

1^η ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΗΜΕΡΙΔΑ

<p>«ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ»</p>
--

Πέμπτη 06 Μαρτίου 2008

Αίθουσα Εκδηλώσεων Β/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Μιχάλης Γεωργιάδης

Φιλολόγος του Πειραματικού Γυμνασίου Παν/μίου Μακεδονίας

*«Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα της ΑΕΓ στο
Γυμνάσιο»*

Από τις αρχές του 1990, όταν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας επανήλθε στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, μέχρι σήμερα οι προδιαγραφές της διδασκαλίας του χαρακτηρίζονται από μια σαφή τάση, σε ό,τι αφορά τουλάχιστον τη σκοποθεσία: ο σκοπός είναι να αποκτήσει το μάθημα έναν πρακτικό προσανατολισμό και να συνδεθεί λειτουργικά

- α) με τις ανάγκες της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή (ατομικές ανάγκες, καλλιέργεια, μόρφωση) και
- β) με τις ανάγκες που προκύπτουν από τους όρους της κοινωνικοποίησής του (ανάγκες του αυριανού ισότιμου πολίτη, ανάγκες που προκύπτουν από την ένταξη στο εθνικό σύνολο, διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας).

Ήταν φανερό σε επίπεδο σκοπών πως ο μονόπλευρος ακαδημαϊκός προσανατολισμός δεν ικανοποιούσε πλέον και δεν μπορούσε να αποτελεί λόγο για την ύπαρξη του μαθήματος στο πρόγραμμα της υποχρεωτικής

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή εκφράσθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και ακόμη περισσότερο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Αρχικά, στο Ενιαίο Πρόγραμμα το μάθημα της ΑΕΓ επιχειρήθηκε να συνδεθεί με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα(ΝΕΓ) σε δύο επίπεδα:

α) με τη χρησιμοποίηση του αποθέματος της ΝΕΓ που διαθέτουν οι μαθητές, προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός κατανόησης των κειμένων της ΑΕΓ και

β) με την ένταξη στοιχείων ετυμολογικού για να συνειδητοποιηθεί η συνέχεια της Ελληνικής (γλωσσική αυτογνωσία).

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης η σύνδεση αυτή αφορούσε όλο το φάσμα των διδασκόμενων αντικειμένων.

Σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης που εμπεριέχονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών:

- η μάθηση έχει ως αφετηρία τις προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές στο κοινωνικό περιβάλλον
- οι μαθητές επιζητούν την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και τη διαμόρφωση προτάσεων προς επίλυσή τους
- για το σκοπό αυτό, όλα τα επιμέρους αντικείμενα του προγράμματος συγκλίνουν ώστε να συνεισφέρουν στις απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν από τις προβληματικές καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό καταργούνται οι κάθετοι διαχωρισμοί μεταξύ των αντικειμένων τους οποίους επιβάλλει το παραδοσιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα
- απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων

- η γνώση που αποκομίζει ο μαθητής κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται σφαιρική, βιωματική και αποκτά νόημα. Ο κατακερματισμός της γνώσης σε αντικείμενα δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα που αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική πράξη

- τα διαθεματικά προγράμματα δίνουν έμφαση στη μεθόδευση της διδασκαλίας και στη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης. Είναι συνδεδεμένα εξορισμού με την μέθοδο PROJECT (σχέδια εργασίας) και τη ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας.

Η σχολική εργασία σύμφωνα με τη μέθοδο PROJECT περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- εντοπισμός προβλημάτων που βιώνουν οι μαθητές σε συνεργασία με τους μαθητές(διαδικασία διάγνωσης αναγκών, διάλογος)
- σχεδιασμός έργου στο πλαίσιο του οποίου γίνεται κατανομή των μαθητών σε ομάδες και ανάληψη ρόλων μέσα σε αυτές
- εντοπισμός πηγών και υποστηρικτικού υλικού με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
- συζήτηση των αποτελεσμάτων της εργασίας των ομάδων στη σχολική τάξη και εξαγωγή συμπερασμάτων

Σε όλη αυτή τη διαδικασία:

- ο εκπαιδευτικός παίζει υποστηρικτικό-συντονιστικό ρόλο
- ο μαθητής λειτουργεί διερευνητικά, αυτοαξιολογείται μέσα από τα αποτελέσματα του έργου του και αναπτύσσει τις μεταγνωστικές του ικανότητες

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ύπαρξη του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο καθίστατο ιδιαίτερα επισφαλής. Η

διδασκαλία αυτού του μαθήματος δεν θα μπορούσε να υπάρξει αυτόνομα, με όλες τις προεκτάσεις και τις συνέπειες που θα μπορούσε να έχει κάτι τέτοιο.

Τελικά, τα διαθεματικά προγράμματα που διαμορφώθηκαν και τέθηκαν προς εφαρμογή δεν κατάργησαν την παραδοσιακή δομή των προγραμμάτων σπουδών, τα επιμέρους αντικείμενα παραμένουν διαχωρισμένα με το γνωστό κάθετο τρόπο και επιζητούνται τρόποι σύνδεσης μεταξύ τους μέσα από διαθεματικές έννοιες. Με βάση αυτές τις έννοιες και τις προβολές τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκπονούνται τα σχέδια εργασίας ανά διδακτικό αντικείμενο χωριστά. Στα σχέδια εργασίας αφιερώνεται ρητά το 10% του συνολικού χρόνου που αναλογεί σε ένα διδακτικό αντικείμενο.

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών πακέτων, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία που έχουν διαθεματικό χαρακτήρα:

α) σχέδια εργασίας (ομαδοκεντρικά ή εξατομικευμένα) στα οποία αφιερώνεται το 10% του χρόνου που αναλογεί στο μάθημα. Στο κάθε σχέδιο αναλογούν 2-3 ώρες ετησίως

β) δημιουργικές-διαθεματικές εργασίες (κατ' οίκον ή στη σχολική τάξη). Την εκπόνηση τέτοιων εργασιών απαιτούν οι ερωτήσεις που περιέχονται στο διδακτικό εγχειρίδιο. Στα νέα βιβλία σχεδόν σε κάθε ενότητα περιέχεται μια τέτοιου τύπου ερώτηση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι διαθεματικές ερωτήσεις προτείνεται από το Βιβλίο του Καθηγητή να τίθενται και προφορικά.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στην σχολική πράξη θα ήθελα να αναφερθώ σε τρία σημεία που κατά τη γνώμη μου καθιστούν την ένταξη του μαθήματος της ΑΕΓ στο διαθεματικό πλαίσιο προβληματική.

Το πρώτο σημείο αφορά το **βιοματικό στοιχείο**. Το στοιχείο αυτό είναι κεφαλαιώδους σημασίας. Η ύπαρξη του στοιχείου αυτού είναι μια βασική προϋπόθεση, για να αποφευχθεί η πιθανότητα να καταστούν τα σχέδια εργασίας μια τυποποιημένη διαδικασία που δεν θα συνεισέφερε στη δημιουργία θετικών κινήτρων στους μαθητές.

Η ενεργή και βιοματική όμως συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία προτείνεται και από τις επίσημες προδιαγραφές για το μάθημα της ΑΕΓ. Δηλώνεται ότι τα κείμενα έχουν επιλεγεί για να εξυπηρετήσουν και τη διαθεματική προσέγγιση. Τα κείμενα όμως που έχουν επιλεγεί παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Ορθώνουν ισχυρά γλωσσικά εμπόδια για την προσπέλασή τους από τους μαθητές. Αυτό, άλλωστε, αποτελεί και παραδοχή της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων, αλλά αποτελεί και διαπίστωση όλων όσοι διδάσκουν με βάση τα νέα βιβλία στο Γυμνάσιο.

Οι συγγραφείς των βιβλίων ισχυρίζονται ότι το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπισθεί μέσα από τη χρήση των γλωσσικών σχολίων. Όλοι όμως έχουμε διαπιστώσει πως αν αφηθεί ο μαθητής να προσεγγίσει το κείμενο μέσα από τη χρήση των γλωσσικών σχολίων στην πράξη αυτό που διδάσκεται είναι κείμενο μεταφρασμένης γραμματείας. Είναι έτσι αμφίβολο αν ο μαθητής βιώνει το κείμενο ως αρχαίο λόγο.

Μένω με την εντύπωση πως ο πιο ισχυρός σκοπός εκ των πραγμάτων καθίσταται ο γλωσσικός και πως τα κείμενα χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για τη γλωσσική διδασκαλία. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την οποία γίνεται λόγος στις επίσημες προδιαγραφές φαίνεται πως είναι δύσκολο να εφαρμοσθεί. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για την ανάπτυξη ενός «παραπρογράμματος», για το οποίο κάνει λόγο η Παιδαγωγική. Ο γλωσσικός σκοπός φαίνεται να ενισχύεται και από τις προδιαγραφές των γραπτών εξετάσεων, το

κύριο βάρος των οποίων τοποθετείται στις ερωτήσεις γλωσσικού χαρακτήρα (14 στις 20 μονάδες).

Εύκολα μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι το πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα αρνητικό για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας που να πληρούν τις προδιαγραφές μιας **ουσιαστικής διαθεματικής προσέγγισης** που έχει ως αφετηρία αυτό που βιώνει ο μαθητής.

Το δεύτερο σημείο στο οποίο θα ήθελα να σταθώ αναφέρεται στη **διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου**.

Μέσα από τις επαφές μου με τους επιμορφούμενους στα νέα διαθεματικά πακέτα εισέπραττα ως επιμορφωτής το παράπονο ότι ήταν αδύνατο να διδαχθούν και οι 18 ενότητες του βιβλίου. Σχεδόν κανείς δεν είχε προχωρήσει πέραν της 14^{ης} ενότητας. Είχαν καταβάλλει οι εκπαιδευτικοί προσπάθεια να διδάξουν τα μέρη των ενοτήτων που αφορούν τη Γραμματική και το Συντακτικό, για να μην έχουν κενά οι μαθητές σε αυτόν τον τομέα στην επόμενη τάξη. Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ύλη της Γραμματικής και Συντακτικού στην Γυμνασίου καλύπτει περίπου το μισό της ύλης του παλιού διδακτικού εγχειριδίου της Β Γυμνασίου, σύμφωνα με έναν πρόχειρο υπολογισμό.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον επίσημο προγραμματισμό ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλύψει την ύλη των 18 ενοτήτων. Τα σχέδια εργασίας καλύπτουν το 10% του διατιθέμενου χρόνου στο μάθημα της ΑΕΓ. Δηλαδή, μέσα στο διατιθέμενο χρόνο πρέπει να ολοκληρωθεί η διδασκαλία των ενοτήτων και να πραγματοποιηθούν επιπρόσθετα τα σχέδια εργασίας. Κάτι που κατά τη γνώμη μου είναι εξαιρετικά δύσκολο.

Ας σημειωθεί ότι η εκπόνηση των σχεδίων εργασίας απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο από τις 2-3 ώρες που προτείνεται συνολικά να

διατίθεται στο καθένα από αυτά. Απαιτείται, δηλαδή, συστηματική παρακολούθηση της εργασίας των μαθητών και εκτός επίσημου ωραρίου. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που αφορούν μάλιστα το πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να εφαρμόζουν καινοτομικά στοιχεία διδασκαλίας εκτός επίσημου ωραρίου. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρατηρήσω ότι μια διευθέτηση του χρόνου κατά το προηγούμενο της «Ζώνης των καινοτόμων δράσεων», που εφαρμόστηκε πιλοτικά ίσως θα μπορούσε να δώσει διέξοδο. Όμως αυτή η δυνατότητα φαίνεται ότι έχει χαθεί ανεπιστρεπτί με ευθύνη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Ό,τι έχει απομείνει είναι τα διάφορα προαιρετικά προγράμματα που λειτουργούν όμως εκτός του επταώρου.

Τελικά, θα άξιζε τον κόπο ίσως η πραγματοποίηση μιας έρευνας σχετικά με την έκταση και το βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται σχέδια εργασίας στο μάθημα της ΑΕΓ ή ακόμη και αυτές διαθεματικές εργασίες που περιέχονται σε κάθε ενότητα του σχολικού βιβλίου. Γιατί και αυτές είναι χρονοβόρες και δεν έχουν θέση στην γραπτή αξιολόγηση των μαθητών.

Ένα προβληματικό επίσης σημείο είναι το θέμα της **αξιολόγησης των σχεδίων εργασίας**

Είναι γνωστό ότι για την αξιολόγηση του μαθητή συνεκτιμώνται:

- η αποτίμηση της προσωπικής στάσης του μαθητή
- ο βαθμός επικοινωνίας με το περιεχόμενο και τα συμφραζόμενα του κειμένου
- η κριτική τοποθέτηση του μαθητή
- η αρχαιογνωσία
- η κατάκτηση της γλώσσας.

Πως θα ήταν δυνατό να γίνουν συμβατοί αυτοί οι άξονες στην αξιολόγηση του μαθητή με τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στους μαθητές μέσω των σχεδίων εργασίας όπως :

- η σύγκριση
- η σύνθεση (σφαιρική γνώση)
- η δυνατότητα συνεργασίας με άλλους μαθητές, ερευνητικής εργασίας και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων
- η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (οι μαθητές καταγράφουν εντυπώσεις, εμπειρίες οφέλη μέσα από ερωτηματολόγιο ή συζήτηση και αναπτύσσουν έτσι τις μεταγνωστικές ικανότητες).

Θα ήθελα να παρατηρήσω στο σημείο αυτό ότι το πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο τίθενται τα θέματα των γραπτών εξετάσεων δεν έχει αλλάξει και δεν έχει προσαρμοσθεί στα δεδομένα του νέου διαθεματικού προγράμματος. Εξακολουθεί και ισχύει ό,τι ίσχυε στο προηγούμενο πρόγραμμα, δηλαδή το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Με δεδομένο το ρόλο που παίζει η τελική αξιολόγηση, προστίθεται ένας ακόμη λόγος που καθιστά προβληματική τη σχέση του μαθήματος της ΑΕΓ με τη διαθεματική προσέγγιση.

Συγκεφαλαιώνοντας όλα όσα προαναφέρθηκαν, δεν νομίζω ότι απέχει από την πραγματικότητα το συμπέρασμα ότι το διαθεματικό στοιχείο μέσα στο πλαίσιο που ισχύει για το μάθημα της ΑΕΓ παραμένει ένα προβληματικό και περιθωριακό στοιχείο. Μερικοί πιστεύουν ότι μπορεί η χρήση του να καταστεί αποπροσανατολιστική για το μάθημα της ΑΕΓ, αν δεν υπάρχουν προϋποθέσεις, και ότι ελάχιστες θα ήταν οι ωφέλειες. Φαίνεται ότι θα προτιμούσαν να μην υπάρχει ακόμη και αυτή η περιορισμένη παρουσία του διαθεματικού στοιχείου στο πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος.

Προσωπικά πιστεύω ότι αν εξαλείφονταν οι αρνητικοί όροι τους οποίους προανέφερα, η εκπόνηση σχεδίων εργασίας θα μπορούσε να αποτελεί μια θετική συμβολή στην επίτευξη των σκοπών του μαθήματος της ΑΕΓ. Προκειμένου όμως να συμβεί κάτι τέτοιο:

α) η επιλογή των κειμένων θα έπρεπε να γίνεται με κριτήριο τις προβληματικές καταστάσεις, ώστε να συνδέονται με το βιωματικό κόσμο των μαθητών και να επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγισή τους. Αυτό, ίσως, απαιτούσε την καταγραφή αναγκών στο επίπεδο των σχολικών μονάδων

β) στα κείμενα ο μαθητής θα έπρεπε να βρίσκει στοιχεία που θα συνεισφέρουν στην επίλυση προβλημάτων και ειδικότερα για άντληση στοιχείων για μελέτες σε μια διαχρονική βάση και

γ) η Γραμματική θα έπρεπε διδάσκεται για την υποστήριξη της διερεύνησης των κειμένων.

Έτσι ίσως θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η σύνθεση του παραδοσιακού ανθρωπισμού με τις γόνιμες πλευρές του πραγματισμού και η σύνδεσή του με το στόχο για τη διαμόρφωση του κριτικά στοχαζόμενου ανθρώπου. Θα ήταν επίσης δυνατό να συνδεθούν οι αναμφισβήτητες ανάγκες της πολιτισμικής μεταβίβασης με τη διερευνητική μάθηση.

Βεβαίως εκτός από τα παραπάνω θα απαιτούνταν κάτι ευρύτερο. Είχα επισημάνει, σε άρθρο μου, από το 2003 ότι η εισαγωγή του διαθεματικού πλαισίου στα Αναλυτικά Προγράμματα της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 2000 θα απαιτούσε, προκειμένου αυτό το πλαίσιο να τεθεί σε εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με βιώσιμο τρόπο:

α) τη μεταβολή των όρων λειτουργίας των σχολικών μονάδων που να αφορά και τον πολιτισμικό πυρήνα των τελευταίων. Η κουλτούρα της

ειδικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο κατακερματισμός του ωραρίου με βάση τα ειδικά αντικείμενα είναι φανερό ότι στέκονται εμπόδιο στην ολοκληρωμένη εφαρμογή του διαθεματικού στοιχείου. Η εφαρμογή αυτού του στοιχείου θα έπρεπε να συνοδευτεί από την ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας και από τη διευθέτηση του ωραρίου, ώστε να καθίσταται δυνατή η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους αντικειμένων του προγράμματος. Η εμπειρία από την εφαρμογή των προγραμμάτων της «ζώνης των καινοτόμων δράσεων» επιβεβαίωσε την ορθότητα αυτής της κριτικής

β) την απόδοση υψηλότερου βαθμού αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση με τις προβληματικές καταστάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον αυτές οι καταστάσεις θα αποτελούσαν την αφετηρία για την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας και

γ) την ολοκληρωμένη παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά και τη διαρκή και συστηματική επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Φαίνεται ότι, τελικά, επιχειρήθηκε να εφαρμοσθεί η διαθεματική προσέγγιση εντός του υπάρχοντος πλαισίου με αποτέλεσμα, αφού συρρικνώθηκε αρχικά η παρουσία της στο επίπεδο των προδιαγραφών, να φθίνει η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και πολύ περισσότερο στο μάθημα της ΑΕΓ. Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και από την εκπαιδευτική έρευνα, ώστε όχι άδικα κάποιος θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι ο όρος «Διαθεματικό» στο ΔΕΠΠΣ χρησιμοποιείται καταχρηστικώς.