



Π.3.1.1.

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

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΔΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

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

ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΙΔΟΥ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2011



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι. Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Συντονιστής Ομάδας Γλώσσας: Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ομάδα εργασίας γλώσσας:

Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Κωνσταντίνος Κουτσανδρέας

Βασιλική Μπατσίδου

Μαρία Παυλίδου

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

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



Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	6
1. Εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών, γλωσσικό μάθημα και αξιολόγηση	9
1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο	9
1.2 Το Π.Σ. της βασικής εκπαίδευσης.....	10
1.3 Το γλωσσικό διδακτικό αντικείμενο	17
1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας.....	20
2. Ανάλυση.....	23
2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος.....	23
2.1.1 Γνώσεις για τον κόσμο	24
2.1.2 Γλώσσα/σημείωση, λογοτεχνία και γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία	30
2.2 Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες	47
2.3 Τα syllabi της Σουηδικής, της Sámi και της Romany	60
3. Συμπεράσματα- συζήτηση	63
3.1 Γενικές διαπιστώσεις.....	64
3.2 Διαπιστώσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ	65
Βιβλιογραφία	76



Περίληψη

Αντικείμενο της μελέτης αυτής είναι οι προτεινόμενοι τρόποι ένταξης και γλωσσοδιδασκτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη βασική εκπαίδευση της Φιλανδίας. Για τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού αναλύθηκε το ισχύον φιλανδικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση (National Core Curriculum for Basic Education 2004), ενώ για την ανάλυση του υλικού ακολουθήθηκαν οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας στην οποία εντάσσεται η παρούσα μελέτη.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε οι προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα να πλαισιώνονται ως επί το πλείστον από τον ολιστικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο, ενώ στις μεγαλύτερες κυρίως τάξεις ανιχνεύονται επιπλέον και κάποια στοιχεία επιρροής από τον κειμενοκεντρικό και κριτικό λόγο. Αναφορικά με τις ΤΠΕ, αυτές προτείνεται να προσεγγιστούν ως διαθεματική ενότητα στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων, προκειμένου μέσω της χρήσης τους οι μαθητές να αποκτήσουν τόσο τεχνικές όσο και λειτουργικές διαστάσεις ψηφιακού γραμματισμού και να αντιληφθούν με κριτική οπτική την αλληλεπιδραστική σχέση της τεχνολογίας με την κοινωνία. Επιπλέον, από το πρόγραμμα σπουδών προτείνεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα ως μέσων διδασκαλίας και ως μέσων πρακτικής γραμματισμού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προτείνεται η καλλιέργεια γραμματισμού ο οποίος έχει χαρακτηριστικά ευέλικτου, δημιουργικού και αποτελεσματικού χειρισμού της επικοινωνίας και των κειμενικών μηχανισμών και προεκτείνεται πέρα από τον παραδοσιακό έντυπο λόγο και σε δεξιότητες νέου γραμματισμού. Ιδιαίτερη δε εστίαση υπάρχει από το Π.Σ. και σε κριτικές διαστάσεις του νέου γραμματισμού, κυρίως όμως ως προς τη χρήση των μέσων ενημέρωσης και του διαδικτύου και τον παράγοντα που σχετίζεται με την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών άντλησής τους. Για την επίτευξη των παραπάνω το πρόγραμμα σπουδών



προϋποθέτει ταυτότητες μαθητών που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και συνεργάζονται μεταξύ τους και ταυτότητες εκπαιδευτικών με ανεπτυγμένη και ταυτόχρονα κριτική επαγγελματική ενημερότητα που θα μπορούν να διαμορφώσουν, σύμφωνα με την τοπική ποικιλότητα και τις ανάγκες της τάξης τους, το δικό τους πρόγραμμα σπουδών.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα από τα πιο πολυσυζητημένα συστήματα διεθνώς, γεγονός που σχετίζεται αναμφίβολα με τα μεγάλα ποσοστά επιτυχίας της φιλανδικής εκπαίδευσης στις διεθνείς αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και, συγκεκριμένα, στις αξιολογήσεις του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment). Αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες, για παράδειγμα, στην τελευταία αξιολόγηση του εν λόγω προγράμματος το 2009, οι Φιλανδοί μαθητές είχαν την τρίτη θέση, σε ένα σύνολο 65 χωρών, ακολουθώντας τους μαθητές της Σαγκάης και της Κορέας (OECD 2010, 13). Να σημειωθεί, επίσης, ότι στις αξιολογήσεις του 2000 και του 2003 είχαν την πρώτη θέση, ενώ στην αξιολόγηση του 2006 τη δεύτερη (Hautamäki et al. 2008, 12). Παρά την πτωτική λοιπόν τάση που σημειώνεται στις γλωσσικές επιδόσεις των Φιλανδών σύμφωνα με το PISA, στοιχείο που έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, η φιλανδική εκπαίδευση βρίσκεται στις κορυφαίες θέσεις μεταξύ των χωρών που αξιολογούνται από τον ΟΟΣΑ¹.

Το παραπάνω πλαίσιο, όπως ήταν αναμενόμενο, τροφοδότησε μεταξύ άλλων και τις αναζητήσεις της επιστημονικής έρευνας, η οποία έστρεψε το ενδιαφέρον της στη μελέτη του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, ψάχνοντας κυρίως τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με την επιτυχία του. Μεταξύ άλλων επισημαίνονται, λοιπόν, κάποιοι γενικότεροι πολιτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί και ιστορικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η σύντομη ιστορία της Φιλανδίας ως ανεξάρτητου κράτους και ο εξέχων ρόλος της φιλανδικής γλώσσας, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στο σχηματισμό του

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

έθνους- κράτους. Επιπλέον, επισημαίνονται και ποικίλοι εκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως η υψηλή αναλογία μεταξύ των στόχων του PISA και της φιλανδικής βασικής εκπαίδευσης -όπως αυτή αναμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες- και το αποκεντρωμένο σύστημα αξιολόγησης. Ειδικότερα ως προς την επιτυχία των Φιλανδών μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες, αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες η ιδιαιτερότητα της φιλανδικής γλώσσας, ο φωνητικός δηλαδή τρόπος καταγραφής της, τα μηδενικά σχεδόν ποσοστά αναλφαβητισμού και ο κεντρικός ρόλος της ανάγνωσης στην καθημερινή ζωή των Φιλανδών. Με τον τελευταίο, εννοούνται –μεταξύ άλλων- η ισχυρή παράδοση στην ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών, που μάλιστα διανέμονται και κατ' οίκον, ο υποτιτλισμός όλων των ξένων προγραμμάτων στην τηλεόραση και το διευρυμένο δίκτυο δημόσιων βιβλιοθηκών (Kurriainen et al. 2009).

Εκτός από τα παραπάνω επισημαίνονται, επίσης, και οι εξής παράγοντες επιτυχίας των Φιλανδών στο PISA: α) το υψηλό αναγνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών στη Φιλανδία, που ενισχύεται στην εκπαίδευση μέσω της ελευθερίας που δίνεται στην επιλογή αναγνωσμάτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) η έντονη πολιτισμική επικοινωνία στο οικογενειακό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση δηλαδή μεταξύ γονέων και παιδιών σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την πολιτική, γ) το κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών, όπως το επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, δ) η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στην εκπαίδευση και ε) οι επαρκώς καταρτισμένοι δάσκαλοι σε συνδυασμό με την ελαστικότητα του προγράμματος σπουδών και την παιδαγωγική ελευθερία που παρέχεται από την κεντρική πολιτική σκηνή στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών (Väljärvi et al. 2002).

Βέβαια, το ζήτημα σχετικά με τις αξιολογήσεις του PISA, τα αποτελέσματά τους και τις αναλύσεις αυτών είναι αρκετά σύνθετο και απαιτεί ιδιαίτερη μελέτη με κριτική και ιστορική υποψία. Ωστόσο, είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διάφορων χωρών επηρεάζονται, λιγότερο ή περισσότερο και με ποικίλους

τρόπους, από τις αξιολογήσεις αυτές (Schleier 2008, 72-85). Το παραπάνω πλαίσιο, λοιπόν, και η ιδιαιτερότητα της φιλανδικής περίπτωσης δεν θα μπορούσε να αφήσει αδιάφορη την έρευνα που σχετίζεται με τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Δεδομένου ότι στο πλαίσιο μιας τέτοιας έρευνας εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε να διερευνηθεί το φιλανδικό πρόγραμμα σπουδών (στο εξής Π.Σ.) για τη βασική εκπαίδευση και ο προτεινόμενος από αυτό τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα. Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, λοιπόν, διερευνώνται συγκεκριμένα τα εξής ερωτήματα:

- α) Ποιος είναι ο προτεινόμενος τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα από το Π.Σ. Βασικής Εκπαίδευσης;
- β) Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του τρόπου που προτείνεται;
- γ) Τι είδους ταυτότητες μαθητών και διδασκόντων προϋποθέτει και σε τι είδους γραμματισμό εκγυμνάζει τους μαθητές;

Στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης παρουσιάζονται όσα στοιχεία είναι απαραίτητα για τη φιλανδική εκπαίδευση, το Π.Σ., την τοπική εκδοχή του γλωσσικού μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση του υλικού², η οποία βασίζεται σε θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας στην οποία εντάσσεται η παρούσα μελέτη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης καθώς και η συζήτηση σε σχέση με αυτά παρουσιάζονται στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης, ενώ ακολουθεί ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών.

² Για την αναδρομή στο πλήρες κείμενο του Π.Σ. και για τον έλεγχο των αποσπασμάτων που αξιοποιήθηκαν στο παρόν κείμενο (για τα οποία δίνονται παραπομπές στις αριθμημένες σελίδες του Π.Σ.) βλ. http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education (τελευταία πρόσβαση 18/3/11). Δυστυχώς, για λόγους τεχνικούς (απαγόρευση αντιγραφής από τα πρωτότυπα ψηφιακά αρχεία μορφής pdf) δεν στάθηκε δυνατή η αντιπαραβολική παράθεση των μεταφρασμένων αποσπασμάτων που αναλύονται στην παρούσα εργασία και των πρωτότυπων αγγλικών κειμένων. Για τον λόγο αυτό, σε κάθε απόσπασμα που αξιοποιείται παραπέμπουμε και στην ακριβή σελίδα του Π.Σ., όπου και μπορεί κανείς να ανατρέξει, για να ελέγξει την εγκυρότητα των μεταφράσεων που επιχειρήθηκαν.



1. Εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών, γλωσσικό μάθημα και αξιολόγηση

1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο προτεινόμενος από το Π.Σ. τρόπος ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα της φιλανδικής βασικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητα κάποια εισαγωγικά στοιχεία σχετικά τόσο με το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο όσο και με το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει και το Π.Σ. της Φιλανδίας. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Θα πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί πως δεν πρόκειται για αναλυτική και εξαντλητική παρουσίαση³, αλλά κυρίως για μια προσπάθεια να χαρτογραφηθούν όσα στοιχεία είναι απαραίτητα, ώστε να γίνουν κατανοητές οι τοπικές ιδιαιτερότητες και η τοπική εκδοχή που το γλωσσικό μάθημα έχει στη Φιλανδία και ο τρόπος συσχέτισής του με τις ΤΠΕ.

Πρώτα απ' όλα, λοιπόν, και αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος της Φιλανδίας, κύριο χαρακτηριστικό είναι η παροχή δωρεάν υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως, σύμφωνα με νομοθεσία του 1998, οι Φιλανδοί ενοποίησαν την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε έναν τύπο σχολείων⁴ (comprehensive schools, και στα φιλανδικά peruskoulu), με κοινό Π.Σ. και κοινές σχολικές μονάδες, στοιχείο που θεωρείται και ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης στη Φιλανδία (Kurriainen et al. 2009, 13-15).

³ Αναλυτικές πληροφορίες μπορεί να αντλήσει κανείς από την επίσημη ιστοσελίδα της φιλανδικής Εθνικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση/ Finnish National Board of Education (<http://www.oph.fi/>) καθώς και από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Πολιτισμού/ Ministry of Education and Culture (<http://www.minedu.fi>), από όπου αντλούνται και οι πληροφορίες που παρέχονται εδώ.

⁴ Βέβαια, υπάρχουν ακόμη σχολεία που ακολουθούν τη διμερή διάκριση σε πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kurriainen et al. 2009, 13).



Η βασική εκπαίδευση, λοιπόν, ξεκινάει από την ηλικία των επτά ετών και διαρκεί για εννιά χρόνια. Η διδασκαλία κατά κανόνα παρέχεται σύμφωνα με το σύστημα κατανομής σε εννιά σχολικές τάξεις (grades 1-9), ενώ παρέχεται επίσης και η δυνατότητα για επιπλέον προαιρετική φοίτηση διάρκειας ενός έτους (additional voluntary education, grade 10) σε όσους μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τις βασικές επιδιώξεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Στα πρώτα έξι χρόνια η διδασκαλία παρέχεται από έναν δάσκαλο για κάθε τάξη (με εξαίρεση τα μαθήματα που απαιτούν εκπαιδευτικούς ειδικότητας, όπως η μουσική ή η γυμναστική), ενώ στις τρεις τελευταίες τάξεις η διδασκαλία παρέχεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης σε αυτήν τη βαθμίδα είναι η υποστήριξη -με την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων- των μαθητών, προκειμένου να ενταχθούν ως υπεύθυνα μέλη στην κοινωνία. Επιπλέον, κύρια επιδίωξη είναι η προώθηση ίσων ευκαιριών μάθησης καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

Μετά από τη βασική εκπαίδευση, οι μαθητές έχουν το δικαίωμα, εφόσον το επιθυμούν, να παρακολουθήσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διακρίνεται σε δύο τύπους σχολείων, στα σχολεία γενικής παιδείας (general upper secondary schools) και στα σχολεία επαγγελματικής παιδείας (vocational upper secondary education and training). Η φοίτηση στα σχολεία γενικής παιδείας διαρκεί κατά κανόνα τρία χρόνια είναι δωρεάν και παρέχει στους μαθητές –μεταξύ άλλων- ευκαιρίες για συνέχιση των σπουδών τους, αφού με την ολοκλήρωση της όσοι μαθητές επιθυμούν δίνουν τις εθνικές εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (National Matriculation Examination).

1.2 Το Π.Σ. της βασικής εκπαίδευσης

Η παροχή εκπαίδευσης στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης ρυθμίζεται από το «Εθνικό Κεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Βασική Εκπαίδευση» (National Core

Curriculum for Basic Education 2004). Το Π.Σ. αυτό⁵ εκδόθηκε το 2004 οπότε και άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία. Εκτείνεται σε 319 αριθμημένες σελίδες συνολικά και τα βασικά θέματα που ρυθμίζονται σε αυτό, σύμφωνα και με τη δομή των περιεχομένων του, είναι τα εξής:

1. Το Πρόγραμμα Σπουδών (διαμόρφωση και περιεχόμενο).
2. Εισαγωγικά στοιχεία για την παροχή εκπαίδευσης (πρωταρχικές αξίες, αποστολή και δομή της βασικής εκπαίδευσης).
3. Πραγμάτωση της διδασκαλίας (γενική θεώρηση της μάθησης, διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος, λειτουργία σχολικών μονάδων, διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις).
4. Γενικά ζητήματα υποστήριξης και ενίσχυσης των σπουδών (συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μαθησιακός σχεδιασμός, σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός, ενισχυτική διδασκαλία, περίθαλψη μαθητών, σχολικές δραστηριότητες).
5. Διδασκαλία μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη (εκπαίδευση για ΑΜΕΑ).
6. Διδασκαλία γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων.
7. Μαθησιακοί στόχοι και βασικά περιεχόμενα εκπαίδευσης (προσδιορισμός του περιεχομένου και των στόχων των διαθεματικών ενοτήτων καθώς και του κάθε διδακτικού αντικειμένου).
8. Αξιολόγηση των μαθητών.
9. Διδασκαλία σε σχέση με κάποια ειδική εκπαιδευτική αποστολή ή κάποιο ειδικό παιδαγωγικό σύστημα ή αρχή (ρύθμιση θεμάτων που σχετίζονται με την παροχή εκπαίδευσης από σχολεία που ακολουθούν παιδαγωγικά συστήματα ή αρχές που διαφοροποιούνται από το εθνικό πρόγραμμα, όπως

⁵ Για την ανάλυση της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε η αγγλική εκδοχή του προγράμματος σπουδών, όπως αυτή κατατίθεται στην ιστοσελίδα της φιλανθικής Εθνικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (<http://www.oph.fi/>).

για παράδειγμα τα σχολεία των οποίων η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι μία από τις επίσημες εθνικές γλώσσες ή τα σχολεία που ακολουθούν το παιδαγωγικό σύστημα διδασκαλίας του Steiner).

Για την ανάλυση που παρουσιάζεται εδώ εξαιρέθηκαν τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση στη νοηματική γλώσσα, με την εκπαίδευση των ΑΜΕΑ, με τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης καθώς επίσης και τα ζητήματα που σχετίζονται με την υφή και το περιεχόμενο των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, εκτός του γλωσσικού. Τα ζητήματα αυτά εξαιρέθηκαν από την ανάλυση, καθώς δεν σχετίζονται με τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Από την άλλη πλευρά, επιλέχθηκε να μελετηθούν τα υπόλοιπα πεδία που ρυθμίζονται από το Π.Σ. –με την ανάλογη βέβαια εστίαση και εμβάθυνση ανά περίπτωση-, δεδομένου ότι θεωρούμε πως το ζήτημα της γλωσσοδιδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκομμένο από το περιεχόμενό του, μέρος του οποίου είναι, για παράδειγμα, οι γενικές αρχές θεώρησης της μάθησης, όπως αυτές ορίζονται από τα εισαγωγικά κείμενα του Π.Σ.

Μια ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου Π.Σ. που πρέπει εξ αρχής να διευκρινιστεί είναι ότι πρόκειται, όπως φανερώνει και ο τίτλος του, για *εθνικό κεντρικό* Π.Σ. Αυτό σημαίνει πως μαζί με άλλες επιμέρους νομοθετικές πράξεις αποτελεί τη βασική γραμμή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την οποία κάθε δήμος και περιφέρεια, μέσω των θεσμοθετημένων τους τμημάτων εκπαίδευσης, και τελικά κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει το δικό της Π.Σ. Θα λέγαμε επομένως πως πρόκειται για *ανοιχτό* Π.Σ., εφόσον δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους φορείς παροχής εκπαίδευσης των τοπικών κοινωνιών να παρέμβουν σε αυτό και να το διαμορφώσουν.

Τον ανοιχτό χαρακτήρα του Π.Σ. μαρτυρά η ρητή *παραδοχή*⁶ πως αυτό αποτελεί «ένα εθνικό πλαίσιο στη βάση του οποίου διαμορφώνονται τα κατά τόπους Π.Σ. ... Το Π.Σ. μπορεί να διαμορφωθεί έτσι ώστε να περιλαμβάνει κάποιο ιδιαίτερο στοιχείο για την κοινότητα ή στοιχεία ιδιαίτερα για την περιοχή ή το σχολείο, σύμφωνα με τις αποφάσεις των φορέων παροχής εκπαίδευσης. Η συνοχή του Π.Σ. για τη βασική εκπαίδευση απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ομάδων καθηγητών για το σχεδιασμό του. Ειδικότερα, οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τον καθορισμό των εκπαιδευτικών σκοπών του Π.Σ. Οι μαθητές μπορούν επίσης να εμπλακούν στη διαδικασία διαμόρφωσης του Π.Σ.» (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 8).

Όπως αναδεικνύει το παραπάνω απόσπασμα, το εν λόγω Π.Σ. δίνει δυνατότητες και περιθώρια παρέμβασης των κοινωνικών πρωταγωνιστών (φορέων παροχής εκπαίδευσης, δασκάλων, κηδεμόνων, μαθητών) στη διαμόρφωση του. Αυτό σημαίνει πως αναγνωρίζονται η ατομική πρωτοβουλία και η τοπική ιδιαιτερότητα ως στοιχεία πολύ σημαντικά για τη χάραξη και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Το γεγονός, μάλιστα, πως οι παραπάνω *παραδοχές* τοποθετούνται στις πρώτες σελίδες των Π.Σ. αναδεικνύει, ως προς τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το Π.Σ., τη *σπουδαιότητα*⁷ αυτών των παραγόντων.

Επιπλέον, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι δεν προτείνεται από το Π.Σ. συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, μολονότι, όπως επισημαίνεται από τη δομική θεωρία των Π.Σ., ένα αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερα βασικά μέρη: στόχους, περιεχόμενα, τρόπους διδασκαλίας και τρόπους αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου 2004, 108). Στο φιλανδικό, ωστόσο, Π.Σ. παραλείπεται το δομικό

⁶ Οι *παραδοχές* (assumptions) αναφέρονται στις ιδεολογικές αναπαραστάσεις και στις αντιλήψεις που αναπτύσσονται από τα υποκείμενα για κάποιες πτυχές της πραγματικότητας και οι οποίες λαμβάνονται από τους υποστηρικτές τους ως δεδομένες και κοινά αποδεκτές. Οι παραδοχές αυτές μπορεί να αφορούν τόσο το τι υπάρχει (existential assumptions), όσο και το τι είναι δυνατόν (propositional assumptions) ή επιθυμητό (value assumptions) να υπάρξει (Fairclough 2003, 81-83).

⁷ Ως *σπουδαιότητα* (significance) ορίζεται το κατά πόσο και ποιες πτυχές της πραγματικότητας αναδεικνύονται ως σημαντικές ή ασήμαντες από τον λόγο ενός ομιλητή (Gee 2005, 11).

στοιχείο των τρόπων διδασκαλίας, καθώς, όπως επισημαίνεται, η διδακτική μεθοδολογία καθορίζεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, σύμφωνα με τις εκάστοτε παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 17). Αντί αυτού του δομικού στοιχείου, λοιπόν, παρατίθενται στα εισαγωγικά κεφάλαια του Π.Σ. οι γενικές αρχές θεώρησης της μάθησης και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία καθώς και το απαραίτητο διδακτικό υλικό. Ακόμη, η ύπαρξη προαιρετικών μαθημάτων, η δυνατότητα επιλογής της γλώσσας ως μέσου και αντικειμένου διδασκαλίας (στοιχείο που θα διευκρινιστεί περαιτέρω παρακάτω) καθώς και το γεγονός ότι δεν παρέχονται κοινά εγχειρίδια για όλους τους μαθητές⁸, είναι μερικά ακόμη στοιχεία που αναδεικνύουν τον ανοιχτό χαρακτήρα του Π.Σ..

Τέλος, αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση Π.Σ. και πριν περάσουμε στην παρουσίαση του γλωσσικού μαθήματος, σημαντικά είναι και μερικά ακόμη στοιχεία. Το ένα από αυτά είναι η πρόταση από το Π.Σ. για τον θεσμό του μαθησιακού σχεδίου (learning plan). Πρόκειται για σχέδιο που περιλαμβάνει τα μαθήματα, υποχρεωτικά και προαιρετικά, που θα παρακολουθήσει κάθε μαθητής ανά σχολικό έτος και διαμορφώνεται συνεργατικά μεταξύ γονέων, κηδεμόνων, μαθητών και διδασκόντων. Η εφαρμογή του σχεδίου αυτού, όπως επισημαίνεται από το Π.Σ. (ό.π., 20-21), στοχεύει στην καλλιέργεια υπευθυνότητας στους μαθητές σχετικά με τις σπουδές τους, στην καλύτερη ενημέρωση των κηδεμόνων τους και στην καλύτερη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της μαθησιακής διαδικασίας και της προόδου κάθε μαθητή. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την αναγνώριση από το Π.Σ. της ατομικής πρωτοβουλίας στον ρόλο των μαθητών μέσω της δυνατότητας που τους παρέχεται να λειτουργήσουν ως σχεδιαστές των προσωπικών τους διαδρομών στην

⁸ Τα σχολικά εγχειρίδια στη Φιλανδία παράγονται από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους με την έγκριση του Υπουργείου Εκπαίδευσης και κάθε κοινότητα, σχολείο ή δάσκαλος επιλέγει ποιο από αυτά θα χρησιμοποιήσει και με ποιον τρόπο.



εκπαίδευση κινούμενοι σε όρια και δομές που δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένες και κλειστές.

Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός της αναγνώρισης από το Π.Σ. της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος και της προώθησης πολιτικών συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών χώρων. Συγκεκριμένα, στο ζήτημα αυτό αφιερώνεται ξεχωριστό υποκεφάλαιο από το Π.Σ. κατά το οποίο υποστηρίζεται μεταξύ άλλων ότι *«τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι ζουν υπό τη σφαίρα επιρροής του σχολείου και του σπιτιού τους ταυτόχρονα. Αυτό απαιτεί από τις δύο αυτές εκπαιδευτικές κοινότητες να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ώστε να υποστηρίξουν την υγιή ανάπτυξη των μαθητών και την επιτυχή μάθηση με έναν ολιστικό τρόπο. Η αλληλεπίδραση με το σπίτι ενισχύει τη γνώση των διδασκόντων για τους μαθητές και τους βοηθάει να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία. ... Το σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς και τους κηδεμόνες, ώστε αυτοί με τη σειρά τους να μπορούν σκόπιμα να υποστηρίξουν τη μάθηση και την παρακολούθηση του σχολείου από τα παιδιά»* (ό.π., 20).

Βάσει των παραπάνω ορίζεται από το εθνικό Π.Σ. πως κάθε τοπικό Π.Σ. πρέπει να προσδιορίσει συγκεκριμένους τρόπους και μοντέλα συνεργασίας μεταξύ των δύο κοινοτήτων, του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος δηλαδή. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αναδεικνύει πως πρέπει κατά τη διδασκαλία να λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα των μαθητών όπως αυτή διαμορφώνεται κατά την εξωσχολική τους κοινωνικοποίηση. Ταυτόχρονα όμως διαφαίνεται και μια ολιστική προσέγγιση της σχέσης σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών, με την έννοια πως αναγνωρίζονται και επισημαίνονται οι σχέσεις συνέχειας που τις διέπουν.

Ενδεικτικό της παραπάνω προσέγγισης, όμως, είναι και ένα ακόμη στοιχείο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και σχετίζεται με την πρόταση του Π.Σ. για παροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης (provision of educational and vocational guidance) από κάθε σχολική μονάδα (ό.π., 21-22). Σύμφωνα με την



πρόταση αυτή κάθε τοπικό Π.Σ. πρέπει να καθορίσει συγκεκριμένες δραστηριότητες εκπαιδευτικής στήριξης και καθοδήγησης των μαθητών αλλά και δραστηριότητες συνεργασίας του σχολείου με την τοπική εργασιακή αγορά και την επιχειρηματική κοινότητα. Συγκεκριμένα, προτείνονται *«επισκέψεις στις τάξεις από εκπροσώπους της εργασιακής αγοράς, επισκέψεις σε εργασιακά περιβάλλοντα, projects σχετικά με την εργασία, χρήση ενημερωτικού υλικού από διάφορους τομείς και εισαγωγή σε περιόδους της εργασιακής ζωής ως κεντρικά μέρη αυτής της συνεργασίας. Η διδασκαλία στα διάφορα μαθήματα θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία που συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχονται σε κάθε διδακτικό αντικείμενο με τις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες της εργασιακής ζωής»* (ό.π., 22). Όπως φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα, όχι μόνο προτείνεται από το Π.Σ. η σύνδεση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, αλλά για να επιτευχθεί αυτή θα πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα σύνδεση του χώρου των σχολικών διδακτικών πρακτικών με τον χώρο των εξωσχολικών εργασιακών πρακτικών. Προκρίνεται έτσι και η θεώρηση του ρόλου του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη που θα είναι ενημερωμένος κατά την είσοδό του στην αγορά εργασίας.

Τέλος, δύο ακόμη σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με το εν λόγω Π.Σ. είναι η δυνατότητα που αυτό παρέχει για ενισχυτική διδασκαλία (remedial teaching) και για δραστηριότητες ποικίλου περιεχομένου (club activities). Η ενισχυτική διδασκαλία παρέχεται -είτε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είτε σε διαφορετικές ώρες από αυτά- σε όσους μαθητές χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη. Οι δραστηριότητες, από την άλλη, οργανώνονται κατά κύριο λόγο πριν ή μετά την ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος (morning and afternoon activities), παρέχονται στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων και στους μαθητές όλων των τάξεων της ειδικής αγωγής και αρμόδιοι για αυτές είναι οι τοπικοί φορείς εκπαίδευσης.



1.3 Το γλωσσικό διδακτικό αντικείμενο

Βάσει των παραπάνω δεδομένων είναι αναμενόμενο τα διδακτικά αντικείμενα, εν προκειμένω το γλωσσικό μάθημα, να αποκτούν μια ιδιαίτερη τοπική εκδοχή. Στο σημείο αυτό, βέβαια, και πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή του γλωσσικού μαθήματος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από το Π.Σ. δεν υπάρχουν προβλέψεις και ρυθμίσεις σχετικά με τη διδασκαλία των ΤΠΕ στο πλαίσιο ξεχωριστού διδακτικού αντικειμένου, ωστόσο διευκρινίζεται πως το ζήτημα αυτό εναπόκειται στις επιλογές του εκάστοτε σχολείου (ό.π., 254). Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό σχετικά με το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, καθώς αναδεικνύει μια τάση προς ολοκληρωμένες μεθόδους ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κατά τις οποίες η πληροφορική τεχνολογία ενσωματώνεται τόσο στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, όσο και στην ευρύτερη σχολική ζωή (Κουτσογιάννης 2010, 16-17).

Αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα πρώτα απ' όλα θα πρέπει να διευκρινιστεί πως γλώσσα και λογοτεχνία στη φιλανδική βασική εκπαίδευση αποτελούν ενιαίο διδακτικό αντικείμενο, για το οποίο το Π.Σ. καθορίζει έντεκα syllabi⁹ ανάλογα με τη γλωσσική κοινότητα στην οποία ανήκει κάθε μαθητής. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το σύνθετο γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει στη Φιλανδία, εξαιτίας της επίσημης κρατικής αναγνώρισης δύο ξεχωριστών γλωσσών, της φιλανδικής και της σουηδικής. Ταυτόχρονα, βέβαια, με τις δύο επίσημες γλώσσες υπάρχουν και οι γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένες κοινότητες και σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως είναι οι ποικιλίες των Sámi και των Romany. Στο πλαίσιο λοιπόν του μαθήματος της «Μητρικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» και σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, καθορίζονται από το Π.Σ. τα εξής syllabi: φιλανδικά ως μητρική γλώσσα, σουηδικά ως μητρική γλώσσα, Sámi ως μητρική γλώσσα, Romany ως μητρική γλώσσα, φιλανδική νοηματική γλώσσα ως μητρική, άλλη γλώσσα ως μητρική,

⁹ Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από το Π.Σ. για τον προσδιορισμό των κατά περίπτωση Π.Σ. του γλωσσικού διδακτικού αντικειμένου και σύμφωνα με αυτήν τη σημασία χρησιμοποιείται και στην παρούσα μελέτη.

φιλανδικά ως δεύτερη γλώσσα, σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα, φιλανδικά για τους χρήστες της γλώσσας Sámi, φιλανδικά για τους χρήστες της φιλανδικής νοηματικής γλώσσας και σουηδικά για τους χρήστες της φιλανδικής νοηματικής γλώσσας.

Ως προς την επιλογή του syllabus αλλά και της γλώσσας διδασκαλίας στα σχολεία, το εθνικό κεντρικό Π.Σ. καθορίζει συγκεκριμένες παραμέτρους, σύμφωνα με τις οποίες η κάθε σχολική μονάδα θα διαμορφώσει το δικό της Π.Σ., ανάλογα με τη γλωσσική και πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές της. Καθορίζεται, για παράδειγμα, πως η γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία, εκτός από τη φιλανδική και τη σουηδική, μπορεί επίσης να είναι η Sámi, η Romany, η φιλανδική νοηματική ή κάποια άλλη ξένη γλώσσα. Επιπλέον, αν για παράδειγμα ένας μαθητής έχει τα φιλανδικά ως μητρική γλώσσα θα παρακολουθεί το syllabus των φιλανδικών ως μητρικής γλώσσας αλλά και το syllabus των σουηδικών ως δεύτερης εθνικής γλώσσας (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 42).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω πρόκειται για ένα σύνθετο πλαίσιο ως προς την επιλογή τόσο της γλώσσας ως αντικειμένου όσο και της γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας, το οποίο καθορίζεται και ρυθμίζεται περαιτέρω από τους εκάστοτε φορείς παροχής εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες. Η πρόβλεψη, όμως, να υπάρχουν και επιπλέον syllabi για κάθε γλωσσική ποικιλία εκτός της κυρίαρχης αναδεικνύει την προσπάθεια των συντακτών των Π.Σ. να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με σεβασμό στην ετερότητα και με προσπάθεια διαφύλαξης και ενίσχυσής της.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν τα syllabi της φιλανδικής, της σουηδικής, των Sami και των Romany ως μητρικών γλωσσών, καθώς τα υπόλοιπα γλωσσικά syllabi διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας της νοηματικής και της δεύτερης γλώσσας. Τα πεδία αυτά, παρά το ενδιαφέρον τους, εξαιρέθηκαν από την ανάλυση, καθώς τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής.



Κάθε syllabus δομείται σύμφωνα με το σύστημα διαβάθμισης σε σχολικά έτη (grades form). Για να γίνει όμως περισσότερο κατανοητό το πλαίσιο σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο των εκάστοτε syllabi, θα παρουσιάσουμε εδώ ενδεικτικά το syllabus των φιλανδικών, βάσει του οποίου είναι σε γενικές γραμμές δομημένα και τα υπόλοιπα syllabi. Το εν λόγω, λοιπόν, syllabus (ό.π., 44-55) εκτείνεται σε δώδεκα σελίδες. Αρχικά περιλαμβάνει μια γενική εισαγωγή, στην οποία περιέχονται κάποιες βασικές κατευθύνσεις ως προς τη φιλοσοφία του μαθήματος, τη θεώρηση της γλώσσας και της λογοτεχνίας και τις αρχές διδασκαλίας τους. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το πρόγραμμα σπουδών το οποίο δομείται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις πρώτες δύο τάξεις (grades 1-2) και σε αυτό περιλαμβάνεται μία γενική εισαγωγή, οι βασικοί σκοποί της διδασκαλίας και τα βασικά περιεχόμενά της. Τόσο οι σκοποί όσο και τα περιεχόμενα είναι χωρισμένα σε είδη δεξιοτήτων, ενώ ακολουθούνται από μια περιγραφή σχετικά με το επίπεδο ικανοτήτων που πρέπει να έχουν οι μαθητές μετά το τέλος της δεύτερης τάξης. Έπειτα, και βάσει της ίδιας λογικής από άποψη δομής και περιεχομένου, παρουσιάζεται το πρόγραμμα σπουδών για δύο ακόμα επίπεδα. Το ένα από αυτά είναι η τρίτη, τέταρτη και πέμπτη τάξη μαζί και το άλλο οι υπόλοιπες τέσσερις τάξεις, στο τέλος του οποίου κατατίθενται και τα κριτήρια της τελικής αξιολόγησης των μαθητών.

Οι ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα για το μάθημα διαμορφώνονται ανάλογα με το ή τα syllabi που παρακολουθεί ένας μαθητής, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χειριστούν με περισσότερη ευελιξία τον διδακτικό τους χρόνο. Από το Π.Σ. προβλέπονται για το syllabus της «Μητρικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας» δεκατέσσερα εβδομαδιαία μαθήματα τη χρονιά για τις πρώτες δύο τάξεις, δεκατέσσερα για τις επόμενες τρεις και δεκατέσσερα για τις επόμενες τέσσερις (ό.π., 302). Κάθε εβδομαδιαίο μάθημα αντιστοιχεί σε τριάντα οχτώ διδακτικές ώρες το χρόνο, με τη διδακτική ώρα να ορίζεται σε 45' τουλάχιστον (ό.π., 302). Πέρα από αυτές τις γενικές οδηγίες, κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να οργανώσει τον διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, αρκεί να

συμπληρώσει έναν ελάχιστο αριθμό ωρών ανά έτος. Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, και το γεγονός ότι δεν παρέχεται ένα κοινό εγχειρίδιο για όλους τους μαθητές, αλλά κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει σχολικά βιβλία και οιοδήποτε άλλο υλικό, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του.

Όπως έγινε φανερό από τις παραπάνω εισαγωγικές παρατηρήσεις η χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και η διαμόρφωση του Π.Σ. στην περίπτωση της Φιλανδίας είναι προσανατολισμένες στις τοπικές (κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές) ιδιαιτερότητες και ποικιλότητες και έχουν ατομοκεντρικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερα σημαντικό, επίσης, είναι και το γεγονός της δυνατότητας που παρέχεται στον μαθητή να σχεδιάσει, να διαμορφώσει και να χαράζει τις προσωπικές του διαδρομές αναφορικά με τα ζητήματα των σπουδών του, στοιχείο που φανερώνει τον ρόλο του ως σχεδιαστή της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και μια τάση κινητικότητας που υπάρχει από τις κλειστές και αυστηρά ελεγχόμενες δομές του σχολείου σε πιο ανοιχτές και ελεύθερα καθοριζόμενες δομές. Επιπλέον, ως προς τον ρόλο του μαθητή σημαντικό είναι και το γεγονός ότι λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητά του όπως αυτή διαμορφώνεται από την εξωσχολική του κοινωνικοποίηση, ενώ ταυτόχρονα προωθείται και η διαμόρφωση της ταυτότητάς του ως μελλοντικού πολίτη που θα ενταχθεί στην κοινωνία και την αγορά εργασίας.

Σημαντική όμως παράμετρος, για να γίνει κατανοητό –όσο αυτό είναι δυνατό– το τοπικό πλαίσιο σε σχέση με την εκπαίδευση είναι και ο παράγοντας της αξιολόγησης των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας, ο οποίος παρουσιάζεται αμέσως μετά.

1.4 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας το υπό εξέταση εδώ Π.Σ. παρέχει κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές, που αφορούν όμως σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, οι οποίες δίνονται στο όγδοο κεφάλαιο του

Π.Σ. (ό.π., 224-230). Σύμφωνα με αυτές τις πληροφορίες λοιπόν, οι οποίες αποτελούν έναν βασικό άξονα για τη διαμόρφωση των κατά τόπους Π.Σ. ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης, οι αξιολογικές διαδικασίες διακρίνονται σε δύο είδη καθένα από τα οποία έχει διαφορετικό ρόλο.

Το πρώτο είδος είναι η σταδιακή αξιολόγηση, αυτή δηλαδή που γίνεται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στόχος της οποίας είναι η αποτίμηση των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αυτοαξιολόγηση και κατ' επέκταση η αυτοβελτίωση των μαθητών. Υπεύθυνοι για τις αξιολογήσεις αυτές είναι οι διδάσκοντες, ενώ η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική γραμμή καθορίζει μόνο τα βασικά κριτήρια των αξιολογήσεων, τα οποία δίνονται σε κάθε syllabus του Π.Σ. μέσω περιγραφών των επιδιωκόμενων επιδόσεων των μαθητών στο τέλος κάθε επιπέδου. Το δεύτερο είδος της αξιολόγησης είναι η τελική, αυτή δηλαδή που γίνεται με την ολοκλήρωση των σπουδών στη βασική εκπαίδευση, για την οποία υποστηρίζεται ότι πρέπει *«να είναι εθνικά συγκρίσιμη και να μεταχειρίζεται ισότιμα τους μαθητές»* (ό.π. 264). Η αξιολόγηση αυτή, για την οποία παρέχονται και κριτήρια στο τέλος κάθε διδακτικού αντικειμένου, αποτελεί και τη βάση για τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών.

Επιπλέον όμως από το Π.Σ. καθορίζονται και κάποιες βασικές αρχές για την αξιολόγηση. Μεταξύ αυτών είναι ότι οι αξιολογικές διαδικασίες πρέπει να βασίζονται στη διαφοροποίηση των αξιολογικών στοιχείων και ότι πρέπει να προωθούν τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών αποτελώντας λειτουργικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη, υποστηρίζεται πως πρέπει να βασίζονται στην ανατροφοδότηση του μαθητή, του διδάσκοντα και της διδασκαλίας και ότι κατά την πραγμάτωσή τους πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως, μολονότι το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτεί περαιτέρω έρευνα και γνώση ποικίλων τοπικών παραγόντων, διακρίνονται από τα παραπάνω τουλάχιστον στοιχεία που προσφέρει το Π.Σ. αλλά και από τη βιβλιογραφία κάποια κύρια χαρακτηριστικά της φιλανδικής



εκπαίδευσης ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης. Μεταξύ αυτών, λοιπόν, και όπως επισημαίνεται σε σχετική μελέτη (Κυριανεν et al. 2009) είναι η ευελιξία και η έλλειψη έμφασης σε συνεχείς και επακόλουθες εξετάσεις, ο αποκεντρωμένος και ατομοκεντρικός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών και ο ενεργός ρόλος μαθητών και διδασκόντων στις αξιολογικές διαδικασίες.

2. Ανάλυση

Η ανάλυση του υπό διερεύνηση Π.Σ. θα πραγματοποιηθεί σε δύο αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θα αναλυθεί το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, σύμφωνα με τις προτάσεις του Π.Σ., το είδος δηλαδή του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές (υποκεφάλαιο 2.1). Στο δεύτερο επίπεδο θα εξεταστεί η προτεινόμενη διδακτική πραγμάτωση του μαθήματος, οι διδακτικές δηλαδή πρακτικές που προτείνονται και οι ταυτότητες τις οποίες αυτές προϋποθέτουν και στις οποίες εκβάλλουν (υποκεφάλαιο 2.2). Και τα δύο αυτά επίπεδα θα εξεταστούν υπό το πρίσμα της σύνδεσής τους με τις ΤΠΕ.

Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί πως τα επίπεδα αυτά παρουσιάζονται ξεχωριστά, ανάλογα με την εστίαση της ανάλυσης κάθε φορά, για λόγους μεθοδολογικούς. Ωστόσο, δεδομένου ότι αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται, μοιραία υπάρχουν αναφορές σε κάθε επίπεδο που σχετίζονται με στοιχεία του άλλου επιπέδου. Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί πως επειδή για την ανάλυση που παρουσιάζεται εδώ αξιοποιήθηκε το syllabus της φιλανδικής ως μητρικής, καθώς είναι και αυτό που παρακολουθούν οι περισσότεροι μαθητές στα σχολεία, στο τρίτο και τελευταίο μέρος της ανάλυσης (υποκεφάλαιο 2.3) παρουσιάζονται όσα στοιχεία είναι απαραίτητα για την κατανόηση του προτεινόμενου τρόπου αξιοποίησης των ΤΠΕ στα υπόλοιπα syllabi (σουηδική, sámí και romany ως μητρικές γλώσσες).

2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος

Στο υποκεφάλαιο αυτό, όπου εξετάζεται το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, αρχικά θα αναλυθούν οι γνώσεις για τον κόσμο, θα γίνει, δηλαδή, προσπάθεια να διερευνηθούν οι γνώσεις, στάσεις, αξίες και αντιλήψεις για τον εξωτερικό κόσμο με τις οποίες προτείνεται από το Π.Σ. να εφοδιαστούν οι μαθητές στο πλαίσιο του

μαθήματος. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γλώσσα, η σημείωση και η λογοτεχνία από το Π.Σ. καθώς και στις γνώσεις για αυτές, στην επιδιωκόμενη δηλαδή καλλιέργεια της μεταγλώσσας στα παιδιά, προκειμένου τελικά να κατανοήσουμε το είδος του γραμματισμού που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο της βασικής τους γλωσσικής εκπαίδευσης.

2.1.1 Γνώσεις για τον κόσμο

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης εξετάζονται οι γνώσεις για τον κόσμο καθώς και οι αξίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις με τις οποίες επιδιώκεται, σύμφωνα με το Π.Σ., να εφοδιαστούν οι μαθητές ως προς τις γνώσεις αυτές. Να σημειωθεί, βέβαια, πως, δεδομένου ότι ένα Π.Σ. βρίθεται από γνώσεις, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις, εδώ αναφέρονται οι πιο σημαντικές από αυτές, ενώ αναλύονται σε περισσότερο βάθος όσες σχετίζονται περισσότερο με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα της παρούσας μελέτης, όπως για παράδειγμα το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Αναφορικά με τις γνώσεις για τον κόσμο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως το φιλανδικό γλωσσικό Π.Σ. για τη βασική εκπαίδευση δεν καθορίζει ρητά συγκεκριμένες πτυχές του εξωτερικού κόσμου, με τη μορφή θεματικών ενοτήτων, που πρέπει να μελετηθούν στο πλαίσιο του μαθήματος, ούτε -κατ' επέκταση- τρόπους θέασης και στάσεις ως προς τις πτυχές αυτές. Ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο σημαντικό στοιχείο, όμως, αποτελούν οι διαθεματικές ενότητες (cross-curricular themes) που ορίζονται από το Π.Σ., οι οποίες είναι θέματα, πεδία δηλαδή του κόσμου, που πρέπει να προσεγγιστούν διαθεματικά και στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων –συνεπώς και του γλωσσικού-, στοιχείο που αναδεικνύει και τη διαθεματική οπτική του Π.Σ..

Η πρώτη, λοιπόν, από αυτές τις ενότητες τιτλοφορείται ως «Η ανάπτυξη του ανθρώπου» και μέσω αυτής επιδιώκεται η καλλιέργεια γνώσεων που σχετίζονται με την κατανόηση του φυσικού, ψυχολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου αναπτύσσεται ο άνθρωπος. Ως προς τις γνώσεις αυτές οι στάσεις που θα



πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, σύμφωνα με το Π.Σ., είναι η αυτοεκτίμηση, η βασισμένη στην ανεκτικότητα και την ισότητα αίσθηση της κοινότητας, η ηθική και αισθητική αντίληψη των πραγμάτων, η αναγνώριση και η ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών μάθησης, η ομαδικότητα και η συνεργασία (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 36). Το πιο ενδιαφέρον, μάλιστα, στοιχείο της ενότητας αυτής είναι η επισήμανση ότι *«οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν τα προσωπικά τους μαθησιακά χαρακτηριστικά (learning styles) και θα βελτιωθούν ως μαθησιακά υποκείμενα»* (ό.π., 36). Η φράση αυτή, η *κοινωνική γλώσσα* της οποίας παραπέμπει σε λόγους που αντλούν από το ρεύμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, στρέφει τον προσανατολισμό στη θεώρηση της μάθησης ως μιας διαδικασίας με εξατομικευμένα χαρακτηριστικά και επομένως στη θεώρηση της διαφοροποιημένης, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, μαθησιακής ταυτότητας των παιδιών.

Η δεύτερη διαθεματική ενότητα, η οποία έχει τίτλο «Πολιτισμική ταυτότητα και διεθνισμός», στοχεύει στον εφοδιασμό των μαθητών με γνώσεις για τον φιλανδικό, τον σκανδιναβικό, τον ευρωπαϊκό και άλλους πολιτισμούς. Όπως επισημαίνεται από το Π.Σ., *«στόχος της διαθεματικής ενότητας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την ουσία των φιλανδικών και ευρωπαϊκών πολιτισμικών ταυτοτήτων, να ανακαλύψουν τη δική τους προσωπική πολιτισμική ταυτότητα και να αναπτύξουν δεξιότητες για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και διεθνισμό. ... Οι μαθητές θα εισαχθούν σε άλλους πολιτισμούς και φιλοσοφίες ζωής και θα αποκτήσουν ικανότητες λειτουργίας στο πλαίσιο πολυπολιτισμικών κοινοτήτων και διεθνών συνεργασιών»* (ό.π., 37).

Οι στάσεις, επομένως, όπως φαίνεται από το προηγούμενο απόσπασμα, που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές είναι αυτές της καλλιέργειας της πολιτισμικής ταυτότητας, της διαπολιτισμικής και διεθνούς αλληλεπίδρασης, υπό το πνεύμα του διεθνισμού, και της λειτουργίας σε πολυπολιτισμικές κοινότητες με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στον εκάστοτε πολιτισμό. Το σημαντικό σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι προωθείται από το Π.Σ. οι παιδαγωγικές πρακτικές να στρέψουν



τον προσανατολισμό τους στην τοποθέτηση του παιδιού ως πολίτη ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου που εκτιμά το εθνικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, σέβεται όμως και αλληλεπιδρά με το ευρωπαϊκό και διεθνές πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Εκτός από τα παραπάνω ως διαθεματικές ενότητες ορίζονται από το Π.Σ. και τα πεδία με τους τίτλους «Συμμετοχική πολιτικοποίηση και επιχειρηματικότητα», «Υπευθυνότητα για το περιβάλλον, την ευημερία και για ένα αειφόρο μέλλον» και «Ασφάλεια και κυκλοφορία». Το πρώτο από αυτά τα πεδία στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με ζητήματα πολιτικής και εργασιακής φύσεως, προκειμένου οι μαθητές να διαμορφωθούν ως μελλοντικοί πολίτες με χαρακτηριστικά ανεξαρτησίας, αυτοβουλίας, υπευθυνότητας, συνεργασίας, κοινωνικής αίσθησης και επαγγελματικής συνείδησης (ό.π., 38-39). Το δεύτερο πεδίο στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων για ζητήματα οικολογίας και προστασίας του περιβάλλοντος, προκειμένου να καλλιεργηθεί η περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών με έμφαση στην οικολογική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική αειφόρο ανάπτυξη (ό.π., 39-40). Κατά το τρίτο διαθεματικό πεδίο οι μαθητές θα εφοδιαστούν με γνώσεις σχετικές με τις ψυχολογικές, φυσικές και κοινωνικές διαστάσεις της ασφάλειας, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες που προωθούν την ασφαλή δράση σε διάφορα περιβάλλοντα και περιστάσεις, όπως η αποφυγή βίας και φαινομένων bullying, η αποφυγή επικίνδυνων περιστάσεων και η κατάλληλη συμπεριφορά σε περιπτώσεις ατυχημάτων (ό.π., 40).

Προκρίνεται επομένως και στις τρεις περιπτώσεις η ενασχόληση των παιδιών με σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως το εργασιακό πεδίο, η πολιτικοποίηση, το περιβάλλον, η ασφάλεια και η αποφυγή της βίας. Με τα ζητήματα αυτά οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους και πολύ περισσότερο θα κληθούν να τα αντιμετωπίσουν ως ενεργοί μελλοντικοί πολίτες. Το σχολείο λοιπόν, κατά το φιλανδικό Π.Σ., όχι μόνο δεν μπορεί να τα αγνοεί αλλά πρέπει να τα εντάξει στις διδακτικές του πρακτικές, όχι ως «όλη» για εξέταση αλλά ως διαθεματικά πεδία διερεύνησης και προβληματισμού που «θα ενσωματωθούν στα βασικά και στα επιλεγόμενα μαθήματα και σε άλλα σχετικά



συμβάντα, όπως οι συνελεύσεις, και θα εκδηλώνονται σε όλο το φάσμα του λειτουργικού πολιτισμού του σχολείου» (ό.π., 36). Ιδιαίτερα σημαντικό, όμως, είναι και το γεγονός πως σε αυτά τα κοινωνικά ζητήματα -που εφόσον προτείνονται ως διαθεματικές ενότητες από το Π.Σ. σημαίνει πως έχουν αυξημένη βαρύτητα- εντάσσονται και τα νέα τεχνολογικά μέσα, τα οποία μάλιστα ενσωματώνονται στο περιεχόμενο δύο ενοτήτων.

Στην πρώτη περίπτωση, στη διαθεματική ενότητα με τίτλο «Δεξιότητες στα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνία», στρέφεται ο προσανατολισμός στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τον ρόλο, τη σημασία και την επίδραση των μέσων ενημέρωσης στην κοινωνία και στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Όπως επισημαίνεται από το Π.Σ., «στόχος της διαθεματικής ενότητας είναι να βελτιώσει τις δεξιότητες έκφρασης και αλληλεπίδρασης, να προαγάγει την κατανόηση του ρόλου και της σημασίας των μέσων καθώς και τη χρήση αυτών. Ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες έμφαση θα δοθεί στη συμμετοχικότητα, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία της κοινότητας. Οι μαθητές θα εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στα μέσα ενημέρωσης τόσο ως παραγωγοί όσο και ως αποδέκτες των μηνυμάτων» (ό.π., 37).

Τα βασικά περιεχόμενα δε, που προτείνεται από το Π.Σ. να ενταχθούν στο πλαίσιο της εν λόγω ενότητας, είναι τα εξής: «έκφραση των προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων με τη χρήση διαφόρων γλωσσών έκφρασης σε διάφορες περιστάσεις· ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου και του σκοπού των μηνυμάτων, αλλαγή στο επικοινωνιακό περιβάλλον, επικοινωνία σε πολυμεσικά περιβάλλοντα· ο ρόλος των μέσων ενημέρωσης και η επιρροή τους στην κοινωνία, η σχέση μεταξύ πραγματικότητας και κόσμου όπως αναπαρίσταται στα μέσα ενημέρωσης· εργασία με τη χρήση των μέσων ενημέρωσης· ασφαλής μεταφορά δεδομένων, ελευθερία του λόγου και κριτική πηγών· εργαλεία των ΤΠΕ, διαφοροποιημένη χρήση αυτών και ζητήματα ηθικής στο διαδίκτυο» (ό.π., 38)

Όπως αναδεικνύεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες κατάλληλης και



αποτελεσματικής χρήσης των μέσων ενημέρωσης, τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και σε επίπεδο πρόσληψης, με έμφαση στη συμμετοχικότητα, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία εντός της κοινότητας, καθώς και δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών με κριτική ως προς αυτές στάση. Το πλαίσιο αυτό καθώς και η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παραπάνω αποσπάσματα παραπέμπει στον λόγο του κριτικού γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης (critical media literacy) (Kellner & Share 2005).

Εκτός όμως από αυτήν τη διαθεματική ενότητα, οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται και στην ενότητα με τίτλο «Η τεχνολογία και το άτομο». Όπως επισημαίνεται εδώ από το Π.Σ., «οι μαθητές θα κατανοήσουν την τεχνολογία, την εξέλιξή της και την επιρροή της σε διάφορες σφαίρες της ζωής, σε διάφορους τομείς της κοινωνίας και του περιβάλλοντος. Θα μάθουν να χρησιμοποιούν με υπευθυνότητα την τεχνολογία. Θα μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία και τα προγράμματα των τεχνολογιών της πληροφορίας καθώς και τα δίκτυα δεδομένων (data networks) για διάφορους σκοπούς» (ό.π., 41). Στα περιεχόμενα της ενότητας εντάσσονται μεταξύ άλλων «η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτήν σε διάφορους πολιτισμούς, σε διάφορες σφαίρες της ζωής και σε διαφορετικές εποχές» καθώς και «ζητήματα ηθικής, δεοντολογίας, ευημερίας και ισότητας σχετικά με την τεχνολογία» (ό.π., 41).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποσπάσματα, μέσω της συγκεκριμένης διαθεματικής ενότητας οι μαθητές θα πρέπει να εφοδιαστούν με γνώσεις για την τεχνολογία, την εξέλιξή της και τις επιρροές της στο άτομο, τη ζωή, την κοινωνία, το περιβάλλον καθώς και με γνώσεις χρήσης της τεχνολογίας, των εργαλείων της και των εφαρμογών της. Επιπλέον, φαίνεται πως η τεχνολογία –και κατ' επέκταση και οι ΤΠΕ- αποτελεί στο φιλανδικό Π.Σ. ένα πεδίο γνώσεων για τον κόσμο, που μάλιστα πρέπει να προσεγγιστεί διεπιστημονικά και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, στοιχείο που αναδεικνύει τη σπουδαιότητά του. Η ιδιαίτερη δε πτυχή που προβάλλεται ως προς αυτό το πεδίο είναι ότι τεχνολογία, άτομο και κοινωνία είναι αλληλένδετα μεταξύ



τους, λόγος που απηχεί κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις των τεχνολογιών, ενώ προωθείται ταυτόχρονα η κριτική και αξιολογική στάση που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές απέναντι στις νέες τεχνολογίες, χωρίς να προβάλλεται ρητά ή υπόρρητα το είδος της αξιολόγησης. Ενδιαφέρον είναι, επίσης, και το γεγονός πως οι συγκεκριμένες γνώσεις για τον κόσμο που σχετίζονται με την τεχνολογία προκρίνεται 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 Π.Σ. μεμονωμένο μάθημα πληροφορικής, αναδεικνύει μια τάση προς ολοκληρωμένες προσεγγίσεις ως προς το εύρος ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι γνώσεις για τον κόσμο καθώς και οι επιδιωκόμενες στάσεις, αξίες και αντιλήψεις για αυτές, που προωθούνται από το Π.Σ., σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα της σύγχρονης ζωής και συνδέονται τόσο με το σχολικό όσο και με το εξωσχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, προκύπτει από τα παραπάνω η διαμόρφωση του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη υπεύθυνου, συνεργατικού, ενεργού, ευαισθητοποιημένου κοινωνικά, κριτικά σκεπτόμενου, με επαγγελματική και οικολογική συνείδηση. Αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες, αυτές προτείνεται να προσεγγιστούν διεπιστημονικά ως πεδία του κόσμου που πρέπει να τεθούν υπό διερεύνηση στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων. Μάλιστα, η διερεύνηση αυτή προτείνεται να γίνει στο πλαίσιο της χρήσης των νέων τεχνολογιών με έμφαση στην αλληλεπιδραστική τους σχέση με την κοινωνία και στην κριτική αξιολόγησή τους τόσο κατά τη παραγωγή όσο και κατά την πρόσληψη των μηνυμάτων που μεταφέρονται μέσω αυτών.

2.1.2 Γλώσσα/σημείωση, λογοτεχνία και γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία

Γλώσσα/σημείωση και λογοτεχνία

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, το είδος κατ' επέκταση του γραμματισμού που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά, σημαντική παράμετρος είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γλώσσα και η σημείωση εν γένει από το Π.Σ. Σχετικά, λοιπόν, με τη θεώρηση αυτήν στην εισαγωγή του φιλανδικού syllabus επισημαίνονται τα εξής:

Η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε μια θεώρηση της γλώσσας προσανατολισμένη στην κοινότητα (community-oriented view of language): η συμμετοχή στην κοινότητα και η διαπλοκή με τη γνώση ξεκινάει όταν κάποιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα όπως κάνει και η κοινότητα στην οποία ανήκει. ... Κατά τη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα και τη λογοτεχνία οι μαθητές θα μάθουν έννοιες μέσω των οποίων θα προσεγγίζουν τον κόσμο και τις προσωπικές τους σκέψεις με γλωσσολογικούς όρους· θα αποκτήσουν όχι απλώς μέσα ανάλυσης της πραγματικότητας αλλά επίσης δυνατότητες να ξεφεύγουν από την πραγματικότητα, να δομούν καινούργιους κόσμους και να συνδυάζουν τα πράγματα με νέα συγκείμενα. ... Θεμέλιο του μαθήματος είναι η ευρύτερη θεώρηση του κειμένου: τα κείμενα είναι γραπτά και προφορικά, φανταστικά και πραγματικά, λεκτικά, εικονικά, ηχητικά και γραφικά – ή συνδυασμός αυτών των τύπων. Η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι η βάση για τη μάθηση: για τους μαθητές η γλώσσα είναι τόσο αντικείμενο όσο και εργαλείο μελέτης. ... Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας καλύπτει με ευρύτερο τρόπο τις περιοχές και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Η διδασκαλία πρέπει να αναπτύξει αλληλεπιδραστικές δεξιότητες



και μια γνώση για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία στις νέες και ολοένα πιο απαιτητικές περιστάσεις χρήσης της γλώσσας και της επικοινωνίας. (ό.π., 44)

Όπως φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα η γλώσσα γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της κοινωνικά τοποθετημένης χρήσης της, καθώς η απόκτηση της γλώσσας θεωρείται ότι επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης της κατά την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή στην κοινότητα (*θεώρηση της γλώσσας προσανατολισμένη στην κοινότητα: η συμμετοχή στην κοινότητα και η διαπλοκή με τη γνώση ξεκινάει όταν κάποιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα όπως κάνει και η κοινότητα στην οποία ανήκει*). Η προσέγγιση αυτή της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας στο πλαίσιο της κοινότητας και κατ' επέκταση η θεώρηση πως η γλώσσα αποκτάται μέσω της χρήσης της κατά την επικοινωνία και χωρίς να τεμαχίζεται σε ενότητες και σε επίπεδα ανάλυσης (*η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας καλύπτει με ευρύτερο τρόπο τις περιοχές και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα*) εκκινεί από τον ολιστικό λόγο.

Στον λόγο αυτόν εξάλλου παραπέμπει και η *κοινωνικά τοποθετημένη σημασία* της φράσης «*η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι η βάση για τη μάθηση: για τους μαθητές η γλώσσα είναι τόσο αντικείμενο όσο και εργαλείο μελέτης*». Διαβάζοντας κανείς τη φράση αυτήν δε θα δυσκολευτεί να βρει αντιστοιχίες με σχετικές θεωρητικές *παραδοχές* των υποστηρικτών του κινήματος της ολικής γλώσσας, όπως η *παραδοχή* ότι «*η γνώση δομείται την ίδια στιγμή που δομείται η σκέψη και η γλώσσα... η γλώσσα αναπτύσσεται στο πλαίσιο της χρήσης της και η ανάπτυξη της γνώσης εξαρτάται από την ανάπτυξη της γλώσσας*» (Goodman 1992, 360).

Στο πλαίσιο του ολιστικού λόγου πιθανόν να εντάσσεται και η *παραδοχή* πως «*κατά τη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα και τη λογοτεχνία οι μαθητές θα μάθουν έννοιες μέσω των οποίων θα προσεγγίζουν τον κόσμο και τις προσωπικές τους σκέψεις με γλωσσολογικούς όρους: θα αποκτήσουν όχι απλώς μέσα ανάλυσης της πραγματικότητας αλλά επίσης δυνατότητες να ξεφεύγουν από την πραγματικότητα, να*

δομούν καινούργιους κόσμους και να συνδυάζουν τα πράγματα με νέα συγκείμενα». Μολονότι, το περιεχόμενο της παραδοχής αυτής είναι σχετικά ασαφές, ωστόσο, σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, πιθανόν να σχετίζεται με αντίστοιχες παραδοχές πάλι του κινήματος της ολικής γλώσσας για τη σχέση κειμένου- αναγνώστη, κατά τις οποίες «η γνώση και τα σχήματα του αναγνώστη αλλάζουν και επομένως αλλάζει και το κείμενο καθώς ο αναγνώστης το δομεί συνδυάζοντας προσδοκίες και γνώσεις για τον κόσμο» (Goodman 1992, 358).

Ενδιαφέρον, επιπλέον, στο παραπάνω απόσπασμα έχει και η παραδοχή πως «*θεμέλιο του μαθήματος είναι η ευρύτερη θεώρηση του κειμένου*» μέσω της οποίας φαίνεται καταρχάς πως μονάδα ανάλυσης κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι το κείμενο. Το στοιχείο αυτό αντλεί από μετα- δομιστικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους στο πλαίσιο των οποίων στράφηκε η προσοχή από τη λέξη και την πρόταση στο κείμενο. Επιπλέον, όμως, «*η ευρύτερη θεώρηση του κειμένου*» και η συμπερίληψη στη γλωσσική διδασκαλία κειμένων που συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους παραπέμπει στην πολυτροπική αντίληψη για τη γλώσσα, η οποία αναδείχθηκε ως επί το πλείστον με την κυριαρχία των νέων μέσων επικοινωνίας. Δεν είναι τυχαία, εξάλλου, η αναφορά στο τέλος του παραπάνω αποσπάσματος «*στις νέες και ολοένα πιο απαιτητικές περιστάσεις χρήσης της γλώσσας και της επικοινωνίας*», η οποία παραπέμπει υπόρρητα στην επικοινωνία στα νέα τεχνολογικά μέσα, χαρακτηριστικό στοιχείο της οποίας είναι και η πολυτροπικότητα. Στη φράση, μάλιστα, αυτήν απηχεί και η γνωστή *συζήτηση* για την «*νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων*».

Κλείνοντας το μέρος αυτό της ανάλυσης θα λέγαμε πως η θεώρηση της γλώσσας από τους συντάκτες του Π.Σ. φαίνεται να αντλεί από τον ολιστικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο, στο πλαίσιο του οποίου η γλώσσα εκλαμβάνεται ως εργαλείο επικοινωνίας που αποκτιέται μέσω της χρήσης κατά τη συμμετοχή στην κοινότητα. Υπό το πρίσμα αυτού του λόγου, μάλιστα, αναδείχθηκε η αξιοποίηση και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, αναφορικά με την οποία υποστηρίζεται από το Π.Σ. πως στόχος του μαθήματος –μεταξύ άλλων- είναι

να τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για τη λογοτεχνία (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 44). Τέλος, είναι σημαντικό το γεγονός πως από τους συντάκτες του Π.Σ. λαμβάνονται υπόψη οι νέες περιστάσεις επικοινωνίας και τα αποτελέσματα στην κειμενική πραγματικότητα εξαιτίας της διάδοσης των νέων μέσων, όπως το χαρακτηριστικό της πολυτροπικής έκφρασης του νοήματος στα κείμενα.

Για να γίνουν όμως καλύτερα κατανοητά τα στοιχεία που επισημάνθηκαν μέχρι στιγμής κατά την ανάλυση, οι φθίνοντες, αναδυόμενοι, κυρίαρχοι και αντιτιθέμενοι λόγοι που πιθανόν να υπάρχουν, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι ακριβείς προτάσεις των συντακτών του Π.Σ. ως προς τις γνώσεις για τη γλώσσα, την επιδιωκόμενη δηλαδή καλλιέργεια της μεταγλώσσας, τις γνώσεις για τη λογοτεχνία καθώς και τις γλωσσικές δεξιότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές. Η ανάλυση των στοιχείων αυτών παρουσιάζεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις προτάσεις των συντακτών του Π.Σ. ως προς την επιδιωκόμενη καλλιέργεια της μεταγλώσσας στα παιδιά και τη σύνδεσή με τις γλωσσικές δεξιότητες και την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την απόκτηση αυτών. Ως ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης θα πάρουμε το syllabus για τη διδασκαλία της φιλανδικής ως μητρικής ακολουθώντας την τριμερή δομή που αυτό έχει σε τρία επίπεδα τάξεων. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί πως παρατίθενται ενδεικτικά και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από όλο το κείμενο.

Το syllabus της πρώτης και δεύτερης τάξης

Στο syllabus της πρώτης και δεύτερης τάξης, επισημαίνεται από τους συντάκτες στο εισαγωγικό τους σημείωμα ότι η διδασκαλία θα πρέπει να *«συνεχίζει την εκμάθηση της γλώσσας που ξεκίνησε από το σπίτι και από την πρόωμη, και ιδιαίτερα από την*

προσχολική, εκπαίδευση», ότι θα πρέπει «να συνδέεται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, να περικλείει όλες τις περιοχές της γλώσσας και να υποστηρίζει την προσωπική εκμάθηση της γλώσσας κάθε παιδιού» λαμβάνοντας υπόψη «το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετική φάση μαθησιακής διαδικασίας» (ό.π., 44). Τα στοιχεία αυτά, που εφόσον τίθενται στην εισαγωγή σημαίνει ότι το περιεχόμενό τους έχει σπουδαιότητα, αντλούν από τις παραδόσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής καθώς και από κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της γλώσσας, κατά τις οποίες πρέπει η γλωσσική εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη τόσο την πρωτογενή όσο και την εξωσχολική γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως προκρίνεται από τους συντάκτες του Π.Σ. μια θεώρηση κατά την οποία ο λόγος των μαθητών όταν έρχονται στο σχολείο δεν είναι άγραφος κώδικας, αλλά συντίθεται από το περιβάλλον της εξωσχολικής γλωσσικής κοινωνικοποίησής τους - μέρος της οποίας στις μέρες μας είναι και οι ψηφιακές πρακτικές των παιδιών- και από τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Στη συνέχεια, τίθενται από τους συντάκτες του Π.Σ. οι στόχοι του μαθήματος και τα βασικά περιεχόμενά του, τα οποία δομούνται σε τρία επίπεδα. Κατά το πρώτο επίπεδο, που εστιάζει στην απόκτηση αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, επισημαίνεται –μεταξύ άλλων- ότι «οι μαθητές θα μάθουν να λειτουργούν στις αλληλεπιδραστικές περιστάσεις του σχολείου» και ότι «θα αναπτύξουν καθολικά τη γλωσσική και τη φυσική τους έκφραση» (ό.π. 44). Για να επιτευχθούν αυτά θα πρέπει το περιεχόμενο του μαθήματος να απαρτίζεται από «προφορική και γραπτή έκφραση σε διάφορες σχολικές αλληλεπιδραστικές περιστάσεις και συζητήσεις σε δυάδες, μικρές ομάδες ή σε όλη την τάξη» καθώς και από «μετασχηματισμούς πραγμάτων που τα παιδιά έχουν ακούσει, ζήσει ή δει με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, της αφήγησης, του παιχνιδιού και της δραματοποίησης» (ό.π., 45). Στα παραπάνω αποσπάσματα λέξεις και φράσεις όπως η «αλληλεπίδραση», η «καθολική ανάπτυξη της γλώσσας» καθώς και η «φυσική έκφραση» παραπέμπουν σε κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται εκτενώς στο πλαίσιο του λόγου της ολικής γλώσσας. Ενδεικτικές,



μάλιστα, αυτού του λόγου είναι και οι *πράξεις* που προτείνονται, όπως οι «συζητήσεις σε ομάδες», το «παιχνίδι» και η «δραματοποίηση».

Σε επόμενο επίπεδο οι συντάκτες παρουσιάζουν τους στόχους ως προς τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, όπου, εκτός από την απόκτηση βασικών στοιχείων ως προς αυτά, επισημαίνεται ότι *«οι μαθητές θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη γραφή και την ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένου του γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης, καθώς επίσης και τις επικοινωνιακές ικανότητές τους σε μαθησιακά περιβάλλοντα των τεχνολογιών της πληροφορίας»* (ό.π., 45). Ως προτεινόμενες *πράξεις* εδώ επισημαίνονται μεταξύ άλλων *«η ανάλυση έντυπων και ηλεκτρονικών κειμένων μέσω της συζήτησης σε ομάδες»*, καθώς και το να μάθουν τα παιδιά *«να κρατούν σωστά το στυλό και το μολύβι, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη στάση γραφής, να συντονίζουν το χέρι με το μάτι και να γράφουν σε έναν υπολογιστή»*. Επιπλέον, προτείνεται *«η παραγωγή κειμένων που βασίζονται στις προσωπικές παρατηρήσεις των παιδιών, στις καθημερινές τους εμπειρίες, τις απόψεις τους, τη φαντασία τους, με έμφαση στο περιεχόμενο και στην απόλαυση της δημιουργίας»* (ό.π., 45-46). Στα παραπάνω αποσπάσματα είναι εμφανής πάλι ο λόγος της ολικής γλώσσας, στον οποίον παραπέμπουν οι *τοποθετημένες σημασίες* των φράσεων «επικοινωνιακή ικανότητα», «συζήτηση σε ομάδες» και «παραγωγή κειμένων βασισμένη στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών με έμφαση στο περιεχόμενο και την απόλαυση της δημιουργίας».

Ενδιαφέρον, όμως, έχει σε αυτό το σημείο και ο προτεινόμενος τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ. Σύμφωνα με αυτόν αναγνωρίζεται η παιδαγωγική διάσταση της χρήσης των νέων τεχνολογιών (*μαθησιακά περιβάλλοντα των τεχνολογιών της πληροφορίας*), ενώ από τις πρώτες κιόλας τάξεις της βασικής εκπαίδευσης επισημαίνεται η ανάγκη απόκτησης βασικών δεξιοτήτων γραφής σε υπολογιστικά περιβάλλοντα (*να συντονίζουν το χέρι με το μάτι και να γράφουν σε έναν υπολογιστή*) και ανάλυσης ηλεκτρονικών κειμένων. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την αναγνώριση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, το περιεχόμενο μάλιστα



του οποίου επεκτείνεται και στα μέσα ενημέρωσης (οι μαθητές θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη γραφή και την ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένου του γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης).

Στο επόμενο επίπεδο οι συντάκτες του Π.Σ. παρουσιάζουν τους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας αναφορικά με τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα. Εδώ μερικοί από τους στόχους που τίθενται είναι «να εμπλουτιστεί η φαντασία» των παιδιών και «να μάθουν να επιλέγουν αναγνωστικό υλικό που τους ενδιαφέρει», ενώ ως πράξεις αναφέρονται «ο δάσκαλος να διαβάζει λογοτεχνικά και άλλα κείμενα και οι μαθητές να ακούνε, να κοιτάνε τις εικόνες και σταδιακά να διαβάζουν από μόνοι τους» (ό.π., 45-46). Επιπλέον, προτείνεται «η χρήση της λογοτεχνίας ως κίνητρο για δημιουργική δραστηριότητα», «η λογοτεχνική συζήτηση σχετικά με τις έννοιες του βασικού χαρακτήρα, της σύνθεσης και της πλοκής, συνδυάζοντας την ανάγνωση με την προσωπική ζωή του καθενός και τα πράγματα που έχει προηγουμένως διαβάσει, ακούσει ή δει» καθώς και «η εκμάθηση χρήσης μιας βιβλιοθήκης» (ό.π. 46). Στα παραπάνω αποσπάσματα οι αναφορές στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στη σταδιακή εκμάθηση ανάγνωσης μέσω της παρατήρησης, στη χρήση της λογοτεχνίας ως κίνητρο για δημιουργική δραστηριότητα και στη σύνδεση της λογοτεχνίας με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών παραπέμπουν πάλι στον ολιστικό λόγο, ιδιαίτερα στο κίνημα της δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, ενώ ενδιαφέρον έχει πως σχετικά με τη λογοτεχνία δεν γίνεται κάποια αναφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Το syllabus για την πρώτη και δεύτερη τάξη κλείνει με μια περιγραφή των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ως προς τα επίπεδα που αναφέρθηκαν, η οποία λειτουργεί ως κατευθυντήρια γραμμή για την αξιολόγηση των μαθητών. Ενδιαφέρον στο σημείο αυτό έχει ότι, όπως επισημαίνεται, στο τέλος της δεύτερης τάξης οι μαθητές θα πρέπει «να είναι ικανοί να αυτοεκφράζονται μέσω της γραφής, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις γραπτές περιστάσεις στην καθημερινή τους ζωή και να είναι επίσης ικανοί να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στα γραπτά τους», «να



είναι ικανοί να παράγουν αυθεντικό κείμενο σε έναν υπολογιστή» και «να έχουν διαβάσει τουλάχιστον μερικά παιδικά βιβλία κατάλληλα για τις αναγνωστικές τους δεξιότητες· ο γραμματισμός στα μέσα ενημέρωσης θα τους βοηθήσει να επιλέγουν τα προγράμματα που απευθύνονται στην ηλικιακή τους ομάδα» (ό.π., 46).

Το ενδιαφέρον στα αποσπάσματα αυτά είναι ότι επιβεβαιώνουν την επιρροή από τον ολιστικό λόγο, στο πλαίσιο του οποίου προκρίνεται η καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της φιλιανγνωσίας, η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων (κίνημα δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης) και η παραγωγή αυθεντικών κειμένων (κίνημα επικοινωνιακής προσέγγισης). Όμως, επιπλέον, μαρτυρούν τη σημασία της ικανότητας των παιδιών να γράφουν σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, η οποία τίθεται και ως κριτήριο αξιολόγησης των επιδόσεων των παιδιών. Επίσης, ένα σημείο που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι αναδεικνύεται σε έναν βαθμό και το περιεχόμενο της έννοιας «γραμματισμός στα μέσα ενημέρωσης» (media literacy), έννοια την οποία δεν αποσαφηνίζει ρητά το Π.Σ. και η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα τα παιδιά «να επιλέγουν τα προγράμματα που απευθύνονται στην ηλικιακή τους ομάδα».

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν για το συγκεκριμένο syllabus θα λέγαμε ότι στις δύο πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια αλληλεπιδραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και σε βασικές δεξιότητες πρώτης γραφής και ανάγνωσης συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών γραμματισμού στις ΤΠΕ. Κατά το στάδιο αυτό ελάχιστη βαρύτητα δίνεται τόσο στις γνώσεις για τη γλώσσα όσο και στις γνώσεις για τη λογοτεχνία, ενώ προτείνονται *πράξεις* που προωθούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη φιλιανγνωσία. Επιπλέον, η απόκτηση της γλώσσας θεωρείται ότι επιτυγχάνεται ολιστικά μέσω της επικοινωνίας και των ομαδικών αλληλεπιδράσεων, στοιχεία που μαρτυρούν και την επιρροή από τον ολιστικό λόγο, που φάνηκε να είναι και ο κυρίαρχος στο συγκεκριμένο syllabus.



Το syllabus της τρίτης, τέταρτης και πέμπτης τάξης

Μετά από την παρουσίαση του syllabus για το επίπεδο της πρώτης και δεύτερης τάξης, οι συντάκτες παραθέτουν το γλωσσικό syllabus για την τρίτη, τέταρτη και πέμπτη τάξη μαζί. Στο εισαγωγικό σημείωμα εδώ επισημαίνουν ότι *«οι στόχοι της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση επαρκών τεχνικών ανάγνωσης και γραφής, η εμπάθυνση στην αναγνωστική αντίληψη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων απόκτησης πληροφοριών»*, ενώ επιπλέον σημειώνεται πως η ανάγνωση της λογοτεχνίας και οι πρακτικές γραμματισμού *«θα χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν τη βελτίωση της αναγνωστικής επάρκειας των μαθητών, τους εκφραστικούς τους πόρους, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους»* (ό.π., 47). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στόχοι και τα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται με τις αλληλεπιδραστικές δεξιότητες, αναφορικά με τις οποίες υποστηρίζεται ότι *«οι μαθητές θα μάθουν δεξιότητες ενεργού ακρόασης και επικοινωνίας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, θα ενθαρρυνθούν να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις και θα προσπαθήσουν να λαμβάνουν υπόψη τους τον αποδέκτη... θα μάθουν να δουλεύουν σε κειμενικά περιβάλλοντα κατά τα οποία οι λέξεις, η εικόνα και ο ήχος αλληλεπιδρούν»* (ό.π., 47). Στα περιεχόμενα δε της μάθησης εδώ εντάσσεται –μεταξύ άλλων- *«η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης και η εισαγωγή στους βασικούς παράγοντες της επικοινωνίας»* (ό.π., 48).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα, ο προσανατολισμός ως προς το περιεχόμενο του επιδιωκόμενου γραμματισμού σχετίζεται ως επί το πλείστον με την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων, τεχνικών ανάγνωσης και γραφής και ικανοτήτων απόκτησης πληροφοριών αναφορικά με τα οποία δεν φαίνεται, από τις επισημάνσεις τουλάχιστον του Π.Σ., να είναι απαραίτητη η καλλιέργεια κάποιας μεταγλώσσας παρά μόνο η *«εισαγωγή στους βασικούς παράγοντες της επικοινωνίας»*. Το στοιχείο αυτό, μαζί με τις ενδεικτικές πράξεις της *«συζήτησης»* και της *«παρατήρησης της αλληλεπίδρασης»*, παραπέμπει για άλλη μια φορά στον ολιστικό λόγο.

Τον λόγο αυτόν, εξάλλου, σηματοδοτεί και ένα ακόμη στοιχείο που σχετίζεται με τη δομή των syllabi και έχει να κάνει με το γεγονός ότι αναφέρονται από τους συντάκτες πρώτα οι διδακτικοί στόχοι και τα περιεχόμενα που σχετίζονται με τις αλληλεπιδραστικές δεξιότητες, τη διεπίδραση δηλαδή σε επίπεδο προφορικού λόγου, γεγονός που σηματοδοτεί τη *σπουδαιότητα* του περιεχομένου τους. Το στοιχείο αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς στο πλαίσιο του ολιστικού λόγου υποστηρίχθηκε η προτεραιότητα του προφορικού λόγου και η σημασία των αλληλεπιδράσεων για την απόκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, προτείνεται οι μαθητές να «μάθουν να δουλεύουν σε κειμενικά περιβάλλοντα κατά τα οποία οι λέξεις, η εικόνα και ο ήχος αλληλεπιδρούν», οι αλληλεπιδραστικές δεξιότητες δηλαδή των μαθητών προεκτείνονται και στα περιβάλλοντα των νέων επικοινωνιακών περιβαλλόντων.

Στη συνέχεια οι συντάκτες του Π.Σ. αναφέρονται στις κειμενικές δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στα παιδιά, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή ποικίλων κειμένων. Οι γνώσεις για τη γλώσσα, όπως αυτές επισημαίνονται στα διδακτικά περιεχόμενα, και σε αυτό το επίπεδο είναι σχετικά περιορισμένες και σχετίζονται κυρίως με ζητήματα περιεχομένου και δομής των κειμένων, παραγραφοποίησης, ορθογραφίας, προτασιακών χαρακτηριστικών, χωρίς όμως να φαίνεται η επιδίωξη για απόκτηση ορολογίας από τα παιδιά και χωρίς επίσης να προκρίνεται η αποπλαισιωμένη γνώση αυτών. Είναι, μάλιστα, ενδεικτικό ότι μέχρι αυτό το σημείο του φιλανδικού γλωσσικού syllabus η μόνη αναφορά που γίνεται στη γραμματική είναι η εξής: *«οι μαθητές θα καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους για τη λειτουργία της γλώσσας, θα κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία της γραμματικής περιγραφής και θα μάθουν να παρατηρούν αλλά και να εκτιμούν τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον τους»* (ό.π., 48). Και σε αυτήν όμως την αναφορά γίνεται λόγος για γνώσεις *«βασικών στοιχείων»* της γραμματικής, οι οποίες μάλιστα συνδέονται με την καλλιέργεια *«του ενδιαφέροντος για τη λειτουργία της γλώσσας»* και την παρατήρηση των *«γλωσσικών ποικιλιών»*, στοιχεία που μαρτυρούν την εμφάνιση του ολιστικού λόγου.



Ενδιαφέρον όμως σε αυτό το σημείο έχουν και οι σχετικές με τις ΤΠΕ προτάσεις. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ως διδακτικός στόχος οι μαθητές να «μάθουν να γράφουν με ευχέρεια με το χέρι αλλά και να αποκτήσουν εμπειρία στην παραγωγή ποικίλων κειμένων με ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένων και να μάθουν να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα επικοινωνίας» καθώς και «να αποκτήσουν μια βασική γνώση για τα μέσα ενημέρωσης και να χρησιμοποιούν τα μέσα επικοινωνίας στοχοθετημένα» (ό.π., 48). Τα στοιχεία αυτά, που επισημαίνονται και στα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, σηματοδοτούν την αναγνώριση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού τις συμβάσεις των οποίων πρέπει οι μαθητές να κατακτήσουν στο πλαίσιο του μαθήματος. Σχετική με αυτές τις συμβάσεις είναι και η δεξιότητα του skimming (γρήγορη ανάγνωση) μαζί με την διερευνητική ανάγνωση που αναφέρεται στα διδακτικά περιεχόμενα ως προς την κατανόηση κειμένων (ό.π., 48). Με αυτήν εννοείται πως τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος πρέπει να κατακτήσουν τεχνικές ανάγνωσης που σχετίζονται με τα νέα μέσα και συγκεκριμένα τεχνικές γρήγορης ανάγνωσης για αναζήτηση πληροφοριών.

Ιδιαίτερα ως προς τις δεξιότητες αναζήτησης και διαχείρισης πληροφοριών επισημαίνεται η «εισαγωγή στην ομαδοποίηση και το περιεχόμενο του υλικού στις βιβλιοθήκες, η πρακτική στην αναζήτηση και στην κράτηση βιβλίων, η απλή ανάκτηση πληροφοριών από δίκτυα δεδομένων μέσω της καθοδήγησης καθώς και η ανάκτηση πληροφοριών μέσω φράσεων» (ό.π., 49). Η ικανότητα, μάλιστα, των μαθητών να «χρησιμοποιούν τις βιβλιοθήκες και να μπορούν να αναζητούν τις πληροφορίες που χρειάζονται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές» (ό.π., 50) θεωρείται και ως κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών. Φαίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω πως σημαντικοί πόροι για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων από τους μαθητές είναι οι βιβλιοθήκες και οι ηλεκτρονικές πηγές, στοιχείο που αναδεικνύει και τη θεώρησή τους ως παιδαγωγικών εργαλείων. Αναφορικά, μάλιστα, με τις ηλεκτρονικές πηγές προτείνεται η καλλιέργεια τεχνικών αναζήτησης πληροφοριών, η οποία αποτελεί και ένα από τα βασικά στοιχεία του γραμματισμού στις ΤΠΕ.



Το syllabus των τάξεων αυτών κλείνει με την επισήμανση των στόχων που αναφέρονται στη σχέση των μαθητών με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και με άλλους πολιτισμούς. Συγκεκριμένα, στους στόχους και τα περιεχόμενα μάθησης edó αναφέρεται ότι «οι μαθητές θα γνωρίσουν τόσο τον πολιτισμό της χώρας τους όσο και τον πολιτισμό άλλων ανθρώπων μέσω της λογοτεχνίας, του θεάτρου και του κινηματογράφου· θα διαβάζουν ένα ευρύ και ποικίλο σύνολο λογοτεχνίας για παιδιά και νέους και θα μάθουν να επιλέγουν το αναγνωστικό υλικό που τους ενδιαφέρει και που είναι κατάλληλο για αυτά· η θετική τους στάση προς την ανάγνωση θα ενισχυθεί» (ό.π., 48). Όπως φαίνεται στο απόσπασμα αυτό η λογοτεχνία προσεγγίζεται ως κίνητρο για καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης και ως αντικείμενο που πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ταυτόχρονα να τροφοδοτεί τα ενδιαφέροντά τους και τη φιλιαναγνωσία τους. Είναι δε χαρακτηριστικό και ενδεικτικό πάλι του ολιστικού λόγου πως και οι επιδιωκόμενες γνώσεις για τη λογοτεχνία είναι περιορισμένες και σχετίζονται με «βασικές λογοτεχνικές έννοιες όπως η πλοκή, ο βασικός χαρακτήρας, ο δευτερεύων χαρακτήρας και η δομή» (ό.π., 49). Τέλος, αναφορικά με τη λογοτεχνία πάλι δεν γίνονται προτάσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ παρά μόνο για την αξιοποίηση νέων μέσων, όπως ο κινηματογράφος, στοιχείο που σχετίζεται πιθανώς και με την αναφορά στη «διερεύνηση σχέσεων μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων καλλιτεχνικών πεδίων» (ό.π., 49), μέσω της οποίας λανθάνει και η προσέγγιση της λογοτεχνίας ως καλλιτεχνικού αντικειμένου, το οποίο ενισχύει τη συνολική αισθητική καλλιέργεια των παιδιών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι και σε αυτό το syllabus κυριαρχεί ο ολιστικός λόγος, στο πλαίσιο του οποίου οι γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία είναι σχετικά περιορισμένες, ενώ δίνεται έμφαση στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης και μέσω πράξεων που προωθούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την παρατήρηση, τη συζήτηση σε ομάδες. Αναφορικά με τις ΤΠΕ, αυτές αναγνωρίζονται ως παιδαγωγικά εργαλεία και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού με τις ιδιαιτερότητες των οποίων πρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές. Οι

ιδιαιτερότητες δε αυτές σχετίζονται με τη γραφή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, με τεχνικές γρήγορης ανάγνωσης στα νέα μέσα, όπως η τεχνική του skimming, καθώς και με τεχνικές αναζήτησης και απόκτησης πληροφοριών σε ηλεκτρονικές πηγές.

Το syllabus της έκτης, έβδομης, όγδοης και ένατης τάξης

Στο syllabus των τελευταίων τάξεων οι συντάκτες του Π.Σ. ξεκινούν ξανά με εισαγωγικές επισημάνσεις, σύμφωνα με τις οποίες *«οι μαθητές θα βελτιωθούν ως αναλυτές κειμένων και ως κριτικοί ερμηνευτές αυτών και θα είναι ικανοί να παράγουν τα κείμενα που χρειάζονται σε διάφορα είδη επικοινωνιακών περιστάσεων. Αποστολή της διδασκαλίας είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να διαβάζουν και να αξιολογούν τη λογοτεχνία συμπεριλαμβανομένων και ποικίλων κειμένων των μέσων ενημέρωσης. Η διδασκαλία οδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση γενικών γνώσεων για τη λογοτεχνία και τους κινητοποιεί στη μελέτη της γλώσσας»* (ό.π., 51).

Στο παραπάνω απόσπασμα η κοινωνική γλώσσα των αναφορών σχετικά με *«την απόκτηση γενικών γνώσεων για τη λογοτεχνία»*, την *«ενθάρρυνση των μαθητών να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα»* και την ικανότητα των μαθητών *«να παράγουν τα κείμενα που χρειάζονται σε διάφορα είδη επικοινωνιακών περιστάσεων»* παραπέμπει στον ολιστικό λόγο (κινήματα δημιουργικής ανάγνωσης και επικοινωνιακής προσέγγισης) που επισημάνθηκε και προηγουμένως. Στον λόγο αυτόν, εξάλλου, παραπέμπει και η κοινωνική γλώσσα άλλων αναφορών στο υπό εξέταση εδώ syllabus, όπως ότι οι μαθητές θα *«εξασκηθούν να λειτουργούν στοχοθετημένα και δεοντολογικά ως ομιλητές, αναγνώστες και συγγραφείς, δομώντας αλληλεπιδραστικές σχέσεις σε διάφορα περιβάλλοντα τόσο στο σχολείο όσο και οπουδήποτε αλλού»* (ό.π., 51) και ότι *«θα μάθουν να λαμβάνουν υπόψη στα κείμενα που θα παράγουν την επικοινωνιακή περίσταση, το μέσο επικοινωνίας και τον αποδέκτη»* (ό.π., 51).

Όμως, ενδιαφέρον έχει στο πρώτο απόσπασμα που παρατέθηκε εδώ και η αναφορά σε αυτό το επίπεδο της εκπαίδευσης του στοιχείου των κριτικών δεξιοτήτων

(θα βελτιωθούν ως αναλυτές κειμένων και ως κριτικοί ερμηνευτές) που σχετίζεται και με την επόμενη αναφορά στην αξιολόγηση κειμένων από τα μέσα ενημέρωσης (να αξιολογούν τη λογοτεχνία συμπεριλαμβανομένων και ποικίλων κειμένων των μέσων ενημέρωσης). Αναφορικά, λοιπόν, με αυτές τις δεξιότητες επισημαίνονται από το Π.Σ. ως στόχοι οι μαθητές να «εξασκηθούν στην ενεργό και κριτική ανάγνωση και ακρόαση» (ό.π., 51) και να «αποκτήσουν μια αίσθηση για τη δύναμη των μέσων ενημέρωσης και των κειμένων να παράγουν εικόνες, να διαμορφώνουν αντιλήψεις για τον κόσμο και να καθοδηγούν τους ανθρώπους στις επιλογές τους» (ό.π., 52). Στα διδακτικά δε περιεχόμενα συγκαταλέγονται «η αξιολόγηση της χρήσης των μέσων ενημέρωσης καθώς και των αναγνωστικών και επικοινωνιακών συνηθειών και δεξιοτήτων των ατόμων», «η περίληψη του περιεχομένου των κειμένων, η αναγνώριση της γνώμης του συγγραφέα, των προθέσεων και των τεχνικών του, η ανάλυση και η αξιολόγηση από την άποψη της επιρροής, η σύγκριση των κειμένων από διαφορετικές απόψεις» και «η αναζήτηση και αξιολόγηση των απόψεων, των αξιών, των στάσεων που λανθάνουν στον προφορικό και γραπτό λόγο και στις εικόνες» (ό.π., 52).

Από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα και από την κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά γίνεται εμφανής στο σημείο αυτό και μια επιρροή από λόγους που αντλούν από κριτικές παραδόσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως δεν σημειώνονται από τους συντάκτες του Π.Σ. συγκεκριμένες γνώσεις για την κριτική προσέγγιση της γλώσσας και σχετικές τεχνικές ανάλυσης των κειμένων, όπως για παράδειγμα τεχνικές που αντλούν από την κριτική ανάλυση λόγου. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με πράξεις που αναφέρονται παραπάνω όπως «η αναγνώριση της γνώμης του συγγραφέα, των προθέσεων και των τεχνικών του» ή «η σύγκριση των κειμένων από διαφορετικές απόψεις» θα λέγαμε πως μάλλον αναδεικνύει την επιρροή από κινήματα όπως η κριτική ανάγνωση.

Ενδιαφέρον, όμως, έχουν στο συγκεκριμένο syllabus και κάποιες αναφορές ως προς τις κειμενικές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών. Ως προς αυτές επισημαίνεται, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές «θα αναπτύξουν τις γνώσεις τους για



τους κειμενικούς τύπους και τα κειμενικά είδη και θα συνηθίσουν να προβλέπουν τι είδος ανάγνωσης, ακρόασης ή απόκτησης πληροφοριών το κειμενικό είδος και ο στόχος απαιτούν» (ό.π., 51) και ότι το μάθημα θα περιλαμβάνει «κειμενικούς τύπους όπως εξηγήσεις, περιγραφές, οδηγίες, αφηγήσεις, επιχειρηματολογίες τόσο σε χρηστικά όσο και σε λογοτεχνικά κείμενα» (ό.π., 52). Δεν αναφέρονται, όμως, από το Π.Σ. περαιτέρω και πιο εξειδικευμένες γνώσεις για τα κειμενικά είδη και τους κειμενικούς τύπους που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές ούτε και τεχνικές ανάλυσης αυτών που θα σηματοδοτούσαν έντονη επιρροή από τον κειμενοκεντρικό λόγο. Θα λέγαμε, επομένως, πως ο κυρίαρχος ολιστικός λόγος που ανιχνεύθηκε και προηγουμένως εμπλουτίζεται εδώ από στοιχεία της κειμενογλωσσολογίας τα οποία αναδείχθηκαν ως επί το πλείστον στο πλαίσιο του κειμενοκεντρικού λόγου.

Αναφορικά, μάλιστα, με τις ΤΠΕ επισημαίνεται «η συγγραφή διάφορων κειμενικών ειδών τόσο με το χέρι όσο και με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας» (ό.π., 53), στοιχείο που αναδεικνύει τη θεώρηση των τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού και άρα την αξιοποίησή τους στο μάθημα για την παραγωγή από τα παιδιά ψηφιακών κειμενικών ειδών. Η θεώρηση αυτή αναδεικνύεται, επιπλέον, και από το ότι επισημαίνονται και εδώ οι ιδιαίτερες γλωσσικές αναγνωστικές δεξιότητες με τις οποίες θα πρέπει να εφοδιαστούν τα παιδιά κατά τη χρήση των νέων μέσων, όπως οι τεχνικές ταχείας ανάγνωσης και αναζήτησης πληροφοριών (skimming) (ό.π., 52).

Με τις ιδιαιτερότητες των νέων μέσων, εξάλλου, και με την απόκτηση δεξιοτήτων συγκεκριμένα ως προς την πολυτροπική έκφραση του νοήματος σχετίζεται και η αναφορά ότι στο πλαίσιο του μαθήματος περιλαμβάνεται η «εξέταση των λεκτικών, των εικονικών και των ακουστικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα ως στοιχεία που δομούν το νόημα των κειμένων» (ό.π., 52). Από το παράθεμα αυτό, φαίνεται πως οι συντάκτες αναγνωρίζουν τη γλώσσα ως ένα μέρος της σημείωσης που μαζί με άλλους σημειωτικούς τρόπους κατασκευάζει το νόημα των κειμένων. Η αναγνώριση αυτή, η οποία εκκινεί από τη θεωρία της πολυτροπικότητας,

αναδεικνύει την πρόταση των συντακτών να εξασκηθούν τα παιδιά σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ψηφιακών κειμένων, όπως είναι ο συνδυασμός ποικίλων σημειωτικών τρόπων, όμως από την άλλη δεν προτείνονται συγκεκριμένες γνώσεις για τη γραμματική της σημείωσης και τεχνικές ανάλυσης αυτής, στοιχείο που μαρτυρά την εμφάνιση των πολυγραμματισμών ως αναδυόμενου λόγου.

Επίσης, χαρακτηριστική είναι και η έμφαση που δίνεται στη θεώρηση των ΤΠΕ ως εργαλείων αναζήτησης και απόκτησης πληροφοριών. Το στοιχείο, μάλιστα, αυτό αναδεικνύεται μεταξύ άλλων και από την ορολογία που χρησιμοποιείται στο Π.Σ. ως προς τις νέες τεχνολογίες, κατά την οποία προτιμάται πολύ συχνά ο όρος *τεχνολογίες της πληροφορίας* (information technologies). Υπό το πρίσμα αυτό και στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος προτείνεται οι μαθητές, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενα σημεία της ανάλυσης, να εφοδιαστούν με στρατηγικές αναζήτησης, απόκτησης και χρήσης των πληροφοριών. Για να επιτευχθεί αυτός ο εφοδιασμός προτείνονται πράξεις όπως *«ο σχεδιασμός κατά την απόκτηση πληροφοριών και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της χρησιμότητας των πηγών»* ή *«η σύνταξη σημειώσεων και η χρήση απλών βιβλιογραφικών αναφορών, η επιλογή και η ομαδοποίηση του υλικού και η σύνθεσή του σε μια παρουσίαση»* (ό.π., 53).

Στο τέλος του συγκεκριμένου syllabus παρουσιάζονται από τους συντάκτες οι διδακτικοί στόχοι και τα περιεχόμενα ως προς τη σχέση των μαθητών με τη γλώσσα, με τη λογοτεχνία και με άλλους πολιτισμούς. Αναφορικά συγκεκριμένα με τη λογοτεχνία υποστηρίζεται πως οι μαθητές *«θα γνωρίσουν τόσο την ιστορία της φιλανδικής λογοτεχνίας όσο και την κλασική λογοτεχνία άλλων χωρών ...θα αποκτήσουν ευκαιρίες να διευρύνουν την αισθητική εμπειρία τους για τον κόσμο ... θα διευρύνουν τις απόψεις τους για τους πολιτισμούς»* (ό.π., 52). Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν πως η λογοτεχνία προσεγγίζεται ως ευκαιρία γνωριμίας των μαθητών με τον πολιτισμό και άλλων χωρών εκτός από τον τοπικό αλλά και ως ευκαιρία ανάπτυξης της αισθητικής καλλιέργειας. Βέβαια, δεν λείπουν και στοιχεία

γραμματολογικών προσεγγίσεων, όπως η επιδίωξη για ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με την ιστορία της λογοτεχνίας, όπως αναφέρεται παραπάνω.

Στη γραμματολογική, επίσης, προσέγγιση υπάγεται και η αναφορά για «γνώση βασικών έργων και των συγγραφέων τους, του Kalevala¹⁰, της λαϊκής παράδοσης και των βασικών ιστορικών περιόδων της φιλανδικής λογοτεχνίας» καθώς και «η κατηγοριοποίηση της λογοτεχνίας σε βασικά είδη και υποκατηγορίες αυτών» (ό.π., 53). Η εστίαση αυτή στις γραμματολογικές γνώσεις για τη λογοτεχνία καθώς και η αναφορά σε κλασικά λογοτεχνικά έργα, στη λογοτεχνία του κανόνα δηλαδή, παραπέμπουν στον παραδοσιακό λόγο ως προς τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ο οποίος αντιτίθενται με τους λόγους που ανιχνεύθηκαν σε προηγούμενα σημεία της ανάλυσης. Πιθανόν, όμως, να πρόκειται για φθίνοντα λόγο, που εμφανίζεται εξαιτίας της μακροχρόνιας παράδοσής του σε ζητήματα διδακτικής. Αξιοσημείωτο είναι, όμως, και το γεγονός πως ιδιαίτερα ως προς τη λογοτεχνία, οι προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αν εξαιρέσει κανείς τις αναφορές σε αναλύσεις κινηματογραφικών ταινιών, απουσιάζουν παντελώς.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι σε αυτό το syllabus ο κυρίαρχος ολιστικός λόγος φάνηκε να εμπλουτίζεται με στοιχεία από την κειμενογλωσσολογία καθώς και με στοιχεία από τον λόγο της κριτικής ανάγνωσης. Στο πλαίσιο αυτό οι γνώσεις για τη γλώσσα είναι πάλι σχετικά περιορισμένες, ωστόσο εμπλουτίζονται με στοιχεία κειμενογλωσσικών παραγόντων και επεκτείνονται πέρα από την απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας και στην απόκτηση κριτικών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ως προς τις γνώσεις για τη λογοτεχνία, από την άλλη, φάνηκε ένας προσανατολισμός στην απόκτηση γραμματολογικών γνώσεων που αντλεί από τον παραδοσιακό λόγο, ο οποίος όμως επισκιάζεται από την παρουσία του ολιστικού λόγου. Αναφορικά με τις ΤΠΕ αυτές αναγνωρίζονται τόσο ως διδακτικά μέσα όσο και ως μέσα πρακτικής

¹⁰ Πρόκειται για «ένα επικό ποίημα το οποίο ο Elias Lönnrot τον 19ο αιώνα ισχυρίστηκε πως συνέλεξε σε τόμο από Φινλανδικές λαϊκές πηγές. Είναι κοινά αποκαλούμενο το Φινλανδικό εθνικό έπος και είναι ένα από τα πιο σημαντικά έργα της Φινλανδόφωνης λογοτεχνίας. Στο Καλεβάλα αποδίδεται η έμπνευση του εθνικισμού που τελικά οδήγησε στη Φινλανδική ανεξαρτησία από τη Ρωσία το 1917» (<http://el.wikipedia.org/wiki/Καλεβάλα>).



γραμματισμού. Προτείνεται κατ' επέκταση η αξιοποίησή τους, προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν με βασικές ιδιαιτερότητες αυτών, όπως η συγγραφή ψηφιακών κειμενικών ειδών, οι τεχνικές ανάγνωσης στα νέα μέσα, όπως η τεχνική του skimming καθώς και οι τεχνικές αναζήτησης και απόκτησης πληροφοριών σε ηλεκτρονικές πηγές, με μια εστίαση όμως σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης στην κριτική αξιολόγηση των πηγών.

Σημαντικός, όμως, παράγοντας για να γίνουν σε περισσότερο βάθος κατανοητά τα ζητήματα που απασχόλησαν την ανάλυση μέχρι τώρα είναι και η διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών, η οποία παρουσιάζεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2 Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Στο μέρος αυτό της ανάλυσης θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε πώς προτείνεται από το Π.Σ. να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο διδασκαλίας όσα αναφέρθηκαν στα αμέσως προηγούμενα υποκεφάλαια. Θα προσπαθήσουμε, με άλλα λόγια, να ανιχνεύσουμε τις διδακτικές κειμενικές πραγματώσεις στις οποίες εκβάλλουν οι λόγοι του Π.Σ. ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο, τη γλώσσα και τη λογοτεχνία αλλά και τη θεώρηση της γλώσσας- σημείωσης και της λογοτεχνίας. Η διερεύνηση αυτή θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τι είδους μαθητές και διδάσκοντες, προϋποθέτει το Π.Σ. -ποιοι είναι οι *Λόγοι* δηλαδή των κοινωνικών πρωταγωνιστών τους οποίους επιχειρεί να κατασκευάσει.

Θεώρηση της μάθησης και ρόλοι κοινωνικών πρωταγωνιστών

Προκειμένου να γίνουν εμφανή τα παραπάνω θα ξεκινήσουμε την ανάλυση με κάποιες παραδοχές του Π.Σ. ως προς τη θεώρηση της μάθησης, το μαθησιακό

περιβάλλον και τη διδακτική μεθοδολογία. Αναφορικά, λοιπόν, με τη θεώρηση της μάθησης έχουν ενδιαφέρον οι εξής παραδοχές:

Το εθνικό κεντρικό Π.Σ. βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως ατομικής αλλά και κοινωνικής διαδικασίας δόμησης γνώσεων και δεξιοτήτων. ... Η μάθηση πραγματώνεται ως στοχοθετημένη μελέτη μέσω διάφορων περιστάσεων: ανεξάρτητα, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου και κατά την αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και με την ομάδα των συνομηλίκων. ... Η μάθηση εκβάλλει από την ενεργό και στοχοθετημένη δραστηριότητα των μαθητών, κατά την οποία επεξεργάζονται και ερμηνεύουν το μαθησιακό υλικό σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές. Παρά το ότι οι γενικές αρχές της μάθησης είναι κοινές για όλους, η μάθηση εξαρτάται από τις προηγούμενες γνωστικές δομές, τα κίνητρα, τις μαθησιακές και εργασιακές συνήθειες των μαθητών. ... Σε όλες τις μορφές της η μάθηση είναι μια ενεργός και στοχοθετημένη διαδικασία που περιλαμβάνει ανεξάρτητη ή συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η μάθηση είναι τοποθετημένη σε περιστάσεις γι' αυτό ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος. (ό.π., 16)

Οι παραδοχές του παραπάνω αποσπάσματος ως προς τη θεώρηση της μάθησης παραπέμπουν εμφανώς σε κοινωνικοπολιτισμικές παιδαγωγικές παραδόσεις, κατά τις οποίες η μάθηση είναι μια κοινωνικά τοποθετημένη δραστηριότητα (*η μάθηση είναι τοποθετημένη σε περιστάσεις*), αλλά και σε κονστρουκτιβιστικές παιδαγωγικές θεωρήσεις, κατά τις οποίες η μαθησιακή διαδικασία είναι ταυτόχρονα προσωπική υπόθεση και γι' αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη υπάρχουσες γνωστικές και πολιτισμικές δομές των μαθητών (*η μάθηση εξαρτάται από τις προηγούμενες γνωστικές δομές, τα κίνητρα, τις μαθησιακές και εργασιακές συνήθειες των μαθητών*). Η θεώρηση αυτή της μάθησης, μάλιστα, είναι και χαρακτηριστικό στοιχείο του λόγου της ολικής γλώσσας που επισημάνθηκε και σε προηγούμενα σημεία της ανάλυσης,



αφού σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ολικής γλώσσας το κίνημα αυτό βασίζεται στις κονστрукτιβιστικές θεωρίες του Piaget και στις κοινωνικές θεωρίες του Vygotsky (Goodman 1992, 358).

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο για τη μάθηση, προωθείται ένας ρόλος για τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία που έχει τα χαρακτηριστικά της ενεργού εμπλοκής στην παραγωγή της γνώσης (*η μάθηση εκβάλλει από την ενεργό και στοχοθετημένη δραστηριότητα των μαθητών*), της ομαδικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (*πραγματώνεται ως στοχοθετημένη μελέτη μέσω διάφορων περιστάσεων: ανεξάρτητα, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου και κατά την αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και με την ομάδα των συνομηλίκων*) και των εξατομικευμένων πολιτισμικών και γνωστικών δομών (*επεξεργάζονται και ερμηνεύουν το μαθησιακό υλικό σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές*). Θα λέγαμε πως αποδίδεται ένας βασικός και πρωταγωνιστικός ρόλος στους μαθητές, στοιχείο που αποτυπώνεται στο συνολικό κείμενο του Π.Σ. και σε λεξικογραμματικό επίπεδο. Χαρακτηριστική είναι, όπως φάνηκε και από τα αποσπάσματα στα προηγούμενα μέρη της ανάλυσης, η προτίμηση και χρήση στο αγγλικό πρωτότυπο κείμενο των λέξεων «student» και «learning» έναντι των αντίστοιχων «teacher» και «teaching», στοιχείο που φανερώνει την έμφαση περισσότερο στον ρόλο του μαθητή και λιγότερο στον ρόλο του διδάσκοντα.

Δεν είναι τυχαίο εξάλλου πως η ρητή αναφορά στον ρόλο του τελευταίου εξαντλείται σε μία φράση στο παραπάνω απόσπασμα, κατά την οποία μάλιστα του αποδίδεται ο ρόλος του καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας (*η μάθηση πραγματώνεται ως στοχοθετημένη μελέτη μέσω διάφορων περιστάσεων: ανεξάρτητα, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου και κατά την αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και με την ομάδα των συνομηλίκων*). Ιδιαίτερα ως προς τον ρόλο των διδασκόντων στο Π.Σ., εκτός από την παραπάνω αναφορά, υποστηρίζεται πως «*αποστολή του δασκάλου είναι να κατευθύνει τους μαθητές στη μελέτη τους, να τους βοηθάει να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες και ικανότητες και να προλαμβάνει τα προβλήματα που*



σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία» (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 21).

Ενδεικτικό, μάλιστα, λεξικογραμματικό στοιχείο του ρόλου του διδάσκοντα, είναι το γεγονός ότι ελάχιστες φορές γίνεται αναφορά σε αυτόν, αφού η λέξη και μόνο «δάσκαλος» στα υπό εξέταση syllabi εμφανίζεται ελάχιστες φορές. Το στοιχείο αυτό της αποσιώπησης του δασκάλου αναδεικνύει τον πρωταγωνιστικό ρόλο που έχουν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης χαρακτηριστικό από άποψη λεξικογραμματικής αποτύπωσης των ρόλων που προωθούνται για μαθητές και διδάσκοντες είναι το γεγονός της επαναλαμβανόμενης εμφάνισης σε διάφορα σημεία του Π.Σ. λέξεων και φράσεων που σημαίνουν συνεργασία και αλληλεπίδραση, στοιχείο που αναδεικνύει τη *σπουδαιότητα* της διαδικασίας αυτής κατά την πραγμάτωση των ρόλων. Τέλος, και η τάση ακόμα να αποφεύγεται στο Π.Σ. η δεοντική τροπικότητα (πρέπει), «που δηλώνει ότι ο/η ομιλητής/-τρια είναι σε θέση να υπαγορεύει στους/στις άλλους/-ες τι πρέπει να κάνουν, γεγονός που υπογραμμίζει την εξουσία που έχει έναντι των άλλων» (Λύκου 2000), σηματοδοτεί την ελευθερία που παρέχεται από το Π.Σ. για ανάληψη προσωπικής πρωτοβουλίας κατά την πραγμάτωση των ρόλων των κοινωνικών πρωταγωνιστών.

Μαθησιακό περιβάλλον: χώρος, πόροι και χρόνος διδακτικών πρακτικών

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί το είδος των παραπάνω ρόλων στο πλαίσιο της κοινωνικά τοποθετημένης θεώρησης της μάθησης (situated learning), όπως επισημάνθηκε παραπάνω, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων (η μάθηση είναι τοποθετημένη σε περιστάσεις γι' αυτό ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος). Ιδιαίτερα, λοιπόν, ως προς το μαθησιακό περιβάλλον, τον *χώρο* δηλαδή εντός του οποίου θα τοποθετηθεί η κοινωνική πρακτική του μαθήματος, ενδιαφέρον έχουν οι εξής επισημάνσεις των συντακτών του Π.Σ.:

Το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να είναι εξοπλισμένο με τέτοιον τρόπο ώστε να υποστηρίζει την ανάπτυξη του μαθητή ως μέλους της σημερινής κοινωνίας των πληροφοριών και να παρέχει ευκαιρίες για χρήση των υπολογιστών και άλλων πολυμεσικών τεχνολογιών και, όσο αυτό είναι δυνατό, για χρήση των δικτύων δεδομένων. ... Στόχος είναι να αυξήσει την περιέργεια και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και να προωθήσει την ενεργητικότητά τους, την αυτοβουλία και τη δημιουργικότητά τους προσφέροντας ενδιαφέρουσες προκλήσεις και προβληματισμούς. Πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές να θέτουν τους δικούς τους στόχους και να αξιολογούν τις πράξεις τους. Πρέπει επίσης να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στη βελτίωσή του. Πρέπει να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, αλλά και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους. Πρέπει να προωθεί τον διάλογο και να καθοδηγεί τους μαθητές να δουλεύουν ως μέλη μιας ομάδας. Στόχος είναι μια ανοιχτή, ενθαρρυντική, μη πιεστική και θετική ατμόσφαιρα, για τη διαμόρφωση της οποίας υπεύθυνοι είναι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές. (ό.π., 16-17)

Από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται πως και ο χαρακτήρας του χώρου θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικός, να λαμβάνει υπόψη δηλαδή τον ρόλο του μαθητή ως υποκειμένου που συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (να αυξήσει την περιέργεια και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και να προωθήσει την ενεργητικότητά τους, την αυτοβουλία και τη δημιουργικότητά τους) και μοιράζεται μια θετική και ισότιμη σχέση με τους δασκάλους του (ανοιχτή, ενθαρρυντική, μη πιεστική και θετική ατμόσφαιρα, για τη διαμόρφωση της οποίας υπεύθυνοι είναι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές).

Στο παραπάνω, όμως, παράθεμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η αναφορά στις ΤΠΕ (το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να είναι εξοπλισμένο με τέτοιον τρόπο ώστε να

και να παρέχει ευκαιρίες για χρήση των υπολογιστών και άλλων πολυμεσικών τεχνολογιών και, όσο αυτό είναι δυνατό, για χρήση των δικτύων δεδομένων). Στην αναφορά αυτή οι ΤΠΕ φαίνεται πως εντάσσονται ως βασικοί πόροι του μαθησιακού περιβάλλοντος, στοιχείο που αναδεικνύει και τη θεώρησή τους ως διδακτικών μέσων. Ωστόσο, το συμφραστικό πλαίσιο της αναφοράς εδώ στις ΤΠΕ, σηματοδοτεί επιπλέον και τη θεώρησή τους ως πόρων η χρήση των οποίων «υποστηρίζει την ανάπτυξη του μαθητή ως μέλους της σημερινής κοινωνίας των πληροφοριών».

Επιπλέον, ως προς τα εργαλεία, τους πόρους (resources) δηλαδή που θα αξιοποιηθούν κατά τις διδακτικές πρακτικές, δεν προτείνεται πουθενά η χρήση συγκεκριμένων πόρων. Η μόνη αναφορά στο Π.Σ. και στα επιμέρους syllabi αξιοποιήσιμων πόρων είναι οι ΤΠΕ, οι νέες τεχνολογίες εν γένει, οι υπηρεσίες και το υλικό που παρέχεται στις βιβλιοθήκες, τα μέσα ενημέρωσης και οποιοδήποτε είδους κείμενο γενικότερα. Επιπλέον, ως προς τους διδακτικούς πόρους και τους πιο ευρέως διαδεδομένους από αυτούς, τα σχολικά εγχειρίδια δηλαδή, δεν παρέχεται σε όλους τους μαθητές ένα συγκεκριμένο και κοινό διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά προτείνεται κάθε διδάσκων να επιλέξει ποιο ή ποια θα χρησιμοποιήσει, σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο¹¹. Τέλος, και ως προς τον χρόνο (time) διεξαγωγής των διδακτικών πρακτικών δεν προτείνεται ούτε κάποια συγκεκριμένη χρονική αλληλουχία και ακολουθία των διδακτικών συμβάντων, ούτε κάποια χρονική οριοθέτηση τους εκτός από τη διάρκεια των σαράντα πέντε λεπτών της διδακτικής ώρας. Όμως, ακόμη και η κατανομή των διδακτικών ορών ανά εβδομάδα είναι ανοιχτή από το Π.Σ. και καθορίζεται από τα τοπικά curricula και τις σχολικές μονάδες.

¹¹ «Το μαθησιακό υλικό παράγεται ως επί το πλείστον από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους. Η φιλανθρική Εθνική Επιτροπή για την Εκπαίδευση παράγει υλικό περιορισμένης κυκλοφορίας και για ειδικές ομάδες. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι επιλέγουν από μόνοι τους το υλικό και τα εγχειρίδια που θα αξιοποιήσουν. Το ίδιο ισχύει και για την αξιοποίηση των ΤΠΕ.» (http://www.opf.fi/english/education/basic_education/school)



Πράξεις κοινωνικών πρωταγωνιστών

Αναφορικά με τις πράξεις στις οποίες προτείνεται να εμπλακούν οι μαθητές ως κοινωνικοί πρωταγωνιστές των διδακτικών πρακτικών θα πρέπει προκαταβολικά να σημειωθεί ότι το φιλανδρικό Π.Σ. δεν καθορίζει ρητά, με τη μορφή για παράδειγμα προτεινόμενων ενδεικτικών δραστηριοτήτων, τις πράξεις στις οποίες θα συμμετέχουν οι μαθητές, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος. Ωστόσο, διαβάζοντας κανείς τα προτεινόμενα διδακτικά περιεχόμενα μπορεί να διακρίνει κάποιες ενδεικτικές προτάσεις, μολονότι σε πολλές περιπτώσεις αυτές είναι κάπως ασαφείς και συγκεκριμένες. Στο syllabus, λοιπόν, των δύο πρώτων τάξεων προτείνονται για παράδειγμα οι εξής πράξεις:

«προφορική και γραπτή έκφραση σε διάφορες σχολικές αλληλεπιδραστικές περιστάσεις και συζητήσεις σε δυάδες, μικρές ομάδες ή σε όλη την τάξη» (ό.π., 45)· «μετασηματισμούς πραγμάτων που τα παιδιά έχουν ακούσει, ζήσει ή δει με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, της αφήγησης, του παιχνιδιού και της δραματοποίησης»· «ανάλυση έντυπων και ηλεκτρονικών κειμένων μέσω της ομαδικής συζήτησης»· «αποδόμηση του προφορικού λόγου σε λέξεις, συλλαβές και φθόγγους, εξάσκηση με τις γραπτές λέξεις»· «συντονισμός του χεριού με το μάτι και γραφή στον υπολογιστή (ό.π., 45)· «παραγωγή κειμένων βασισμένων στις προσωπικές παρατηρήσεις των μαθητών, στην καθημερινή τους εμπειρία, τη γνώμη τους και τη φαντασία τους με έμφαση στο περιεχόμενο και στην απόλαυση της δημιουργίας»· «οι μαθητές ακούνε καθώς ο δάσκαλος διαβάζει λογοτεχνικά και άλλα κείμενα κοιτώντας τις εικόνες και σταδιακά διαβάζουν από μόνοι τους»· «χρήση της λογοτεχνίας ως κίνητρο για δημιουργική δραστηριότητα»· «λογοτεχνική συζήτηση σχετικά με τις έννοιες του βασικού χαρακτήρα, της σύνθεσης και της πλοκής, συνδυάζοντας την ανάγνωση με την



προσωπική ζωή του καθενός και τα πράγματα που έχει προηγουμένως διαβάσει, ακούσει ή δει» (ό.π. 46)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι μαθητές προτείνεται να εμπλακούν σε *πράξεις* δημιουργικού περιεχομένου κατά τις οποίες κεντρικός άξονας είναι η ομαδική συζήτηση, η παρατήρηση και η προσωπική εμπειρία των παιδιών. Οι *πράξεις* αυτές είναι ενδεικτικές του ολιστικού *λόγου*, από τον οποίο αντλεί το Π.Σ.. Ενδιαφέρον έχει ακόμα το γεγονός ότι από τα πρώτα σχολικά χρόνια ακόμα προτείνονται *πράξεις* που θα ενισχύσουν τον ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών, όπως η συγγραφή κειμένων στον υπολογιστή και η ανάλυση ηλεκτρονικών κειμένων, χωρίς όμως να διευκρινίζεται από το Π.Σ. ο ακριβής *τρόπος* των *πράξεων* αυτών. Αν λάβουμε υπόψη, όμως, το υπόλοιπο πλαίσιο, πιθανό είναι και στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα να ακολουθείται η λογική της ομαδικής και δημιουργικής εργασίας, όπως αυτή εκφράζεται από τον ολιστικό *λόγο* που φάνηκε να κυριαρχεί στο φιλανδικό Π.Σ..

Στα syllabi των επόμενων τάξεων προτείνονται –μεταξύ άλλων- οι εξής *πράξεις*:

«εμπειρία στην παραγωγή ποικίλων κειμένων με τη χρήση ενός προγράμματος επεξεργασίας κειμένου και εκμάθηση χρήσης διάφορων μέσων επικοινωνίας»· «παρατήρηση της αλληλεπίδρασης»· «skimming, διερευνητική ανάγνωση (reading to search), κυριολεκτική ανάγνωση (literal reading) και επαγωγική ανάγνωση (inferential reading)»· «διαχωρισμός των βασικών ιδεών ενός κειμένου από τις δευτερεύουσες, περίληψη με τη χρήση επικεφαλίδων, διαμόρφωση ερωτημάτων, συγγραφή σημειώσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων και κρίσεων για τα πράγματα που διάβασαν ή άκουσαν οι μαθητές»· «προετοιμασία σχεδιαγραμμάτων και σχημάτων, εξέταση των ιδεών ενός κειμένου, σύγκριση κειμένων»· «προετοιμασία γραπτών δοκιμίων και προφορικών παρουσιάσεων χρησιμοποιώντας γλωσσάρια» (ό.π., 48)· «απλή



ανάκτηση πληροφοριών από δίκτυα δεδομένων χρησιμοποιώντας φράσεις για την ανάκτησή τους» «διερεύνηση της σημασίας των λέξεων από τα κειμενικά συμφραζόμενα» «ομαδοποίηση των λέξεων σύμφωνα με το νόημά τους και την κλίση τους» «σύγκριση προφορικών και γραπτών κειμένων» «ευρεία ανάγνωση και ακρόαση των ολοκληρωμένων εργασιών της τάξης ή μικρότερων κειμένων καθώς και προαιρετικών βιβλίων, επεξεργασία των προσωπικών αναγνωστικών εμπειριών και συμμετοχή σε αυτές» «αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων καλλιτεχνικών πεδίων» (ό.π., 49) «διαφοροποίηση των κειμενικών ειδών του προφορικού λόγου σε διάφορα είδη συζητήσεων και επικοινωνιακών περιβαλλόντων» «γεφύρωση του κειμένου με τον αποδέκτη, μοιράζοντας αναγνωστικές εμπειρίες» «εξέταση των λεκτικών, εικονικών και ακουστικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα για τη δόμηση του νοήματός τους» «πρακτική με κανονικές μεθόδους σχεδιαγράμματος, ενδυναμώνοντας τις δεξιότητες που σχετίζονται με το ξεκίνημα, τη συνέχιση και την ολοκλήρωση των κειμένων» (ό.π., 52) «παραγωγή φανταστικών κειμένων που δομούν νέους κόσμους και αναπαριστούν τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των μαθητών» «σχεδιασμός ανάκτησης πληροφοριών και αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της χρησιμότητας των πηγών» «εκμάθηση συγγραφής σημειώσεων από τα κείμενα με χρήση βιβλιογραφικών παραπομπών, επιλογή, ομαδοποίηση και συμπερίληψή τους σε μια παρουσίαση» «χαρακτηριστικά της φωνητικής, μορφικής και προτασιακής δομής της φιλανδικής γλώσσας και σύγκρισή αυτών με άλλες γλώσσες» «απόκτηση εμπειρίας στο θέατρο και τον κινηματογράφο, ανάλυση και διαμοιρασμός εμπειριών» (ό.π., 53)

Οι παραπάνω προτεινόμενες πράξεις περιέχουνε πάλι στοιχεία που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση, την προσωπική παρατήρηση, την έμφαση στην προσωπική εμπειρία και παραπέμπουν στον ολιστικό λόγο. Ενδεικτικές, συγκεκριμένα, πράξεις του λόγου

αυτού είναι η «*παρατήρηση της αλληλεπίδρασης*», η «*σύγκριση προφορικών και γραπτών κειμένων*», «*η διερεύνηση της σημασίας των λέξεων από τα κειμενικά συμφραζόμενα*» καθώς και η «*ευρεία ανάγνωση και ακρόαση των ολοκληρωμένων εργασιών της τάξης ή μικρότερων κειμένων καθώς και προαιρετικών βιβλίων, επεξεργασία των προσωπικών αναγνωστικών εμπειριών και συμμετοχή σε αυτές*». Υπό το πρίσμα του παραπάνω λόγου και στο πλαίσιο των πράξεων που τον χαρακτηρίζουν θα ήταν αναμενόμενες και σχετικές πράξεις με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Γι' αυτές, ωστόσο, το Π.Σ. δεν αναφέρει ρητά και λεπτομερώς ενδεικτικές προτάσεις ως προς τον τρόπο πραγμάτωσής τους.

Επιπλέον, όμως, στις πράξεις που παρατέθηκαν παραπάνω συγκαταλέγονται και «*η ομαδοποίηση των λέξεων σύμφωνα με το νόημά τους και την κλίση τους*», η συγκρότηση γλωσσαρίων δηλαδή, αλλά και η συγγραφή κειμένων με αξιοποίηση γλωσσαρίων (προετοιμασία γραπτών δοκιμίων και προφορικών παρουσιάσεων χρησιμοποιώντας γλωσσάρια). Τέτοιου είδους πράξεις είναι ενδεικτικές του παραδοσιακού λόγου, ο οποίος φαίνεται πως λόγω της μακροχρόνιας επικράτησής του σε γλωσσοδιδακτικά ζητήματα εξακολουθεί να υπάρχει αλλά σε φθίνουσα μορφή. Ακόμη, ενδιαφέρον έχουν πράξεις που αναφέρονται παραπάνω όπως ο «*διαχωρισμός των βασικών ιδεών ενός κειμένου από τις δευτερεύουσες, η περίληψη με τη χρήση επικεφαλίδων, η διαμόρφωση ερωτημάτων, η συγγραφή σημειώσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων και κρίσεων για τα πράγματα που διάβασαν ή άκουσαν οι μαθητές*» καθώς και η «*προετοιμασία σχεδιαγραμμάτων και σχημάτων, η εξέταση των ιδεών ενός κειμένου, η σύγκριση κειμένων*». Τέτοιου είδους πράξεις φαίνεται να αντλούν στοιχεία από τον λόγο της κριτικής ανάγνωσης.

Ως προς τις πράξεις με τις ΤΠΕ, αυτές δεν δηλώνονται ρητά από το Π.Σ., αφού το μόνο που επισημαίνεται είναι πως οι μαθητές θα εμπλακούν σε πράξεις συγγραφής κειμένων σε υπολογιστικά περιβάλλοντα, χρήσης των νέων μέσων, κατάλληλης ανάγνωσης (π.χ. skimming) σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των νέων μέσων και απλής ανάκτησης πληροφοριών με τη χρήση κατάλληλων φράσεων.

Ωστόσο, η κριτική ανάλυση λόγου και μέσω αυτής η ανάδειξη των γλωσσοδιδακτικών λόγων από τους οποίους αντλεί το φιλανδικό Π.Σ. μας επιτρέπει την ανάγνωση και του κειμένου που λανθάνει σε όσα αναφέρονται στο υπό εξέταση εδώ κείμενο. Αυτό σημαίνει πως στο πλαίσιο του ολιστικού κυρίως λόγου θα κινούνται και οι πράξεις που περιλαμβάνουν τη χρήση των ΤΠΕ, χωρίς δηλαδή αυτές να αναμορφώνουν ριζικά την ισχύουσα λογική των διδακτικών πρακτικών.

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως το γεγονός ότι οι πράξεις που αναφέρονται με τις ΤΠΕ, δηλαδή η συγγραφή κειμένων σε αυτές, η απόκτηση ιδιαίτερων δεξιοτήτων νέου γραμματισμού (π.χ. *skimming* και στρατηγικές ανάκτησης πληροφοριών) και η χρήση τους ως πηγών πληροφοριών, επαναλαμβάνονται συχνά και σε διάφορα σημεία των syllabi (τόσο στους στόχους, όσο και στα διδακτικά περιεχόμενα αλλά και στα κριτήρια αξιολόγησης) αναδεικνύει τη *σπουδαιότητά* τους. Όμως, από την άλλη, η αναφορά σε αυτές δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη και ολοκληρωμένη, εφόσον δεν δηλώνεται ο ακριβής *τρόπος* τους. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει μια «σιωπή» του Π.Σ. ως προς τους συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ, η ύπαρξη της οποίας μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους λόγους. Μπορεί, δηλαδή, να πρόκειται για σιωπή που οφείλεται σε άγνοια ή για σιωπηρή γνώση, για σιωπή δηλαδή εξαιτίας του γεγονότος ότι ζητήματα τέτοιου είδους μπορεί να είναι ευρέως διαδεδομένα και γνωστά στο τοπικό συγκείμενο, ώστε η αναφορά τους να μην κρίνεται απαραίτητη. Από την άλλη μπορεί και να σχετίζεται με το γεγονός ότι πρόκειται για *ανοιχτό* Π.Σ. που αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στους διδάσκοντες ως προς την ακριβή διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν.

Ιδιαίτερα ως προς τη διδακτική μεθοδολογία επισημαίνεται ρητά από το Π.Σ. ότι αυτή εναπόκειται στις επιλογές των δασκάλων, ενώ καθορίζονται μόνο κάποιες βασικές αρχές για την επιλογή της. Οι αρχές αυτές είναι, για παράδειγμα, «να προκαλεί την επιθυμία για μάθηση», «να λαμβάνει υπόψη της το σταδιακό και στοχοθετημένο χαρακτήρα της μάθησης», «να υποστηρίζει τη μάθηση που προκύπτει



μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών» και να «καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή». Πρόκειται στην ουσία για αρχές που συνάδουν με τη θεώρηση της μάθησης που σχολιάστηκε παραπάνω και η οποία κινείται στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής. Ενδιαφέρουσα, όμως, είναι η αναφορά των συντακτών του Π.Σ. ότι η διδακτική μεθοδολογία «πρέπει να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων με τις ΤΠΕ. Πρέπει, επίσης, να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική δραστηριότητα και εμπειρίες» (ό.π., 17). Η αναφορά των ΤΠΕ στο παραπάνω απόσπασμα που σχετίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία και η χρήση εδώ της *δεοντικής τροπικότητας* (πρέπει) σηματοδοτεί τη *σπουδαιότητα* αξιοποίησής τους στην διδακτική πρακτική, ενώ η αμέσως επόμενη αναφορά στην παροχή ευκαιριών για δημιουργικές δραστηριότητες ενισχύει την ύπαρξη του ολιστικού λόγου που επισημάνθηκε κατά την ανάλυση.

Γραμματισμός και Λόγοι μαθητών

Από τη συνολική ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει πως ο Λόγος των παιδιών που προωθείται από το Π.Σ. χαρακτηρίζεται από γραμματισμό ευέλικτης και αποτελεσματικής επικοινωνίας στο πλαίσιο ποικίλων περιστάσεων και κατά τη συμμετοχή σε δημιουργικές πρακτικές. Στο πλαίσιο του επιδιωκόμενου γραμματισμού δίνεται έμφαση σε γνώσεις για τον εξωτερικό κόσμο που σχετίζονται με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, μέσω των οποίων προωθείται η ενεργός ένταξη στην κοινωνία. Επιπλέον, ο γραμματισμός αυτός περιλαμβάνει γνώσεις για τη γλώσσα που αφορούν κυρίως σε κειμενογλωσσικούς και επικοινωνιακούς παράγοντες με στόχο την εξοικείωση με τους κειμενικούς μηχανισμούς που ισχύουν στις καθημερινές κειμενικές δραστηριότητες των παιδιών, ενώ οι γνώσεις για τη λογοτεχνία σχετίζονται ως επί το πλείστον με βασικά θεωρητικά και γραμματολογικά στοιχεία. Η εστίαση του Π.Σ. κινείται ως επί το πλείστον στη φυσική, δημιουργική και ολιστική απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια λογοτεχνικής φιλιαναγνωσίας.



Επιπλέον, όμως ο επιδιωκόμενος γραμματισμός των παιδιών προεκτείνεται και σε δεξιότητες νέου γραμματισμού. Οι μαθητές, δηλαδή, φαίνεται πως επιδιώκεται μέσω του μαθήματος να γνωρίζουν ζητήματα τεχνικής φύσεως ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και λειτουργικής φύσεως, με την έννοια της αποτελεσματικής, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης, χρήσης τους. Αναφορικά με τις κριτικές διαστάσεις, αυτές αφορούν κυρίως τη χρήση των μέσων ενημέρωσης και του διαδικτύου και τον παράγοντα που σχετίζεται με την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών άντλησής τους. Προκρίνεται, επομένως, ένα είδος *Λόγου* μαθητών που περιλαμβάνει επικοινωνιακές δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο εμβάπτισης των παιδιών σε δημιουργικές πρακτικές ενασχόλησης με κείμενα της καθημερινής ζωής αλλά και σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού με έμφαση πάλι στις επικοινωνιακές δεξιότητες στα νέα μέσα.

Αναφορικά συγκεκριμένα με την ταυτότητα των παιδιών ως μαθησιακών υποκειμένων και των δασκάλων ως διδακτικών υποκειμένων, θα λέγαμε πως το Π.Σ. επιδιώκει να καλλιεργήσει *Λόγους* μαθητών που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, που συνεργάζονται μεταξύ τους και δομούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές από τις οποίες πηγάζουν αυτές, σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, σημαντικό είναι και το στοιχείο ότι για τις διδακτικές πραγματώσεις τονίζεται από το Π.Σ. ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη ισχύοντες *Λόγοι* των μαθητών, το γνωστικό, πολιτισμικό, κοινωνικό τους υπόβαθρο δηλαδή. Από την άλλη προϋποτίθενται *Λόγοι* εκπαιδευτικών ικανών να «διαβάσουν» τη σύνθετη κειμενική πραγματικότητα των τάξεών τους και σύμφωνα με τις αναγνώσεις τους να «συγγράψουν» με τους μαθητές ένα διδακτικό κείμενο που δε βασίζεται σε συγκεκριμένη ύλη, συγκεκριμένο εγχειρίδιο, συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας διεκπεραίωσης της ύλης και συγκεκριμένα διδακτικά συμβάντα που προκαθορίζονται άνωθεν και επαναλαμβάνονται σχεδόν αυτούσια στη σχολική καθημερινότητα.

2.3 Τα syllabi της Σουηδικής, της Sámi και της Romany

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του φιλανδικού γλωσσικού Π.Σ. είναι το γεγονός ότι αυτό απαρτίζεται από έντεκα συνολικά syllabi για το διδακτικό αντικείμενο της «Μητρικής γλώσσας και λογοτεχνίας», τα οποία επιλέγονται από τις σχολικές μονάδες ανάλογα με τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών την έμφαση που δίνεται στην πολυγλωσσία και στην πολυπολιτισμικότητα, η οποία εκφράζεται ως προσπάθεια ανάδειξης αλλά και ενίσχυσης του πολύγλωσσου περιβάλλοντος. Το ενδιαφέρον, μάλιστα, είναι πως προωθείται μια πολυγλωσσική ιδεολογία σε μια χώρα γλωσσικά ομοιογενή με τον αριθμό των γλωσσικών μειονοτήτων να είναι, συγκριτικά με την κυρίαρχη φιλανδική γλωσσική ομάδα, πολύ μικρός (Buchberger 2002, 197).

Από το Π.Σ., όμως, προβλέπεται η γλωσσική εκπαίδευση όχι μόνο της κυρίαρχης γλωσσικά ομάδας, αλλά και των γλωσσικά και πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων, δηλαδή των χρηστών της σουηδικής, της Sámi και της Romany, και μάλιστα με ιδιαίτερα syllabi ανά περίπτωση. Μια τέτοιου είδους πολιτική, βέβαια, απέχει πολύ από παραδοσιακές και ρυθμιστικές αντιλήψεις εθνικιστικού χαρακτήρα που διατείνονται πως «η εθνική γλώσσα είναι η “ψυχή” του έθνους, που θα πρέπει να διατηρήσει την ιδιαιτερότητά της και την “καθαρότητά” της και να προστατευτεί από επιδράσεις και επιρροές που την “αλλοιώνουν” ή την “ρυπαίνουν”» (Χριστίδης 2001). Αντίθετα, η προσπάθεια να ληφθεί υπόψη η ποικιλότητα και η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και να αξιοποιηθούν αυτές με τρόπο που να συμβάλλει στην ισότιμη παροχή εκπαίδευσης, αναδεικνύει την επιρροή του Π.Σ. από μετανεωτερικές και κριτικές παιδαγωγικές θεωρήσεις, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται έντονες συζητήσεις σχετικά με την ισότητα, τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό (Λιάμπας & Κάσκαρης 2007).

Αναφορικά , λοιπόν, με τα syllabi της σουηδικής, της sami και της romany δεν βρέθηκαν ιδιαίτερες διαφορές συγκριτικά με όσα αναφέρθηκαν για το syllabus της

φιλανδικής. Οι βασικές, δηλαδή, αρχές και η κυρίαρχη ιδεολογία για τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής και για την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε αυτήν είναι κοινές σε όλα τα syllabi. Η μόνη διαφοροποίηση που γίνεται σχετίζεται με την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και στην καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης των αλλόγλωσσων μαθητών, με έμφαση στις πολιτισμικές πρακτικές της κοινότητάς τους, όπως στις γιορτές και στα μουσικά φεστιβάλ των Ρομά. Επίσης, παρατηρήθηκε μια εστίαση στο syllabus της Romany σε αναφορές μεμονωμένων γνώσεων στοιχείων μορφολογίας και σύνταξης, στοιχείο που εκκινεί από τον παραδοσιακό λόγο. Όμως το γεγονός αυτό πιθανόν να σχετίζεται με ιδιαιτερότητες ως προς τη γραπτή αποτύπωση της συγκεκριμένης γλώσσας αλλά και ως προς την εκμάθηση αυτής από τους ομιλητές της.

Ως προς την έμφαση στην πολυγλωσσία και την προσπάθεια ενίσχυσής της έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι προτάσεις των εκάστοτε syllabi για τις μη κυρίαρχες γλωσσικές ομάδες ως προς την αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων. Στα syllabi, λοιπόν, της σουηδικής, της Sámi και της Romany αναφέρονται, για παράδειγμα, τα εξής:

«οι μαθητές θα αποκτήσουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία, με τη βοήθεια για παράδειγμα της τεχνολογίας της πληροφορίας» (National Core Curriculum for Basic Education 2004, 57)

«ακρόαση παραμυθιών, ποιημάτων, αφηγήσεων και μεγαλόφωνη ή προσωπική ανάγνωση κινουμένων σχεδίων, γνωριμία με τη λογοτεχνία στη μορφή των εικόνων, του κινηματογράφου, το θέατρο και των ψηφιακών κειμένων» (ό.π., 58)

«οι μαθητές θα γνωριστούν με τους πολιτισμούς άλλων χωρών μέσω της λογοτεχνίας, του θεάτρου, του κινηματογράφου και άλλων μέσων» και *«θα αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τα μέσα επικοινωνίας, θα μάθουν να τα*

χρησιμοποιούν στις κατάλληλες περιστάσεις τόσο στο σχολείο όσο και κατά τον ελεύθερο χρόνο τους» (ό.π., 61)

«θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη γραφή, την ανάγνωση και το γραμματισμό στα μέσα ενημέρωσης, όπως και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες σε ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στις τεχνολογίες της πληροφορίας» (ό.π., 71)

«ακρόαση στο ραδιόφωνο και παρακολούθηση παιδικών προγραμμάτων στη Sami» (ό.π., 72)

«εισαγωγή σε χρηστικά βιβλία στη Sami, σε εφημερίδες και ηλεκτρονικές πηγές πληροφοριών» (ό.π., 76)

«θα είναι ικανοί να παράγουν κείμενα τόσο με το χέρι όσο και με τη χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων, και να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της πληροφορίας στη δουλειά τους με άλλους τρόπους» (ό.π., 83)

«θα μάθουν να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της πληροφορίας όταν γράφουν στα Romany και αναζητούν πληροφορίες» (ό.π., 87)

Από τα παραπάνω ενδεικτικά αποσπάσματα γίνεται φανερό πως η λογική αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν διαφέρει από αυτήν που προέκυψε κατά την ανάλυση του φιλανδικού syllabus. Επιπλέον, όμως, φαίνεται πως στην περίπτωση συγκεκριμένα των γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται ως ένα μαθησιακό εργαλείο, προκειμένου να ενισχυθεί η πολιτισμική και γλωσσική συνείδηση των μαθητών, μέσω της αυθεντικής επικοινωνίας και επαφής με τον πολιτισμό της γλωσσικής κοινότητας.

3. Συμπεράσματα- συζήτηση

Στο σημείο αυτό και πριν περάσουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων και της συζήτησης για αυτά θα ήταν ίσως χρήσιμο να αναφέρουμε κάποια στοιχεία σχετικά με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης. Σχετικά, λοιπόν, με αυτά θα πρέπει να επισημανθεί πως η επιλογή τους όχι μόνο ανέδειξε κρίσιμα στοιχεία των υπό εξέταση ζητημάτων, αλλά έστρεψε τον προσανατολισμό και στην κριτική ανάγνωση αυτών. Ωστόσο, δεν πρόκειται για ιδεολογικά ουδέτερη επιλογή, όπως δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη καμία ανάγνωση, καθώς σε αυτήν λανθάνουν ποικίλοι παράγοντες, όπως η επιστημολογική τοποθέτηση, η ταυτότητα, ακόμη και η ψυχολογική διάθεση του ερευνητή. Εν προκειμένω, ωστόσο, έγινε προσπάθεια να εξαλειφθούν -στο μέτρο του δυνατού- οι παράγοντες αυτοί και να προσεγγιστούν τα ζητήματα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ιδεολογική αποστασιοποίηση.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως η ανάγνωση των ζητημάτων, και ιδιαίτερα των σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων, είναι πάντα ανοιχτή σε ερμηνείες, συμπληρώσεις, διευκρινίσεις και διορθώσεις, όπως ανοιχτή και σύνθετη είναι εξάλλου η κοινωνία και η μηχανισμοί της. Ιδιαίτερα δε η προσέγγιση μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαφορετικής από την ελληνική είναι ένας παράγοντας που δυσκόλεψε αρκετά την ανάγνωση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συμπεριλαμβανομένου, μάλιστα, του γεγονότος ότι η ανάλυση άντλησε υλικό από τις μεταφρασμένες στα αγγλικά πληροφορίες των ιστοσελίδων του φιλανθικού Υπουργείου Παιδείας, η ανάλυση σε κάποια σημεία πιθανόν να μη λαμβάνει υπόψη της πληροφορίες που παρέχονται στα πρωτότυπα φιλανθικά κείμενα.



3.1 Γενικές διαπιστώσεις

Από την ανάλυση που έγινε στο προηγούμενο μέρος της μελέτης γίνεται φανερό πως στο γλωσσικό μάθημα, έτσι όπως αυτό κατασκευάζεται από το φιλανδικό Π.Σ. για τη βασική εκπαίδευση, παρουσιάζεται σε μεγάλο βαθμό μια κυριαρχία του ολιστικού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο επικοινωνίας, ενώ οι γνώσεις για τη γλώσσα αντιμετωπίζονται ενταγμένες στο επικοινωνιακό πλαίσιο και στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Σε σχέση με τη λογοτεχνία προτείνεται η διδακτική προσέγγισή της να μην εστιάζει τόσο σε θεωρητικές γνώσεις για τα λογοτεχνικά κείμενα, όσο στη συμμετοχή των μαθητών σε πρακτικές κοινοτήτων ανάγνωσης, προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία και η αισθητική και (δια)πολιτισμική τους καλλιέργεια. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως πέρα από τον ολιστικό λόγο ανιχνεύθηκαν επίσης και κάποια στοιχεία από τον κειμενοκεντρικό και κριτικό λόγο, η εμφάνιση των οποίων όμως είναι πιο έντονη στις μεγαλύτερες τάξεις.

Επιπλέον, από τις προτεινόμενες διδακτικές κειμενικές πραγματώσεις, όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατά την ανάλυση, φάνηκαν τάσεις προς την αόρατη παιδαγωγική πρακτική καθώς και η προώθηση λόγων μαθητών και διδασκόντων κριτικά σκεπτόμενων και ικανών να αναπτύσσουν προσωπική πρωτοβουλία ως προς τη διαμόρφωση του μαθήματος και ενεργό συμμετοχή σε αυτό. Το τελευταίο χαρακτηριστικό, που ίσως είναι και από τα πιο σημαντικά του εν λόγω Π.Σ., σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες πληροφορίες που παρέχονται από αυτό ως προς τις προτεινόμενες διδακτικές πραγματώσεις είναι αρκετά φειδωλές και συνοπτικές. Ενώ παρέχονται, δηλαδή, κάποιες γενικότερες τοποθετήσεις ως προς τη φιλοσοφία του μαθήματος, δεν περιγράφονται ούτε προδιαγράφονται με λεπτομέρειες οι διδακτικές προσεγγίσεις. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το τοπικό συγκεκριμένο το οποίο περιέχει ιδιαιτερότητες άγνωστες στην ελληνική πραγματικότητα δυσκολεύει σε αρκετές περιπτώσεις την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, θα λέγαμε πως η ρητορική επιδίωξη για διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων μελλοντικών πολιτών, που επισημάνθηκε κατά την ανάλυση του Π.Σ., ενσαρκώνεται εμπράκτως μέσω της δυνατότητας που δίνεται στους μαθητές να συμμετέχουν –σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, μέρος των οποίων είναι και τα Π.Σ.. Πολιτικός ρόλος, εξάλλου, δίνεται και στους διδάσκοντες, αφού σε αυτούς ουσιαστικά εναπόκειται η ακριβής διαμόρφωση του Π.Σ. Με όρους γλωσσολογικούς και ακολουθώντας τον Goffman (στο Κουτσογιάννης 2011) θα λέγαμε πως εάν οι συντάκτες του Π.Σ. είναι οι *εντολείς* (principal), αυτοί δηλαδή που θέτουν τις βασικές γραμμές και κατευθύνσεις, μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο των *συγγραφέων* (author), αυτών δηλαδή που συνθέτουν τα διδακτικά κείμενα, και όχι των απλών *εκφωνητών* (animator) τους. Το στοιχείο αυτό, βέβαια, προϋποθέτει όχι μόνο επαγγελματική ετοιμότητα από τους εκπαιδευτικούς αλλά ταυτόχρονα και κριτική ενημερότητα. Ο συνδυασμός αυτός, που από τον Luke αποδίδεται με τον όρο *ενημερωμένη επαγγελματικότητα* (informed professionalism), προϋποθέτει αλλά και δημιουργείται από syllabi που δεν παρέχουν αυστηρή και περιχαρακωμένη καθοδήγηση (Luke et al. 2008: 24-28).

3.2 Διαπιστώσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Αναφορικά με τις προτάσεις που αφορούν συγκεκριμένα στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και σύμφωνα με τις παραπάνω γενικές διαπιστώσεις, προτείνεται καταρχάς η ένταξη και η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων και των μέσων ενημέρωσης στο σχολείο ως διαθεματικών ενοτήτων σε όλα τα μαθήματα. Έτσι, επιδιώκεται αφενός να κατανοήσουν οι μαθητές τις επιδράσεις της τεχνολογίας στις διάφορες σφαίρες της ζωής και να αποκτήσουν δεοντολογική και ηθική στάση ως προς τα τεχνολογικά ζητήματα και αφετέρου να εξασκηθούν και να αποκτήσουν κριτική στάση σε ζητήματα του τρόπου αναπαράστασης του κόσμου από τα μέσα ενημέρωσης.



Σχετικά συγκεκριμένα με το γλωσσικό μάθημα, προτείνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων διδασκαλίας και μαθησιακού περιβάλλοντος που εξυπηρετεί την απόκτηση των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Έτσι, προτείνεται η αξιοποίησή τους ως πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών και πολυτροπικών κειμένων προς ανάλυση, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη γραφή και την ανάγνωση στα ψηφιακά κείμενα και στα κείμενα των μέσων ενημέρωσης καθώς και με τις κειμενογλωσσικές πτυχές που υπάρχουν σε αυτά. Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίησή τους ως εργαλείο άντλησης πληροφοριών από τους μαθητές, οι οποίοι επιδιώκεται, κυρίως μέσω της χρήσης του διαδικτύου, να αποκτήσουν δεξιότητες αναζήτησης και κατ' επέκταση δεξιότητες παραγωγής γνώσεων που βασίζονται σε αυτόνομες μαθησιακές διαδικασίες.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο προτείνεται κατ' επέκταση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ όχι μόνο ως διδακτικών εργαλείων αλλά και ως μέσων πρακτικής γραμματισμού. Έτσι, τα παιδιά επιδιώκεται να αποκτήσουν δεξιότητες τεχνικής και λειτουργικής φύσεως νέου γραμματισμού, να αποκτήσουν δηλαδή τις απαραίτητες τεχνικές ανάγνωσης και γραφής στα υπολογιστικά περιβάλλοντα, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και τις αλληλεπιδραστικές τους δεξιότητες στα νέα μέσα, παράγοντας για παράδειγμα αυθεντικά ψηφιακά κείμενα στον υπολογιστή. Επιπλέον και κυρίως σε ότι αφορά στις μεγαλύτερες τάξεις, προτείνεται και η ανάπτυξη κριτικών διαστάσεων νέου γραμματισμού κυρίως μέσω της έμφασης που δίνεται στη χρήση των μέσων ενημέρωσης και του διαδικτύου και στην κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών άντλησής τους. Σημαντικό δε στοιχείο ως προς τα παραπάνω είναι το γεγονός ότι οι δεξιότητες νέου γραμματισμού, η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να γράφουν και να διαβάζουν σε υπολογιστικά περιβάλλοντα καθώς επίσης και να αναζητούν και να κρίνουν τις πληροφορίες που αντλούν από αυτά, τίθενται και ως κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, γεγονός που σηματοδοτεί την εστίαση που δίνεται από το Π.Σ. όχι μόνο στον κλασικό αλλά και στον νέο γραμματισμό.



Όλες, ωστόσο, οι παραπάνω διαστάσεις αναδεικνύουν ένα είδος αξιοποίησης των ΤΠΕ προσανατολισμένων στη θεώρησή τους ως μέσων διδασκαλίας και ως μέσων πρακτικής γραμματισμού. Ακολουθώντας τη μεταφορά των τριών ομόκεντρων κύκλων ως προς τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Koutsogiannis forthcoming) θα λέγαμε πως πρόκειται για θεωρήσεις που υπάγονται στους δύο εσωτερικούς ομόκεντρους κύκλους.

Ο πρώτος εσωτερικός κύκλος σχετίζεται με αναζητήσεις που προσανατολίζονται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων που θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας και σε αυτόν τον κύκλο εντάσσεται, για παράδειγμα, η προτεινόμενη από το φιλανδικό Π.Σ. αξιοποίηση των ΤΠΕ ως πηγών άντλησης νέων κειμενικών ειδών για ανάλυση κατά το μάθημα. Ο δεύτερος εσωτερικός ομόκεντρος κύκλος σχετίζεται με τις προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και αναζητούν τις ιδιαιτερότητες και τις αλλαγές που προκύπτουν στην επικοινωνία, και επομένως στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, εξαιτίας των νέων μέσων. Σε αυτόν τον κύκλο υπάγεται, για παράδειγμα, η προτεινόμενη από το φιλανδικό Π.Σ. ανάλυση των ψηφιακών κειμένων και των διαδικτυακών πηγών, μέσω της οποίας επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με κειμενικές συμβάσεις και κειμενογλωσσικούς μηχανισμούς που ισχύουν σε αυτά.

Παρ' όλ' αυτά, θα λέγαμε ότι απουσιάζει η γλωσσοδιδασκτική θεώρηση των ΤΠΕ υπό το πρίσμα του τρίτου ομόκεντρου κύκλου. Σύμφωνα με αυτόν αφετηρία για την αξιοποίησή των ΤΠΕ θα ήταν η κριτική και υποψιασμένη κοινωνικά, ιστορικά, γλωσσολογικά και πολιτισμικά προσέγγισή τους, με την έννοια πως οι κειμενικές και επικοινωνιακές αλλαγές θα αντιμετωπίζονταν όχι μόνο ως μέρος των νέων τεχνολογιών, αλλά ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου (ό.π.).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι αναφορές στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από το φιλανδικό Π.Σ., ενώ είναι επαναλαμβανόμενες και διαπερνούν

όλες τις προτάσεις που τίθενται (στόχοι μάθησης, μαθησιακό περιβάλλον, διαθεματικές διδακτικές ενότητες, κριτήρια αξιολόγησης μαθητών), δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες και ολοκληρωμένες ως προς τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, με την έννοια ότι δεν δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα χρήσης τους κατά το μάθημα. Βέβαια, το στοιχείο αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το είδος του Π.Σ. που μελετήθηκε εδώ, εφόσον πρόκειται για εθνικό κεντρικό Π.Σ. που στοχεύει να δώσει απλώς κάποιες γενικές κατευθύνσεις για τη διαμόρφωση των τοπικών Π.Σ. και όχι επιμέρους οδηγίες και προτάσεις, οι οποίες πιθανόν να προσφέρονται στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές ιστοσελίδες του υπουργείου.

Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των ιδιαιτεροτήτων της φιλανδικής πρότασης

ΦΙΛΑΝΔΙΑ Βασική Εκπαίδευση	Γλωσσικό Μάθημα	ΤΠΕ
Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα	<ul style="list-style-type: none"> - δεν καθορίζονται ρητά συγκεκριμένα πεδία του κόσμου ως θεματικές ενότητες που θα αποτελέσουν την ύλη του μαθήματος, - τα πεδία του κόσμου που αναφέρονται ρητά προτείνεται να προσεγγιστούν ως διαθεματικές ενότητες, - προτεινόμενα πεδία του 	<ul style="list-style-type: none"> - τεχνολογία και μέσα ενημέρωσης ως διαθεματικές ενότητες, - χρήση τεχνολογίας σε όλα τα μαθήματα για να κατανοήσουν οι μαθητές τις επιδράσεις της τεχνολογίας στις διάφορες σφαίρες της ζωής και να αποκτήσουν δεοντολογική και ηθική στάση ως προς 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

	<p>κόσμου: σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως η ανθρώπινη ανάπτυξη, ο πολιτισμός, ο διεθνισμός, η πολιτικοποίηση, το περιβάλλον, η ασφάλεια, η τεχνολογία και τα μέσα ενημέρωσης,</p> <p>- επιδιωκόμενες στάσεις: ομαδικότητα, συνεργασία, αυτοεκτίμηση, διαπολιτισμική συνείδηση, περιβαλλοντική ευαισθησία, επαγγελματική υπευθυνότητα, ενεργός συμμετοχή στα κοινά, κριτική αξιολόγηση, κοινωνική ευαισθησία.</p>	<p>τεχνολογικά ζητήματα,</p> <p>- αξιοποίηση μέσων ενημέρωσης σε όλα τα μαθήματα για να εξασκηθούν οι μαθητές με αυτά και να αποκτήσουν κριτική στάση σε ζητήματα του τρόπου αναπαράστασης του κόσμου από τα μέσα ενημέρωσης.</p>
<p>Γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία</p>	<p>- εστίαση στο κείμενο, χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα σε γνώσεις για τη λεξικογραμματική και τη δομή του κειμένου,</p> <p>- βασικές γνώσεις θεωρίας λογοτεχνίας (π.χ. βασικοί και δευτερεύοντες χαρακτήρες,, σύνθεση, πλοκή), ιστορίας λογοτεχνίας και</p>	<p>ως μέσο διδασκαλίας και μαθησιακό περιβάλλον:</p> <p>-πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών και πολυτροπικών κειμένων προς ανάλυση,</p> <p>-χρήση μέσων ενημέρωσης για την ανάδειξη των κειμενογλωσσικών πτυχών που υπάρχουν στα κείμενα</p>

	<p>γραμματολογίας (είδη και υποκατηγορίες λογοτεχνικών έργων),</p> <ul style="list-style-type: none"> - γνώσεις λεξικογραμματικής και συντακτικού σχετικά περιορισμένες και ενταγμένες σε λειτουργικά πλαίσια, - βασικές γνώσεις κειμενογλωσσικών παραγόντων, όπως τα κειμενικά είδη και οι κειμενικοί τύποι. 	<p>των μέσων,</p> <ul style="list-style-type: none"> - εργαλείο άντλησης πληροφοριών, κυρίως μέσω της χρήσης του διαδικτύου, - δεν φαίνεται να προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνολογίας για την απόκτηση γνώσεων λογοτεχνίας.
<p>Σημείωση/ γλώσσα και λογοτεχνία</p>	<ul style="list-style-type: none"> - επικοινωνιακή αντίληψη: γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας που αποκτιέται μέσω της χρήσης κατά τη συμμετοχή στην κοινότητα, - ολιστική αντίληψη: η γλώσσα δεν τεμαχίζεται σε ενότητες ύλης γνώσεων και δεξιοτήτων, - πολυτροπική αντίληψη: η γλώσσα ως μέρος της σημείωσης, - πολυπολιτισμική αντίληψη: 	<p>ως μέσο πρακτικής γραμματισμού:</p> <ul style="list-style-type: none"> - απόκτηση απαραίτητων τεχνικών ανάγνωσης (π.χ. skimming) στα υπολογιστικά περιβάλλοντα, - εκμάθηση γραφής σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα - ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων στα νέα μέσα, - παραγωγή αυθεντικών

	<p>προώθηση πολυγλωσσίας,</p> <ul style="list-style-type: none"> - λογοτεχνία ως πηγή ευχαρίστησης και ως κίνητρο δημιουργικής δραστηριότητας, - μαθητοκεντρική αντίληψη: γλωσσικές και λογοτεχνικές δεξιότητες εστιασμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, - πολιτισμική και αισθητική προσέγγιση λογοτεχνίας: ως πηγή γνωριμίας με τον πολιτισμό, τοπικό και παγκόσμιο, και ως καλλιτεχνικό αντικείμενο σε συνδυασμό με άλλες τέχνες, όπως ο κινηματογράφος ή το θέατρο. 	<p>ψηφιακών κειμένων στον υπολογιστή,</p> <ul style="list-style-type: none"> - δεξιότητες αναζήτησης και κριτικής αξιολόγησης πληροφοριών στα μέσα ενημέρωσης και στις νέες τεχνολογίες, - έμφαση στην αξιοποίηση του κινηματογράφου για συσχέτιση λογοτεχνίας με άλλες (ψηφιακές) τέχνες.
<p>Διδακτικές πρακτικές, χώρος και χρόνος, θεωρίες μάθησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> - αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές, - σχετική κινητικότητα ως προς τις ισχύουσες δομές του σχολικού χωροχρόνου, - επέκταση του σχολικού 	<ul style="list-style-type: none"> - ΤΠΕ ως βασικοί πόροι του μαθησιακού περιβάλλοντος, - δεν φαίνεται στο Π.Σ. να προτείνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ με τη λογική της επέκτασης του σχολικού

	<p>χωροχρόνου στο εργασιακό περιβάλλον,</p> <ul style="list-style-type: none"> - θεωρίες της νέας παιδαγωγικής, του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και των κριτικών σχολών σκέψης. 	<p>χωροχρόνου,</p> <ul style="list-style-type: none"> - δεν φαίνεται οι ΤΠΕ να αναμορφώνουν ριζικά την ισχύουσα λογική των διδακτικών πρακτικών.
<p>Ταυτότητες μαθητών και διδασκόντων</p>	<p>Λόγος μαθητών: ενεργός εμπλοκή και δράση, πρωτοβουλία για χάραξη διαδρομών, δεξιότητες κριτικής στάσης και συνεργασίας, υπόψη οι ισχύουσες και μελλοντικές ταυτότητες των παιδιών, γραμματισμός με επικοινωνιακές και κειμενικές δεξιότητες.</p> <p>Λόγος διδασκόντων: ως βοηθός, καθοδηγητής και παρατηρητής της μαθησιακής διαδικασίας, με κριτική επαγγελματική ενημερότητα, αυξημένη εμπιστοσύνη από το Π.Σ. στον ρόλο του.</p>	<p>-δεξιότητες τεχνικής και λειτουργικής φύσεως νέου γραμματισμού (γνώση χειρισμού των ΤΠΕ και λειτουργικής χρήσης τους)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ως προς τις κριτικές διαστάσεις έμφαση κυρίως στη χρήση των μέσων ενημέρωσης και του διαδικτύου και την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών άντλησής τους.
<p>Γλωσσοδιδασκτικοί</p>	<ul style="list-style-type: none"> - κυρίαρχοι λόγοι: ολιστικός λόγος (κινήματα ολικής γλώσσας, δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, 	

<p>λόγοι</p>	<p>επικοινωνιακής προσέγγισης) λόγος κριτικής παιδαγωγικής (κινήματα κριτικού γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης και κριτικής ανάγνωσης),</p> <ul style="list-style-type: none"> - αναδυόμενος λόγος: πολυγραμματισμοί (με την έννοια ότι λαμβάνεται η πολυτροπική διάσταση στην παραγωγή του νοήματος από τα κείμενα) και κειμενοκεντρικός λόγος (με την έννοια ότι στις τελευταίες τάξεις προτείνεται η ανάπτυξη βασικών γνώσεων για κειμενικά είδη και τύπους), - φθίνοντες λόγοι: παραδοσιακός λόγος. 	
<p>Αξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - σταδιακή αξιολόγηση: κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε σχολικό επίπεδο, υπεύθυνοι οι διδάσκοντες, το Π.Σ. παρέχει κατευθυντήριες γραμμές ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, - τελική αξιολόγηση: στο τέλος της φοίτησης στη βασική εκπαίδευση, εθνικά συγκρίσιμη, για την απόκτηση τίτλου σπουδών και ως διαβατήριο για τη συνέχιση των σπουδών, - ευελιξία και έλλειψη έμφασης σε συνεχείς και 	<ul style="list-style-type: none"> - ικανότητα παιδιών να γράφουν και να διαβάζουν σε υπολογιστικά περιβάλλοντα ως κριτήριο αξιολόγησής τους, - δεξιότητες γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης ως κριτήριο αξιολόγησης.

	<p>επακόλουθες εξετάσεις,</p> <ul style="list-style-type: none"> - αποκεντρωμένος και ατομοκεντρικός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών, - ενεργός ρόλος μαθητών και διδασκόντων στις αξιολογικές διαδικασίες. 	
<p>Παρατηρήσεις/ ιδιαιτερότητες</p>	<ul style="list-style-type: none"> - επιτυχία φιλανδρικής εκπαίδευσης στο PISA, - ενοποιημένη πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, - ανοιχτό Π.Σ., έμφαση στην τοπικότητα με διαμόρφωση τοπικών Π.Σ., - ιδιαίτερες επιρροές από τα media studies, - περιθώρια ανάληψης προσωπικών πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση των Π.Σ. από φορείς παροχής εκπαίδευσης, διδάσκοντες, γονείς, κηδεμόνες και μαθητές, - ενισχυτική διδασκαλία και club activities στα σχολεία, - προώθηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερου κοινωνικού και εργασιακού περιβάλλοντος, - διαμόρφωση Π.Σ. και για άλλες γλωσσικές ομάδες πέρα από τις κυρίαρχες, - θεσμός ατομικού μαθησιακού σχεδίου σπουδών που παρέχει 	

	στον μαθητή περιθώρια χάραξης εκπαιδευτικών διαδρομών, όπως ο καθορισμός των επιλεγόμενων μαθημάτων που θα παρακολουθήσει.
--	--



Βιβλιογραφία

- BUCHBERGER, I. 2002. A Multilingual Ideology in A Monolingual Country: Language Education In Finland. In *Revista De Filología Y Su Didáctica*, 25. 185-202.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
- GEE, J. 2005. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- GOODMAN, K.S. 1992. Why Whole Language is Today's Agenda in Education. In *Language Arts*, 69(5). 354-363.
- HAUTAMÄKI, J., E. HARJUNEN, A. HAUTAMÄKI, T. KARJALAINEN, S. KUPIAINEN, S. LAAKSONEN, J. LAVONEN, E. PEHKONEN, P. RANTANEN & P. SCHEININ. 2008. *PISA 06 Finland: Analyses, Reflections and Explanations*. Finland: Ministry of Education Publications.
- 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.
- KOUTSOGIANNIS, D. Forthcoming. *ICTs and Language Teaching: The Missing Third Circle*.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2010. Η Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό Για Την Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2011. Λόγοι, Μακροκείμενα και Στρατηγικές κατά την Αναπλαισίωση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Εγχειρίδια Ν.Ε. Γλώσσας



του Γυμνασίου. Στο *Βίωμα, Μεταφορά Και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές Στην Επικοινωνία, Την Εκπαίδευση, Τη Μάθηση Και Τη Γνώση*, Ε. Κατσαρού & Μ. Πορκός (επιμ.).

KUIPIAINEN, S., J. HAUTAMÄKI & T. KARJALAINEN. 2009. *The Finnish Education System and PISA*. Finland: Ministry of Education Publications.

ΛΙΑΜΠΑΣ, Α. & Ι. ΚΑΣΚΑΡΗΣ. 2007. Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα Ιδεολογικά Σχήματα του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση. Στο *Θέσεις*, 99 (Απρίλιος - Ιούνιος 2007).

LUKE, A., K. WEIR & A. WOODS. 2008. *Development of a Set of Principles to Guide a P-12 Syllabus Framework: A Report to the Queensland Studies Authority*. Queensland, Australia, Brisbane: Queensland Studies Authority.

ΛΥΚΟΥ, Χ. 2000. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του MAK Halliday. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. 57-71. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm> [14/2/2011]

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION. 2004. *National Core Curriculum For General Upper Secondary Education Intended For Young People*. Finnish National Board of Education. Vammala: Vammalan kirjapaino.

OECD. 2010. *PISA 2009 at a Glance*. OECD Publishing. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en> [14/2/2011]

SCHLEICHER, A. 2008. Seeing School Systems Through The Prism Of PISA. In *Development of a Set of Principles to Guide a P-12 Syllabus Framework: A Report to the Queensland Studies Authority*, Luke, A., Weir, K. & A. Woods (eds.). Queensland, Australia, Brisbane: Queensland Studies Authority. 72-86.

VÄLIJÄRVI, J., P. LINNAKYLÄ, P. KUPARI, P. REINIKAINEN & I. ARFFMAN. 2002. *The Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It: PISA 2000*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisu/publication1-.pdf> [14/2/2011]



ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ. 2004. *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.Φ. 2001. Γλωσσική Ομοιογένεια - Γλωσσική Ποικιλομορφία. Στο *Γλώσσα-Γλώσσες στην Ευρώπη*, Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/eu-rope/A1b/-index.html

[14/2/2011]