση του σχετικού μαθήματος (για λεπτομέρειες βλ. ΥΠΔΜΘ 2011β), το οποίο θεωρείται και ως μία από τις καινοτομίες των τελευταίων εκπαιδευτικών πολιτικών και για το οποίο προβλέπεται ένα τρίωρο την εβδομάδα για την Α' Λυκείου και ένα δίωρο για τις επόμενες δύο τάξεις. Κατά τη διάρκεια των ωρών αυτών και υπό την επίβλεψη των εκάστοτε υπευθύνων καθηγητών οι μαθητές θα εμπλέκονται (κατά βάση εντός του σχολείου) σε πρακτικές διερεύνησης ενός θέματος που έχουν επιλέξει. Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βασίζεται η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών Εργασιών, σύμφωνα με τους συντάκτες του οδηγού για την εφαρμογή τους, είναι: α) η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, β) η διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών, γ) η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου μάθησης και δ) η ομαδική συνεργασία μαθητών.

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, που αποτελούν και βασικές παραδοχές για την υλοποίηση διαθεματικών προσεγγίσεων, προτείνεται η πραγμάτωση μίας ερευνητικής εργασίας ανά σχολικό τετράμηνο κατά την οποία οι μαθητές, σε συνεργασία μεταξύ τους, διερευνούν ζητήματα σχετικά με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο με στόχο να παρέχουν τεκμηριωμένες απαντήσεις σε ερωτήματα, να προτείνουν λύσεις σε προ-

<sup>8</sup> Για μία αποσαφήνιση του όρου «πρακτικές γραμματισμού» βλ. Κεφάλαιο 2 στην παρούσα μελέτη.





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

βλήματα και να αναλάβουν αποφάσεις για πολύπλοκα ζητήματα. Οι εργασίες αυτές προτείνεται να είναι κατά βάση διεπιστημονικής φύσεως, να μην αποτελούν δηλαδή αντικείμενο διαπραγμάτευσης συγκεκριμένων μαθημάτων και ειδικοτήτων, αλλά να υλοποιούνται μέσω της διεπιστημονικής σύμπραξης δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων και της διαθεματικής προέκτασης των υπό εξέταση ζητημάτων.

Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας υιοθετούνται οι αρχές της διερευνητικής μάθησης, ενώ ως προς τις μορφές αυτών προκρίνονται κυρίως οι *μορφές μάθησης σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης* (ο εκπαιδευτικός καθορίζει τα ερωτήματα και οι μαθητές επιλέγουν τα βήματα και τις δράσεις της έρευνας) καθώς και οι *ακαθοδηγητες μορφές διερευνητικής μάθησης* (ερωτήματα και δράσεις καθορίζονται από μαθητές χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού). Τελικά προϊόντα της ερευνητικής εργασίας των μαθητών, τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιάζονται στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα στα πλαίσια ειδικής ημερίδας, προβλέπεται να αποτελούν η *ερευνητική έκθεση* (research report), η σε συνεχή δηλαδή λόγο παρουσίαση της εργασίας, το *τέχνημα* (artifact), η δημιουργία δηλαδή κάποιου είδους κατασκευής, ή/ και οι *δράσεις* (action), η οργάνωση δηλαδή παρεμβάσεων στο άμεσο περιβάλλον του σχολείου ή της ευρύτερης κοινότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα λέγαμε πως πρόκειται για μία προσπάθεια άρσης των διδακτικών αντικειμένων και προσέγγισης της γνώσης με έναν προσανατολισμό περισσότερο ακαδημαϊκού χαρακτήρα, στοιχεία τα οποία απαιτούν από τους μαθητές διαφορετικό βαθμό εγρήγορσης σε επίπεδο πρακτικών γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν αλλά και διαφορετικό εύρος και είδος γραμματισμών που αναμένεται να αναπτύξουν.

Η εστίαση αυτή στη διαμόρφωση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη το περιβάλλον κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του γλωσσικού προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Α' Λυκείου. Υπό αυτήν την έννοια θα λέγαμε πως το εν λόγω πρόγραμμα (μολονότι αποτελεί το μοναδικό πρόγραμμα στο οποίο δεν εμφανίζεται καμία ρητή αναφορά στην έννοια της διαθεματικότητας), αποτελεί το κατεξοχήν πρόγραμμα σπουδών που διασυνδέεται όχι μόνο με τα μαθήματα



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

της φιλολογικής ζώνης αλλά και με όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η θέση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε, μάλιστα, υπόψη το γεγονός πως στο γλωσσικό πρόγραμμα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα της απόκτησης από τους μαθητές δεξιοτήτων γραμματισμού που τους δίνουν τη δυνατότητα να κινούνται με άνεση στο σχολικό περιβάλλον (ΥΠΑΜΘ 2011α, 21052). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται, για παράδειγμα, από τους συντάκτες του προγράμματος διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με την ανάλυση κειμένων που παράγονται σε σχολικό πλαίσιο, προκειμένου οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν τα χαρακτηριστικά των σχολικών κειμενικών ειδών και να κατακτήσουν τον σχολικό λόγο (ΥΠΑΜΘ 2011α, 21060).

Η διάχυση, όμως, της διαθεματικότητας στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών είναι εμφανής και από την εστίαση που δίνεται στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και αξιών για τον κόσμο, στην αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων που αντλούν από τις αρχές των σχεδίων εργασίας, στη διασύνδεση των σχολικών πρακτικών γραμματισμού με τις εξωσχολικές πρακτικές αλλά και στη σημασία κριτικής επεξεργασίας ζητημάτων κοινωνικής φύσεως. Το σημαντικό δε είναι πως τα ποικίλα ζητήματα που προτείνεται να επεξεργαστούν διερευνητικά οι μαθητές, όπως τονίζουν οι συντάκτες του προγράμματος, δεν πρέπει να αποτελούν άξονες οργάνωσης της ύλης αλλά άξονες που δίνουν τη δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό και τους οποίους καλό είναι να έχει υπόψη του κάθε φιλόλογος ανεξάρτητα από το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκει (ΥΠΑΜΘ 2011α, 21054).

### **Το Νέο Σχολείο και η ισχύουσα κατάσταση**

Ιδιαίτερα σημαντικό, όμως, για την κατανόηση του θεσμικού πλαισίου ως προς τη διαθεματικότητα είναι και το υλικό που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και το οποίο στοχεύει στην επιμόρφωσή τους σχετικά με την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών αλλά και τις γενικότερες αρχές της πολιτείας σε σχέση με τον τρόπο θεώρησης του σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σχετικές πληροφορίες ως προς αυτό αντλήσαμε από επιμορφωτικό υλικό που παρέχεται στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης για το ονομαζόμενο *Νέο Σχολείο* που το Υπουργείο Παιδείας επιθυμεί να διαμορφώσει.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Σύμφωνα με τις πληροφορίες αυτές, η διαθεματική προσέγγιση συνεχίζει να αποτελεί μία από τις προτεινόμενες θεσμικά διδακτικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, 16). Συγκεκριμένα και αναφορικά με τον άξονα της διαθεματικής προσέγγισης, εντοπίσαμε τις παρακάτω ενδεικτικές προτάσεις ως προς τους τρόπους με τους οποίους τα καινούρια προγράμματα σπουδών αναμένεται να υποστηρίξουν το *Νέο Σχολείο*:

- *έμφαση στη διασύνδεση και επικοινωνία των διδακτικών/μαθησιακών αντικειμένων και στις θεμελιώδεις ιδέες/ έννοιες και διαδικασίες,*
- *ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» με σχετικές θεματικές ενότητες, σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες και καλλιέργεια ικανοτήτων με οριζόντια και κάθετη σύνδεση με τα μαθησιακά αντικείμενα,*
- *οργάνωση των διδακτικών-μαθησιακών αντικειμένων σε ευρύτερα μαθησιακά-διδακτικά πεδία και ενίσχυση της αυτονομίας-ευελιξίας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, 21)*

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω ενδεικτικές προτάσεις η διαθεματικότητα συνεχίζει να αποτελεί άξονα σχεδιασμού των νέων προγραμμάτων σπουδών. Αλλαγές όμως φαίνεται να προωθούνται ως προς την κατανομή των γνωστικών αντικειμένων σε ευρύτερα μαθησιακά πεδία και ως προς την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων, με μία κατεύθυνση σε περισσότερο ευέλικτες μορφές οργάνωσης, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή των συνεχόμενων διδακτικών δίωρων και η κατάθεση από κάθε σχολείο πρότασης σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου του. Αναφορικά συγκεκριμένα με τη διαθεματική οπτική, στο εν λόγω επιμορφωτικό υλικό επισημαίνονται επίσης και τα εξής στοιχεία:

*Τα μαθησιακά – διδακτικά αντικείμενα στο ΠΣ θα διαρθρώνονται με τρόπο που θα επιτρέπει την μεταξύ τους επικοινωνία, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται*



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

και να προσεγγίζουν τη γνώση ως ολότητα. Η οργανική σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα θα αποτελέσει εγγύηση σε αυτή την προοπτική.

... Στο ΠΣ θα προβλέπεται η ανάπτυξη δράσεων και η εκπόνηση εργασιών από τις σχολικές κοινότητες που θα συνδέονται με τρέχοντα θέματα της ευρύτερης κοινωνικής, πολιτισμικής, περιβαλλοντικής ή άλλης εκδοχής της καθημερινότητας, τα οποία θα απασχολούν τους μαθητές ή θα συνδέονται και με θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες και ανησυχίες.

Κατά την ανάπτυξη των δράσεων που προαναφέρθηκαν και την εκπόνηση εργασιών από πλευράς των μαθητών, οι γνώσεις, που συνδέονται με τα διαφορετικά μαθησιακά–διδακτικά αντικείμενα, θα συντίθενται προκειμένου να προσεγγιστούν τα ζητήματα που θα τίθενται κάθε φορά. Οι σχολικές κοινότητες θα δημοσιοποιούν αυτές τις εργασίες προς την ευρύτερη κοινότητα και μέσω αυτών θα αξιολογούνται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, 24)

Όπως φαίνεται από το παραπάνω ενδεικτικό απόσπασμα, κομβικής σημασίας των τελευταίων εκπαιδευτικών πολιτικών, που ευαγγελίζονται τη διαμόρφωση ενός *Νέου Σχολείου*, θεωρείται τόσο η επιτυχέστερη αξιοποίηση της διαθεματικότητας στη διδακτική πράξη όσο και το ζήτημα της διασύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε πως, ενώ από τη μια πλευρά κατατίθενται νέα προγράμματα σπουδών και καταβάλλεται προσπάθεια για συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέα δεδομένα, από την άλλη πλευρά δεν αναμένονται αλλαγές στα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια. Στα ίδια τα διδακτικά εγχειρίδια όμως λανθάνουν λόγοι<sup>9</sup> (discourses) (Κουτσογιάννης 2011) τόσο ως προς τη διδακτική των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, όσο και ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης. Υπό αυτήν την έννοια αποτελεί ερώτημα το πώς οι εκπαιδευτικοί, οι διδακτικές ταυτότητες των οποίων κινούνται ήδη σε συγκεκριμένους λόγους, θα διαχειριστούν τους λόγους των νέων προγραμμάτων σπουδών σε συνάρτηση με τους λόγους των ήδη υπάρχοντων σχολικών εγχειριδίων.

<sup>9</sup> Η έννοια των λόγων λαμβάνεται εδώ με τη σημασία που έχει προσδώσει σε αυτήν η κριτική ανάλυση λόγου, με τη σημασία δηλαδή των διαφορετικών και κοινωνικά κατασκευασμένων τρόπων αναπαράστασης των ποικίλων πτυχών του κόσμου (Fairclough 2003: 124).



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά με τα διδακτικά εγχειρίδια, μάλιστα, θα πρέπει να επισημάνουμε την εξής παρατήρηση: σε μελέτη των Αλαχιώτη & Καρατζιά-Σταυλιώτη (2006) (στο Χατζημιχαήλ 2010, 215) σχετικά με την αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ, επισημαίνεται πως η διάχυση της διαθεματικότητας στα ήδη ισχύοντα εγχειρίδια από τους συγγραφείς τους αποτυπώνει ικανοποιητικά τις αρχές του ΔΕΠΠΣ ως προς τη διαθεματική προσέγγιση. Δεδομένης, λοιπόν, της διατήρησης των ήδη υπαρχόντων σχολικών βιβλίων, τα οποία όπως επισημαίνεται στοιχούν ως προς τη διαθεματικότητα με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ, το ερώτημα που διατυπώθηκε προηγουμένως ενισχύεται ακόμη περισσότερο. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε πως δεν λείπουν και μελέτες που επισημαίνουν τον εξαιρετικά επιφανειακό τρόπο διάχυσης της διαθεματικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια (Κατσιμπουρα 2009), στοιχείο που επίσης εγείρει ερωτήματα ως προς τον τρόπο προσέγγισης του ζητήματος αυτού από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική πράξη.

Ο παράγοντας, μάλιστα, της αναπλαισίωσης του θεσμικού πλαισίου κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης από τους εκπαιδευτικούς θεωρούμε πως είναι εξαιρετικά σημαντικός (δεδομένου κιόλας του γεγονότος πως το θεσμικό πλαίσιο αυτή τη στιγμή βρίσκεται υπό επαναδιαπραγμάτευση). Σχετικά, λοιπόν, με την ισχύουσα κατάσταση ως προς την πρακτική εφαρμογή της διαθεματικότητας στη διδασκαλία, αυτό που επισημαίνεται είναι πως στις περισσότερες περιπτώσεις είτε αποφεύγεται η υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς είτε η υλοποίηση αυτή γίνεται με έναν εξαιρετικά επιφανειακό τρόπο (Παυλίδου 2010, 80· Τριανταφύλλου κ.ά. 2008).

Το σημαντικότερο, μάλιστα, κώλυμα που επισημαίνεται σχετικά με την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων σχετίζεται με τη διάσταση της διδακτέας ύλης και του σχολικού χρόνου στο πλαίσιο του οποίου, όπως συχνά υποστηρίζεται, «δεν βγαίνει η ύλη» (Παυλίδου 2010, 80). Εάν, μάλιστα, προστεθεί και το γεγονός ότι συχνά οι δραστηριότητες αυτές απαιτούν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Κασκαντάμη 2006) και κυρίως των διαδικτυακών περιβαλλόντων για αναζήτηση πληροφοριών, στο πρόβλημα του σχολικού χρόνου και της διδακτέας ύλης έρχεται να



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

προστεθεί και το επιπλέον ζήτημα του σχολικού χώρου και των υλικοτεχνικών υποδομών, που από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς για την εφαρμογή περισσότερο καινοτόμων διδακτικών δράσεων που αίρουν τον σχολικό χωροχρόνο και την παραδοσιακή κατάκτηση της γνώσης σε διδακτέα ύλη.

Είναι, μάλιστα, χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι αδυναμίες εφαρμογής της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη επισημαίνονται και από τις προγραμματικές δηλώσεις σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών με τον εξής χαρακτηριστικό τρόπο:

*Το ΠΣ θα πρέπει να διαχειριστεί αρμονικά και το γεγονός ότι στην Ελλάδα σήμερα διαθέτουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μακρά και ισχυρή παράδοση, που καθοδηγείται από ένα πρόσφατο ΠΣ, το οποίο έχει επιχειρήσει να εισαγάγει και να καθιερώσει καινοτομίες όπως η διαθεματική προσέγγιση των μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων (οργανωμένη στη βάση κομβικών εννοιών), η ευέλικτη ζώνη κλπ. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Ελληνικής εκπαιδευτικής παράδοσης, που δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε, αποτελεί η ισχυρή θεσμική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται να αποδυναμώνει τις καινοτομίες του τρέχοντος ΠΣ (π.χ. την ανοιχτή και συστηματική λειτουργία της ευέλικτης ζώνης). Φαίνεται επίσης ότι διαμορφώνει ένα μάλλον δύσκολο υπόβαθρο για τις αλλαγές που προωθεί το Νέο Σχολείο: τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, την καινοτομία στη μάθηση και τη διδασκαλία, την λογική ψηφιακής πρόσβασης στις πηγές κ.ο.κ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, x)*

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό πως, παρ' όλες τις προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου, η εφαρμογή της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα προσφιλής συνήθεια των εκπαιδευτικών. Οι προγραμματικές δηλώσεις, που παραθέσαμε παραπάνω, αναφέρουν ως αίτιο του φαινομένου αυτού την παράδοση της ισχυρής θεσμικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Μεταξύ αυτών θα λέγαμε πως υπάγεται και η ισχύουσα καθοδήγηση ως προς την οργάνωση



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νωση του σχολικού χωροχρόνου, η οποία δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας, αλλά και η αυστηρή καθοδήγηση που υπάρχει μέσω των διδακτικών εγχειριδίων, εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη την επικρατούσα στους εκπαιδευτικούς αντίληψη της διδασκαλίας ως βιβλιοκεντρικής διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης. Αναφορικά με το πρώτο πρόβλημα, τη διάσταση δηλαδή του σχολικού χωροχρόνου είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στις προτάσεις που κατατίθενται για τα νέα προγράμματα σπουδών επισημαίνονται αλλαγές ως προς την οργάνωση και διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος που στοχεύουν στην παροχή μεγαλύτερης ευελιξίας στις σχολικές μονάδες.

Σημαντικό, όμως, στοιχείο για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος είναι μία συνολικότερη ανάγνωση του σχολικού χωροχρόνου, στοιχείο το οποίο θα προσεγγίσουμε σε επόμενη ενότητα της παρούσας μελέτης (βλ. ενότητα 2). Πριν όμως από αυτό θεωρούμε πως είναι απαραίτητη αφενός η κριτική τοποθέτησή μας απέναντι στο ζήτημα της θεώρησης της διαθεματικότητας από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου η σαφής τοποθέτησή μας ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμείς αντιλαμβανόμαστε τη διαθεματικότητα ως άξονα σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων.

### **1.3. Η διαθεματικότητα ως άξονας σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων**

Αναφορικά με το ισχύον ως προς τη διαθεματικότητα θεσμικό πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο επιχειρήσαμε προηγουμένως να χαρτογραφήσουμε συνοπτικά, θα λέγαμε πως κύριο χαρακτηριστικό είναι η αναπλαισίωση της διαθεματικής προσέγγισης σύμφωνα με τα ισχύοντα στην ελληνική εκπαίδευση και την ισχυρή τοπική παράδοση σε ζητήματα διδακτικής.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της τοπικής αυτής παράδοσης αποτελεί η μακροχρόνια κυριαρχία ενός παραδοσιακού θα λέγαμε διδακτικού λόγου που εκβάλλει σε διδακτικές πρακτικές προσκόλλησης στη διδακτέα ύλη, η οποία ως επί το πλείστον διεκπεραιώνεται βιβλιοκεντρικά και στο πλαίσιο αυστηρής οργάνωσης του σχολικού χωροχρόνου. Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, η προσκόλληση δηλαδή στη διδακτέα ύλη, η βιβλιοκεντρική διεκπεραίωσή της και η αυστηρή οργάνωση του σχολικού χω-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ροχρόνου, δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως με τον ένα ή τον άλλον τρόπο έχουν διοχετευτεί και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διαθεματικότητα από το θεσμικό πλαίσιο που περιγράψαμε παραπάνω.

Αναφορικά με την προσκόλληση στην ύλη, για παράδειγμα, έχει ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται από το ΔΕΠΠΣ η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. ως «κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την *πραγματικότητα*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, 3737). Όπως προκύπτει από τον ορισμό αυτό, η διασύνδεση των επιμέρους προγραμμάτων σπουδών μεταξύ τους αλλά και η διασύνδεση αυτών με την απόκτηση γνώσεων και στάσεων για τον κόσμο γίνεται αντιληπτή πρωτίστως μέσα από τη διάσταση της *κατάλληλης οργάνωσης της διδακτέας ύλης*. Από την άλλη, η επικρατούσα βιβλιοκεντρική λογική διαφαίνεται, για παράδειγμα, από το γεγονός πως ακόμη και για τις διαθεματικές δραστηριότητες παρήχθησαν στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ διδακτικά εγχειρίδια<sup>10</sup> προκειμένου να ενισχύσουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Τέλος, η αυστηρά οριοθετημένη οργάνωση του χρόνου φαίνεται να επηρέασε προτάσεις όπως η πρόβλεψη για αφιέρωση του 10% του συνόλου του διδακτικού χρόνου κάθε ενότητας των εγχειριδίων στην πραγματοποίηση διαθεματικών εργασιών.

Σχετικά με τα παραπάνω, σημαντική θεωρητική παραδοχή που υιοθετείται στην παρούσα μελέτη είναι η αντίληψη της διδασκαλίας ως κειμενικού είδους (Κουτσογιάννης 2010β). Αυτό σημαίνει πως οι όποιες διδακτικές πρακτικές συγκροτούνται από μία αλυσίδα διδακτικών συμβάντων, από μία διαδοχική σειρά δηλαδή δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ένα σύνολο δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών, οι οποίες πραγματώνονται ανά χρονική στιγμή στο πλαίσιο του διδακτικού χρόνου. Αντλώντας από τη θεωρία των κειμενικών ειδών θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το κάθε διδακτικό συμβάν ως ιδιαίτερο *κειμενικό είδος* (genre) και το σύνολο των διδακτικών συμβάντων ως μία αλυσίδα κειμενικών ειδών, η οποία

<sup>10</sup> Βλ. ενδεικτικά το εγχειρίδιο με τίτλο «Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων» του ΟΕΔΒ.



με τη σειρά της συγκροτεί ένα ιδιαίτερο *διδασκτικό μακροκειμενικό είδος*<sup>11</sup> (curriculum macrogenre) (Christie 1997· Κουτσογιάννης 2010β).

Η θεώρηση αυτή της διδασκαλίας ως (*μακρο*)*κειμενικού είδους* ανάγεται στην αυστραλιανή σχολή σκέψης και προσέγγισης των κειμενικών ειδών και αποτελεί βασική παραδοχή που θεμελίωσε τις διδακτικές στρατηγικές που προτάθηκαν από τους υποστηρικτές της σχολής αυτής για την αποτελεσματική διδασκαλία των κειμενικών ειδών μέσα στην τάξη. Η ίδια η διδασκαλία, λοιπόν, θεωρείται πως αποτελεί κειμενικό είδος, δεδομένου ότι έχει τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού, όπως αυτά προκύπτουν από τον ορισμό του Martin (2009), σύμφωνα με τον οποίο το κειμενικό είδος ορίζεται ως μία «σταδιακή και στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα». Εφόσον, επομένως, κάθε μάθημα έχει συγκεκριμένη δομή και στόχους που πραγματώνονται μέσα από μία διαδοχή βημάτων, η θεώρηση της διδασκαλίας ως κειμενικού είδους όχι μόνο δε μοιάζει παράλογη, αλλά επιπλέον συνεισφέρει στην πληρέστερη ανάγνωσή της. Όπως, δηλαδή, με το κειμενικό είδος γίνεται σαφής η λειτουργία της γλώσσας ως πηγής παραγωγής νοήματος σε διάφορα κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια, έτσι και με αυτού του είδους τη θεώρηση της διδασκαλίας γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο δομείται η μάθηση μέσω της γλώσσας (Christie 1997: 136).

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το διδασκτικό μακροκειμενικό είδος, η Christie, επηρεασμένη από τον Bernstein, υποστηρίζει ότι αυτό διαμορφώνεται ως προς τη σχηματική του δομή από το *επίπεδο ύφους του ρυθμιστικού λόγου* (regulative register) και από το *επίπεδο ύφους του διδασκτικού λόγου* (instructional register). Το πρώτο περιλαμβάνει το σύνολο των γλωσσικών επιλογών που σχετίζονται με τους στόχους των διδασκτικών πρακτικών και τις κατευθύνσεις προς την επίτευξη αυτών και το δεύτερο τις γλωσσικές επιλογές μέσω των οποίων πραγμα-

---

<sup>11</sup> Η Christie (1997:135) χρησιμοποιεί τον όρο αυτόν αναφερόμενη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με τον όρο *διδασκτικό κειμενικό είδος* (curriculum genre) που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρεί ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει μια σειρά μαθημάτων, η μακροδομή της οποίας συνίσταται από επιμέρους κειμενικά είδη που είναι οργανικά συνδεδεμένα μεταξύ τους και ενδέχεται να διαρκούν μερικές ημέρες ή εβδομάδες. Ανεξάρτητα όμως από τη διαφορετική ορολογία οι βασικές θεωρητικές παραδοχές είναι κοινές και για τις δύο περιπτώσεις.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τώνεται το διδακτικό περιεχόμενο<sup>12</sup>. Τα δύο αυτά επίπεδα ύφους σχετίζονται μεταξύ τους διαλεκτικά και εναλλάσσονται κατά τη διαδοχή των βασικών κειμενικών ειδών που συνιστούν τη μακροδομή του διδακτικού μακροκειμενικού είδους (Christie 1997: 136, 148-150).

Προεκτείνοντας τα παραπάνω θα λέγαμε, ακολουθώντας τον Κουτσογιάννη (2010β), πως κάθε διδακτικό μακροκειμενικό είδος προϋποθέτει την ενεργοποίηση συγκεκριμένου είδους μαθησιακών και διδακτικών ταυτοτήτων, που κινούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια διδακτικών πρακτικών αντλώντας από συγκεκριμένους διδακτικούς λόγους. Ταυτόχρονα, κάθε διδακτικό μακροκειμενικό είδος εκγυμνάζοντας τους μαθητές σε συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού συντελεί με καίριο τρόπο στη διαμόρφωση της εγγράμματης ταυτότητας αυτών.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, θα λέγαμε πως το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη διαθεματική προσέγγιση αγνοεί σημαντικές παραμέτρους. Δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη το ζήτημα των διδακτικών και μαθησιακών ταυτοτήτων που απαιτούνται για την πραγμάτωση διαθεματικών διδακτικών κειμενικών ειδών. Με άλλα λόγια, παραγνωρίζονται οι ήδη υπάρχουσες ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η δυναμική αυτών ως προς την ενεργοποίησή τους σε διδακτικά κειμενικά είδη διαφορετικά από αυτά τα οποία έχουν συνηθίσει να πραγματώνουν. Επιπλέον, δεν προσεγγίζεται το ζήτημα από την οπτική των επιδιωκόμενων γραμματισμών που φιλοδοξείται να αναπτύξουν οι μαθητές. Αυτό σημαίνει πως οι προτάσεις που κατατίθενται παραγνωρίζουν τη διάσταση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών την οποία επιδιώκουν να διαμορφώσουν, χωρίς μάλιστα να λαμβάνουν υπόψη το περιρρέον, τοπικό και υπερτοπικό, κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, στο οποίο καλούνται να τοποθετηθούν οι ταυτότητες αυτές.

Θα λέγαμε, επομένως, πως, ενώ σε διεθνές επίπεδο οι εξελίξεις που οδηγούν προς την κατεύθυνση της διαθεματικότητας είναι ευρύτερες, για την ελληνική εκπαίδευση το ζήτημα φαίνεται να εμφανίζεται ως τεχνικό που δεν λαμβάνει υπόψη του ευρύτερες μεταβολές. Δεν οδηγεί, επομένως, σε συζητήσεις συνολικής ανάγνωσης

<sup>12</sup> Με πιο απλά λόγια θα μπορούσε κανείς να πει πως το επίπεδο ύφους του ρυθμιστικού λόγου σχετίζεται με το «πώς» των διδακτικών πραγματώσεων, ενώ το επίπεδο ύφους του διδακτικού λόγου με το «τι».

των διδακτικών πρακτικών και του σχολικού χωροχρόνου, αφού κατά βάθος είτε αντλεί από λόγους που υποσκάπτουν το όλο εγχείρημα (όπως για παράδειγμα ο παραδοσιακός λόγος της προσκόλλησης στη διδακτέα ύλη) είτε δεν αντιλαμβάνεται όλες τις πτυχές των λόγων που αξιοποιούνται.

Στην παρούσα μελέτη ως διαθεματική προσέγγιση λαμβάνεται η προσέγγιση εκείνη κατά την οποία μία τάξη (ή περισσότερες τάξεις σε συνεργασία μεταξύ τους) επεξεργάζονται διερευνητικά ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών και σχετίζεται με τρέχοντα ζητήματα της καθημερινότητας. Κατά την επεξεργασία του θέματος αυτού κρίνεται σκόπιμη η σύμπραξη περισσότερων του ενός διδακτικών αντικειμένων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, η οργάνωση των διδακτικών πρακτικών σύμφωνα με διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθοδολογικές αρχές καθώς και η πραγμάτωση των πρακτικών αυτών στα πλαίσια όλου του φάσματος των σχολικών πρακτικών γραμματισμού (τυπικών, ημιτυπικών, άτυπων) και υπό το πρίσμα πιο ευέλικτων στρατηγικών διαχείρισης του σχολικού χωροχρόνου. Σε επίπεδο στόχευσης δε ιδιαίτερη βαρύτητα κατά τη διαθεματική προσέγγιση δίνεται κυρίως στις γνώσεις, στάσεις, αξίες για τον κόσμο (και υπό αυτήν την έννοια απαιτείται η πολυπρισματική προσέγγιση του θέματος και η εξέταση των ποικίλων οπτικών και αντιλήψεων σε σχέση με αυτό) και στους γραμματισμούς που αναμένεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αντλώντας και παραφράζοντας κάποια στοιχεία από τη θεωρία των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis 2000, 20-23), θα λέγαμε πως η διαθεματικότητα ως άξονας σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής διδακτικών σεναρίων λαμβάνεται ως ένα *διαθέσιμο σχέδιο* (available design) από το σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διδακτικών πόρων που συγκροτούν το *σχεδιασμένο* (designed) ως προς τις εκάστοτε διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Η αξιοποίηση του πόρου αυτού κατά τη διαδικασία *σχεδιασμού* (design) των διδακτικών πρακτικών απαιτεί μικρότερες ή μεγαλύτερες ρωγμές στα ήδη ισχύοντα στην ελληνική εκπαίδευση διδακτικά κειμενικά είδη. Το μέγεθος των ρωγμών αυτών εξαρτάται από το είδος των διδακτικών και μαθησιακών ταυτοτήτων που υπάρχουν σε κάθε τάξη ή σχολείο, ενώ η φύση των ρωγμών αυτών σχετίζεται με



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

την καλλιέργεια των γραμματισμών που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές. Για την καλλιέργεια δε των γραμματισμών αυτών απαιτείται διαφορετικού είδους στόχευση συγκριτικά με τη διδακτική των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (με εστίαση περισσότερο στις γνώσεις για τον κόσμο και λιγότερο στις γνώσεις για τη γλώσσα ή το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο), διαφορετικού είδους διδακτικές πρακτικές (με έμφαση στην περισσότερο δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στις πρακτικές γραμματισμού) και εμπλοκή διαφορετικού είδους ταυτοτήτων (για λεπτομέρειες ως προς τα στοιχεία αυτά κατά τον σχεδιασμό σεναρίων βλ. Κεφάλαιο 4 της παρούσας μελέτης).

Σχετικά με όσα υποστηρίχθηκαν παραπάνω η διάσταση του σχολικού χωροχρόνου αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές παραμέτρους που είναι απαραίτητο να εξεταστεί κανείς προκειμένου να προβεί στην κατάθεση προτάσεων διαθεματικού χαρακτήρα, στοιχείο το οποίο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στην αμέσως επόμενη ενότητα. Κλείνοντας όμως το μέρος αυτό της μελέτης είναι ίσως χρήσιμο να συνοψίσουμε τα κυριότερα σημεία τα οποία αναδείχθηκαν από την εξέταση του θεσμικού πλαισίου και της ισχύουσας κατάστασης ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Ως διαθεματικότητα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτή από το ΔΕΠΠΣ η διδακτική εκείνη μεθοδολογική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν τις ποικίλες πτυχές ενός θέματος κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους και που σχετίζεται με την καθημερινότητα και την πραγματική ζωή, προκειμένου μέσω της αξιοποίησης διερευνητικών και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών να οδηγηθούν στην ολιστική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση σφαιρικής αντίληψης της πραγματικότητας. Για την εφαρμογή της διαθεματικότητας το ΔΕΠΠΣ προτείνει την οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους Α.Π.Σ., η οποία επιτυγχάνεται με στρατηγικές όπως η εκπόνηση διαθεματικών εργασιών και η αξιοποίηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών. Επιπλέον, προτείνεται στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης η άρση της διάκρισης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Πέρα όμως από το ΔΕΠΠΣ, και τα νέα προγράμματα σπουδών που κατατίθενται αλλά και συνολικότερα οι τελευταίες εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς τη διαμόρφωση του λεγόμενου από την πολιτεία Νέου Σχολείου φαίνεται να κινούνται σε οπτικές διάχυσης της διαθεματικότητας στη διδασκαλία. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε τον εξαιρετικά επιφανειακό χαρακτήρα της ελληνικής οπτικής για τη διαθεματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται στο σχετικό θεσμικό πλαίσιο, δεδομένου ότι οι όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές προωθούνται παραγνωρίζουν συνολικότερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και δεν εντάσσονται στο πλαίσιο μίας συνολικότερης ανάγνωσης της εκπαίδευσης και του προσανατολισμού που αυτή επιδιώκεται να έχει σύμφωνα και με τις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων του 21ου αιώνα. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται, εξάλλου, στο γεγονός ότι παρά τις όποιες προγραμματικές προτάσεις της Πολιτείας, φαίνεται μια ανακολουθία μεταξύ παιδαγωγικής ρητορείας και πράξης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις είτε αποφεύγεται η υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς είτε η υλοποίηση αυτή γίνεται με έναν εξαιρετικά επιφανειακό τρόπο.

## 2. Η οργάνωση του σχολικού χωροχρόνου: τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές σχολικού γραμματισμού

---

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο άξονας του σχολικού χωροχρόνου στο πλαίσιο της θεώρησης της διδασκαλίας ως κειμενικού είδους αποτελεί σημαντική μεταβλητή που παίζει ανασταλτικό ρόλο ως προς την εφαρμογή της διαθεματικότητας στη διδακτική πράξη, γεγονός που απαιτεί την επιμέρους προσέγγιση του ζητήματος αυτού. Αν μάλιστα εκλάβουμε, αντλώντας από τις αρχές της κοινωνικής σημειωτικής, τη διδακτική πρακτική ως μια μορφή των κοινωνικών πρακτικών, τότε ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν παραμέτρους που διαμορφώνουν σημαντικά τον χαρακτήρα των πρακτικών (Van Leeuwen 2005, 108).

Όπως επίσης αναφέρθηκε προηγουμένως, οι αλλαγές στη διάσταση του σχολικού χρόνου και στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων αποτελούν μία από τις βασικές αλλαγές που προωθούνται στα πλαίσια των νέων προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, η οποιαδήποτε πρόταση και αλλαγή προϋποθέτει μία συνολικότερη ανάγνωση του ζητήματος του σχολικού χρόνου, στοιχείο που θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στο σημείο αυτό της μελέτης. Η συνολικότερη αυτή ανάγνωση θα επιτρέψει την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη, που προτείνεται από την παρούσα μελέτη, αλλά και τη δημιουργικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Ακολουθώντας σχετικό θεωρητικό πλαίσιο του Κουτσογιάννη (2010α, 43), λαμβάνουμε το σχολείο στο σύνολό του ως έναν χώρο όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε επαναλαμβανόμενες πρακτικές γραμματισμού κατά τις οποίες ο ρόλος της γλώσσας (γραφή, ανάγνωση, επικοινωνία) είναι καίριος. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως με τον όρο *πρακτικές γραμματισμού* (literacy practices) εννοούνται οι γενικότεροι πολιτισμικοί τρόποι αξιοποίησης της γραπτής γλώσσας, κάθε δηλαδή ανθρώπινη δραστηριότητα που περιλαμβάνει χρήση γραφής και ανάγνωσης (Barton & Hamilton 2000: 7). Σχετική με την παραπάνω έννοια είναι και η έννοια των *συμβάντων γραμματισμού* (literacy events), η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένες και παρατηρήσιμες δραστηριότητες και επεισόδια στα οποία ο γραμματισμός έχει κεντρικό ρόλο και τα οποία αναδεικνύονται από τις πρακτικές και διαμορφώνονται από αυτές (Barton & Hamilton 2000: 8). Ιδιαίτερο πεδίο μελέτης στον τομέα του γραμματισμού αποτελούν οι συγκεκριμένες εκδοχές των πρακτικών γραμματισμού οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου, οι *σχολικές* δηλαδή *πρακτικές γραμματισμού* (classroom literacy practices). Μέσω αυτών προσδιορίζεται ο τρόπος χρήσης και λειτουργίας του γραπτού λόγου στην εκπαίδευση, ενώ αποτελούν αδιαχώριστο στοιχείο της σχολικής ζωής και ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών υποκειμένων (Bloome et al. 2005: 53).

Ανάλογα με τον βαθμό ταξινόμησης των σχολικών πρακτικών ως προς το κατά πόσο διαφυλάσσονται τα όρια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων το σύνολο των σχολικών πρακτικών γραμματισμού μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρία είδη:



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

στις τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Τις τρεις αυτές κατηγορίες θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στην παρούσα ενότητα εστιάζοντας στο ζήτημα της ενσωμάτωσης της διαθεματικότητας αφενός και της δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ αφετέρου.

## **2.1 Τυπικές σχολικές πρακτικές γραμματισμού: διαθεματικότητα και αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Στην κατηγορία των τυπικών πρακτικών υπάγονται οι ισχυρά ταξινομημένες πρακτικές, κατά τις οποίες τα όρια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων είναι εμφανώς και σαφώς ευδιάκριτα. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για την κατηγορία των πρακτικών στην οποία εμπίπτουν όλα τα μαθήματα του σχολικού ωρολογίου προγράμματος τα οποία πραγματώνονται σε συγκεκριμένα και σαφώς οριοθετημένα χρονικά και χωρικά πλαίσια.

Το ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, στο σημείο αυτό είναι με ποιον τρόπο μπορεί να καταστεί δυνατή η ενσωμάτωση της διαθεματικής προσέγγισης και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των τυπικών πρακτικών σχολικού γραμματισμού. Δεδομένης μάλιστα της σαφούς διάκρισης των μαθημάτων κατά τις τυπικές πρακτικές αλλά και της επικρατούσας βιβλιοκεντρικής αντίληψης, που αναφέρθηκε και προηγουμένως, το παραπάνω ερώτημα φαίνεται πως τείνει τελικά να παίρνει τη μορφή προβλήματος. Έτσι, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς με ποιον τρόπο θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης και η δημιουργικότερη χρήση των ΤΠΕ, δεδομένων των ασφυκτικών χωροχρονικών ορίων που θέτουν οι τυπικές μορφές των σχολικών πρακτικών αλλά και των απαιτήσεων για κάλυψη της διδακτέας ύλης που ορίζεται από τα Α.Π.Σ. των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων.

Το ισχύον ΔΕΠΠΣ για την επίλυση του προβλήματος αυτού προτείνει τη λογική της διάθεσης του 10% του συνόλου του χρόνου ενός γνωστικού αντικειμένου στην πραγματοποίηση διαθεματικών εργασιών, πρόταση που όμως δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερος εφαρμόσιμη. Από τις προγραμματικές δηλώσεις σχετικά με τα νέα



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

προγράμματα σπουδών, από την άλλη, φαίνεται επιπλέον να προτείνονται πιο ευέλικτες στρατηγικές οργάνωσης του σχολικού χρόνου, όπως η δυνατότητα για πραγματοποίηση συνεχόμενων δίωρων ή η διάθεση τριών διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως για την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών στην Α' Λυκείου.

Οι στρατηγικές που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν στα πλαίσια των τυπικών πρακτικών γραμματισμού για τη δημιουργικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ, σύμφωνα με πρόταση του Κουτσογιάννη (2010α, 40-53), διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: στην προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης, στην εργασία στην τάξη με βάση στρατηγικές και στην αξιοποίηση όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης. Τις τρεις αυτές κατηγορίες στρατηγικών θα προσεγγίσουμε στο μέρος αυτό της μελέτης εστιάζοντας όμως επιμέρους και στο ζήτημα της ενσωμάτωσης της διαθεματικότητας.

Είναι προφανές ότι η πρώτη από τις παραπάνω στρατηγικές, κατά την οποία η διδασκαλία εστιάζει σε κάποιο μέρος της διδακτέας ύλης και κινείται με βασικό άξονα το διδακτικό εγχειρίδιο, δημιουργεί ποικίλα προβλήματα τόσο ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης όσο και ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η ίδια η λογική της εστίασης σε κάποιο μέρος της ύλης αντικρούεται με τη λογική προώθησης ολιστικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρεσβεύεται μέσω των αρχών της διαθεματικότητας, ενώ η εστίαση στο διδακτικό εγχειρίδιο έρχεται σε αντίθεση με τον ανοιχτό και διερευνητικό χαρακτήρα των διδακτικών μεθόδων που προτείνεται ακόμη και από το ΔΕΠΠΣ να πλαισιώνουν την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων. Η ισχύουσα, εξάλλου, εμπειρία που προσανατολιζόταν μέχρι τώρα σε αυτήν τη λογική έδειξε τον θνησιγενή και αναποτελεσματικό της χαρακτήρα.

Στη δεύτερη περίπτωση, στην εργασία δηλαδή στην τάξη με βάση στρατηγικές, τα όρια για την εφαρμογή με αποτελεσματικότερο τρόπο της διαθεματικότητας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι σαφώς μεγαλύτερα. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο εκπαιδευτικός προγραμματίζοντας εξ αρχής το διδακτικό του έργο και καθορίζοντας από την αρχή ακόμη της χρονιάς συνολικότερους στόχους διδασκαλίας χρησιμοποιεί στρατηγικές κατά τις οποίες είναι δυνατή η κάλυψη της διδακτέας ύλης με έναν πιο δημιουργικό και όχι γραμμικό τρόπο και μέσω της εφαρμογής της διαθεματικότητας. Έτσι, οργανώνει τις διδακτικές του πρακτικές γύρω από την πραγματοποίηση διαθε-



ματικών εργασιών εστιάζοντας παράλληλα στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η κάλυψη της προτεινόμενης από τα Α.Π.Σ. διδακτέας ύλης.

Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, πως ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει νεοελληνική γλώσσα στη Β' Γυμνασίου συναποφασίζει μαζί με τους μαθητές της τάξης του και εφόσον κάτι τέτοιο emπίπτει στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών να οργανώσει τις διδακτικές του πρακτικές με άξονα τη διαθεματική εργασία που προτείνεται στην πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, η οποία έχει ως εξής:

*Στο πλαίσιο μιας τοπικής εκδοτικής προσπάθειας για την προβολή της περιοχής, η τάξη σας ανέλαβε να διαμορφώσει έναν απλό τουριστικό οδηγό για την πόλη ή την περιοχή σας. Χωριστείτε σε ομάδες εργασίας και συλλογής υλικού ώστε:*

- 1. να συλλέξετε φωτογραφικό υλικό,*
- 2. να μελετήσετε άλλους οδηγούς και σχετικά βιβλία (Τοπική Ιστορία, Γεωγραφία κτλ.).*

*Στη συνέχεια οργανώστε τη δομή του οδηγού ώστε να είναι εύχρηστος και καλαίσθητος και παράλληλα γράψτε τα αντίστοιχα κείμενα με τη συνεργασία των καθηγητών της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Ζητήστε και τη βοήθεια του καθηγητή της Πληροφορικής, ώστε ο οδηγός να έχει ηλεκτρονική μορφή και να υπάρχει και στο διαδίκτυο. Μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες σε διάφορες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπως ο διαδικτυακός τόπος του ΕΟΤ ([www.eot.gr](http://www.eot.gr)). Προσέξτε πώς οργανώνονται οι πληροφορίες στο δικτυακό τόπο του ΕΟΤ για να «πάρετε ιδέες» για τη δική σας δραστηριότητα.*

Οργανώνοντας από την αρχή της σχολικής χρονιάς το διδακτικό του έργο και γνωρίζοντας σε βάθος τη διδακτέα ύλη που το Α.Π.Σ. προτείνει για την εν λόγω τάξη, αποφασίζει κάποιους από τους διδακτικούς στόχους που τίθενται από το Α.Π.Σ. να τους προσεγγίσει μέσω της πραγματοποίησης της παραπάνω εργασίας. Έτσι, για παράδειγμα, ο πρώτος στόχος που τίθεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι «*οι μαθητές να γνωρίσουν τον τόπο τους μέσα από κείμενα που αναφέρονται σε ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμιά με τους ανθρώπους, τα έθιμα και τον πολιτισμό κάθε περιοχής*»



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

(Γαβριηλίδου κ.ά. 2006, 15) μπορεί να καλυφθεί θαυμάσια μέσω της πραγματοποίησης της παραπάνω εργασίας.

Μόνο που σε αυτήν την περίπτωση, σε αντίθεση με το αν ο εκπαιδευτικός είχε επιχειρήσει τη γραμμική παρακολούθηση του διδακτικού εγχειριδίου, η προτεινόμενη αυτή γνωριμία δεν θα γίνει μέσω των ήδη διαθέσιμων κειμένων που προσφέρονται στο σχολικό βιβλίο, αλλά μέσω της αναζήτησης σχετικού υλικού στο διαδίκτυο. Η παραπάνω διαδικασία μπορεί αφενός να απαιτεί περισσότερο χρόνο και καλύτερη οργάνωση της διδακτικής πορείας, εφοδιάζει όμως αφετέρου τους μαθητές με δεξιότητες νέου γραμματισμού, μία εκ των οποίων είναι η αναζήτηση, άντληση και αξιοποίηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, ενώ παράλληλα τους δίνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ας παρακολουθήσουμε, όμως, και έναν ακόμη στόχο που σύμφωνα με την προτεινόμενη διδακτέα ύλη του βιβλίου είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της πραγματοποίησης της παραπάνω εργασίας. Στην αμέσως επόμενη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου προτείνεται ως στόχος από το βιβλίο του εκπαιδευτικού οι μαθητές «να μάθουν να γράφουν την περίληψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων» (Γαβριηλίδου κ.ά. 2006, 23). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της παραπάνω εργασίας οι μαθητές εκτός από τη συλλογή του υλικού έχουν απώτερο σκοπό να συντάξουν ένα απλό τουριστικό οδηγό για την περιοχή τους. Για τη σύνταξη, λοιπόν, του οδηγού αυτού μπορούν να ανασυνθέσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν γράφοντας τις περιλήψεις των πηγών τους, οι οποίες θα αποτελέσουν και τα κείμενα που θα επεξεργαστούν περαιτέρω στη συνέχεια για να τα ενσωματώσουν στον οδηγό τους. Κατά τη διδασκαλία, μάλιστα, της διαδικασίας συγγραφής της περίληψης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου ή ένα περιβάλλον wiki το οποίο δίνει τη δυνατότητα της συμπαραγωγής λόγου και του σχολιασμού των κειμένων.

Έτσι, αν υποθέσουμε πως μία ομάδα εργασίας έχει αναλάβει να συλλέξει και να παρουσιάσει κείμενα που σχετίζονται με τις τοπικές παραδόσεις και τα έθιμα της περιοχής, μπορούν τα μέλη της ομάδας αυτής να συμπαραγάγουν τις περιλήψεις των κειμένων που συγκέντρωσαν, τις οποίες στη συνέχεια μπορούν πιθανόν να τις παρου-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

σιάσουν μέσω του διαδραστικού πίνακα στην ολομέλεια της τάξης για να τις αξιολογήσουν και να τις αναδιαμορφώσουν από κοινού. Στη συνέχεια, είναι δυνατόν κάθε μαθητής ή μικρές ομάδες μαθητών να αναλάβουν τη σύνταξη συγκεκριμένου μέρους του τουριστικού οδηγού, να επεξεργαστούν τα κείμενά τους σε φορητό υπολογιστή αντλώντας πληροφορίες από τις περιλήψεις που έγραψαν και να ενσωματώσουν τα τελικά τους κείμενα στο αντίστοιχο μέρος του οδηγού.

Με τον παραπάνω τρόπο η εκμάθηση της διαδικασίας συγγραφής της περίληψης, που αποτελεί έναν από τους στόχους του Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος, εντάσσεται αρμονικά σε διδακτικές πρακτικές που πιθανόν να έχουν περισσότερο νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως η περίληψη προσεγγίζεται ως μια διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων σύνθεσης και σύνοψης πληροφοριών που πηγάζουν από κειμενικές οντότητες πλαισιωμένες επικοινωνιακά αλλά και που εκβάλλουν σε κειμενικά πλαίσια ενταγμένα σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος, αυτό του τουριστικού οδηγού. Επιπλέον, με το παραπάνω ενδεικτικό παράδειγμα η απόκτηση δεξιοτήτων συγγραφής περίληψης πραγματώνεται ταυτόχρονα με την απόκτηση δεξιοτήτων νέου γραμματισμού, μεταξύ των οποίων η συμπαραγωγή κειμένων σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Αναφέραμε εδώ ενδεικτικά δύο μόνο στόχους που αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης της συγκεκριμένης τάξης και που θα μπορούσαν να επιτευχθούν μέσω της πραγματοποίησης της διαθεματικής εργασίας. Είναι, βέβαια, σημαντικό να τονίσουμε πως η λογική της εργασίας στην τάξη βάσει στρατηγικών προϋποθέτει ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να ανακαταλείψει τη διδακτέα ύλη του βιβλίου θέτοντας συνολικότερους στόχους και οργανώνοντας τις διδακτικές του πρακτικές από την αρχή ακόμη της σχολικής χρονιάς. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε βάθος τις δυναμικές της τάξης του, τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και γύρω από αυτά να καθορίζει τους όποιους διδακτικούς του στόχους.

Η τελευταία προτεινόμενη στρατηγική που υπάγεται στις τυπικές πρακτικές γραμματισμού είναι αυτή της αξιοποίησης όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης, κατά την οποία είναι δυνατή η συνδυαστική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμέ-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νων που διδάσκει σε μία τάξη πολλές φορές ακόμη και ο ίδιος φιλόλογος. Σε αυτήν την περίπτωση κατά τη διαθεματική προσέγγιση, είναι δυνατόν να επιλέγονται θέματα που διαπερνούν δύο ή περισσότερα φιλολογικά μαθήματα και να συνεξετάζονται κατά τη διάρκεια των διδακτικών πρακτικών των μαθημάτων αυτών.

Έτσι, για παράδειγμα, ας υποθέσουμε πως ένας φιλόλογος που διδάσκει γλώσσα και λογοτεχνία στη Β' Γυμνασίου επέλεξε μαζί με τους μαθητές της τάξης του να πραγματοποιήσει τη διαθεματική εργασία που αναφέρθηκε ως ενδεικτικό παράδειγμα παραπάνω. Στο πλαίσιο της εν λόγω εργασίας θα μπορούσαν να επεκταθούν οι ερευνητικές αναζητήσεις των μαθητών ως προς τη γνωριμία με τον τόπο τους και τη σύνταξη του τουριστικού οδηγού γι' αυτόν και σε λογοτεχνικά κείμενα. Εάν λόγου χάρη πρόκειται για μαθητές από ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης θα μπορούσε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να συγκεντρωθούν σχετικά με τη συγκεκριμένη περιοχή λογοτεχνικά έργα (ως βοηθητικό υλικό για επιλογή σχετικών κειμένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί το αντίστοιχο ανθολόγιο από τον Σάκη Σερέφα με τίτλο «Θεσσαλονίκη: Μια πόλη στη λογοτεχνία») και να διερευνηθεί ο κειμενικός τύπος της περιγραφής, τόσο στο πλαίσιο μυθοπλαστικών κειμένων όσο και στο πλαίσιο χρηστικών κειμένων, όπως αυτά που οι μαθητές συγκέντρωσαν κατά το γλωσσικό μάθημα για τη σύνταξη του οδηγού τους. Ταυτόχρονα και εφόσον από τη διαθεματική εργασία του βιβλίου προτείνεται και η συγκέντρωση σχετικού φωτογραφικού υλικού, οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το υλικό αυτό μαζί με αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά κείμενα που μελέτησαν για να συνθέσουν ένα πολυτροπικό περιγραφικό κείμενο (αξιοποιώντας διαδικτυακά προγράμματα, όπως το [Glogster](#) και το [Prezi](#)), προκειμένου να το εντάξουν στην αρχική σελίδα του διαδικτυακού τους τουριστικού οδηγού.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή και πριν περάσουμε στην προσέγγιση των ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών γραμματισμού, είναι σημαντικό να επισημάνουμε μερικά ακόμη στοιχεία. Ένα από αυτά είναι πως η γόνιμη ενσωμάτωση της διαθεματικότητας και η δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των τυπικών πρακτικών γραμματισμού απαιτεί από τον εκπαιδευτικό συνολική και αποστασιοποιημένη από το σχολικό εγχειρίδιο σύλληψη των στόχων που θέλει να πετύχει, ώστε να μην



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

πέσει αφενός στην παγίδα των επιμέρους και να μην καταλήξει αφετέρου σε επιφανειακού χαρακτήρα προσεγγίσεις ως προς την αξιοποίηση της διαθεματικότητας στη διδασκαλία του. Δεδομένων, μάλιστα, των στενών χρονικών ορίων που διαπερνούν τις τυπικές πρακτικές, η παραπάνω επισήμανση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την εφαρμογή διαθεματικού χαρακτήρα σεναρίων.

Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο σχετίζεται με τη διάσταση του χώρου που αποτελεί επίσης βασική μεταβλητή των διδακτικών πρακτικών. Σχετικά, λοιπόν, με τον χώρο, την αίθουσα δηλαδή διδασκαλίας στην οποία πραγματώνονται οι διδακτικές πρακτικές τυπικού γραμματισμού, εάν τον εκλάβουμε ως κειμενικό είδος λαμβάνοντας ταυτόχρονα και την ίδια τη διδασκαλία ως μακροκείμενο (Κουτσογιάννης 2010β), είναι σημαντικό το κειμενικό είδος του χώρου να συνάδει με το μακροκειμενικό είδος της διδασκαλίας. Έτσι, εάν πρόκειται για διδακτικό μακροκείμενο τα δομικά χαρακτηριστικά του οποίου διακρίνονται από ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους, που αποτελούν βασικούς παράγοντες σχεδιασμού διαθεματικών πρακτικών, δεν μπορεί παρά και ο σχεδιασμός του χώρου να ακολουθεί τη δομή των πρακτικών αυτών.

Απαραίτητο στοιχείο του σχεδιασμού αυτού δεν αποτελεί μόνο η οργάνωση των θρανίων με τρόπο που να επιτρέπει την ομαδική εργασία των μαθητών και την περισσότερο ελεύθερη κίνησή τους στον χώρο για τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά και ο εμπλουτισμός της αίθουσας με οποιοδήποτε άλλο απαραίτητο υλικό που δίνει ερεθίσματα στους μαθητές και ενισχύει τη διερευνητική τους διάθεση. Σχετικά, μάλιστα, με το ζήτημα του σχολικού χώρου ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι εξής επισημάνσεις των Kalantzis & Cope (2009, 31):

*Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί αυτή καθαυτή μια τεχνολογία της επικοινωνίας, έναν χώρο αρκετά μεγάλο ώστε να μιλά ο δάσκαλος σε είκοσι, τριάντα, ακόμη και σαράντα μαθητές ταυτόχρονα. ... Μερικές φορές η τάξη αυτή ήταν το μέσο μετάδοσης επιστημονικής γνώσης, που χωριζόταν για ευκολία σε «μαθήματα». Η ήταν ένα μέρος που αποτύπωνε τις στοιχειώδεις «βασι-*

*κές γνώσεις» της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών και της πολιτικής αγωγής. Άλλες φορές ήταν ένας χώρος παθητικότητας, ανίας και αποτυχίας. Αυτό το είδος εκπαίδευσης λειτουργούσε τέλεια όσο οι μαθητές προορίζονταν να ενταχθούν σε παραδοσιακούς εργασιακούς χώρους που απαιτούσαν σεβασμό στην εξουσία και ελάχιστα, προβλέψιμα και σταθερά προσόντα. Ανταποκρινόταν πολύ καλά στη δημιουργία μιας ομοιογενούς και πειθαρχημένης κοινωνίας πολιτών στην υπηρεσία του παλαιού εθνικού κράτους. Ήταν κατάλληλο για την ανάπτυξη συναινετικών προσωπικοτήτων. Ακόμη και η μακρά σειρά αποτυχιών είχε ως ένα βαθμό σημασία, ως ένας τρόπος εκλογίκευσης της έλλειψης ευκαιριών για μεγάλο μέρος της κοινωνίας. Αλλά αυτό το είδος εκπαίδευσης γίνεται όλο και λιγότερο κατάλληλο για την κοινωνία και την οικονομία του 21ου αιώνα.*

Οι παραπάνω επισημάνσεις στρέφουν τον προσανατολισμό σε θεωρήσεις που προσεγγίζουν το ζήτημα του σχολικού χώρου και των πρακτικών που εντάσσονται σε αυτόν σε συνάρτηση με αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και στο είδος των πολιτών που η εκπαίδευση επιδιώκει να διαμορφώσει ανάλογα με το συγκεκριμένο αυτό. Στο πλαίσιο των αλλαγών αυτών ιδιαίτερο πεδίο συζητήσεων αποτελούν τα τελευταία χρόνια πρακτικές που κλονίζουν τα παραδοσιακά όρια του σχολικού χωροχρόνου, όπως οι ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές την προσέγγιση των οποίων θα επιχειρήσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

## **2.2. Ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού: διαθεματικότητα και αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Εκτός από την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου στις τυπικές πρακτικές γραμματισμού δύο σημαντικές επίσης κατηγορίες, που όμως συχνά τείνουν να αγνοούνται κατά την εκπαιδευτική πράξη, αποτελούν οι ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν πρακτικές κατά τη διάρκεια των οποίων τα



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

σύνορα των διδακτικών αντικειμένων αίρονται και κατ' επέκταση η ταξινόμηση των σχολικών μαθημάτων με άξονα τον χρόνο δεν έχει σαφή και ευδιάκριτα όρια, όπως στην περίπτωση των τυπικών πρακτικών. Εδώ ανήκουν, για παράδειγμα, το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, το πρόγραμμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης «Μελίνα» καθώς και άλλα προγράμματα που υπάγονται σε καινοτόμες δράσεις που πολύ συχνά αναλαμβάνουν με δική τους πρωτοβουλία κάποιοι εκπαιδευτικοί και σχολεία.

Είναι προφανές πως στις περιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών η προσέγγιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές δεν μπορεί να γίνεται κατά τη συνήθη πρακτική της βιβλιοκεντρικής διεκπεραίωσης της ύλης. Αντιθέτως, κατά τις ημιτυπικές πρακτικές γραμματισμού είναι δυνατή η αξιοποίηση διερευνητικών και διαθεματικών μεθόδων, δεδομένου ότι οι καινοτόμες δράσεις και τα προγράμματα που συχνά εφαρμόζονται στα σχολεία δεν έχουν αυστηρούς χωροχρονικούς περιορισμούς αλλά ούτε περιορισμούς κάλυψης συγκεκριμένης διδακτέας ύλης.

Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, πως μία τάξη στη Β' Γυμνασίου έχει εμπλακεί σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω του οποίου υλοποιείται ένα project σχετικό με το ζήτημα της αιολικής ενέργειας ως ανανεώσιμης πηγής ενέργειας. Στο πλαίσιο του project αυτού δεν επιβάλλεται η κάλυψη κάποιας συγκεκριμένης διδακτέας ύλης που να στοιχεί με τα Α.Π.Σ. των εμπλεκομένων στην πραγματοποίηση του διδακτικών αντικειμένων, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν. Αντίθετα, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 304 τ.Β/13-3-2003) απώτερος σκοπός της εμπλοκής των μαθητών σε παραπλήσια με το παραπάνω παράδειγμα projects είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους» (στο Φέρμελη κ.ά. 2009, 14).

Το παραπάνω παράδειγμα, όμως, στρέφει την προσοχή μας και τον προβληματισμό μας και στο ζήτημα του ρόλου ενός εκπαιδευτικού φιλολόγου στην πραγμα-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τοποίηση ενός τέτοιου είδους project ημιτυπικού χαρακτήρα. Εύλογα, δηλαδή, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς με ποιον τρόπο μπορεί να σχετίζεται ένας φιλόλογος με τη διερεύνηση ενός θέματος που αφορά σε ενεργειακά ζητήματα.

Αναφορικά με την απάντηση στο ερώτημα αυτό θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε πως η διαθεματική προσέγγιση αλλά και οι διδακτικές πρακτικές στα πλαίσια του ημιτυπικού ή άτυπου γραμματισμού απαιτούν πολύ συχνά τη συνεργασία εκπαιδευτικών ποικίλων ειδικοτήτων, δεδομένου ότι στο πλαίσιο των ημιτυπικών πρακτικών ανοίγει ακόμη περισσότερο η βεντάλια των προς επεξεργασία θεμάτων και των διδακτικών αντικειμένων που διαπλέκονται στη διερεύνησή τους. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο κατά την υλοποίηση ενός σχετικού σεναρίου να υπάρχει σαφής σχεδιασμός ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών καλείται να συμβάλει στην απόκτηση των επιδιωκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Έτσι, θα μπορούσε στο παραπάνω υποθετικό παράδειγμα η συμβολή του γλωσσικού μαθήματος να είναι καίρια και να υφίσταται με τον ακόλουθο τρόπο: θα μπορούσαν, λοιπόν, στο μάθημα της γλώσσας οι μαθητές να αναλάβουν συγκεκριμένα να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα ενημέρωσης (που αποτελούν ιδιαίτερη θεματική ενότητα στο εγχειρίδιο της γλώσσας της Β' Γυμνασίου) προβάλλουν το ζήτημα της αιολικής ενέργειας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ζήτημα της χρήσης της γλώσσας ως προς την αναπαράσταση συγκεκριμένων οπτικών για την πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν αρχικά να αναζητήσουν στο διαδίκτυο σχετικά κείμενα από ποικίλα μέσα ενημέρωσης (π.χ. άρθρα από έντυπες εφημερίδες μέσω της αναζήτησης σε σώματα κειμένων ή βίντεο από ειδήσεις ή εκπομπές διαφόρων καναλιών τα οποία υπάρχουν ψηφιοποιημένα στις σχετικές ιστοσελίδες των καναλιών). Στη συνέχεια θα μπορούσαν μέσω της αξιοποίησης, για παράδειγμα, αρχών της κριτικής ανάλυσης λόγου να αναζητήσουν τις ποικίλες οπτικές (discourses) σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και του τρόπου με τον οποίο κάθε μέσο χρησιμοποιεί τη γλώσσα αλλά και άλλους σημειωτικούς τρόπους για την αναπαράσταση των οπτικών αυτών. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές θα





είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν μία από τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, την ενότητα σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης, εντάσσοντάς την όμως στα πλαίσια ενός διαθεματικού project ημιτυπικού χαρακτήρα.

Πέρα όμως από τις ημιτυπικές πρακτικές σχολικού γραμματισμού αρκετές συζητήσεις γίνονται τα τελευταία χρόνια και σχετικά με τις άτυπες πρακτικές. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι πρακτικές της ευρύτερης σχολικής ζωής που δεν οριοθετούνται από τις διδακτικές ώρες των γνωστικών αντικειμένων και των οποίων το περιεχόμενο δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένο. Στις άτυπες πρακτικές υπάγονται για παράδειγμα οι σχολικές εκδρομές, η υλοποίηση σχολικών εορτών και εκδηλώσεων καθώς και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων. Πρόκειται για τις πρακτικές στις οποίες συχνά δίνεται ελάχιστη βαρύτητα, μολονότι λαμβάνουν μεγάλο μέρος από το σύνολο του σχολικού χρόνου και παρόλο που συχνά οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτές με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη διάθεση, καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες με λανθάνον μαθησιακό φορτίο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως κατά τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες είναι οι συζητήσεις και οι αναζητήσεις γύρω από την άτυπη μάθηση. Ενδιαφέρον μάλιστα έχει το γεγονός πως όσο η ζυγαριά των αναζητήσεων κλίνει προς την άτυπη μάθηση τόσο υφίστανται κρίση οι θεσμοί και οι διαδικασίες της τυπικής μάθησης (Kalantzis & Cope 2009, 38). Στον τομέα των ΤΠΕ, για παράδειγμα, δεν είναι τυχαίο το γεγονός της ανάπτυξης θεωριών και ερευνητικών προσεγγίσεων γύρω από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι παίκτες αναπτύσσουν γνωστικές δομές και δεξιότητες κατά την ενασχόλησή τους με αυτά (βλ. Gee 2003).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως για τα ελληνικά δεδομένα τουλάχιστον το ενδιαφέρον για τις άτυπες πρακτικές γραμματισμού δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένο, καθώς σπάνια κατά την εκπαιδευτική πράξη συνδέεται η πραγμάτωσή τους με την επιτέλεση μαθησιακών λειτουργιών. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί πως το ισχύον θεσμικό πλαίσιο καθορίζει, με αρκετά γενικόλογο όμως τρόπο, ως σημαντική παράμετρο της λειτουργίας των άτυπων πρακτικών τη μαθησιακή τους διάσταση. Το



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

στοιχείο αυτό διαφαίνεται και στο παρακάτω ενδεικτικό παράθεμα από το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τις εκπαιδευτικές εκδρομές, σύμφωνα με το οποίο:

*Οι εκπαιδευτικές εκδρομές αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η προηγούμενη ενημέρωση και παροχή πληροφοριών στους μαθητές για την ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία (πολιτιστική, αρχαιολογική, ιστορική, οικολογική κ.ά.) του τόπου τον οποίο πρόκειται να επισκεφθούν, ώστε να εξασφαλίζεται η απόκτηση όσο το δυνατόν πιο πλούσιων εμπειριών. Τις εκδρομές επιβάλλουν εκπαιδευτικοί λόγοι οι οποίοι απορρέουν από τον παιδαγωγικό-μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου, και επομένως κρίνεται σκόπιμο να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για την πραγματοποίησή τους. (ΦΕΚ 206, 13/2/2006)*

Ανάλογη μέριμνα σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου υπάρχει και για την πραγματοποίηση σχολικών εορτών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, για την οποία μάλιστα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει στο πλαίσιο του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ έναν Οδηγό Πολιτιστικών Εκδηλώσεων για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (βλ. Βαλκάνος κ.ά. 2006). Στον Οδηγό αυτόν αποτυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τις σχολικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενώ κατατίθενται και μερικές ενδεικτικές προτάσεις με παραδείγματα εφαρμογής, όπως η πρόταση για τον εορτασμό της επετείου της 25ης Μαρτίου (Βαλκάνος κ.ά. 2006, 62-80). Σε όλες δε τις προτεινόμενες εφαρμογές του εν λόγω οδηγού η διαθεματικότητα, οι διερευνητικές διδακτικές μέθοδοι αλλά και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελούν μερικές από τις βασικές παραμέτρους οργάνωσης και σχεδιασμού των διδακτικών πρακτικών.

Επιπλέον, και στο θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων (ΦΕΚ 619, τόμος Β) επισημαίνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του εν λόγω θεσμού. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζεται, οι μαθητικές κοινότητες είναι «καθαρά παιδαγω-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

γικός θεσμός, που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία», ενώ «θα πρέπει η λειτουργία τους να συμβάλλει στη διαφύλαξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη συστηματική μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης». Μολονότι το πλαίσιο είναι αρκετά γενικόλογο, ωστόσο είναι σημαντικό το γεγονός ότι αναδεικνύει τη σύνδεση της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων με την εκπαιδευτική διαδικασία και την απόκτηση γνώσεων, στοιχείο που δίνει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να επιδώσουν την επίτευξη διδακτικών και μαθησιακών στόχων μέσω των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του θεσμού αυτού.

Ας δούμε, όμως, μέσω ενός ενδεικτικού παραδείγματος με ποιον τρόπο θα ήταν δυνατό να αξιοποιηθούν οι πρακτικές των μαθητικών κοινοτήτων κατά τον σχεδιασμό των υπό συζήτηση στην παρούσα μελέτη σεναρίων. Όπως είναι γνωστό, στο πλαίσιο των γενικών συνελεύσεων που πραγματοποιούν οι μαθητικές κοινότητες ένα από τα πιο συνηθισμένα κειμενικά είδη που πραγματώνουν οι μαθητές είναι αυτό της καταγραφής των πρακτικών της εκάστοτε συνέλευσης. Αν υποθέσουμε πως ένας εκπαιδευτικός στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων του προσφέρει το καταλληλότερο ίσως πλαίσιο για τον σκοπό αυτό, αφού του δίνει τη δυνατότητα της άρρηκτης σύνδεσης του κειμενικού είδους με το περιεχόμενό του και τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες αυτό εντάσσεται. Αναφορικά δε με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν τα κειμενικά πρότυπα για την καταγραφή πρακτικών που τους προσφέρονται από τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένων<sup>13</sup>. Μέσω των προτύπων αυτών και της ανάλυσής τους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκμαιεύσουν στοιχεία ως προς τη δομή, τη λεξικογραμματική και το περιεχόμενο του κειμενικού είδους των πρακτικών αλλά και να προβούν σε κριτική αξιολόγηση του πολιτισμικού χρωματισμού των κειμενικών προτύπων.

Παρ' όλες τις προβλέψεις σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου, οι οποίες βέβαια έχουν έναν αρκετά γενικόλογο χαρακτήρα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική ως προς την επιτέλεση των άτυπων πρακτικών

<sup>13</sup> Κειμενικά πρότυπα για καταγραφή πρακτικών στο περιβάλλον του Microsoft Word (έκδοση 2003 ή νεότερη) μπορεί να αντλήσει κανείς και στην εξής σελίδα: <http://office.microsoft.com/el-gr/templates/CT010117260.aspx>



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

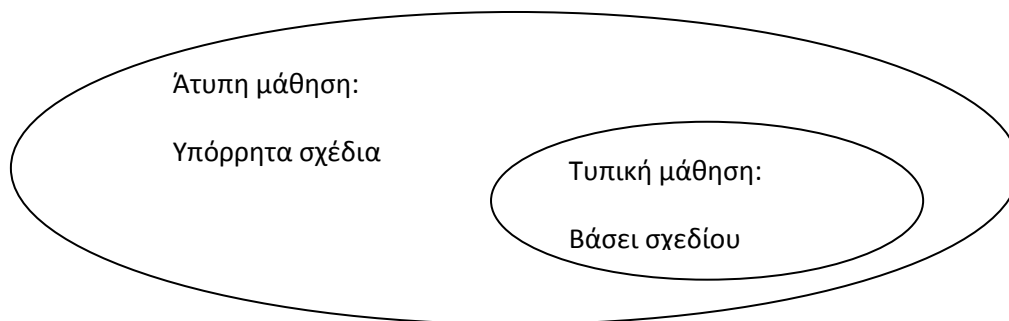
γραμματισμού, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές έχουν αποκτήσει έναν τελετουργικό χαρακτήρα που επαναλαμβάνεται χωρίς να δίνεται βαρύτητα στη μαθησιακή διάσταση που η πραγμάτωσή τους έχει. Και για τις άτυπες όμως πρακτικές ένας συνολικότερος σχεδιασμός από την αρχή της χρονιάς θα μπορούσε να εκβάλλει σε στρατηγικές ανακατανομής της διδακτέας ύλης των επιμέρους Α.Π.Σ. των διδακτικών αντικειμένων και κάλυψης μέρους της ύλης αυτής στα πλαίσια διαθεματικών εργασιών άτυπου χαρακτήρα. Από την άλλη, θα πρέπει να σημειωθεί πως η στοχευμένη και σωστά σχεδιασμένη πραγμάτωση των άτυπων πρακτικών είναι δυνατό να εφοδιάσει τους μαθητές με στάσεις και δεξιότητες που δύσκολα προσεγγίζονται στο πλαίσιο των τυπικών πρακτικών, μέρος των οποίων είναι για παράδειγμα η βιωματική προσέγγιση της γνώσης.

Το ερώτημα, ωστόσο, που προκύπτει σχετικά με τα παραπάνω είναι πώς είναι δυνατόν η άτυπη μάθηση και οι άτυπες πρακτικές γραμματισμού, εφόσον αναγνωριστεί η αξία τους ως μαθησιακών διαδικασιών, να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην χάσουν τον άτυπο χαρακτήρα τους που αποτελεί και το απαραίτητο πλαίσιο μάθησης που πραγματοποιείται με έναν περισσότερο λανθάνοντα τρόπο. Με άλλα λόγια πώς είναι δυνατόν η «σεναριοποίηση» θα λέγαμε των άτυπων πρακτικών να γίνει με τρόπο που δεν θα έχει ως αποτέλεσμα την τυποποίησή τους;

Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό σημαντική είναι η έννοια του «σχεδίου» (design) μέσω της οποίας δηλώνονται οι ενέργειες και ο προσχεδιασμός που συγκροτούν «το υλικό των χαρακτηριστικά συνειδητών παιδαγωγικών κινήσεων, των πλαισίων του προγράμματος σπουδών και των οργανωτικών μορφών της εκπαίδευσης, όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα» (Kalantzis & Cope 2009, 40). Εάν, επομένως, θεωρήσουμε, ακολουθώντας τους Kalantzis & Cope, πως η τυπική μάθηση συγκροτείται βάσει σχεδίων (μάθηση εσκεμμένη με τρόπο συνειδητό, προσχεδιασμένο, συστηματικό και ρητό), θα λέγαμε πως η άτυπη μάθηση συγκροτείται βάσει υπόρρητων σχεδίων. Αυτό σημαίνει πως κατά την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στο πλαίσιο των άτυπων πρακτικών δεν παύει να υφίσταται ο σχεδιασμός, είναι ωστόσο απαραίτητο αυτός να εκβάλλει σε μαθησιακές διαδικασίες που έχουν περισσότερο έναν χαρακτήρα υπόρρητο, να γίνεται δηλαδή προσπάθεια να συντελείται η μάθηση με τρό-

πους σχετικά ασύνειδους, έμμεσους και εγκιβωτιζόμενη στην καθημερινότητα των παιδιών και στην πραγματική εξωσχολική ζωή.

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ως προς τον σχεδιασμό των άτυπων πρακτικών, παραθέτουμε το παρακάτω σχήμα από τους Kalantzis & Cope (2009, 39), στο οποίο αναδεικνύεται μία ακόμη διάσταση ως προς τη συσχέτιση τυπικών και άτυπων πρακτικών. Η διάσταση αυτή αφορά στη θεώρηση τους όχι ως διχοτομημένων αλλά ως επικαλυπτόμενων επιπέδων μάθησης, κοινός άξονας των οποίων είναι το «σχέδιο» ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες που συντελούνται κατά τη διδακτική πράξη.



Αναφορικά με την ενσωμάτωση της διαθεματικότητας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι προφανές πως τα περιθώρια δημιουργικότερων προσεγγίσεων είναι ακόμη περισσότερα στις άτυπες πρακτικές γραμματισμού, καθώς σε αυτές δεν υπάγεται συγκεκριμένη διδακτέα ύλη η οποία πρέπει να καλυφθεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Αντίθετα, θα λέγαμε πως κατά κάποιον τρόπο “ύλη” των πρακτικών αυτών αποτελεί η ίδια η καθημερινότητα και η ζωή των παιδιών, τη διερεύνηση των οποίων ενισχύει η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της διαθεματικότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε πως όσο κινούμαστε σε περισσότερο άτυπες πρακτικές τόσο περισσότερο απαιτείται καλύτερη, συστηματικότερη, συνολικότερη και σε βάθος χρόνου οργάνωση από τον εκπαιδευτικό.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ας, υποθέσουμε, για παράδειγμα πως ένα σχολείο προετοιμάζεται για τον καθιερωμένο επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου. Στο πλαίσιο του εορτασμού αυτού, δάσκαλοι και μαθητές αντί να επιλέξουν την αναπαραγωγή επετειακών ομιλιών, τραγουδιών και ποιημάτων, που σχεδόν αυτούσια επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο, επιλέγουν την οργάνωση μίας σχολικής εορταστικής ημερίδας στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να παρουσιάσουν κάποια από τα θέματα που τους απασχολούν ως προς τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και την ανάκληση της ιστορικής μνήμης για αυτήν.

Ένα από τα θέματα αυτά θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι ο ρόλος του τραγουδιού την περίοδο του μεσοπολέμου σε συνάρτηση με τα κοινωνικά συμφοραζόμενα της περιόδου αυτής. Για την επεξεργασία του θέματος αυτού, το οποίο πιθανόν να απαιτεί συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων της γλώσσας, της ιστορίας, της λογοτεχνίας και της μουσικής, οι μαθητές θα μπορούσαν αρχικά να αναζητήσουν σε διαδικτυακές πηγές τραγούδια της υπό εξέταση περιόδου. Έχοντας προηγουμένως διερευνήσει και επεξεργαστεί τις απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες για τη μεσοπολεμική κατάσταση στην Ελλάδα στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, θα μπορούσαν στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας να ασχοληθούν με την ανάλυση της στιχουργικής των τραγουδιών που εντόπισαν και στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής με την ανάλυση της μελωδίας και του ρυθμού, εστιάζοντας κατά τις αναλύσεις τους στη συσχέτιση των στοιχείων αυτών με την περιρρέουσα κοινωνικοπολιτική κατάσταση.

Έχοντας ως απώτερο σκοπό να παρουσιάσουν τα ευρήματα της έρευνάς τους στην εορταστική ημερίδα που θα οργανώσουν θα μπορούσαν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος να ασχοληθούν με τα κειμενικά είδη που θα πρέπει να πραγματοποιήσουν κατά τη διάρκεια της ημερίδας αυτής. Ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά, για παράδειγμα, κειμενικά είδη που πραγματώνεται σε τέτοιες περιστάσεις είναι αυτό των παρουσιάσεων μέσω Προγραμμάτων Παρουσίασης (π.χ. Powerpoint). Κατά τη συγγραφή, επομένως, των κειμένων και την προετοιμασία παρουσίασής τους στην ημερίδα, ο διδάσκων το γλωσσικό μάθημα θα μπορούσε να εστιάσει στις ιδιαιτερότητες των εν λόγω κειμενικών ειδών, στον εφοδιασμό δηλαδή των μαθητών με δεξιότητες νέου γραμματισμού.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά δε με την οργάνωση του σχολικού χρόνου για την επιτέλεση του παραπάνω υποθετικού παραδείγματος, κάποιο μέρος από τα στάδια διδασκαλίας θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος των εμπλεκόμενων μαθημάτων, ενώ άλλο μέρος θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε εξωδιδακτικές ώρες που συνήθως αφιερώνονται για την οργάνωση των σχολικών εορτών.

Επιχειρήσαμε στην ενότητα που προηγήθηκε να προσεγγίσουμε τη διάσταση του σχολικού χωροχρόνου αναφορικά συγκεκριμένα με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων διαθεματικού χαρακτήρα με αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για τον σκοπό αυτό ακολουθήσαμε την κατηγοριοποίηση των σχολικών πρακτικών γραμματισμού σε τρία είδη (τυπικές, ημιτυπικές, άτυπες), κάθε ένα από τα οποία αναδεικνύει διαφορετικές παραμέτρους σχετικά με το υπό εξέταση εδώ θέμα, ενώ όλα μαζί συμβάλουν σε μία συνολικότερη ανάγνωση του σχολικού χωροχρόνου και κατ' επέκταση σε μία προσέγγιση δημιουργικότερης αξιοποίησης της διαθεματικότητας και των ΤΠΕ. Σημαντικός όμως άξονας, για να προχωρήσουμε στην κατάθεση της πρότασης σχετικά με τον σχεδιασμό σεναρίων (βλ. Κεφάλαιο 4), είναι και το ζήτημα της αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών, το οποίο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στην αμέσως επόμενη ενότητα.

### **3. Η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών**

---

Ένα από τα θέματα που τα τελευταία χρόνια συζητούνται ιδιαίτερα σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό της εισαγωγής και της αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών στα σχολεία. Η συζήτηση, βέβαια, αυτή σχετίζεται άμεσα τόσο με τις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις όσο και με τις τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Σε διεθνές επίπεδο, στον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο, η ενσωμάτωση των δύο αυτών τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση τείνει σε κάποιες περιπτώσεις να αποτελεί σχεδόν καθολικό χαρακτηριστικό των σχολείων,

ενώ αντίστοιχες επιδιώξεις εκφράζονται και σε τοπικό επίπεδο μέσω πρόσφατων πολιτικών, όπως ο εφοδιασμός όλων των μαθητών της Α' Γυμνασίου με φορητούς υπολογιστές κατά το σχολικό έτος 2009-2010 ή η προσπάθεια εφοδιασμού όλων των σχολικών μονάδων με διαδραστικούς πίνακες.

Είναι δε χαρακτηριστικό πως το Υπουργείο Παιδείας διακηρύσσει τα εξής σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν το υπό διαμόρφωση από τις τελευταίες πολιτικές *Νέο Σχολείο*:

*Το Νέο Σχολείο είναι πρώτα απ' όλα ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΙΣ...ΤΟΙΧΟΥΣ! Ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο. Ο διαδραστικός πίνακας, το ηλεκτρονικό βιβλίο, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, ο προσωπικός μαθητικός υπολογιστής:*

- διευρύνουν τους ορίζοντες κάθε μαθητή και μαθήτριας,
- καταργούν τα σύνορα της γνώσης,
- διευκολύνουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό,
- συνδράμουν στο να ολοκληρώνεται η μαθητική διαδικασία στο σχολείο, ώστε «η τσάντα να μένει στο σχολείο»,
- εμπλουτίζουν τον μαθητικό βίο με δραστηριότητες εκπαιδευτικού παιχνιδιού και δημιουργικές εργασίες. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, 9)

Οι παραπάνω εκπαιδευτικές ωφέλειες των τεχνολογικών εργαλείων, όπως ο διαδραστικός πίνακας και οι φορητοί υπολογιστές, λίγο πολύ επισημαίνονται και από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, ως προς τους διαδραστικούς πίνακες σε βιβλιογραφική ανασκόπηση των Smith et al. (2005, 92-98) υποστηρίζεται πως η έρευνα για τη διδακτική αξιοποίησή τους επισημαίνει τα εξής χαρακτηριστικά ως προς τη θετική συνεισφορά τους στη διδασκαλία:

- δυνατότητα μεγαλύτερης ευελιξίας κατά τη διδακτική πράξη (π.χ. ευκαιρίες χρήσης σε εξ' αποστάσεως εκπαίδευση),



- δυνατότητες πολυμεσικών/ πολυτροπικών παρουσιάσεων (π.χ. μίξη οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να κάνουν ευκολότερα συνδέσεις μεταξύ όσων ακούνε και όσων βλέπουνε),
- μεγαλύτερη αποδοτικότητα συγκριτικά με άλλα συστήματα κεντρικής παρουσίασης, όπως ο βιντεοπροβολέας, ως προς τη διεπίδραση μεταξύ των τεχνολογικών εργαλείων (π.χ. δυνατότητα ελέγχου του υπολογιστή μέσω της αφής της οθόνης του πίνακα),
- καλύτερη υποστήριξη του σχεδιασμού των μαθημάτων και της αξιοποίησης διδακτικών πόρων (π.χ. αποθήκευση και εκ νέου χρήση πόρων από παλαιότερα μαθήματα και βελτίωση αυτών μέσω των σημειώσεων που έχουν κρατηθεί στον πίνακα),
- επίδειξη των τεχνολογικών δεξιοτήτων (π.χ. οι μαθητές παρακολουθώντας στο διαδραστικό πίνακα αφομοιώνουν καλύτερα τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες που οι ίδιοι χρειάζονται κατά την προσωπική τους χρήση των η/υ),
- διαδραστικότητα, συμμετοχικότητα και ενθάρρυνση κινητοποίησης των μαθητών (π.χ. οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο κατά τις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς αλληλεπιδρούν με τον πίνακα για τη διαχείριση κειμένων ή εικόνων).

Πέρα όμως από τα εκπαιδευτικά οφέλη, η έρευνα επισημαίνει και προβλήματα ή μειονεκτήματα ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, μεταξύ των οποίων ως σημαντικότερα αναδεικνύονται η έλλειψη υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση τους, κάποιες πρακτικές φύσεως δυσκολίες, όπως το υψηλό οικονομικό κόστος τους (Smith et al. 2005, 98), αλλά και η ενίσχυση μέσω της χρήσης τους περισσότερο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας (Κουτσογιάννης κ.ά. 2010, 250).

Αναφορικά δε με τη διδακτική αξιοποίηση των συνδεδεμένων στο διαδίκτυο φορητών υπολογιστών επισημαίνονται σε σχετική με τη χρήση τους έρευνα (Warschauer 2008) οι εξής ωφέλειες:

- μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών κατά τις μαθησιακές διαδικασίες,
- δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών,
- κλιμάκωση (scaffolding) των μαθησιακών διαδικασιών,

- ευκολότερη επανάληψη, αναθεώρηση και ανατροφοδότηση,
- μεγαλύτερη χρήση δημοσιευμένων πόρων (π.χ. διαδικτυακές βιβλιοθήκες και ψηφιακά εγχειρίδια) και πρόσβαση σε διαδικτυακά δεδομένα,
- διεύρυνση των κειμενικών ειδών που παράγουν οι μαθητές στο σχολείο (π.χ. παραγωγή εκτός από δοκίμια και άλλων ειδών, όπως οι ηλεκτρονικές επιστολές, τα άρθρα σε διαδικτυακές εφημερίδες κ.λπ.),
- διεύρυνση των πολυμεσικών κειμενικών ειδών που παράγουν σε σχολικά πλαίσια οι μαθητές (π.χ. παραγωγή εκτός από κειμενικά είδη παρουσίασης/ powerpoint και κειμένων όπως οι μουσικές συνθέσεις, τα κινούμενα σχέδια και οι ιστοσελίδες).

Ως προς τις σημαντικότερες αδυναμίες που παρουσιάστηκαν σε τάξεις στις οποίες έγινε ευρεία και καθολική χρήση των φορητών υπολογιστών στην ίδια έρευνα (Warschauer 2008, 63-64) επισημαίνεται αφενός το πρόβλημα της χαμηλότερης απόδοσης των μαθητών των τάξεων αυτών σε τυποποιημένα σχολικά κριτήρια αξιολόγησης (standarized tests) και αφετέρου το πρόβλημα της διατήρησης των ανισοτήτων μεταξύ παιδιών από προνομιούχα και μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς παρατηρήθηκε πως οι μαθητές μη προνομιούχων στρωμάτων που είχαν έτσι κι αλλιώς μικρότερη εξοικείωση με την τεχνολογία από το εξωσχολικό τους περιβάλλον δεν ενισχύθηκαν από τη χρήση των φορητών υπολογιστών στο σχολείο.

Αυτό όμως που είναι σημαντικό σε σχέση με το πώς τόσο η έρευνα όσο και οι τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετωπίζουν το ζήτημα της αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών είναι η λογική του «εργαλειακού λόγου» (Κουτσογιάννης κ.ά. 2010, 251) που φαίνεται να υπάρχει πίσω από τις περισσότερες προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτήν, η βαρύτητα δίνεται στο τεχνολογικό φορτίο των εργαλείων και στη δυναμική αυτού να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής παραγνωρίζεται η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενώ σε επίπεδο πολιτικών προωθούνται παρεμβάσεις χωρίς να έχει προηγηθεί μία συνολικότερη και κοινωνικοπολιτικά υποψιασμένη ανάγνωση της εκπαίδευσης και του προσανατολισμού αυτής ως προς τη διαμόρφωση των εγγράμματων ταυτοτήτων των μαθητών.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Για τον λόγο αυτόν, στην παρούσα μελέτη θεωρούμε πως κάθε προσπάθεια ενσωμάτωσης των νέων μέσων στην εκπαίδευση, και κατ' επέκταση και η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών, σε διδακτικές πρακτικές διαθεματικού χαρακτήρα, πρέπει να συνοδεύεται από σαφείς και συνειδητές επιλογές των διδασκόντων που ακολουθούν τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των σεναρίων.

Πέρα όμως από το γεγονός ότι οι διδακτικοί στόχοι είναι αυτοί που καθορίζουν τη χρήση των νέων μέσων και όχι το αντίστροφο, ιδιαίτερα σημαντικό επίσης θεωρούμε το να λαμβάνεται υπόψη το ήδη υπάρχον πλαίσιο ως προς τις διδακτικές πρακτικές στις οποίες έχουν συνηθίσει να εμπλέκονται οι μαθητές μίας τάξης. Με άλλα λόγια, θεωρούμε πως η μετάβαση από ένα είδος διδακτικών πρακτικών σε άλλο πρέπει να έχει ομαλό και κλιμακωτό χαρακτήρα. Εάν, για παράδειγμα, οι μαθητές έχουν εκγυμναστεί να συμμετέχουν σε πρακτικές κατά τις οποίες κυριαρχούν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (π.χ. μετωπική διδασκαλία και βιβλιοκεντρική διεκπεραίωση της ύλης) χωρίς την αξιοποίηση των ΤΠΕ, η μετάβαση σε περισσότερο προοδευτικές από άποψη διδακτικής πρακτικές δεν μπορεί να είναι απότομη, καθώς έτσι υπάρχει ο κίνδυνος οι παλιές πρακτικές να φορέσουν τον μανδύα των νέων πρακτικών, χωρίς ουσιαστικά να αλλάξει ο χαρακτήρας και η λογική τους, εκβάλλοντας σε αυτό που η βιβλιογραφία αποκαλεί «νεφύτικα νέο» (Lankshear & Knobel 2003).

Επιπλέον, αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ εν γένει και των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών συγκεκριμένα, θεωρούμε, αντλώντας από σχετικό θεωρητικό πλαίσιο του Koutsogiannis (2011), πως πέρα από την προσέγγισή τους ως παιδαγωγικών εργαλείων, ως μέσων δηλαδή που διευκολύνουν τη διδασκαλία, (προσέγγιση στην οποία άλλωστε εστιάζει το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας), είναι σημαντική και η θεώρησή τους υπό το πρίσμα δύο ακόμη αξόνων. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τη θεώρησή τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, ως μέσων δηλαδή για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία. Υπό αυτήν την έννοια είναι σημαντικό κατά την αξιοποίησή τους, πέρα από το ζήτημα της παιδαγωγικής συνεισφοράς των νέων μέσων, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να εστιάζει την προσοχή του και στους νέους γραμματισμούς που τα μέσα αυτά καλλιεργούν, στο

«νέο ήθος»<sup>14</sup> (Knobel & Lankshear 2007, 9-20) δηλαδή με το οποίο διοχετεύουν τους μαθητές κατά την εμπλοκή τους σε πρακτικές ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας.

Σχετικά με την αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, για παράδειγμα, είναι δυνατόν να ευνοείται περισσότερο η συνεργατική γραφή στην τάξη κειμένων που δεν παράγονται άπαξ αλλά αποτελούν προϊόντα μίας διαδικασίας αλληπάλληλων και εγκιβωτιζόμενων σταδίων (βλ. γλωσσοδιδασκτικό κίνημα της *γραφής ως διαδικασίας*, process writing), δεδομένου ότι με τη χρήση τους είναι ευκολότερο να γίνει συνεργατική παραγωγή και επεξεργασία ενός κειμένου που προβάλλεται κεντρικά στην τάξη και που εύκολα υπόκειται σε αλλαγές και συνεχείς αναθεωρήσεις. Το στοιχείο αυτό εάν κανείς το θεωρήσει μόνο από την άποψη της διευκόλυνσης της διδασκαλίας θα σταθεί σε παραμέτρους όπως η ευκολία ομαδικής διόρθωσης και επανασυγγραφής των κειμένων. Εάν, όμως το ίδιο ζήτημα θεωρηθεί και ως προς τη διάσταση των νέων γραμματισμών θα προκύψουν τότε προβληματισμοί αναφορικά με τις δεξιότητες συμπαραγωγής κειμένων με τις οποίες είναι απαραίτητο να εφοδιαστούν οι μαθητές και του τρόπου με τον οποίο η (γλωσσική) εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε αυτό.

Πέρα όμως από τις δύο αυτές οπτικές, σχετικά με το παράδειγμα που αναφέρθηκε μόλις, μπορεί κανείς να κάνει και κριτικού χαρακτήρα προεκτάσεις ως προς τα χαρακτηριστικά της νέας κειμενικότητας που οι ΤΠΕ διαμορφώνουν, στοιχείο που μεταθέτει την προσοχή μας ως προς τη θεώρηση της διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και σε έναν τρίτο άξονα. Σύμφωνα με αυτόν, η εστίαση μετατίθεται στον κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τις επιπτώσεις των εργαλείων και των προγραμμάτων των ΤΠΕ στη γραφή, την ανάγνωση και την επικοινωνία λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους σε τοπικό ή διεθνές πλαίσιο. Ως προς το παράδειγμα, λοιπόν, που αναφέρθηκε προηγουμένως, θα μπορούσαν ενδεχομένως να προκύψουν κριτικού χαρακτήρα προβληματισμοί για ποικίλα θέματα, μεταξύ των οποίων το ζήτημα της πνευματικής ιδιοκτησίας των κειμένων. Κατά τη συμπαραγωγή δηλαδή των κειμένων από τους μαθητές (αλλά και κατά την ανάγνωση κειμένων στο διαδίκτυο που αποτελούν προϊόντα συμπαραγωγής, όπως για παράδειγμα τα κείμενα της

<sup>14</sup> Με τον όρο αυτόν εννοούνται οι παραδειγματικής φύσεως αλλαγές σε τρόπους δράσης, σε αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες που έχουν ως αποτέλεσμα ένα νέο είδος νόησης (a new kind of mindset).

Wikipedia), είναι πιθανόν να προκληθούν ερωτήματα ως προς τη συγγραφική πατρότητα των κειμένων, τον έλεγχο της αξιοπιστίας κειμένων στα οποία οι συγγραφείς είναι πολλοί και δεν είναι άμεσα ελέγξιμη η ταυτότητά τους αλλά και την επίτευξη της αξιοπιστίας μέσω, για παράδειγμα, των βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα λέγαμε πως η αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών, όπως και κάθε τεχνολογικού εργαλείου ή προγράμματος, σε διδακτικά σενάρια καλό είναι να λαμβάνει υπόψη της:

- α) παιδαγωγικού χαρακτήρα διαστάσεις (π.χ. διευκόλυνση της διασύνδεσης των σχολικών με τις εξωσχολικές πρακτικές μέσω της αξιοποίησης των φορητών υπολογιστών) σε συνάρτηση με τα ήδη υπάρχοντα χαρακτηριστικά των διδακτικών πρακτικών στις οποίες έχουν συνηθίσει να συμμετέχουν οι μαθητές,
- β) διαστάσεις που σχετίζονται με δεξιότητες νέου γραμματισμού τις οποίες είναι απαραίτητο να αποκτήσουν οι μαθητές σε συσχέτιση με το περιρρέον κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (π.χ. αξιοποίηση διαδραστικού πίνακα και φορητών υπολογιστών για ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικής γραφής κειμένων),
- γ) κριτικού χαρακτήρα παραμέτρους (π.χ. κριτική αξιολόγηση των νέων αναγνωστικών πρακτικών, όπως η πολυτροπική ανάγνωση και η ανάγνωση στα πεταχτά (browsing), που προκύπτουν από τη χρήση των νέων μέσων και συσχέτισή τους με ευρύτερες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές εξελίξεις).

Ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης των διαδραστικών πινάκων και των φορητών υπολογιστών κατά τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων κατατίθενται στο επόμενο μέρος της μελέτης, όπου και παρουσιάζεται αναλυτικά, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που επιχειρήσαμε να διαμορφώσουμε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, η δομή και το περιεχόμενο των σεναρίων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και των ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών γραμματισμού.

#### 4. Η δομή και το περιεχόμενο των σεναρίων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και των ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών γραμματισμού

Στο μέρος αυτό της μελέτης θα παρουσιάσουμε τη δομή διάρθρωσης και το περιεχόμενο των σεναρίων, τα στοιχεία δηλαδή εκείνα που κάθε εκπαιδευτικός καλό είναι να λαμβάνει υπόψη του κατά τον σχεδιασμό διδακτικών πρακτικών που έχουν χαρακτήρα διαθεματικό ή που εντάσσονται στις ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού.

Συνεξετάζουμε και παρουσιάζουμε μαζί το πλαίσιο σχεδιασμού για τα διαθεματικά σενάρια με το πλαίσιο σχεδιασμού για τα σενάρια ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών, δεδομένου ότι θεωρούμε πως η πρώτη κατηγορία είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει τη δεύτερη. Επιπλέον, η διαθεματικότητα αποτελεί διδακτική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλο το φάσμα των σχολικών πρακτικών, ενώ οι ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές αποτελούν δύο κατηγορίες διάκρισης των σχολικών πρακτικών με άξονα τη χωροχρονική οριοθέτησή τους. Με άλλα λόγια, ένα σενάριο που πρόκειται, για παράδειγμα, να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή στο πλαίσιο μίας σχολικής εκδρομής εκ των πραγμάτων έχει, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, διαθεματικό χαρακτήρα. Από την άλλη, και ένα διαθεματικό project είναι δυνατό να υλοποιηθεί τόσο κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος κάποιων μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια μίας εκδρομής, μίας σχολικής γιορτής ή μίας καινοτόμου δράσης ενός σχολείου.

Πριν όμως από τη λεπτομερή παρουσίαση της δομής και του περιεχομένου των σεναρίων που επιχειρείται στο μέρος αυτό της μελέτης είναι απαραίτητα κάποια στοιχεία σχετικά με την αποσαφήνιση της έννοιας του σεναρίου και της υιοθετούμενης προσέγγισης σε σχέση με αυτήν.

##### Το σενάριο

Αναφορικά με την έννοια των σεναρίων, αντλώντας από σχετική πρόταση του Κουτσογιάννη για την ανάπτυξη σεναρίων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 του ΚΕΓ), όπου μπορεί κανείς να ανατρέξει για περισ-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

σότερες λεπτομέρειες, θα λέγαμε ότι πρόκειται για τη λεπτομερή και πλήρη αποτύπωση όλων των μερών μίας διδακτικής πρότασης. Η πρόταση αυτή δεν κατατίθεται προκειμένου να αποτελέσει έναν αναλυτικό οδηγό διδασκαλίας που βήμα προς βήμα είναι υποχρεωτικό να εφαρμόσει ο εκάστοτε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, αποτελεί ένα *διαθέσιμο σχέδιο* (design), με την κοινωνικοσημειωτική έννοια του όρου, έναν πόρο δηλαδή που κάθε εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να τον αξιοποιήσει με ποικίλους τρόπους: είτε ως πλαίσιο προβληματισμού, είτε ως πηγή άντλησης διδακτικών ιδεών, είτε ως πλαίσιο προς εφαρμογή ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της τάξης του.

Σε γενικές γραμμές ο σχεδιασμός των σεναρίων και κατ' επέκταση η δόμηση των μαθησιακών διαδικασιών προτείνουμε να βασιστεί σε διερευνητικές αρχές και μεθόδους διδασκαλίας όπως είναι αυτές των σχεδίων εργασίας, κατά τις οποίες η εμπλοκή των μαθητών στις διδακτικές πρακτικές είναι περισσότερο δυναμική. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως στα πλαίσια της διαθεματικότητας και των ημιτυπικών ή άτυπων πρακτικών αφενός δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς την κάλυψη συγκεκριμένης διδακτέας ύλης και γραμμικής παρακολούθησης των διδακτικών εγχειριδίων και αφετέρου απαιτείται διαφορετική χωροχρονική οργάνωση σε σχέση με το παραδοσιακό διδακτικό 45λεπτο δεν μας επιτρέπει την υιοθέτηση της λογικής της δραστηριότητας, που προτείνεται από το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη σεναρίων στα γλωσσικά μαθήματα.

Κατά το πλαίσιο αυτό η έννοια της δραστηριότητας αναφέρεται σε αδρές γραμμές σε ένα μικρή, σχετικά με το σενάριο, έκτασης σχέδιο εργασίας το οποίο απαιτεί μικρότερο βαθμό εγκατάλειψης του σχολικού εγχειριδίου και προτείνεται ως ένα ενδιάμεσο βήμα μεταξύ της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της προτεινόμενης λογικής του σεναρίου. Το ενδιάμεσο δε αυτό βήμα προτείνεται ως μεταβατικό στάδιο μεταξύ της επικρατούσας βιβλιοκεντρικής αντίληψης για τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης και της προτεινόμενης δυναμικότερης εμπλοκής των μαθητών μέσω της υλοποίησης των σεναρίων.

Ωστόσο, αναγνωρίζουμε πως σε αρκετές περιπτώσεις δάσκαλοι και μαθητές δεν είναι προετοιμασμένοι να εμπλακούν σε πρακτικές περισσότερο διερευνητικού



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

χαρακτήρα, όπως αυτές που πλαισιώνονται από τη λογική των σεναρίων. Το στοιχείο αυτό σχετίζεται με το γεγονός της επαναλαμβανόμενης συμμετοχής τους σε πρακτικές περισσότερο εστιασμένες στη γραμμική διεκπεραίωση κάποιας συγκεκριμένης ύλης που προτείνεται από τα διδακτικά εγχειρίδια και τα συμβάντα γραμματισμού που οι προτεινόμενες σε αυτά ασκήσεις υποστηρίζουν. Το είδος της επαναλαμβανόμενης αυτής συμμετοχής έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διδακτικών και μαθησιακών ταυτοτήτων που έχουν εν πολλοίς εμπεδωθεί από διδάσκοντες και μαθητές αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναγνωρίζουμε επίσης τη δυσκολία μετάβασης από συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες που έχουν χαρακτηριστικά περισσότερο διεκπεραιωτικής συμμετοχής στις διδακτικές πρακτικές σε ταυτότητες που έχουν περισσότερο δημιουργικό χαρακτήρα και η πραγμάτωση των οποίων απαιτεί μεγαλύτερο βαθμό ανάληψης πρωτοβουλιών. Η μετάβαση αυτή για να συντελεστεί απαιτεί μία σταδιακή διαδικασία συμμετοχής σε πρακτικές που έχουν κλιμακούμενο χαρακτήρα. Η κλιμάκωση δε αυτή σχετίζεται με τον βαθμό δημιουργικότητας, διερεύνησης και αποστασιοποίησης από τα σχολικά εγχειρίδια που περιέχουν οι πρακτικές.

Στο σχετικό με την ανάπτυξη σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα θεωρητικό πλαίσιο η κλιμάκωση αυτή αποτυπώνεται στην υιοθέτηση της έννοιας των δραστηριοτήτων παράλληλα με την έννοια των σεναρίων. Δύο δε από τα βασικά διακριτικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων έναντι των σεναρίων, σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, είναι ότι αυτές στηρίζονται περισσότερο στον τρόπο διάταξης της ύλης που υιοθετούν τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια και ότι δεν προϋποθέτουν δυνατότητα κάθετης ανάγνωσης όλων των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων και αναγωγής του μαθήματος σε επίπεδο στόχων, οι οποίοι αναδιατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς.

Τα δύο, ωστόσο, παραπάνω χαρακτηριστικά έρχονται σε αντίθεση με τη σχετική θεωρία για τη διαθεματικότητα και τις ημιτυπικές/ άτυπες πρακτικές που αναπτύξαμε στα προηγούμενα μέρη της μελέτης. Αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό μάλιστα, για τις διαθεματικές και ημιτυπικές/ άτυπες πρακτικές δεν παρέχεται κά-



ποιο διδακτικό εγχειρίδιο<sup>15</sup> που πρέπει να ακολουθηθεί γραμμικά από τους εκπαιδευτικούς ούτε προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ η κάλυψη μιας συγκεκριμένης ύλης. Σχετικά δε με το δεύτερο χαρακτηριστικό, όπως σημειώσαμε σε προηγούμενο μέρος της μελέτης, η κάθετη ανάγνωση των μαθησιακών πόρων και η συνολική και από την αρχή της σχολικής χρονιάς ανακατανομή των διδακτικών στόχων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχέστερη υλοποίηση πρακτικών που έχουν χαρακτήρα διαθεματικό και που εντάσσονται σε επίπεδο ημιτυπικών ή άτυπων μορφών σχολικού γραμματισμού.

Για τους παραπάνω κυρίως λόγους δεν υιοθετούμε εδώ την έννοια της δραστηριότητας, αναγνωρίζοντας όμως την ανάγκη υιοθέτησης κλιμακούμενων πρακτικών για τη μετάβαση σε διαφορετικού είδους διδακτικές και μαθησιακές ταυτότητες προτείνουμε τη διάκριση των σεναρίων στις εξής δύο κατηγορίες:

α) Απλά σεναρία: πρόκειται για σεναρία στα οποία αποτυπώνονται μικρής έκτασης σχέδια εργασίας, τα οποία είναι περισσότερο υλοποιήσιμα σε περιπτώσεις μαθητών που δεν έχουν συνηθίσει να εργάζονται σε ένα ομαδοσυνεργατικό και διερευνητικό κλίμα. Για την υλοποίηση αυτών απαιτούνται μικρότερες ρωγμές στην οργάνωση του σχολικού χρόνου, στη διάταξη του χώρου και στο είδος των συμβάντων γραμματισμού στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές. Σε αδρές γραμμές, θα λέγαμε πως πρόκειται για σεναρία στα οποία ο ρόλος των διδασκόντων είναι περισσότερο καθοδηγητικός και τα οποία ενσωματώνουν πρακτικές και συμβάντα γραμματισμού στα οποία έχουν ήδη συνηθίσει να εργάζονται οι μαθητές (π.χ. επίλυση απλών ασκήσεων) αναμειγνύοντάς τα με συμβάντα και πρακτικές στα οποία είναι λιγότερο εξοικειωμένοι (π.χ. επίλυση προβλημάτων).

β) Σύνθετα σεναρία: στα σεναρία αυτά καταγράφονται μεγαλύτερης έκτασης σχέδια εργασίας η πραγμάτωση των οποίων απαιτεί μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης με διε-

---

<sup>15</sup> Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει έναν Οδηγό Πολιτιστικών Εκδηλώσεων για το Γυμνάσιο και έναν Οδηγό Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία ωστόσο αποτελούν τη θεωρητική τεκμηρίωση των ενδεικτικών διδακτικών προτάσεων που κατατίθενται σε αυτά.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ρευνητικές διδακτικές μεθόδους και μεγαλύτερες ρωγμές ως προς την οργάνωση του σχολικού χρονοχρόνου.

Δεδομένου ότι η διαφορά μεταξύ απλών και σύνθετων σεναρίων είναι κατά κύριο λόγο διαφορά κλιμάκωσης, η δομή και το περιεχόμενο αυτών, που προτείνεται στην επόμενη υποενότητα, είναι κοινή και για τα δύο. Οι ποιοτικές διαφορές ως προς το είδος των εγγράμματος ταυτοτήτων στις οποίες εκβάλλει κάθε διδακτική πρόταση που αποτυπώνεται σε μορφή σεναρίου, συνιστούν και τον χαρακτηρισμό του σεναρίου ως απλού ή σύνθετου.

Επίσης, αναφορικά με τη προτεινόμενη εδώ δομή, η οποία βασίζεται σε σχετική πρόταση του Κουτσογιάννη (μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 του ΚΕΓ), θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτή αποτελεί ένα ενδεικτικό πλαίσιο συγγραφής των σεναρίων και όχι έναν υποχρεωτικό οδηγό. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται μία δημιουργικής φύσεως ανάγνωση του δομικού πλαισίου που κατατίθεται και κατ' επέκταση μία δημιουργική αναπλαισίωσή του ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε πως καλό είναι το σενάριο να είναι επαρκές ως προς τη θεωρητική τεκμηρίωση της πρότασης που κατατίθεται, στοιχείο που σημαίνει πως οι συντάκτες της πρότασης καλό είναι να εμμένουν στη λεπτομέρεια όπου αυτή είναι απαραίτητη. Το μέρος, για παράδειγμα, των στόχων, δεδομένου ότι σε αυτό αποκρυσταλλώνεται το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στους μαθητές, είναι σημαντικό να είναι σαφές και ξεκάθαρο, στοιχείο που πιθανόν να επιβάλλει λεπτομερείς αναφορές σε κάποιες περιπτώσεις. Από την άλλη, καλό είναι το σενάριο να είναι ευσύνοπτο και να εμπεριέχει ρεαλιστικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς ως προς την πραγμάτωσή του. Τα στοιχεία που είναι σημαντικό να περιλαμβάνουν τα σενάρια για τα οποία γίνεται λόγος στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται στη συνέχεια.

## Δομή και περιεχόμενο σεναρίων

### I. Ταυτότητα

Στόχος του μέρους αυτού ενός διαθεματικού σεναρίου είναι η ευσύνοπτη παρουσίαση της πρότασης που κατατίθεται, προκειμένου να κατατοπιστεί ο εκάστοτε αναγνώστης σχετικά με αυτήν και να αποφασίσει αν τον ενδιαφέρει ή όχι. Στο μέρος αυτό καλό είναι να επισημαίνονται τα παρακάτω στοιχεία:

A. Τίτλος της διαθεματικής πρότασης: καταγράφεται σε μορφή τίτλου η κατατεθείσα πρόταση, ώστε να αποτυπώνεται η θεματική της. Εάν, για παράδειγμα, έχει συναποφασιστεί η πραγματοποίηση διαθεματικής εργασίας με θέμα την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων στα παιδικά παιχνίδια (πρόταση που κατατίθεται στην 3η Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου), τίτλος της πρότασης θα μπορούσε να είναι «Παιδικά παιχνίδια και στερεότυπα ως προς τα δύο φύλα». Εάν, από την άλλη, πρόκειται για μία πρόταση στο πλαίσιο ημιτυπικών ή άτυπων πρακτικών, καλό είναι να αποτυπώνεται η θεματική, αλλά και να καταγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής της. Για παράδειγμα, εάν πρόκειται για μία εκπαιδευτική εκδρομή σε μία περιοχή με στόχο την αποτύπωση της τοπικής ιστορίας της, τίτλος της πρότασης θα μπορούσε να είναι «Τριήμερη εκδρομή στην Ξάνθη: η ιστορία και οι παραδόσεις της περιοχής». Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να σημειώσουμε πως ακόμα και ο τίτλος της πρότασης, εάν πρόκειται για project, καλό είναι να συνδιαμορφωθεί με τους μαθητές, βάσει των κριτηρίων που οι ίδιοι θα θέσουν.

B. Δημιουργός/ δημιουργοί της πρότασης: σημειώνονται τα ονόματα των εκπαιδευτικών που συνέβαλαν στη συγγραφή του σεναρίου.

Γ. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: δεδομένου ότι στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης τα διδακτικά αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους, στοιχείο που επιβάλλει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών είτε της ίδιας είτε διαφορετικής ειδικότητας, στο μέρος αυτό καλό είναι να καταγράφονται τόσο τα γνωστικά αντικείμενα που διασυνδέονται όσο και οι ειδικότητες εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητο να συνεργαστούν για την πραγματοποίηση του σεναρίου.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Δ. Χαρακτήρας σεναρίου: επισημαίνεται αν το σενάριο αποτελεί πρόταση προς επιτέλεση ή αν έχει ήδη δοκιμαστεί σε τάξη.

Ε. Θεματική/ υπό διερεύνηση ζήτημα και συναφείς διαθεματικές έννοιες: στο σημείο αυτό καταγράφεται η θεματική που αποτελεί πεδίο προβληματισμού για την πραγματοποίηση του διαθεματικού σεναρίου, το βασικό δηλαδή ερευνητικό θέμα, καθώς και οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες που θα προσεγγιστούν μέσω της εφαρμογής του σεναρίου.

Στ. Τάξη/ ηλικίες: καταγράφεται η τάξη/ ηλικίες στις οποίες είτε έχει είτε μπορεί να αξιοποιηθεί η πρόταση, επισημαίνεται αν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις και με ποιες προϋποθέσεις καθώς και αν αποτελεί πρόταση που απαιτεί συνεργασία μεταξύ τάξεων (ίδιων ή διαφορετικών βαθμίδων ή σχολείων).

Ζ. Προσδιορισμός των χρονικών πλαισίων της πρότασης: σημειώνεται ο χρόνος (διδακτικός και εξωδιδακτικός) που προβλέπεται να χρειαστεί για την επιτέλεση του σεναρίου. Δεδομένου, όπως σημειώθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, η έννοια του διδακτικού χρόνου στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης προϋποθέτει διαφορετική αντιμετώπιση και οργάνωση από αυτήν του παραδοσιακού διδακτικού 45λεπτου, καλό είναι εδώ να σημειώνεται το πλαίσιο των πρακτικών γραμματισμού κατά τις οποίες θα εφαρμοστεί η πρόταση, το αν δηλαδή αυτή κατά την εφαρμογή της πραγματώνεται στο πλαίσιο των τυπικών, ημιτυπικών ή/ και άτυπων πρακτικών γραμματισμού. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να σημειώνεται τόσο ο χρόνος που απαιτείται στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, όσο και ο χρόνος που θα αξιοποιηθεί από το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης ή κατά τη διάρκεια ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών γενικότερα. Στην περίπτωση δε που απαιτούνται διαφορετικού είδους στρατηγικές ως προς την οργάνωση του μαθησιακού χρόνου, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή συνεχόμενων δίωρων, καλό είναι και αυτό το στοιχείο να αποτυπώνεται σε αυτό το μέρος του σεναρίου.

Η. Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή: καταγράφονται όλα τα πιθανά προαπαιτούμενα στοιχεία για την υλοποίηση της πρότασης, όπως ο βαθμός εξοικείωσης με κάποιο λογισμικό ή περιβάλλον, οι πιθανές προϋποθέσεις ως προς τον

χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή, την εξοικείωση των παιδιών με κάποιες μεθόδους εργασίας ή με κάποιες δεξιότητες. Εκτός από τις προϋποθέσεις, εάν η πρόταση έχει ήδη υλοποιηθεί, στα επιμέρους σημεία του σεναρίου που ακολουθούν σημειώνονται όσα ζητήματα προέκυψαν και είναι άξια παρατήρησης.

## II. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)

Εδώ παρουσιάζονται σε μορφή σύντομης περίληψης το περιεχόμενο της κατατεθείσας πρότασης, δηλαδή η θεματική και ο υπό διερεύνηση προβληματισμός, τα γνωστικά αντικείμενα που διαπλέκονται για την πραγμάτωσή της καθώς και οι γενικοί σκοποί στους οποίους εστιάζει η υλοποίηση του σεναρίου.

## III. Στόχοι – σκεπτικό

Σε αυτό το μέρος του σεναρίου καταγράφονται οι στόχοι που επιδιώκεται να υλοποιηθούν μέσω της πρότασης καθώς και το γενικότερο σκεπτικό που καθοδήγησε τη διαμόρφωσή της. Εάν η πρόταση έχει ήδη εφαρμοστεί σημειώνονται οι στόχοι που τελικώς επιτεύχθηκαν. Δεδομένου, όμως, ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μια απολύτως προδιαγεγραμμένη πορεία, στοιχείο που είναι ακόμη πιο εμφανές στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων και ημιτυπικών ή άτυπων πρακτικών, εάν πρόκειται για πρόταση η οποία έχει ήδη εφαρμοστεί, καλό είναι στο σημείο αυτό να καταγράφονται ακόμη και οι στόχοι που αποτέλεσαν την αρχική επιδίωξη χωρίς τελικά να υλοποιηθούν και σημειώνονται οι λόγοι για τους οποίους υπήρξε αναπροσαρμογή των στόχων κατά την πορεία επιτέλεσης του σεναρίου.

Επειδή, μάλιστα, η διαθεματική προσέγγιση -και ιδιαίτερα όταν αυτή ενσωματώνεται στη διδασκαλία μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου project- απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των στόχων, η αποτύπωση των διαδρομών που ακολουθήθηκαν στο πλαίσιο μίας ήδη δοκιμασμένης πρότασης για τη διαμόρφωση των στόχων μπορεί να βοηθήσει όσους εκπαιδευτικούς διαβάσουν το σενάριο να κατατοπιστούν ως προς το σκεπτικό των μαθητών και να μπορούν έτσι να προβλέψουν ενδεχόμενες δυσκολίες, ιδιαιτερότητες, αποκλίσεις κ.λπ.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά με το ζήτημα της στοχοθεσίας πρέπει να σημειώσουμε πως στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες προτάσεις ως προς την ταξινόμηση και τη διαβάθμισή της, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να έχει κάποιους άξονες ως οδηγούς για τη διαμόρφωση των στόχων. Έτσι, επισημαίνεται για παράδειγμα η διάκριση σε γενικούς και ειδικούς στόχους ή η διάκριση των στόχων σε γνωστικούς, συναισθηματικούς κ.λπ. (Χατζηγεωργίου 2004, 175-178). Δεδομένου ότι θεωρούμε πως τέτοιου είδους διακρίσεις συμβάλλουν στον κατακερματισμό των στόχων χωρίς παράλληλα να αναδεικνύουν το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που επιδιώκουμε να διαμορφώσουν οι μαθητές, θα προτείνουμε και εδώ την ομαδοποίηση των στόχων σύμφωνα με σχετική πρόταση του Κουτσογιάννη για την εφαρμογή και την ανάπτυξη σεναρίων στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενοι, λοιπόν, άξονες ομαδοποίησης των στόχων καθώς και το περιεχόμενο κάθε άξονα παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

### **Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις**

Σύμφωνα με τον άξονα αυτόν, προσδιορίζονται σε αυτό το μέρος οι στόχοι που αφορούν στις γνώσεις για τον κόσμο με τις οποίες επιδιώκεται να εφοδιαστούν οι μαθητές κατά την υλοποίηση του σεναρίου. Οι γνώσεις αυτές αφορούν σε φαινόμενα και ζητήματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και που έχουν κοινωνικοπολιτισμικό ενδιαφέρον. Την επιδίωξη μάλιστα για ενασχόληση με τέτοιου είδους φαινόμενα μπορεί να διακρίνει κανείς εύκολα ανατρέχοντας στα σχολικά εγχειρίδια και στη θεματική των ενοτήτων οι οποίες τα απαρτίζουν. Αν πάρουμε, για παράδειγμα, ενδεικτικά το εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας για τη Β' Γυμνασίου, θα παρατηρήσουμε την ύπαρξη ενότητας με τίτλο «Ζούμε με την οικογένεια», ενώ στο βιβλίο της λογοτεχνίας για την ίδια τάξη υπάρχει θεματική ενότητα με τίτλο «Οικογενειακές σχέσεις». Και στο εγχειρίδιο όμως της αρχαίας ελληνικής γλώσσας καταχωρείται διασκευασμένο απόσπασμα από κείμενο του Πλάτωνα με τίτλο «Ο σεβασμός προς τους γονείς μέλημα του νόμου».

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς από τα παραπάνω, το φαινόμενο της οικογένειας αποτελεί μία από τις πτυχές του κόσμου με τις οποίες οι συντάκτες των προγραμμά-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

των σπουδών και των εγχειριδίων επιδιώκουν να ενασχοληθούν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό φαίνεται να διαπερνάει όλα τα εγχειρίδια των γλωσσικών μαθημάτων για τη συγκεκριμένη τάξη, κάθε ένα από τα οποία το αντιμετωπίζει με διαφορετική αφετηρία και στόχευση. Η συνεξέταση, ωστόσο, του φαινομένου στο πλαίσιο των τριών μαθημάτων θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ενδεικτικό θέμα για διαθεματική εργασία στο πλαίσιο της φιλολογικής ζώνης.

Μία τέτοιου είδους, μάλιστα, εργασία θα μπορούσε να επεκταθεί και στο πλαίσιο ημιτυπικών πρακτικών, μέσω για παράδειγμα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών στα οποία κάποια σχολεία συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια τέτοιου είδους ανταλλαγών, όπως είναι γνωστό, οι μαθητές συχνά φιλοξενούνται από οικογένειες στο εξωτερικό, πρακτική που μπορεί να δώσει, για παράδειγμα, την ευκαιρία οι μαθητές να εργαστούν ως εθνογράφοι συλλέγοντας στοιχεία για μελέτη πεδίου στο πλαίσιο ενός project σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των οικογενειακών σχέσεων σε άλλες περιοχές του κόσμου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε στο μέρος αυτό του σεναρίου να διατυπωθεί για παράδειγμα ως στόχος οι μαθητές να γνωρίσουν τις δομές και τη λειτουργία της οικογένειας ως θεσμού, όπως ο θεσμός αυτός διαμορφώνεται διαχρονικά (π.χ. η οικογένεια στην αρχαία Ελλάδα και η οικογένεια σήμερα), αλλά και όπως διαμορφώνεται σε επίπεδο συγχρονίας ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές που απαντώνται από χώρα σε χώρα.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί είναι πως δεδομένου ότι στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της εμπλοκής με άτυπες και ημιτυπικές πρακτικές η διεύρυνση του σχολείου και των σχολικών γνώσεων προς τον κόσμο αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο, είναι καλό στο μέρος αυτό των σεναρίων να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση.

Αναφορικά δε με το ζήτημα των γνώσεων για τον κόσμο θα πρέπει να αποσαφηνιστεί πως με αυτές δεν εννοείται πως οι μαθητές επιδιώκεται να εφοδιαστούν με ένα σύνολο συγκεκριμένων γνώσεων για την πτυχή της πραγματικότητας που εξετάζουν. Αντίθετα, ως γνώσεις για τον κόσμο εννοούνται οι ποικίλες εκδοχές και οπτικές που κυριαρχούν σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε θέμα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα, με την έννοια ότι ιδιαίτερος στό-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

χος είναι η διερεύνηση των ποικίλων εκδοχών και αντιλήψεων που υπάρχουν για αυτό. Δεδομένης της έτσι κι αλλιώς συνθετότητας και πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα, στοιχείο που αντικατοπτρίζεται ακόμα και από τις επιστημονικές προσεγγίσεις σε αυτά, κύριο μέλημα πρέπει να είναι η γνωριμία των μαθητών με τις ποικίλες εκδοχές ενός φαινομένου, ο κριτικός αναστοχασμός σε σχέση με αυτές και η ικανότητα ανάπτυξης προσωπικής στάσης απέναντι σε ένα θέμα αλλά και ανάπτυξης πρωτοβουλίας για την αντιμετώπισή του.

Επιπλέον, είναι σημαντικό η υπό εξέταση πτυχή του κόσμου στο πλαίσιο μίας διαθεματικής εργασίας ή κατά τη συμμετοχή σε ημιτυπικές ή άτυπες πρακτικές να πηγάζει από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκουν, τον χαρακτήρα της εξωσχολικής τους κοινωνικοποίησης καθώς και από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης και του σχολείου. Για παράδειγμα, είναι πιθανό μία διαθεματική εργασία στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα την αξιοποίηση της αιολικής ενέργειας ως ανανεώσιμου ενεργειακού πόρου να προκαλεί περισσότερο ενδιαφέρον σε μαθητές ενός νησιού στο οποίο συζητιέται η δημιουργία αιολικού πάρκου από ότι σε μαθητές κάποιου αστικού κέντρου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού ένα είδος επαγρύπνησης ως προς την ανάγνωση των ζητημάτων που απασχολούν τους μαθητές για τον κόσμο, ώστε να έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει την ενασχόληση της τάξης με κάποιο ή κάποια από τα ζητήματα αυτά μέσω μίας διαθεματικής εργασίας ή μέσω της υλοποίησης ενός σεναρίου ημιτυπικού ή άτυπου γραμματισμού.

Σχετικά επίσης με την κατεύθυνση των μαθητών ως προς την επιλογή του υπό εξέταση θέματος, η οποία πολλές φορές μπορεί να πηγάζει από τα ίδια τα παιδιά, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο. Οι μαθητές, μέσω της επαναλαμβανόμενης εμπλοκής τους σε διδακτικά σχήματα, όπως το παραδοσιακό σχήμα της Ερώτησης- Απάντησης- Αξιολόγησης, έχουν εξασκηθεί αρκετά στο να θέτουν απαντήσεις σε ερωτήματα που τους τίθενται για ένα θέμα, ιδιαίτερα δε όταν πρόκειται για ερωτήματα κλειστού τύπου. Αυτό, λοιπόν, που είναι σημαντικό κατά τη διαμόρφωση των στόχων που αφορούν στις γνώσεις για τον κόσμο είναι να





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να διαμορφώσουν οι ίδιοι τα ερευνητικά ερωτήματα που θα θέσουν, αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων όχι μόνο για την ανεύρεση απαντήσεων αλλά και για τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τα ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα που μπορεί να τους απασχολούν.

Ένα, όμως, ακόμη ζήτημα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι το γεγονός πως οι μαθητές μέσω της ταχύτητας και της ευκολίας διάδοσης των πληροφοριών στις μέρες μας αλλά και λόγω της πλούσιας εξωσχολικής κοινωνικοποίησής τους έχουν πλέον αρκετές αναπαραστάσεις ως προς τις διάφορες πτυχές του κόσμου. Το στοιχείο αυτό μετατοπίζει τον προσανατολισμό των στόχων όχι μόνο σε ζητήματα γνώσεων για τον κόσμο, αλλά και στην ανάπτυξη των απαραίτητων στάσεων, πεποιθήσεων και αξιών για τον κόσμο. Στο μέρος αυτό, επομένως, ενός σεναρίου δεν αποτυπώνονται μόνο οι στόχοι που αφορούν τις γνώσεις αλλά και οι στόχοι που σχετίζονται με την καλλιέργεια των επιδιωκόμενων αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων. Η διατύπωση δε των στοιχείων αυτών σχετίζεται με το είδος της πολιτειότητας που οι σημερινές κοινωνίες απαιτούν από τους μαθητές να επιτελέσουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σε επίπεδο αξιών θα μπορούσε για παράδειγμα ως στόχος ενός σεναρίου να διατυπωθεί ο εξής: οι μαθητές να αποδέχονται την πολιτισμική ποικιλότητα ως πηγή δημιουργικότητας και να είναι σε θέση να αναστοχάζονται τους εναλλακτικούς τρόπους πολιτισμικής ανάπτυξης στο μέλλον. Σε επίπεδο επιδιωκόμενων στάσεων θα μπορούσε για παράδειγμα ως στόχος ενός σεναρίου να διατυπωθεί ο εξής: οι μαθητές να είναι σε θέση να επηρεάζουν την ανάληψη αποφάσεων σε κοινωνικό επίπεδο συμμετέχοντας, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, στη διαμόρφωση του κοινού καλού για την τοπική κοινότητά τους ή την κοινωνία να είναι σε θέση.

Σύμφωνα με όλα όσα υποστηρίχτηκαν παραπάνω οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υλοποίηση των στόχων σε επίπεδο γνώσεων και στάσεων για τον κόσμο με τους εξής τρόπους:

- Αξιοποίηση τεχνολογικών περιβαλλόντων, όπως οι διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης, ως μέσο άντλησης πληροφοριών για τον κόσμο.

- Αξιοποίηση διαδικτυακών περιβαλλόντων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας ως μέσων επαφής με τον κόσμο, συμμετοχής σε προβλήματα του κόσμου και ανάληψης δράσης για την αντιμετώπισή τους (π.χ. δυνατότητα επικοινωνίας με διεθνείς οργανισμούς).
- Αξιοποίηση των ίδιων των νέων μέσων και των τεχνολογικών περιβαλλόντων ως πτυχή του κόσμου υπό διερεύνηση (π.χ. ανάπτυξη ενός διαθεματικού project με αντικείμενο εξέτασης το ζήτημα του κώδικα δεοντολογικής χρήσης του διαδικτύου).
- Χρήση του διαδραστικού πίνακα ως μέσου προβολής των επιδιωκόμενων γνώσεων για τον κόσμο (π.χ. προβολή ενός ντοκιμαντέρ περιβαλλοντικού χαρακτήρα ή προβολή ειδήσεων για ένα γεγονός από διάφορα κανάλια και σύγκριση του τρόπου αντιμετώπισης μίας πτυχής του κόσμου από διαφορετικά μέσα).
- Χρήση των φορητών υπολογιστών ως εργαλείων συλλογής στοιχείων για τα υπό εξέταση φαινόμενα σε περιπτώσεις ιδιαίτερα ημιτυπικών ή άτυπων πρακτικών, κατά τις οποίες ο σχολικός χώρος προεκτείνεται σε εξωσχολικά πλαίσια (π.χ. χρήση φορητού υπολογιστή κατά τη διάρκεια μιας εκδρομής ως εργαλείο καταγραφής σημειώσεων πεδίου).

### **Γνώσεις για τη γλώσσα και/ή το αντικείμενο της κάθε επιστημονικής περιοχής**

Εκτός από το ζήτημα των γνώσεων και των αξιών για τον κόσμο, που είναι καίριας σημασίας για ένα σενάριο διαθεματικού, ημιτυπικού ή άτυπου χαρακτήρα, σημαντικός άξονας που πρέπει να διευκρινίζεται κατά την αποτύπωση των στόχων είναι και οι γνώσεις για τη γλώσσα ή το αντικείμενο εξέτασης της κάθε επιστημονικής περιοχής η οποία εμπλέκεται κατά την εφαρμογή του σεναρίου.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που είναι σημαντικό είναι οι γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτηθούν να πηγάζουν μέσω της ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών με το υπό διερεύνηση θέμα που εξετάζουν. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να εκπορεύονται από τις ανάγκες διερεύνησης και να μην αποτελούν μεμονωμένο αυτοσκοπό.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως προς την απόκτηση των γνώσεων για τη γλώσσα ή για τα αντικείμενα των άλλων επιστημονικών περιοχών που μπορεί να εμπλέκονται στην υλοποίηση ενός διαθεματικού σεναρίου θα λέγαμε πως η χρήση τους θα μπορούσε να προσανατολιζόταν στη δημιουργικότερη απόκτηση των επιδιωκόμενων γνώσεων. Έτσι, για παράδειγμα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ψηφιακά γλωσσικά εργαλεία, όπως τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων για τη διερεύνηση γλωσσικών φαινομένων ενταγμένων σε κειμενικά πλαίσια, και γενικότερα λογισμικά ανοικτού κατά κύριο λόγο κώδικα που επιτρέπουν τη δημιουργικότερη απόκτηση γνώσεων που πηγάζουν από τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές.

### **Γλώσσα/ σημείωση και γραμματισμοί**

Στο σημείο αυτό του σεναρίου αποτυπώνονται οι στόχοι που σχετίζονται με τους γραμματισμούς με τους οποίους επιδιώκεται να εφοδιαστούν οι μαθητές. Με άλλα λόγια στο μέρος αυτό αποτυπώνονται όλες οι δεξιότητες τις οποίες πρόκειται να καλλιεργήσουν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της πρότασης και οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματική τους ανταπόκριση σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου (Castell et al 1986: 7-11). Εκτός όμως από τους στόχους που σχετίζονται με λειτουργικές διαστάσεις γραμματισμού, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των οποίων είναι η επίτευξη κοινωνικών επιδιώξεων ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, είναι σημαντικό να δίνεται βαρύτητα ιδιαίτερη και σε κριτικές διαστάσεις γραμματισμού, σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται η συνειδητοποίηση (αλλά και η αμφισβήτηση) της λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου της γλώσσας ως μέσου διατήρησης και αναπαραγωγής τους (Baynham 2002: 19-21).

Επιπλέον, δεδομένου ότι στο πλαίσιο της εμπλοκής τους με διαθεματικές προσεγγίσεις οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την κοινωνική γλώσσα και τα κειμενικά είδη ποικίλων επιστημονικών περιοχών στα διαθεματικά σενάρια προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για την καλλιέργεια του σχολικού γραμματισμού. Αυτό σημαίνει πως κατά τον σχεδιασμό του σεναρίου είναι σημαντικό να τίθενται και ιδιαίτερες επιδιώξεις που σχετίζονται με τη βοήθεια των μαθητών ως προς την πραγματο-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ποίηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο της σχολικής τους διαδρομής. Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει επί τούτου εστίαση και στο ζήτημα της κατάκτησης του σχολικού λόγου. Για παράδειγμα, σε ένα διαθεματικό σενάριο ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα την αιολική ενέργεια θα μπορούσε να δοθεί θαυμάσια η δυνατότητα για εστίαση κατά το γλωσσικό μάθημα στις ιδιαιτερότητες των κειμενικών ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές στο πλαίσιο της διδακτικής των φυσικών επιστημών.

Πέρα όμως από τις διαστάσεις του συμβατικού γραμματισμού στο μέρος αυτό του σεναρίου καλό είναι να υπάρχει ιδιαίτερη εστίαση και στις δεξιότητες νέου γραμματισμού με τις οποίες επιδιώκεται να εφοδιαστούν οι μαθητές. Η εστίαση, μάλιστα, αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός της αλλαγής στα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε για τη δημιουργία σημείων ή τα μέσα παραγωγής νοήματος. Η αλλαγή αυτή απαιτεί νέου είδους δεξιότητες στις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εκγυμνάζονται οι μαθητές, κατανόηση της νέας κειμενικής πραγματικότητας που τα τεχνολογικά εργαλεία διαμορφώνουν και δεξιότητες όχι μόνο γλωσσικές αλλά και σημειωτικές, δεδομένης της πολυτροπικής παραγωγής νοήματος που κυριαρχεί στα νέα μέσα.

Επίσης, αναφορικά με τους επιδιωκόμενους γραμματισμούς σημαντικός άξονας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι όχι μόνο το είδος των γραμματισμών αυτών αλλά και ο τρόπος απόκτησής τους, στοιχείο που σχετίζεται ιδιαίτερα με τον χαρακτήρα των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται. Οι γνώσεις και οι στάσεις για τον κόσμο, οι γνώσεις για την εκάστοτε επιστημονική περιοχή, οι γραμματισμοί και ο τρόπος απόκτησης αυτών συγκροτούν το είδος της συνολικής εγγράμματης ταυτότητας την οποία επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

Αναφορικά με την έννοια της ταυτότητας (identity), ακολουθώντας αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου, λαμβάνουμε αυτήν ως τη ρητορική εκδοχή των ποικίλων τρόπων ύπαρξης και τοποθέτησης των υποκειμένων στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι το είδος της ταυτότητας που χαρακτηρίζει ένα υποκείμενο προσδιορίζεται εν μέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, αλλά και από επιπλέον σημειωτικό υλικό (όπως η ενδυμασία του ή οι κινήσεις του σώματός του) και ότι η ταυτότητα κάθε υποκειμένου

δεν έχει ένα στατικό και ενιαίο χαρακτήρα, αλλά παρουσιάζει ποικίλες εκδοχές ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται (Fairclough 2003: 112· Gee 2005: 26).

Εφόσον, λοιπόν, η έννοια της ταυτότητας είναι γλωσσικά και σημειωτικά καθοριζόμενη, με την έννοια ότι καθορίζεται από τη χρήση των γλωσσικών και σημειωτικών πόρων εκ μέρους των υποκειμένων, μοιραία και η διαπαιδαγώγηση στη χρήση αυτή, που συντελείται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων, έχει σχέση με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού, επομένως, θα λέγαμε ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένου είδους ταυτοτήτων και μάλιστα συγκεκριμένου είδους εγγράμματων ταυτοτήτων που υιοθετούν διαφορετικές θέσεις απέναντι στα κείμενα και το γραμματισμό και κατ' επέκταση διαφορετικές θέσεις μέσα στον κόσμο και την κοινωνία (Bloome et al. 2005: xvii).

#### **IV. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης.**

Στο σημείο αυτό του σεναρίου θα αποτυπωθεί με λεπτομέρειες η πορεία και τα στάδια πραγμάτωσης της πρότασης, θα παρουσιαστούν δηλαδή αναλυτικά οι διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθηθούν για την υλοποίηση των στόχων που κατατέθηκαν στο προηγούμενο μέρος του σεναρίου. Δεδομένης, μάλιστα, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, της σημασίας του χαρακτήρα των διδακτικών πρακτικών στη διαμόρφωση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών, θα εστιάσουμε αμέσως μετά σε αυτές. Πριν όμως από αυτό, θα πρέπει να σημειώσουμε πως εάν πρόκειται για πρόταση που έχει ήδη εφαρμοστεί καλό είναι κατά τη λεπτομερή παρουσίασή της να σημειώνονται και οι πιθανές αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό, η πορεία δηλαδή που μπορεί να είχε σχεδιαστεί αρχικά από την τάξη και η διαδρομή που τελικώς ακολουθήθηκε.

#### **Διδακτικές πρακτικές**

Το ζήτημα του είδους των διδακτικών πρακτικών αποτελεί καίριο ζήτημα ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους μίας πρότασης και γι' αυτόν το λόγο ο σχεδιασμός τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Το είδος εξάλλου των διδακτικών πρακτικών στις οποίες

εμπλέκονται οι μαθητές τους εκγυμνάζει σε συγκεκριμένου είδους μαθησιακές ταυτότητες, η επιτέλεση των οποίων παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνολική συγκρότηση της ταυτότητάς τους. Αναφορικά, λοιπόν, με τις διδακτικές πρακτικές στα πλαίσια της διαθεματικότητας και σε επίπεδα ημιτυπικού ή άτυπου σχολικού γραμματισμού θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτές καλό είναι να έχουν χαρακτήρα διερευνητικό, βιωματικής πρόσληψης της γνώσης και ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών. Βασικές αρχές, εξάλλου, της διαθεματικής προσέγγισης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία αποτελούν η ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, η αυτενέργεια των μαθητών, η συνεργασία μεταξύ τους, η σύνδεση των σχολικών πρακτικών με την πραγματική ζωή και η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή.

Σε γενικές γραμμές οι παραπάνω αρχές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσω των διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων που επιτελούνται στα πλαίσια των σχεδίων εργασίας, βασικές προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση των οποίων είναι η διαφορετική αντίληψη για τον σχολικό χωροχρόνο -και κατ' επέκταση η διαφορετικού είδους οργάνωσή του- και η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς. Αναφορικά δε με τα βασικά στάδια που πλαισιώνουν την υλοποίηση ενός project αυτά θα μπορούσαν συνοπτικά να περιγραφούν ως εξής:

1. Διερεύνηση, συζήτηση και επιλογή θέματος: στο στάδιο αυτό προκαλείται στους μαθητές προβληματισμός και ευαισθητοποίηση για κάποια θέματα, μέσα από ένα κλίμα αναζήτησής και με την πρόκληση ποικίλων ερεθισμάτων (π.χ. κάποιο θέμα των σχολικών βιβλίων ή κάποιο επίκαιρο ζήτημα) από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βοηθά τους μαθητές, ύστερα από διάλογο μεταξύ τους, να καταλήξουν στην τελική επιλογή του θέματος. Μετά την επιλογή αυτή θα πρέπει να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τον σκοπό αυτό ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές προσπαθώντας να τους ευαισθητοποιήσει για το θέμα και να τους φέρει σε επαφή με κάποιες πτυχές του. Φέρνει υλικό έντυπο και ψηφιακό, παρακινεί τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες, προκαλεί καταιγισμό ιδεών στους μαθητές για να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

2. Προγραμματισμός δραστηριοτήτων: στο στάδιο αυτό γίνεται ο καταμερισμός των εργασιών, ατομικών και ομαδικών, για τη διερεύνηση του θέματος, ορίζονται οι ομάδες και καθορίζεται ο ρόλος τους καθώς και ο ρόλος κάθε μέλους τους, η ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί και οι δραστηριότητες που θα γίνουν.

3. Διεξαγωγή δραστηριοτήτων: στη φάση αυτή επιτελείται αρχικά η συλλογή των πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα με ποικίλους τρόπους (π.χ. βιβλιογραφική έρευνα σε κάποια βιβλιοθήκη, έρευνα πεδίου, συνεντεύξεις με ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα, σύνταξη επιστολών σε ειδικούς, οργανώσεις, κυβερνητικές υπηρεσίες κλπ., προετοιμασία και συμπλήρωση ερωτηματολογίου, διεξαγωγή εργαστηριακών πειραμάτων κ.ά.) Μετά τη συλλογή ακολουθεί η σύνθεση και η επεξεργασία των πληροφοριών, προκειμένου οι μαθητές να αναχθούν σε κάποια βασικά συμπεράσματα σχετικά με το θέμα που επέλεξαν να εξετάσουν.

4. Αξιολόγηση: κατά το τελευταίο στάδιο ενός σχεδίου εργασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί κάποια παρουσίαση και κοινοποίηση των πορισμάτων της έρευνας των μαθητών στην ευρύτερη κοινότητα (π.χ. στο σχολείο, σε άλλα σχολεία, σε γονείς, στα ΜΜΕ, στη διαδικτυακή σελίδα της τάξης κ.λπ.). Ως προς την αξιολόγηση, όμως, ιδιαίτερα σημαντικό είναι καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας να υπάρχει παρεμβολή διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης ως προς την πορεία του project. Κατά τη διάρκειά τους καλό είναι να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και στον τρόπο εργασίας και συνεργασίας των μαθητών, ούτως ώστε αν είναι απαραίτητο να αλλάζει η σύνθεση των ομάδων. Γενικότερα, είναι σημαντικό το project να ενέχει έναν βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας ούτως ώστε να είναι εφικτές οι όποιες αλλαγές χρειάζονται ανάλογα με τις διδακτικές και μαθησιακές συνθήκες. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί πως κατά την αξιολόγηση δεν πρέπει στο επίκεντρο της προσοχής να είναι το τελικό αποτέλεσμα, τα πορίσματα της έρευνας δηλαδή στα οποία θα οδηγηθεί η τάξη, αλλά η όλη μαθησιακή διαδικασία.

Θα πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε πως τα στάδια υλοποίησης ενός project, τα οποία εν συντομία περιγράφηκαν παραπάνω, δεν αποτελούν υποχρεωτικούς άξονες καθορισμού της πορείας των διδακτικών πρακτικών που θα ακολουθήσουν οι εκπαι-



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

δευτικοί. Αντιθέτως, αποτελούν και αυτά διαθέσιμα σχέδια, ο ανασχεδιασμός των οποίων σύμφωνα με τη δημιουργική ανάγνωσή τους από τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνικοπολιτισμική περίσταση της τάξης τους, εκβάλλει στον κατάλληλο σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών υλοποίησης ενός project.

Εκτός όμως από τα στάδια των σχεδίων εργασίας, σημαντικοί άξονες που καθορίζουν αποφασιστικά το είδος των διδακτικών πρακτικών που επιτελούνται αποτελούν οι ρόλοι που πραγματώνουν οι μαθητές και ο δάσκαλος. Στο πλαίσιο του είδους των πρακτικών που συζητούνται στην παρούσα μελέτη καλό είναι από τη μια ο δάσκαλος να καθοδηγεί τους μαθητές και να τους συμβουλεύει όποτε το χρειάζονται, να τους προκαλεί ερεθίσματα και κίνητρα, να τους βοηθάει στη διαμόρφωση του πλαισίου και στην αξιοποίηση των απαραίτητων εργαλείων, να παρατηρεί και να επεμβαίνει μόνο όταν αυτό είναι απαραίτητο και προκειμένου να αποφευχθούν δυσκολίες, αποκλίσεις, πλατειασμοί. Ο ρόλος των μαθητών από την άλλη πρέπει να είναι κυρίαρχος και να τους δίνει τη δυνατότητα να αναζητούν, να διερευνούν, να συνεργάζονται και να κινούνται ελεύθερα στον χώρο.

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, θα πρέπει να επισημάνουμε μερικά στοιχεία που κανείς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να προσέχει ιδιαίτερα κατά τη διδακτική εφαρμογή προτάσεων που κινούνται στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων και άτυπων ή ημιτυπικών πρακτικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται ως προς την ανάπτυξη ρεαλιστικών και εφαρμόσιμων προσδοκιών. Για παράδειγμα, εάν ένας εκπαιδευτικός σχεδιάζει κατά την πρότασή του να ενσωματώσει στις διδακτικές του πρακτικές τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένων προκειμένου να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών του στην παραγωγή γραπτού λόγου, σκόπιμο είναι εξ αρχής να αποσαφηνίσει μια σειρά ερωτημάτων, όπως είναι το είδος του ρόλου που δάσκαλος και μαθητές θα έχουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και εάν οι προτεινόμενοι ρόλοι είναι εφαρμόσιμοι σύμφωνα με το ισχύον υπόβαθρο της τάξης ή όπως είναι ο διαφοροποιητικός ρόλος που θα έχει η αξιοποίηση των τεχνολογικών περιβαλλόντων.





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Σημαντικό, επίσης, είναι να υπάρχει σχεδιασμός ως προς την προσαρμογή καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών σε ήδη ισχύουσες. Για την εφαρμογή, για παράδειγμα, διδακτικών προτάσεων που ενέχουν στοιχεία της μεθόδου των σχεδίων εργασίας, όπως αναφέρθηκε ήδη, απαιτούνται από τους μαθητές διαφορετικοί ρόλοι, διαφορετικός σχεδιασμός του διδακτικού χωροχρόνου κ.λπ. Εάν, ωστόσο, μία τάξη δεν είναι συνηθισμένη σε τέτοιου είδους πρακτικές, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του τις μαθησιακές ταυτότητες που πραγματώνουν οι μαθητές τους, το είδος δηλαδή των μαθησιακών ρόλων στους οποίους έχουν εξασκηθεί να κινούνται και βάσει αυτών να σχεδιάζει την ενσωμάτωση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Επίσης, εάν για παράδειγμα η τάξη θα πρέπει να μετακινείται στο εργαστήριο της πληροφορικής είναι σημαντικό να δοθεί τις πρώτες φορές έμφαση και στην εξοικείωση των μαθητών με την άμεση προσαρμογή στο εργαστήριο, προκειμένου να μην καταναλώνεται πολύτιμος χρόνος για διαδικαστικής φύσεως ζητήματα. Επιπλέον, θα μπορούσε ακόμη και γι' αυτόν τον σκοπό να προβλέπονται αντίστοιχες αρμοδιότητες σε ομάδες μαθητών, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν ρόλους διοργανωτών της τάξης και της εύρυθμης λειτουργίας του προγράμματος.

- Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές και ιδιαίτερα ως προς την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των τεχνολογικών περιβαλλόντων θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας και σε ένα ακόμη θέμα που πολύ συχνά προβληματίζει και σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αγκυλώνει τους εκπαιδευτικούς. Το θέμα αυτό σχετίζεται με το γεγονός πως πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση των νέων μέσων λόγω της ανασφάλειας που νιώθουν, καθώς πολύ συχνά οι μαθητές τυχαίνει να γνωρίζουν πολύ περισσότερα στοιχεία τεχνολογικής φύσεως από τους ίδιους. Ο προβληματισμός αυτός, ο οποίος στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται με τους όρους *digital natives* για τους μαθητές και *digital immigrants* για τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω μεθόδων όπως η «αντίστροφη καθοδήγηση» (*reverse mentoring*). Κατά τη μέθοδο αυτή μπορούν ακόμη και οι μικρότεροι μαθητές, εφόσον είναι πιο εξοικειωμένοι, να καθοδηγήσουν σε κλίμα συνεργασίας τους μεγαλύτερους και λιγότερο εξοικειωμένους με την τεχνολογία μαθητές (βλ. διεθνές

πρόγραμμα [GenYES](#) κατά το οποίο οι μαθητές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη)

### **Απαραίτητα στοιχεία**

Σύμφωνα με όλα όσα υποστηρίχθηκαν παραπάνω σε ένα σενάριο είναι απαραίτητο να αποτυπώνονται τα κάτωθι στοιχεία:

- **Αφετηρία:** Σε αυτό το μέρος καταγράφεται το υπό διερεύνηση θέμα του σεναρίου καθώς και το πλαίσιο αφετηρίας στο οποίο εντάσσεται αυτό

- **Θεωρητικό Πλαίσιο:** Στο σημείο αυτό τεκμηριώνονται θεωρητικά οι προτάσεις που κατατίθενται για την υλοποίηση του σεναρίου. Αν πρόκειται για θεωρητικό πλαίσιο το οποίο είναι ήδη σχετικά γνωστό τότε η παρουσίασή του καλό είναι να είναι ευσύνοπτη. Στην περίπτωση όμως που πρόκειται για θεωρίες διδακτικής λιγότερο γνωστές καλό είναι αυτές να αποτυπώνονται με λεπτομέρεια ούτως ώστε να είναι σε θέση ο αναγνώστης να κατανοήσει τις θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίζεται το υπό κατάθεση σενάριο.

- **Στάδια και πορεία:** Δεδομένου ότι ένα σενάριο στο πλαίσιο της διαθεματικότητας ή των ημιτυπικών/ άτυπων πρακτικών απαιτεί σχεδιασμό για περισσότερα του ενός δίωρα σε αυτό το μέρος καλό είναι να αποτυπώνονται με λεπτομέρειες τα στάδια επιτέλεσης της πρότασης.

- **Τεχνολογίες που θα αξιοποιηθούν:** παρουσιάζονται αναλυτικά τα τεχνολογικά εργαλεία και περιβάλλοντα που θα αξιοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων και την εφαρμογή του σεναρίου. Σημαντικό στοιχείο, το οποίο πρέπει να αποτυπώνεται κατά την αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν ως προς τις νέες τεχνολογίες είναι το πώς συνδέονται οι ΤΠΕ με τις διδακτικές μεθόδους και σε τι συμβάλλει η αξιοποίησή τους.

- **Εργαλεία και συμπληρωματικό υλικό:** σημειώνονται όλα τα απαραίτητα για την υλοποίηση της πρότασης εργαλεία καθώς και οποιοδήποτε υλικό χρειάζεται να διαμοιραστεί στους μαθητές κατά την εφαρμογή του σεναρίου. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται και το φύλλο εργασίας το οποίο θα δοθεί στους μαθητές και στο οποίο

αποτυπώνονται τα στάδια διερεύνησης που πρέπει να ακολουθήσουν κατά τη διδακτική πορεία.

- **Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές:** καταγράφονται οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή του σεναρίου, οι μέθοδοι που θα ακολουθήσει η τάξη για την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας, οι στρατηγικές που θα αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση του χώρου, την οργάνωση της τάξης, την κινητοποίηση των μαθητών.

- **Αξιολόγηση:** δεδομένου ότι σημαντικό μέρος κάθε διδακτικής πρακτικής αποτελούν οι αξιολογικές διαδικασίες, σχετικά τόσο με την επίτευξη των διδακτικών στόχων όσο και με την ίδια τη διδακτική πρακτική, σε αυτό το μέρος του σεναρίου καταγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των μαθησιακών διαδικασιών. Είναι δε αυτονόητο νομίζουμε πως κάθε πρόταση για αξιολόγηση που κατατίθεται πρέπει να συμβαδίζει με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές διδακτικές αρχές που υιοθετήθηκαν για τον σχεδιασμό της.

### Άλλες εκδοχές

Σε αυτό το μέρος του σεναρίου παρουσιάζονται με ευσύνοπτο τρόπο οι πιθανές διαφορετικές εκδοχές που θα μπορούσε να έχει η κύρια πρόταση που κατατίθεται σχετικά με την οποία σημειώνονται τα στοιχεία διαφοροποίησης. Οι πιθανές διαφορετικές εκδοχές, εφόσον αυτές αφορούν σε κάποιο ή σε κάποια μόνο μέρη του σεναρίου μπορούν να ενσωματωθούν και στο κύριο μέρος του σεναρίου, χωρίς δηλαδή να είναι απαραίτητο να καταγράφονται σε ξεχωριστό μέρος. Αυτό, όμως, που είναι σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι να αποτυπώνεται ευκρινώς και να τεκμηριώνεται η προτεινόμενη λογική των διαφορετικών εκδοχών και κυρίως μέσω της κατάθεσής τους να γίνονται εύκολα αντιληπτές οι ποιοτικές διαφορές μεταξύ των εκδοχών και τα αποτελέσματα στα οποία αυτές εκβάλλουν ως προς την διαμόρφωση των εγγράμματων ταυτοτήτων των μαθητών.

### Κριτική

Στο μέρος αυτό του σεναρίου καταγράφεται επιγραμματικά η κριτική του. Σε περίπτωση δηλαδή που πρόκειται για πρόταση προς υλοποίηση σημειώνονται οι πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή της, ενώ σε περίπτωση που πρόκειται για πρόταση που έχει ήδη εφαρμοστεί συνοψίζεται εδώ η κριτική από την εμπειρία εφαρμογής που είχε η τάξη. Στην τελευταία, επίσης, περίπτωση καλό θα ήταν να δινόταν και κάποια πιθανά τεκμήρια από το υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια εφαρμογής της πρότασης, ούτως ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει με περισσότερο απτό τρόπο τη μέθοδο και τη λογική εργασίας των μαθητών.

### Βιβλιογραφία

Εφόσον κατά τη συγγραφή ή κατά την εφαρμογή του σεναρίου προτείνεται η αξιοποίηση συγκεκριμένων βιβλιογραφικών πηγών, αυτές σημειώνονται σε αυτό το μέρος της μελέτης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

### I. Ελληνόγλωσση

Αναχιώτης, Σ. Ν. 2004. Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, επίμ. Αγγελίδης, Π. Α. & Γ. Γ. Μαυροειδής, 5-18. Αθήνα: Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Βάλκανος, Ν., Βοζίκας, Γ. & Δ. Κουτσούγερας. 2006. *Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Ε. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου. 2006. *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kalantzis, M. & B. Core. 2009. *Νέες τεχνολογίες και νέα μάθηση. Στο Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*, επιμ. Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αραποπούλου. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ & ΖΗΤΗ.
- Κασκαντάμη, Μ. 2006. Αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»*, επίμ. Χατζηδήμου, Σ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π. & Κ. Χατζηδήμου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσίμπουρα, Ε. 2001. Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και διαθεματικότητα. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.
- Κέκια, Α. 2003. Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Αυστραλίας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ. & Σ. Αντωνοπούλου. 2010. Οι διαδραστικοί πίνακες και η αξιοποίησή τους στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ 02)*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010α. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ 02)*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010β. Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο *Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολο-*



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- γίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη, 2-3 Μαΐου 2009.  
Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. 343-357.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. Λόγοι και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια ν.ε. γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του συνεδρίου «Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση»*, επίμ. Κατσαρού, Ε. & Μ. Πορκός. Ρέθυμνο, 10-12 Οκτωβρίου 2008.
- Ματσαγούρας, Η. 2004. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2011. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. τόμος Α: γενικό μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παυλίδου, Μ. 2010. Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, διδακτικά κειμενικά είδη και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.
- Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. Σ., & Ν. Αλεξανδρής. 2008. Έρευνα θέσεων καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Πάτρα, 28-30 Μαρτίου 2008.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΜΘ). 2011α. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου* (ΦΕΚ 1562/ 2011).
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΜΘ). 2011β. *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη- Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Μ. Γκάιτλιχ. 2009. *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Φλουρής, Γ. 1983. *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. 2004. *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατσημιχαήλ, Μ. 2010. Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 16, Σεπτέμβριος 2010. 212-225.

## II. Ξενόγλωσση

- Barton, D. & M. Hamilton. 2000. Literacy practices. In *Situated literacies: reading and writing in context*, eds. Barton, D., Hamilton, M. & R. Ivanic. London: Routledge. 7-15.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christia, B.M., Otto, S. & N. Shuart- Fariw. 2005. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castell, S., Luke, A. & D. MacLennan. 1986. On defining literacy. In *Literacy, society, and schooling: a reader*, eds. Castell, S., Luke, A. & D. MacLennan. New York: Cambridge University Press. 3-14.
- Christie, F. 1997. Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*, eds. Christie F. & J.R. Martin. London and Washington: Cassell. 134- 160.
- Cope, B. & M. Kalantzis. 2000. Multiliteracies: The beginning of an idea. In *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, eds. Cope, B. & M. Kalantzis. London: Routledge.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Fillion, B. 1989. Language across the curriculum : examining the place of language in our schools. In *To compose: teaching writing in high school and college*, ed. Newkirk T. London: Heinemann.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



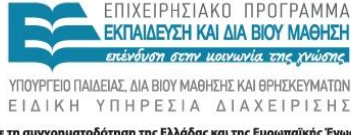
ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Finnish National Board of Education. 2003. *National core curriculum for General Upper Secondary Education Intended for Young People*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Gee, J. P. 2003. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. 2005. *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Kellner, D. & J. Share. 2005. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26/ 3: 369-386.
- Knobel, M. & C. Lankshear (eds.). 2007. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. Published at Gerhard Stickel & Tamás Váradi (eds.): *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag (p. 43-59).
- Lankshear, C. & M. Knobel. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Martin, J.R. 2009. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistic and Education*, 20. 10-21.
- Ministero Dell'istruzione, Dell'università E Della Ricerca. 2007. *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- Parker, R. 1985. The "Language across the Curriculum" Movement: A Brief Overview and Bibliography. In *College Composition and Communication*, 36/ 2: 173-177.
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K. & J. Miller. 2005. Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 91-101.
- Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London & New York: Routledge.





Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Victorian Curriculum and Assessment Authority. 2008. *Victorian Essential Learning Standards -Discipline-based learning strand: English*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Warschauer, M. 2008. Laptops and Literacy: A Multi-Site Case Study. In *Pedagogies: An International Journal*, 3: 52–67